

Den poetiske fordring

Et empirisk eksistensfænomenologisk studie af relationen og dynamikken mellem skrivning og dannelse i folkeskolens ældste klasser med henblik på at konstruere og afklare begrebet skrivedannelse og dets muligheder

Anne Bock

Ph.d.-afhandling

Aarhus Universitet, IKK og DPU

VIA, Center for pædagogik og dannelse, Æstetik og pædagogik

Hovedvejleder: Dan Ringgaard

Medvejledere: Jeppe Bundsgaard og Martin Blok Johansen

DOI: 10.7146/aui.527
ISBN: 978-87-7507-558-4

Indhold

Den poetiske fordring	1
Forord	7
Resumé	9
Metode	9
Fund	10
Didaktiske perspektiver	11
English summary	12
Method	12
Results	13
Perspectives	14
Kapitel 1: Indledende betragtninger	15
Forskningsspørgsmål	17
Forskerposition og overvejelser over inddragelse af teori	17
Pilotprojekter	19
Afhandlingens struktur	20
Kapitel 2: Begrebet skivedannelse – et begreb i tilblivelse	21
Subjektet	24
Skrivning som begivenhed	25
Dannelse	25
Tænkning	28
Metaforen	29
Sprog og tanke	30
Skrivning som æstetisk praksis	31
Kroppen	32
At skrive	32
At skrive sig selv	33
Creative Writing	35
Creative Writing og Danmark	40
Creative Writing og skivedannelse	41
Skivedannelse og Fælles Mål for danskfaget	42
At forske empirisk i skrivning og dannelse	43
Kapitel 3: En oversigt over empirisk forskning relateret til skivedannelse og udpluk af forfatteres udsagn om at skrive	45

Oversigt over eksisterende empirisk forskning	45
Det hermeneutiske review	46
Skrivning og dannelse i de nordiske lande	48
Faglighed og skriftlighed.....	50
Tre nordiske empiriske projekter.....	55
Nedslag i tre danske ph.d.-projekter om skrivning.....	56
Internationale perspektiver på skrivning og dannelse	59
Forskning i skriveridentitet.....	60
Making Poetry Matter.....	61
Udvalgte projekter med tilstødende forskningsinteresse	62
Skoleprojekter inspireret af Creative Writing.....	64
Skrivning som terapeutisk redskab.....	64
Opsummering af forskningsoversigt	65
.....	69
Udvalgte forfatteres udsagn om at skrive	71
Écriture féminine – Hélène Cixous	72
Den litterære form - Karl Ove Knausgaard	76
Skrivningens ubehag – Kirsten Hammann	77
At forestille sig – David Grossman	78
Ensomheden – Virginia Woolf og Marguerite Duras	79
Opsummering af udvalgte forfatteres udsagn om at skrive	80
Kapitel 4: Skrivendannelse i 8. klasse – metode og beskrivelse	81
Beskrivelse af metode.....	81
Tidslinje.....	85
Beskrivelse af skriveaktiviteter	86
Første skriveaktivitet: Erindring.....	86
Anden skriveaktivitet: Digte.....	87
Tredje skriveaktivitet: Sted.....	89
S-togsdigte	89
Haiku	89
Essay.....	90
Fjerde skriveaktivitet: Sted.....	90
Projektets fænomenologiske udgangspunkt	91
Fænomenologi og metode i forhold til skrivendannelse.....	93

Forskningsinteressen	93
Tekstlæsninger.....	95
Interviews	98
Lidt om at bruge eksempler.....	102
Forskningsetiske spændingsfelter.....	104
Kapitel 5: Empirisk materiale og skrivedannelse	108
Første del af analysen: læsning af elevernes digte.....	109
Haikudigte	109
HAIKU 1-4. Træet.....	109
Skrivedannelse og Haiku 1-4.....	112
HAIKU 5 og 6. Affald.....	112
Skrivedannelse og Haiku 5 og 6	114
HAIKU 7	115
HAIKU 7 og skrivedannelse.....	117
Sammenfattende om elevernes Haiku og skrivedannelse.....	119
Gid jeg hed...-digte	121
Gid jeg hed... 1	122
Gid jeg hed ... 2	125
Gid jeg hed 1 og 2 og skrivedannelse.....	126
Gid jeg hed... 3, 4 og 5	128
Gid jeg hed... 3	128
Gid jeg hed... 4	130
Gid jeg hed... 5	132
Gid jeg hed... 3, 4 og 5 og skrivedannelse.....	133
Gid jeg hed ... 6	134
Gid jeg hed ... 6 og skrivedannelse.....	136
Gid jeg hed 7	136
Gid jeg hed ... 7 og skrivedannelse.....	138
Sammenfattende om Gid jeg hed... og skrivedannelse.....	138
Det særlige ved digte – det poetiske blik.....	140
Det særlige ved digte – i 8. klasse	142
Betydningstæthed	143
Opmærksomhed.....	144
Glæde.....	146

Sammenfatning af analysens første del	148
Anden del af analysen: Temaer og iagttagelser i interviews	148
At gå med skriften	149
Skrivning, tidsoplevelse og tempo.....	150
Resonans og fremmedgørelse	152
Modtagelighed og selvvirksomhed.....	153
Skrivedannelse som transcendens og sandhedssøgen.....	154
Skrivning og opmærksomhed.....	155
Skrivning, opmærksomhed og sted	156
Skrivning, opmærksomhed og dannelse	168
Skrivning, tanker og følelser	171
At blive klogere på sig selv	174
Skrivning, tanker, følelser – og skrivedannelse.....	179
Langsomhed	180
Distance, nysgerrighed og undren	180
Selvrefleksion.....	181
Alenehed.....	181
Skrivning, fantasi og forestillingskraft	182
Skrivning og læsning.....	183
Narrativ fantasi	185
Skrivning, forestilling og sanserne	192
Skrivning, forestilling og erindring	193
Sammenfatning af analyse af elevinterviews	196
Kritiske spørgsmål til analysen.....	202
Kapitel 6: Didaktiske overvejelser og skrivedannelse.....	206
Skrivningens form	207
Skrivningens sted.....	210
Skrivningens tid.....	212
Skrivningens alenehed.....	214
Skrivningens krop.....	215
Samtale og vurdering.....	217
Indhold og inspiration.....	220
Læreren – didaktisk musikalitet og læreren som skrivende menneske	223
Kapitel 7: Sammenfattende om skrivedannelse og den poetiske fordring.....	228

Opsummering på forskningsspørgsmål	228
Projektets bidrag og begrænsninger	234
Perspektiver for fremtidig forskning og udvikling	236
Referencer.....	242
Skønlitteratur	250
Hjemmesider.....	250
Danske	250
Internationale.....	250
Illustrationer	250
Oversigt over bilag	251

Forord

Hvad er det, der sker med mennesker, når de skriver? Det er på én gang en proces, der har at gøre med kognition og sprogsystemer – og noget gådefuldt, der involverer kroppen, sanserne, forestillingsevnen og åbenheden. Denne afhandling er blevet til med afsæt i en fascination af det gådefulde og overraskende, som skrivning kan være forbundet med. Dette noget, der har at gøre med, hvordan man oplever verden, sig selv og sig selv i verden. Det er både min erfaring og min overbevisning, at det aspekt af skrivning er relevant for elever i folkeskolen – ikke mindst i de ældste klasser, hvor eleverne ofte oplever en periode, der er præget af forandringer, forventninger og nye perspektiver. At skrive om at skrive har været og er stadig en rejse, der både er krævende og givende. Den er krævende, fordi jeg hele tiden skal forsøge at balancere mellem min kærlighed til projektet og den analytiske afstand til projektet, fordi begge dele er nødvendige, hvis undersøgelsen skal være meningsfuld. Til gengæld kan jeg se tilbage på en proces, hvor elever, lærere, vejledere, kolleger og venner har været åbne, givende, medtænkende og har accepteret den præmis, at mødet mellem skrivning og menneske har et potentiale, der både er væsentligt og på den anden side også vanskeligt at definere og fastholde. Det har også været en proces, hvor skrive-dannelsesbegivenheden er blevet sprogliggjort. Samtidig har arbejdet med afhandlingen for mig været en lang skriveproces, hvor jeg har fået lov til at undre mig, blive grebet, reflektere og blive klogere og på den måde selv være subjekt i skrive-dannelsesbegivenheder.

Det har på mange måder været en vild tid. Ph.d.-perioden startede midt i pandemien, Man kan næsten ikke forestille sig det nu, men den eneste måde, jeg havde kontakt til vejledere og med andre ph.d.-studerende, var online. Kurser og konferencer var ligeledes online. Det var en kæmpe forløsning, da det blev muligt at snakke rigtigt med andre ph.d.-studerende og med mine vejledere, komme på studieophold i Brighton og ikke mindst komme ud til skolerne og være der, hvor skrivningen finder sted.

Min første tak går til de elever, der har indviet mig i deres refleksioner over og erfaringer med det at skrive. Det er med stor taknemlighed, jeg ser tilbage på de samtaler, vi har haft, og de tekster, I har givet mig. Også tak til de to lærere, der har inviteret mig ind i undervisningen og delt tanker og opgaver med mig. Det har på alle måder været berigende. Af anonymitetshensyn vil jeg ikke nævne de deltagende ved navn.

En kæmpe uforbeholden tak til mine tre vejledere, professor Dan Ringgaard, professor Jeppe Bundsgaard og docent Martin Blok Johansen. Tak til min hovedvejleder, Dan Ringgaard, for

virkelig indsigtfuld vejledning og for din venlighed over for mig og projektet. Det har været på en gang trygt og forstyrrende at diskutere afhandlingens helhed, teoretiske afsæt og analysernes fænomenologiske tilgang. Tak til Jeppe Bundsgaard for at træde til og give vigtig vejledning i forhold til metode, didaktik og forskningsoversigt. Din respons på projektet styrkede min tiltro til, at projektet er vigtigt. Martin – jeg ved slet ikke, hvad jeg skal skrive – uden dig var det hele måske ikke blevet til noget. Tak for din begejstring, for at værdsætte empirien og give kloge indspark til forståelsen af den, for din tålmodighed og grundighed, for gode samtaler og for at være det menneske, du er.

Jeg vil også sige tak til Ph.d.-rådet for uddannelsesforskning, der bevilgede stipendiet til projektet og derved muliggjorde rejsen. Jeg har gjort mit bedste for at skabe et projekt, der er relevant for folkeskolens praksis. Tak til Nicholas Royle, Professor of English (Centre of Literature and Philosophy, Centre for Creative and Critical Thought) for at indvie mig i Creative Writing og for din venlige modtagelse af mig i Sussex. Også stor tak til Minna Elo, der har været super hjælpsom med alt det administrative. En helt særlig tak til Mette Davidsen, der har brugt tid på at mødes med mig og tegne proces tegninger. Det har været en uvurderlig hjælp og virkelig sjovt.

Tak til min kolleger i ÆP (Forskningsprogram for æstetik og pædagogik, VIA) for værdifuld sparring og opbakning, tak til alle mine danskkolleger på VIA for jeres interesse for projektet. Tak til alle jer på didaktikgangen i Emdrup. I har været søde til at invitere mig med i fællesskabet. Det er værdifuldt at kende jer.

Til sidst vil jeg sige tak til min elskede Kim og resten af min dejlige familie. I betyder alt.

Resumé

Jeg synes godt, man kan skrive noget, man godt vil sige eller gøre, men ligesom ikke kan. Det kan man nogle gange godt sige i en historie. (elev i 8. klasse)

Sådan siger en af projektets deltagere, en elev i 8. klasse, og peger dermed på, at man, når man skriver, har mulighed for at gøre noget andet end ellers. Gennem skrivningen opstår muligheder for at afprøve, udvikle og lege med tanker, ønsker, forestillinger m.m. På den måde kan det at skrive være en mulighed for eksistentiel erkendelse.

I afhandlingen undersøges relationen mellem skrivning og dannelse i folkeskolens ældste klasser. Til det formål konstrueres begrebet skrivedannelse, der defineres som et udtryk for en dannelsesmulighed, der kan opstå i forbindelse med at skrive. Der er således tale om skrivedannelse, når skriveprocessen giver anledning til undren, forstyrrelse af vanetænkning og kulturelle dogmer, refleksion over verden, sig selv og sig selv i verden og en opmærksomhed på og sensitivitet over for verden. Med andre ord finder skrivedannelse sted i det øjeblik, skrivning giver anledning til en dialog med sig selv, med den personlige og kulturelle fortælling, med verden og de erfaringer af verden, man får gennem sanseindtryk og æstetiske erfaringer. Skrivedannelse kan forstås som en slags tilblivelse i øjeblikket gennem skrivebegivenheden. I afhandlingen undersøges, på hvilke måder man såvel empirisk som teoretisk kan forstå sammenhængen mellem skrivning og dannelse, om elever i folkeskolens ældste klasser oplever sammenhæng mellem at skrive og at forstå verden, sig selv og sig selv i verden, og hvilke didaktiske overvejelser dette giver anledning til.

Metode

Skrivningens dannelsespotentialer belyses gennem et kvalitativt empirisk studie. Deltagere i projektet er elever i to 8. klasser og deres dansklærere. I løbet af projektet har eleverne skrevet digte, fortællinger, erindringer og essays. Efterfølgende har de deltaget i interviews, hvor teksterne har dannet udgangspunkt for samtalen. Elevernes tekster og interviews udgør det empiriske materiale.

Idet studiet interesserer sig for elevernes oplevelse af det at skrive, er den metodiske inspiration hentet i fænomenologien. Det betyder noget for både selve forskningsinteressen, for det teoretiske udgangspunkt for forståelsen af dannelse og for metoden, hvormed skrivedannelse undersøges. Den teoretiske forståelse af dannelse trækker overvejende på tænkere, der bygger på en fænomenologisk og eksistentiel tænkning (Arendt, 2019; Biesta 2014, 2018, 2020; Merleau-Ponty, 2009; Ricoeur 1975, 1992). Desuden inddrages tænkere som Nussbaum (1998, 2010, 2016) og Rosa (2021). Tilgangen til

skrivning er inspireret af traditioner fra Creative Writing (McGurl, 2009; Bennett & Royle, 2016) og fra *Écriture Feminine* (Cixous, 1993, 2005; Royle, 2021). Det teoretiske felt afspejler begrebet skrivedannelses flerfaglige karakter, idet undersøgelsen skriver sig ind i og udvikler et forskningsområde, der beskæftiger sig dels med skrivning og kreativitet, dels med en eksistentiel og fænomenologisk dannelsesforståelse og dels til folkeskolen.

Interviewene kan betegnes som fænomenologiske forskningsinterviews (Kvale, 2002) med inspiration fra mikrofænomenologien (Suhr et al., 2021). Analysen af materialet falder i to dele. Første del handler om et udvalg af elevernes digte, som analyseres som litteratur. Herefter suppleres med uddrag af interviewene, der handler om de valgte tekster. Anden del analyserer de indsamlede interviews. Den er tematisk organiseret og peger på fire overordnede temaer, hvad eleverne siger om disse temaer, og hvordan det kan forstås i relation til skrivedannelse.

Fund

Første del af analysen peger på digtskrivningens potentiale for øget opmærksomhed på verden, sig selv og sig selv i verden. Skrivning af haikudigte styrker opmærksomheden på øjeblikket og er hos eleverne forbundet med omverdensømfindtlighed (Greve, 2000) og giver anledning til refleksion over tid og væren gennem forbindelsen af den sansede erfaring med den sproglige bevidsthed. Hermed styrkes det poetiske blik på verden.

Analysens anden del er inddelt i fire temaer. Det første handler om *at gå med skriften*. At gå med skriften handler om oplevelsen af flow i skriveprocessen og oplevelsen af at overgive sig til skriveprocessen. At gå med skriften er forbundet med modtagelighed og selvvirksomhed og synes at være en forudsætning for de tre andre temaer. I analysen forbindes oplevelsen af at gå med skriften med erfaringen af resonans og med en tilblivelse gennem skriften.

Det andet tema handler om *opmærksomhed*, og det er dermed forbundet med et værensaspekt. Opmærksomheden retter sig i skriveprocessen mod stedet, mod sansninger, mod tanker og mod følelser. Skrivningen skaber en modtagelighed for stedet og samtidig en deltagelse i stedet, der opleves som meningsfuld.

Den skrivende elevs opmærksomhed er også rettet indad mod *tanker og følelser*, og det fører dermed videre til det tredje tema. Skrivnings relation til tænkning italesættes hos eleverne som det, at man gennem skrivning giver tanker og følelser et udtryk og en form. Derved får den skrivende mulighed for at se sine tanker fra en distance. At skrive opleves i nogle tilfælde som forbundet med lettelse, idet man gennem skrivningens alenehed kan skrive noget uden at forholde sig til andres mening om det skrevne. Skrivning kan være forbundet med selvrefleksion og med tanker om verden.

Elevernes udsagn peger også på, at *fantasien eller forestillingskraften* trænes og styrkes. I skrivning af fortællinger aktiveres den narrative fantasi, og det åbner for forståelse af, at verden kan opleves på flere måder. Dette øger potentielt videre forståelsen for, at andres perspektiver også er gyldige, hvilket er relevant i en dannelsesoptik.

Didaktiske perspektiver

I afhandlingen peges på en række didaktiske overvejselsfelter, som har betydning for skriveuddannelsesbegivenhedens mulighed. Det drejer sig om lærerens mulighed for at understøtte etableringen af en skriveundervisning, der fremmer muligheden for skriveuddannelse. Det kan ske gennem overvejselser angående skrivningens sted, skrivningens tid, skrivningens form, skrivningens krop og skrivningens samtale og vurdering. Lærerens rolle italesættes med et begreb om *didaktisk musikalitet*, der er et udtryk for en tilstedeværelse i undervisningen, der er præget af lydhørhed og et nærvær i situationen og af en evne til at improvisere med de skrive-didaktiske redskaber, man har, med udgangspunkt i en professionel dømmekraft. Det anbefales med reference til eksisterende forskning, at der også på dansk grund forskes i betydningen af, at læreren oplever sig selv som et skrivende menneske, og at der på baggrund heraf udvikles kreative tilgange til skrivning i læreruddannelsens danskfag og i efteruddannelsen af dansklærere. Dette projekt har således relevans for fremtidig forskning, udvikling af uddannelse og af folkeskolens skriveundervisning.

Undersøgelsen er inspireret af tidligere forskning (bl.a. Krogh, 2012). Afhandlingens tilgang til skriveundervisning afviger fra den kompetenceorienterede forståelse af skrivning, der manifesteres i Fælles Mål for danskfaget. Den præsenterer således en anden og supplerende tilgang til danskfagets skriveundervisning og viser, at det at skrive i skolen rummer flere aspekter end blot det kommunikative og kompetencegivende.

Afhandlingen peger på skrivning som en måde at være i verden og en måde at forstå verden. Heri ligger perspektiver, der har at gøre med en øget opmærksomhed på verden og på udvikling af en sensitivitet over for verden. Disse har betydning for forståelsen af skrivningens potentiale i forhold til skolens og danskfagets ansvar for at arbejde med bæredygtighed.

English summary

I think you can write things that you want to say or do but it's not really possible. Sometimes you can say it in a story (8th grade student).

Here, one of the participants in the project, an 8th grade student, points out that writing offers an opportunity to do something different than usual. Through writing, possibilities arise to explore, develop and play with thoughts, desires, ideas, etc. In this way, writing can be a path to existential insight.

The thesis explores the relationship between creative writing and existential formation in the final years of lower secondary education (8th grade). Formation here refers to the concept of *dannelse* (Danish) or *Bildung* (German) that has no direct English-language equivalent. It refers to education in its broadest sense, extending beyond schooling to encompass an ongoing process of personal and cultural maturation – the individual's intellectual, emotional and moral development as part of society. To this end, the concept of writing formation (*skrivedannelse*) is constructed, denoting the possibility for formation that can arise when writing. Thus, writing formation occurs when the writing process prompts curiosity, the disruption of habitual thinking and cultural dogmas, reflection on the world, oneself, and one's place in the world, and an awareness of and sensitivity to the world. In other words, writing formation occurs when writing initiates a dialogue with oneself, with personal and cultural narratives, and with the world and one's sensory and aesthetic experiences of it. Writing formation can be understood as becoming through the immediacy of the act of writing. The thesis examines theoretical understandings of the connection between writing and formation, asking whether students experience writing as connected to how they understand the world, themselves, and their place in the world, and the implications for instruction.

Method

The formative potential of writing is explored through a qualitative empirical study. The participants in the project are two 8th grade classes in Denmark and their teachers in the subject Danish. During the project, the students wrote poems, stories, memoirs, and essays. Afterwards, they took part in interviews where these texts provided a jumping-off point. The students' texts and interviews constitute the empirical material.

The study's methodological approach was inspired by phenomenology. This had implications for both the topic of research itself, the theoretical foundation for understanding formation, and the method used to study writing formation. The theoretical understanding of formation (*dannelse*) draws mainly on thinkers influenced by phenomenological and existential thinking (Arendt (2019), Biesta

(2014, 2018, 2020), Merleau-Ponty (2009), and Ricoeur (1975, 1992)). Additionally, perspectives were drawn from thinkers such as Nussbaum (1998, 2010, 2016) and Rosa (2021). The approach to writing was inspired by traditions from Creative Writing (McGurl 2009 and Bennett & Royle 2016) and *Écriture Féminine* (Cixous 1993, 2005 and Royle 2021). These theoretical foundations reflect the multidisciplinary nature of the concept of writing formation, with the study addressing and developing a research area that relates, firstly, to writing and creativity, and, secondly, to an existential and phenomenological understanding of formation, and, thirdly, to Danish primary and lower secondary education (*Folkeskolen*).

The interviews can be characterized as phenomenological research interviews (Kvale 2002) inspired by microphenomenology (Suhr et al. 2021). The analysis is divided into two parts. The first part focuses on a selection of the students' poems supported by excerpts from the interviews that pertain to the chosen texts. The second part analyzes the entire body of interviews using a thematic approach based on four themes, exploring how the students address these themes and how they relate to writing formation.

Results

The first part of the analysis highlights poetry writing's potential to increase students' awareness of the world, themselves, and their place in the world. Writing haikus draws attention to the present moment and is associated with eco-sensitivity (Greve 2000). In more general terms, writing poetry stimulates reflection on time and being, linking sensory experience to linguistic consciousness and hereby strengthening the student's ability to view the world from a poetic perspective.

The second part of the analysis is divided into four themes. The first is about 'going off with writing' or letting oneself get caught up in writing. Going off with writing refers to the experience of flow in the writing process and of surrendering oneself to this process. Going off with writing is associated with receptiveness and self-efficacy and seems to be a prerequisite for the other three themes. In the analysis, the experience of going off with writing is connected to a sense of resonance and becoming through writing.

The second theme concerns awareness and is thus linked to an aspect of being. In the writing process, awareness is directed towards place and sensations. Writing prompts both a receptiveness to and a sense of meaningful participation in a given place.

When writing, the students' attention is also directed inwards towards thoughts and emotions, which points to the third theme. The students describe the relationship between writing and thinking in terms of expressing and forming one's thoughts and emotions through writing. The writer is hereby able to

look at their thoughts from a distance. Writing is sometimes experienced as a form of relief, allowing one to express oneself without having to consider the opinions of others. Writing can be associated with self-reflection and thinking about the world.

The students' statements also indicate that writing exercises and hones the imagination. Creative writing activates the narrative imagination, encouraging understanding that others can experience the world in different but equally valid ways to oneself. Students' imagination draws inspiration from other texts, concrete sensations, and prior experiences that are used to make the text more real or vivid.

Perspectives

The thesis points to a range of aspects that teachers should consider when facilitating writing formation. These considerations include the teacher's ability to support writing formation through their teaching. This involves consideration of the place, time, form, and involvement of the body as well as the resulting dialogue and assessment. The teacher's role is addressed with the concept of didactic musicality, which refers to a certain situational sensitivity and instructional intimacy, as well as the ability to improvise using the available tools and methods based on one's professional judgement as a teacher. With reference to previous studies, it is suggested that there is a need for further research in Denmark on the importance of teachers seeing themselves as writers and to develop creative approaches to writing as part of preservice and in-service teacher training programs for teachers in the subject Danish.

While inspired by previous research (e.g. Krogh 2012), the thesis' approach to writing deviates from competence-focused understandings of writing, as found in the Common Objectives for the Subject of Danish (*Fælles Mål for dansk*). An alternative and complementary approach to writing instruction in the subject Danish is articulated, demonstrating that writing in school extends beyond communicative aspects and competence-based objectives.

The thesis argues that writing is ontological and epistemological: a way of being in and of understanding the world. This includes perspectives that involve an increased awareness of and the development of greater sensitivity towards the world. These perspectives are significant in understanding writing's potential in relation to the role and responsibility of the school and the subject of Danish to work with and address sustainability issues.

Kapitel 1: Indledende betragtninger

I will talk about truth again, without which (without the word *truth*, without the mystery *truth*) there would be no writing. It is what writing *wants*. (Cixous, 1993, s. 6).

Hvad sker der med os, når vi skriver? Hvilken betydning kan det have for vores måde at være i verden, for vores tanker om og fornemmelser for os selv, for verden og for os selv i verden? Og hvilken betydning får skrivning, når man er ung og nærmer sig afslutningen af folkeskolen, med alt hvad det indebærer af nye erfaringer, forventninger og forandringer?

Når vi skriver, møder vi verden og os selv gennem sproget. Gennem sproget får tanker, forestillinger, følelser og fornemmelser en form og placerer sig derved uden for os selv. Vi kan kigge på det, gå væk fra det og vende tilbage igen. Undertiden er det ikke til at vide, om det er skriften eller tanken, der kommer først. Det kan opleves, som om skriften viser os en mulig vej, vi kan gå. At skrive kan være berusende og øjenåbnende – det kan også være besværligt og fyldt af modstand. I mødet med skriften overskrider vi en grænse mellem noget indre og noget ydre, og her ligger en mulighed for en dannelsesbevægelse. I de sidste tre år har jeg undersøgt det møde sammen med eleverne i to 8. klasser og deres lærere.

Dette projekt er vokset ud af mine egne erfaringer med at skrive og mange samtaler med folkeskoleelever, med folkeskolelærere, læreruddannere og med lærerstuderende om det at skrive. Det har efterladt mig med indtryk af en skriveundervisning, der handler mest om at kunne producere adækvate tekster og præstere bedst muligt til den endelige vurdering – afgangsprøven. Hvis det er tilfældet, går vi efter min mening glip af noget værdifuldt. Det er ikke min intention at være en modstemme til det at arbejde med færdigheder, genrer eller skrivekompetencer. Det er gyldige perspektiver på skrivning i skolen, og man kan argumentere for, at eksempelvis genreforståelse kan være et godt værktøj til at udvikle skrivning og gennem skrivning positionere sig selv som en, der har noget at sige. Oplevelser med elever og studerende viser dog også hen mod andre aspekter af skrivning, hvor det at skrive har haft en eksistentiel og uudgrundelig betydning. Det er de oplevelser, der har gjort mig nysgerrig på skrivningens muligheder i forhold til at være menneske i verden.

Jeg tror, det er væsentligt ikke at overse de muligheder, der kan ligge i at arbejde med skrivning med et andet fokus end vurdering og det kompetenceorienterede. Der har for mig at se gennem en årrække været et overordnet fokus på læring (se analyser heraf i Biesta 2018; Gruschka 2011),

forventningsnormer (eksempelvis i det store norske projekt Normprojektet) og målbare kompetencer, viden og færdigheder (jf. Fælles Mål for danskfaget). Som sagt er projektets intention ikke at gøre op med disse. Det er indlysende relevant at arbejde med skrivekompetencer. Her vil jeg imidlertid undersøge og pege på en anden og supplerende tilgang til skrivning i skolen. En tilgang, der handler om tænkning, sansning, væren og fortælling. En tilgang, der handler om at ytre sig som menneske i verden, om at sanse verden og om at skrive noget frem, der ikke var der før. *At skrive handler 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, at få noget til at vise sig* (Knausgaard, 2018, s. 24). Sådan skriver den norske forfatter Karl Ove Knausgaard. Her italesætter han den afgørende betydning, det kan have at skrive uden det vurderende blik overherredømme.

Der ligger et kæmpe potentiale, tror jeg, for at blive klogere på verden, på hinanden og sig selv i verden gennem sproget. Det, projektet vil tilbyde, er en empirisk undersøgelse og teoretisk begrebsliggørelse af, hvad der er på færde, når elever skriver. Især sættes fokus på, hvad der er på færde, når elever skriver fiktion og digte, samt en metode til at undersøge netop det.

For at blive klogere på det område har jeg konstrueret begrebet skrivedannelse med det formål at undersøge, hvordan de to fænomener – skrivning og dannelse – er relateret til hinanden, hvordan den relation viser sig, og hvilken betydning den viden eventuelt kan have for de måder, vi beskæftiger os med skrivning i folkeskolens ældste klasser på. Dannelse er et mangfoldigt begreb, der historisk, kulturelt og geografisk forstås på mange forskellige måder - lige fra det opdragende til det frisættende. I denne afhandling undersøges begrebet dannelse i en eksistentiel betydning, det vil sige som betydning for det at være til og forholde sig i relation til os selv, vores medmennesker og verden omkring os. Skrivning forstås tilsvarende på mange forskellige måder. I dette projekt er forståelsen af skrivning delvist inspireret fra Creative Writing-traditionen. Sammensat danner skrivning og dannelse et begreb, der italesætter spørgsmål om dynamikken mellem disse to: Hvilken rolle spiller skrivning i forhold til dannelsesprocessen? Hvad kan skrivning betyde for vores måde at tænke, føle og være til i verden, og hvordan afspejles det i vores skrivning? Hvordan kan man undersøge fænomenet skrivedannelse empirisk? Og hvilke didaktiske overvejelser giver det anledning til?

Forskningsspørgsmål

1. På hvilke måder kan man teoretisk definere, forstå og begrebsliggøre sammenhængen mellem skrivning og dannelse, og hvad siger eksisterende empirisk forskning om dette? (*teoretisk sigte*)
2. Oplever elever i folkeskolen sammenhæng mellem at skrive og det at erkende og forstå verden og sig selv i verden (skrivedannelse), og afspejles dette i deres egne tekster? (*fænomenologisk sigte*)
3. Hvilke faktorer virker fremmende for skrivedannelsesbegivenheden, hvordan kan læreren styrke muligheden for dette, og hvad kan støtte læreren i at varetage opgaven? (*didaktisk sigte*)

Forskerposition og overvejelser over inddragelse af teori

Projektet spænder over tre beslægtede forskningsområder: folkeskolens danskfag, skrivning og dannelse. Det er derfor nødvendigt med nogle refleksioner over, hvorfra der tales, så læsere ikke kigger forgæves efter svar, det ikke har været min hensigt at give. Min baggrund er forankret i folkeskolen, hvor jeg har været dansklærer i de ældste klasser i 10 år, på kandidatuddannelsen i didaktik (dansk) på DPU og på Læreruddannelsen, hvor jeg har undervist i dansk siden 2016. Derudover er jeg et skrivende menneske. Det hele har betydning for den måde, jeg nærmer mig og undersøger de tre områder.

Etableringen af begrebet skrivedannelse sker i dialog med tekster af tænkere og forfattere, der har været frugtbare at inddrage. Den fænomenologiske inspiration er gennemgående både i valget af teoretikere, i tilgangen til den empiriske del og i den grundlæggende undren over og fascination af det, der kan ske, når elev og skrivning mødes i en skrivebegivenhed.

Projektets væsentligste bidrag ligger i den empiriske undersøgelse. Jeg har deltaget i planlægning af undervisning og i gennemførelse af undervisning, har snakket med eleverne i situationer med relation til undervisningen, læst deres tekster og efterfølgende gennemført fænomenologisk inspirerede interviews med dem. Gennem min tilknytning til folkeskolen og erfaring som underviser indgår jeg naturligt i undervisningssituationen og oplever at blive mødt med åbenhed og tillid af eleverne, og forskerpositionen må derfor primært betragtes som en insider-position (Johansen, 2016). En insider defineres som en, der har interesse for og erfaring med feltet, kender feltets forforståelser og er interesseret i at have indflydelse på feltet (Asselin, 2003), hvilket må siges at passe på nærværende projekt.

Empirien, dvs. elevernes udsagn og tekster, har gennem hele projektet haft forrang. Det betyder, at teorien bidrager med forståelser og optik, i den udstrækning jeg vurderer, at materialet behøver det. Det medfører en vis eklekticisme, idet der i det samme materiale anvendes optikker hentet fra bildung-traditionen, fænomenologien, fransk poststrukturalisme, narratologi, sociologi og politisk tænkning. Dannelse er, som jeg ser det, et bevægeligt begreb, som et ubesvarligt spørgsmål og en altid uafsluttet proces. Den kan således ikke endeligt defineres. De inddragne teoretikere og forfattere er relevante med henblik på at begribe og beskrive skrivningens dannelsespotentialer.

Som danskunderviser er jeg blandt andet og selvfølgelig optaget af, hvordan man bliver bedre til at skrive eller opnår styrket skrivekompetence. Det står ikke i modsætning til interessen for skrive-dannelse, og faktisk er jeg overbevist om, at man også udvikler skrivekompetence ved at arbejde skrive-dannelsesorienteret, men skrivekompetence er ikke i fokus her.

Jeg er optaget og fascineret af det, der kan ske, eller det, der viser sig, når elever skriver. Det er min erfaring, at der i mødet mellem en 8. klasseselev og kreativ skrivning kan opstå erfaringer og tekster, der både er overraskende og gådefulde, og som forekommer særdeles meningsfulde. Jeg nærer en nysgerrighed efter at overvære og forstå det fænomen, hvor en elev vælger at hoppe med begge ben ud i skriveprocessen og gå med skriften og sproget eller fantasien og se, hvad der sker. Der er et potentielt dannelses- eller forandringsrum. Det slår mig, at de 8. klasseselever, jeg oplever gennem deres tekster og gennem samtaler om skrivning, viser en høj grad af refleksion og åbenhed og en udviklet forståelse af det poetiske. Det er det, jeg gerne vil undersøge. Hvad sker der, når eleven møder den kreative skrivning i en skrivebegivenhed, og hvad hæmmer og fremmer, at den begivenhed finder sted?

Den nysgerrighed og fascination, der driver forskningen, udgør en vis risiko. Det er sandsynligt, at eleverne, på trods af mine bestræbelser på at stille åbne spørgsmål og ikke farve deres udsagn med mit engagement, i en vis udstrækning med deres åbenhed og samarbejdsparathed aner min position. Dette gør ikke deres udsagn mindre rigtige eller troværdige, men understreger, at den virkelighed, der viser sig i interviewene, både rummer deres skriveerfaringer og de refleksioner, der opstår i vores samtale.

Den position er både en svaghed og en styrke ved projektet. Det er en styrke, fordi det er den undren og det engagement, der driver projektet, og sandsynligvis er med til at skabe et rum, hvor eleverne har mod på at fortælle om deres erfaringer med og tanker om at skrive. Det er en svaghed, fordi den indeholder en vis nærsynethed. Projektet søger at komme tæt på erfaringen af den enkelte skrivebegivenhed, og blikket bliver på det singulære. Intentionen er at kunne pege på fænomenet

skrivendannelse med inspiration i det særegne eller eksemplet (jf. afsnit om brug af eksempler, s. 102). Den viden, der hentes fra eksemplet, kan ikke generaliseres og etableres som en sandhed, men indeholder potentielt en overførbarehed. Det, projektet bidrager med, er en undersøgelse af relationen og dynamikken mellem skrivning og dannelse, som den viser sig i projektet, nogle begreber at begribe dette med og en didaktisk refleksion over og et bud på, hvordan skrivebegivenheden kan faciliteres. Og selvom projektet i kraft af (skrive)dannelsesbegrebets uafsluttedhed ikke kan pege på afsluttede konklusioner, kan det tegne et billede af fænomenet skrivendannelse og etablere nogle greb, som lærere, forskere, undervisere og andre skrivende mennesker kan anvende og tænke skriveprocesser med. Til sidst et par ord om selve det at skrive om skrivning og dannelse. I projektet har jeg set elever kaste sig ud i skriveprocesser, de ikke vidste, hvor skulle føre dem hen. Jeg har set dem blive berørt af processen og overraskede over resultatet. At skrive en afhandling er åbenlyst langt fra de kreative skriveudfoldelser, der har fundet sted i klasserne, og dog er der fællestræk i processen. Især gennem skrivningen af analyseafsnittene, hvor elevernes tekster og deres udsagn om konkrete skriveerfaringer bliver læst i dialog med teoretikere og forfatteres udsagn, fremtræder i mønstre og forbindelser mellem teori og empiri, der både forundrer og opleves som betydningsfulde. At skrive fænomenologisk har ifølge Finn Thorbjørn Hansen (2022, s. 77) en lyrisk dimension, som handler om det, der 'kalder' i den levede erfaring, og som bringer den skrivende i en sanselig-stemt forundring. Der er noget, der rammer den skrivende i skriveprocessens bestræbelser på at give udtryk for denne forundring. Således er jeg også i skriveprocessen blevet ramt af forundring og berørt over den poetiske åbenhed, eleverne har kastet sig ud i skrivningen og refleksionerne herover med. I skrivningen har jeg bestræbt mig på at være tro mod den forundring og de muligheder, der opstår, samtidig med at den lyriske dimension får modspil af det, Hansen kalder den sokratiske dimension, der må forstås som tænkningsdimension eller den kritiske dimension (2022, s. 77). Således har skrivningen af denne tekst for den skrivende været et eksistentielt dannelsesprojekt, hvor undren og indsigter, tvivl og grebthed har været involveret.

Pilotprojekter

Som en del af vejen til projektet vil jeg nævne pilotprojekterne til denne afhandling. Det første var mit speciale, "Selvfortællinger – en undersøgelse af potentialet ved at arbejde med autofiktion i folkeskolens ældste klasser" (Bock, 2016). Det satte blandt andet fokus på potentialet ved at læse og skrive autofiktion i 9. klasse. De involverede 9. klasseselever skrev dels autofiktion med udgangspunkt i en barndomserindring, og dels et essay, der italesatte deres tanker og oplevelser på en individuel gåtur. Empirien bestod af elevtekster og interviews. Teksterne blev analyseret narratologisk,

mens interviewene var fænomenologisk inspirerede. Undersøgelsen viste, at den autofiktive og den stedbaserede skrivning kan ses som *æstetiske udtryk, der gennem leg med virkeligheden og brug af fortælling har mulighed for at sprogliggøre kropslige erfaringer og dermed fremme elevens mulighed for i en alder, der forbindes med særlige udfordringer, at udvikle bevidsthed om sig selv i verden* (Bock, 2016, s.90). Efterfølgende fulgte jeg op på dette bl.a. med elevinterviews i to 8. klasser (Bock, 2022a, 2022b, 2020, 2019). Dette pegede blandt andet på disse temaer: elevernes autonomi, skriveproces, sammenhæng mellem at læse og skrive, det særlige ved at skrive fiktion og skrivningspotentialer for erkendelse. De to projekter pegede tilsammen på en dimension ved skrivning i skolen, som handler om skrivningsrelation til det eksistentielle aspekt ved at være menneske i verden, som det opleves af elever i folkeskolens ældste klasser, og hermed på et underbelyst dannelsespotentialer i forbindelse med skrivning i skolen.

Afhandlingens struktur

Afhandlingen er inddelt i syv overordnede kapitler.

Første kapitel introducerer projektets forskningsinteresse, dets tilblivelse og den undren over og fascination af skrivning, det er forbundet med.

Andet kapitel søger at afklare begrebet skrivedannelse og svarer således på forskningsspørgsmål 1. Kapitlet indeholder en definition af projektets forståelse af skrivedannelse, af centrale begreber i forhold til dannelse og skrivning og af de teorier, som har vist sig relevante i den empiriske del. Herefter undersøges det, hvordan begrebet skrivedannelse relaterer til danskfagets formål og Fælles Mål, og suppleres med overvejelser om, hvordan skrivedannelse kan undersøges empirisk.

Tredje kapitel indeholder en oversigt over empirisk forskning, jeg vurderer er relevant for interessen i relationen og dynamikken mellem skrivning og dannelse i folkeskolens ældste klasser. Her fremlægges skrivedidaktisk forskning, som dette projekt kan gå i dialog med. Fokus er især på den forskning, der omhandler skriverudvikling (Krogh, 2012), men også andre tilgange inkluderes. Kapitlet afsluttes med et afsnit, hvor jeg undersøger skrivedannelsespotentialer med udgangspunkt i udvalgte forfatteres udsagn om det at skrive. Her er især afsnittet om Hélène Cixous' tilgang til skrivning centralt.

Fjerde kapitel er en beskrivelse af projektets metode og overvejelser i forbindelse hermed. Her redegøres for det fænomenologiske afsæt, og hvilken betydning dette har for tilgangen til forskningsinteressen, interviewene og tekstlæsningerne.

Femte kapitel er projektets fyldigste. Det parafraserer, analyserer, fortolker og diskuterer den empiri, der er kernen i projektet. Empirien består af tekster skrevet af elever fra to 8. klasser og interviews med et udvalg af disse elever. Selve analysen er inddelt i to afsnit. Det første indeholder en fænomenologisk læsning af et udvalg af elevernes digte, suppleret med analyse af elevudsagn om skrivningen af disse tekster. Herefter præsenteres et tværgående blik på projektets elevinterviews. Analysen er her tematisk struktureret. Femte kapitel svarer således på forskningsspørgsmål 2. Afsluttende sammenfattes og diskuteres de erkendelser og iagttagelser, der er gjort i projektet.

I **sjette kapitel** diskuteres hvorvidt, hvornår og hvordan skrivedannelsens mulighed i folkeskolens ældste klasser kan styrkes, og således besvares forskningsspørgsmål 3. Dette kapitel har to formål: Dels at redegøre for og diskutere de didaktiske overvejelser og greb, der er relevante i forhold til skrivedannelsesbegivenhedens mulighed i skriveundervisningen, dels at tegne et billede af lærerens rolle, betydning og professionelle identitet som skriveunderviser.

Afhandlingen afrundes i **syvende kapitel**. Her sammenfattes svarene på de tre gennemgående forskningsspørgsmål, og der redegøres for projektets bidrag og begrænsninger. Til sidst italesættes perspektiver for fremtidig forskning, som dette projekt peger på.

Afsluttende indsættes **liste over referencer, illustrationer og bilag**. Som bilag er vedhæftet kopi af undervisningsmateriale (powerpoint og skriveopgaver), der er anvendt i projektet. Materialet er vedhæftet med henblik på eventuel diskussion af undervisningssituationen. Desuden er et udvalg af elevernes digte samt de fortællinger, der citeres fra i analysen, vedhæftet. Elevernes udsagn i interviews indgår i analysen i rig mængde, hvorfor jeg har valgt ikke at vedhæfte de samlede interviews. Disse kan tilsendes, hvis det ønskes.

Kapitel 2: Begrebet skrivedannelse – et begreb i tilblivelse

Ordet skrivedannelse er et sammensat substantiv, der består af verbet *skrive* og det abstrakte substantiv *dannelse*. De to ord peger på hver sine forskningsområder og -traditioner, og begrebet skrivedannelse handler om spørgsmål om sammenhængen og dynamikken mellem de to, anskuet i et eksistentielt perspektiv. Hvilke dannelsesmuligheder er forbundet med skrivning? Hvornår og hvordan træder de to begreber i forhold til hinanden i en skrivedannelsesbegivenhed? I dette kapitel vil jeg først udfolde begrebet skrivedannelse. Herefter følger en redegørelse for de teoretiske forståelser af

centrale begreber, herunder dannelse og skrivning, som begrebet skrivedannelse, som det fremstår her, er funderet på.

Skrivedannelse kan ses som et udtryk for en dannelsesmulighed, der kan opstå i forbindelse med at skrive. Der er således tale om skrivedannelse, når det at skrive giver anledning til undren, forstyrrelse af vanetænkning og kulturelle dogmer, refleksion over verden, sig selv og sig selv i verden og en opmærksomhed på og sensitivitet over for verden. Med andre ord finder skrivedannelse sted i det øjeblik, skrivning giver anledning til en dialog med sig selv, med den personlige og kulturelle fortælling, med verden og de erfaringer af verden, man får gennem sanseindtryk og æstetiske erfaringer. Skrivedannelse kan forstås som en slags tilblivelse i øjeblikket gennem skriften. Den er således processuel og knyttet til den skrivende – og er derfor intentionelt uafhængig af mål for skrivefærdigheder og vurdering af tekst.

Selve det at skrive anskues her i projektet som en begivenhed, der kan give mulighed for selverfaring, selvoverskridelse og refleksion herover. En forhåndsantagelse er, at skrivningen kan forbinde den skrivendes tanker, følelser, viden og sansninger gennem sprogliggørelsen og herved åbne for at forholde sig til verden, sig selv og sig selv i verden. At skrive kan være en måde at give stemme til denne forholden og på den måde komme til syne som subjekt. Dette projekt prøver at nærme sig, hvad der er på færde i skrivebegivenheden. Hvad sker der med et menneske, der skriver, og hvordan opleves dette?

Når man bruger sproget gennem skriften, kaster man sig ud i noget, der har et system, en struktur, konventioner og kultur. Sproget kan bruges uopmærksomt og konventionelt, således som man kan læse det i Hannah Arendts (2019) beskrivelse af den anklagede SS-officer Eichmanns sprog, som hun kaldte klichéfylt. Om det reflekterer hun: *Klicheer, faste vendinger, overholdelsen af konventionelle, standardiserede koder for udtryk og adfærd er socialt anerkendte og skærmer os mod virkeligheden, det vil sige mod krav på vores tænkende opmærksomhed, som alle hændelser og kendsgerninger vækker ved deres blotte eksistens* (s. 44). Skrivedannelse må følgelig fordre, at man i selve skrivebegivenheden bevæger sig ud over klichéerne og konventionel sprogbrug og henimod ”tænkende opmærksomhed”(Arendt 2019, s.44). Herved fratager man potentielt sig selv den ”skærmning”, der ligger i at overholde koderne eller holde sig inden for grænserne for det kendte og forventede. På den måde sker en overskridelse af det kendte. En konsekvens heraf må være, at skrivedannelse er forbundet med *mod* til overskridelse og som følge heraf omstændigheder, der faciliterer dette mod.

At skrive bliver hos eksistenstænkeren Søren Kierkegaard (1859/2018) forbundet med opdragelse af selvet. I teksten ”Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed” skriver han ”Skulde jeg nu så

cathegorisk bestemt som muligt udtrykke denne Styrelsens Part i hele Forfatter-Virksomheden, saa veed jeg intet mere betegnende eller mere afgjørende Udtryk end dette: det er Styrelsen, der har opdraget mig, og Opdragelsen er reflekteret i Produktivitetens Proces" (Kierkegaard, 1859, i Staubrand, 2018). At opdragelsen er reflekteret i produktivitetens eller skrivningens proces, kan læses som et udtryk for den dannelse, der kan finde sted i skrivningen. Hos Garff (2008) udlægges det som det fænomen, at der i den skrivende aktiveres ukendte kræfter, hvorved den skrivende "får skrevet andet og mere end han eller hun umiddelbart er sig bevidst" (s. 135). Herved bliver forfatterskabet ifølge Garff en personlig tilblivelses- eller dannelsesproces. Kristendommen er helt central i Kierkegaards tekster, og "Styrelsen" vil derfor oplagt kunne udlægges religiøst. Hos Garff forstås "Styrelsen" dog som et intra-subjektivt fænomen eller som en dimension af sproget. Hvorvidt det er rimeligt at udelade det religiøse aspekt i forståelsen af "Styrelsen", ved jeg ikke, men med Garffs forståelse bliver teksten relevant for arbejdet med skrive-dannelse. Her vil jeg blot hæfte mig ved det fænomen, at den skrivende gennem skrivebegivenheden kan opleve forandring eller "opdragelse", og som Kierkegaard udtrykker det, komme til at "udføre og sige Noget, hvis fuldere Betydning, jeg stundom selv først bagefter forstaar" (Kierkegaard 1859 i Garff 2008). Herved berøres det aspekt af skrive-dannelse, at den skrivende uforvarende kan udvikles eller blive til gennem skrivning.

Et brugbart greb til at søge at begribe skrive-dannelse teoretisk kan hentes hos den tyske sociolog Hartmut Rosa (2022) og hans forståelse af begreberne resonans og fremmedgørelse som udtryk for henholdsvis vibrerende, responsive og stumme, relationsløse relationer. I den udstrækning den enkelte skrivende gennem skrivebegivenheden indgår i en relation til (dele af) verden eller sig selv, kan skrivning danne udgangspunkt for en resonanserfaring. En resonanserfaring overskrider den dualistiske subjekt-objekt-erfaring, det er en relation, hvor "subjekt og verden gensidigt berører og samtidig transformerer hinanden" (Rosa 2022, s. 203). Idet resonanserfaringen forstås som det at indgå i en relation til verden eller sig selv i verden, vil den her blive anskuet som en dannelsesmulighed. Jeg vil altså ikke sætte lighedstegn mellem resonans og dannelse, men undersøge, om resonanserfaringen i sin kvalitet af at være levende, lydhør og responderende skaber et rum eller et øjeblik, hvor eksistentiel dannelse eller subjektifikation er mulig, idet fremmedgørelsen transformeres. Resonansbegrebet er en del af Hartmut Rosas omfattende sociologiske teori, hvis ærinde er at kritisere resonansforholdene i verden. Verden er, siger han, styret af acceleration, dvs. af en iboende forventning om vækst og optimering. Accelerationen gør os fremmede over for verden. Verden opleves som stum på grund af det høje tempo og et uafsladeligt krav om vækst, og svaret på dette er ifølge Rosa en styrkelse af resonansforholdene, idet resonanserfaringen er en oplevelse af relation til verden, altså at verden

svarer. Jeg har ikke til intention at bidrage til en sociologisk samfundskritik, men finder resonansbegrebet brugbart som analysegreb i skivedannelseskontekst, idet elevernes beskrivelse af skriveprocessen har fællestræk med Rosas beskrivelse af resonanserfaring.

Med henblik på at styrke klarheden i min tentative fremskrivning af det nykonstruerede begreb skivedannelse vil jeg her redegøre for, hvordan centrale begreber forstås i denne sammenhæng.

Subjektet

I arbejdet med at definere skivedannelse må man foretage et sprogligt valg, når man refererer til den enkeltes forståelse af at være *nogen*. Uanset ordvalg vil det være væsentligt at pointere, at der her ikke er tale om en forståelse af et selv eller subjekt som noget iboende, autonomt erkendende, uforanderligt eller autentisk. Begrebet subjekt indeholder to modsatrettede betydninger. Foucault skriver om dette, at "there are two meanings of the word 'subject'; subject to someone else by control or dependence, and tied to one's own identity by a conscience or self-knowledge" (Foucault, 1983, i Bennett & Royle, 2016, s. 151). Her viser han ordet subjekts dobbeltbetydning som det at være underkastet vilkår i verden og samtidig det at opleve sig selv et tænkende, refleksiivt selv. Også Biesta (2021) peger på ordets dobbelte betydning, idet han påpeger, at ordet "fremhæver, at vi er initiativtager til vores egne handlinger" og samtidig "underkastet" det, verden gør med dem (s. 22). Hermed, påpeger han, refererer ordet subjekt ikke til, hvordan individet er, men hvordan det *eksisterer*.

Hos Hartmut Rosa (2021) indgår også refleksioner over anvendelsen af ordet subjekt og forholdet til verden. Han pointerer, at subjekt og verden er gensidigt forbundet og afhængige og således konstitueres gennem hinanden. Som subjekt står man ikke over for en verden. Man er allerede *i* verden med en forbundethed, der varierer individuelt og kulturelt. Når man alligevel kan tale om et subjekt eller et selv, er det på baggrund af en forståelse af subjekter som "entiteter, der gør erfaringer" og "tager intentionel stilling til verden" (s. 45). Brugen af begrebet subjekt peger således på det, at man er sat i verden og i mødet med denne kan udvikle subjekthed (se afsnit om dannelse) på baggrund af perception og dømmekraft.

For Kierkegaard er bestræbelsen at blive et selv. Heller ikke hos ham opfattes selvet som en givet størrelse. Om dette siger han:

Selvet er et Forhold, der forholder sig til sig selv, eller er det i Forholdet, at Forholdet forholder sig til sig selv; Selvet er ikke Forholdet, men at Forholdet forholder sig til sig selv. (Kierkegaard, 1849/2022, s. 19)

Han sætter her fokus på det processuelle ved at blive et selv eller ved eksistentiel dannelse. Selvet er ikke et endemål, men netop det at forholde sig. I den forståelse er det at være et selv en vedvarende opgave. I nærværende projekt forstås begrebet subjekt i tråd med ovenstående som noget, der er en del af verden og bestandig bliver til gennem mødet med verden og sig selv i verden.

Skrivning som begivenhed

Når jeg taler om skrivning som en skrivebegivenhed, ligger der en forståelse af begivenhedsbegrebet som en slags møde eller relateret til et møde, der forandrer eller destabiliserer (Žižek, 2014; Kirkeby, 2013; Badiou, 2013; Pantazi, 2012). Skrivebegivenheden vil jeg formulere som det potentielle møde mellem den skrivende (eleven) og skrivemuligheden, forstået som den mulighed for at skrive, der etableres i situationen (fx skriveopgaven i klasserummet). Den begivenhed kan ikke planlægges eller forudbestemmes, idet begivenheden altid vil overskride det planlagte. Det er noget, der sker med os i det øjeblik, mødet finder sted. Filosofen Slavoj Žižek beskriver i bogen "Event – A philosophical journey through a concept" (2014) blandt andet begivenheden som "An effect that exceeds its causes" (s. 5) og som "an act of reframing" (s. 168). Skrivebegivenheden i undervisningen er altså noget andet end og overskrider det, vi kan have som intention med vores undervisning. Det overflødiggør ikke den didaktiske intentionalitet, men peger på, at selve skrivebegivenheden er det møde, der måske – måske ikke - finder sted med eleven og skrivning som deltagere. Med inspiration i Bollnows og Badiou's tanker om begivenhed og møde skriver Pantazis (2012) om mødet som "an Event of Truth". Begivenheden gør noget ved de deltagende, som er uafvendeligt og involverer de deltagende som subjekter. Pantazi folder yderligere ud, at begivenheden i uddannelsesmæssig kontekst tilfører noget eksistentielt vigtigt, og at dette er uforudsigeligt og ikke kan designes. Ikke desto mindre kan undervisningen fremme muligheden for disse "Events of Truth", og hertil kommer han med forslag som at besøge historiske steder, dvæle længere ved et emne m.v. Dette projekts tredje forskningsspørgsmål forsøger at kaste lys over, hvordan undervisning kan fremme eller gøde jorden for muligheden for elevens erfaring af en skrivebegivenhed, mens andet forskningsspørgsmål undersøger, hvordan skrivebegivenheden opleves og fremtræder.

Dannelse

Ved at vælge begrebet dannelse skriver jeg projektet ind i en tradition, der baserer sig på det tyske begreb Bildung. Dannelsestanken har en lang historie, som er den baggrund dannelse forstås ud fra i dag. Centralt står blandt andre dannelsestænkeren Wilhelm von Humboldts forståelse af dannelse som menneskets søgen efter at forstå verden og forbinde sig selv med den. Dette peger på en

dobbelthed ved dannelsesstanken, der på samme tid omfatter relationen til verden og selvet (Garff, 2008, s. 13). I dette projekt forstås dannelse i eksistentiel sammenhæng. Med andre ord ses dannelse som udtryk for, hvordan eleverne forholder sig til deres væren i verden, deres subjekthed, frihed og relation til andre mennesker i en vedvarende proces. I en artikel om Hegels dannelsesbegreb formulerer Asger Sørensen (2013) det således, at dannelse aldrig kan være en afsluttet proces, men ”netop dette at bevidstheden, altså menneskets bevidste væren fortsat lader sig bevæge af indtryk, der er værd at lade sig bevæge af” (s. 209). Dannelse indeholder som følge heraf en åbenhed for indtryk og en villighed til at lade sig bevæge eller forstyrre og samtidig en evne til at vurdere. Projektet er, som det ses, i første omgang inspireret af den kontinentale bildung-tradition og dermed en dannelsesforståelse, der handler om frihed, selvoverskridelse, tænkning og menneskets bevidste væren i verden. Den hollandske uddannelsesstænkter Gert Biesta (2014) definerer i bogen ”Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik” skolens altoverskyggende opgave som det ”at vække lysten i et andet menneske til at ville eksistere i verden som et subjekt, der sammen med andre subjekter skal kunne leve godt i verden” (Biesta, 2014). Eksistens er altså ikke kun et individuelt forehavende, men handler netop om at være *i* verden og *sammen med* andre mennesker. Han definerer skolens og undervisningens tre domæner, kvalifikation, socialisation og subjektifikation, og peger specifikt på, at subjektifikationen er underprioriteret i uddannelsen, som den er nu. Subjektifikation betragtes ikke som et endemål, men som en begivenhed, hvor den enkelte har mulighed for at ”komme til syne” som unikt subjekt (Biesta, 2014). Et andet sted beskriver han det som ”jeg’ets ankomst til verden” og placerer herved begrebet subjektifikation i et eksistentielt domæne. Biesta anvender ikke selv ordet dannelse eller Bildung i forbindelse med subjektifikation (Biesta, 2021, s. 107). I tidligere værker afviser han begrebet Bildung, men det forekommer modsigelsesfyldt. Han fremhæver, hvordan ordet Education er blevet fortrængt af begrebet Learning i uddannelsesdebatten. Education indeholder både dannelse og uddannelse. Med subjektifikationsbegrebet italesætter han, trods afskrivelsen af dannelsesbegrebet, væsentlige aspekter af skolens opgave i forhold til eksistentiel dannelse, der både rummer frihed, selvforhold og verdensforhold (Rømer, 2021).

At komme til syne er både at komme til syne for sig selv og for andre. Subjektifikation har altså både et intra- og et intersubjektivt aspekt. Biesta pointerer, at eksistens netop indebærer, *hvordan* man er (og handler) og ikke *hvem* man er. Dette, siger han, er forskellen mellem at arbejde med subjekthed og med begreber som identitet eller personlighed. Han refererer her dels til Sartres udsagn om at ”eksistensen må gå forud for essensen” dels til Heideggers forståelse af eksistens, ikke som det at være identisk med sig selv, men som det at være uden for sig selv, at stå ud (ek-sist) og blive ”kastet”

ind i verden. I forbindelse med skrive-dannelse vil et fokus på subjekthed således betyde, at skrive-dannelsesaspektet ikke handler om, at den enkelte elev har som opgave at finde sin identitet, at defi-nere sig selv som ”den samme” (latin: idem) eller udvikle sin personlighed, men derimod på at eksistere i og interagere med verden. At eksistere i og med verden som subjekt vil i Biestas optik sige at eksistere på en *voksen* måde (Biesta, 2018). Det *voksne* aspekt forstår han som det at anerkende det anderledes, dvs. ikke sætte sig selv som centrum for verden, men skabe rum for, hvad der også eksisterer (Biesta, 2018). At eksistere som subjekt i verden på en voksen måde betyder for Biesta også, at man møder modstand med dialog. Ved at forholde sig dialogisk undgås de uhensigtsmæssige reaktionsmønstre, som han kalder ’selvdestruktion’ eller ’verdensdestruktion’, hvor eleven reagerer på udfordringer med manglende selvtillid eller modstand mod opgaven. Voksenhed er således ikke resultatet af en udviklingsproces eller et endeligt mål. Den er ikke knyttet til alder, men til det at forholde sig dialogisk. Jeg vil i denne sammenhæng sætte spørgsmålstejn ved, om ordet ’voksen’ er brugbart. Undersøgelsen handler jo om børn/unge, og det kan muligvis bremse projektets dialogiske potentiale at forlange, at eleverne skal være ’voksne’ eller forholde sig ’voksent’. På dansk har dette en klang af noget moraliserende. Når jeg alligevel vælger at inddrage Biestas tanker, handler det om hans forståelse af voksenhed som det at være i bestandig dialog med - og på den måde reflektere over - verden, sig selv og sig selv i verden, uanset alder. I afhandlingen vil jeg altså ikke benytte det efter min mening uheldige ord ’voksenhed’ som begreb, men have fokus på begivenheder, hvor eleven griber muligheden for at gå i dialog. Senere italesætter Biesta (2020) selv det uhensigtsmæssige ved ordbrugen og foreslår i stedet, inspireret af Emmanuel Levinas, termerne *egological* og *non-egological*. Disse finder jeg dog heller ikke hensigtsmæssige her.

