

Lærereens didaktiske valg og deres betydning for eleven i undervisningen

En empirisk undersøgelse af didaktiske kernebegreber, hvordan de kommer til udtryk i interaktioner i folkeskolens udskoling og deres betydning for elevens meningsdannelser

Ane Qvortrup¹ & Chanette Bach Mikkelsen^{2}*

Syddansk Universitet¹, Universitetet i Agder²

Artiklen er baseret på kvalitative data fra to casestudier i en dansk folkeskoles udskoling. Udgangspunktet tages i didaktiske kernebegreber, der undersøges empirisk ud fra de lærervalg, der retter sig mod inddragelse af eleverne, samt disse valgs betydning for elevernes tillid til egne muligheder i undervisningen. Den symbolske interaktionisme fungerer som teoretisk ramme for at indfange dele af dannelsen, hvilket undersøges ud fra de betydningsbærende symboler, der observeres i undervisningen, og interviews bidrager til at forstå både lærernes intentioner og den *meaning*, eleverne knytter an til lærernes gestus i undervisningen. Artiklen viser, at lærerne bidrager til at etablere et rum, hvor eleverne kan afprøve sig selv og egne meningsdannelser inden for et klassefællesskab. Samtidig viser analysen, hvordan interaktioner mellem lærere, elever og indhold, og de *gestures*, der anvendes, både er udviklende ift. elevernes dannelse af *meaning* og ift. fællesskabets interaktion omkring didaktisk indhold og didaktiske deltagelsesformer. Dette er udtryk for en internalisering af sociale processer, hvor lærernes intentionelle valg og fleksibilitet over for eleverne i selve undervisningen bidrager til en positiv selvdannelse hos flere elever. Således bidrager artiklen til det opkommende, men endnu ikke tydeligt etablerede felt af empirisk dannelsesforskning.

Nøgleord: Empirisk dannelsesforskning; symbolsk interaktionisme; klasserumsinteraktioner; didaktiske valg; meningsdannelse

* Corresponding author: chanette.bach.mikkelsen@uia.no

Indledning

Didaktikken kan beskrives som de valg om indhold (hvad) og form (hvordan), som læreren træffer før og i undervisningen i tilknytning til det undervisningsmæssige formål (hvorfor) (Hopmann, 2007). Når det kommer til formålet, udgør lovbekendtgørelser og læreplaner programmatisk ramme (Hopmann & Künzli, 1994), men disse foreskriver naturligvis ikke det, der foregår i praksis, som altid må forventes også at referere til både eleven som subjekt og den verden, eleven skal lære og forstå (von Oettingen, 2018). Med fokus på den danske folkeskoles overordnede formål om dannelse, det vil sige, dens opgave med at ”forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre” (Undervisningsministeriet, LBK nr 823 af 15/08/2019: § 1, stk. 2-3) ved i sit virke at ”være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati” (ibid.) med henblik på at udvikle elevernes ”tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle” (ibid.), undersøger denne artikel de lærervalg, der retter sig mod inddragelse og deltagelse af eleverne, samt disse valgs betydning for elevernes tillid til egne muligheder i undervisningen. Der tages afsæt i danskundervisningen som kontekst, idet danskfaget har en særlig rolle ift. dannelsen.

Artiklens problemformulering lyder: Hvordan bidrager lærerens didaktiske valg og undervisningens fællesskab til elevernes deltagelse og meningsdannelse?

Artiklen tager udgangspunkt i Hopmann’s forståelse af didaktikken som analytisk forankret i: 1) et begreb om dannelse (Bildung), 2) en implicit differentiering mellem indhold (matter) og betydning (meaning), samt 3) undervisning og læring som autonome virksomheder (Hopmann, 2007). De to sidstnævnte kategorier accentuerer behovet for at undersøge dannelsens bidrag empirisk ved at ”get inside the worlds of meaning” i klasserummet (Blumer, 1969: 5). For at fange disse verdener tages der udgangspunkt i den symbolske interaktionisme (Mead, 1934/2015). Metodisk trækker artiklen på observationer af undervisning samt video-stimulated recall, reflection and dialogue interviews (Nind, Curtin, & Hall, 2016) med lærere og semi-narrative interviews med elever. Artiklen bidrager til at forstå lærerens didaktiske valg, som hidtil primært er undersøgt med fokus på lærerkompetencer, elevudbytte, sociale relationer og klasserumskultur, hvilket ikke giver mulighed for at gribe det, vi med reference til Hopmann (2007) beskriver som didaktikkens kerne (Aasebø, Midtsundstad, & Willbergh, 2017; Tyson, 2016). Artiklen bidrager til det opkommende, men endnu ikke tydeligt etablerede felt af empirisk dannelsesforskning.

Tidligere forskning

Dannelsesbegrebet er siden Humboldt blevet fortolket og anvendt på forskellig vis i den kontinental-europæiske didaktiktradition (Sjöström, Frerichs, Väania, & Eilks, 2017). Dannelsesforskningen har typisk været en normativ pædagogisk/filosofisk disciplin (von Oettingen, 2018) med en stærk teoretisk orientering knyttet til forskellige traditioner (Norendal, 2016; Slagstad, Korsgaard, & Løvlie, 2003). I den empiriske forskning har dannelsesbegrebet været mindre fremtrædende: ”much European empirical research on teaching and learning is not explicitly framed by a Didaktik theory. Rather, learning theory developed from the 1960s to a major frame of reference for research on teaching” (Uljens & Ylimaki, 2017: 25). Flere undersøgelser nærmer sig naturligvis dannelsesmæssige forhold ved at undersøge fx den mening, der skabes socialt i klasserummet, eller ved at inkludere lærerens betydning for klasserumsmiljøet, men fokus er ofte på elevens adfærd, læring og læringsbetingelser (Charteris &

Dargusch, 2018; Emmer & Stough, 2001; Postholm, 2013). Von Oettingen (2018) beskriver, at der inden for en dansk tradition ikke er en forskningsdisciplin, der pædagogisk undersøger uddannelse, og begrundet det med, at uddannelsesforskning er normativ neutral og derfor neutraliserer den pædagogiske genstand væk fra det dannelsesmæssige indhold. Von Oettingen advokerer for et nyt felt af empirisk dannelsesforskning med fokus på ”koblingsmuligheder mellem empiri og dannelse og med en stærk normativ bekendelse” (von Oettingen, 2018: 11).

