



Når læreren tør

Skriveundervisningens dannelsespotentialer



Af: Amalie Bak Wilkens (292520) & Lisa Møller Smith (292252)

Professionsbachelorprojektet i læreruddannelsen 4. år
Vejledere: Dorte Ansine Christensen & Grete Dolmer
VIA University College Aarhus C
10. maj 2023

Opgaven omfatter 89426 tegn, tilsvarende 34,4 normalsider
(ekskl. forside, indholdsfortegnelse og litteraturliste)

Indholdsfortegnelse

1. Indledning

1.1. Problemformulering

2. Læsevejledning

3. Metodebeskrivelse

3.1. Videnskabsteoretisk ståsted

3.2. Metode

3.2.1. Etnografisk metode

3.2.2. Design based research

3.3. Begrundelse for dataindsamling

3.3.1. Metodetriangulering

3.3.2. Casestudiets generaliserbarhed

3.4. Dataindsamling

3.4.1. Baggrundsviden

3.4.2. Forskerrolle: observatør, der deltager

3.4.3. Tekstbaseret kildemateriale

3.4.4. Lydoptagelse

3.4.5. Kvalitativt forskningsinterview

3.5. Analysemetode

4. Teoretisk grundlag

4.1. Begrebsafklaring: 'at kultivere'

4.2. Dannelsesteori

4.2.1. Elevernes tre grundevner og kategorial dannelse

4.2.2. Uddannelsens tre domæner og risikovillighed

4.2.3. Kritisk selvrefleksivitet

4.3. Skrivedannelse

4.3.1. Stedbaseret skrivning

4.3.2. Udforskende skrivesamtaler

5. Analyse

5.1. Afgrænsning af data

5.2. Analyse af datamaterialet

5.2.1. Stedet og formens betydning for skriveprocessen

5.2.2. Elevcentreret læring

5.2.3. Autentisk elev-elev-interaktion

5.2.4. Lærerens faglighed og didaktiske kompetence

5.2.5. Opsamling af tematikker

5.3. Diskussion

6. Handleplan

7. Konklusion

8. Litteraturliste

1. Indledning

Det danske skole- og uddannelsesvæsen er traditionelt set forankret i det såkaldte *dobbelte* formål (Hammershøj, 2017). Dette implicerer, at skolen har en dobbelt opgave: at uddanne eleverne til at blive dygtige til fagene, tilegne sig viden, færdigheder og kompetencer og samtidigt understøtte elevernes dannelse, deres menneskelige udvikling imod dét at blive frie, selvstændige og myndige individer (Iskov m.fl., 2020, s. 7). Når lærerne tilrettelægger undervisningen, gøres det med udgangspunkt i faglige læringsmål, hvilket underbygger skolens formål om uddannelse. Men implementering af dannelse i undervisningen følger ingen opskrift (Tange, 2022).

Gennem en øget aktuel bevågenhed på skolens dobbelte formål bygger dette projekt på en undren omkring, hvorledes vi kan have en folkeskolelov, som kræver, at uddannelse og dannelse ligestilles, men samtidig ikke stiller eksplicite krav til håndhævelse af dannelseselementet i undervisningen (Tange, 2022). Nærværende projekt søger at forstå, hvordan skolen både kan støtte barnet til at blive *noget* og til at blive *nogen*, altså til at blive *kvalificeret* og *subjektificeret* (Biesta, 2014).

Gennem to systematiske mikrointerventioner i en 8. klasse i folkeskolen samt et semistruktureret interview med klassens lærer vil dette projekt bidrage til teoretisk at forstå og empirisk belyse skriveundervisning i folkeskolen og pege på lærerens muligheder for at facilitere skriveundervisning gennem stedbaseret skrivning og efterfølgende udforskende skrivesamtaler. Meget forskning peger på, at litteraturarbejde kan stimulere elevernes forestillingskraft (Hansen, & Gissel, 2021), men sværere er det at finde forskning, som bearbejder det dannelsespotentiale, der kan ligge i at skrive og arbejde med elevers selvskrevne tekster. I projektet stiller vi derfor os selv spørgsmålet om, hvordan man kan arbejde med skrivning som en proces i undervisningen, der netop har fokus på at danne eleverne. Dette projekt undersøger således dannelse ud fra digte produceret i løbet af en skriveundervisende seance. Projektet vil undersøge, hvad der sker, når eleverne bliver kultiveret gennem tekster, de selv har produceret ud fra deres erfaringsverden, holdninger, følelser og derefter bliver sat ind i en autentisk interaktionel kontekst med andre elever, der ligeledes har deres individuelle livsverdener. Projektet kommer bag om eleverne, altså bag om de mennesker, vi omgiver os med i skolen. Dette har udledt til følgende problemformulering:

1.1. Problemformulering

Hvorledes kan udforskende skrivesamtaler kultivere dannelse hos elever og hvilke dannelsepotentialer og -udfordringer kan der være, når dansklæreren arbejder med elevers skrivning i udskolingen?

2. Læsevejledning

Formålet med dette bachelorprojekt er at undersøge relationen og dynamikken mellem skrivning og dannelse i danskundervisningen i 8. klasse. Med ønsket om at skabe klarhed over projektet vil vi i følgende afsnit beskrive projektets opbygning gennem en læsevejledning. Projektet falder i tre dele: metodebeskrivelse, opgavens teoretiske grundlag og analyse.

Indledningsvist beskrives projektets metode. Først afklares det videnskabsteoretiske syn på projektet for at give læseren en forståelse for, hvilken linse projektet bearbejder undersøgelse igennem. Opgaven positionerer sig i den hermeneutiske fænomenologi ved at have en sammenhængende forståelse af menneskets situation i en iagttagelses- og fortolkningsammenhæng. Projektets metodiske arbejde finder inspiration i en etnografisk metode, da det forventes, at vi derigennem kan opnå et indblik i den sociale kontekst, der vil udspille sig under projektets undersøgelser. De konkrete undersøgelser for projektet er bygget op omkring forskningsmetoden *design based research*. Det betyder, at projektets viden genereres gennem et design som udvikles, afprøves og videreudvikles, og vi kan derigennem studere læreprocesser i den kontekst, de finder sted. Herefter vil dataindsamlingen blive kvalificeret af metodetriangulering, da vi kan opnå en dybere og bredere forståelse for projektets problemfelt ved at inddrage flere metoder i en videnskabelig syntese. Det er herefter relevant at fremlægge vores syn på casestudiets generaliserbarhed, da det metodiske arbejde uundgåeligt begrænses af projektets størrelse og omfang. Derfor er der gennem hele projektet tale om en bevidst selektiv, men relevant anvendelse af metoden. Herefter følger en indsigt i vores dataindsamling, der både angår det bagvedliggende empiriske grundlag, vores forskerroller under det metodiske arbejde samt en præsentation af selve projektets undersøgelsesdesign, hvor dataindsamlingen udfoldes i følgende tre afsnit: Tekstbaseret kildemateriale, Lydoptagelse og Kvalitativt forskningsinterview. Metoden afrundes med at kvalificere projektets analysemetode, hvis abduktive analytiske arbejde

tager sit afsæt i *pendulmodellen*, i ønsket om løbende at opnå ny viden og integrere den i vores projekts undersøgelse.

Projektets teoretiske grundlag præsenteres og afgrænses. Vi begrebsætter ordet "kultivere", da netop dette begreb kan indkredse projektets syn på dannelse. Dernæst vil projektets dannelsesteoretiske position blive udfoldet gennem inddragelse af Gert J. J. Biesta (2011, 2014), Wolfgang Klafki (2004) og Jan Tønnesvang (2015). Disse dannelsestænkere taler ind i projektets forståelse af, hvorledes dannelse kan komme til udtryk gennem undervisningen. Projektets første danskdidaktiske fagteori bygger på Anne Bocks (2022) forskning omkring skrive dannelse og hendes syn på stedbaserede skriveaktiviteter. Derudover vil Kate Littleton og Neil Mercers udlægning af den udforskende samtale, samt Ann Pihlgrens (2011) udlægning af den sokratiske samtale, give en kvalificeret forståelse for samtalens betydning for arbejdet med skrive dannelse i danskundervisningen.

Analyseafsnittet indledes med en afgrænsning af de indhentede data gennem relevante tematiske koder. Derefter følger fire delanalyser med udgangspunkt i hvert tema. Der analyseres med henblik på, at forstå og empirisk belyse skrive dannelse i folkeskolen og pege på lærerens muligheder for at facilitere skrive dannelse gennem stedbaseret skrivning og efterfølgende udforskende skrivesamtaler. Analysen af datamaterialet leder over i en samfundsaktuel diskussion om, hvorvidt der kræves en nytænkning af skriveundervisningen i lyset af dens dannelsespotentialer. Diskussionen giver anledning til at præsentere nogle anbefalinger til udviklingen af en dannelsesorienteret praksis. Dette i form af en konkret handleplan, som er udmøntet som et inspirationshæfte til dansklæreren.

Slutteligt konkluderes der på projektets indledende undren omkring, hvorledes elevernes dannelse kan kultiveres gennem skriveundervisningen.

3. Metodebeskrivelse

3.1. Videnskabsteoretisk ståsted

For at være transparente i forhold til vores videnskabsteoretiske bevidsthed vil vi i følgende afsnit positionere, hvilken linse vi kigger på fænomener i verden igennem. Vi træffer derfor et valg om at forankre vores videnskabsteoretiske projektsyn i den hermeneutiske fænomnologi (Rønn, 2006). Vi er bevidste om, at der med dette valg følger et bestemt sprog, som vil komme til syne i projektet (Sunesen, 2020, s. 144). Dette valg er et meget vigtigt valg, fordi det ligger til grund for,

hvad der er meningsfuldt at gøre og spørge om i projektets undersøgelse (Sunesen, 2020, s. 144).

I projektet kombineres derfor et hermeneutisk og et fænomenologisk perspektiv til en sammenhængende forståelse af menneskets situation i en iagttagelses- og fortolkningsammenhæng (Rønn, 2006, s. 191). I følgende afsnit vil relevante karakteristika fra henholdsvis hermeneutikken og fænomenologiens perspektiver blive præsenteret for at kvalificere projektets brug af disse i en sammenhængende konstellation.

Hermeneutikkens perspektiv er “det meningssøgende og det helhedsorienterede, det vil sige at forstå det enkelte fænomen gennem en placering af det i meningsfulde sammenhænge eller helheder” (Rønn, 2006, s. 179). Vi sigter efter at opnå en forståelse af “intentioner, meningstilskrivninger og betydningsdannelser” (Mottelson, & Muschinsky, 2020, s. 50). I denne proces er vi opmærksomme på, at deltagerne dels ligger inde med en forståelse af projektets fænomener og dels en forforståelse formet af deres erfaringsverden, som går forud for undersøgelsen. Samtidig skal vi i denne proces også være bevidste om, at vores egen forståelse for projektet udspringer af vores subjektive forståelse (Sunesen, 2020, s. 145).

Fænomenologiens perspektiv er “det umiddelbare, det oplevelsesmæssige, der tilskrives en særlig betydning” (Rønn, 2006, s. 181), hvilket vil sige at forstå et fænomen på dets egne betingelser i den kontekst, det optræder. For vores projekt betyder det, at vi i vores undersøgelse skal være opmærksomme på, at mennesker er forskellige og har forskellige måder at søge og tilskrive mening til det, som de oplever (Sunesen, 2020, s. 145). Således er vi bevidste omkring, at vi skal bestræbe os på at komme *bag om det*, der fremtræder som det første indtryk (Bak, 2017, s. 54), fordi vi i vores undersøgelse dykker ned i individuelle menneskers livsverdener. Det er en central idé indenfor fænomenologien, at den bevidsthed vi har som mennesker altid vil være intentionel (Bak, 2017, s. 54), og at mennesker derfor altid står *i relation til noget andet end sig selv* (Rønn, 2006, s. 182). I vores undersøgelser drager vi således ikke slutninger ud fra en iagttagelse af det enkelte menneske som en isoleret enhed, men vi betragter derimod deltagerne som mennesker, der “indgår i en integreret del af og gensidigt betinget forhold mellem person om omgivelser” (Rønn, 2006, s. 182).

Dette projekts undersøgende videnskabsteoretiske genstandsfelt belyses ud fra følgende perspektiver: 1. Elevernes oplevelse af stedbaseret skrivning samt interaktion under skrivesamtalerne, 2. Lærerens didaktiske overvejelser om dannelseselementets placering i skriveundervisningen, 3. Egne observationer og fortolkninger af det metodiske arbejde. Således

vil vores undersøgelse være rettet mod menneskets livsverden. Vi er opmærksomme på, at menneskets livsverden er udtryk for det, vi omgiver os med i vores dagligdag, og den er derfor central og betydningsgivende for vores individuelle perception af erfaringer og oplevelser.

