

Noget andet i stedet

Stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode

PH.D.-AFHANDLING

DORTE VANG EGGERSEN



Noget andet i stedet

Stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode

Ph.d.-afhandling

v/mag.art. Dorte Vang Eggersen

November 2023

Indleveret til Danmarks Institut for Uddannelse og Pædagogik, Graduate School of Arts, Aarhus Universitet.

Afhandlingen består af en kappe og fire artikler.

Hovedvejleder:

Lektor Helle Rørbech, DPU, Aarhus Universitet

Bivejledere:

Lektor Lars Emmerik Damgaard Knudsen, DPU, Aarhus Universitet

Professor Anniken Greve, Institutt for språk og kultur, UIT Tromsø

Projektet er finansieret af Danmarks Frie Forskningsfond og

tilknyttet VIA University College.

ISBN: 978-87-7507-590-4

DOI: 10.7146/au.608



TAK

Der er rigtig mange mennesker, som jeg skylder tak for, at mit projekt overhovedet er blevet til noget. I alfabetisk rækkefølge vil jeg nævne ...

Lektor Anna Skyggebjerg for tillidsfuld og opmuntrende vejledning i de indledende faser

Professor Anniken Greve for stor gæstfrihed, faglig inspiration og givende diskussioner under mit forskningsophold på UIT i Tromsø

Arktisk Universitet i Tromsø for værtskab under mit miljøskifte. Herunder kolleger i netværket *Sted, Makt og Mobilitet* for interesse for og feedback på mit projekt

Tidligere lærer Birthe Christensen i Odder for den allerførste inspiration

Danmarks Frie Forskningsfond for finansiering

Danskfaggruppen på DPU, Aarhus Universitet

Erik og Edith, især fordi de tog med mig til Tromsø og Paris

Lektor Helle Rørbech for meget solid vejledning især i de drøje opløbssving

Docent Karen Barfod for samarbejde om pilotprojektet og løbende opmuntringer og hjælp

Cand. Mag. Klaus Bertelsen for inspirerende samarbejde og samtale om steder i Aarhus

Kolleger i VIAs Program for Outdoorpædagogik for sparring og opmuntring

Kolleger i VIAs Program for Æstetik og Pædagogik for sparring og opmuntring

Lektor Lars Emmerik Damgaard Knudsen for skarpt blik på forskningsdesignet

Ludvig Preetzmann-Aggerholm og hustrus stiftelse for et skønt ophold i legatboligen 3, Rue de la Perle, Paris

Lærere og elever i Kolind, som desværre skal forblive anonyme, selvom det er dem, der har leveret det allerstørste bidrag

Marianne Oksbjerg og Morten Tannert for uvurderligt kontormakkerskab

Desuden familie og venner, lærerstuderende, kolleger og lærere, som gennem årene har interesseret sig for mit arbejde med stedbaseret læsning.

Dorte

Indhold

AFHANDLINGENS ARTIKLER. OVERSIGT	6
SAMMENDRAG	7
SUMMARY	12
FORSKNINGSSPØRGSMÅL OG FORSKNINGSOVERSIGT	17
PROJEKTETS GRUNDLÆGGENDE ANTAGELSER	21
Problem A. Behov for en bredere litteraturpædagogisk palet	21
Mulige grunde til litteraturundervisningens formalistiske tendenser	26
Problem B. Behov for en fagdidaktik, der implementerer udeskole.....	28
PROJEKTETS VIDENSKABSTEORETISKE GRUNDLAG	33
Stedsfilosofisk ståsted	36
Litteraturtopografisk ståsted	47
Udeskolepædagogisk ståsted	55
STEDBASERET LÆSNING. EN DIDAKTISK MODEL	59
Beslægtede studier / andre modeller	66
Afhandlingens bud på en stedbaseret læsning ifht. andres design	70
TRÅD OG PROGRESSION I PROJEKTET.....	76
Afdække og definere en mangel på baggrund af andres praksisinformede studier af litteraturundervisning hhv. udeskole	81
Delvis underbygning af manglen i en forundersøgelse	81
Afsøge, udvælge og formulere et teoretisk grundlag for stedbaseret læsning	83
Udvikle og beskrive en almen litteraturredidaktisk model for stedbaseret læsning ..	83
Projektets empiriske del som en fænomenologisk proces	83
Empirisk afprøvning af modellen for stedbaseret læsning i et pilotprojekt	86
Empirisk afprøvning af modellen for stedbaseret læsning i kerneprojektet	89
Kerneprojektets informanter	94

Informantinddragelse og forskerrolle i kerneprojektet	96
Kvalitative semistrukturerede elevinterview	100
Kerneprojektets interventionsprogram	113
PROJEKTETS FUND	117
DISKUSSION AF FORSKNINGSDESIGN OG UNDERSØGELSESMETODE	124
Interventionsforsknings iboende intentionalitet	126
Persistens og udstrækning.....	128
Eksplorativ versus forskerstyret tilrettelæggelse af design.....	129
Forskerbias.....	131
Studiets troværdighed og generaliserbarhed	134
PROJEKTETS BETYDNING FOR LITTERATURPÆDAGOGISK PRAKSIS	138
ANSATS TIL VIDERE STUDIER. STEDBASERET LÆSNING OG ESD.....	140
BIBLIOGRAFI	145

Figurer og tabeller

Figur 1 Forskningsoversigt.....	20
Figur 2 Projektets teorigrundlag.....	35
Figur 3 Didaktisk model for stedbaseret læsning.....	60
Figur 4 Grundmodel for lærerens åbne spørgen i hver fase.....	62
Figur 5 Eggersens versus Pjedsteds projekt.....	74
Figur 6 Ph.d.-projektets forskningsdesign	77
Figur 7 Ph.d.-projektets forskningsdesign ifht. Rothman & Thomas' (1994) faser for interventionsforskning.....	79
Figur 8 Sammenhæng mellem artikler og forskningsdesignets dele.	81
Figur 9 Anvendelse af begrebet "stedbaseret" i projektets delelementer.	82
Figur 10 Fire undervisningsforløb, som blev afprøvet og gennemført af lærerne før projektstart.....	91
Figur 11 Kerneprojektets interventionsprogram.	92
Figur 12 Datakorpus for kerneprojektet..	102
Figur 13 Litteraturfaglige fokus og tilgange i kerneprojektets interventionsforløb...	115

AFHANDLINGENS ARTIKLER. OVERSIGT

1. Eggersen, D. V. (2020). Ej, hvorfor skal vi ud?! Didaktisk intentionalitet i udeskole. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 5 (2), pp. 138-154.
<https://tidsskrift.dk/SLP/article/view/123523/170537>
2. Eggersen, D.V. (2024). Place-based reading. Literature didactics outside the classroom. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 24(1), 1-19.
<https://doi.org/10.21248/l1esll.2024.24.1.384>
3. Eggersen, D. V. & Barfod, K. (2020). På det store hav. Stedbaseret litteraturlæsning på Strandingsmuseum St. George. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6 (2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2277>
4. Eggersen, D. (2023). Noget andet i stedet. Elevers oplevelse af stedbaseret læsning. *Acta Didactica*. DOI: <http://doi.org/10.5617/adno.9241>

I kappen henviser jeg til artiklerne som ”artikel 1, 2, 3, 4” jf. oversigten.

SAMMENDRAG

Titel: *Noget andet i stedet. Stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode.*

Nøgleord: stedbaseret læsning, litteraturpædagogik, udeskole, danskfagsdidaktik, L1.

Ph.d.-afhandlingen *Noget andet i stedet. Stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode* er udarbejdet på DPU, Aarhus Universitet, i perioden januar 2019-juni 2022. Den består af en kappe og fire tidsskriftartikler. Afhandlingen beskriver en teoretisk udvikling og empirisk afprøvning af en litteraturpædagogisk og udeskoledidaktisk undervisningsmetode kaldet stedbaseret læsning.

På baggrund af andres undersøgelser af det litteraturpædagogiske henholdsvis udeskoledidaktiske praksisfelt identificeres dels en mangel på eksplorative og verdensrettede litteraturpædagogiske metoder, og dels en mangel på teoretisk funderede fagdidaktiske metoder, som implementerer stedsessentiell udeskole. Afhandlingen sætter af fra en antagelse om, at ph.d.-projektets bud på stedbaseret læsning som udeskolebaseret metode kan udvide den litteraturpædagogiske metodepalet og føje noget andet til den ved at tilbyde en vej til en mere verdensrettet litteraturundervisning end den formalistiske og begrebsfokuserede undervisning, som ifølge andres undersøgelser af grundskolens litteraturundervisning synes at være udbredt.

I projektet stilles overordnet tre forskningsspørgsmål:

- 1. Hvordan kan man på et kropsfænomenologisk, litteraturtopografisk og udeskolepædagogisk grundlag udvikle en litteraturpædagogisk metode, der omfatter stedbaseret læsning?*
- 2. Hvad kendetegner udskolingselevs tolkende læsninger, når de undervises med stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode?*
- 3. Hvordan viser en dobbeltrettet tekst-steds-opmærksomhed sig i elevers udsagn om stedbaseret læsning?*

Forskningsinteressen er fænomenologisk-deskriptiv. Metodisk søges der svar på forsknings-spørgsmålene gennem et kvalitativt-fænomenologisk interventionsstudie.

I afhandlingens **teoretiske** del præsenteres først ph.d.-projektets videnskabs-teoretiske forankring i et onto- og kropsfænomenologisk syn på stedet som først og fremmest et kropsligt-sanseligt, men også et værens- og erkendelsesmæssigt anliggende mellem menneske og verden.

Det forklares dernæst, hvordan afhandlingens topografiske litteraturvidenskabelige grundlag er forankret i en sådan fænomenologisk stedsfilosofisk værenstænkning. Afhandlingen interesserer sig for sammenhænge mellem litteratur og livsverden. I en litteraturteoretisk positionering orienteres afhandlingen derfor mod de aspekter ved teksten, som tillader stedet og omgivelserne at komme til syne i teksten og i læserens omverden. Afhandlingen er i sin kerneposition orienteret mod den litterære tekst som både et udtryk for og et bidrag til kulturens samtale om og refleksion over den omgivende verdens betydning og værdi.

Endelig præciseres projektets forståelse af det skandinaviske begreb udeskole, som sammen med steds- og litteraturforståelsen ligger til grund for afhandlingens udvikling og beskrivelse af en litteraturpædagogisk metode, som omfatter en stedbaseret læsning.

I afhandlingens teoretiske afsnit forklares også den forbundethed mellem litteraturfortolkning og stedsopmærksomhed, som er undersøgelsens grundlag. Både litteraturfortolkning og steder beskrives som noget, der opstår og udvikles gennem en læsers meningsskabende aktiviteter.

Studiets **empiriske** del er overordnet set gennemført i tre trin: en forundersøgelse, et pilotprojekt og et kerneprojekt.

I **forundersøgelsen** undersøges det, hvad uderummet bruges til didaktisk i 148 udeskoleforløb, som er udviklet, gennemført og beskrevet af lærere og pædagoger på 66 demonstrationsskoler i det nationale aktionsforskningsprojekt Projekt Udvikling af Udeskole (2013-16). Analysen af det empiriske materiale viser, at udeskole forholdsvis sjældent praktiseres stedbaseret og stedsessentielt, hvilket vil sige, at når der undervises *på* steder i skolens nærområde, så rettes elevernes fokus i mindre grad mod en læring *af* og *om* stederne i socialhistorisk og kulturteoretisk forstand. Der argumenteres på denne baggrund for potentialet i en mere stedsessentiel udeskoleundervisning. Forundersøgelsen fungerer således som en empirisk validering af ph.d.-projektets antagelser om udeskolepraksis, idet det konkluderes, at

der er behov for teoribaserede fagdidaktiske undervisningsmetoder, hvis potentialet i stedbaseret læring skal kunne udnyttes. Ph.d.-projektets udvikling af stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode er et danskfagsdidaktisk bud på dette.

Pilotprojektet er et kvalitativt-fænomenologisk interventionsstudie, som er foretaget i en udskolingsklasse på en skole, hvor udeskole er en højt prioriteret undervisningsform blandt ledelse, lærere, forældre og elever. Undersøgelsens formål er at bestemme, hvad der sker med elevernes tolkende læsninger, når stedbaseret læsning anvendes som metode i undervisningen. Det undersøges, hvornår der hos eleverne forekommer dobbeltrettet opmærksomhed på læsetekst og -sted; hvordan den opstår, og hvad der kendetegner den i praksis. Klassens dansklærer gennemførte et af forskerne nøje tilrettelagt interventionsprogram med sine 8. kl. elever og blev efterfølgende interviewet om sine indtryk. I undersøgelsen læste klassen en historisk billedroman om et ekspeditionsskib i 1830 - på et strandingsmuseum.

Interventionsprogrammet bestod af et tre ugers litteraturundervisningsforløb.

Studiets empiriske materiale består af en transskriberet lydoptagelse af det kvalitative semistrukturerede interview med læreren, af 16 elevtekster og af feltnoter. Analysen viser for det første, at en dobbeltrettet opmærksomhed hovedsageligt forekommer, efter at undervisningen på stedet er gennemført, og at den primært forekommer, når læreren initierer og stilladserer den. Dette peger på vigtigheden af, at læreren i undervisning med afhandlingens bud på stedbaseret læsning som metode aktivt tager rollen som den, der eksplicit initierer og stilladserer elevernes arbejde med at skabe forbindelser mellem tekst og sted. For det andet viser undersøgelsen, hvordan eleverne med deres dobbeltrettede opmærksomhed på tekst og sted ikke blot, som man måske kunne forvente, fokuserer på den historiske teksts rum og miljø som en isoleret størrelse, men at de hjælpes til at identificere de aspekter ved miljøet, som spiller en rolle for flere af tekstens betydningslementer, således dens karakterer, plot, udsigelsesforhold, generiske elementer, sproglige virkemidler, historicitet og plottets samtid. Undersøgelsen peger således på nogle indsigter og dimensioner, som stedbaseret læsning formentlig vil kunne bidrage med i grundskolens litteraturundervisning, nemlig stedsopmærksomheden som en åben, eksplorativ og omverdenømfindtlig vej ind i teksten.

I **kerneprojektet**, der ligesom pilotprojektet er et kvalitativt interventionsstudie, undersøges stedbaseret læsning i en lidt større skala end i pilotprojektet. Formålet

med denne del er at undersøge, hvordan fænomenet dobbelttrettet tekst-stedsopmærksomhed viser sig i elevers udsagn om stedbaseret læsning, når de undervises med den i afhandlingen udviklede metode. Her planlagde forsker i tæt samarbejde med to dansklærere et interventionsprogram i form af seks litteraturundervisningsforløb (interventionsforløb), som blev gennemført i en 8. klasse regelmæssigt hen over et helt skoleår. Der var denne gang tale om en klasse og nogle lærere, som ikke havde erfaring med at anvende udeskole. Interventionsforløbene hvilede ligesom pilotstudiets forløb på stedbaseret læsnings stedsfilosofiske, litteraturpædagogiske og udeskoledidaktiske principper om, at læreren initierer og stilladserer elevernes opmærksomhed på forbindelser mellem tekst og sted. Kerneprojektets empiriske materiale består af transskriberede lydoptagelser af elevudsagn fra undervisningen, fra litteratursamtaler og fra kvalitative semistrukturerede elevinterviews, som blev gennemført i forbindelse med afviklingen af interventionsprogrammets seks interventionsforløb. Desuden blev der indsamlet refleksionsnotater fra eleverne. Analysen viser, at stedbaseret læsning kan føje en særlig tidsdimension især til elevers læsning af ældre og historisk litteratur ved at lede til kognitive aktiviteter som genkendelse af og forestillinger om 'hvordan det har været' i henholdsvis tekstens fiktive og stedets historiske univers. I en teoridreven fortolkning af disse fund peges der endvidere på, hvordan afhandlingens bud på en stedbaseret læsning potentielt kan hjælpe lærere og elever med at gøre abstrakte litteraturhistoriske perioder og ismer mere konkrete og dermed at bygge bro over kløfter mellem skolens litteraturundervisning og elevernes livsverden. Dette kan blandt andet åbne for anlæggelse af et kritisk-sociologisk perspektiv på teksten og verden.

Samlet set er afhandlingen et udsagn om, hvordan litteraturen og litteraturundervisningen kan noget særligt, hvis man griber dem an på måder, der betragter den litterære tekst som både et udtryk for og et bidrag til samtaler om og refleksioner over den omgivende verdens betydning og værdi. Når undervisning med stedbaseret læsning som metode lykkes, kan den lede elever ind i en refleksionsproces, hvor deres nysgerrige opmærksomhed bevæger sig mellem teksten, omverden og dem selv. I kraft af sit stedsfilosofiske udgangspunkt kan stedbaseret læsning muliggøre et didaktisk syn på litteraturlæseren som en, der i sin omgang med teksten på flere måder forstår og reflekterer over sig selv i relation til sine omgivelser. At være stedbaseret læser er ideelt set at stå i verden, at være i

verden, at erfare verden, sanse den og reflektere over den, og ikke mindst: at bringe tekst, jeg og verden i spil med hinanden; at skabe forbindelser imellem dem via en dobbeltrettet opmærksomhed på dem. Som sådan placerer afhandlingens undersøgelser stedbaseret læsning på den litteraturpædagogiske metodepalet som en arbejdsform, der med sine udeskoleelementer og sin stedsopmærksomhed i tekstarbejdet kan styrke en særlig form for verdensrettethed; en sanselighed over for og en sansning af både værkets og verdens materialitet. Med et blik på stoflighed og med fokus på menneskets væren i og forbundethed med verden.

SUMMARY

Title: *Place-based reading. A model for teaching literature outside the classroom.*

Keywords: place-based reading, literature teaching, place-based education, udeskole, L1.

The doctoral dissertation, *Place-based reading. A model for teaching literature outside the classroom*, was developed at DPU, Aarhus University, between January 2019 and June 2022. It consists of a frame and four articles. The dissertation describes the development and empirical testing of a method for literary didactics as a new approach to literature education and to Scandinavian *udeskole* (outdoor education). This new method is in the dissertation denoted by the term *place-based reading*.

Others' empirical studies of literature education and outdoor education reveal a dearth of theoretically-based didactical designs for literature teaching focusing on place. The dissertation starts from the premise that, as an udeskole-based method, place-based reading may expand the palette of literature-education methods, and offer a different approach to it with its implementation of udeskole. It could provide a more world-oriented literature teaching than the formal and concept-based teaching, which appear to be widespread, according to empirical research on literature teaching in Danish and Norwegian schools.

This Ph.D. project's theoretical and qualitative studies were carried out with the intent to develop, describe and test place-based reading as a method. The project poses three general research questions:

1. *How could place-based reading be developed as a method for literary didactics, when based on body phenomenology, literary topography and udeskole?*
2. *What characterizes secondary school students' interpretive readings, when they are taught with place-based reading as a literary didactic?*
3. *How is a bidirectional text–place awareness revealed in students' statements about place-based reading?*

The research interest is descriptive, and the project seeks to answer to the research questions through a qualitative intervention study.

The **theoretical** section presents firstly the Ph.D. project's theoretical moorings from an onto phenomenological and embodied-phenomenology perspective on place. It describes and exemplifies firstly how an awareness of place first and foremost is seen as a bodily sensory matter between humans and the outside world, but also as a fundamental human condition. Secondly the section explains how the Ph.D. project's topographic ground is anchored in this phenomenologic-hermeneutic place philosophical ontology. The Ph.D. project is interested in a connectiveness between literature and life-world. Therefore, in a literary theoretical positioning the dissertation is oriented towards those text aspects that allow place and physical surroundings to appear in the text and in the reader's life-world. In its core position the dissertation is directed towards the literary text in the same time as a representation of and a contribution to a cultural dialogue about the meanings and values of the surrounding world.

These two theoretical sections also point out a connectiveness between interpretational reading and awareness of place, in which the Ph.D.-project is theoretically grounded.

The study's **empirical** work was carried out in three phases: a preliminary study, a pilot study, and a core project.

The **preliminary study** investigates the purpose of teachers' udeskole-teaching. The empirical material consists of 148 descriptions of udeskole-programs, collected in 66 Danish schools. These schools were part of the national action research project, *Projekt Udvikling af Udeskole* ["Project: Development of Outdoor Education"] (2014–17). The analysis indicates that outdoor education is relatively seldom carried out in a place-based manner, which means that when teaching *in* places outside the classroom, the teachers rarely use to the potentials of learning *from* and *about* the place in question. This provides the project with an argument for developing a relevant method for place-based udeskole teaching. Hence, the preliminary study empirically validates this project's premises, as it reveals the need to develop theory-based, didactic teaching approaches, to fully exploit the potential of place-based

education. The Ph.D. project's development of place-based reading, is a subject didactical take on this.

The pilot study was conducted as a qualitative intervention study. It was carried out in a school class that already had experience with udeskole. The purpose of this study was to determine the student–text dynamic, when the Ph.D.-project's understanding of place-based reading is employed. The focus of the research questions was the students' bidirectional text-place awareness, with regard to *when* it occurs; *how* it emerges, and *what* characterizes it in praxis – seen from a teacher perspective. The intervention program consisted of a three-week literature program, which was designed by the researchers according to the project's principles of place-based reading. The study's empirical material consisted of a transcribed audio recording of a qualitative, semi-structured interview with the teacher, 16 students' texts, and field notes. The analysis revealed that, first, bidirectional awareness primarily occurs *after* on-location instructions have taken place, and mainly when the teacher prompts and scaffolds it. This underscores the importance of the active role of the teacher who is implementing place-based reading, when the teacher explicitly prompts and scaffolds the students' efforts to establish connections between text and place. Secondly, this study reveals that the students, with a bidirectional awareness of text-place, not only focus on the historical text's space and setting as isolated dimensions, as one might expect. However, they may also be helped to identify other important text elements such as characters, plot, narrator's perspective, genre, language, historicity and origin. Thus, the study points out place-based reading's potential contributions to the field of literary didactics, namely to see bidirectional text-place awareness as an open, explorative and world-oriented text approach.

In the **core project**, which was also a qualitative intervention study, place-based reading was tested on a broader scale than in the pilot study. The purpose of this part of the research was to study, understand, and explain the potential of place-based reading by considering this method from a student's perspective. The researcher collaborated closely with two teachers, and designed an intervention program that consisted of six literature programs, which were conducted in a year 8 class over an entire school year. In this instance, the class and its two teachers involved had no former experience with udeskole. As in the pilot study, the teaching programs relied

on place-based reading's principles to prompt and scaffold the students' awareness of the connections between text and place. The core project's empirical material comprised audio recordings of statements made by students during the courses and during semi-structured interviews with them. The students' written notes were also collected. The analysis reveals that the students find literature instruction that applies place-based reading the way it is developed in the Ph.D.-project to be fun, exciting, troublesome, and surprising. It also suggests that place-based reading may add a particular time dimension to students' awareness of place that may lead to cognitive activities, such as recognizing and imagining "how things were in the past" in the text and at the place, respectively. A theory-driven interpretation of these findings suggests that for some students, potentially, place-based reading could bridge gaps between the school's literary programs and the students' own life-world by transforming the rather abstract contents of literary history into a more concrete knowledge.

Moreover, place-based reading may open up for the assumption of a critical perspective on the text and the world.

Overall, this dissertation presents a statement about how literature teaching may achieve something different, if one takes an approach that considers the written text as both an expression of and a contribution to discussions about the surrounding world's meaning and value. When teaching with the dissertation's way of describing place-based reading succeeds, it can guide students toward a process of reflection in which their attentiveness shifts between the text, the outside world, and themselves in present and past. By virtue of its point of departure in a philosophy of place, the project establishes a didactic perspective on the reader as one who, in his interaction with the text, understands and reflects on him- or herself in relation to the surroundings in a variety of ways. To be a place-based reader is to be in the world, to experience the world, to sense it and reflect on it, and in particular, to discover or to bring together the text, the self, and the world by a bidirectional awareness. As such, this dissertation positions its method for a place-based reading on the palette of literature-education methods as a way that, with its elements of *udeskole* and its awareness of place, strives for a particular form of world orientedness: a feeling for and a sense of both the literary work's and the world's materiality. With a look at materiality, and a focus on the person's being in, and connectedness with, the world.

FORSKNINGSSPØRGSMÅL OG FORSKNINGSOVERSIGT

Denne afhandling, som består af fire artikler og en kappe, beskriver ph.d.-projektet ”Noget andet i stedet. Stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode”. I projektet bliver en litteraturpædagogisk metode kaldet stedbaseret læsning udviklet på et teoretisk grundlag og afprøvet i en skolekontekst. Der er således tale om et interventionsforskningsprojekt, primært baseret på Fraser, Richman, Galinsky & Day (2009).

At undervise med stedbaseret læsning som metode vil i ph.d.-projektet sige, at en lærer gennemfører en del af sin litteraturundervisning på et nøje udvalgt sted uden for klasserummet i skolens nærområde. Gennem en litteratursamtale på og om stedet, initieret og stilladseret af læreren, inddrages stedet i arbejdet med elevernes tekstforståelse og –fortolkning. Eleverne skal således gennem en *dobbeltrettet opmærksomhed* på tekst og sted lære om litteraturen og verden både på stedet og af stedet og af at skabe og drøfte forbindelser mellem tekst og sted.

Udviklingen af en sådan form for stedbaseret læsning er i ph.d.-projektet teoretisk forankret i henholdsvis stedsfilosofi (Casey, 1993; Greve, 1996), topografisk litteraturvidenskab (Mai, 2009, 2010; Mai & Ringgaard, 2010; Moslund, 2010b; Mønster, 2009) og udeskolepædagogik (Bentsen & Jensen, 2012; Bentsen, Mygind & Randrup, 2010; Jordet, 2010). Afhandlingens steds- og litteraturteoretiske position er kropsfænomenologisk (Merleau-Ponty, 1945/1985), om end den i nogle henseender også anlægger et hermeneutisk (Ricoeur, 1983, 1984) og et kritisk-sociologisk perspektiv (Gruenewald, 2003b; Lefebvre, 1992) på stedet og litteraturen. Denne teoretiske position didaktiseres i afhandlingen ved hjælp af udeskolepædagogikens undersøgende og kropslige elementer (bl.a. Bentsen & Jensen, 2012; Bentsen et al., 2010; Herholdt, 2003; Jordet, 2010).

Afhandlingens artikler har deres egne respektive undersøgelsesspørgsmål, som tilsammen bidrager til at besvare ph.d.-projektets overordnede forskningsspørgsmål:

1. *Hvordan kan man på et kropsfænomenologisk, litteraturtopografisk og udeskolepædagogisk grundlag udvikle en litteraturpædagogisk metode, der omfatter stedbaseret læsning?*
2. *Hvad kendetegner udskolingselevs tolkende læsninger, når de undervises med stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode?*
3. *Hvordan viser en dobbeltrettet tekst-steds-opmærksomhed sig i elevers udsagn om stedbaseret læsning?*

Begrebet dobbeltrettet opmærksomhed er centralt i afhandlingen. Det er lånt fra en litteraturvidenskabelig sammenhæng. I Mai & Ringgaards (2010) introduktion til stedsfilosofi i antologien "Sted" karakteriserer de blandt andet litteraturtopografi som en kiastisk spørger om: "Hvilken rolle spiller stedet i litteraturen, og hvad kan litteraturen sige om stedet?" (p. 19). Dobbeltrettet opmærksomhed præsenteres altså af Mai & Ringgaard som udtryk for en analytisk position eller en tilgang til tekster, som kan have en kropsfænomenologisk, men også en sociologisk eller kartografisk karakter (Mai & Ringgaard, 2010, p. 14). De udreder imidlertid ikke denne dobbeltrettede opmærksomhed yderligere som begreb, hverken i antologien eller i Mai (2009, 2010), og derfor tillader jeg mig i afhandlingen at foretage en kritisk bearbejdning af begrebet ved at elaborere på det og bringe det ind i en litteraturpædagogisk sammenhæng som en spørgeform, der i tillempet form kan anvendes i litteraturundervisning på steder (udredt især i artikel 2 og 3). Jeg sætter i afhandlingen spørgeformen ind i en didaktisk model, som angiver hvordan dansklæreren i sin undervisning med stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode gennem dialog og aktiviteter kan initiere og stilladsere sine elevers dobbeltrettede opmærksomhed på sted og tekst. I afhandlingen forstås stedbaseret læsning og dobbeltrettet opmærksomhed dermed både som en tekstanalytisk tilgang, som elever kan afprøve og tilegne sig som del af deres læseberedskab i tråd med Mai & Ringgaard (2010), og som en metode eller en "anden" måde at undervise i litteratur på i skolen (artikel 3, p. 100).

Ph.d.-projektets delstudier: forundersøgelsen, den teoretiske afsøgning, pilotprojektet og kerneprojektet, ses i oversigtsform i Figur 1:

Delstudie	Hvad undersøges?	Hvilket overordnet forsknings-spørgsmål besvares?	Formål	Empirisk materiale ¹	Beskrivet i
Definere problem på baggrund af andres undersøgelser	Tendenser i litteraturundervisningen i danske skoler. Tendenser i udeskole-forskning.	-	Bestemme projektets grundlæggende antagelser. Afdække behov for projektet	(Praksis-informeret forsknings-litteratur)	Kappe
Forundersøgelse	Stedbaseret undervisnings udbredelse i skolars anvendelse af udeskole	-	Efterprøve projektets grundlæggende antagelse om udeskole empirisk	148 beskrivelser af ude-undervisningsforløb fra Projekt Udvikling af Udeskole (2013-16)	Art. 1
Skabe teoretisk grundlag for stedbaseret læsning	<i>Hvordan kan man på et kropsfænomenologisk, litteraturtopografisk og udeskole-pædagogisk grundlag udvikle en litteratur-pædagogisk metode, der omfatter stedbaseret læsning?</i>	Spm. 1	Udvikle, beskrive og forklare en didaktisk model for SBL på et teoretisk grundlag		Art. 2 og kappen
Pilotprojekt	<i>Hvad kendetegner udskolings-elevs tolkende læsninger, når de undervises med SBL?</i>	Spm. 2	Afprøve den didaktiske model for SBL i en skolepraksis i mindre skala. Afprøve et forsknings-design	1 kvalitativt, semistruktureret lærerinterview, 16 elevtekster. Feltnoter fra litteratursamtale	Art. 3
Kerne-projekt	<i>Hvordan viser en dobbeltrettet tekst-steds-opmærksomhed sig i elevs udsagn om stedbaseret læsning?</i>	Spm. 3	Afprøve den didaktiske model for stedbaseret læsning i en skolepraksis i større skala	6 forløbs-beskrivelser, 20 elevtekster, transskriberede lydoptagelser af litteratur-undervisning og elevinterviews	Art. 4

¹ VIA University College har stået som dataansvarlig i projektet.

Figur 1 Forskningsoversigt. Se også Oversigt over forskningsdesign, Figur 6.

Når jeg i afhandlingen skriver stedbaseret læsning eller (i artikel 2) place-based reading, henviser jeg med begrebet konsekvent til den didaktiske model, som på et teoretisk grundlag udvikles og beskrives i ph.d.-projektet (artikel 2 samt kappen). Dette vælger jeg at gøre, vel vidende at andre forskningsprojekter og undersøgelser ligesom adskillige praktikere har henholdsvis beskrevet, undersøgt og anvendt læsning af og undervisning i litteratur på steder med elever. Men når jeg her omtaler andres praksisinformede studier af litteraturundervisning, der er orienteret mod steder, anvender jeg nogle andre specifikke betegnelser for dem af hensyn til afhandlingens tydelighed.

PROJEKTETS GRUNDLÆGGENDE ANTAGELSER

Ph.d.-projektet tager afsæt i to overordnede problemstillinger, som skal udredes i det følgende, nemlig (A) at der er behov for en bredere litteraturpædagogisk palet i grundskolens danskfag, og (B) at udeskole som praksis- og forskningsfelt mangler en danskfagsdidaktik, som på et teoretisk grundlag anvender og medtænker udeskole, især i forhold til grundskolens ældste trin. De to problemstillinger, mener jeg, kan imødegåes i ph.d.-projektets ontologiske og epistemologiske refleksioner over forhold mellem mennesker og steder som teoretisk forankring for en udeskoledidaktisk litteraturundervisning. Grundantagelserne er for begge felters vedkommende formuleret på baggrund af andres praksisinformede studier.

Problem A. Behov for en bredere litteraturpædagogisk palet

Såvel tværnationale europæiske som nordiske studier af fagcurricula, læremidler og klasserumsobservationer peger på, at en mekanisk-distanceret og begrebsfokuseret teksttilgang aktuelt synes at dominere i grundskolernes litteraturundervisning på bekostning af en mere undersøgende æstetisk-hermeneutisk og livsverdensorienteret tilgang. Disse studier vil jeg pege på i det følgende.

Fra hvad jeg ser som en postkritisk litteraturvidenskabelig position sandsynliggør Mai (2010), at der læses mere *om* end *i* de litterære værker i grundskolens og gymnasiets litteraturhistorieundervisning, og at det, der læses om værkerne og perioderne, skriver hun, drukner i skemaer og periodeinddelinger, som måske nok giver eleverne et vist afkodende læseberedskab over for de sprogligt svært tilgængelige tekster, men som ikke synes at levne megen plads til erkendelse og selvstændig refleksion (Mai, 2009; 2010). På baggrund af nogle kritiske analyser af litteratursynet i nogle af de litteraturhistoriske værker, som anvendes i og formentlig præger litteraturhistorieundervisningen i grundskolen og gymnasiet, langer Mai med nogle ret subjektive formuleringer ud efter, hvad hun kalder for poststrukturalismens aftryk på deres ”historieløse” litteraturhistoriske oversigter:

”oversigten (...) indbyder ikke til nogen som helst selvstændig historisk tænkning. Den præsenterer historien som en facitliste, hvor eleverne ikke får en chance for at se historisk analyse som et arbejde med et spændende stof, og hvor de selv kan tænke med og opdage nye forhold. Alt er tilsyneladende fuldstændig kortlagt og vedtaget. Og som underviser og forsker tvivler jeg på, at disse oversigter fremmer interessen for genren eller emnet. De er simpelthen gabende kedelige og

får litteraturhistorien til at ligne noget, der kan aflires til en eksamen for derefter hurtigst muligt gå i glemmebogen”.

(Mai, 2009, p. 147)

Argumentationen for disse synspunkter synes hos Mai at stå stærkest, når den trækkes op på et videnskabsteoretisk niveau som her og holder poststrukturalismen ansvarlig for, at vi har fået en litteraturhistorieundervisning, der ser ud, som den gør. Mais argumentation er en smule mere vag i dens empirisk begrundede kritik. Fx synes hun med sit horisontale blik på danskfaget og litteraturhistorieundervisningen ikke at kende til de af grundskolens læremidler, som operationaliserer en såkaldt læserorienteret litteraturpædagogik; en retning som nød udbredelse i grundskolen i 1990'erne og 00'erne, og som jeg vender tilbage til. Men med afsæt i Hutcheon & Valdés' Ricoeur-baserede kritiske skrift *Rethinking literary history* (Hutcheon & Valdés, 1992) foreslår Mai, at man i litteraturhistorieskrivningen ”forlader idéen om totaliserende fremstillinger af litteraturhistorien, som forsøger at få alt med” (Mai, 2009, p. 157), og at man i stedet arbejder med nogle tidslige, topografiske og institutionelle knudepunkter i fortællingerne om litteraturens historie. Dette forsøger hun selv at realisere i trebindsværket *Hvor litteraturen finder sted. Bidrag til dansk litteraturs historie* (Mai, 2010-12). Et interessant og digert værk, som i høj grad har inspireret ph.d.-projektet, om end der vil være behov for en væsentlig bearbejdning, hvis værket skal kunne finde anvendelse i grundskolens litteratur(historie)-undervisning.

Andre mere praksisinformede studier synes at understøtte Mais overvejende teoriinformede kritik af litteraturhistorieundervisningen. I et tværnationalt tekststudie viser skoleforskerne Witte & Sâmihaiian (2013) med en deskriptiv og komparativ analyse af seks europæiske landes curricula,² hvordan ”the linguistic paradigm” forstået som ”aesthetic awareness”, ”literary theory” og ”formal aspects of texts” (p. 7) tydeligvis dominerer i både lower og upper secondary school ”in virtually all countries”. ”Personal growth” og elevorienterede metoder synes dermed helt at forsvinde ud af formuleringerne, når eleverne når til upper secondary school (p. 20). Dette leder forskerne til med studiet, lidt i tråd med Mai (2009, 2010), at gøre

² “...between grades 7 and 12 of five countries (Czech Republic, Finland, the Netherlands, Portugal and Romania) and three German states (Bavaria, Lower Saxony, Thuringia)”.

opmærksom på, hvordan litteraturundervisningen, hvis den ellers lever op til disse formelle bestemmelser, kan have negativ indflydelse på børns læselyst og læsevaner.

Der synes ikke at være noget i danskfagets bestemmelser (UVM, 2019), der kan bekræfte Witte & Sâmihaians tværnationale fund, og det danske curriculum er da heller ikke del af deres undersøgelse. Gourvennec, Höglund, Johansson, Kabel & Sønneland (2020) har på lignende vis sammenlignet de nordiske modersmålscurricula for at undersøge litteraturens betydning i forhold til fagets andre tekster samt de respektive formuleringer af litteraturundervisningens formål. Her peges der på, hvordan den danske Undervisningsvejledning i afsnittet om *Fortolkning* angiver identitetsdannelse, kulturforståelse, måder at se verden og sig selv på, og dannelse af gode demokratiske borgere som litteraturundervisningens formål i Danmark (Gourvennec et al., 2020, p. 14).

Mens Mai i sin kritik har særlig fokus på undervisning i litteraturhistorie og ældre tekster, ser Witte & Sâmihaiian (2013) ligesom Gourvennec et al. (2020) på litteraturen og litteraturundervisningen mere bredt, omfattende også arbejdet med nyere fiktionstekster. Dette gælder også de studier, som skal nævnes i det følgende.

Men én ting er bekendtgørelser, og noget andet er dansklæreres operationalisering af deres anvisninger. Anden empirisk forskning påpeger, at tendenserne fra Witte & Sâmihaians (2013) europæiske curriculastudie trods danskfaghæftets kulturelle og identitetsdannende formålsbestemmelser alligevel synes at præge dele af dansk skolepraksis. Fagdidaktikforskerne Bremholm, Bundsgaard, Fougt & Skyggebjerg (2017) drager på baggrund af en bred kollektiv undersøgelse af ”læremiddelsituationen” i danskfaget i Danmark, beskrevet i antologien *Lærermidlernes danskfag*, nogle konklusioner om litteraturundervisningen, som ligeledes kan siges at være sammenlignelige med Mais (2010) henholdsvis Witte & Sâmihaians (2013) fund:

”(...) læremidlerne lægger hovedvægten på elevernes tilegnelse og brug af tekstanalytiske begreber. Det betyder, at der er mindre fokus på, at eleverne med afsæt i analyse forholder sig tolkende til tekster som en vej til at inspirere og udvikle deres kritisk selvstændige tænkning om sig selv, deres omverden og de konstruktioner og strukturer, der kendetegner deres omverden”.

(p. 274)

Historisk set synes der altså for litteraturundervisningens vedkommende at være sket et paradigmeskifte:

”Mens litteraturredidaktikken i 1980’erne og frem til slutningen af 1990’erne stadig er rettet mod elevernes livsverden på en måde, så leg og elevudtryk er i centrum, ser man i 2000’erne en bevægelse væk fra den kreative omgang med tekster”.

(Skyggebjerg, 2017, 126, I: Bremholm et al.)

Litteraturundervisningens læremidler synes ifølge Bremholm et al. (2017), herunder Skyggebjerg (2017), groft sagt at have bevæget sig fra en praksis, der forsøger at fremme elevers kreativitet og deres viden om og holdninger til verden, til en tilgang, der sigter mod at tilegne sig en litteraturvidenskabelig terminologi, altså at stille elevers læring om formalistiske litteraturanalytiske grundbegreber i forgrunden. Forskergruppen konkluderer videre, at der synes at være kommet mindre fokus på, at eleverne med afsæt i analyse forholder sig fortolkende til æstetiske tekster som en vej til at inspirere og udvikle kritisk selvstændig tænkning om sig selv og sin omverden; at nyere læremidlers aktiviteter og opgaver kun i begrænset omfang er sat ind i en ’meningsfuld’ kontekst, og at læremidlerne kun i lav grad inddrager elevernes livs- og erfaringsverden (Bremholm et al., 2017, p. 274).

Andre danske læremiddelundersøgelser har siden rettet en sammenlignelig kritik mod litteraturundervisningens praksis i grundskolen. Rørbech & Skyggebjerg (2020), Oksbjerg (2021) og Gabrielsen & Oksbjerg (2022) synes på baggrund af læremiddelanalyser at kunne bekræfte Witte & Sâmihaiian (2013) henholdsvis Bremholm et al.s (2017) lokaliseringer af et (for) formidlingsorienteret læringssyn. Oksbjerg sammenholder i sit ph.d.-studie sine læremiddelanalyser med klasserumsobservationer og lærerinterviews og viser et ”stærkt og eksplicit formuleret fokus på litteraturanalytiske begreber” (Oksbjerg, 2021, p. 20) frem for på indlevelse, oplevelse og fortolkning. Gabrielsen & Oksbjerg (2022) vurderer på baggrund af en sammenstilling af Oksbjergs (2021) henholdsvis Gabrielsens (2019) respektive fund læremidlers betydning for litteraturundervisningen i danske og norske 8. klasser. Her finder de, at

”den instrumentelt pregede litteraturundervisningen vi finder implisitt i læremidlene, realiseres og praktiseres i klasserommene. Det gjelder både didaktiske aspekter som læringssyn og lærerens rolle, og litteraturredidaktiske aspekter som litteratursyn og tekstutvalgskriterier”.

'Instrumentelt preget' skal her forstås som en anvendelse af læremidler, der "legger vekt på begreper og sjanger", og en undervisningspraksis, der er "preget af en tydelig sjangerdiskurs og en analytisk tilnærming, hvor begrepslæring vies mer plass enn litteraturen som leses" (p. 60).

På baggrund af en forskningskortlægning, som blandt andet omfatter nogle af de her nævnte studier, konkluderer forskerne i interventionsprojektet KiDM (2016-18), at der er brug for en "opdatering" af litteraturundervisningen i danske grundskoler. De kalder eksplicit på et opbrud i form af en mere eksplorativ teksttilgang: "Der skal brydes op fra en alt for analytisk forståelse af litteraturundervisningen i retning mod en mere undersøgelses-orienteret" (Elf & Illum-Hansen, 2017, p. 35). I KiDM designes og afprøves en ny litteraturundervisningsmodel (Elf, Steffensen, Illum-Hansen & Gissel, 2019; Gissel & Steffensen, 2021), hvor læreren med anvendelse af åbne arbejds spørgsmål skal fremme elevinddragelse i litteraturundervisningen via en "langsomhedens didaktik, hvor arbejdet med scenarier åbner for en eksplorativ tilgang til kulturens tegn og tekster" (Illum-Hansen, 2016, p. 37). Metoden baseres på et fænomenologisk litteraturvidenskabeligt grundlag og kaldes for *undersøgende litteraturpædagogik*. Den præsenteres blandt andet i lærebogen Gissel & Steffensen (2021) med en didaktisk model, der kendetegnes ved, at lærer og elevers egne oplevelser af tekster danner grundlag for systematisk analyse og fortolkning. Man arbejder i et aktivt lyttende og dialogisk fællesskab, og målet er en åben og skabende tilgang, hvor eleverne undersøger en teksts verden og derigennem også sig selv og deres egen omverden. KiDM-projektet kan siges at have flere ligheder med nærværende ph.d.-projekt. Ph.d.-projektets didaktiske ramme, stedbaseret læsning, er endvidere udtryk for en lignende intention om at tilbyde en fornyelse af skolens litteraturpædagogik ved at trække på det eksplorative og det omverdensrettede. De to projekters didaktiske modeller adskiller sig hovedsagelig ved, at den undersøgende litteraturpædagogiks elevinddragelse i sin verdensorientering (Gissel & Steffensen, 2021, p. 23) er rent fænomenologisk-kognitiv. Den involverer ikke, som stedbaseret læsning, kroppen, stedet og elevernes fysiske tilstedeværelse i omverden. På trods af en sammenlignelig bestræbelse på at udvikle en eksplorativ litteraturredidaktik gør og kan de to didaktiske modeller altså noget lidt forskelligt med og for litteraturundervisningen.

Jeg har ikke med ph.d.-projektet en intention om at gå ind i en drøftelse af litteraturvidenskabelige grundbegrebers legitimitet som genstand i grundskolens litteraturundervisning, om end den kunne være interessant. Både genrebegrebet og arbejdet med forskellige litterære udsigelsespositioner kan for mig at se ligesom undersøgelser af narrativs struktur godt udgøre en danskfaglig og læselystig vej til at inspirere og udvikle elevers kritisk selvstændige tænkning om sig selv, deres omverden og de konstruktioner og strukturer, der kendetegner denne omverden. Men de forholdsvis entydige observationer og konklusioner på baggrund af de her nævnte curriculumanalyser, læremiddelanalyser, klasserumsobservationer og lærerinterviews tyder på, at det ikke er sådanne tilgange, der realiseres udbredt i skolens praksis.

Mulige grunde til litteraturundervisningens formalistiske tendenser

Man kan formentlig forklare de formalistiske tendenser i aktuel litteraturundervisning historisk. Det vil jeg forsøge at gøre ved at vende tilbage til den såkaldt læserorienterede litteraturpædagogik, som jeg nævnte i forbindelse med min kritik af Mais (2009) ellers interessante pointer. De aktuelle tendenser i litteraturundervisningens praksis kan eventuelt betragtes som en antitese til eller en modreaktion på 1990'ernes dyrkelse af indlevelse, oplevelse og elevinitieret fortolkning, medskabende arbejde og et syn på elever som kompetente læsere. Dette var væsentlige elementer i den *ny*, kognitive og læserorienterede litteraturpædagogik i danskfaget i 1990'erne, som fandt anvendelse i skolen et godt stykke op i 00'erne. Skyggebjerg karakteriserer denne læserorienterede litteraturpædagogiske tænkning med ord som *livsverdensrettet*, *kreativ*, *legende* og *elevcentreret* (i Skyggebjerg, 2017, p. 126). Den ny litteraturpædagogik blev primært beskrevet af Hetmar, dels i antologien *På vej mod en ny litteraturpædagogik* (Jensen red., 1999) og i ph.d.-afhandlingen *Litteraturpædagogik og elevfaglighed* (Hetmar, 1996), som var litteraturteoretisk funderet i et kognitivt, konstruktivistisk litteratursyn (Fish, 1982) og pædagogisk i et syn på eleven som kompetent læser. I skolepraksis blev den ny litteraturpædagogik operationaliseret og realiseret i læremidler med nogle udpræget æstetiserende, allegoriske og læselystprægede titler, såsom *Den der fanger fuglen* (Byskov, Keinicke & Christiansen, 2002), *Fantasien flyver* (Keinicke & Byskov, 2008), *Verdens bedste Astrid* (Keinicke & Byskov, 2007), *Hver dag er fuld af*

historier (Byskov et al., 2001) og *Digt en tiger* (Keinicke & Nielsen, 1995), ligesom Herdis Tofts *Læs for livet* (1998), etc. Den ny litteraturpædagogik blev endvidere operationelt beskrevet som en femfaset didaktisk model og eksemplificeret i Keinicke & Byskovs lille lærerhenvendte bog *Læs bøger med hoved, hænder og hjerte* (1994). Tankerne om – og ikke mindst ideerne til – skabende arbejde med litteratur blev desuden præsenteret på et boom af efteruddannelseskurser for især mellemtrinslærere indtil et stykke ind i 00'erne.