En række artikler kritiserer den empiriske dannelsesforskning, mens andre går teoretisk til værks ved at beskrive den apriorisk. Eksempelvis diskuterer Wiberg (2018), at fænomenet om dannelse kan forsvinde i processen, når man forsøger at operationalisere det. Hendes bud er en teoretisk ”ramme for empirisk udforskning af dannelse” (Wiberg, 2018: 89), som nødvendigvis må forholde sig til dannelse normativt, fordi den normative dimension er en del af pædagogikken, hvorfor forskningen må forholde sig til en vekselvirkning mellem modtagelighed og selvvirksomhed, der understøtter dannelsesprocesser. Qvortrup og Bengtsen (2019) beskriver et analytisk uddannelsesbegreb, der integrerer dannelse sammen med færdigheder og kompetencer, og viser, at de tre aspekter tilsammen viser sig i praksis, når eksempelvis eleven knytter mening som en kulturel dannelse sammen med det at kunne som en funktionel færdighed og at ville som en situeret kompetence. Andre åbner sig mere undersøgende mod det empiriske. Nordendal (2016) forholder sig med henvisning til Slagstad, Korsgaard og Løvlie (2003) til forholdet mellem individets subjektive forudsætninger og en kulturelt formidlet omverden og viser, at de senere års eksamensopgaver i Norskfaget styrer eleverne i en retning, der giver mindre mulighed for elevens autonomi og individuelle løsningsforslag. Illum Hansen (2018) forsøger at samle de to grene, som von Oettingen peger på, ved at se holistisk på den empiriske dannelsesforskning, hvilket ses i artiklen ”Mixed Methods som gylden standard – Dannelsesforskning på et empirisk differentieret grundlag”. Et andet eksempel på en didaktisk indsats med et dannelsessigte ses i projektet KiDM (Kvalitet i Dansk og Matematik). Her er ambitionen at udvikle metodiske tilgange, der kan bringe forskningen tættere på den dannelse, der finder sted og der laves forskellige analyser, som ”kan tolkes som indikatorer på litteraturens betydning for elevens dannelse” (Illum Hansen, 2018: 257). Et andet studie med et *Bildungs*-centreret udgangspunkt findes hos (Aasebø, Midtsundstad & Willbergh, 2017), hvor undervisningskommunikation undersøges i lyset af forskellige skole-kulturer. Midtsundstad (2010) viser i artiklen: ”Elevens muligheder for kultivering og kvalificering”, at der ses en forskel på den normativitet, der træder frem i værdierne i skoler i henholdsvis Norge og Danmark, hvilket kommer til udtryk gennem responsen til eleverne, der har betydning for de muligheder for dannelse og kvalificering, eleverne har. Når det kommer til lærernes valg i lyset af ovenstående, viser Meyer (2007), hvordan det, lærere vil, ikke nødvendigvis er det, der konstrueres som mening hos eleven. Et norsk studie (Sæverot, Grimsæth, & Hope, 2020) analyserer forskellige lærerinstruktors betydning for udviklingen af udemokratiske attituder hos eleverne, ligesom et andet norsk studie fokuserer på lærerroller og sammenhængen mellem didaktiske intentioner og undervisningsmæssige handlinger (Vangsnes & Økland, 2018). Et finsk casestudie (Salminen, 2013) viser en forskel i elevernes deltagelse, som relaterer til lærernes vilje og åbenhed i forhold til at inddrage elever i diskussioner, samtaler, regler og styring.

Teoretisk ramme

Den symbolske interaktionisme (Mead, 1934/2015) udgør den teoretiske ramme, der gør det muligt at forstå den enkeltes meningsdannelse som konstitueret af og konstituerende for det sociale. Mening (*meaning*) forhandles i klasserummet gennem social interaktion, hvor den enkeltes begrebsdannelse forstås som en proces, hvor ”de involverede kontinuerligt tilpasser sig hinandens handlinger (...) og inkorporerer andre personers reaktioner i deres egne handlinger” (Järvinen, 2005: 27). Den symbolske interaktionisme er efter Mead tolket og udviklet i forskellige retninger (Blumer, 1969; Joas, 1997; Stryker, 2008; von Wright, 2000).

Med kreditering af William James beskriver Mead menneskets selv som blivende til i en proces, hvor det gør sig til objekt for sig selv i forhold til andre. Her er der tale om sociale objekter, men objekter er også genstande (Mead, 1912). Blumer eksemplificerer objekter konkret ved at beskrive, hvordan individet agerer ud fra tre præmisser i forhold til objekter.

The first premise is that human beings act toward things on the basis of the meanings that the things have for them. Such things include everything that the human being may note in his world - physical objects, such as trees or chairs; other human beings, such as a mother or a store clerk; categories of human beings, such as friends or enemies; institutions such as a school or government; guiding ideals, such as individual independence or honesty; activities of others, such as their commands or requests; and such situations as an individual encounters in his daily life. The second premise is that the meaning of such things is derived from, or arises out of, the social interaction that one has with one's fellows. The third premise is that these meanings are handled in, and modified through, an interpretative process used by the person in dealing with the things he encounters (Blumer, 1969: 2).

I citatet beskriver Blumer tre præmisser for meningsdannelse. Mening er knyttet til subjektiv betydning eller fortolkning af objekter, kategorier, institutioner, idealer, aktiviteter, etc. Mening kan ikke forstås uafhængigt af sociale interaktioner, men stammer fra og refererer til de sociale interaktioner, som individet deltager i, og mening er ikke statisk, men dynamisk, idet den modificeres gennem fortolkningsprocesser, som finder sted, når individet håndterer og responderer på stimulus han/hun møder i interaktioner. Som beskrevet i (Mikkelsen, *forthcoming*), præciserer særligt Blumers anden præmis, hvordan den symbolske interaktionisme ser *meaning* fremstå i *en proces af interaktioner mellem mennesker*, hvilket adskiller sig fra datidens to dominerende forståelser af *meaning*: a) at ting i sig selv indeholder *meaning*, og b) at *meaning* er et psykologisk element inde i individet (Blumer, 1969). Individet organiserer sin forståelse af sig selv som et helhedsbillede, som styrer individets gensvar i det sociale (Mead, 1934/2005). Således kan mening ikke begribes som en bevidsthedstilstand uden for det oplevede erfaringsfelt. Vi har at gøre med en forståelse, vi kender fra pragmatismen, hvor mennesker erfarer i forhold til noget. En tradition der hviler på hegelianismen, hvor ”medvetandet till sin natur är socialt, och medvetandet erhåller kunskap aktivt och dynamiskt” (von Wright, 2000: 35). Der foregår en gentagende dialektisk proces mellem det sociale og individets indre tænkning, hvor en internalisering af erfaringer finder sted:

The internalization in our experience of the external conversations of gestures which we carry on with other individuals in the social process is the essence of thinking. (...) In all conversations of gestures within the social process, whether external (between different individuals) or internal (between a given individual and himself), the individual's consciousness of the content and flow of meaning involved depends on his thus taking the attitude of the other toward his own gestures (Mead, 1973: 25).

Individets forhold til objekter beskrives ud fra *gestures*: ”When these gestures in others bring back the images of his own responses and their results, the child has the material out of which he builds up the social objects that form the most important part of his environment” (Mead, 1912: 403). Når individer forholder sig til hinanden, er der tale om en udveksling (konversation) af *gestures*, hvor det ene individs attituder eller stimulus henviser til, hvordan den anden skal respondere, hvilket igen giver en stimulus, som det første individ responderer ud fra (Mead, 1973). Som oftest er det en bevidsthed mod objekter, altså en stimulus i forhold til et objekt, der gør, at vi reagerer og responderer i forhold til objektet og ændrer attitude, men vi er ikke altid bevidste om, hvorfor vi gør, som vi gør (Mead, 1973). Her skelner Mead mellem signifikante og ikke signifikante *gestures*, hvor begge leder os mod handlinger. *Gestures* bliver til signifikante symboler, når de implicit vækker den samme respons i et andet individ, som det første individ henviser til (Mead, 1973). Når to eller flere individer interagerer og retter en opmærksomhed mod den samme idé, er der tale om et signifikant symbol, hvor symbolet svarer til ”a meaning in the experience of the first individual and which also calls out that meaning in the second individual” (Mead, 1973: 24). Dette kan også beskrives som fælles meningsbærende symboler, hvor flere individer har en forståelse af deres fælles oplevede erfaringer. Det kan være en opmærksomhed på et objekt i form af en samtale, en opgave i skolen, mod en lærer, mod tavlen. Enhver gestus henviser til en bestemt forståelse (*meaning*) knyttet til et objekt, og ethvert medlem inden for en kontekst knytter bestemte forståelser an hertil og handler herudfra. Dermed har alle individer inden for en kontekst en betydning for, hvad der fungerer som betydningsbærende symboler inden for denne kontekst (Mikkelsen, *forthcoming*).