Biesta konkluderer, at den pædagogiske opgave handler om forstyrrelse. Den pædagogiske forstyrrelse kommer ikke, siger han, når elevens præstationer bedømmes af læreren. Dette giver ikke eleven tid til og mulighed for at komme til syne som subjekt, fordi man her forbliver objekt for lærerens intentioner. Det er en naturlig måde at arbejde på, mener han, når det drejer sig om færdigheder, fx stavning, tegnsætning o.l., men ikke når det drejer sig om subjektifikation. Således er det også bestræbelsen i undersøgelsen af skrive-dannelse i videst muligt omfang at isolere skrive-dannelsesbegivenheden fra vurderingen af elevens skrivning – i erkendelse af at det sandsynligvis ikke er muligt. Biesta argumenterer for, at undervisningsbegivenheden har mulighed for og bør være det modsatte af kontrol, objektgørelse og magtudøvelse. Spørgsmålet om, hvordan mennesket kan eksistere som subjekt i eget liv i stedet for som objekt for andres ønsker eller systemets forventninger, er centralt

(Biesta, 2020). Det er blandt andet med afsæt heri, at jeg vælger at tale om dannelse i forbindelse med Biestas begreber, selvom han altså ikke selv anvender dannelsesbegrebet.

Biesta har som nævnt defineret skolens tre domæner, som er kvalifikation, socialisation og subjektifikation. I de to første anerkender han, at undervisning kan forstås som en proces, hvor eleverne løbende bliver mere kompetente; altså en tidslig proces, hvor eleverne over tid går fra at ikke vide eller ikke kunne mod at vide og kunne. Den tidslige logik tager han afstand fra, når det gælder subjektifikationens domæne. Subjekthed er, siger han, ikke en besiddelse eller et stadie, man bevæger sig imod, men en hændelse, som måske eller måske ikke finder sted. Subjekthed er således ikke kulminationen på et læringsforløb. Den ankommer som en *begivenhed* uanset alder. Skrivedannelse kan i lighed med subjektifikation ikke forstås som en lineært fremadskridende proces. Den må gribes som en mulighed i skriveprocessen uanset alder. Tilsvarende beskrives dannelsesmuligheden i dette projekt som begivenheder, øjeblikke eller bevægelser, der finder sted i skriveprocessen. For at fremme muligheden for disse dannelsesbevægelser eller begivenheder, må lærerens tilgang til skriveprocessen være præget af tillid til, at de er mulige.

Tænkning

Biesta henter væsentlig inspiration hos Hannah Arendt (Biesta, 2014, 2018, 2022). Hos Arendt forstås frihed ikke som en rettighed, men som noget, der er knyttet til menneskets selvudfoldelse gennem handling (Pahuus, 2018). Selvudfoldelse er knyttet til mennesket tænkning, villen og dømmekraft (Arendt, 2019). Hun anvender begrebet *natalitet* eller fødthed som et udtryk for en handleevne, der eksisterer, fordi man er født med evne til at skabe nye begyndelser. Ud fra denne fødthed kan og bør man handle og ytre sig som unikt subjekt blandt andre mennesker ved at skabe begyndelser, som andre mennesker kan gribe. Et andet væsentligt begreb hos Arendt er *pluralitet*. Det rummer et fællesskabs- eller flerhedsperspektiv (Pahuus, 2018). Det er en erkendelse af at være en del af verden, som er en betingelse for refleksion og for at opnå virkelighedsfølelse og hermed erfare verden som vedkommende. Det at erfare verden som vedkommende eller at kunne se verden med andres perspektiv er en forudsætning for frihed. Det er med udgangspunkt heri, at Biesta taler om at eksistere som subjekt. Det hører med til at blive et individ (eller et subjekt), at man indser, at ens verden er forbundet med andres. Hannah Arendt tager afsæt i en eksistentiel-fænomenologisk tradition. Et af hendes bidrag er, at hun i høj grad tænker den menneskelige eksistens i sammenhæng med mennesket som politisk væsen (Pahuus, 2018). Mennesket er politisk, når det handler og udviser dømmekraft, og netop dømmekraften er forbundet med vores evne til at tænke. Vores evne, siger hun, til at skelne

mellem rigtigt og forkert er forbundet med vores evne til at tænke. Tænkningen er muligvis *det ene*, der beskytter os mod at gøre noget ondt. (Arendt, 2019, s. 44). Uden den selvstændige tænkning mangler mennesket altså forudsætningen for at indtage friheden gennem handling. I relation til dette projekt er det interessant, at hun peger på det sproglige aspekt gennem ”klicheer og faste vendinger” (jf. s. 29). Arendt beskriver et forhør af SS-officeren Adolf Eichmann efter Anden Verdenskrig. Her bevidner hun, at den anklagedes udtalelser ikke var kendetegnet af ondskab eller stærk idealisme, men snarere af tankeløshed. Den erfaring førte hende til spørgsmålet om, hvorvidt *tænkningens aktivitet som vane, vanen med at undersøge alt hvad der sker eller vækker opmærksomhed uden hensyn til resultater (...) kunne være en af de betingelser, der får mennesker til at afholde sig fra at gøre ondt, eller som rent faktisk skærmer dem mod at gøre ondt?* (Arendt, 2019, s. 45). Hvis Arendts betragtninger har noget på sig, understreger det vigtigheden af, at undervisningen peger på sprogets og dermed tænkningens muligheder. I dette projekt skriver eleverne digte og andre æstetiske skriveopgaver. Disse har, som det vil ses i analysen, mulighed for at pege ud over sproglige normer på en undersøgende og legende måde.

Metaforen

Paul Ricoeur beskriver nogle af sprogets muligheder i essyet ”La Metaphore Vive” (1975). Gennem sætninger, hvor ord fra forskellige betydningslag sammenstilles, skaber vi sproglige billeder, som hjælper os med at skabe mening i tilværelsen. De to betydningslag i sætningen har indvirkning på hinanden og skaber ny mening. De fortæller os noget nyt om virkeligheden (Ricoeur 2017, s. 288) (jf. desuden Lakoff & Johnson, 1980, hvor hverdagsmetaforers betydning for vores tænkning analyseres). Som sådan har evnen til at skabe og forestille sig metaforer indvirkning på vores evne til at tænke. Også Hannah Arendts behandler metaforens betydning for forståelse. I ”Åndens Liv” udfolder hun relationen mellem bestemte åndelige og bestemte sanselige forhold, som det sprogligt fremtræder i filosofiens historie (2019). Især synssansen inddrages, påpeger hun, når der skabes billeder på, hvad tænkning er, hvorimod smagssansen inddrages, når det kommer til dømmekraft. Høresansen forekommer i sjældne tilfælde i filosofien og da ofte i forbindelse med en religiøs oplevelse af at høre Guds stemme. Også en nutidig tænker som Rosa (2021) (jf. s. 23) anvender det lydige begreb resonans som en metafor for det at indgå i en levende relation, som indebærer en oplevelse af meningsfuldhed. Der peges med brugen af sansede elementer i metaforer på en forbindelse mellem sprogets billeder og den kropslige erfaring.

Det metaforiske sprog får ifølge Ricoeur sin fulde betydning som livstydning, når det udfoldes i fortælling. Ricoeur udtrykker sammenhængen mellem liv og fortælling således:

(...) fiction, in particular narrative fiction is an irreducible dimension of selfunderstanding..

If it is true that fiction is only completed in life and that life can be understood only through the stories we tell about it, then an examined life (...) is a life recounted. (Ricoeur, 1992, s.31). Her tager han udgangspunkt i Sokrates' udsagn om, at *an unexamined life is not worth living* (s. 31) og når i sin analyse frem til, at vi for at forstå fortællinger må leve i dem; forstå dem gennem vores eget liv, og at vi for at forstå livet må fortælle om det. Sproget er derfor et vigtigt element, når indre erfaring gøres tilgængelig. Gennem sprogliggørelse og fortælling skaber vi en distance til det erfarede og gør det dermed tilgængeligt både for os selv og andre. Sproget ser han som ”*udvendiggørelse (...), hvorved den radikale, strukturelle ensomhed overskrides, oplyses. Dvs. udvendigførelsen af det, der gør et fællesskab muligt, midt i denne ensomhed*” (Ricoeur 1979 i Hermansen, 2003, s. 131). Dette udvendigførelsesaspekt er med til at pege på det at arbejde med fortællinger og metaforer i sammenhæng med skrive-dannelse.

Sprog og tanke

Om forholdet mellem sprog og tanke har også den franske fænomenolog Merleau-Ponty betragtninger, der er relevante for undersøgelsen af skrivning og eksistentiel dannelse. Sproget forudsætter ifølge ham ikke tanken, men fuldbyrder den (Merleau-Ponty 2009, s. 141). Undertiden, siger han, befinder det tænkende subjekt sig i uvidenhed om sine tanker, så længe disse tanker ikke er formuleret for subjektet selv. Her får sproget altså en vital funktion for tænkningen. Tanken kan komme til os i et glimt, men det er først gennem sprogliggørelsen, at vi tilegner os den og eventuelt kan kommunikere den ud til andre. Sproget er dermed ikke ”tankens tegn”. ”Meningen er indeholdt i talen, og talen er meningens ydre eksistens” (Merleau-Ponty, 2009, s. 147). (Jeg tillader mig at forstå ’talen’ som en fællesbetegnelse for mundtlige og skriftlige sproglige udtryk). Merleau-Ponty sammenligner sprogliggørelsen med musikken, som er bygget op af toner – ikke bare som musikkens tegn, men som virkeliggørelsen af dens eksistens. Ligesom musikken bliver til gennem tonerne, får talen eller skriften en eksistens gennem ordene, der kan åbne et nyt felt af erfaring og refleksion hos en selv og andre. Det vigtigste ved sproget, siger han, er ikke at fungere som huskeseddel for tankerne, men den udtrykskraft, der åbner en ny dimension for vores erfaringer (Merleau-Ponty, 2009, s. 148). I følgende citat giver Merleau-Ponty et bud på, hvordan det litterære sprog kan have betydning for os, ved at vi

går med det i stedet for at undersøge og analysere det. Vi skal gøre fælles sag med sproget, følge det og lade det navigere imod en slags tavs viden, både sproglig og ikke-sproglig.

Literary language can say new things only with the condition that we make common cause with it, that we stop examining its origins in order to follow where it is going, that we allow the words and means of expression in a book to be enveloped in that haze of signification that they derive from their particular arrangement, and finally, that we let the whole work veer toward a second-order tacit value where it almost rejoins the mute radiance of painting (Merleau-Ponty, 1974, p. 90).

I dette citat er Merleau-Ponty på linje med Felski (2019), der gør op med den kritiske tilgang til litteraturen for at i stedet fokusere på, hvad litteraturen gør. Heri er hun inspireret af Ricoeurs begreb om mistænksomhedens hermeneutik. I nærværende projekt er det en central tanke, at man gennem skrivning, som Merleau-Ponty viser det gennem litteraturen, ”går med” sproget, gør ”fælles sag” med det og derved åbner op for en betydning og erkendelse. Hermed åbnes op for, hvad skrivningen ’gør’. Dette uddybes i afsnittet om skrivning (jf. s. 32-41), hvor der redegøres for projektets tilgang til skrivning, og det uddybes yderligere i elevernes udsagn om at gå med sproget (jf. s. 149-154).

Skrivning som æstetisk praksis

I dette projekt undersøges skrivning som æstetisk praksis, dvs. en skrivepraksis, der knytter an til æstetisk erfaring. Æstetik defineres hos Baumgarten som videnskaben om sansernes erkendelse (Baumgarten 1992, s. 11). Man kan, skriver han, ankomme til erkendelse ad to veje, enten gennem fornuften eller gennem sanserne. Æstetikken ”bor” således ikke i objektet, men i subjektet, der erkender gennem sanserne. Den erkendelse er forbundet med følelse, fornemmelse og anelse. Ifølge Dorthe Jørgensen (2018, 2008) er den æstetiske erfaring en erfaring, der overskrider eller transcenderer det sanselige på en måde, som både opleves som nærværende og uhåndgribeligt (Jørgensen, 2008). Jørgensen italesætter æstetisk læring som en dannelsesproces, der forudsætter ”lydhør tilstedeværen, genuin erfaring og eftertænksom refleksion” (Jørgensen, 2018, s. 35). Den æstetiske erfaring handler altså ikke kun om at aktivere sanserne, men om en sensitivitet og refleksiv opmærksomhed forbundet med sansningen. Det er en forudantagelse i dette projekt, at de elementer, der er relevante for muligheden for skrive-dannelsesbegivenheden, kan tilvejebringes i skriveundervisning i 8. klasse.

Kroppen

Eftersom projektet overvejende er inspireret af fænomenologien, især som den kommer til udtryk hos Merleau-Ponty, er det umiddelbart indlysende, at kroppen spiller en rolle i spørgsmålet om skrive-dannelse. På samme måde som talen udtrykker tanken, udtrykker kroppen hvert øjeblik eksistensen. Vi er ”dømt til væren” i verden gennem kroppen (Merleau-Ponty, 2009, s. 128). Han eksemplificerer tanken med anorektikerens umulige forsøg på at trække sig tilbage fra verden ved at fornægte kroppen, Her ses den kropslige eksistens, som strømmer gennem en, uden at man er med i det, kun som en skitse til et egentligt nærvær i verden. Det egentlige nærvær opstår altså først, når man anerkender kroppen som eksistensens udtryk. Kroppen er dermed ikke noget, man har, et objekt for subjektets interesse, men forbundet med den, man er. Man kan godt forholde sig undersøgende til kroppen, men forudsætningen for dette er erfaringen af egenkroppen eller den levede krop, som har en helt central betydning for vores forhold til verden, til andre mennesker og til vores bevidsthed om os selv (Zahavi, 2018, s. 97). Kroppen anskues som en erkendende krop. Det, bevidstheden kan registrere, er allerede registreret af kroppen, og man kan ikke adskille de to, idet det altid er med kroppen, vi er til stede i verden. Mødet mellem den førsproglige kropslige erfaring og bevidsthedens perception muliggør en forståelse og en sprogliggørelse af det erfarede. For at begribe den kropslige erfaring må bevidstheden skabe sproglige billeder, metaforer, sammenligninger, med mere. Inddragelsen af det kropslige perspektiv understreger, at vi som skrivende mennesker er situeret i en natur og kultur, der indebærer fødsel, død og afhængighed af andre.

At skrive

I dette kapitel udfoldes projektets forhåndsforståelse af skrivningens betydning. Først refereres til Anders Johansen, professor ved Universitetet i Bergen, som skriver på baggrund af egne skriveerfaringer. Herefter refereres til Foucaults historiske undersøgelse af skrift som selvets teknologi. Til sidst fremlægges Creative Writing-traditionen og dens indflydelse på dette projekt

I bogen ”Skriv! – Håndverk i sakprosa” (2018) reflekterer Anders Johansen over skrivning som en ”tænknings teknologi”. Om dette skriver han:

Man skriver ikke tankene sine ned eller ut. Alle som har litt erfaring med at skrive, vet at det ikke er slik det går til. Tankene opstår underveis, av og gjennom selve anstrengelsen med å formulere seg. Hva jeg ender med å ha skrevet, er som regel noet annet enn det jeg hadde i tankerne da jeg bestemte meg for å begynne å skrive. Hvis jeg ikke har tatt lett på arbeidet, er det alltid forbausende mye mer: Jeg ante ikke at jeg hadde alt dette inne (2018, s. 17).

Her italesætter han en erfaring af gennem det at skrive at kunne formulere tanker og indsigter, der ikke var til stede før skrivningen. Den bevægelse er forbundet med anstrengelse, og det er en af Johansens pointer, at den sproglige *anstrengelse*, hvor man underlægger sig sprogets og grammatikkens logik, er et redskab for tankerne. Skrivning er en handling, som kræver noget, og som virkeliggør muligheder for tanken. Johansen understreger, at han udelukkende skriver på baggrund af erfaring som skrivende og underviser. Han peger blandt andet på, at man ved at gøre sig umage med at skrive, ved at arbejde med sproget, virkeliggør og udvikler tanker og ideer, der inden da blot var løse skitser. Skrivning bliver som sagt i Johansens optik en tænkningens teknologi. I det ordvalg kan der ligge en underforstået reference til Foucaults begreb om ”selvets teknologier” (Eliassen, 2021, s. 215). I dette projekt undersøges skrivningens muligheder for udover at være tænkningens teknologi så at være sansningens og opmærksomhedens teknologi – og i sidste ende muligvis også dannelsens.

At skrive sig selv

I 1983 udgiver Foucault teksten ”L’écriture de soi”, på dansk ”At skrive sig selv”. Teksten er fra et af Foucaults senere værker, og den indgår ifølge Foucault som en del af en større undersøgelse af selvets kunstarter eller teknologier (Foucault 1995).

Teksten sporer selvskrivningen gennem klassisk og tidlig kristen tid som en reflektiv selvteknologi. Skrivning associeres med udvikling af det etiske subjekt. At skrive om sine tanker og gøren får hos de tidlige kristne en funktion af at være vidne til eget liv. Ved at have et vidne disciplinerer man tanken for ikke at fremstå som et utugtigt menneske (Foucault, 1995, p. 188). Her citeres filosofen Epiktet (ca. 55-ca. 135 e.v.t.) for at opfordre til at meditere, skrive og træne sig som personlig øvelse. Skriften er i høj grad knyttet til meditationen eller tanken og fører så videre til træning i det virkelige liv. Den har en ethopoeistisk funktion; dvs. den er en del af dannelsen til ethos, hvilket i denne sammenhæng forstås som det samme som at omsætte de overleverede diskurser til rationelle handlingsprincipper. Der er altså ikke umiddelbart en træning i det, vi forstår som selvstændig tankevirksomhed, men snarere en måde at disciplinere sit selv. Det menneskelige selv forstås som udisciplineret og som let bytte for fristelser, og det skal derfor disciplineres til højere ethos. Det gøres gennem to former for skriftlighed; brevveksling og det, Foucault benævner hypomnemata. Sidstnævnte var begreb for mange typer skriftlighed, men udviklede sig til en art livsbøger, der indeholdt citater fra andre, tanker, man havde gjort sig, eller andet, der var værd at huske på. Skriften blev her en slags hukommelse, primært for det opbyggelige, som man kunne bruge til at meditere over, diskutere ud fra eller tænke med (Foucault, 1995, s. 189). Målet er ikke at kaste lys over selvet, men at skrivningen

skal føre til mere anerkendelsesværdige handlinger. Desuden skulle den befri selvet for bekymringer om fremtiden og rette sindet mod meditation. Her er altså en direkte sammenhæng mellem skrift, tanke og handling. Det er også en måde at gøre det, man har læst, til ens egen "åndsejendom" ved at reflektere over sammenhængen med andet, man har læst (Foucault, 1993, s. 192). Gennem skrivningen skal man danne sin egen identitet, hvor slægtskabet med de tekster, man har læst, er tydeligt.

Brevvekslingen har mange lighedspunkter med hypomnemata. Her er der blot en modtager, som man kan hjælpe, ligesom man hjælper sig selv ved at skrive brevet. Brevene kan hente stof i livsbogen. I modsætning til den er der i brevvekslingen en gensidighed, hvor man gennem kommunikationen både hjælper den anden og sig selv ved at komme med gode råd og ved at være *vidne* til hinandens og eget liv. Brevet er en bestemt måde at vise sig selv frem for sig selv og for andre (Foucault, 1993, s. 195) og således øve sig i at fremtræde sandt. Brevet er som gensidigt blik og granskning en øvelse i "subjektivering af den sande diskurs, dens indoptagelse og dens udfoldelse til 'eneje'" og på samme tid "en objektivering af sjælen" (Foucault, 1993, s. 195). Ifølge Foucault er brevvekslingen i endnu højere grad end livsbogen et vidnesbyrd om selvets historie. Den handler ikke blot om selvets fortælling, men om selvets forhold til selvet, som det udspiller gennem forholdet til kroppen, livsbegivenheder og til hverdagen. Bl.a. er nyheder om helbredet traditionelt en del af teksttypen, der efterhånden også breder sig til at omhandle forholdet mellem krop og sjæl. Skriften bruges i en gensidig relation mellem brevvekslerne til en opbygning af selvet og til en fastholdelse af at leve det liv, man vil leve, med fokus på askese og meditation. I brevene bliver man vidne til den andens og sine egne bestræbelser, og der skabes overensstemmelse mellem ens eget blik og modtagerens blik. Formålet med skrivning er altså en skabelse af selvet gennem reflektiv opmærksomhed på og dialog om hverdagens erfaringer og etiske principper for livet. På den måde tilbyder det at skrive sig selv i den stoiske tradition en transformation af selvet. Det er en tilgang, der videreføres i den kristne tradition bl.a. i Augustins *Confessiones*. Her er bestræbelsen at blive et bedre menneske ved at bekende sin syndefuldhed med Gud som vidne.

Når Foucault beskriver selvets teknologier, er det som led i en undersøgelse af subjektets hermeneutik: Hvilke opfattelser og forståelser der gennem tiden er med til at skabe en forestilling om selvet og vores forståelse af, hvem vi er. I teksten "At skrive sig selv" er fokus rettet mod menneskets brug af skriften som redskab til at blive sig selv. Forståelsen af selvet har forandret sig radikalt gennem tiden. Hos Epiktet drejede det sig ikke om selvstændige tanker eller om at genkende sig selv, men om opbygningen af et anerkendelsesværdigt selv. Når skriften for mennesker i starten af vor tidsregning således blev en måde at skærpe og transformere selvet, må det forstås som en del af den historisk

indlejrede betydning i skriftbrug i dag, idet Foucault i sit syn på historien altid anskuer den som ”The history of the present” (Bennett & Royle, 2016).

Det vigtigste produkt ved skrivningen er skriveren selv (Foucault, 1993). Den betragtning er af interesse for dette projekt, hvor opmærksomheden netop knytter sig til den skrivende og det, der sker med den skrivende i skriveøjeblikket. Mens skrivningen i starten af vores tidsregning knyttede sig til det opbyggelige, knytter den sig her til et eksistentielt dannelsesbegreb, der handler om væren i verden.

Creative Writing

Den praktiske tilgang til at skrive er i dette projekt inspireret af traditioner fra bl.a. Creative Writing. Især har den del af Creative Writing, der inddrager poststrukturalismens tænkere, haft betydning for arbejdet med elevernes skrivning. Jeg vil derfor her redegøre for dele af Creative Writings fremkomst og bidrag. At valget er faldet på Creative Writing, skyldes en erfaringsbaseret forudantagelse om, at kreativ skrivning har et særligt dannelsespotentiale. Jeg vil skyndsomt tilføje, at det er projektets grundide, at skrivning af alle teksttyper rummer et dannelsespotentiale. I nærværende projekt undersøges skrive-dannelse dog i forbindelse med skrivning af erindringer, essays, fortællinger og digte.

Creative Writing opstår som fænomen i USA omkring starten af det tyvende århundrede. Det fik sit gennembrud i uddannelsessystemet bl.a. i The University of Iowa Writers' Workshops (McGurl, 2009; writersworkshop.uiowa.edu). Som fag fik Creative Writing en hastig udbredelse til resten af den engelsktalende verden, og det udbydes nu af stort set alle universiteter i USA og UK.

I sit omfattende værk ”The Program Era, Postwar Fiction and the Rise of Creative Writing” (McGurl, 2009) giver Mark McGurl et overblik over Creative Writings historie i USA. Han tilskriver det, han kalder the Rise of Creative Writing, stor betydning for udvikling af efterkrigstidens amerikanske litteratur. Faget Creative Writing finder hurtigt vej ind i uddannelsessystemet, hvor det ifølge McGurl på den ene side institutionaliseres og bureaukratiseres og på den anden side giver rammer til nye generationer for at skrive og udtrykke sig selv. Han ser det som et af de reneste udtryk for det tyvende århundredes progressive uddannelsesreformers omsorg for de studerendes ”enrichment through autonomous self-creation”. For hvad kunne, tilføjer han, ”være længere fra udenadslære eller det at studere med standardiserede test som mål end at bruge sin egen forestillingskraft til at udtænke en fortælling eller skrive et digt?” (McGurl, 2009, p. 3, min oversættelse).

Underviserne på Creative Writing-kurserne var selv forfattere, og det skabte en levevej for amerikanske forfattere, der til fast løn kunne kombinere deres skrivning med undervisning. Derfor har udbredelsen af Creative Writing på universiteter ifølge McGurl afgørende betydning for udviklingen af amerikansk litteratur i efterkrigstiden. Især omtaler han fænomenet metafiktion som en direkte udløber af Creative Writing.

Udbredelsen ser McGurl som en følge af det, han med reference til henholdsvis den tyske og britiske sociolog Ulrich Beck og Anthony Giddens kalder ”reflexive modernity”. Her mener han, der ligger en brugbar forståelse af den ”metafictional impulse”, som kan iagttages i efterkrigstidens omgang med litteratur. Den store interesse for skrivning og skrivning om skrivning ses som en del af en større, kompleks social dynamik, der handler om selvobservation. Det moderne menneske er med Becks ord ”dømt” til individualisering og forstår sig selv gennem ”life stories”, hvor de selv er hovedperson. Heraf følger en trang til at fremstille, til at skabe og vise sig selv fx gennem skrivning med udgangspunkt i det autobiografiske (McGurl, 2009, s. 12-13). Med skrivning bliver den studerende en slags indre turist, der kan rejse på ”et hav af personlige erindringer, kulegrave observationer af sit sociale miljø og omskabe til fortællinger” (McGurl 2009, s. 16). Langt fra alle studerende i Creative Writing bliver forfattere, men de får alle mulighed for at blive klogere på sig selv som skrivere og for at blive det, han kalder creative readers, hvilket han præciserer som mere involverede læsere.

I faget Creative Writing arbejder undervisningen ifølge McGurl på tre parametre: kreativitet, erfaring og færdigheder. Kreativiteten handler om at frisætte fantasien, at give et særligt rum, hvor de studerende tillades ”at finde på noget”, om at stimulere forestillingsevnen og om, at den studerende gennem afprøvende tilgange finder sin egen ”stemme”. Den personlige erfaring er et væsentligt element, idet det at undersøge og fokusere på egne erfaringer tilføjer teksten en autenticitet – også når det ikke direkte er erfaringen, der skrives om. Endelig er udviklingen af færdigheder inden for skrivning væsentlig; det drejer sig blandt om det at kunne revidere sin tekst, kende til forskellige skrivetraditioner og, måske i særlig høj grad, om en færdighed, som betragtes som næsten synonym med Creative Writing: *Show – don’t tell*. Det vil sige evnen til at vise og kommunikere en situation, en stemning, en begivenhed med udgangspunkt i detaljer, sansninger, billeder, m.m. Det er dynamikken mellem i første omgang erfaringen og kreativiteten og sekundært færdigheder, der ifølge McGurl er konstituerende for faget Creative Writing. Der er, mener McGurl, en indlagt spænding i figuren mellem selvudtrykket og selvdisciplinen.

Derfor er Creative Writing særegen på universitetet, da den både tilpasses universitets rammer, og på den måde kontrollerer skrivningen, og viser nogle nye muligheder for faget engelsk og for skrivning. Bennett og Royle peger på seks felter, hvor de mener Creative Writing har noget særligt at tilføje arbejdet med engelsk skrivning og litteratur. Det første handler i tråd med McGurl om Creative Writings bidrag til metatekstbegrebet (metasprog, metafiktion); tekster om tekster, sprog om sprog. De citerer Roland Barthes' (1981) udsagn: "Let the commentary be itself a text" og påpeger, hvordan han og forfattere som Blanchot, Derrida, og Cixous overskrider og leger med grænserne mellem kritisk og kreativ skrivning. Deres tekster indeholder mikronarrativer, passager af fiktion og minder således om Creative Writing, selvom disse tekster er af filosofisk eller kritisk karakter. De nævnte forfattere søger nye former for skrivetilgange og overskrider konventionerne for fiktion og nonfiktion (jf. afsnit om Cixous s.72-75).

Det andet felt handler om den fordring, der er implicit i Creative Writing-undervisningen, om at træde ud i det usikre og uvisse. Man skal være åben over for det uvisse og skrive om noget af det, man (og her refererer de til Cixous) ikke har styrken til at skrive om, men alligevel gør. Herved opfordrer Creative Writing til at træde ud i det usikre (Bennett & Royle, 2016, s. 104) og får dermed efter min opfattelse en dannelsesmæssig betydning.

Et vigtigt begreb er det, de i deres tredje punkt kalder "crisis of subjectivity". Det kan illustreres med mødet mellem den kommende skriver og det blanke papir. I det møde er der en tomhed, et intet, der både er en del af den skrivende og noget andet end den skrivende. Det foregår inden i den skrivende og uden for på samme tid (Royle, 2021). Det er en bevægelse fuld af risiko og uforudsigelighed, som forandrer den skrivende, som Bennett og Royle citerer fra Blanchot "a movement full of risks that will change him in one way or another" (Blanchot, 1995, p. 244). Det handler om at turde begynde der, hvor man er, uden at vide, hvor man skal hen, med en åbenhed for, hvad der måtte komme. Og netop den uforudsigelighed og åbenhed over for "otherness", peger Bennett & Royle på, gør Creative Writing til noget særegent og utilpasset i universitetets struktur. Dette punkt er i særlig grad interessant i relation til skrivedannelse, idet denne "crisis of subjectivity" og åbenhed over for "otherness" kan være forbundet med selvoverskridelse.

Samtidig med at Creative Writing indeholder den åbenhed over for noget andet end en selv, så indeholder det en signatur fra den skrivende. Det er Bennett & Royles pointe, at der altid vil være noget individuelt og særegent ved den enkelte skrifters sprog. De citerer Proust for at sige, at store værker altid er skrevet i et fremmed sprog. Det sprog er ikke noget, man kan opsøge eller finde på, Det er

noget, der *sker* med en gennem en åbenhed for det andet (jf. analysens afsnit om at gå med skriften, s. 149-154).

Det femte punkt i Bennet & Royles liste over Creative Writing's bidrag til skrivning er et fokus på det barnlige og legende. Her er referencen hentet hos Sigmund Freud, der citeres for, at kreativiteten hos kunstneren er proportional med, i hvor høj grad han bevarer kontakten med det barnlige. Creative Writing handler om at finde noget i sig selv, der stadig er et barn og opfordrer dig til ikke at identificere dig som færdigudviklet (Royle, 11-10-2021, personlig kommunikation). Det bidrager også, mener forfatterne, til, at CW er et sært fag i uddannelsessystemet, der overordnet fokuserer på at løfte ud af barnligheden og ind i det voksne. Dette gør sig måske i mindre grad gældende i det danske uddannelsessystem, der i et vist omfang rummer en værdsættelse af eller åbenhed over for det legende og kreative i forbindelse med læring. I forbindelse med projektets skriveaktiviteter er der et fokus på at etablere rammer for en legende tilgang til sproget.

Det sjette og sidste punkt handler om modtageren og peger på, at det kan være givtigt at betragte Creative Writing som en slags flaskepost. Man kender ikke sin modtager, og dette bidrager til det uvisse og foranderlige ved Creative Writing.

I Bennet & Royles tilgang til Creative Writing trækkes der primært på europæiske, i særdeleshed franske, filosoffer og skribenter som Maurice Blanchot, Roland Barthes, Gilles Deleuze, Hélène Cixous og Jacques Derrida, der alle tillægges stor betydning for den poststrukturalistiske tænkning. Som det fremgår af ovenstående, er de optagede af selve den kreative skriveproces som en overskridelse af, hvem man er. Det er en rejse ud i det uvisse. Der hentes også væsentlig inspiration hos Sigmund Freud, ligesom de andre poststrukturalistiske tænkere, de refererer til, gør. Der er igennem hele deres tilgang en central ide om litteraturs og skrivnings mulighed for at sætte spørgsmålstejn ved og forandre vores ide om, hvem vi er, gennem arbejde med sproget, som konstituerer vores tænkning.

Man kan hos de franske poststrukturalister og forfattere, som Bennett & Royle refererer til, se en stærk inspiration fra surrealismen. Maurice Blanchot skriver i essayet "Reflections on surrealisme" (Blanchot, 1995), at surrealismen ikke længere eksisterer som en bevægelse, men er uomgængelig til stede i enhver, der skriver, som en anstrengelse henimod at *gå med* sproget i en bevægelse mod noget andet. Automatskrift er i den forbindelse en af de mest centrale ideer. Den franske digter Andre Breton skrev i 1924 *Manifeste du surréalisme* (Breton 1924/1972), hvor han taler om

"ren psykisk automatisme, hvorved man sætter sig for mundtligt, skriftligt eller på anden måde at udtrykke tankens virkelige funktion, tankens diktat, uden nogen kontrol fra fornuftens side og uden for enhver æstetisk eller moralsk interesse" (Breton, 1972).

Tankens virkelige funktion ses som idealet, som man må søge at opnå ved at snyde fornuften, moral og æstetiske normer. ”Automatic writing is a weapon against reflection and language” (Blanchot 1995, p. 86). Våbenmetaforen er på mange måder karakteristisk for surrealismen, der som bevægelse fremstod absolut og voldelig. Det, der står tilbage efter den, er ifølge Blanchot en stræben efter at gå med sproget, at overgive sig til det øjeblikkelige og derved søge noget sandt, der ligger ud over rationel tænkning, sproglige normer og forventninger.

Creative Writing og Danmark

Også i Danmark ses en udbredelse af Creative Writing gennem skriveskoler og kurser for både børn og voksne. Det foregår både inden for uddannelsessystemet, det offentlige rum på biblioteker og i privat regi, ligesom der er opmærksomhed på skrivningens muligheder inden for det sundhedsfaglige felt. Der er en særlig interesse for skriveworkshoppen som et sted, hvor man udvikler det at læse som en forfatter med en æstetisk tekstsensitivitet (Llambías & Dorph, 2015; Bang & Lind, 2020)

I forlængelse af en stigende interesse for mulighederne for brug af skrivning i forbindelse med sundhed og sygdom udkom i 2021 antologien ”Skrivning og Sundhed” (Uldbjerg et al., 2021) med bidrag fra forskere fra felter som psykiatri, antropologi, litteraturvidenskab og narrativ medicin.

Her diskuteres skrivningens potentiale inden for sundhedssektoren. Blandt andet rapporterer Birgit Bundesen og Bent Rosenbaum om brug af kreative skrivegrupper som en del af den psykiatriske behandling (Uldbjerg et al., 2021). Skrivegruppen betragtes her som et hybridrum mellem en ”kunstworkshop og en psykoterapeutisk gruppe” (s. 208). Det er i særlig grad dynamikken i skrivegruppen, der her fokuseres på. Forfatterne konkluderer, at skrivegrupper kan være en værdifuld ikke-farmakologisk intervention i psykiatrisk behandling (jf. forskningsoversigt s. 64-65, hvor to konkrete forskningsprojekter om skrivning og terapi inddrages).

I Dan Ringgaards bidrag til antologien: ”Efterskrift: Fra amerikansk forfatterskole til postmoderne tekstpraksis” (Ringgaard, 2021) skitseres Creative Writings udvikling. Han peger på fire spor i udviklingen af Creative Writing, der handler om henholdsvis dannelse, literacy, skrivehåndværket og om at blive en bedre læser. I forhold til dannelsesdimension peger han på, at det skabende selvudtryk hjælper den skrivende til at sætte sig selv på spil og herigennem finde sin egen stemme. Det er en tanke, som har rødder i en klassisk dannelsesforestilling, men udvikles i en mere postmoderne retning af de franske poststrukturalister (Bennett & Royle, 2016). Ringgaards oversigt bygger bl.a. på den australske forfatter og professor Paul Dawsons bog ”Creative Writing and the new Humanities”(2005) og D. G. Myers ”The Elephant Teach”(2006). Dawson peger på Creative Writings

mulighed som ”det nye humaniora”, hvor skrivning forenes med kritisk tænkning (Ringgaard, 2021). Dertil foreslår Ringgaard en postkritisk dimension inspireret af den amerikanske forsker Rita Felski, som i sit værk ”Uses of Litterature”(2018) taler om brug af litteratur ud fra et perspektiv, hvor man fokuserer på litteraturens betydning for læseren og læserens liv. I forlængelse heraf foreslår Ringgaard en postkritisk tilgang til skrivning, hvor vi er opmærksomme på, hvilken betydning skrivning har for vores engagement i litteraturen, i verden og i hinanden. Kreativ skrivning har et potentiale, siger Ringgaard, som kombineret kompetence- og dannelsesfag. Han mener altså ikke som Dawson, at dannelseselementet skal minimeres til fordel for en mere kritisk og teoretisk tilgang. Det skal kvalificeres, så det ikke blot handler om selvudtryk, men også har opmærksomhed på den erkendelse, man opnår om de andre og ens omverden gennem skrivning og læsning af egne og andres værker (Ringgaard, 2021, s. 223).

Creative Writing og skrivedannelse

I relation til dette projekts undersøgelse af relation og dynamik mellem skrivning i skolen og eksistentiel dannelse er særligt den europæiske tilgang til Creative Writing, som beskrevet hos Bennett & Royle, en inspiration. Det er væsentligt at undersøge, om netop dette med at træde ud i det uvisse, risikofyldte rum gennem skrivning kan have en særlig betydning i forhold til elevernes bevidsthed om sig selv, verden og sig selv i verden. At overgive sig til den *proces*, det er at give noget en *form*. Det har betydning, at skrivning betragtes som det at give form til noget – og den form kan bruges til at bevæge sig ud over de vante baner, som tankerne og sproget hverdagsagtigt befinder sig inden for. Her er også inspirationen fra surrealismen relevant. Netop ved at eksperimentere med poesien, tempoe, tiltalen, tonen, længden, ordsammensætninger, billeder eller andet kan tankerne måske finde nye veje eller stærkere udtryk. Målet er altså ikke, at eleverne skal finde ud af, hvem de er, men at de gennem sproget og skriften bliver opmærksomme på og giver stemme til deres erfaringer og tanker om verden og sig selv i verden. Ikke som en statisk identitet, et narrativ om verdens og jegets tilstand, men som et konstant foranderligt blik og en tilblivelsesproces baseret på undren og opmærksomhed på, hvordan subjektet bliver til i verden (Biesta, 2014). Netop ved at betragte jeget som et foranderligt, u håndgribeligt og flygtigt fænomen bliver poststrukturalismens tanker om skrivning, her repræsenteret ved Cixous, Foucault og Royle & Bennett, vigtig inspiration for det videre arbejde med skrivedannelse. Også den postkritiske tilgang, som Ringgaard nævner, er relevant, idet den tilbyder et fokus på tekstens betydning, hvad den kalder på, folder ud og gør muligt. Det er en måde at se teksten som

medspiller, ”som noget der gør en forskel og som hjælper til at få ting til at ske” (Felski, 2015 i Lind, 2020). Felski refererer her til den skrevne litteratur, men de samme ord kan forsøgsvis bruges, når man kigger på skriveprocessen. Hvad folder den ud og kalder den på, og hvad gør den muligt?

Skrivedannelse og Fælles Mål for danskfaget

Undervisningen i dansk er ligesom folkeskolens andre fag rammesat af nationalt og politisk bestemte Fælles Mål, som består af fagformål, kompetencemål og underliggende færdigheds- og vidensområder samt vejledende færdigheds- og vidensmål. Derudover er folkeskolens formålsparagraf (folkeskoleloven) den overordnede ramme. Disse er alle ændret løbende af skiftende regeringer og vil sandsynligvis igen blive ændret over tid. Trods forandringer kan man overordnet sige, at formålsparagraffen peger på både et dannelsesaspekt og et uddannelsesaspekt. Det kan fx ses i paragraf 2, som med sin formulering om at ”udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle” (Retsinformation.dk) kan fungere som begrundelse for et fokus på skrivedannelse.

I danskfagets fagformål kan dannelsesaspektet også fremlæses tydeligt. (Se nedenstående markeringer, der alle markerer de dele af fagformålet, der synes relevant for et fokus på skrivedannelse.)

Eleverne skal i faget dansk fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelsessevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse.

Stk. 2. Eleverne skal i faget dansk styrke deres beherskelse af sproget og fremme deres lyst til at bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre. Eleverne skal udvikle en åben og analytisk indstilling til samtidens og andre perioders og kulturers udtryksformer. Eleverne skal i faget dansk udvikle deres udtryks- og læseglæde og kvalificere deres indlevelse og indsigt i litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation. (emu.dk)

I danskfagets formålsparagraf accentueres altså en dannelsesforståelse, der både er orienteret mod indblikket, eksempelvis en åben og analytisk indstilling, indlevelse og personlig identitet, og mod mødet med det andet, her eksempelvis sproget, de andre, andre perioders og kulturers udtryksformer. Desuden er der en accentuering af det glædesfulde i formuleringerne *lyst til at bruge sproget og udtryks- og læseglæde*.

Anderledes ser det ud, når man bladrer videre til de underliggende kompetenceområder: læsning, fremstilling, fortolkning og kommunikation (Her kigger jeg på områderne efter 9. klasse, som man fortrinsvist navigerer efter i de ældste klasser). Her indledes alle sætninger med ordene ”Eleven kan...”, og herved forrykkes fokus til færdigheder. Om kompetenceområdet Fremstilling lyder det, at ”Eleven kan udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i skrift, tale, lyd og billede i en form, der passer til genre og situation.” (emu.dk), og udspecificeringen i færdigheds- og vidensmål fortsætter i samme stil.¹ Det skal igen understreges, at projektet ikke er ude på at opponere mod et yderst relevant fokus på skrivekompetencer – men det er et underliggende spørgsmål i projektet, om man, for at gøre fagformålets og folkeskolens formål gældende, ikke også må fokusere på skriveaktiviteter, der ikke handler om at nå frem til at kunne, men mere om at gøre, ikke kun om at følge regler, men også om at overskride regler og rammerne for det kendte og erkende gennem sprogliggørelse, åbenhed, opmærksomhed, fantasi og poesi. Spørgsmålet er, hvordan dette kan indgå i styringsdokumenter på en måde, hvor det bevarer sin åbenhed – for idet det ikke indgår i Fælles Mål, som er et arbejdsredskab for lærere, er det min opfattelse og frygt, at den dimension alt for let fortrænges af et fokus på det mere målbare.

At forske empirisk i skrivning og dannelse

Når man ønsker at bidrage til den empiriske dannelsesforskning gennem kvalitativt studie af relationen mellem dannelse og skrivning i folkeskolens ældste klasser, befinder man sig i et dilemmafyldt område. Dannelse er traditionelt et teoretisk og normativt begreb. Man kan spørge, om dannelse udelukkende er et teoretisk begreb, der udstikker normer for, hvordan udvikling bør ske, eller om dannelse faktisk findes som fænomen (Wiberg, 2018). Samtidig tales der inden for skoleforskning igen i stigende grad om dannelse. Det stiller et krav om empirisk forskning i dannelse i relation til både teori og praksis (Oettingen, 2018) og rejser en masse spørgsmål: Hvordan ”viser” dannelse sig? Hvordan kan udspændtheden mellem empiri og teori være konstruktiv og pege på noget uden at foregøgle

¹ Denne diskrepans beskrives indgående i Elfs og Troelsens analyse i kapitlet *Between joyride and high-stakes examination: Writing development in Denmark* (Elf, & Troelsen, S. 2021).

endelige resultater? Hvordan kan man i både forskning og praksis forholde sig til det, at dannelse aldrig meningsfyldt kan låses fast eller ses som et endeligt mål, man kan nå? Hvordan forholder man sig i empirisk forskning til den normative dimension i dannelse, og hvilke orienteringspunkter og optikker kan man udvælge til afsøgelsen af dannelsespotentiale? I dette afsnit vil jeg præsentere begreber, der vil komme i anvendelse i analyseafsnittet til at belyse projektets empiri. Udover dem, der bliver nævnt i det følgende, bliver der i analysen refereret til begreber og forståelser, der blev introduceret i kapitlet Begrebet skrive-dannelse – et begreb i tilblivelse (s. 21-32).

Merete Wiberg (Wiberg, 2018) pointerer i sin artikel om den teoretiske pædagogiks bidrag til empirisk dannelsesforskning, at dannelse er et dynamisk begreb, og at en empirisk undersøgelse af dannelse må kunne indfange dens åbenhed. Dannelsesbegrebet kan man se som en ”pladsholder for en vedvarende diskussion af pædagogiske verdensforhold” (Hansen 2018, s. 94). Wiberg udpeger *verdensforholdet og mødet med den anden/det andet* som omdrejningspunkter. Til at operationalisere dette, peger hun på begrebsparret *selvvirksomhed og modtagelighed*, hvor modtagelighed peger på værdierne åbenhed og respekt, og selvvirksomhed på begreberne frihed og autonomi. Baggrunden herfor finder hun i en bildung-tradition repræsenteret af W. v. Humboldt og aktualiseret af blandt andre Wolfgang Klafki og Dietrich Benner. Især Benners ikke-affirmative dannelsesteori fremhæves med sin intention om dannelse til refleksion og kritisk tænkning. I analysen af elevinterviews vil begrebsparret *modtagelighed og selvvirksomhed* blive anvendt som en optik, der undersøger dannelsesbevægelser i skrivebegivenheden. I tråd hermed vil der være fokus på elevens udtryk af *verdensforhold og mødet med det andet*.

Derudover anvendes der i analysen optikker, inspireret af en eksistentiel dannelsesforståelse, således som den operationaliseres hos Søren Berthelsen Holm og Gitte Riis Hansen i artiklen ”Utopi og dannelse – dannelse i et eksistentielt perspektiv” (2014). Her italesætter de et ontologisk perspektiv på dannelse, der retter sig mod *væren*. Det har vist sig, at en betydelig del af det, eleverne fortæller om deres oplevelser med at skrive, cirkler om en oplevelse af, at det at skrive bibringer dem en øget opmærksomhed på verden og på sig selv i verden. I bestræbelsen på at kaste lys på det, anvender jeg de seks bud på dannelsesperspektiver, som skrives frem hos Holm og Hansen: dannelse som stræben efter mening, dannelse som tidslighed, dannelse som transcendens, dannelse som undren, dannelse som sandhedssøgen, dannelse som selvdannelse og sokratiske beskæftigelse (Holm og Hansen, 2014). Disse perspektiver hviler på en eksistentiel-fænomenologisk tilgang til væren, og de bygger i lighed med dette projekt på eksistens-fænomenologiske tænkere som fx Arendt og Kierkegaard.

Artiklen betragter Holm og Hansen selv som en modstemme til det, de kalder en evidensbaseret, effektivitets- og målrationel dannelsesstæknings ensidighed (Holm og Hansen, 2014, s. 230). Dens ærinde er at gentænke dannelsesbegrebet, idet de med henvisning til Lyotard og de store fortællingers død fremhæver, at et almengyldigt begreb om ”det almene” ikke længere er brugbart. I stedet indsætter de et eksistentielt dannelsesbegreb, som udfoldes i de seks beslægtede perspektiver. Man kan kritisere Holm og Hansen for at bidrage til en dualistisk tænkning om forskning som enten evidensbaseret eller dannelsesorienteret. Denne dualistiske tankegang ses i dette projekt som ufrugtbar. Forskning må i princippet være åben for flere perspektivers gyldighed, hvis den skal være redelig, selv om den vælger at se gennem ét perspektiv – her det eksistensfænomenologiske.

Alle Holm og Hansens dannelsesperspektiver er forbundet med åbenhed over for øjeblikket og som sådan undertiden svære at skelne mellem. Øjeblikket ses som essentielt i forhold til at leve meningsfuldt i en verden præget af kontingens og foranderlighed. Med sit fokus på åbenhed er de seks perspektiver beslægtet med begrebet modtagelighed (Wiberg, 2018). I analysen bidrager de med en tentativ begrebssætning af relationen mellem elevernes oplevelser og eksistentiel dannelse - et forsøg på at kategorisere elevernes oplevelser, hvor dette kan gøres meningsfyldt.

Endelig dukker der i elevinterviewene perspektiver frem, der handler om skrivning og forestillingskraft eller fantasi. Her trækkes især på forståelsen af den narrative fantasi, som den italesættes hos Martha Nussbaum (Nussbaum 1998, 2010, 2016) samt på et fænomenologisk perspektiv, blandt andet repræsenteret af Løgstrups sammentænkning af dømmekraft og etisk fantasi (Pahuus og Eriksen 2011).

Kapitel 3: En oversigt over empirisk forskning relateret til skrive-dannelse og udpluk af forfatteres udsagn om at skrive

I denne del vil jeg gennem litteraturundersøgelse belyse, hvad den eksisterende empiriske forskning og litteratur siger om relationen og dynamikken mellem skrivning og dannelse. Første afsnit vil fokusere på den empiriske forskning i spørgsmålet, anden del på udvalgte forfatteres tekster om det at skrive.

Oversigt over eksisterende empirisk forskning

Formålet med dette litteraturreview er at afdække, hvordan man i eksisterende empirisk forskning og litteratur undersøger og forstår relationen og dynamikken mellem skrivning og dannelse, særligt med

henblik på skriveaktiviteter i folkeskolens ældste klasser eller tilsvarende. Med begrebet skrivedannelse søger jeg i afhandlingen at indfange relationen og dynamikken mellem skrivning og dannelse og potentialet i at medtænke dette i en didaktisk sammenhæng i folkeskolens ældste klasser.

Hensigten med reviewet er således at afdække, hvilke aspekter af skrivedannelse der allerede er forsket i, med henblik på at kunne gå i dialog med og bygge videre på den viden. Reviewet er inddelt i tre afsnit, hvor det første omhandler empirisk forskning i de nordiske lande, og det andet undersøger det store felt af international forskning ved først at beskrive nogle større tendenser og derefter beskrive den forholdsvis sparsomme relaterede forskning, der er dukket op gennem litteratursøgninger. Tredje del beskriver kort forskning i skrivning og sundhed.

Det hermeneutiske review

Den anvendte fremgangsmåde er metodisk inspireret af det hermeneutiske review (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2010). Det hermeneutiske review kan ses som et alternativ til den opfattelse, at et systematisk review altid er den mest udtømmende måde at undersøge forskningsspørgsmål teoretisk. Det hermeneutiske review tillader en søgeproces, der vægter forståelsen (das Verstehen) på bekostning af det systematiske, repeterbare og transparente (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2010). Metoden er, som det fremgår af navnet, inspireret af hermeneutikkens fortolkende tilgang til verden, hvor man i undersøgelsesprocessen bevæger sig frem og tilbage mellem del og helhed, mellem den enkelte tekst og den tekstkultur, den indgår i, og mellem egen forståelse og tekstens forståelse. Denne cirkulære proces har til formål at opnå en dybere forståelse af et komplekst fænomen, end en systematisk proces, hvor alle tekster findes frem via den samme søgning og fastlagte inklusions- og eksklusionskriterier, ville kunne. Samtidig sker dette valg af metode dog på bekostning af undersøgelsens direkte repeterbarhed og gennemsigtighed.

Valget af det hermeneutisk inspirerede review som metode skete reelt efter en proces, hvor jeg forsøgte mig med en systematisk fremgangsmåde med søgninger baseret på faste søgeord i udvalgte databaser. Udfordringen var, at der, selvom jeg opbyggede 'blokke' af søgeord, der var relateret til dannelse, dukkede meget få tekster op, mens de uoverskueligt mange tekster, der dukkede op i bredere søgninger, var overvejende ikke-relevante. Det systematiske reviews metode var i dette tilfælde ikke udtømmende. De relativt få relevante artikler, jeg fandt gennem systematiske søgninger, indgår i forskningsoversigten.

I mine bestræbelser på at søge systematisk anvendte jeg nedenstående søgestreng og variationer/udvidelser af disse:

Dansk: (skriv* OR skrift*) AND (dannelse OR Bildung OR eksisten* OR subjekt*)

Svensk: (skriv* OR skriftspråk*) AND(bildning OR Bildung OR existen* OR subjekt*)

Norsk: (skriv* OR skriftspråk) AND (danning OR Bildung OR eksisten* OR subjekt*)

Engelsk: (writ*) AND (Bildung OR subjectification OR existen*) AND (education OR school OR teaching OR classroom OR education system)

For at indfange et bredt udsnit af eksisterende litteratur og samtidig ikke få uoverskueligt mange resultater afgrænsede jeg søgningen til de to databaser ERIC og IDUNN samt de lokale databaser på danske universiteter. ERIC (Education Resources Information Center) indeholder international forskningslitteratur om emner inden for pædagogik, psykologi, sociologi, medicin, sygepleje, fysiologi, ernæring, psykiatri og antropologi. Det er sponsoreret af the Institute of Education Sciences of the U.S. Department of Education og indeholder artikler inden for forskningsområderne fra 1966 til i dag. IDUNN anvender jeg med henblik på at undersøge relevant forskning i de nordiske lande. Det er en nordisk online publiceringsplatform til videnskabelige artikler bl.a. inden for det pædagogiske område, udgivet af det norske Universitetsforlaget. Den danske database Forskningsdatabasen opførte 2021-2023 med at publicere og samle udgivelser fra danske universiteter. Jeg foretog derfor søgninger på de enkelte universiteters og forskningsinstitutioners lokale databaser samt på bibliotek.dk. I 2023 supplerede jeg med søgninger på den nye database NORA (National Open Research Analytics) med samme søgekriterier. Disse søgninger bidrog yderligere med tre artikler, der understøttede de allerede beskrevne tekster af henholdsvis Molbæk (2020; 2022) og Krogh (2012b). Disse uddyber pointer allerede beskrevet i oversigten.

I udvælgelsen af relevante artikler blev følgende inklusionskriterier anvendt: Relevans for relationen mellem dannelse og skriveundervisning i modersmålsundervisningen i folkeskolen eller tilsvarende, at undersøgelserne var empiriske, at artiklerne var publiceret i tidsrummet 2000-2023, og at artiklerne var peerreviewede.

I forbindelse med læsning af reviews over skriveforskning i Norden, referencelister til artikler, der har fungeret som grundlæggende inspiration og samtaler med forskere, dukkede artikler op med tilstødende forskningsinteresser. Det satte en hermeneutisk undersøgelsesproces i gang, hvor fokus bevægede sig mellem projektets egen og andre projekters forståelse og afsøgning af relationen mellem skrivning og dannelse. Artiklerne, der er medtaget i oversigten, er fremkommet dels ved den systematiske søgning, dels i den hermeneutiske proces. Alle artikler reflekteres ind i dette projekts forståelse af og tilgang til undersøgelsen af skrivning og dannelse.

Første del af dette review omhandler empirisk forskning i Norden med særlig vægt på projektet Faglighed og Skriftlighed og relaterede projekter, som har udgjort en væsentlig inspiration. Derudover vil tre relevante ph.d.-afhandlinger om skrivning indgå. Første del afsluttes med en kort gennemgang af de undersøgelser, der fungerer som pilotprojekter til dette projektarbejde.

Anden del om international forskning i skrivning og dannelse vil kort skitsere banebrydende empirisk funderet skriveforskning, som jeg vurderer som relevant for forståelsen af skivedannelse (Dymoke m.fl. 2013, Ivanic 1998; 2012, Brandt 2015). Disse er valgt på baggrund af deres betydning for andre projekter inkluderet i oversigten. Herefter refereres seks empiriske projekter med forskningsinteresser, jeg ser som tilstødende til dette projekt. Disse er dukket op i søgning på databasen ERIC.

I tredje del beskrives kort, hvordan skrivning og sundhed blandt andet er blevet belyst empirisk. Dette område er beslægtet ved at udforske skrivnings betydning for den skrivende.

Afsluttende sættes den inkluderede litteratur ind i en samlet tabel, der viser teksternes tema, primære målgruppe, forskningsmæssige tilgang, anvendte data og anvendte begreber, der efter min vurdering knytter sig til eksistentiel dannelse.

Skrivning og dannelse i de nordiske lande

I dette afsnit redegøres for empirisk forskning i de nordiske lande, der har relevans for undersøgelsen af relationen mellem skrivning og dannelse. Den omfattende hermeneutisk inspirerede proces med at læse, søge, læse og søge igen peger særligt på dele af forskningsprojektet Faglighed og Skriftlighed (www.sdu.dk). Udvalgt arbejde knyttet til Faglighed og Skriftlighed kan betegnes som kerneartikler. Disse kerneartikler behandles, ligesom pointer fra artikler, der har tilknytning til kerneartiklerne, vil indgå. Først vil jeg dog inddrage to forskningsoversigter (Bremholm m.fl. 2021 og Smidt 2018) med henblik på at beskrive overordnede tendenser.

I 2021 publiceres et review over skandinavisk skriveforskning 2000-2020, der er udarbejdet i et samarbejde mellem Nationalt Videnscenter for Læsning (DK), Aarhus Universitet (DK), Uppsala Universitet (S) og NTNU (NO) (Bremhom, Kabel, Liberg, og Skar 2021) I reviewet beskrives, hvad der aktuelt karakteriserer skandinavisk skriveforskning i grundskole og gymnasier regi, herunder hvilke forskningstilgange og tematikker der dominerer. Oversigten er baseret på et systematisk review over danske, norske og svenske peerreviewede artikler om skriveforskning i udvalgte tidsskrifter. Den inkluderer således ikke ph.d.-afhandlinger om skrivning, bøger eller forskningsrapporter. Der identificeres følgende tre dominerende temaer: vurdering (assessment), skriveundervisning (writing instruction) og elevtekster (student texts). Yderligere peger oversigten på en overvægt af artikler, der

betegner deres tilgang som sociokulturel og socialesemiotisk. Endelig viser oversigten en dominerende andel af eksplorative studier og kun få interventionsstudier. Artiklen konkluderer blandt andet, at der er brug for skriveforskning med andre tilgange. Begrebet dannelse (Bildung) nævnes to gange i oversigten i forbindelse med artikler af Ellen Krogh (Krogh 2012, Krogh og Piekut 2015). Begge disse artikler beskrives senere i dette afsnit.

I artiklen ”*Tekster, skrivere og skrivekulturer i samspil – et økologisk blik på udviklingstræk i nordisk skriveforskning*” (Smidt, 2018) tegner professor emeritus Jon Smidt et billede af den nordiske skriveforskning fra 1980’erne til i dag. Til at beskrive forskningsmæssige tendenser og bevægelser over tid bruger han de to skriveforskningsprojekter Faglighed og Skriftlighed fra Syddansk Universitet og det norske nationale projekt Normprosjektet, som er knyttet til NTNU i Trondhjem. Smidt tegner én linje fra en interesse for tekstlingvistik og anvendt sprogvidenskab, udtrykt i NORDTEXT, NORDSKRIV og Normprosjektet, der blandt andet arbejder med at udvikle normer for, hvad man kan forvente af elevernes skrivepraksis i grundskolen, og herefter med at udvikle en skrivepædagogisk praksis og bedømmelsespraksis for lærerne. For Faglighed og Skriftlighed peges der på inspiration fra den interesse for elevskriveren, der blandt andet ses i 80’ernes opmærksomhed på procesorienteret skrivning. Hvor det første projekt fokuserer på *skriveudvikling*, fokuserer det andet på *skriverudvikling*, og det er netop interessen for elevskriveren i Faglighed og Skriftlighed, der gør det centralt i denne afsøgning af empirisk forskning relateret til skrivedannelse. De to linjer i skriveforskningen undersøger forskellige aspekter af skrivedidaktikken og kan ifølge Jon Smidt med fordel belyse i hinanden². Her vil jeg udelukkende følge den linje, der fokuserer på elevskriveren, idet dets fokus på eleven er mest relevant for relationen mellem skrivning og dannelse. En fælles tendens i aktuel skriveforskning er desuden, at interessefeltet er udvidet til alle fag. Alle lærere ses hermed som ansvarlige for at bidrage til udvikling af elevens skrivning, hvilket rejser spørgsmålet om, hvad modersmålsfagets særlige skriveopgave egentlig så er.