Den ny litteraturpædagogik og dens (med)skabende arbejde var med sin markante intuitive og elevorienterede forholden sig til litterære tekster populær og udbredt i skolerne. Den mødte dog også kritik for i praksis at kunne tage karakter af for megen ”fradigtning” (Illum-Hansen, 2004, p. 50) og for at kunne blive for ”oplevelsessubjektivistisk” (Steffensen, 2005, p. 215) og sågar ”et skoleridt i selv værdspædagogik” (Carlsen, 2010, pp. 55-62), forstået som uden tilstrækkelig tekstforankring. Denne kritik kan i samspil med andre faktorer evt. have banet vejen for det litteraturpædagogiske paradigmeskifte, som Skyggebjerg (2017), Bremholm et al. (2017), Witte & Sâmihaiian (2013), Oksbjerg (2021) samt Gabrielsen & Oksbjerg (2022) peger på ud fra deres respektive studier af nyere læremidler, bekendtgørelser og undervisningspraksis.

Svækkelsen af omverdens- og elevorientering i 2000-2010'ernes litteraturundervisning kan endelig også ses i forlængelse af nogle mere færdighedsprægede læseteoretiske bølger i skandinavisk læseforskning (fx Brudholm, 2011; Roe, 2014; Tønnessen & Maagerø, 2015) og i den danske grundskoles ændrede lovgrundlag i 2009. For eksempel kom der nye formelle krav om direkte undervisning i læseforståelse og læsestrategier både i danskfaget og i de naturvidenskabelige fag (UVM, 2019) – i øvrigt som del af et fælles europæisk tiltag (Bollone, Eggensen & Sartoni, 2014, 2016). Disse tendenser og krav afspejlede sig i 00-10'ernes læremidler til danskfaget med nogle mere kompetenceorienterede titler som fx *Tid til læseforståelse* (Bülow-Olsen et al, 2008), *Læsning i fagene* (Fredheim & Trettenes, 2010), mv. Dette kan også have præget litteraturlæsningen i skolen i retning af, hvad forskerne i KiDM-projektet kalder for en ”mere modtagende tilgang” med ”lærercentreret formidling, individuelt elevarbejde og træningsopgaver”, og i mindre grad en elevorienteret, undersøgende og skabende tilgang til litteraturundervisningen (Elf & Illum-Hansen, 2017, p. 30).

Andre, mere policy-relaterede årsager til, hvad der er 'sket' med litteraturpædagogikken, kan være grundskolens ministerielt bestemte øgede fokus på målstyring og test, fx indføring af Nationale Test (UVM, 2006); på den kraftige beskæring i omfanget af læreruddannelsens danskfag med 32 ECTS-point (45 %) i 2013 eller på inddragelsen af grundskolelærernes forberedelsestid i overenskomstforhandlingerne i 2013. Disse mulige forklaringer vil ikke blive drøftet i afhandlingen.

Litteraturforskere og litteraturredidaktikforskere har, som disse eksempler viser, altid stillet sig kritisk over for grundskolens didaktiske anvendelse af litteraturen, som aldrig synes at kunne tage tilstrækkelig højde for både litteraturens egenart og for elev-læserens kvalificerede indlevelse og oplevelse. Praksisinformede studier som ovennævnte påpeger problemer, mangler og udfordringer. Og interventionsstudier som henholdsvis Hetmars (1996), KiDMs (2016-18) og nærværende projekt foreslår løsninger og forsøger at bidrage til litteraturundervisernes værktøjskasser med udvidelser af metodepaletten. I afhandlingens bidrag til den litteraturpædagogiske metodepalet spiller udeskolepædagogikken og stedet som noget nyt en væsentlig rolle.

Problem B. Behov for en fagdidaktik, der implementerer udeskole

I afhandlingen forstås udeskole som:

”... en bred betegnelse for undervisning med udgangspunkt i fagenes mål (Fælles Mål), der regelmæssigt og over længere tid gennemføres uden for klasseværelset og skolens mure. Udeskole bygger på et samspil mellem ude og inde”.

I citatet bestemmes udeskole (som beskrevet i artikel 1) først og fremmest ud fra en undervisnings tid (”regelmæssigt og over længere tid”) og sted (”uden for klasseværelset og skolens mure”), ligesom den fastslår, at det er skolens fag, der undervises i. Definitionen er hentet fra en Introduktionsguide til deltagerne i det nationale aktionsforskningsprojekt Udvikling af Udeskole (Ejbye-Ernst et al., 2016, p. 8), og den anvendes gennemgående i afhandlingen. I artikel 1 udredes udeskolefeltets tilblivelse som forskningsfelt især i forbindelse med skolens naturvidenskabsundervisning, og udeskolebegrebet sammenholdes med det

beslægtede begreb *åben skole*, som – i modsætning til udeskole - har figureret i Folkeskoleloven i Danmark siden reformen i 2013 (UVM, 2013).

I afhandlingen (artikel 2) sammenholdes skandinavisk udeskole med det amerikanske fænomen place-based education. Place-based education forstås gennemgående som en "community-based" pædagogisk retning, som oprindeligt blev udviklet og udfoldet teoretisk i 1990'erne af erfarings- og miljøpædagogiske skoleforskere som Orr (1992), Smith (2002) og ikke mindst Gruenewald (2003a, 2003b). Disse place-based educations pionerer kritiserede det aktuelle (amerikanske) skolesystem for at være en "educational disregard for places" (Gruenewald, 2003a, p. 627). Place-based education har med sit fokus på undervisningens sted mange berøringsflader med skandinavisk udeskole. For eksempel forbindes begge retninger gerne med erfaringspædagogikkens integration af elevens handling, erfaring og viden, som det udfoldes fx i Bentsen & Jensens (2012) og Dijk-Wesselius, Berg, Maas & Hovingas (2020) udredning af udeskolebegrebet henholdsvis i Gruenewalds (2003a) ene grundlæggende teoretiske artikel om place-based education. Men de to retninger er selvsagt også væsensforskellige. I Gruenewalds anden betydningsfulde grundlagsartikel "The Best of Both Worlds. A Critical Pedagogy of Place" (2003b) foretager han en teoretisk syntese mellem place-based educations optagethed af undervisningsstedet og uddannelsesfilosoffen Freires (1970/1995) kritiske tænkning. I kraft af denne syntese vil jeg mene, at place-based education i højere grad end udeskole kan betragtes som en kritisk-pædagogisk retning, mens udeskoleforskningen som beskrevet i artikel 1 og 2 i sit teoretiske og empiriske grundlag synes at være mere orienteret mod elevers kropslige erfaringer i og med naturen (se også artikel 4).

Hvad angår udeskoleforskningen, så viser flere både kvalitative og kvantitative studier nogle forskellige effekter af regelmæssig undervisning uden for klasseværelset. For eksempel viser kvantitative sundhedsfaglige fysiologiske studier som fx Grønningsæter, Hallås, Kristiansen & Nævdal (2007), Schneller (2017) og – i større skala - Schneller, Duncan, Schipperijn, Nielsen, Mygind & Bentsen (2017) en øget fysisk aktivitet hos elever, der undervises i udeskole, sammenlignet med kontrolklasser, som undervises indenfor. Disse kvantitative studier af fysiologiske effekter er for en stor del udgivet i sundheds- og lægefaglige tidsskrifter. Andre mere kvalitative studier af udeskolepraksis er for en stor del udkommet i internationale

tidsskrifter, som er specialiseret i adventure education og outdoor learning. Bølling (2018) har i et kvasiekperimentelt interventionsstudie påpeget, hvordan udeskole kan have en positiv effekt på dannelsen af nye elev-elev interaktionsrelationer i klassefællesskabet, ligesom Hartmeyer & Mygind (2016) og Mygind (2009) på baggrund af elevinterviews har fundet indikationer på, at regelmæssig eksponering for udeskole kan have en positiv sammenhæng med elevers dannelse af sociale relationer. Gustafson, Szczepanski & Nelson (2012) har på baggrund af interview med forældre undersøgt udeskoleelevers trivsel. Her fandt de ingen markante forskelle på elever, der bliver undervist inde hhv. ude, men de påpeger en markant kønsforskel, idet drengene i deres undersøgelse synes at have større gavn af udeskole end piger. Bølling (2018) fandt ikke sådanne kønsforskelle i sin undersøgelse af udeskoleelevers trivsel. Han konkluderer blot, at regelmæssig eksponering for udeskole kan have "en lille positiv sammenhæng med (...) aspekter af børns sociale trivsel". Bølling (2018) finder endvidere, at udeskole kan have en lille positiv sammenhæng med børns indre skolemotivation, ligesom Otte (2018) sandsynliggør, at elever, der har været i udeskole, vurderer deres indre motivation til at være bedre end de elever, der ikke har været i udeskole.

Enkelte af disse eksempler på effektstudier har fokus på læring i danskfaget. Otte (2018) undersøger i sin ph.d.-afhandling også sammenhængen mellem elevers læsefærdigheder og regelmæssig undervisning i udeskole. I sit kvasiekperimentelle studie læsetester hun derfor et antal elever fra klasser, som undervises ude, og sammenligner dem med elever fra klasser, som undervises inde. Her viser det sig, at de elever, der har modtaget omkring 5 timers udeskoleundervisning om ugen i løbet af skoleåret, har et bedre læseresultat end de elever, der kun har haft udeskole i cirka 1 time om ugen i løbet af skoleåret.

Et lidt ældre empirisk studie, der har særlig fokus på udeskoles potentialer i forhold til danskfaget, og som jeg vil fremhæve, er læse- og litteraturredaktiker Lene Herholdts casestudie og diskursive analyser af 4. klasse elevers mundtlige sprogbrug i henholdsvis inde- og udeskoleundervisning, beskrevet i bogen *Sprogbrug og sprogfunktioner i to kontekster* (2003). Herholdts studie peger på, at udeskole danner rum for en anden mundtlig sprogbrug end undervisning i klasseværelset indenfor. Ifølge Herholdt har eleverne kvantitativt mere taletid i uderummet, end når de undervises indenfor, hvor læreren er den, der taler mest, og denne taletid

udfoldes især i elev-elev-samtaler. Gennem diskursanalyser af elevernes mundtlige sprogbrug henholdsvis ude og inde påpeger Herholdt endvidere muligheden af, at elever i udeskole anvender langt flere forskellige sprogfunktioner, end når de er inde. Især lokaliserer hun en hyppigere anvendelse af, hvad hun med en terminologi inspireret af bl.a. den systemisk-funktionelle lingvistik (Halliday, 1973; Bakhtin, 1986) kalder for henholdsvis heuristisk-eksplorerende, konative, argumenterende og metasproglige mundtlige sprogfunktioner, såsom at stille spørgsmål, fremsætte hypoteser, drage slutninger, kategorisere og sammenligne (Herholdt, 2003, p. 61). I klasseværelset indenfor finder hun derimod, at eleverne anvender relativt ”få og ensartede”, og primært ”referentielle” og ”argumenterende konative” mundtlige sprogfunktioner, såsom beskrivende og fremsættende udsagn i dialoger med læreren (Herholdt, 2003, p. 83).

Herholdt peger med sine fund på nogle fagdidaktiske muligheder med udeskole:

”Det potentiale, der ligger i at lade den autentiske, sansede skov være en del af undervisningens rum, kan udnyttes i et levende spil med kundskaber og færdigheder i dansk.”

(Herholdt, 2003, 118)

Jeg antager i afhandlingen, at der i en sådan sproglig diversitet i uderummet måske kunne ligge en mulighed for at udvikle en mere eksplorativ litteraturundervisning. Eksplorativ litteraturundervisning kan med Herholdt forstås som en åben og spørgende (Herholdt: heuristisk-eksplorerende) sproglig afsøgning af den litterære tekst som konsekvens af og i samspil med en kropslig-sanselig involvering i både tekstens og undervisningens sted.

Siden 2014 har åben skole, varieret undervisning, praktiske arbejdsformer og 45 minutters bevægelse om dagen været obligatoriske elementer i undervisningen i den danske folkeskole (UVM, 2013). Selvom lovteksten ikke rummer eller anvender begrebet *udeskole*, men derimod lancerer begrebet *åben skole*, kan der argumenteres for (som jeg gør i artikel 1), at de to retninger har en del overlap. Kravene synes imidlertid trods gode intentioner ikke at have influeret synderligt på udbredelsen af udeskole i danske skoler, hvis man skal tro resultaterne af den seneste kortlægning (Barfod, Bølling, Mygind, Elsborg, Ejbye-Ernst & Bentsen, 2021).³ Dette selvom der i

³ Af mange forbindes den manglende implementering af skolereformens åben skole-krav dels med at reformen også omfattede et krav om større inklusion i skolen, og dels at der samtidig skete væsentlige

reformen også indgår en længere skoledag med flere undervisningstimer, blandt andet i form af *understøttende undervisning*, som egentlig kunne være et relevant bud på gode rammer for udeskole, som ifølge Dijk-Wesselius et al. (2020) på flere måder kan være mere tidskrævende end indeundervisningen. I artikel 1 skriver jeg med henvisning til to nationale kortlægninger i henholdsvis 2007 (Bentsen, Jensen, Mygind & Randrup, 2010) og 2013 (Barfod, Ejbye-Ernst, Mygind & Bentsen, 2016), at udeskole ”vinder udbredelse” i Danmark, men den fortsatte udbredelse har i skrivende stund vist sig vagere end forventet: der er ifølge Barfod & Bølling et al. (2021) tilsyneladende ikke flere skoler, der har taget udeskole i anvendelse, end der var i 2013, hvor man sidst kortlagde udbredelsen. Udeskole bliver stadig anvendt regelmæssigt typisk i indskoling og på mellemtrin på afrundet 20 % af landets grundskoler, men på disse skoler, som altså i forvejen anvendte udeskole, har anvendelsen trods alt konsolideret sig og bredt sig til flere klasser end i 2013. Lidt flere danske elever møder således udeskole i 2020 end i 2013, men slet ikke så mange, som man måske kunne forvente i lyset af skolereformens krav og af de to nationale forskningsprojekter TEACHOUT⁴ (2013-17) henholdsvis Projekt Udvikling af Udeskole (2014-17) (Barfod & Bølling et al. 2021).⁵

I Sverige kender man så vidt vides ikke i samme grad forekomst og udbredelse af grundskolens anvendelse af udeskole. I Norge er ph.d.-stipendiat Gabriele Lauterbach aktuelt på vej med resultaterne af en kortlægning af norsk udeskole. Hendes undersøgelse tyder foreløbig på, at udeskole er langt mere udbredt i norske skoler end i de danske.

Den forholdsvis vage udbredelse af udeskole i Danmark, især i udskolingen, kan muligvis hænge sammen med, at der endnu ses meget få tiltag i retning mod at udvikle fagdidaktiske metoder, som implementerer udeskole. I mit arbejde som henholdsvis læreruddanner, projektkonsulent og underviser i læreres efter- og videreuddannelse har jeg gennem årene mødt mange udskolingsdanskklærere, som så positivt på udeskoles positive effekter, men som reagerede med skepsis over for

ændringer (forringelser) i lærernes overenskomst. Disse faktorer har givetvis også influeret på såvel litteraturundervisningen som på udbredelsen af udeskole, men jeg vil som nævnt ikke gå yderligere ind i disse fagpolitiske policydiskussioner her.

⁴ Nielsen, G., Mygind, E., Bølling, M., Otte, C.R., Schneller, M. B., Schipperijn, J., Ejbye-Ernst, N., Bentsen, P. (2016).

⁵ Et nyt nationalt forskningsprojekt, MOVEOUT, er i skrivende stund i støbeskeen på KU. Det bygger oven på TEACHOUT.

udeskolefeltets måske lidt ensidige rettethed mod natur og udeliv (beskrevet i artikel 2). Det var svært at finde forskningsbaseret viden om sammenhænge mellem undervisning i natur og danskfagligt indhold. For danskfagets vedkommende mangler vi en fagdidaktik, der på et teoretisk grundlag indtænker såvel åben skole som udeskoles fokus på eksplorativ undervisning uden for klasseværelset som brobygning mellem skolens faglige indhold og det levede liv. En mangel som bekræftes af ph.d.-projektets litteratursøgning 1 (bilag 9) og af Østergaard, Sjøgren-Nielsen & Ejbye-Ernst (2017) på baggrund af aktionsforskningsprojektet Udvikling af Udeskole (2014-17), og som Halberg & Fiskum (2022) synes at være enige i. Danskfaget er i denne henseende præget af en lang tradition for at være et bogligt indefag, nok fordi kerneaktiviteterne læse, skrive, tale og lytte, må antages at fungere bedst, når elever sidder stille og er stille i et lukket rum, afskåret fra lyde, lys og luft og andre forstyrrende sanseindtryk (jf Eggensen, 2017).

PROJEKTETS VIDENSKABSTEORETISKE GRUNDLAG

Med ph.d.-projektets udvikling og beskrivelse af en didaktisk model, som kan danne ramme for stedbaseret læsning, forsøger jeg at operationalisere Mai (2009, 2010) tidligere nævnte tanker om steder og litteratur og empirisk at efterprøve nogle af de didaktiske hypoteser, som Mai sammen med Ringgaard formulerer i introduktionen til stedsfilosofi i forordet til antologien "Sted":

"Didaktisk set kan klassiske nærlæsninger (...) få tilføjet nye dimensioner og perspektiver gennem inddragelse af stedsteorier. Også litteraturhistoriske læsninger og kulturhistoriske studier kan nå frem til nye indsigter gennem udviklingen af stedsperspektiver. (...) Stedstænkningen gør det muligt at slippe den traditionelle nationale litteraturhistoriske konstruktion".

(Mai & Ringgaard, 2010, pp. 27-28)

Ph.d.-projektet bygger på den grundlæggende antagelse, at en operationalisering og afprøvning af Mai & Ringgaards hypotese ved hjælp af udeskolepædagogiske principper kan være en mulighed for at give elever i skolen et større ejerskab over såvel litteraturlæsningen som litteraturhistorien som et i højere grad eksplorativt, kropsligt, verdensrettet og sociokulturelt orienteret alternativ til skolens tilsyneladende begrebsorienterede og formalistiske praksis. Blandt andet ved gennem en dobbeltrettet opmærksomhed på teksten og stedet at kunne konkretisere

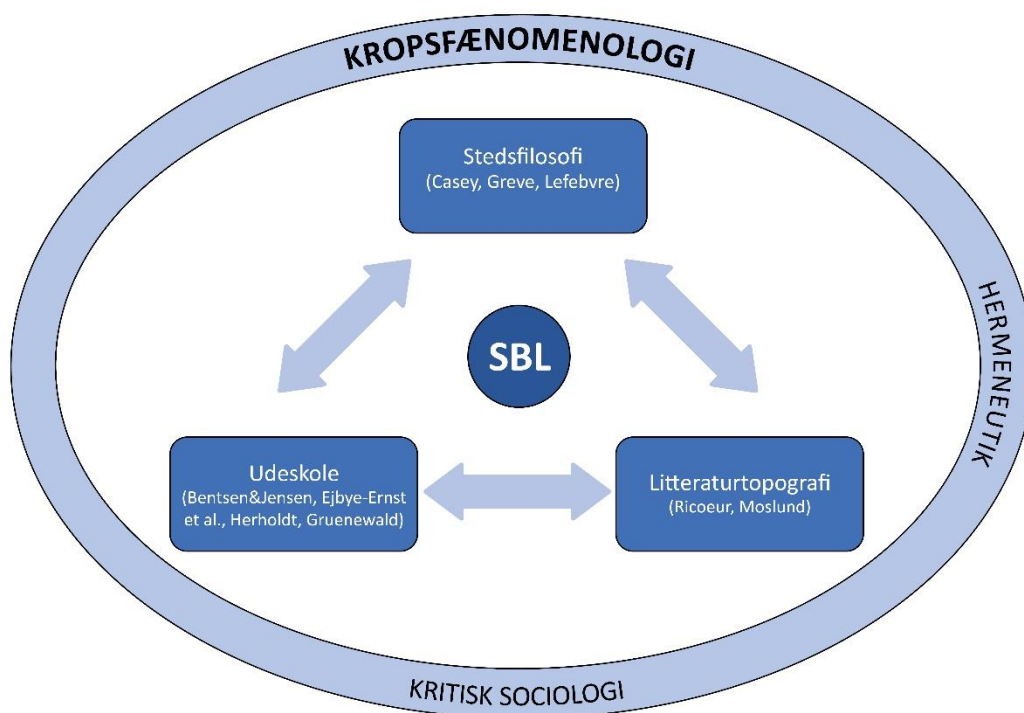
litteraturundervisningens noget abstrakte tidsdimensioner, traditionelt formuleret som perioder og 'ismer.

At læse henholdsvis undervise stedbaseret betragtes i ph.d.-projektet hverken i litteraturvidenskabelig eller i litteraturpædagogisk henseende som en bedre måde at tilgå fiktion på. Indledningens litteraturpædagogiske betragtninger i et historisk perspektiv skal heller ikke ses som et ønske om ligefrem at vende tilbage til 1990'ernes læserorienterede og medskabende litteraturpædagogik. Projektets forskningsbidrag ligger snarere i udviklingen og afprøvningen af en didaktisk model for stedbaseret læsning og i en udforskning af de "nye dimensioner og perspektiver" og de "nye indsigter", som stedsperspektivet ifølge Mai & Ringgaards (2010, p. 27-28) litteraturredidaktiske ud- og opfordringer muligvis kan bibringe læsere, lærere og elever, når de i bedste fald opdager noget andet i stedet. Med udvikling og afprøvning af stedbaseret læsning ønsker jeg således at bidrage til danskfagets didaktik ved at udvide udskolingens litteraturpædagogiske metodepalet.

I det følgende beskriver jeg først mit teorigrundlag, henholdsvis en kropsfænomenologisk forståelse af stedet; en topografisk forståelse af litteraturen og en pædagogisk bestemmelse af udeskole⁶. I en sammenstilling af disse tre teorifelter udvikler jeg stedbaseret læsning som fagdidaktisk og litteraturpædagogisk metode. Resultatet af denne sammenstilling præsenteres dernæst i afsnittet "Stedbaseret læsning. En didaktisk model".

Figur 2 giver et overblik over projektets teorigrundlag. Den viser blandt andet, hvordan fænomenologi og til dels hermeneutik og kritisk sociologi danner et videnskabsteoretisk grundlag for afhandlingens måde at definere, undersøge og forklare modellen for stedbaseret læsning på:

⁶ I modellen indgår udeskole som en undervisningsteori jf. Bentsen & Jensen (2012, p. 32).



Figur 2 Projektets teorigrundlag.

Modellen viser sammenstillingen af tre videnskabsteoretiske felter: stedsfilosofi, litteraturtopografi og udeskolepædagogik på et primært kropsfænomenologisk, men også hermeneutisk og kritisk-sociologisk grundlag. Udviklingen af en didaktisk model for stedbaseret læsning (SBL) hviler på dette grundlag.

Det stedsfilosofiske udgangspunkt er valgt på grund af kropsfænomenologiens interesse for den sansende og meningsskabende krop – som del af og deltagende i en faktisk væren i verden. Kropsfænomenologisk stedsfilosofi taler som jeg ser det til både udeskolepædagogikken, som den allerede er beskrevet (fx Bentsen et al., 2009; Fiskum & Husby, 2014; Jordet, 2010) og gennem litteraturtopografien til litteraturpædagogikken, som jeg her forsøger at formulere den. Stedsfilosofien tilbyder sammen med litteraturtopografien nogle betragtninger og begreber, som hjælper mig med at finde veje, ad hvilke man i litteraturundervisningen kan rette elevers opmærksomhed og læring ud mod den levede og oplevede verden. Ikke frem for, men i et vekselvirkende samspil med læremidlernes og klasserummets ofte mere abstrakte repræsentationer af verden og fremstillinger af læringsindhold. Disse veje

formuleres ved hjælp af udvalgte elementer af udeskolepædagogisk tænkning (Herholdt, 2003; Bentsen et al., 2009; Jordet, 2010) og med ph.d.-projektets grundlæggende definition af udeskole, lånt fra Ejbye-Ernst et al. (2016, p. 8).

Stedsfilosofisk ståsted

Ph.d.-projektets stedsfilosofiske grundlag er hovedsageligt forankret i to stedsteoretikere, nemlig amerikanske Edward S. Casey og norske Anniken Greve. Uden egentlig at konsultere hinanden tager de to et fælles afsæt i fænomenologiens tænkning hos Heidegger og i forlængelse af denne Merleau-Pontys optagethed af sanselighed og kropslig væren primært i hans værk *Phénoménologie de la perception* (1985/1945). Fra dette fælles ståsted udfolder Greve og Casey stedsfilosofien på nogle lidt forskellige måder, med forskellige begreber og vægtninger.

Casey formulerer sin ret omfattende stedstænkning i flere brede sammenhænge. Med to hovedværker manifesterede han sig i 1990'erne som en form for grundlægger af nyere vestlig stedsfilosofi. For det første udfolder han stedets forhold til kroppen, kulturen og naturen i bogen *Getting back into place. Toward a renewed understanding of the place-world* (1993) med henblik på at vise, hvordan al viden om stedet må udspringe af vores kropslige erfaring af og med det. I kapitlet "The Body in Place" nævner han indledningsvis, hvordan Aristoteles (i *Fysikken*) som den eneste "ancient thinker" i vestlig filosofi anerkender vigtigheden af kroppens betydning for konstitueringen af stedet. En sådan opmærksomhed på kroppens betydning for en konstituering af stedet blev ifølge Casey i løbet af renæssancen med Descartes underkendt i forhold til en ny interesse for det infinitte rum (Casey, 1993, pp. 45-46). I det kartesianske verdensbillede kom der fokus på de mere abstrakte størrelser tid og rum i et dualistisk syn på subjekt-omverdens-forholdet (Casey, 1993, p. xv; 1996). Den kartesianske 'underkendelse' af kroppens konstituerende betydning for stedet blev med Caseys ord i lange tider stedets "skæbne". I sit andet hovedværk, bogen *The Fate of Place: A Philosophical History* (1996), udfolder og uddyber Casey denne betragtning nøjere. Her udredes stedstænkningen i et langt filosofihistorisk stræk fra antikken og middelalderen over Descartes og til i dag. Med sin filosofi-historiske redegørelse forklarer Casey her den såkaldt 'rumlige vending' nøjere som en form for tilbagevenden til antikkens og middelalderens tænkning om stedet og stedsbegrebet. En tænkning, som forsvandt med Descartes, og som, anfører han, blev

mulig igen med Husserl og Heidegger i 1900-tallet. Husserl og Heidegger og senere Merleau-Ponty gjorde med deres udvikling af onto- og kropsfænomenologien op med 16-1700-tallets kartesianske dualisme og dens syn på subjekt og omverden, tid og rum (Casey, 1996, og i kortere form i Casey, 1993, p. 45-46). Caseys fænomenologiske forankring for en stedsfilosofi ligger eksplicit i Merleau-Pontys opgør med dualismen – i forlængelse af Husserl og Heidegger. Subjektet kan med Merleau-Pontys *phénoménologie de la perception* og med hans begreb *le corps propre* (1945) ikke længere reduceres til en fra verden adskilt, selvstændig bevidsthed. Den fænomenologiske grundtanke (også hos Husserl, men især hos Merleau-Ponty) handler om, at mennesket er kropsligt indfældet (Casey: embedded) i omgivelserne, og at subjekt og objekt er uløseligt forbundne.

Med disse to indbyrdes forbundne hovedværker bidrager Casey således væsentligt til grundlæggelsen af en ny vestlig stedsfilosofi. Endelig, for det tredje og fjerde, undersøger han i to mere kunstnerisk-æstetisk orienterede værker, henholdsvis *Representing Place. Landscape Painting and Maps* (2002) og *Earth-mapping artists reshaping landscape* (2005), stedets repræsentation i kartografi og malerkunst gennem tiden. I afhandlingen tillader jeg mig at underforstå Caseys (1996) filosofihistoriske begrundelser for at lade stedet gå forud for rum. Jeg læner mig i højere grad op ad hans stedstænkning, sådan som den udfoldes i Casey (1993).

Afhandlingens anden centrale stedsteoretiker, norske Anniken Greve, har siden sin første artikel *kort om stedsfilosofi* (1996) taget nære filosofiske livtag med stedsbegrebets essens og afsøgt det, dels i sin ph.d.-afhandling *Her. Et bidrag til stedets filosofi* (1998), og dels i et fletværk af artikler op til i dag (fx Greve, 2000, 2005, 2008, 2014, 2020a, 2020b). Greve er som nævnt ligesom Casey dybt forankret i såvel Heideggers værensforståelse som i Merleau-Pontys tænkning om *le corps propre* (Merleau-Ponty, 1945), og i deres syn på stedet er Casey og Greve svære at adskille. Den væsentligste forskel på de to er måske, at Greve ikke som Casey interesserer sig for stedsfilosofien som noget, der skal genfindes. Hun er, som jeg ser det, ikke som Casey (1993 pp. 45-46; 1996) optaget af filosofihistoriske argumenter for stedets tilbagekomst efter Descartes. Som hendes ph.d.-afhandling (1998) antyder med sin titel, leverer Greve 'bidrag' til stedsfilosofien, og hun underforstår den tilsyneladende dermed som for længst etableret, siden Aristoteles. Denne forskel i vægtning synes ikke at bevirke væsentlige forskelle i Casey og Greves syn på stedet.

I sine (mange) bidrag præsenterer Greve nogle andre begreber for stort set det samme, som Casey er optaget af, når han slipper sin filosofihistoriske argumentation til fordel for en mere onto- og kropsfænomenologisk afdækning af stedet. Greves to stedsfænomenologiske nøglebegreber *omverdenømfintlighed* og *aktiv mottakelighed* (Greve, 1996, 1998), som skal introduceres i det følgende, er i denne henseende centrale for mit ph.d.-projekt og dets pædagogisk-didaktiske visioner. Tilsammen hjælper Greve og Casey mig med at indkredse og definere det stedsbegreb, som jeg har brug for at tage med mig i afhandlingen, når jeg på et primært fænomenologisk grundlag beskriver og afprøver stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode.

I min søgen efter teorigrundlag og tænkemåder, som kan danne afsæt for formuleringen af en stedorienteret litteraturpædagogisk metode, rækker jeg ud imod nogle bestemte dimensioner i stedsbegrebet. I det følgende præsenteres nogle indbyrdes forbundne momenter⁷, som hver især bidrager til at indkredse afhandlingens forståelse af stedsbegrebet og af stedets ontologi. Disse momenter ser jeg som særligt frugtbare hver på deres måde i forhold til dels at bestemme afhandlingens topografiske litteratursyn, og dels at opstille en didaktisk ramme for stedbaseret læsning. Først formulerer jeg ved hjælp af Casey og Greve hvordan jeg fænomenologisk forstår stedet som noget afgrænset og som et uomgængeligt anliggende mellem sansning og verden; som noget der kommer til syne for os. Casey og Greves fænomenologiske stedsforståelse ligger også til grund for min beskrivelse af tidens lagring i stedet, som blandt andet har at gøre med stedets betydning for vores identitet. Jeg udvider så denne forståelse af stedets tid lidt ved også at præsentere stedssociologen Henri Lefebvres begreb *rytmeanalyse*, fordi jeg i udviklingen af stedbaseret læsning også har brug for at inddrage muligheden for at rette et kritisk-sociologisk blik på stedet og teksten. I kappens afsnit om ”Videre studier” inddrager jeg yderligere en fænomenologisk bestemmelse af stedet som natur, men da denne ikke er trådt frem empirisk i projektet, og da den ikke fungerer som grundlags-tænkning for min didaktiske model, kommer den ikke med her i første omgang som teorigrundlag.

⁷ Momenter skal her forstås som: *hvad der er af (afgørende) betydning; især: forhold ell. omstændighed, som er af væsentlig betydning; væsentlig bestanddel; faktor; jf Ordbog over det Danske Sprog.*

Hvad er et sted?

Stedsforståelse kan strække sig helt fra en abstrakt kvantitativ bestemmelse, som i en matematisk angivelse af sted som et punkt på et landkorts koordinater (Greve, 1998, p. 24), og til et konkret, levet, kvalitativt og sanseligt *her*, hvor man aktuelt opholder sig, indfældet i den konkrete livsverden (Greve, 2005, p. 78; Casey, 1993, Part II).

Stedet forstås i afhandlingen ikke blot ontologisk som en ting eller et fænomen i verden, men med regionalhistorikeren Slottemos formulering (2020, p. 205, i antologien *Sted, fiksjon og historie*) også epistemologisk som ”en måde å forstå denne verdenen på”. Stedet indgår i ph.d.-projektet med en sådan hermeneutisk bestemmelse, men det ses grundlæggende fænomenologisk som et sanseligt anliggende mellem menneske og verden, eller som Slottemo videre formulerer det: ”Den praktiske og fysiske forminga av et sted kan ikke tenkes uavhengig av blikket for stedet. Hvordan stedet fremstår for menneskets øye” (Slottemo, 2020, p. 205).

Når vi færdes på velkendte steder, på hvilke vores bevægelser først og fremmest er skabt af nødvendige hverdagsrutiner, lægger vi knapt nok mærke til stedet.

Litteraturteoretikeren Dan Ringgaard forklarer i sit essayistiske værk *Stedssans* (2010, p. 18), hvordan vores stedsoplevelse på kendte steder ofte er præget af en ”resonans” som gør, at vi let overser stedet, dets uomgængelighed, særpræg og betydninger. Nogenlunde samme fænomen betegnes af en anden stedsinteresseret litteraturteoretiker, Louise Mønster, som en ”åbenlys signifikans” (2009, p. 357), altså som noget vi møder med en selvfølgelighed eller en indforståethed, og dermed uden synderlig åbenhed eller opmærksomhed. Men når vi ankommer til et nyt sted, som vi ikke kender i forvejen, møder vi det i større grad med en åbenhed, som Ringgaard videre kalder for en ”forundring”, ja ligefrem en ”fortryllelse” (2010, p. 18). Vi lægger mærke til detaljer, vi gætter på stedets funktion. Vi spørger os selv, hvem eller hvad der har formet stedet og indrettet det, som det træder frem for os nu; med Greve (1996) kan man fundere over, hvordan jeg kan finde mig til rette i det, og med Gruenewald (2003b) og Lefebvre (1974) kan man måske spørge kritisk til, hvem der bestemmer her, og hvilke magtstrukturer stedet afspejler. Spørgsmål som disse er afgørende for min udvikling af den didaktiske model for stedbaseret læsning, hvor eleverne i en dobbeltrettet opmærksomhed på tekst og sted skal sanse, forundres og stille spørgsmål til stedet og teksten og til sammenhænge imellem dem.

Den Danske Ordbog (ordnet.dk) definerer substantivet sted først og fremmest som et "område eller (en) plads med en bestemt beliggenhed og begrænset størrelse". I udgangspunktet er et sted således noget afgrænset, og stedsfilosofien er i mange henseender også affødt af en afgrænsnings- og uendelighedstænkning. Stedet begynder ved min fysiske tilstedeværelse og stopper et sted mellem min krop og horisonten. Men hver afgrænsning er ifølge Greve (2020a) både i materiel og kognitiv henseende også en åbning ud mod andre steder eller ud mod noget større. Steder hjælper os med at identificere helheder i omgivelserne. Helheder, som deltager i større helheder, som deltager i endnu større helheder, og som i sidste instans er del af et uendeligt rum, som vi alligevel identificerer med toponymet Universet eller Kosmos for at afgrænse det, som om uendeligheden også var en afgrænset, ordnet og harmonisk helhed. Stedsbegrebet omfatter således på en gang både det lille afgrænsede sted og det altomfattende rum, kosmos. De to er i stedsfilosofien ikke modsætninger. De er del af hinanden, og stedet definerer sig ifølge Greve (1998, p. 37) ved, at det viser sin deltagelse i det store kosmos frem.

Stedet er uomgængeligt

Selvom vi måske ikke er så opmærksomme på det i dagliglivet, når vi færdes på velkendte steder, så er vores ophold på og (for)bundethed til steder et ufravigeligt menneskeligt grundvilkår: "To be in the world, to be situated at all, is to be in place". Uanset stedsforståelsen, så vil dette forhold ifølge Casey (1993, p. xv) altid være givet. Tilstedeværelsen er del af at være menneske, og stedsforholdet er en (fundamental)ontologisk bestemmelse, for det er ganske simpelt ikke muligt for os med vores kropslige væren at ikke være på et sted (Casey, 1993, p. ix). Uomgængeligheden er udgangspunktet for Caseys stedsfilosofi, når han (i Casey, 1993) udreder, hvordan vi i vores menneskelige væren altid er kropsligt indlejret i steder: "(...) place subtends and enfolds us, lying perpetually *under* and *around* us" (1993, p. xvii). Stedet er gennemgribende (1993, p. xiv), og vores væren i verden vil altid være ensbetydende med enten at opholde sig på et sted, at bevæge sig omkring på et sted eller at bevæge sig fra sted til sted. I modsætning til planterne er menneskers og dyrs bevægelse fra sted til sted desuden en forudsætning for overhovedet at opretholde livet (Casey 1993, pp. 50). Således lever vi med Caseys stedstænkning i en uophørlig og nødvendig tilstand af *hereness*, for vores væren er bestemt af, at vi konstant er her, nu. Litteraturens interesse for og omgang med

steder er affødt af en lignende nødvendighed. Tekstens konfigorative og mimetiske gengivelse af verden (jf Ricoeur, 1983, som jeg vender tilbage til) er nødt til at tage højde for en sådan hereness, blandt andet i skildringen af sine karakterers liv og færden. Fiktive karakterer er uophørligt kropsligt indlejret i steder, hvad enten teksten foregår i et fantasy-univers eller på en virkelig geografisk lokation, hvilket jeg vender tilbage til i afsnittet om afhandlingens litteraturtopografiske ståsted.

Stedet som noget der kommer til syne

I den fænomenologiske bestemmelse er stedet hos såvel Greve som Casey defineret som en tilsynekomst – altså afhængigt af en menneskelig tilstedeværelse i form af et blik på verden. Dette forklares på en måde i førnævnte opslag i Den Danske Ordbog, som udvider sin forklaring af substantivet *sted* med et eksempel: ”område eller plads med bestemt beliggenhed og begrænset størrelse, fx hvor nogen befinder sig, eller noget foregår”. Samme opslag forklarer også ordet *sted* etymologisk som et oprindeligt norrønt ord, beslægtet med *stad* eller *by*, altså som et område, hvor der er mennesker. Stedet er i tråd med dette fænomenologisk bestemt som et kropsligt-sanseligt anliggende mellem menneske og verden, og stedet ”er” således ikke blot i sig selv. Det er afhængigt af den menneskelige perception og meningsskabelse, og det findes kun i kraft af dem. Men hvad er (der så på) stedet, når der ikke er mennesker? Casey skelner kategorisk mellem *place* og *location*, idet han ser en *location* som ”a place reduced to being just there” (Casey 1993, p. 65), altså et geografisk punkt eller et afgrænset areal, som man kan omtale, have sin adresse på, søge frem på Google Maps, eller hvor man kan aftale at mødes. Men som *embodied beings* kan vi ikke bare være der. Stedet er hos Casey ikke blot en statisk fysisk geografisk lokalitet. Stedet er noget, der opstår imellem en lokalitet og et subjekt, når det sansende subjekt træder i et forhold til lokaliteten ved at træde ind på den, opholde sig eller bevæge sig rundt på den, blive omkranset af og indlejret i den. Stedet er på den måde en begivenhed, noget som foregår, når man interagerer med sine omgivelser med en særlig form for deltagelse: ”Place is what takes place between body and landscape” (Casey, 1993, p. 29). Stedet *sker* altså ved at det kommer til syne og kommer os i møde både som mangfoldige sanseindtryk og med en afgrænsende tingenes orden.

Ligesom Casey tilgår Greve stedet fænomenologisk, når hun med følgende deklARATION sætter ord på dets tilsynekomst for det sansende menneske: ”... et sted er

en flekk⁸ eller et område på jorden, men ikke enhver flekk på jorden er et sted” (Greve 1996, p. 20). Caseys lokalitet bliver her hos Greve til *en flekk på jorden*; et tilfældigt område, som potentielt kan indtages, træde frem eller foregå som et sted, og det sker ved en menneskelig sansende mellemkomst, som også er med til at bestemme og definere og afgrænse stedet: “Områder kommer til syne som steder ved at mennesket trer i forhold til omgivelsene, stedet er en funksjon av denne måten å tre i forhold til omgivelsene på” (Greve, 1996, p. 20).

Stedets tilsynekomst er for Greve yderligere betinget af, at vi i vores deltagelse i eller træden-i-forhold-til omgivelserne er i stand til at møde omgivelserne med en (på norsk) *aktiv mottakelighet* over for det givne i form af en på en gang receptiv og imaginativt skabende dimension (Greve, 1996, pp. 22-23). Når vi erfarer stedet med kroppen som udgangspunkt, står vi ikke over for stedet, adskilt fra det; vi befinder os ifølge Greve midt i det og deltager i det med en aktiv mottakelighet (Greve, 1996, 1998). Den aktive mottakelighet udtrykker, hvordan stedet træder frem, sker eller foregår i en gensidig afhængighed af en særlig stedsopmærksomhed, som hun (på norsk) kalder for *omverdenømfintlighet*:

”Omverdenømfintligheten er en betegnelse for den åpenheten, mottakeligheten eller inntrykksvarheten⁹ vi er i omgivelserne med. (...) Det er ikke en passiv, men en aktiv mottakelighet. (...). Det aktive ved det omverdenømfintlige blikket viser seg også ved at det er stedsskabende, hjulpet av forestillingsevnen. Vi kan arbeide imaginativt på det som er gitt oss og se muligheter i det som ikke åpenbarer seg for blikket umiddelbart”.

(Greve, 1996, p. 23)

I vores stedsopmærksomhed er vi således åbne og kreative, perciperende og skabende, i én og samme bevægelse. Stedserfaringen er altid forankret i det fysiske nærvær – i vores her-væren, eller (Casey, 1993) hereness. Casey rækker i sin formulering af en (ny) stedsfilosofi som nævnt tilbage mod en aristotelisk tanke om, at al viden om sted må udspringe fra vores kropslige erfaring af og med *being-in-place* (Casey 1993, p. 46). Som jeg ser det, kan litteraturen i denne optik betragtes som et særligt godt medie for stedsopmærksomhed og for en kropslig erfaring af stedets kommen til syne. Dette vender jeg tilbage til i afsnittet om afhandlingens

⁸ da: plet.

⁹ da: følsomhed over for indtryk.

litteraturtopografiske ståsted, ligesom jeg vil bringe det i anvendelse i afsnittet om den didaktiske model for stedbaseret læsning.

Tidens lagring i stedet

Fænomenologisk forankring har hos Husserl (2019/1929) også det i sig, at tingene træder frem som noget, der har en historie. Dette gælder også for stedet, og det er centralt for afhandlingens formulering af en stedbaseret litteraturpædagogik, at stedet kan ses som konkretiseret tid. I det foregående har jeg kun fremstillet stedet som noget øjeblikkeligt; noget som skabes, som sker eller som finder sted i kraft af en menneskelig tilstedeværelse i nuet. Men stedet *sker* ikke kun som en aktuell rumlig tilsynskomst. Som handleverbum indbefatter ”at ske” ligesom det engelske *to take place* (Casey, 2002, p. xxv) en temporalitet og er også bestemt af en historicitet. Den fænomenologiske betragtningsmåde gør, at fortiden også fremstår i den øjeblikkelige sansning af stedet. Fænomenologisk set erfarer man altid omgivelserne som noget, der har en historie:

”De kommer ikke til oss som omgivelser som nettopp er skapte. De kommer til oss som omgivelser som har en varighet, en stabilitet, som omgivelser som har rommet og ivaretatt mennesker lenge, før oss”.

(Greve 2014, p. 34)

Det omverdenømfintlige blik for stedet er et åbent blik, der i kraft af viden eller erindring kan ihukalde eller forestille sig fortiden på stedet. Stedet har et nu, hvor det træder frem og kommer til syne, men stedets historie er også del af dette nu:

“(…), place becomes an event, a happening not only in space but in time and history as well. To the role of place as facilitative and locatory we need to add the role of place as evenemental: as a scene of personal and historical happening”.

(Casey, 2002, p. xxv)

Stedet selv er blivende udtryk for tiden og dens gang:

”Stedet er det som vedbliver, som samler og minder os om forgangne tider, og som bærer sporene av oss og vor tid med sig til en ettertid.”

(Greve, 2005, p. 80)

På stedet bliver den ellers abstrakte tid, som gennemstrømmer og har gennemstrømmet det, sanselig og konkret, fordi den efterlader sig spor. Ligesom Heraklits flod er stedet selv permanent, alt imens dets fremtræden er i konstant

forandring på grund af skiftende tiders sætten deres præg på det. Forandringerne er for stedets vedkommende forårsaget af såvel menneskeligt iværksætteri som af naturens gang, hvilket jeg udfolder nøjere i afsnittet om ”Videre studier”.

Den historiske fortid er altså del af stedet, ligesom den er del af stedsoplevelsen for den omverdenømfintlige. Andres fortidige liv eller ikke-liv på stedet præger det og giver det mening, kvaliteter og karakter. Det er derfor i tilknytning til stedet, at tiden kan blive begribelig og tilgængelig for os:

”Det er som om fortidens ulike tider er lagret i stedet. Stedet synes å ha tatt vare på det tiden har tatt, det tapte, eller det som iallfall synes tapt på grunn av tidens gang”

(Greve, 2008, p. 81)

I denne forståelse af stedets temporalitet og af stedet som noget, der bærer spor af tid, ligger yderligere nogle af de litteraturredidaktiske potentialer, som jeg behøver for at udvikle projektets didaktiske ramme for stedbaseret læsning, og som også er trådt frem i projektets empiriske afprøvninger. ”Fortidens ulike tider” er både en væsentlig del af danskfagets og litteraturundervisningens kerneindhold og en væsentlig udfordring for litteraturunderviseren, fordi det i ”traditionelle nationale litteraturhistoriske konstruktioner” (Mai & Ringgaard, 2010, p. 27-28) træder frem som et svært tilgængeligt, abstrakt og komplekst indhold. I Greves syn på stedet som en konkret materiel lagring af og tagen vare på fortiden ligger der måske et alternativ til læremidlernes ifølge Mai (2009) ”gabende kedelige” abstrakte fremstillinger af perioder og ’ismer.