3.2. Metode

3.2.1. Etnografisk metode

Projektet arbejder ud fra en bagvedliggende interesse i den etnografiske metode, som er en kvalitativ metodetilgang, hvor hensigten er at opnå et dybdegående indblik i en given social kontekst. Den metodiske tilgang giver os som forskere mulighed for at opnå viden om og forståelse for værdier, normer og rutiner, som skabes i et konkret socialt fællesskab (Christensen, 2017, s. 187). I dette projekt bruges den etnografiske metode i undersøgelsen af, hvordan skriveundervisningens sociale kontekst kan kultivere dannelse, og hvordan dette genstandsfelt udspiller sig blandt elever i en 8. klasse. Lillis (2008) kvalificerer brugen af den etnografiske metode, specifikt for forskeren som er interesseret i at undersøge en dybere mening med skriftlighed. Hun skriver “Ethnography as method usefully directs the researcher’s attention beyond the written text towards a consideration of some deeper elements of writers’ perspectives about texts” (Lillis, 2008, s. 355). Vi kan således gennem den etnografiske metode få et indgående indblik i elevernes refleksioner og overvejelser omkring skriveprocessen. Den etnografiske metode underbygger projektets primære forskningsmetode, som er *design based research*. Denne vil i nedenstående afsnit blive uddybet.

3.2.2. Design based research

Projektets primære metode er funderet i forskningstilgangen *design based research* (Iskov m.fl., 2020). At forske designbaseret betyder, at forskeren opstiller et design, som afprøves, revideres og evalueres. Forskningen baseres på den nye viden, der skabes, mens man udvikler, afprøver og forbedrer et design. I selve forskningsprocessen ligger der altså en intention om at “ændre eller forbedre praksis” (Christensen m.fl., 2012, s. 9). Når der i projektet refereres til metoden, vil forkortelsen ‘DBR’ blive anvendt. I følgende afsnit beskrives, hvordan projektets forskning viser sig gennem DBR. Dette gøres gennem et afsæt i illustrationen af processen (bilag 6) (Christensen m.fl., 2012). Den samlede DBR-proces kan beskrives som et dynamisk forløb opdelt i fire faser: 1. Problem- og interesseidentifikation, 2. Udvikling af design, 3. Afprøvning i praksis og 4.

Refleksion (Iskov m.fl., 2020, s.15). På baggrund af projektets størrelse vil metoden blive udfoldet i overensstemmelse med, hvad der er realistisk at kunne nå at undersøge under projektets omstændigheder.

Fase 1: Problem- og interesseidentifikation

Gennem læsning af relevant teori er vi blevet optaget af den øgede bevågenhed, der er på skolens dobbelte formål i den danske folkeskole. I samarbejde med dansklæreren i den 8. klasse som projektets dataindsamling har foregået i, er der gennem dialog opstået en praksisnær undren omkring, hvordan dannelse kommer til syne i skriveundervisningen. Med afsæt i ovenstående teoretiske studier og erfaringer fra skolens praksis har vi identificeret enkelte problemstillinger, som har interesse for undersøgelsens genstandsfelt. Problemstillingerne spørger således:

- Hvordan kommer dannelse i sin enkelthed til syne i skriveundervisningen?
- Hvordan kan man balancere skolens dobbelte formål om både at danne og uddanne eleverne gennem skriveaktiviteter?
- Hvordan kan man tilgodese dannelsen under skriveprocessen gennem didaktiske valg?

Fase 2: Udvikling af design

Ud fra ovenstående problemstillinger har vi udviklet et didaktisk design, der bygger på to mikrointerventioner. Når vi kigger på mikrointerventionerne som en helhed, kigger vi på dem som et casestudie. Casestudiet søger at udforske de identificerede problemstillinger gennem følgende didaktiske refleksionsspørgsmål:

- Kan læreren kvalificere arbejdet med dannelse ved at arbejde med skivedannelse og herunder stedbaserede skriveaktiviteter?
- Kan læreren kvalificere arbejdet med dannelse gennem udforskende skrivesamtaler?

Refleksionsspørgsmålene er blevet omsat til to mikrointerventioner i undervisningen for at afprøve det didaktiske design med et dobbeltrettet mål om at “ændre og forbedre praksis” (Christensen m.fl., 2012, s.4). De to mikrointerventioner dækker over hver deres respektive

undervisningsaktivitet. Vores didaktiske design kan i den forstand defineres som en “systematisk, planlagt og gennemtænkt kolonisering af tid og rum i et foretagendes tjeneste” (Christensen m.fl., 2012, s.3). Projektets design er derfor “et ‘didaktisk design’ eller et ‘læringsdesign’, hvor projektets designproces karakteriserer den formgivningsproces, det er at udvikle, afprøve og forbedre et læringsmiljø” (Christensen m.fl., 2012).

Fase 3: Afprøvning i praksis

Vi har afprøvet to undervisningsaktiviteter i praksis gennem de to mikrointerventioner. I begge mikrointerventioner har vi valgt at lade eleverne være centrum for undersøgelsen, fordi “det ikke er muligt at forstå og samtidig forbedre konkret uddannelsespraksis uden, at den viden, som deltagerne fra praksis besidder, får en meget tydelig stemme i et konkret projekt” (Christensen m.fl., 2012, s. 5). Derudover har vi gennemført et semistruktureret interview med dansklæreren for at tilegne os viden gennem et andet perspektiv på undersøgelsens genstandsfelt.

Vi arbejder bevidst med begrebet *mikrointerventioner* for aktivt at begrænse vores undersøgelsesfelt. Dette gøres, da vi hverken har mulighederne for at intervenere i et større omfang eller af flere omgange grundet projektets størrelse. Metodens iterative proces kommer i dette projekt derfor ikke til udtryk gennem gentagende praksisinterventioner men derimod gennem projektets analyse. Metodens iterative proces pendulerer dynamisk mellem det kontekstuelle og det de-kontekstuelle (jf. afsnit 5.3) (Sunesen, 2020, s. 165). I denne pendulering vil der opstå en naturlig erkendelsesproces, som kan karakteriseres som “breakdown driven” (Brinkmann, 2014, s. 722). Forskningen viser sig i dette breakdown, fordi drivkraften for os opstår i situationer, hvor vi som undersøgere ikke bliver bekræftet i vores antagelser. Dette antænder refleksion og bliver råstof for ny viden og erkendelse (Sunesen, 2020, s. 162). Den nye viden og erkendelse, som opstår, bliver analyseret dynamisk og udviklet for at forstå og forbedre projektets design, idet vi løbende gennem forskningsprocessen bliver klogere.

Fase 4: Refleksion

Med afsæt i mikrointerventionerne og det semistrukturerede interview med dansklæreren analyseres, dokumenteres, fortolkes og genereres empiriske indsigter i form af dataindsamling, som vi sammenholder med udvalgt teori og udfolder i nærværende projekts analyse (Iskov m.fl.,

2020). Målet er at udvikle et delvist didaktisk design for læring i form af et anvendeligt inspirationshæfte.

3.3. Begrundelse for dataindsamling

3.3.1. Metodetriangulering

For at kunne besvare problemformuleringen findes det nærliggende, at projektets analyse, diskussion og handleperspektiv baserer sig på flere forskellige typer af data. Projekt vil triangulere kvalitative data bestående af tekstbaseret kildemateriale, lydoptagelser af samtaler og et lærerinterview. Gennem anvendelsen af metodetriangulering, som i sin enkelthed handler om at gøre brug af mere end én metode til indsamling af data i en undersøgelse (Silverman, 2013), ønskes der at finde frem til forskellige aspekter i projektets undersøgelse, der kan sammenlignes for at styrke dens validitet og besvare problemstillingen fyldestgørende (Frederiksen m.fl., 2014). Gennem metodisk triangulering kan vi samtidig kompensere for de valgte metoders svagheder ved også at anvende andre metoder (Aarhus Universitet, u.å., Triangulering). Således øges sandsynligheden for at få en bredere og dybere forståelse af projektets problemstilling. Projektets brug af flere metoder i kombination vil også medvirke til en mere nuanceret undersøgelse (Frederiksen m.fl., 2014). Herigennem åbnes der nemlig for refleksion over de ligheder og forskelle, der kan opstå ved at lade elever og lærer frembringe empiri under samme omstændigheder (Mottelson, & Muschinsky, 2020, s. 111). I denne proces kvalificeres projektets undersøgelse.

3.3.2. Casestudiets generaliserbarhed

Genstandsfeltet for dette projekt er en grundlæggende optagethed af at forstå og beskrive, hvorledes dannelse kan komme til udtryk i et kortvarigt casestudie af to mikrointerventioner. Denne optagethed undersøger vi gennem en kvalitativ tilgang, som kan hjælpe os med at forstå bestemte og udvalgte fænomener ud fra elevernes og lærerens personlige oplevelser og erfaringer. Fordelen ved at have en kvalitativ tilgang i projektet er, at vi opnår en stærk intern validitet (Brinkmann, & Tanggaard, 2015, s. 17). Således står vi tilbage med en koncentreret mængde datamateriale, som i analysen kan omsættes til et givende og præcist indblik i undersøgelsens genstandsfelt (Bak, 2017, s.48). Ved brug af en kvalitativ tilgang er vi opmærksomme på, at ét interview med én enkelt lærer ikke kan give et helhedsbillede i forhold til, hvordan skrivning

praktiseres i folkeskolen. Vi er også opmærksomme på, at udvalgte kildematerialer og uddrag fra lydoptagelser heller ikke kan anvendes i analysen uden forbehold for, og bevidstgørelsen af, at de fungerer som et øjebliksbillede af praksis.

Flyvbjerg argumenterer for casestudiets validitet som forskningsmetode, der kan bidrage til videnskabelig udvikling. Han skriver: "En videnskabelig disciplin uden et stort antal omhyggeligt udførte casestudier er en disciplin uden systematisk produktion af eksemplarer, og en disciplin uden eksemplarer mangler gennemslagskraft" (Flyvbjerg, 2010, s. 463). I analysen af datamaterialet lærer vi os derfor op ad Flyvbjergs udlægning af casestudiets validitet og generaliserbarhed.

3.4. Dataindsamling

3.4.1. Baggrundsviden

Mikrointerventionerne tager afsæt i to undervisningslektioner i dansk i 8. klasse. Forud vores interventioner på skolen har eleverne læst miniromanen "Sidste Tur" af Anita Krumbach (2014), som er skrevet på ryggen af H.C. Branners novelle "De blå Undulater" (1939). "Sidste tur" handler om drengen Simon, som er i sorg, fordi han har mistet sin far. Han bor sammen med sin mor og lillebror, men skubber alle omkring sig væk og søger tilflugt i det træ, hans far hængte sig i. "De blå Undulater" handler om pigen Katrine, som har gennemgået et svigt, da moderen forlod hende og resten af familien, dengang Katrine var lille. "Sidste tur" er således skabt med intertekstuel reference til "De blå Undulater", der behandler samme komplekse tematikker om henholdsvis familie, svigt og sorg.

Forud for mikrointerventionerne informeres eleverne om det didaktiske designs formål, så det bliver tydeligt for dem, hvad de kan forvente af undervisningen. Undersøgelsens første mikrointervention er en stedbaseret skriveaktivitet, som finder sted på en villavej nær skolen. Her skal eleverne skrive hvert deres digt, som indfanger temaerne fra de to værker og deres personlige oplevelse af disse (bilag 3). Vi har valgt, at eleverne skal skrive digtene indenfor genren knækprosa, da fokus herunder ligger på digtets indhold frem for form (Mailand, 2007). Forud for aktiviteten har vi således aftalt med klassens dansklærer, at eleverne har et grundlæggende forhåndskendskab til genren.

Anden mikrointervention udføres som udforskende skrivesamtaler om elevernes egne digte. Forud for disse samtaler har vi inddelt klassens elever i tre mindre grupper og printet deres digte ud. Vi

har ligeledes udarbejdet et stilladserende spørgsmålsark, som eleverne hver især får et eksemplar af. Spørgsmålene kan eleverne læne sig op ad i den ellers elevcentrerede samtale (bilag 5). Foruden spørgsmålene indeholder arket også gode råd til, hvordan man kan holde en udforskende samtale kørende. Vi præsenterer eleverne for aktivitetens tidsramme, som er ca. 25 minutter, og fortæller dem at samtalen bliver optaget på lyd. Herefter placerer vi os udenfor cirklen, tænder for optagelsen, observerer og tager feltnoter undervejs.

3.4.2. Forskerrolle: observatør, der deltager

Vores forskende roller under observationsstudierne er *observatører, der deltager*, idet vores empiriske undersøgelser er bygget op omkring et kortvarigt studie, hvor der ikke har været tid til at interagere dybdegående med eleverne (Østergaard, 2017, s. 33). Som observatører, der deltager har vi fra afstand deltaget uden direkte deltagelse i mikrointerventionerne. Når vi forsker som observatører, der deltager, er vi dog opmærksomme på, at vores tilstedeværelse kan påvirke elevernes handlinger og ytringer (Østergaard, 2017, s. 36). Det vi observerer vil være nuanceret af projektets undersøgelsesfelt og vores observationer vil derfor være en fortolket virkelighed (Kirkegaard, 2017, s. 392). Vores tilstedeværelse i form af observation kan i kobling med andet kvalitativt datamateriale dog gøre os i stand til at indleve os i elevernes subjektive meningsunivers (Østergaard, 2017, s. 30), og kan dermed være en valid kilde til belysning af elevernes kommunikative og relationelle samspil under de udforskende skrivesamtaler (jf. afsnit 3.3.1 & 3.3.2).