Metode

Undersøgelsens genstandsfelt er en 8. og en 9. klasse i en middelstor folkeskole i en provinsby i Danmark. Fokus for undersøgelsen er feltet mellem lærer, elev og indhold, som empirisk undersøges gennem videoobservation i en time i hver klasse i faget dansk. Forud for observationerne er det aftalt med lærerne, at indholdet for dansktimerne i de to klasser skulle tage udgangspunkt i samme tekst, Martin Andersen Nexø: ”En lønningsdag” (1900), som led i et undervisningsforløb om det moderne gennembrud. Undervisningen er videoobserveret for at indfange så mange interaktioner som muligt, og fordi videomaterialet skulle bruges til at generere data i senere interviews. Der er gennemført semi-narrative interviews med to elever i hver af klasserne og *video-stimulated recall, reflection and dialogue* (Nind et al., 2016) med de to lærere.

Observationerne giver os mulighed for at se på lærerens didaktiske valg på et praktiseret undervisningsniveau. Vi identificerer *gestures*, og hvordan disse etablerer sig som betydningsbærende symboler og gensvar, som lærer og elever agerer ud fra. Alle *gestures* knytter sig til en bestemt kontekst, nemlig undervisningen i danskfaget i de to klasser, dvs., at de er didaktiske *gestures*. Når det kommer til lærerens ageren, ser vi denne som udtryk for, hvad Hopmann (2007) beskriver som undervisningens intention om at etablere en bestemt *meaning* i tilknytning til et indhold.

De semi-narrative interviews med de fire elever undersøger elevernes oplevelse af konkrete undervisningssekvenser, som så relateres til lærerens valg, som de kommer til udtryk gennem *gestures*. Eleverne er udvalgt med henblik på variation i den måde, de indgår i interaktioner med andre. Dermed afspejler de også forskellige typer af elevroller. Samtidig er

eleverne udvalgt til interviews, fordi de i den observerede undervisning indgik i interaktioner, som afspejlede en, fra lærerens side, intention om at ville noget indholdsmæssigt med eleven. Hensigten var i forlængelse heraf at forstå den *meaning*, eleverne danner. Dette gør vi ved at knytte observerede hændelser i undervisningen tæt sammen med interviews, idet vi opfatter både deres respons på gestus, deres efterfølgende refleksioner over gestus og egen respons, som udtryk for den *meaning*, de danner. I interviewene stillede vi åbne spørgsmål for ikke at være ledende: Kan du fortælle lidt om timen? Hvad stod frem som noget særlig for dig? Ud fra, hvad eleverne trak frem, spurgte vi efterfølgende mere konkret ind til hændelsesforløb, som eksempelvis: Hvad kunne du godt lide ved den måde at arbejde med teksten? Hvad betød det for dig, at din lærer gjorde sådan? Og: Er det sådan, det plejer at være? Formålet er at få viden om elevens forståelse af sig selv i relation til det praktiserede undervisningsniveau samt elevens forståelse af sig selv i forhold til andre i den sociale kontekst, som undervisningen indrammer, herunder lærerens rolle, som er med til at rammesætte forskellige interaktioner for eleven. Endvidere åbner de indledningsvist semi-narrative spørgsmål (Bengtsson & Andersen, 2017) for narrativer omkring elevens forståelse af sig selv gennem tiden som elev i en skole.

De efterfølgende *video-stimulated recall reflection and dialogue(s)* (Nind et al., 2016) med lærerne bruges dels til at få uddybet lærernes intentionelle valg med en given undervisningssession, dels til at forstå praksis ud fra et førsteordensperspektiv (lærerens). Sekvenser udvælges ud fra, hvad både lærere og forskere var optaget af i relation til lærerens intentioner med undervisningskommunikationen, og undervisningen som den reelt forløb. Med udgangspunkt i de udvalgte sessioner bringer vi læreren tættere på de hændelser, der udspiller sig i klassen, og vi indgår i dialog med læreren, hvor vi så vidt muligt gennem input forsøger at få læreren til at være beskrivende (hvad sker der) fremfor forklarende (hvorfor sker det). Dette for at få en forståelse for den *meaning* og de *gestures*, der er i spil. Vi spurgte eksempelvis: Er der nogle episoder, du gerne vil trække frem, hvor du synes, dine intentioner for undervisningen lykkedes? Hvad var din hensigt, da du...? Metoden fungerer datagenererende i forhold til lærerens valg og den *meaning*, der etablerer sig i de pædagogiske hændelser i klasserummet. Tilgangen kræver, at læreren reflekterer over, hvad der er hændt, hvad der var signifikant, og hvordan det føltes, hvilket kræver etiske overvejelser, der tager højde for, at lærerne åbner for refleksionsprocesser, de ellers ikke havde fået øje på selv (Nind et al., 2016). ”Interactions are part of people: they belong to them; they reflect them and reflect on them; and they bring their thinking to life, with or without their conscious control” (Nind et al., 2016: 162). Vi havde derfor fokus på at give lærerne plads til at tale ud fra, hvad de fandt signifikant, og de var med til at vælge undervisningssekvenser at tale ud fra. Vi var opmærksomme på at afslutte åbnede dialoger på en respektfuld måde, over for lærernes beskrivelser af deres hensigter med undervisningen.

Analyse

I følgende analyse identificeres *gestures* i klasseinteraktioner mellem lærere, elever og indhold, og hvordan disse etablerer sig som betydningsbærende symboler og gensvar, som lærere og elever agerer ud fra. Ud fra en meningskondensering af det samlede observationsmateriale ses der i de to klasser 5 kategorier af *gestures*, som jævnfør ovenfor ses som udtryk for lærerens intentioner (Tabel 1).