Sted og identitet

Fænomenologisk set kan stedets tidsdimensioner også ses som forbundne med en menneskelig identitet. Her vil det være nærliggende at knytte forholdet mellem sted og identitet til tanken om, at man er, hvad man er, fordi man er født og opvokset på en bestemt egn eller i en bestemt by. Ofte spørger man en fremmed om, hvor han kommer fra, hvor han bor nu, og evt. hvorfor han flyttede fra et sted til et andet. Spørgsmålet stilles gerne tidligt i samtalen, som om stedet er udgangspunktet for samtalen, eller som om ophavssted og bopæl er et af de første skridt i bestræbelsen på at kende personen og for overhovedet at kunne skabe et deiktisk udgangspunkt for samtalen og samværet. Alene stemmen, den fremmede svarer med, fortæller

noget om de steder, han har beboet, når han svarer i et sprog, med en accent eller med en dialekt, som kan genkendes og forbindes til en bestemt geografi.

Men fænomenologisk betragtet hænger vores identitet imidlertid ikke kun sammen med etnicitet og med det sted, vi oprindeligt kommer fra og 'har rødder i'. Identiteten er også bestemt af det sted, som vi opholder os på i øjeblikket, måske kun på gennemrejse:

“(...) where we are – the place we occupy, however briefly – has everything to do with what and who we are (and finally, that we are). This is so at the present moment: where you are right now is not a matter of indifference, but affects the kind of person you are, what you have been doing in the past, even what you will be doing in the future”.

(Casey, 1993, xiii)

Menneskelig identitet er således, fænomenologisk betragtet, i lige så høj grad forbundet med at *slå* rod som at *have* sine rødder på et sted. I artikel 3 (pilotprojektet) og 4 (kerneprojektet) indgår en tænkning om stedet som identitet blandt andet i måden, hvorpå den litterære tekst forbindes til det lokale, til der hvor eleverne kommer fra, og til der hvor de aktuelt opholder sig, mens de læser.

Stedets rytme

Stedssociolog og filosof Henri Lefebvre tager med sin *rythmanalyse* (1992) også stedets tidsdimensioner i betragtning på en måde, som jeg vil lade spille ind i min formulering af den didaktiske model for stedbaseret læsning. Rytmeanalysen er hos Lefebvre en måde at opleve og analysere steder på, især i det urbane rum. Lefebvres behandling af stedet, eller på fransk *l'espace*, er i sidste ende sociologisk, og den leder som nævnt gerne til en kritisk spørgen til, hvilke magtstrukturer og faktorer der spiller og har spillet ind i indretningen af stedet (Lefebvre, 1974). Denne kritiske spørgen til stedets magtstrukturer tegner for mig at se en interessant vej ad hvilken, litteratursamtalen kan bevæge sig, når der undervises med stedbaseret læsning som metode. Men i det følgende vil jeg først se bort fra disse kritisk-sociologiske aspekter ved Lefebvres stedstænkning og alene fokusere på et andet aspekt ved rytmeanalysen. I udgangspunktet for sin rytmeanalysepraksis ligger Lefebvre, som jeg ser det, nemlig ikke så fjernt fra den fænomenologiske forståelse af stedet som konkretisering af og bærer af sansbare tegn på tid og fra den fænomenologiske tanke om den menneskelige-kropslige deltagelse i stedet. Han beskriver (I: Lefebvre, 1992)

en ideel stedsoplevelse og tilstedeværelse som noget, der består af både intuitiv sansning og refleksion. Som når han som fortæller i essayet *Vu de la Fenêtre* (I: Lefebvre, 1992) på én gang deltagende og på afstand placerer sig ved et balkonvindue med udsigt over en myldrende parisisk gade:

”Pour saisir et analyser les rythmes, il faut en sortir, mais pas complètement: (...). Une certaine extériorité permet à l’intellect analytique de fonctionner. Cependant, pour saisir un rythme, il faut avoir été saisi par lui; il faut se laisser aller, se donner, s’abandonner à sa durée. Comme dans la musique, dans l’apprentissage d’une langue ... (...).”

(Lefebvre, 1992, p. 53)

Rytmeanalytikeren må placere sig nedsænket eller fordybet i (*immergé*) og grebet af (*saisi*) stedets rytmer for at blive i stand til at (be)gribe (*saisir*) stedet intellektuelt. Med rytmeanalysen kan Lefebvre (1992) på en måde siges at inkorporere en kropsfænomenologisk tidstænkning i sin egen kritisk-sociologiske forståelse af stedet (i artiklen *La production de l’espace*, 1974), idet han – nærmest operationelt – beskriver, hvordan rytmeanalytikeren må placere sig på én gang uden for og inden for stedet for at sanse det og for at analysere bl.a. dets cirkulære og lineære rytmer (Lefebvre, 1992, p. 64). Fra en sådan placering kan stedsanalytikeren betragte stedets rytme, som kan vise sig i form af både lineære, fortløbende og cirkulære, gentagne tidsforløb. Lefebvres operationelle betragtninger om rytmeanalyse informerer fasetænkningen i min didaktiske model for undervisning med stedbaseret læsning, hvori eleven skal engageres som både steds- og litteraturanalytiker. Det har været svært at finde plads til en udredning og anvendelse af Lefebvres rytmetænkning i afhandlingens artikler. Den inddrages derfor her i kappen som en teoretisk forklaring på min tilrettelæggelse af elevers ankomst til stedet. Dette vender jeg tilbage til i afsnittet om modellens første faser.

Som kritisk sociolog bruger Lefebvre i sidste instans rytmeanalysen til en bestemmelse af, hvordan byrummet er formet af menneskelivets både historiske og aktuelle magtstrukturer. Han bidrager dermed også til at bestemme afhandlingens forståelse af stedet og dets historicitet, men afsættet for bestemmelsen, den analytiske vej derhen, kan siges at være en både kropslig-sanselig og distanceret deltagelse i stedet, hvor man på én gang involverer sig og reflekterer over denne involverethed.

Stedets tidsmoment, som det her er udfoldet ved hjælp af Greve, Casey og Lefebvre, anvendes altså i afhandlingens teoretiske betragtninger om stedbaseret læsning som en mulighed for med undervisning på stedet at gøre litteraturhistorie- undervisningens abstrakte skematiserede fremstillinger af perioder og ’ismer mere konkrete. Tidsdimensionen er desuden central i artikel 3 og 4’s empiriske afprøvninger af stedbaseret læsning i en skolekontekst. Her træder den frem som en væsentlig del af elevernes oplevelser af og erfaringer med stedbaseret læsning, især – som man måske kunne forvente – i forbindelse med læsning af ældre eller historiske tekster på steder.

Stedet bærer spor af fortiden, og disse sætter os på sporet af fremtiden med en imaginativ rettetthed. Casey, Greve og Lefebvre forholder sig mig bekendt kun sporadisk til stedets fremtidsdimension (fx Greve, 2014, p. 34), som imidlertid i min sammenhæng er et lige så væsentligt moment i dets historicitet. Stedet har ”rummet og ivaretaget mennesker længe før os” (Greve, 2014, p. 34), men steds- opmærksomheden er også en opmærksomhed på og en forestilling om, hvordan stedet stadig vil (kunne) forme sig i en fremtid. Når vi betragter stedet, spørger vi måske os selv, hvad der vil ske, hvis vi vælger at fjerne de spor, som fortiden efterlod der; hvis vi forandrer dem, eller hvis vi skaber nye spor? I lyset af Lefebvres kritiske perspektiv på stedets magtforhold, kunne man desuden spørge om, hvem der har bestemt stedets aktuelle indretning, og hvem der skal bestemme over det i fremtiden? Denne spørgen ser Gruenewald (2003b) som et væsentligt – kritisk – element i stedspædagogikken, og i artikel 4 kommer jeg ligeledes ind på en sådan kritisk spørgen til stedets indretning som et muligt perspektiv i en stedbaseret litteraturundervisnings optagethed af det lokale.

Litteraturtopografisk ståsted

I afhandlingen spiller mit litteraturvidenskabelige ståsted primært sammen med det fænomenologiske stedsbegreb, sådan som det er præsenteret i foregående afsnit. Som det ses af den grafiske model for afhandlingens teorianvendelse (Figur 2) tager afhandlingens litteratursyn dog også afsæt i en mere hermeneutisk bestemmelse af litteraturens og stedernes gensidige indvirkninger på hinanden. Dette skal forklares i følgende afsnit.

Tekst og sted

I formuleringen af afhandlingens dynamiske sammenhænge mellem tekst og sted låner jeg en begrebssammenstilling fra filosofen Paul Ricoeur. Han formulerer i trebindsværket *Temps et récit* (1983-85) sine hermeneutiske grundteser om forholdet mellem temporalitet, narrativitet og verden. I bind I, *L'intrigue et le récit historique* (1983), beskriver han med en sammenstilling af begreberne *préfiguration-configuration-refiguration* (1983, pp. 107-8), hvordan litterære fortællinger deltager i vores erfaring af verden ved at præge og præges af den. Det gør de på en måde, som er både mimetisk afdækkende og kreerende, som det forklares i bind II:

”La fiction ne garde pas seulement la trace du monde pratique sur le fond duquel elle se détache, elle reoriente le regard vers les traits de l’expérience qu’elle ”invente”, c’est-à-dire *tout à la fois découvre et crée*”.

(Ricoeur, 1984, p. 141, min kursivering)

Det narrative plots tid er en konfigureret tid hos Ricoeur. Den faktiske, præfigurerede tid er givet form, konfigureret, i fiktive tekster på en efterlignende måde, så det udgør en fortælling, men så det også svarer til vores forventninger om tid ud fra vores kendskab til virkeligheden. Og i læsningen af den fiktive tekst refigureres fortællingens tid ud fra læserens eget praktiske erfaringsgrundlag og på en måde, som bidrager kreativt til erfaringen. Således interesserer Ricoeur sig for ”le rôle médiateur de la mise en intrigue entre un stade de l’expérience pratique qui la précède et un stade qui lui succède” (1983, p. 107), eller: ’i-plotsættelsens’ medierende rolle mellem den reelle oplevelse eller erfaring af verden, som den udspringer af, og den erkendelse af verden, som den fører til.

For at give nogle konkrete bud på, hvordan vestlig litteraturhistorieskrivning bør og kan forny sig ved at tage udgangspunkt i steder blandt andet som kulturelle knudepunkter (jf. Valdès, 2002) trækker Mai (2009, 2010) nogle af Ricoeurs hermeneutiske grundteser om temporalitet, narrativitet og verden ind i forståelsen af forholdet mellem fiktionstekster og steder. Det er primært i sin argumentation for at ville skaffe ”fortællingen tilbage til litteraturhistorien” (p. 229), at Mai konsulterer Ricoeur, men Ricoeurs forklaring af det præfigurative-konfigurative-refigurative forhold mellem verden og fortællingen kan, mener jeg, også siges at spille ind i

hendes (sammen med Ringgaard) skelnen mellem stedets repræsentation henholdsvis repræsentationens sted (Mai & Ringgaard, 2010, p. 26), som skal præsenteres i det følgende. Ligesom Mai (2010) tager jeg Ricoeurs beskrivelse af det præfigurative, konfigurative og refigurative forhold mellem tid, verden og fortælling med mig ind i min forståelse af forholdet mellem tekster og steder som en teoretisk forklaring på, hvordan de gensidigt kan præge og præges af hinanden, når man læser og underviser stedbaseret.

Som jeg har forsøgt at vise i min indkredsning af stedsbegrebet kan en opmærksomhed på stedet i litteraturundervisningen potentielt være et givende møde med menneskelige grundvilkår som stedsbundetheden i form af den uomgængelige kropslig-sanselige tilstedeværelse i verden; med temporaliteten i form af stedets rytme og dets betydning for vores identitet. Litteraturen kan være et særligt godt medie og en mellemkomst for dette møde. Mennesket forstår sig selv i relation til sine omgivelser. Men omgivelser bliver som beskrevet i min redegørelse for afhandlingens fænomenologiske stedsbegreb først til som meningsfyldte steder, når de gøres tilgængelige for den menneskelige bevidsthed. Det kan litteraturen hjælpe os med ad flere veje, og her kan Mai & Ringgaard (2010, p. 26) hjælpe os afsted. På baggrund af litteraturgeografen Franco Morettis tænkning i hans bog "Atlas of the European Novel 1800-1900" (1998) gør Mai & Ringgaard opmærksom på en litteraturtopografisk skelnen mellem

- (a) *stedets repræsentation*, forstået som tekstens setting eller den (tekstinterne) fremskrivning af steder, som spiller i teksten, hvor handlingen foregår, og som plottet er spændt ud over;

og

- (b) *repræsentationens sted*, forstået som de konkrete historiske og geografiske (teksteksterne) steder og lokaliteter, teksten kan knyttes til og udspringer af, fordi de er læst, skrevet, trykt, opbevaret, kanoniseret eller diskuteret der.¹⁰

I afhandlingen er det måske ikke så meget en *skelnen* imellem disse to optikker, der er central, men snarere en ny opmærksomhed på og en inddragelse af dem begge. At læse litteratur med fokus på stedet og dets forskellige momenter kan således være en

¹⁰ Setting, tekstintern henholdsvis tekstekstern er min forklarende tilføjelse. Den kan muligvis diskuteres.

åbning mod både tekstinterne og teksteksterne elementer. Dette vil jeg give eksempler på i et forsøg på at besvare spørgsmålet om projektets litteraturteoretiske afsæt.

For at formulere projektets litteraturtopografiske forankring vil jeg dog først skrive den lidt bredt op imod to litteraturteoretiske yderpoler, som stedbaseret læsning interesserer sig for, nemlig henholdsvis et tekstorienteret formalistisk og et (evt. historiserende) kontekstorienteret kritisk-sociologisk syn på litteratur.

Optagetheden af stedet udelukker på den ene side ikke, som man måske kunne tro, en interesse for teksters formsprog. Undervisning med stedbaseret læsning vender med sit fokus på både tekstinterne og teksteksterne repræsentationer gerne elevens interesse mod tekstens formale og strukturelle elementer. Den ser dem dog altid fænomenologisk som noget, der virker sammen med noget andet. Dette træder for eksempel frem i kerneprojektets interventionsforløb III, som forklares nøjere i beskrivelsen af-projektets interventionsprogram (Bilag 23). Her læses et folkeeventyr på en landevejskro på en måde, så læsestedet, kroen, kan opleves og betragtes som repræsentationens sted eller som en form for konkretisering og materialisering af denne litteraturhistoriske genres dynamiske mundtlige og folkelige former, fordi folkeeventyr sandsynligvis blev digtet og fortalt dér i senmiddelalderen. Forløbets faglige formål er at vise eleverne, hvordan folkeeventyrs mundtligt prægede formsprog har at gøre med hvem der fortalte dem, og med de steder hvor de blev fortalt.

På den anden side henter afhandlingen som flere gange nævnt også inspiration hos hhv. stedsdidaktikeren Gruenewald (2003b) og sociologen Lefebvre (1976), som hver på deres måde tilbyder et kritisk-sociologisk evt. også historiserende perspektiv på stedet. Dette perspektiv tages med ind i litteraturarbejdet på en måde, så stedbaseret læsning har det i sig som en mulighed at række ud mod og eventuelt aktivere og resultere i samfundskritik. Med stedbaseret litteraturlæsning kan elever stille spørgsmål til steders magtstrukturer, og om hvad det er, der giver, har givet og skal give næring til formningen af både egen og andres fysiske og mentale horisont. Gruenewald og Lefebvres teoretisk-kritiske aspekter træder især frem i kerneprojektet (beskrevet i artikel 4), hvor informantklassens elever blev udfordret i deres syn på hjembyen som *et lille stille sted*; et sted uden hverken historisk betydning for eller synderlig deltagelse i begivenheder i den store verden.

I kraft af sit fænomenologiske afsæt i stedet bekender afhandlingen sig ikke til den ene eller den anden litteraturteoretiske skoledannelse, men den kan i sin tilgang til litterære tekster benytte sig af elementer fra flere. De aspekter ved teksten, som uanset vil træde i forgrunden, er dem som eksplicit tillader stedet og omgivelserne at komme til syne for læseren i teksten og i verden, det være sig det sted man kommer fra, eller det sted hvor man aktuelt opholder sig, mens man læser jf. Casey (1993, xiii). Stedbaseret læsning er dermed i sin kerneposition orienteret mod den litterære tekst som både et udtryk for og et bidrag til kulturens samtale om og refleksion over den omgivende verdens betydning og værdi i overensstemmelse med Ricoeurs syn på fortællingen som noget på én gang mimetisk afdækkende og kreerende, i sit forhold til den materielle verden (Ricoeur, 1983, p. 141).

Synet på forfatteren, læsningens sted og andre teksteksterne momenter

I undervisning med stedbaseret læsning som metode kan det være betydningsfuldt at interessere sig for, hvem tekstens forfatter er, og således at række ud også mod et autorialt eller biografisk orienteret litteratursyn, om end på en særlig måde. Mai & Ringgaards (2010) begreb, repræsentationens sted, åbner blandt andet nogle muligheder for at konsultere forfatterens omgivelser og tilhørsforhold og for at undersøge hans interesse for og i disse omgivelser som noget, teksten udspringer af og/eller udspiller sig i.

Med interessen for repræsentationens sted står afhandlingen således også åben over for forfatterorienterede læsninger af litteratur som hjemstavnlitteratur, ligesom fx litteraturredaktøren Cahalan (2008), som jeg vil vende tilbage til i afsnittet om beslægtede studier.¹¹ Men hjemstavnlitterære læsninger privilegeres ikke frem for andre læsninger, og interessen for forfatteren må ikke låse læsningen på en måde, så den kun kan blive et forsøg på at fremdrage, hvad forfatteren tilsyneladende har til hensigt at sige om stedets og omgivelsernes betydning. Interessen for forfatteren er en mulighed for at vende sig mod teksten med en åbenhed over for at se, hvordan stedet og omgivelserne får betydning i den som ”en måde at forstå denne verden på” (Slottemo, 2020, p. 205) og som en refleksion over nogle menneskelige grundvilkår. I dette arbejde kan forhold knyttet til forfatteren ligesom andre forhold omkring repræsentationens steder være interessante.

¹¹ Cahalan (2008) inddrages også kort i artikel 2.

Det biografiske eller autoriale mulighedsperspektiv er hermed teoretisk begrundet. Det er ikke trådt frem i ph.d.-projektets empiriske afprøvninger af stedbaseret læsning. Det fandt lærerne i kerneprojektet ikke anledninger til i informantklassens årsplan¹². I lærernes valg af tekster og steder til kerneprojektets interventionsprogram, som jeg præsenterer i afsnittet *Tråd og progression i projektets empiriske del*, har *settingforbindelser* samt *tematiske og generiske forbindelser* (formidlet i Eggersen, 2022) mellem tekster og steder fået vægt frem for autoriale forbindelser.

Teksten, læseren og læsningen

Ligesom synet på teksten og forfatteren er synet på læseren og læsningen et vigtigt litteraturteoretisk moment i afhandlingen. Her låner jeg fra litteraturtopografen Sten Moslund (2010a; 2010b). Moslund ser i lyset af et kropsligt-fænomenologisk tekstengagement stedet som noget, der bliver kaldt frem i sproget og litteraturen som en fysisk-sanselig oplevelse eller erfaring (*experience*) hos læseren. Trods Jørgensens (2003) forbehold om at det ikke kan lade sig gøre at overføre fænomenologisk filosofi til en regulær analysevej, beskriver og afprøver Moslund en form for tilstedeværende (*presence-based*) tilgang til litteratur, som han kalder *topopoetics* eller topopoetik (Moslund, 2010a; 2010b). Topopoetik skal forstås som en læsemåde, hvori man ser sted og rum som nogle af værkets primære begivenheder:

“In a reading like this, when the bodily experience is the primary focus, language becomes an event capable of triggering an intensity of prelinguistic, sensory experiences, which also means that the world in the literary work comes to stand forth as an event to be seen or heard or felt”.

(Moslund, 2010a, p. 3)

Topopoetisk læsning er hos Moslund en sansende tilgang til teksten; en kropslig oplevelse af at se, høre og mærke de steder og det rum, som dens handling udspiller sig i. Læserens sansende opmærksomhed er rettet mod tekstens materielle rum, mod den verden, som omgiver teksten, og som omgiver læseren, og mod læseren selv – i verden. I mødet med teksten inviteres læseren således til selvrefleksion og til at arbejde med sin egen steds-, omverdens- og livsforståelse.

¹² Tilgangen er dog tidligere afsøgt i udviklingsprojekter og eksemplificeret i fagartikler som fx Eggersen & Christensen (2013) og Eggersen & Linderøth (2013).

Med Moslunds forståelse af litteraturlæsning som en kropslig-sanselig aktivitet kan man udvide Mai & Ringgaards kiastiske fremstilling af tekst-sted-repræsentationer (2010, p. 26). I ph.d.-projektets litteraturteoretiske tilgang lægges der ud over (a) stedets repræsentation og (b) repræsentationens sted også vægt på, hvad jeg ser som en tredje kategori, nemlig (c) *læsningens sted* og spørgsmålet om, hvad det kan betyde, at jeg opholder mig netop *her*, når jeg læser teksten. I min litteratur- og udeskolepædagogiske sammenhæng bliver denne læsesituering til undervisningens indhold såvel som til dens rum. En situeret læsning kan i undervisningen give muligheder fx for identifikation med forfatteren i hans skrivesituation, hvis man læser hans værk i hans barndomshjem eller på hans yndlingscafé, eller med en karakter der bevæger sig rundt på stedet eller fra sted til sted. Det er en position, der, betinget af en omverdenømfintlighed (Greve, 1998), har plads til det receptive og det medskabende. Afhandlingen konsulterer altså også i denne biografisk-autoriale henseende et litteraturvidenskabeligt ståsted, som implicerer en særlig form for verdensrettethed; en sanselighed over for og en sansning af både værkets og verdens materialitet. Med et blik på stoflighed og med fokus på menneskets, herunder forfatterens og læserens, væren i og forbundenhed med verden.

Afhandlingens litteratursyn kan i denne henseende også siges at trække på et receptionsæstetisk grundlag (fx Iser, 1978) og på tænkning om læseren som aktiv med-skaber af tekstens betydninger. På linje med reader response teorier (fx Rosenblatt, 1938) og med senere postkritiske og nymaterialistiske retninger (fx Felski, 2015) nærer ph.d.-projektet en litteraturpædagogisk ambition om med stedbaseret læsning at kunne gøre læsningen åben og dialogisk ved at tage sit udgangspunkt lige *her*, hvor man sidder og læser, og hvor kroppen er placeret, mens teksten med Moslunds ord ses, høres og mærkes. Hos Rosenblatt er der tale om et abstrakt *der*. Men i stedbaseret læsning skal dette *der* – også – forstås helt konkret som aktuel kropslig væren på et sted. Det er således ikke kun den kognitive læser, projektet henviser til med stedbaseret læsning. Det er også læseren i hans kropslige forbundenhed med stedet og verden, når han møder og sanser teksten. Den stedbaserede læser er således ikke som i receptionsæstetiske litteraturteorier kun til stede som en (kulturelt funderet) bevidsthed. Han er ikke blot en tekstlig størrelse i form af en iboende ideallæser, sådan som han er det fx hos Iser (1978). I afhandlingen betragtes læseren snarere som en perciperende, meningsskabende og faktisk krop-i-verden. Stedbaseret læsnings kropsfænomenologiske forankring i

måden at anskue litteraturen på består således af tilføjelsen af en komponent mere, et element mere i ligningen, end de andre litteraturvidenskabelige tilgange, som den står på skuldrene af: Læseren er *her*; han er konkret og kropslig. Hans aktive deltagelse i teksten som medskaber af teksten tænkes også ud fra denne kropslige situerethed, idet selve læsningen med Moslund (2010ab) ses som en kropslig-sanselig erfaring. Kropsligheden betyder ikke, at den kognitive dimension ikke spiller en rolle. Den kognitive dimension vil være med i denne kropsligt situerede tænkning om teksten, læseren og læsningen, men den forstås som forankret i kroppen.

I kraft af sit stedsfilosofiske udgangspunkt iværksætter afhandlingen altså et syn på litteraturlæseren som en, der i sin omgang med teksten på flere måder forstår og reflekterer over sig selv i relation til sine omgivelser. At være læser er at stå i verden, at være i verden, at erfare verden, sanse den og reflektere over den, og ikke mindst: at opdage eller at bringe tekst, jeg og verden i forbindelser med hinanden. Det er en optagethed af disse forbindelser, som jeg i afhandlingen vælger at forstå med begrebet dobbeltrettet opmærksomhed (artikel 2,3,4 og forskningsspørgsmål 3). Læseren befinder sig korporligt i et krydspunkt mellem teksten og kulturen, og han er samtidig selv aktivt engageret i teksten som modtager og medskaber af dens mening. Som fænomenologisk læser kan man således ikke afgrænse de fire elementer læser-tekst-omverden-kultur fra hinanden; krop, bevidsthed, tekst og verden udgør og virker som en helhed.

Som beskrevet i artikel 4 fortæller eleverne i kerneprojektet blandt andet om, hvordan man som stedbaseret læser drives af en imaginativ refleksionsmåde ("man forestiller sig noget, og man genkender noget" elevcitater); at man i læsning på steder gør brug af sin forestillingskraft (også formidlet i Eggensen & Kjær, 2021). Det sker, fx når de læser litteratur henholdsvis fra og om besættelsestiden (1940-45) på steder i skolens nærområde, og når de læser HC Andersens *Klokken* i en nærliggende skovkant (se artikel 4). Her bliver de optaget af dannelsen af forestillingsbilleder som del af læsningen, fordi de oplever, at stedbaseret læsning på forskellige måder appellerer til det. Læsningerne igangsætter "multiple kognitive aktiviteter såsom at visualisere, fantasere, undre sig, reflektere, søge og sammenstille viden", og de iværksætter en "prægnant sammenstilling af sansning, viden og forestilling på en måde, så tekst-sted-interaktionen bliver en afprøvende, vidensøgende og betydningskabende proces" (artikel 4, p. 18). Her træder eleverne med andre ord

frem som aktive, medskabende læsere; som kognitive væsener, der afprøver og danner stadig nye forståelser af teksten, foranlediget af stedet hvor de befinder sig, når de læser den. Her genkender eleverne tekstelementer på stedet henholdsvis steds-elementer i teksten som man med Ricoeur (1983) kunne se som en konfiguratív-refigurativ, en referentiel og en imaginær, vekslen mellem tekst, jeg og verden. Litteraturen både præger og præges af stedet og stedserfaringen.

Med dette litteraturvidenskabelige ståsted for projektet kan litteratursamtalen i afhandlingens bud på stedbaseret læsning som metode således dreje sig om et bredt spektrum af tekstinterne og teksteksterne momenter. På det her beskrevne litteraturvidenskabelige grundlag kan man således kategorisk opstille fire (ufuldstændige og overlappende) typer tekst-sted-forbindelser, som kan bringes i spil i undervisningen. For det første kan teksten med en *autorial tekst-stedforbindelse* læses på steder og lokaliteter, som har at gøre med dens forfatter. For det andet kan den med en geografisk *setting-forbindelse* læses, hvor den foregår eller måske kunne foregå. For det tredje kan teksten læses på steder, hvortil der kan knyttes en *tematisk forbindelse*, ligesom der kan knyttes en *generisk forbindelse* mellem tekst og sted¹³. Teoretisk set kan den litterære tekst i den stedbaserede litteraturundervisning sættes i forbindelse med et hvilket som helst sted, som kan understøtte en forståelse og fortolkning af den, eller som kan understøtte elevers erkendelse og deres læring om litteratur, kultur og verden.

Udeskolepædagogisk ståsted

Ph.d.-projektets forståelse af udeskole er formuleret mere spredt i afhandlingen end sted- og tekstforståelsen, således i kappens afsnit om "Grundlæggende antagelser"; i artikel 1, 2, 3, 4. Disse formuleringer vil jeg samle ganske kort i det følgende med henblik på at indkredse projektets udeskolepædagogiske ståsted og fokus. På baggrund af såvel forundersøgelsens som af andres undersøgelser af udeskolefænomenet og af udeskoleundervisning peges der i afsnittet om "Grundlæggende antagelser" på, hvordan der i udeskole både som forsknings- og praksisfelt synes at være vist mange positive effekter af anvendelsen af udeskole i skolens praksis (fx Grønningsæter et al., 2007; Hartmeyer & Mygind, 2016; Herholdt, 2003; Mygind, 2009; Schneller, 2017; Schneller et al., 2017), men også

¹³ Kategorierne er formidlet i (Eggersen, 2022)

nogle udfordringer og barrierer (fx Barfod, 2018; Dijk-Wesselius, 2020). For danskfagets vedkommende synes der yderligere at kunne lokaliseres en mangel på udvikling af teoribaserede fagdidaktiske metoder. Samme mangel påpeges i artikel 1 og 2, om end på nogle lidt forskellige grundlag, og den understøttes som nævnt af henholdsvis Østergaard et al. (2017) på baggrund af empiriske studier i Projekt Udvikling af Udeskole og af Halberg & Fiskum (2022) på baggrund af et litteraturstudie. I det følgende vil jeg ikke fokusere på denne mangel, men snarere på hvordan udeskole forstås i afhandlingens respektive delelementer med henblik på at indkredse udeskolebegrebet i ph.d.-projektet som helhed.

Som nævnt i artikel 1 kan udeskole ifølge Bentsen et al. (2010, p. 32) forstås på én gang som en undervisningsmetode; som en bevægelse, der forsøger at nytænke undervisning i skolens fag, og som en normativ teori om god undervisning i en kontekst. I afhandlingen kan udeskolebegrebet siges at blive anvendt i større eller mindre grad på alle tre niveauer.

Som jeg definerede indledningsvist, forstås udeskole i afhandlingen som en regelmæssig undervisning i skolens fag uden for klasseværelset og skolens mure, byggende på et samspil mellem ude og inde (jf. Ejbye-Ernst et al., 2016, p. 8). I denne definition forstås udeskole som jeg ser det i lyset af Bentsen et al. (2010, p. 32) først og fremmest som en *undervisningsmetode*. Definitionen er som nævnt lånt fra en Introduktionsguide til deltagerne i det nationale aktionsforskningsprojekt Udvikling af Udeskole, hvor den skulle fungere som afsæt for de deltagende læreres udvikling og afprøvning af udeskoleforløb på deres skoler. Som beskrevet i artikel 1 og i kappens indledning bestemmer og afgrænser denne formulering først og fremmest udeskole ud fra en undervisnings tid og sted. Formuleringen fastslår desuden, at det er skolens fags indholdsområder, der undervises i i et vekselvirkende samspil mellem undervisningsaktiviteter inden for og uden for klasserummet. Formuleringen om at "Udeskole bygger på et samspil mellem ude og inde" indgår også i afhandlingens forståelse af udeskole, som et undervisningsmetodisk redskab til at udvikle og opstille en didaktisk model for stedbaseret læsning. I dette samspil gøres der brug af undersøgende og kropslige undervisningselementer, som også formuleret på forskellige måder af fx Bentsen & Jensen (2012); Bentsen et al. (2009) og Jordet (2010). I afhandlingen, hvor datamaterialet primært består af verbale udsagn fra lærere og elever, forstås "undersøgende og kropslige" med Herholdt

(2003) primært som en åben og spørgende (Herholdt: "heuristisk-eksplorerende") verbal afsøgning af et fagligt indhold som konsekvens af og i samspil med en kropslig-sanselig involvering i det.

Mens ph.d.-projektets ovenfor citerede grunddefinition synes at være undervisningsmetodisk, ses udeskole i afhandlingen også ved hjælp af bl.a. Bentsen & Jensen (2012) og i øvrigt Jordet (1998, 2010) som en *bevægelse*, der historisk set har haft en tradition i det mere friluftsortiente norske skolesystem, og som bredte sig til det øvrige Skandinavien, for Danmarks vedkommende blandt andet som "a grassroots movement of dedicated teachers" (Bentsen & Jensen, 2012, p. 201) båret på vej af traditioner inden for spejderbevægelse og naturvejledning. I artikel 1 afgrænses udeskolefeltet med denne græsrodsbevægelseshistorik fra det mere politisk-strukturelt top down-bestemte fænomen "åben skole", som har figureret i Folkeskoleloven siden 2013 (UVM, 2013). Trods nogle nuanceforskelle i ophav og vægtning kan de to begreber med Ejbye-Ernst et al. (2016) siges at bygge på nogle nært beslægtede læringsformer såsom en "undersøgende", "omverdensrettet", "anvendelsesorienteret", "elevinddragende", "problemorienteret" og "erfaringsbaseret" pædagogik. Af disse på en gang karakteriserende og definerende betegnelser for udeskolepædagogik er det primært det undersøgende, erfaringsbaserede og omverdensrettede, som stilles i forgrunden i ph.d.-projektet som grundlagstænkning og som normativ teori (Bentsen & Jensen, 2012) i mit forsøg på at nytænke litteraturundervisning i danskfaget.

Åben skole-begrebet præsenteres og diskuteres altså i artikel 1, hvorefter det forlades til fordel for udeskole, og det konsulteres ikke yderligere i afhandlingen. Udeskole breddes dernæst i artikel 1 ud som en undervisningsform, hvor uderummet kan anvendes med forskellige didaktiske intentionaliteter, således med henblik på motion og bevægelse i fag; på sprog som ledsagelse til handling, også forstået som konkretisering af abstrakt læringsindhold, og endelig på stedbaseret undervisning som blandt andet en kulturteoretisk og -historisk tilgang til det faglige indhold. I afhandlingen som helhed snævres denne brede forståelse af udeskole ind igen: Det er i afhandlingen som helhed den stedbaserede undervisning, der tages udgangspunkt i. Opmærksomheden på stedet og tanken om læring på, af og om stedet ses i afhandlingens udeskoleforståelse som en mulighed for at konkretisere abstrakt læringsindhold via en kropslig-sanselig såvel som en verbalt undersøgende

involvering i det. Vekselvirkning og samspil mellem inde- og udeundervisning danner ramme for en sådan konkretisering, eller med endnu en formulering fra Ejbye-Ernst et al. (2016) kan den give mulighed for, at man ”Underbygger eller udbygger den viden, eleven har tilegnet sig i klasselokalet” (p. 8).

Ligesom åben skole-fænomenet har amerikansk place-based education, som den er teoretisk beskrevet af blandt andet stedsdidaktikeren Gruenewald (2003a, 2003b) en del berøringsflader med udeskole. Dette udfolder jeg især i artikel 2. Som place-based education beskrives både steds- og læringsteoretisk hos Gruenewald (2003a, 2003b) og mere praksisrettet, om end også ideologisk hos fx Sobel (2008) og Smith (2002) kan den ligesom udeskole siges at træde frem som både nytænkende bevægelse (i 1990’erne), undervisningsmetode og *normativ undervisningsteori* jf. Bentsen & Jensen (2010, p. 32). Såvel udeskole som place-based education har fokus på det lokale, på verden uden for skolen og på undervisningens sted. Og begge retninger bygger, som det ses hos for eksempel Bentsen & Jensen, (2012), Dijk-Wesselius (2020) og Gruenewald (2003a, 2003b), på et erfaringspædagogisk grundlag repræsenteret ved Dewey (1938). Men de to retninger er selvsagt også væsensforskellige. Som jeg læser det, ligger place-based education undervisningsmetodisk betragtet ikke nødvendigvis til grund for en undervisning, hvor eleverne fysisk bevæger sig uden for klasserummet. Og som normative undervisningsteorier adskiller udeskole og place-based education sig også i deres vægtning af kritisk pædagogik. Med afsæt i Gruenewalds grundlagsartikel ”The Best of Both Worlds. A Critical Pedagogy of Place” (2003b), anser jeg i afhandlingen place-based education for i højere grad end udeskole at være en kritisk-pædagogisk retning, mens udeskole i sit teoretiske og empiriske grundlag og i kraft af sin tradition synes at være mere orienteret mod elevens kropslige erfaringer i og med samt læring i og om naturen (se også artikel 4, p. 22). I afhandlingens forståelse og anvendelse af begrebet udeskole lægger jeg således med lån fra Gruenewald (2003b) større vægt på et historiserende kritisk og kulturteoretisk end på et naturorienteret grundlag for undervisning uden for klasserummet.

En sådan forståelse af udeskole indgår i afhandlingen sammen med det kropsfænomenologiske stedsbegreb og det topografiske litteratursyn i udviklingen og formuleringen af en didaktisk model for stedbaseret læsning, som skal præsenteres i det følgende (og i artikel 2).

STEDBASERET LÆSNING. EN DIDAKTISK MODEL

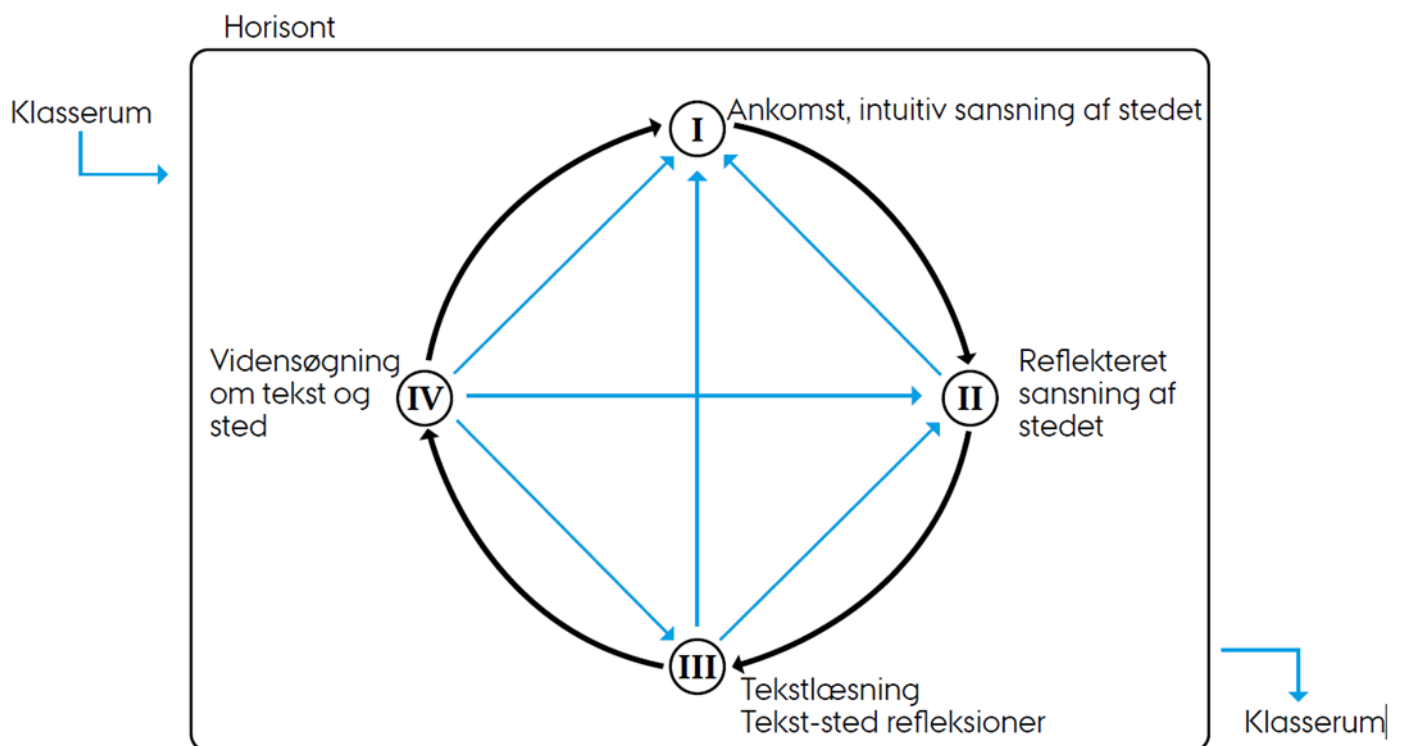
I en sammenstilling af disse stedsfilosofiske, litteraturtopografiske og udeskole-pædagogiske betragtninger designer jeg i afhandlingen en didaktisk ramme for stedbaseret læsning. Denne ramme afprøves i praksis i projektets fænomenologisk-kvalitative og empiriske del. Formålet med dette er at bidrage til grundskolens litteraturundervisning med en sansebaseret, undersøgende, kropsinvolverende og verdensrettet litteraturundervisningsmodel som en udvidelse af den eksisterende metodepalet. I arbejdet med at udvikle modellen for stedbaseret læsning er jeg ved hjælp af Casey og Greve ontologisk optaget af, hvad steder er, men også med Moslund og Ricoeur epistemologisk nysgerrig efter, hvordan steder kan opleves og forstås i deres præfigurative-konfigurative-refigurative udvekslinger med skønlitteraturen.

På baggrund af afhandlingens fænomenologiske stedsbegreb og med dens vidt forgrenede syn på teksten, forfatteren, læsningen og læseren kan en lærer næsten bringe et hvilket som helst litteraturfagligt indhold ind i en stedbaseret litteraturundervisning, så længe fokus fastholdes på relationen mellem læseren, teksten, stedet og den materielle verden. Den topografiske eller (Moslund, 2010b) topoetiske læsning følger således med sin fænomenologiske forankring noget andet til læsningen end bestemte litterære skoledannelser, og i formuleringen af en didaktisk model for stedbaseret læsning ønsker jeg at invitere skolens elever ind i dette andet.

Når undervisning med stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode lykkes, leder den ideelt set elever ind i en refleksionsproces, hvor opmærksomheden bevæger sig mellem teksten, omverden og eleven selv. Denne bevægelse sigter mod at udvikle og styrke elevlæserens omverdenømfintlighed og aktive mottagelighed (Greve, 1996); mod at udvikle og styrke synet og sansen for stedet, blikket for tidens og historiens rolle i formningen af stedet, og mod – som et svar på Mais kritik af litteraturundervisningen (2009, p.147) – at give elev-læseren en mulighed for at være deltagende både i teksten og i landskabet. Men hvordan kan en sådan undervisning forme sig i praksis? I det følgende formuleres mit bud på en operationaliserbar didaktisk model for undervisning med stedbaseret læsning i skolen. Denne model anvendes som didaktisk ramme i ph.d.-projektets empiriske afprøvninger af stedbaseret læsning i en skolekontekst.

At anvende stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode vil i udgangspunktet sige, at lærer og elever som en del af litteraturundervisningen bevæger sig uden for klasserummet og hen til en lokalitet/et sted i skolens nærområde. På dette sted gennemføres en litteratursamtale og nogle aktiviteter ved at konkretisere eller ”underbygge(r) eller udbygge(r) den viden, eleverne har tilegnet sig i klasselokalet” (Ejbye-Ernst et al., 2016, p. 8). Gennem dialog og aktiviteter skabes nogle setting-, autoriale, generiske, tematiske (formidlet i Eggensen, 2022) eller andre forbindelser mellem stedet og en litterær tekst. Gennem fire faser skal læreren således initiere og stilladsere en dobbeltrettet opmærksomhed på stedet og teksten. Disse faser er visuelt gengivet i flg. model (også vist i artikel 2):

Figur 3 Didaktisk model for stedbaseret læsning.



Modellen viser stedbaseret læsnings fire didaktiske faser I-IV. De sorte pile angiver undervisningens trinvis progression fra fase I-IV, mens de blå pile angiver elevens lærings- og erkendelsesproces som den forårsages af vekselvirkninger mellem sansning, undren, læsning, vidensøgning og refleksion. Med ”klasserum”

understreger modellen, hvordan tekstlæsningen på stedet i tråd med udeskoles vekselvirkende samspil mellem inde- og udeundervisning (Ejbye-Ernst et al., 2016, p. 8) indgår som del af et større didaktisk design. Man må således tænke sig, at klassen er i gang med et undervisningsforløb om en genre, et tema, en litteraturhistorisk periode, et forfatterskab eller lignende, når eleverne sammen med læreren bevæger sig uden for skolens mure for at læse stedbaseret. I det følgende er der dog kun fokus på modellens centrale del, udeundervisningen, som foregår på et sted eller en lokalitet uden for skolens mure.

Teksten, som skal læses stedbaseret, er endnu ikke læst, når klassen går ud. Den tages med i rygsækken, hvor den imidlertid får lov at blive liggende lidt. I modellen stilles ankomsten til stedet nemlig i forgrunden som en form for förläsning, for at eleverne så vidt mulig kan møde og sanse stedet med *åbenhed og forundring* og uden den forudindtagetthed eller *resonans* (Ringgaard, 2010, p. 18), som det vil kunne give, hvis teksten bliver læst først eller hvis den er læst hjemmefra. Elevernes ankomst til og møde med stedet sker tvedelt: I fase I igangsætter læreren med nogle åbne spørgsmål til eleverne en ureflekteret og intuitiv sansning af, hvad der konkret findes på stedet. I fase II aktiveres elevernes historiske eller aktuelle forhåndsviden i en mere reflekteret sansning af stedet, dets indretning og funktioner og dets spor af tid (Greve, 2005, p. 80) eller af hvordan ”fortidens ulike tider er lagret i stedet” (Greve, 2008, p. 81). Læreren stiller her spørgsmål som: *Hvad er det her for et sted? Kender I det? Hvad tænker I om det? Hvad bliver det mon brugt til? Hvem har mon indrettet det – og hvorfor?* Dernæst, i fase III, læses den litterære tekst i lyset af disse iagttagelser og refleksioner. Måske be- eller afkræfter den elevernes svar på de spørgsmål, som læreren stillede i fase I og II. Måske giver den nye svar. Eller måske vækker den blot yderligere undren. Læreren må nu med en fortsat åben spørgen initiere, facilitere og stilladsere, at eleverne skaber nogle forbindelser mellem stedsagttagelserne og teksten. Her er det Mai & Ringgaards (2010, p. 19) litteraturvidenskabelige analytiske position, udtrykt i den kiastiske grundformulering: ”hvilken rolle spiller stedet i litteraturen, og hvad kan litteraturen sige om stedet?”, som skal ligge til grund for lærerens tilpassede spørgen til mulige sammenhænge mellem stedet og teksten. Endelig, i fase IV, søger eller får eleverne en faktuel sociokulturel viden om stedet, teksten og evt. deres historie. Denne viden supplerer eller korrigerer elevernes egne iagttagelser og refleksioner fra de tidligere faser.

Lærerens åbne og afsøgende spørgen, fase for fase, kan grundlæggende formuleres som følgende (fra artikel 2):

- I. Arrival. Intuitive, sensory experience of the place, prompted by questions such as *What is here? What do you see/hear/smell/feel here?*
- II. A more reflective sensing of the place and impressions of the place, prompted by open questions such as *What comes to mind when you are here? What is your relation to this place? What do you think has been here over time?*
- III. Reading the work of fiction. Students now draw their observations from stages I and II into the reading of the text, as potential keys to understanding and interpretation, prompted by open questions, such as *What could this text tell us about the place? and What could the place tell us about the text?*
- IV. Seeking knowledge about the place and the text, with a view to revising the observations and interpretations from I, II, and III.

Figur 4 Grundmodel for lærerens åbne spørgen i hver fase.