Ifølge Jon Smidt var interessen for eleven som subjekt i sin egen læring, elevskriveren, inspireret af teorier fra Dewey, Piaget og Vygotskij. I forhold til skrivedidaktik slog den interesse igennem i Norden omkring 1980 i form af en interesse for procesorienteret og kreativ skrivning. Et eksempel på dette er projektet Barn Skriver (Smidt 2018), som i 1980’erne satte fokus på børneskrivere. (Herhjemme arbejdede bl.a. Vibeke Hetmar (2000) også med at udvikle procesorienteret skrivning). Interessen for procesorienteret skrivning medførte et fokus på elevens personlige stemme og

² Redegørelsen for Jon Smidts artikel har en vis tekstmæssig lighed med et udsnit af en anmeldelse, jeg skrev af antologien *Didaktik i udvikling* (Bock, A. (2019). *Didaktik i udvikling. Tidsskrift for professionsstudier*, 15(29), 136-138. <https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/116420>)

ekspressivitet. I 2003 sætter Ellen Kroghs afhandling ”Et fag i moderniteten” danskfaget ind i en større teoretisk ramme. Her ser hun på faget og særlig skrivningens mulighed for at udvikle viden, identitet og kultur (Smidt, 2018). Efterfølgende undersøger Krogh i samarbejde med Mi’Janne Juul Jensen evaluering i danskfaget i forbindelse med portefolioevaluering med særligt fokus på fire gymnasieelevers skriveudvikling og skriverudvikling (Juul Jensen, 1998).

Faglighed og skriftlighed

Elevernes udvikling som skrivere udforskes yderligere i skriveforskningsprojektet Faglighed og Skriftlighed (2009-2016), et nu afsluttet, stort anlagt kvalitativt forskningsprojekt med fokus på skriverudvikling og skrivekulturer, primært i gymnasiet. Projektet blev ledet af professor Ellen Krogh, SDU. Det er etnografisk og forholder sig beskrivende til skrivningens hvad og hvordan. I et længevarende studie beskriver projektet elevers møde med krav og forventninger til skrivinger i forskellige fag, hvordan de positionerer sig gennem skrivning, tilegner sig faglige stemmer og opbygger skriveridentiteter over tid. Udgangspunktet er en optagethed af, hvad eksplosionen i skriftlighed i samfundet, primært grundet de digitale muligheder, har af betydning for skrivning i skolen. I projektets startfase følges elever i 9. klasse og herefter gennem de følgende år på deres videre vej gennem uddannelsessystemet. I første del undersøges gennem observation, interviews og analyse af elevtekster i fire klasser, hvad og hvordan der bliver skrevet i folkeskolens 9. klasser i forskellige fag. Undersøgelsen er således ikke udelukkende tilknyttet skrivning i danskfaget, men fokuserer på skrivning som en vej til at etablere faglig erkendelse og faglig ”stemme” hos eleven i alle fag. På baggrund af projektets første del udkom bogen ”Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse” (Spanget Christensen m.fl. 2014). Den beretter om, hvad der foregår af skrivning i fagene, både i klasserummet og hjemme hos eleven. Som titlen siger, er det udviklingen af forskellige skrivekulturer på skoler og i klasser og deres betydning for den enkelte elev, der er i fokus. Efterfølgende udkom *Elevskrivere i gymnasiefag* (Krogh et al., 2015) og *Skriverudvikling i gymnasiet* (Krogh & Sonne Jakobsen, 2016). Et af de vigtigste fund i projektet er ifølge Ellen Krogh, ”at udvikling af *skriveren* egentlig går forud for udvikling af *skrivningen*” (Krogh, 2018). Identitet og identifikation med skriveopgaven ses som afgørende for tilegnelsen af skrivning i de unge år. De unges tidligere erfaringer med at skrive, deres identitet som gode eller dårlige skrivere, har uomgængelig betydning for deres tekster og for deres faglige identitet. Det pointeres endvidere, at skrivning er en forpligtende måde at kommunikere med et andet menneske og således en måde at blive synlig.

En anden iagttagelse i projektet er, at de store opgaver i gymnasiet er skelsættende i forhold til elevens tilegnelse af kundskab og identifikation som skriver. Også dette kan være en interessant iagttagelse i forhold til skivedannelse. Arbejdet med de store opgaver får en betydning for eleverne, der rækker ud over skolen – dels ved at eleverne på egen hånd tilegner sig viden, som ligger uden for lærebøgerne, dels ved at det påvirker deres tænkning og vurderinger omkring det selvvalgte emne. Herudaf kan man efter min vurdering læse, at de store opgaver i skolen kan have signifikant betydning både for elevernes skriveridentitet og for deres dannelse og deres videre handlinger i livet. Sporet med de store opgaver følges ikke i dette projekt, men kunne være interessant at undersøge yderligere.

Faglighed og Skriftlighed har i lighed med Normprojektet (og i modsætning til nærværende projekt) haft fokus på skrivning i alle fag. I de tre artikler: Literacy og stemme – et spændingsfelt i modersmålsfaglig skrivning (Krogh, 2012), Årets bedste opgave: en analyse af en elevtekst i dens kontekst (Matre et al., 2012) og Voice and Narrative in L1 Writing (Krogh & Piekut, 2015) uddybes det særlige potentiale i skrivning i modersmålsfagene. De behandles i det følgende.

I den førstnævnte artikel undersøger Krogh spændingsfeltet mellem skrivning som formel færdighed og som dannelsesbærende kommunikation. Til at betegne det sidste bruger hun metaforen 'stemme', mens de formelle færdigheder betegnes literacy. Som baggrund inddrager Krogh sin ph.d.-afhandling fra 2003 og samtidige empiriske undersøgelser og analyser af uddannelsespolitiske dokumenter. De empiriske studier er fra gymnasiesektoren, og det pointeres i artiklen, at der kun er empirisk belæg for at sige noget om spændingsfeltet i gymnasiet, mens det er et åbent spørgsmål, om der eksisterer samme problematik i grundskolen. Artiklen konkluderer, at der er belæg for at bruge begrebet stemme som bærer af dannelsesforestillinger, og at literacy-begrebet *kan* integreres heri. Undersøgelsen viser også, at der er stor forskel på lærernes opfattelse af den danskdidaktiske opgave i forbindelse med skrivning. Nogle opfatter skivedidaktikken som en dannelsesopgave, mens andre er mere optaget af skrivekompetencer og skrivestrategier. Krogh peger på, at de dansklærere, der identificerer sig med dannesorienteringen, er fagdidaktisk dygtige. Hun konkluderer, at der er behov for uddannelse af reflekterede og fagdidaktisk stærke dansklærere, hvis danskfaget fortsat skal repræsentere et dannelsespotentiale i en tid, hvor "humanistiske dannelsesværdier taber uddannelsespolitisk terræn" (Krogh, 2012). Om dette stadig er tilfældet, er en politisk diskussion, der falder uden for afhandlingens rammer.

I artiklen beskriver Krogh den skivedidaktiske vending fra fokus på procesorienteret og ekspressiv skrivning til en mere kompetenceorienteret tilgang. Denne vending ses som resultat af den internationale konkurrence på uddannelsesområdet, der bl.a. kom til udtryk i PISA-test, hvor danske elever

placerede sig dårligere end forventet. Det resultat gav uddannelsespolitisk afsæt for et styrket fokus på skrivning som kompetence og danskfaget som literacy-fag. Som modstemme hertil lægger artiklen vægten på selvdannelsesprojektet i danskundervisningen. Den teoretiske inspiration hertil hentes hos Mikhail Bakhtin (1895-1975) og Michel Foucault (1926-1984). Hos Bakhtin finder artiklen tematiseringerne af polyfonien i den enkelte stemme, altså dette, at enhver ytring er i dialog med et væv af de andre stemmer, der er indlejret og indeholdt i stemmen, og med den, der tales til. Enhver ytring er således en del af og i dialog med kulturer, situationer, andre tekster og andre mennesker. Hos Foucault studeres det perspektiv, at skrivning og identitet kobles sammen, når han behandler den skrivendes begær efter at blive en anden end den, han er, og at skribentens vigtigste værk i sidste ende er ham selv under skrivningen (Krogh, 2012). Ellen Krogh fremdrager bl.a. spændingen mellem de dionysiske og apollinske dimensioner ved skriften hos Foucault. Det dionysiske karakteriseres ved det labyrintagtige, det legende og grænseoverskridende, hvorimod skriftpraktikkerne hypomnemata og brevvekslingen er eksempler på det apollinske. Begge dele er en udforskning af selvet.

Artiklen trækker på kvalitative empiriske undersøgelser, der inkluderer både elev- og lærerperspektiver. Disse undersøgelser stammer fra projekterne Når sproget vokser (Juul Jensen, 1998), En ekstra chance (Krogh, 2007) og et delstudie af det på det tidspunkt igangværende projekt Faglighed og Skriftlighed (Krogh, 2018). I analysen af elevcitaterne anvendes fire aspekter af skriveridentitet, der er udviklet af Roz Ivanič (Matre m.fl. 2012; disse uddybes s. 61). Der er stor variation med hensyn til, i hvor høj grad de involverede elever forbinder skrivningen i gymnasiet med mulighed for at udvikle sin ”stemme”. Iagttagelserne fra Faglighed og Skriftlighed (SDU), viser ifølge artiklen, at skrivningen i danskfaget har været kompetence- og genreorienteret, mens det i første del af artiklen fremgår, at eleven har fundet plads i den danskfaglige skrivning til at udvikle det, der hos Ivanič kaldes det selvbiografiske selv, forfatterselvet og det diskursive selv (Krogh, 2012). Også hos de adspurgte lærere er der divergerende holdninger til skrivning i danskfagets dannelsespotentialer. Pointen i artiklen er her som tidligere nævnt, at de dansklærere, der har øje for dannelsesaspektet, er fagdidaktisk dygtige og reflekterede. Artiklen rummer dog ikke en begrundelse for, hvorfor netop disse lærere ses som fagdidaktisk dygtige.

I 2015 publicerer Ellen Krogh og Anke Piekut artiklen Voice and Narrative in L1 Writing (Krogh & Piekut, 2015). Her arbejdes ud fra samme empiri som ovenfor. De stiller sig kritisk over for den retning, de mener, den modersmålsfaglige skrivning har taget på baggrund af og som reaktion på PISA-undersøgelser og international konkurrence. Sammen med nordisk forskning, der pegede på en utilbøjelighed hos de studerende til at vælge opgaver, der vægtede argumenterende skrivning, har de

internationale test ifølge Krogh og Piekut været brugt som argument for at udvikle argumenterende skrivning og skrivning, der trækker på faglige diskurser frem for personlige og narrative. Herved går man glip af modersmålsfagets potentiale for dannelse (Krogh & Piekut, 2015). Der har været, siger de, en stigende fokusering på genrekorrighed og faglige diskurser i både grundskolens og gymnasiets skrivning. Grundskolen giver dog ifølge artiklens forfattere mere plads til og anerkender de personlige og narrative skrivemåder inden for genrens formelle rammer. I artiklen funderer Krogh og Piekut deres undersøgelse på Bakhtins forståelse af begrebet stemme og af ytringen som dialogisk. Krogh og Piekut ser i artiklen skrivning som forbundet med identitet, narrativitet og dannelse. Der refereres til sidst atter til begrebet stemme som metafor for selvdannelse. Stemmen beskrives som en genkendelig personlig stemme, som giver lyd og sproglig form til ens kommunikative projekt. Stemmen er således ikke medfødt, men taler ifølge artiklens forfattere altid ind i en social og tekstlig verden, den kan trænes, og den er båret af en intention, der både kan dreje sig om kommunikation og om selvudtryk (Krogh & Piekut, 2015). På baggrund af analyse af elevtekster og interview med en elev konkluderes, at der er dokumentation for, at der, selv om eleverne primært skriver med henblik på at opnå en tilfredsstillende karakter, altid er mere på spil. Elever skriver, siger de, for at blive klogere, for at lære mere om sig selv og for at kommunikere med sig selv eller andre. Dette kommer til udtryk i de narrative og personlige elementer, der dukker op i tekstgenrer, hvor de ikke var forventelige og anerkendte. Artiklen taler ikke for, at den argumenterende skrivning skal nedprioriteres, men for, at den narrative og paradigmatisk tilgang bliver anerkendt som en ressource i modersmålsfag på alle niveauer. Her refereres til den del af den aktuelle fortælleforskning, som beskæftiger sig med sammenhængen mellem liv og fortælling (Bruner, 1999). En narrativ tilgang til det at skrive ses som en primær ressource til dels at forstå og kommunikere sig selv, dels til at forestille sig ting, der ikke er, og at udforske viden og forståelse af litteratur. Nærværende projekt er beslægtet med Kroghs og Piekuts forskning i sin forståelse af skrivning som et sted, hvor der er *noget på spil*, og hvor dannelsespotentialer er væsentligt. Fokus på narrativet er en del af slægtskabet. Projektet adskiller sig til gengæld ved at indeholde skriveinterventioner og ved at have fokus på selve skriveprocessen.

I den tredje artikel, ”Årets bedste opgave”, af Ellen Krogh og Peter Hobel italesættes ligeledes skolens dannelsesopgave i forbindelse med skrivning. I lighed med de forudgående artikler er empirien til artiklen hentet i projekt Faglighed og Skriftlighed. I dette tilfælde er en elev blevet bedt om at pege på en opgave fra 9. klasse, som hun har været ”særlig glad for”. Opgaven belyser ifølge Krogh og Hobel en central problemstilling for skrivning i skolen, som er ”den balance mellem elevens egen skriveinteresse og skolens genre- og indholds krav, som kan ses som en grundmetafor for skolens

dannelsesprojekt” (Krogh og Hobel, 2012). Dannelse skitseres her som en slags dialog mellem elevens interesse og skolens krav. Gennem en sproglig analyse af elevteksten viser Krogh og Hobel, hvordan eleven gennem brug af erfaringsbaseret hverdagsdiskurs og ironi positionerer sig med autoritet og både adresserer en fiktiv læser og lærerens forventninger og krav. Gennem opgaven placerer hun sig dels i en strategisk præstationsdiskurs, dels i en personlig udfoldelsesdiskurs. Interviewet, der fandt sted et par år efter selve skrivningen af opgaven, peger på, at opgaven også repræsenterer en personlig erkendelse, som har haft betydning for hendes *selvbiografiske selv* (Krogh og Hobel, 2012). Krogh og Hobel peger på potentialet i skriveopgaver, der giver mulighed for udvikling af skriveridentitet. I dette tilfælde ved at give plads til personlige erfaringer og erkendelser og til en stemme, der både er humoristisk og autoritativ. Derudover er artiklen et inspirerende eksempel på, hvordan sproglig analyse af elevtekster kan pege på tekstens identitetsaspekter. Til at belyse identitetsaspektet anvender de Ivanič’ begreber om det diskursive selv, det selvbiografiske selv og forfatterselv (Ivanič 1995).

Som det ses af ovenstående, er projektet Faglighed og Skriftlighed forståelse af, at danskfaget har et særligt dannelsespotentiale, og at dette potentiale kan gå hånd i hånd med udviklingen af skrivekompetencer, betydningsfuld som inspiration for dette projekts afsøgning af relationen mellem skrivning og dannelse i folkeskolens ældste klasser. Væsentlige pointer er, at der er et betydeligt og delvist overset dannelsespotentiale i skrivning i danskfaget, at narrative og personlige tilgange styrker dette potentiale, og at opgaver af større omfang rummer et særligt potentiale. Derudover anviser projektet analysetilgange til elevtekster, der kan afdække dele af potentialet for udvikling af elevskriveren, herunder særligt Ivanič’ arbejde med forfatterselv, det diskursive selv og det selvbiografiske selv. Empirien trækkes hos Krogh fortrinsvist fra gymnasieskolen, og en del af konklusionen peger på, at gymnasiets danskfag med sit fokus på literacy går glip af væsentlige muligheder. Der siges således ikke noget om, hvordan lærere i folkeskolens ældste klasser forholder sig til skrivningens rolle i danskfaget. I Faglighed og Skriftlighed anvendes dog også empiri fra 9. klasser, og her peges der på, at eleverne oplever, at der er mere plads til narrative og personlige fremstillinger i folkeskolen end i gymnasiet. Spørgsmålet er, om det stadig er tilfældet, eller om det mere færdighedsorienterede syn på skrivning, som ses i Fælles Mål (jf. s. 42-43), har vundet terræn. At denne bevægelse mod literacyforståelse også har fundet sted i folkeskolen, ikke mindst i de ældste klasser, hvor afgangsprøven får stigende fokus (senest har folkeskolens afgangsprøve ændret status til high-stakes-prøve (Troelsen, 2020)) er en del af afsættet for dette projekt.

Tre nordiske empiriske projekter

I dette afsnit behandles to svenske og et norsk projekt, hvis forskningsinteresser har berøringsflader med skriveundervisning. Jansson m.fl. (2021) publicerer i 2021 artiklen ”Elevers berättelser om meningsfullt skrivande i skolan”, der i et mindre kvalitativt studie undersøger oplevelsen af skrivning hos elever i 6. klasse. Forfatterne peger på, at der mangler forskning om meningsfuldhed med skrivning i skolen ud fra et elevperspektiv. Målet med studiet er at bidrage med viden om, hvad der har betydning for, at elever oplever skrivning som en meningsfuld aktivitet, og således også bidrage til diskussion om skolens skriveundervisning (Jansson 2021). Undersøgelsen anvender en narrativ tilgang, hvor elever i interviews beretter om deres erfaringer med meningsfuldhed i forbindelse med skriveopgaver. Der peges på, at det fremstår vigtigt i forhold til elevernes oplevelse af meningsfuldhed i skrivning, at de betragtes som medskabere i udformningen af skriveaktiviteter, og at skrivningen opleves meningsfuld, når den kobles sammen med andre literacy-hændelser som fx at læse op for klassen eller argumentere for en sag på baggrund af teksten. Elevernes tekster får her en betydning, der handler om, hvordan de positionerer sig selv i forhold til hinanden. Dette indebærer, påpeger Jansson m.fl., både potentiale og risici, idet en skriver med god selvtillid kan profitere af den ekstra motivation, det giver at skulle vise teksten for nogen. Elever med lavere selvtillid risikerer derimod, at skriveprocessen bliver belastende for selvtilliden. Det er derfor anbefalingen, at skrive læreren skal balancere sin respons til eleverne under hensyn til muligheder og risici.

Teoretisk trækker artiklen på New Literacy Studies, hvilket indebærer, at skrivning ses som en social aktivitet forankret i kontekst. Et centralt udgangspunkt i analysen er, hvordan eleverne positionerer sig i forhold til andre personer (lærere, klassekammerater) og det, de skriver om, og hvordan disse positioneringer har betydning for oplevelsen af meningsfuldhed i skrivningen. Artiklen har det til fælles med nærværende skriveundervisningsprojekt, at den udforsker elevperspektivet gennem interviews af elever som grundlag for at sige noget om elevers oplevelse af skrivning og meningsfuldhed. Den adskiller sig derimod ved at have et tydeligt literacy-fokus på, hvordan eleverne bruger skriveprocessen til at positionere sig i klassekonteksten, der derved får betydning for elevernes oplevelse af meningsfuldhed. Derudover er gruppen af informanter elever fra 6. klasse, hvor det i dette projekt er 8. klasseselever, der bidrager. Her vil sandsynligvis være en tydelig forskel på skriveoplevelse og skriveaktiviteter. Endelig omhandler Jansson m.fl.’s undersøgelse udelukkende skrivning af faktatekster. De formål, de peger på, handler enten om at få ny viden eller at argumentere for et synspunkt. I skriveundervisningsprojektet er det den kreative og poetiske skrivning, der har fokus.

Endvidere vil jeg nævne det norske projekt Lydrik(k) (Dagsland m.fl. 2020). Her arbejdes på ungdomstrinnet i modersmålsfaget med at skrive raptekster og skabe musikken hertil. I forbindelse hermed konkluderes, at det at arbejde med raplyrik har et stort potentiale dels for at lege med sproget, dels for at eksperimentere med positionering og identitet (Dagsland m.fl. 2020a). Raplyrikken indbyder til at performe en selvfremstilling, der er præget af ironi og modstand. Dermed udvikles elevernes evne til at bruge sproget personligt og legende. De anvender begrebet myndiggørelse om en mulighed for at udvikle elevernes bevidsthed om sig selv. Dette projekt er nævnt, da tilgangen med at bruge det poetiske sprog til at lege med identiteter er beslægtet med dele af dette projekts tilgang (jf. Gid jeg hed...-opgaven, s. 87-89, og analysen heraf, s. 121-139).

Hos Hultin (2020) undersøges det deliberative potentiale i kollaborativ skrivning i 3. klasse. Her fokuseres blandt andet på kommunikationen under samskrivningen, og hvorledes eleverne udvikler det at være demokratisk agent gennem samtalerne. Derudover studeres også elevernes individuelle tekster, hvor der ligeledes ses et demokratisk potentiale. Hultin konkluderer, at både fælles og individuel skrivning har et demokratisk potentiale, og at det er en opgave for både forskere og lærere sammen med eleverne at undersøge, hvordan barnets allerede opnåede kompetencer og erfaringer aktiveres i skriveundervisningen med henblik på at realisere skolens forpligtelse til demokrati og dannelse.

Nedslag i tre danske ph.d.-projekter om skrivning

I et review over nordiske ph.d.-afhandlinger om L1-undervisning, *On the emergence of the L1 research field: A comparative study of PhD abstracts in the Nordic countries 2000–2017* (Holmberg m.fl., 2019), skaber artiklens forfattere et overblik over fordelingen af ph.d.-afhandlinger, der omhandler modersmålsundervisning fra 2000–2017 i de nordiske lande. Det viser, at modersmålsforskning er et område i vækst. I perioden er skrevet 216 afhandlinger inden for området, heraf 48 om skrivning. I Danmark er fordelingen således, at 7 afhandlinger ud af et samlet antal på 32 har fokus på skrivning. Undersøgelsesområdet for disse er overvejende ungdomsuddannelserne. I forhold til dette projekt er det meningsfuldt at undersøge, om der blandt disse og senere publicerede afhandlinger findes undersøgelser og tilgange der er relevante for afdækningen af skrivedannelse. Her har jeg søgt på de enkelte universiteter og på hjemmesiden for Rådet for Uddannelsesforskning.

Blandt de ph.d.-projekter, som vedrører skrivning, har jeg udvalgt tre, hvis fund i min optik er af særlig betydning for skrivedannelse. Mest interessant er læsningen af Christina Matthiesens afhandling, der er indleveret på Afdeling for retorik, Københavns Universitet, i 2013: *Elevstyret imitatio: En retorisk skrivepædagogik i teori og praksis* (Matthiesen, 2013). Med afsæt i retorikken og

Quintilians klassiske begreb om tekstbaseret *imitatio* har Matthiesen konstrueret begrebet 'elevstyret *imitatio*', som hun undersøger og afprøver i to grupper; en gruppe retorikstuderende og en gruppe unge hjemløse. Den forskningsmæssige tilgang er aktionsforskning. Centralt i begrebet elevstyret *imitatio* står elevens valg af tekst, en orientering mod processen, alsidighed i genrer og mod *retorisk agency*. Matthiesen fremhæver også begrebet *modtagelighed* som en performativ handling med et transformerende potentiale og således "en hjørnesten i dannelsesprocessen af en retor, der ikke kun kan tale, men også lytte" (Matthiesen 2013 p. 171). Det er en del af afhandlingens tese, at elevstyret *imitatio* indeholder et element af retorisk medborgerskab med fokus på deltagelse, modtagelighed og retorisk dannelsesproces.

En interessant iagttagelse er, at gruppen af unge hjemløse i deres valg af tekster fortrinsvis vægter poesi, hvor de ifølge Matthiesen finder et rum, der er relativt fri af grammatiske konventioner og med lav opmærksomhed på social status. Afhandlingen går ikke videre ind i det dannelsesmæssige potentiale ved elevstyret *imitatio*.

Afhandlingen kan læses som et bud på en skriveundervisning, som viser en anden vej end den genreorienterede, der typisk fokuserer på teksttræk frem for indhold og udtryk. Elevstyret *imitatio* har ifølge Matthiesen dannelsen af en retor og udvikling af retorisk medborgerskab i centrum (Matthiesen, 2013). Hun fokuserer på modtagelighed og dialog som en form for retorisk *agency*. Sproglig deltagelse og dialog placerer hun som analytiske omdrejningspunkter (Ibid.). Udgangspunktet for afhandlingen er den retoriske tradition primært som den artikuleres af Quintilian, men også Bakhtins dialogisme er betydningsfuld for projektet. Elevens skriftlige arbejde ses her som ytringer og bidrag til den dialog, som former det sociale liv. Matthiesen refererer til Kant vedrørende det, at udvekslingen af synspunkter kan være med til at sætte en højere standard for tænkning, meningsdannelse og frihed (Matthiesen, 2013). Netop afhandlingens fokus på dialog og modtagelighed gør den relevant for skivedannelse, ligesom betydningen af at fokusere på eleven som retor harmonerer godt med dette projekts syn på eleven som subjekt i dialog med verden. Matthiesens projekt har fungeret som en del af inspirationen til skriveaktiviteter, der inkluderer *imitatio*, blandt andet skrivningen af digtene 'Gid jeg hed...' (inspireret af Asta Marie Nordenhof) og to andre skriveaktiviteter, der byggede på digte af henholdsvis Ole Sarvig og Morten Nielsen (jf. s. 87-89). Dette projekt adskiller sig blandt andet fra Matthiesens ved at have undervisningen i folkeskolens ældste klasser som undersøgelsesgenstand, ved at skriveaktiviteterne ikke er elevstyrede, men rammesat af læreren, ved den fænomenologiske tilgang og ved at rette fokus mod dannelse som et eksistentielt anliggende.

Matthiesen arbejder videre med konceptet elevstyret imitatio i et projekt i gymnasiergi: *(U)synlig læring og modeltekster: erfaringer med elevstyret imitatio i modersmålsundervisning* (2016). Her konkluderes på linje med ph.d.-projektet, at elevstyret imitatio har potentiale for elevens dannelse som retor, engagement og refleksion

Marie-Louise Molbæk undersøgte i sin ph.d. *Skrivning i skolen som autentisk praksis – potentialer og udfordringer*, hvordan ideen om at arbejde med autentisk skrivning i skolen ”rekontekstualiseres i et didaktisk design, der forankrer elevers skrivning i konkrete retoriske situationer” (Molbæk 2018). Afprøvningen af det didaktiske design foregik i tre 5. klasser. Inspireret af perspektiver fra bl.a. Heidegger, hvor autenticitet forstås som performance eller som en gøren, arbejdes der i afhandlingen med begrebet situeret autenticitet, hvor performancebegrebet skal nuancere forståelsen af autenticitet. De undersøgte skriveaktiviteter fandt sted på baggrund af delvis fiktive situationer, hvor eleverne altså skulle forestille sig en virkelighed på baggrund af kortfilm m.m. og finde mulige og passende måder at deltage i en dialog, delvis virkelige situationer, hvor elevernes tekster skulle adresseres til reelle personer, og hvor målet var virkelige forandringer.

I lighed med Matthiesen er Molbæk inspireret af Bakhtins stemme- og dialogismebegreber. Elementerne *retorisk situation, genre som social handling, samarbejde og forhandling* er centrale for Molbæks udvikling og afprøvning af begrebet situeret autenticitet i det didaktiske design. Skrivning kobles også her sammen med agency. Agency handler i denne forbindelse om, at eleven indgår i skrivningen som en dialogisk handling. I en fodnote refereres til *Klafkis kategoriale dannelse og den dobbelte åbning* som relevante perspektiver på det didaktiske design, men dette følges ikke op. Molbæk argumenterer for, at agency i projektet kan observeres som elevernes refleksion over egen handling i forhold til fortid, nutid og fremtid. Dette perspektiv er relevant i forhold til skrivedannelse.

I 2022 kommer Michael Peter Jensens ph.d.-afhandling *Skriversubjektivitet i det multimodale danskfag - En posthuman undersøgelse af affekt, krop og materialitet i skriveundervisningen*. Her undersøger Jensen tilblivelsen af skritersubjektet i interaktion med verden. Det valgte perspektiv er posthumanistisk og affektivt, hvilket betyder, at projektet oprindeligt tænkte sociokulturelle perspektiv udfordres af affektive perspektiver på en måde, hvor skritersubjektet ikke kun er socialt indlejret, men også materielt og kropsligt. Skritersubjektet beskrives som blivende til i affektive forbindelser mellem humane og non-humane entiteter (Jensen 2022). Studiet er ikke orienteret mod dannelse. Ifølge Jensen er ”*Skriversubjektet som tilblivelse (...) et opgør med den klassisk-humanistiske ide om*

et subjekt som stræber efter at blive 'sig selv'” (Jensen 2022 s. 59). Her artikuleres en forskel mellem dannelse som en hjem-ud-hjem-rejse og det posthumanistiske tilblivelsesprojekt, hvor subjektet altid er på vej i en proces *af becoming other i aktualiseringen af nye relationer* (Ibid.). Mennesket forstås således ikke som en individuel entitet adskilt fra verden, men som uløseligt forbundet med verden. I dette projekts forståelse af dannelse fremtræder den posthumanistiske og den fænomenologisk eksistentielle forståelse ikke som modpoler. Jensens bidrag bliver for mig at se især en accentuering af, at subjektet ikke er iboende, uforanderligt og selvberoende, men netop er en del af verden. Dette perspektiv er efter min mening også væsentligt for afsøgningen af skrivedannelse, og det pointeres også i det teoretiske afsnit.

Matthiesens afhandling har voksne studerende og unge voksne hjemløse (18-30 år) som deltagere, Molbæks elever i 5. klasse og Jensens elever i 6. klasse. I de tre ph.d.-afhandlinger, der alle kan betegnes som kvalitativt og empirisk funderet forskning, tales der ikke direkte om eksistential dannelse, men der er i deres brug af begreberne modtagelighed, dialog, agency, retorisk agency, retorisk medborgerskab og tilblivelse i sammenhæng med skrivning et fokus på erfaringer, der har betydning for elevernes skrivedannelse.

Internationale perspektiver på skrivning og dannelse

I dette afsnit vil jeg oprids international forskning, der har betydning for dette projekts undersøgelse af skrivning i skolen og dannelse. Det er ikke en udtømmende oversigt over skriveforskningen, men med fokus på overordnede tendenser, der siger noget om relationen mellem skrivning og dannelse, samt enkelte relaterede empiriske studier. Jeg vil først pege på Deborah Brandts italesættelse af skrivnings øgede betydning (Brandt 2015). Roz Ivanič' (1998) arbejde med skriveridentitet vil herefter kort blive skitseret, idet det har givet væsentlig inspiration til nordisk forskning i skriverudvikling. Dernæst vil jeg fokusere på dannelsesaspekter ved undervisning i at skrive poesi (Wilson 2015). Til sidst refereres resultater af en systematisk søgning på empirisk forskning relateret til skrivning og dannelse i folkeskolen, ligesom der kort refereres til skriveprojekter, hvor Creative Writing og det at styrke selvværd sammentænkes.

I bogen “The Rise of Writing: Redefining Mass Literacy” argumenterer Brandt (2015) for, at skrivning er ved at overtage positionen som central kompetence og erkendeform; en position, der længe har været indtaget af læsning. Gennem interviews undersøger hun ud fra en sociologisk metode skrivnings betydning i menneskers liv, både i professionel, uddannelsesmæssig og identitetsmæssig sammenhæng. I konklusionen med titlen Deep Writing betones skrivningens afgørende betydning og den

udviklingsmæssige og den potentielle indflydelse på samfundet og andre mennesker, som skrivning giver. At skrivning kan have afgørende betydning for os som mennesker, fremgår blandt andet af nedenstående:

When writing is treated pedagogically in all of its fullness, it engages ethics and a sense of risk and responsibility. It becomes consequential, dramatic, dangerous, demanding, rewarding, and capable of changing self and others. (Brandt 2015 s. 166)

For mig at se understreges med ord som *risk and responsibility* og *changing self and others* den dannelsesmæssige betydning, skrivedidaktik kan have. Spørgsmålet er, hvordan skrivning skal behandles 'in all of its fullness'. Brandt pointerer, at der især mangler viden om skrivning som en arena for intellektuel, etisk og samfundsmæssig udvikling, og at skrivning er underprioriteret i uddannelsessystemet. I forlængelse af Brandts pointe om skrivningens øgede betydning er det dette projekts intention at skaffe viden om skrivnings potentiale som sted for begivenheder af eksistentiel og dannelsesmæssig betydning og give et bud på, hvordan det kan finde sted i skolen.

Forskning i skriveridentitet

Skrivning og identitet ses som tæt forbundne hos Roz Ivanič (1998, 2012). Studierne af skriveridentitet er funderet i en sociokulturel forståelse af selvet som en social konstruktion, der gennem skrivningen kommer til udtryk som en række mulige positioner. Skrivning og identitet ses som indbyrdes afhængige. Denne tilgang til skriveridentiteten har haft stor indflydelse på skandinavisk forskning (eksempelvis Krogh og Hobel 2012; Krogh og Jakobsen 2016; Troelsen 2020). Ivanič kategoriserer forskellige former for selvhed eller identitet i forbindelse med skrivning. I første omgang undersøges dette i akademisk skrivning (Ivanič 1998). Fokus på skriveridentitet bæres videre ud i andre skrivesammenhænge, hvor Krogh og Hobel eksempelvis kigger på en elevskrivners udvikling af skriveridentitet og muligheder for selvhed. Ivanič benævner fem mulige måder at tænke om skriverens identitet, herunder det selvbiografiske selv, som er den måde, hvorpå skriveren forstår sig selv. Skrivning er ifølge Ivanič en identitetshandling, hvor skriveren går i forhandling med socialt og kulturelt skabte subjektpositioner. Gennem skrivning kan man enten reproducere eller udfordre egne og andres dominerende diskurser og de bagvedliggende værdier og interesser (Ivanič 1998).

Også hos Cremin, & Locke, T. studeres skriveridentiteten i bogen *Writer Identity and the Teaching and Learning of Writing* (2017). Her er det en pointe, at de skrivende ikke blot skal udvikle writer identity, men derimod writer *identities* ved at skrive og positionere sig på mange måder. Alle typer af skrivning betragtes som kreativ skrivning. Det er væsentligt, at den, der underviser i skrivning, selv

har udviklet og er tryk ved flere skriveridentiteter. Dette undersøges i det nationale projekt *Teachers as Writers* (Cremin et al., 2018), hvor lærere gennem uddannelse hos professionelle forfattere får mulighed for at udvikle deres identitet som skrivere. Man undersøger både uddannelsens indflydelse på lærernes identitet som skrivere og på deres tilgang til undervisning af elever. Inspiration fra dette projekt vil blive inddraget i afhandlingens sjette kapitel, der undersøger de didaktiske muligheder for at fremme skriveundervisning i folkeskolens ældste klasser.

Ivanič' begreber for skriveridentitet har haft stor gennemslagskraft i nordisk skriveforskning. Begreberne om de forskellige muligheder for selvhed i skrivningen er vokset ud af en sociokulturel forskningsinteresse, hvor et udtryk for selvet ses som en mulig måde at positionere sig diskursivt. Dette projekts tilgang hviler på en eksistensfænomenologisk erkendelsesinteresse, og selv om jeg ikke ser en grundlæggende modsætning mellem de to interesser, repræsenterer de dog forskellige perspektiver på det at være et menneske i verden. Derfor anvender jeg ikke Ivanič' begreber i analysen. I det didaktiske afsnit vil jeg vende tilbage til projektet *Teacher as Writers* som en mulig inspiration.

Making Poetry Matter

Nogle af de samme kræfter som i *Teachers as Writers* bidrager også til en forskning, der først blev præsenteret i *Poetry Matters Seminar Series* (2011-2012). Erfaringerne herfra blev efterfølgende udvalgt og samlet i antologien *Making Poetry Happen* (Dymoke et al., 2013). Her deles erfaringer fra undervisning med og i poesi. Jeg vil her referere relevante betragtninger fra den del, der handler om skrivning, idet skrivning af poesi har spillet en stor rolle i skriveundervisningsprojektet. Anthony Wilson (2013, 2015) undersøger gennem spørgeskemaer og ud fra en sociokulturel tilgang, hvilke metaforer og udtryk lærere anvender, når de beskriver arbejdet med at skrive poesi i klasserummet. Undersøgelsen viser blandt andet, at digtskrivning forbindes med det legende, med selvrefleksion, med at udvikle stemme og tænke anderledes. Samtidig peger undersøgelsen også på, at lærerne oplever en udspændthed mellem curriculum med de målbare krav og digtskrivningens frihed.

Matthewman (2015) beretter fra et casestudie med lærerstuderende, der skriver digte på baggrund af stedsoplevelse. Her arbejdes med en økokritisk tilgang, og Matthewman peger på et potentiale i engagementet i stedet gennem digtskrivningen i forhold til at gøre verden til et bedre sted. Denne tilgang er beslægtet med det, jeg inspireret af Greve (2000) kalder omverdensømfindtlighed (jf. s. 114). I kapitel 7 vil det økokritiske perspektiv blive inddraget.

Udvalgte projekter med tilstødende forskningsinteresse

I litteratursøgningen har vist sig nedenstående seks empiriske studier, der beskæftiger sig direkte eller indirekte med relationen mellem skrivning og dannelse i folkeskolens ældste klasser eller tilsvarende. Jeg er bevidst om, at der muligvis findes flere. Der har været en del eksempler på undersøgelse af skrivning som erkendelsesmulighed i akademisk skrivning. Nogle af disse er med her, mens andre er blevet vurderet til at være for langt fra dette projekt til at være relevante. Her vil jeg i kronologisk rækkefølge startende med det nyeste referere til forskningsprojekter, hvis forskningsinteresse støder op til dette projekt.

I artiklen “*Teaching Life Writing through Collaborative Projects*” (Lee, 2021) vises på basis af interviews med studerende på college, hvordan ‘collaborative Life Writing’ kan styrke udviklingen af de studerendes kritiske bevidsthed, etik og anerkendelse af andres perspektiver. Derudover viser studiet betydningen af at forholde sig til et sted med personlig betydning i livshistorien. Målgruppen for projektet er collegestuderende og ligger derved langt fra dette projekt. Når jeg alligevel nævner det, er det som eksempel på, at ideen om relationen mellem skrivning og erkendelse har en forskningsmæssig bevågenhed i andre sammenhænge. Derudover peger artiklen på stedets betydning, hvilket også spiller en ganske stor rolle i dette skrivedannelsesprojekt.

Den forskningsmæssige interesse for skrivning og dannelse ses også i artiklen “*Is Bildung possible in the classroom?: Autobiographical writing as philosophical exercise (askēsis) for developing one’s Bildung*” (Kim m.fl. 2019). Denne artikel er den eneste af de fundne, der specifikt nævner Bildung som forskningsinteresse. Her fokuseres på autobiografisk skrivning som en vej til at arbejde med dannelse i klasserummet. Det pointeres, at Bildung er teoretisk belyst, men at der mangler viden om, hvilke praktiske tiltag i klasserummet der styrker Bildung. Tilgangen til dannelse er hentet hos Foucault, og det handler om en omsorg for selvets udvikling, som opnås gennem at huske, gennem selvrefleksion og refleksion over sandheden (memory, meditation, method) (Kim m.fl. 2019). Empirien hentes i selvbiografiske essays skrevet af to ph.d.-studerende. Ud fra disse konkluderes, at den autobiografiske skrivning har et potentiale for at styrke den enkeltes dannelsesproces, og at dette bør være en mulighed for studerende og lærere. Dannelsespotentialet ved den autobiografiske skrivning styrkes ifølge artiklen, hvis der lægges op til at reflektere over erfaringer. At dannelsesprocessen er uendelig og livslang, understreges. Klasselokalet kan og bør ifølge artiklen være en arena for dette. Der peges ikke specifikt på grundskolen, men artiklen må anses som relevant idet den peger på mulige skrivedannelsesperspektiver i klasselokalet. Artiklens empiriske grundlag må dog siges at være langt

fra en 8. klasse. Det teoretiske udgangspunkt hentes ligesom hos Krogh (2012) i Foucaults betragtninger over subjektet (jf. s. 33-35).

Også i artiklerne *The Place of Practice in Contemplative Pedagogy and Writing* (Kinane 2019) og *Changing the subject: Using first-person narratives in the college classroom to foster self-study, well-being, and empathy* (Friedman 2007) berettes om autobiografisk skrivnings potentiale for refleksion, selvrefleksion, opmærksomhed og empati. I førstnævnte betragtes skrivningen som en praksisform i en større teori om kontemplativ pædagogik, som blandt andet vægter refleksion og nærvær (jf. Kinane 2019 og Nielsen og Kolmos 2013). I den anden fokuseres på self-writings potentiale ud fra en feministisk psykoanalytisk tilgang. Begge artikler er skrevet på basis af forfatterens egne erfaringer med at undervise studerende på universitet eller college.

Artiklen *Poetry and Prose as Pedagogical Tools for Addressing Difficult Knowledges: Translocational Positionality and Issues of Collective Political Agency* (Keddie, 2012) fokuserer på skrivning som redskab til at udtrykke noget, der er svært (difficult knowledge). Empirien er tekster skrevet af studerende fra en skole, der karakteriseres som 'a non traditional secondary school for disadvantaged girls'. Mange af de studerende identificerer sig som oprindelige (indigenous), og den svære viden, der får stemme, handler blandt andet om undertrykkelse, positionering og racisme. Artiklen konkluderer, at skrivning af poesi og prosa styrker en følelse af kollektiv politisk agency og nye måder at være til.

Den sidste artikel, jeg vil referere til her, *Exploring processes of collaborative creativity—The role of emotions in children's joint creative writing. Thinking Skills and Creativity* (Vass, 2007), afrapporterer fra et longitudinalt studie i en engelsk skole med børn fra 7-9 år. Det omhandler kollaborativ skrivning, hvor børnene arbejder med at skrive fiktion og poesi i par. Elevernes samarbejde er blevet videoobserveret og fulgt op med interviews. Studiet viser, hvordan samarbejdet relaterer til skriveprocessen, og hvordan denne proces drives frem af kreativitet, tænkning og følelser, der kommer til udtryk i indbyrdes kommunikationen hos parrene. Studiet definerer sig selv som sociokulturelt. Det peger ikke så meget på erkendelse gennem skrivning, men fokuserer i stedet på, hvordan det at dele tanker og følelser kan styrke kreativiteten og tænkningen hos de deltagende elever. Studiet nævnes her, da det kollaborative er et relevant perspektiv på skrivningens dannelsespotentiale. Dette tages ikke op i nærværende projekt, men kunne bestemt være et fokus ved fremtidige projekter om skrivning og dannelse.

Skoleprojekter inspireret af Creative Writing

I den angelsaksiske Creative Writing-tradition er der flere eksempler på projekter, der peger på skrivningens emanciperende potentiale. Man kan blandt andet nævne First Story-organisationen, der er en velgørenhedsorganisation, der støtter muligheden for børn i lavindkomstområder for at skrive kreativt med henblik på øget selvværd og bedre performance i uddannelsessystemet. Deres egen rapport på baggrund af surveys og interviews viser, at deltagere i projektet udvikler større tillid til egne evner og styrker deres skrivekompetence og kreativitet. Så vidt vides, findes der endnu ikke forskning på dette og lignende projekter (ex. Freedom writers (US), Sussex Writes (UK) m.fl.) Når de nævnes her, er det for at pege på, at den kreative skrivning tillægges betydning for den enkelte elevs muligheder, også når der er tale om udsatte grupper. Dette kalder, synes jeg, på forskning i, hvad der sker med unge mennesker, når de skriver, og hvilken betydning det kan have for deres væren i verden.

Skrivning som terapeutisk redskab

Inden for forskellige psykologiske traditioner er skrivning anerkendt som terapeutisk redskab, og særlig den selvbiografiske skrivning har været anvendt og studeret. Dette projekt omhandler relationen mellem skrivning og dannelse i skolen ud fra et didaktisk og pædagogisk perspektiv. Der er således ikke terapeutiske intentioner. Når jeg alligevel vælger at nævne den psykologiske forskning inden for emnet, er det, fordi den giver bud på livshistoriers betydning for den enkeltes meningsdannelse og forståelse af sig selv. Som sådan ligger det i forlængelse af bl.a. Bruners og Ricoeurs teori om fortællinger (Bruner et al., 2004). En af dem, der har studeret livshistoriers betydning empirisk, er den danske forsker Dorthe Kirkegaard Thomsen, der blandt andet er medforfatter til artiklen ”*Writing about life stories increases self-esteem: Three experimental studies*” (Steiner m.fl., 2019). Den bygger på et internationalt kvantitativt eksperiment, hvor i alt 421 personer fordelt på tre studier skrev enten om fire kapitler i deres livshistorie eller om berømte amerikanere. Både før og efter skrivningen rapporterede de om og ratede deres selvopfattelse. I alle tre studier konkluderes, at de involverede vurderer deres selvværd højere på flere parametre, efter de har skrevet livshistorier, hvorimod det at skrive om berømte amerikanere ikke ændrede i vurderingen af deres egen selvopfattelse. Studiet kan ifølge forfatterne påvise, at det at skrive selvbiografiske livskapitler styrker den enkeltes selvopfattelse og følelse af mening. Her bygger de videre på en tradition inden for narrativ psykologi og bidrager dels med et kvantitativt studie med kontrolgruppe og dels med det at anvende livskapitler som struktur i fortælling af livshistorien. I fortællingen af livshistorier opbygger man en forståelse af kausalitet og sammenhæng i livet. Livshistorie ses som en måde at forstå og værdsætte sig selv. Der kan

dog ikke sættes lighedstegn mellem selvopfattelse og dannelse. Den psykologiske forskning, der involverer skrivning, ses i dette projekt som et tilstødende felt, hvorfra der kan hentes viden og inspiration til undersøgelsen af skrivedannelse.

Også på nationalt niveau forskes der i, hvordan skrivning kan have betydning i behandlingsøjemed. Forskningsprojektet Rewritalise (Bundesen m.fl., 2020) afprøver brug af skriveworkshoppen i sammenhæng med psykiatrien. Her er det en pointe, at skriveworkshoppens format, hvor man taler om tekster, og hvor professionelle forfattere initierer processen, kan have betydning for brugere af psykiatrien. Projektets resultater viser, at deltagerne oplevede, at de gennem deltagelse i skriveworkshop og skriveaktiviteter med fokus på poetiske og litterære udtryk fremfor på sygdom fik styrket deres tillid til sig selv og selvværd samt reflekteret over sig selv i sociale situationer. Det oplevedes som vigtigt, at skrivningen foregik i en tryk og legende atmosfære, hvor man ikke kunne skrive noget forkert. Projektet placerer sig i en tradition med fokus på relationen mellem kunst og psykiatri (Bundesen m.fl., 2020). Når jeg vælger at nævne det her, er det ud fra en antagelse om, at den kreative skrivnings potentiale for at få styrket selvtillid og selvværd er relateret til skrivedannelse, og at den trykke og legende atmosfære er befordrende for kreativ skrivning også i klasserummet. Samtidig er det en grundlæggende antagelse i nærværende projekt, at dannelse ikke kan identificeres endeligt eller måles, men hele tiden må tilgås med undren. Dette må fordrer en opmærksomhed på, at skrivning ikke instrumentaliseres med henblik på sin eventuelle terapeutiske funktion. Her er jeg enig i det udsagn, Dan Ringgaard kommer med i efterskriftet til antologien *Skrivning og sundhed*: ”Litteratur skal hverken skrives eller læses som opbyggelig, kun sådan kan den muligvis være det” (Ringgaard, 2021). At skrive forstås således som et fænomen, der kan åbne for dannelsesøjeblikke. Paradokset er, at disse opstår, når skrivningen – og altså ikke dannelsen – er i fokus.

Opsummering af forskningsoversigt

Denne forskningsoversigt har fokuseret på kvalitativ empirisk forskning om skrivning og dannelse i folkeskolens ældste klasser. Den systematiske søgning har ikke givet fyldestgørende resultat, hvorfor jeg har suppleret med en mere induktiv, hermeneutisk metode, hvor jeg har taget udgangspunkt i kerneartikler og eksisterende forskningsoversigter.

I første del refereres til den nordiske forskning. Her har især projekter med tilknytning til Faglighed og Skriftlighed (Krogh m.fl.) været relevante. Forskningsinteressen er i disse centreret om elevskriveren. Tilgangen er overvejende sociokulturel, inspireret af Bakhtin, men også Foucaults

betragtninger om skrivning er betydningsfulde. Analytisk er der bl.a. hentet begreber i Ivanič' forskning om skriveridentitet. To svenske (Jansson m.fl. 2021; Hultin 2020) og et norsk (Dagsland m.fl. 2020) projekt inddrages. Efterfølgende behandles tre ph.d.-afhandlinger, der har tilstødende forskningsinteresse. Tilgangene er her hhv. retorisk (Mathiesen), sociokulturel (Molbæk) og posthumanistisk (Jensen 2022).

I anden del refereres til international forskning med interesse for skrivning og dannelse i grundskolens ældste klasser eller tilsvarende. Der indledes med korte beskrivelser af relevant banebrydende forskning. Først omtales *The Rise of Writing*, hvor Brandt ud fra analyse af interviews argumenterer for skrivningens voksende betydning og for, at skriveuddannelse er essentiel for elevernes mulighed for deltagelse i et demokratisk samfund. Efterfølgende beskrives kort Ivanič' begreb skriveridentitet, idet det har stor betydning som analytisk begreb for en del af den forskning, jeg forholder mig til. I dette projekt bruges skriveridentitet ikke i analysen, hvilket jeg argumenterer for i afsnittet. Dernæst beskrives de dele af forskningen i antologien *Make Poetry Matter*, som har relevans for relationen mellem skrivning og dannelse.

Til sidst refereres til seks artikler, der er skrevet på basis af empirisk forskning. Disse artikler er dukket op gennem systematisk søgning (beskrevet s. 46). Den største del af artiklerne i dette afsnit handler om undervisning af elever og studerende, der er ældre end dette projekts målgruppe. De har italesat den personlige skrivning, især den autobiografiske skrivning, som et kraftfuldt værktøj for både den akademiske og den socialt marginaliserede studerende.

I tredje del nævnes eksempler på skriveprojekter, der har elevskriveren i centrum, og to forskningsprojekter relateret til skrivning og psykiatri (Kristina m.fl. 2019 og Bundesen m.fl. 2020). Her ses beslægtede måder at arbejde med skrivning med andre målgrupper.

I nedenstående tabel illustreres med farve, på hvilke felter de nævnte projekter forstås som tilstødende til det nærværende. Alle begreberne i feltet for 'begreber relateret til dannelse' relaterer i min optik til skrive dannelse. I artiklerne knyttet til Faglighed og Skriftlighed peges eksempelvis på den personlige og narrative skrivnings særlige dannelsespotentiale (fx Krogh og Piekut). Hos Mathiesen og hos Molbæk fokuseres på dialog, modtagelighed, refleksion og retorisk agency. Hos Jensen fokuseres på skriber subjektets tilblivelse i interaktion med verden. Oplevelse af meningsfuldhed og leg med selv fremstilling i forbindelse med skrivning (Jansson m.fl. 2021; Dagsland m.fl. 2020) bliver sat i forbindelse med skrivning, mens Matthewman (2015) forbinder digtskrivning og engagement i stedet. Syv af de nævnte projekter har folkeskoleelever som målgruppe, mens de resterende har gymnasieelever eller voksne som målgruppe (jf. nedenstående tabel). En overvejende del af de nævnte studier har en

sociokulturel tilgang og et fokus på kritisk tænkning, selvrefleksion, skriveridentitet og demokratisk dannelse, men også begreber som empati, engagement i stedet og nærvær bliver bragt i spil.

Det har været vanskeligt at finde forskning, der specifikt handler om relationen mellem skrivning og eksistentiel dannelse i folkeskolens ældste klasser. Derfor er søgningen blevet udvidet til forskning, der fokuserer på temaer, jeg vurderer som tilstødende, fordi de i en eller anden udstrækning interesserer sig for, hvordan det at skrive kan have betydning for det at være til. At det er vanskeligt at finde forskning om skrivning og dannelse, betyder ikke, at der ikke er teori, projekter og undervisning, der interesserer sig for og undersøger aspektet. Det betyder blot, at det tilsyneladende ikke er empirisk belyst.

Tema	Forfatter og år	Primær målgruppe	Tilgang	Data	Begreber relateret til dannelse	Nat.
Skrivnings øgede betydning	Brandt, Deborah (2014).	Voksne	Sociokulturel Literacy	Interviews	Intellectual, moral and civic development	US
Personlig skrivning i uddannelsen	Friedman, S. (2007).	College	Feministisk Psykoanalytisk	Erfaringer	Refleksion, opmærksomhed, empati	US
	Jeong-Hee, Kim, Morrison & Ramzinski (2019).	Ph.d.-studerende	Filosofisk	Autobiografiske tekster	Bildung, selvomsorg, Askesis	US
	Kinane, Karolyn (2019).	Universitets-studerende	Kontemplativ pædagogik	Erfaringer	Refleksion, nærvær, critical subjectivity	US
	Lee, K. H. Y. (2021).	College	Sociokulturel Collaborative learning	Interviews	Kritisk bevidsthed, etik og anerkendelse af andres perspektiver	HK
Skrivning og identitet	Ivanič, Roz (1998) (2012).	Voksne	Sociokulturel Diskursanalyse	Tekster Interviews	Writer identity, selfhood	UK
	Cremm, Myhill, Eyres, Nash, Wilson, and Oliver (2018).	Lærere	Sociokulturel	Mixed method RCT Kvalitative fokusgruppeinterviews Observationer, lydoptagelser,	Engagement, writer identity	UK
Skrivning i skolen	Jansson, Thorsten, A., & Löfgren, H. (2021).	Elever i 6. klasse	Literacy	Interview	Meningsfuldhed	S
	Jensen, Michael Peter (2022).	Elever i 6. klasse	Posthumanistisk Affektiv	Observation Video Vignetter	Skriversubjektivitet, tilblivelse	DK

	Molbæk, M.-L. (2018).	Elever i 5. klasse	Literacy Sociokulturel	Observation, lydoptagelser Interviews	Refleksion, dialog, agency Skriveridentitet, situeret autenticitet	DK
	Bock (2016).	Elever i 9. klasse	Fænomenologisk Narratologisk Stedsteoretisk	Tekster Interviews	Refleksion, identitetsproces, opmærksomhed, nærvær	DK
	Spanget Christensen, T., Elf, N. F., & Krogh, E. (2014).	Elever i 9. klasse	Sociokulturel	Observation Interviews Tekster	Skrivekultur	DK
	Vass (2007).	7-9 år	Sociokulturel	Videoobservation Interviews	Kreativitet, tænkning og følelser	UK
	Hultin (2020).	Elever i 3. klasse	Pragmatisk Socialsemiotisk	Videoobservation Observation Tekster	Demokratisk agens, agency	S
Skrivning i ungdomsuddannelse rne	Krogh, E m.fl. (2007; 2012; 2015; 2016; 2018).	Gymnasieelever	Sociokulturel Filosofisk Narratologisk	Elevtekster Interviews	Dannelse, skriveridentitet	DK
	Marthiesen (2016).	Gymnasieelever	Retorisk			
Skrivning og udsatte grupper	Keddie, A. (2012).	Disadvantaged girls, non traditional secondary school	Sociokulturel Diskursanalyse Indigeneity	Tekster	New moulds of existence Political agency Identity	AU
	Matthiesen, C. (2013).	Studerende og unge voksne hjemløse (18-30 år)	Retorisk Aktionsforskning	Cases	<i>Dialog, modtagelighed, retorisk agency, dannelse af retor</i>	DK

Skrivning og psykiatri	Bundesen, Birgit m.fl. (2020).	Voksne brugere af psykiatrien	Tværfaglig Kreativitet, psykiatri	Spørgeskemaer Interviews	Selvtillid, selvværd, <i>refleksion over sig selv</i>	DK
	Kristina et al. (2019).	Voksne brugere af psykiatrien	Kvantitativ	Selvratings	Selvværd	INT.
Undervisning i skrivning af poesi	Wilson (2013; 2015).	Lærere	Sociokulturel	Spørgeskemaer	Frihed, risiko, stemme, selvreleksion	UK
	Matthewman (2015).	Lærerstuderende	Økokritisk	Tekster	Engagement i sted og natur	UK
Relationen mellem skrivning og dannelse i folkeskolens ældste klasser	Dagsland m.fl. (2020).	Ungdomsuddannelse	Rapteoretisk Eksperimentelle	Tekster, observationer	Identitet, myndiggørelse	NO
	Bock (in progress)	Elever i 8. klasse	Fænomenologisk	Elevttekster og interviews	Dannelse, tænkning, opmærksomhed, refleksion, subjektifikation, erkendelse, omverdensomfindtlighed, narrativ fantasi, modtagelighed, selvvirksomhed, undren	DK

Udvalgte forfatteres udsagn om at skrive

I afsøgningen af en mulig måde at forstå sammenhængen mellem skrivning og dannelse vil jeg nu vende blikket mod forfatterne. Ikke fordi folkeskolen skal være en forfatterskole, men fordi netop forfatterne har rig erfaring med det at skrive og leve som skrivende. De er den kreative skrivnings praktikere. Jeg vil referere til den fransk-algierske forfatter og professor Hélène Cixous (1976, 1993, 2005, 2011), som har været en stor inspiration til projektet. Derfor vil afsnittet om hendes tilgang til skrivning være det fyldigste. Desuden vil jeg inddrage den norske forfatter Karl Ove Knausgaards essay ”Hvorfor skriver jeg” (2019), hvor betydningen af skrivningens formmæssige aspekt bliver fremhævet, Inger Christensens essay ”Hemmelighedstilstanden” (2000), Kirsten Hammans bog ”Ofte stillede spørgsmål” (2017), der blandt andet skildrer ubehaget ved at skrive, derefter teksten ”Writing in the Dark” af den israelske forfatter David Grossman (2007), der italesætter relationen mellem forestillingsevnen og det at eksistere. Slutteligt kommer jeg ind på det at være alene i skrivningen. Her støtter jeg mig til udsagn fra forfatterne Marguerite Duras (2015) og Virginia Woolf (1929/2020). Valget er faldet på netop disse forfattere, fordi analyserne af dette projekts empiri peger på beslægtede temaer. Dette afsnit kan læses som en undersøgelse af dele af den professionelt skrivendes erfaringer. Der er væsentlige forskelle mellem det at skrive som forfatter og som ung elev i en 8. klasse. Dels er der forskel på livserfaring og alder, dels på formålet med at skrive. Hvor forfatteren eller forfattereleven har valgt at skrive og udvikle sin skrivning med henblik på at blive læst af et ansigtsløst publikum, er den unge i grundskolen sat i situationen – uanset om hun ønsker at skrive eller ej, og forude venter ofte bedømmelse (og karakter) fra en kendt lærer. Når jeg alligevel vælger at undersøge forfatterens beskrivelse af det at skrive, er det ud fra en antagelse om, at skrivning i folkeskolen har et uafdækket potentiale, der handler om relationen mellem skrivning og det at være menneske i verden. Den relation italesættes hos de nævnte forfattere. Undersøgelsen vil starte ved den fransk-algierske forfatter Hélène Cixous’ ord:

I will talk about truth again, without which (without the word truth, without the mystery truth) there would be no writing. It is what writing wants. Cixous 1993, p.6)

Écriture féminine – Hélène Cixous

Hélène Cixous skriver på en måde, hvor verden synes ladet med mening, sansninger og uopdagede muligheder. Hendes sproglige stil er beslægtet med stream of consciousness, den er legende, undersøgende og sprogligt nyskabende. Hendes fiktive tekster er svære at genrebestemme, idet de indeholder kritik, mens de filosofiske på den anden side er poetiske. Jacques Derrida kaldte hende af samme grund poet-thinker (Cixous, 1993). Noget af det særlige ved Cixous' tekster handler om den måde, hun bruger sproget. Hun fornyer sproget, laver poetiske sammensætninger af ord, der italesætter verden på nye måder. I artiklen "Force of Love" kredser Marder (2018) om, hvorfor så mange fascineres af Cixous' tekster. Hun fremfører, at Cixous' tekst "The Laugh of Medusa" i første omgang ikke kommunikerer med mening, men med latter. At skriften ler, og den latter er smittende. Hermed understreges teksternes sanselige perspektiv. I en forelæsning nævner Cixous selv, at hun betragter litteraturen som et "shout". (1976). Cixous formår altså at "gøre" noget med sproget, der gør sproget levende, kropsligt og hørbart. Når jeg vælger at fremhæve hendes tekster her, er det på grund af deres udsagn om skriveprocessen og skrivningens betydning for det at være i verden.