3.4.3. Tekstbaseret kildemateriale

Projektets første mikrointervention er et observationsstudie af stedbaseret skrivning (Østergaard, 2017, s. 35). Tekstbaseret kildemateriale er blevet indsamlet som empiri og udvalgte dele heraf kvalificeres i analysen. Det tekstbaserede kildemateriale er elevtekster. Med afsæt i den etnografiske forskningsmetode, ønsker vi at opnå en detaljeret beskrivelse af en mindre gruppe af deltagere med målet om at forstå og undersøge, hvordan skrive dannelse kan finde sted under stedbaserede skriveaktiviteter (Christensen, 2017, s. 186). I analysen kan elevteksterne, give os som forskere redskaber til at undersøge elevernes deltagelse i de udforskende skrivesamtaler, da disse tager udgangspunkt i elevteksterne. Derudover kan elevteksterne kaste lys over den skrivepraksis eleverne er underlagt i skolen. Ved at have en forståelse for de nuancer, der er til

stede, når man undersøger skolens arbejde med at danne elever, kan elevteksterne visualisere dannelsen i sin enkelthed. Denne visualisering udfoldes i analysen og giver os et kvalificeret, isoleret indblik i den individuelle elevs selvstændige skriveproces.

3.4.4. Lydoptagelse

I projektets anden mikrointervention, finder der et observationsstudie af udforskende skrivesamtaler sted. Med afsæt i den etnografiske forskningsmetode, bygger projektets anden mikrointervention på lydoptagelse og en struktureret tilgang til observation af udforskende skrivesamtaler på baggrund af elevernes digte. Hensigten med at lydoptage seancen under mikrointerventionen er at kunne beskrive, forstå og præsentere kulturelle og sociale fænomener, som de forekommer i praksis (Christensen, 2017, s. 186). I dette projekt anvendes lydoptagelse derfor med henblik på at kunne registrere kommunikationssituationen nøjagtigt i forhold til, hvad der siges af hvem, samt hvilke specifikke ord der bliver brugt (Solud, 2016, s. 143). Vi kan derigennem kortlægge elevernes verbale kommunikation, hvilket giver os mulighed for at dykke ned i det sproglige indhold. Lydoptagelserne transskriberes (bilag 2), hvilket giver os direkte adgang til det indsamlede data, da tekstmateriale bedre kan omsættes og anvendes i projektets analyse end lydoptagelse. Transskription er samtidig med til at skabe overblik over de mange udtalelser (Aarhus Universitet, u.å., Transskription).

3.4.5. Kvalitativt forskningsinterview

Det kvalitative, semistrukturerede interview (bilag 2) giver indblik i dansklærerens erfaringer med skriftlighed (Bak, 2017, s. 51). Dette kan belyse hendes subjektive oplevelser og forståelser af vores undersøgelsesfelt (Mottelson, & Muschinsky, 2020, s. 126). Ifølge Tanggaard og Brinkmann må interviewet altid ses som “en aktiv interaktion mellem to eller flere personer, der leder til socialt forhandlede, kontekstuelte baserede svar” (Brinkmann, & Tanggaard, 2015, s. 30). Dermed må vi som forskere forvente en subjektivitet i besvarelsen, og forvente at subjektiviteten er blevet præget af interviewsituationen.

Forud for interviewets udførelse er der blevet opstillet fire temaer, der tager udgangspunkt i koderne fra det indhentede datamateriale. Derudover er der blevet udformet seks forskningsspørgsmål, som baserer sig på de enkelte problemstillinger og didaktiske refleksionsspørgsmål, som er præsenteret i projektets undersøgelsesdesign (jf. afsnit 3.2.2.). De konkrete interviewspørgsmål søger at besvare de bagvedliggende forskningsspørgsmål.

Interviewspørgsmålene er udformet med plads til spontan udfoldelse, så samtalen forbliver autentisk og dynamisk.

3.5. Analysemetode

Projektets analysemetode er funderet i en abduktiv tilgang. Dette betyder at vores procesforståelse ikke udelukkende bygger på empiriske data og teori, men derimod også drives af en undren omkring vores problemfelt (jf. afsnit 3.2.2.) (Sunesen, 2020, s. 162). Det har været naturligt at omsætte denne undren til kodeprocesser, hvor relevant teori og empiriske fænomener inden for vores problemfelt løbende tilsynekommer og bliver undersøgt. Gennem kodning kan defineres og skabes mening i det væv af mulige betydninger, som udspiller sig i projektets data (Sunesen, 2020, s. 165). Projektets abduktive analytiske arbejde tager sit afsæt i *pendulmodellen*, hvor vores undersøgelser dynamisk pendulerer mellem det kontekstuelle, altså det vi oplever gennem vores deltagere, og det de-kontekstuelle, altså det vi kan undersøge om vores fænomener gennem relevant teori (Sunesen, 2020, s. 165). Den abduktive kodeproces spiller dermed en central rolle for projektets analyse, og bidrager til opbygning af ny erkendelse samt brobygning mellem deskriptive, tematiske og teoretiske analyseniveauer (Sunesen, 2020, s. 165). Disse vil løbende blive behandlet i analysen.

Analysen vil ydermere bestå i tre trin i ønsket om at skabe transparens for læseren (Kirkegaard, 2017, s. 391). Dette giver validitet i projektet, idet det tydeliggør betingelserne for vores undersøgelse. Trin 1 indebærer en empirisk konstruktion, hvor dataindsamlingen bliver afgrænset gennem de relevante tematiske koder. Dette gør empirien håndterbar. Under trin 2 arbejder vi dybdegående med de data vi på trin 1 har afgrænset. Gennem en dobbeltbevægelse mellem vores egne forståelser af observationerne, og den fortolkede, empiriske konstruktion undersøges, hvor dannelsen kommer til syne i datamaterialet (Kirkegaard, 2017, s. 393). Trin 3 giver os mulighed for at opdage nye perspektiver i vores undersøgelser ved at holde vores datamateriale op mod en forskningsrapport af Iskov, Duedahl og Tange (2020) der i samarbejde med Odder Kommune, belyser samme genstandsfelt, men med andre opnåede forskningsresultater.

4. Teoretisk grundlag

4.1. Begrebsafklaring: ‘at kultivere’

I problemformuleringen anvendes ordet ‘kultiverer’, hvilket i følgende afsnit vil blive begrebsafklaret. Dette ønsker vi at gøre for at præcisere, hvorfor netop dette begreb spiller en betydningsfuld rolle i arbejdet med at besvare problemformuleringen. Denne opgave arbejder inden for en forståelsesramme, som betragter undervisning som et “dannende møde mellem udvalgt dannelsesmateriale og elever” (Terhart, 2009, s. 134). Det er læreren, som skal facilitere dette møde ved at indfange de komplekse processer, hvorigennem mennesker udvikles til individuelle og selvstændige personer (Schack, 2016, s. 28). Men hvordan faciliterer man sådan et møde? Kan mødet forceres og indfanges? Det er her begrebet *kultivere* spiller en rolle. For at belyse begrebet, startes med at undersøge dannelsesbegrebet, da dette er grundlaget for det førnævnte (Wiberg, 2017, s. 20). På engelsk kan dannelse oversættes til ‘self-formation’ eller ‘self-cultivation’ (Fuhr, 2017, s. 1). Til fordel for udtrykket ‘self-cultivation’ kan dannelse forklares i analogi med den organiske vækstproces i planter; ligesom et frø har et menneske et vist iboende potentiale, som kun bringes til virkelighed, hvis dyrkning eller gunstige naturforhold giver de rette betingelser hertil (Miyamoto, 2021, s. 13). Schnack præsenterer samme analogi i en undersøgende udfoldelse af dannelsesbegrebet: “I folkeskolen er det lærerens opgave at give barnet gode *vækstbetingelser* til at udvikle og skabe sig selv” (Schnack, 2016, s. 28). Således ses dannelsesbegrebet som grundlag for begrebet ‘kultivere’, og “lærerens opgave (Schnack, 2016)” forstås i dette projekt som et *kultiverende arbejde*.

4.2. Dannelsesteori

4.2.1. Elevernes tre grundevner og kategorial dannelse

Ifølge Klafki er pædagogikken, herunder didaktikken, dannelsesteoretisk funderet (Graf, 2004a, s. 32). Klafkis humanistiske dannelsesideal fremlægger, at der i skoleregi må foregå en vekselvirkning mellem elevernes udvikling og det kundskabsmæssige indhold (Graf, & Skovmand, 2004, s. 17). Undervisningen må hævde en vis autonomi og dannelsesmålet for undervisningen må ikke blot være samfundsmæssige forhold, men ligeledes bidrage aktivt og ansvarligt til elevernes værdigrundlag (Graf, 2004a, s. 32). Dette projekt lader sig inspirere af tankegangen om undervisningens vekslende ansvar mellem personlig udvikling og fagligt indhold. Klafki formulerer blandt andet dannelsesprocessen gennem to centrale begreber. *Den dobbelte åbning*, som beskriver mødet mellem individ og verden. Den indikerer, at når mennesket åbner sig

for sin omverden, og omverdenen åbner sig for mennesket, opstår dannelsespotentialer for individet. Klafkis andet centrale dannelsesbegreb, *kategorial dannelse*, belyser, hvordan der skabes forbindelse mellem individet og verden gennem en dynamisk tilegnelsesproces, hvor 'det objektive' og 'det subjektive' ses i et indbyrdes afhængigt forhold (Graf, 2004a, s. 43). Det er under denne proces, mennesket tillærer sig forskellige kategorier med henblik på at forstå og gribe verden (Wiberg, 2017, s. 24). Klafki skelner mellem formal og material dannelse, som læner sig op ad henholdsvis det objektive og subjektive. Den materiale dannelse tager udgangspunkt i det indhold, som skal læres i undervisningen, hvorimod den formale dannelse tager udgangspunkt i elevens form og dennes potentialer og handlemulighederne, som opnås gennem undervisningen (Wiberg, 2017, s. 24). Når dette projekt undersøger dannelsespotentialer for skriveundervisningen, giver det derfor mening at skærpe vores opmærksomhed på indhold og form. Nærmere bestemt skærpes opmærksomheden på de faglige og menneskelige kategorier, som eleverne gennem den dynamiske tilegnelsesproces, vil opnå under mikrointerventionernes udfoldelse.

Ifølge Klafki må dannelsesstænkningen orientere sig mod at opdrage mennesket til at leve og deltage i et demokratisk, frit og socialt samfund (Graf, 2004b, s. 60), hvilket indebærer opbygning af tre grundevner hos individet: *selvbestemmelse*, *medbestemmelse* og *solidaritet*. *Selvbestemmelse* definerer menneskets evne til selv at bestemme og meningstolke inden for mellemmenneskelige, erhvervsmæssige, etiske og religiøse henseender, mens *medbestemmelsen* definerer menneskets evne til at have medindflydelse og tage medansvar for de samfundsmæssige og kulturelle forhold vi i fællesskab udformer (Graf, 2004a, s. 34). *Solidaritet*, definerer menneskets anerkendelse af og aktive indsats for at kunne identificere sig med andre og deres problemstillinger. Under observation af de udforskende skrivesamtaler, forventes disse tre grundevner at komme til udtryk gennem det elevcentrerede læringsfællesskab og give et indblik i elevernes evner til at deltage i et demokrati.

4.2.2. Uddannelsens tre domæner og risikovillighed

Når Klafki retter undervisningens bagvedliggende dannelsesmål mod udviklingen af menneskets tre grundevner og det vekselvirkende ansvar for elevernes tilegnelse af form og indhold, så giver det mening at sætte dette i perspektiv til dannelsesstænkningen i dag. Denne er nemlig udfordret af politiske tiltag om at effektivisere folkeskolen og tilrettelægge undervisningen ud fra mål (Wiberg, 2017, s. 38). Hvis skolens undervisning fokuserer på effektivitet frem for indhold og form, kan der

argumenteres for, at skolens ene essentielle formål om elevernes dannelse bliver udfordret, og måske endda går helt tabt (Wiberg, 2017, s. 38). Derfor er det interessant at inddrage Biestas aktualisering af dannelseseoretisk didaktik.