5 kategorier der træder frem af det empiriske materiale, og hvordan de kommer til udtryk hos lærerne i form af gestus/betydningsbærende symboler
<p><u>Generelle didaktiske gestus (Indgår under alle kategorier):</u> Håndbevægelser, der passer til det sproglige Håndbevægelser, der henviser til at få elever til at tale Øjenkontakt med elever, der henviser til, at de er set (og om lidt kan byde ind) Siger ja Roser elever for at byde ind Nikker Smiler, som respons til elever Kunne det være... Går rundt til elever Peger på tavlen (og teksten)</p>
<p><u>Gestus, der tager udgangspunkt i indhold/tekst:</u> Stiller mange spørgsmål til teksten Beder elever gå tekstnært Giver hint til, hvad lærer søger svar på Stiller spørgsmål til fakta Refererer til novellen Giver hint, der får elever på rette (eller gale) vej ift. intenderede Anerkender med ord (og krop) elevernes bud og uddyber deres meningsforståelser af teksten Henviser til analytiske termer</p>
<p><u>Gestus, der inviterer elever til at komme med bud – Bud-understøttende gestus:</u> Opfordrer til at forsøge med bud Afventer elevs bud og siger ja, til et bestemt udvalg (de elever der sjældent siger noget/kræver at alle siger noget) Svarer for elever, som er det deres svar (for at støtte dem i at byde ind) Roser de elever, der byder ind Indbyder elever, som begynder at tale ind over dialog med lærer-elev (fælles opgave at skabe <i>meaning</i> med tekst)</p>
<p><u>Gestus, der tager udgangspunkt i personlige relation/kendskab til elever:</u> Tager udgangspunkt i personlige kendskab til elever og tilpasser dialog/gestus med elever ud fra dette kendskab Skaber trygge rum i grupper for at prøve meningsindholdet af med andre, for opsamling på klassen Tjekker hos elever og sikrer, at <i>meaning</i> i form af forståelse er opstået Har du? / Ville du?</p>
<p><u>Selvstændighedshenvisende gestus:</u> Bruger elevs bud til at uddybe indholdet Spørger gentagende gange ind til elevs bud Holder blik på elever og afventer et øjeblik Henviser til elever, at det kan de (positive forventninger/krav om, de kan) Skaber positive erfaringer for elever at byde ind</p>

Tabel 1: Samlede mængde af gestures i relation til lærerne i det observerede materiale

For at eksemplificere kategorierne af *gestures* beskrives nedenfor interaktioner primært ud fra fire elever og deres lærere i henholdsvis 8. og 9. klasse, idet vi kobler observations- og interviewanalyser. Eksemplerne skal tydeliggøre, hvordan lærerens valg i undervisningen kommer til udtryk i interaktioner, og hvordan *meaning* træder frem i disse interaktioner. I analyserne fokuserer vi på såvel 1) gestus knyttet til lærerens intenderede valg for undervisningen og 2) elevers respons herpå, samt 3) hvordan *meaning* kommer til udtryk i interaktioner.

Meningsskabelse gennem lærerens spørgsmål

I 8. klasse observeres læreren foran tavlen, hvor hun styrer en fælles analyse gennemgang af novellen. Læreren fortæller i et interview, at intentionen for undervisningen er at få alle elever med og sikre, at de forstår teksten ud fra denne gennemgang. Lærerens handlinger har altså både et engagerende og indholdsmæssigt formål, hvor lærerens gestus henviser til en involvering af eleverne, som igen har til hensigt at række udover selve handlingen til en fælles faglig erfaring. Gestus kommer til udtryk ved, at læreren stiller spørgsmål (signifikante sproglige gestus), hvortil eleverne responderer, og læreren igen uddyber. Disse handlinger synes at vække samme respons hos alle eleverne. De har altså etableret sig som signifikante symboler. På lærerens gestus responderer eleverne med en opmærksomhed, hvor de kigger enten på hende eller på den elev, der taler. Nogle elever nikker anerkendende, når læreren taler, eller de retter blikket mod computeren med teksten, de arbejder med. Eleverne reagerer altså i overensstemmelse med lærerens hensigt. Samtidig bidrager flere til denne etablerede interaktionsform i undervisningen ved at række hånden op og svare på spørgsmålene. Læreren responderer ligeledes ved at uddybe elevernes svar eller stille dem flere spørgsmål, så klassen som en helhed får analyseret novellen. Spørgsmålene fungerer som invitationer til eleverne om at være med og bidrage, men i og med at læreren i sine spørgsmålsgestus tager udgangspunkt i teksten, inviterer hun til læsninger og tolkninger heraf. Gestussen virker både *bud-understøttende* med reference til teksten og *selvstændighedshemisende*, hvor eleverne observeres at beskrive en forståelse, oplevelse eller tolkning af teksten, oftest med reference til egen hverdag eller til samfundet i bred forstand.

Andre *gestures* knyttet til analyse gennemgangen på klassen finder sted, når den lærerstyrede gennemgang afbrydes af tid i grupper, hvor eleverne skal arbejde tekstnært. ”Hvem er de vigtigste personer, hvis vi snakker samfundslag?” spørger læreren. ”Hvordan kan man vide, at de her personer, værksejeren og værksejerens søn, at de er nogle, som de (arbejderne) skal have respekt for?” Læreren beder eleverne om i grupper ”at gå på jagt” og finde, hvor i teksten de kan se noget om personerne. Det er tydeligt, at de *gestures*, der relaterer sig til gruppearbejde, er endnu mere ekspliciterede mod det indholdsmæssige formål omkring tekstforståelse og dermed signifikante på detaljeniveau, end de *gestures*, der blev brugt på klasseniveau. Dette viser sig også på den måde, læreren giver hints for at hjælpe eleverne på vej, at ”det har noget at gøre med beskrivelsen af arbejdernes kropssprog blandt andet”. Så snart spørgsmålet er stillet, retter eleverne i grupperne fokus på at søge i teksten på deres computere. Elever og lærere har altså tilpasset sig hinandens handlinger i forhold til disse *gestures*, som læreren bruger til at få eleverne til at rette deres opmærksomhed mod teksten.

Meningsskabelse gennem tilhørsforhold til kammerater

I en gruppe klør Kasper sig lidt i nakken, mens han læser. En dreng, Oliver, i samme gruppe siger: ”Har det noget med det der at gøre, at sønnen pisker hatten af ham?” Alle eleverne ved bordet reagerer ved at kigge på Oliver. Kasper nikker flere gange og siger ”ja”, og en tredje dreng laver en piskende bevægelse med hånden. Få sekunder efter grupperne er gået i gang, siger læreren til klassen: ”Ja, prøv at sige det højt Oliver”. Oliver svarer, og læreren roser ham (*budunderstøttende gestus*) for at have fundet et godt sted i novellen, hvorefter hun igen kaster opgaven ud til grupperne.

Dette eksempel viser, hvordan et bud fra en elev gribes af lærerens budunderstøttende gestus, og eleven dermed ledes til at bidrage aktivt med sin *meaning* som handling i den fælles interaktion om teksten blandt de andre elever. Eleven bliver herigennem ikke bare bestyrket i sin egen meningsdannelsesproces, men bliver også en aktiv deltager i interaktionen og er dermed involveret i den kontinuerlige tilpasning mellem deltagerne i det undervisningsmæssige fællesskab. Denne kontinuerlige tilpasning er støttet og guidet af læreren, som re-justerer sine *gestures* ud fra det sociale. Eksemplet illustrerer, hvordan læreren bruger de eksplicite *gestures* omkring udpegningen af Oliver til at etablere en *meaning* omkring, at han er på rette vej og lærerens attitude, i forhold til Oliver, har samtidig til hensigt at få eleverne til at tænke med undervejs ift. deres egne forståelser af teksten. I det ovenstående er det yderligere interessant, at det ved en umiddelbar observation af Kaspers kropssprog kan virke, som om han er lidt utryg. I interviewet med Kasper fortæller han, at han ikke var helt sikker i tingene, og derfor ikke havde lyst til at byde ind fagligt på klassen. Han fortæller, at han har læst teksten to gange, men stadig ikke forstår den. Alligevel vurderer Kasper, at han er godt med i timerne og fortæller, at lærerne nok havde ”rakt ind”, hvis han havde brug for det fagligt. Han har altså etableret en positiv forståelse af sig selv som elev. Og dette er der mellem læreren og Kasper etableret fælles *meaning* omkring, via lærerens anerkendelse af Kaspers gestus. Læreren kommenterer på Kaspers anvendte gestus i undervisningen: ”Jamen, egentlig så tænkte jeg, sådan en som Kasper, han kan godt finde ud af det her. Men han er sådan en, der aldrig siger det rigtig højt. Men han kan godt stikke nogle oplysninger til de andre i gruppen. Altså, han kan godt sige, er det ikke der?”. Læreren vurderer altså, at Kasper er aktiv og med høj sandsynlighed er i gang med at skabe en for undervisningens intentionelle hensigt relevant *meaning* i forhold til teksten. De strategier Kasper anvender, som at respondere ved at nikke og sige ja, til sine kammerater i gruppen og ved at søge i teksten, som læreren opfordrer til, synes derfor at være med til at støtte ham i en forståelse af sig selv som god nok.