Cixous har dannet skole inden for Écriture féminine, og hun har blandt andet gennem den allerede nævnte tekst "The Laugh of Medusa" (Cixous, 1976) haft signifikant betydning for feminisme- og kønsforskning (Marder, 2018; Royle, 2021). "The Laugh of Medusa" hylder det feminine og tilskynder kvinder til at skrive - ikke som det forventes af forlæggere og redaktører (eller lærere og censorer), men på en ukontrolleret, 'ikke fallisk måde' (Royle 2021). Senere har hun pointeret, at feminin skrivning kan udføres af både mænd og kvinder, idet den feminine tilgang ikke hænger sammen med biologisk køn. En af Marders pointer er tilsvarende, at Cixous tekster er blevet misforstået gennem oversættelsen fra fransk til engelsk. Blandt andet blev l'Écriture Féminine oversat til women's writing (kvinders skrivning) i stedet for det korrekte "feminine writing" (kvindelig eller feminin skrivning), hvor féminin er et adjektiv, der lægger sig til skrivning som en kvalitet og ikke indikerer et afsenderforhold. Det er en vigtig detalje, hvis Écriture Féminine skal forstås som en kilde til inspiration til skrivning i skolen.

Cixous afviser, at Écriture Féminine er en stil eller metode: Skrivning er ifølge hende en kropsligt situeret aktivitet, der sker i nuet, i dialog med teksten: "*A method is a word that means nothing to me. I would not follow one, as my work is analogous to a relationship of love. The text I write is an object of desire to me (...)* At root, it is precisely as if I made more than another body with my own body." (Cixous og Sellers 2011 s. 51). Citatet viser, at Écriture féminine snarere end at være en metode peger på en forbindelse mellem skriver og skrivning, som handler om følelser og kropslighed og

skriveprocessen som et møde med noget andet. Det er et "relationship of love" og om at skabe "another body" og overskrider således ideen om metode.

Skrivning handler for Cixous i høj grad om at overgive sig til skrivningen og på den måde tillade, at teksterne skaber sig selv. I artiklen *Writing Blind* formulerer hun det blandt andet sådan: "*My book writes itself. With jubilation and with play (...) It makes a fool out of me while creating it. This too is secret. The proof of creation is laughter* (Cixous, 2005). Hermed understreges det legende og improviserende ved skrivning. Skrivning er ifølge Cixous således ikke subjektets aktivitet. Det er det, en skribent lader ske eller finder ud af sker. Med ordene *jubilation* og *play* peger hun på en legende ekstatiske skrivning. Cixous' skrivning er blevet kaldt *physio-writing* eller *tactile poetics* (Royle 2021), hvilket understreger det kropslige, sansemæssige og konkrete. Hun kalder selv sine tekster "*stubbornly concrete*" (Royle 2021, s. 5), hvorved hun lægger afstand til skrivning som en primært intellektuel aktivitet.

Citatet, der indleder afhandlingen stammer fra Cixous' bog "Three Steps on the Ladder of Writing" (1993), som er baseret på tre engelsksprogede foredrag. På mange måder indeholder citatet noget essentielt for projektet. Samtidig er det drilsk, idet sandheden hverken i projektet eller hos Cixous, betragtes som noget, der kan findes. Sandhed kan ikke indfanges, men det at lede efter den og være i dialog med den søgen ser jeg som et stærkt udtryk for en dannelsesproces, også i en 8. klasse. I udtrykket *It is what writing wants* sker en besjæling af skrivning. Skrivningen *ønsker* at føre den skrivende tættere på sandheden og bliver således positioneret som et fænomen med en vilje. *Mystery truth* er en slags oxymoron, hvor ordene gensidigt modsiger hinanden. Netop gennem denne modsigelse udtrykker Cixous det komplekse ved sandhed, der aldrig kan indfanges, men konstant må søges. På den måde bliver *mystery* og *truth* både hinandens modsætning og forudsætning.

Cixous peger på skriftens vej som et *work of digging, of unburying* (Cixous, 1993). Hun understreger, at de tre trin i "Three Steps of the Ladder of Writing" er en nedstigning – ikke en opadgående bevægelse. Hermed antydes arven fra Freud, som hun både inspireres af og tager afstand fra. Hendes skrivning tager ofte udgangspunkt i drømme, og selve stilen rammer det drømmeagtige. Det handler ikke om analyse og psykologisk forståelse af sig selv, men om at gå med sproget ind i både sansninger, drømme og erfaringer af verden. Om dette siger Cixous: *Psychology is a bizarre invention, about which I understand nothing, a sort of verbal gadget. First of all we are sentient beings* (Royle 2021). Drømme er en kilde til inspiration, ikke til fortolkning og til intellektuel forståelse, men til at åbne for verden og vores væren i den og sensitivitet over for den.

Skrivning indebærer, siger hun, et langt oplæringsforløb i den rette skole, som er selve det at skrive: *writing is the right school* (Cixous 1993). Ifølge Cixous er det at skrive en mulighed for gennem sproget at komme i kontakt med noget sandt, og vejen til det går gennem noget, vi ikke er herrer over. Med sin stream-of-consciousness-lignende stil og sin pointeren af, at vejen til skrivning er en nedstigning, viser hun en inspiration fra den psykoanalytiske og den surrealistiske tænkning.

De tre trin eller skoler, som hun beskriver i *Three Steps on the Ladder of Writing*, er *School of the Dead* (De dødes skole), *School of Dreams* (Drømmenes skole) og *School of Roots* (Røddernes skole). I disse skoler accentueres det eksistentielle møde med døden som en indgang til det at skrive, at skrive med udgangspunkt i drømmenes logik og en oplevelse af at være forbundet med eller en del af verden. Igennem de tre kapitler fremskrives en tilgang til skrivning, som handler om at hengive sig til skrivningen for at blive sig selv gennem mødet med det andet. Hun skriver således:

Writing in its noblest function is the attempt to unerase, to unearth, to find the primitive picture again, ours, the one that frightens us (s. 9).

At skrive er *to unerase*, altså at finde frem, hvad der har været visket væk fra vores bevidsthed. Dette synes at være inspireret af den surrealistiske tradition og dens begreb om ”ren automatisme” (Breton, 1972). Det var igen udsprunget af en freudiansk tænkning og havde til formål at lade det underbevidste tale, frisat for konventioner, krav om mening m.m. Tanken om automatisme udtrykker en slags tillid til, at tanken og dermed sproget har en retning, en fornuft, der ligger ud over det kausale og rationelle. For at komme i kontakt med tankens virkelige funktion må vi ifølge Cixous igennem drømmene; både de natlige og den drømmeagtige tilstand, som er tilgængelig gennem skriften. I artiklen *Writing Blind* (Cixous, 2005) beskriver hun den skrivende tilstand som et stadie mellem søvn og vågenhed, hvor hun overgiver sig til skrivningen:

There is no more genre. Night becomes a verb. I *night*. (Cixous, 2005)

Natten bliver her til et verbum, der indfanger den tilstand, hvor man overgiver sig og går med det, der er. Det er blot ét eksempel på, hvordan skrivningen italesættes. Når nat-tilstanden indtræder, forsvinder begrebet genre. Det ophører med at give mening. Her beskrives skriveprocessen som en anderledes ukontrolleret tilstand:

To write by shreds, by storm clouds, by visions, by violent chapters in the present as in the archpast, in pre-vision, in the true chaos of verbal tenses, crossing over years and oceans at a god's pace, with the past on my right and the future on my left. (Cixous 2005)

I ovenstående citat sætter hun ord på skriveprocessens overgivelse og kaos. Fortid og fremtid bliver en del af den skrivendes nu, og det tillader den skrivende at mærke øjeblikket og dets forbindelse med fortiden og en uforudsigelig fremtid. Hun opfordrer til at erkende gennem skriveprocessens kaos i modsætning til den akademiske, metodiske logik, fordi den gennem sin uforudsigelighed og evne til forvandling kan overskride det blot at repræsentere virkeligheden (stick with the representative (Royle 2021)) og i stedet gøre den skrivende i stand til at være til stede i det konkrete, sansende liv. På den måde kan sprogliggørelse virkeliggøre øjeblikket og gøre det nærværende for os:

Without words as witnesses the instant (will not have been) is not. I do not write to keep, I write to feel. I write to touch the body of the instant with the tip of the words. (Cixous 1993)

Skrivning sættes i ovenstående citat i forbindelse med det at føle og at være til stede i øjeblikket. Cixous fremskriver en bevægelse i det at skrive, der handler om nærvær, mod til at være sig selv (hvad det end er), til at føle og til at søge sandhed i en evig dialog med ”det andet”, det, der ikke er en selv. Alt sammen gennem en overgivelse til sproget og til nuet.

Hastighed eller tempo er et vigtigt element i Cixous’ tilgang til skrivning. Man må altid skrive ned med det samme og se, hvor skriften fører en hen: *They have to be written to the quick, on the now.* (Cixous 1993). Hastigheden har at gøre med tilgangen til det strømmende, levende, drømmende uden indgriben fra en fortolkende bevidsthed.

Cixous peger også på det, der hæmmer skrivningen. Her drejer det sig om det at fortolke, fordi man igennem fortolkningen står af tilstanden af overgivelse og dermed fjerner sig fra skrivningen, og det drejer sig om dovenskab og utålmodighed, fordi de får os til at afstå fra at være til stede. (Cixous 1993). At skrive handler for Cixous om at blive sig selv: *From over there I feel a self return to me* (Cixous 1993). Skriveprocessen synes at have en dobbeltrettet bevægelse, der både går ud på at slippe sig selv (over there) og blive et selv.

Samtidig betragter hun skrivning som en politisk handling, idet politik ifølge Cixous altid starter med jeget og det sprog og de forestillinger, med hvilke man møder sig selv, familien og verden i øvrigt (Cixous og Sellers 2008, p. 83). Cixous betragter derfor sine tekster som politiske handlinger – noget, der også er tradition for blandt franske tænkere og forfattere (Cixous og Sellers 2008).

Samlet peger læsning af Cixous på tilgange til skrivning, der på den ene side virker abstrakte, på den anden side fuldstændig konkrete og almenmenneskeligt tilgængelige. På den ene side dybt optaget af det enkelte subjekts indre verden og på den anden side dybt involveret i verden. At overgive sig til skrivning kræver ikke særlige evner, men måske et særligt mod. I dette projekt vil den empiriske

undersøgelse, inspireret af læsning af Cixous, rette sig mod bl.a.: overgivelse til skriveprocessen, hastighed i skriveprocessen, at afstå fra fortolkning og endelig kropslig tilstedeværelse i øjeblikket spændt ud mellem erindringen og forventning om fremtiden.

I forhold til nærværende undersøgelse af skrivedannelse kan man som et tankeeksperiment sige, at skrivning i skolens ældste klasser har været domineret af en logik, hvor det at nå mål og demonstrere sin viden og færdigheder har været det væsentlige. Inspirationen fra *Écriture Féminine* peger på en anden tilgang til det at skrive. Den tilgang rummer en overgivelse til skriveprocessen og en opmærksomhed på den enkeltes sensitivitet over for og forbundethed med verden. Det åbner op for perspektiver, der handler om dannelse. Jeg vælger i projektet ikke at anvende adjektiverne maskulin/feminin om skrivning, da jeg mener, de er uhensigtsmæssige i en skolesammenhæng, fordi de har tendens til at ekskludere nogle elever og privilegere andre. Men projektet vil søge inspiration i den skrivepraksis og tænkning om skrivning, som er født ud af blandt andet Cixous' arbejde med *Écriture Féminine*.

Den litterære form - Karl Ove Knausgaard

Den norske forfatter Karl Ove Knausgaard blev verdenskendt for sin roman 'Min kamp', der fremstiller hans eget liv på en måde, der er nærgående og sandhedssøgende. Om at skrive den siger han:

Den eneste måde jeg kunne gøre det på, var at abdicere som kongen af mig selv og lade det litterære, altså skrivningen og skrivningens form, angive retningen (2018, s. 32).

At abdicere som kongen af sig selv forstår jeg som det at lade sig føre afsted af skriveprocessen og for en stund give afkald på at være et handlende subjekt med henblik på at modtage det, som skrivningen fører til. I dette er han på linje med Cixous. Begge peger på skrivningen og skrivningens form som det, der fører afsted. Hvor Cixous beskrev skrivningens begær efter sandheden, beskriver Knausgaard den som et rum, hvor sandheden kan udspille sig:

Litteraturen er ikke først og fremmest sandhedens sted, det er stedet for det rum sandhederne udspiller sig i.... Det at skrive er at skabe et rum hvor noget er muligt at sige. (Knausgaard 2018, s. 6)

At skrive skaber ifølge Knausgaard et rum, hvor skriften er et udtryk for en uafbrudt forhandling med virkeligheden. Dette kan kun ske *uforvarende* (s. 25), dvs. uden vilje og friset fra alle mulige domme og hensyn til, hvordan noget tager sig ud i egne og andres øjne – og netop det uforvarende og frisatte fra tankens og subjektets herredømme er centralt for Knausgaards tanker om skrivning. Det er formen, der får noget til at træde frem og gøre noget tilgængeligt, som ikke var tilgængeligt før. Det er formen, der gør det muligt at sige noget og få noget til at vise sig. Gennem skrivningens form er det, mener Knausgaard, *muligt at se at jeget er tæt forbundet med et 'vi', at sproget, litteraturen og de kollektive*

forestillinger flyder gennem os, og at selv de mest ensomme og hemmelige følelser er fælles (2018, s. 32). Igennem skrivningen overskrides subjektets følelse af at være alene og enestående i verden, og herved muliggøres en dialog og en forbundethed med verden. Knausgaard peger for mig at se på et væsentligt dannelsespotentiale ved skriveprocessen, der igen muliggøres af at lade skrivningen angive 'retningen'.

Der er tilsyneladende for både Cixous og Knausgaard en relation mellem det at skrive og det at søge sandheden eller at forstå det, man endnu ikke forstår.

Også Inger Christensen (2000) forstår poesien som en af menneskets erkendeformer. Hun beskriver på linje med Cixous og Knausgaard det at skrive som en proces, hvor ordene tager over, og digtet skriver sig selv. For Christensen er det en central erkendelse, at hun som digter og som menneske oplever at være en del af verden. Også sprog er en af verdens former og kan altså ikke stå uden for verden og beskrive. "*Idet et menneske udtrykker sig, er det også verden der udtrykker sig*", skriver hun i essayet *Hemmelighedstilstanden* (Christensen 2000, s. 114). Det er en erfaring, der kan læses på linje med mere mystiske eller religiøse erfaringer, men i sin enkelhed er den også beslægtet med de mere dagligdags skriveoplevelser, som eleverne i 8. klasse beskriver.

Det at skrive er ifølge de to ovenstående forfattere ikke en simpel kommunikationssituation, hvor noget, den skrivende ved eller forstår, formidles til læseren. Snarere er det en tilblivelsesproces, hvor den skrivende gennem mødet med skriften forandres, og dette er centralt for skrive-dannelsesmuligheden i klassen. Spørgsmålet er, hvordan man i undervisningen skaber muligheder, hvor skrivningen kan ske uforvarende. Knausgaard peger på den litterære form som redskab hertil.

Skrivningens ubehag – Kirsten Hammann

Hos Kirsten Hammann fremstår skrivningen som en proces, der både er ubehagelig og fremmedgørende. "*Det er den daglige ulykke: Sproget dræber alt hvad jeg vil sige*" (Hammann 2017, s. 9), skriver hun eksempelvis og beskriver senere skriveprocessen som det at brække sig: "*Jeg tvinger mig selv ind i en kontrolløs desperation og brækker ordene ud over papirene og rydder det overflødige væk bagefter*" (s. 20). Skrivningen bliver her kontrolløs, skriften "løber løbsk". Den tilstand opleves som en nødvendighed for at skrive. Sammenligningen med at brække sig går primært på det at komme i gang med at skrive, hvor den efterfølgende skrivning tilsyneladende er mere gnidningsfri: "*Jeg skal bare have fat og i bevægelse, det er 90 % af arbejdet at komme i bevægelse, åbning, fart.*" For at kunne skrive er det desuden en nødvendighed at give slip på det, man kan:

Sådan er det, når jeg skriver, hvis jeg skal skrive godt. Så skal jeg ikke kunne. Så skal jeg aldrig have prøvet det før. Så skal jeg starte forfra hver dag. Som om jeg var født i stenalderen. Som om jeg stadig gik i børnehaven. Som om jeg aldrig havde gået i skole. Jeg skal overgive mig til et absolut minimum af viden og styring. (Hammann 2017 s. 16)

Ovenstående citat ser jeg centralt for den kreative proces. Det udtrykker en indstilling af at være begynder i skrivning. Positionen er sammenlignelig med den fænomenologiske grundindstilling, der blandt andet beskrives som "Fænomenologiens ufuldstændighed og dens karakter af begyndelse" af Merleau-Ponty (2009, p. XXIII). Den indstilling er ifølge ham uundgåelig, hvis man skal undersøge verdens mysterium.

Hammanns positionering af sig selv som begynder kan altså ses som en nødvendighed for at undersøge verden gennem sproget. Det opleves som ubehageligt og grænseoverskridende. Når jeg har taget det med her, er det, fordi eleverne peger på det at komme i gang med at skrive som svært eller grænseoverskridende, indtil de er kommet i gang eller har "slået igennem på skallen" (jf. s. 149-151). Der opstår et spændingsfelt i skrivesituationen, hvor det både handler om at lære at skrive og glemme, hvad man har lært. Om at skrive godt og bare skrive løs. Det har betydning i de didaktiske overvejelser (jf. kap. 6).

At forestille sig – David Grossman

I sit essay "Writing in the dark" (Grossman 2007) beretter den israelske forfatter David Grossman om at skrive i en situation og i et samfund, der er presset af krig og tab af menneskeliv og domineret af fjendebilleder. Dette, siger han, gør noget ved den måde, sproget bruges på. Når mennesket er truet, gør det sig selv mindre. Sproget bliver mindre, mere overfladisk og klichéfylt. For at beskytte sig selv mod at mærke sorgen og angsten bruger mennesket ikke sprogets fulde potentiale. Det, der bliver tilbage, er klichéerne, og hermed bliver verden og vores forståelse af verden mindre. Man kan se et tydeligt slægtskab med Arendt (2019), der som allerede omtalt også observerede, at den tidligere SS-officer Adolf Eichmann benyttede et sprog, der var klichéfylt og præget af overfladiskhed. Hermed, mente hun, beskyttede han sig selv mod rædslen fra og ansvaret for krigen og udryddelserne (jf. s. 28-29). Grossman beskriver, hvordan han efter sin søns død som soldat ikke kunne skrive, fordi sorgen placerede ham i en tilstand af tavshed, fastlåsthed og med en følelse af, at verden snævrede ind. At skrive blev på trods heraf en måde at bryde ud af den tilstand. Som skrivende, siger han, opdager han det levende, mulighederne og friheden til at vælge mellem dem.

Writers know that when we write, we feel the world move; it is flexible, crammed with possibilities. It certainly isn't frozen. (...) When I write even now, the world is not closing to me, and it does not grow ever so narrow. It also makes gesture toward a future prospect. I write I imagine. The act of imagining itself enlivens me (...).

I write. I feel the wealth of possibilities inherent in any human situation. I sense my ability to chose between them. The sweetness of liberty, which I believed I had already lost. I indulge in the liberty of true, personal, intimate language. I recall the delight of natural, full breathing when I manage to escape the claustrophobia of slogan and cliché.

I write and I feel the tenderness and intimacy with language, with its different layers, its eroticism and humor and soul, give me back the person I used to be, me, before my self became nationalized and confiscated by the conflict, by government and armies, by despair and tragedy. (Grossman 2007, s. 67-68)

Ovenstående uddrag italesætter nogle væsentlige perspektiver på relationen mellem skrivning og dannelse, som den opleves af den skrivende. Skrivningen er forbundet med at være levende, at verden ikke er frosset. Skrivning er forbundet med forestillingskraften, og hermed giver den adgang til tanker om muligheder, der endnu ikke findes, og en følelse af at kunne vælge. Skrivning er dermed forbundet med det at være et frit menneske. Det er muligt gennem sproget at overskride klichéer og slogans og dermed også den dominerende kultur og konventioner. I Grossmans tilfælde er baggrunden et samfund, der ifølge ham er præget af konflikt, tragedier, dehumanisering og fjendebilleder. Gennem skriften oplever han, at det er muligt ikke at acceptere det verdensbillede, men at blive ved med at søge at forstå det menneskelige. De aspekter, Grossman italesætter i essayet, peger på skrivning og den sproglige fantasi som væsentlige veje til at tænke selvstændigt, til at være opmærksom og til at forblive åben i en verden præget af konflikt. I relation til dette projekt er overvejelserne omkring forestillingskraftens og sprogliggørelsens muligheder for menneskelighed, livfuldhed og refleksion relevante. Når Grossman taler om det intime kendskab til sproget og alle dets lag, som muliggør, at man undslipper klichéernes klaustrofobi, peger det for mig at se på en skriveundervisning, der skaber rum for at udforske og lege med sproget gennem forskellige former for kreativ skrivning.

Ensomheden – Virginia Woolf og Marguerite Duras

A woman must have money and a room of her own if she is to write fiction (Woolf 2020, s. 1). Sådan skriver Virginia Woolf i 1929 på baggrund af to forelæsninger, hun holdt om emnet Women and Fiction. Her understreger hun vigtigheden af den kvindelige forfatters mulighed for selvstændighed,

at hun skal have sit eget rum, både konkret og symbolsk. Hun sammentænker her den individuelle frihed og autonomi med muligheden for at skrive fiktion. Man må ikke være afhængig af andres vurdering. Om det til stadighed er sværere for kvinder at have deres eget 'værelse', end det er for mænd, er der forskellige meninger om. I dette projekt ser jeg det som relevant for alle elever i klasseværelset, uanset kønsidentitet. Det centrale er, at det at skrive tilsyneladende kræver muligheden for alenehed og uafhængighed i skriveøjeblikket (jf. s. 182, hvor elevernes udsagn peger på noget beslægtet).

Også den franske forfatter Marguerite Duras italesætter ensomheden som en nødvendighed for skriveprocessen:

Skrivningens ensomhed er en ensomhed, som det skrevne ikke kan være foruden, ellers smuldrer det blodfattigt i sin søgen efter noget mere at skrive. (Duras 1993, s. 14).

I essayet "At skrive" fremskriver Duras sin tilværelse som forfatter, hvor hun grundlæggende må være alene. For at begynde at skrive, siger hun, *spørger man sig selv, hvad det er for en stilhed der er omkring en* (s. 14). Skrivningen har ifølge Duras sit udgangspunkt i stilheden og i tomheden. Tomheden er en mulig bog. Og uden tomheden kommer denne bog ikke frem. Før man skriver, ved man ikke noget om, hvad man vil skrive, siger Duras og ekspliciterer, at det kun bliver muligt at skrive ud fra denne tomhed, når man er ensom. At kunne være alene bliver altså en fuldstændig afgørende egenskab for at kunne skrive. Også i dette projekt har det betydning for eleverne at kunne være alene i skriveprocessen – ikke nødvendigvis isoleret fysisk fra andre, men at være alene i processen (jf. s. 182). Dette vil jeg vende tilbage til i afsnittet om de didaktiske overvejelser i forbindelse med skrive-dannelse.

Opsummering af udvalgte forfatteres udsagn om at skrive

I dette afsnit har jeg gennemgået udvalgte forfatteres udsagn om at skrive. De er valgt på baggrund af det slægtskab, jeg ser mellem deres udsagn og analysens fund. På den måde har forfatterens udsagn givet inspiration til både skriveaktiviteter og analyse. Deres udsagn betragter jeg som erfaringer fra den kreative skrivnings praktikere. Cixous er inddraget på grund af sin poetiske og præcise måde at beskrive det at skrive som en bevægelse, man går med uden at kontrollere, samt skrivning som et sted, hvor der er noget på spil. At skrive er hos Cixous forbundet med liv og død og med sandhed. Knausgaard er på linje med dette og tilføjer den litterære form som et afgørende afsæt til skrivning. Hammann italesætter ubehaget ved at komme i gang med at skrive og giver herved en forståelse for skrivningens modstand. Også nødvendigheden af at indtage en position, som begynder artikuleres

her. Hos Grossman er det relationen mellem skrivning og forestilling, der er i fokus. Den bliver for ham en vej til at leve og tænke frit. Nødvendigheden af at have et sted at være alene i forbindelse med skrivning står centralt hos Woolf og Duras. Den overordnede pointe i forfatterens udsagn knytter sig til det, at der i skrivningen er noget andet på spil, noget der ikke kan styres eller planlægges. Alt dette kan give en del af en forståelsesramme for elevernes erfaringer med at skrive.

Kapitel 4: Skrivedannelse i 8. klasse – metode og beskrivelse

Kernen i dette projekt er den kvalitative empiriske undersøgelse. Deltagerne er to 8. klasser fra to forskellige skoler og deres dansklærere. Hensigten med den empiriske del af undersøgelsen er at besvare forskningsspørgsmål 2 og 3:

2. Oplever elever i folkeskolen sammenhæng mellem at skrive og det at erkende og forstå verden og sig selv i verden (skrivedannelse), og afspejles dette i deres egne tekster? (*fænomenologisk sigte*)

3. Hvilke faktorer virker fremmende for skrivedannelsesbegivenheden, hvordan kan læreren styrke muligheden for dette, og hvad kan støtte læreren i at varetage opgaven? (*didaktisk sigte*)

Projektet søger at forstå relationen mellem skrivning og dannelse i folkeskolens ældste klasser i dens kompleksitet gennem beskrivelse og analyse af elevernes italesatte oplevelse af skrivebegivenheder og gennem læsning af deres tekster. Som sådan er projektet inspireret af de idiografiske videnskaber, idet målet ikke umiddelbart er at udtrykke noget alment og generaliserbart, men at forstå relationen mellem skrivning og dannelse, som den fremtræder i netop de to 8. klasser, der er involveret i projektet (Collin et al. 1995, s. 27). Ved at kigge på disse to klasser belyses således *mulige* skrivedannelsesbegivenheder. I kapitel 6 diskuteres denne forståelses eventuelle overførbarhed til didaktisk tænkning.

Beskrivelse af metode

Undersøgelsen kan betegnes som et kvalitativt fænomenologisk studie, hvor metoderne er deltagerobservation, planlægning og igangsætning af skriveaktiviteter, fænomenologiske semistrukturerede forskningsinterviews og analyse heraf og endelig læsning og fortolkning af elevernes tekster. Som forsker har jeg aktivt været deltager i dele af planlægning og gennemførelse af skriveundervisning og løbende diskuteret skrivedidaktik og kommet med ideer og ønsker til skriveaktiviteter, der skulle

foregå i klassen. Selve undervisningen har jeg og klassernes dansklærere varetaget på skift, som det passede i lærernes øvrige planer, mens ansvaret for elevernes læring og udvikling af skrivekompetence naturligvis har ligget hos lærerne. Interviews, læsninger og analyse heraf har jeg stået for.

De deltagende lærere har meldt sig på baggrund af generelle forespørgsler. Den ene responderede på et opslag, jeg lavede i en gruppe af undervisere på Facebook, den anden trådte til, da en lærer, jeg havde lavet aftale med gennem en åben forespørgsel rettet mod dansklærere i udskolingen gennem en skolekonsulent, blev sygemeldt. Lærerne er forskellige i alder, undervisningserfaring og køn. Dette var ikke tilstræbt, men faldt sådan ud. Begge skoler er placeret inden for en radius af 30 km fra København. Fra nu af går de under betegnelserne Vestskolen og Nordskolen. De to klasser er forskellige mht. størrelse, etnisk diversitet, kønsrepræsentation, social baggrund m.m. De elever, der deltager i interviews, er udvalgt på baggrund af frivillighed, relevans og diversitet. Det betyder, at alle elever, der deltager, selv har indvilliget i at deltage, at de har skrevet tekster, hvor der er noget på spil (dette uddybes s. 104-106, hvor overvejelser om det at bruge eksempler i forskningsmæssig sammenhæng indgår), og endelig at de deltagende elever er forskellige i forhold til engagement i danskfaget. På begge skoler blev der i starten af undersøgelsen og inden interviews uddelt og indsamlet samtykkeerklæringer fra både forældre og elever. Dette valgte jeg, fordi den interviewform, jeg benytter i projektet, er interesseret i at komme tæt på elevernes erfaringer og oplevelser i forbindelse med skrivning. Da skrivning netop undersøges som en måde at blive klogere på sig selv og verden og sig selv i verden, kunne det ikke på forhånd udelukkes, at eleverne i den forbindelse ville komme med oplysninger, der inkluderede fx deres filosofiske eller politiske standpunkter. At eleverne også blev bedt om eget samtykke, er et udtryk for, at de i projektet betragtes som deltagere med myndighed og selvbestemmelse. Jeg modtog i alt samtykkeerklæringer vedrørende 31 elever. Beslutningen om at bruge samtykkeerklæringer frem for forskerhjemmel har den utilsigtede ulempe, at jeg ikke har kunnet anvende tekster fra alle elever, ligesom de ikke alle har kunnet deltage i interviews. Det beklager jeg, idet de samtaler i forbindelse med undervisningen, jeg havde med eleverne, der ikke havde afleveret samtykkeerklæringer, også pegede på interessante perspektiver, som jeg ikke har kunnet dykke dybere ned i pga. de manglende samtykkeerklæringer. Hvorvidt forskerhjemmel eller samtykkehjemmel er den rigtige tilgang, viste sig at være et etisk dilemma, der handler om repræsentation. Alle elever i klasserne deltog i skriveaktiviteterne og havde mulighed for at læse deres tekster op eller få mig eller læreren til at læse dem.

Undersøgelsen indledtes med observation i klasserummet og fire opstartsinterviews med elever i grupper af tre eller to. Jeg valgte, at de første interviews skulle foregå i grupper med henblik på at

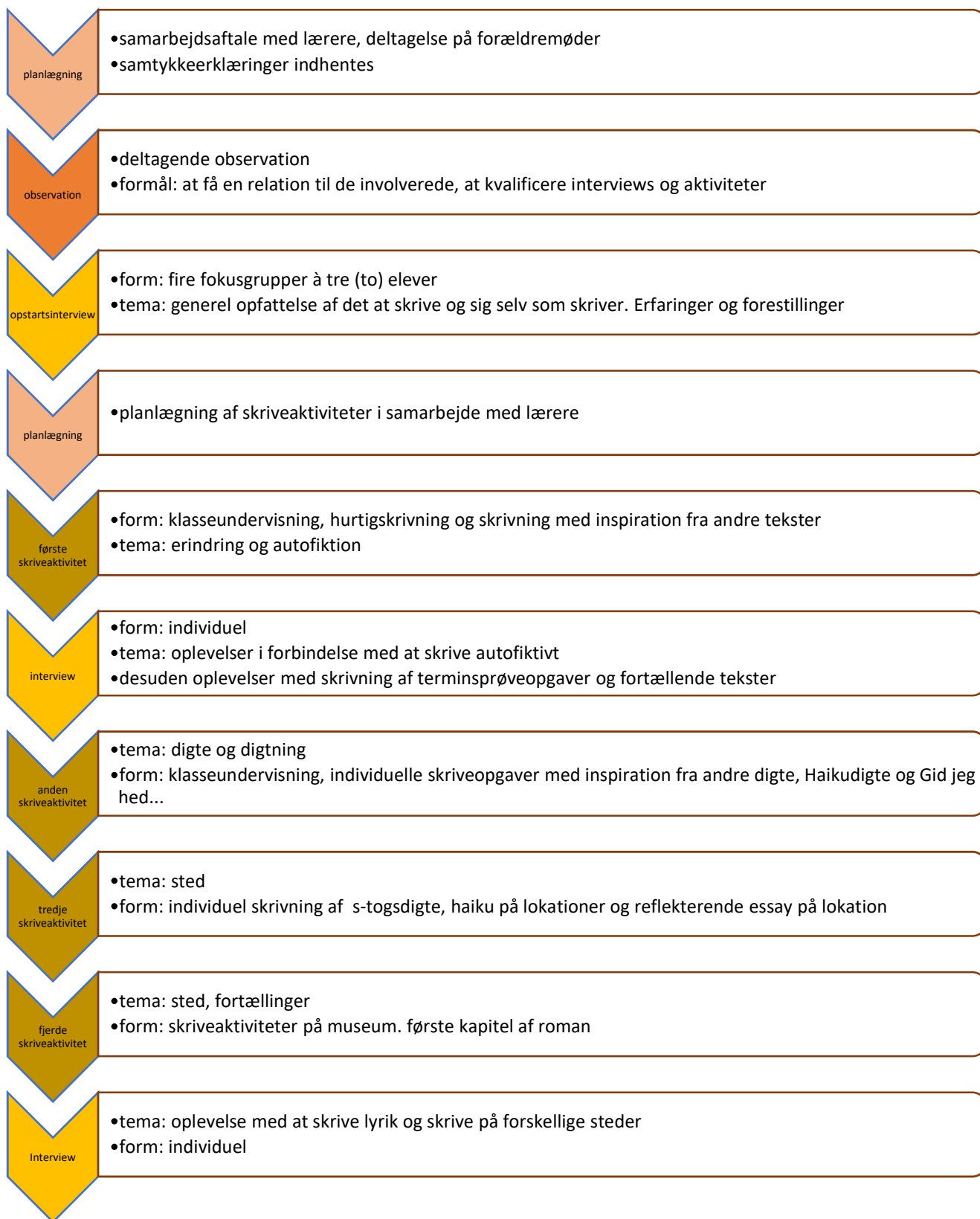
mindske en eventuel utryghed eller akavethed ved situationen hos eleverne. Observationen kan med termer hentet fra Szulevics (2020) betegnes som deltagerobservation, idet jeg var til stede i lektioner med skriveaktiviteter, småsnakkede med eleverne i pauserne og skrev noter undervejs. Hensigten med observationen var primært at åbne feltet op ved at oprette en relation til de involverede og dermed kvalificere mine spørgsmål og få en intuitiv forståelse for datamaterialet (Szulevics 2020). Ved at opbygge et kendskab til og en forståelse for undervisningssituationen i den pågældende klasse kunne jeg yderligere kvalificere de input, jeg kom med i planlægningen af skriveaktiviteter i undervisningen. Timerne med observation skabte som forventet en relation til eleverne og lærerne og gjorde det ubesværet at skabe interviewsituationer, der fremmede samtalen om elevernes skriveerfaringer.

De fire gruppeinterviews, jeg foretog i starten af skoleåret, bestræbte jeg mig på at transskribere inden de næste interviews for ud fra mine erfaringer at være i stand til at skærpe mine interviewspørgsmål og min måde at stille opfølgende spørgsmål. I løbet af skoleåret indsamlede jeg og læste de tekster, eleverne skrev i forbindelse med skriveaktiviteterne og i forbindelse med andre danskopgaver. Jeg lavede opfølgende interviews med 16 elever med henblik på at snakke om deres tekster og skriveproces i forbindelse med den enkelte skriveaktivitet. Disse interviews var individuelle. Begrundelsen herfor var et ønske om at komme tæt på den enkelte elevs oplevelse og erfaring i forbindelse med skrivning og en oplevelse af, at eleverne på dette tidspunkt havde vænnet sig til, at jeg var der, og ikke var utrygge ved situationen. Som deltagere i interviewene indgik repræsentanter for flere køn – mest fordi det i processen var naturligt, men også i bestræbelsen på ikke at overse tilgange til skrivning, der ikke var åbenlyse for mig. Af samme grund bestræbte jeg mig som nævnt på, at der blandt de interviewede elever var en diversitet i forhold til fagligt engagement i faget dansk. Jeg har altså bestræbt mig på både at tale med elever, der på forhånd viste engagement, og elever, hvor jeg ikke umiddelbart fornemmede et engagement i skrivning. Diversitet har på den måde været et nøgleord for udvælgelsen af skoler og informanter. Overvejelsen i forbindelse med dette har handlet om, at undersøgelsen på den ene side ikke kun skulle handle om et køn eller de dygtigste eller mest engagerede elever. På den anden side er det ikke intentionen at undersøge forskelle eller sammenkoble dannelsesmuligheden med hverken køn, etnicitet, social baggrund eller fagligt engagement. Begrundelsen herfor har flere elementer. Først og fremmest mener jeg ikke, det er fair på et forholdsvis lille empirigrundlag at betragte de deltagende elever som repræsentanter for binære kulturelle kategorier. En eksistentiel-fænomenologisk tilgang til empirien kalder på en åben, undrende tilgang, hvor den enkelte mødes som skrivende menneske, ikke som en repræsentant for en kategori. En anden begrundelse for valget er, at jeg mener, man som skoleforsker må indrette sin forskning på den aktuelle

virkelighed, hvor der i skoleklasser eksisterer en mangfoldighed af kønsidentiteter, kulturelle tilhørsforhold og tilgange til det at være elev. Det betyder blandt andet, at det synes uholdbart fx at tale om drenge- og pigeskrivere, som man gjorde det for ganske kort tid siden (fx Krogh 2012).

Indhentningen af empiri foregik i løbet af et skoleår med afbrydelser dels som følge af længerevarende skolelukninger og højt sygefravær hos deltagerne i forbindelse med pandemi, dels som følge af klassernes øvrige projekter. Nedenfor findes en tidslinje over undersøgelsens aktiviteter og en redegørelse for de faktiske skriveaktiviteter og hensigten med dem. En tidslinje, som nedenstående ser bedragerisk lineær ud. Virkeligheden var anderledes flydende og uforudsigelig. I min optimistiske planlægning havde jeg tilrettelagt langt flere skriveaktiviteter, end der fremgår her, ligesom jeg gerne ville have haft adgang til mere af det, der blev skrevet. Pandemien havde som hos mange andre forskere en del indflydelse på forløbet. Til gengæld blev samtalerne med eleverne om at skrive mere indsigtsgivende, end jeg i min vildeste fantasi havde forestillet mig.

Tidslinje



Beskrivelse af skriveaktiviteter

I dette afsnit vil jeg beskrive de konkrete skriveaktiviteter, som eleverne deltog i på de to skoler. I beskrivelserne indgår selve skriveaktiviteten, skriveordren og oplysninger om, hvilke tekster vi læste i fællesskab i klasserne til inspiration. Intentionen med afsnittet er at komme tæt på de konkrete undervisningssituationer og på formålet med valg af inspirationstekster. I de beskrevne undervisningssituationer, dog med undtagelse af dem, der fandt sted på Vestskolens tur, varetog jeg instruktionen. Det kunne have været interessant at have observeret skriveundervisningen for at blive klogere på, hvordan eleverne agerede kropsligt i skrivesituationerne. Det har jeg ikke gjort, idet jeg som underviser var optaget af selve undervisningen, og blandt andet her af at være opmærksom på, om eleverne havde forstået skriveopgaven, at være tidtager på skriveaktiviteterne og sammen med lærerne være med til at inspirere til at holde koncentrationen og skabe rammerne for, at det var muligt. Det er min subjektive oplevelse, at eleverne var i stand til at bevare koncentrationen, og at de i det hele taget accepterede og deltog i skriveaktiviteterne. De valgte selv, om de ville skrive i hånden eller på computer. De fleste skrev på computer, med undtagelse af, når skriveaktiviteterne foregik udenfor. De slides, jeg anvendte i undervisningen, er vedhæftet som bilag.

Første skriveaktivitet: Erindring

Første skriveaktivitet handlede om erindring (Bilag 1). Jeg gennemførte den på både Nordskolen og på Vestskolen, idet de indledende hurtigskrivninger dog var forskellige. På Nordskolen handlede hurtigskrivningen om elevernes morgen, som de skulle beskrive, fra de vågnede, til de ankom til skolen, med så mange detaljer som muligt. På Vestskolen havde vi tidligere gennemført en tilsvarende hurtigskrivning. Derfor ændrede vi den der til at handle om et sted, de kunne huske. Herefter læste vi på begge skoler i fællesskab uddrag af tekster med udgangspunkt i et erindrings- eller autofiktivt univers. De valgte tekster var uddrag fra Thomas Korsgaard: Hvis der skulle komme et menneske forbi (2017), Karl Ove Knausgaard: Min kamp 1 (2012), Christina Hesselholdt: Hovedstolen (2012) og Dan Turell: Vangede billeder (1975). Til sidst læste vi i fællesskab et kort uddrag af Brainard: Jeg kan huske (1945/2020). Disse tekster var valgt, fordi de med en sproglig og udtryksmæssig mangfoldighed viser måder, man kan tilgå det at skrive med udgangspunkt i sine egne erindringer. Endelig viste jeg eleverne en kort erindringstekst, som jeg selv havde skrevet samme morgen, hvorefter de gik i gang med skriveopgaven, som lød således:

Jeg husker

Denne gang skal din tekst tage udgangspunkt i to ting: Dine erindringer og det øjeblik du er i, mens du skriver.

Som inspiration har vi bl.a. læst uddrag af Min kamp, Hvis der skulle komme et menneske forbi og Vangede billeder.

I Min kamp er det barnets perspektiv, vi oplever, vekslende med den voksnes refleksioner. Vi er tæt på og mærker det truende nærvær fra faren. I Vangede billeder er stilen opremsende og præget af billeder og overdrivelser. Hos Korsgaard er stilen nærmest brutal. Hos Brainard får vi lov at se små glimt af erindring. Du kan vælge at lade dig inspirere af en af dem - du kan også finde en anden stil. Teksten skal indeholde dine egne erindringer fra din barndom og noget fra det øjeblik, du sidder og skriver.

Hvad farer igennem dit hoved nu?

Kan du huske dine følelser, oplevelser og tanker fra din barndom? Kan du huske rummet, lyset, lugten.

Husk at det ikke behøver at være nogle særlige begivenheder, men lige så gerne hverdagen du beskriver. Små ting, der gjorde indtryk. Der betød noget.

Husk, at det ofte er opmærksomhed på detaljer, der gør det interessant at læse.

Anden skriveaktivitet: Digte

Den anden skriveaktivitet er ligeledes gennemført på begge skoler. Dog med nogle forskelle, idet aktiviteten med skrivning af haikudigte blev udskudt på Vestskolen. På begge dage indledtes forløbet med en brainstorm om elevernes spontane opfattelse af det særlige ved digte. Denne førte over til den første skriveøvelse, hvor eleverne blev præsenteret for digtet "Sen eftermiddag" af Ole Sarvig (2017) med henblik på at snakke om det at fange et nu i et digt.

Det er sen eftermiddag

Mennesker står

Som om de lyttede

Herefter skulle de individuelt skrive et trelinjers digt om det nu, de befandt sig i lige der. Digtet "Sen eftermiddag" er valgt, fordi det på meget kort vis skaber et billede. Et billede, man ikke helt kan forklare, men blot se. Således anbringer det os med en enkelhed i nuet. Med Søren Ulrik Thomsens (2013) ord er det "mystisk, men ikke mystifistisk": Og det er den mystik eller gådefuldhed, der er grunden til, at valget faldt på netop det. Skriveordren lød således:

Skriv et digt på 3 linjer, der handler om øjeblikket lige nu.

Efterfølgende snakkede vi om sproglige billeder integreret i sproget, og hvordan man kunne skabe nye billeder. Her anvendte vi i den ene klasse metaformaskinen (Andersen 1997, se bilag), hvor eleverne gennem sammensætning af ord fra forud definerede ordklasser i en fast rækkefølge skabte nye sproglige billeder.

I næste skriveaktivitet skulle eleverne skrive et digt, hvor de på en tydelig måde var inspireret af Morten Niensens digt "Forårets horisont" (Nielsen 1965). Den aktivitet var inspireret dels af begrebet imitatio (Mathiesen 2013), dels af en øvelse fra valgfaget Tekstlab på Aarhus Universitet (2015) og dels af Simon Grotrians digt "Angst" (1989), som formmæssigt er stærkt inspireret af og går i dialog med Emil Aarestrups (1838) digt af samme navn. Tanken bag den øvelse er, at eleverne ved at møde og låne elementer fra et digt, kan åbne op for en musikalitet i sproget. I kraft af opgavens imiterende karakter kan de få et frirum til at "lege med" sproget, idet det kan opleves frisættende at skulle låne af andres udtryk og dermed slippe for en eventuel forventning om originalitet. Med sine sproglige billeder og rytmicitet viser Morten Niensens digt en opmærksomhed, der både rækker indad og udad, som eleverne kan lade sig inspirere af.

Herefter blev eleverne efter en kort introduktion til haikudigte sendt ud i skolens nærområde. Opgaven lød på at skrive to haikudigte (17 stavelser, fordelt over tre linjer (5+7+5)). Inspiration til dette var hentet hos det traditionelle japanske haiku ((Suzuki 2019, s. 227, Jans og Refsum, 2010, s. 214). Digtene skulle foregå i nutid og indeholde noget, der refererede til det sted, de var, eller en detalje herfra. Desuden skulle de tage et billede med deres mobiltelefoner. Det skulle tjene som illustration til digtet. Tanken med skriveøvelsen var, at eleverne ved at bruge haikudigtets korthed og stramme form sprogligt kunne skærpe opmærksomheden på detaljer og sansninger. I arbejdet med formen kan det enkelte ord få en ny opmærksomhed. Billedet, de skulle tage, skulle intentionelt skærpe opmærksomheden på det visuelle.

Inden dagen for sidste skriveaktivitet blev eleverne præsenteret for uddrag af Asta Olivia Nordenhofs digtsamling "Det nemme og det ensomme" (2013) (se Bilag 1). Herefter skulle de skrive et digt, der startede med ordene "Gid jeg hed". Skriveordren var formuleret således:

- Forestil dig et sted fra din verden og et menneske, der kunne være der. Det kan være et virkeligt menneske, du har set eller en, du finder på. Det må ikke være en, du kender navnet på. Start dit digt med
Gid jeg hed...
Så ville jeg have stået/siddet/ligget nede i og
- Prøv bare at skrive videre "vildt", altså uden at kontrollere for meget om det giver mening.
- Sidste sætning skal starte med "alle har prøvet..."

Hensigten med den skriveaktivitet var at lade eleverne eksperimentere med den meget direkte og hurtige tone og et forestillet liv, som de kunne opleve det i uddragene fra Nordenhofs digtsamling.

Uddraget starter med sætningen: ”Gid jeg hed torben og havde et lettere liv”. Herefter føres læseren igennem et virvar af billeder, indtil det lander i sætningen ”Alle har prøvet at være så hede og så hvile lårene mod nogle sten der hele dagen har ligget i skygge” (Nordenhof, 2013). Den indledende sætningsstarter inviterer til at forlade sin egen identitet eller position og indtage en andens perspektiv, mens slutningen inviterer tilbage i kroppen og sansningen. Denne skriveøvelse er udviklet med inspiration fra to tidligere lærerstuderendes arbejde med stedbaseret skrivning i forbindelse med netop dette digt. (Tak til Signe Krabbe Hansen og Ann-Sofie Jeppesen).

Tredje skriveaktivitet: Sted

Den tredje skriveaktivitet fandt sted i løbet af en klassetur til København. Dagen indledtes i klassen, hvor vi snakkede om den kommende dags skriveopgaver (se Bilag 3). Jeg bad eleverne om at bruge skriveopgaverne til at være nysgerrige på spørgsmålet: Hvordan er det at være menneske lige præcis på denne plet i verden på lige præcis dette tidspunkt? På turen havde de tre skriveopgaver. Den første skrev de i S-toget på vej mod København. Inspirationen kom fra Jaque Jouets *Metrodigte* (2000): Disse blev skrevet i Paris’ metro ud fra et fast regelsæt. Reglernes funktion var at skabe litteratur, der ikke hvilede på anden litteratur eller andre genrer, men opstod som nye øer i havet af potentiel litteratur (Borum 2004). Begrundelsen for at bruge Jouets koncept som inspiration er, at fokus med denne skriveaktivitet ikke så meget er på at skabe ny og original litteratur, men på skrivningens dannelses-potentiale i forbindelse med mødet med stedet. S-togsdigte skrev eleverne ud fra følgende regler:

S-togsdigte

- Digtet skal indeholde lige så mange strofer som der er stationer (-1).
- Når toget kører, skal I være opmærksomme (se, høre, tænke, finde på).
- Når toget holder stille, skal I skrive.
- Sidste strofe skrives ude på perronen på Østerport, når I er stået af.

Første regel blev dog i situationen revideret til seks stationer/strofer, med henblik på at eleverne ikke skulle miste koncentrationen på de mange stationer.

Haiku

Til næste skriveaktivitet skulle de bruge haikudigtets form to forskellige steder på turen. Klassens lærere valgte skrivestederne, idet de skulle passe med turens rute i øvrigt. Første skrivested var ved

den russiske ambassade. Valget var i høj grad forbundet med den aktuelle verdenssituation. Andet skrivested var pladsen foran Statens Museum for Kunst.

Essay

Dagens sidste skriveaktivitet var et reflekterende essay, som de skrev inde i Kongens Have efter følgende instruktion:

- I skal skrive et essay om et sted I er på turen. I får tid undervejs. Skal færdigskrives derhjemme.
- Essayer – betyder at forsøge eller at prøve.
- Et essay er karakteriseret ved, at forfatteren reflekterer, associerer og leger med sproget
- Vigtigt! Du skal være ”alene” – uforstyrret af de andre. Det er din stedsoplevelse. Så lad være med at snakke eller råbe i skrivetiden.
- Du skal arbejde på at være opmærksom og nærværende. Du skal registrere, hvad du ser, mærker, lugter, hører m.m. Desuden skal du registrere din tankevirksomhed. Hvad tænker du på undervejs, hvad dukker tilfældigt op i dine tanker?

Om morgenen havde vi snakket om det at være alene, mens man skrev, og om at lægge mærke til vejrtrækningen og kroppen og bare skrive løs. Hensigten med skriveaktiviteten var gennem skriften at åbne for en opmærksomhed på stedet, på den sansede oplevelse af stedet og samtidig en indre opmærksomhed på tanker og følelser.

Fjerde skriveaktivitet: Sted

Fjerde skriveaktivitet fandt sted på Glyptoteket med Nordskolen. Her skulle eleverne lege med en narrativ og fiktiv tilgang til stedet. De skulle skrive første kapitel i en fantasyroman, hvor et sted på Glyptoteket i København blev brugt som indgang til en anden verden – et nyt sted.

Deres kapitel skulle bestå af tre dele. En realistisk skildring af et udvalgt sted på Glyptoteket og den fiktive situation der. Så fundet af en indgang til en fantasiverden og derefter ankomsten til det nye sted – den nye fantasiverden.

Først skulle stedet sanses og gives opmærksomhed. Eleverne satte sig i Vinterhaven og skrev sætninger og ord ned om stedet på baggrund af deres iagttagelser. Herefter læste de små stykker tekst op for hinanden i små grupper, for at de kunne dele ud af deres egne ideer og låne af de andres. Derpå gik de i mindre grupper rundt på Glyptoteket for at finde et sted, der kunne fungere som indgang til deres narrativ. Her udvekslede og afprøvede de ideer undervejs. Herfra skulle de blot skrive løs. På den

faktiske tur blev der mindre tid end planlagt pga. forsinkede tog og andre arrangementer. Desuden var der temmelig fyldt af mennesker på museet, hvilket besværliggjorde dialogen.

Valget af Glyptoteket som skrivested skete ud fra en forestilling om, at man her nemt kan forestille en parallelverden til den moderne og larmende by uden for museet. Stedet har en særlig stemning, som kalder på sanserne og oplevelse. Samtidig rummer museet egyptiske mumier, romerske buster, figurer, som viser mytologiske situationer, og Rodins mørke krogede figurer. Alt sammen noget, der kan give næring til fantasien og fortællingen. Gennem skrivningen skulle stedet forbindes med sprog og tanker, og ikke mindst skulle stedet være et afsæt for udviklingen af en historie, hvor grænsen mellem realitet og fantasi blev overskredet.

De ovenfor beskrevne skriveaktiviteter er projektets bidrag i undervisningen. Derudover igangsatte lærerne andre skriveaktiviteter som en del af den planlagte undervisning. Eleverne omtaler i interviewene to af dem; et essay om musik fra Nordskolen og et forløb om fortællende tekster fra Vestskolen. I det næste afsnit vil projektets metodiske tilgang blive uddybet.

Projektets fænomenologiske udgangspunkt

Tilgangen i projektets empiriske del er overvejende fænomenologisk, idet jeg interesserer mig for sammenhængen mellem skrivning og dannelse, sådan som den fremtræder i elevernes tekster og analysen af interviews med elever. Interessefeltet er med andre ord elevernes livsverden (Zahavi, 2018), som den opleves i forbindelse med skriveøjeblikket og reflekteres i tekster og interview. Inspirationen hentes overvejende hos Maurice Merleau-Ponty (2009), idet han bidrager med et særligt fokus på perceptionen og kroppen. Fænomenologi kan både karakteriseres som en filosofisk, en metodisk og en praktisk tænkning. Den søger at beskrive og begribe verden, som den fremtræder for bevidstheden, med de erfaringer og den mening, vi oplever. Som sådan søger den at skabe en modvægt til en dualistisk og idealistisk verdensopfattelse og viser, at et tredje-persons-perspektiv altid indeholder en subjektiv og intersubjektiv dimension (Zahavi, 2018). Vi erfarer altid gennem vores egen væren i verden. Subjektet er med andre ord ”dømt til verden” (Merleau-Ponty, 2009) og dermed til at erkende gennem perceptionen.

Perception er ikke en videnskab om verden, den er ikke engang en akt, en overvejet stillingtagen, den udgør det grundlag, hvorpå alle akter træder frem, og den forudsættes af dem. (Merleau-Ponty 2009, p. XII).

Sådan siger Merleau-Ponty i forordet til *Perceptionens fænomenologi* og formulerer her det udgangspunkt, at perceptionen er central og kommer før spekulationen og videnskaben.

Ifølge Merleau-Ponty har videnskab altså sit udgangspunkt i livsverdenen, fordi det er i verden, vi erkender os selv, og den udføres af kropslige, socialt og kulturelt situerede subjekter i skæringspunktet og mødet mellem subjektivitet og objektivitet og mellem subjektivitet og intersubjektivitet – idet vi altid er til stede i verden sammen med den anden/de andre.

Intentionalitätsbegrebet er centralt i fænomenologien. Vores bevidsthed er altid rettet mod noget, og vores perception og forståelse af verden og vores egen bevidsthed er betinget af den rettedhed. Bevidstheden er ifølge Merleau-Ponty ikke andet end denne intentionalitet (Merleau-Ponty, 2009). Som forsker er det derfor essentielt at være opmærksom på rettedheden både hos dem, man studerer, og hos sig selv. Forskning er en aktivitet, der foregår i et spil mellem det subjektive og det intersubjektive, hvor forskellige rettedheder skærer hinanden. Her er der tale om de rettedheder, jeg som forsker under uddannelse har med i projektet (fx genuin forskningsinteresse, skrivefascination og ønsket om at opnå en ph.d.-grad), elevernes rettedheder (fx mod hinanden, mod skrivning, mod skolen og mod sig selv) og lærerens rettedhed (fx mod, at eleverne lærer noget, kan indfri målene og trives). Subjektiviteten må betragtes som kropsligt indlejret i en historisk og social kontekst, hvor den andens perspektiv indeholder noget, der kun er tilgængeligt for subjektet via den anden (Zahavi, 2018). For at få viden om elevernes mulige oplevelse af at erkende gennem skrivning må jeg altså gå via deres italesættelse heraf. Det placerer det fænomenologiske interview som en måde at få adgang til viden om elevernes skriveoplevelser.

Et andet centralt begreb i fænomenologien er reduktion. Ved reduktionen forstås en tilbageføring (latin: re-ducere = at føre tilbage) til det essentielle, altså det, der fremtræder med en vis sikkerhed. Forskeren skal forsøge at sætte en parentes om den umiddelbare fortolkning af situationen og den sunde fornuft. Ikke fordi de er uvæsentlige, men fordi de ”som enhver tankes forudsætning ’følger af sig selv’, ikke bemærkes.” (Merleau-Ponty 2009 p. XV) Vi skal altså forsøge at suspendere vores umiddelbare, usagte forståelse, og at betragte ”Ohne Mitzumachen”, som Merleau-Ponty (2009) citerer fra Husserl. Derfor skal det fænomenologiske interview være præget af en åben, undrende tilgang, hvor lytning er centralt, og der spørges ind til svarene – også når de umiddelbart virker fornuftige.

Forskning funderet i fænomenologien finder ikke endelige svar. Den er i konstant bevægelse som en vedvarende undren over verden og som en konstant selvkritisk refleksion. Det er indlysende et umuligt projekt at sætte parentes om sin forforståelse og kulturelt betingede erfaringshorisont, og

Merleau-Ponty påpeger da også, at ”Det vigtigste reduktionen lærer os, er umuligheden af en fuldstændig reduktion” (Merleau-Ponty 2009, s. XV). Men bestræbelsen på det kan bringe en et stykke tættere på. Reduktion er at møde verden med reflektiv undren (Merleau-Ponty 2009, s. XV). Det bringer os tættere på at møde verden på ny eller ”som en evig begynder” (s. XV), som er fænomenologiens filosofiske bestræbelse. Merleau-Ponty påpeger også, at fænomenologien er en eksistentiel filosofi, som kommer til syne på baggrund af den fænomenologiske reduktion (Merleau-Ponty 2009, s. XVI). Mennesket er ”dømt til mening” (Merleau-Ponty 2009, s. XXIII) af den simple grund, at vi er i verden. Den sande filosofi består derfor i at ”se verden på ny” og i den forstand, siger han, ”kan en fiktiv fortælling udtrykke verden med lige så stor ”dybde” som en filosofisk afhandling.” (s. XXV). Den fænomenologiske undersøgelse vil aldrig kunne afsluttes. Det er fænomenologiens vilkår og ide at starte forfra i en undren over udgangspunktet eller med Merleau-Pontys ord:

Fænomenologiens ufuldstændighed og dens karakter af begyndelse er ikke et tegn på fiasko, men er uundgåelig, fordi fænomenologien har til opgave at afsløre verdens mysterium og fornuftens mysterium (Merleau-Ponty 2009, p. XXIII).

Det er store ord at knytte et forskningsprojekt til. Som jeg forstår det, er det ikke udtryk for en opgave, forskningen skal måles på, men derimod en bestræbelse, som er implicit i den fænomenologiske tilgang. Denne bestræbelse er grundlæggende i dette projekt og afgørende for den anvendte metode, som der redegøres for i de næste afsnit.

Fænomenologi og metode i forhold til skrivedannelse

For dette forskningsprojekts metode har det fænomenologiske udgangspunkt betydning, dels for forskningsinteressen og dels for måden, skrivedannelse undersøges gennem semistrukturerede fænomenologiske interviews og de fænomenologiske læsninger af elevernes tekster. Det redegøres der for i de kommende afsnit.

Forskningsinteressen

I afsøgningen af skrivedannelsens mulighed i folkeskolens ældste klasser er det relevant bestandig at være bevidst om, hvorledes projektet og de involverede er situeret. Blot det at formulere projektet indeholder en intentionalitet og normativitet, som er situeret socialt og kulturelt. Derfor vil jeg indsætte en lille historie fra min tid som folkeskolelærer på en stor folkeskole. Den kan måske afdække en del af den intentionalitet, der er drivkraft i projektet, og som derfor udgør en del af den position, ud fra hvilken jeg ser. Det skal understreges, at fortællingen ikke kan betragtes som data. Den er blot

med for at kaste lys på den situerethed og rettethed, der er vilkårene for projektets ønske om at undersøge sammenhængen mellem skrivning og eksistentiel dannelse.