Biesta fremstiller tre domæner for, hvorledes uddannelsen kan fungere. Disse tre domæner kaldes *kvalifikation*, *socialisation* og *subjektifikation* (Biesta, 2014, s. 19). *Kvalifikation* centrerer sig om tilegnelsen af viden og er en af undervisningens centrale funktioner, som klæder eleverne på til at kunne indtage en faglig plads i samfundet (Biesta, 2011, s. 31). *Socialisation* berører det medansvar, der ligger i uddannelsen, og involverer en videreførelse af værdier, normer, kultur og tradition. Det tredje domæne, *subjektifikation*, beskriver den del af uddannelsen, som har indflydelse på individet. Dette domæne hævder, at uddannelsen ikke blot kvalificerer og socialiserer, men i lige så høj grad indebærer, at enhver uddannelse bør indeholde subjektifikationsprocesser. Subjektifikationsprocesserne skal gøre dem, som uddannes i stand til at blive mere autonome og uafhængige i tænkning og handling (Biesta, 2011, s. 33). Ifølge Biesta kan *kvalifikation*, *socialisation* og *subjektifikation* blive tre mål for uddannelsen som læreren distinktivt kan anvende til at analysere på sin praksis, samt at indgå i mere præcise diskussioner om sine undervisningsaktiviteters mål og formål (Biesta, 2011, s. 85). For nærværende projekt er det interessant at undersøge, hvorvidt disse tre mål hver især kan komme til syne, i skrivedannelse.

I forlængelse heraf påpeger Biesta (2014) "at undervisningen må være en risiko", og at den netop skal være et rum, hvor ikke alt skal kunne forudsiges på forhånd (Wiberg, 2017, s. 39). Han argumenterer for, at undervisningen bør præges af spontan kommunikation. Kommunikation er en åben proces, der altid indebærer en risiko, og denne risiko har betydning for undervisningens udbytte (Biesta, 2014, s. 67). Biesta formulerer det således: "At tage risikoelementet ud af kommunikationen er ensbetydende med at gøre den til en form for transport, hvor kommunikationen mister sit dialogiske potentiale, det vil sige dens evne til at yde retfærdighed til alle, der tager del i den" (Biesta, 2014, s. 67). Altså er den spontanitet som kommunikation indebærer i dialogform med til at bevare det umiddelbare og inkluderende element i en undervisningssammenhæng. Gennem arbejdet med *udforskende skrivesamtaler*, vil dette projekt undersøge, hvilken betydning en risikofyldt skriveundervisning kan få for elevernes dannelse.

4.2.3. Kritisk selvrefleksivitet

Tønnesvang skriver således: “Dannelse handler om, hvordan man ud fra en forståelse af sig selv i forhold til verden (og omvendt) forbinder sin måde at leve sit liv på med en kritisk stillingtagen (dømmekraft) til udøvelsen af sine kompetencer” (Tønnesvang, 2015, s. 153). Tønnesvang har udformet KvaS-modellen, som har til formål at indkredse de kompetencer, der betinger, at dannelse kan finde sted (Tønnesvang, 2015, s. 154). Han taler om fire grundkompetencer, som medvirker til, at man med kvalificeret selvbestemmelse kan udøve dømmekraft i sin tilværelsesrealisering: teknikalitet, socialitet, sensitivitet og refleksivitet (Tønnesvang, 2015, s. 157). I projektet har særligt kompetencen *refleksivitet* relevans at redegøre for, da denne kan give et kvalificeret bud på, hvordan elevens kritiske tænkning kommer til syne, når der arbejdes med skrivning og udforskende skrivesamtaler i danskundervisningen. Elevens refleksivitet kan omsættes til elevens evne til at reflektere over sig selv og sin måde at indgå i undervisningen på. Den kan samtidig omsættes til elevens evne til at reflektere over konsekvenserne af sin forholdemåde og interaktion (Tønnesvang, 2015, s. 162). I praksis kan elevens refleksivitet komme til udtryk ved, at eleven stiller uddybende spørgsmål til en klassekammerats udtrykte holdning, mening eller følelse. Det kan også komme til udtryk, når eleven forholder sig til noget, en anden elev siger, eksempelvis ved at udtrykke en enighed, uenighed eller en undren. Tønnesvang siger: “Disse refleksive kapaciteter danner grundlag for at begå sig i foranderlige omgivelser, der fordrer, at man løbende kan vurdere og revidere sine læringsstrategier med henblik på at mestre nye opgaver og udfordringer, samt at man kan finde relevans og mening i dette” (2015, s. 162). På baggrund af dette forventer vi, i analysen af dataindsamlingen, at kunne få et indblik i elevernes evne til kritisk at tage stilling, og reflektere over skriveprocessen og derigennem at agere og udtale sig på baggrund af den udforskende skrivesamtale udfoldelse. Tønnesvangs udlægning af den refleksive kompetence forventes at kunne kaste lys over, hvorledes aktiviteterne i projektets mikrointerventioner kan bidrage til elevernes dannelse. Ved at have en forståelse for elevens refleksive kompetence, skabes der en bevidsthed omkring, at eleverne har hver deres personlige tilgang til en opgave, situation og de mennesker, de omgiver sig med (Tønnesvang, 2015, s. 162).

4.3 Skrivedannelse

4.3.1 Stedbaseret skrivning

Når dette projekt anvender *skrivedannelse* som et centralt fænomen i undersøgelsen, handler det om at forstå, hvordan skrivning kan kvalificeres på en sådan måde, at den kan danne eleverne.

“Når vi skriver, sanser vi verden som strømmende, elastisk, fuld af muligheder – utilfrosset. Der findes ikke nogen fastfrossethed og ikke nogen lammelse nogen af de steder, hvor det menneskelige element findes, og der findes ikke noget status quo” (Bock, 2021, s. 70). Således skriver Anne Bock, som forsker i begrebet skrivedannelse. Skrivedannelse sker, når vi skriver og vores tanker og billeder bliver til sprog. “Vi går med sproget, hengiver os til bevægelsen og nye tanker og billeder bliver til. Det, der før var formløst, får form. Noget har vi allerede i hovedet, andet bliver til ved fingrenes møde med tastaturet” (Bock, 2021, s. 69). Bock beskriver omdrejningspunktet for begrebet skrivedannelse i sin enkelthed som “spørgsmålet om hvordan skrivning, på linje med læsning, kan være en praksis til at styrke dannelsen af forestillingsevnen eller fantasien” (Bock, 2021, s.71). Det at skrive handler nemlig ”lige præcis om at se bort fra hvordan noget tager sig ud i andres øjne, lige præcis om at være fri i forhold til alle mulige domme, fri af positionering og poseren. Det at skrive handler om at gøre noget tilgængeligt, få noget til at vise sig” (Bock, 2021, s.71).

En måde, hvorpå man kan implementere skrivedannelse i danskundervisningen, er gennem *stedbaseret skrivning*. Når eleven skriver stedbaseret, skrives der ud fra en sansende oplevelse. Stedbaseret skrivning kan gøre eleven opmærksom på stedet på en ny måde og på sig selv igennem stedet. Bock & Hermansen beskriver denne opmærksomhed således: “Stedet ikklædes ord og sætninger på baggrund af sanser og tanker” (2022, s. 66). Mai forklarer: ”Et sted er ikke bare; et sted er noget, der finder sted” (Mai, 2010, s. 12). Stedet bliver først til i mødet med det enkelte menneske, dermed den enkelte elev. Projektets første mikrointervention tager derfor afsæt i stedbaseret skrivning med ønsket om at kvalificere elevernes skrivning ved at facilitere et værdifuldt møde mellem elevens egen erfaringsverden og verdenen rundt om denne. Den stedbaserede skrivning skaber således fundamentet for skrivedannelsen, som projektet søger at tale ind i.

4.3.2 Udforskende skrivesamtaler

“Det er Samtalen (Dialogen) og den gensidige Forstaaelsen og Respekt, som er Demokratiets Væsen” (Koch, 1945). Sådan siger teolog og professor Hal Koch om samtalens betydning for demokratiet. Når man i folkeskolen bestræber sig efter at danne eleverne til demokratiske borgere, spiller samtalen en rolle for elevernes gensidige respekt og forståelse for og af hinanden.

De udforskende skrivesamtaler i projektets anden mikrointervention er inspireret af begrebet ‘exploratory talk’, som oversat til dansk netop betyder *udforskende samtale* (Littleton, & Mercer,

2010, s. 276). Den udforskende samtale beskrives som en samtale “in which partners engage critically but constructively with each other’s ideas. Statements and suggestions are offered for joint consideration” (Littleton, & Mercer, 2010, s. 276). Den udforskende samtale har dermed interaktionel karakter, hvor deltagerne forholder sig kritiske og konstruktive til hinandens udsagn, spørgsmål og kommentarer. Samtaleformen læner sig således op ad den filosofiske metode ‘sokratisk samtale’, en såkaldt pædagogisk aktivitet, hvor eleverne gennem et sociokulturelt læringsfællesskab indøver bestemte evner og lærer ved hjælp af dialogen (Pihlgren, 2011, s. 33). Den sokratiske samtale sigter mod at ændre kommunikationen i undervisningssammenhængen til at være en mere polyfon og demokratisk dialog, og får dermed en dannende funktion, hvor elevernes kritiske sanser befordres (Pihlgren, 2011, s. 53). Det typiske samtalemønster i en skoleklasse beror på, at læreren spørger, eleverne svarer, og læreren evaluerer (Pihlgren, 2011, s. 52). En central forskel for den sokratiske samtale er dog, at det er elevernes egen opgave at sørge for at udfordre hinandens tanker, så alle værdifulde ideer kommer frem ved at stille spørgsmål til hinanden (Pihlgren, 2011, s. 60). Den sokratiske samtale er altså mere eller mindre styret af eleverne selv, og lærerens indflydelse på samtaleudfoldelse holdes på et minimum. Der hersker ingen tvivl om, at den elevstyrede samtaleform langt fra er dominerende i den danske folkeskole, men den er lige præcis dét fænomen, som dette projekt er optaget af at undersøge. For hvad har det af betydning for elevernes dannelse at indgå i et dialogisk læringsfællesskab, hvor eleverne selv styrer samtalen, og hvor samtalefokus ligger på deres egne producerede tekster. Og hvad betyder det, at der ikke findes rigtige og forkerte svar?

5. Analyse

Som nævnt i analysemetoden (jf. afsnit 3.5.), vil følgende analyse udfoldes gennem Kirkegaards tre analysetrin (Kirkegaard, 2017, s. 394). Først afgrænses projektets data gennem fire nøje udvalgte koder, der har relevans for undersøgelsen af vores specifikke problemfelt. Dernæst anvendes de identificerede koder, der er trukket ud af datamaterialet, i en undersøgende tilgang, som sigter mod at frembringe en kvalificeret fortolkning af koderne. Endeligt vil nye perspektiver på projektet blive udfoldet gennem en parallel til forskningsprojektet *Dannelse i pædagogisk praksis* (Iskov m.fl., 2020). Et grundigt analytisk arbejde gennem alle tre trin skaber gennemsigtighed i den fortløbende erkendelsesproces i arbejdet med at besvare projektets problemformulering.

5.1. Afgrænsning af data

Analysen bygger på følgende temaer som er udvundet gennem kodningen af datamaterialet (bilag 1):

1. *Stedet og formens betydning for skriveprocessen*
2. *Elevcentreret læring*
3. *Autentisk elev-elev-interaktion*
4. *Lærerens oplevelse af faglighed og didaktisk kompetence*

Temaet *Stedet og formens betydning for skriveprocessen* er blevet til gennem refleksion omkring de ydre rammers betydning for skriveundervisningen. Etableringen af læringsmiljøet er en vigtig faktor indenfor denne kode, da elevernes fysiske placering i et læringsrum er altafgørende for undersøgelsens genstandsfelt. Undersøgelsens forskellige former for facilitering, altså stedbaseret skrivning på en villavej, samt samtalecirkler, hvor elever kan se hinanden i øjnene, kan hjælpe os med at forstå hvorledes *stedet og formen* har en betydning for elevernes skriveproces. *Elevcentreret læring* er blevet udvalgt som tema, fordi datamaterialet kalder på at forstå, hvad der sker, når eleverne spiller en central rolle for den fælles læring. Temaet *Autentisk elev-elev-interaktion* udspringer af, at en stor del af datamaterialet indeholder elevernes umiddelbare udtryk af holdninger, refleksioner og følelser. Disse observationer kan belyse dannelsesaspektet, da de tager afsæt i elevernes egne digte, og dernæst er omsat i autentisk interaktion i form af impulsiv dialog. Temaet *Lærerens oplevelse af faglighed og didaktisk kompetence* er opstået ud fra en opdagelse af, at dannelsens placering i skriveundervisning kan være udfordrende for læreren at kvalificere. Skolens dobbelte formål om både at danne og uddanne stiller krav til lærerens skriveundervisning. Datamaterialet lægger derfor op til at undersøge de potentialer og udfordringer, der er ved at arbejde med skrivning, der taler direkte til dannelsen.

5.2. Analyse af datamaterialet

5.2.1. Stedet og formens betydning for skriveprocessen

Gennem vores indsamlede data bliver det tydeligt, at *stedet og formen* spiller en væsentlig rolle for, hvordan skrivning kan kultivere dannelse hos elever. Bock skriver: "For at dannelsen kan finde sted, må både mennesket, verden og mødet været i spil" (Bock, & Hermansen, 2022). Denne treklang forsøger vi at facilitere ved at gøre skrivningen af digtene stedbaseret. I vores

dataindsamling af elevtekster ser vi, at eleverne skriver deres møde med verden ind i deres tekster.