Spørgsmålene er i modellen formuleret på en sådan måde, at de i princippet kan rettes mod alle typer litterære tekster: lyriske og narrative, ældre og nyere, danske og udenlandske; og mod alle typer steder: indendørs og udendørs, naturlandskaber og byrum; kulturinstitutioner, eksterne læringsmiljøer etc. Lærerens spørgsmål må imidlertid tilpasses den aktuelle situation, dvs. det sted, den tekst, de elever, det faglige indhold og de faglige mål, som undervisningen er rettet mod.

Undervisningen og læseprocessen er eksplorativ i den forstand, at læreren i sin åbne spørgen er tilbageholdende med sin egen faktuelle viden om henholdsvis tekst og sted, og ved at han først og fremmest stilladserer og anerkender sine elevers undersøgelser og prøvende formuleringer frem for at be- eller afkræfte rigtigheden eller relevansen af dem. Læreren skal med andre ord optræde anerkendende over for

sine elevers "heuristisk-eksplorerende" verbale italesættelse af et fagligt indhold som det træder frem som en konsekvens af og i samspil med en kropslig-sanselig involvering i det (Herholdt, 2003).

Stedbaseret læsning skal på denne måde katalysere og understøtte elevers dobbeltrettede opmærksomhed på tekst og sted, forstået som et eksplorativt eller afsøgende møde mellem eleven, teksten, stedet og social-, kultur- og litteraturhistorien. En gentagende udveksling mellem sansning, refleksion, antagelse, videnssøgning og fortolkning (angivet med de sorte pile i modellen) og ikke mindst gentagne revideringer af egen opfattelse af det sete og læste (angivet ved de blå pile) skal gradvist kvalificere elevens såvel eksplorativt søgende som gradvist tiltagende vidensbaserede læsning og tolkning af teksten. I det følgende vil jeg forklare hver fase nøjere ved at begrunde dem teoretisk.

Fase I og II

Modellens fase I og II er teoretisk forankret i dels Ringgaards formulering af ankomst til steder som enten resonant eller forundret (Ringgaard, 2010, p. 18), og dels i Caseys bestemmelse af stedet som en tilsynekomst. Ved ankomsten til stedet i fase I lader eleverne sig med et Caseybegreb kropsligt indlejlse, *subtend and enfold* (Casey, 1993, p. xvii), i det ved at træde ind på det, bevæge sig rundt på det og – ideelt set – blive opmærksomme på det ved at forundres over det. Derved gøres stedet i første omgang ontologisk set til et "fænomen i verden" (jf Slottemo, 2020, p. 205) som et kropsligt-sanseligt anliggende mellem selvet og verden. Med Casey (1993, p. 65) kan man sige, at stedet kommer til syne og begynder at 'ske' imellem fase I og II; det opstår imellem lokaliteten og subjektet som sted, når undervisningens perciperende, søgende og meningsskabende aktiviteter sættes i værk. Eleverne træder ind på lokaliteten; de bliver omkranset af og indlejret i den, de sanser den, og de får den med lærerens stilladsering til at komme til syne som et sted ved at de – med Greves formulering (1996, p. 20) "træder i forhold til omgivelserne".

Også Lefebvres (1992) fænomenologisk orienterede, men kritisk-sociologisk rettede afsæt for en rytmeanalyse på og af stedet ligger til grund for (adskillelsen af) modellens to første faser. Ved elevernes ankomst til stedet i fase I skal deres stedsopmærksomhed vækkes. Eleverne skal med Lefebvres kiastiske formulering både "être saisis (par)" (fase I) og "saisir" (fase II) stedets rytme. De skal med andre

ord først indleve sig i stedets rytme ved at træde ind i den, deltage kropsligt-sanseligt i den og ”lade sig gribe” af den. Dernæst skal de analytisk distancere sig fra og ”(be)gribe” rytmen. Hos Lefebvre er disse to grebether noget, der sker i én og samme bevægelse, men i stedbaseret læsnings didaktiske model sker dette i de to måske lidt kunstigt adskilte faser I og II. Lefebvres sammen med Gruenewalds (2003b) kritisk-sociologiske interesser for stedets afspejling af historiske magtstrukturer kommer ikke nødvendigvis i spil, men de ligger som en mulighed i modellen som helhed.

Fase III

Lokalitetens bliven-til-sted i fase I og II fortsættes og fortættes i fase III, hvor teksten nu skal læses. Stedets tilsynekomst som sted i elevernes både kropsligt-sanselige og mere videnbaserede og reflekterede indtagelse af stedet bringes nu med ind i tekstlæsningen. Med Slottemo (2020, p. 205) kan man sige, at stedet i dette samspil med teksten efterhånden også opleves mere epistemologisk som ”en måde at forstå denne verden på” og som en måde at læse teksten på. Dette sker ved, at læreren med nogle nye åbne spørgsmål og aktiviteter initierer, stilladserer og faciliterer elevernes dobbeltrettede opmærksomhed på tekst og sted for at få dem til at søge eller skabe nogle bud på prægnante forbindelser imellem tekstiagttagelser og stedsagttagelser. Ved læsning af ældre henholdsvis historiske tekster kan det for eksempel være stedets historicitet og dets mere eller mindre synlige spor af tid, som kan sættes i forbindelse med tekstens samtid. Forbindelserne angår ikke nødvendigvis tekstens setting, dvs. læsestedet skal her ikke nødvendigvis være sammenfaldende med hvad Mai og Ringgaard (2010, p. 26) kalder for *stedets repræsentation* i teksten. Som jeg har skitseret i en formidlingsartikel (Eggersen, 2022), og som det fremgår af kerneundersøgelsens interventionsprogram (Bilag 23) i afhandlingens empiriske del, kan tekst-sted-forbindelsen også angå fx noget *generisk, tematisk eller autorialt*.

Fase IV

Fase I og II, og til dels også fase III indebærer nok en mulighed for, hvad litteraturredaktikeren Bo Steffensen (2005, p. 215) i sin kritik af 1990’ernes ”ny” litteraturpædagogik har kaldt for en ”oplevelsessubjektivistisk” forståelse af både stedet og den litterære tekst. Lærers anerkendende og stilladserende rolle giver i disse faser plads til, at eleverne oplever, forstår og fortolker stedet og teksten med

afsæt i deres egen subjektive sansning, undren og mening og på baggrund af deres egen (afgrænsede) videnshorisont. Fase IV skal derfor udfordre og eventuelt yde en vis modstand mod oplevelsessubjektivismen ved at bringe en mere objektiv sociokulturel viden om stedet, litteraturen og verden i spil med elevernes egne iagttagelser og refleksioner og således bidrage til deres læring og horisontudvidelse. Derfor drejes elevernes opmærksomhed nu fra deres egen subjektive oplevelse og opfattelse af stedet og teksten over mod en mere objektiv vidensbaseret dimension af fagets indholdsområder. Nu lader læreren sine elever opsøge en mere objektiv faglig socialhistorisk, kulturel, litteraturfaglig, herunder evt. -historisk, viden om og tilgang til teksten og stedet (eller han formidler den til dem).

Modellen som helhed

Modellen er operationel-didaktisk, men den beskriver også læseprocessen som en generel fundamentalontologisk æstetisk-hermeneutisk erkendelsesproces, hvor forståelsen af en tekst aldrig er direkte, men altid baseret på viden og erfaringer. I en sådan betragtning af stedbaseret læsning som en form for almen erkendelsesproces kan Ricoeurs grundteser om forholdet mellem temporalitet og narrativitet, litteratur og verden, hjælpe mig med at sætte ord på hvad det er, stedbaseret læsning teoretisk set kan som litteraturpædagogisk metode. I kraft af det her opstillede teoretiske grundlag kan man sige, at undervisning med stedbaseret læsning som metode ideelt set vil kunne bevidstgøre elever om de kontinuerlige udvekslinger som finder sted mellem litteraturen og den materielle verden eller på tekstens *rôle médiateur* i virkelighedserfaringen (Ricoeur, 1983, p. 107). Denne medieren kan lede til en udvidet erkendelse af verden og teksten ved at tekster og steder sættes i forbindelser med eller opleves i kraft af hinanden i litteratur-undervisningens aktiviteter og lærings- og erkendelsesfremmende samtaler, fordi litteraturen på én gang mimetisk afdækker og kreativt skaber verden: "toute à la fois découvre et crée" (Ricoeur, 1984, p. 141). Stedbaseret læsnings fire didaktiske faser skal ideelt set skabe en kontinuerlig progression i undervisningen og i læse- og refleksionsprocessen ved at vende elevernes opmærksomhed mod disse konstante udvekslinger mellem horisont, perception, forhåndsviden, erfaring, refleksion og den omgivende verden, som kendetegner en fundamental menneskelig væren i verden. Den cirkulære læsnings- og undervisningsmodel beskriver en kontinuitet af tiltagende kompleksiteter og komplikationer med nye input, nye erfaringer, ny viden, nye læsninger, nye begreber,

som forstås i lyset af det, man vidste i forvejen. At blive grebet af og (be)gribe stedet (Lefebvre, 1992, p. 53) i kraft af teksten henholdsvis teksten i kraft af stedet er at antage, at give foreløbige svar på forundringsspørgsmål, at investere sig selv ved at gøre sig selv tilgængelig for refleksion og samtidig at forholde sig spørgende til sin egen refleksions- og tolkningsproces. I løbet af faserne sanses stedet, sansningen bringes i spil med tekstens fremstilling eller udspring af stedet, og de erkendelser, dette måtte medføre, relateres til en mere objektiv historisk og kulturel viden.

På baggrund af afhandlingens videnskabsteoretiske grundlag har jeg med denne præsentation af en didaktisk model for stedbaseret læsning forsøgt at give et foreløbig svar på ph.d.-projektets forskningsspørgsmål 1: *Hvordan kan man på et kropsfænomenologisk, litteraturtopografisk og udeskolepædagogisk grundlag udvikle en litteraturpædagogisk metode, der omfatter stedbaseret læsning?* Jeg forestiller mig, at lærere i grundskolens ældste klasser vil kunne anvende modellen i deres tilrettelæggelse af stedbaseret litteraturundervisning. Som sådan bringes modellen ind i en skolepraksis i ph.d.-projektets empiriske del med henblik på at undersøge og forklare, hvad der kendetegner udskolingselevers tolkende læsninger, når de undervises med stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode? (jf. forskningsspørgsmål 2), og *hvordan en dobbeltrettet tekst-stedsopmærksomhed viser sig i elevers udsagn om stedbaseret læsning* (jf. forskningsspørgsmål 3).

Stedbaseret læsning er her teoriunderbygget og designet til at arbejde med alle typer fiktionstekster i undervisningen, men i ph.d.-projektets empiriske afprøvninger er det primært metodens egnethed til at læse ældre henholdsvis historiske fiktionstekster, som er trådt frem. Dette vil fremgå af artiklerne 3 og 4 og af afsnittet om projektets empiriske fund.

Beslægtede studier / andre modeller

En systematisk litteratursøgning (bilag 9) har vist mig, hvordan litteraturundervisning med fokus på steder kan antage flere former. Den kan foregå i klasserummet, eller den kan som afhandlingens bud på en stedbaseret læsning delvist foregå på steder i skolens nærområde. Opmærksomheden på forbindelser mellem steder og tekster kan desuden bevæge sig i forskellige retninger. I det følgende præsenteres nogle eksempler på didaktiserede læsninger med fokus på

stedet fra fag- og forskningslitteraturen. Dette gøres med henblik på at lave en foreløbig afgrænsning og indkredsning af det, der er særligt ved afhandlingens bud på stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode i forhold til andres stedorienterede litteratur-didaktiske designs.

En undersøgelse som ligger forholdsvis tæt på min, og som derfor skal præsenteres lidt nøjere end de øvrige, er danske Pernille Pjedsteds ph.d.-afhandling *Det er som om man er med i bogen. Når elever sanser litterære steder* (2020). Afhandlingen bygger på en sammenstilling af et erfaringspædagogisk (Dewey, 1938 m.fl. og Pugh, 2002; 2011), et litteraturteoretisk (Felski, 2008) samt et læringspsykologisk (Coplan 2011, Zahavi 2012) grundlag. I et kvalitativt-empirisk interventionsstudie undersøger Pjedsted, hvad det ”betyder for elevers læseerfaring og fortolkningsproces”, at de i undervisningen læser litteratur på steder, herunder ”Hvilke potentialer og barrierer” der kan opstå, når man anvender en ”stedorienteret litteraturpædagogik” jf. hendes to forskningsspørgsmål (Pjedsted, 2020, p. 19). Pjedsteds forskningsmæssige interesse er i projektet rettet mod 8. klasseelevers affektive indlevelse i og empatiske forståelse for nyere fiktionsteksters karakterer, når læsningen delvist foregår på steder, som er sammenlignelige med steder i tekstens setting. Pjedsteds interventionsprogram består af et otte uger langt didaktisk design med temaet ”Identitet/Hvem er jeg?”. Designet omfatter analytiske læsninger af tre nyere danske ungdomsromaner på tre forskellige steder (hhv. et fængsel, et autoværksted, et fodboldstadion), og det afprøves iterativt i fire 8. klasser. Gennem tematiske analyser af projektets kvalitative elevinterviews foretaget in situ viser Pjedsted, hvordan eleverne, når der læses stedorienteret, deltager i undervisningen og læsningen med en form for affektiv og kropslig tekstforståelse: ”Elevens krop bliver en vidende krop, hvor elevens erkendelse sker med afsæt i hele kroppen, der sanser og bevæges” (Pjedsted, 2020, p. 169), og ”Karaktererne i teksterne giver eleverne mulighed for at iagttage andres selviagttagelser og på den baggrund måske også lære noget om at iagttage sig selv” (p. 228). Den stedorienterede læsning er altså hos Pjedsted en affektiv, sensitiv, kropsindlejrende og potentielt empatiskabende måde at nærme sig tekstens karakterer på.

Nærværende projekt har udover et næsten enslydende forskningsspørgsmål adskillige interessante sammenfald med Pjedsteds. De to studier adskiller sig dog også på nogle væsentlige parametre. For en foreløbig afgrænsning af, hvordan

stedbaseret læsning tegner sig i mit projekt, vil jeg dog først inddrage nogle andre beslægtede studier og designs for litteraturundervisning med fokus på steder.

Den canadiske skoleforsker Wason-Ellam refererer i en tidsskriftartikel (2010) primært til amerikansk place-based education¹⁴ (Gruenewald, 2003b; Sobel, 2008) forståelse af stedsopmærksomhed som en didaktisk vej til udvikling af elevers "ecological literacy". I udviklingen og beskrivelsen af et didaktisk design er hun ansporet af en bekymring for moderne teknologifokuserede børns "lack of acquaintance with" og "lack of sentiment for a local place" (p. 280). I sin autoetnografiske undersøgelse udvikler Wason-Ellam ligesom Pjedsted et didaktisk design, som hun afprøver empirisk i en indskolingsklasse. Klassens lærer og (overvejende tosprogede) elever arbejder således i en periode med at læse nyere billedbøger om natur gennem nogle æstetiske læreprocesser på skolen. Dette sker i en vekselvirkning med nogle regelmæssige ekskursioner til en nærliggende flodbred. Mens Pjedsted ser stedsopmærksom læsning som mulighed for en empatisk og kropsligt vidende indlevelse i litteraturens karakterer, ser Wason-Ellam i sin undersøgelse litteraturen og stedet som en slags springbræt for en *embodied learning* om og på stedet i en økokritisk optik.

Norske Halberg & Brumo er ikke som Pjedsted og Wason-Ellam specielt optaget af steder, men med en læseteoretisk tilgang, især med fokus på elevers engagement, undersøger de i et casestudie effekten af nogle udeskoleelementer i en tværfaglig undervisning af mellemtrinselever i en rovdyrpark. Studiet er beskrevet i en tidsskriftartikel (Halberg & Brumo, 2021) som del af Halbergs ph.d.-projekt om læsning og skrivning i uderummet. I artiklen spørger forfatterne, hvordan elevernes *tekstengagement* prægnes i læsningen af en ældre (1892) børnelitterær fortælling om en kamp mod ulve i forbindelse med besøget i rovdyrparken. Undervisningsforløbet er gennemført i en norsk region, hvor spørgsmålet om fredning af kontra jagt på ulven skaber en følelsesladet offentlig debat i medierne, og dette bidrager sammen med forløbets naturfaglige indholdselementer og oplevelser blandt andet til, at fiktionslæsning i samspil med læsning af faktatekster får en "subjektiv relevans" (p. 16) for eleverne. Halberg & Brumos forløb bærer i kraft af det undersøgende og eksperimenterende tværfaglige arbejde med autentiske problemstillinger uden for skolens mure præg af en naturorienteret udeskolepædagogik (Bentsen & Jensen,

¹⁴ Amerikansk place-based education beskrives primært i artikel 2.

2012; Ejbye-Ernst, Barfod & Bentsen, 2017; Fiskum & Husby, 2014), om end der ikke er eksplicit fokus på udeskole i deres artikel. Det er der til gengæld i Halbergs anden artikel, hvor han sammen med udeskoleforskeren Fiskum beskriver en undersøgelse af samme ekskursions udeskoleelementer og deres betydning for elevernes læsning af teksterne. Her konkluderer de, at skønlitterær læsning i udeskole kan give nysgerrighed, kundskaber og øget interesse for det naturfaglige rovdyrtema (Halberg & Fiskum, 2022).

Den svenske litteraturredaktør Jonsrud (2020) beskriver i en lærebog til litteraturundervisere et aktionsforskningsprojekt, som havde til formål at udvikle nye praksisser gennem brug af digitale værktøjer (p. 166). Ligesom hos Pjedsted (2020), Wason-Ellam (2009) og til en vis grad Halberg & Brumo (2021) har forskerne i Jonsruds studie udviklet et didaktisk design, som afprøves empirisk. Jonsruds didaktiske intervention foregår i et mere urbant rum end Wason-Ellam og Halberg & Brumos. To 9. klasser må i deres læsning af den svenske både historiske og eventyrlige krimi og rejseroman *Mördarens apa* (Wegelius, 2014) som Jonsrud skriver, ”.. springe rundt i byen sin med mobiltelefon i hånda, på leting etter den fiktive karakteren Sally Jones” (p. 165). I den forbindelse undersøges elevernes sammenholdelse af den litterære fiktive geografi med virkelighedens, og – ligesom Halberg & Brumo – på et læseteoretisk grundlag diskuteres elevernes læsemotivation.

Stedet kan som nævnt også tages i betragtning i litteraturundervisningen, uden at elever og lærer bevæger sig uden for skolens mure. Baseret bl.a. på den tidligere nævnte litteraturteoretiker Moretti (1998) har norske Samoilow (2022) undersøgt mulighederne i at arbejde med litterær geografi som analytisk linse i en *spatial litteraturredaktik*, hvor lærerstuderende arbejder med at kortlægge tekstgeografien ligeledes i Wegelius’ historiske rejseroman. Undersøgelsen viser, hvordan denne teksttilgang tilsyneladende hjælper de studerende ved at facilitere deres analytiske læsning, og den stimulerer blandt andet til nogle kritiske refleksioner om det postkoloniale, når tekstens geografi med udgangspunkt i Lissabon ad søvejen rækker ud mod tidligere kolonier ude i verden.

Amerikanske Cahalan (2008) er ligesom Samoilow optaget af virkelige geografiske steder i litteraturarbejdet i klasserummet inden for skolens mure. På baggrund af litteraturtopografi og litterær regionalisme afsøger han hvad han kalder for en særlig differentierende og elevcentreret tilgang, idet han underviser sine college-elever i

deres respektive *hometown literature*. Eleverne kommer oprindeligt fra forskellige regioner i USA. Hver oprindelsesregion har sin egen uofficielle kanon og sine egne lokale forfatterskaber og litteraturhistorier. Disse gøres til indhold i en litteraturundervisning, hvor de læses “from the perspectives of their home places” (p. 249). Hos Cahalan bliver optagetheden af stedet altså bestemmende for tekstvalget, vel at mærke et individuelt og differentieret tekstvalg i undervisningen. I et fagtidsskrift om college-engelsk argumenterer Cahalan således for læsning af hometown literature i undervisningen “as a new way of reading and organizing literature and (...) for a hometown pedagogy that draws students powerfully into what they learn, and how they learn it” (pp. 249-50). Stedet kan altså ifølge Cahalan indgå i litteraturundervisningen som en territorial forankring på en måde, som giver elever en form for ejerskab over læringsindhold og læringsform.

Afhandlingens bud på en stedbaseret læsning ifht. andres design

Fælles for disse udvalgte eksempler på undersøgelser af en stedorienteret litteraturpædagogisk praksis er, at de hver på deres måde og i større eller mindre grad hviler på såvel et topografisk litteratursyn som en stedorienteret pædagogik og på en optagethed af steder som fundamentale for det litterære såvel som for menneskelig væren i verden. Denne afhandlings ærinde, udvikling og beskrivelse af en didaktisk model for stedbaseret læsning, træder frem som endnu en variant, som jeg nu kort vil forsøge at afgrænse ved at skrive modellen ind i det opstillede felt af beslægtede litteraturundervisningsdesigns og studier.

Afhandlingens bud på en stedbaseret læsning kan med sin vægtning af ophold på og sansninger af stedet i undervisningen siges at være beslægtet med både Pjedsteds (2020) og Wason-Ellams (2010) respektive forskningsinteresser, bl.a. deres erfaringspædagogiske syn på stedet som en mulighed for kropsinvolverende læsning og læring. Kropsinvolveringen er hos mig både del af udeskoleelementet og af det topografiske litteratursyn, som det er repræsenteret ved Moslund (2010a). I afhandlingen har stedbaseret læsning ligesom Wason-Ellams didaktiske design en potentiel socialgeografisk og kritisk dimension i sig, som dog ikke nødvendigvis er økokritisk. Dette kritiske potentiale vises og udfoldes i afhandlingen som en historiserende opmærksomhed på stedet, hvor man selv lever og bor, via teksten (se artikel 4). Med den historisk-kritiske dimension adskiller stedbaseret læsning sig

væsentligt fra Pjedsteds affektive indlevelsesfokus. Stedbaseret læsning er endvidere i mindre grad end Pjedsteds didaktiske design subjekt- eller elevorienteret og i højere grad orienteret mod en kulturel dimension i en eksplicit inddragelse af læring om og af stedet jf. min didaktiske models fase IV. Med stedbaseret læsning kan lærer og elever komme til at overveje stedets betydning både i og uden for teksten, for mennesker, som bor der, eller som har boet der, med spørgsmål som: Hvem bruger stedet? Hvem har indrettet stedet? Hvad har været her før? Hvem bestemmer over det, og hvordan kan det evt. komme til at se ud i fremtiden? Sådanne spørgsmål om stedet og dets tidsdimension åbner muligheder for nogle litteraturhistoriske dimensioner, som Pjedsted og Wason-Ellam ikke interesserer sig for i samme grad.

Selvom Halberg & Brumo med rovdyrforløbets læsedidaktik (2021) ikke eksplicit rækker ud mod udeskolepædagogikken, kan den som nævnt godt siges at danne et grundlag, som den deler med afhandlingens bud på stedbaseret læsning. Dette understreges tilsyneladende med Halberg & Fiskum (2022). Rovdyrforløbet gør fx brug af en vekselvirkning og et samspil mellem inde- og udeundervisning. Det har eksplorative elementer, og det skaber med læring på og af stedet muligheder for inddragelse af en kulturel dimension i form af natur- og kulturhistorisk viden om rovdyr og om menneskers sameksistens med rovdyr før og nu. I mit afsnit om videre studier vil jeg, inspireret af bl.a. Halberg & Brumos artikel, pege på nogle eventuelle muligheder for med stedbaseret læsning at trække naturen ind i danskfaget og at bringe danskfaget ud i naturen.

Stedbaseret læsning er, som den forstås i afhandlingen, ikke specielt designet til eller rettet mod læsning af hjemstavnlitteratur, som Cahalan (2008) foreslår, men metoden udelukker det som nævnt heller ikke. Stedbaseret læsning beforder snarere en optagethed af at sætte litteratur fra andre steder i forbindelse med steder i lokalområdet for på denne måde at udvikle elevernes bevidsthed om det lokales deltagelse i det globale og om stedets forbundethed til andre steder i verden, når læreren spørger eleverne om forskelle og ligheder mellem læsestedet og tekstens steder. Som sådan adskiller stedbaseret læsning sig også en smule fra Samoilows (2022) anvendelse af tekstens geografi som analytisk linse. Mens Samoilows studenter tegner kartografier i klasserummet, tager elever, som i dette ph.d.-projekt undervises med stedbaseret læsning, mere udgangspunkt i læsestedet og i deres egen aktuelle her-væren (Casey, 1993), når de undersøger tekstens steder.

Som opsamling på dette kan man sige, at det særlige for stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode og som didaktisk ramme for min undersøgelse i forhold til andre stedorienterede litteraturpædagogiske tilgange er dens dybe forankring i stedsfilosofi (Casey, 1993; Greve, 1996); dens litteraturtopografiske ståsted (Mai, 2010; Mai & Ringgaard, 2010; Moslund, 2010; Ricoeur, 1983); dens udeskoledimension (fx Bentsen et al., 2010; Ejbye-Ernst et al., 2016); dens potentielle kritiske og sociokulturelle dimension (Gruenewald, 2003b; Lefebvre, 1992) og dens forankring i en kropsfænomenologisk (Moslund, 2010) og hermeneutisk (Ricoeur, 1983, 1984) forståelse af (forbindelser mellem) steder og litteratur. Som nævnt er stedbaseret læsning teoriunderbygget og designet til at arbejde med alle typer af litterære tekster i undervisningen, men i ph.d.-projektets empiriske afprøvninger er det primært metodens potentialer i forhold til ældre og historiske tekster, som træder frem. Udeskoledimensionen er især beskrevet i artikel 1, og den er sat i forhold til place-based education i artikel 2. Den kropsfænomenologiske forståelse af stedet og litteraturen er grundigt udfoldet her i kappens teoriafsnit, men også beskrevet i artikel 2. Stedbaseret læsnings litteraturfaglige analytiske potentiale er primært beskrevet i artikel 3 på baggrund af pilotprojektet. Og det erkendelsesmæssige og kritiske potentiale, som trådte frem, er som nævnt udfoldet i artikel 4 på baggrund af kerneprojektets empiriske undersøgelse.

Pjedsteds forskningsdesign og mit

Efter denne afgrænsning af den gennem afhandlingen udviklede model for stedbaseret læsning i forhold til det didaktiske design i Pjedsteds og andres studier, vil jeg nu vende tilbage til Pjedsteds afhandling for også at sammenligne hendes forskningsdesign med mit. Pjedsteds ph.d.-projekt må som nævnt siges at være det studie, der har størst sammenfald med mit. Vore respektive studier har af forskellige grunde forløbet parallelt, uden at vi har konsulteret hinanden undervejs, men når man sammenholder dem som to afsluttede studier, træder der interessante både forskelle og ligheder frem, som hver på deres måde kan bidrage til forståelsen af, hvad stedbaseret læsning er og evt. kan i grundskolens litteraturundervisning.

De to studier kan i udgangspunktet opstilles synoptisk som flg.¹⁵:

	Pjedsted (2020)	Eggersen (2023)
RQ	<i>Hvad betyder det for elevers læseerfaring og fortolkningsproces, at de erfarer de steder, der er relevante for tekstens hovedperson, når de læser?</i> <i>Hvilke potentialer og barrierer opstår der i forbindelse med den stedorienterede litteraturpædagogik?</i>	<i>Hvordan kan man på et kropsfænomenologisk, litteraturtopografisk og udeskolepædagogisk grundlag udvikle en litteraturpædagogisk metode, der omfatter stedbaseret læsning?</i> <i>Hvad kendetegner udskolingselevers tolkende læsninger, når de undervises med stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode?</i> <i>Hvordan viser en dobbeltrettet tekst-steds-opmærksomhed sig i elevers udsagn om stedbaseret læsning?</i>
Videnskabsteoretisk figur/grund	Læringsteoretisk forgrund: erfaringspædagogisk holistisk videnstilgang sammenstilles med postkritisk litteraturteori	Stedteoretisk forgrund: kropsfænomenologisk stedsfilosofi og litteraturtopografi sammenstilles med udeskolepædagogik
Forskningsdesign	Interventionsforskning. På et videnskabsteoretisk grundlag udvikles et undervisningsforløb, som afprøves i skolepraksis	Interventionsforskning. På et videnskabsteoretisk grundlag designes en didaktisk model for SBL, som afprøves i en skolepraksis
Empirisk afprøvning	Èt 8 ugers undervisningsforløb udvikles og afprøves i 4 forskellige 8. klasser i samarbejde med deres lærere	Didaktisk model udvikles og afprøves regelmæssigt i samme 8. klasse over et skoleår i samarbejde med deres lærere
Tekstvalg i interventions-program	3 nyere danske ungdomsromaner, valgt af forsker	7 danske litterære tekster valgt af klassens lærere i hht. klassens årsplan. Forskellige genrer, nyere/ældre/historiske tekster

¹⁵ I sammenligningen af mit projekts empiriske dele med Pjedsteds ser jeg bort fra min forundersøgelse og mit pilotprojekt for kun at se på kerneprojektet.

Valg af undervisningssted i interventions-program	Forsker valgte 3 steder, som var sammenlignelige med steder i teksternes respektive settings	6 steder valgt af lærere og/eller i samarbejde mellem lærere og forsker i hht. klassens årsplan; dens læringsindhold og mål. Tekst-sted-forbindelser: setting, generiske, tematiske
Datamateriale/metode	Elevinterview, elevtekster / personkarakteristikker, lærerinterview, videoobservationer	Elevinterview, litteratursamtaler, elevnotater, feltnotater fra deltagende observationer
Stedets betydning for elevernes læsning	Fokus på stedets betydn. for elevers empatisk-affektive, sanselige og emotionelle engagement og indlevelse i tekstens hovedperson Subjektivistisk forankring	Fokus på stedet og tekstens kulturelle og evt. historiske hhv. kritiske dimension og elevers videnstilegnelse ifbm. litteraturlæsning Kulturteoretisk forankring

Figur 5 Eggersens versus Pjedsteds projekt.

Begge projekter har som formål at bidrage til grundskolens litteraturpædagogik i form af en ”anden” måde at undervise på end den udbredte tilsyneladende formalistisk orienterede. Pjedsted peger på undersøgelser, der viser ”fald i elevers læseglæde” og formulerer på denne baggrund et ønske om ”didaktisk at skabe meningsfulde og engagerende rammer for litteraturundervisning” (Pjedsted, 2020, p. 9). Begge projekter er teoretisk forankret i sammenstillinger af hhv. stedsfilosofi, litteraturvidenskab og pædagogisk teori, om end med en markant forskellig vægtning. Mens Pjedsted stiller læringsteoretiske begreber i forgrunden og bringer dem i spil med postkritisk litteraturteori (pp. 35-82), står stedsfilosofi og litteraturtopografi i forgrunden i nærværende projekt, hvor de bringes i spil med udeskoledidaktiske og -pædagogiske betragtninger. Som jeg ser det, er Pjedsteds læringsteoretiske forgrund med begreber som bl.a. erfaring, empati, engagement, tekstinvolvering og transformativ læring nødvendigt grundlag for at kunne analysere stedets betydning for elevens empatisk-affektive indlevelse i tekstens hovedperson i litteraturundervisningen. Forskellene i videnskabsteoretisk vægtning krystalliserer sig endvidere ud i projekternes empiriske afprøvninger, dataanalyser og fund, hvilket

jeg vil vende tilbage til mere sporadisk i kappens næste afsnit om ”Tråd og progression i projektets empiriske del” henholdsvis ”Projektets fund”.

I modsætning til Pjedsted stiller jeg et forskningsspørgsmål (1), som kræver en teoretisk besvarelse. Udviklingen af stedbaseret læsning som metode fungerer som del af svaret på dette. Begge projekter stiller to forskningsspørgsmål, som kræver empiriske undersøgelser. Mens Pjedsted udvikler og afprøver et didaktisk design med temaet ”Hvem er jeg?” (p. 84), altså et konkret undervisningsforløb med indhold og aktiviteter, der relaterer sig til egen og andres identitet, udvikler jeg i mit projekt en generel model for stedbaseret læsning, som afprøves i en skolepraksis på en lidt anden måde: I mit projekt inviterer jeg i højere grad lærerne til at være med til at afprøve modellen og metoden ved at være medbestemmende i forhold til undervisningsindhold og -aktiviteter.

Ligesom Pjedsted er jeg optaget af at belyse, hvad der kendetegner elevers tolkende læsninger, når litteraturundervisningen foregår på og handler om steder. Mens Pjedsteds didaktiske design, forskningsdesign og forskningsinteresse er præcist rettet mod identifikation og empirisk-affektiv indlevelse, går jeg lidt mere åbent-eksplorativt til værks med en mere bred interesse for, hvad der sker i en litteraturundervisning, hvor lærerne regelmæssigt og iterativt og med en variation af mål, indhold og aktiviteter afprøver min teoribaserede model for stedbaseret læsning. Pjedsteds empiriske del synes trods en ”lav rammesætning” (p. 83) ligesom mit pilotprojekt at være mere forskerstyret, idet hun afprøver et af forskeren nøje tilrettelagt design i en skolepraksis for at kunne stille skarpt på elevernes empirisk-affektive indlevelse i karaktererne. Jeg lader, som det vil fremgå af næste afsnit om *Tråd og progression i projektets empiriske del* i højere grad interventionsprogrammets indhold og mål være op til lærerne.

Den sidste væsentlige forskel, jeg vil nævne, og som jeg sporadisk vil vende tilbage til i afhandlingen, er de to projekters tekstvalg i de respektive interventionsprogrammer. Grundlæggende ses der i de to projekter lidt forskelligt på litterære teksttypers ’egnethed’ i anvendelsen af stedorienteret/stedbaseret læsning. Pjedsted lægger følgende betragtning til grund for sit tekstvalg:

”Udvælgelseskriteriet vedrører derfor også, hvilke steder teksterne tematiserer. Man kan for eksempel nævne, at science fiction litteratur, der inddrager fantastiske elementer og eventuelt udspilles i fjerne

galakser, er litteratur, som elever naturligvis må præsenteres for, bare ikke i denne stedorienterede sammenhæng. Der vil være litteratur, der for lærere er oplagt at vælge, i fald de arbejder stedorienteret med teksterne, og der vil være litteratur, som ikke vil give mening. Her plæderes ikke for, at den stedorienterede litteraturtilgang anvendes med alle tekster”.

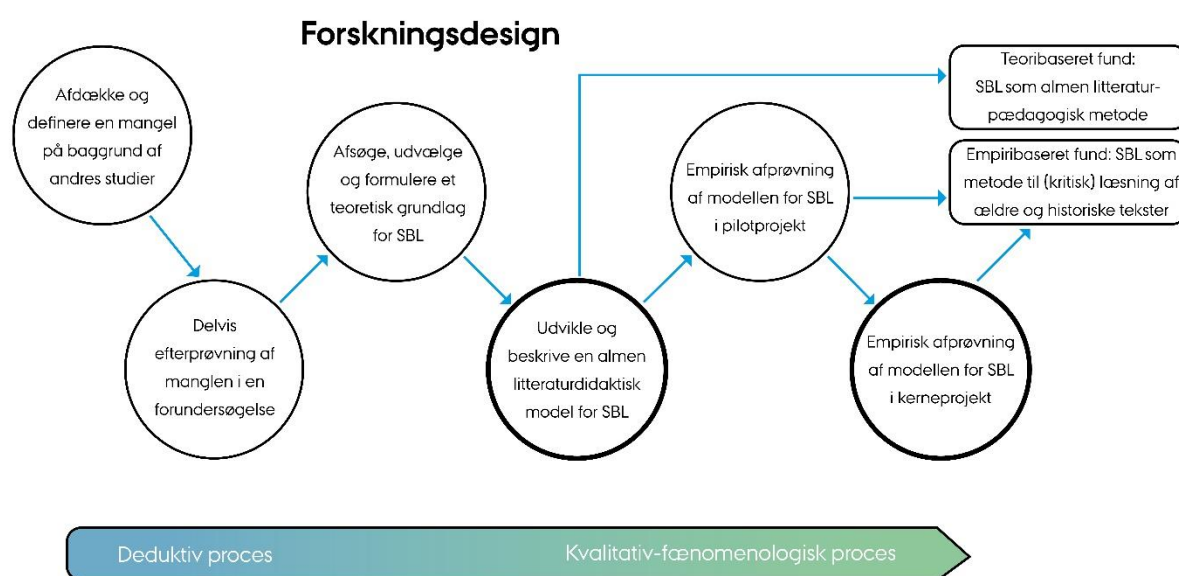
(Pjedsted, 2020, p. 84)

Pjedsteds tre ungdomsromaner er valgt, fordi de hver på deres måde tematiserer identitet: der er et aldersmæssigt sammenfald mellem hovedpersonerne og eleverne, og hovedpersonerne er ”ligesom eleverne (...) identitetsmæssigt (...) i gang med at finde ud af hvem de selv er” (Pjedsted, 2020, p. 85). I sine analyser af læseteksterne viser Pjedsted, hvordan teksternes steder er med til at definere hovedpersonerne og deres identitet(sudvikling) (p. 75). Men de er også valgt pragmatisk, fordi disse identifikative steder, hvor teksterne foregår, er tilgængelige i de fleste skolars nærområde. I modsætning til dette er stedbaseret læsning i nærværende projekt designet til undervisning i alle typer tekster, og metodens litteraturteoretiske forankring giver mig ikke anledning til at pege på særligt egnede teksttyper. Som jeg vil vise i næste afsnit om *Tråd og progression i projektets empiriske del*, valgte lærerne i mit projekt at anvende nogle generisk set mere forskellige tekster end Pjedsted, hvoraf nogle, især de ældre tekster, formentlig spændte buen lidt hårdere end Pjedsteds tekster i forhold til at udfordre elevernes læseforståelse og dermed også deres indlevelse, engagement og identifikation. Disse udfordringer hænger sammen med mit projekts vægtning af et mere kulturteoretisk forankret stedsbegreb, som i samspil med forståelsen af det præfigurative - konfigurative – refigurative forhold mellem litteraturen og verden, teksten og stedet (jf. især Ricoeur, 1983; 1984) intenderer, at eleverne skal møde noget andet end sig selv. Dette er som nævnt en væsentlig forskel fra Pjedsteds fokus på det affektive og subjektiviteten. Mens Pjedsteds elever oplever at ”møde sig selv og andre” (p. 81) i tekstlæsningen og i kraft af stedet, kommer eleverne i mit projekt i højere grad til at møde noget andet end sig selv, blandt andet når teksterne taler til dem i en anden tone fra en anden tid.

TRÅD OG PROGRESSION I PROJEKTET

Forskningsspørgsmål 1, *Hvordan kan man på et kropsfænomenologisk, litteraturtopografisk og udeskolepædagogisk grundlag udvikle en litteraturpædagogisk metode, der omfatter stedbaseret læsning?*, besvares på et

teoretisk grundlag. Forskningsspørgsmål 2, *Hvad kendetegner udskolingselevs tolkende læsninger, når de undervises med stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode?* besvares ligesom spørgsmål 3, *Hvordan viser en dobbeltrettet tekst-steds-opmærksomhed sig i elevers udsagn om stedbaseret læsning?* på baggrund af empiriske undersøgelser. Mine tre forskningsspørgsmål er interdependente, idet spørgsmål 2 og 3 lægger op til en empirisk afprøvning af den teoribaserede didaktiske model for stedbaseret læsning, som udvikles og beskrives som svar på spørgsmål 1. Som forskningsspørgsmålene lægger op til, er ph.d.-projektet et interventionsstudie, som overordnet har dels en teoretisk-deduktiv del, og dels en fænomenologisk-deskriptiv empirisk del. Lincoln & Guba (1985, p. 319) anfører, at en transparent udredning af et studies gennemførelse i en udførlig *audit trail* er med til at sikre studiets *dependability* hhv. dets *confirmability*. Figur 6 viser sammen med næste forklarende afsnit denne audit trail, eller: tråd og progression i studiets todelte og interdependente proces:



Figur 6 Ph.d.-projektets forskningsdesign

Projektets overordnede forskningsdesign er formet som et interventionsstudie. Interventionsstudier er ifølge metodeteoretikerne Fraser Richman, Galinsky & Days (2009) tæt relateret til praksis. I interventionsstudier søger forskeren svar på sine undersøgelsesspørgsmål ved at blande sig og intervenere i praksis ud fra en idé om, at virkeligheden kunne eller burde være anderledes. Interventionen er således en

”purposive action that is intended to alter a behavior, reduce risks, or improve outcomes” (s. 9), og som omfatter ”Intentional Change Strategies” (s. 5). Der er dog under alle omstændigheder tale om en bevidst og aktivt indgribende handling (Fraser et al., 2009). I et interventionsprogram inden for uddannelsesforskning, der som oftest retter fokus mod sociale processer i en situeret kontekst, sætter forskeren noget i gang for eller hos nogen med en intention om at skabe ny viden og om at forandre noget. Selve interventionen er det, der skal gøre en forskel, og forskeren undersøger, hvad det gør ved den, der deltager i eller udsættes for den. Man tester noget i et i større eller mindre grad kontrolleret forsøg, hvor alt så vidt muligt er, som det plejer at være, bortset lige fra den forstyrrelse, man ønsker at undersøge virkningen af. Alt afhængig af styrings- og kontrolgraden lægger forskeren altså med sine ideer til, hvad der kunne være anderledes, interventionsprogrammet ind i informanternes hverdagspraksis, eller så vidt mulig i det, de plejer at gøre, som beskrevet af fx Cohen, Manion & Morrison (2018, p. 376) og Fraser et al. (2009, p. 3). Jeg har således i ph.d.-projektets empiriske del været optaget af at finde svar især på mine forskningsspørgsmål 2 og 3 i en hverdagslig undervisningspraksis, hvor afhandlingens teoribaserede bud på en stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode på min foranledning bringes i anvendelse.

Ifølge Fraser et al. (2009) er forskningsdesignet i interventionsstudier typisk kendetegnet ved at ”Both inductive and deductive processes are used”, og at det ”nearly always involves a variety of methods” (p. 26). Jeg har derfor kombineret en teoriudviklende dimension med fokus på udvikling af en litteraturpædagogisk metode med en toleddet empirisk afprøvning af selvsamme metode bestående af et pilotprojekt og et mere omfattende kerneprojekt. Designets faser er primært inspireret af interventionsforsknings seks faser, som de er beskrevet af metodeteoretikerne Rothman & Thomas (1994, in: Fraser et al., 2009, pp. 29-33)¹⁶. Således:

¹⁶ Herefter refererer jeg til Fraser et al. (2009) som grundlag for interventionstænkningen i mit projekt. Fraser et al.s (2009) egne fasebeskrivelser bygger på Rothman & Thomas’ (1994), men inkluderer ’measurements, risk/protection, consumers, benchmarks for succes, kontrolforsøg’, (Fraser et al., 2009, p. 37ff), som falder uden for fokus i mit projekt.

Rothman & Thomas (1994) faser	Ph.d.-projektets forskningsdesign faser
<i>Phase 1: Problem Analysis and Project Planning</i>	Definere problem/mangel på baggrund af andres praksisinformede studier Delvist efterprøve problemet/manglen i en forundersøgelse
<i>Phase 2. Information Gathering and Synthesis</i>	Afsøge og formulere teoretisk grundlag for SBL
<i>Phase 3: Design</i>	Udvikle og beskrive SBL som almen litteraturpædagogisk metode/model Udvikle et interventionsprogram
<i>Phase 4: Early Development and Pilot Testing</i>	Empirisk afprøvning af SBL og af forskningsdesignet i pilotprojekt
<i>Phase 5: Evaluation and Advanced Development</i>	Empirisk afprøvning af SBL i kerneprojekt
<i>Phase 6: Dissemination</i>	Publicering af fund i artikel 1,2,3,4

Figur 7 Ph.d.-projektets forskningsdesign ifht. Rothman & Thomas' (1994) faser for interventionsforskning

Projektets forskningsdesign (Figur 6) kan yderligere forklares som en teoretisk-deduktiv proces, hvor jeg *først undersøger, afdækker og definerer en mangel på baggrund af andres praksisinformede studier*. Jeg fandt her et behov for dels at udvide den litteraturpædagogiske metodepalet med nogle mere eksplorative litteraturpædagogiske metoder end dem, som syntes at kendetegne praksis, og dels et behov for udvikling af danskdidaktiske, herunder litteraturpædagogiske, metoder, der baserer sig på og implementerer en stedbaseret udeskolepædagogik. Derefter har jeg *delvist efterprøvet manglen i en forundersøgelse*, som syntes at bekræfte den (artikel 1). Det næste skridt var *at afsøge og formulere et teoretisk grundlag for metoden stedbaseret læsning*, og på den baggrund *at udvikle og beskrive en almen*

litteraturredidaktisk model for stedbaseret læsning (artikel 2 samt kappen) som en mulig 'løsning' af problemet/manglen. Med 'almen' mener jeg, at modellens firefasede cykliske struktur inkluderer læsning af og undervisning i alle former for skønlitterære tekster; nye såvel som ældre; børne- og voksenlitteratur; dansk og udenlandsk; lang og kort; episk, lyrisk og dramatisk.

Gennem en fænomenologisk-kvalitativ proces har jeg dernæst gennemført en *empirisk afprøvning af modellen for stedbaseret læsning i et pilotprojekt* i en forholdsvis lille skala. På baggrund af pilotprojektets erfaringer og fund, som beskrives i artikel 3 og i det følgende, foretog jeg derefter en *empirisk afprøvning af modellen for stedbaseret læsning i et kerneprojekt* (artikel 4) i en lidt større skala, nemlig i kerneprojektet. Dette vender jeg tilbage til.

Som det ses af figur 6 blev modellen for stedbaseret læsning ikke ændret undervejs mellem de enkelte iterationer, sådan som det er typisk for fx design-based research studier (Barab & Squire, 2004). Modellen har altså været den samme i hele den kvalitativt-empiriske del af mit studie, både i pilotstudiets ene og i kernestudiets seks iterative afprøvninger. Dette diskuteres i kappens afsnit om "Diskussion af forskningsdesign og undersøgelsesmetode". Den teoretisk-deduktive proces ledte til *projektets teoribaserede fund*, mens den fænomenologisk-kvalitative proces ledte til *projektets empiribaserede fund*.

Artikel 1 omhandler forundersøgelsens underbygning af projektets grundlæggende antagelse om, at udeskoleundervisning kun sjældent er stedsessentiell, som er beskrevet i kappens afsnit om "Projektets grundlæggende antagelser". Artikel 2 omhandler sammen med kappens afsnit om projektets videnskabsteoretiske grundlag og den didaktiske model projektets teoretisk-deduktive del. Artikel 3 og 4 omhandler pilot- henholdsvis kerneprojektets respektive formål, metodik, analyser og fund. Se figur 8.