Disse muligheder opstår i en dynamisk proces mellem alle gruppemedlemmer, hele klassen og læreren. I lærerens valg over for eleverne tilbydes de at etablere bestemte betydningsbærende *gestures*, hvilke identificeres som selvstændighedshenvisende gestus og gestus, der tager udgangspunkt i et kendskab til eleverne, og som synes at bidrage positivt til elevernes tænkning om sig selv. Det er altså tydeligt, at aktiviteterne med lærerstyret dialog er en meningsskabende ressource både for den enkelte elev og for klassen som helhed. Teksten i sig selv giver umiddelbart ingen mening for Kasper. Først siger han: ”Jeg kan ikke se, hvad vi skal bruge det (teksten) til”, men i det sociale synes en fælles gennemgang alligevel at give Kasper mulighed for at etablere en relevant *meaning* med teksten. Kasper er nemlig optaget af og oplever sig med et tilhørsforhold til kammeraterne, og herigennem danner han en

forståelse først og fremmest af sig selv, men også af teksten, idet han retter en særlig opmærksomhed mod sine kammeraters respons på teksten.

Meningsskabelse i samspil med andre i undervisningsmiljøet

I datamaterialet bliver det klart, at lærerens *gestures* ofte retter sig mod at få bestemte enkelt-elever med. Gestikken knyttet til lærerens intention om at få hver enkelt elev med styrker helklassens interaktioner om det faglige indhold. Det ses helt konkret ved fx det, at de, der sjældent siger noget, får forsterket til at tale, samt ved det, at læreren bruger flere *selvstændigheds-benvisende og budunderstøttende gestus* i forhold til disse elever. De *budunderstøttende gestus* viser sig fx på den måde, at de, der sjældent siger noget, får mere ros. Det bliver imidlertid også klart, hvordan de elever, der ofte siger noget, selv bidrager til den fælles interaktion ved at vedligeholde og etablere de signifikante symboler i klassen omkring eksempelvis det at byde aktivt ind i et fælles analysearbejde, hvilket læreren vælger at anvende som en aktiv gestus. Disse elevs *gestures* responderer læreren aktivt på for at eksemplificere en god faglig dialog omkring indhold/tekst. Et eksempel findes i en situation, hvor læreren spørger klassen ind til, hvad en illusion er? ”Er der et sted (i teksten), hvor man får at vide, at ham her (værkføreren) er en god fyr, han er ikke så værst endda?”. Ida leder i teksten i få sekunder og rækker hånden op. Læreren afventer og spørger en dreng, der også rækker hånden op. Drengen fortæller sit eksempel fra teksten. ”Ja”, siger læreren. Efter at have lyttet siger læreren: ”Der er faktisk et sted til. Ida”, og peger mod Ida. ”Der, hvor en af dem (arbejderne) har snydt med de der plader,” siger Ida med en lav stemme. ”Ja”, siger læreren og uddyber for klassen, hvordan arbejderne har snydt. ”Og hvordan er det, Ida, at værkføreren reagerer, når han ser det her?”. ”Jamen, han tænker skidt med det” svarer Ida stille, let smilende, og hun kigger ned i teksten igen. ”Ja, det er bare småpenge,” uddyber læreren og bevæger sig rundt i klassen. ”Men er det bare småpenge for arbejderne?” Ida ryster på hovedet og svarer herved. ”Nej, det er det jo ikke, vel?” gentager læreren henvendt til både Ida og klassen.

Læreren fortæller i det efterfølgende interview, at når Ida taler, er hun så sikker på, at Ida vil sige noget godt, og hun bruger Idas taletid til at overveje næste didaktiske skridt i undervisningen. Dette eksempel viser, hvordan eleverne, og også læreren, tilpasser sig hinandens handlinger. Denne tilpasning giver grobund for individuelle meningsskabelser, hvor individet organiserer en forståelse af sig selv i klassen, og omkring teksten, som er i spil. Selvom Ida ikke får den samme ros, i og med hun ofte byder ind i timen, er Ida vidende om sin rolle og sit bidrag til klassen. I interviewet med Ida, fortæller hun, at hendes lærer nok vil beskrive hende, som ”en, der følger godt med og sådan... Ja, der sådan er med til at holde klassen op på det her, sådan, miljø, vi har med at, at man sådan skal sige noget”. Ida er altså bevidst om sin tilpasning til det etablerede læringsmiljø i klassen. Det er tydeligt for Ida, at læreren har haft afgørende betydning for det helhedsbillede, der er dannet. ”Jeg tror faktisk bare sådan, da Hanne hun sådan, hun er jo vores nye klasselærer, som vi fik i 7. Så, da hun så kom, der... så, blev det bare meget hurtigt sådan, at sådan var det. Sådan var miljøet, og det var ligesom sådan en ny start. Og så fik hun bare sådan, det var bare, sådan det startede, og så blev det sådan”.

Meningsskabelse gennem relation til lærere og kammarater

I dette afsnit eksemplificeres, hvordan læreren i 9. klasses gestus tager afsæt i hendes kendskab til eleverne, både gennem hendes kendskab til eleverne, men også gennem hendes fortolkninger af elevernes elevroller og gennem hendes henvisninger til indholdet, som tidligere er gennemgået med eleverne. I observationen af undervisningen bliver det tydeligt, at læreren har valgt en forholdsvis stram styring af undervisningen, hvor der er en rød tråd omkring emnet klassen arbejder med, og de hensigter læreren har. Dette ses som tydelige *gestures*, der henviser til, at det kan eleverne, og hvor der stilles spørgsmål til fakta, som det forventes, at de kan svare på. Dermed er det primært *gestus, der henviser til tekst og tidligere indhold*, samt *selvstændighedsbevisende gestus*, som læreren i 9. klasse gestikulerer, men også *budunderstøttende gestus* anvendes.