Elev D formulerer sig i sit digt på følgende måde:

En villavej med gutterne

“Jeg sidder her og skriver,

i en rød og brun busk.

Hvad skete der i teksterne.

Det kan jeg sgu ik husk’.

Det var noget med en fugl,

og en far der var død.

Han hænger i et træ,

og et lille pip der lød.

Jeg har venner ved min side.

Simon og Katrine har ingen.

Jeg gider ikke skrive mere” (bilag 3).

Her ses elevens møde med sin omverden tydeligt, fordi eleven formår at sætte litteraturen i relation til sin egen erfaringsverden igennem digtet. Dette ses ved, at eleven anvender sin egen fysiske væren til at omsætte sin forståelse af litteraturen. Allerede i digtets overskrift: *En villavej med gutterne* får den stedbaserede skriveproces en betydningsfuld plads i digtet. Elev D skriver: *Jeg har venner ved min side. Simon og Katrine har ingen*, som bliver udtryk for, at eleven gennem sine egne relationer kan drage empatiske paralleller til litteraturens handling. Eleven formår at sætte sig i hovedpersonernes sted ved at udtrykke sig skriftligt gennem sansning af stedet. Denne oplevelse af stedets betydning deler læreren også i det kvalitative semistrukturerede interview. Hun siger:

“Det kan for nogle elever **gøre det nemmere at forestille sig situationen**, de skal skrive om, fordi når man **arbejder stedbaseret tales der til sanseoplevelserne**. Eleverne synes, at det er **sjovt at komme ud af klasselokalet** og at lave noget andet end de plejer. Man skal dog som lærer være opmærksom på, at det også kan kræve mere af forberedelsen, da man tager eleverne ud af deres vante omgivelser” (bilag 2, spørgsmål 2).

I dette uddrag bliver det tydeligt, at læreren er optaget af, at et kreativt rum for faglig udfoldelse taler ind i elevernes motivation og engagement. Ifølge læreren har elevernes møde med stedet en

stor betydning for deres skriveproces, idet elevernes sanser og forestillingskraft aktiveres. Biesta beskriver dette møde som et møde “hvor eleverne engagerer sig i verden og derved træder ind i verden som subjekter” (Biesta, 2014, s.20). Følgende uddrag af de udforskende skrivesamtaler underbygger stedets betydning for elevernes subjektifikation:

“Elev 3C: Da vi sad i de der buske, sad jeg i hvert fald og kiggede ned af vejen og **kunne nærmest sådan se for mig hvordan Simon kom gående** hen over vejen fordi vi sad for enden af vejen og kiggede ned af den. **Jeg kunne næsten mærke ham der Simons sorg.**

Elev 3D: Jeg sad og kiggede ned på papiret og så kom inspirationen til mig. Jeg tænkte på ting jeg kunne se på vejen, og mine **venner og familie fordi de bor tæt på.**

Elev 3A: Det gjorde det i hvert fald lidt nemmere for mig at finde på hvad jeg ville skrive fordi **jeg blev inspireret af omgivelserne.**

Elev 3B: Hvad blev du da inspireret af?

Elev 3A: Jamen alt muligt. Fuglene og da den store grå sky kom **blev jeg trist** og tænkte på da Simon var ked af det og sad i træet. **Prøv at tænke på hvordan det da må være at miste en far.**

Eleverne nikker og ingen af dem smiler længere“ (bilag 4).

I ovenstående sætter samtlige elever sig selv i relation til deres omgivelser. Elev 3C siger: *(...) vi sad for enden af vejen og kiggede ned af den. Jeg kunne næsten mærke ham der Simons sorg.* Når eleverne skal skrive med udgangspunkt i et konkret sanset sted, ses der, at opmærksomheden skærpes på sanserne og på stedet (Bock, 2021). Elev C skriver således:

“**Jeg ser ikke** blå undulater **men hører** solsorte vifte med halerne.

Blå lyn slår ned i **villavejen.**

Hjerterne fyldes med håb om nyt men tag ikke fejl

for svigten gemmer sig på lur.

Jeg kender den” (bilag 3)

Når Elev C skriver: *Jeg ser ikke (...) men hører*, demonstreres der, at elevens inspiration findes i sanserne gennem både syn, hørelse og følelser, og samtidig bliver stedet en katalysator for egen livsverden og følelsesliv. Der ses således en sammenhæng mellem det eleven udtrykker på skrift og lærerens syn på den stedbaserede skrivning. Læreren siger i interviewet:

“Det kan være **svært at få eleverne til at forstå meningen med skrivningen**, fordi det for nogen **kan være udfordrende at sidde alene i stilhed på sin plads** og skrive tekster” (bilag 2, spørgsmål 1).

Som læreren påpeger, sidder eleven under vanlige skriveaktiviteter i *stilhed på sin plads*. Når Mai skriver, at stedet ikke bare er et sted, men noget der finder sted (2010, s. 12), må vi i nødvendighed tillægge skriveaktivitetens sted værdi, og dermed søge at bryde med de trivielle former for skriveaktiviteter, da stedet tydeligvis har betydning for elevernes skriveprocesser.

Derudover ses det tydeligt i interviewet med læreren, at skriveaktivitetens form også har en betydelig indvirkning på elevernes skriveproces:

“Jeg underviser **sjældent i længerevarende skriveaktiviteter**, da jeg har oplevet, at de synes, at det kan være **kedeligt** og derfor **mister motivation og koncentration**” (bilag 2, spørgsmål 3).

Læreren udtrykker erfaring med, at længerevarende skriveaktiviteter kan virke demotiverende for eleverne. En gennemgående konstatering ved læsning af datamaterialet er dog, at formen på den udforskende skrivesamtale netop skaber betingelserne for en længerevarende skriveproces, hvor motivation og koncentration opstår i et læringsfællesskab gennem et dannende møde mellem eleverne og deres produkter. Denne samtaleform er altså mere eller mindre styret af eleverne selv, og lærerens påvirkning holdes på et minimum. De udforskende samtaler former på den måde et møde, der synliggør erkendelse og handlemuligheder ved at lade eleverne spejle sig i hinanden (Wiberg, 2017, s. 23). Processen placerer sig således indenfor Klafkis dannelsesbegreb om “den dobbelte åbning” (Wiberg, 2017, s. 23), hvilket betyder, at der nødvendigvis må skabes frihed til at eleverne i fællesskab må forstå og danne mening. Derfor bliver elevcentreret læring et essentielt tema i analysen.

5.2.2. Eleventreret læring

Ud fra en kodning af datamaterialet opstår temaet *elevcentreret læring* som et interessant fænomen. Når eleverne indgår i de udforskende skrivesamtaler, viser datamaterialet nemlig, at der opstår elevcentreret læring. Eleverne sidder i små cirkler, der i sin enkelthed visualiserer et læringsfællesskab, hvor de kan se hinanden i øjnene. Læreren placerer sig udenfor dette

læringsfællesskab for at distancere sig. Den elevcentrerede læring viser sig i følgende uddrag af de udforskende skrivesamtaler ved, at eleverne forholder sig til hinandens udsagn:

“Elev 2A: Hvad tænker I på nu hvor vi har læst vores digte højt for hinanden. **Er der noget, vi undrer os over?**

Elev 2D: Jeg tænker på hvorfor ham faren har begået selvmord, eller hvorfor moren er smuttet. Og så den triste stemning som vi alle beskriver i vores digte.

Elev 2B: Jamen **hvorfor tror du han begik selvmord?**

Elev 2D: Jamen fordi... Det ved jeg faktisk ikke.

Stilhed i læringsfællesskabet

Elev 2B: Altså han svigter jo sin familie.

Elev 2F: Ja, **jeg synes** at faren er egoistisk. Fordi han svigter sin familie. Han giver bare op.

Elev 2A: I mit digt har jeg skrevet: *Elev 2A læser sit digt højt*

Elev 2A: **Det jeg prøver at fortælle i mit digt er**, at faren faktisk er fyldt med sorg og det er derfor han begår selvmord. Jeg har skrevet ham som en fugl.

Eleven genlæser en udvalgt sætning fra sit digt højt:

“Kærlighed fra den ejer, Skønsts sorgen fylder”

Elev 2D: **Okay, så i dit digt fortæller du** faktisk, hvorfor han begår selvmord?

Elev 2A: Ja, **så måske vi kan snakke om hvorfor** faren er så ked af det?

Elev 2F: Ja, god idé! Men hvorfor er han en fugl?” (bilag 4)

Det fremgår tydeligt, at de udforskende skrivesamtaler skaber et læringsfællesskab, der viser sig som et “emotionelt og kognitivt læringsrum mellem elever” (Meineche, 2015, s. 40). Gennem friheden til at udforske deres personlige oplevelser med skrivningen af deres digte, indgår eleverne i meningsfulde diskussioner med hinanden. Klafki skriver om den dobbelte åbning: “eleverne åbner sig for hinandens livsverdener mens livsverdenerne åbner sig for eleverne” (Graf, 2004a, s. 43). Elev 2A læser sit digt højt for at medgive, hvorfor vedkommende tror, at hovedpersonen i litteraturen begår selvmord. Den åbenhed Elev 2A skaber mellem sig selv og sine klassekammerater giver anledning til, at læringsfællesskabet indgår i en vidensdeling omkring deres personlige holdninger til fortællingerne deres digte er baseret på. Elev 2D reagerer på oplæsningen af Elev 2A’s digt ved at konstatere: *Okay, så i dit digt fortæller du faktisk, hvorfor han begår selvmord?* Eleverne opdager altså i dette læringsfællesskab, at idéerne, artikuleret i hinandens digte, bliver vigtige og interessante for dem som fællesskab, fordi de kan fortælle noget om hinandens oplevelser og holdninger til det komplekse emne. I læringsfællesskabet bliver

eleverne opmærksomme på, at de er forskellige og har forskellige måder at søge og tilskrive mening til det, som de oplever (Sunesen, 2020, s. 145). Det er præcist i denne fælles opdagelse, at den elevcentrerede læring opstår. Opdagelsen er essentiel i arbejdet med at forstå, hvordan udforskende skrivesamtaler kan kultivere dannelse hos eleverne. Den elevcentrerede læring taler nemlig ind i Klafkis udlægning af de tre grundevner: *selvbestemmelse*, *medbestemmelse* og *solidaritet* (Graf, 2004a, s. 34), som et individ skal besidde for at være alment dannet. Alle tre grundelementer følges ikke ad som konstanter, men viser sig løbende uafhængigt af hinanden i dataindsamlingen. På et tidspunkt i den udforskende skrivesamtale indgår eleverne i en diskussion med hinanden omkring begrebet “emo”, og hvorvidt dette beskriver litteraturens hovedpersoner:

“Elev 2F: Jeg har faktisk et spørgsmål. **Hvorfor siger I** at alle personer i bogen er emoer?

Elev 2E: **Fordi det er de jo**. Jeg har skrevet i mit digt at alle er emoer.

Elev 2D: Men **det er de jo ikke**. **Forklar lige hvad du mener?**

Elev 2E: Jamen de sidder helt alene og er ensomme og triste. Når man gør det, er man en emo.

Stilhed i læringsfællesskabet

Elev 2A: Man er jo **ikke emo, bare fordi** man sidder alene og er trist.

Elev 2F: Nej, man er emo hvis man har sort tøj på. Det er en tøjstil eller hvis man godt kan lide sådan noget dystre musik.

Elev 2B: **Det er jeg ikke enig i**. En emo kan godt være en person som er ked af det.

Elev 2C: En emo kan vel være mange forskellige ting” (bilag 4).