Forundersøgelse	Afsøge og formulere teoretisk grundlag for SBL og udvikle SBL som almen litteraturpædagogisk metode	Pilotprojekt	Kerneprojekt
Artikel 1	Artikel 2 + kappe	Artikel 3	Artikel 4

Figur 8 Sammenhæng mellem artikler og forskningsdesignets dele.

I det følgende præsenteres som sagt sammenhængen mellem og progressionen i ph.d.-projektets teoretiske og empiriske delstudier (beskrevet i artikel 1,2,3,4 og her i kappen) med størst vægt på centrale elementer i kerneprojektet (beskrevet i artikel 4).

Afdække og definere en mangel på baggrund af andres praksisinformede studier af litteraturundervisning hhv. udeskole

(Se figur 6). Fraser et al. (2009, p. 38) skriver om interventionsstudiers første fase, at "the culminating task is to develop a program theory from a thorough understanding of the problem". Som det fremgår af kappens indledningskapitel om "Projektets grundlæggende antagelser", sætter ph.d.-studiet af fra andres undersøgelser af henholdsvis det litteraturpædagogiske og det udeskolepædagogiske praksisfelt ved at *afdække og definere et problem på baggrund af andres studier*. De i indledningen nævnte undersøgelser af grundskolens litteraturpædagogiske praksis informerer projektets grundlæggende antagelse om, at der kan være et behov for en udvidelse af skolens litteraturpædagogiske metodepalet. På baggrund af andres praksisinformede studier af udeskole lokaliserer jeg desuden en tilsyneladende mangel på fagdidaktiske metoder, som gør brug af udeskolepædagogik.

Delvis underbygning af manglen i en forundersøgelse

(Se figur 6). I forundersøgelsen, som jeg beskriver i artikel 1, har jeg blandt andet underbygget ph.d.-projektets antagelse af, at stedsessentiel eller stedbaseret udeskoleundervisning ikke nyder synderlig udbredelse i danske skoler. Her er begrebet 'stedbaseret' sat ind en bredere sammenhæng end i pilot- og kerneprojektet,

nemlig som stedbaseret læring. Det betyder, at der gennem projektet og de fire artikler sker en løbende fokusering på 'stedbaseret', som skematisk er samlet i figur 9:

Artikel	Anvendelse af 'stedbaseret'
Forundersøgelse Artikel 1	Stedbaseret <i>læring/undervisning</i> som almen didaktisk udeskolekategori
Teoribaseret udvikling og beskrivelse af litteraturpædagogisk metode Artikel 2 + kappe	Stedbaseret <i>læsning</i> som danskfagsdidaktisk udeskolebaseret litteraturpædagogisk metode
Pilotprojekt Artikel 3	Stedbaseret <i>læsning</i> som danskfagsdidaktisk udeskolebaseret litteraturpædagogisk metode
Kerneprojekt Artikel 4	Stedbaseret <i>læsning</i> som danskfagsdidaktisk udeskolebaseret litteraturpædagogisk metode

Figur 9 Anvendelse af begrebet "stedbaseret" i projektets delelementer.

I forundersøgelsen analyserer jeg et datamateriale, som stammer fra aktionsforskningsprojektet Projekt Udvikling af Udeskole (2013-2017, se Ejbye-Ernst & Bentsen, 2018). Datamaterialet består af beskrivelser (formidlet som tekst eller film) af 148 udeskoleundervisningsforløb. Forløbene er udviklet, gennemført og beskrevet af lærere og pædagoger på (potentielt) alle grundskolens klassetrin og i alle fag. Forløbsbeskrivelserne er indsamlet på 66 skoler, som regelmæssigt anvender udeskole i en eller flere klasser, og som har deltaget i projekt Udvikling af Udeskole (2013-17).

Forundersøgelsen bidrager til afhandlingen med en forståelse af fænomenerne *udeskole* henholdsvis *stedbaseret læring/undervisning* (på baggrund af Eggensen, 2017) og med en viden om stedbaseret undervisnings udbredelse i danske skolars udeskoleundervisning. Undersøgelsen viste en relativt lav forekomst af stedbaseret læring i danske skolars udeskolepraksis, hvilket vil sige, at lærere i deres udeskoleundervisning (i alle skolens fag) kun sjældent anvender steder som læremiddel og læringsobjekt (jf. Eggensen, 2017) ved fx at inddrage historisk, kulturel eller anden fagrelateret viden om dem. Det drøftes i artikel 1 blandt andet, om den

vage forekomst kan skyldes, at der ikke er udviklet teoribaserede fagdidaktikker, som implementerer stedbaseret læring. Forundersøgelsen bidrager således med en delvis verificering af projektets grundlæggende antagelser, ligesom den medvirker til at motivere og begrunde især min teoretiske udvikling af stedbaseret læsning som fagdidaktisk litteraturpædagogisk metode.

Afsøge, udvælge og formulere et teoretisk grundlag for stedbaseret læsning

(Se figur 6). Min afsøgning af andres praksisinformerende studier af litteraturundervisning henholdsvis udeskole har sammen med forundersøgelsen hjulpet mig med at afdække og konstatere en given tilstand og nogle mangler i skolens praksis. Dette bidrog dog ikke i sig selv til at jeg kunne formulere løsninger på de mangler og udfordringer, som de tilsammen synliggør. Motiveret af de antagelser og fund, som jeg fandt frem til, har jeg formuleret et teoretisk grundlag, på hvilket jeg kunne udvikle et bud på en ”løsning”.

Jeg udvalgte litteratur inden for de tre videnskabsteoretiske felter: stedsfænomenologi, litteraturtopografi og udeskolepædagogik (jf. Figur 2). Disse dannede afsæt for at udvikle et teoretisk informeret bud på en fagdidaktisk og almen litteraturpædagogisk metode, stedbaseret læsning.

Udvikle og beskrive en almen litteraturredidaktisk model for stedbaseret læsning

(Se figur 6). På et stedsfænomenologisk, litteraturtopografisk og udeskolepædagogisk grundlag udviklede og beskrev jeg dernæst (se artikel 2 og kappens teori-afsnit) et teoribaseret bud på en litteraturpædagogisk metode, der omfatter litteraturlæsning og undervisning på steder uden for klasserummet, og som anvender stedet som både læremiddel og læringsobjekt (Figur 6). I afhandlingen kalder jeg denne metode for stedbaseret læsning.

Projektets empiriske del som en fænomenologisk proces

(Se figur 6). Den didaktiske model for afhandlingens teoribaserede bud på en stedbaseret læsning blev dernæst afprøvet empirisk i to udskolingsklasser. I interventionsstudiet indgår et interventionsprogram, som er afviklet i et *pilotprojekt* ud fra en forholdsvis styrende tilgang og fortsat i et *kerneprojekt*, hvor fund og erfaringer fra pilotprojektet er taget med videre ind i en fortsat forskerstyret, om end

relativt mere eksplorativ undersøgelse (se artiklerne 3 og 4). Dette er i tråd med (Fraser et al., 2009) gjort ud fra en kombination af induktive og deduktive processer.

I pilotprojektet undersøgte jeg, hvad der kendetegner udskolingselevers tolkende læsninger (forskningsspørgsmål 2), og i kerneprojektet undersøgte jeg, hvordan en dobbeltrettet tekst-steds-opmærksomhed viser sig i elevernes udsagn, når der undervises med afhandlingens bud på en stedbaseret læsning som metode (forskningsspørgsmål 3). Datamaterialet er i de to undersøgelsesfaser fremstillet¹⁷ på lidt forskellige måder. For at styrke studiets troværdighed (credibility, Lincoln & Guba, 1985) ved hjælp af kilde- eller datatriangulering (Denzin, 1970) anlagde jeg et lærerperspektiv for undersøgelsen i pilotprojektet og et elevperspektiv i undersøgelsen for kerneprojektet. Dette kan selvfølgelig problematiseres af, at de to delprojekter ikke var styret af det samme forskningsspørgsmål, hvilket jeg vil vende tilbage til i diskussionsafsnittet.

Interventionsprogrammet består i henholdsvis pilot- og kerneprojektet af nogle interventionsforløb (undervisningsforløb), som er gennemført med samme didaktiske metode, men med forskelligt undervisningsindhold med henblik på at undersøge afhandlingens bud på stedbaseret læsning som metode så grundigt som muligt. Interventionsprogrammet er i tråd med henholdsvis Cohen et al. (2018) og Fraser et al. (2009) gennemført i en hverdagspraksis som, bortset fra interventionsprogrammet, så vidt muligt er uforstyrret af andre faktorer.

Fænomenologisk stiller jeg inden for rammerne af forskningsspørgsmålenes så vidt mulig mine informaners livsverden i forgrunden for at komme til at forstå, hvordan interventionsprogrammet opleves og forstås af eleverne. Inspireret af filosofen Maurice Merleau-Pontys teori om kroppens før-refleksivitet, dvs. om hvordan eleven via sine kropslige oplevelser af stedet hurtigt skaber en mening med, hvor vedkommende er.

¹⁷ I tråd med Dahler-Larsen (2010) anvender jeg konsekvent *at fremstille* frem for fx *at indsamle* data. At fremstille data skal forstås i dobbeltbetydningen "at producere" og "at vise frem". Termen at indsamle data giver indtryk af, at et datamateriale er noget, der allerede forefindes og ligger tilgængeligt for forskerens granskninger. At fremstille data, i betydningen "producere", tydeliggør derimod det faktum, at datamaterialet i mit projekt er blevet frembragt i et samarbejde mellem mine informanter og jeg, i et skæringspunkt mellem min forskningsinteresse og deres livsverden.

”Revenir aux choses mêmes, c’est revenir à ce monde avant la connaissance dont la connaissance parle toujours, et à l’égard duquel toute détermination scientifique est abstraite, significative et dépendante, comme la géographie à l’égard du paysage, où nous avons d’abord appris ce que c’est qu’une forêt, une prairie ou une rivière.”

(Merleau-Ponty, 1945, p. 9)

Derved betragter jeg både verbale ytringer, kropssprog, konteksten og informantens handlinger som udsagn om de fænomener, jeg undersøger. Mit fokus på og bestræbelse efter at se elevens førstepersonsperspektiv, dvs. sådan som de ser ’skoven, sletten og floden’ er i denne proces deskriptiv, dvs. at jeg på baggrund af Merleau-Pontys teori om, at videnskaben nødvendigvis bygger oven på den fænomenologiske oplevelse, følger elevens umiddelbare beskrivelser af stedet, erfaringerne og refleksionerne over, hvor vedkommende er og ser:

”Il s’agit de décrire, et non pas d’expliquer, ni d’analyser. (...). Tous ce que je sais du monde, même par science, je le sais à partir d’une vue mienne ou d’une expérience du monde sans laquelle les symboles de la science ne voudraient rien dire. Tout l’univers de la science est construit sur le monde vécu et si nous voulons penser la science elle-même avec rigueur, en apprécier exactement le sens et la portée, il nous faut réveiller d’abord cette expérience du monde dont elle est l’expression seconde.”

(Merleau-Ponty, 1945, pp. 8-9)

I den empirisk-kvalitative fase af mit forskningsdesign er jeg således fuldt optaget af mine informanternes udsagn og ytringer, som jeg gengiver loyalt. Derved bestræber jeg mig på så vidt mulig at sætte min ”almindelige og videnskabelige forhåndsviden om fænomenerne i parentes for at nå frem til en fordomsfri beskrivelse af fænomenernes væsen” (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 49).

I kombination med den fænomenologiske tilgang til informanternes før-refleksivitet og førstepersonsperspektiv tager jeg i praksisafprøvningerne også udgangspunkt i den induktive teori-konstruktion, som den er formuleret af Charmaz (2014) (se artikel 3 og 4). At tilsidesætte sin forhåndsviden og sin intention er ikke altid lige let for en interventionsforsker, hvilket jeg ligeledes vil vende tilbage til og diskutere i kappens afsnit ”Diskussion af forskningsdesign og undersøgelsesmetode”.

Empirisk afprøvning af modellen for stedbaseret læsning i et pilotprojekt

(Se figur 6). I pilotprojektet blev stedbaseret undervisning som sagt sat ind i en mere snæver sammenhæng end i forundersøgelsen, nemlig som del af en udeskolebaseret firefaset litteraturpædagogisk metode rettet mod skolens ældste klasser, sådan som den er beskrevet i kappens teoriafsnit og i artikel 2. Pilotprojektet blev brugt som afprøvning af forskningsdesignet, idet jeg ønskede at kvalificere det og sikre mig, at jeg faktisk fik brugbar empiri med tilbage fra selve kerneprojektet.

I pilotprojektet har jeg i en forholdsvis lille skala, ét tre ugers undervisningsforløb med én tekst og ét sted, afprøvet afhandlingens teoribaserede bud på stedbaseret læsning som metode i en skolepraksis. Denne skala blev udvidet i kerneprojektet, hvor jeg gennemførte seks afprøvninger i samme klasse henover et skoleår, med henblik på en grundigere afprøvning af stedbaseret læsning.

Pilotprojektets teoretiske baggrund, interventionsprogram, datafremstilling, analyse og fund er beskrevet i artikel 3. I nærværende afsnit vil jeg efter en kort introduktion fokusere på pilotprojektets betydning for kerneprojektet, blandt andet med fokus på, hvordan de to delprojekter kan placeres i spekteret eksplorativt – forskerstyret, og på hvordan henholdsvis fund og forskningsmetodiske erfaringer fra pilotprojektet blev bragt med ind i og virkede styrende for kerneprojektet. Pilotprojektet er gennemført og beskrevet i samarbejde med min kollega, docent Karen Barfod, VIA University College. Pilotprojektet havde i lighed med Pjedsteds (2020) undersøgelse et lidt mere forskerstyret interventionsprogram i form af et nøje tilrettelagt undervisningsforløb.¹⁸ Gennem materialet stilladserede vores interventionsforløb et cirka tre uger langt undervisningsforløb om henholdsvis fortalt tid, fortælle tid og litterær fantastik. Undervisningsmaterialet/interventionsforløbet omfattede blandt andet den britiske (oversatte) billedbog *Den tavse dreng* (Brighton, 2019/1991), som eleverne skulle nærlæse på og ved Strandingsmuseum St. George i Thorsminde, Vestjylland.¹⁹

¹⁸ Pilotprojektets interventionsforløb blev siden gjort onlinetilgængeligt i form af et undervisningsmateriale (Barfod & Eggensen, 2020). Undervisningsmaterialet var bestilt og betalt af Holstebro Kulturhistoriske Museer.

¹⁹ www.strandingsmuseet.dk

Undervisningsmaterialet blev overdraget til en udeskoleerfarende dansklærer, som gennemførte alle dets elementer og aktiviteter med sin ligeledes udeskoleerfarende udskolingsklasse (20 elever). Forløbet blev organiseret efter de fire faser i stedbaseret læsning (se artikel 2 samt kappens teorigennemgang), som didaktisk bygger på en vekslen mellem læringsaktiviteter på skolen før og efter museumsbesøget i tråd med modellens udeskoledidaktiske principper om ”et samspil mellem ude og inde” (Ejbye-Ernst et al., 2016). Efter ude-fasen (museumsbesøget) blev der gennemført et kvalitativt semistruktureret interview med læreren (Kvale & Brinkmann, 2015) om hendes oplevelse af elevernes tolkende læsninger i forløbet. Vi observerede desuden gennemførelsen af forløbet på museet samt en opfølgende litteratursamtale i undervisningen på skolen lige efter besøget. Desuden indsamlede vi 16 elevtekster, som var blevet fremstillet som del af forløbet (bilag 19, 20).

Som beskrevet i artikel 3 intenderede vi i pilotprojektet en triangulering (Denzin, 1970) mellem tre typer datamateriale: feltobservationer, elevtekster og lærerinterview for at styrke studiets troværdighed (*credibility*, Lincoln & Guba, 1985, p. 301ff). Dette lykkedes ikke helt. Som beskrevet i artikel 3 indeholdt elevteksterne desværre ikke egentlige udsagn om elevernes egne perspektiver på stedsoplevelsen, og vi havde ikke organiseret opfølgende interview med eleverne. Så selvom eleverne var forholdsvis åbne og afsøgende i deres tekstanalytiske refleksioner, så kunne de ikke anvendes til at informere om den dobbelttretrappede tekst-stedsopmærksomhed, som afhandlingens litteraturpædagogiske metode retter fokus mod (se to eksempler bilag 20). Dertil kommer, at vores feltobservationer ikke var tilstrækkeligt fokuserede. Som beskrevet i artikel 3 skyldtes dette et for uklart forskningsdesign. Eleverne blev ikke instrueret i at de skulle tænke stedsoplevelsen og metoden ind i deres analyser. Når eleverne ikke før har prøvet at læse og arbejde på denne måde, kan man ikke forvente at de ”bare gør det” også i deres efterlods skriftlige fremstillinger. Der skal i opgaveformuleringen spørges mere direkte ind til det, man som forsker gerne vil vide. Disse erfaringer blev indarbejdet i kerneprojektets interventionsprogram, som jeg vil vende tilbage til. Mens datatrianguleringen ikke rigtig lykkedes for os, blev pilotstudiets troværdighed (Lincoln & Guba, 1985) til gengæld styrket bl.a. af en brug af forskertriangulering (Denzin, 1970) i dataanalysen, idet vi forskere løbende drøftede dataanalysen undervejs (se artikel 3).

Hvad angår lærerens frihedsgrad havde mit pilotprojekt stor lighed med Pjedsteds (2020). Undervisningen var ligesom hos Pjedsted tilrettelagt af forskerne/os. Forskerne/vi bestemte, hvilken skønlitterær tekst, der skulle arbejdes med, og hvilket sted, eleverne skulle læse på og lære om og af; vi tilrettelagde undervisningsaktiviteterne, vi lavede arbejdsark til eleverne, og vi inviterede læreren og klassen ind til afprøvningen uden at tage højde for øvrigt indhold og mål i deres årsplan. Elevernes fremstilling af essays er eksempel på dette. Essayet var for både lærer og elever en ”ny” genre, ligesom det litteraturfaglige begreb, litterær fantastik (Todorov, 1970), som udgjorde en væsentlig del af læringsindholdet, var ukendt for dem. Lærer og elever havde således ret begrænset indflydelse på interventionen; de deltog ikke i tilrettelæggelsen af undervisningsforløbets indhold og aktiviteter, men fulgte det nøje uden at fortolke på det eller revidere det hverken før eller under afprøvningen.

Som beskrevet i artikel 3 fandt vi i pilotprojektet blandt andet, at lærerens meget tydelige stilladsering af *læringstransfer*, *feed forward* og *feedback* i vekselvirkningen mellem ude- og indeundervisning (Hermansen & Andersen, 2007) er nødvendig for elevernes dobbeltrettede opmærksomhed på tekst-sted (artikel 3, p. 114). Som beskrevet i artikel 3 er dette en læringsbetingelse, som en uerfaren udeskolelærer ifølge Bamberger & Tal (2007) og Ejbye-Ernst et al. (2016) let kan komme til at vie for lidt opmærksomhed.

Som det ses af et mødereferat den 8. august (bilag 5, pkt 5B)²⁰, gjorde jeg i kerneprojektets indledende fase rede for pilotprojektets fund ved i en form for *thick description* (Ponterotto, 2006)²¹ at opstille dem normativt for kerneprojektlærerne. Thick description er ifølge Brymann (2004, p. 75) og Lincoln & Guba (1985, p. 316) desuden en metode som kan styrke et kvalitativt studies overførbarhed (*transferability*), hvilket jeg vil vende tilbage til i diskussionsafsnittet.

I tråd med pilotprojektets fund havde videnoverførslen fra pilotprojektes udeskoleerfarne til kerneprojektets mindre udeskoleerfarne lærere således primært fokus på lærerstilladsering og på læringstransfer i samspillet mellem inde- og udefaser; på en særlig tekst-sted-forbindende spørgeteknik i undervisningen ude og

²⁰ Årstallene er slettet fra mødereferater o.a. datamaterialer af hensyn til GDPR.

²¹ “Thick description refers to the researcher’s task of both describing and interpreting observed social action (or behavior) within its particular context” (Ponterotto, 2006, p. 543).

inde og på en gøren-opmærksom på, hvordan uderummet er et anderledes læringsrum med mindre mulighed for lærerstyring end et klasselokale. Med denne videnoverførsel ønskede jeg at sikre, at interventionsforløbene i kerneprojektet ikke skulle blive begrænset af for mange praktiske forhindringer og 'begynderfejl', der kunne dreje interventionerne i misvisende retninger og dække for den fagdidaktiske viden om fænomenet stedbaseret læsning, som jeg ønskede at frembringe. Videnoversførslen indgik dog også som et forholdsvis styrende element, hvilket jeg vil vende tilbage til i afsnittet om "Eksplorativ versus forskerstyret tilrettelæggelse af design".

Empirisk afprøvning af modellen for stedbaseret læsning i kerneprojektet

(Se figur 6). Mens det i pilotprojektet ligesom hos Pjedsted (2020) var et *undervisningsforløb baseret på metoden* stedbaseret læsning, der blev afprøvet empirisk, var det i kerneprojektet mere selve *metoden* stedbaseret læsning, der blev afprøvet. Denne forskningsinteresse stillede krav om et iterativt forskningsdesign, hvor afhandlingens model for stedbaseret læsning blev afprøvet i en større skala, således flere gange (jf *persistence*, Lincoln & Guba, 1985) over længere tid (*prolonged engagement*, Lincoln & Guba, 1985) i samme klasse og med varieret fagligt indhold og mål. I kerneprojektet planlagde og gennemførte jeg derfor i samarbejde med to dansklærere 6 interventionsforløb henover godt et skoleår (slutningen af 7. til begyndelsen af 9. klasse) i deres fælles 8. klasse. Forløbene hvilede på forskellige måder på stedbaseret læsnings faser og principper. I kvalitative semistrukturerede interview, i refleksionsnotater og i litteratursamtaler i undervisningen blev der på forskellige måder spurgt ind til elevernes dobbeltrettede opmærksomhed (se artikel 4). Dette mere iterative og longitudinale design i større skala gav mulighed for at spørge om det samme på forskellige måder og i varierede situationer.

Kerneprojektet er beskrevet i artikel 4 med en redegørelse for fremstilling og analyse af det empiriske materiale, en præsentation af fund samt en teoridrevet fortolkning og perspektivering af fundene. I det følgende vil jeg efter en kort introduktion til fremgangsmåde og interventionsprogram uddybe artikel 4's beskrivelse af informantudvælgelse og datafremstilling med særlig fokus på tre elevinterview samt disse elementers betydning for mine forskningsmæssige erkendelsesmuligheder.

Jeg besøgte 7.a henholdsvis 7.b før sommerferien, hvor jeg løseligt spurgte eleverne til deres læseerfaringer og evt. læseinteresser. For at sikre, at elevernes samtykke til medvirken i mit projekt skete på et informeret grundlag (jf Kvale & Brinkmann, 2015, p. 107; Humberstone & Riddick, 2020, p. 22), fortalte jeg her om mit forskningsprojekt, og om hvordan jeg forestillede mig, at samarbejdet skulle foregå efter sommerferien²². Jeg informerede herunder eleverne om principper for anonymisering og frivillighed (Humberstone & Riddick, 2020, pp. 22 – 28). Før projektstart sendte jeg desuden et brev ud til elevernes forældre (bilag 3) med henblik på at informere dem tilsvarende og at indhente deres samtykke. Ingen forældre eller elever sagde fra før projektstarten, men undervejs var der ind imellem enkelte elever, der ikke ønskede at bidrage, hvilket jeg hver gang accepterede, selvom deres forældre havde givet samtykke til deres deltagelse. Der lå gennemgående en forskningsetisk udfordring i at interventionsprogrammet skulle være en ”naturlig del af klassens danskundervisning med de læringsmål som gælder for dansk i 8. klasse” (Forældrebreven, Bilag 3), mens deltagelse i forskningsprojektet var ”frivillig”. For eksempel Pressley, Graham & Harris (2006, p. 9) problematiserer politisk initierede longitudinale interventionsstudier, hvor deltagerne reelt ikke har mulighed for at sige fra, fordi undervisningen er obligatorisk. Dette forsøgte jeg at tage højde for ved for hver intervention og dens delelementer at informere om formålet og at påpege frivilligheden i deltagelsen i interview, aflevering af skriftlige tekster til mig, mv. Jeg bestræbte mig således på så vidt muligt at skelne undervisning fra datafremstilling.

Lærerne udviklede og gennemførte først selv fire undervisningsforløb (A, B, C og D) med anvendelse af afhandlingens teoribaserede bud på stedbaseret læsning på baggrund af Lærer 1's forudgående kendskab til metoden og efter et kort input fra mig med introduktion til baggrunden og modellen for stedbaseret læsning:

²² På grund af en ledelsesbeslutning skulle 7.a og 7.b samles i én 8. klasse med to dansklærere og 30 elever.

Intv.-forløb	Tekst	Sted	Hvem	Fremstilling af primære data
A	(Essayskrivning)	Kolind Kirke	Lærer 1 planlagt og gennemført i slutn. af 7. klasse	Nej
B	Pontoppidan: <i>Naadsensbrød</i> (novelle, 1870)	Fattiggården i Den Gamle By i Aarhus	Lærer 1 planlagt og gennemført i slutn. af 7. klasse. Forsker deltog.	Nej
	(sommerferie)			
C	Bang: <i>Branden</i> (reportage, 1880)	Christiansborg	Lejrskole i Kbh. i begyndelsen af 8.klasse. Lærer 1 og Lærer 2 planlagt og gennemført	Nej
D	<i>Nogen der vil tackles?</i> (feature, Politiken, 2011)	Kraftværket (skaterbanen i Kolind)	Begyndelsen af 8.klasse. Lærer 1 og Lærer 2 planlagt og gennemført	Nej

Figur 10 Fire undervisningsforløb, som blev afprøvet og gennemført af lærerne før projektstart.

En uge efter besøget i klassen var jeg med på turen til Den Gamle By i Aarhus (forløb B), hvor Lærer 1 havde tilrettelagt et undervisningsforløb med stedbaseret læsning anvendt på Pontoppidans novelle *Naadsensbrød*. Forløb A, C, D blev således gennemført af lærerne med klassen uden min deltagelse. Seks forløb (I, II, III, IV, V og VI) blev dernæst udviklet og gennemført i løbet af 8. klasse og begyndelsen af 9. klasse, i varierende grad i samarbejde med mig:

Intv.-forløb	Tekst	Sted	Deltagere	Fremstilling af primære data
I	Rasmussen <i>Bare en regnvejrsaften</i> (digt, 1943). Erindringstekster om besættelsestiden skrevet af kolindborgere (1983)	Byvandring i Kolind med læsestop	Lærer 1, lærer 2 og forsker planlagt og gennemført i samarbejde	Ja
II	Petersen <i>Med ilden i ryggen</i> (ungdomsroman, 1999)	Nabolandsbyen Stabrand	Lærer 1, lærer 2 og forsker planlagt og gennemført i samarbejde	Ja
III	<i>Klotte Hans</i> (folkeeventyr)	Hadsten Kro	Lærer 1, lærer 2 og forsker planlagt i samarbejde, men aflyst pga. Covid 19	Nej
IV	Kjærsgaard <i>Linedanser</i> (sang/digt, 1998) Oscar K <i>Lejren</i> (billedbog, 2011)	Et individuelt selvvalgt sted	Lærer 1 planlagt og gennemført online-undervisning pga. Covid	Nej
V	Aakeson: <i>Pragtfuldt! Pragtfuldt!</i> (ungdomsroman, 2015)	HN Auto i Kolind (mekanikerværksted)	Lærer 1 og lærer 2 planlagde og gennemførte. Forsker deltog i gennemførelse	Nej
	(sommerferie)			
VI	HC Andersen <i>Klokken</i> (fortælling, 1845)	Læsewalk gennem og ud af Kolind til skovkanten/skoven med fire læsestop	Lærer 1, lærer 2 og forsker planlagt og gennemført i samarbejde	Ja

Figur 11 Kerneprojektets interventionsprogram.

Forløb III blev som det ses planlagt af mig i samarbejde med lærerne, men ikke gennemført på grund af Covid19. Klassen oplevede altså i alt ni undervisningsforløb med brug af afhandlingens teoribaserede bud på metoden stedbaseret læsning i løbet

af godt og vel et skoleår i tråd med et for stedbaseret læsning grundlæggende udeskoledidaktisk princip om at foregå ”regelmæssigt og over længere tid” (Ejbye-Ernst et al., 2016, p. 8). Kerneprojektet adskiller sig således fra pilotprojektet og i øvrigt fra Pjedsted (2020) ved at benytte et forskningsdesign, hvor samme klasse bliver udsat for en række iterative interventioner med anvendelse af modellen for stedbaseret læsning.

Som nævnt blev modellen for stedbaseret læsning ikke ændret undervejs og mellem de enkelte iterationer, som det typisk sker i design-based research studier (Barab & Squire, 2004). Modellen har altså været den samme i hele den empiriske del af mit studie, både i pilotstudiets ene og i kernestudiets ni iterative afprøvninger. Dette begrundes i at jeg ønskede på et vedholdende (*persistent*, Lincoln & Guba, 1985) grundlag at få skabt et udgangspunkt for at forstå i dybden, hvad stedbaseret læsning i form af denne model kan didaktisk.

Det var ikke muligt for mig inden for ph.d.-projektets rammer at være til stede ved alle ni forløb, om end det i højere grad kunne have beriget projektet med Charmaz’ (2014) anbefaling om ”gathering rich data” (p. 22ff). Men ud fra tanken om, at jo mere eleverne blev udsat for undervisning med stedbaseret læsning, desto bedre grundlag ville de få for at informere mig om dens eventuelle aftryk i deres læsninger, når jeg senere var til stede. Jeg introducerede først lærerne til afhandlingens didaktiske model for stedbaseret læsning og overlod det så til dem at afprøve metoden selvstændigt i forløb ABCD. Derefter blev jeg – bortset fra valg af undervisningsindhold og læsetekst – mere styrende i forløb I, II og (planlagt) III, hvor jeg skulle fremstille data. I forløb IV og V overlod jeg igen lærerne til sig selv i planlægning og gennemførelse af undervisningen. Og endelig vendte jeg tilbage som mere styrende i det sidste forløb VI, hvor jeg igen fremstillede data både i form af observationer af og udsagn om stedbaseret læsning på baggrund af selve forløbet og på baggrund af alle de ni forløb, som lærerne løbende havde informeret mig om.

Hvad disse gentagne afprøvninger af metoden angår, kan mit forskningsdesign godt siges at ligge i forlængelse af forskningsmetoden design-based researchs iterative interventionsprogrammer (Barab & Squire, 2004), hvor videnfremstillingen forventes at blive kvalificeret i takt med antallet af interventioner. Eleverne skulle i kerneprojektet så vidt mulig og i størst mulig grad udsættes for undervisning med metoden stedbaseret læsning ud fra Charmaz’ tanker om *saturation* (Charmaz,

2014, p. 193). Det vil her sige, at jo mere de blev 'udsat' for metoden, desto bedre ville de lære den at kende og gøre sig erfaringer med den, og jo mere kvalificeret ville de kunne informere mig om den gennem interviews og i klassesamtaler bagefter, uanset om jeg var til stede eller ej. På denne måde kunne kerneprojektets elever i princippet informere mig bedre end pilotprojektets elever, som kun oplevede undervisning med stedbaseret læsning én gang, og for hvem oplevelsen måske ikke var så forskellig fra den undervisning, de var vant til. Jeg vil senere vende tilbage til datafremstillingens detaljer, og til hvordan mit forskningsdesign også adskiller sig fra design-based research.

Forløbenes litteratursamtaler i inde- såvel som uderummet var tilrettelagt på en måde, så der blev skabt forskellige typer af forbindelser mellem tekst og sted (formidlet i Eggensen, 2022). Samtaler i klasserummet før og efter udefasen drog elevernes oplevelser og refleksioner over tekst-sted-forbindelser ind i en litteraturfaglig, kultur-, litteratur- og lokalhistorisk sammenhæng, byggende på "et samspil mellem ude og inde" (Ejbye-Ernst et al., 2016, p. 8). Klassen og lærerne fik dermed multiple og varierede erfaringer med stedbaseret læsning i praksis blandt andet med en variation af litterære genrer og litteraturfaglige sammenhænge.

Belært af pilotprojektet gjorde jeg således i kerneprojektet mere ud af at sørge for, at elevernes skriftlige produkter blev forskningsstilladserende og mere anvendelige i forhold til videnfrembringelsen. I forbindelse med interventionsforløb I, fremstillede kerneprojekt-eleverne et refleksionsnotat, hvori de nedfældede deres individuelle overvejelser om tekst, sted og af tekst-stedforbindelser under læsewalk'en i Kolind. For eleverne fungerede skriftligheden som forberedelse på en klassesamtale, og refleksionsopgaven var dermed både en naturlig del af undervisningen og del af datafrembringelsen. I modsætning til Pilotprojektet formåede jeg i samarbejde med lærerne denne gang bedre at styre det, jeg gerne ville vide noget om, nemlig *hvordan en dobbeltrettet tekst-steds-opmærksomhed viser sig i elevers udsagn om stedbaseret læsning* (forskningsspørgsmål 3).

Kerneprojektets informanter

Inspireret af Telfords (2020) pointe: "language is at the heart of phenomenological inquiry" (p. 52), valgte jeg i mit fænomenologisk-kvalitative forskningsdesign udelukkende at fremstille data, der beroede på elevernes mundtlige og skriftlige verbale udsagn. Jeg valgte at afprøve den didaktiske model for stedbaseret læsning i

en 8. klasse, idet udskolingselever kan forventes at være livs- og undervisningserfarne og modne til i et nuanceret og forholdsvis præcist sprog at kunne beskrive deres egen livsverden og forholde sig metakognitivt til en undervisningsmetode:

”the use of language as a means of symbolically representing experience is a fundamental human act, and throughout history it has been the primary method of making sense of lived experience”.

(Seidman, 2006, in: Telford, 2020, p. 52)

Klassen var som sagt delt i A og B, da de gik i 7., men blev i visse fag, herunder dansk, slået sammen efter sommerferien. Ved projektets start var 7. A og 7. B netop blevet slået sammen til en 8. klasse med i alt 30 elever, hvorfor de havde en tolærerordning i dansktimerne. 30% af eleverne var ifølge lærerne diagnosticeret ordblinde, hvilket ikke var usædvanligt på skolen. Klassen syntes således ikke, som det indimellem ses ved interventionsstudier, at være en på nogen måde fagligt privilegeret klasse, men en almindelig folkeskoleklasse med et bredt spænd fra den dygtigste til den mest udfordrede elev. Bortset fra den store andel af ordblinde elever, repræsenterede klassen således den gruppe, jeg med mit projekt ønskede at skabe en forandring for. Jeg var interesseret i, hvordan en dobbeltrettet tekst-steds-opmærksomhed eventuelt viste sig i deres udsagn (forskningsspørgsmål 3) – ikke i deres individuelle baggrunde. Der var således ikke opmærksomhed på, hvorvidt udsagn kom fra en elev, der var diagnosticeret ordblind eller ej, ligesom der ikke var opmærksomhed på køn, fagligt niveau eller socioøkonomisk baggrund.

Lærer 1 var forholdsvis nyuddannet med linjefag i dansk og havde været ansat et år på skolen blandt andet som dansklærer i projektklassen, da kerneprojektet blev indledt. Lærer 1 havde kendskab til metoden stedbaseret læsning og havde en smule erfaring med det fra sin 4. årspraktik på læreruddannelsen, hvor hun sammen med en studiekammerat havde afprøvet metoden og fremstillet empirisk materiale til sin bacheloropgave om den. Jeg var vejleder på bachelorprojektet, og det var denne forbindelse til Lærer 1, der lå til grund for mit valg af netop hendes klasse og skole. Lærer 1 havde således et vist teoretisk og en smule empirisk indblik i stedbaseret læsning før projektstart. Hun tog hurtigt ejerskab og engagerede sig i forskningsspørgsmål og forskningsdesign, skrev faglige artikler om stedbaseret læsning, blev kontaktet af nysgerrige journalister fra fagblade og holdt sammen med mig et fagligt

oplæg om stedbaseret læsning for sine danskkolleger på skolen. Det lå tydeligvis Lærer 1 på sinde, at eleverne, Lærer 2 og skolens andre kolleger gerne skulle se kvaliteterne i stedbaseret læsning. For eksempel kastede hun sig egenhændigt ud i udfordringerne med onlineundervisning under skolenedlukningen (grundet Covid 19) og udviklede og gennemførte her på egen hånd intervention IV som et stedbaseret online-forløb, hvor eleverne hver især selv skulle finde et passende sted at gå hen og læse to tekster. Tekst-sted-sammenhængen var i dette forløb tematisk (barndomstema), hvilket bidrog væsentligt til min teoretiske opstilling af de fire kategoriske tekst-sted-forbindelser (*setting, generisk, tematisk og autorial*).

Lærer 2 havde været dansklærer gennem 25 år og

”...brænder for alle fagets indholdselementer, har ingen erfaring med udeskole, kender intet til stedbaseret læsning (Lærer 1 og Dorte har sendt et par artikler), glæder sig til at arbejde sammen med Lærer 1 i et team, og med Dorte og Lærer 1 i projektet. Synes, stedbaseret læsning lyder spændende”.

(mødereferat, opstartsmøde 8. august, bilag 5)

Lærer 2 begyndte som klassens dansklærer ved skoleårets begyndelse i 8. klasse. Hun arbejdede nysgerrigt og myndigt og stod med sin store erfaring med danskfaget i udskolingen som en form for garant for, at interventionerne ikke kom til at forstyrre elevernes faglige udbytte. På idé- og planlægningsmøderne tog hun ofte rollen som den, der stillede kritiske spørgsmål om ikke til metoden så til de enkelte undervisningsaktiviteter med udsagn som fx: ”Jamen hvorfor *er* det, at teksten skal læses netop dér?” eller ”Hvad *er* det, det sted kan hjælpe os med?” (se fx mødereferat 2. december, bilag 7). Denne kritiske spørgen gav mig ofte en anledning til og mulighed for en tydeliggørelse og eksplicitering af undervisningsformål og til nogle mere generelle metodedrøftelser. Refleksioner, som Lærer 1 og jeg nok ellers kunne have været tilbøjelige til at se på med en vis indforstået enighed.

Informantinddragelse og forskerrolle i kerneprojektet

I kerneprojektet var det som nævnt ikke – som hos Cahalan (2008), Halberg & Brumo (2021), Jonsrud (2020), Samoilow (2022) og Pjedsted (2020) - et bestemt undervisningsforløb, der blev afprøvet iterativt, men derimod den i afhandlingen udviklede *metode*, stedbaseret læsning. Hvad angår informanternes deltagelse og medansvar, kan kerneprojektets interventionsprogram derfor som nævnt betegnes som mindre forskerstyret og mere eksplorativt end såvel pilotprojektet som

Pjedsteds projekt (2020). Kerneprojektets to lærere var i højere grad end pilotprojektets lærer inviteret med til sammen med forsker at udvikle idéer til konkret anvendelse af afhandlingens teoribaserede bud på en stedbaseret læsning i undervisningen og til dels også til at skabe ny viden. Interventionsforløbene tog alle udgangspunkt i klassens årsplan og fagets CKF'er, og de blev i højere omend varierende grad planlagt, gennemført og evalueret i et samarbejde mellem lærerne og mig. Som vist planlagde og gennemførte lærerne flere afprøvninger helt på egen hånd uden min tilstedeværelse. Mens forskernes rolle i pilotprojektet som nævnt var udpræget styrende, idet vi uden at konsultere informanterne havde udvalgt tekst og sted og tilrettelagt interventionsforløbets aktiviteter, var jeg i kerneprojektet lidt mere moderat ledende, idet jeg plantede en idé i lærerne og bad dem om at realisere den delvist på deres egen måde. Et så åbent interventionsprogram, som således inviterer informanterne med ind til fortolkning af det, der skal afprøves, betyder, at informanterne inviteres med til at finde ud af, hvad stedbaseret læsning kan være i praksis. Forsker og informanter var i felten sammen, og vi havde hver især noget på spil, når jeg så vidt mulig gav plads til deres fortolkninger af anvendelsen af metoden stedbaseret læsning i praksis.

Forskningsdesignet kunne på den anden side også have været mere eksplorativt og lænet sig ind i en undersøgelse af, hvordan stedbaseret læsning kunne være og forstås ved at følge elevernes fænomenologiske oplevelser af forbindelser mellem tekster og steder og deres egne ideer om god litteraturundervisning. Jeg var ligesom i pilotprojektet fuldstændig styrende i bestemmelsen af, hvordan stedbaseret læsning skulle forstås. Det var mig, der havde udviklet og beskrevet den didaktiske model, efter hvis principper forløbene skulle tilrettelægges. Jeg havde formuleret den som en almen og åben litteraturpædagogisk metode, men modellen i sig selv var ikke egentlig til forhandling. I et mere eksplorativt design kunne jeg for eksempel have inviteret både elever og lærere med ind i udviklingen af modellen og gennemført de iterative afprøvninger mere abduktivt. Inspireret af design based research kunne modellen således være blevet udviklet og forandret for hver afprøvning, indtil den havde fundet sin form. Men afhandlingens bud på stedbaseret læsning er som nævnt udviklet på et teoretisk grundlag af mig. Den var ikke til forhandling, da kerneprojektets empiriske afprøvninger af den havde til formål at afprøve den samme model flere gange kun med en variation af faglige mål og indhold i

anvendelsen. Det bidrog dog til informanternes fortolkningsfrihed, at modellen blev præsenteret som almen. Dette vender jeg tilbage til i diskussionsafsnittet.

Ud over pilotprojektets fund inddrog vi også de praksiserfaringer, som lærerne på egen hånd havde gjort sig i de første 4 forløb (A, B, C, D), fx at læseteksterne, især Pontoppidans novelle *Naadsensbrød*, havde været for lang(e) og vanskelig(e) for de fleste af eleverne at læse i deres helhed. I uderummet skal eleverne helst kunne læse teksten nogenlunde selvstændigt, evt. ved hjælp af makkerlæsning, og dét stiller krav til både tekstens omfang og sværhedsgrad, ligesom det peger på udeskoles særlige behov for feedforward og feedback (Bamberger & Tal, 2007; Ejbye-Ernst et al., 2016; Hermansen & Andersen, 2007; artikel 3), hvis læringstransfer skal ske i samspillet mellem inde- og udeundervisningen. På kerneprojektets første planlægningsmøder optrådte jeg således forholdsvis styrende, når jeg videreformidlede pilotprojektets samt andre undersøgelsers fund. Disse fund bragte jeg i spil med kerneprojektlærernes egne mere spæde erfaringer med stedbaseret læsning og udeskole, men også med de erfaringer, som de i sagens natur havde med danskundervisning generelt.

I kerneprojektet var det altså lærerne, der valgte læsetekster og undervisningsindhold i alle forløb, så interventionerne fulgte klassens årsplan, så vidt muligt uden at forstyrre den med andre faktorer end den af mig opstillede didaktiske ramme for en stedbaseret læsning (jf. Cohen et al., 2018; Fraser et al. 2009). Vi valgte undervisningsstederne i fællesskab med udgangspunkt i læringsmålene og i teksternes tolkningsmæssige muligheder. Jeg var på denne måde del af planlægning og gennemførelse af forløb I, II, III, VI; og til stede ved gennemførelse af forløb B, I, II, (IV), V, VI. Planlægningen foregik primært som drøftelser på aftalte 1,5-2 timers møder på skolen, men indimellem også ved at jeg (i forløb I, II, II) eller vi (i forløb VI) sammen tog ud på stederne for at researche og afsøge didaktiske og tolkningsmæssige muligheder. Jeg foretog desuden flere besøg på Lokalhistorisk Arkiv, som lå tæt på skolen, for at søge lokalhistorisk viden, fx få hjælp til at finde ud af nøjagtigt hvor i byen, brandstationen lå i 1943, og hvordan eksproprieringen af husene i Stabrand foregik under den nazistiske besættelse i 1940-45.

Interventionsprogrammet og undervisningsforløbene blev udviklet i et skæringspunkt mellem dels lærernes ansvar for klassens læring, udtrykt i årsplanen og læringsmålene, og dels min forskningsinteresse, som jeg hele tiden bestræbte mig

på at være eksplicit omkring. Af forskningsetiske grunde understregede jeg dette ansvar for læringen over for lærerne, i en bestræbelse på at minimere de evt. uheldige følger, som forskningsprojektet kunne få for informanterne (Humberstone & Riddick, 2020, p. 21), hvis projektet fx skulle føre til ”ingen” eller ”mindre” læring. Følgende to caseeksempler kan vise, hvordan jeg hele tiden måtte overveje min grad af indblanding og styring og afveje balancen mellem disse interesser, hvis de risikerede at komme i vejen for hinanden:

Eksempel på at jeg accepterer lærernes forslag, om end de afviger fra afhandlingens forståelse af stedbaseret læsnings principper:

I planlægningen af intv.-forløb 1, læsning af Rasmussens heltedigt *Bare en regnvejrsaften* (1943) på udvalgte steder i Kolind, havde lærerne valgt digtet ud fra deres plan om i en periode at læse og at arbejde med besættelseslitteratur i klassen med hjælp fra læremidlet Gyldendal.dk. Det var min idé at stille eleverne det didaktiske og åbne spørgsmål ”Kunne teksten være foregået i Kolind?” efter den første læsning, og det var primært mig, der lavede research blandt andet på Lokalhistorisk Arkiv om Kolind under besættelsen. Jeg fandt information om Kolind og om de seks stop, og jeg fandt adresserne, før vi sammen lavede et kort med oversigt over læsestederne. Lærerne tog idéen til sig, og vi begyndte sammen at planlægge mere detaljeret, hvad der skulle foregå på hvert sted; hvordan skulle de små erindringstekster gøres tilgængelige undervejs, og hvad skulle eleverne lægge mærke til på hvert sted? Lærerne foreslog her nogle praktisk-musiske elementer, som ville kunne motivere eleverne og formentlig understøtte og tydeliggøre forbindelsen mellem tekst og sted for dem, når de for hvert læsestop skulle drøfte forbindelsen mellem Rasmussens digt og stedet. På adressen Drasbeksgade 10, hvor eleverne skulle læse en erindringstekst om en pige, der fik chokolade af en tysker, skulle de hver have et stykke chokolade, ligesom pigen. Ved Brandstationen, hvor modstandsfolkene i 1943 sad på loftet og æltede plastisk sprængstof, skulle eleverne have et stykke ler i hænderne, mens de sansede, læste og diskuterede. Og i Smøgen ved Drasbeksgade, hvor de i erindringsteksten skulle læse om det tyske militærorkester, der spillede march hver søndag for at prøve at gøre et godt indtryk på kolindborgerne, skulle de gå i takt til et stykke marchmusik, som blev afspillet fra en bilradio. Jeg accepterede disse praktisk-musiske elementer, om end de udgjorde en afvigelse fra stedbaseret læsnings principper, og de blev helt sikkert en væsentlig støtte i elevernes oplevelse af og optagethed af stedet og forståelse af stedets forbindelse til digtet.