Læreren re-justerer fleksibelt sine *gestures* i undervisningen ud fra hendes planlagte intentioner, på lignende vis som 8. klasselæreren. Eksempelvis giver læreren eleverne mere tid i grupperne til at snakke sammen, inden der samles op på klassen (*gestus, der tager udgangspunkt i kendskab til eleverne*). Det sker ad flere omgange, og læreren fortæller, at hensigten er at skabe tryghed for eleverne, hvilket gør det lettere for flere elever at være med fælles på klassen. Denne re-justering gribes af eleverne. Vi observerer, at flere elever rækker hånden op, når de først har haft tid til at snakke ved bordet. Dette didaktiske valg tager læreren på baggrund i sit kendskab til eleverne og klassen, samt for at bidrage til positive erfaringer for eleverne at byde ind.

I et interview fortæller læreren sin intention med tekstarbejdet i timen. ”Jeg (kunne) godt tænke mig, at det blev meget visuelt for dem, så de ligesom kunne komme tilbage til den der følelse af, hvordan man arbejdede, hvordan man levede dengang, og så ja (...), at de der følelser jo ligesom er ... ja, uden tid, når man bliver skuffet, eller når man skal bukke nakken, eller de der følelser, der er imellem dem”.

Denne intention kommer til udtryk i timen, imens læreren har en dialog med eleven Lina, hvor også resten af klassen involveres. Læreren står ved tavlen, og Lina sidder med sin 5-mandsgruppe om bordet bagerst i lokalet. Læreren spørger Linas gruppe, mens hun peger mod dem. ”Har I en anden følelse?”. ”Irriteret”, svarer Lina. ”Ville du kun blive irriteret Lina, hvis du ikke fik din løn?”, spørger læreren. ”Nej”, svarer Lina, mens hun ryster på hovedet. ”Jeg tror faktisk godt, du kunne blive mere end irriteret” siger læreren, og peger kort på Lina. ”Jeg tror faktisk, du kunne blive rigtig gal,” fortsætter læreren. Klassen griner. ”Kunne du ikke blive virkelig gal?” spørger læreren Lina. ”Det ved jeg ikke”, siger Lina. Klassekammeraterne kigger smilende på Lina. Lina kigger til siden som en reaktion på en kammerat, der lavt siger noget. Læreren taler til klassen: ”Ej, det kan godt være, Lina sjældent bliver gal. Men du ville da blive virkelig sådan”. Læreren knytter sin ene hånd mod brystet. En anden pige fra bordet rækker hånden op og svarer. ”Altså, hvis det var mig, ville jeg blive sur, altså, måske begynde at snakke grimt”. Lina vender hovedet smilende mod pigen. ”Ja, ja, men jeg tænker...”, siger læreren. En dreng fra et andet bord begynder at tale. ”Ja”, siger læreren, og laver en pegende bevægelse mod drengen, for at få ham til at fortsætte med at tale. Man ser her, hvordan eleverne tilpasser sig hinandens handlinger ud fra lærerens dialog med Lina. De andre elever responderer på dialogen, da de bliver optagede af, hvordan de også selv ville reagere på denne situation i teksten. På den måde kan de andre elever ses at bidrage ved at dele, hvordan de selv ville føle/reagere, som samtidig bakker Lina positivt op.

Læreren forsøger med indholdet at skabe en reaktion hos eleverne, som så kan fortolkes til *meaning* for eleverne. Det gør hun ved at spørge gentagende gange ind til og ”skubbe” til Lina, så hun bliver holdt fast i at reflektere over, hvilken følelse hun ville få, hvis hun stod i samme situation som personerne i teksten. Samtidig bliver de andre elever indbudt til at byde ind i en helklassedialog. Læreren tjekker og spørger ind, for at sikre sig, at en form for *meaning* ift. tekstindlevelse er til stede hos Lina, og samtidig har læreren fokus på, at alle i klassen gennem dialogen med Lina skal etablere hver deres *meaning*. Lina udtrykker selv efterfølgende om dialogen med læreren: ”Hun kender mig, og det er hyggeligt”. Og læreren siger: ”Det er fordi, det er min klasse, og vi ved, at Lina aldrig kunne finde på at blive vred”, siger læreren i interviewet. De har altså etableret en fælles enighed omkring de *gestures*, der er i spil, som ikke alene referer til tekstlige forhold for hele klassen, men også virker identitets-skabende for Lina og identitetsforstående for klassen.

Meningsskabelse gennem det at korrigere fejl

I andre sammenhænge observeres tilfælde, hvor lærerens gestus henviser til en etablering af en forståelse med teksten, som ikke nødvendigvis er den som så etableres hos eleven. Læreren spørger klassen: ”Hvem var det nu, der startede det moderne gennembrud i Danmark? Kan I huske, vi læste Den lille Rødhætte. Hvem var det nu, det var? Det var en mand. Prøv nu lige at snakke i gruppen”. Læreren går smilende rundt, og kommer hen til Linas gruppe og siger: ”Hvis nu man var sindssyg hurtig, så googlede man det lige”. Lina begynder at søge på sin computer. De andre elever i gruppen afventer Lina. Lina rækker hånden op, og læreren opfordrer hende til at byde ind. ”Brødrene Grimm,” siger Lina. ”Nej, det er ellers et meget sødt bud. Det var dem, der samlede eventyr i Tyskland, men det er ikke dem, der startede det moderne gennembrud”. Lina smiler lidt og skynder sig at søge videre på sin computer, mens hun ryster på hovedet til de andre i gruppen. Lina har højest sandsynligt søgt på ”Den lille Rødhætte” for at finde et hurtigt svar. Hun kan altså ikke huske, hvem det er fra en tidligere undervisning. Her viser undervisningens autonomi sig med et eksempel på, at undervisningen går en anden retning end forventet. Ikke i form af, at læreren ”gøre for mye eller for lite” (Hopmann, 2010: 33), men fordi der i ethvert møde er en tvetydighed i selve undervisningsprocessen. Læreren intention var, at hun med et hint kunne hjælpe Lina til at finde det rette svar. I stedet etablerede Lina en anden mening og svarede forkert. I stedet etableredes et betydningsbærende symbol, der henviser til, at der er enighed om, at det er okay at svare forkert.

Eksemplerne med Lina viser, hvordan hun har mulighed for at udvikle en forståelse af sig selv, gennem de gensvar, der folder sig ud mellem hende og de andre, og hvor hun oplever at blive taget seriøst i det sociale fællesskab i klassen.

Signifikante symboler som både inkluderende og ekskluderende

I observationerne træder en situation frem, hvor alle elever byder ind med noget at sige højt på klassen i løbet af timen, og det synes for størstedelen af eleverne at skabe positive erfaringer for dem. Dette struktureres gennem lærerens valg og sker primært gennem *bud-understøttende* og *selvstændigheds henvisende gestus*, samt gennem et kendskab til eleverne, hvor de dermed fastholdes i en dialog med læreren. Med følgende eksempel vises, hvordan ikke alle elever trives under disse etablerede forhold, som kommer til udtryk som signifikante symboler inden for klasserummet. ”Jeg vil gerne have en lille minicirkel”, instruerer læreren,

mens hun samler højre hånds fingre i venstre håndflade. Alle elever har ansigtet pegende mod hinanden klar til at modtage opgaven fra læreren, undtagen Mads, som spejder over mod en anden gruppe end den han deltager i, indtil læreren begynder at tale. ”Når I nu tænker, hvem der har stemme i den her tekst. Nu skal I lige prøve sådan at beskrive”, siger læreren. Læreren går rundt mellem grupperne. Mads står med sin gruppe, har ansigtet vendt lidt ned mod jorden, mens han bider i sin negl, og følger læreren med øjnene. Da læreren kommer til gruppen, fremsiger hun henvendt mod pigerne og med en pegefinger som gestus mod drengene: ”Hvad har vi her, har de gutter sagt et ord?” og ”Hvad med dig (mod Mads), har du sagt noget? Er det det samme ord?”. Mads reagerer med at ryste lidt på hovedet og smile. Resten af gruppen griner kort, og pigerne begynder at beskrive starten af teksten i en dialog med læreren. Læreren sætter Mads i gang med også at beskrive teksten, og bevæger sig så væk fra gruppen.