Solidaritetsbegrebet viser sig her tydeligt i elevernes anerkendelse af hinanden og deres aktive indsats for at kunne identificere sig med hinanden og de forskellige holdninger, som kan opstå i læringsfællesskabet. Den elevcentrerede læring giver eleverne forudsætninger for konstruktivt at kunne indgå i en refleksiv dialog. Elev 2F udtrykker sig: *Hvorfor siger I at (...)*, elev 2D: *Forklar lige hvad du mener?* eller elev 2B: *Det er jeg ikke enig i*. Det accepterende og nysgerrige læringsfællesskab taler således til elevernes solidaritetsevne og dermed til deres dannelse. Selvbestemmelsen og medbestemmelse viser sig i kodningen af dataindsamlingen som en afgørende faktor for, at de udforskende skrivesamtaler bliver risikofyldte. Biesta skriver, at undervisning skal være et rum, hvor ikke alt skal kunne forudsiges på forhånd, fordi ”hvis vi fjerner risikoen fra uddannelsen, er der en reel risiko for, at vi helt fjerner uddannelsens fundament” (Biesta, 2014, s.14). I de udforskende skrivesamtaler viser selvbestemmelsen sig ved, at eleverne

indgår i en struktur med frie rammer, hvor de får lov til at bestemme og synes det de vil gennem deres digte. Medbestemmelsen viser sig ved, at de udforskende skrivesamtaler giver eleverne medindflydelse og får dem til at tage medansvar for det læringsfællesskab, de tilsammen udgør. Ved at overlade styringen til eleverne, træder vi ind i et rum, hvor læringen bliver uforudsigelig. Elevernes evne til selvbestemmelse og medbestemmelse står i centrum for denne uforudsigelighed, fordi det er disse evner som bliver fremmet, når uforudsigeligheden opstår. Det viser sig gentagne gange i datamaterialet at der opstår *stilhed i læringsfællesskabet* (bilag 4) under elevernes udforskende skrivesamtaler. Vi observerer udefra, at de udforskende skrivesamtaler går i stå, og at eleverne bliver stille. At samtalen går i stå, er et uforudsigeligt element, som ikke kan kontrolleres. Stilheden viser sig dog som værende katalysator for dybere refleksion. Som det ses i ovenstående uddrag, deler Elev 2A følgende refleksion efter nogle sekunders stilhed: *Man er jo ikke emo, bare fordi man sidder alene og er trist*. Denne kommentar viser, at eleverne bruger stilheden til at absorbere deres interaktion med hinanden og bearbejde den for at svare reflektivt. Det fællesskab, den elevcentrerede læring fostrer, skal støtte den risiko, læringen udvikler sig til at blive, fordi den fremmer et samspil mellem eleverne, hvor de lytter til hinanden, tænker kritisk og formulerer øjeblikkelig autentisk respons. Mens nogle elever har skrevet digte om sorg og ensomhed, har andre elever skrevet om venskab og familie. Temaerne udfolder sig således på vidt forskellige måder, og derved vil skrivesamtalerne nødvendigvis blive uforudsigelige og risikofyldte. Som Biesta skriver, eksisterer risikoen, fordi "uddannelse ikke handler om at fylde en spand, men om at tænde et bål" (Biesta, 2014, s.15). Når bålet bliver tændt, taler vi ind i den dannelsesproces, vi eftersøger i skrivning.

5.2.3. Autentisk elev-elev-interaktion

Netop det at lade læringsfællesskabet være elevcentreret danner grundlag for at autenticitet og kritisk tænkning kan opstå. Dette bliver særligt tydeligt, når vi dykker ned i datamaterialet. Under de udforskende skrivesamtaler kommer særligt Biestas to domæner *socialisation* og *subjektifikation* til udtryk i det elevcentrerede læringsfællesskab, selvom læreren ikke leder dialogen. *Socialisation* kommer i skrivesamtalen til udtryk gennem elevernes evner til at indgå i og bidrage til fællesskabet. Gennem den fælles autentiske interaktion drager eleverne paralleller til deres samfundsforståelse og inddrager dem i deres dialog. Et tydeligt eksempel på dette, kommer til udtryk i følgende:

“Elev 1B: Hvilke spor har fortællingerne sat i jer?”

Elev 1D: Jeg synes det er vildt, hvordan børn kan ødelægge deres liv med følelser. Og de kan få problemer pga. forskellige traumer.

Elev 1A: Fortællingerne viser hvor ked af det børn kan blive. **Vi skal have gjort noget ved psykiatrien herhjemme.**

Elev 1B: Ja, det skal vi virkelig. Det er godt at snakke med nogen om sine følelser, og få dem sagt højt, ellers kan det gå rigtig galt. Man skal være ærlig.

Elev 1F: **Man kan forestille sig, at hvis Simon ikke får hjælp, kunne han måske finde på at begå selvmord.**

Elev 1C: Ja, man må håbe, der er nogen, der hjælper ham” (bilag 4)

Eleverne lægger ud med at diskutere litteraturens følelser, som de hver især har forsøgt at inddrage i deres digte. Elev 1A ytrer sig således: *Vi skal have gjort noget ved psykiatrien herhjemme.* Således drager eleven en spændende parallel mellem følelsen af sorg, som den kommer til udtryk i litteraturen, og en oprigtig samfundsdebat i Danmark, der diskuterer psykiatriens betydning for mennesker, der gennemgår sorg. Dette bliver et vigtigt afsæt for en relevant diskussion, hvor eleverne i fællesskab kritisk reflekterer over, hvordan sorg kan få konsekvenser uden den nødvendige hjælp. Ifølge Biesta har undervisningens socialiserende effekt blandt andet den funktion at opdrage til medansvar. Elev 1F udtrykker: *Man kan forestille sig, at hvis Simon ikke får hjælp, kunne han måske finde på at begå selvmord.* Denne pointe fra eleven er interessant, da den netop demonstrerer elevens evne til at reflektere over det medansvar, man har for sine medmennesker, og en umiddelbar opmærksomhed på, at man bør hjælpe, hvor man kan. Den autentiske dialog, hvor eleverne i fællesskab diskuterer deres holdninger til kulturelle og samfundsmæssige debatter, kan give os et betydningsfuldt indblik i dannelsesprocessen. Dataindsamlingen tydeliggør også, hvorledes de udforskende skrivesamtaler giver rum til, at Biestas *subjektifikationsproces* kan finde sted. Denne proces indebærer, at eleverne er “autonome og uafhængige i tænkning og handling” (Biesta, 2011, s. 33). Som nævnt i afsnit 4.1, betragter projektet undervisningen som et dannende møde, hvilket indebærer, at alle eleverne under læringsprocesserne må bidrage til samtalen med deres autonomi og uafhængige tanker. I interviewet udtrykker læreren:

“Ved at eleverne snakker om det, de selv har skrevet, får de mulighed for at **sætte sig i hinandens sted** og forstå hinandens tanker og følelser og sætte det ind i en kontekst. Jeg tror faktisk, at eleverne får et andet tilhørsforhold til de temaer som bliver behandlet i den læste litteratur, fordi **de kan opdage ting de ikke før har set**. Når eleverne indgår i en samtale om noget, de har en oprigtig interesse for, altså deres egne producerede digte, tror jeg, at der er en større chance for, at vi taler til **dannelsesaspektet**” (bilag 2, spørgsmål 7).

En autentisk dialog gennem elevernes egne skrevne tekster, omhandlende komplekse temaer såsom psykiatri og sorg, kan ifølge læreren fostre det dannende møde. Når Elev 1A selvstændigt udtrykker, at det er nødvendigt at gøre noget ved psykiatrien herhjemme, og de øvrige elever henholdsvis erklærer sig enige og reflekterer videre over denne bemærkning, er det akkurat et tegn på, at dette dannende møde finder sted. Det er ligeledes, når eleverne udtrykker deres autonome og uafhængige tanker, at elevernes selvrefleksivitet kommer til syne:

“Elev 2D læser sit digt op: ‘Simons mor prøver at glemme. Kathrines far prøver for hårdt’

Elev 2B: **Hvad har du lagt af tanker bag det?**

Elev 2D: Jeg har lagt de tanker bag det, at det er meget vigtigt at Kathrines far og Simons mor prøver at holde sammen på familien, men det virker ikke rigtigt fordi de ikke kan finde ud af at snakke om tingene.

Elev 2B: **Men de er jo dårlige forældre. Eller de kan i hvert fald ikke finde ud af at være forældre.**

Elev 2D: Jeg tror ikke de er dårlige forældre, men **jeg tror bare de har svært ved at snakke om følelser.**

Elev 2B: Men når man er de voksne bliver man jo nødt til at snakke om følelser. Ellers **går det jo ud over børnene.**

Elev 2A: **Min mor har også svært ved at snakke om det, når hun er ked af det.** Måske det bare er sådan en mor-ting?

Elev 2B: Ja, eller også gider din mor bare ikke dele det med dig fordi du ikke er voksen” (bilag 4)

Når vi dykker ned i dataindsamlingen, ses det tydeligt, at eleverne ikke altid er enige. Herigennem afspejles elevernes kritiske refleksion. Littleton og Mercer nævner netop at den udforskende samtale skal lade eleverne “engage critically but constructively with each other’s ideas” (Littleton, & Mercer, 2010, s. 276). Når eleverne kommunikerer deres individuelle, umiddelbare forståelser, samt udtrykker holdninger, refleksioner og følelser, så trænes deres kritiske kompetence. Elev 2B

lægger ud med at spørge kritisk og nysgerrigt om en uddybende forklaring. Elev 2D argumenterer for sin udformning af digtet, hvorefter det viser sig, at Elev 2B har tolket anderledes på digtet: *Men de er jo dårlige forældre. Eller de kan i hvert fald ikke finde ud af at være forældre.* Elev 2B har altså en konkret opfattelse af, hvornår man er en god forælder og tillægger dette værdi i sin udformning af digtet. Det er i denne kollision mellem idéer og forståelser, at den kritiske refleksion udspiller sig i løbet af den udforskende skrivesamtale. Under denne kollision opstår et grundlag for nysgerrighed og autentisk samspil mellem eleverne, da de ifølge Tønnesvang skal kunne forstå sig selv og andre ved kritisk at forholde sig og tage stilling til egne og andres perspektiver (Tønnesvang, 2015, 153).

5.2.4. Lærerens oplevelse af faglighed og didaktisk kompetence

Datamaterialet giver en indsigt i lærerens oplevelse af den rolle faglighed og didaktisk kompetence spiller for dannelseselementets placering i skriveundervisningen. I interviewet pointerer læreren:

“Jeg synes der **ligger et dannelsespotentiale i at arbejde med skrivning**, idet eleverne får mulighed for at udtrykke deres egne tanker på skrift. Ofte ligger der en grundigere refleksion bag det skrevne ord end det mundtlige, fordi eleverne får mere **tid til at fordybe sig og omsætte tankerne til skrift**” (bilag 2, spørgsmål 4).

Lærerens refleksion giver et indblik i, at skriveaktiviteter ikke blot bidrager til at eleverne får trænet deres skriftlighed, men at skriveaktiviteter i lige så høj grad kan træne elevernes fordybelsesevne, da den spontanitet det mundtlige ord ofte er præget af, i en skriveproces i stedet bliver velovervejet. Samtidig bliver det tydeligt i interviewet, at dansklæreren mener, at der ligger en didaktisk udfordring i at få øje på dannelsesbegrebet og omsætte det i praksis:

“En udfordring kan derimod være at **der ikke er nogen opskrift på dannelse** og dermed kan det som lærer være svært at vide om du er lykkedes med at danne eleverne gennem skriveundervisningen. **Dannelsen er ikke målbar**, og som lærer er det **trygt at undervise i noget, som er målbart**, fordi du heri kan **se og rapportere tydelige resultater**” (bilag 2, spørgsmål 4).

De tydelige resultater som læreren her nævner taler ind i Biestas kvalifikationsfunktion (2011), som netop skal sikre eleverne den fagviden og de kompetencer, som skal klæde dem på til at kunne indgå i et demokratisk samfund. I interviewet stiller læreren sig kritisk overfor om de udforskende skrivesamtaler netop har denne kvalifikationsfunktion:

“En fordel ved at lade en samtale om elevernes egne tekster være elevstyret, kan være at samtalen bliver på elevernes niveau og præmisser. Jeg er dog **ikke sikker på, at det altid vil være en fordel**. Mange af mine elever **har brug for stærkt lærerstyrede aktiviteter**, da de ellers hopper over, hvor gærdet er lavest. Elevcentrerede samtaler kan for nogle elever være udfordrende, fordi der ikke er en **ydre styring**. Så spørgsmålet er, om jeg som lærer **kan sikre mig**, at eleverne tilegner sig den nødvendige viden og de færdigheder, som de skal nå i løbet af deres skoletid?” (bilag 2, spørgsmål 6)

Når vi i projektets anden mikronintervention lader undervisningen være elevcentreret, risikerer vi at kvalifikationselementet forsvinder. Dog har netop denne risiko ifølge Biesta betydning for undervisningens udbytte, da kommunikationen således forbliver en åben proces, hvor der gives rum til, at dialogisk spontanitet kan opstå (Biesta, 2014, s. 67). Følgende uddrag eksemplificerer hvorledes kvalifikationsprocessen i undervisningen kan komme til syne, på trods af at læreren ikke udøver en ydre styring af samtalen:

“Elev 2E: Hvorfor tror I, at vi skal arbejde med sådan en slags litteratur? Hvad kan det bruges til i undervisningen?”

Elev 2A: **Fordi der står meget mellem linjerne.**

Elev 2B: Ja, man kan ikke altid få svaret direkte, så man skal virkelig følge med i det man læser.

Elev 2B: **Og så er hovedpersonerne også på vores alder, tror jeg.**

Elev 2C: Og fordi litteraturen indeholder nogle vigtige budskaber, som man kan tale om” (bilag 4)

Her bliver det tydeligt, at eleverne kan reflektere over, hvorfor de skal lære det, som undervisningen kræver af dem. Elev 2A påpeger at: *der står meget mellem linjerne*, hvilket afspejler elevens refleksivitet over undervisningen. På trods af at undervisningen ikke er lærerstyret, og læreren dermed ikke håndhæver målene for undervisningen, tydeliggør dette uddrag fra datamaterialet, at det elevcentrerede læringsfællesskab kan opretholde kvalifikationsfunktionen.