(parafraseret mødereferat, jf. bilag 6)

Eksempel på at jeg ikke accepterer lærernes forslag, fordi de afviger fra stedbaseret læsnings principper:

Da vi planlagde intervention III, hvor eleverne som del af et litterært middelalderemne skulle læse folkeeventyr eller folkeviser, var flere mulige steder i spil. Et af lærernes forslag var at læse folkevisen *Ebbe Skammelsen* på Kalø Slotsruin, som er resterne af kong Erik Menveds borg fra 1300-tallet. Her skulle eleverne danse og synge folkevisen og lege forskellige middelaldersanglege i

forbindelse med tekstlæsningen. I dette tilfælde var jeg skeptisk over for de praktisk-musiske elementer og måtte takke nej til lærernes forslag, da jeg var bekymret for, at stedet ville komme ud af fokus, og at forløbet derfor ikke ville være tilstrækkeligt i overensstemmelse med stedbaseret læsnings faser og principper.

Vi valgte i stedet at planlægge en læsning af folkeeventyret *Klottehans* på Hornslet Gamle Kro.

(parafraseret mødereferat, jf. bilag 8)

Eksemplerne skal vise interventionsprogrammets bliven-til i nævnte skæringspunkt mellem forskellige interesser og ansvar; dels lærernes ansvar for klassens læring, udtrykt i årsplanen og læringsmålene, og dels min forskningsinteresse. I dette skæringspunkt er svarene på mit forskningsspørgsmål 3 trådt frem. Lærerne havde som beskrevet en vis frihed til at fortolke anvendelsen af afhandlingens bud på en stedbaseret læsning, om end samarbejdet om interventionsprogrammet hele tiden så vidt mulig foregik i en afvejning af og tilpasning til vores respektive interesser og inden for de rammer, jeg havde sat med min beskrivelse af modellen for stedbaseret læsning. Lærernes forslag om praktisk-musiske elementer kunne helt klart kvalificere undervisningen ved at konkretisere læringsindholdet og motivere eleverne, men hvis praktisk-musiske elementer fik lov at dominere, kunne det stride imod min forskningsinteresse, fordi afhandlingens forståelse af metoden stedbaseret læsning ikke er teoretisk funderet i praktisk-musiske læringsformer. Anvendelse af praktisk-musiske tilgange til læring forstås her som en kreativ-æstetisk undervisningsform, der styrker elevernes evne til at forstå og udtrykke sig i og gennem skabende arbejde og æstetiske udtryksformer, som fx Keinicke & Byskovs (1994) tidligere nævnte tiltag inden for litteraturpædagogikken.

Kvalitative semistrukturerede elevinterview

Som det fremgår af artikel 4 og af nedenstående skema for projektets datakorpus (Figur 12), består kerneprojektets empiriske materiale ud over de udviklede interventionsforløb af fire forskellige datatyper:

- transskriberede lydoptagelser af litteratursamtaler i undervisningen inde og ude i forbindelse med interventionsforløb I, II, VI, herunder metasamtaler om stedbaseret læsning som metode
- feltnotater med verbatim gengivelse af litteratursamtaler ude på steder og inde i klassen
- dokumenter: elevernes skriftlige refleksionsnotater, indsamlet i forbindelse med interventionsforløb I

- transskriberede lydoptagelser af 5 kvalitative semistrukturerede interview med elever.

Intv. forløb	Deltagere	Metode til datafremstilling	Hvor/kontekst	Fremstillet datamateriale
I	Alle klassens elever (30) delt i to hold med hver sin lærer	Lydopt. af litteratursamtale før læsewalk	To klasselokaler på skolen	Verbatim transskrib. af lydfil 2x45min.
I	1 arbejdsgruppe (7 elever)	Delt. observation, håndskrevne notater i kinabog	Fulgte en elevgruppe på læsewalk i Kolind, stop ved 6 steder	2 sider renskrivning af håndskrevne feltnoter
I	Potentielt alle elever, men kun 15 aflv.	Indsaml. af elevers besvarelser på skr. refleksions-opgave stillet af lærerne efter læsewalk	Maillet til mig efter undervisningen	15 elevtekster, heraf én ugyldig
I	Lærer 1, lærer 2, alle klassens elever (28)	Lydopt. af litteratursamtale efter læsewalk	Vanligt klasselokale	Verbatim transskrib. af lydfil 30 min
I	Alle klassens elever (30) inddelt i 4 grupper (7 elever var fraværende) (Theoretical sampling)	Lydopt. af kvalitativt semi-struktureret og fotoeliciteret fokus-gruppeinterview	Klasselokale på skolen efter undervisningsforløbet	Verbatim transskrib. af lydfiler, 3x20 min.
I	Lærer 1 og lærer 2	Dokumentindsamling	Møder afholdt i mødelokale på skolen	Sekundære data: 4 tekstfiler m. mødereferater. 1 tekstfil med samlet mailtråd
II	Lærer 1	Håndskrevet feltnotat i kinabog: lærers uopfordrede gengivelse af elevudsagn hørt i undervisningen	Lærerværelset før tur til Stabrand	Sekundære data: Renskrivet notat, tekstfil

II	4 udvalgte elever (purposeful sampling)	Lydopt. af fokusgruppeinterview	I min bil på vej til Stabrand	Verbatim transskrib. af lydfil, 10 min.
II	2 lærere, alle elever (25)	Lydopt. af litteratursamtale	Hovedgaden i Stabrand	Verbatim transskrib. af lydfil, 15 min.
II	2 lærere, alle elever (25)	Lydopt. af litteratursamtale	Centrale plads i Stabrand	Verbatim transskrib. af lydfil, 25 min.
II	4 udvalgte elever (purposeful sampling)	Lydopt. af fokusgruppeinterview	I min bil på vej tilbage fra Stabrand	Verbatim transskrib. af lydfil, 20 min.
II	5 elever	Lydopt. af elevoplæg	Klasselokale på skolen efter Stabrand-turen	Verbatim transskrib. af lydfil, 15 min.
II	Alle klassens elever (25)	Klassesamtale som del af undervisningen. Feltnotat i kinabog med verbatim gengivelse af elevudsagn om oplevelser af forløbet (lydopt. glippede)	Klasselokale på skolen efter Stabrand-turen	Renskrivning af feltnotat
VI	Lærer 1, lærer 2, alle klassens elever (30)	Lydopt. af litteratursamtaler	Læsewalk fra byen til skoven med 4 stop	Verbatim transskribering af 10 lydfiler, 1.15 t ialt
VI	Lærer 1, lærer 2, alle klassens elever (30)	Lydopt. af litteratursamtale	Klasselokale på skolen efter læsewalk	Verbatim transskribering af lydfil, 60 min
VI	Lærer 1, lærer 2, alle klassens elever (30)	Lydopt. af stimulated recall interview, fotoeliciteret	Klasselokale på skolen efter læsewalk og litteratursamtale	Verbatim transskribering af lydfil, 30 min

Figur 12 Datakorpus for kerneprojektet. Elevinterview 1,2(ab) og 3, som forklares her i kappens metodeafsnit, er fremhævet med fed skrift.

I det følgende vil jeg forklare interviewformen i tre elevinterview som eksempel på, hvordan jeg i modsætning til i pilotprojektet har anvendt mere kombinerede samplingsstrategier i mine interviews. Det første interview var et fotoeliciteret semistruktureret fokusgruppeinterview med alle klassens elever; det andet var et interview med fire udvalgte elever (purposeful sampling), og det tredje interview, jeg vil nævne her, var et fotoeliciteret stimulated recall-interview, som havde form af en samtale med alle klassens elever og de to lærere som del af undervisningen og undervisningsevalueringen. De tre interview ligger sammen med det øvrige datamateriale fra datakorpus (figur 12) til grund for mine analyser og konklusioner i artikel 4. De tre interview er fremhævet med fed skrift i oversigten over mit datakorpus. Det øvrige datamateriale fra figur 12 indgik i analyserne på lige fod med de tre interview.

Første interview: interview med alle klassens elever

Dagen efter intervention I, læsning af Rasmussens heltedigt *Bare en regnvejrsaften* i Kolind (tekst-stedsammenstillingen er beskrevet i bilag 23), foretog jeg et kvalitativt semistruktureret fokusgruppeinterview (Kvale & Brinkmann, 2015) med alle klassens 30 elever om deres tanker om Kolind som sted og om deres oplevelse af undervisningsforløbet. Interviewet bar til en vis grad præg af en teoretisk udvælgelse (theoretical sampling) i tråd med det anbefalede inden for constructing grounded theory (Charmaz, 2014), idet jeg ønskede at få så stor datamængde i form af så mange udsagn som muligt og fra et bredest muligt udvalg af informanterne (hele klassen). Se artikel 4 for en uddybning af dette.

Klassen var inddelt i fire grupper à seks-syv elever, samme inddeling som på gårsdagens byvandring, og de blev sat omkring et bord i et klasselokale på skolen. Jeg havde lavet en interviewguide (bilag 11) og serverede hjemmebagte boller og saftvand imens. Efter nogle generelle ustrukturerede spørgsmål til gårsdagens oplevelser gik jeg over til i højere grad at strukturere samtalen, så jeg et for et kom omkring alle byvandringens seks læsestop og deres mulige sammenhænge med digtet og betydning for læsningen af det (Drasbeksgade 10, hvor en pige en gang fik et stykke chokolade af en nazist; Søndergade 1, hvor postmand Truust havde tyske logerende; Brandstationen, hvor modstandsfolk sad og æltede plastisk sprængstof, etc. – se artikel 3). Spørgsmålene blev fotoeliciteret med et lamineret billede af hvert sted i A4-størrelse, og de respektive læsetekster lå foran os på bordet. Interviewet

med hver gruppe varede ca. 20 minutter. Jeg forestillede mig, at sådanne gruppeinterviews ville give mere dynamik og multiple indspil til samtalen og fortællingerne end individuelle interviews, og at informanternes beskrivelser af deres oplevelser med stedbaseret læsning kunne træde frem "in interaction and discussion with others" med henblik på at "reflect the processes through which meaning is constructed in everyday life" (Bryman, 2016, p. 502). Jeg håbede med gruppeinterviewet at kunne frembringe nogle mere komplekse og koncentrerede data end dem som individuelle interviews med eleverne ville kunne give (jf Brinkman & Tanggaard, 2015, p. 139). Elevernes svar og fortællinger var imidlertid noget træge, og interviewet antog lidt karakter af hvad Colluci (2007, p. 1423) kritisk kalder for "individual interviews done in group settings", hvor enkelte elever udtalte sig uden at andre elever responderede verbalt på det, de sagde. En stor del af eleverne virkede generte og fåmælte, meget opmærksomme på hinanden socialt og temmelig interesserede i, hvornår seancen ville være overstået, selvom jeg havde angivet tidsrammen. Da gruppedynamikken mod min naive forventning udeblev, kunne jeg ikke, som det er ideelt ved fokusgruppeinterviews, rigtig komme til at trække mig tilbage og give, hvad Bryman (2016, p. 506) kalder for "a fairly free rein to the discussion" med henblik på at få adgang til viden om, hvad informanterne ser som interessant og væsentligt. Endelig var interviewet formentlig også lidt begrænset af, at elevernes erfaringer med stedbaseret læsning her i den første mere forskerstyrede intervention endnu var ret begrænset.

I mine forventninger til, hvordan gruppedynamikkens sociale interaktion som kilde til relevante data skulle kunne kvalificere min indsigt i elevernes oplevelser af sammenhænge mellem tekster og steder, tog jeg muligvis ikke tilstrækkelig højde for, at mine informanter var generte og usikre teenagere. Jeg var godt nok opmærksom på Møller & Harrits (2021, p. 163) anbefaling af, at man særligt i interview med børn indleder med at stille beskrivende spørgsmål, før man stiller refleksionsspørgsmål, fordi børn lettere end voksne "kan komme til at føle sig under anklage og opleve et behov for at forsvare sig, når en fremmed voksen begynder at stille hvorfor-spørgsmål" (p. 163). Som en konsekvens af, at det faktisk er vanskeligt at få adgang til andre menneskers førstepersonsperspektiv, så blev jeg ivrig efter at få eleverne til at fortælle mere om deres oplevelser. Dermed kom jeg nok til momentvis at glide lidt ind i en lærerrolle frem for en forskerrolle. Det blev en måde at spørge på, hvor jeg kom til at spørge mere ledende og konkret efter tekst-sted-sammenhænge frem for at

fastholde de ellers planlagte deskriptive spørgsmål om, hvordan eleverne havde oplevet tekst-stedsammenhænge i undervisningen. Enkelte elever i hver gruppe lod sig dog ikke mærke af denne styrende form. De fortalte åbent og reflekteret om deres indtryk og om deres tanker om interventionsprogrammets sammenhænge mellem tekster og steder. Jeg blev dermed opmærksom på, at nogle elever havde mere på hjerte og var mere interesserede i at bidrage med viden til mit projekt end andre, og også at den valgte interviewsituation i for høj grad kunne komme til at ligne en undervisningssituation. Et uddrag af interviewet med den ene af de fire grupper kan ses i bilag 12.

Andet interview. To samtaler med fire udvalgte elever

Ved intervention II, læsning af Petersens historiske ungdomsroman *Med ilden i ryggen* i nabolandsbyen Stabrand, ønskede jeg at få nogle få elever til at fortælle med større dybde om deres indtryk og oplevelser. Uddrag af interview 2 kan ses i bilag 13.

På baggrund af de første fokusgruppeinterviews, hvor nogle elever havde vist sig mere meddelssomme end andre, og med lærernes hjælp foretog jeg denne gang en mere *formålsdrevet udvælgelse* af mine informanter. Formålsdrevet udvælgelse (purposeful sampling) handler om, at man frem for at sikre, at interviewpersonerne fordeler sig på en række baggrundsvARIABLE på en måde der svarer til fordelingen i populationen, hvilket her vil sige klassen, sikrer at de ”udvalgte interviewpersoner rent faktisk har et erfaringsgrundlag eller perspektiv, som er relevant for undersøgelsen” (Møller & Harrits, 2021, p. 84-85). Udvalgelsen af de fire elever skete altså på baggrund af en forventning om informationsrigdom. Jeg forventede, at de som relativt aktive og interesserede elever ville kunne hjælpe mig med at skabe viden om stedbaseret læsning ved at beskrive deres oplevelser med metoden. Og jeg formodede, at jeg med denne udvalgte gruppe elever i højere grad kunne gøre brug af gruppedynamikkens sociale interaktion i mit forsøg på at frembringe viden. Jeg ønskede at sikre frivillighed ved at få lærerne til at udvælge og spørge fire elever, om de havde lyst til at deltage i interviewet. To af de adspurgte takkede nej og blev erstattet af to andre, som gerne ville deltage.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, p. 201) kan det især i interview med børn være gavnligt, at interviewet finder sted i forbindelse med andre aktiviteter. Jeg forsøgte mig derfor også med et nyt tiltag, hvad angår interviewets sted. De fire således

udvalgte elever indvilgede i at køre med mig i min bil i de ti minutter, turen varede ud til Stabrand, mens deres kammerater kørte derud med skolebussen. På turen satte jeg min mobiltelefon med tændt diktafon i en holder ved siden af rattet. Jeg begyndte så at tale om ruten, at finde vej, pjatte lidt etc., hvorefter jeg bad de fire elever fortælle om romankapitlet, som de havde læst derhjemme ("Hvad sker der?", "Hvad tænker I om det?", "Hvad gør indtryk?"), og om stedet, vi skulle hen til ("Kender I Stabrand?", "Kender I nogen, der bor i Stabrand?", "Har I været der?", "Hvorfor tror I, vi skal derhen og læse kapitel 22?" etc.). Det var mit håb, at interviewsituationen således in situ ville kunne skabe en mere tillidsfuld atmosfære, tættere på elevernes egen livsverden, ved at virke mindre opstillet og dermed i højere grad ligne en hverdagssamtale end det første interview med alle elever havde gjort. Jeg ville gerne ud af den lærerrolle, som jeg syntes, jeg var gledet ind i under det første interview, og som havde virket begrænsende for gruppeinterviewets dynamik. Inspireret af mobility researchmetoder såsom fx *walking interviews* (Jones, Bunce, Evans, Gibbs & Hein, 2008; Lynch, 2020), som ofte anvendes i interview med mindre børn, tænkte jeg, at man i en bil, selvom man sidder tæt, ikke har øjenkontakt, fordi man ser ud på vejen eller på horisonten; man er beskæftiget med at spænde selen, lyne jakken op og anbringe sin taske, og man er sammen på vej et sted hen. Måske kunne dette være et bedre udgangspunkt for en dynamisk gruppesamtale end den mere undervisningslignende og asymmetriske interviewsituation i et klasseværelse på skolen (interview 1), hvor man ser hinanden i øjnene, mens man taler. Jeg havde dog gjort formålet klart ("jeg vil gerne vide noget om, hvordan I oplever læsningen af tekster og steder") og igen lavet en interviewguide.

På tilbageturen fra Stabrand til skolen havde jeg de samme fire elever med og kunne nu spørge til deres oplevelser med afsæt i det, jeg havde observeret, og i min viden fra udturen om deres forventninger (se interviewudskrift bilag 14). Tilbage på skolens p-plads, hvor de skulle sættes af, blev to af eleverne på eget initiativ siddende og fortalte videre om deres oplevelser og tanker; blandt andet sammenlignede de forløb 1 med forløb 2 og var fx positive over for, at læseteksten havde fået mere plads i forløb 2. Især disse to elevers udsagn var tydeligvis resultat af en mere velfungerende gruppedynamik. Det frembragte nogle mere komplekse og koncentrerede data end mange af udsagnene fra interview 1, fordi de to elever lyttede til, elaborerede på og supplerede hinandens udsagn jf (Bryman, 2016, p. 506;

Brinkman & Tanggaard, 2015, p. 139). De to andre elevpassagerer var steget ud. De var mere interesserede i at komme hjem – de havde jo fået fri to timer senere end normalt pga. interventionsforløbet, og da jeg ønskede at deres deltagelse i interviewet beroede på frivillighed, insisterede jeg ikke på deres fortsatte deltagelse, selvom jeg følte, at samtalen netop var begyndt at tage form.

En sådan formålsdrevet udvælgelse af informanter havde selvsagt også som konsekvens, at der i forbindelse med afviklingen af intervention II opstod nogle blinde vinkler. De elever, som sad i bussen på vej til Stabrand sammen med lærerne, blev i forbindelse med intervention II ikke hørt på samme måde in situ. Som det fremgår af mit datakorpus, fik disse elever i stedet mulighed for at komme til orde i de efterfølgende litteratursamtaler såvel uden for som i klassen samt i forbindelse med intervention VI.

Tredje interview, stimulated recall med udgangspunkt i alle interventionsforløbene

I forbindelse med det sidste interventionsforløb (VI), læsning af HC Andersens *Klokken* på en læsewalk i og ud af byen efterfulgt af to lektioners litteratursamtale i klasselokalet på skolen dagen efter (se interviewudskrift bilag 16 og 17), foretog jeg et 45 minutter langt *stimulated recall interview*. Interviewet kan ses i sin fulde længde i bilag 18.

”Stimulated Recall is a family of introspective research procedures through which cognitive processes can be investigated by inviting subjects to recall when prompted by a video sequence, their concurrent thinking during that event”.

(Lyle, 2002, p. 861)

Mit interventionsprogram bestod af ikke bare af ét event, men ni, som alle hver på deres måde og uanset min tilstedeværelse bidrog til elevernes oplevelser med og samlede opfattelse af læring og undervisning med afhandlingens bud på en stedbaseret læsning som metode. Det tredje interview havde form af en samtale med hele klassen og lærerne om oplevelsen af stedbaseret læsning som metode på baggrund af alle de ni interventionsforløb (A, B, C, D, I, II, IV, V, VI). Jeg valgte at anvende stimulated recall, fordi mit interventionsprogram strakte sig over lang tid, lidt mere end et skoleår, hvor eleverne og klassen havde oplevet meget og forandret sig meget. Jeg ville i dette sidste interview gerne have eleverne til ud over at

informere mig om en evt. dobbeltrettet tekst-steds-opmærksomhed også at forholde sig til den betydning, projektets historik havde haft for deres indtryk. En sådan progressiv viden havde pilotprojektet ligesom de første interviews selvsagt ikke givet adgang til.

Samtalen foregik i klassens sædvanlige skemalagte lokale. Jeg placerede mig i en typisk underviserposition foran whiteboardet og talte først *til* eleverne, som sad på deres vanlige pladser, mens jeg viste de første slides af en diasserie med titlen *Opsamling og afslutning på vores samarbejde*. Denne titel skulle vise dem min forskerposition og min indgangsvinkel til samtalen: at de på sin vis var og havde været vigtige og til dels ligeværdige bidragydere til undersøgelsen, og at jeg var oprigtigt og professionelt interesseret i at lære af deres udsagn. Slide 1 viste også et fotografi af lærerne, som sad i et medarbejderrum og tydeligvis var optaget af at forberede undervisning sammen, og to fotografier af en gade i Kolind henholdsvis før (i sort/hvid) og nu.

Jeg indledte interviewet med at understrege frivilligheden i elevernes deltagelse, eksplicitere mine forskningsmål og -interesser og - lidt højtideligt - at sige noget om, hvad det er at være forsker, hvad forskning er (noget med medicinsk interventionsforskning og hvide forsøgsmus), og (endnu en gang) hvad mit projekt gik ud på – i tråd med Fox-Turnbulls (2009, p. 206) anbefalinger for anvendelse af stimulated recall. Jeg bestræbte mig således på at henvende mig til eleverne som nogle kompetente og erfarne 'samarbejdspartnere' i et forskningsprojekt, idet jeg fortalte, at jeg nu skulle skrive videnskabelige artikler om stedbaseret læsning ud fra "det, jeg har lært af at arbejde sammen med jer". Jeg fortalte om stedbaseret læsning som en 'ny' undervisningsmetode, som ikke har nogen synderlig udbredelse endnu, og som "ingen andre klasser i Danmark har prøvet at anvende i samme omfang som jer". At de og deres lærere derfor var blevet en form for eksperter i denne metode, og at de med deres involvering bidrog til udviklingen af den, understøttet af et slide med teksten:

"Stedbaseret læsning er en metode til litteraturundervisning

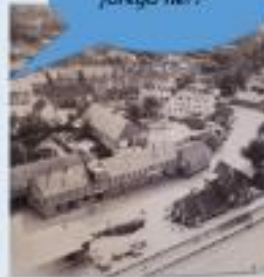
- udviklet og beskrevet af Dorte Eggersen og af (Lærer 1)
- nu også af (Lærer 2) og 9. klasse på Kolind Skole!"

Udråbstegnet efter *skole* skulle i en blanding af ironi og alvor gøre denne fælles handling til en særlig begivenhed i forskningshistoriens vingesus. Jeg sagde endvidere, at jeg var interesseret i at få indblik i elevernes oplevelser med metoden med henblik på, at andre elever og lærere fremover skulle kunne anvende den kvalificeret ("Afprøve metoden for at finde ud af hvad der sker, og for at gøre den bedre").

Dernæst påbegyndte jeg stimuleringen af elevernes hukommelse for at hjælpe dem med dels at genkalde sig oplevelsen af de enkelte interventionsforløb ("their concurrent thinking during that event" (Lyle, 2002)), og dels at genkalde sig forløbene som del af en progressiv helhed, hvor de fik gradvist mere erfaring med afhandlingens bud på en stedbaseret læsning som metode. Først spurgte jeg lidt i form af en overhøring med nogle lukkede spørgsmål: "Hvilke steder har I været på?" efterfulgt af "Hvad læste I der?" så eleverne i første omgang kunne danne sig et overblik over interventionsprogrammet og etablere en fælles hukommelse om tekster og steder i hvert forløb. Dernæst anvendte jeg fotoelicitering, idet jeg viste dem nogle slides med collager af billeder fra stederne, som fx:



Kolind som sted



Stabrand som sted



Ill.: Billederne af romanerne gled ind over fotografierne som animation i løbet af samtalen.

Jeg viste således ét slide ad gangen og spurgte fx: "Beskriv jeres oplevelse af undervisningen her, som I husker den".

Lincoln & Guba (1985) nævner *member checking* som en metode, der kan styrke et studies troværdighed (credibility). Jeg stillede derfor også en form for

deltagervaliderende spørgsmål, hvor jeg gentog nogle af elevernes udsagn fra de tidligere interviews, fx:

I sagde før afgang til Stabrand: *Det ser måske ikke ud af noget ved første øjekast, men når man går ind bag ved og undersøger tingene....*

og

I sagde efter turen til Stabrand: *Forløbet i Kolind var bedst, for det er der vi bor, det er vores eget sted.*

og

I sagde efter turen til Stabrand: *Forløbet i Stabrand var bedst, for der havde vi læst teksten mere grundigt.*

Citaterne blev hver gang efterfulgt af spørgsmålet: "Vil I kommentere det, I sagde dengang? Vil I uddybe det?" (jf interviewguiden). Denne anvendelse af deltagervalidering (*member checking*, Lincoln & Guba, 1985) var foranlediget af en interesse for at skabe en form for udvidet betydning af udsagnene ("extended meaning", Humberstone & Riddick, 2020, p. 27); som en bestræbelse på at give informanterne indflydelse på fortolkningen af deres udsagn (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 108) og som et forsøg på at frembringe viden om en evt. udvikling i elevernes oplevelser af og erfaringer med afhandlingens bud på en stedbaseret læsning. Jeg spurgte således ind til deres fænomenologiske oplevelser ved at tage udgangspunkt i, hvad de allerede havde sagt og kropsligt været en del af. Med sådanne opfølgende spørgsmål, ønskede jeg at vise dem min interesse for, hvad det var de havde lagt mærke til, altså hvad de havde set og følt og tænkt. Det var endvidere en vej til at forstå, hvordan eleverne skabte mening mellem, hvad de allerede vidste, og hvad de oplevede i undervisningen.

Desværre kunne jeg ikke længere huske, hvem af eleverne der havde sagt hvad, så jeg var nødt til at henvende mig kollektivt med et "I sagde", selvom hvert udsagn jo kun var sagt af en enkelt elev. De validerende spørgsmål understøttede gruppedynamikken, så elevernes udsagn blev markant mere reflekterede og nuancerede end de havde været i interview 1. Lærerne var i dette interview aktivt deltagende fx ved at stille nysgerrige spørgsmål til eleverne på linje med mig (hjælp

mig med at spørge), og på linje med eleverne fortalte de også om deres oplevelser og indtryk.

Billederne, som skulle stimulere elevernes hukommelse for tekster, steder og undervisningen, var taget af mig og udvalgt af mig, og mit interview adskiller sig dermed fra den type af stimulated recall-interviews, hvor deltagerne er blevet bedt om selv at skabe stimuli, som fx når man sætter go-pro-kameraer på børnehavebørn, når de leger, eller hvis man giver dem et kamera og beder dem om at tage billeder af noget, som de finder betydningsfuldt. Ifølge Fox-Turnbull (2009, p. 205) kan en sådan involvering af deltagerne i udvælgelsen af stimuli være med til at give plads til informanternes egen livsverden ved at reducere forskerens indflydelse på svarene. Jeg valgte dog alligevel at være forholdsvis styrende her af hensyn til den specifikke afprøvning af stedbaseret læsning. Jeg havde udvalgt billeder, der først og fremmest viste stederne og teksterne uden stemningsfulde narrativer om elevernes samvær, oplevelser og tilstedeværelse der. Man så husene i Stabrand (intv. II), affaldscontaineren på autoværkstedet (intv. V), romanernes forsider, etc. – og jeg havde fravalgt nærbilleder af personer/eleverne selv, da jeg ønskede, at de skulle fokusere på oplevelserne af tekst-sted og ikke på alle de andre ting, som gerne 'følger med' når der undervises i uderummet: uforudsigelige hændelser (Barfod, 2018), nye relationer, sult, grin, bevægelse, kulde, træthed, etc. Da interviewet var slut, takkede jeg for deltagelsen, delte is ud og satte en billedserie i gang med mere sjove og stemningsfulde billeder af eleverne selv ude på stederne. De viste noget om personer, relationer, oplevelser og samvær og om det at være på tur sammen; dvs. nogle udeskoleelementer, som jeg ikke havde fokus på i min forskning, men som selvfølgelig også havde været del af oplevelser og indtryk. Nu blev der grinet og pjattet og snakket om andre ting fra turene.

Fotoeliciteringerne med billeder fra de enkelte forløb stimulerede sammen med deltagervalideringen som nævnt nogle elever til at sætte ord også på progressionen i interventionen som helhed, som fx:

”Elev: altså, til at starte med der var det så’n der var det helt nyt, og man var sn’ sn’ hvad er det her og sn’, men nu, der er man mere blevet sn’ vant til det eller man forstår det bedre nu, ehm, og det giver ligesom mere mening. At man gør det på den måde”.

(interview 3/evalueringssamtale/artikel 4)

At jeg foretog interviewet lige efter et ifølge Lærer 2 fagligt vellykket forløb, påvirkede muligvis eleverne til at se en positiv progression i deres oplevelser af afhandlingens bud på en stedbaseret læsning som metode. De første interventionsforløb blev gennemført i kulde og blæst i november og december i nogle ekstra skemapositioner sidst på dagen, og det sidste på en varm solskinsdag i august. Dette søgte jeg at tage højde for med de gentagne udsagn.

Kerneprojektets interventionsprogram

Fraser et al. (2009, p. 33) skriver, at "Phase 6 in the Rothman and Thomas model involves dissemination of both research findings and intervention materials". Projektets fund er gengivet i artikel 1,2,3 og 4 samt i kappens afsnit "Fund". I Figur 11 ses en oversigt over kerneprojektets interventionsforløb. En mere udførlig beskrivelse af interventionens seks interventionsforløbs respektive tekst-sted sammenhænge vil blive udgivet i en anden sammenhæng. De kan foreløbig ses i bilag 23. I det følgende vil jeg knytte nogle overordnede kommentarer til programmet og forløbene.

Interventionsprogrammet opstod som nævnt i et skæringspunkt mellem dels lærernes ansvar for klassens læring, udtrykt i årsplanen og læringsmålene, og dels min forskningsinteresse. Som det ses af oversigten over interventionsprogrammet (Figur 11), bestod hvert interventionsforløb af en eller flere tekster, et sted og nogle undervisningsaktiviteter, som skulle virke både lærings- og forskningsstilladserende. Jeg anser ikke kun forløbene for at være elementer i et deduktivt bestemt interventionsprogram. De er også noget, der kom ud af interventionens indblanding i eller forstyrrelse af skolehverdagen. Forløbenes sammenstilling af tekster og steder trådte frem som produkter af samarbejdet med lærerne i skæringspunktet mellem dels årsplanens faglige mål og indhold, og dels projektets forskningsinteresse og de krav, det stillede, at afhandlingens bud på en stedbaseret læsning skulle være undervisningsmetode og didaktisk ramme for mine empiriske afprøvninger. I dette skæringspunkt ligger netop det eksplorative ved projektets interventionsprogram. Praksis 'blev udsat for' et krav om at anvende afhandlingens teoribaserede bud på stedbaseret læsning som metode, og praksis 'svarede tilbage med' interventionsforløbene, når samarbejds lærerne og eleverne mødte de benspænd, som jeg iværksatte med mit projekt.

Oversigten over kerneprojektets interventionsprogram (Figur 11) viser *for det første* nogle variationer af undervisning med afhandlingens bud på stedbaseret læsning som almen metode, idet den eksemplificerer tre af fire kategoriske muligheder for tekst-sted-sammenstilling: setting-, generiske og tematiske forbindelser.²³

For det andet skal oversigten (Figur 11) sammen med artikel 4s kortfattede beskrivelse af interventionsforløbene og beskrivelserne af interventionsprogrammet (bilag 23) uddybe og forklare forløbenes fælles udgangspunkt i projektets videnskabsteoretiske treklang mellem stedsfilosofi, litteraturtopografi og udeskolepædagogik. Litteratur og læsning blev i udformningen af interventionsprogrammet set fænomenologisk som noget situeret og kropsligt forankret. Hver på deres måde skulle interventionsforløbene udgøre konkretiseringer af, hvordan det at læse stedbaseret er at stå i verden, at erfare verden, sanse den, reflektere over den, og af hvordan "the world in the literary work comes to stand forth as an event to be seen or heard or felt" (Moslund, 2010a, p. 3).

Endelig, *for det tredje*, vil jeg med oversigten (Figur 11 og bilag 23) forklare det samlede interventionsprograms valg af tekst-stedforbindelsers betydning for kerneprojektets fund, som de er beskrevet i artikel 4. Kerneprojektets elevudsagn om (undervisning med) afhandlingens bud på stedbaseret læsning som metode har en hovedvægt på oplevelser af stedbaseret læsning som vej til anlæggelse af et kultur- og socialhistorisk fokus i arbejdet med ældre skønlitteratur. Det var da også denne optik, der fik størst vægt i det samlede interventionsprogram, hvilket figur 13 viser:

²³ Der blev som nævnt ikke anledning til at afprøve den fjerde forbindelsesmulighed, den *autoriale*, i projektet. Dette fandt lærerne ikke anledning til i deres årsplan.

Interventionsforløb	Tekstgenre	Litteraturfaglig fokus og tilgang i læsningen/undervisningen
A	Nyere essays (skrivning)	Generisk
B	Ældre novelle (1870)	Socialhistorisk
C	Ældre reportage (1880)	Socialhistorisk og generisk
D	Nyere feature (2011)	Generisk
I	Ældre digt (1943)	Socialhistorisk
II	Nyere historisk ungdomsroman (1999, foregår i 1945)	Socialhistorisk
III ²⁴	Ældre folkeeventyr ()	Kultur- og genrehistorisk
IV	Nyere billedbog (2011) og nyere digt/sang (1998)	Tematisk
V	Nyere ungdomsroman (2015)	Sociologisk og narratologisk
VI	Ældre fortælling (1845)	Kultur- og litteraturhistorisk om romantikken som periode

Figur 13 Litteraturfaglige fokus og tilgange i kerneprojektets interventionsforløb.

Som flere gange nævnt er afhandlingens bud på stedbaseret læsning på et teoretisk grundlag udviklet som en almen litteraturpædagogisk metode, som er rettet mod undervisning i alle typer af fiktionstekster. Men i min empiriske afprøvning af metoden må det siges at være dens potentialer i forhold til læsning af ældre og historisk litteratur, som er trådt tydeligst frem. Der er som det fremgår af figur 12 en overvægt af interventionsforløb med kultur- og socialhistorisk danskfagligt indhold. Især i denne henseende adskiller mit projekt sig som nævnt fra Pjedsteds (2020) fokus på det affektivt-empatiske i tekstlæsningen og på stedets betydning for

²⁴ Der ses i denne henseende bort fra forløb III, som blev planlagt sammen med lærerne, men ikke gennemført med eleverne.

hovedpersonernes identitet(sudvikling) i arbejdet med fire nyere ungdomsromaner. I skæringspunktet mellem dels lærernes ansvar for klassens læring, udtrykt i årsplanen og læringsmålene, og dels min forskningsinteresse fik en historicerende læsning af værkerne således størst vægt i interventionsprogrammet. Det var desuden interventionsforløbene med kultur- og socialhistorisk fokus, som af forskellige grunde fik størst forskningsmæssig opmærksomhed, idet det var i forbindelse med dem, at der blev fremstillet primære data. Dette kunne det nøje planlagte, men aflyste forløb III have bidraget yderligere til. Forløb I, II og VI var dem, hvor jeg var mest til stede som deltagende observatør i planlægning, tilrettelæggelse, gennemførelse og opsamling af undervisningen, og kerneprojektets væsentligste andel af det empiriske materiale blev fremstillet i forbindelse med disse forløb. Så selvom jeg i det afsluttende *stimulated recall*-interview bestræbte mig på at genkalde elevernes *concurrent thinking* (Lyle, 2002) i forbindelse med alle de ni forløb, de var blevet udsat for i løbet af skoleåret (A, B, C, D, 1, 2, 4, 5, 6), var det måske især forløb I, II, VI, hvor jeg havde været til stede, og som havde social-, kultur- og litteraturhistorisk fokus, som eleverne forholdt sig til i deres udsagn.

Samarbejdet om udvikling af interventionsforløbene har blandt andet tydeliggjort funktionen af den didaktiske models fase 4, hvilket jeg ser som et væsentligt fund. Gennem udvikling og gennemførelse af interventionsforløbene i forsøgsklassen har jeg afprøvet den teoribaserede didaktiske model i praksis. Forsknings spørgsmål 1, 2 og 3 er således interdependente, idet de taler sammen på følgende måde: Den didaktiske model for afhandlingens bud på en stedbaseret læsning er udviklet på et teoretisk grundlag. Den er udviklet og beskrevet som en almen litteraturredidaktisk model, og den er blevet stående som sådan, da den blev sendt i afprøvning.

Udviklingen af interventionsprogrammet og empirien i det hele taget kunne godt have fået mig til at ændre på modellen efter design-based research-principper (Charmaz, 2015), da de udviklede interventionsforløb og empirien har givet mig viden om ting, som ikke var og stadig ikke er blevet indskrevet i modellen. Mine fund har ikke ført til ændringer i modellen, da jeg ønskede at afprøve samme udgave af modellen longitudinalt og persistent (jf Lincoln & Guba, 1985), hvilket jeg vil vende tilbage til i diskussionsafsnittet. De empiriske fund har primært belyst stedbaseret læsnings kultur- og socialhistoriske muligheder, herunder det kritiske stedsmoment. Dette selvom modellen er beskrevet som en almen litteraturredidaktisk model, som

ikke er specifikt rettet mod litteraturhistorieundervisning og læsning af ældre tekster.

PROJEKTETS FUND

Projektets teoretiske og empiriske fund beskrives i artiklerne. Her opsummeres de på baggrund af artiklernes konklusioner.

Projektets forundersøgelse, som er beskrevet i artikel 1, viser, at udeskoleundervisning i danske skoler selvsagt foregår *på* steder i skolens nærområde, men at et potentiale i også at lære *af* og *om* stederne, kun udnyttes i lav grad.

Undervisningsstedet anvendes i udeskole hyppigst til på forskellige måder at fremme forståelsen af et abstrakt læringsindhold, fx begreber, processer og fænomener.

Læringsindhold og begreber afprøves og konkretiseres altså situationelt i en kontekst, men man retter kun sjældent fokus mod undervisningsstedet som noget, der kan tilbyde en kulturel, herunder social- og kulturhistorisk ramme for læring.

Undervisningsstedet anvendes fx kun sjældent i en fænomenologisk optik som bærer af tegn på andres fortidige liv, eller på en samfundsorden, en identitet eller i det hele taget som anledning til i forskellige fags optikker at reflektere over forholdet mellem mennesker og steder. Med andre ord synes udeskole i Gruenewalds forstand (2003a, b), hvor der med *place-conscious* og *community-based education* skabes forbindelser mellem skolen og elevernes livsverden i det omgivende samfund, ikke at være synderligt udbredt i grundskolen i Danmark. En stedsessentiell undervisningsdimension er da også bortset fra Pjedsted (2020) forholdsvist ubeskrevet, både teoretisk og empirisk, i dansk (ude)skolesammenhæng. At reflektere over forholdet mellem mennesker og steder kan være et givende møde med adskillige af menneskelivets grundvilkår og facetter. Det konkluderes derfor, at der i den stedspædagogiske tænkning kan ligge nogle vækstmuligheder og et uudnyttet potentiale for både udeskole- og litteraturpædagogikken. Disse potentialer er siden blevet efterprøvet af blandt andet Pjedsted (2020) med henblik på stedets betydning for elevers affektive-empatiske indlevelse i fiktionsteksters hovedpersoner og af nærværende projekt med et mere kulturteoretisk sigte.

1. Hvordan kan man på et kropsfænomenologisk, litteraturtopografisk og udeskolepædagogisk grundlag udvikle en litteraturpædagogisk metode, der omfatter stedbaseret læsning?

Forskningsspørgsmål 1 besvares primært i artikel 2 og i kappens teoriafsnit, som på hhv. engelsk og dansk udreder det stedsfilosofiske, litteraturtopografiske og udeskolepædagogiske fundament, på baggrund af hvilket stedbaseret læsning er udviklet som metode. For at besvare forskningsspørgsmålet har jeg i kappen såvel som i artiklen skitseret og formuleret en almen litteraturredidaktisk model som et bud på, hvordan stedbaseret læsning med denne teoretiske baggrund vil kunne gennemføres i en skolepraksis. Med udviklingen af modellen adskiller mit studie sig fra fx Jonsrud (2020), Halberg & Brumo (2022), Pjedsted (2020), Samoilow (2022) og Wason-Ellam (2010), som alle udvikler og afprøver specifikke didaktiske designs (undervisningsforløb), som hver på deres måde understøtter elevers læsning af skønlitterære tekster i kraft af stedet.

Når stedbaseret læsning udvikles som litteraturpædagogisk metode med afsæt i stedsfilosofisk, litteraturtopografisk og udeskolepædagogisk tænkning, gør det mig i stand til at formulere intentioner med og begrundelser for modellen for stedbaseret læsnings cirkulære fire-fasede fremgangsmåde. At læse og at lære med stedbaseret læsning er teoretisk set at møde landskabets konkrete horisont som en form for realisering eller konkretisering af den mere abstrakte erkendelses- og fortolkningshorisont. Projektets teoretiske kropsfænomenologiske stedsforankring hjælper sammen med dets litteraturtopografiske og udeskolepædagogiske ståsted med at belyse og pege på nogle mulige lærings- og erkendelsesmæssige potentialer ved stedbaseret læsning. Afhandlingens teoretiske grundlag bidrager til at designe stedbaseret litteraturundervisning som en rekursiv hermeneutisk proces, en kontinuerlig cirkulær bevægelse, hvori sansning, læsning, antagelse, erfaring, viden, forestilling og fortolkning kan lede til erkendelse ved gennem samtaler både på og om stedet at indgå i vekselvirkninger med hinanden. At være omverdenømfintlig og at møde stedet og teksten med en aktiv mottakelighed (Greve, 1996) betyder at antage, at revidere sin antagelse, at investere sig selv eller stille sig selv til rådighed i litteraturlæsningen og i litteraturundervisningen med blik for den verden og den kultur, man selv og andre er del af. Den fire-fasede model for stedbaseret læsning er udviklet og konstrueret som den er med henblik på at initiere og stilladsere en sådan lærings- og erkendelsesproces i læsningen af alle typer litterære tekster, såvel ældre som nyere. Den litterære tekst kan i afhandlingens teoribaserede bud på en stedbaseret litteraturundervisning sættes i forbindelse med stedet på mindst fire forskellige måder, således settingmæssigt, auktorialt, generisk og tematisk.

Afhandlingens sted-, og litteratur- og udeskoleteoretiske afsæt danner endvidere et grundlag for at forstå, hvordan det at lære *på, om og af* steder i litteraturundervisningen potentielt kan udgøre en vej til at erfare den ældre litteraturs egenart som en væsentlig mellemmenneskelig erindringskilde. Stedbaseret læsning kan med sin forankring i kropsfænomenologisk stedsfilosofi, litteraturtopografi samt udeskolepædagogik potentielt medvirke til at få elever til at få blik for, hvordan deres egen historiske tid både er forskellig fra og del af andres historie, og til at opleve, at litteraturen og litteraturhistorien har fundet sted ikke kun i lærebøgernes abstrakte begreber og fremstillinger, perioder og ismer, men også lige *her*, hvor de selv lever og bor. Afhandlingens bud på metoden stedbaseret læsning kan således teoretisk set være en måde at begribe abstrakte social-, kultur- og litteraturhistoriske anliggender på gennem elevernes egne konkrete og sanselige erfaringer af og samtaler på og om steder.

2. Hvad kendetegner udskolingselevs tolkende læsninger, når de undervises med stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode?

Forskningsspørgsmål 2 besvares primært i artikel 3, som beskriver ph.d.-projektets empiriske undersøgelse i pilotprojektet. Svarene formuleres altså på baggrund af mine analyser af en udeskoleerfarende dansklærers verbale udsagn om afprøvningen af afhandlingens bud på metoden stedbaseret læsning i hendes klasse.

Pilotprojektet må med sit lærerperspektiv siges at være det delelement, som bedst informerer om metoden stedbaseret læsningens danskfaglige og tolkningsmæssige konsekvenser. Ifølge læreren blev elevernes opmærksomhed i afprøvningen på Strandingsmuseet flyttet fra det, der i andre litteraturvidenskabelige og litteraturpædagogiske tilgange typisk stilles i tekstlæsningens forgrund: personer, handling og fortæller; til det, der traditionelt sættes i baggrunden: stedets, d.v.s. lastrummet, kahytten, dækket, rælingen og genstandene på sejlskibet Meralda., repræsentation i teksten (Mai & Ringgaard, 2010, p. 26). dette skete i et samspil med læsningens sted: Strandingsmuseets omgivelser og udstillingsrum. Når litteraturundervisningen omfatter læring og erkendelse på, om og af steder, er elevernes tolkende læsninger selvsagt præget af metodens særlige rettet mod tekstens topografi såsom for eksempel de steder, hvor handlingen udspiller sig. Men denne foranstilling af det topografiske leder ifølge læreren også eleverne videre til at betragte tekstelementer, som synes at række ud over handlingens sted. Ifølge læreren

blev der i afprøvningen af afhandlingens bud på stedbaseret læsning som metode stillet skarpt på de rum, som billedbogen på forskellige måder bygger op, dels med illustrationer, og dels ved i brevene fra hovedpersonen til bedstemoren at fortælle om pigen, drengen, faderen, bedstemoren og sømændene og deres ageren i rummet. Eleverne bliver dermed også opmærksomme på, hvordan skibets rum på samme tid former og bliver formet af fortællerens eller personernes stemninger, følelser og sansninger, ligesom Pjedsted (2020) har vist. Foranstillingen og den flyttede opmærksomhed rettes altså ikke blot mod tekstens maritime miljø som en isoleret størrelse, men eleverne hjælpes ifølge læreren til at identificere de aspekter ved miljøet, som spiller en rolle for tekstens og læsningens mange mulige betydninger, således tekstens temporale (tidsforskydningen 1840, 1870, 1991), symbolske (fx den sorte kat, timeglasset mv.), generiske (brevroman, fantastik, tekst/billede), udsigelsesmæssige (brevet som historisk henvendelsesform), tematiske (fx barn/voksen, fantasi/virkelighed), personale og historisk-kontekstuelle (at være barn i en anden tid, søfartshistorie) niveauer. I denne betragtning kan min undersøgelse af elevernes tolkende læsning siges at have vist et litteraturfagligt noget bredere mulighedsspektrum end Pjedsteds mere snævre og dybe fokus på elevernes spejling og indlevelse alene i tekstens karakterer i kraft af stedet.