I observationen ses, at Mads kun tager initiativ på lærerens opfordring. På den ene side hjælpes Mads i gang af læreren, hvilket hjælper ham til at kunne respondere med noget fagligt, lige som sine kammerater. Men samtidig tildeles han ikke tid med læreren til en faglig dialog, hvilket er med til at positionere ham med færre rettigheder til at tale end pigerne. Det kan virke tvivlsomt, om han med mere tid ville kunne have budt mere ind. Når Mads i et interview bliver spurgt, om han ville kunne have svaret mere, hvis han havde haft mere tid, siger han: ”Ja... eller. Jeg er ikke sikker på, om jeg helt ville kunne svare på det hele, fordi jeg havde kun læst teksten sådan én gang, sådan hurtigt kigget den igennem.” Det fremgår i interview med læreren, at det er vigtigt for hende, at hun får de stille drenge med. Læreren holder fast i de bidrag, alle elever kommer med, hvilket kan være en medskabende faktor til en dannelse hos eleverne, hvor de oplever sig selv af betydning for et socialt fællesskab og som en del af en helhed, og hvor en oplevelse af at bidrage til at en fælles læring etableres. Samtidig synes eleven Mads at komme i klemme her, eftersom han har vanskeligt ved at komme med faglige bud på klassen. Han har udviklet nogle strategier for at fungere i samspil med de andre og de etablerede måder at interagere fagligt på, og hvor han kun kommer med indspil til de andre, når læreren sætter ham i gang. På den ene side tilslutter Mads sig lærerens attituder, og på den anden side synes han, at det er irriterende, at hun stiller krav til ham om at byde ind. Selv om læreren stiller ham få krav, som: ”Det er lige meget, hvad du siger, bare sig et eller andet”, som Mads siger det, så synes han at være i en situation i dansktime, som han gerne vil undgå. Eksemplet med Mads tydeliggør, at flere drenge i klassen har vanskeligt ved at imødekomme lærerens *selvstændighedshenvisende gestus*. Disse gestus må drengene alligevel respondere på og tilpasse sig resten af elevgruppen.

Konklusion

Med afsæt i danskfaglig kontekst undersøges didaktiske kernebegreber empirisk ud fra de lærervalg og didaktiske *gestures*, der anvendes i interaktioner mellem lærer, elev og indhold. Vores analyser viser, at læreren har en særlig rolle i forhold til elevens tanke- og handlemuligheder, fordi læreren i kraft af sine didaktiske valg sætter rammen for, hvordan undervisningen udspiller sig, og dermed også danner grundlaget for elevernes tilpasningsorienterede gestus, hvor alle elever synes at tilpasse sig hinandens handlinger. Det handler ikke kun om, hvilke didaktiske valg læreren træffer på baggrund af sine intentioner, men *hvordan* læreren i interaktionen møder eleven, og tilbyder eleven betydningsbærende symboler at forholde sig til og internalisere.

Analysen viser, at lærerne bidrager til at etablere et rum, hvor eleverne kan afprøve sig selv i en relation til andre. Samtidig står det frem, at det sociale fællesskab i begge klasser bidrager til, at eleverne kan tænke med undervejs i undervisningen, og denne medtænkende proces etablerer *meaning*. I undervisningen forsøger lærerne at etablere meningssskabende forhold for eleven i tilknytning til teksten, analytiske emner etc., men der er ikke tale om en overføring af en *meaning* fra læreren til eleven, men netop en udveksling af interaktioner med en opmærksomhed rettet mod et bestemt indhold, som kan lede til individuelle meningssskabende forståelser af teksten. Tre af eleverne peger på situationer, hvor et socialt fællesskab har en positiv betydning for dem i forbindelse med deres tilegnelse af viden. Det træder frem af analyserne, at elevernes *meaning* med teksten kan etableres i det sociale, fordi eleverne retter fokus mod og lytter til de andre i klassen, fordi de er optagede af og oplever sig med et tilhørsforhold til deres kammerater. I Kaspers tilfælde danner han en forståelse af sig selv som det primære for ham, men som det sekundære medfølger en etablering af *meaning* med teksten. Det er tydeligt, at en fleksibilitet i den aktuelle undervisning er fordrende for en etablering af *meaning*, når det kommer til et bestemt indhold, hvor læreren undervejs i undervisningen spørger sig selv, hvad der vil være det mest hensigtsmæssige at gøre i forhold til elevernes læring og deres aktuelle adfærd. Samtidig har det en positiv betydning for flere elevers forståelse af sig selv i relation til undervisningen. Læreren kriterium for at møde Kasper er begrundet i de faglige strukturer, som læreren synes, at Kasper bidrager til via hans aktivitet i gruppearbejdet. Han bliver dermed positioneret som en, der er godt nok med, hvilket også afspejler sig i Kaspers opfattelse af sig selv. Ida fremhæver læreren som en afgørende rolle for sin egen udvikling, hvor hun nu ofte tør at byde ind og sige noget uden at være helt sikker, modsat tidligere i hendes skoleforløb, hvor hun var ret generet. Ida beskriver i dag sig selv som en der siger en del og er med til ”at holde klassen op på det her, sådant miljø vi har med, at man sådan skal sige noget”. Dette er udtryk for at en internalisering af de sociale processer, hvor lærerens intentionelle valg, og etableringen af klassens miljø har bidraget til en positiv selvdannelse hos Ida. På lignende vis, som hos Ida, ses det i forholdet mellem Lina og læreren i 9. klasse, hvor læreren etablerer en faglig dialog på klassen, hvilket synes at give Lina et rum, hvor hun er tryk ved at sige noget og lave fejl. Samtidig holder læreren Lina fast i dialogen, hvilket er med til, at en *meaning* med teksten etableres gennem refleksion over, hvilken følelse hun ville få, hvis hun stod i samme situation som personerne i teksten. Læreren bidrager til i en dialog mellem eleverne og teksten at igangsætte refleksioner hos eleverne, med hensigten at de etablerer deres egne meningsdannelser ud fra interaktionerne mellem alle inden for klassen. Dette er udtryk for en internalisering af sociale processer, hvor lærernes intentionelle valg og fleksibilitet over for eleverne i selve undervisningen bidrager til en positiv selvdannelse hos flere elever.