Klafkis didaktiske perspektiv på dannelse indikerer, at der på den ene side er fokus på subjektive læreprocesser, det at "lære at lære", mens der på den anden side er fokus på objektive læreprocesser, det at "lære så meget som muligt". I interviewet kan vi se, at læreren er opmærksom på, at dannelsen af eleverne skal ses i lyset af både materiale og formale dannelsesstilgange (Wiberg, 2017). Læreren siger:

"Det er vigtigt, at læreren **opstiller små mål for hvert forløb**, og deler dem med eleverne, så de ved, hvad der er fokus på (...). Man skal også overveje, hvordan man organiserer undervisningen, således at **elevernes forskellige forudsætninger tilgodeses**" (bilag 2, spørgsmål 8).

Arbejdet med opstilling af mål taler til den materiale dannelse, mens lærerens fokus på at tilgodeselevernes forskellige forudsætninger taler til den formale dannelse. Når læreren påpeger dette vekselvirkende forhold, taler det ind i Klafkis kategoriale dannelse. Det kan derfor tolkes som om, at læreren er bevidst omkring, at dannelsen af eleverne finder sted gennem de kategorier, som eleverne blandt andet tilegner sig i undervisningen.

"Dannelse er *kategorial dannelse* i dobbelt forstand, fordi en virkelighed har åbnet sig 'kategorialt' for et menneske, og fordi dette menneske dermed selv - takket været de 'kategoriale' indsigter, erfaringer og oplevelser, som det har tilegnet sig - er blevet åbnet for denne virkelighed" (Klafki, 1996, s. 193, *oversat efter den norske udgave*)

Således beskriver Klafki dannelsen i praksis. Vi kan ud fra datamaterialet udlede, at det er lærerens oplevelse, at faglighed og didaktisk kompetence skal fremme tilegnelsen af disse kategorier, hvilket ifølge læreren kan være udfordrende, hvis man ikke er vant til at arbejde bevidst på denne måde.

5.2.5. Opsamling af tematikkerne

Med henblik på at strukturere analysens behandlede temaer fra datamaterialet, præsenteres nu de opmærksomhedspunkter, der er trådt frem i arbejdet med at besvare nærværende projekts problemformulering.

Med afsæt i metodens første mikrointervention, som er den stedbaserede skriveaktivitet med skrivning af digte på en villavej, giver datamaterialet gennem de indhentede elevtekster et indblik i, at *stedet og formens betydning for skriveprocessen* er altafgørende. Elevmaterialet synliggør, hvordan eleverne skriver deres kropslige og sanselige møde med verden ind i deres tekster. Disse tekster danner grundlag for et interessant arbejde med metodens anden mikrointervention, hvor eleverne indgår i udforskende skrivesamtaler med hinanden omkring deres egne producerede digte og skriveprocesser.

Analysen af begge mikrointerventioner viser, at et fokus på *elevcentreret læring* kan være en måde hvorpå, eleverne indgår i autonome læringsfællesskaber. Den spontanitet og autonomi, som ligger i den risikofyldte udforskende samtale, muliggør, at dannelsen kan finde sted. Dette ved at lade eleverne diskutere, undre sig og tale om komplekse temaer i et fællesskab.

For at synliggøre dannelseselementets placering i skriveaktiviteterne, understøtter de udforskende skrivesamtaler, gennem en analyse af den *autentiske elev-elev-interaktion*, at dannelsen opstår gennem den ærlige, autentiske dialog. Det er præcis her projektets opmærksomhedspunkt ligger. Vi har analyseret os frem til, at dannelsen forudsætter, at læringsfællesskabet bygger på risici, der involverer den autonome elevstyring, som skaber den autentiske dialog.

Ydermere har analysen givet os indsigt i, at når dansklæreren er bevidst om skriveaktiviteters dannelsespotentialer i sine didaktiske valg, så vil der opstå et naturligt grundlag for dannelse hos eleverne. For at dette er muligt bliver *lærerens faglighed og didaktiske kompetence* en forudsætning.

5.3. Diskussion

Med afsæt i analysen er det blevet tydeligt, at dannelse som eksplicit mål for skriveundervisningen kan være svær for dansklæreren at få øje på i det didaktiske arbejde. Derfor har vi opdaget et behov for at diskutere, hvordan vi får dansklæreren til at kunne forstå og omsætte dannelsen i den didaktiske planlægning og udførsel af skriveundervisningen. Forskningsprojektet *Dannelse i pædagogisk praksis*, udarbejdet af Iskov, Duedahl, Visgaard og Tange i samarbejde med Odder kommune (Iskov m.fl., 2020), undersøger netop den komplementære relation mellem dannelse og mål i skolens praksis. Forskningsprojektet behandler samme genstandsfelt som nærværende projekt, hvilket giver anledning til en interessant diskussion omkring de respektive projekters resultater.

Forskningsrapportens analyse peger på, at planlægning af undervisning med elevernes dannelse for øje kan være vanskelig at omsætte i praksis, da “den risikerer at medføre en mål-middel-tænkning, som er i direkte modstrid med selve dannelsesintentionen og ikke opleves *meningsfuld* i lærernes arbejde” (Iskov m.fl., 2020, s. 3). Nærværende projekts analyse af datamaterialet peger i overensstemmelse med dette på, at læreren har svært ved at give slip på den lærerstyrede og målorienterede undervisning. Læreren nævner i interviewet en nødvendig “ydre styring” (bilag 2, spørgsmål 6) og taler således ind i forskningsprojektets analyseresultat (Iskov m.fl., 2020). Det er en naturlig indlejret del af lærerens didaktiske planlægning og udførsel af undervisningen at arbejde med en “mål-middel-tænkning” (Iskov m.fl., 2020). Læreren rapporterer i interviewet også om en *meningsløshed* i arbejdet med at omsætte dannelsen didaktisk. Spørgsmålet er, hvordan dannelsesbegrebet i praksis kan omsættes, så det bidrager til, at lærerens dannelseshensigter ekspliciteres som begrundelser for de didaktiske beslutninger? Forskningsprojektet (Iskov m.fl., 2020) udvinder fra deres analyse, at lærerne for at kunne praktisere en dannelsesintention, som er meningsfuld, dels må vide hvad dannelse er, og udvikle et fælles sprog for dette; *forholdemåder* og dels kunne planlægge og gennemføre undervisning ud fra en didaktisk planlægningsmodel med dannelsen som fokusområde; *prøvehandling* (Iskov m.fl., 2020). I nærværende projekts dataindsamling ser vi resultater af, at dannelsesintentionen godt kan opretholdes i undervisningens praksis, uden at det afhænger af en “mål-middel-tænkning” (Iskov, m.fl., 2020, s. 3). Analysen af nærværende projekts mikrinterventioner, henholdsvis stedbaseret skrivning og udforskende skrivesamtaler, viser, at dannelsen i sin enkelthed kan opstå, når undervisningen blandt andet ses ud fra Biestas (2014), argument om, at der må være risiko til stede. Forskningsprojektet argumenterer dog for, at det er “*utilstrækkeligt* blot at betragte dannelse som *proces*. Vi må også forsøge at nærme os en forståelse af, hvad dannelse kan være som *mål eller resultat*, altså i hvilken retning den peger, og hvad den vedrører” (Iskov m.fl., s. 29) og går således imod vores måde at eksplicitere dannelsen i mikrinterventionerne på. Det kan tolkes som om, at forskningsprojektet argumenterer for, at dannelse bliver nødt til at komme til syne ved at skabe et rutinepræget arbejde med klare “mål eller resultater” (Iskov m.fl., s. 29). Dette er interessant, da resultaterne fra nærværende projekt stiller sig i kontrast hertil.

Vores projekts resultater peger tydeligt på, at dannelse vil opstå i et impulsivt og spontant klasserum netop gennem de *processer*, som forskningsrapporten beskriver som “utilstrækkelige”

(Iskov m.fl., 2020). Efter arbejdet med at undersøge dannelses placering i skriveundervisningen står det klart, at dannelse kan implementeres ved at veksle fra de trivielle skriveopgaver og i stedet lade skriveundervisningen bygge på autonome læringsfællesskaber, hvor en elevcentreret læring, kultiverer elevernes dannelsesproces. Læreren skal forblive af central betydning for undervisningen, men måske skal denne udfordres og nytænkes. I stedet for at læreren er den eneste klasseleder, bør læreren turde afgive autoritet til eleverne og måske i virkeligheden tvinges til at træde ud af sin komfort-zone. Det ligger naturligt til mennesket at søge trygge og vante mønstre, det ukendte kan derfor virke intimiderende og overvældende. Hvad sker der, når vi tør at se undervisningen som noget andet end det den er? Som Søren Kierkegaard siger: "At vove er at miste fodfæste en kort stund. Ikke at vove er "at miste sig selv". I overført betydning mister vi hinanden, hvis vi ikke tør at miste fodfæste. Vi har som dansklærere eleverne i vores hænder og det er vores ansvar at "udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi" (Folkeskoleloven, 2019, §1, stk. 2) - og dette gøres gennem projektets undersøgelser.

6. Handleplan

Med afsæt i nærværende projekts behandling af problemformuleringen vil der i følgende afsnit blive udformet en konkret handleplan til dansklæreren. Gennem projektets undersøgelser er der opstået en bevidsthed omkring, at der ligger et uopdaget potentiale for dannelse i skriveundervisningen. Når eleverne skriver med afsæt i deres egen erfaringsverden, vil det åbne en uudforsket mulighed for at forstå dem selv, andre og den verden, de befinder sig i. Derfor tilbyder denne handleplan et konkret værktøj til læreren, som præsenterer to specifikke undervisningsaktiviteter, *stedbaseret skrivning* og *udforskende skrivesamtaler*.

Handleplanen vil tage form som et inspirationshæfte, der har følgende indhold:

1. Hvad er skrivedannelse?
2. Sådan gør du
3. Din rolle under aktiviteterne
4. Hvorfor du skal tænke ud af boksen

Inspirationshæftets første afsnit *Hvad er skrivedannelse?* er en teoretisk introduktion til læreren. Heri udfoldes begrebet skrivedannelse gennem nærværendes projekts forskningsresultater. Bock & Hermansens (2022) udlægning af skrivedannelse i en stedbaseret kontekst, vil underbygge disse resultater ved at give dansklæreren et teoretisk indblik i den forskning, der er på stedbaseret skriveundervisnings dannelsespotentialer. Littleton og Mercers (2010) udlægning af den udforskende skrivesamtale vil sideløbende blive inddraget med henblik på at give læreren en forståelse for det dannelsespotentialer, der ligger heri. Efter en orientering i dette afsnit vil læreren være klædt på til at påbegynde arbejdet med skrivedannelsen.

I afsnittet *Sådan gør du* findes en konkret lærervejledning, som er opdelt i trin, der kan følges, når skrivedannelsen skal udføres. I denne vil læreren kunne læse sig ind i aktiviteterernes rammesætning og organisering. Lærervejledningen indeholder to konkrete aktiviteter. Første aktivitet er 'Stedbaseret skrivning'. Under denne aktivitet skal læreren først og fremmest sørge for, at skriveprocessen foregår et andet sted end på skolen. Dernæst skal skriveaktiviteten være af personlig karakter. Den må dog gerne tage afsæt i noget allerede eksisterende litteratur eller andet materiale, der er blevet behandlet i undervisningen. Hvad det skriftlige produkt i sin essens skal omhandle, er op til læreren. Det er et krav, at alle elever individuelt skal producere et skriftligt produkt i første aktivitet, fordi alle elevers erfaringsverdener skal sættes i spil. Samtlige skriftlige produkter skal bruges i anden aktivitet. Anden aktivitet er 'Udforskende skrivesamtaler'. Forud for denne aktivitet deler læreren klassens elever ud i mindre grupper, der skal fungere som autonome læringsfællesskaber. Eleverne skal sidde i rundkredse, så de kan kigge hinanden i øjnene. De skal have deres skriftlige produkter med ud i grupperne, så de kan orientere sig i deres selvskevne tekster under samtalen. Derudover skal eleverne også have en samtaleguide med ud i grupperne, som kan agere støtte til at holde gang i samtalen. Læreren stilladserer samtaleguiden ud fra undervisningens indhold. Derfor varierer denne alt efter, hvad der undervises i. Læreren fastsætter en tidsramme for aktiviteten, så eleverne ved, hvor længe de skal samtale. Efter at have læst lærervejledningen grundigt igennem, er læreren således i stand til at udøve de to aktiviteter i praksis.

Derefter følger afsnittet *Din rolle under aktiviteterne*. Denne er udformet som en stilladserende observationsguide, der giver læreren en forståelse for sin egen rolle under undervisningsaktiviteterne. Læreren skal facilitere den stedbaserede skrivning, og står primært for rammesætning og støtte under skriveprocessen. Herefter er det særligt vigtigt, at inspirationshæftet

forklarer lærerens rolle under de udforskende skrivesamtaler, da den i denne kontekst sandsynligvis adskiller sig fra den vante undervisning med ydre styring. Læreren instrueres i at holde sig udenfor samtalecirklen. Læreren skal så vidt muligt ikke influere samtalen, men forsøge at gøre sig passiv, så der gives plads til den elevcentrerede læring. Korrekthed må ikke blive målet for samtalen, men derimod skal den være en åben proces, hvor fejl og stilhed kan være tilstede, for at give plads til selvopdagelse og refleksion. Læreren skal dog stadig observere og notere feedback, som eleverne skal have efter samtalerne. Feedbacken skal give både læreren og eleverne et relevant indblik i, hvor eleverne er i deres læring indenfor undervisningens emne.