I den 7. klasse, jeg overtog, var der 29 elever. Klassen var sammensat af elever fra fire forskellige 6. klasser, og de brugte en del kræfter på at se hinanden an og positionere sig på forskellig vis. I klassen var en elev, der fremstod sårbar og af forskellige årsager var igennem en hård tid. Tilsyneladende havde eleven ingen intention om at tale med de nye lærere eller give dem indblik i sin verden, ligesom jeg ikke modtog nogen tekster fra denne elevs hånd, når de andre afleverede skriftlige opgaver. Mine forsøg på at nærme mig eleven blev afvist med noget, der kunne opleves som en fjendtlig attitude. En dag bestod den danskfaglige aktivitet i, at eleverne bevægede sig ud i skolegården og ganske enkelt nedskrev deres sanseindtryk. ”Jeg hører... jeg ser... jeg dufter... osv.” Da de kom tilbage i klasserummet, skulle de stille sætningerne op under hinanden som et digt i et word-dokument, og herefter kunne de skrive om og til, give det en titel og lege med ordene, hvis de ønskede. Den omtalte elev skrev som forventet ingenting og begrundede det efterfølgende med, at det var for svært. Da jeg alligevel fik eleven overtalt til at nedskrive sanseindtrykkene og færdiggøre de enkle sætninger og gjort det klart, at opgaven ikke krævede andet end netop det, blev eleven mod sin forventning grebet af skriveprocessen. Resultatet var et digt, der gav en stemning af lydhørhed og intens tilstedeværelse. Jeg fik heldigvis lov til at læse det og kommenterede forsigtigt på, at opgaven var vel udført. Eleven havde faktisk skrevet et digt. Nogen tid efter kom en ny tekst fra eleven, og efterfølgende fik jeg med mellemrum lov til at læse tekster, som eleven skrev uopfordret, som en personlig refleksion. Jeg var altid taknemlig for at læse, men kommenterede aldrig på indholdet. For at forstå historien skulle man nok kende eleven og dennes situation med en tilsyneladende indesluttethed og sårbarhed, men for mig var det en erfaring af, at det at skrive kan være en måde at udtrykke sig i verden, en måde at blive opmærksom på sig selv og verden og en måde at træde ud af en isolerethed. Tanken og opmærksomheden får gennem sprogliggørelsen en form, og netop dette at give det form bevæger tanken nye steder hen og giver samtidig mulighed for at dele tanker, billeder, drømme, undren og ideer med andre. Det, at eleven skrev, blev her tilsyneladende en måde at dele sine erfaringer med verden med andre, og det, der satte det i gang i netop vores relation, var en lille enkel skriveøvelse med fokus på sanser. Den her fortælling er én blandt mange lignende erfaringer i mine 10 år som dansklærer i folkeskolen. Den peger på, at skrivning kan have en betydning for vores måde at være i verden. Intentionen er at undersøge denne betydning, som rummer et uafdækket potentiale for skrivning i folkeskolen. Når det er den erfaring, der træder frem, hænger det nok sammen med, hvor svær jeg synes opgaven med at blive accepteret som lærer for netop denne elev var.

Ovenstående fortælling er medtaget for at give mulighed for at forstå de erfaringer, der er retningsgivende i projektet. Som det kan læses, er det erfaringer af skrivningens betydning for det at være menneske, forskningsinteressen samler sig om. Hermed adskiller dette projekt sig fra andre projekter, der har skrivekompetence eller skriverudvikling som primær interesse. Det skal dog understreges, at det ikke skal forstås som en modsætning hertil. Det er både en overbevisning og en erfaring, at skrivekompetence, skriverudvikling og skruvedannelse er gyldige og indbyrdes afhængige perspektiver på elevens skrivning.

Tekstlæsninger

Analysens første del vil præsentere læsninger af elevernes tekster, suppleret med uddrag af interviews, som handler om at skrive netop disse tekster. Selve læsningen er fænomenologisk inspireret (Hansen 2010), hvor teksterne læses med henblik på at se, hvad der træder frem. Dette indebærer en langsomhed eller en dvælen i processen, hvor opmærksomheden rettes mod læsningen som et møde mellem tekst og læser; hvordan man som læser modtager teksten, og hvad det er i teksten, der forårsager dette. Elevernes tekster læses som litterære tekster. Det betyder, at jeg læser dem som tekster, der er, som de skal være. Jeg sætter ikke spørgsmålstejn ved, om opgaven er løst, eller påpeger, hvad der eventuelt kunne være bedre.

Blandt de første til at beskrive den fænomenologiske tilgang var Jørn Vosmar (1969), der gennem en sansende og detaljemættet læsning af Johannes V. Jensens "Envoi" viste, hvordan nykritikken og strukturalisternes analysestrategier udelod de for ham vigtigste aspekter ved litteraturen; nemlig værkets enhed og holdning (Vosmar 1969, p. 80). Holdning beskriver han som tekstens måde at være i verden. Ifølge Vosmar skal man rette blikket mod de fire eksistentialer, der altid er nærværende; rum, tid, omverden og jeg. Alle fire er fundamentale for vores oplevelse af verden (Vosmar 1969, p. 90), og ved at have fokus på dem og udvise udpræget lydhørhed over for tekstens betydningslag kan man komme tættere på den særlige blanding af konkret og abstrakt, der er værkets holdning. Denne giver resonans i den enkelte læsers krop, og det skaber det særlige møde mellem læser og tekst, som er kernen i den fænomenologiske læsning.

Valget af den fænomenologiske læsning som metode er oplagt i forlængelse af projektets overordnede tilgang. Den fordrer en tekstsensitivitet og lydhørhed i læsningen, som må være nødvendig for eventuelt at få øje på og begribe skriveprocessens potentiale for udvikling af bevidsthed om verden og sig

selv i verden på baggrund af elevernes tekster. Hansen (2010) beskriver en metode til fænomenologisk læsning med fire trin; konkretion, deskription, reduktion og fortolkning. De to første trin, konkretion og deskription, har fokus på henholdsvis selve den kropsligt forankrede læsning af teksten og beskrivelsen af dette i hverdagsprog. Særlig det tredje trin, reduktionen, står centralt. Det drejer sig om at skrælle fordomme og anskuelser væk, som forhindrer os i at begribe fænomenets egentlige karakter. Den tilvejebringes i litterær sammenhæng gennem det, Hansen kalder en langsamlæsning (Hansen 2010, p. 114-115). Her vil det være en opmærksomhed på, hvilke detaljer og tekstlige mønstre, der får tekstens verden og rettedhed til at træde frem og gå i dialog med læserens. Det afsluttende trin er fortolkningen, hvor man som læser skaber en distance til teksten og ser på dens overordnede intentionalitet og betydning. I praksis bliver de enkelte trin sammenvævet til en opmærksomhed på tekstens fremtræden og på oplevelsen heraf. For at kunne fokusere på teksten i sig selv har jeg foretaget en læsning af digtet, inden jeg sammenstiller det med elevens udsagn i interviewet. Imellem tekstlæsningerne er der afsnit, hvor jeg reflekterer over relationen mellem teksterne, elevernes udsagn og skrivedannelse.

Til at anskueliggøre arbejdsmetoden har jeg indsat en illustration (Davidsen 2022). Tegningen er produceret som grafisk facilitering af min refleksions- og analyseproces, og den er blevet anvendt som arbejdsblad i arbejdet med den enkelte tekst. Noterne på den er udtryk for mine tanker i processen. Den samlede analyse skal, som det fremgår af illustrationen, forstås som et møde mellem min forskningsinteresse, min læsning af digtet (venstre side af illustrationen) og elevens italesatte oplevelse af at skrive digtet (højre side af illustrationen). I dette tilfælde er det Haiku 7.

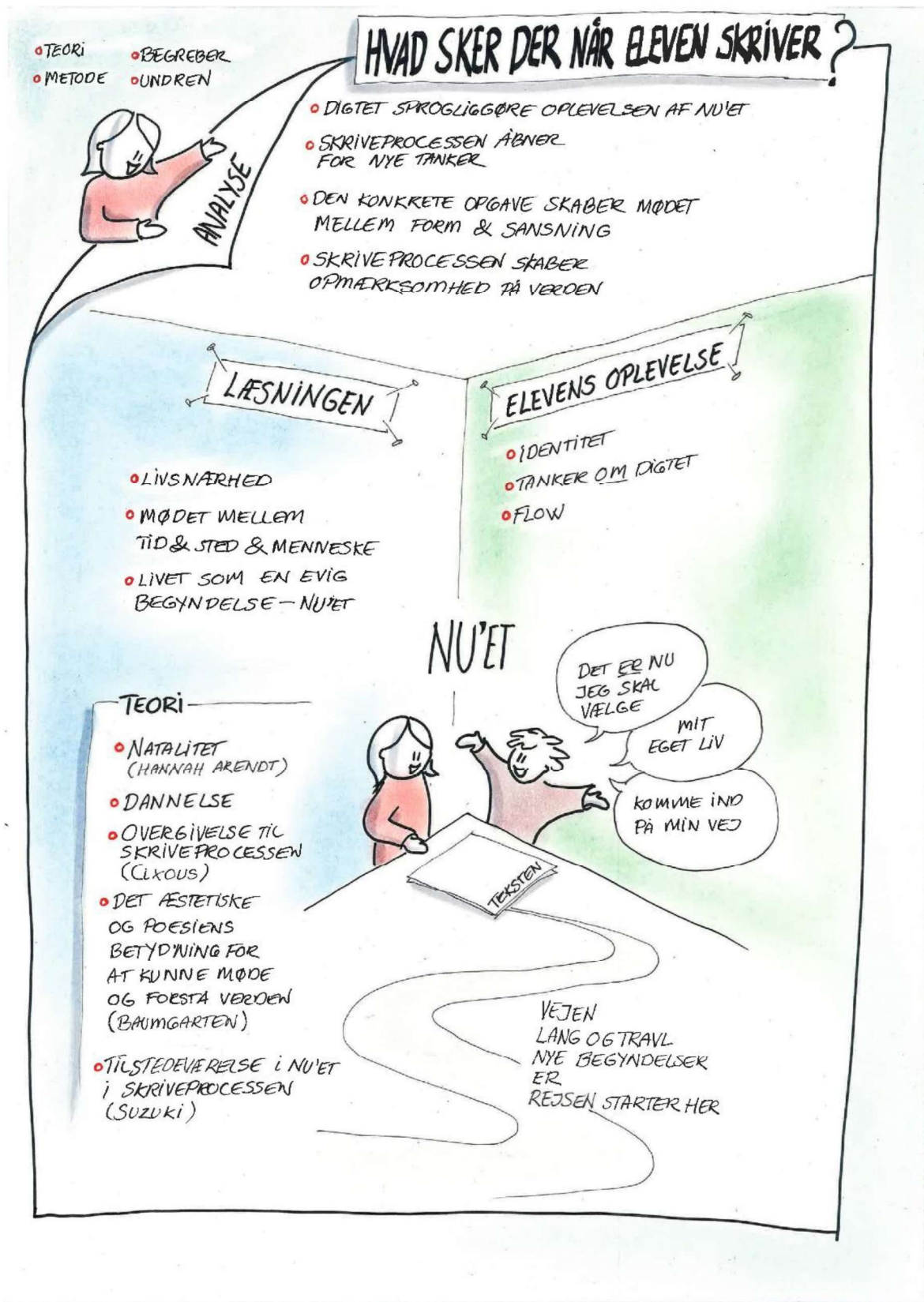


Illustration 3: Samtalen (Davidsen 2022)

Man kan sætte spørgsmålstegn ved, om det i realiteten er muligt at læse elevernes tekster som litterære tekster, idet der i læsningen er indeholdt en forforståelse af, at teksten er skrevet af en 8. klasses elev. Den forforståelse har jeg søgt at sætte parentes om – vel vidende, at det ikke er muligt at gøre fuldstændigt. Som tidligere nævnt betyder den litterære tilgang for dette projekt, at elevernes tekster læses som færdige udtryk eller helheder og som følge heraf ikke med henblik på at se, hvordan de kan blive bedre eller indfri opgavens krav. Tilgangen understreger også, at jeg søger at møde eleverne som skrivende mennesker, der har en gyldig stemme.

Interviews

I dette afsnit vil jeg reflektere over, hvordan den fænomenologiske tilgang har betydning for selve interviewene og den analyse af dem, jeg har foretaget i forbindelse med skriveaktiviteterne. Interviewene indgår både i analysens første og anden del.

Interviewene opfatter jeg som en fælles søgeproces - interaktiv og intersubjektiv- mellem eleven og mig, hvor det er svarene på især forskningsspørgsmål 2, den fælles søgeproces er rettet mod. Interviewene var forberedt med en simpel interviewguide, der indeholdt et startspørgsmål og projektets forskningsspørgsmål med henblik på at fastholde mit eget fokus under samtalen, og diverse stikord til temaer. Som interviewer bestræbte jeg mig på at spørge ind til elevernes konkrete subjektive oplevelser med at skrive, spørge ind til deres svar, bruge de ord, de selv anvender i interviewet, og at samtale om de specifikke tekster, de havde skrevet, og om deres generelle skriveerfaringer. Eleverne fra begge skoler viste overvejende åbenhed og lyst til at snakke³. Det er sandsynligt, at situationen, hvor de bliver mødt med interesse for deres skrivning, gør noget ved de refleksioner over skriveoplevelser, der kommer frem i interviewet – også selvom jeg bestræber mig på at stille åbne spørgsmål og ikke kalde på ”rigtige” svar. Inspiration er som ovenfor beskrevet hentet primært i fænomenologien. Derudover i Kvales fremstilling af det kvalitative forskningsinterview (Kvale 2002) og til dels i mikrofænomenologien (Suhr m.fl. 2021).

Formålet med interviewet ser Kvale som det at ”*beskrive og forstå de centrale temaer, som de interviewede oplever og lever*” (Kvale 2002 s. 40). Det gælder følgelig om at få eleven til at fortælle konkrete oplevelser om det at skrive. Disse udsagn skal ikke fortolkes eller analyseres. Interviewerens opgave er at stille åbne, uddybende spørgsmål, hvor retningen mere er ”hvordan” end ”hvorfor”. Det har været min intention at stille korte og åbne spørgsmål for at give mest muligt plads til elevernes

³ Der var dog variationer i engagementet, hvilket blandt andet viser sig i længden af interviewene, der spænder fra ca. 20 min til en time. De fleste varer omkring 30 minutter.

eget sprogbrug. I de uddybende spørgsmål har jeg gentaget deres ord og formuleringer og spurgt til betydningen af dem. På den måde har jeg anvendt ”*bevidst naivitet og forudsætningsløshed*” (Kvale 2002, s. 44).

Mikrofænomenologien bidrager med praktisk inspiration til, hvordan man i interviewsituationen giver rum til samtalen om eksistentielle temaer gennem at blive ved oplevelsen og undersøge, hvordan oplevelsen helt konkret blev oplevet (Suhr m.fl. 2021). Det giver den interviewede mulighed for at dvæle ved oplevelsen. Ved gentagelse af den interviewedes formuleringer gives plads til at mærke efter, om det er de formuleringer, der dækker oplevelsen med størst præcision. Som interviewer appellerer man til at erindre den konkrete oplevelse og detaljer i forbindelse med oplevelsen fremfor at forstå betydningen af den. Man har endvidere blik for både den diakrone og den synkrone struktur i fortællingen om oplevelsen, dvs. det tidslige forløb, og hvilke følelser, tanker, sanseindtryk og kropslige fornemmelser den enkelte oplevelse er forbundet med.

Det, at eleverne er gået ind i interviewsituationen med åbenhed og nysgerrighed, har resulteret i, at samtalerne udover at være semistrukturerede kvalitative forskningsinterviews også har haft karakter af møder eller samtaler. Den åbenhed kræver en etisk bevidsthed hos interviewerens, idet man skal bestræbe sig på at være bevidst om sin forudindtagethed, undlade at lægge op til bestemte svar og ikke gennem den relation, der opstår, ”forføre” dem til at udtale sig om noget, de ikke har lyst til at udtale sig om. Dette tilstræbes som sagt ved at holde interviewfokus på den konkret oplevede skrive-situation.

Interviewene med eleverne fra 8. klasse fulgte en overordnet struktur, hvor startspørgsmålet lød på, om de kunne lide at skrive. Hermed fik jeg indblik i den helt umiddelbare følelsesmæssige respons på skrivning i skolen. Herefter spurgte jeg ind til deres svar, og de uddybede og nuancerede og fortalte om deres erfaringer som skrivende. Næste del af interviewet handlede om de konkrete tekster, de havde skrevet i forbindelse med undervisningen, og deres oplevelser i forbindelse med at skrive dem. I alt blev der foretaget 19 interviews. De første fire interviews var gruppeinterviews. De fandt sted i starten af skoleåret, og de handlede primært om elevernes generelle erfaring med og forhold til det at skrive. Resten af interviewene var individuelle. Her var der, udover det generelle fokus på elevernes erfaringer med at skrive, fokus på de konkrete tekster og deres oplevelser og refleksioner i forbindelse med at skrive dem. I alt deltog 21 elever i interviewene, og enkelte blev interviewet flere gange.

I analysen af interviewene søger jeg at komme tæt på elevernes oplevelse af, hvad der er på færde, når de skriver. I analysens første del undersøger jeg, hvad de konkret siger om oplevelsen af at skrive

specifikke tekster. Dette sammenstilles med læsning af de pågældende tekster. I analysens anden del undersøges de samlede interviews. De pointer, der dukker op i analysens anden del, er blevet til på baggrund af gentagne langsomme læsninger af de transskriberede interviews. Herudfra har jeg identificeret en række empirinære temaer, dvs. temaer, som dukker op i samtalerne. Nogle temaer dukker op i flere interviews, andre kun i enkeltstående. Dette svækker ikke analysens udsigelsesstyrke, idet det som kvalitativt fænomenologisk studie netop studerer skivedannelsesbegivenheden, som den opleves af den enkelte, og som den afspejles i den enkelte tekst. Til det tematisk orienterede kategoriseringsarbejde har jeg anvendt det digitale værktøj NVIVO. Herefter har jeg kunnet starte selve analysearbejdet, som kan ses som bevægelser mellem de transskriberede interviews, forskningsspørgsmålene og definitionen af skivedannelse. I de bevægelser fremskrives, *hvad* eleverne siger om skriveoplevelsen, og *hvordan* dette eventuelt kan forstås i lyset af forskningsinteressen og skivedannelsesbegrebet.

Selvom jeg har anvendt NVIVO til at indfange temaer i materialet, giver det i min optik ikke mening at snakke om decideret kodning, ligesom jeg også kun modvilligt kan betragte de samtaler, jeg har haft med eleverne som ”data”. Om dette skriver Brinkmann (2014) i artiklen ”Doing without Data”:
Doing without data means transforming the conceptual and practical landscape of qualitative analysis from one centered on data and coding (either inductively or deductively) to one concerned with breakdowns, existential situations, estrangement, and abductive reasoning (Brinkmann 2014)

Det empiriske materiale i projektet er opstået på baggrund af elevernes skrivning og vores samtaler herom. At betragte det som ”data”, der kan ”kodes”, ville i min optik være skævt. Ordet kode indeholder en forståelse af, at analysen af interviewene kan ”gå op” og konkluderes, hvis blot man finder den rigtige kode. Dertil er skivedannelse alt for komplekst et fænomen. Som begreb kan skivedannelse teoretiseres, men hvordan det opleves og viser sig som fænomen, er vanskeligt at fastholde. Det må undersøges gennem en position, der tilgår det empiriske materiale med åbenhed og undren og på den måde medtænker dannelsesbegrebets uafsluttethed. Det kan derfor virke modsætningsfuldt, når jeg i læsningen har anvendt analyseværktøjet NVIVO, hvor ”coding” netop er et essentielt værktøj. NVIVO er brugt med henblik på at skabe overblik over de temaer, der dukker op i interviewene, og fordi det som system er lettere at finde rundt i end i diverse dokumenter på computeren.

Man kan placere analysens karakter i spændingsfeltet mellem induktiv og abduktiv. Med det mener jeg, at læsningen af empirien har forrang. Jeg har ikke kigget efter bestemte begreber, men har tilstræbt at være opmærksom på, hvilke temaer der dukkede op i empirien. Efterfølgende har jeg anskuet disse iagttagelser i dialog med teori om dannelse og skrivning og afhandlingens definition af

skrivning. Det abduktive kendetegner det hermeneutiske arbejde, hvor jeg med projektets åbne forståelse af dannelse og skrivning som optik og en opmærksomhed på min egen intentionalitet som forskersubjekt kommer med kvalificerede gæt på den bedst mulige forståelse af empirien. Abduktion forstås her som en hermeneutisk tilgang med en æstetisk reflekterende dimension, der gør det muligt at opstille hypoteser og skabe nye begreber i arbejdet med empirien (Hansen 2018).

Elevernes udsagn samler sig overvejende omkring fire temaer. De fire temaer har vist og samlet sig gennem læsninger af de transskriberede interviews, hvor jeg først med inspiration fra Dorte Marie Søndergaard (Søndergaard 2009, s. 253) har gennemlæst materialet med et orienterende og tematisk-kategoriserende formål. Her har jeg brugt helt empirinære emneinddelinger, mest ved hjælp af elevernes egne ord. Gennem de følgende læsninger har der samlet sig analytiske pointer omkring de fire overordnede temaer. Efterfølgende har jeg atter gennemlæst materialet, hvor jeg bevidst har kigget efter udsagn, der indeholder aspekter, der modsiger de svar, jeg er nået frem til (Søndergaard 2009, s. 254).

Alle fire temaer dukker op i størstedelen af de foretagne interviews. Det første handler om det fænomen, de benævner at ”gå med sproget” eller ”bare skrive løs” (12 interviews). Det andet undersøger skrivnings relation til det at udvikle opmærksomhed (14 interviews). Det tredje er relateret til tænkning og følelser, der dukker op eller udtrykkes i skrivesituationen (19 interviews), mens det fjerde handler om skrivning og forestillingskraft eller fantasi (17 interviews). I forbindelser med de fire temaer optræder en række undertemaer.

I analysen vil jeg undersøge, *hvad* eleverne konkret siger. Dette eksemplificeres med udsagn fra 18 af de deltagende elever. Desuden vil jeg undersøge, hvordan og i hvilken udstrækning temaer og undertemaer kan forstås som dannelsesfigurer. Som analytiske greb til forståelsen af temaerne som dannelsesfigurer vil jeg blandt andet anvende begrebsparret *modtagelighed* og *selvvirksomhed* (jf. afsnit om empirisk dannelsesforskning s. 43-44). Derudover vil dannelse blive belyst gennem seks optikker i et eksistentielt perspektiv: dannelse som stræben efter mening, som tidslighed, som transcendens, som undren, som sandhedssøgen, som selvdannelse og som sokratiske beskæftigelse (jf. s. 43-45). Endelig vil der i afsnittet om forestillingskraft/fantasi blive anvendt begrebet narrativ fantasi eller forestillingskraft. Andre begreber fra definitionen på skrivning vil blive anvendt i de tilfælde, hvor empirien peger på det, heriblandt subjektifikation (jf. s.26), resonans og fremmedgørelse (jf. s. 23-24) og omverdensømfindtlighed (jf. s.114). I analysens anden del vil jeg først analysere, hvad eleverne siger om de fire temaer, hvordan det, eleverne siger, relaterer til de fire temaer, og

hvordan dette eventuelt kan forstås i en skrive-dannelseskontekst. I begge dele af analysen drejer det sig om at svare på forskningsspørgsmål 2, der lyder:

2. Oplever elever i folkeskolen sammenhæng mellem at skrive og det at erkende og forstå verden og sig selv i verden (skrive-dannelse), og afspejles dette i deres egne tekster? (*fænomenologisk sigte*)

Lidt om at bruge eksempler

Jeg bruger i det følgende kapitel, der formidler læsninger og analyse, eksempler fra projektets store materiale af elevtekster og transskriberede interviews med elever. Det giver anledning til overvejelser omkring det metodemæssige valg og udvælgelseskriterier. Projektets forskningsinteresse retter sig som bekendt mod relationen og dynamikken mellem skrivning og dannelse i folkeskolens ældste klasser. Dannelse handler i dette projekts optik om den proces at udvikle bevidsthed om verden, sig selv og sig selv i verden, om mod og lyst til at være i den og derfor om åbenhed, tænkning og selvoverskridelse. Dannelse har ikke noget endemål eller prædefinerede kendetegn, men er en bevægelse eller en proces, der kræver åbenhed, nærvær i øjeblikket, tænkning og selvoverskridelse. Derfor kan dannelse kun betragtes indirekte. Der kan desuden foregå dannelsesprocesser i forbindelse med skrivning, på måder der ikke fremtræder i interviews og tekster. For at få øje på og formidle mulige skrive-dannelsesbegivenheder har jeg valgt at bruge eksempler, hvor det at skrive fremtræder som en handling, der ”gør noget” ved den skrivende. Eksempler, hvor der er noget på spil. De udvalgte eksempler kan sige noget om de muligheder for dannelsesbevægelser, der er til stede i skriveprocessen hos den enkelte elev. Der er det forvirrende ved brug af eksempler, at alle elevteksterne jo er eksempler på elevtekster, men samtidig er helt unikke. Man kan forsøge at inddele dem i typer eller kategorier, men det giver ikke meget mening i dette projekt. I antologien ”At se verden i et sandkorn” (Hansen og Ingemann (red.) 2016) fremlægges forskellige måder og videnskabelige traditioner for at anvende eksempler i forskning. Her påpeges blandt andet, at ordet eksempel etymologisk set betyder udtage, borttage, frigøre m.v. Et eksempel er således et, man som forsker aktivt udtager blandt mange mulige for at gøre det til genstand for opmærksomhed. (Ibid. S. 18). Brugen af eksempler foregår i et spændingsfelt mellem det eksemplariske og det unikke. Der argumenteres i antologien for eksemplets relevans i forskning, der angår mennesker og praksis i samfundet. Analysens opgave er at identificere ”virkelighedens egen tænkning om sig selv” (Ibid. s. 44), ikke at korrigere virkeligheden efter begreberne eller blot registrere virkeligheden. Man skal ifølge Hansen og Ingemann som forsker hverken søge efter eksempler, der passer til ens begreber, eller blot beskrive eller, som de formulerer det,

”samle data ned i en tom spand”. Man skal derfor nærme sig materialet med lydhørhed og sans for detaljen og ”det utænkte” ved materialet og på den måde være indstillet på at kunne *finde*, hvilket vil sige få øje på det, som tilbyder noget nyt at tænke over (Ibid.). Den indstilling er forbundet med det, Kant kalder den reflekterende dømmekraft, og gennem den vil den reflekterende få øje på interessante enkelttilfælde, der viser os noget nyt (Bjerre 2016 s. 27).

Netop den åbne lydhøre indstilling over for eksemplet er forenelig med dette projekts overvejende fænomenologiske tilgang til det empiriske materiale. Konkret vil det sige, at elevtekster og interviews læses mange gange og langsomt med henblik på at opbygge en sensitivitet over for elevens oplevelse af skriveprocessen, som den fremgår af materialet. De elevtekster, der behandles, er udvalgt blandt mange. I udvælgelsesprocessen har jeg anvendt kriteriet, at der er ”noget på spil” i teksterne. At der er noget på spil, forstås i dette projekt som en metafor for den bevægelse eller processualitet, der bevæger den skrivende (og den læsende) og skaber betydning eller bevidsthed om verden, sig selv og sig selv i verden. Da teksterne er litterære, har begrebet også en æstetisk værdi. At der er noget på spil i teksterne, træder frem i den litterære læsning, som er forbundet med en æstetisk erfaring af teksterne.

Det er en vigtig pointe i skivedannelsesprojektet, at de anvendte teksteksempler er udvalgt, netop fordi der er noget på spil og ikke med henblik på at være eksempel på noget. Teksterne er altså udgangspunktet, og den teoretiske optik, der kommer i brug, er fremkommet, fordi eksemplerne i sig selv, eller snarere læsningen af dem, peger på netop de forståelser. Dette medfører, som det vil kunne ses, en vis eklekticisme, idet de anvendte optikker stammer fra forskellige traditioner som den eksistentielt-fænomenologiske, den poststrukturalistisk-feministiske, en sociologisk og zenbuddhisme – dog med en overvægt af det fænomenologiske (jf. s. 17-19, hvor den teoretiske eklekticisme diskuteres).

Hansen og Ingemanns intention med bogen er udtrykt fra et digt af William Blake ”To see a World in a Grain of Sand”, som i forskningsmæssig sammenhæng udlægges som muligheden for at begribe det globale gennem det lokale. Det pointeres, at ”særegne eksempler” kan vise nye aspekter ved det globale, som man ikke tidligere har set så klart (Hansen og Ingemann, 2016, s. 8). Ved i dette projekt at vælge elevtekster, hvor der er noget på spil, er det håbet, at jeg gennem læsning af disse ”særegne” tekster kan sige noget alment om det at skrive.

Forskningsetiske spændingsfelter

I dette afsnit vil jeg reflektere over etiske dilemmaer, der er dukket op i arbejdet med projektet. De handler om det særlige ved at forske med interesse for børns eller unges perspektiver, om børns urørlighedszone i forhold til skriveproces, om uligheden i samtalen og om afgrænsning af fokus. Som alle andre forskningsprojekter på danske universiteter er projektet underlagt Det danske kodeks for integritet i forskning (ufm.dk). Det omfatter blandt andet tre centrale principper om ærlighed, gennemsigtighed og ansvarlighed. Ærlighed er det enkleste af dem. Det handler om ikke at fabrikere, bevidst udelade eller forfalske data (Fink 2021). Jeg har tilstræbt at tydeliggøre min forskningsinteresse og mine kriterier for udvælgelse af teoretiske optikker og af eksempler fra det empiriske materiale. Yderligere har jeg efter analyseprocessen gennemgået den samlede empiri med det specifikke mål at finde empiri, der stod i modsætning til analysens fund. Gennemsigtighed har jeg tilstræbt ved at fremskrive analyseprocessen og lade elevernes udsagn indgå direkte i det analytiske afsnit og gennem beskrivelser af skriveaktiviteterne og analyseprocessen. Ansvarlighed handler ifølge det danske kodeks om at sikre forskningens pålidelighed. Det er en grundantagelse i fænomenologisk forskning, at man er bevidst om, at man som forsker altid ser ud fra sin egen subjektivitet. Det er derfor relevant at redegøre for den position, fra hvilken man ser, og bestræbe sig på at forstå og udfordre sin egen rettedhed som forsker. Dette har jeg bestræbt mig på ved at beskrive min forskningsposition og min intentionalitet som forsker. Ansvarlighed i forskning må, udover at handle om ansvarlighed over for materialet, nødvendigvis også dreje sig om et ansvar over for deltagerne i forskningsprojektet (Fink 2021), altså det, man kan kalde en partikularistisk forskningsetik (Johansen 2018). Nedenstående overvejelser handler om det særlige ansvar, der er forbundet med at forske med interesse for børneperspektiver.

Deltagerne i projektet gik, i det tidsrum indhentningen af empiri fandt sted, i 8. klasse. De er derfor at betragte som børn ifølge FN's Børnekonvention (www.retsinformation.dk). Projektets forskningsinteresse handler således om børneperspektiver, her forstået som børns eller unges erfaringer, følelser og tanker i forbindelse med skrivning. Warming (2019) argumenterer for, at forskerens tilnærmelse til at forstå barnets livsverden gennem fortolkning af verbale eller nonverbale udtryk må benævnes børneperspektiver – og ikke børns perspektiver, da det er forskerens forståelse af barnets perspektiv, der er tale om. Elevernes erfaringer undersøges i dette projekt fænomenologisk i et ”tilstræbt indefra-perspektiv” (Warming, 2019). Det medfører en bevidsthed om, at man aldrig kan få fuldstændig adgang til et andet menneskes perspektiv, men må se det gennem forskerens forståelse. Heri ligger en

etisk fordring om at møde barnet eller den unge som et unikt menneske, altså med interesse for og anerkendelse af hans eller hendes særegne væren i verden og ikke som en repræsentant eller kategori (Warming 2019). Kampmann (2006) peger på, at etik i forbindelse med børneforskning indeholder en generel dobbelthed. Børnekonventionen understreger børns demokratiske rettigheder, tilregnelighed og myndighed. Børn har altså en stemme, man må regne med. Samtidig understreger han et særligt ansvar for at tage hensyn til børn som forskningsdeltagere og overveje de konsekvenser, deres deltagelse kan have. Den dobbelthed må man altså som forsker med interesse for børneperspektiver have med sig i både planlægnings-, gennemførelses- og bearbejdningsfaser.

Som forsker skal man være opmærksom på egne forestillinger. Her foreslår Davies (2016) det, hun kalder ”emergent listening”. Emergent listening defineres som en modsætning til at lytte ”as usual”, hvor man lytter gennem en allerede etableret måde at forstå. Ved den emergente lytning lytter man efter det, som opstår i samtalen, det, som man ikke umiddelbart kan forstå, og det, som endnu ikke er formuleret færdigt. Den emergente lytning er fokuseret på mødet mellem interviewer og den interviewede. Det betyder, at man som forsker er åben for de foranderlige måder, viden og væren opstår i og åbner sig i mødet, eller de tilblivelser, der finder sted i mødet. Derfor er emergent lytning tilstræbelsesværdigt i udforskning af børneperspektivet med et fænomenologisk udgangspunkt. Samtidig synes emergent lytning kompliceret at realisere, og det fremstår mere som et ideal end som en praksis, man kan påstå at udføre. Selvom jeg oplevede interviewene med eleverne som møder mellem mennesker, er det stadig et møde, der foregår i krydsfeltet mellem min og elevens intentionalitet og en institutionel indlejring, der for mit vedkommende eksempelvis betyder, at mødet indgår i en forskeruddannelse. I interviewprocessen har det vist sig, at når man snakker med elever om deres erfaringer med at skrive, åbner de for deres historie, deres tanker og forståelser af verden. For at være den tillid værdig må man gennem sin måde at være til stede møde deres udsagn som værende gyldige perspektiver fra selvstændigt tænkende mennesker – samtidig med at man vedbliver med at være forsker. Ved at bevare den distance, der ligger i at være forsker, kan jeg vise min interesse for deres tanker, erfaringer og oplevelser - uden at risikere at ”lokke” dem ind i et intimitetsrum. Den ulighed, der er til stede i samtalen mellem den voksne og den unge, skal altså være åbenlys. Uligheden går begge veje, og den ligger dels i ejerskabet til samtalen, som jeg er initiativtager til, og hvor det forventes, at jeg stiller spørgsmålene, dels i det faktum, at eleven ligger inde med en viden, som jeg er interesseret i. Interviewet kan fungere som en adgang til den viden, jeg ønsker, i det omfang eleven er villig til at dele ud af den og til at indgå i samtalen som et rum, hvor erfaringer sprogliggøres og

reflekteres over. Det er en villighed, man som forsker ikke kan forlange, men må give rum for gennem selv at søge at være nærværende, lyttende og respektfuld.

Et relateret etisk dilemma ligger i selve det at arbejde med skivedannelse. Skivedannelse har jeg defineret som et udtryk for ”den dannelsesmulighed, der kan opstå i forbindelse med at skrive. Der er således tale om skivedannelse, når det at skrive giver anledning til undren, forstyrrelse af vane-tænkning og kulturelle dogmer, refleksion over verden, sig selv og sig selv i verden og en opmærksomhed på og sensitivitet over for verden” (jf. s. 21-24, hvor skivedannelsesbegrebet defineres). I skivedannelse ligger der altså en slags overskridelse af det kendte. Det er værd at opholde sig ved, hvordan man kan tilgå arbejdet med skivedannelse med respekt for den enkelte elevs ret til ikke at lade sig forstyrre, ikke være opmærksom og ikke reflektere over sig selv. Det er iboende i skivedannelse som et eksistentielt dannelsesbegreb, at det ikke er muligt uden en frihed til at lade være. I kraft af den kreative skrivnings karakter forekommer det, at den skrivende skriver om noget, der ikke nødvendigvis er let at skrive om. Det kan have et særligt dannelsespotentiale. Men det må aldrig være et krav. Man må derfor som lærer eller forsker være åben for, at elever ikke har lyst til at skrive, ligesom man må være åben for, at der kan skabes tekster, der er forbundet med ubehag – og være parat til at være i det ubehag sammen med eleven. Lige så vigtigt er det, at man gennem skriveopgavens rammesætning muliggør, at man kan skrive, uden at ens urørlighedszone bliver overskredet (Løgstrup 1982). Det er afgørende, tror jeg, at man som lærer eller forsker forholder sig til elevens tekst netop som tekst – og ikke forveksler teksten med eleven selv. Derved er man sammen om sagen og ikke i videre omfang, end eleven selv inviterer til, om eleven. Matre m.fl. (2012) viser i en analyse af tekster af tre børn på 6-8 år, hvilken kraft skrivningen kan have for den enkelte som udtryk for og bearbejdning af stærke følelser. I forbindelse hermed fremsættes det perspektiv, at man må være varsom med at bringe ekspressiv skrivning ind i skolen. Den varsomhed må også være til stede, når man arbejder med kreativ skrivning i folkeskolens ældste klasser. Efter min mening ville det dog være en misforståelse undlade at gøre det. Blot er det vigtigt at undersøge, hvordan man som lærer kan skabe skriveaktiviteter, der både giver plads til at involvere sig og udtrykke sig ekspressivt og til at lade være. Et yderligere etisk dilemma knytter sig til afgrænsning af fokus. I dette tilfælde har jeg afgrænset undersøgelsen til at angå det, der sker i mødet mellem elev og skrivning. Herved er der en mængde faktorer, der ikke bliver undersøgt. Relationen til læreren, familiemæssige forhold, sociale relationer, diskurser om skrivning og den oplevede tryghed i klasserummet er med stor sandsynlighed blandt de faktorer, der også spiller ind på elevernes oplevelse af det at skrive. Det er imidlertid ikke dem, der er genstand for dette projekts forskningsinteresse. Også elevens kompetencer inden for færdigheder

som stavning, syntaks m.m. vil spille ind på skriveoplevelsen. Det er heller ikke disse forhold, projektet har fokus på, selvom alle de nævnte ud fra en rimelig vurdering har betydning. Det, jeg forsøger, er altså at lave en slags grundforskning i relationen mellem skrivning og skrive-dannelse med udgangspunkt i mødet med den enkelte elev i interviewet og med denne elevs tekster.

Ovenstående refleksioner knytter sig til en partikularistisk forskningsetik (Johansen, 2018). De knytter sig således til specifikke etiske problemstillinger og dilemmaer, som de viser sig i netop dette projekt, og som må have konstant bevågenhed gennem hele projektet. De handler om, hvordan jeg på etisk forsvarlig vis kan tilgå dette forskningsprojekt med unge med de indlejrede magtrelationer, der ligger dels i skolen som institution, og dels i relationen mellem mig som forsker og de unge. Projektet hviler som udgangspunkt på en respekt for de elever og lærere, der deltager, og for deres intentiona-litet og suveræne ret til at definere deres erfaringer. Hvis den respekt skal være bærende, kræver det, at man udvikler en vis forskningsetisk sensitivitet og opmærksomhed på relationen i interviewsitua-tionen, og i det efterfølgende arbejde med empirien.

Som afsluttende etisk overvejelse vil jeg nævne en forpligtelse til at reflektere over, hvordan man gennem ”præsentationen af børneforskningen positionerer sig i feltet og hermed bidrager til visse typer af interventioner frem for andre” (Kampmann, 2006 s. 182). Det er et udtryk for at forskning er forbundet med praksis og på den måde har et ansvar for det aftryk, der sættes. Ved at undersøge den kreative skrivnings potentiale er det mit håb at inspirere til, at der skal skrives mange flere tekster, som overskrider skabeloner og vurderingskriterier i folkeskolen og på læreruddannelsen. Projektets fænomenologiske udgangspunkt giver et fokus på undren, væren og modtagelighed. Hermed taler dette projekt umiddelbart fra et andet sted end en diskurs om skrivning, der fokuserer på eksempelvis argumentation, autentisk skrivning, literacy og handlekompetence. Det er vigtigt at understrege og tilstræbe, at dette projekt ikke bliver en modstemme til andre fuldt legitime måder at anskue skrivning. Mit håb er, at projektet ved at bidrage med ny viden om relationen mellem kreativ skrivning og dan-nelse kan medvirke til en udvikling af en professionsfaglig nysgerrighed og lyst til at eksperimentere på området.

Kapitel 5: Empirisk materiale og skrivedannelse

Følgende del indeholder analyser og læsninger af projektets empiriske materiale, der består af elev-interviews og elevtekster. Analyser og læsninger har til hensigt at besvare andet forskningsspørgsmål:

2. Oplever elever i folkeskolen sammenhæng mellem at skrive og det at erkende og forstå verden og sig selv i verden (skrivedannelse), og afspejles dette i deres egne tekster? (fænomenologisk sigte)

Afsnittet er struktureret i to dele: 1) læsning af digte, der er skrevet af elever, og supplerende interviews og 2) analyse af den samlede mængde interviews. Den første del tager udgangspunkt i digte, eleverne har skrevet i forbindelse med projektets skriveaktiviteter. Her suppleres med de pågældende elevers udsagn om at skrive udvalgte tekster, og det undersøges, hvorvidt elevernes oplevelser i forbindelse med skriveprocessen afspejles i teksterne. Til dette afsnit har jeg valgt at fokusere på et udvalg af elevernes digte, specifikt deres haikudigte og Gid jeg hed...-digtene. Hensigten med afsnittet er at kunne krydsperspektivere den enkelte elevs tekster med den samme elevs mundtlige udsagn fra interviews. Formålet med denne del er således at undersøge den enkelte elevs oplevelse af skriveprocessen, at undersøge skriveprocessens relation til det at udvikle forståelse for verden og sig selv i verden og at undersøge, hvilke muligheder for skrivedannelse de forskellige digtformer eventuelt kan tilbyde. Optikken i denne del kan beskrives som vertikal, idet den forsøger at give en dybdegående indsigt i dannelsespotentialer i skrivningen af digte i folkeskolens ældste klasser.

Den anden del tager udgangspunkt i den samlede mængde interviews med henblik på at identificere mønstre, temaer, fællestræk og undtagelser og undersøge om, i hvilken grad og på hvilke måder de gennemførte interviews med elever peger på elevernes oplevelse af erkendelse og forståelse for verden og sig selv i verden i forbindelse med skrivning (skrivedannelse). Denne del giver således et tværgående eller horisontalt blik på interviewene, hvor interessen er fokuseret på elevernes oplevelse af at skrive.

Når jeg vælger både at anvende ordene læsning og analyse i forbindelse med behandling af materialet, er det for at vise, at min intention er at læse elevernes tekster som litteratur. Med andre ord vil jeg bestræbe mig på at møde teksterne som færdige udtryk – altså som de er. Jeg vil således i første omgang forsøge at aflægge mig det didaktiske fokus, hvor tekster typisk læses ud fra et læringsperspektiv, og hvor man fokuserer på, hvad der kan forbedres i teksten. I denne kontekst vil jeg udelukkende fokusere på elevernes oplevelse af skriveprocessen og på læsning af deres tekster, som de er.

Første del af analysen: læsning af elevernes digte

Denne første del af analysen indeholder fænomenologiske læsninger af syv haikudigte og syv Gid jeg hed...-digte. Digtene er udvalgt på baggrund af en oplevelse af, at der i dem er noget på spil. Der er i materialet andre digte, der med lige så stor relevans kunne indgå. Jeg har søgt med de valgte 14 digte at have øje for divergerende aspekter og måder at løse opgaven. De elever, der har skrevet de pågældende digte, har jeg efterfølgende interviewet om skriveoplevelsen. Både digtlæsninger og interviews indgår i analysens første del.

Haikudigte

Dette afsnit indeholder eksempler fra elevernes haikudigte. Reglerne for digtet var, som beskrevet på s. 80, at det skulle tage udgangspunkt i noget, eleverne så, at det skulle indeholde 17 stavelser (5+7+5), og at verber skulle være i nutid. Disse regler er inspireret af den traditionelle japanske tilgang til haiku (Suzuki 2019 s. 227, Jans og Refsum 2010, s. 214). Eleverne skrev deres haiku i forbindelse med en mindre individuel gåtur i skolens nærområde

HAIKU 1-4. Træet

De fleste af elevernes haiku er bygget på en sansemæssig registrering, hvor en detalje får udvidet betydning; en slags besjæling. Eksempelvis er bladene *trætte*, træet er *ensomt* – eller *nysgerrigt*. Undertiden er sidste linje et spørgsmål som *hvorfor gør den det?* eller *Hvad er der mon sket her?* Fælles for elevernes haiku er, at de er præget af en detaljenærhed, en åbenhed og en undren. Følgende elevhaiku viser med al tydelighed dette:

HAIKU 1

Bladene ligger

De har siddet på et træ

Nu ligger de her

Ovenstående haiku maler et helt enkelt billede af bladene, der ligger. Det indeholder en tidslighed, idet bladene *ligger*, og de *har siddet*. *Ligger* gentages i sidste vers, hvor oplevelsen af øjeblikket forstærkes af det ”Nu”, der indleder verset. Bladene har siddet på træet, måske på deres rette plads – i modsætning hertil, *ligger* de nu. Der står ikke andet, og på den måde er haikuet særdeles konkret og minimalistisk. Alligevel er det, som om stilheden efter digtet indeholder en slags meditation over årets eller måske ligefrem livets gang. Der er en slags *hjem-ude-hjem*-opbygning. Hvor *hjem* kan

være øjeblikket, man er i, mens tilstanden af udehed er fortiden. Samtidig har det præg af en økologisk forståelse, hvor bladene på jorden indgår i naturens cyklus.

Et andet haiku indfanger også efteråret:

HAIKU 2

Så et nøgent træ

Står alene og venter

På lyse farver

Her er det uvist, om det er digteren eller træet, der står og venter på lyse farver. Det implicitte subjekt i første vers er digtets jeg. Det kan det også være i andet vers, men hvis man tænker et *det* som subjekt, er det træet, der står alene og venter. Dermed læser man en mulig besjæling af træet eller en forbundethed mellem jeg og træet. Gennem ordene *nøgent*, *alene* og *venter* indfanges situationen både konkret som årstiden og følelsesmæssigt som et indre efterår. En stemning af den barske, golde vinter og det at vente på noget bedre, alene og passivt, uden handlemuligheder, men med håb eller forventning. Tidsmæssig er der en bevægelse fra datid *Så* over nutidsformen *Står*, mens det sidste *venter* bliver en slags al-tid, idet man i overensstemmelse med årets gang må vente længe og igen hvert eneste år på *lyse farver*.

HAIKU 3

Træet vokser som

min lille buttede fætter Bo

Ej hvor er han sød⁴

HAIKU 4

Træet rejser sig

Ud over horisonten

Kigger den nysgerrigt

Haiku 3 og haiku 4 er skrevet af den samme elev. Udgangspunktet i begge er *Træet*. I det første *vokser* det, hvilket fører videre til tanken om elevens *lille buttede fætter*, der også vokser. Sidste vers er et

⁴ navn ændret pga. hensyn til anonymitet

udbrud: *Ej hvor er han sød*. Med lydordet *Ej* får digtet en slags kropslighed. Det er et suk, der kommer dybt nede fra kroppen. Det er overraskende og giver en fornemmelse af livsnærhed og uforbeholden glæde ved den lille fætter. Første og anden linje er en sammenligning mellem træet og den lille fætter. Sammenligningen er dobbeltrettet, idet man ikke kan være sikker på, om det er fætterens egenskaber, der definerer træet, eller træets egenskaber, der kalder på billedet af den lille dreng.

I Haiku 4 rejser træet sig. En bevægelse, der i modsætning til det foregående vokser, rummer en intention. Træet får her menneskelige egenskaber og kigger nysgerrigt ud over horisonten. Et formmæssigt træk er, at anden linje betydningsmæssigt kan knytte sig både til den øverste linje og den tredje linje i en slags enjambement. At pronomenet i sidste linje er *den*, giver stof til undren; er det en fejl eller en ophævelse af grammatikkens lovmæssighed? I dette haiku ligger der en slags opvågning; at rejse sig og kigge nysgerrigt ud over horisonten er et udtryk for åbenhed over for den omgivende verden.

I interviewet med eleven, der har skrevet de to digte, kommer det frem, at den lille fætter fra Haiku 3 også har givet ham inspirationen til Haiku 4:

A: Hvordan... Hvordan kom du i tanke om, at din buttede fætter Bo skulle være med?

N14: Jo, jeg havde lige besøgt dem dagen før, og så, han havde ... han var meget, meget, meget, meget lille, men han var i gang med at lære at gå. Og jeg tror også, det er lidt det, der, hvor træet rejser sig ... og træet vokser... Det er lidt der, hvor inspirationen kommer fra, fordi så så jeg ham bare... Sådan der... Du ved, han vaklede bare rundt... (viser, at han vakler) sådan helt babybuttet, ikke. Og så falde ned. Og så op igen. Og så, ja... Så synes jeg bare, der var en god stemning over det. Over det hele.

Her beskriver han, hvordan digtet opstod med udgangspunkt i træet, der ledte tankerne over på fæteren. *Så så jeg ham bare*, siger han og udtrykker her med både ord og gestik en fascination af og begejstring for den lille fætter. Udover begejstringen ligger der også en værdsættelse af det barnlige, af nysgerrigheden og åbenheden over for verden – legemliggjort konkret i den lille dreng og sprogligt i træet. Træet får en slags bevidsthed og fællestræk med mennesket.

Jamen, det er igen sådan noget... skabe lidt stemning, ikke. Den der nysgerrighed over, at der er et eller andet derude. Den med, at den rejser sig op. Den ligesom gør sig klar. Og så kigger ud over horisonten. Og leder efter eventyr og sådan noget.

Her sker en transformation fra en følelse af noget, der er betydningsfuldt familiemæssigt og personligt til et sprogligt udtryk, der peger på en åbenhed og nysgerrighed over for verden, over for noget, der

ikke er en selv, men netop er *derude*. Træet leder efter eventyr og *sådan noget* og repræsenterer på den måde en menneskelig egenskab, der forbindes med barnet og den åbne barnlige side i os selv.

Skrivedannelse og Haiku 1-4

I en skivedannelsesoptik peger læsningerne af disse fire korte digte på det at forbinde den sansede erfaring med den sproglige bevidsthed. Der er elementer af nærvær og opmærksomhed på verden og en udspændthed mellem dette nærvær og en distance. Alle fire haikudigte starter med iagttagelsen af et træ. Træet forbindes med en tidslighed, med årstiden, med forfaldet og måske en følelse af at være alene, og i de sidste to med åbenhed og nysgerrighed over for verden sammen med en værdsættelse af det barnlige. Nysgerrigheden er en eksistentiel, åben position, hvor man orienterer sig mod verden. I bogen *Worldcentered Education* (Biesta 2022) står blandt andet: The idea of world-centred education is first of all meant to highlight that educational questions are fundamentally *existential* questions, that is, questions about our existence “in” and “with” the world, (Ibid. s. 90). Vores eksistens i og med verden, som Biesta udtrykker det, ser jeg som præcise udtryk for noget af det, haiku 1-4 peger på, idet de både peger på verden og på den, der ser verden.

I alle fire haikudigte bliver træet en anledning til at reflektere eller meditere et øjeblik over tid og væren. De iagttagelser harmonerer godt med haikudigtets tradition, der er forbundet med zenbuddhisme og et fokus på øjeblikkets sansning af verden (Suzuki, D. T. 2010)

HAIKU 5 og 6. Affald

HAIKU 5

Papir på jorden. Snasket og ruineret. Hvad er der sket her?

I haiku 5 bemærker man straks, at eleven har valgt at sætte alle 17 stavelser på en linje – i modsætning til resten af klassen, som i overensstemmelse med opgavens ordlyd har fordelt stavelserne over (minimum) tre linjer. Især den sidste sætning springer i øjnene. Den består af fem enstavelsesord og er formet som et spørgsmål: *Hvad er der sket her?* Rytmen i sidste sætning adskiller sig således fra de to første. Det er, som om den efterlader en undren – måske over den præcise situation, måske over menneskets skødesløse forhold til naturen. Samtidig kan sætningerne også læses som en slags metafiktion, hvor papiret på jorden er digtet, der volder besvær. Det er måske kasseret, og i kraft af at alle perioder er placeret på samme linje, peger digtet på et sammenbrud af formen eller selve skriveprocessen.

Samme elev skriver også:

HAIKU 6

Bagel på jorden. Smøreost er på baglen. Salat på smørost Blade ved siden. Risten man kan aftage.

Her springer det i øjnene, at den stramme form ikke er blevet overholdt. Også dette digt viser noget meget konkret, denne gang en bagel liggende på jorden ved siden af en kloakrist. Hvor det første slutter med et spørgsmål og på den måde har en henvendelse, insisterer det sidste på at være ren beskrivelse. Digtene artikulerer et øjeblik, hvor subjektet træder i forhold til verden - her repræsenteret ved affald på jorden. I det første afføder det undren direkte i det skrevne: *Hvad er der sket her?* I det andet opstår denne undren ved den konkrete beskrivelse af den smidte bagel. Spørgsmålet bliver her implicit.

Selv siger eleven:

Ja. Det var sådan lidt mere et symbol. På sådan kloden, ikke. Altså globalt. Sådan den globale opvarmning. Hvor meget igen – rod, vi har i forhold til – altså hvor meget svineri, vi har på den her klode, ikke. Og det kan man jo også tage og fortolke på andre måder, jo. Igen, det der billede er jo bare et billede af en bagel, ikke.

Jeg har ikke sådan fortolket den. Men hvis du tænker dybere over den, kunne det jo betyde en masse. I begge haiku har eleven blikket på affaldet, på det *rod* og *svineri*, mennesker laver. Eleven har ikke *sådan fortolket det*, men giver alligevel udtryk for, at digtet kan betyde andet end det, der umiddelbart står.

Ved valget af fokus kan man både læse et ønske om at sige noget om menneskets forhold til kloden og et ønske om at vælge noget andet end det, der forestilles at være forventet, og på den måde fremstå som unikt subjekt. Adspurgt, hvad hun syntes om at skrive digtene, sagde eleven blandt andet noget om at skrive noget, man ellers ikke vil skrive:

men så kan du skrive det ned i digte. – og så kan folk fortolke det, som de vil.

Her artikuleres en følelse af, at digtskrivningen giver en udtryksfrihed. Det kan give et sted, hvor man kan skippe forsigtigheden og bestræbelserne på at passe ind. Hvor man som subjekt tiltager sig en vis autonomi ved ikke at gøre det, der bliver forventet, og ved ikke fokusere på modtageren. Samtidig peger hun selv i interviewet på en mulig fortolkning, idet Haiku 6 kan forstås som et symbol på kloden og den måde, vi behandler jorden på globalt.

Skrivedannelse og Haiku 5 og 6

I både digte og interviews artikuleres der en kritik af menneskers behandling af kloden. Den opmærksomhed på verden kan læses som et udtryk for omverdensømfindtlighed (Greve 2000). Gennem opmærksomhed på det, vi sanser, træder vi ifølge den norske filosof Anniken Greve i forhold til omverdenen. Det at træde i forhold til sig selv og til verden omkring sig kan ses som et udtryk for dannelse:

Vi trer i forhold til denne omverdenen i samme grad som vi er sansende og opmærksomme. Den lokaliteten vi trer i forhold til er et sted; stedet er, for å si det litt snirklete, en funksjon av at vi trer i forhold til omverdenen på denne måte (Greve 2000, s. 139).

Gennem det, at vi træder i forhold til et sted, udvikles det, Greve med et inspirerende begreb kalder omverdensømfindtlighed. Begrebet er karakteriseret af en dobbeltrettethed i vores forholden eller vores måde at se – et modtageligt blik for stedet og samtidig et blik, som deltager i stedet (Greve, 2000, s. 140). Når eleverne skriver om det konkret sansede, bliver skrivningen en deltagelse og involvering i stedet på baggrund af en modtagelighed.

Med det afsluttende spørgsmål i Haiku 5 udtrykkes en undren over verdens tilstand og menneskes rolle i den. *Hvad er der sket her?* Det at undres ser Hannah Arendt som tænkningens åbning og forudsætning. (Holm og Hansen, 2014 s. 237) Med reference til Arendts natalitetsbegreb sætter Holm og Hansen undren som et centralt element i den eksistentielle dannelse. Nataliteten eller fødtheden betegner den menneskelige kapacitet til at sætte begyndelser i verden, hvorved det kan fremtræde som menneske. Denne natalitet starter i en undren (jf. s. 21-24, hvor Hannah Arendts tænkning indgår i definitionen på skivedannelse). I dette tilfælde opstår elevens undren i forbindelse med at skrive digtet med konkret udgangspunkt i det sansede.

Ved at vælge affaldet som konkret udgangspunkt opstår en civilisationskritisk stemme. Om at skrive om det konkrete siger Cixous (Royle, 2021, s. 5): ” *In my text everything remains stubbornly concrete. The material for any text of mine is the raw stuff of everyday life. There are cars and very specific makes of car, saucepan, plane tickets – all the accessories of life, both as common objects and as metaphors.*

Ligesom i Cixous’ skrivning insisterer elevens haiku på at være konkrete. Alt er på samme tid både særdeles konkret og hverdagsagtigt og kan forstås metaforisk. På den måde er teksterne engageret i virkeligheden. samtidig med at der er en mulighed for en anden betydning indlejret. Netop det ikke

at tænke på fortolkningen kan i Cixous' forståelse åbne op for skrivningens muligheder for at udvide vores forståelse af verden. Skrivning forstås ikke som subjektets aktivitet, men som det, skriveren lader ske eller opdager sker (Royle 2021). Her åbnes gennem mødet mellem skriveprocessen og sansningen af det konkrete affald for en bevidsthed om verden.

I interviewet udtrykker eleven noget om digtskrivningens potentiale for at ytre sig med en anden frihed end normalt ved ikke selv at fortolke det. Det kan pege på, at digtskrivningen skaber et rum, hvor det er muligt at skrive uden hensyntagen til andres fortolkning. Fortolkning er et element, flere forfattere peger på som skrivningens fjende. At skrive handler ifølge den norske forfatter Karl Ove Knausgaard (2018 s. 24) "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". Skrivningen kan, mener Knausgaard, kun ske uforvarende, og tankerne er det uforvarendes fjende. For at skrive, siger Knausgaard, må han "abdicere som kongen af sig selv" (Ibid.) og hengive sig til formen. Også Cixous berører dette og beskriver fortolkning som drømmenes og derved skrivningens fjende (Cixous 2009 s. 107). Vores tilbøjelighed til at fortolke og vurdere, mens vi skriver, kan lukke døren til skrivningen og dermed erkendelsen. Ifølge Cixous kan skrivning være en vej til at erkendelse af det, vi endnu ikke ved: *Writing is writing what you cannot know before you have written: it is preknowing and not knowing, blindly, with words.* (Cixous 2009 s. 38). På den måde kan skrivningen føre til en større bevidsthed. Eleven udtrykker i interviewet en forståelse for, at digtene kan have flere betydningslag, men afstår (næsten) selv fra at fortolke det. Dette giver hende en følelse af frihed til at skrive og kan derved potentielt åbne for nye erkendelser.

HAIKU 7

Det næste haiku er ifølge eleven, der har skrevet det, inspireret af den asfaltvej, der løber lige uden for skolen.

Vejen

Lang og travl

Nye begyndelser

Er

Rejsen starter her

Med udgangspunkt i den asfalterede vej, der løber tæt forbi skolen, indfanger haikuet i al sin enkelhed øjeblikket som en begyndelse, en start på livsrejsen. Med nutidsformen ”Er” og udhævelsen af ordet bliver *begyndelser* til et glimt af væren, og med brug af ”her” placeres vi på stedet. Grafisk fremviser digtet tilsyneladende den udstrakte tid eller narrativet (*lang og travl*) i modsætning til de nye begyndelsers punkt af et øjeblik (*Er*). Der er to eksempler på assonans: I versene *lang og travl* og *nye begyndelser* indeholder ordene i verset fælles vokaler, som i disse tilfælde binder verslinjen sammen til enheder, der så modstilles med det korte *Er*. Digtet kan læses som et møde mellem mennesket, tiden og stedet. Der er en auditiv udvikling fra *lang og travl* til den stilhed, der indtræffer, når man kommer til *Er*. Netop den væren, der er i de ord, fører læseren videre til rejsens start, som altid er *her*. Man fornemmer i digtet en lille stilhed eller et tilbageholdt åndedrag i mødet mellem Nu og Her ⁵. Digtets udtryk kan forstås som beslægtet med det, Holm og Hansen (2014) kalder ”dannelse som tidslighed”, som de definerer således: *Dannelsens tidslighed knytter således an til det forhold, at mennesket må forstås og forstå sig selv som væren – som en fortidsbestemt, fremadrettet nutidighed. I den forstand får øjeblikket eller nuet en varighed, en varighed, der er meningstonet af det foregående og af den fremadrettede intentionalitet. Dannelse bliver således det at kunne være åbent til stede i nuet med blik og resonans for det, der former nuet.* (Holm og Hansen 2014 s. 236).