Der ses via en gennemgang af det empiriske materiale en vægtning af det, man med Frede V. Nielsen (1998) beskriver som etnodidaktiske gestus, hvor lærerens valg sker med fokus på eleven, med intentioner om idealer om lighed og demokrati inden for klasserummet. Individuelle elevinteresser i henhold til deres *meaning-making* af teksten trækkes frem og positioneres til på demokratisk vis at støtte op om en på klassen fælles forståelse af det faglige indhold. Eksistensdidaktiske gestus etableres i fokuseringen på at få eleverne til at forstå sig selv i relation til det moderne gennembrud. I interviews ses det også, at størstedelen af eleverne forholder sig til egne faglige kundskaber med både læreren, kammerater og egen

indvirkning herpå. Hermed er der altså også tale om refleksion-didaktiske gestus, som med Krogh (2012) kan tilføjes Niensens kategorier.

Samlet set tegner artiklens analyser altså et billede af didaktikkens kerne som et, i empiriske sammenhænge, mangesidet aspekt. Artiklen påberåber sig da heller ikke en fuldstændig indfangning, men den symbolske interaktionisme har muliggjort at indfange den del af dannelsen, der sker på baggrund af de betydningsbærende symboler i mødet mellem lærer, elev og indhold, hvilke er til rådighed for eleven, og afspejles i konteksten som klassens etablerede måder at interagere på. Eftersom undersøgelsens fokus er interaktioner, som de udspiller sig i en bestemt kontekst mellem bestemte mennesker, kan man ikke ensidigt forudsige, hvornår og hvor lignende forhold i interaktioner finder sted. Men undersøgelsen antyder, at lignende forhold finder sted i andre undervisningssammenhænge.

Om forfatterne

Ane Qvortrup er professor på Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet, Danmark. Hendes forskningsområder er almen didaktik og læring. Fokus ligger på teoretisk og empirisk baseret genbeskrivelse af centrale didaktiske begreber.

Chanette Bach Mikkelsen er stipendiat på Institutt for Pedagogikk, Universitetet i Agder, Norge. Hendes forskningsområde lægger sig inden for didaktik og dannelse med særligt fokus på klasserumsinteraktioner.

Referanser

- Aasebø, T. S., Midtsundstad, J. H., & Willbergh, I. (2017). Teaching in the age of accountability: restrained by school culture? *Journal of Curriculum Studies*, 49(3).
- Bengtsson, T., & Andersen, D. (2017). Narrativ analyse - tematisk, strukturel og performativ. In Järvinen & Mik-Meyer (Eds.), *Kvalitativ analyse - syv traditioner*. Hans Reitzels forlag.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism - perspective and method*. University of California Press.
- Charteris, J., & Dargusch, J. (2018). 'Nobody is Watching but Everything I do is Measured': Teacher Accountability, Learner Agency and the Crisis of Control. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(10).
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 32(2), 103-112.
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2).
- Hopmann, S. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. In Midtsundstad & Willbergh (Eds.), *Didaktikkens Nye teoretiske perspektiver på undervisning*.
- Hopmann, S., & Künzli, R. (1994). Topik der Lehrplanung: Das Aarauer Lehrplannormal. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 2.
- Illum Hansen, T. (2018). Mixed methods som gylden standard - Dannelsesforskning på et empirisk grundlag. In v. Oettingen (Ed.), *Empirisk dannelsesforskning - mellem teori, empiri og praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Joas, H. (1997). *G. H. Mead, a contemporary re-examination of his thought*. The MIT Press Cambridge: Massachusetts.

- Järvinen, M. (2005). Interview i en interaktionistisk begrebsramme. In N. Mik-Meyer & M. Järvinen (Eds.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv - intervjuer, observationer og dokumenter*. Hans Reitzels forlag.
- Krogh, E. (2012). Det sammenlignende fagdidaktiske projekt. *Cursiv*, 9.
- Mead, G. H. (1912). The Mechanism of Social Consciousness. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 9(15), 401-406.
- Mead, G. H. (1934/2005). *Sindet, selvet og samfundet* København: Akademisk forlag.
- Mead, G. H. (1934/2015). *Mind, Self and Society* (C. W. Morris Ed.): University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1973). Wundt and the Concept of the Gesture. In W. M. Wundt, G. H. Mead, & K. Bühler (Eds.), *The language of gestures* (Vol. 6). The Hague: Mouton.
- Meyer, M. (2007). Didactics, Sensemaking, and Educational Experience. *European Educational Research Journal*, 6(2), 161-173.
- Midtsundstad, J. H. (2010). Elevens muligheter for kultivering og kvalifisering. In J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Eds.), *Didaktikk - nye teoretiske perspektiver på undervisning* (Vol. 1): Cappelen.
- Mikkelsen, C. B. (forthcoming). *Interaktionens betydning for elevens deltagelse og ansvar for deltagelse i undervisningen – en empirisk undersøgelse af skolens dannelsesbidrag*. Universitetet i Ågder.
- Nexø, M. A. (1900). *En Lønningsdag*. Novelle.
- Nielsen, F. (1998). *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Nind, M., Curtin, A., & Hall, K. (2016). *Research Methods for Pedagogy*. Bloomsbury Academic.
- Norendal, A. (2016). Danningsperspektiver i grunnskolen eksamensoppgaver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 10(3), 1-25.
- Postholm, M. B. (2013). Classroom Management: what does research tell us? *European Educational Research Journal*, 12(3), 389-402.
- Qvortrup, A., & Bengtson, S. S. (2019). Dannelse i uddannelse. In A. Qvortrup (Ed.), *Formålsdrevet uddannelse og undervisning*. Dafolo.
- Sæverot, H., Grimsæth, G., & Hope, C. (2020). Undervisning som forebygger dannelse af udemokratiske holdninger - Videoobservationer og gruppeintervjuer på ungdomstrinnet. *Nordisk Tidsskrift för Allmän Didaktik*, 6(1), 8-23.
- Salminen, J. (2013). Case Study on Teachers' Contribution to Children's Participation in Finnish Preschool Classrooms during Structured Learning Sessions. *Frontline Learning Research*, 1, 72-80.
- Sjöström, J., Frerichs, N., Väina, Z. G., & Eilks, I. (2017). Use of the Concept of "Bildung" in the International Science Education Literature, Its Potential, and Implications for Teaching and Learning. *Studies in Science Education*, 53(2).
- Slagstad, R., Korsgaard, O., & Løvlie, L. (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax.
- Stryker, S. (2008). From Mead to a Structural Symbolic Interactionism and Beyond. *Annual Review of Sociology*, 34, 15-31.
- Tyson, R. (2016). The didactics of vocational Bildung: how stories matter in VET research. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(3).
- Uljens, M., & Ylimäki, R. M. (2017). *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik*. Springer.
- Undervisningsministeriet, B.-o. (LBK nr 823 af 15/08/2019). Bekendtgørelse om lov om folkeskolen

- Vangsnes, V., & Økland, N. T. G. (2018). Lærarens roller - veksling mellom ulike lærarposisjonar i didaktisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 12(1, 10).
- Wiberg, M. (2018). Den teoretiske pædagogikens bidrag til empirisk forskning i dannelse - Kan man forske i dannelse? In A. von Oettingen (Ed.), *Empirisk dannelsesforskning - mellem teori, empiri og praksis*: Hans Reitzels forlag.
- von Oettingen, A. (2018). *Empirisk dannelsesforskning - mellem teori, empiri og praksis* (A. von Oettingen Ed.): Hans Reitzels Forlag.
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Bokförlaget Daidalos AB.
- Benner, D. (2012). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Juventa.