I det afsluttende afsnit *Hvorfor du skal tænke ud af boksen* udfoldes argumenterne for, hvorfor det er nødvendigt, at læreren nytænker skriveundervisningen. Gennem Klafki, Biesta og Tønnesvang aktualiseres fundamentet for dannelseselementet i skolen. Nærværende projekt argumenter i forlængelse heraf for skrivedannelse som et uopdaget potentiale. Afsnittet skal give læreren mod på at arbejde med skrivning som en proces i undervisningen, hvor fokus netop er på elevernes dannelse. Derfor skal læreren praktisere skrivedannelse gennem 'Stedbaseret skrivning' og 'Udforskende skrivesamtaler'. Efter læsning af dette afsnit forventes der, at læreren vil turde anvende aktiviteterne fra inspirationshæftet og dermed implementere dannelse eksplicit i undervisningen, selvom den ikke følger nogen opskrift.

7. Konklusion

Dette projekt opstod ud fra en undren omkring, hvordan dannelse kan være et formål i skolen, uden at der for læreren er en opskrift at følge, når denne skal implementeres i undervisningen. Derfor har vi i projektet undersøgt:

Hvorledes kan udforskende skrivesamtaler kultivere dannelse hos elever og hvilke dannelsespotentialer og -udfordringer kan der være, når dansklæreren arbejder med elevers skrivning i udskoling?

Projektet har belyst, hvorledes udforskende skrivesamtaler kan kultivere dannelse hos elever. Vi har fået en forståelse for, at læreren kan arbejde med fokus på skrivedannelse gennem de to konkrete aktiviteter: *stedbaseret skrivning* og *udforskende skrivesamtaler*. Gennem en systematisk analyse af datamaterialet peges der på, at skrivedannelse kommer til udtryk gennem stedbaseret skrivning af digte og ved at lade eleverne skrive med afsæt i deres sanser og en fysisk tilstedeværelse udenfor

klasselokalet. Når eleverne skriver med afsæt i det fysiske møde mellem dem selv og deres omverden, dannes en subjektiv og dermed nødvendig forudsætning for, at de udforskende skrivesamtaler efterfølgende kan kultivere dannelse hos eleverne. I de efterfølgende udforskende skrivesamtaler viser undersøgelserne af datamaterialet, at eleverne gennem en fælles nysgerrig og kritisk reflekterende samtale arbejder sig ind bag ved hinanden og digtene, hvilket i et dannelsesperspektiv kan siges at få betydning for elevernes fremtidige demokratiske deltagelse og udvikling af mellem menneskelige kompetencer. Projektet har således undersøgt, hvad der sker, når eleverne bliver kultiveret gennem skrivning, de selv har produceret med afsæt i deres erfaringsverdener, holdninger og følelser. Dette i kombination med at indgå i en autentisk interaktionel kontekst med andre elever, der også har deres livsverdener.

Nærværende projekts forskning har også synliggjort et stort dannelsespotentialer i arbejdet med elevens skrivning i udskolingen. Når der arbejdes med skrivning som i vores første mikrointervention, får eleverne mulighed for at anvende deres egne tanker og refleksioner i deres skriftlige arbejde og får lov til at omsætte dem til brugbart undervisningsmateriale. Skrivningen kan således være med til at træne elevernes fordybelsesevne, samtidig med at undervisningen bibeholder dens faglige intention. Når undervisningen bygger på risici, omsættes kommunikationen i en åben proces, som giver rum til, at der kan opstå dialogisk spontanitet. Spontanitetens umiddelbarhed lader os se ind bag eleverne, hvilket netop kan udpege skriveaktivitetens dannelsespotentialer. Samtidig ses der, at lærerens arbejde med at vekselvirke mellem undervisningens form og indhold, danner det nødvendige grundlag for kategorial dannelse, hvori eleverne danner betydningsfulde kategorier, de kan bruge til at forstå verden med, blandt andet under de udforskende skrivesamtaler.

Dog kan vi gennem interviewet med dansklæreren og forskningsprojektet *Dannelse i pædagogisk praksis* (2020), se at der ligeledes kan opstå dannelsesudfordringer, når dansklæreren arbejder med elevens skrivning i udskolingen. Den tydeligste udfordring, som projektet synliggør, er, at der ikke er nogen opskrift på dannelse. Derfor kan det være svært at komme i mål med dette og være sikker på, at man som dansklærer sikrer eleverne både kvalifikation, socialisation og subjektifikation, som uddannelsen bør. Tredelingen udgør tilsammen skolens mål om at danne eleverne. Derfor kan det, når der ikke er en eksplicit opskrift på dannelse, være usikkert for læreren at afvige fra den rutineprægede måde at tilrettelægge undervisningen på. Nærværende projekts anden

mikrointervention udfordrer denne usikkerhed hos læreren, fordi den kræver, at læreren grundlæggende omstrukturerer sin måde at undervise på.

Der ligger et stort potentiale i at arbejde med skrivning med henblik på at kultivere dannelse hos eleverne. Men projektet viser også, hvor vigtigt det er, at læreren tør udfordre den konventionelle måde at undervise på, og at dannelsesbegrebet i sin enkelthed kan være udfordrende at omsætte i praksis. Derfor giver det mening at runde projektet af med at fremføre et konkret tiltag til læreren, som tilgodeser elevernes dannelse i skriveundervisningen. I handleplanen har projektet derfor præsenteret, som led i DBR's afsluttende fase, et inspirationshæfte, som kan støtte læreren i arbejdet med elevers skrivedannelse i udskolingen. Inspirationshæftet forventes at kunne fungere som en didaktisk støtte til læreren i at forstå og omsætte skrivedannelse i praksis.

Gennem projektets søgen efter at forstå, hvordan skolen både kan støtte eleven til at blive *noget* og til at blive *nogen*, stillede vi os selv spørgsmålet om, hvad der sker, hvis man arbejder med skrivedannelse. Efter en gennemarbejdet undersøgelse af to mikrointerventioner og et lærerinterview kan det således konkluderes at, et eksplicit fokus på skrivedannelse gennem stedbaseret skrivning og udforskende skrivesamtaler har kultiveret dannelse hos eleverne.

8. Litteraturliste

Aarhus Universitet (u.å.) *Transskription*. AU Metodeguiden. Hentet d. 9/5/23
<https://metodeguiden.au.dk/transskription>

Aarhus Universitet (u.å.) *Triangulering*. AU Metodeguiden. Hentet d. 9/5/23
<https://metodeguiden.au.dk/triangulering>

Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog-og læreruddannelsen. I: T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb. Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 47-73). Hans Reitzels.

Biesta, J. J. G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder - etik, politik og demokrati*. Klim.

Biesta, J. J. G. (2014). *Den smukke risiko - i uddannelse og pædagogik*. Klim.

Bock, A. (2021). Skrivning og forestillingskraft. *Liv i skolen* 23(3), 68-75.

Bock, A., & Hermansen, P. T. (2022). Stedbaseret skrivning: At møde stedet gennem skriften. *Viden om Literacy*, (32), 66-73.
https://www.videnomlaesning.dk/media/5292/32_peter-tholstrup-hermansen_anne-bock.pdf

Brinkmann, S. (2014). Doing without data. *Qualitative Inquiry*, 20(6): 720-725.
<https://doi.org/10.1177/1077800414530254>

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder* (2. udg.). Hans Reitzels.

Christensen, O., Gynther, K., & Petersen, T. B. (2012). Tema 2: Design-Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, 5(9).
<https://doi.org/10.7146/lom.v5i9.6140>

Christensen, V. (2017). Man får jo det hele med på video... ikke? Video som teknik og empirisk. I: T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb. Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 183-209). Hans Reitzels.

Folkeskoleloven (2019, 15. august). Lovbekendtgørelse nr. 823. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/823>

Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. (3. udg., s. 621-655). Hans Reitzels.

Frederiksen, M., Gundelach, P. & Nielsen, R. S. (2014). *Mixed methods-forskning: principper og praksis*. Hans Reitzels.

Fuhr, T. (2017). Bildung. An introduction. I: A. Laros, T. Fuhr, & E. W. Taylor (Red.), *Transformative Learning Meets Bildung. International Issues in adult Education*. SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9_1

Graf, S. T., & Skovmand, K. (Red.) (2004). *Fylde og form - Wolfgang Klafki i teori og praksis*. Klim.

Graf, S. T. (2004a). Den didaktiske analyse. I kritisk-konstruktiv betydning. I: S. T. Graf, & K. Skovmand (Red.), *Fylde og form - Wolfgang Klafki i teori og praksis* (s. 59-84). Klim.

Graf, S. T. (2004b). Wolfgang Klafkis dannelsesteori. En indføring. I: S. T. Graf, & K. Skovmand (Red.), *Fylde og form - Wolfgang Klafki i teori og praksis* (s. 25-57). Klim.

Hammershøj, L. G. (2017). *Dannelsen i uddannelsen*. Hans Reitzels.

Hansen, T. I. & Gissel, S. T. (2021). *Tilbage til teksten*. Hans Reitzels.

Iskov, T., Duedahl, T. V., & Tange, N. B. (2020). *Dannelse i pædagogisk praksis: Forskningsprojekt i samarbejde med Odder Kommune*. Forskningsrapport 2020. VIA University College.

Kirkegaard, P. O. (2017). Observation, erkendelse og pædagogik. I: T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb. Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 381-404). Hans Reitzels.

Klafki, W. (1996). Kategorial dannelse. I: E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets udvikling* (s. 167-203). Ad Notam.

Koch, H. (1945). Ordet eller Sværdet. I: S. H. Rasmussen & N. K. Nielsen (Red.), *Strid om demokratiet* (2003), s. 65-71. <https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/hal-koch-ordet-eller-svaerdet-1945>

Lillis, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and "Deep Theorizing": Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, 25
<http://dx.doi.org/10.1177/0741088308319229>

Littleton, K., & Mercer, N. (2010). The significance of educational dialogues between primary school children. I: K. Littleton, & C. Howe, *Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction* (s. 271-288). Routledge.

Mailand, M. K. (2007). *Genreskrivning i skolen*. Gyldendal.

Meineche, M. P. (2015). Elev-elev-relationer. I: E. Skibsted (Red.), *Relationsarbejde. Praktikbog 3 til læreruddannelsen* (s. 39-48) Akademisk.

Mai, A. M., & Ringgaard, D. (Red.) (2010). *Sted*. Aarhus Universitets.

Miyamoto, Y. (2021). Wilhelm von Humboldt's Bildung theory and educational reform: reconstructing Bildung as a pedagogical concept. *Journal of Curriculum Studies*, 54 (1-18).
<http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2021.1949750>

Mottelson, M. & Muschinsky, L. J. (2020) *Undersøgelser. Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (2. udg.). Hans Reitzels.

Pihlgren, A. S. (2011). *Sokratiske samtaler i undervisningen*. Frydenlund.

Rønn, C. (2006). *Almen videnskabsteori for professionsuddannelserne. Iagttagelse, viden, teori, refleksion*. Alinea.

Schnack, K. E. (2016). Dannelsesbegrebet i skolen. I: P. F. Laursen, & H. J. Kristensen (Red.), *Pædagogikhåndbogen – otte tilgange til pædagogik* (s. 27 og 45). Hans Reitzels.

Silverman, D (2021). *Doing qualitative research*. Sage Publications.

Solud, H. (2016). Interview som forskningsmetode i klasseværelsesforskning. I: M. Brekke, & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Indføring i forskningsarbejde i skolen* (s. 139-154). Klim.

Sunesen, M. S. K. (2020). *Sådan laver du undersøgelser - Videnskabsteori, metode og analyse*. Hans Reitzels. <https://saadanlaverduundersoegelser.digi.hansreitzel.dk/?id=145>

Tange, N. (2022). Den pædagogiske dobbeltbevægelse - lærerens oplevelse af undervisning, der både danner og uddanner. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 18(34), 56–65.

<https://doi.org/10.7146/tfp.v18i35.134055>

Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Reclam.

Tønnesvang, J. (2015). Dannelse og kompetence: kvalificeret selvbestemmelse som grundlag for undervisning, pædagogik og samarbejde. I: J. Klitmøller, & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og udvikling* (s. 151-183). Hans Reitzels.

Wiberg, M. (2017). Dannelsesteoretisk didaktik. I: P. F. Laursen, & H. J. Kristensen (Red.), *Didaktikhåndbogen. Teorier og temaer* (s. 19-43). Hans Reitzels.

Østergaard, C. (2017). Observation i pædagogiske kontekster. I: T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb. Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 27-45). Hans Reitzels.