Gennem afprøvningen af stedbaseret læsning i pilotprojektet viste metoden sig ikke kun at være en vej for eleven til at genkende og forestille sig tekstens setting og det (fiktive) rum, plottet udfolder sig i. Den kan i tråd med Greve (2000) også række videre end til at fokusere på tekstens karakterer gennem stedet som hos Pjedsted (2020). Men den udeskoleerfarne lærers udsagn tyder på, at det sker på en anden måde, end når disse litterære grundbegreber stilles i forgrunden på vejen ind i teksten. Udeskoles ifølge Herholdt (2003) åbne og spørgende sproglige afsøgning af såvel stedet som den litterære tekst som konsekvens af og i samspil med en kropslig-sanselig involvering i sammenstillingen af dem giver ifølge læreren eleverne mulighed for at bevæge sig ad andre veje og med andre dimensioner på litteraturundervisningen. Men elevers dobbeltrettede opmærksomhed på tekst-sted, som der stilles skarpere på i kerneprojektets besvarelse af spørgsmål 3, opstår næppe bare af sig selv. Den synes ifølge pilotprojektets lærer at kræve en tydelighed i feed forward og feedback og i en særlig forbindelsesstilladsering (forbindelse mellem tekst og sted og mellem undervisningens inde- og udefaser), hvilket i øvrigt understøttes af udeskoleforskerne Bamberger & Thal (2007) på baggrund af undersøgelser.

Afhandlingens bud på metoden stedbaseret læsnings udeskolebaserede eksplorative, sanse- og kropsinvolverende arbejdsformer synes på nogle måder også at kunne understøtte arbejdet med social-, kultur- og litteraturhistoriens tidslige og topografiske knudepunkter i undervisningen. Blandt andet ved en indlevelse i de karakterer, som føler og handler og reflekterer i en anden tid med andre vilkår. Metoden synes at kunne føre litteraturundervisningen i retning mod en undersøgende og verdensrettet frem for en rent tekstorienteret og mere formalistisk teksttilgang. Afhandlingens bud på stedbaseret læsning udvider således den litteraturredidaktiske metodepalet, idet den tilbyder en anden tilgang ved at rette fokus mod nærområdet og dets historie som del af den globale historie, med sit topografiske udgangspunkt i elevernes egen livsverden og med en anden tilgang til livsverdenen gennem litteraturen og (litteratur)historien. Lærerens udsagn om elevernes oplevelse af sammenhænge mellem billedbogens fortidige og eksotiske univers og museets fortællinger om lokale strandinger gennem tiden tyder på, at stedbaseret læsning, kan afstedkomme en verdensrettethed og en åbning af litteraturlæsningen mod sammenhænge mellem den nære og fjerne verden.

3. Hvordan viser en dobbeltrettet tekst-steds-opmærksomhed sig i elevers udsagn om stedbaseret læsning?

Forskningsspørgsmål 3 besvares primært i artikel 4. Svarene formuleres på baggrund af verbale udsagn fra elever i en klasse, som med udgangspunkt i fagets mål (Fælles Mål, 2019), regelmæssigt og over længere tid (jf Ejbye-Ernst et al., 2016, p. 8) er blevet undervist med afhandlingens bud på stedbaseret læsning som metode. Gennemgående er der set på alle elever som en samlet case, og jeg var i undersøgelsen optaget af elevernes beskrivelser af oplevelser af forbindelser mellem tekst og sted. Følgende fund angår oplevelser og erfaringer, som en gruppe af almindeligt samarbejdsvillige og læringsparate elever kan have med sammenhænge mellem tekster og steder.

Mens pilotprojektet informerer om, hvad der i et fagligt lærerperspektiv synes at kendetegne elevers tolkende læsninger, når de undervises med afhandlingens bud på stedbaseret læsning som metode, informerer kerneprojektet om stedbaseret læsnings mere processuelle og erkendelsesmæssige effekter i et elevperspektiv. Igennem projektets afvikling af interventionsprogrammet giver eleverne udtryk for, at de oplever en forandret stedsopmærksomhed. Forandringen omfatter især en skærpet

nysgerrighed for stedets og tekstens tidsdimensioner og en overraskelse over, hvad og hvor meget der er sket lokalt i fortiden, når man går ind bag det der viser sig i den første undervisningsfases umiddelbare sansning af steder i ens egen by (Kolind) eller nærliggende byer (Stabrand) i oplandet. Den forandrede stedsopmærksomhed træder også frem som en større og anden opmærksomhed på, at og hvordan globale og lokale historiske begivenheder influerer og har influeret på hinanden gennem tiden, fx når eleverne har læst ældre tekster fra besættelsestiden på ræsonansfyldte steder (Ringgaard, 2010), hvor de færdes uopmærksomt i deres daglige liv. Og på hvordan litteraturarbejdet i undervisningen kan medvirke til at vække og understøtte en sådan forandret opmærksomhed ved at foregå på steder. Stedsopmærksomheden og den dobbeltrettede opmærksomhed træder frem i elevernes udsagn som aktiv mottagelighed (Greve, 1996, 1998); som en genkalden sig og en forestilling om noget, når man sanser stedet og læser teksten.

Dobbeltrettet opmærksomhed viser sig i elevernes udsagn som et udvekslende blik især på sammenhænge mellem fortid og nutid i deres lokalområde, i form af fx lokale modstandsfolks deltagelse i en global konflikt (2. Verdenskrig) og således på jeg'ets væren-del-af omverden. Dette kan betragtes som en udforskende granskning af litteraturen, litteraturhistorien, sig selv og verden. Stedbaseret læsning kan som katalysator for et sådant eksplorativt blik på den litterære tekst *for det første* bidrage til at understøtte en brobygning hen over den kløft, som stedsdidaktikeren Smith (2002, p. 593) kalder for "the disjuncture between school and children's lives that is found in so many classrooms". *For det andet* kan metoden med sit udeskolepædagogiske og sanselige udgangspunkt for en litteraturtopografisk spørgeren til tekst og sted forlene skolens litteraturundervisning med en material, kropslig og verdensrettet dimension. En teoribaseret fortolkning af elevudsagnene i kerneprojektet viser *for det tredje*, hvordan en stedsopmærksom eller stedsessentiel litteraturundervisning formentlig vil kunne understøtte en kritisk dimension i litteraturundervisningen som den beskrives af Gruenewald (2003b). Undervisning med afhandlingens bud på en stedbaseret læsning kan for eksempel intervenere i en hegemonisk center-periferi-opfattelse (Paulgaard, 2021) af stedet, hvor man bor. Litteraturundervisning på og om stedet kan som lærings- erkendelses- og identitetsproces muligvis ruste elever til at stille spørgsmål om, hvad det er, der giver næring til formningen af både deres egen og andres fysiske og mentale horisont. Og

den kan eventuelt bidrage til elevers handlekompetence ved at skabe bevidsthed om egne muligheder for at præge steder i fremtiden.

En teoridrevet fortolkning af elevernes udsagn i kerneprojektet (se artikel 4) viser yderligere, hvordan dobbeltrettet opmærksomhed på stedet og teksten eventuelt kan skabe et rum for, at skolens litteraturundervisning kommer til at handle både om litterære tekster og om de almenmenneskelige grundvilkår, som teksterne siger noget om. Stedsopmærksomheden har det som en mulighed at få elever til at se skønlitteraturen som kilde til indsigt i, hvad det vil sige at være et menneske, der bor og lever lige her, nu. Dette er især trådt frem i elevernes udsagn om læsning af ældre og historiske tekster som et spejl, og i elevernes udsagn om opdagelse af tekst-stedforbindelser som kilde til forståelse af, hvad det vil sige at være et menneske på andre steder og til andre tider.

Afhandlingens teoribaserede model for stedbaseret læsning er designet som en metode til undervisning i og med alle former for litterære fiktionstekster. Med stedbaseret læsning kan man teoretisk set undervise i og med alle litterære fiktive genrer og med nye og ældre tekster. Men empirisk har datamaterialet hovedsageligt informeret om elevernes dobbeltrettede opmærksomhed i arbejdet med ældre og historiske tekster. Det er især i denne henseende, at mit projekt adskiller sig væsentligt fra Pjedsteds (2020), idet hun i sit didaktiske design for 'stedorienterede' læsninger stiller nyere ungdomsromaner centralt. Litteraturundervisning med læring på, om og af steder kan altså, når man sammenstiller de to projekters fund, antage forskellige former og rette sig mod et forskelligt indhold. Undervisningen kan rettes mod stedets betydning for elevers affektivt-empatiske indlevelse i ungdomslitteraturs karakterer, og den kan rettes mod tekstens og stedets temporalitet, deres kulturhistoriske spor, i en undervisning om og med ældre tekster.

Betingelserne for, at de her nævnte litteraturpædagogiske muligheder overhovedet kan bringes i spil, må imidlertid være, at der *for det første* tages højde for udeskoles generelle strukturelle barrierer (Barfod, 2018, p.25; Dijk-Wesselius, 2020) og *for det andet* for de særlige udfordringer, som kan rejse sig i forhold til danskfaget, nemlig at fagets kerneaktiviteter, læsning og skrivning, let forstyrres i og af uderummet (Eggersen, 2017; artikel 1). *For det tredje* betinges de af lærerens meget tydelige

stilladsering af læringstransfer, feed forward, fordybelse og feedback i vekselvirkningen og samspillet mellem ude- og indeundervisning for at sikre, at der sker en frugtbar kobling mellem tekst og sted (artikel 3). Dette understøttes fx af Bamberger & Tal (2007) og af Hermansen & Andersen (2007). Endelig, *for det fjerde*, må der tages højde for, at stedbaseret læsning både i nærværende projekt og hos Pjedsted (2020) er trådt frem som en forberedelsestung undervisningsform. Læreren skal i sin forberedelse ikke blot nærlæse fiktionsteksten og mobilisere sin litteratur- og kultur- og lokalhistoriske viden, han skal også opsøge og implementere en omfattende lokalhistorisk viden og et kendskab til mange praktiske forhold på sin undervisnings steder.

DISKUSSION AF FORSKNINGSDESIGN OG UNDERSØGELSESMETODE

Jeg diskuterer specifikke aspekter af projektets af forskningsdesign i artiklerne 1,3 og 4 og vil i det følgende reflektere over interventionsforskningsdesignet som helhed. Jeg fokuserer på sammenhænge mellem den deduktive teoretiske del og den mere kvalitativt-fænomenologiske empiriske del, som jeg har gjort rede for i metodeafsnittet. Efter nogle korte betragtninger om interventionsstudiers rolle i forhold til observationsstudier vil jeg således ved hjælp af Charmaz (2014), Fraser et al. (2009), Merleau-Ponty (1945) samt Pressley et al. (2006) komme ind på den udfordring der kan ligge i interventionsforskningdesignets iboende intentionalitet. Herefter vil jeg med begreber fra Lincoln & Guba (1985) henholdsvis Barab & Squire (2009) forklare, hvordan mit fravalg af et design-based research design har givet mig andre muligheder, og at jeg i mit forskningsdesign har kunne sikre en troværdighed og kvalitet i kraft af dets persistens og udstrækning. Dernæst vil jeg ligeledes ved hjælp af Barab & Squire (2004), Lincoln & Guba (1985) og gennem sammenligninger med Pjedsteds ph.d.-studie (2020) diskutere mine forskningsmetodiske valg i forhold til spørgsmålet om en eksplorativ versus forskerstyret tilrettelæggelse af designet. Med Bryman (2016), Humberstone & Riddick (2020); Kvale & Brinkmann (2015) og Merleau-Ponty (1945) drøfter jeg dernæst de forskerbias, der kan ligge i ph.d.-projektet som kvalitativt-etnografisk studie. Endelig vil jeg ved hjælp af Lincoln & Guba (1985) anføre nogle samlende betragtninger om studiets troværdighed og generaliserbarhed.

Ph.d.-projektets grundlæggende antagelser om skolens litteraturundervisning hviler, som det fremgår af indledningens "Problem A" primært på andres observationsstudier af grundskolens litteraturundervisningspraksis. Siden 1990'erne har det været karakteristisk for observationsstudier af grundskolens litteraturundervisning, at de lokaliserer problemer og mangler, og at de stiller sig kritiske over for det, der observeres. I 90'erne og 00'erne, hvor den elevcentrerede og oplevelsesbaserede ny litteraturpædagogik nød udbredelse i skolerne, blev den af flere kritiseret for i praksis at blive "oplevelsessubjektivistisk" (Steffensen, 2005, p. 215), for elevcentreret, 'fradigtende' og ikke tilstrækkelig tekstnær (Illum-Hansen, 2004, p. 40) og sågar "et skoleridt i selvværds-pædagogik" (Carlsen, 2010, pp. 55-62). Og, som vist, kritiseres skolens litteraturundervisning i flere forskellige studier for aktuelt at være for begrebsorienteret og formalistisk på bekostning af læselyst, verdensrettethed og eksplorativ tilgang til litterære tekster (Bremholm et al., 2017; Gabrielsen & Oksbjerg, 2022; Oksbjerg, 2021; Rørbech & Skyggebjerg, 2020; Witte & Sâmihaian, 2013). I ph.d.-projektet læser jeg i tråd med Fraser et al. (2009) disse seneste studier og deres fund som en afdækning af tingenes aktuelle tilstand i praksisfeltet; jeg grunder over, hvad de skyldes, og jeg vælger at tolke dem som udtryk for et behov for udvidelser af metodepaletten i form af teoriunderbyggede undervisningsmetoder, der vil kunne bidrage til at løse udfordringerne. For spørgsmålet er, hvor stor indflydelse sådanne kritisk afdækkende observationsstudier kan have på praksis, hvis de ikke følges op af mere normative interventionsstudier som nærværende projekt, der ligesom fx Cahalan (2008), Gissel & Steffensen (2021), Halberg & Brumo (2021), Hetmar (1996), Jonsrud (2020), Samoilow (2022) og ikke mindst Pjedsted (2020) giver konkrete bud på, hvordan litteratur-undervisningen kunne eller måske burde være i stedet for. I interventionsstudier har forskere mulighed for i et tillidsfuldt samarbejde med praktikere, her lærere i skolen, at udvikle andre undervisningstilgange og -metoder og andre lærings- og litteratursyn end de kritiserede:

"Intervention research is crucial in this regard because it employs a range of methods that collectively permit drawing causal conclusions about a program's impact."

(Fraser, 2009, p. 25)

Ideelt set sikrer et eksplorativt samarbejde med lærere sådanne programmets anvendelighed i praksis.

Ph.d.-projektets grundlæggende antagelser formuleres også i forlængelse af et udvalg af de seneste årtiers studier i udeskolefeltet (bla. Barfod, 2018; Bølling, 2018; Dijk-Wesselius et al., 2020; Fägerstam, 2012; Fiennes et al., 2015; Grønningsæter et al., 2007; Herholdt, 2003; Mygind, 2007, 2009; Hartmeyer & Mygind, 2016; Otte, 2018). I modsætning til ovennævnte kritisk afdækkende studier af litteraturundervisningen lokaliserer et flertal af disse studier af udeskoleundervisning primært nogle positive kvaliteter i form af øget trivsel, motivation, bevægelse, varierede relationer, læring, etc. set i forhold til indeskole.

Modsætningsforholdet mellem kritiske studier af litteraturundervisningspraksis og mere positive studier af udeskoleundervisning kan, som jeg har stillet det op i projektet, måske godt komme til at fremstå lidt forenklet, som en påstand om at (1) litteraturundervisningen i danske skoler er dårlig, og (2) udeskoleundervisning i danske skoler gør noget godt, og (3) hvis man flytter litteraturundervisningen uden for klasseværelset, bliver den bedre. Men alene sammenstillingen af de to felter, litteraturundervisning og udeskole, er som beskrevet i Eggensen (2017) og i artikel 1 mere kompleks end som så. Her anfører jeg nogle grunde til, at danskfaget traditionelt har været et 'bogligt indefag', hvor eleverne sidder stille på deres pladser for at kunne koncentrere sig om at læse, skrive og høre sprog og tekster uden at blive forstyrret af uderummets sollys, vind og lyde. Jeg har i denne sammenhæng beskrevet et behov for, at der udvikles fagdidaktiske metoder, som tager højde for disse og andre allerede beskrevne barrierer i anvendelsen af udeskole (Dijk-Wesselius et al., 2020; Barfod, 2018, Pjedsted, 2020). I ph.d.-projektet udvikler og beskriver jeg stedbaseret læsning som et løsningsforslag og som et bud på en sådan fagdidaktisk metode. I det følgende vil jeg primært forholde mig til ph.d.-projektets metodologiske begrænsninger, som optræder i forbindelse med udviklingen af disse løsninger.

Interventionsforsknings iboende intentionalitet

Interventionsundersøgelser er som principiel tilgang til at lave forskning i sig selv ikke uden udfordringer. I et interventionsstudie som mit er man som forsker forholdsvis optaget af, hvordan og evt. om et interventionsprogram virker, og jo mindre inddragende interventionen gennemføres, desto større risiko er der for dels at overse, hvordan interventionsprogrammet opleves, og dels for at være opmærksom på, hvordan det kan udvikles (Pressley et al., 2006). Som tidligere

nævnt søger forskeren i interventionsstudier svar på sine undersøgelsesspørgsmål ved at blande sig og intervenere i praksis ud fra en idé om, at virkeligheden kunne eller burde være anderledes (Fraser et al, 2009). Fra et fænomenologisk perspektiv, hvor hovedformålet er både beskrivelse og forståelse af det givne, så kan et fænomenologisk interventionsstudie risikere at komme til at sætte intentioner om forandring foran forståelse eller at "favorisere en individualistisk og essentialistisk tilgang til forskning" (Kvale & Brinkmann, 2014, p. 54). Dvs. at enhver, der arbejder med en forandringsorienteret forskningstilgang som fx interventionsstudier, eksperimentale studier og aktionsforskning, kan med sådanne tilgange risikere at overse, hvordan informanterne selv oplever, faktisk forstår og bruger de forstyrrende elementer ind i deres normale livsverden og som de nu afprøver gennem forskningsprojektet. Interventionsforskningens iboende intentionalitet kan blandt andet siges at være del af de "pre-existing structural conditions", som Charmaz fremhæver i følgende:

"...we construct research processes and products, but these constructions occur under pre-existing structural conditions, arise in emergent situations, and are influenced by the researcher's perspectives, privileges, positions, interactions, and geographical locations. (...). Conducting and writing research are not neutral acts."

(Charmaz, 2014, p. 240)

I de følgende afsnit vil jeg påpege og diskutere, hvad jeg har gjort for at tage højde for og reducere min egen forskerintentionalitet for at undgå at komme til at overse projektdeltagernes livsverdensperspektiv i de forandringer, jeg har forårsaget.

Som beskrevet i mit metodeafsnit har der i mine kvalitative interview med elever i udgangspunktet været et asymmetrisk magtforhold, som jeg som interventionsforsker har bestræbt mig på at tage højde for, blandt andet med en opmærksomhed på min egen intentionalitet. Med en åben spørgen til oplevelse frem for til vurdering og med anvendelsen af gruppeinterviews frem for individuelle interviews med elever har jeg bestræbt mig på at overkomme denne asymmetri bedst mulig. Og med metoderedegørelsens refleksioner over den betydning som magtrelationen har haft i tilrettelægning og gennemførelse af min datafremstilling har jeg bestræbt mig på at skabe transparens i forhold til de metodiske valg, jeg har truffet på baggrund af en sådan intentionalitet. Jf. mit metodeteoretiske udgangspunkt i Merleau-Ponty (1945) har jeg i afprøvningerne bestræbt mig på så

vidt mulig at give plads til elevernes oplevelser og refleksioner over interventionsprogrammet. Jeg har været udfordret af, at det i kerneprojektets første interviews viste sig at være vanskeligt at få alle elever til i lige høj grad at dele deres oplevelser. I og med at interventionen i sig selv havde et normativt, pædagogisk formål, som lå uden for elevernes livsverden, blev det i begyndelsen af kerneprojektet svært for mig altid at adskille forskning fra undervisning, hvilket betød at eleverne muligvis kan have oplevet en positionering som elever 'der skulle svare korrekt' fremfor blot at dele deres oplevelser.

Persistens og udstrækning

Afhandlingens teoribaserede bud på metoden stedbaseret læsning blev først færdigudviklet på et teoretisk grundlag og dernæst bragt i afprøvning. I modsætning til, hvad der ville have været typisk for et design-based research-studie (jf Barab & Squire, 2009), er modellen ikke blevet udviklet og forandret i løbet af eller i kraft af de gennemførte empiriske afprøvninger. Styrkerne derved har været at skabe en form for data-saturation (Charmaz, 2014, p. 193) og for på det grundlag at få skabt et udgangspunkt for at forstå i dybden, hvad stedbaseret læsning i form af denne version af modellen er og gør didaktisk. Hvis jeg med et andet forskningsdesign havde evalueret og forandret modellen løbende med henblik på raffinering, havde jeg ikke i samme grad kunnet sammenstille erfaringerne fra intervention til intervention, da de ville være blevet til afprøvninger af forskellige varianter (version a,b,c,...) af modellen. Hvis man laver programmet om undervejs, bliver materialet bredere og tyndere. Jeg har ønsket at sikre studiets dybde ved at have én version af den didaktiske model, som er forblevet uændret, og som var kernen og forskningsgenstanden i de forskellige former for afprøvninger af den.

Svaghederne ved denne struktur har imidlertid været, at jeg ikke ligesom fx Pjedsted (2020) har kunnet gennemføre interventionerne i forskellige klasser. Dette kunne have givet min undersøgelse en persistens (Lincoln & Guba, 1985) og dybde i forhold til netop det interventionsforløbs fortolkning af afhandlingens bud på stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode, og ikke, som jeg ønskede det, i forhold til selve modellen for stedbaseret læsning.

I modsætning til Pjedsted (2020) gennemførte jeg altså i kerneprojektet mange afprøvninger af modellen i samme klasse. At jeg har testet den samme undervisningsmetode flere gange i den samme kontekst har til gengæld givet

undersøgelsen en grundighed og dybde, fordi den fremstiller et mere sammenligneligt datamateriale, end hvis jeg havde varieret henholdsvis metoden og konteksten. Kernen i mine forskellige former for afprøvning er én model for stedbaseret læsning. Når man tester noget grundigt, tester man det samme flere gange. Hverken i pilot- eller i kerneprojekt handlede studiet om, at den didaktiske model skulle undergå en forandring eller udvikling. Det handlede om at komme i dybden med, hvad litteraturundervisning med udgangspunkt i modellen kunne bringe os viden om i forhold til hvad afhandlingens bud på stedbaseret læsning er og gør. Jeg vil senere vende tilbage til, hvordan jeg har forsøgt at styrke min cases overførbarhed (Lincoln & Guba, 1985) blandt andet med anvendelsen af thick descriptions (Ponterotto, 2006).

I artikel 4 drøftes det kort, hvor vidt nogle tilsvarende persistente og longitudinale afprøvninger i fx en fagligt privilegeret klasse på en skole i hovedstaden ville have ledt til nogle andre fund.

Eksplorativ versus forskerstyret tilrettelæggelse af design

Tilrettelæggelsen af interventionen har selvsagt haft betydning for videnfremstilling og erkendelse i projektet. I udformningen af mit forskningsdesign har jeg i projektets empiriske dele truffet en række valg inden for spektret forskerstyret versus eksplorativ fremgangsmåde, som har haft både styrker og svagheder. For eksempel var videnovertførslen fra pilotprojekt til kerneprojekt tænkt som en facilitering af min vidensøgning og videnfremstilling, men den blev selvsagt også til et styrende element, som på godt og ondt kan have virket begrænsende på kerneprojektets informanter. Ligeledes er min afvisning af kerneprojektlærernes forslag om praktisk-musiske elementer i forbindelse med intervention III eksempel på en minimering af det eksplorative, fordi jeg i mit forskningsdesign ville afprøve samme version af SBL-modellen hver gang – ikke variationer af den. Også her reducerede mine valg altså informanternes mulighed for at influere (positivt) på den didaktiske model for stedbaseret læsning, idet jeg ønskede at sikre persistens og ensartethed i min undersøgelse af modellen og dens anvendelse. Til gengæld fik kerneprojektets informanter en forholdsvis stor fortolkningsfrihed i de interventionsforløb, hvor jeg ikke var til stede, og hvor jeg derfor havde mindre mulighed for at styre. Dette kan på den ene side have betydet, at de efterlods har udtalt sig om stedbaseret læsning i en form, som var forskellig fra min forståelse af den. Men på den anden side gav det en

mulighed for et mere autentisk indblik i informanternes livsverden og i deres forståelse af stedbaseret læsning, fordi afprøvningsgraderne, hvor jeg ikke var tilstede, blev mindre influeret af min tilstedeværelse. Disse tre eksempler danner afsæt for nogle refleksioner over styringsgraden i mit overordnede forskningsdesign i det følgende.

På den ene side kunne et mere eksplorativt design eventuelt have været berigende for min undersøgelse. I metodeafsnittet beskriver jeg, hvordan pilotprojektet var tilrettelagt som relativt mere forskerstyret og mindre eksplorativt end kerneprojektet. Jeg kunne også have valgt en tredje model med en endnu mere eksplorativ undersøgelse i form af et design, hvor mine informanter blev inviteret helt ind i arbejdet med at udvikle modellen for stedbaseret læsning i en abduktiv vekselvirkning mellem teoriafsøgning og en praksisafprøvning af forskellige tentative udgaver af den. Deltagerne var hverken i pilotprojekt eller kerneprojekt inviteret med ind i den del. I et mere eksplorativt design ville man umiddelbart ikke blot kunne spørge informanterne om, hvordan de oplevede det, som man med interventionen ønsker at rette deres opmærksomhed mod (hvilket er relevante spørgsmål til en mere styrende tilgang), men i stedet spørge dem, hvordan interventionsprogrammet fx kan forstås, kan gennemføres, kan fremme læring, etc. I et mere eksplorativt design kunne informanterne også være blevet inddraget i udviklingen og beskrivelsen af stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode ved først at være med til at definere og beslutte, hvad de skal prøve at gøre. I et sådant mere eksplorativt design kunne jeg i højere grad have udnyttet pilotskolens erfaring med udeskole ved at invitere læreren eller evt. både lærer og elever med ind i udviklingen af modellen for stedbaseret læsning frem for at vælge at være så styrende. Jeg fik i pilotprojektet et danskfagligt lærerperspektiv på afhandlingens teoribaserede bud på stedbaseret læsning, men trods lærerens ekspertviden om udeskole fik dette perspektiv ikke lov at bidrage til udviklingen af metoden og dens faser. Styringen har reduceret mine informanter, og jeg gik eventuelt glip af dét som de eventuelt kunne have føjet til i min udvikling af stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode. Til gengæld har min forholdsvis styrende tilgang bidraget til at styrke eksempelvis mine funds *credibility* og *confirmability*, hvilket jeg vil vende tilbage til i den mere overordnede vurdering af projektet ved hjælp af Lincoln & Guba (1985). Samme problematik må i øvrigt have gjort sig gældende i Pjedsteds (2020) undersøgelse, hvor deltageres repræsentation i datamaterialet også var forholdsvis begrænset.

Det kan således virke lidt besynderligt, at det var på den mindst udeskoleerfarne skole, at jeg arbejdede mest eksplorativt. På kerneprojektskolen gav min intervention større benspænd i praksis end den gjorde på pilotskolen. Hvad hvis jeg havde gennemført det større og mere eksplorative studie på pilotskolen? Gennemført elevinterviews der – med de udeskoleerfarne elever? Et mere eksplorativt forskningsdesign kunne baseres på forskningsmetoden design-based research (Barab & Squire 2004). I et mere eksplorativt design i såvel pilot- som kerneprojekt kunne jeg fx have arbejdet mere systematisk abduktivt interaktionistisk og inviteret først pilotprojektets erfarne lærere og elever og dernæst kerneprojekts mere uerfarne informanter med ind i udviklingen af den didaktiske model for stedbaseret læsning. Dette ville have bidraget med en større indsigt i elevernes oplevelser af stederne, af lærernes fortolkninger af, hvordan stedbaseret læsning kan fortolkes og en mere varieret datamængde, som formentlig kunne have udfordret ph.d. projektets teoretiske udgangspunkt.

Jeg kunne *på den anden side* også have været mere deduktivt styrende i kerneprojektets undersøgelsesdesign i den forstand at jeg ligesom Pjedsted (2020) og ligesom i pilotprojektet tilrettelagde detaljerede interventionsforløb i form af undervisningsforløb baseret på afhandlingens bud på stedbaseret læsning. Det kunne have gjort det muligt for eksempel at rette fokus mod udvalgte tekst-stedforbindelser (en typologi er skitseret i Eggersen, 2022) med henblik på at kategorisere, definere og afprøve dem mere teoriunderbygget og systematisk. Eller det kunne have givet mulighed for at afprøve enten én bestemt litterær genre – eller et systematiseret bredt og varieret litterært genrespektrum. Et sådant mere styret forskningsdesign kunne godt have stået på det allerede formulerede litteraturteoretiske fundament, som konsulterer velkendte litteraturvidenskabelige retninger som biografisme, genre teori, litteratursociologi, og fænomenologi. En sådan deduktiv forskerstyring ville til gengæld have begrænset projektets informanter og gjort projektet fund mere teorifunderede og mindre praksisinformerende.

Forskerbias

Jeg har qua min kvalitativt-fænomenologiske forskningstilgang (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 49; Merleau-Ponty, 1945, pp. 8-9) gennemgående bestræbt mig på at tilgå virkeligheden og det observerede med en intention om kun at forholde mig til hvad jeg faktisk så og hørte. I mine interventioner og interviewsamtaler med elever og

lærere har jeg tilstræbt at formulere mig åbent og med loyalitet over for de fænomener, der skulle udforskes ved at ”opfordre(r) subjekterne til at beskrive så nøjagtigt som muligt, hvad de oplever og føler, og hvordan de handler” (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 51). Men jeg har trods disse hensigter formentlig ikke kunnet undgå alligevel at præge elevernes udsagn alene med min tilstedeværelse. Når jeg i det afsluttende stimulated recall-interview med kerneprojektets elever (omtalt i afsnittet *Tråd og progression i projektets empiriske del*) stiller mit projekt lidt humoristisk op som banebrydende forskning (jf. udråbstegnet i den første slide og den lidt ironiske antydning af projektets forskningsværdi – ud fra en præmis om at forskning er noget fint og vigtigt!) er det for at motivere eleverne til at gøre sig umage med at tænke sig om, memorere hele forløbet og fortælle, hvordan de har oplevet det. Det er en bestræbelse på at etablere et så vidt mulig ”symmetrisk magtforhold” (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 58) ved at optræde anerkendende over for eleverne og ved at vise, at jeg er bevidst om, at jeg tager deres tid, og at jeg beder dem om noget, men at det, jeg beder dem om, er betydningsfuldt. Men samtalens muntre og let ironiske tone rummede nok også en risiko for at skabe en *social desirability bias* (Bryman, 2016, p. 217); en mulighed for at komme til at præge elevernes udsagn i positiv retning, fordi respondenter gerne besvarer undersøgelser i forhold til, hvad der er socialt acceptabelt (Humberstone & Riddick, 2020, p. 25). Dette forsøgte jeg så vidt muligt at kompensere for ved også i dette afsluttende interview efterfølgende at stille nogle uforbeholdne spørgsmål såsom ”Fortæl om ...”, ”Hvad skete der?” eller ”Hvordan oplevede I ...”, frem for spørgsmål der handlede om at vurdere (undervisning med) afhandlingens definition af stedbaseret læsning som metode.

”Le plus grand enseignement de la reduction est l’impossibilité d’une réduction complète” (Merleau-Ponty, 1945, p. 14). I tilrettelæggelsen af projektets undersøgelsesdesign, i datafremstillingen og i dataanalysen har jeg gennemført en fænomenologisk reduktion. Men som Merleau-Ponty (og Charmaz, 2014, p. 240) formulerer det, er den fuldstændige reduktion reelt en umulighed. I kerneprojektets arbejde med datafremstilling delte jeg fra begyndelsen en begejstring for afhandlingens forståelse af stedbaseret læsning med Lærer 1. En begejstring, som meget vel kan have præget projektet og dets fund. Det vurderende og det deskriptive kan ikke altid holdes fri af hinanden, selvom man som forsker tilstræber en fænomenologisk reduktion og objektivitet som ”udtryk for loyalitet over for de fænomener, der udforskes” (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 49). Ph.d.-projektets

empirisk rettede forskningsspørgsmål (2 og 3) er imidlertid ikke normativt formuleret som noget, hvori der indgår en vurdering af metoden stedbaseret læsning, men derimod som afsæt for en fænomenologisk deskriptiv ”undersøgelse af essenser” (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 49, jf Merleau-Ponty, 1945) i en rettethed mod, hvad der kendetegner elevernes tolkende læsninger af, henholdsvis deres dobbeltrettede opmærksomhed på, tekst og sted. Iboende i denne rettethed kan der godt synes at ligge en præmis om, at den i projektet udviklede metode, stedbaseret læsning, forventes at føre til noget positivt i form af tolkende læsninger og dobbeltrettet opmærksomhed. Jeg har løbende forsøgt at være åben omkring denne agenda blandt andet med formuleringen af nogle teoretisk genererede didaktiske visioner for afhandlingens bud på metoden stedbaseret læsning (artikel 2, p. 20). Disse visioner gennemstrømmer projektet på godt og ondt. De fik imidlertid et godt modspil fra kerneprojektets Lærer 2, som ikke havde helt samme ejerskab over stedbaseret læsning fra begyndelsen som Lærer 1 og jeg. Hun var åben og interesseret, men udgjorde også sammen med de begrænsede rammefaktorer en god og kritisk modvægt til begejstringen.

Deltagende observation

Jeg har tidligere nævnt min rolle som deltagende observatør under gennemførelse af interventionen. Deltagende observation er ifølge Lincoln & Guba (1985) en metode, der kan sikre et kvalitativt studies troværdighed (*credibility*), fordi den bygger på en vedholdenhed (*persistence*) i forholdet til det observerede. Når man som kvalitativ forsker fremstiller sit empiriske materiale gennem deltagende observation, er man ifølge antropologerne Mogensen & Dalsgård (2018) til stede i verden og i feltet med en særlig fokuseret opmærksomhed. Deltagelsen fordrer, at man er en engageret forsker, der så vidt mulig kommer tæt på den hverdagspraksis, der ønskes studeret. Man mobiliserer et totalt sanseligt nærvær og et engagement. Samtidig skal man så vidt muligt også observere verden og feltet objektivt: ”Observation er en iagttagelse af verden fra en position, hvor man ikke lader sig fuldstændig opsluge af de sanselige indtryk, men i stedet forbliver undrende” (Mogensen & Dalsgård, 2018, p. 171). Disse to principielt modsatrettede bestræbelser befrugter og forstyrrer uophørligt hinanden i en forskningsproces som min. I interviews og samtaler med kerneprojektets elever og lærere om afhandlingens bud på stedbaseret læsning var jeg indimellem tæt på dem. Når jeg var til stede, deltog jeg ind imellem aktivt i

undervisningen og oplevede tekster og steder næsten på lige fod med mine informanter. Jeg sad eller stod foran, bag ved eller midt i flokken og frøs og svedte og ventede på bussen, og jeg tog en rolle på mig, når jeg sammen med lærerne planlagde, igangsatte og stilladserede læringsaktiviteterne. Dette mener jeg forlenede datafremstillingen med en tillid og fortrolighed, som muligvis prægede eleverne positivt til at ville 'hjælpe mig' med relevante udsagn om deres oplevelser med stedbaseret læsning, fordi det tillod mig at opbygge en relation til dem (Szulevicz, 2015). Det kvalificerede desuden det empiriske materiale og gav mig en form for "intuitiv forståelse" (Szulevicz, 2015) af det, at samtalerne blev ført in situ, d.v.s. enten samtidig med eller ganske kort tid efter, at eleverne havde oplevet noget. Det kan imidlertid ikke udelukkes, at jeg i disse situationer også løb en risiko for i for høj grad at *go native* (Bryman, 2016, p. 439) og dermed komme til at indtage en rolle dels som en lærer, der formidler viden, og som med spørgsmål søger bekræftelse på, at denne viden optages, og dels som en forsker, der gerne vil bekræftes i, at min metode virker, frem for en forsker, der observerer sit felt objektivt. Dette bidrog formentlig til, at eleverne svarede mindre frit, og at de inviede mig mindre i deres oplevelser. Når man som jeg intervenserer og observerer åbenlyst med notesblokken i hånden, indebærer det en risiko for, at informanterne udfører de handlinger, som de tror, man gerne vil se i en given situation, jf tidligere nævnte social desirability (Brymann, 2016, p. 217).

Studiets troværdighed og generaliserbarhed

Disse metodologiske udfordringer og forskerbias har jeg forsøgt at reducere med henblik på at styrke studiets troværdighed og generaliserbarhed. Som kvalitativ studie er ph.d.-projektet med dets partikulære fokus og med dets forholdsvis få forekomster af det undersøgte fænomen, litteratur-undervisning med stedbaseret læsning som metode, ikke replicerbart i nomotetisk forstand (Roald & Køppe, 2008). Hvis en anden forsker kopierede mit forskningsdesign og forsøgte at gennemføre et tilsvarende interventionsprogram i en 8. klasse med henblik på at forstå og forklare afhandlingens bud på stedbaseret læsning, ville han formentlig fokusere anderledes og finde frem til nogle helt andre svar på forskningsspørgsmålene, fordi det studerede fænomen er komplekst og undersøges på et bestemt tidspunkt i en given kontekst. Imidlertid kan man som kvalitativ forsker ifølge Roald & Køppe (2008, p. 94) ikke bare afvise krav om generaliserbarhed. Det er dog en anden form for

generalisering end naturvidenskabens og den kvantitative forsknings. Kvale & Brinkmann (2015, p. 334) taler i stedet om et krav om *analytisk generalisering* inden for kvalitativ forskning; en bedømmelse af et studies kvalitet ved at se på mulighederne for at vurdere dets relevans ud fra dets ekspliciteringer af, hvordan fundene er frembragt. I stedet for kvalitetskriterier som *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhed*, som typisk ligger til grund for vurdering af kvantitative studier (Thagaard, 2004), giver det derfor ifølge Lincoln & Guba (1985) bedre mening at fokusere på de fire kriterier *credibility*, *transferability*, *dependability* og *confirmability* i vurderingen af et kvalitativt studies troværdighed og analytiske overførbarehed.

Credibility (Lincoln & Guba, 1985, p. 301) handler om, hvor vidt analysen for andre forskere fremstår som troværdig, eller som ”udført på en tillidsvækkende måde” (Thagaard, 2004, p. 275). Lincoln & Guba nævner blandt andet teknikker som *prolonged engagement*, *persistent observation* og *member checking* som måder at styrke studiets *credibility* på. Mit kernestudie har været longitudinalt eller *prolonged* i den forstand, at jeg har foretaget gentagne deltagende observationer i lidt mere end et skoleår. Og det var *persistent* i den forstand, at jeg frem for at bruge fremgangsmåden for design-based research (Barab & Squire, 2004) valgte at afprøve den samme model for afhandlingens bud på stedbaseret læsning i hver intervention, og i samme klasse. Denne varighed og vedholdenhed skabte sammen med min rolle som deltagende observatør en vis tillid mellem informanterne og mig, og det tillod mig at observere fænomenet, litteraturundervisning med afhandlingens bud på en stedbaseret læsning, i flere forskellige afskygninger, både når undervisningen gik godt, og når den gik mindre godt. Man kan måske diskutere, i hvilken grad mine observationer var *persistente*, når jeg i flere forløb overlod både planlægning og gennemførelse til lærerne. Men af forskellige grunde var det ikke altid muligt for mig at være til stede i undervisningen, og jeg prioriterede derfor som nævnt at give eleverne mest mulig erfaring med afhandlingens bud på en stedbaseret læsning som metode ud fra en tanke om, at jo større og bredere erfaring de fik med interventionsprogrammets sammenstilling af tekster og steder, desto bedre grundlag havde de for at fortælle om, hvordan de oplevede den. Endelig, som del af det sidste *stimulated recall* elevinterview (interview 3), anvendte jeg *member checks* eller deltagervalidering ved at konfrontere elevgruppen med nogle af deres egne tidligere udsagn. Dette gjorde jeg ud fra et ønske om at give informanterne mulighed for

indflydelse på fortolkningen af deres (kammeraters) udsagn, og dels for at vide, om deres syn på afhandlingens bud på stedbaseret læsning eventuelt skulle have udviklet sig siden.

Lincoln & Guba (1985) nævner endvidere *triangulering* som en måde at styrke studiers credibility på. Denzin (2006) opstiller fire former for triangulering, således: *data triangulation (hhv. time/space/person)*, *investigator triangulation*, *theory triangulation* og *methodological triangulation*. I projektet har jeg i høj grad anvendt data triangulation og methodological triangulation, i mindre grad investigator triangulation. Theory triangulation er ikke anvendt. Kerneprojektets tidsmæssige udstrækning over et skoleår (jf prolonged, Lincoln & Guba, 1985) kan betragtes som en datatriangulering i forhold til tid. Interview 2, som foregik i min bil på vej til undervisningsstedet, kan betragtes som en datatriangulering i forhold til rum. Som nævnt i artikel 3, lykkedes pilotprojektets ønskede metodetriangulering ikke, grundet et for vagt forskningsdesign. Men i dataanalysen anvendte vi investigator triangulation, også kaldet forsker- eller (her) analytikertriangulering, idet vi var to forskere, der gennemførte og drøftede henholdsvis en initial menings-kondenserende kodning, kondensering af koder og en fokuseret kodning med tekstopmærksomhed, stedsopmærksomhed og dobbeltrettet opmærksomhed i tråd med Charmaz (2014). Dette gav os mulighed for at opnå flere og mere nuancerede forståelser af informanternes udsagn, end hvis jeg havde været den eneste analytiker. Forskertriangulering indgik også i forundersøgelsens henholdsvis kerneprojektets dataanalyser, om end i mindre grad, nemlig i form af præsentationer af data på møder i forskningsprogrammer og på ph.d.-kurser. I kerneprojektet lykkedes metodetrianguleringen bedre end i pilotprojektet, idet der både blev fremstillet dokumenter i form af elevtekster og feltnotater og lavet lydoptagelser af interview og undervisning/litteratursamtaler. Da kerneprojektets informanter var børn/teenagere, var en form for 'social' triangulering desuden med til at skabe en nødvendig relation mellem eleverne og mig ved at lærerne, som de var trygge ved, var til stede og viste en positiv attitude, fx når de i litteratursamtalerne hjalp mig med at stille forskningsstilladserende metaspørgsmål om stedbaseret læsning som metode. Endelig kan ovennævnte member checking (gennemført i interview 3) også betragtes som en form for datatriangulering.

Betrakter man pilot- og kerneprojekt som del af samme forskningsdesign, kunne man i princippet også tale om en form for data- eller 'kilde'triangulering, idet pilotprojektet anlægger lærerperspektiv, mens kerneprojektet anlægger et elevperspektiv. Dette problematiseres dog af at de to delprojekter ikke var styret af det samme forskningsspørgsmål.

Transferability, som kan oversættes med gyldighed eller overførbarhed, dækker hos Lincoln & Guba (1985, p. 316) over, hvordan studiet og dets fund træder frem som noget, der værdifuldt kan appliceres over i andre specifikke kontekster. Som det anbefales af Lincoln & Guba (1985, 316) har jeg valgt at anvende en form for *thick description* (Ponterotto, 2006) for eksempel i mødereferatet fra opstartsmødet med kerneprojektets samarbejdslærere (referat af opstartsmøde 8. august, bilag 5). Her beskriver jeg i detaljer nogle af de praksiserfaringer og den frembragte viden, som jeg ønskede overført fra pilotprojektets udeskoleerfarne lærer til kerneprojektets mindre erfarne lærere for at facilitere kerneprojektets interventionsforløb – eventuelt undgå nogle didaktiske begynderfejl, når de uerfarne lærere skulle bruge udeskole. Mødereferatet var i projektet blot sekundære data. Men i afhandlingens redegørelse for den anvendte undersøgelsesmetode inddrager jeg et længere citat fra referatets *thick description* med henblik på at kvalificere mit studie med hensyn til overførbarhed; for at give min læser en mulighed for at vurdere genkendeligheden, eller: bedømme hvor vidt projektets fund er overførbare til andre lignende situationer (Bryman, 2004, p. 275).

Dependability (Lincoln & Guba, 1985, p. 316), som kan oversættes til pålidelighed, er den kvalitative forsknings pendant til kvantitative studiers reliabilitetskrav (Thagaard, 2004). Denne tredje kategori kan være svær at adskille fra den fjerde, *confirmability* (p. 318). De handler begge om det kvalitative studies transparens. Dependability defineres af Lincoln & Guba (1985, p. 316) som et krav om, at studiets fund er konsistente, og at studiet så vidt mulig giver indtryk af, at en anden forsker ville nå frem til de samme fund, hvis han gentog forskningsprocessen. Som nævnt giver det ikke mening at tale om nomotetisk replicerbarhed inden for kvalitativ forskning (Roald & Køppe, 2008; Thagaard, 2004). Man kan snarere stille krav om en transparens i forhold til studiets grundantagelser og fremgangsmåder. Afhandlingen opstiller på baggrund af andres forskningsundersøgelser ph.d.-projektets grundlæggende antagelser om litteraturpædagogik henholdsvis udeskole,

den beskriver dets steds- og litteraturteoretiske ståsted, og den udreder så præcist som muligt projektets forskningsdesign og forskningsmetodiske valg, herunder analyser af datamaterialet, så læseren har mulighed for at vurdere, i hvilke sammenhænge fundene kan betragtes. Projektets forskningsspørgsmål om hvad der kendetegner elevers fortolkende læsninger (forskningsspørgsmål 2), og om hvordan en dobbeltrettet opmærksomhed viser sig, når afhandlingens bud på den litteraturpædagogiske metode stedbaseret læsning anvendes (forskningsspørgsmål 3), hviler til en vis grad på den normative antagelse, at stedbaseret læsning har nogle potentialer. Jeg har i afhandlingen søgt at være åben omkring denne agenda og disse formodninger, og afhandlingens metodeudredninger, af Lincoln & Guba kaldet *the audit trail* (p. 319), skal tydeliggøre, hvordan ph.d.-studiets empiribaserede fund så vidt mulig er hentet i observationer og informantudsagn frem for i forskerens bias i form af interesser og holdninger.

PROJEKTETS BETYDNING FOR LITTERATURPÆDAGOGISK PRAKSIS

Ph.d.-projektet skriver sig ind i det litteraturpædagogiske felt med udvikling og beskrivelse af en ny litteraturpædagogisk metode, der forlener området med et eksplorativt og et kritisk-kropsligt element i en sammenstilling af stedsfilosofi, litteraturtopografi og udeskolepædagogik. Og det bidrager til udeskolepædagogikken med en fagdidaktisk stedsessentiell metode, rettet mod et af danskfagets centrale indholdselementer, skønlitteraturen, og mod dens forbundethed til kroppen i verden. Dele af projektets bidrag er blandt andet formidlet i (Eggersen & Lovatt, 2023; Eggersen, 2020, 2022; Eggersen & Kjær, 2021). Således er ph.d.-projektet et forsøg på at imødekomme nogle fagdidaktiske og udeskolepædagogiske mangler, som jeg har lokaliseret gennem andres praksisinformede undersøgelser af henholdsvis litteraturpædagogik og udeskole og af min forundersøgelse. Men vil studiet få betydning for elever og lærere i en litteratur- og udeskolepædagogisk praksis? Vil det føre til en 'forbedret' praksis, og vil det løse de anførte udfordringer i praksis jf. Fraser et al. (2009, p. 25)?