Her artikuleres det at være nærværende i nuet som dannelse. Ved at skrive om øjeblikket som et skæringspunkt eller et afsæt til det, der kommer, bliver skrivningen forbundet med væren i det skrivende øjeblik eller med det at være *åbent til stede i nuet* og hermed med dannelse.

I samtalen med eleven om skrivning af digtet beskrives processen således:

N7: Altså, det, jeg syntes var det rigtig fede ved at skrive det, det var ligesom at finde en helt normal ting og prøve at få sat lidt ord på. Måske sådan lidt billedsprog sådan. Og så gik jeg udenfor. Og så så jeg, at alle de andre, de valgte ligesom en sten eller et eller andet, hvor de så bare sad og beskrev den. Netop det, jeg godt kunne lide ved digte, var ligesom, at der var en eller anden betydning ved. Så jeg prøvede at finde noget, som måske kunne spejle i noget med noget følelsesmæssigt. Og så fandt jeg så den her vej og så... Nu må jeg så... Og så tænkte jeg måske på noget med begyndelser, og så tænkte jeg på noget med noget fedt nyt. Og så, da jeg først havde fundet den vej, så var det virkelig let at få det skrevet ned. Så var der lige det der med stavelserne og sådan noget... Så fik man det lige rettet til og sådan noget.

⁵ Denne beskrivelse af haikuet er overlappende med det, jeg har skrevet i artiklen ”At kaste sig ud i det meningsløse” i tidsskriftet Dansk, juni 2022

At finde ”en helt normal ting og prøve at få sat lidt ord på”. Med de ord italesætter eleven måske en helt grundlæggende tilgang til kreativitet og æstetik. At gribe en helt normal ting i tilværelsen (det konkrete) og give det et udtryk og arbejde med formen.

HAIKU 7 og skrivedannelse

Selve det at give det udtryk tillægger ”den helt normale ting” værdi, eller man opdager dens ”betydning”. Hermed kaster man lys på det, at man eksisterer som unikt subjekt *i* verden og kan ytre sig som sådan (jf. definition af skrivedannelse s. 21-24). Baumgarten (1992) definerer æstetik som videnskaben om sansernes erkendelse. Man kan, skriver han, ankomme til erkendelse gennem to veje, enten gennem fornuften eller gennem sanserne. Æstetikken ”bor” således ikke i objektet, men i subjektet, der erkender gennem sanserne. Her skaber sansningen af asfaltvejen tilsyneladende adgang til erkendelse af øjeblikket gennem skriften.

Elevens første registrering er, hvad de andre gør. De valgte ifølge hende *en sten eller et eller andet, hvor de så bare sad og beskrev den*. Her oplever eleven tilsyneladende, at andre mennesker ikke har forstået den ”betydning”, som tingene har. De beskriver bare. For at opsøge den ”betydning” prøvede denne elev at finde noget, som ”måske kunne spejle i noget med noget følelsesmæssigt”. Valget faldt på vejen, og den ledte tanken hen på begyndelser og ”noget fedt nyt”. Herfra var det ifølge denne elev virkelig let at få det skrevet ned og rettet til i forhold til stavelserne.

Omkring opsætningen af digtet siger eleven:

A: Du har sat det op sådan her (viser digtet på computeren). Hvad tænkte du, da du gjorde det?

N7: Jeg kunne meget godt lide det der med, at ER ligesom stod alene. Det er lige nu og her. Jeg kunne meget godt lide, det var sådan simpelt. Fordi hvis jeg sådan, ... fordi nu skulle det jo være i de der stavelser og sådan noget. Hvis jeg satte det op der (peger på den foregående linje.) Så føler jeg bare ligesom, at dens betydning ville drukne i den anden sætning. Så det kunne jeg ret gode lide. Fordi jeg... jeg kan ikke helt huske, hvor, men jeg havde set det i et andet digt. Og jeg synes, det virkede ret godt til ligesom at understrege, at det er nu, du skal vælge, og sådan. Det var derfor, jeg satte det op sådan.

I ovenstående citat viser eleven en udpræget forståelse for opsætningens virkemidler. Reglerne for haikudigtet respekteres, men eleven sætter sit eget præg ved at fordele de 17 stavelser ud over fem vers i stedet for de anførte tre. Den beslutning er taget med henblik på at understrege det lille verbum i nutid, *Er*. Dets betydning måtte ikke *drukne i den anden sætning*. Inspirationen til det greb er tilsyneladende hentet i et andet digt, som eleven ikke lige kan huske. Det vil sige en slags udefineret

intertekstualitet. Eleven udnytter her digtskrivningens form til at understrege betydningen af ordet Er. Herved får det en næsten mystisk betydning. At nye begyndelser er, altså virkelig findes i verden, understreges af opsætningen, og herved får digtet en betydning, der rækker ud over det konkrete eller sproglige og peger direkte på væren. Derved er det i tråd med den zenbuddhistiske tradition, som haikuets stammer fra (jf. s. 119-121).

I den følgende udlægning af digtet peger eleven på et mere narrativt perspektiv ved at uddybe forståelsen af, hvad man skal vælge

A: Det er nu, man skal vælge, siger du?

N7: Ja.

A: Hvad er det, man skal vælge, fx?

N7: Altså.. Fx i mit teenageliv, så er der en hel masse beslutninger. Så jeg tænker, ... altså jeg skal vælge uddannelse og venner og interesser, og hvordan jeg vil se ud, og hvordan jeg skal opføre mig og sådan noget. Så ja, jeg tror bare, jeg prøvede at tage noget fra mit eget liv og så sætte det ind i digtet.

A: Rejsen starter her? Hvad tænker du med det?

N7: Altså. Nu kan jeg ikke helt huske, hvad det var, jeg sådan havde sagt, men altså, at vi starter sådan lidt alle sammen sådan fra grunden, sådan simpelt. Men så kan man ligesom ud fra ens personlighed vælge, hvad man sådan føler er rigtigt. Bygge ens liv og forme det, alt efter hvad end der sker.

A: Og så mangler vi bare lige det første der. Vejen lang og travl

N7: Ja. I starten var det jo bare den der vej.

A: Så det var den fysiske vej, du stod ved.

N7: Ja præcis. Og så tænkte jeg bare sådan: Vejen lang og travl, altså at prøve at komme ind på den vej, man gerne vil være på. Og ligesom både passe ind og ligesom tage sine egne beslutninger, som jeg også kommer lidt ind på.

A: Er det de nye begyndelser?

N7: Ja. Så det var det, jeg havde tænkt.

Af ovenstående udlægning fremgår det, at eleven i interviewsituationen forstår digtet som *at prøve at komme ind på den vej, man gerne vil være på. Og ligesom både passe ind og ligesom tage sine egne beslutninger*. Her peger eleven på tilværelsen som en slags balancegang mellem fællesskab og autonomi. En forståelse, der er beslægtet med Jerome Bruners forståelse af fortællinger i livet netop som en måde at finde sin egen vej i verden blandt andre mennesker (Bruner 2004). Det, eleven skal vælge,

er *uddannelse og venner og interesser, og hvordan jeg vil se ud, og hvordan jeg skal opføre mig og sådan noget*. Alle disse valg er ligesom koncentreret i digtets nu og i elevens eget liv. *Så ja, jeg tror bare, jeg prøvede at tage noget fra mit eget liv og så sætte det ind i digtet*. Presset på den enkelte for at finde sin egen vej i livet er et tema, der går igen i interviewene. Her bliver det en del af den betydning, eleven taler frem i digtet. *Rejsen* må så være et billede på livet. I elevens mundtlige refleksioner peger digtet således på en kausalitet, hvor voksenlivet synes afhængigt af alle de valg, der træffes i ungdommen. Her bruger eleven det, Bruner (2004) kalder den narrative gave, til at forstå sig selv i verden og skabe mening. Rejsen er en metafor på livet i sin helhed. Livet som en evig begyndelse. Det lille digt bliver gennem ordvalg, italesættelse af tid og sted og grafisk opsætning et udtryk for det at være menneske i verden, og det tager sit afsæt i mødet mellem mennesket og verden. I artiklen ”Når dannelse finder sted” fremfører Rasmus Kolby Rahbek det synspunkt, at, for at dannelsen kan finde sted, må både mennesket, verden og mødet være i spil (Rahbek 2021). Som jeg læser det, finder netop det møde sted i ovenstående haiku. Det leder også hen på Arendts italesættelse af natalitet som et udtryk for det, at mennesket er sat i verden med evne til at skabe begyndelser, som andre mennesker kan gribe (Arendt 2009, jf. s. 28-29). Disse begyndelser står stærkt i dette haiku. De *Er* – og på den måde kan man ud af digtet forstå livet som en evig begyndelse. At gribe øjeblikket med opmærksomhed kan betragtes som et væsentligt element af haikudigtenes mulighedsrum for skrivedannelse. En iagttagelse er, at eleven i sin egen udlægning af digtet fremlægger det som en narrativ betragtning over det at være ung og i gang med at opbygge en identitet og lægge grunden til et voksenliv gennem handlinger, mens min læsning af digtet peger på en helhedsforståelse af livet og nuet som en resonnanserfaring, hvor subjektet træder i relation til verden. Begge forståelser af digtet er mulige på samme tid.

Sammenfattende om elevernes Haiku og skrivedannelse

Den ovenstående fænomenologiske læsning har især peget på og tydeliggjort haikudigtene som udtryk for det at træde i forhold til verden og sig selv i verden gennem skriften.

Læsningen af elevernes haiku viser et møde mellem den skrivende, den konkrete verden og undren gennem sproget. Det kan tænkes, at den meget faste og korte form faciliterer netop det (jf. afsnittet Knausgaard s. 76-77). Knausgaard peger på formen som det, der kan få den skrivende til at overskride sig selv. Herved opstår en omverdensømfindtlighed eller sensitivitet over for stedet, en fornemmelse for tidslighed og åbenhed over for verden. Man kan tale om, at formen og reglerne om at tage udgangspunkt i noget konkret og sætte verber i nutid forfører den skrivende til at *se* verden eller måske

nærmere *peger* i den retning. Det er også værd at bemærke, at alle tilstedeværende elever faktisk gennemførte denne opgave, hvilket kan tyde på, at opgavens udgangspunkt i det konkrete oplevede nu og den faste form gjorde den tilgængelig. Hermed lægger haikuopgaven op til at forbinde det kropsligt sansede med den sproglige bevidsthed.

Haikuets stramme form stammer fra en japansk tradition og er forbundet med Zen. Og selvom det her i et klasselokale langt fra Japan ikke er relateret til buddhisme, er der noget i elevernes haikudigte, der kalder på en kort ekskurs til zenbuddhisme. Den japanske professor i buddhistisk filosofi D. T. Suzuki skrev i 1938 bogen ”Zen and Japanese Culture”, hvor han bl.a. beskæftiger sig med relationen mellem Haiku og Zen. Zen er ifølge Suzuki forbundet med ”*seeing directly into the mystery of our own being*” (Suzuki, 2010, s. 218). Tanken er, at man ikke kan finde den egentlige sandhed ved at studere Buddhas ord eller buddhistiske skrifter, da disse kun bibringer en konceptuel og overfladisk visdom. Den egentlige visdom lader man komme til en ved indre erfaring af fordybelse i væren. Haiku er ifølge Suzuki et udtryk for en sådan midlertidig fordybelse eller oplysning. For at kunne skrive et haiku må poeten for et øjeblik give slip på bevidste tanker. Det er ikke resultatet af intellektuelle anstrengelser, men mere en slags overgivelse til væren. Derfor er det kort og ladet med betydning. Haiku er kunst og ikke religion, understreger Suzuki (s. 231), men med sin korte form, hvor det forbinder væren med verden, har haiku givet poetisk stemme til Zen. I elevernes haiku kan læses beslægtede elementer, idet de indeholder udtryk for væren og opmærksomhed på nuet og verden.

At skrive et digt, som sprogliggør det oplevede øjeblik, kan ses som det at skabe begyndelser. Menneskers evne til at skabe begyndelser, ytre sig og handle ud i verden er ifølge Arendt (Arendt 2009; Biesta 2018) noget af det unikke ved at være menneske. Både Biesta og Arendt taler ud fra et eksistentielt-fænomenologisk udgangspunkt, hvor deltagelse i verden står centralt. Med det perspektiv kan man pege på haikuskrivningen som en måde at deltage i og forholde sig til verden. Haikudigtets måde at deltage i verden på er defineret af et særligt blik på verden. Det er et blik, der er præget af undren og modtagelighed. Det vil jeg her definere som et ”poetisk blik”. Gennem det poetiske blik får den skrivende adgang til en opmærksomhed og sensitivitet over for verden.

Ifølge Cixous kan man ved at skrive ”røre” ved øjeblikket og derved gøre det virkeligt. Det formulerer hun på følgende måde:

Without words as witnesses the instant (will not have been) is not. I do not write to keep, I write to feel. I write to touch the body of the instant with the tip of the words. (Cixous 2009)

I elevernes tekster og udsagn kan man læse en lignende bevægelse. Gennem ordene i elevernes haikudigte bliver øjeblikket nærværende. Ordene bliver vidner til og deltagere i det oplevede nu, og

netop herved får øjeblikket betydning. I et eksistentielt dannelseseoretisk perspektiv er øjeblikket centralt som en vedvarende begyndelse. Meningens mulighedsrum ligger i øjeblikket, dvs. at mening er indlejret i nuet (Holm og Hansen s. 235) som et punkt mellem fortid og fremtid. Hvis vi anskuer skriveprocessen for haikudigtet som en begivenhed i nuet, udgør det nu et mulighedsrum, hvor eleven gennem ord kan gribe øjeblikket.

I denne del har digtene givet anledning til, at jeg har anvendt optikker inspireret fra så forskellige traditioner som den eksistentielle fænomenologi, zenbuddhisme og poststrukturalistisk feministisk tænkning. Herved har jeg søgt at følge de impulser, som digtenes æstetiske form og elevernes udsagn om skriveprocessen har givet. Tilgangene giver nogle forskellige perspektiver på haikudigtenes kredsen om det sansede og om *øjeblikket*. At skrive bliver her en begivenhed, der peger på elevernes mulighed for at være åbent til stede i øjeblikket som en evig begyndelse, en mulighed for at se ind i livets mysterium og en overgivelse til skriftens mulighed for erkendelse.

Som defineret på afhandlingens side 5 er der tale om skrivedannelse, *når det at skrive giver anledning til undren, forstyrrelse af vanetænkning og kulturelle dogmer, refleksion over verden, sig selv og sig selv i verden og en opmærksomhed på og sensitivitet over for verden. Med andre ord finder skrivedannelse sted i det øjeblik skrivning giver anledning til en dialog med sig selv, med den personlige og kulturelle fortælling, med verden og de erfaringer af verden man får gennem sanseindtryk og æstetiske erfaringer.* Læsningen af elevernes haiku har peget på en mulighed for åbenhed over for verden, en forholden sig til verden og undren. Med brug af Hartmut Rosas (2021) begreb om resonans peger undersøgelsen på, at haikudigtet med sin leg med form kan være gunstigt for etableringen af forhold, der muliggør resonanserfaringer, forstået som erfaringer af at indgå i en vibrerende, responsiv relation til verden gennem skrivningen og gennem det poetiske blik.

Hvor haikuets skrivedannelsespotentialer først og fremmest i dette afsnit er blevet set som det at træde i forhold til og blive nærværende over for øjeblikket, det konkrete sted og sig selv på stedet, afspejler digtene i næste afsnit en skriveproces, hvor forestillingskraften aktiveres.

Gid jeg hed...-digte

Rammen for denne skriveopgave er inspireret af Asta Olivia Nordenhofs digtsamling *Det nemme og det ensomme* (2013). Som tidligere nævnt skulle første sætning i elevernes digte indledes med sætningen *Gid jeg hed...*, og sidste sætning indledes med ordene *Alle har prøvet*.

Den bevægelse skaber resonans hos de skrivende elever. I teksterne forsvinder de skrivende elever til solrige himmelstrøg, ud i det blå med autocampere eller blot til en verden, hvor man ikke er bange for at være forkert, for tyk, for dum eller kæmper med at læse og lære. En verden, hvor man kunne

bade i det andet køns beundrende blikke eller bare være tilfreds med at være den, man er. Jeg vil i det følgende præsentere eksempler herpå og refleksioner angående skrive-dannelse i tilknytning hertil. Det første eksempel er et blandt flere, der udtrykker en længsel mod at føle sig *god nok*.

Gid jeg hed... 1

Gid jeg hed Anna

Så ville jeg uanset hvor jeg var og hvad jeg lavede føle mig helt perfekt.

Jeg ville have en helt flad mave

Have flot langt hår der slangede sig ned ad ryggen på mig

Ville have store bryster

En stor røv.

Ville kunne komme ind til time, helt uden makeup på, med drivvådt hår og alle ville stadig se på mig med et

lys i øjnene

Nøj hvor var hun smuk.

Mine øre ville være lukket over for den stemme som har slået rødder i mit baghoved med indbygget kalorietæller der fortalte mig at jeg var en byrde

Er grim

Tyk

Uinteressant.

Ville kunne kigge på mit spejlbillede med lyset tændt, være ked af, at det snart skulle slukkes og uanset hvilket junk jeg havde stoppet min lille perfekte krop med.

Jeg ville være god nok, og den, larm der før raserede alle min tanker ville atter blive stille.

(Elev N7)

I lighed med digtforlægget af Nordenhof er elevens digt talesprogsnært. Tempomæssigt er det præget af skift mellem fart og opbremsninger, eksempelvis ca. midt i digtet, hvor den lange sætning *Mine øre ville være lukket over for den stemme som har slået rødder i mit baghoved med indbygget kalorietæller der fortalte mig at jeg var en byrde* afløses af korte verslinjer med enstavelsesord *Er grim/Tyk*. Disse leder læseren videre, og konklusionen eller dommen over jeget kommer efterfølgende i femstavelsesordet *Uinteressant*. Tempomæssigt er digtet præget af en rytmicitet. Med termer hentet

fra musikken fungerer forløbet som en slags *accelerando* efterfulgt af en pludselig opbremsning eller *ritenuto*, der ender i en *fermat*, hvorefter digtet genoptager sin rolige hastighed *a tempo*.

Digtet indfanger flere perspektiver: Digtets jeg, det hypotetiske jeg og omverden/de andre. Jeg-personens selvbillede fremstilles gennem de nævnte negative adjektiver *tyk*, *grim* og *uinteressant* og i de to beskrivelser: *den stemme som har slået rødder i mit baghoved med indbygget kalorietæller der fortalte mig at jeg var en byrde* og *den, larm der før raserede alle min tanker*. Larmen og stemmen er sproglige billeder på den undertrykkelse, tankerne hos jeget foranstalter. Stemmen har ovenikøbet *slået rødder* og har en *indbygget kalorietæller*. Rødderne giver indtryk af noget, der ikke kan ændres, og den indbyggede kalorietæller kan ses som et sprogligt præcist billede på en automatiseret tvangshandling, der foregår uden for bevidsthedens kontrol.

Det hypotetiske jeg, *Anna*, er identificeret af verbet *ville*. *Anna* er ikke underlagt selvhad og kontrol, *maven* er flad, og *bryster* og *røv* er store, og *håret slanger sig ned ad ryggen*. Et kropsideal, man genkender fra diverse medier. *Anna* kan kigge på sit eget *spejlbillede med lyset tændt*. Det er et tankevækkende billede. At kunne kigge på sit spejlbillede med lyset tændt kan læses som en menneskelig styrke, selvaccept og fravær af skam. Digtets *Anna* kan, fordi hun er eller snarere føler sig *helt perfekt*, ligesom hun tidligere i digtet kan *komme ind til time, helt uden makeup på, med drivvådt hår* og stadig kun møde de andres beundring. De andre er repræsenteret ved substantivet *alle*. De ser på *Anna med et/lys i øjnene* og har replikken *Nøj hvor var hun smuk*. Replikken skal nok forstås som en tanke eller fælles forståelse. Gennem lydordet *Nøj* tilføjes tanken en kropslighed, som giver sætningen en inderlighed og et skær af spontaneitet.

I forhold til Vosmars eksistentialer præsenteres rummet dels af spejlet og dels af det forestillede rum, i hvilket jeget kunne *komme ind til time*. Tiden udgøres af ordet *før*, der repræsenterer den nuværende tilstand, og af en hypotetisk tid, der fremstår i verbet *ville*. Omverden indfanges i pronomenet *alle*, mens *jeg* som beskrevet både er det forestillede jeg, *Anna* og digtets jeg. Digtet fanger en følelse af ikke at være god nok og en stræben efter at være perfekt. Det peger på en følelse af skam over det uperfekte og en fremmedgørelse over for kroppen.

Da jeg spurgte, hvordan det var at skrive digtet, sagde eleven:

Altså først syntes jeg, det var meget grænseoverskridende. Men samtidig så ved jeg, at der var mange af pigerne, som -i hvert fald mine veninder – som havde det sådan her. Og så – når man er iblandt så mange mennesker, som har det sådan skidt, så tror jeg bare, jeg blev meget inspireret. Især fordi det er noget, der fylder meget. Så det var ikke nødvendigvis, at jeg skrev det fra mit perspektiv. Men måske sådan mere ungdom generelt. Sådan hvordan vi har det.

Den første oplevelse var altså, at det var *meget grænseoverskridende* at skrive digtet. Det udsagn er efterfulgt af *men samtidig*. Det peger måske på, at den måde, eleven vælger at gå ind i opgaven, forstyrrer vante tankemønstre og forventninger. Hendes oplevelse af, at *der var mange der havde det sådan her*, er tilsyneladende en motivation for at skrive digtet på den her måde, selv om det virker grænseoverskridende. Oplevelsen af ikke at være god nok *fylder meget* blandt veninderne ifølge elevens oplevelse. Det bliver vigtigt at skrive, *hvordan vi har det*. Hun påtager sig her den opgave at være talerør for *ungdom generelt*, selvom det i første omgang er grænseoverskridende.

Adspurgt, hvad man skal kunne for at skrive sådan et digt, svarer eleven to ting:

Jeg føler, at det kræver, at man ligesom har en eller anden forforståelse lidt for emnet, så man ligesom kan tale meget fra følelserne af. Og ligesom tale til sanserne og følelserne. Og det kan man jo ikke, hvis man ikke også selv har været lidt i det på et tidspunkt.

Og:

Og så tror jeg også lidt, at man bare skal kaste sig ud i det og så bare lige ikke rigtig tænke så meget over, hvad det er, man skriver. Men så bare få det skrevet ned, og så kan man måske tilføje nogen ting, så det er sådan lidt mere lækkert, eller....

Det ene, man ifølge elevens udtalelser skal kunne, handler om følelser og sanser, som man både skal tale *fra* og tale *til*. For at kunne det skal man kende det indefra ved at have *været lidt i det på et tidspunkt*. Her italesættes et kropsligt perspektiv, hvor følelsen og sansningen ses som afgørende for forståelsen og formidlingen. Der opleves altså en sammenhæng mellem skriften og det kropslige. Det taler ind i det samme spændingsfelt mellem erfaring og kreativitet, som Creative Writing opererer med (McGurl 2009, se s. 19). Det andet perspektiv handler om mod til at *kaste sig ud i det*, dvs. gå med skriften og skrive uden *rigtig tænke så meget over, hvad det er man skriver* (jf. Cixous, s. 72-76). Efterfølgende kan man så behandle det æstetisk og gøre det *mere lækkert*. Som eksempel på det valgte eleven således:

Lad mig lige se. Jeg kan meget godt lide det her: "Mine ører ville være lukkede over for den stemme, som har slået rødder i mit baghoved med indbygget kalorietæller, der fortæller, jeg var en byrde", ikke? Fordi, jeg kunne meget godt lide den måde, jeg havde fået alle de der nederen ting ved at være teenager ... og dårligt selvværd og sådan noget... ind i én sætning – på sådan en ret lækker måde. Der prøvede jeg ligesom at adde nogle forskellige ting og ligesom, ... at det blev mere sådan smooth i det.

Ved at arbejde med digtet sprogligt opnås en fornemmelse af, at der er sammenhæng mellem skriften og de *nederen ting ved at være teenager* på en måde, der har en æstetisk værdi. Det at give det et formudtryk kan, kommer det frem senere i interviewet, gøre noget ved følelserne:

Altså, når jeg ligesom får det ned på papiret, gør det ligesom, at jeg kan se det. Både fra andres synspunkt, på den måde, som man selv har det, men at man også ser, at det er måske ikke sådan hende der Anna, hun har det. Hun kæmper måske med de samme ting, som vi gør, og du ved... det gør ligesom, at det bliver lidt mere anonymt, og jeg ligesom kan sætte mig i begge roller og se det fra sådan flere sider af. Så det gør det lidt nemmere at ...(...) Fordi så føler jeg... så føler man sig ikke så alene med det, og så kan man mere forestille sig sådan den anden person. Og så kan man hoppe rundt i de forskellige følelser, der er til stede i digtet.

Og senere:

Men så, det hjælper helt klart at sådan få sine tanker ud på papiret og så også tænke, at der måske er mange, der har det sådan på samme måde, som jeg har beskrevet her på mit papir.

Det er bemærkelsesværdigt, at det at skrive om noget og mødet mellem skrift og følelse og mellem sansning og tanke bevirker, at man ikke føler sig *så alene med det*. Det bliver mere *anonymt*, hvilket peger på, at den negative følelse ikke er lige så meget knyttet til den enkelte. Ud af skrivehandlingen vokser tilsyneladende en bevidsthed om, at andre kender de samme følelser, og en lethed i at navigere i disse, idet man kan *hoppe rundt i de forskellige følelser, der er til stede i digtet*. På linje med Ricoeur (jf. s. 30), betragter eleven altså sproget her i digtet som en overskridelse af ensomheden.

Gid jeg hed ... 2

Det næste digt har et lignende fokus på det perfekte liv.

Gid jeg hed Amalie. En, der vidste, hun var det rigtige sted.

Så ville jeg gå her på gaden og vide, at alt var som det skulle være lige nu. Jeg ville være i de helt perfekte omgivelser for mig med de rigtige mennesker og rigtige følelser. Jeg ville have penge til at det jeg ville. Jeg ville kunne nå det, jeg ville nå. Alle de oplevelser jeg har sat mig selv til at opleve.

Alle har prøvet følelsen af sine fødder som ikke kan bære mere. Følelsen af at man kan vælte og kollapse om ingen tid.

Ordet rigtig er gennemgående. Det handler om at være *det rigtige sted* med *de rigtige mennesker og rigtige følelser*. Det forstillede jeg har penge nok og tid nok. Sætningen *Alle de oplevelser jeg*

har sat mig selv til at opleve træder særligt frem som et udtryk for et indre pres for at lykkes med sine planer, at realisere sig selv.

Digtet slutter i overensstemmelse med opgaveformuleringen med sætningsstarteren ”alle har prøvet”. Her handler det om en følelse af overbebyrdelse, beskrevet ved et billede af, at fødderne ikke kan bære, og man kan *vælte og kollapse om ingen tid*. Også i dette digt spiller det kropslige element en rolle. Det er fødderne, der ikke kan bære, og det formidler en følelse af at miste balance eller bryde sammen.

Gid jeg hed 1 og 2 og skriveproces

De to digte stiller skarpt på nogle centrale aspekter af det at være ung i vores tid. Aktuelt peger undersøgelser fra Center for Ungdomsforskning (Katznelson m.fl., 2021) på stigende mistrivsel blandt unge i Danmark og andre europæiske lande. I deres analyse peger de både på klassisk udsathed og på en ”ny udsathed”, der blandt andet skyldes højt tempo i forskellige livsarenaer, et fokus på præstation og på det, at presset vendes indad. Den nye udsathed rammer på tværs af alle grupper. De understreger, at selvom de fleste unge oplever dette pres og øgede forventninger, er det ikke alle, der mistrives. Presset er altså i forskellig grad håndterbart (Ibid.). Presset på at lykkes i livet og byrden af forventninger indefra fremtræder i de to digte. Spørgsmålet er her, hvordan det at sprogliggøre det i diktets form influerer på den enkelte elevs oplevelse af ”håndterbarheden”.

Interviewet med eleven peger på en ophævelse eller lindring af presset som individuelt fænomen i skriveprocessen. Ved at skrive digtet giver eleven stemme til en forståelse af et fællesmenneskeligt perspektiv, og sprogliggørelsen af dette afføder en følelse af ikke at være alene med det. Ifølge Ricoeur (Hermansen, 2003) kan sproget være en ”udvendiggørelse”, hvorved mennesket overskrider ”den radikale ensomhed” (jf. ovf.). Gennem sprogliggørelsen bliver det individuelle synligt, og gennem fortællingens undersøgelse af menneskelivet bliver det muligt at forbinde det til det almene. Skriveprocessen foranlediger, at en svær følelse, der i første omgang oplevedes som grænseoverskridende, gennem den sproglige tilblivelse bliver en ting, der ikke er bundet til den skrivende alene, men deles med mange. Derved overskrides det personlige, og man forbinder sig med noget alment. Selvoverskridelsen bliver her central for dannelsesmuligheden. Det er en erfaring, der også italesættes af Knausgaard (2018) (jf. s. 76). Han peger i nedenstående citat på, at det er formen, der giver adgang til erkendelsen om det fælles:

Den form gjorde det muligt at se at jeget er tæt forbundet med et 'vi', at sproget, litteraturen og de kollektive forestillinger flyder gennem os, og at selv de mest ensomme og hemmelige følelser er fælles. (Knausgaard 2018, s. 32).

Eleverne vælger at skrive om noget, der er svært og føles grænseoverskridende. Om det at skrive om det svære fortæller den israelske forfatter David Grossman (2007), at han gennem længere tid undgik at skrive om krig og meningstab, men at det efter hans søns død i krigen ikke længere var muligt. Her erfarede han, at det at skrive var en vej til frihed:

Writers know that when we write, we feel the world move; it is flexible, crammed with possibilities. It is certainly not frozen. (...)

I write. I feel the wealth of possibilities inherent in any human situation. I sense my ability to choose between them. The sweetness of liberty, which I believed that I had already lost. I indulge in the richness of true, personal, intimate language. I recall the delight of natural, full breathing when I manage to escape the claustrophobia of slogan and cliché. Suddenly I begin to breathe with both lungs (Grossmann, 2007, s. 66)

Grossman italesætter her forbindelsen mellem det at skrive og opleve, at der er muligheder i livet. Opleve, at der er bevægelse, og at verden ikke er stivnet, men er fuld af muligheder, som man kan forestille sig. Den erkendelse opstår, når det lykkes at undslippe sproglige klichéer, og den opleves som et kropsligt fænomen, som det at trække vejret med 'both lungs'. I lighed med Grossman oplever eleven, at det at skrive er frisættende. Ved at vælge at skrive om det grænseoverskridende indtages en position, hvor man kan se muligheden for at være den, "man er", være en, der kender følelsen af længsel mod at være god nok og samtidig være en, der har overskud til at beskrive det og på den måde nærmest ophæve følelsen af at være alene og utilstrækkelig ved gennem digtet at gå i dialog med den følelse. At kunne forblive i dialog er ifølge Biesta (2014) essentielt for skolens opgave (jf. s. 27). Biesta betragter det som en ideel "mellemsone" mellem verdensdestruktion og selvdestruktion (Biesta, 2018), hvor det er muligt for eleven at "træde frem" som subjekt. Herved kan modstanden eller de svære ting opleves som meningsfulde. Skrivning af digtet kan således forstås som en begivenhed, hvor det er muligt for eleven at træde frem som subjekt.

Det er tankevækkende, at både Grossman og eleverne inddrager kropslige metaforer til at beskrive følelser (breathe with both lungs/ fødder der ikke kan bære mere/at kunne kigge på sit spejlbillede med lyset tændt). Det er, som om skrivningen giver rum til at forbinde følelser, tanker og krop. Det æstetiske arbejde med sproget giver tilsyneladende mulighed for at slippe ud af hverdagsforestillinger

og give stemme til et perspektiv, der inddrager både fremmedgørelsen, erfaringen af kroppen og forestillingskraften.

Metaforens betydning for at forstå sig selv i verden er uddybet hos bl.a. Ricoeur (1972) og Arendt (2019). Hos sidstnævnte betragtes det at komme ud over de kendte sproglige klichéer og forestillinger som essentielt for den selvstændige tænkning. Det, at eleverne opfinder metaforer til at beskrive følelsen af pres, kan pege på, at de her forholder sig til sig selv som unge mennesker i en verden af krav og usikkerhed. At skrive digtet er en form for selvoverskridelse, forstået således, at den skrivende forholder sig til sig selv i verden i en fikcionaliseret form. Formen kan tilsyneladende give mulighed for denne forholden. For Kierkegaard er menneskets opgave at blive et selv. Om det siger han i teksten ”Sygdom til døden”:

Selvet er et Forhold, der forholder sig til sig selv, eller er det i Forholdet, at Forholdet forholder sig til sig selv; Selvet er ikke Forholdet, men at Forholdet forholder sig til sig selv” (Kierkegaard 1847). Hermed betoner han det processuelle ved at blive et selv eller ved dannelse. Selvet er ikke et endemål, men dette løbende at forholde sig. Et interessant aspekt er, at den ene elev beskriver en oplevelse af at forstå andres perspektiver bedre gennem skrivningen, altså ved at tale ud fra sig selv, ud fra følelser og sansninger og dermed forholde sig til sig selv.

Denne forholden sker altså i selve det at skrive, som man ifølge eleven bare skal *kaste sig ud i*. Den kasten-sig-ud-i er essentielt for *Écriture féminine* (jf. afsnit om Cixous s. 72-76), hvis tilgang til skrivning handler om åbenhed, at gå med ordene og sproget og om hastighed (Royle 2022). Og selv om *bare* antyder, at det er enkelt, er det vist også tydeligt, at det kræver en vis portion mod at overgive sig til det. Dette ses også i det næste elevdigt.

Gid jeg hed... 3, 4 og 5

Gid jeg hed... 3

Gid jeg hed Martin og var en rig bankmand.

Så ville jeg købe en brugt autocamper på DBA og drøne derudad. Jeg ville kører hele verden rundt drikke mig fuld hver aften på diverse barer og vende tilbage til min camper med en flok lækre ludere. Jeg ville kører hele Europa igennem og når jeg fik nok, ville jeg kører til Asien og måske finde en shemale i Thailand og få en massage med en happy ending.

Alle har prøvet at være der hvor man vil sige fuck it og droppe alt.

Ovenstående digt artikulerer en lyst til at slippe hverdagen og leve et lystfuldt liv. For mig leder det tanker hen på Jack Kerouacs ”On the road” (1957). Den forestillede identitet er en rig bankmand, der ville købe en autocamper, køre igennem henholdsvis Europa og Asien og fylde tilværelsen med alkohol og prostituerede. Det træder blandt andet frem, at autocamperen er *brugt* og købt på *DBA*. De to detaljer tilføjer noget konkret til digtet og giver en fornemmelse af, at fantasien kunne virkeliggøres. Derudover træder den sexualiserende sprogbrug frem gennem ordene *lækre ludere*, *shemale*, *happy ending* og *fuck it*. Der er ingen bestræbelser på elegance, men nærmere en slags katharsisk eller grådigt udleven af det normløse. Af steder nævnes *hele verden*, *Europa*, *Asien* og *Thailand*. Alle stederne forbindes med beruselse og/eller prostitution. Det bagvedstillede *igennem i kører hele Europa igennem* tilføjer en slags vildskab, som om man skulle pløje igennem en mudret mark. Alliterationen *lækre ludere* understøtter tempofornemmelsen i digtet. Med udtrykket *happy ending* formuleres en afslutning af den del af digtet, der omhandler den forestillede mand. Sidste linje står for sig selv. Der italesættes en almenmenneskelig følelse af at have lyst til at være ligeglad og *sige fuck it og droppe alt*. Her stiger man som læser af autocamperen og bliver en del af en menneskehed (*alle*), og sætningen lander i en følelsens absolutthed i ordet *alt*.

Efter eleverne havde skrevet i klasselokalet, var denne elev blandt dem, der på forespørgsel af læreren havde mod på at læse deres digt højt. Efterfølgende udtrykte han en usikkerhed på, om digtets sprogbrug var acceptabelt i klasserummet. Digtet udtrykker en slags fanden-i-voldskhed, hvor det at have penge åbner vejen til et liv med nydelse, og eventyr er i højsædet, og normer om pænhed, ansvarlighed og anstændighed er sat ud af spillet. Asta Olivia Nordenhofs digt, som vi havde læst i fællesskab, har muligvis fungeret som en slags tilladelse til at kombinere digtskrivning og det *voldsomme* sprog.

I samtalen fortæller eleven, at han husker skriveoplevelsen som sjov, navnlig fordi man fik lov at bruge det, han kalder *et lidt mere voldsomt sprog*, end hvis han skulle aflevere teksten til læreren.

Eksempelvis siger han:

Ja. Jeg kan huske den der følelse, da jeg skrev det, at det var meget sådan opløftende på en måde. Det var sådan... det gik hurtigt... og der var sådan en lethed i det, tror jeg.

Og senere:

Jeg tror bare, det er nogle af de ord der, man nok ikke normalt ville bruge. Man er lidt mere fuck-det-hele-agtig.

At skrive digte oplevede han som *opløftende* og med *en sådan lethed i det*. Det lyder næsten som en berusende oplevelse. Måske kan man tale om en dionysisk formsprængende skrivning her, hvis drivkraften er ”begæret efter at blive en anden eller få et nyt blik på verden og sig selv” (Krogh 2012)(jf.

s. 52). Det dionysiske er kendetegnet ved, at man går med sproget og lader sig føre nye steder hen – her verden rundt i autocamper. At gå med sproget er her en overgivelse til en bevægelse igangsat af mødet mellem elev og skrift. Digtet giver stemme til en længsel mod at forlade forpligtelser, hverdag og ordentlighed og kaste sig ud i eventyr og nydelse. Noget af den samme bevægelse kan man læse i det næste digt.

Gid jeg hed... 4

Gid jeg hed Jamal så ville jeg have stået i min lejlighed og smilt lige nu, men fucking om jeg ikke sidder i skolen og skriver dansk opgave. Hvad foregår der, hvad fanden er meningen. Åhhh gid jeg hed Jamal så ville jeg gå rundt på gaden uden trøje på og ingen ville give en fuck åhhh gid jeg hed Jamal så ville jeg droppe madkundskab i skolen åhhh gid jeg hed Jamal så ville jeg ikke lave andet en at spille (...) hele dagen åhh gid jeg hed Jamal så vil jeg rende rundt ude i skole gården lige nu åhhh gid jeg hed Jamal så ville ingen give en fuck om hvad jeg gjorde hvad jeg sagde åhhh gid jeg hed Jamal så ville jeg ikke være indlagt vær anden måned åhh gid jeg hed Jamal så ville jeg tage hjem fra skole og op til min kæreste lige nu. Åhhh gid jeg hed Jamal så ville jeg ikke have det så fuckt hver dag åhhh gid jeg hed Jamal så ville der ikke være så meget pres på at jeg spiller fantastisk til (...). Åhhh gid jeg hed Jamal. Alle har prøvet at være uden tanker og bekymringer, kun med smil og glæde tidligere i deres liv.⁶

Digtet starter med et billede af den forestillede person Jamal, der står i sin lejlighed og smiler. Billedet signalerer en vis coolness. Det modstilles af den oplevede situation, hvor skriveren sidder og skriver en danskopgave i skolen. Der indskrives en stærk modsætning mellem de to billeder, den oplevede og den forestillede, ved sætningsforbindelsen *men fucking om jeg ikke sidder*, der udtrykker en vantro eller en vrede med forstærkeren *fucking*. Billederne efterfølges af det retoriske spørgsmål: *Hvad foregår der, hvad fanden er meningen*. Perioden er uden efterfølgende spørgsmålstegn, hvilket gør det mere til et udbrud end et spørgsmål. Herefter kommer en lang række af sætninger, der alle indledes med lydordet *Åhhh*. De tre h-er forstærker visuelt en oplevelse af gentagelsens intensitet og kropslighed. Lyden af bogstavet h er forbundet med åndedrættet og dermed kroppen, stemmen og udtrykket. Bagvedstillet som her er det stumt og forlænger blot lyden af vokalen, så det er den visuelle effekt af H'et, der udnyttes. Gentagelsen tilføjer en rytmicitet til digtet og giver det herved en musikalitet og

6

I ovenstående digt har jeg slettet enkelte ord med henblik på anonymisering.

visualitet, som er blandt kendetegnene på digte (Refstrup og Jans 2010). Sætningerne er de fleste steder ikke adskilt af punktum eller komma. Det har den virkning, at de opleves i en strøm, som et langt suk over alt det, digtets jeg ville gøre (*gå rundt på gaden uden trøje på, droppe madkundskab, tage hjem fra skole og op til min kæreste m.v.*) og ikke gøre (*have det så fuckt hver dag, rende rundt ude i skole gården m.v.*), hvis han var en anden. Der opbygges i digtet en stærk dikotomi mellem den virkelighed, han sidder i med danskopgaven, og den forestillede frihed, hvor ingen ville (...) *give en fuck om*, hvad han gjorde, og der ikke var *så meget pres på*. Samlet set peger digtet på en længsel mod frihed fra krav og normer. Den sidste sætning lyder: *Alle har prøvet at være uden tanker og bekymringer, kun med smil og glæde tidligere i deres liv*. Den udtrykker en længsel mod en fortid med en ubekymrethed og glæde, som *alle har prøvet*. Det kan være en længsel tilbage til barndommen og væk fra krav om præstation og bekymrede tanker.

Skriveprocessen beskriver eleven som *sjov*:

Ja, det er nogle gange den der... selv om man godt kan lide noget, så er det nogle gange tanken om flugten fra noget... og ind i noget andet. Når man sidder i en svær situation eller i noget meget kedeligt, så er det sådan: Åh, gid jeg var en anden... Så ville jeg gøre det og det lige nu. Jeg synes, det var meget sjovt at skrive den der. For så kunne jeg ligesom bare skrive, hvad jeg tænker... Det der med den der flugt, man nogle gange laver i hovedet. Fra noget...

Her peger elevens udsagn på en oplevelse af sammenhæng mellem at skrive og tænke. Han kunne *bare skrive, hvad han tænker*. Han forklarede, at han var super glad for sit travle liv, men at det at skrive digtet gav plads til tanker og til at mærke lysten til at leve et andet liv. Skriveprocessen var tilsyneladende enkel:

Ja, jeg tror, det var det der med bare skriv løs. Bare skriv derudaf, tænker jeg. Og så skrev jeg bare. Det var der ikke nogen mening i.

Dette udsagn kan læses som en overgivelse til skriveprocessen. Med udtrykkene *skriv løs og skriv derudaf* artikuleres en tilgang til skrivning, der leder tanker hen på Cixous pointering af hastighed og fravær af vurdering i skriveprocessen (jf. s. 72-76). Gentagelsen af adverbiet *bare* understreger følelsen af det enkle og let tilgængelige. Samtidig peger næste citat i retning af, at eleven også udvikler en fornemmelse af, hvad der *virker*:

Jamen, det er jo det der med... det var bare mit hoved... jeg fik det der er inde i hovedet lige der: Jeg gider faktisk ikke rigtig sidde inde i det her klasselokale... jeg er meget træt... jeg vil gerne være et andet sted... Og så skrev jeg... så kom jeg i tanke på, at andre tidspunkter, hvor jeg. Åj, altså også i går. Jeg ville ikke det der i aften og sådan.... Men det kunne jo egentlig godt virke... det der med,

at man bare bliver ved med at gentage ting, som man ikke gider. Som man gerne lidt vil flygte fra. Og det er sådan, jeg kom frem med rytmen. Og så fortsatte jeg bare med den, indtil vi ikke havde mere tid.

Med udgangspunkt i det øjeblik, eleven sidder i, hvor han ikke rigtig gad at *sidde i det her klasselokale* og mærkede sin træthed og lyst til *at være et andet sted*, skriver han *derudaf* og kommer løbende i tanke om beslægtede situationer. Undervejs går det op for ham, at det med at gentage, *det kunne jo egentlig godt virke*. Så det fortsætter han bare med. Det virkningsfulde lydord *Åhhh* er forbundet med den kropslige sansning af situationen:

Det er det her med; så sidder man lige... og sukker... (sukker højt) Og så er det det her med, at også for... når jeg skriver..., jeg synes, det bringer lidt liv ind i en opgave, hvis man skriver det. Fordi, hvis man bare hele tiden skrev: Gid jeg hed Jamal, Gid jeg hed Jamal, Gid jeg hed Jamal. Så ville det stadig godt kunne virke, men der ville ikke være det samme liv og rytme i teksten, som den, der kommer ind, når der står Åh. (sukker)

Med sin kropslige indlevelse viser eleven her sukket, han forbinder med digtets *Åhhh*. Samtidig forklarer han, at han bragte det ind i opgaven, fordi det bringer *liv og rytme* ind i teksten. Han viser altså en intuitiv forståelse for, hvordan kropsligheden ved sukket og rytmen ved gentagelsen bidrager med noget særligt til det poetiske udtryk. Efterfølgende beskriver eleven sin disciplinerede hverdag og slutter med at erklære, at han jo egentlig *elsker* det. Digtet bliver på en måde en ventil for en længsel mod at give slip på disciplinen; en længsel, som igennem digtet får stemme og bliver mulig at forholde sig til.

Gid jeg hed... 5

Gid jeg hed Elias

Så ville jeg løbe rundt i frikvarteret og spille fodbold uden og tænke over om jeg lugtede og om mit hård sad forkert. Så ville jeg sige lige det jeg ville uden at nogen synes jeg var barnlig, det var alle drengene alligevel. Jeg ville tage i skole med svedpletter under armene og slås med Mohammed hvis han blev for irriterende. Og jeg kunne sige lige hvad jeg ville uden at alle skulle være så fucking nærtagende.

Jeg ville game til morgenen kom tilbage og være ligeglad med om jeg klarede mig godt i skolen.

Droppe at være ordentlig, droppe facaden og sige hvis jeg synes Clare var en sur kælling.

Alle har jo prøvet at kigge ud ad vinduet og føle os fastholdt i hvem vi er og hvad man har dinglende mellem benene.

I lighed med Gid jeg hed... 3 og 4 er der i dette digt en længsel mod at slippe normerne og ordentligheden. Her er blikket rettet mod køn, eller *hvad man har dinglende mellem benene*. Hos digtets forestillede jeg, Elias, opleves en måde at være til, hvor man ikke tænker over, om man lugter, eller om håret sidder forkert. Det forestillede jeg er ligeglad med andres mening om en og slås med dem, der er irriterende. Det ville være hensynsløst, sige, hvad det vil, droppe at være ordentlig og droppe facaden. I sidste periode vendes tilbage til digter-jeget, som man ser kiggende ud ad vinduet, mens hun føler sig fastholdt i en bestemt identitet på grund af sit køn. I digtet forbindes det at være pige med at være optaget af sit udseende og bekymret for, om nogen opfatter en som barnlig. Som pige slås man ikke, men tager hensyn til andres følelser og er indstillet på at klare sig godt i skolen. At være pige forbindes med at være ordentlig og holde sine følelser og reaktioner for sig selv. Den rolle føler digter-jeget sig fastholdt i. Samtidig kommenterer digtet på sig selv. For netop ved at skrive så direkte træder digter-jeget ud af ordentlighed og hensyntagen. Ved at bruge ord som *fucking nærtagende* og *sur kælling* dropper digtet præcis den ordentlighed og realiserer dermed længslen inden for digtet. Digtet kan læses som en kritisk stillingtagen til positionering på baggrund af køn.

Gid jeg hed... 3, 4 og 5 og skrivedannelse

De tre digte er rablende, energifyldte og ladet med forestillinger om at droppe normer og omgivelsernes forventninger og handle impulsivt og ubekymret. Som ovenfor nævnt kalder Krogh denne skrivning dionysisk. Cixous' skrifter kan på samme måde beskrives som dionysiske, fordi de er skrevet i hast og som en overgivelse til skrivningen. Denne overgivelse vil ifølge Cixous altid være en søgen mod sandheden.

I will talk about truth again, without which (without the word *truth*, without the mystery *truth*) there would be no writing. It is what writing *wants*. (Cixous 1993, s. 6)

Når Cixous taler om sandhed, er der ikke tale om en endelig sandhed, men om sandheden som et mysterium, man kan nærme sig gennem skriften. Ikke for at nå frem til den, men for at indgå i den konstante proces at søge sandheden. Det kan synes bagvendt at tale om sandhed og dannelse i samme åndedrag som disse tre digte, hvor digter-jeget mest af alt har lyst til at bryde alle normer og fællesskabets forventninger. Men netop det brud på forventninger, der italesættes her, kræver måske mod at artikulere. De tre lyriske jeger vil ikke bare følge ordrer og gøre, som der bliver sagt, men ønsker at risikere at falde udenfor ved at følge sig selv frem for fællesskabets forventninger. Ved at skrive dem ind i opgavens hypotetiske form udtrykkes en anerkendelse af, at den energi og det oprør mod

pænheden eksisterer. Det kan i sig selv læses som en bevægelse mod sandheden, idet eleverne her *forholder* sig til den side af menneskelivet i stedet for at fornægte det eller gøre det skamfuldt. Her går de i dialog med den energi og vildskab og træder derfor frem som subjekter, der gennem skrivningen overskrider forventningerne og forholder sig til sig selv i verden med åbenhed og evne til selvrefleksion.

Gid jeg hed ... 6

Gid jeg hed ...

jeg vil bare være mig

ingen andre

intet ville jeg ændre

ikke fjerne nogen eller noget

selv ikke udfordringer

for dem vil jeg med dem jeg elsker komme igennem

Hvor langt de fleste elever accepterer eller går med på skriveopgavens form, har denne elev sin egen måde at gøre det på. Overskriften er som angivet i opgaven Gid jeg hed..., men straks derefter negeres titlen med modsvaret: *jeg vil bare være mig/ingen andre*. Der skal ikke ændres noget i livet, hverken *nogen eller noget*. Med sammenstillingen af de to pronomener skabes både en allitteration (eller næsten-gentagelse i lighed med *ingen/intet*) og en præcisering af, at hverken noget levende eller noget materielt eller abstrakt skal ændres. Teksten pointerer med adverbiet *selv* med efterfølgende negation *ikke*, at tilværelsens udfordringer også skal være der. Den afsluttende sætning er på en måde selv en syntaktisk udfordring. Den er noget længere end resten af sætningerne, og den indeholder to sætningsled, hvor det ene, *med dem jeg elsker*, fungerer som en parentetisk ledsætning. Digtet kan læses som en kærlighedserklæring til livet eller en radikal accept af det eksisterende og en tillidserklæring til mennesker. Hvor de tre foregående digte virkede, som om de var skrevet i et hastigt flow, er tempoet i dette langsommere. Hver sætning står for sig, og der er en naturlig pause mellem linjerne. Hvor de tre forrige overvejende kunne beskrives som dionysiske, kan dette måske kaldes apollinsk (Krogh 2012) (jf. s. 52). Det indeholder en ro og velovervejethed. Det virker, som om hver linje har taget lang tid at skrive. Den fornemmelse kulminerer i den sidste linje med den lange komplicerede sætning, som udgør digtets konklusion og får det til at falde på plads som en determinerethed på at være sig selv.

Det er interessant, at eleven ændrer opgavens form. Herved udtrykkes en slags uenighed med undervisningens intention eller blot utilbøjelighed til at "passe ind" i en givet opgave. I en artikel om børns modstand i en lærende organisation sættes begreberne ulydighed og uenighed over for hinanden som mulige måder at forstå børns modstand (Seland 2017). Artiklen omhandler børns modstand i børnehaven, men jeg mener begreberne ulydighed og uenighed også giver mening i forståelsen af skrivning i 8. klasse. Ved at stå ved den uenighed og dermed overskride opgavens ramme lykkes eleven med at skrive et digt, der både kommenterer selve opgaven og er et skarpt udtryk for en vilje til at være sig selv.

I interviewet om at skrive digtet italesætter eleven i første omgang skriveprocessen som at *gå kold*:
Nej, jeg tror... jeg er ikke engang sikker på, at jeg fik skrevet noget – jeg gik totalt kold. (...) Bare sådan totalt blackout – jeg havde ingen ide. Og jeg sad og prøvede og prøvede, og til sidst var jeg bare sådan der – ej, det lykkedes ikke, men

Og senere:

Det var, som om den kiksede lige lidt.

Det var ikke i første omgang, fordi opgaven ikke gav mening. Om det siger hun:

Og jeg kunne også godt se sådan det sjove i det. Jeg tror bare, jeg havde lidt svært ved, sådan lige prikke hul på den der ideboble. Så jeg sad bare og var fanget af den første linje. Virkelig, ikk.

Adspurgt, om den følelse havde noget at gøre med, at man skulle forestille sig at være en anden, sagde eleven:

Ja, lige præcis. Jeg tror også, det der var endnu sværere. Der der med – jeg kan huske, i situationen var jeg bare sådan der: "Jeg kan godt lide at være mig, jeg gider ikke at være nogen andre, altså sådan." Og så det der med, at alle møder jo modstand, men jeg er egentlig glad for at være der, hvor jeg er lige nu, og med de mennesker, jeg har omkring mig. Så jeg tror også, det var det der med, at jeg havde svært ved at finde noget, jeg gad at ændre. Eller nogen, jeg hellere ville være i situationen, så jeg tror også, det var det, der sådan lidt bremsede den, ikk. Jeg tror også, jeg lavede sådan et udkast, hvor jeg lidt rasede ud på det. "Jeg vil bare være mig".

Her beskriver eleven skriveprocessen, som at hun *lidt rasede ud på det*. Trods det modificerende *lidt* italesættes skriveprocessen altså som at rase ud, hvilket forbindes med vrede. En vrede, der umiddelbart forekommer mig som en autentisk reaktion på kravet om at være en anden eller i det mindste skulle forestille sig det. I første omgang betragter hun tilsyneladende digtet som en fiasko, fordi det ikke levede op til opgavens krav. Hun følte sig tom for ideer. Så valgte hun at skrive ud fra den følelse, opgaven gav hende. Måske en vrede, måske en frustration, måske en uenighed. At skrive ud fra det

fører teksten henimod en slags ro, hvor alt, også alle udfordringer, er legitime dele af tilværelsen. Digtet favner på den måde en følelse af afklarethed, der både inkluderer det vanskelige og mennesker omkring hende.

Gid jeg hed ... 6 og skrivedannelse

Skriveprocessen kan her ses som en art hjem-ude-hjem-bevægelse, hvor elevens opfattelse af sig selv forstyrres af opgaven. Hun var tom for ideer og kunne ikke få hul på opgaven. Det medførte en vrede og en uenighed i opgavens præmis, der ledte videre til tekstens start, som kan læses som en protest mod opgaven. Gennem skriveprocessen ledes teksten fra protest videre til en accept af tingenes tilstand og lander på den måde i en afklarethed. Den rejse mod sig selv eller dannelsesrejsen er velbeskrevet i litteraturen, bl.a. i dannelsesromanen, hvor bevægelsen kan beskrives som *en forklaret tilbagevenden til udgangspunktet* (Garf 2008, s. 108). Processen kræver mod til at træde ud af det forventede, mod til selvstændig tænkning og til at sætte nye begyndelser i verden (Arendt 2019). Hun kunne nemt have nægtet at skrive – i stedet overgiver hun sig til skriften, der i dette tilfælde leder teksten henimod et nyt hjem af ro. Der er to perspektiver, der dukker op; det ene er beslægtet med Hannah Arendts refleksioner om tænkning som det eneste bolværk mod ondskab. Her trænes den tænkning eller træden ud af det forventede. Modsat Eichmann (jf. s. 29) følger eleven ikke ordrer og bruger i stedet sproget i skriveprocessen til at udfolde modstanden. Det andet perspektiv handler om at skrive sig selv frem. At skrive er ifølge Cixous altid ”to unerase”, altså at få det tilbage, der er visket ud. Her får hun det selv frem, som hun følte blev udslettet, eller som hun ikke fandt plads til i skriveopgaven.

Gid jeg hed 7

*Gid jeg hed intet og ikke havde et liv
så ville jeg ikke behøve at bekymre mig om jeg var god
nok eller om jeg opførte mig rigtigt.
Og jeg ville ikke tænke på alle de ting jeg har gjort
Alle har følt at det ville være bedre død, ikk!*

I lighed med det foregående digt er det, som om eleven her ikke helt godtager opgaven. Der fornemmes en modstand mod at "lege med". Digtet er ganske kort og mørkt i tonen, idet det udtrykker et ønske om ikke-væren. Digtets jeg ønsker sig navnet *intet* eller intet at være. Dette ville give et fravær af bekymringer og tanker om skyld. Digtet afsluttes i overensstemmelse med opgaven med en sætning, der starter med *Alle har...* Her har alle følt, at det ville være bedre (at være?) *død*. Sætningen afsluttes med adverbiet *ikk*, efterfulgt af udråbstegn. Som sætningsafslutter kan *ikk* forstås som en henvendelse til læseren, en forespørgsel om fællesskab, men med udråbstegnet får det mere karakter af et udbrud, en måde at slå fast, at det er sådan, det er. Digtet anslår en mørk og nærmest depressiv tone. Derfor er det bemærkelsesværdigt, at oplevelsen af at skrive det tilsyneladende var god. I samtalen om, hvordan det var at skrive digtet, svarede eleven flere ting:

Det var spændende nok (pludselig energi i stemmen)

Altså, hvis man læser min, tror jeg, man vil forstå, hvad det handler om. Men jeg tror ikke, man vil synes, at det giver mening eller sådan noget. Det var også mere sådan noget, sådan noget deprimeret noget. Gid jeg hed Intet

Og:

Jeg synes, det var på en eller anden måde dejligt, behageligt. Ja.

Eleven fortæller her, at det at skrive digtet var *behageligt*. Der er ikke meget tillid til, at det vil give mening for andre, fordi det var *sådan noget deprimeret noget*. Det var ifølge eleven en mulighed for at udtrykke noget, der var svært at tale med andre om:

Men det er ... jeg følte bare, at man kunne komme ud med ting.

Som man ikke rigtig ville kunne komme ud med, hvis man bare sad og talte med et eller andet menneske. Det synes jeg.

Og:

Ja, det synes jeg. Ja, det er, fordi at man ikke skal tænke over, om den her person kommer til at synes, jeg er et dårligt menneske. Fordi jeg sidder og siger det her. Jeg ved ikke.

I stedet for, når man skriver, så tænker man ikke så meget over det. Det gør jeg i hvert fald ikke så meget.

I modsætning til i samtalen med et andet menneske oplever eleven her en frihed ved at skrive, fordi man ikke skal tænke over, hvordan den anden opfatter det, man siger. Her er altså 'frit lejde' til at gå med processen. Man kan *komme ud med ting*, da man som skrivende er fri for at tænke over, om den anden synes, man er *et dårligt menneske, fordi man siger det her*, og også fri for selv at *tænke så*

meget over det. Skriveprocessen opleves ifølge dette som en mulighed for at slippe selvcensur og andres dom. Adspurgt, hvad det gjorde ved følelserne, svarede eleven:

Jeg synes bare, det bliver nemmere på en eller anden måde...

A: fordi du får det udtrykt?

Ja.

Som det også kan ses i andre elevers udtalelser (se s. 180), opleves det at skrive som noget, der gør livet *nemmere på en eller anden måde*. Det er, som om følelser bliver lettere at omgås, når de er udtrykt på skrift. Som om man ved at skrive kan se dem mere fra en distance eller mere udefra.

Gid jeg hed ... 7 og skrive-dannelse

Ovenstående iagttagelse stemmer godt overens med den måde, skrivning tilgås i tilfælde, hvor den bruges som en del af terapi. Skrivning som terapi er et voksende forskningsfelt, hvor sundhedsvidenskabelige og hermeneutiske tilgange supplerer hinanden. Det er også et meget broget felt, hvor konklusionerne på ingen måde er entydige (Uldbjerg m.fl. 2021). Undersøgelsen af elevers skrivning i dette projekt ikke handler om terapi, men om dannelse. Dannelse handler ikke nødvendigvis om at få det bedre eller nemmere. Det bemærkelsesværdige her er måske, at skrivningen tilbyder en mulighed for at formulere noget, der ikke umiddelbart kan formuleres i dialogen med et andet menneske. Der fremkommer altså gennem skriften et udtryksrum for nye tanker, der på den måde bliver synlige for den skrivende. Det at anvende en bestemt form, her med inspiration i Nordenhofs digt, tilføjer måske en lethed til skrivningen, der gør det muligt at eksperimentere med udtrykket og italesætte ting, der er uhåndterlige.