Den forandring, ph.d.-projektet evt. lægger op til at skabe, er en udvidelse af især den litteraturpædagogiske metodepalet med en metode, som i arbejdet med teksten også inviterer eleven til selvrefleksion og til at arbejde med egen steds-, omverdens- og livsforståelse; hvor elevlæserens opmærksomhed vil være rettet mod teksten selv,

mod den verden, som omgiver den, og som omgiver læseren, og mod læseren selv. I afhandlingens bud på stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode, er det især i den didaktiske fase 4 eleverne møder noget andet end sig selv, ikke kun i form af ”en anden”, som de let identificerer sig med, men også en anden tid, en fremmedartet kultur, andre vilkår mv. Hermed adskiller mit projekt sig fra Pjedsteds (2020). Grundskolens litteraturundervisere, dansklærerne, gives dog med både Cahalan (2008), Gissel & Steffensen (2021), Halberg & Brumo (2021), Hetmar (1996), Jonsrud (2020), Samoilow (2022), Pjedsted (2020) og nærværende projekt en mulighed for at vælge andre veje end de begrebsdrevne og formalistiske (jf. Bremholm et al., 2017; Gabrielsen & Oksbjerg, 2022; Oksbjerg, 2021; Rørbech & Skyggebjerg, 2020; Witte & Sâmihaiian, 2013).

Projektet er praksisforankret og teorifornyende, men det arbejder med en forholdsvis begrænset del af danskfagets indholdsområde. Både litteraturundervisning og udeskole er i dag presset af henholdsvis fagets stoftrængsel og af skolens indsnævrede rammefaktorer. Ph.d.-projektet er også et bidrag til legitimeringsdebatten (fx Skaftun, 2009) – hvormed forstås diskussionen om i hvilken grad, danskfaget overhovedet skal (blive ved med at) være et litteraturfag, når elevers livsverden i digitaliseringens tidsalder er fyldt af så mange andre vigtige modaliteter og teksttyper. Projektet yder modstand mod noget af det, der udfordrer litteraturen som genstandsfelt i faget ved at vise, hvordan litteraturen, litteraturhistorien og den æstetiske erkendelse kan noget særligt, hvis man griber litteraturundervisningen an ved hjælp af udeskoles eksplorative arbejdsformer, med Herholdt (2003) forstået som en åben og spørgende (heuristisk-eksplorerende) sproglig afsøgning af den litterære tekst som konsekvens af og i samspil med en kropslig-sanselig involvering i både tekstens og undervisningens sted.

Jeg har i projektet konsulteret andres praksisinformede studier inden for de to felter, litteraturundervisning og udeskole i grundskolen, og har her lokaliseret både nogle problemer og nogle potentialer; jeg har udviklet et bud på, hvordan vi kan møde disse udfordringer, og anvist en mulig vej at gå. Dette er gjort ud fra en overbevisning om, at jo bredere og dybere litteraturpædagogikkens metodepalet er, desto mere kvalificeret kan litteraturunderviseren motivere og undervise sine elever. Afhandlingens bud på stedbaseret læsning er ikke en universal metode til løsningen af alle udfordringerne i litteraturundervisningen. Afhandlingen kan dog både

kvalificere litteraturunderviseres didaktiske praksis og bidrage med bud på, hvad vi vil og skal med litteraturen og danskfaget i grundskolen.

Noget andet i stedet. Stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode er et fagdidaktisk projekt, som formulerer en åben agenda om at tilbyde noget nyt og andet til danskfaget og litteraturundervisningen. Men det er på en måde også et reaktionært projekt, fordi det utvetydigt slår et slag for især den ældre skønlitteratur som et bevaringsværdigt og væsentligt indholdselement i et stoftrængt danskfag. Litteraturen er med sin egenart vores bedste kilde til fællesmenneskelig erindring og til forståelse af, hvad det vil sige at være menneske i verden, og jeg ønsker, at danskfaget fortsat skal danne rum for at gøre elever opmærksomme på netop det.

ANSATS TIL VIDERE STUDIER. STEDBASERET LÆSNING OG ESD

Qua sit fænomenologiske og kulturteoretiske afsæt træder afhandlingens bud på stedbaseret læsning i ph.d.-projektet frem som en måde, hvorpå man i skolens litteraturundervisning kan betragte sig selv i verden i mødet med menneskelivets grundvilkår og facetter før og nu. I en videre afsøgning af metoden stedbaseret læsnings muligheder kan der stilles skarpt på et ganske særligt vilkår, nemlig klimaforandringer, tab af biodiversitet, miljøkatastrofer og de spørgsmål, de medfører om livet og om fremtiden i den nye geologiske epoke, vi er trådt ind i: Antropocæn. I en tid med klimaforandringer, masseuddøen/biodiversitetstab, arealkrige og naturkatastrofer kunne man undersøge og afprøve, hvordan litteraturundervisning, herunder stedbaseret læsning, kan indgå i skolens undervisning for bæredygtig udvikling (*Education for Sustainable Development* eller *ESD*). I denne forbindelse kunne man i et fremtidigt forskningsprojekt udforme interventionsprogrammer i form af fællesfaglige undervisningsforløb, som både kan give elever kendskab til og viden om forskellige klimarelaterede naturfaglige fænomener og begreber, såkaldt *ESD I*, og udvikle deres kompetencer til og erfaring med at forholde sig (kritisk) til de dilemmaer og problemstillinger, som man stilles over for, hvis man ønsker at leve bæredygtigt, ofte refereret til som *ESD II* (Vare & Scott, 2007). I udviklingen af forløbene kunne der tages udgangspunkt i UNESCOs (2017) anbefalinger for kernekompetencer i god bæredygtighedsundervisning, herunder erfaring med at analysere komplekse systemer kritisk, at modellere fremtidsscenarier og at identificere interessenter og konflikter.

Jeg vil i dette ræsonnement kort vende tilbage til mit teoriafsnits onto-fænomenologiske bestemmelse af stedet. Stedet er nemlig også natur. Når steder forandrer sig, skyldes det en konstant og dynamisk vekslen imellem menneskeligt iværksætteri og naturens gang. Hvis al menneskelig aktivitet pludselig standsede i en storby, om end det kan være svært at forestille sig, ville naturen straks begynde at brede sig og genvinde det tabte terræn.

”Naturen arbejder videre på det arbejde vi gør på naturens materialer”, skriver Greve (1996, p. 21). Hvis menneskene forlader en by, uanset dens størrelse, og lader den stå helt urørt, vil bebyggelsen øjeblikkelig begynde at erodere og blive nedbrudt af vejr og vind. Betonen, som mennesket har blandet, vil opløses og igen blive til mineraler, sand, sten og vand; hjemmehørende planter vil trænge op gennem asfalten og brede sig og efterhånden dække sporene efter menneskets virke, for ”Tidens tann befinner sig i naturens kjeve” (Greve, 1996, p. 22). Naturen vil med tiden overtage stedet, lade det blive til natur igen, for steder er til stadighed bygget på, omgivet af og indlejret i natur, og i udgangspunktet er naturen stedets materielle betingelse som kulturens byggemateriale, undergrund eller form, som kulturens grund. Selv bylandskabet står på og er indlejret i naturlandskabet, der hvor menneskeligt virke gennem tiderne har skabt det.

Storbyen er som alt andet også grundlagt på og underlagt naturens mere cykliske tid, når mennesket for eksempel etablerer kunstigt gadelys, så byens beboere kan færdes ude i byrummet om natten; når der organiseres snerydning om vinteren og etableres skyggefulde områder at opholde sig i om sommeren. Eksemplerne er mine, men det er med sådanne begrundelser, at Greve (ligesom Casey, 1993, del III og IV) gennemgående anser stedsfilosofien for at være en naturfilosofi, baseret på Aristoteles’ ”Fysik” (af gr. *physis* ’natur’), og stedet som udtryk for et dynamisk forhold mellem natur og kultur. Ordet landskab er semantisk set i sig selv mere naturorienteret end begrebet sted, men man kan i sin opmærksomhed på stedet ikke adskille kulturlandskab og naturlandskab fra hinanden. Stedet er natur, og stedet er kultur. Stedet omfatter både naturomgivelser og menneskeskabte anlæg og byggerier.

En sådan naturorienteret stedsforståelse er ikke præsenteret i afhandlingens centrale dele, og den er ikke trådt frem empirisk. Men ligesom tids- og identitetsforståelsen og den kritiske spørgen til stedets magtforhold udgør den endnu et moment, som en

steds-analyse og en stedsopmærksom læsning kan komme til at rette sig imod i undervisningen. Naturforståelsen bringes - sammen med Gruenewalds (2003b) og Lefebvres (1974) kritiske stedsdimensioner - i anvendelse her i afhandlingens sidste afsnit om videre studier. I et videre studie kunne man rejse spørgsmål om, hvorvidt stedbaseret læsning eventuelt vil kunne finde anvendelse i skolens undervisning om bæredygtighed (ESD) med naturforståelse og klimaforandring som nye danskfaglige indholdsområder.

Stedspædagogikken og stedbaseret læsning kan i kraft af stedets naturfilosofiske (Casey, 1993; Greve, 1996) og kritisk socialgeografiske (Gruenewald, 2003b; Lefebvre, 1974) momenter måske være en interessant vej til at arbejde med bæredygtighed i danskfaget på nye måder. Stedets tidsaspekter, tanken om stedet som bærer af tegn på fortiden i det aktuelle nu, indbefatter også en fremtidsvendthed, og opmærksomhed på et sted i nuet kan også vendes mod stedets fremtid. Naturfilosofiske, herunder naturvidenskabelige, og kritisk socialgeografiske stedsmomenter vil formentlig kunne komme til at spille en nøglerolle for en litteraturundervisning, der også arbejder med forestillinger om en (usikker) fremtid i den antropocæne tidsalder. I topopoetiske fællesfaglige læsninger af litteratur på steder vil elever ud fra aktuelle sansninger af tegn på fortiden i samspil med naturvidenskabelig viden måske kunne komme til at forestille sig, både hvad der er sket, og hvad der kan komme til at ske lige her i fremtiden. Og på den baggrund at reflektere kvalificeret over deres egne handlemuligheder.

Måske vil sådanne tanker om stedets fremtid kunne spille ind og motivere et øko- og klimakritisk perspektiv i litteraturundervisningen i en balancegang mellem realiteter og fremtidshåb? Bæredygtighed er et begreb, som peger mod fremtiden; mod fremtidige konsekvenser af, hvad vi har gjort i fortiden, og hvad vi vælger at gøre med stedet her og nu. Når stedet kommer til syne for elever og lærere i litteraturundervisningen, kan det eventuelt give dem anledning til at spørge ind til hvilket ansvar, hvilken indflydelse og hvilke handlemuligheder man som individ har og kan få i det spil.

Skønlitteraturen har nogle særlige potentialer, når det kommer til at forberede elever på en fremtid i den antropocæne tidsalder. Ph.d.-projektets tanker og fund kunne bringes i spil i afprøvninger og undersøgelser af, hvordan vi kan gøre sådanne futurologiske naturfilosofiske og socialgeografiske spørgsmål til en del af

litteraturundervisningen. Skønlitteraturens egenart består ifølge kulturforsker Gregers Andersen (2014, 2016) dels i en imaginativ rettedhed; en evne til at mobilisere forestillinger om en mulig fremtid, og dels i en kritisk bevidsthed forstået som en mulighed for at anskue verden i et andet perspektiv end sit eget.

Men hvilke tekster skal læses i en sådan litteraturundervisning? Hvilke spørgsmål skal rejses i litteratursamtalerne? I formidlingsartiklen *Then came antropocæn. Litteraturens og litteraturundervisningens rolle i disse præ-apokalyptiske tider* (Eggersen, 2020) foreslår jeg – inspireret af bl.a. Andersen (2014, 2016) – at man i litteraturundervisningen konsulterer værker som skriver sig ind i de forholdsvis nye litterære genrer øko- og klimafiktion. Og at man genkonsulterer den ældre litteratur og anskuer den i en ny både øko- og klimakritisk optik, læser dem som øko- og klimafiktion, på måder hvor værkernes holocæne klimatologi perspektiveres til den antropocæne. Sådanne læsninger kunne i et evt. fremtidigt projekt udvikles og afprøves eksplorativt empirisk i grundskolens ældste klasser i samarbejde med lærere og elever, så danskfaget hånd i hånd med naturfagene og med nogle nye fælles begreber kan bidrage til at udvikle kritiske, bevidste og handlekompetente elever. Nye fællesfaglige begreber kunne være ord som *entanglement* (Latour, 2014), *the great acceleration* (McNeill, 2014), *tipping point*, *biodiversitetskrise*, *Antropocæn*, *bæredygtig udvikling (SDG)*, *naturfilosofi* (fx Coccia, 2016), etc. som ikke aktuelt er at finde i danskfagets CKF'er.²⁵

Mennesket er i den antropocæne tidsalder blevet den dominerende faktor i klodens udvikling; vi har sat umådeligt store aftryk på steder og deres indretning, og på hvilken plads og hvilken rolle naturen skal have. Vi oplever derfor et geologisk epokeskifte, som ikke har fundet sted tidligere, hvor udvikling og forbedring af levevilkår er blevet uforeneligt med den *økologiske tanke* (Morton, 2015, p. 16). Naturen er som iboende kraft i alle henseender del af stedets fremtid, hvad enten den gives plads til at brede sig og nedbryde det menneskeskabte landskab, eller om den primært er grund for og leverer materiale til menneskets indretning af stedet. I en stedbaseret litteraturundervisning, hvor elever får lov at spørge nysgerrigt og kritisk til forholdet mellem menneske og natur på stedet, kan der stilles spørgsmål om rettigheder, ejerskab, bæredygtighed og globale hensyn og i det hele taget til livet og fremtiden i den antropocæne tidsalder. En dobbeltrettet opmærksomhed på tekst og

²⁵ "Bærekraft" har fx fundet plads i de norske bekendtgørelser for skolens fag, også norskfagets.

sted vil måske kunne befordre nysgerrige og kritiske samtaler om, hvem og hvad der har bestemt og i fremtiden skal bestemme over stedets indretning. Steder er, hvad mennesker gør dem til, skriver Gruenewald, og at være menneske er at være deltager i sociopolitiske processer som *place maker*:

“We fail to recognize that a place is an expression of culture and that it represents the outcome of human choices and decisions, that its present state is one of many possible outcomes. When we fail to consider places as products of human decisions, we accept their existence as noncontroversial or inevitable, like the falling of rain or the fact of the sunrise”.

(Gruenewald, 2003a, p. 627)

Vi har et ansvar for planetens fremtid. Skolen skal bevidstgøre elever om dette ansvar og om deres rolle som place makers i sociopolitiske processer. Dette kalder på en helhedsorienteret tilgang i litteraturundervisningen, der understøtter udvikling af elevers kompetencer og muligheder for at bruge litteraturen ikke kun til at forestille sig fortidsscenarier, sådan som ph.d.-projektet lægger op til, men også at se ind i nogle forskellige mulige fremtidsscenarier i det antropocæne liv. Det kræver en litteraturundervisning, hvor aktiv elevdeltagelse, dialog og autentisk forankring i hverdagslivet prioriteres; en litteraturundervisning, der så vidt mulig søger at leve op til UNESCOs anbefalinger (UNESCO, 2017) for eksempel ved at svare på Gruenewalds kritik af et stedsuopmærksomt (“place-less”) skolesystem:

“Educational disregard for places, (...), limits the possibilities for democracy (and for places) because it diverts the attention of citizens, educators, and students from the social, cultural, and political patterns involved in place making”.

(Gruenewald, 2003a, pp. 627-628)

Hvis litteraturundervisningen skal bidrage til arbejdet hen mod at gøre elever handlekompetente i den antropocene tidsalder, kræver det, at eleverne får viden om verden og dens tilstand, kompetencer til at handle og til at inddrage værdier og holdninger for at kunne handle. I sådanne litteratursamtaler konsulteres såvel historiefaget som naturfagene på en måde, så drøftelserne kan tages med videre i arbejdet med nogle autentiske problemstillinger med realistiske fremtidsscenarier, som også kan rumme håb og forestillinger om en bæredygtig fremtid.

BIBLIOGRAFI

Abelsen, K. (2002). *Uteskole og lærerprofesjonalitet - visioner og virkelighet*.

Hovedfagsopgave fra Norges Idrettshøgskole.

Andersen, G. (2014). Klimakrisen i litteraturen. I: Sørensen, M. og Eskjær M.F. (2014). *Klima og mennesker. Humanistiske perspektiver på klimaforandringer*. Museum Tusulanums Forlag.

Andersen, G. (2016). *Grænseløshedens kultur*. Informations Forlag.

Andersen, HC (1855). Klods Hans. En gammel historie fortalt igjen. I: Eggensen, D. (2011a). *Fuld Forvandling. Fiktionslæsning i overbygningen*. Systime.

Andersen, HC. (1845). Klokken. I: Andersen, HC. & Spang Olsen, I. (2011). *Eventyr – et udvalg*. (2. udgave). Gyldendal.

Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Clarendon, Oxford.

B&U (2019). *Dansk. Faghæfte 2019*. Børne- og Undervisningsministeriet.

Bakhtin, M. (1986). The Problems of Speech genres. I: Bakhtin, M., Emerson, C., & Holquist, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.

Bamberger, Y., & Tal, T. (2007). Learning in a personal context: Levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museums. *Science Education*, 91(1), 75-95.

Bang, L. R. (2020). Det' lig'som teksten sådan bølger: Forfatterskolens æstetiske og undersøgende tekstlæsninger som inspiration til gymnasiets klassesamtaler om litteratur. *Passage - Tidsskrift for Litteratur og Kritik*, 35(3), 15-33.
<https://doi.org/10.7146/pas.v35i3.123627>

Barfod, K. & Eggensen, D. (2020). "Kurs mod fjerne kyster. Læsning af Karen Blixens novelle 'De blaa Øjne'" og "Alene på havet. Skibene Meralda, Mary Celeste og St George". *Undervisningsmateriale til Holstebro Kulturhistoriske Museer*. Lokaliseret 7/4 2022 her: <https://skoletjenesten.dk/strandingsmuseum-st-george>

Barfod, K. (2018). *At undervise i udeskole: perspektiver på didaktik og lærerens arbejde*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet, Institut for Idræt og Ernæring.

Barfod, K., Bølling, M., Mygind, L., Elsborg, P., Ejbye-Ernst, N., Bentsen, P. (2021). Reaping fruits of labour: Revisiting Education Outside the Classroom provision in Denmark upon policy and research interventions. *Urban Forestry & Urban Greening*, Volume 60, 2021, 127044, ISSN 1618-8667, <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2021.127044>

Barfod, K., Ejbye-Ernst, N., Mygind, L., & Bentsen, P. (2016). Increased provision of udeskole in Danish schools: An updated national population survey. *Urban Forestry & Urban Greening*, 20, 277-281. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2016.09.012>

Beames, S. (2015). Place Based Education Review. Pathways. *The Ontario Journal of Educational Research* 28(1).

Bentsen, P. & Jensen, F.S. (2012). The nature of udeskole: outdoor learning theory and practice in Danish schools. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12(3), 199-219. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/14729679.2012.699806>

Bentsen, P., Jensen, F.S., Mygind, E., Randrup, T.B. (2010). The extent and dissemination of udeskole in Danish schools. *Urban Forestry & Urban Greening*, 9(3), 235-243. Retrieved

from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1618866710000130>.
<https://doi.org/10.1016/j.ufug.2010.02.001>

Bentsen, P., Mygind, E., Randrup, T.B. (2009) Towards an understanding of udeskole: education outside the classroom in a Danish context. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 37(1), 29-44.
<http://dx.doi.org/10.1080/03004270802291780>

Bollone, S.M., Eggersen, D. V. & Sartoni, R. (2016). La componente linguistica nell'insegnamento delle scienze: esperienze europee a confronto (Italia, Danimarca, Galles). I F. Di Renzo (red.). *Educazione linguistica e apprendimento/insegnamento delle discipline matematico-scientifiche* (2) Aracne Editrice, 139-154.

Bollone, S.M., Eggersen, D.V. & Sartoni, R. (2014). L'insegnamento delle Scienze in Europa: Aspetti Linguistica a Confronto (Italia, Danimarca, Galles). *Italiano LinguaDue* (6), 269-297. 20/6 2022 retrieved from
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4701>

Bos, W. & Tarnai, C. (1999). Content analysis in empirical social research. *International Journal of Educational Research*, 31, 659-671. DOI: [https://doi.org/10.1016/s0883-0355\(99\)00032-4](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(99)00032-4)

Bremholm, J., Bundsgaard, J., Foug, S.S. Skyggebjerg, A.K. (2017). *Læremidlernes danskfag*. Aarhus Universitetsforlag.

Brighton, C. (1991/2019). *Den tavse dreng*. Holstebro Museer.

Brudholm, M. (2011). *Læseforståelse: hvorfor og hvordan?* Akademisk Forlag.

Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. ed.). Oxford University Press.

Bülöw-Olsen, L., Harms, S. K., Skaarup, V., Hydén, G., Schubert, M., & Svidén, C. (2008). *Tid til læseforståelse A*. Alinea.

Byskov, J., Christiansen, H., & Keinicke, M. (2001). *Hver dag er fuld af historier*. Lærervejledning. Alinea.

Byskov, J., Keinicke, M., & Christiansen, H. (2002). *Den der fanger fuglen*. Alinea.

Bølling, M. (2018). *Udeskole og børns trivsel: et kvasi-eksperimentelt interventionsstudie ad sammenhængen mellem ét års regelmæssig eksponering for udeskole og børns psykologiske trivsel, skolemotivation og sociale relationer*. Ph.d.-afhandling, Det Natur- og Biovidenskabelige Fakultet, Institut for Idræt og Ernæring. Københavns Universitet.

Cahalan, J. M. (2008). Teaching Hometown Literature: A Pedagogy of Place. *College English*, 70(3), 249-274. DOI: 10.2307/25472266

Carlsen, B.B. (2010). *Genredidaktik - som en flerfaglig ressource i dansk*. (1. udgave.). Klim.

Casey, E.S. (1993). *Getting back into place. Toward a renewed understanding of the place-world*. Indiana University Press

Casey, E.S. (1996). *The Fate of Place: A Philosophical History*. California.

Casey, E. S. (2002). *Representing Place. Landscape Painting and Maps*. University of Minnesota Press.

Casey, E.S. (2005). *Earth-mapping artists reshaping landscape*. University of Minnesota Press.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2. ed.). Sage.

Coccia, E. (2016). *La vie des plantes: Une métaphysique du mélange*. Éd. Payot & Rivages.

- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. ed.). Routledge.
- Coplan, A. (2011). Understanding empathy: Its features and effects. I A. Coplan, & P. Goldie (Red.), *Empathy: philosophical and psychological perspectives* (s. 3-18). Oxford: Oxford University Press.
- Dahler-Larsen, P. (2010). *At fremstille kvalitative data* (2. udgave.). Syddansk Universitetsforlag.
- Danmarkshistorien.dk. Flygtningelejren i Oksbøl, 1945-49. Aarhus Universitet. 25/7 lokaliseret her: <https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/flygtningelejren-i-oksboel-1945-49>
- Denzin, N. (2006). *Sociological Methods: A Sourcebook*. Aldine Transaction. ISBN 978-0-202-30840-1. (5th edition).
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Collier Books.
- Dijk-Wesselius, J.E.v., Berg, A.E.v.d., Maas, J., & Hovinga, D. (2020). Green schoolyards as outdoor learning environments: Barriers and solutions as experienced by primary school teachers. *Frontiers in Psychology*, 10, 2919, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02919>
- DSL (2009). *Den Danske Ordbog.dk*. Det Danske Sprog- og Litteraturselskab.
- Eggensen, D. & Kjær, S.R. (2021). Stedbaseret læsning i Kolind. *Liv i Skolen* 3(23), 76-83. 28/6 2022 lokaliseret her: <https://www.via.dk/efter-og-videreuddannelse/paedagogik-laering/liv-i-skolen>
- Eggensen, D. & Linderorth, V. (2013): Aakjærs tekster og steder i litteraturundervisningen. I: *Aakjærsselskabets Nyhedsbrev*, 2013(7). 24/5 2022 lokaliseret her: <https://issuu.com/forlagetjenle/docs/27-ni/19>
- Eggensen, D. (2011a). *Fuld Forvandling. Fiktionslæsning i overbygningen*. Systime.
- Eggensen, D. V., & Christensen, B. (2013). Stedbaseret læsning af St St Blichers digt "Bjørnkjærs ruiner (1847)". Undervisningsforløb til de ældste klasser. 2/6 2022 hentet her: https://udeskole.nu/wp-content/uploads/stedbaseret_laesning_bjoernkjaers_ruiner_uv_forloeb.pdf
- Eggensen, D. (2014). Af sted er du kommet – novellelæsning på Nordre Kirkegård i Aarhus. *Fællesskriftet – litteraturhistorie i undervisningen* (14). Dansklærerforeningen. 2/6 2022 lokaliseret her: https://udeskole.nu/wp-content/uploads/faellesskrift_2014_dorte_eeggensen_af_sted_er_du_kommet.pdf
- Eggensen, D. (2016). Af sted med jer! Stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode. I: Bock, K., Bonderup, H., Christensen, M.V., Eggensen, D.V., Gøtttsche, N.B., Rydén, M.-M., Svendsen, H.B., & Tetler, S. *Genrepædagogik og andre nye veje i læse- og skriveundervisningen*. Hans Reitzels Forlag.
- Eggensen, D. (2017). Danskfag i udeskole. I: Ejbye-Ernst, N., Barfod, K., Bentsen, P. (red.). *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger*. Hans Reitzels Forlag.
- Eggensen, D.V. (2020). Then came antropocæn. Litteraturens og litteraturundervisningens rolle i disse præ-apokalyptiske tider. I: Garsdal, J. (red.) (2020). *Bæredygtighed og bæredygtig udvikling: uddannelse, dannelse og fagdidaktik i skole, erhvervs- og professionsuddannelser*. VIA University College. 28/6 2022 lokaliseret her: https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/107138967/PEAS_udgivelse1_BU_Dannelse_Uddannelse_ONLINE_final.pdf

Eggensen, D. (2022). Stedsopmærksom litteraturlæsning i skolen. Viden om literacy, særnummer om stedbaseret læsning og skrivning, 32.

Ejbye-Ernst, N. & Bentsen, P. (2018). *Udvikling af Udeskole – et treårigt udviklings- og demonstrationsprojekt. Resultater, konklusioner og anbefalinger*. Lokaliseret 6/4 2022 her: <https://emu.dk/sites/default/files/2020-04/Udvikling%20af%20Udeskole.pdf>

Ejbye-Ernst, N., Barfod, K., Bentsen, P. (red. 2017). *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger*. Hans Reitzels Forlag.

Ejbye-Ernst, N., Mygind, L., & Bentsen, P. (2016). *Inspirationsguide til god udeskolepraksis målrettet skoleledere, lærere og pædagoger*. https://udeskole.nu/wp-content/uploads/12_3_Inspirationsguide-til-god-udeskolepraksis.pdf

Elf, N. F. & Illum-Hansen, T. (red. 2017). *Hvad vi ved om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk. Og hvordan vi kan bruge denne viden til at skabe bedre kvalitet i danskfagets litteraturundervisning i grundskolen?* Læremiddel.dk – Nationalt Videncenter for Læremidler.

Elf, N.F, Steffensen, T., Illum-Hansen, T., & Gissel, S. T. (2019). Designing and testing a new concept for inquiry-based literature teaching: Design principles, development and adaptation of a large-scale intervention study in Denmark. *L1-Educational Studies in Language and Literature* (19), 1-32. <https://doi.org/DOI: 10.17239/L1ESLL-2019.19.04.03>

Felski, R. (2015). *The limits of Critique*. The University of Chicago Press.

Fiennes, C.; Oliver, E., Dickson, K., Escobar, D., Romans, A. & Oliver, S. (2015). *The existing Evidence Base about the Effectiveness of Outdoor Learning*. Final Report oct. 2015, giving evidence, UCL Institute of Education, University College London, The Institute for Outdoor Learning. 5/7 2022 lokaliseret her: <https://www.outdoor-learning.org/Portals/0/IOL%20Documents/Research/outdoor-learning-giving-evidence-revised-final-report-nov-2015-etc-v21.pdf?ver=2017-03-16-110244-937>

Fish, S. (1982). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Harvard University Press.

Fiskum, T.A. & Husby (2014). *Uteskoledidaktikk. Ta fagene med ut*. Cappelen Damm Akademisk.

Fox-Turnbull, W. (2009). Stimulated recall using autophotography - A method for investigating technology education. In: *Proceedings PATT-22 Conference. Strengthening the Position of Technology Education in the Curriculum* (pp. 204-217). Conference held in Delft, Netherlands. Retrieved from <https://www.iteea.org/File.aspx?id=86963&v=46b05ce9>

Fraser, M.W.; Richman, J.M., Galinsky, M.J., Day, S.H. (2009). *Intervention Research: Developing Social Programs (Pocket Guide to Social Work Research Methods)*. Oxford University Press.

Fredheim, G., & Trettenes, M. (2010). *Læsning i fagene*. Gyldendal.

Freire, P. (1995). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Fägerstam, E. (2012). *Space and Place. Perspectives on Outdoor Teaching and Learning. Linköping Studies in Behavioural Science* (167). Linköping: University Department of Behavioural Sciences and Learning.

Fusch, P., Fusch, G. E., & Ness, L. R. (2018). Denzin's Paradigm Shift: Revisiting Triangulation in Qualitative Research. *Journal of Social Change*, 10(1). <https://doi.org/10.5590/JOSC.2018.10.1.02>

Gabrielsen, I. L. (2019). «Virkemidler er det vi bruker for å oppnå sjangertrekkene» – Skjønnlitteraturens rolle i 178 norsktimer på ungdomstrinnet. *Norsklæreren*, 43(4), 28–36.

- Gabrielsen, I. & Oksbjerg, M. (2022). Læremiddelbruk i litteraturundervisningen – en sammenligning av dansk og norsk grunnskolepraksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. (2) Mars 2022. pp. 56-68. <https://doi.org/10.18261/npt.106.1.6>
- Gissel, S.T. & Steffensen, T. (red.2021). *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. Akademisk Forlag.
- Gourvennec, A. F., Höglund, H., Johansson, M., Kabel, K., & Sønneland, M. (2020). Literature education in Nordic L1s: Cultural models of national lower-secondary curricula in Denmark, Finland, Norway and Sweden. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20(1), pp. 1-32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.07>
- Greve, A. (1996). kort om stedsfilosofi. *Vinduet: Gyldendals tidsskrift for litteratur* 4, pp. 20-23.
- Greve, A. (1998). *Her. Et bidrag til stedets filosofi*. Avhandling for dr.art.-graden. Det Samfunnsvitenskapelige Fakultet. Universitetet i Tromsø.
- Greve, A. (2000). Poesi og Sted. *Nordlit*, 7 (februar), pp. 137-154. <https://doi.org/10.7557/13.2121>
- Greve, A. (2005). Synet for stedet i Nikolai Astrups bilder. I: Wexelsen, E., Danbolt, G., Oystein, L. (2005). *Nikolai Astrup – tilhørighet og identitet*. Labyrinth Press, p(p. 78-95).
- Greve, A. (2008). Stedets tider. I: Syversen, E.-M., Vestad, G. (red.). *Stedet i litteraturen*. Oplandske Bokforlag.
- Greve, A. (2014). Sårbarhet og glede – Et lite bidrag til stedets filosofi. I: Stien, H.H. (red.). *Vit at jeg elsker deg. Om kunst og sted*. Orkana Akademisk.
- Greve, A. (2020a). En halvåpen dør. Noen betraktninger om stedsforståelse og selvforståelse. I: Wiig, M. & Alsvik, O. *Sted, fiksjon, historie. Hvordan former steder litteratur - og hvordan former steder litteratur?* Nasjonalbiblioteket, Oslo.
- Greve, A. (2020b). I begynnelsen. *Nordlit* (44), pp. 1-12. <https://doi.org/10.7557/13.4945>
- Gruenewald, D.A. (2003a). Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education. *American Educational Research Journal*, 40, 619-654. <https://doi.org/10.3102/00028312040003619>
- Gruenewald, D.A. (2003b). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher*, Vol. 32, No. 4, pp. 3-12.
- Grønningsæter, I., Hallås, O., Kristiansen, T. & Nævdal, F. (2007). Fysisk aktivitet hos 11-12-åringar i skulen. *Tidsskrift for den Norske Legeforening*, 22, 2927-2929.
- Gustafsson, P.E.; Szczepanski, A.; Nelson, N. (2012). Effects of an outdoor education intervention on the mental health of schoolchildren. *J. Adv. Educ. Outdoor Learn.* 2012, 12, 63-79.
- Halberg, H. & Brumo, J. (2021). Ulv engasjerer! Erfaringer med skjønnlitteratur i tverrfaglig arbeid på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15(1) Art. 2. DOI: 10.5617/adno.8474
- Halberg, H. & Fiskum, T. A. (2022). Skjønnlitteraturen i det tverrfaglige - Når mellomtrinnslevere leser skjønnlitteratur og lærer om rovdyr i en uteskoledidaktisk sammenheng. *Acta Didactica Norden*, 16(3). DOI: 10.5617/adno.8808
- Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Edward Arnold.

- Hartmeyer, R., & Mygind, E. (2016). A retrospective study of social relations in a Danish primary school class taught in "udeskole." *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(1), 78–89. DOI: 10.1080/14729679.2015.1086659
- Herholdt, L. (2003). *Sprogbrug og sprogfunktioner i 2 kontekster. En undersøgelse af det danskfaglige potentiale i udeundervisningen i naturklassen på Rødkilde Skole*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Hermansen, M., & Andersen, B. (2007). *Læringsledelse. Løft til læring i skolen*. Samfundslitteratur.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed: litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position*. Ph.d.- afhandling Danmarks Lærerhøjskole, Emdrup.
- Husserl, E. (2019). *Fænomenologi*. Forlaget Mindspace.
- Hutcheon, L. & Valdés, M. J. (1992). *Rethinking literary history: A dialogue on theory*. Oxford University Press.
- Humberstone, B. & Riddick, C. C. (2020). Ethical issues and practicalities in outdoor studies research. In: *Research Methods in Outdoor Studies* (1st ed., Vol. 1), pp. 21–32. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429199004-3>
- Illum-Hansen, T. (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik* (1. ed.). Daneklærerforeningen.
- Illum-Hansen, T. (2016). Når tekster finder sted. Det kognitive scenariebegreb som basis for en undersøgelsesorienteret tekstdidaktik. *Viden om Literacy* (20), pp. 37-43.
- Iser, W. (1978). *The act of reading. A theory of aesthetic response*. Routledge and Kegan Paul.
- Jensen, T.B. (red., 1999). *På vej mod en ny litteraturpædagogik*. Kroghs Forlag.
- Jonsrud, E.B.: (2020). Møte med sted i en fiktiv og virkelig verden. Mördarens apa og bruk av digitale verktøy. I: Kallestad, Å.B.H. & Røskeland, M. (red.). *Sans for dannning: estetisk vending i litteraturredidaktikken*. Universitetsforlaget.
- Jordet, A.N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Jørgensen, B.H. (2003). *Intentionalitet. Om litterær analyse på et fænomenologisk grundlag*. Syddansk Universitetsforlag.
- Keinicke, M. & Nielsen, J.B. (1995). *Digt en tiger*. Daneklærerforeningen.
- Keinicke, M. & Byskov Nielsen, J. (1994). *Læs bøger med hoved, hænder, hjerte* (1. ed.). Daneklærerforeningen.
- Keinicke, M. & Byskov, J. (2007). *Verdens bedste Astrid*. Alinea.
- Keinicke, M. & Byskov, J. (2008). *Fantasien flyver*. Alinea.
- Kjærsgaard, P. K. (1998). Linedanser. I: Faurholt. (2020). *Højskolesangbogen* (19. udgave) nr. 147. Højskolerne.
- Knudsen, L.E.D., Gjessing, E. (2021). Exemplary in teaching outside school: a case study of Open School in Denmark. *Learning Environments Research*. <https://doi-org.ez.statsbiblioteket.dk:12048/10.1007/s10984-021-09399-2>

- KUBU (2022-23). *Kompetence- og erfaringsorienteret Undervisning for Bæredygtig Udvikling*. Aktionsforskningsprojekt i VIA UC støttet af Villumfonden.
<https://veluxfoundations.dk/da/om-os/det-har-vi-stoettet>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. ed.). Hans Reitzels Forlag.
- Latour, B. (2014). *Agency at the Time of the Anthropocene*. *New Literary History* 45(1), 1-18.
- Lefebvre, H. (1974). La production de l'espace. I: *L'Homme et la société*, N. 31-32, 1974. Sociologie de la connaissance marxisme et anthropologie. pp. 15-32.
- Lefebvre, H. (1992). *Éléments de rythmanalyse- et autres essais sur les temporalités*. Eterotopia.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). Establishing Trustworthiness. I: *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lyle, J. (2002). Stimulated recall: a report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29(6), 861-878.
- Mai, A.M. & Ringgaard, D. (2010). Introduktion. I: Mai & Ringgaard (red. 2010). *Sted*. Aarhus Universitetsforlag.
- Mai, A.M. (2009). Historier frem for kanoner – Refleksioner over litteraturhistorieskrivning og historisk læsning. *Tijdschrift voor Skandinavistiek* 30(1) [ISSN: 0168-2148].
- Mai, A.-M. (2010). Refleksioner over litteraturhistorisk teori og metode. I: Mai, A.-M. *Hvor litteraturen finder sted. Længslens tidsaldre 1800-1900*. Gyldendal.
- Mai, A.-M. (2010-12). *Hvor litteraturen finder sted*. bd. I-III. Gyldendal
- McNeill, J. R. (2014). *The Great Acceleration: An Environmental History of the Anthropocene since 1945*. Cambridge: Harvard University Press. ISBN 978-0674545038.
- Merleau-Ponty, M. (1945/1985). *Phénoménologie de la perception*. Editions Gallimard.
- Mogensen, H.O. & Dalsgaard, A.L. (2018). At være til stede. Deltagelse og observation. I: Bundgaard, H., Mogensen, H.O., Rubow, C., & Ahl, S. I. (2018). *Antropologiske projekter: en grundbog*. Samfundslitteratur.
- Moretti, F. (1998). *Atlas of the European Novel. 1800-1900*. London: Verso.
- Morton, T. (2015). Kritisk tænkning. Introduktion til den økologiske tanke. *Spring* (38), 13-34.
- Moslund, S. (2010a). The Presence of Place in Literature – with a Few Examples from Virginia Woolf. *Aktuel forskning ved ILKM*. 9/6 2022 lokaliseret her:
- Moslund, S. P. (2010b). En topopoetisk skitsering. I: *Interstitiel: Litteratur, kultur og medier* 4(2). 9/6 2022 lokaliseret her:
<http://static.sdu.dk/mediafiles//F/3/9/%7BF39578E6-7C8B-49BA-B7BE-3244D3CC3884%7DPlaceInLiterature.pdf>
- Mygind, E. (2007). A Comparison between Children's Physical Activity Levels at School and Learning in an Outdoor Environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* (7), 161-176. DOI: <https://doi.org/10.1080/14729670701717580>
- Mygind, E. (2009). A comparison of children's statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 2009 (9), 151-169.

- Mønster, L. (2009). At finde sted. En introduktion til stedbegrebet og dets litterære potentiale. *EDDA* 4, 357-37.
- Nielsen, G., Mygind, E., Bølling, M., Otte, C.R., Schneller, M. B., Schipperijn, J., Ejbye-Ernst, N., Bentsen, P. (2016). A quasi-experimental cross-disciplinary evaluation of the impacts of education outside the classroom on pupils' physical activity, well-being and learning: the TEACHOUT study protocol, *BMC Public Health BMC series – open, inclusive and trusted* (16:1), s. 117. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3780-8>
- Oksbjerg, M. (2021). *Undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse.
- Oscar K., & Karrebæk, D. (2011). *Lejren*. Høst.
- Otte, C.R. (2018). *Perspektiver på udeskole i relation til læsning, matematikfærdigheder og motivation for læring*. Ph.d.-afhandling, Det Natur- og Biovidenskabelige Fakultet, Institut for Geovidenskab og Naturforvaltning, Skovskolen, Københavns Universitet.
- Pedersen, B.M. (2004). *Dengang og nu i Kolind – Fra landsby til handelscentrum*. Kolind Boghandel.
- Petersen, M. (1999). *Med ilden i ryggen* (1. udgave). Høst.
- Pjedsted, P.D.M. (2020). *Det er, som om man er med i bogen: – Når elever sanser litterære steder*. Ph.d.-afhandling DPU, Aarhus Universitet. DOI: 10.7146/aul.409.
- Ponterotto, J. G. (2006). Brief Note on the Origins, Evolution, and Meaning of the Qualitative Research Concept Thick Description. *The Qualitative Report*, 11(3), 538-549.
- Pressley, M., Graham, S., & Harris, K. (2006). The state of educational intervention research as viewed through the lens of literacy intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 1–19. <https://doi.org/10.1348/000709905X66035>
- Propp, V. (1928/1958). *Morphology of the Folktale*. University of Texas Press (published 1970).
- Pugh, K. J. (2002). Teaching for transformative experience in science: An investigation of the effectiveness of two instructional elements. *Teachers College Record*, 104(6), 1101-1137.
- Pugh, K. J. (2011). Transformative experience: An integrative construct in the spirit of deweyan pragmatism. *Educational Psychologist*, 46(2), 107-121.
- Rasmussen, H. (1944). Bare en regnvejrsaften. I: *Der brænder en ild*. Folk og Frihed.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*. Éditions du Seuil (227).
- Ricoeur, P. (1984). *Temps et récit. 2. La configuration dans le récit de fiction*. Éditions du Seuil (228).
- Ringgaard, D. (2010). *Stedssans*. Aarhus Universitetsforlag.
- Roald, T. & Køppe, S. (2008). Generalisering i kvalitative metoder. *Psyke & Logos*, 2008 (29), p. 86-99.
- Robertson, R. (1995). Glocalization. Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. I: Featherstone, M., Lash, S., & Robertson, R. (red.) *Global Modernities*. Sage Publications.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L.M. (1938). *Literature as exploration*. Appleton-Century.

- Rørbech, H., & Skyggebjerg, A.K. (2020). Concepts of literature in Danish L1-textbooks and their framing of students' reading. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20(2), 1-23. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.06>
- Samoilow, T.K. (2022). Et sted å starte: Geografiske utforskninger av litteratur. *Nordlit*, 48. DOI: 10.7557/13.6375.
- Schneller, M. B. (2017). *Effects of education outside the classroom on objectively measured physical activity: results from the TEACHOUT study*. PhD thesis. Health promotion Research, Steno Diabetes Center Copenhagen.
- Schneller, M. B., Duncan, S., Schipperijn, J., Nielsen, G., Mygind, E., & Bentsen, P. (2017). Are children participating in a quasi-experimental education outside the classroom intervention more physically active? *B M C Public Health*, 17, [523]. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4430-5>
- Szulewicz, T. (2015). Deltagerobservation. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. *Kvalitative metoder. En grundbog*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag. P. 81-96.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget
- Skyggebjerg, A. K. (2017). Litteraturundervisning fra poetisk leg til prosaisk alvor. I: J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougat & A. K. Skyggebjerg (Red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 103-129). Aarhus N: Aarhus Universitetsforlag.
- Slottemo, H.G. (2020). Å kaste seg ut på dypt vann: noen tanker om svømming i akademia. I: Wiig, M. & Alsvik, O. (ed.): *Sted, fiksjon og historie. Hvordan former litteratur steder – og hvordan former steder litteratur?* Nasjonalbiblioteket Oslo.
- Smith, G. (2002). Place-Based Education: Learning to Be Where We Are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584–594. <https://doi.org/10.1177/003172170208300806>
- Sobel, D. (2008). *Childhood and nature. Design principles for educators*. Stenhouse Publishers.
- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion: grundlaget for en ny litteraturpædagogik*. 3. udg. Akademisk Forlag.
- Syversen, E-M. (2008). Sted og tekst. I: Syversen, E-M. & Vestad, G. (red.). *Stedet i litteraturen*. Oplandske Bokforlag.
- Thagaard, T. (2004). Systematik og indlevelse. En indføring i kvalitativ metode. Akademisk Forlag.
- Todorov, T. (1970). *Introduction à la littérature fantastique*. Point Essais (73).
- Toft, H. (1998). *Læs for livet 1. Et tekstudvalg*. Dansklærerforeningen.
- Tønnessen, E.S. & Maagerø, E. (2015). *Å lese i alle fag*. Universitetsforlaget.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. United Nations. Educational, Scientific and Cultural Organization. 13/6 2022 lokaliseret her: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf
- UVM (2006). *Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen* (Styrket evaluering og anvendelse af nationale test som pædagogisk redskab samt obligatoriske prøver m.v.). 4/5 2022 lokaliseret her: <https://www.retsinformation.dk/eli/ft/200513L00101>
- UVM (2009). *Fælles mål 2009 – Dansk*. Undervisningsministeriet.

UVM (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. 20/6 2022 lokaliseret her: <file:///C:/Users/au488728/Downloads/141010-Endelig-aftaletekst-7-6-2013.pdf>

Valdés, M.J. (2002): Rethinking the History of Literary History. In: Hutcheon, L. & Valdés, M. J. (red.) *Rethinking literary history: a dialogue on theory*. Oxford University Press, pp. 79.

Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the relationship between Education and sustainable development. *Journal of education for sustainable development* (1), 191-198.

Wason-Ellam, L. (2010). Children's literature as a springboard to place-based embodied learning. *Environmental Education Research*, 16(3-4), 279-294. DOI: 0.1080/13504620903549771

Wegelius, J. (2014). *Mördarens apa*. Bonnier Carlsen.

Witte, T. & Sâmihaiian, F. (2013). Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 13, 1-22.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2013.01.02>

Wittendorff, A. (1973). Alvej og kongevej. Studier i samfærdselsforhold og vejens topografi i det 16. og 17. århundrede. I: *Skrifter udgivet af Det historiske Institut ved Københavns Universitet*, IV. Akademisk Forlag.

Zahavi, D. (2012). Empathy and mirroring: Husserl and Gallese. I: Breeur, R. & Melle, U. (Red.), *Life, Subjectivity & Art* (pp. 217-254). Springer.

Østergaard, C., Sjøgren-Nielsen, L. Ejbye-Ernst, N. (2017). Artikel til udeskole i dansk. I: *Følgforskning fra Udvikling af Udeskole*. National udeskolekonference 4. oktober 2017. 20-39. 9/6 2022 lokaliseret her: https://udeskole.nu/wp-content/uploads/15_2_F%C3%B8lgforskning-fra-udvikling-af-udeskole.pdf

Aakeson, K. F. (2015). *Pragtfuldt, pragtfuldt!* (1. udgave.). Gyldendal.