Sammenfattende om Gid jeg hed... og skrive-dannelse

Skriveopgaven Gid jeg hed... var som nævnt rammesat af en fælles læsning af et uddrag af Asta Olivia Nordentofts digtsamling "Det nemme og det ensomme". Herfra lånte opgaven startsætningen *Gid jeg hed* og slutsætningen *Alle har prøvet*. Det udgør en stærk rammesætning, der hvis skriveren går med på det, indeholder en igangsættelse i højt tempo og nærmest uendelige muligheder for at lege med forskellige eksistensmuligheder. Slutsætningen markerer et perspektiv- og temposkifte, idet perspektivet skifter til det almene og livsnære, og tempoet går ned, mens teksten som hovedregel bliver roligere og mere eftertænksom. Samtidig er det, som om læsningen af digtene viser en rammesætning, der er så svag, at den tillader mange forskellige måder at gribe opgaven på og en mulighed for at stå

frem gennem den måde, eleverne hver især vælger. Gennem læsningen af de syv digte er meget forskellige aspekter af skrivningen dukket frem. De to første italesætter gennem det poetiske udtryk noget af det pres, unge mennesker kan opleve for at leve det perfekte liv (Katznelson m.fl. 2021). Det aspekt bliver synligt gennem sprogliggørelsen, og elevens udsagn vidner om, at skrivningen har forbundet de svære følelser med det fællesmenneskelige. De tre følgende aspekter besidder en vildskab og er kendetegnet af, at normerne brydes, mens de to sidste reflekterer det lyriske jags tanker og følelser om væren.

For at skrive digtene og forbinde sig med digtets fiktive jeg er forestillingskraften kommet i spil. I forestillingskraften ligger en selvoverskridelse eller transcendens (Holm og Hansen 2014). Samtidig forholder skriveren sig selvrefleksivt ved at forestille sig at være en anden. Skrivningen peger altså både ud i verden, på at være en anden og tilbage på skriveren som subjekt med tanker, følelser og erfaringer og en frihed til at gå i dialog med disse og herigennem forholde sig.

De første fem digte har en energi og et tempo, der leder tankerne hen på Cixous' tilgang til skrivning og hastighed og herigennem at nærme sig en erkendelse. De to sidste er eftertænksomme og præsenterer deres egen mulighed for gennem skriften at gå i dialog med verden og sig selv som et unikt subjekt (Biesta 2018).

I afhandlingens definition af skivedannelse peges på, at der *er tale om skivedannelse, når det at skrive giver anledning til undren, forstyrrelse af vanetænkning og kulturelle dogmer, refleksion over verden, sig selv og sig selv i verden og en opmærksomhed på og sensitivitet over for verden. Med andre ord finder skivedannelse sted i det øjeblik skrivning giver anledning til en dialog med sig selv, med den personlige og kulturelle fortælling med verden og med de erfaringer af verden man får gennem sanseindtryk og æstetiske erfaringer.* Læsningen af de syv digte har fremhævet skrivningen som forstyrrelse af vanetænkningen, mod til at kaste sig ud i skrivningen som overskridelse af det kendte, dialog med den personlige og kulturelle fortælling og digtningen som et rum til at reflektere over sig selv i verden gennem det fiktive eller forestillede univers. Det er interessant, at netop når der reflekteres over noget, der synes mest personligt, sker der en slags almengørelse. Det er også interessant, hvordan det at lade sig inspirere af eksisterende digtning, kan skabe en ramme, der tilsyneladende giver en adgang til at skrive på en måde, der reflekterer øjeblikket, selvet og verden. (Jf. beskrivelsen af Matthisens afhandling om elevstyret imitatio, s. 56-57).

Det særlige ved digte – det poetiske blik

Der synes at være noget særligt på færde, når eleverne skriver digte eller poesi. Som om det at skrive digte åbner et andet mulighedsrum for skrive-dannelse for den enkelte elev end anden skrivning. I dette afsnit vil jeg først opridsede teoretiske udsagn om poesiens særegenhed bl.a. af den danske tænker Løgstrup (1991) og supplere med betragtninger om poesi fra Friedrich Schlegel (1800) og Anniken Greve (2000).

De elever, jeg interviewede, efter de havde skrevet digte, fik alle spørgsmålet: Hvad er det særlige ved digte, baseret på de erfaringer, du nu har? Deres svar vil jeg inddrage som det næste med henblik på at forbinde elevernes oplevelse af digtskrivningen med de filosofiske betragtninger. Sluttelig vil jeg reflektere over, hvilken relation der evt. kan peges på mellem det at skrive digte og skrive-dannelse. Jeg vil i analysen bruge betegnelsen lyrik, når jeg snakker om genren, poesi, når jeg snakker om det særligt poetiske og digt, når jeg taler om det konkrete digt.

Det er alment anerkendt, at kendetegn for lyrik er: musikalitet og visualitet, nærhed mellem den talende og det omtalte, betydningstæthed, selvrefleksivitet og korthed (Janss og Refsum 2010 s. 16). Musikalitet, visualitet og korthed refererer alle til det formmæssige. Vi så i ovenstående læsninger af elevdigte, hvordan haikuformen gav anledning til digte, der præcist sprogliggjorde øjeblikket, mens digtene, hvor formkravene var inspireret fra Nordenhof, bl.a. kaldte på forestillinger, tempo og høj energi. Det tyder på, at formen har afgørende betydning for skrivebegivenheden, produktet og muligheden for skrive-dannelse. Den danske filosof K. E. Løgstrup (1991) diskuterer i bogen ”Den etiske fordring” relationen mellem poesi og etik. Her pointerer han bl.a., at der er indtryk og oplevelser, der ikke kan udtrykkes i en fri form. Disse indtryk og oplevelsers intensitet og sensibilitet er proportionalt afhængige af præcisionen i udtrykket, og denne præcision kan kun opnås gennem poesiens virkemidler: ”i billedet og metaforen og i det klangligt og rytmisk bundne udtryk” (Løgstrup 1991, s. 219). Poesien har ifølge Løgstrup en karakter, der er beslægtet med åbenbaring. Igennem den bliver verden nærværende, idet trivialiteten ”tilintetgøres” (Løgstrup 1991). Når vi læser poesi, er vi ikke kun fokuseret på sprogets indhold, og hvad ordene refererer til, men i lige så høj grad på ordenes udtrykskraft. Poesien *orienterer* nemlig ifølge Løgstrup ikke om verden. Den *fremkalder* den. Derfor bliver poesien modsætningen til trivialitet, og som følge heraf peger han på en forbindelse mellem poesi og etik. Gennem poesien nærmer man sig verden, ikke for at beherske den, men for at åbne sig for den og være en del af den. Det poetiske handler således i Løgstrups forståelse om nærvær og

livsoplysning, som han formulerer det: ”Filosofi kan – i bedste fald – gøre en forståelse klar. Digtningen kan gøre den nærværende” (Løgstrup 1991, s. 230). Løgstrups refleksioner angår både digteren og læseren. I de to 8. klasser skriver eleverne digte, og spørgsmålet nu er, om digtskrivningen kan åbne for den mulighed at blive ”nærværende på en ny og anden måde”, som Løgstrup formulerer det, i den verden, som vi lever i, og som vi ofte er ”blinde og døve for” (Løgstrup 1991, s. 231). Muligvis har Løgstrups refleksioner henvist til en anden forståelse af digtning end den, man kan forvente at møde i en 8. klasse. Ikke desto mindre vil jeg her undersøge, om elevernes oplevelse kan være beslægtet hermed.

Den norske stedsfilosof Anniken Greve (2000) refererer til Løgstrup og hans begreb om den ”stemte sansning” i artiklen ”Poesi og Sted” (2000). Her skriver hun om poesi forankret i stedet som en måde, mennesket træder i forhold til verden. Poesi og sted er, siger hun, nødvendige for hinanden. Lokalt forankret poesi er ikke kun skrevet i eller om verdenen, men defineres af, at den træder i forhold til verden. *”Vi trer i forhold til denne omverdenen i samme grad som vi er sansende og opmærksomme. Den lokaliteten vi trer i forhold til er et sted; stedet er, for å si det litt snirklete, en funksjon av at vi trer i forhold til omverdenen på denne måte* (Greve, 2000). Når vi træder i forhold til verden, udvikles det, hun kalder det *omverdensømfindtlige* blik. Det er karakteriseret af en dobbeltrettethed i vores forholdet os eller vores måde at se – et modtageligt blik for stedet og samtidig et blik, som deltager i stedet. Herved bliver omverdensømfindtligheden relevant i en dannelsessammenhæng. Poesien forankret i stedet artikulerer denne omverdensømfindtlighed, som opstår, når vi i stedet for at nærme os stedet eller verden gennem en selvoptagethed eller interesse for vores egne gøremål og projekter, som vi ellers har for vane, nærmer os stedet gennem den stemte sansning (Greve, 2000). Derved bliver opmærksomheden afstandsløs. Der er ikke længere en afstand mellem mennesket og verden, og herved bliver det muligt at træde i forhold til verden gennem det, Greve kalder en aktiv modtagelighed eller omverdensømfindtlighed. At poesien er en mulighed for artikulation af denne ømfindtlighed, må hænge sammen med poesiens særlige potentiale for at se verden.

Ideen om poesien som en særlig dannelsesmulighed er formuleret langt tidligere, blandt andet i 1800, hvor Friedrich Schlegel (1800/2000) skrev om romantisk poesi i Athenäum fragmenter. Her reflekteres over den romantiske digtning som en progressiv universalpoesi, der berører alle dimensioner af tilværelsen. Således skal den udover at gøre poesien til et levende fællesskab, gøre ”livet og samfundet poetisk”. Den romantiske poesi indeholder i Schlegels optik ”alt” - fra den største kunst til sukket, ”som det digtende barn henånder i kunstløs sang”. Den er yderligere forbundet med den ”højeste dannelse; ikke bare indefra og ud, men også udefra og ind (...) og til ”for det meste svæve på den

poetiske refleksions vinger i midten mellem det fremstillede og den fremstillende” (Schlegel 1800/2000). Forestillingen om dannelse og det generelle verdensbillede i 1800-tallet var sandsynligvis helt anderledes elitært og meget mere sammenhængende end vores tids, men det er relevant at italesætte, at tanken om poesiers særlige dannelsesmulighed ikke er ny. Billedet af den poetiske refleksion som en tilstand, der rummer både digteren og verden, ”det fremstillede og den fremstillende”, kan læses som et møde mellem den skrivende og verden og således som et udtryk for den begivenhed, skrivningen af digte tilsyneladende åbner mulighed for. At elevskriveren sandsynligvis ikke passer på romantikkens billede af digteren, kan gøre det tvivlsomt at anvende Schlegel som inspiration. Men da Athenäum fragmentet handler om poesi som en egenskab ved livet og om digtet som noget, der berører alle dimensioner i tilværelsen, synes det relevant her, idet det poetiske - på linje med den æstetiske erfaring - kan være forbundet med opmærksomhed og med en sensitivitet og åbenhed over for verden.

Er mistanke kunne snige sig ind her: Er skrive-dannelsestanken blot et udtryk for en tilbagevenden til en romantisk universalisme, hvor digteren ånder og skriver i en besjælet verden? Hartmut Rosa (2021) er omkring et lignende dilemma, når han i sin definition af sin brug af subjektbegrebet modstiller 1500-tallets opfattelse af verden som sammenhængende og selv som en del heraf med nutidens opfattelse af det hermetisk lukkede selv. Som svar på den modsætning sætter han et subjekt og en verden, der former, præger og endog konstituerer hinanden i det, han kalder en radikaliseret af ideen om forbundethed (Rosa 2021, s. 43). Der er i forbindelse med skrive-dannelse, ligesom hos Rosa, ikke tale om en ny form for panteisme eller helhedsforståelse af verden, men en mere ’nøgtern’ opfattelse af et foranderligt subjekt med mulighed for at indgå i en mere eller mindre opmærksom eller lydhør relation til verden. Digtskrivningen kan tilsyneladende støtte eller kalde på den lydhørhed.

Det særlige ved digte – i 8. klasse

I dette afsnit vil jeg undersøge, hvad eleverne siger om det særlige ved at skrive digte. Forudgående afsnit indeholdt læsninger af elevernes digte. Her trådte blandt andet en opmærksomhed på øjeblikket frem, en opmærksomhed, der på samme tid rettedes ud mod verden og indad mod tanker og følelser. Efter digtskrivningen blev eleverne stillet spørgsmålet, der med variationer lød således: Hvad er det særlige ved digte, baseret på de erfaringer, du nu har? Deres svar pegede overordnet på en erfaring af digtenes betydningstæthed og flertydighed, på digtskrivningens potentiale til at skabe opmærksomhed på situationen, stedet, tanker og følelser og på en særlig glæde forbundet med at skrive digte. Jeg har i min analyse af elevernes svar bestræbt mig på at have øje for moddiskurser til disse overvejende

positive udsagn, men uden nævneværdigt resultat. Jeg er ikke i tvivl om, at der blandt eleverne i klasserne var nogle, der syntes, det var svært, ligegyldigt eller bare kedeligt. Men der er ikke blandt dem, jeg har snakket med, nogen udsagn, der tyder på det. De beskriver til gengæld, hvordan skriveopgaverne i første omgang har virket svære eller grænseoverskridende, hvorefter glæden ved at skrive dem og således overskride grænsen, fremstår så meget desto større. Det kan hænge sammen med, at interviewpersonerne meldte sig frivilligt, og med den måske dårligt skjulte begejstring, de er blevet mødt med i interviewet. Man kan tænke, at det er en oplagt svaghed ved undersøgelsen, at den ikke giver stemme til moddiskurserne. På den anden side har undersøgelsen fokus på *potential*et for skrivvedannelse. Herved kan det forsvares at bruge eksempler fra de elever, der tilsyneladende har grebet muligheden i den konkrete situation.

De følgende udsagn fra eleverne er svar på spørgsmålet om, hvad de synes, det særlige ved digte er. Svarene er inddelt i tre temaer: betydningstæthed, opmærksomhed og glæde.

Betydningstæthed

Man kan udtrykke mere på en eller anden måde. Ja, at man kan komme med nogle andre ting, end hvis man skrev en historie på en eller anden måde (Elev V9).

Men det, som jeg lægger mest mærke til ved digte, er nok den der måde med, at man skriver ret simpelt, men der alligevel er sådan en dybere mening sådan neden under teksten. Selvom det er skrevet meget kort. Men at der er en hel masse forskellige sanseindtryk og alt muligt, man sådan begynder at tænke over bagefter. (Elev N7)

Altså, jeg tror, at jeg synes, det særlige er, at man kan få mange følelser og ting ned på meget få ord. Ja, det synes jeg (elev N4).

Når du skriver et digt, så er der på en eller anden måde ... du kan bare skrive tre linjer, og alligevel, så kan man fange et eller andet i det, der får både dig selv, men også andre til at føle et eller andet, når de læser det. Og det er, som om at digte kan bringe nogle helt specielle følelser og tanker frem i dig, som andre teksttyper kan have lidt sværere ved – sådan, hvor du skal læse lidt mere af det. Og så digte – det er meget nøgent, og det meget sådan ægte på en eller anden måde. Altså sådan – det kan bare være få ord, men alligevel kan det betyde rigtig meget (...) digte, det er sådan mere – det er bare blevet smidt ud på papiret, og så er det også meget op til læseren at sådan at læse det, som man vil – og sådan lægge følelser i det og sådan noget. Sådan, at det er lidt mere op til personen, der læser det (Elev V2).

Jeg synes, det særlige ved digte er, at der så SÅ meget mellem linjerne, ikke. Altså der er jo simpelthen så meget, som ikke står der. Men som du tænker sådan grundigt over og reflekterer over. (...) Det kan jeg godt lide. At du kan fortolke det på så mange måder. Også ind i, hvad du tænker, og hvordan du har det lige nu og her. Hvis jeg læste det den ene dag, ville jeg læse noget helt andet, end hvis jeg læste det dagen efter, jo (Elev N13).

Det særlige ved digte?... Det er, at man kan fortælle en historie på meget få ord. (elev N14)

Så jeg synes på en måde, det sådan giver noget – man får noget andet – nogle gange skal man ligesom med digte, man skal tænke lidt mere over, hvad man skriver (...). Og det her med digte, der skal det stå meget klart på en eller anden måde. (...) Uden fyldord (Elev V11).

De udvalgte elevudsagn er eksempler på svar, der siger noget om elevernes oplevelse af betydningstæthed og flertydighed i digte. Ifølge disse kan man udtrykke *mere* i digte end i andre typer tekster, og man kan udtrykke noget *andet*. Dette andet handler om *følelser, sanser, tanker*, og det er karakteriseret af at være mere *nøgent, dybere og ægte*. Derudover er digte ifølge eleverne karakteriseret af flertydighed. Der står meget *mellem linjerne*, der er meget, der ikke står der, som du tænker over alligevel, man kan *fortolke det på mange måder*, og det er op til læseren at *læse det, som man vil*. Elevernes udtalelser berører også formen og processen. Betydningstætheden og flertydigheden fremkommer, selv om det er *meget kort og ret simpelt*. En elev oplever digtskrivningen som karakteriseret af hastighed, idet digtet *bare (er) blevet smidt ud på papiret*. Andre oplever, at digtskrivningen er mere krævende end anden skrivning, idet man *skal tænke lidt mere over, hvad man skriver*, fordi det skal stå *meget klart* og uden *fyldord*. Skrivningens tid kan altså opleves på modsatrettede måder, og begge dele har noget at gøre med digtets måde at skabe betydning (se evt. om skrivning og hastighed ss. 141, 173 og 206-207). Med andre ord er det elevernes erfaring, at skrivningen af digte bliver en mulighed for at udtrykke noget, der adskiller sig fra det, de ellers kan udtrykke, og at dette indeholder noget, der har en værdi, fordi det er ægte og rummer en kompleksitet.

Opmærksomhed

Jeg føler på en eller anden måde, man tager den følelse, man lige har. Sådan det øjeblik. Sådan får lige skrevet det ned på en eller anden måde. Ja, det er meget sådan noget med at få ens følelser med i øjeblikket, føler jeg. Det er ikke rigtig noget, vi har gjort så meget før, så jeg synes, det er ret sjovt at prøve, sådan. (...)... måske føler man sig lidt mere fri på en eller anden måde... det kan være, man lige har haft en eller anden tanke – og når man så lige får den tilpasset med opgaven, så kan det

være, man lige føler sig lidt mere lettet på en eller anden måde. At man får skrevet det ned. (...) . Så det er sådan meget det, der lige er foran mig, som jeg sådan blander med min følelse, jeg ligesom har. (...) Til at starte med tænker jeg sådan lidt på omgivelserne. Hvor jeg er. Og det giver sanserne sådan lidt til mig. For eksempel så så jeg sådan himlen. Så kom det lidt til mig. (...) Jeg tror, det er sådan; for i hverdagen lægger man jo ikke så meget mærke til det. Her er det virkelig sådan, at man lægger mærke til, hvilken følelse man har i det øjeblik. Og hvad man føler og... Det er meget anderledes sådan, fordi man virkelig er så opmærksom. (...) Man lægger virkelig mærke til noget mere, end hvis man bare er det normale. (Elev V1)

Ja, på en eller anden måde fik det mig til at føle, at jeg egentlig var virkelig taknemlig for, hvad jeg havde med. Så det var egentlig sådan ret vildt at se – at det fik mig til at... sådan øjenåbneragtigt (...) Altså, der blev man jo igen mere opmærksom. I stedet for bare kigge ned i sin telefon eller snakke med de andre. Så får man kigget mere ud og sådan noget. Fordi der var nogle bygninger, hvor man var sådan; aj, den har jeg da aldrig set før, som man så, så (elev V5).

Men at der er en hel masse forskellige sanseindtryk og alt muligt, man sådan begynder at tænke over bagefter. (Elev N7)

De ovenstående elevcitater er eksempler, hvor der peges på en relation mellem det at skrive digte og en styrkelse af opmærksomheden. Opmærksomhed opstår dels i relation til noget ydre: *omgivelserne, hvor jeg er, himlen*. Her er det sansernes modtagelighed, der styrkes. Man får *kigget mere ud* og ser detaljer, man aldrig har *set før*. Den opstår også i relation til noget indre: *hvilken følelse man har i det øjeblik, sanseindtryk*, man efterfølgende tænker over eller *en eller anden tanke*. Det er, som om selve det at skulle skrive et digt kan igangsætte en bevægelse, hvor opmærksomheden på omgivelserne eller stedet bliver udgangspunktet, som i skriveprocessen får forbindelse til følelser og tanker. Herved opstår en særlig tilstand, en digtskrivningstilstand, hvor man virkelig er *opmærksom*. Den tilstand adskiller sig fra den kendte, hvor *man bare er det normale*. Der sker altså noget ud over det normale og kendte, når man skriver digte. Det er, som om eleven her griber en mulighed for gennem det poetiske at erfare både verden og sig selv med en skærpet opmærksomhed. Det er muligt, at man med Løgstrup in mente kan sige, at eleven her gennem skrivningen *fremkalder verden*, og at verden derved bliver betydningsfuld. Med Greves begreb giver eleven her udtryk for en omverdensømfindtlighed, hvor verden erfares på en både modtagelig og aktiv måde.

En elev kalder det at skrive et digt for en *øjenåbner*, som affødte en følelse af taknemlighed. Om end jeg kun med forsigtighed vil tale om åbenbaringer i løgstrupsk forstand, så er der dog en bevægelse,

hvor eleven gennem skriften bliver spontant opmærksom på en anden måde end den hverdagslige, trivielle og erkender noget, hun tidligere ikke så – en slags hverdagsåbenbaring.

En anden pointe hos en elev er, at der kan opleves en form for frihed eller lettelse ved at få tankerne ned på papir. Det er ikke umiddelbart til at læse ud fra citaterne, hvad denne følelse skyldes. En lettelse må skyldes, at noget, der tynger, er blevet fjernet eller lettere. Spørgsmålet her må så være, om selve digtskrivningen, hvor der skabes en forbindelse mellem tanken eller følelsen i øjeblikket og digtet, man skriver, kan placere noget af tanken eller følelsen uden for en selv og dermed give en form for psykologisk lettelse? En anden mulighed er, at den forbindelse kan bære træk fra det, Schlegel kalder den poetiske refleksion, som er en tilstand, der rummer både digteren og verden, altså ”det fremstillede og den fremstillende”, og at den tilstand rummer en lethed i sig selv. Eleven *blander* i skriveprocessen det, der *er lige foran* og registreres gennem sanserne, med de indre registreringer af tanker og følelser. Der opstår gennem skriften en slags forbundethed mellem verden og subjektet, og dette afføder en følelse af frihed eller lettelse eller måske en fornemmelse af at ”svæve på den poetiske refleksions vinger” (Schlegel, 1800/2000). Dette vil jeg karakterisere som en begivenhed, idet lettelsen eller hverdagsåbenbaringen ikke kan planlægges. Den opstår som ”an effect that exceeds its causes” (Žižek 2014).

Glæde

Et element, der dukkede op igen og igen i samtalerne med eleverne om det særlige ved at skrive digte, var den glæde eller energifyldthed, der opstod i forbindelse med skrivningen. Nedenstående udsagn er eksempler på dette.

Jeg kan huske, jeg synes, det var sværere, end hvis jeg skal skrive en normal historie. Selvom det var meget mindre ord – et mindre antal ord. Men det var også sjovt. En udfordring. Jeg syntes, det er sjovt at sidde og lege med ordene. Få det til at rime dér... og hvordan kan vi skabe en historie dér... putte lidt stemning ind i det... Jeg kan rigtig godt lide at skrive digte. (Elev N14)

Jeg føler på en eller anden måde, man tager den følelse, man lige har. Sådan det øjeblik. Sådan får lige skrevet det ned på en eller anden måde. Ja, det er meget sådan noget med at få ens følelser med i øjeblikket, føler jeg. Det er ikke rigtig noget, vi har gjort så meget før, så jeg synes, det er ret sjovt at prøve, sådan. (Elev V1)

Altså lige da vi var der, da jeg gik derfra den mandag, da var jeg sådan helt – ej, nu skal man hjem og skrive digte. Man var helt sådan hypet om det og ... (Elev V2)

Altså jeg tror, at bare det her lille forløb, vi har haft her, det gav mig også lidt med ... fordi jeg har altid troet ... altså det har givet mig lidt mere, at det kan jeg egentlig godt. Også det mere kreative, altså kreativitet. Altså jeg har altid haft ... fx med digte, så har jeg altid haft en eller anden fordom om, at det her er utrolig svært at få frem, og jeg er ikke kreativ nok til det og sådan noget. Men nu, hvor vi har skrevet det her, så synes jeg virkelig, at man skal virkelig bare selv sætte sine egne følelser ind i det. Mange af tingene, synes jeg og sådan noget... Så jeg synes, det har været meget lærerigt på... altså det her med, at du får mere kreativitet, og du får også selv set; jeg kan egentlig måske godt lave et digt, og som jeg i hvert fald selv synes er næsten lige så godt som nogle af de der kæmpestore digtere, altså (Elev V11)

Jeg synes, det var hyggeligt. Altså sådan, jeg fik det meget sådan... jeg elsker at skrive digte. (...)og jeg synes, det er dejligt sådan, måske skrive nogle ting, hvor man ved, okay, det her kan man fortolke på mange måder. Det her ville du normalt ikke sige (Elev N13).

Når jeg kalder det glæde, er det min udlægning af de ord, eleverne bruger, når de snakker om at skrive digte. *Elsker, hyggeligt, dejligt, hypet, sjovt, rigtig godt lide, udfordring* er ord, der vidner om en oplevelse af lystfyldt energi i skriveprocessen. Jeg kan tilføje, at elevernes udsagn om glæde svarer til det, jeg så i deres gestik og mimik og hørte i deres stemmeføring under interviewene. Elevernes svar peger på nogle faktorer, der kan have betydning for glæden. Én synes, det er sjovt at tilgå sproget legende; få det til at *rime* eller *putte lidt stemning ind i det* m.m. Én peger på flertydigheden, at *man kan fortolke det, som man vil*. Én nævner det at sprogliggøre de *følelser, man har i øjeblikket*. Én peger på en særlig energi ved skriveprocessen. Hun var *helt hypet*. Den samme elev har peget på digtenes særlige potentiale til at udtrykke noget ægte og direkte (se ovenstående om betydningstæthed). Det er nærliggende, at den særlige energi her har at gøre med en oplevelse af, at digtet tilbyder en udtryksmulighed, der berører noget, der opleves som ægte. Endelig peger en elev på en styrket selvtillid i forhold til at være kreativ. Han har ikke tidligere troet, han var *kreativ nok*, men oplevelsen af at skrive digte har tilsyneladende udløst en følelse af *måske godt* at kunne *skrive et digt*, som han selv er tilfreds med.

Et nærliggende spørgsmål kunne nu være, om der bag disse positive tilkendegivelser og oplevelsen af ægthed ligger resonanserfaringer (Rosa, 2021), altså erfaringer af at indgå i en responsiv, vibrerende relation til verden gennem skrivningen. Hvis oplevelsen er, at skriften responderer, at der sker en bevægelse mellem en selv og det at skrive, der er præget af livfuldhed, kan dette meget vel være medvirkende til den positive erfaring og oplevelsen af glæde og energi (*at være helt hypet*).

Det må igen understreges, at der ganske givet findes tilfælde, hvor skriften ikke svarer, og hvor man løber ind i oplevelsen af, at der er stilstand og ingen relation. Det er blot ikke det, eleverne siger her. Nogle elever oplevede modstand på vejen, men kom igennem det. Eksempelvis sagde en *jeg gik totalt kold. (...) Bare sådan totalt blackout – jeg havde ingen ide* (jf. s. 135). Tankevækkende nok var det samme elev, der fortalte, at hun havde været *helt hypet* og ville hjem og skrive en masse digte, da hun gik fra lektionen. Men det er med stor sandsynlighed nok ikke de elever, der måtte opleve digtskrivningen som ligegyldig, der melder sig frivilligt til samtalen. Derfor kan dette projekt kun undersøge mulighedsrummet – og altså ikke generalisere.

Sammenfatning af analysens første del

Læsningerne af et udvalg af elevernes digte, elevernes mundtlige udsagn i forbindelse med digtene og analysen af deres udsagn om det særlige ved digte tyder samlet på, at det at skrive digte i undervisningen skaber et rum eller en mulighed for at artikulere noget særligt eller andet. Det er et særligt blik på verden, der indeholder en sproglig betydningstæthed og opmærksomhed, man kan kalde poetisk stemt eller det poetiske blik. Jeg vil forsøgsvis kalde det for poetisk skrivedannelse. Den poetiske skrivedannelse er forbundet med modtagelighed og undren i mødet med verden og en selv og med en skabende sproglig virksomhed. Den dynamik mellem åbenhed og sprogliggørelse, som skriveprocessen kan skabe, giver mulighed for dannelsesbevægelser, der er forbundet med undren, overskridelse, tidslighed, subjektifikation og omverdensømfindtlighed. Gennem det poetiske blik ser man altså noget andet eller mere. Den bevægelse kan være forbundet med nye tanker og en anden forståelse af verden og mennesker i den og undertiden også med en ophævelse af ensomheden. Samtidig viser analysen, at skriveprocessen kan udløse glæde og lethed. Disse følelser kan relateres til oplevelsen af resonans dvs. oplevelsen af at indgå i en levende dialog med verden (jf. s. 152-153, hvor resonansbegrebet, som det defineres af Rosa (2018), udfoldes som et dannelsesbegreb). .

Anden del af analysen: Temaer og iagttagelser i interviews

Som beskrevet i metodeafsnittet viste der sig i analyseprocessen fire temaer, som var gennemgående i elevernes udsagn (jf. s. 98-101, hvor måden, hvorpå de fire temaer er fundet, beskrives). De fire temaer handlede om at gå med skriften, opmærksomhed, tænkning og følelse og fantasi eller forestillingskraft. I dette kapitel vil jeg undersøge, hvad eleverne siger om de fire temaer, hvordan det,

eleverne siger, relaterer til de fire temaer, og hvordan dette eventuelt kan forstås i en skrive-dannelseskontekst. Her drejer det sig om at svare på forskningsspørgsmål 2, der lyder:

2. Oplever elever i folkeskolen sammenhæng mellem at skrive og det at erkende og forstå verden og sig selv i verden (skrive-dannelse), og afspejles dette i deres egne tekster? (*fænomenologisk sigte*)

At gå med skriften

Det er en udtalt tendens i interviewene, at glæden ved at skrive er forbundet med en følelse af at skrive løs – en slags overgivelse til sprogets eller skriftens bevægelse. Oplevelsen af at gå med skriften benævnes i elevernes udsagn blandt andet som at *gå med det, der kommer* (V9), *skrive, skrive, skrive* (N1), *skrive løs* (N4), *slå igennem på skallen* (N8), *freestyle* (V10) og *komme ind i det der flow* (N4).

Et par af eleverne taler om fænomenet som flow. Heriblandt N6, som stiller det at skrive *ord for ord* op som modsætning til flow:

Det gælder nok om at komme ind i et flow, imens man skriver. Hvis det nu er noget, man slet ikke går op i, så sidder man nok bare og skriver ord for ord. Imens nogle gange kommer man ind i et flow og tænker "Årh, jeg skal skrive det der og det der og det der". Og tænker, at man skal skynde sig og virkelig komme ind i det og i gang. (N6)

En anden formulerer det således:

(...) og så kan jeg ligesom komme ind i det der flow (...) Så tænder hjernen på en eller anden måde for det. Og så – så skriver man bare løs. Ja, så kan man rette i det bagefter, hvis det alligevel ikke blev så godt. (N4)

Flow bliver i begge tilfælde udtryk for noget attråværdigt. Det er forbundet med frihed og lethed. Den ene elev konstruerer et sprogligt billede, hvor *hjernen tænder for det*. Det, *hjernen tænder for*, kan forstås som en slags energi, som inspiration, som sproget eller som forbindelsen mellem tanke og skrift. At *hjernen* her grammatisk bliver det handlende subjekt, kan forstås som et billede på, at det opleves som noget, der sker uafhængigt af den skrivendes vilje. Her er elevernes udsagn beslægtet med mange forfatteres erfaring, hvor oplevelsen af, at der er noget andet end en selv, der styrer skriveprocessen, er gennemgående (jf. s. 71-80).

Tilsyneladende gør det også noget ved oplevelsen af tid. Man skal *skynde sig*, oplever *flow* og erfarer således, at skriveprocessen i sig selv giver en hastighed. At skrive *ord for ord* giver derimod indtryk af en skriveproces, der er besværlig og ufri. Den opstår, hvis man skal skrive om noget, *man slet ikke*

går op i. Her peger udsagnet på relationen mellem tekstens indhold og den skrivende som central. Flow må i daglig tale forstås som noget, der flyder af sig selv, som ikke møder modstand. Den amerikanske psykolog Csikszentmihaly (Andersen 2008), hvis begreb om flow har haft stor indflydelse på didaktisk tænkning, formulerer det således: "*Flow er en fornemmelse af, at ens færdigheder står i et passende forhold til de foreliggende udfordringer i et målrettet, regelstyret handlingssystem, der afgiver tydelige signaler om, hvor godt man klarer opgaven. Koncentrationen er så intens, at der ikke er nogen opmærksomhed tilovers til at tænke på noget uvedkommende eller bekymre sig om problemer. Bevidstheden forsvinder, og tidsfølelsen ændres*" (Csikszentmihaly 2008. I: Positiv psykologi i skolen. Frans Ørsted Andersen 2011). Den kreative skrivning kan næppe som her karakteriseres som et målrettet, regelstyret handlingssystem. Sprogets systemer kan dog betragtes som styrende regler. Anden del af definitionen er beslægtet med elevernes flow-oplevelse, hvor tidsfølelsen netop ændres. Nedenstående analyser vil undersøge, hvordan oplevelsen af at skrive er forbundet med oplevelsen af tid og selvforglemmelse, og hvilke faktorer der har indflydelse på skrivningens *flow*. Endelig vil jeg undersøge, hvordan oplevelsen af at skrive løs kan være forbundet med oplevelsen af meningsfuldhed og med dannelsesmuligheder.

Skrivning, tidsoplevelse og tempo

At skrive har et tidsmæssigt oplevelsesaspekt, der både kan forekomme hurtigere og langsommere.

N4: Ja. Jeg kan huske den der følelse, da jeg skrev det, at det var meget sådan opløftende på en måde. Det var sådan... det gik hurtigt... og der var sådan en lethed i det, tror jeg.

I ovenstående citat er det bemærkelsesværdigt, at oplevelsen af, at det går hurtigt at skrive, virker *opløftende* og er forbundet med *lethed*. Noget lignende gør sig gældende i følgende citat, hvor eleven oplever, at det at skrive *bare kommer*.

V1. Jeg synes, ligesom hurtigere jeg kan finde på noget. Det bliver meget mere flydende. Så nu kan jeg bare skrive – jeg ved ikke – sådan uden at tænke så meget over det. Jeg ved ikke, det kommer bare til mig.

Hos V1 opleves skriveprocessen som hurtigere og mere flydende end tidligere. Den forløber *uden at tænke så meget over det*. Det er noget, der *bare kommer*. Igen kan man se, at oplevelsen af at skrive løs opleves som noget, der sker uden indblanding fra viljen, hvor jeg med viljen forstår kontrol eller målrettethed. Det opleves som uanstrengt og som noget, man modtager uden egen aktiv medvirken. I dette interview betragter eleven det hurtigere tempo og fornemmelsen af, at det *bare kommer*, som en konsekvens af, at hun er begyndt at læse mere. (Relationen mellem læsning og skrivning belyses

i afsnittet om forestilling/fantasi.) I det følgende udsnit af et gruppeinterview italesættes skriveoplevelsen som en tilstand af selvforglemmelse. Udgangspunktet for samtalen var de fortællinger, de var i gang med at skrive:

V2: Altså jeg synes faktisk, det var ret nemt. Det kom bare lidt ligesom ideen – og så nogle gange måtte man bare – så havde man lavet 100 trykfejl, fordi man allerede var videre i den næste sætning, inden man overhovedet havde færdiggjort den anden. Det var meget sådan... Vi havde begge to sådan en ret klar ide ret hurtigt om, hvad hele vores plot skulle være, og hele vores historie skulle handle om, så det var ligesom bare med at nå til de der punkter og sådan. Jeg synes, det kom meget sådan naturligt.

V1: Ja, det er meget sådan med, at man bare sætter sig ned, og så er man ligesom i en helt anden verden, hvor det hele bare kommer til en.

*V2: Så bliver man bare grebet af det, og så lige pludselig er det sådan: ”nå, nu er der gået et par timer, måske skulle man lige holde en pause -agtigt” (begge griner). (...) Man glemmer lidt sådan, hvor man er, og man lever sig så meget ind i den her karakter og den her fortælling, synes jeg. Og det univers, man prøver at skrive. Man kommer lidt ind i sin egen lille boble - hvis det giver mening? Her forbindes det at gå med skriften med selvforglemmelse og fordybelse, hvor man glemmer alt omkring sig, og tidsoplevelsen bliver anderledes. Den ene sætning føder den næste. Som skrivere oplever de sig selv som modtagere, idet *det hele bare kommer til en*. At skrive beskrives som at *bare sætte sig ned, og så er man i en helt anden verden*, og som at være i *sin egen lille boble*. I den bevægelse er der en slags overgivelse eller given slip. Det betyder, at selvbevidstheden fylder mindre, og koncentrationen og fordybelsen bliver større, og det er i tråd med ovennævnte definition på flow. Det at skrive opfattes som meget *naturligt*, hvilket jeg her forstår som ubesværet og ikke-fremmedgørende. Når noget opfattes som naturligt, kan det ses som en modsætning til det målfikserede, villedede eller ”skolske”, forstået som fænomener, der ikke optræder uden for skolen (Hetmar 2011), og som derfor kan opleves fremmedgørende eller meningsløse for eleven.*

Også i det følgende citat oplever eleven sig som en slags modtager, idet forståelsen af teksten eller oplevelsen af at se sig selv i teksten først kommer efter skriveprocessen:

V9: Jeg tænker mest sådan, når jeg skriver: åh, det her det bliver fedt, ikk? Men jeg tænker ikke så meget på sådan: det her det kan jeg godt se mig selv i. Men på en eller anden måde bliver det noget, jeg godt kan se mig selv i. Efter jeg har skrevet det.

A: Den følelse, du snakker om: Åh, det-her-bliver-fedt-følelsen. Hvad handler det om?

V9: At gå med det, der kommer.

At skrive handler om at *gå med det, der kommer*. Der er en aktiv position, der handler om at vælge at *gå med* og en passiv, receptiv position, hvor der er noget, der *kommer*. Der er altså tale om en dynamik mellem modtagelighed over for sprogets eller skrivningens bevægelse og en selvvirksomhed, hvor man vælger at gå med og investerer sin tid og koncentration. Ifølge Wiberg (2018), der skriver ud fra en bildung-tradition inspireret af Humboldt og Benner, er modtagelighed og selvvirksomhed brugbare orienteringspunkter i empirisk dannelsesforskning (jf. s. 43-44). Dette afsnit har undersøgt elevernes oplevelse ved at gå med sproget. I det følgende afsnit vil jeg gennem yderligere udsagn fra eleverne fremskrive dannelsespotentialiet ved erfaringen af at gå med sproget.

Resonans og fremmedgørelse

Det er tydeligt i elevernes udsagn, at de oplever det positivt, når det at skrive bliver en følelse af at gå med sproget. Måden, de beskriver det på, korresponderer med det, den tyske sociolog Rosa kalder resonanserfaring. En resonanserfaring beskriver han som det, at verden opleves vibrerende og responsiv, at der er noget, der svarer (jf. definitionen af skrivedannelse s. 21-24). Her kan man sige, at sproget eller skriveprocessen svarer – den giver noget tilbage. At skrive bliver en dynamik mellem det, som skriveren sætter i gang, og det, der modtages eller *bare kommer*. Fremmedgørelse er hos Rosa både resonanserfaringens modsætning og dens forudsætning. Om det skriver han blandt andet: ”resonans behøver grundlæggende *sit andet* (...) det fremmede eller fremmedgjorte” (Rosa 2021, s. 217). Det fremmedgjorte andet, siger han, opleves repulsivt, men kan åbne sig i mødet igennem erfaringen af resonans. Mødet med det fremmede andet kan her forstås som selve skrivebegivenheden, overskridelsen af tærsklen mellem det indre og det ydre gennem skriften og sproget.

Fremmedgørelse beskrives hos Rosa som det at opleve verden som stum, at den ikke svarer. Eleverne beskriver blandt andet dette som at være *skrive-stuck*.

N3: Mmm, altså jeg synes bare, altså det er sjovt nok at skrive, når man sådan er kommet godt i gang, og man ved lige, hvad man skal skrive. Og det bare går rigtig godt. Så synes jeg, det er sjovt. Men det er virkelig irriterende sådan at være skrive-stuck og ikke kunne finde på noget. (...) Så hader jeg at skrive.

Begreberne fremmedgørelse og resonans bliver relevante i læsningen af ovenstående elevudsagn. Der er stærke følelser på spil i fremmedgørelsen. Eleven *hader at skrive*, når skriveprocessen opleves som fremmed, dvs. når skriften ikke responderer. Der er en oplevelse af afmagt, når hun ikke kan *finde på noget*. I dynamikken mellem afmagten og flowet ligger en dannelsesfigur, der handler om fremmedgørelse og overskridelse heraf. I ovenstående har jeg hentet begrebet fremmedgørelse i Rosas sociologiske kritik af resonansforholdene i samfundet. Fremmedgørelse opstår hos Rosa i forbindelse med

den acceleration, der præger vores samfund. Acceleration er i høj grad også aktuelt i skolen, hvor mål for læring, viden og færdigheder, sammen med test og krav om uddannelsesparathed, over en årrække tilsyneladende er blevet tillagt stigende betydning. Ifølge Rosa vil denne acceleration medføre en fremmedgørelse. Skolen opleves som fremmed og utilgængelig eller som ”stum” i Rosas terminologi. Noget lignende gør sig gældende i mødet med skriveopgaven. Den repræsenterer et krav. Dette krav kan virke hæmmende, så eleven føler sig *skrive-stuck*. Således vil skriveopgaver altid i forskellig udstrækning virke fremmedgørende. Indtil man med en elevs ord har *slået hul på skallen* og kan *gå med det, der kommer*. Hermed overskrides grænsen mellem det kendte og det endnu ikke kendte – en overskridelsesbevægelse, der er velkendt også inden for pædagogisk og filosofisk dannelses-tænkning. For den tyske filosof G. W. F. Hegel, der regnes for en af de første, der italesætter de begreber, der stadig er gældende i dannelses-tænkning i dag (Sørensen 2013, Johansen 2019), handler dannelse om bevidst væren. Bevidstheden kan bevidstgøres om sig selv som bevidst gennem fremmedgørelsen eller sønderrivelsen af den kendte bevidsthed. Dette sker hos Hegel blandt andet gennem mødet med de klassiske værker, som skaber idealbilleder, mennesket kan danne sig efter. I moderne dannelses-tænkning er det vanskeligt, måske ligefrem umuligt, at tale om idealbilleder. Skriveopgavens fremmedhed går i stedet ud på, at den er en udfordring til at gøre noget, man endnu ikke ved, hvordan man gør. Den kalder på noget, der endnu ikke eksisterer. Herved opstår et potentielt frihedsrum, man kan indtage. Parallelt med muligheden opstår også en frygt, et ubehag eller oplevelse af stumhed, hvis man ikke *får slået hul på skallen* eller bare er *skrive-stuck* og dermed forbliver i fremmedgørelsen. Didaktisk kan man tænke undervisning som et spørgsmål om at finde vej i spændingsfeltet mellem oplevelsen af skriveopgaven som frihed og som fremmedgørelse. Dette vil jeg blandt andet komme ind på i kapitel 6.

Modtagelighed og selvvirksomhed

Bevægelsen med at gå med sproget dyrkes radikalt i surrealismen med fænomenet automatskrift. Her kan man ”udtrykke tankens virkelige funktion uden indgriben fra fornuften eller æstetisk eller moralsk interesse” (Breton 1972, jf. s. 72-76 om *Écriture Féminine*). Selvom surrealismen i sin oprindelige form måske ikke er relevant i klasseværelset, kan man se noget af den samme bevægelse i elevernes skrivning, når de udtrykker, at *det bare kommer*, eller at de *går med det, der kommer*. Der ligger altså en slags overgivelse eller kontroltab i det at gå med sproget. Et kontroltab, der er nødvendigt for at lade noget andet og endnu ikke kendt komme til orde. Spørgsmålet er, hvad dette andet er, hvor det kommer fra, og ikke mindst, hvordan man som skrivende kalder på det eller lader det ske.

Breton kalder det tankens virkelige funktion, og automatskrift er en af vejene til det. Ud fra et psykoanalytisk perspektiv vil automatskriften have sit udspring i det underbevidste, mens andre måske vil se den som en egenskab ved sproget på baggrund af den kulturelle og situationelle indlejrethed. Uanset perspektivet kan man iagttage, at eleverne citeret ovenfor forholder sig åbne for dette andet, når de går med sproget, og gennem det kontroltab, de oplever. Det er med Blanchots ord: ”a movement full of risks that will change him in one way or another” (Blanchot 1995, p. 244) (jf. s. 38). Her udtrykkes en forståelse af, at skrivning er en handling, der har betydning for, hvem man er. Med dette perspektiv relaterer elevernes oplevelse sig til dannelse og til begrebsparret *modtagelighed* og *selv-virksomhed*, som kan ses som en grundfigur inden for empirisk dannelsesforskning (Wiberg 2018, jf. s. 43-45). Som det fremgik i ovenstående afsnit, ligger der en slags grundbevægelse i skrivebegivenheden, som handler om at være modtagelig over for det, der kommer, og i forbindelse hermed vælge at gå aktivt med det; at bevæge blyanten over papiret eller fingrene på tastaturet og på den måde foretage ovennævnte ”movement full of risk”.

Skrivedannelse som transcendens og sandhedssøgen

Skrivning som en slags overgivelse ses også beskrevet hos H  l  ne Cixous (jf. s. 72-76). Hun pointerer i lighed med eleverne, at skrivning er uden skriverens vilje. *It is what dreams teach us: not to be afraid of not being the driver, since it is frightening, when we write, to find ourselves riding a crazy book. The book writes itself* (Cixous 1993, s. 100). Med *the driver* som metafor for viljen skaber hun her billedet af skrivningen som en overgivelse til skriften. Skrivning er ikke subjektets aktivitet. Det er, hvad en skribent lader ske eller finder ud af sker (Royle 2021, s. 23). Dette kr  ver, at man ikke er bange, eller at man har mod til at overskride angsten forbundet med ikke at v  re *the driver*. I kontroltabet overskrider den skrivende sig selv, og man kan sige, at skriften gennem overskridelsen   ndrer subjektet. Herved opst  r med erfaringen af at g   med skriften en mulighed for *dannelse som transcendens* (Holm og Hansen 2014, s. 236). Transcendens forstås her som det at overskride den situation, man st  r i, og forholde sig til de valg, der opst  r. I situationen, hvor eleven oplever sig som *skrive-stuck*, kan dette overskrides ved, at eleven   bner sig for og v  lger at g   med det, der kommer. Herved opst  r en dannelsesfigur. Eleverne udtrykker i interviewene en bevidsthed om denne dynamik mellem valget og   benheden, og dermed peger deres udsagn p  , at de forholder sig - eller kan forholde sig - til den overskridelse i skriveprocessen.

Som vi s   i citatet, der indleder afhandlingen, till  gger Cixous skriften en bev  gelse mod eller beg  r efter sandhed. ”It is what writing *wants*” (Cixous 1993, s. 6). Elevernes udsagn om erfaringer med at

gå med sproget peger på noget beslægtet, og herved opstår der endnu en dannelsesfigur, der kan anskue *dannelse som sandhedssøgen* (Holm og Hansen, 2014, s. 238) (jf. s. 43-45). Eksempler på dette kunne være begivenheder, hvor skrivningen har fået den skrivende elev til at huske ting og tillægge ny værdi til det erindrede, blive opmærksom på verden omkring sig eller på sig selv eller tænke nye tanker gennem skrivebegivenheden. Dette vender jeg tilbage til i de følgende afsnit om opmærksomhed, tanke og følelse og forestilling/fantasi.

Oplevelsen af at gå med sproget indfinder sig ikke per automatik i forbindelse med skrivning i skolen. I kapitel 6 vil jeg på baggrund af elevernes udsagn blandt andet diskutere, hvilke faktorer der virker fremmende på muligheden herfor.

Skrivning og opmærksomhed

En betydelig del af elevernes udsagn om deres oplevelser i forbindelse med at skrive handler om skrivnings sammenhæng med og betydning for opmærksomhed, tænkning og følelser. Opmærksomhed er en forudsætning for at registrere tanker og følelser. Af den grund, og fordi tanker og følelser er sammenfiltrede og gensidige igangsættere, så man ofte ikke kan skelne, om tanke eller følelse kom først, er det i den konkrete analyse til tider svært at adskille de tre. Jeg vil alligevel prøve at arbejde med det i flere kategorier, idet jeg vil forbinde begrebet opmærksomhed med et værensaspekt og med oplevelsen af øjeblikket, mens tænkning peger på erkendelse og til tider på et etisk aspekt. Udsagn om følelse relaterer til både opmærksomhed og tænkning og indgår i begge kategorier.

Dannelse har altid et dobbeltrettet blik både mod verden og en selv i verden. Dette gælder også analysetemaet opmærksomhed, som både kan forstås som indblik og som udsyn. Opmærksomheden i skrivningen kan knytte sig til noget ydre. Det drejer sig om at sanse verden omkring en. At betragte og lytte med en anden intensitet end ellers og derfor se og høre noget andet, end man ellers ville, og give dette et udtryk. Opmærksomheden kan også knytte sig til det indre. At blive opmærksom på tanker, forestillinger og følelser, man ikke var opmærksom på før, eller styrke opmærksomheden på det, man allerede kender eller aner. Den første del af afsnittet undersøger primært opmærksomhed på verden omkring en.

Opmærksomheden på det ydre handler hos eleverne ofte om opmærksomhed på og åbenhed over for stedet, man befinder sig på. Eksempelvis siger en elev om det at skrive:

V2: Ja. Altså. Det åbner lidt øjnene, fordi du skal være endnu mere opmærksom, ikk.

En anden udtrykker det således:

N13: Ja. Være opmærksom på de omgivelser, måske. Det sætter det også godt fokus på, når man skriver. Så bliver man nødt til det, ikke.

De to ovenstående udsagn italesætter den dimension af opmærksomhed, der handler om udsyn. I det følgende citat handler det både om udsyn og indblik på en måde, hvor de to dimensioner forudsætter hinanden.

N7: Det med, at man skrev noter og skulle bruge det i sin tekst, det tror jeg gjorde, at man lagde lidt mere mærke til stemningen. Hvilken følelse man fik og hvilke ting.... Og det, man tænkte på, og de oplevelser, man har haft. Det mindede mig meget om sådan et fortov... måske i Barcelona. Det mindede mig meget om stemningen. Og jeg tror, hvis jeg ikke havde skullet skrive ned, så ville jeg bare have tænkt, ej, det her er meget flot... og gå videre. Og så havde man bare snakket videre med de andre piger.

Gennem den opmærksomhed, som man *bliver nødt til* at præstere i forbindelse med skrivningen, fremkommer en ny bevidsthed om stedet og sig selv på stedet. Man lægger *mere mærke til* både stemninger, følelser og verden. Det ser ud, som om nogle opgavetyper naturligt fremmer dette.

I analysens første del om skrivning af digte fremtræder en særlig relation mellem at skrive digte og opmærksomhed på stedet. Ikke mindst haikudigtets tendens til at indfange øjeblikket retter opmærksomheden på verden. I analysen heraf (jf. s. 119) relateres dette til Greves begreb *omverdensømfindtlighed* som et udtryk for det at være åben og modtagelig over for verden, samtidig med at man deltager i verden. Omverdensømfindtlighed bliver også relevant i analysen af elevernes udsagn om skrivning på forskellige steder. Nedenstående analyse vil tage udgangspunkt i de forskellige måder, eleverne har mødt steder gennem skrivningen.

Skrivning, opmærksomhed og sted

I det følgende vil jeg først eksemplificere elevernes udsagn om opmærksomhed og sted med uddrag af interviews med elever fra Vestskolen. Denne klasse gennemførte en tur til København med tre indlagte skrivestop. Efterfølgende analyseres uddrag af interviews fra Nordskolen. Disse elever havde været på en tur til Glyptoteket, hvor de skulle skrive fantasy (jf. beskrivelser af skriveopgaver, s. 89-91, hvor skriveaktiviteterne og konteksten herfor er beskrevet).

På tur i København – Vestskolen

På turen, som klassen gennemførte sammen med to lærere, var der indlagt tre skriveaktiviteter. De to første var skrivning af haikudigte, og den sidste var udformning af et essay. Når jeg bearbejder

skrivningen af disse haikudigte i dette afsnit og ikke i afsnittet om haikudigte, er det, fordi skriveoplevelsen var så tæt forbundet med stedsoplevelsen og opmærksomheden på stedet. Fælles for turens tre skriveopgaver var, at eleverne oplevede en skærpet opmærksomhed på stedet gennem skrivningen.

Det udtrykker en elev fx her i samtalen om at skrive på turen:

V2: Altså, jeg tænker, at det der med at skrive, det gør, at du mærker endnu mere efter. Fordi du ved, at du skal sådan beskrive, hvad der er. Hvor, hvis bare man var der, så tror jeg bare, man ville – man ville nok ikke lægge så meget i stemningen og i alle de der ting – artefakterne. Jeg tror bare, man ville opleve det, og så ville man bare gå videre, ikk? Altså hvor, når du skal skrive det, så tror jeg, du prøver sådan at suge lidt mere af stemningen, og hvordan det er at være der. Er lidt mere sådan opmærksom på dine omgivelser og stemningen og alt det, end hvis du ikke skulle skrive det ned. Fordi du ved ligesom, at du skal argumentere for, hvorfor det var sådan eller på en eller anden måde, ikk’.

Denne elev giver udtryk for, at skriveopgaven foranlediger, at man *mærker endnu mere efter*. Dette understreges af den kropslige metafor *suge*. Metaforen forstærker udsagnet. Man kan næsten fysisk mærke, hvordan opmærksomheden skærpes, når man prøver at *suge lidt mere af stemningen, og hvordan det er at være der*. Samtidig medfører skriveopgaven tilsyneladende en eller anden form for forpligtethed. Man skal *argumentere for, hvorfor det var sådan*. Selve ordet *argumentere* virker fremmed for konteksten, som er at skrive digte. Det antyder, at der i skrivesituation er en implicit modtager, der kan stille en til regnskab for det skrevne. Man skal derfor skrive på en måde, der sandsynliggør og viser situationen troværdigt. Opmærksomheden bliver derfor mere intens, og indtrykkene omsættes til sprog, der gør oplevelsen tilgængelig for andre og for en selv. Det berører det vilkår, at skrivningen kan fungere som en overgang. Noget, der eksisterer som et indre fænomen, transformeres gennem skriften til noget ydre og er derved potentielt tilgængeligt. I den proces forandres det indre, både gennem yderliggørelsen og gennem den refleksion, skrivningen afstedkommer. Skrivningen fungerer altså både som en udtryksmåde af noget oplevet og som en henvendelse. Dette relaterer sig til udblikket på verden gennem opmærksomhed på stedet og til indblikket gennem opmærksomheden på sig selv på stedet og transformation gennem skriveprocessen.

Opmærksomheden i mødet med verden ses også i nedenstående uddrag af interview, hvor samtalen tager udgangspunkt i en synæstesi. Uddraget drejer sig om elevens tekst fra den første skriveaktivitet, som foregik ved den russiske ambassade. Teksten, eleven skrev, lød således:

Det mørke og det lyse

*Mørket trænger ind
Lydene oser af larm
Lyset kæmper mod*

Skriveopgavens retningslinjer med haikuformen (5+7+5) og kravet om, at verber er i nutid, er overholdt. Derudover bemærker man ved læsningen synæsthesien i anden verslinje, hvor både høresansen og lugtesansen involveres. Mørket og lyset får agens med verberne 'trænger ind' og 'kæmper', der desuden skaber assonans. I en hverdagsforståelse af mørke og lys er det lys, der trænger ind og fordriver mørket (Når man tænder lys i et mørkt rum, forsvinder mørket, ikke omvendt), men her er det mørket, der trænger ind, og lyset, der kæmper mod fordrivelsen. At mørket trænger ind, er således et oxymoron, der giver mening på et overført plan. Samtalen med eleven kommer ind på de sproglige figurer i digtet: ”

A: Det er et sjovt billede du laver her –” lydene oser af larm”, fordi oser, det er jo...

V11: Det var, fordi det var ved siden af den her relativt store vej, lige der ved siden af stationen og alt sådan noget. Hvor man bare hele tiden kunne høre bilerne. Man kunne også på en måde høre den der os, der kom ud af bilerne. Hele tiden, når de kørte forbi, og sådan... og så det der med lys og mørke, det var, fordi der var sådan på en måde, man kunne se sådan en stærk barrikade på en måde, der hvor lyset og mørket skilte. Hvor det så lignede, at enten mørket prøvede at komme tættere på, eller lyset kæmpede imod og sådan

A: Ja, at der var en kamp mellem lys og mørke? (...)

V11: Ja, jeg tog det lidt det her med fx, at mørket her var Rusland, og så lyset var Ukraine, hvor de så kæmper mod hinanden. Hvor det er lidt det der med – det er derfor, jeg også skriver ”trænger ind”, fordi at de er mere, de kommer tættere på, hvor Ukraine mere bare kæmper imod. Fordi de selvfølgelig er noget mindre end Rusland. Jeg tog noget inspiration fra det, da jeg så lyset og skygge
Med en overraskende sammensætning af ord formår eleven her at placere indtryk fra syn, lugtesans og hørelse i samme sætning: *lydene oser af larm*. Oplevelsen af kontrasterne mellem lys og skygge bliver gennem digtet forbundet med en kamp mellem lys og mørke, hvor det er mørket, der er indtrængende, og igen videreført til tanker om den aktuelle krig i Ukraine. Om det siger han:

V11: Altså, jeg fik de her- først – altså, da jeg først kom ind til den russiske ambassade, der synes jeg bare... altså jeg troede ... altså først tænkte jeg ikke rigtig på krigen, fordi det ikke går ud over mig. Men da jeg så det der med lys og mørke, så kom jeg til at tænke på, at den her krig, der var aktuel. Og så var der også noget med – hvad hedder det – nogle ting, der var blevet sat op for Ukraine – hvor det også lidt ledte mig hen mod den her krig, hvor det også gav noget til det at skrive. Altså noget inspiration til det der digt.

Det at skulle skrive et digt lægger for denne elev tilsyneladende op til en sproglig kreativitet og en kapacitet til at se og fortolke det set. Samtidig peger han på dynamikken mellem skrivning og opmærksomhed, idet skriveopgaven lægger op til en opmærksomhed i situationen. Den opmærksomhed bruges kreativt til at skabe sproglige billeder, som igen giver inspiration til skrivningen. Skrivningen og skabelsen af de sproglige billeder peger i retning af en aktiv stillingtagen, som adskiller sig fra tilstanden før skrivningen, hvor eleven ikke *tænkte (...) rigtig på krigen*. Det gjorde han efter eget udsagn ikke, *fordi det ikke går ud over ham*. Hermed peger udsagnet på en bevægelse, der handler om dynamikken mellem skrivning, opmærksomhed på stedet og etisk forholden.

En anden elev skriver dette digt foran den russiske ambassade: *Flags voldsomme magt/ Stille men trykket stemning/ krigens utryghed*. Særligt den første sætning har en udtrykskraft. Visuelt ligner ordene flag og magt hinanden i kraft af bogstavsammenstillingen -ag-, og det giver på en måde en ekstra voldsomhed til ordet voldsomme i midten. Når jeg læser sætningen, står det tydeligt frem, hvordan voldshandlinger er forbundet med de magtstrukturer, som flaget symboliserer. Om oplevelsen af at skrive det, siger eleven:

V2: Ja, det var meget den der - jeg ville godt fange bare lidt af de følelser, der var. Sådan hele atmosfæren i det. Og det var meget den der trykkede fornemmelse. Fordi at også – politiet gik på gaderne, og det der med, at der var helt stille, men alligevel kunne man bare mærke, at der var foregået et eller andet og foregik et eller andet. Og at alle var sådan lidt... øh, det var ikke, fordi der var glæde og musik og alt sådan noget. Og de ukrainske flag var også overalt, og det var også den der sjove, sådan, det var tydeligt at - altså bare krigen bare der – altså lille sted i København – altså i Danmark. Krigen, som er så langt væk, alligevel havde så stor betydning bare på det lille sted. Det var lidt svært at få det ned på papiret, men jeg prøvede alligevel at fange den stemning.

På stedet foran den russiske ambassade oplever eleven en trykket stemning forbundet med følelser, som gør krigen nærværende. Oplevelsen intensiveres her af arbejdet med at *fange bare lidt af de følelser, der var*. Eleven oplever, at det er *lidt svært at få det ned på papiret*, men prøver alligevel. Der ligger en investering af sprogligt arbejde, når opmærksomheden på stedet og den sproglige opmærksomhed forbindes. Et arbejde, der kræver, at sproget går ud over de vante rammer og sproglige klichéer, fordi oplevelsen ikke kan udtrykkes præcist nok ellers. Dette er beslægtet med Arendts overvejelser om, at vi bruger sproglige klichéer til at skærme os mod virkeligheden (jf. s. 29).

At selve det at skulle skrive betyder noget for oplevelsen, står også klart i følgende citat fra eleven, der taler om det næste stoppested på turen, som var foran Statens Museum for Kunst:

V2: *Altså, jeg tror lidt, det var sådan, at man lagde mere mærke – især fordi vi lige kom fra det andet sted, så lagde man mere mærke til den der... det var sådan rart at være der, og det lagde man endnu mere mærke til. Og man sådan værdsatte sådan, at der var glæde og sol og alt på en anden måde, som man nok ikke havde gjort, hvis man ikke skulle skrive det ned - og ikke lagde mærke til – sådan, fordi så lægger man jo mere, sådan ja.*

Her er det en positiv erfaring af *glæde og sol*, som værdsættes på en *anden måde* på grund af skriveopgaven. Hvor den første skriveopgave førte eleven i retning af en utryghed og en aktiv stillingtagen gennem sproglige billeder, styrer den anden i retning af en opmærksomhed, der forstærker glæden. Skriveopgavernes ordlyd var ens, men skrivestederne var forskellige. Stedet og opmærksomheden på stedet har her betydning for skriveprocessen og den endelige tekst.

Turens tredje skriveopgave gik ud på at skrive et essay med udgangspunkt i det sted, man var, og det, man observerede af indre og ydre fænomener. Skrivestedet var Kongens Have i København. En elev havde tidligere i en hurtigskrivning givet udtryk for, at hun ikke kunne lide at skrive, fordi hun ikke var *ret god til det*. Alligevel siger hun om det at sidde i Kongens Have og skrive essay:

V5: *Det var rigtig dejligt fx at sådan sidde alene på en bænk og bare sådan observere, hvad der egentlig skete. Og så skrive det ned. Det var sådan ... det er jo ikke lige noget, man gør hver dag, hvis man ikke lige tænker over det, sådan. Hvis det ikke var en opgave.*

Man kan her genfinde et fællestrek med det fænomen 'at gå med skriften' (jf. s. 149-154), som i foregående afsnit blev forbundet med resonanserfaringen, og med afsnittet om digtskrivning og glæde (s.146-149). Skrivningen bliver let og tilgængelig, og det opleves som *dejligt*. Det er en situation, der tilsyneladende ikke er helt nem at beskrive. Situationen er usædvanlig, det er ikke noget, *man gør hver dag*, og slet ikke, hvis *det ikke var en opgave*. Det er bemærkelsesværdigt, at aktiviteten at skrive går fra at være et uvelkomment onde til at være noget *dejligt*. Det gør den i dette tilfælde, når den forbindes med stille væren – noget, der adskiller sig fra hverdagen og det trivielle, og som har et element af meningsfuldhed. Dette ses også i nedenstående uddrag af en samtale om skrivningen af essayet i Kongens Have:

A: *Der er et eller andet her (læser op af elevens essay): fodskridt i gruset, jeg sætter mig ned, smagen af en ny begyndelse?*

V1: *Ja, det var sådan. Jeg sætter mig jo aldrig rigtig ned bare sådan og tænker, hvordan jeg har det i lige det øjeblik. Man skal jo altid noget. Det var lige der, hvor man bare var opmærksom. Og det var sådan meget rart på en eller anden måde at bare sidde der med sine egne tanker. Bare helt stille og i dejligt vejr og sådan.*

A: Det blev til "en ny begyndelse" i teksten?

V1: Ja.

Oplevelsen af skriveprocessen danner tilsyneladende et modstykke til den måde, livet normalt leves, hvor man altid *skal noget*. Lige der var der et øjeblik, hvor eleven oplevede bare at være opmærksom og bare sad med *egne tanker*. Opmærksomheden rækker i dette tilfælde både udad mod stedet og indad mod tanker og følelser. Det opleves *rart*. Det er en mulighed for at være *Bare helt stille* – i modsætning til, hvordan livet ellers leves.

En anden elev oplevede en forandring af holdningen til skriveopgaven:

V11: *Altså jeg tænkte først, at det var lidt, på en eller anden måde: Åh, nu skal vi skrive et helt essay, og så ... Men da jeg så kom derind, så... Man fik rigtig mange inputs fra alt det, der skete rundt omkring. Så man fik meget at skrive omkring. Og så skrev jeg også alt det her med min barndom og sådan noget, fordi jeg har været... jeg har boet inde i København, og jeg var dernede rigtig tit sammen med min mor og min far, og så var jeg også på legepladsen. Så jeg fik mange minder på en eller anden måde. Jeg fik mange minder. Hvor de så også gav mig noget at skrive om til mit essay. Og så bagefter skrev jeg også om min aktuelle situation derinde. Hvordan det også var.*

Denne elev skrev en tekst, der bestod af observationer, refleksioner og erindringer. Ligesom han gjorde i eksemplet ved den russiske ambassade, fremdrager han her dynamikken mellem opmærksomhed, sansning, associationer og skriveprocessen. En slags cirkelbevægelse, hvor intentionen om at skrive fører til en opmærksomhed på sted og sansninger. Disse leder videre til en opmærksomhed på associationer og tanker forbundet hermed. Fordi der skal skrives, sprogliggøres det oplevede, som omsættes til færdiggjorte sætninger og sproglige billeder. De nedenfor viste faser skal ikke forstås som adskilte, men som internt sammenhængende og på det nærmeste samtidige i deres forløb.

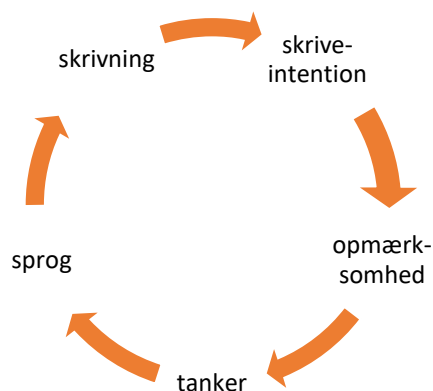


Illustration 4

Gennem skriveprocessen indtraf et holdningskift. Hvor skriveintentionen i starten kom udefra, blev den gennem processen elevens egen. Eleven gik fra mestendels at være et objekt for undervisningens intention til i overvejende grad at være et handlende subjekt.

Sprogligt omsattes sansningerne ofte til nydannede metaforer og sammenligninger i elevens tekst. Eksempelvis skriver han:

Mit hjerte trækkes automatisk direkte henimod legepladsen, det lille 4-årige barn, der boede herinde engang, kommer frem i mig

Jeg ser alle slags mennesker, som opfører sig som hunde, folk er i deres egen verden. (...) jeg føler også, jeg kan høre som en hund. Alle lydene strømmer ind i mit hoved. (...) der er intet, jeg ikke lægger mærke til. Jeg begyndte også at kunne føle alt, der ramte min krop, helt nede fra tåen og op til håret.

Hjertet er en velkendt metafor på det dybeste følelsesmæssige i os. Her trækkes det automatisk, det vil sige uden viljens kontrol, af ukendte kræfter hen mod legepladsen, som han kender fra tidligere. Herefter kommer en opremsning af sanseindtryk, der både handler om bevægelse, følelse, syn, lugte og hørelse. Teksten og interviewet bærer præg af en åbenhed, sensitivitet og sproglig kreativitet. Om en kvinde, der løb forbi bænken, hvor han sad, skriver han fx: *Hun duftede som tusinde roser, der havde røget lidt for meget.* Om det siger han:

V11: Det var blandingen af sved og så på en eller anden måde noget parfume, der var blandet lidt mærkeligt sammen.

Det er interessant at se, hvordan den konkrete oplevelse reflekteres sprogligt i skrivesituationen. De *tusinde roser* har et skær af noget romantisk, som så støder sammen med den mere prosaiske ledsætning, *der havde røget lidt for meget.* Det skaber et sprogligt billede, der på en overraskende måde giver mig som læser en fornemmelse af en modsætningsfyldt kvinde, der rummer begge dele. Det at skulle skrive har i dette tilfælde skærpet elevens opmærksomhed og åbenhed. Det fremgår også af følgende udsagn:

V11: Altså, jeg synes, det er også det her med, når jeg skulle skrive; jeg fik på en eller anden måde oplevet noget mere af en eller anden grund. (...) Altså, jeg synes, det var rigtig fedt at få skrevet derinde, fordi man fik mange... man fik virkelig set, hvad der skete.

En anden elev beskriver skriveprocessen sådan her:

V2: Jeg tror ikke, jeg havde tænkt på det, hvis det ikke var, fordi vi sad og skrev. Men det var den der... når man skrev... det ene ledte ligesom til det andet. Som så ledte tankerne lidt på vildspor, ikk?

A: Kan du beskrive, hvordan det var? At sidde med de der tanker og så...

V2: Altså det var lidt sjovt – altså nogle gange – man sad og prøvede at skrive alt ned, og man sad og prøvede at være... altså man var lidt på en rejse, altså, når man skrev det, man først oplevede. Og så lod du ligesom bare tankerne myldre ud fra der, hvor de var, til der, hvor de kom hen til. Og så prøvede man også ligesom at beskrive, hvordan det var – altså når der var en eller anden lyd, når der var en, der gik forbi, eller en fugl, der sagde et eller andet; sådan det prøvede man også at få med, mens man også prøvede at se på tankerne (...) det var lidt sjovt, det der med at både få tanker, og hvordan det var, altså sanser, sådan - det var en speciel oplevelse.

A: Spændende. Og så var det sådan, at der gennem de sansninger dukkede nogle tanker op?

V2: Ja, så var det så, så skrev man en ned (sansning (red.)), og så kom man til at reflektere lidt over den. Over at... så kom man til at tænke på en eller anden, og så skrev man det ned, og så afledte det en ny tanke om en eller et eller andet. Så det var sådan – det ledte hele tiden en sådan ud.

A: Det virker også som om, når du sidder der og mærker og sanser, så er der også meget ro omkring det. Altså ”i går gik min oldemor bort” (fra elevteksten), det lyder, som om du godt kan være i det i situationen?

V2: Ja, det synes jeg også var meget sådan ... det synes jeg også. Det var meget ok at skrive om det. Eleven beskriver skriveprocessen som en rejse, som starter i registreringen af det sansede og herfra blev ledt på vildspor. Beskrivelsen rummer flere afsæt, hvor hun med gentagen brug af konjunktionen og så italesætter tankens og skriftens bevægelse fra sansning til registrering af tanker. Hun beskriver en bevægelse, hvor hun lader tankerne myldre frem fra deres startpunkt til, hvor de kom hen til. Igen en bevægelse, der peger på det at gå med skriften (jf. s. 149-154) og på modtagelighed (s. 43). Udtrykket, at tankerne myldrer frem, skaber et billede på tankerne som noget med selvstændigt liv. I hverdags sproget er tankemylder ofte negativt ladet, en stressforbundet lidelse. Her er det, som om der i tankernes myldren er en livfuldhed eller en grøde. Der sker noget, og dette noget resulterer i refleksion og skrift. Måske fordi eleven i situationen tager udgangspunkt i sansningen og lader tankerne myldre derfra og til der, hvor de kom hen til. Hun har altså ingen intention om at styre tankerne. I stedet iagttager hun dem, hvor de udspringer fra, hvor de går hen, og gør sig på den måde til et vidne til sine egne tankers bevægelser. Hun studerer dem gennem observation og forholder sig dermed undrende og undersøgende.

Selve rejsemetaforen ses ofte som en dannelsesfigur, der fx udfoldes hos Illum Hansen (2018) i forbindelse med læsning af Goethes ’Wilhelm Meisters Lehrjahre’ (1796). Overordnet handler rejsemetaforen om at forlade det, man kender, følge veje, vildspor og impulser for at vende hjem (til sig selv),

nu forandret af rejsen. Skriveprocessen var her som en rejse, hvor hun lod sig føre af sansninger og impulser. Dette reflekteres også i teksten.

Det essay, hun refererer til, starter med beskrivelse af *den diamantblå himmel*, træerne, lydene af *rolige skridt* og fuglenes kvidren og fornemmelsen af et køligt vindpust, der strejfer kinden. Herfra fortsættes med beskrivelsen af den mangfoldighed af mennesker, der passerer forbi. Tekstens tanke- rejse går videre til stedet som der, *hvor man kan fordybe sig i sine tanker og mindes*. Selv mindes eleven sin oldemor, som *gik bort* dagen før. Det leder skriften videre til at udtrykke en taknemmelig- hed for de mennesker, hun *elsker, og som elsker* hende. Derfra går teksten tilbage til sansning af varmen, som sammenlignes med *et kærligt tæppe*, og dernæst til forestillingen om, hvor smukt der bliver på stedet, *når alle bladene og blomsterne springer ud*. Der er altså en bevægelse eller rejse fra oplevelsen af nuet til tanker om mennesker i hendes liv og tilbage til stedet, som nu er forandret, idet det opleves som *kærligt*. Det ender i beskrivelsen af en oplevelse af taknemmelighed, understøttet af situationen, hvor solen skinner. Verden synes venlig, og skriveopgaven foranlediger en opmærksom- hed på sanser og tanker. Både elevens tekst og interviewuddraget kan forstås som udtryk for oplevel- sen af meningsfuldhed. I forbindelse med ovenstående elevcitater har jeg peget på forbindelsen mellem skrivning, opmærksomhed og tænkning. Man kan sige, at sansningen af stedet giver anledning til en samtænkning eller samtidighed af sanserefleksioner og personlige refleksioner. Situationen, hvor op- mærksomheden veksler mellem sansninger, tanker og personlig historie, opleves som positiv og me- ningsfuld. Den meningsfuldhed, der refereres til her, er væsensforskellig fra den, som Jansson m.fl. undersøgte i forbindelse med skrivning af faktatekster. Hos Jansson kobles meningsfuldheden til kommunikation og positionering. Her kobler meningsfuldhed sig til et værensaspekt – at skrivebegi- venheden giver mening i sig selv.

Der er mange lignende udsagn om skærpet opmærksomhed hos eleverne fra begge skoler. Det frem- går også af første del af analysen om elevernes digte. De viste citater er valgt på baggrund af deres tydelighed. Alle valg af citater ligger i et spændingsfelt mellem det eksemplariske og det unikke. De viste eksempler er altså både repræsentanter for den generelle tendens til, at interviewene peger på sammenhængen mellem skrivning og opmærksomhed, og samtidig unikke udsagn, der omhandler lige præcis denne ene elevs skriveoplevelse. Inden jeg forsøger at udfolde og sammenfatte sammen- hængen mellem skrivning, opmærksomhed og dannelse, vil jeg omtale enkelte elever fra Nordskolen og deres skrivetur til Glyptoteket.

Nordskolen på skrivetur til Glyptoteket

Nordskolens 8. klasse var på skrivetur til Glyptoteket (jf. beskrivelse s. 90-91)⁷. Her skulle de først skrive observationer og dernæst første kapitel af en fantasyroman. Observationerne har jeg ikke set; det var elevernes egne arbejds papirer. De elever, jeg har interviewet, beretter samstemmende, at det, at de skulle skrive, var svært, men samtidig skærpede det deres opmærksomhed på stedet. At det oplevedes som svært, kan skyldes flere forhold: Museet var den dag temmelig fyldt med mennesker (det var en gratis-dag), klassens ankomst til museet blev forsinket, hvilket gav en fornemmelse af tidspress, og det var vanskeligt at finde rolige steder at sidde. Det kan være på grund af disse konkrete og i en skolehverdag genkendelige forhindringer, at en stor del af teksterne kun overfladisk tog deres udgangspunkt på stedet. Det er også muligt, at eleverne denne dag simpelthen ikke investerede engagement i skrivningen, eller at opgaven ramte ved siden af. Når elevernes udsagn om turen alligevel peger på en skærpet opmærksomhed, italesætter de, ligesom eleverne i Kongens Have gjorde, forbindelsen mellem skriveintentionen og opmærksomheden. Hos enkelte elever spillede stedsoplevelsen en stor rolle i teksten. Jeg vil i det følgende undersøge udsagn fra en af dem. Denne elev er valgt, da hun trods de vanskelige forhold formåede at gribe muligheden for opmærksomhed på stedet og for at give det sansede et skriftligt udtryk. Om det siger hun:

N11: Jeg føler bare, at når man skal skrive om det, så lægger man bare meget mere mærke til det. Og man kommer på en måde til at kende tingene meget bedre, når man skal skrive om det. Jeg føler bare, man kommer til at lære tingene bedre at kende, og hvordan det ser ud og sådan noget, hvis man skriver om det.

Eleven peger her i lighed med eleverne fra Vestskolen på det fænomen, at man gennem skrivning om noget *lære(r) tingene bedre at kende*, fordi man lægger *mere mærke til det*. Opmærksomheden bliver styrket, ligesom evnen til at fastholde det observerede, så det sætter spor. Den proces opleves som noget rart:

N11: Altså, jeg oplevede det som et meget roligt sted. Lidt ligesom jeg beskriver i teksten. Man var der bare. Ja, så jeg syntes, det var ret fedt bare at sidde og skrive og bare kigge rundt og så få det ned på papir.

A: Hvad var det fede ved det?

⁷ Turen til Glyptoteket er desuden beskrevet i denne artikel 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

N11: Jeg tror, det var fedt, i stedet for at skulle finde på, faktisk at kunne se det. Altså have et sted i forvejen, så man ikke skal finde på det, og så finde på en fortælling ud fra det. Det kunne jeg ret godt lide.

Udsagnet peger på, at der er en forbindelse mellem opmærksomheden på stedet og det at finde på og forestille sig et fiktivt scenarie. Det opleves som en hjælp, at man ikke selv skal finde på det, men starter et konkret sanset sted. Det tyder på en dynamik mellem kropslig erfaring og kreativitet, som også italesættes inden for Creative Writing (McGurl 2009) (j.f. s. 35-40). Også Héléne Cixous (Royle, 2021, s. 5) understreger vigtigheden af at skrive konkret, (stubbornly concrete, j.f. s. 73 og 114). Her tager elevens tekst sit udgangspunkt i den konkrete oplevede Vinterhave på Glyptoteket:

Store detaljerede pæle i stål indrammer rummets mitte, og strækker sig op til taget bestående af en stor glaskuppel. Ind strømmer lyset fra verden udenfor. De mange stråler af lys, der hver især kæmper om, at få plads gennem kuplens ruder, skær gennem det ellers mørkbelagte rums centrum og lysner støv, jeg ellers ikke ville have set, op. Hvert enkelt fnuller svæver legende omkring i hver sin meningsløshed. Det er det jeg elsker ved at være her på Glyptoteket. Her er man bare. Ingen forventninger. Ingenting. Og alligevel alt. (Bilag 8)

Gennem beskrivelsen af rummet, fnuller og lys opnår teksten at bevidne et øjeblik, hvor tiden står stille. Hvor der ingen handlinger, krav og forventninger er, og øjeblikket alligevel opleves som fyldt. Dette udtrykkes gennem det, at man bare ”er” og sammenstillingen mellem ”Ingenting. Og alligevel alt.” Tekstuddraget kan læses som beskrivelsen af en stedsoplevelse, der rummer en omverdensømfindtlighed (Greve 2000), der er opstået på baggrund af æstetisk erfaring. Oplevelsen indeholder et værensaspekt gennem sansningen af det konkrete rum og sin placering af læseren i en tilstand, der både omfatter ingenting og alt: En erfaring af tidslighed, forstået som det at være opmærksom på øjeblikket, i modsætning til at have *forventninger* til det kommende. En registrering af *meningsløshed*, der samtidig er sin egen modsætning. Den tilstand opstår i teksten på baggrund af en konkret sanset erfaring af et rum.

I Vinterhaven på Glyptoteket står skulpturen Vandmoderen (Kai Nielsen 1920) centralt placeret. Den spiller en væsentlig rolle i elevens fortælling. Hovedpersonen i fortællingen er en mand, som hun selv udtaler er *i 40'erne eller sådan noget*. Han er træt af sit liv som pædagog og finder et *frirum*, når han kigger på skulpturen. Om det siger eleven:

N11: Altså Moderen er jo ligesom ham hers frirum og hans skæbne. Han har jo hele livet gået rundt i en trummerum og syntes, det hele var lidt ligegyldigt. Men så finder han den der Moderen, og han bliver helt betaget af hende og sådan. Det tager jo totalt overhånd, hvor han sætter sig ned hver dag og sidder og stirrer i fire timer.

Fascinationen af skulpturen Vandmoderen bliver i teksten en indgang til en anden verden, hvor hovedpersonen pludselig føler sig levende. Sansningen bliver i teksten et stærkt element i kontakten til skulpturen.

Det kolde marmorgulv mod mine bare fødder. Når jeg er ved moderen, vil jeg være en del af universet. Mærke rodnettet under mine fødder. Blive en del af det. Derfor har jeg aldrig sko på (Bilag 8).

Hovedpersonens tilstand af lige gyldighed over for verden bliver her brudt af en stærk trang til at være ”en del af universet”. Sansningen af det kolde marmorgulv bliver en del af det at føle sig levende og i samhørighed med verden. Igennem hele teksten er der en bevægelse fra tung livstræthed, hvor kroppen er lige gyldig, mod et livsbegær, som virkeliggøres i sansningen af det kolde gulv. Vandmoderen bliver den mystiske skikkelse, der fascinerer ham og lokker ham til at overskride sin angst. Skulpturen er intenst beskrevet gennem hovedpersonens blik (jf. bilag 8). I denne fantasy-fortælling sker overgangen til det fantastiske ved, at manden guidet af Vandmoderens stemme og øjne træder ud i vandet og falder gennem bunden, blot for at lande i et andet univers. Her oplever han sig selv som levende og livshungrende, som man kan se i nedenstående uddrag, der danner slutningen på teksten.

Jeg rejste mig op. Denne her gang skete det i en hastighed, som snildt kunne have bragt mig på løbeholdet i 8 klasse. Jeg måtte se mere, føle mere, mærke mere, lugte mere, indånde det nye og igen puste ud. Jeg satte i løb ind i den nye verden med lykken som medvind.

I teksten artikuleres en livslængsel og en afstandtagen til den daglige trummerum. Livslængslen artikuleres blandt andet i tekstens skiftende rytme. I begyndelsen er perioderne lange og beskrivende. Detaljerne i rummet males frem. Beskrivelsen ender med korte abrupte fraser. ”Ingenting. Og alligevel alt.” De sætter tiden i stå. I modsætning hertil står accelerationen i slutningen. ”Jeg måtte se mere, føle mere, mærke mere, lugte mere, indånde det nye og igen puste ud”. Her sættes tempoet op gennem gentagelsen af ”mere” i forbindelse med sanseverber – for til sidst at standse op med afbrydelsen af opremsningen med ”og igen puste ud”, som er et slip af den kropslige spænding, der ligger i opremsningen. Teksten formår altså med brug af tekstrytme og -tempo at formidle en kropslig erfaring af en eksistentiel længsel efter at være levende. Overgangsfiguren til livsnærheden er skulpturen, som hovedpersonen har en intens kontakt med. Skulpturen er hans ”daglige rusketur”, som eleven formulerer det i teksten (jf. bilag 8). Elevens tilstedeværelse og opmærksomhed på stedet og valget af

Vandmoderen som aktør i teksten igangsætter en fortælling, der ikke var planlagt forinden. Den opstår i skriveprocessen:

N11: Ja. Jeg tror bare, jeg ville skrive om en, der havde det meganederen, og så kom han bare ind i det her. Men fortællingen voksede bare med mig, mens jeg skrev. Jeg havde faktisk ikke rigtig nogen ide om, hvad jeg skulle skrive om.

Her er forskellen mellem den skriftsproglige omhu og den talesproglige hurtighed slående. Det, der i teksten blev formidlet med sproglige virkemidler som tempo, rytme, billedsprog og sansenærhed, bliver i talesproget til en intention om at skrive om en, *der havde det meganederen*. Begge udtryk er effektive, men på forskellige måder og med forskellig dybde.

Opmærksomheden på stedet i forbindelse med skriveopgaven leder tilsyneladende hen mod det fænomen, jeg i foregående afsnit kaldte at gå med sproget. Fortællingen opstår på en måde af sig selv i mødet med stedet. Dette antyder også en forbindelse mellem opmærksomhed og fantasi/forestillingskraft (jf. s. 201). Fortællingen om den livstrætte mands møde med Vandmoderen giver stemme til en slags længsel mod vågenhed i livet. Om det siger eleven:

N11: Altså, jeg synes bare, altså lige nu, i den her verden, vi lever vi, så synes jeg tit, folk, de bare laver det samme og det samme, ikk? Så det bliver bare sådan lidt hamsterhjul en gang imellem. Og så syntes jeg bare det kunne være spændende at lave sådan en person som virkelig... Hvor det ikke var sådan midt imellem. Alt eller intet, ikke? Det synes jeg bare kunne være spændende at skrive om.

Her giver skriveprocessen tilsyneladende rum til en refleksion over livets gentagelser, hvor folk *laver det samme og det samme*. Metaforen hamsterhjul, som hun også bruger i teksten, peger på, at livet leves ubevidst og uden fri vilje. Det er det fænomen, som fortællingen reflekterer over og bryder med.

Skrivning, opmærksomhed og dannelse

I ovenstående udvalg af elevudsagn og tekstuddrag fra Vestskolens og Nordskolens skriveture ses en række punkter, hvor dynamikken mellem skrivning, sted og opmærksomhed viser hen mod dannelsesmuligheder. Disse dannelsesmuligheder handler om indblik i sig selv gennem sansning og opmærksomhed og om et mere sensitivt udsyn på verden.

I Vestskolens første skrivning, haiku ved den russiske ambassade, viste der sig en forbindelse mellem opmærksomhed på stedet og en etisk forholden til eller involverethed i verden i form af oplevelsen af, at krigen i Ukraine reelt angår mig. Der opstår en slags narrativ forbindelse fra sansningen af stedet, bl.a. af en stærk kontrast mellem lys og skygge, til et mikro-narrativ, der handler om, at noget trænger ind, og noget andet kæmper imod, og videre til en ny bevidsthed om, at krigen er virkelig og

også angår den skrivende elev. Forbindelsen mellem skrivning og sansning fører altså gennem en slags fortælling til en følelse af øget involverethed i verden, hvilket må siges at have et stærkt etisk og dannelsesmæssigt aspekt. Ifølge Ricoeur (1992) kan vi kun forstå livet gennem de historier, vi fortæller om det (jf. s. 29-30). Er det rimeligt at betragte skrivningen af et haikudigt som en fortælling? Både ja og nej. Essensen af haikuet som form er øjeblikket og derfor ikke-narrativ, mens elevens beskrivelse af processen i forbindelsen med skrivningen af det peger på en narrativ forståelse af en konflikt og en værdisættelse af, at det er vigtigt at beskæftige sig med. Her støtter jeg mig til en definition af narrativitetsmarkører (Iversen 2013), som identificerer, hvad det er i teksten der skaber dens narrativitet eller gør den til en fortælling. Markørerne defineres som kausalitet, konflikt, oplevelthed og værdisættelse. I dette tilfælde betyder konflikten mellem lys og mørke, opleveltheden gennem den sanselige tilgang og værdisættelsen af, at det er vedkommende, at der samlet set kan tales om en narrativ forståelse af skrivesituationen.

Det er også bemærkelsesværdigt, at elevernes udsagn demonstrerer, at det kræver en investering af energi og sproglig opmærksomhed at komme i gang med at skrive, fordi det først var svært. Dannelsesbevægelsen sker altså ikke af sig selv, men kræver noget af den skrivende. Det handler i første omgang om at sanse stedet med åbenhed, dernæst om at forbinde sansningen med sprog gennem skrivningen og den overskridelse mellem det indre og det ydre, den foranlediger. Første skriveøvelse peger således på en forbindelse mellem skriveintention, opmærksomhed på stedet og gennem mikronarrativet henimod en involverethed og forståelse af, at krigen er vedkommende. Teksterne reflekterer en sproglig kreativitet, hvor sproget finder nye baner. Der er altså ikke tale om sproglige klichéer. Den sproglige opmærksomhed er forbundet med selvstændig tænkning, som jeg ser som afgørende for skrivedannelse og for den menneskelige eksistens (jf. s. 29, om Arendts tanker om sproglige klichéer). Skrivningen af digtene kan siges at være en træning i den selvstændige tænkning og sproglige kreativitet. De nye sproglige billeder sammenstiller forskellige betydningslag, som har indvirkning på hinanden og skaber en ny mening (jf. s. 29-30 om metaforer). På den måde indvirker de nye sproglige billeder på tænkningen og tydeliggør en sammenhæng mellem sansning og tænkning.

Også anden og tredje skriveøvelse reflekterer forbindelsen mellem sansning, skrivning og en øget opmærksomhed. Det er bemærkelsesværdigt, at elevudsagnene omtaler forbindelsen mellem skrivning, opmærksomhed og tænkning. Situationen, hvor opmærksomheden foranlediget af skriveintentionen veksler mellem sansninger, tanker og personlig historie, opleves som positiv og meningsfuld. Den danske filosof Mogens Pahuus beskriver i kapitlet ”Det anelsesfulde og det gådefulde – om hvordan man fænomenologisk beskriver dette fænomenområde.” (Pahuus, 2022) en lignende

oplevelse på en gåtur, som han ser som et udtryk for stemthed og en mulighed for på en både involveret og modtagelig måde at nærme sig eksistentielle og gådefulde grundvilkår. Pahuus diskuterer fra et fænomenologisk udgangspunkt, hvordan man bl.a. som forsker reflekterer tilværelsens gådefulde aspekt eller oplevelsen af pludselig meningsfuldhed gennem skrivningen. De afprøvede skriveøvelser på Vestskolens tur viser, at skrivning med udgangspunkt i den sansemæssige oplevelse af det sted, man er, kan skabe en øget opmærksomhed, en modtagelighed for stedet og samtidig en deltagelse i stedet, der opleves som meningsfuld, og som indfanger noget af dette gådefulde.

Dette lægger sig op ad definitionen af begrebet omverdensømfindtlighed (Greve, 2000) (jf. s.114), ligesom det knytter sig til begrebsparret modtagelighed og selvvirksomhed (Wiberg, 2018).

Ordforbindelsen ”ny(e) begyndelse(r)” forekommer uafhængig af hinanden i essayet (*fodskridt i gruset, jeg sætter mig ned, smagen af en ny begyndelse* (V1)) og i Haiku 7 (*Nye begyndelser/ Er* (N7)), jf. s.118). Hermed peger de to eksempler på en opmærksomhed på et punkt eller et øjeblik, hvor der eksisterer en åbenhed mod fremtiden. Forsker i narrativitet Christoph Bode (2013) har introduceret begrebet Future Narratives. Et Future Narrative er en fortælling, der indeholder et punkt, der peger på noget kommende. Future Narrative gør op med fortiden som kausalt determinerende og orienterer sig mod nuet som et knudepunkt med mangfoldige muligheder. Med deres fokusering på nuet og begyndelsen er disse tekster beslægtet med Future Narrative. De iscenesætter nuet, og dette nu bliver en åbning mod og en forventning til fremtiden. Den åbning opstår og udtrykkes i de to eksempler i forbindelse med skrivebegivenheden, hvor opmærksomhed på stedet sprogliggøres og forbindes med tanken og skriften. Dermed kan eksemplerne forstås som forbundet med en eksistentiel dannelsesstilgang, som hos Holm og Hansen (2014, s. 235) benævnes dannelse som tidslighed.

I eksemplet med skrivning på Glyptoteket ses en bevægelse fra opmærksomhed på og fordybelse i stedet til en fortælling om, hvordan ’hamsterhjulet’ brydes gennem sanselighed og mod til at træde ud i det uvisse. Bevægelsen mod en overskridelse af den ubevidste viljeløse eksistens manifesterer en retning mod frihed og selvstændighed eller modenhed. Gennem fortællingen reflekterer eleven tilsyneladende over tilværelsen og ’udvendiggør’ således tanker gennem sproget (Ricoeur) (jf. s.29). Herved går eleven gennem skriften og fortællingen i dialog med egne tanker om livet som et hamsterhjul. I Biestas terminologi kan man se dette som et udtryk for subjektifikation (jf. s. 26), som netop er knyttet til det at gå i dialog med sig selv og verden.

I de fremdragne eksempler er dannelsesbevægelsen knyttet til sansningen. Den er forbundet med en kropslig, æstetisk erfaring af stedet. Filosofen Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) italesatte æstetik som vejen til erkendelse gennem sansernes (Baumgarten & Sørensen 1992). Sansningen blev

altså allerede i 1700-tallet betragtet som en erkendeform, der fulgte andre love end fornuftens. Den var båret af følelse, fornemmelse og anelse (Jørgensen, 2018). Baumgarten knyttede det sanselige eller sensitive særligt til poesiens sprogbrug og til følelsesmæssig appel (Skyggebjerg 2018). Dette ses også i elevernes tekster, hvor den poetiske sprogbrug i både poesi og prosa er knyttet til den sanselige oplevelse af stedet og de hertil knyttede følelser. Professor og filosof Dorthe Jørgensen tænker Baumgartens æstetikbegreb videre ind i en dannelsessammenhæng, idet hun ser den æstetiske erfaring som potentielt forbundet med indsigt og med meningsfuldhed (Jørgensen 2018). Den æstetiske erkendelse kan ikke fremtvinges, men er noget, der sker med en. Som sådan er den forbundet med begrebet begivenhed (jf. s. 25). For at denne begivenhed kan indtræffe, kræver det ifølge Dorthe Jørgensen ”lydhør tilstedeværen, genuin erfaring og eftertænksom refleksion” (Jørgensen 2018 s. 35). Mødet mellem stedserfaringen og skriften har ifølge analysen af elevernes udsagn potentiale til dette. Konklusionen på ovenstående analyser må være, at skriveopgaver, der forbinder sansning med sprog og tillader den skrivende at gå med sproget, indeholder en mulighed for, at skrive-dannelsesbegivenheder kan finde sted. Det kan ske der, hvor eleven ’går med’ sproget eller skriften, og hvor skrivningen involverer modtagelighed og selvvirksomhed, forstået som selvstændig tænkning, involverethed og omverdensømfindtlighed. I de fremdragne eksempler er dannelsesbevægelsen knyttet til sansningen. Det er forbundet med en kropslig og æstetisk erfaring af stedet og med fordybelsen i dette. Denne dannelsesfigur er forbundet med undren eller forundring, med væren i øjeblikket, med indsigt og med forandring eller overskridelse i skrivebegivenheden. I kapitel 6 vil jeg komme ind på, hvilke tilgange i undervisningen der kan fremme eller hæmme dette.

Skrivning, tanker og følelser

I ovenstående afsnit har fokus været på det, som eleverne siger peger på relationen og dynamikken mellem skrivning og opmærksomhed, og hvordan denne kan være forbundet til dannelsesmuligheder. Analysen har primært taget udgangspunkt i elevernes oplevelse af øget opmærksomhed på stedet eller verden omkring dem. Det kan også være det indre, der får øget opmærksomhed. Eleverne italesætter den proces, at skrivningen har gjort dem mere opmærksomme på tanker, følelser og erindringer, end de var før, og at de, når de skriver, tænker andre tanker, end de ellers ville have gjort. I dette afsnit bliver relationen mellem skrivning og tænkning undersøgt i forhold til tempooplevelse, forståelse for andre mennesker, for sig selv og for det, man skriver om.

Gennemgående for elevernes udsagn er, at de oplever, at det at skrive har betydning for tænkning. I Nordskolen skrev eleverne eksempelvis et essay om, hvad musik betød i deres liv. Om det siger en elev, at hans forhold til musik har forandret sig ved at skrive om det. I nedenstående uddrag af samtalen udtrykker eleverne en fælles forståelse af, at tænkning og skrivning er relateret:

N5: Jeg vil sige, man kan blive klogere af at skrive. Normalt i hverdagen der tænker man bare fx om musik på én måde. Men her under den her skrivning, der har man ligesom kigget på musik på mange forskellige måder, fra mange vinkler. Og ikke bare tænke – musik er bare en sang – og sådan noget. Så jeg har fået et andet forhold til musik, nok.

A: Hvad tænker I, kan man blive klogere af at skrive?

N6: Jeg ved det ikke helt.

N4: Jeg tror du kan blive klogere som menneske.

N6: Ja, du kan måske ikke blive decideret klogere, altså viden,

N4: Måske kan man begynde at se ting fra andre perspektiver, når du også skriver om dem

A: Og hvorfor det, tænker du?

N4: Jeg tror bare, man kommer til at se mange ting på en anden måde.

N6: Uddyber sig lidt mere

N5: Bliver lidt mere bevidst om forholdet. Og ja, man tænker måske lidt langsommere om det, når man skriver. Så man når at få flere sådan tanker.

I samtalen forhandler de tre elever om, hvad det vil sige at blive klogere. De bliver enige om, at man kan blive klogere *som menneske*, men ikke få mere viden. Ifølge eleverne giver det at skrive mulighed for at se flere *perspektiver* på ting, og de perspektiver er nogle *andre*, end man ellers ville have set. Tidsoplevelsen bliver tilsyneladende anderledes end ellers, når man skriver. Tankerne opleves som langsommere, hvilket tyder på en øget fordybelse. Man får også *flere* tanker og *uddyber* lidt mere. Oplevelsen af tankerne som langsommere illustrerer det fænomen, at man, når man skriver, færdiggør sine sætninger. Det vil sige, at det, der før til dels blot var flygtige impulser, bliver til afsluttede sætninger – og dermed mere helstøbte tanker. Tankerne tænkes til ende. Johansen (2018) peger på anstrengelsen ved skrivningen som det centrale for tænkningen.: *Tankene opstår underveis, av og gjennom selve anstrengelsen med å formulere seg* (Johansen, 2018, s. 17). Netop processen med at formulere sætninger gør ifølge Johansen skrivning til tænkningens teknologi. En af eleverne beskriver her dette som et temposkift; at man tænker *langsommere*.

I afsnittet om at gå med sproget viste udsagn fra eleverne, at oplevelsen af temposkift også kunne pege i modsat retning. At skriveprocessen gik hurtigt og med en lethed. Samtidig oplevede de et

element af selvforglemmelse (jf. s. 149-154). Det, eleven her beskriver, er ikke nødvendigvis en modsætning til den selvforglemmende flow-oplevelse, men det peger på et andet træk ved skriveprocessen, som handler om fordybelse og anstrengelse og herigennem en mulighed for forandring; at se flere perspektiver eller tænke anderledes om noget. Skrivningen kan her ses som en slags opbremsning eller mulighed for langsomhed i en kultur med accelererende tempo og dermed for at tænke selvstændigt og omhyggeligt. Dannelsesprocesser er blandt andet kendetegnet ved en omhyggelighed i tanken – noget, som skriveprocessen skaber mulighed for. I dette tilfælde skaber fordybelsen i emnet musik en forandring i forholdet til musik. Skriveprocessen uddyber eleven videre således:

N5. Man tænker også lidt mere over hver sætning. Mens, når jeg snakker. Så tænker jeg jo ikke over, hvad jeg skal sige i den næste sætning. Man finder nok mere ud af, hvor man vil hen med det. Når man skriver. Og man kan ændre det. Næsten når man tænker – eller når man er kommet længere frem, så kan man ændre det, når man går tilbage. Modsat med snak.

Her beskriver eleven, hvordan skriveprocessen adskiller sig fra tale. Tale opleves mere spontant og uplanlagt, mens skrivning giver mulighed for at ændre og finde ud af, *hvor man vil hen med det*. Der bliver her tegnet et billede af skrivning som en afklarende proces, man bedre kan kontrollere og målrette end tale. Gennem anstrengelsen bliver skriften til det udtryk, skriveren ønsker. Herved skærpes præcisionen i tanke og udtryk og skriverens autonomi. Sproget bliver en vej til at sige det, man ønsker at sige.

Opgaven om musik blev for flere elever en måde at komme tættere på at forstå musikkens betydning i deres liv. Det samme refererer nogle af eleverne til, når jeg beder dem om at fortælle om en tekst, de har kunnet lide at skrive. Eksempelvis valgte én at skrive om kønsroller. Om det siger hun:

N8: Jeg føler også, når det står der på sort og hvidt, så tror jeg også, man får, det er et helt andet perspektiv, man pludselig ser på sine egne tanker. Og nå, synes jeg det, ok, så må jeg lige researche det, og ja, at man også bare træner det, det gør noget ved en.

A: Man får et andet blik på sine egne tanker?

N8: Ja, så kan man være sådan lidt mere subjektiv, hvis man kan sige det sådan? Jeg føler sådan, at man kan få sådan et helt par friske, nye øjne, når man kigger på det. Så man kan se det fra en anden synsvinkel også.

Også denne elev beretter om at opleve at få et *helt andet perspektiv* gennem skrivningen. Her har skriveopgaven affødt en nysgerrighed efter at researche. Hun formulerer det, som om man kan *blive lidt mere subjektiv*. Et bud på, hvad der menes med det, kan være, at det bliver muligt at danne og stå ved sin egen mening. Og det kan man, fordi man får flere perspektiver på emnet både ved at skrive,

researche og ved at læse det, man selv har skrevet. Så får man, siger eleven, *sådan et helt par friske, nye øjne*. At skrive om et emne får her en slags øjenåbnende funktion, hvor der er noget, der bliver synligt, som ikke var synligt før. Det handler både om flere perspektiver og om at se sine egne tanker på skrift.⁸

At blive klogere på sig selv

At skrivning kan give anledning til selvrefleksion, er ikke nogen overraskelse. Daglig skrivning har, som vi så hos Foucault (jf. s. 33-35), også tidligere været en praksis. Dengang var det en anbefalet praksis til at disciplinere selvet, senere har det traditionelt været mere forbundet med betroelser og bearbejdning af følelser. I begge tilfælde bliver skriften en slags vidne til og deltagelse i det levede liv. I dette projekt har eleverne ikke skrevet dagbøger (det må blive i et andet projekt). Fænomenet med skriften som vidne gør sig ifølge elevernes udsagn gældende i flere typer skrivning, eksempelvis digte, essays, erindringer og fortællinger, hvor de oplever at blive klogere på sig selv gennem skrivning. Således beskriver en elev, hvordan det at skrive erindringer sætter tankerne i gang:

N12: Ja, det synes jeg, når man skal erindre noget, så er det ligesom at forestille sig at forklare historien til en anden. Og så begynder tankerne jo egentlig at komme op og være sådan, okay, - det her skete faktisk, og sådan noget.

Jeg hæfter mig især ved sammenligningen med at forklare historien til en anden. Skrivning opleves her altså som en slags samtale – blot med sig selv – og det sætter gang i tankerne. Samtidig opleves det, som om skrivningen gør oplevelsen mere forbundet med virkeligheden: *okay, - det her skete faktisk.*

Eleverne i de to 8. klasser italesætter, at den alder, de har, er forbundet med store forandringer og mange følelser, og at dette gør noget ved skrivningen. Eksempelvis siger en elev, at det først er nu i 8. klasse, hun er begyndt at kunne lide at skrive:

A: Har du altid været glad for at skrive? Hvornår begyndte du at føle, du kunne skrive noget?

N10: Det tror jeg var sådan nu, altså i 8. – så begyndte jeg at føle, at det kunne godt være godt, noget af det, jeg skrev. Ellers har jeg altid syntes, det har lydt lidt barnligt altid, det, jeg skrev (...)

A: Hvorfor tror du, det er lige nu, du begynder at kunne lide at skrive?

⁸ En elev i et af pilotprojekterne (Bock 2016, 2019) bruger i sin tekst, som omhandler erfaringer fra en gåtur, nøjagtig det samme udtryk for, hvad det at sprogliggøre sine sansninger gør ved en: *Det er sjovt, for selvom jeg går den samme rute tilbage, er det ikke de samme ting, jeg ser. Det er, som om jeg har et par helt nye øjne, efter jeg træder ud af skoven. De ser ikke kun meget længere, de ser alt.*

N10. Det tror jeg bare, at det er, fordi det er lige nu her i 8. klasse, at man sådan begynder at udvikle sig. Ja, og jeg ved ikke, om det også har noget at gøre med at komme i den her klasse – måske har jeg også udviklet mig lidt mere. Ja, det tror jeg. Men mest bare, fordi man udvikler sig meget i den her alder. Og så møder jeg mange nye mennesker i den her klasse. Så det kommer bare. Fordi der sker noget i mit liv.

Denne elev har ikke tidligere brudt sig om at skrive eller følt, hun kunne skrive. Skriveglæden forbindes dels med det at udvikle sig, og at der sker noget i ens liv, dels med, at det ikke længere *lyder lidt barnligt*. Med modenheden følger en sproglighed, der kan reflektere noget af det, der sker i livet. Biesta italesætter dette at møde verden på en voksen måde. Dette kritiserede jeg i begyndelsen af afhandlingen for at være upræcist, i hvert fald i den danske forståelse af voksenalder. Her peger elevens udtalelse mod et andet aspekt af elevens mulighed for at møde verden, nemlig den sproglige modenhed. Hvor dannelse og subjektifikation ikke kan forstås som en lineær udvikling, men nærmere som dannelsesøjeblikke, kan den sproglige udvikling i højere grad ses i et tidsmæssigt perspektiv. Denne elev forbinder sin skriveglæde med den sproglige udvikling. Skrivedannelse kan således ses som noget, der finder sted i skæringspunktet mellem den skriftsproglige udvikling og subjektifikationen og dannelsesbegivenheden. På den måde bliver skriften en mulighed for at artikulere noget af alt det nye, der er på færde, når man er ung. Flere af eleverne henviser til det at formulere følelser som noget centralt ved at skrive. At skrive bliver en mulighed for at sprogliggøre følelser og på den måde både skabe bevidsthed om og få en distance til dem. Noget tilsvarende sås i afsnittet om det særlige ved digte (jf. s. 140-148), hvor flere elever gav udtryk for, at digtskrivning kunne være en mulighed for at *komme ud med ting*, og at dette gjorde, at livet blev *lettere*. I samtalen om at skrive erindringer beretter en anden elev om det at skrive om noget, hun har oplevet, som overvældende:

V2: Altså, jeg synes, man sådan 'processer'. Jeg kan ikke lige finde det danske ord. Altså, du siger måske også lidt mere til dig selv – det var okay at føle sådan her – og du tænker endnu mere over de følelser, du havde i situationen. Især fordi jeg synes, sådan noget kan godt være svært at snakke med andre om. Også fordi, så spørger de hele tiden ind til et eller andet, og så skal man forklare det, og så når man ikke rigtig at forklare det, man var i gang med at sige. Altså jeg kan huske, da jeg skulle sige det til min mor og sådan noget, det var meget mærkeligt. Altså, måske gør jeg det til en lidt større ting, men det var en stor oplevelse for mig, ikk? Det var sjovt, det der med at prøve at få skrevet det ned, fordi det var bare sådan, det var overvældende og svært at sådan sige ... Så var det nemmere at skrive.

A: Så det var nemmere at skrive det?

V2: Bestemt. Fordi det var, som om det var ... også fordi der kunne man være lidt mere malende, sådan med sproget. Så selvom – hvis jeg skulle sige det til nogen, ville jeg nok ikke udtrykke det sådan, fordi det gør jo også, at det lyder endnu mere voldsomt. Men det var fedt at få lov til at skrive det ned, fordi det er sådan noget, der godt kan være lidt svært at snakke om.

A: Giver det noget forskelligt – at skrive og at snakke om det?

V2: Ja, bestemt. Det synes jeg. Når du skriver, får du lov til at skrive præcis, som du mener og tænker og føler. Hvor, når du snakker, så synes jeg, hurtig du bliver sådan ledt lidt på afveje af den, du snakker med. Og det er jo helt naturligt. Men der synes jeg, det er nemmere bare at skrive, for der får du lov til virkelig at skrive, hvad du føler og mener.

I lighed med N5 fortæller denne elev her om forskellen mellem at tale med andre om noget og at skrive om det. Hun peger overordnet på tre interessante træk. Først og fremmest bliver skriveprocessen en måde at bearbejde eller 'processe' oplevelser og følelser. I dette tilfælde leder skriveprocessen hen imod en øget accept af egne følelser, at *det var okay at føle sådan her*. For det andet tilbyder det at skrive en situation, hvor eleven oplever, at hun kan udtrykke sig uden at tage hensyn til andres følelser, og uden at hendes tanker bliver *sådan ledt lidt på afveje* af samtalepartneren. Dette opleves især som vigtigt, når det er *svært at snakke med andre om*. Skriften bliver en måde at adskille sig fra andre for at kunne bearbejde følelser på egen hånd. Det tredje træk, eleven peger på, handler om selve sprogliggørelsen. Eleven udtrykker det sådan, at hun i skriveprocessen kunne være *mere malende*. Hensynet til samtalepartneren ville her tilsyneladende få hende til at bruge sproget mere begrænset. Samtidig giver skriveprocessen en frihed til at skrive *præcis, som du mener og tænker og føler*. Således opleves skriveprocessen som en mulighed for at bearbejde og udtrykke selvstændig tænkning, holdninger og følelser på en præcis måde og dermed muligvis komme tættere på følelsen af at komme til syne som et subjekt (Biesta, 2018, jf. s. 25-28). Skriveprocessen giver med sin alenehed og langsomhed tilsyneladende et 'rum', hvor man kan indhente sig selv og skrive *præcis, som man mener, tænker og føler*. Hermed bliver skrivning en træning i selvstændig tænkning, i opmærksomhed på egne følelser og tanker og en mulighed for overskridelse heraf gennem skriften. To gange i det korte uddrag bruger hun vendingen at *få lov til at skrive*. Det er i sig selv interessant, at skrivning betragtes som noget, man skal have lov til. Ideelt set kunne eleven jo bare skrive når som helst i sin fritid, men som det kommer frem andetsteds i interviewet, gør hun det, i lighed med samtlige andre informanter, ikke løsrevet fra skolekonteksten. Enkelte har forsøgt sig i de yngre klasser, men gør det ikke længere. Skriveopgaven bliver for denne elev en velkommen anledning eller mulighed, som hun griber.

En anden elev reflekterer også over det at være alene, når man skriver:

N12: Ja, for du behøver ikke at diskutere dine tanker. Det er mere direkte, end hvis man er sammen med nogle. Det behøver ikke være en blanding af, hvad vi to tænker. Det er bare sådan – det her er mine tanker, sådan er de bare, lige på og hårdt. Så det er mere mine tanker.

I lighed med V2 udtrykker denne elev, at skriveprocessens alenehed giver mulighed for et mere *direkte* udtryk. Her udtrykkes det som *lige på og hårdt*, hvilket giver en stemning af en ærlighed og måske et manglende behov for hensyntagen, som vi også så hos V2 og V9. Samtidig gives der udtryk for et ejerskab til det skrevne. Det skrevne tilhører kun skriveren og *behøver ikke være en blanding af, hvad vi to tænker*. Den autonomi opleves positivt. Her tilvejebringes et unikt udtryk, hvor subjektet træder ud som sig selv. Igen skal her ikke forstås et uforanderligt naturligt subjekt, men et subjekt, der er forbundet med og vedblivende konstitueres gennem verden og de andre. Her bliver skriften blot et afsæt til at formulere dette konstant tilblivende subjekt. Hvor afsnittet om opmærksomhed pegede på en bevægelse fra øget opmærksomhed på verden til sproglige udtryk, er der her mere tale om en bevægelse indefra og ud. En opmærksomhed på tanken og følelsen og en bearbejdning heraf gennem det skriftlige udtryk.

Det er tydeligt, at eleverne oplever, at det at skrive giver dem nogle andre muligheder end samtalen. Det er væsentligt at understrege, at skrivning ikke skal stå i modsætning til deltagelse i fællesskabet eller den dialogiske undervisning. Den måde, skrivebegivenheden italesættes, peger på, at skriften måske netop kan være et rum, hvor den enkelte kan indhente sig selv. En slags momentan retræte, hvor det at være alene levner plads til tænkning og opmærksomhed. Forhåbentlig for på ny at indgå i fællesskabet.

I forbindelse med essayskrivningen i Kongens Have ser en elev en flok andre elever og synes, at der blandt dem er en anden diversitet end den, hun kender fra sin egen klasse. I teksten beskrives først fuglene, lydene, bidder fra samtaler og bænken, de sidder på. Herefter står der:

En klasse omkring vores alder gik lige forbi. Der var en masse der havde samme vibe som mig, og så kan jeg godt mærke at jeg føler mig alene i min egen klasse. Jeg føler at jeg er den eneste der har det bare lidt som mig selv i min klasse. Med det mener jeg at jeg føler mig alene med mine Følelser i min klasse og at der ikke er nogen der kan forstå mig.

Herfra går teksten videre til beskrivelse af et løbehold og turister og et væld af farveindtryk. Jeg spurgte, hvordan det var at skrive ovenstående afsnit. Hertil svarede eleven:

V9: Jeg synes, det er befriende, kan man sige. At man i stedet for kan skrive det ned. Så man ikke behøver at tænke over det hele tiden. At man har noget på skrift og på en eller anden måde - så er det ude, kan man sige.

Det opleves betydningsfuldt, ja faktisk *befriende*, at have *noget på skrift*. Det er en stærk udtalelse, som eleven uddyber med, at man ikke behøver *at tænke over det hele tiden*. Der foregår en slags frisættelse fra følelsen af at være alene og ikke-forstået. *Så er det ude*, formulerer eleven det. De følelser og tanker, der har været et udelukkende indre fænomen, får gennem skriften en form og bliver sat i verden. Der er ikke i interviewet tegn på, at eleven forventer nogen respons på det skrevne. Det befriende handler tilsyneladende om, at tankerne får form og derved en mere konkret og afgrænset eksistens i verden. Det bliver noget, man kan lægge fra sig, fordi det er *ude*. Noget tilsvarende ses hos V2 i samtalen:

V2: Jeg synes lidt, det letter, sådan – altså, som om at du lukker det så meget inde, at det næsten gør ondt i hele din krop, fordi der ikke er plads til alle de her store følelser. Og så synes jeg, det hjælper, sådan bare at spytte noget ud på et papir. Og der er ikke normalt nogen, der ser eller sådan et eller andet. Men det er bare – jeg synes, det sådan hjælper at få noget ud, fordi man så koncentrerer sig om det – og så lige pludselig har du faktisk glemt det, sådan.

A: Så er det på en eller anden måde blevet placeret ude i verden?

V2: Ja, så kan du lægge det derovre, ikk? Og så kan du gå videre.

Ved sprogliggørelsen sættes følelsen i verden og bliver herved en udvendiggørelse af noget, der oplevedes diffust, og som fyldte meget i tankerne. At skrive om følelsen bliver hos begge elever en dialog med følelserne og en accept af, at det er i verden. Det handler, som jeg ser det, ikke om at definere sig selv. I højere grad bliver det en dialog med sig selv om det, der er. Det er, som om den åbne, prøvende, fragmenterede form, som skrivningen antog, giver anledning til at registrere følelsen og give den form og derefter lade den være. I dette trækker analysen af elevens udsagn tråde til forskning i skrivning og sundhed (Steiner m.fl., 2019 og Bundesen m.fl., 2020)

Det sidste elevudsagn, jeg vil inddrage, eksemplificerer, hvordan skriveprocessen giver anledning til refleksion over sig selv og det at være ung. I et digt har eleven skrevet sætningen:

Hvornår træder du for langt frem i skoen?

I samtalen beskriver eleven tankeprocessen i skrivesituationen:

N13: Det er igen det der med ... jeg synes, der er så travlt i verden. Der er så mange ting, man skal. Og som ung så mange ting, man skal tænke på; hvad vil jeg i min fremtid. Altså, hvis jeg vil være politiker, skal jeg måske ikke sige det her. Hvis jeg vil være advokat, kan jeg måske ikke sige det her.

Altså, der er så mange fejl, man ikke må lave i forhold til fremtiden. Så det der med, hvornår står du for meget frem i skoen. Hvornår siger du for meget, hvornår siger du for lidt. Hvordan fortolker andre dig. Og dit kropssprog. Altså sådan, at der er SÅ meget, man skal tænke over. Ja, det var sådan det, jeg tænkte...

A: Sådan hverken blive usynlig eller træde for langt frem i skoen?

N13: Ja, præcis. Så folk ikke bare ser dig som hende der, der bare sidder nede i et hjørne. Og heller ikke det der med, at hende der, hun taler bare hele tiden, hun er ikke til at få et ord indført ved. Hun er bare ikke til at tale med, ikke. Det gider man jo heller ikke.

Herefter taler eleven videre om ansvar, at klare sig uden sine forældre og at reflektere over sine værdier og konkluderer derefter:

N13: Jeg synes godt, det kan være sådan en stor lektie sådan at lære det. At handle korrekt. Det ved vi alle sammen godt, men det kan godt være lidt svært at navigere i.

A: Det kan det. Og vide, hvornår man træder for langt frem i skoen?

N13: YES

Uddraget af samtalen er et eksempel på, at skrivningen af et digt tilsyneladende implicerer en tanke-række om det at være ung og forsøge at navigere i tvivl, krav, ønsker og værdier. Disse tanker udfoldes i samtalen om digtet. I skrivningen får de et helt kort og på deres egen måde præcist udtryk, som manifesterer tankerne i verden. Udtrykket 'at træde for langt frem i skoen', bliver et billede på at være for frembrusende eller fylde for meget i det sociale rum i forhold til kultur og konventioner. Spørgsmålet "Hvornår træder du for langt frem i skoen" artikulerer elevens tanker, usikkerhed og undren over det at navigere i livet som ung – mellem indre og ydre forventninger, forestillinger og socialisering til en kultur.

Skrivning, tanker, følelser – og skivedannelse

Ovenstående analyse har først fokuseret på, hvordan skrivningen synes at have betydning for elevernes relation til og tænkning om verden eller om det, de skriver om. Dernæst har blikket været rettet mod skriveprocessens betydning for elevernes forståelse af eller refleksion over sig selv i verden. Dannelsesaspektet undersøges således i overensstemmelse med bildung-traditionen med et dobbeltrettet blik, hvor dannelse både handler om erkendelse og forståelse af verden og om den enkeltes placering heri.

Forskningsspørgsmål 2 lød: *Oplever elever i folkeskolen sammenhæng mellem at skrive og det at erkende og udvikle forståelse for verden og sig selv i verden (skrivendannelse), og afspejles dette i deres egne tekster?*

Det hurtige og ikke overraskende svar er: Ja, det gør de. I det følgende vil jeg uddybe, på hvilke måder der sker.

Langsomhed

At skrive opleves som en måde at tænke langsommere. Det er bemærkelsesværdigt og peger på en tænkning, hvor den skrivende anstrenger sig mere, gør sig mere umage og fordyber sig mere, end tilfældet er i andre situationer. Accelererende tempo udpeges af sociologer (eksempelvis Rosa, 2018) som en af vor tids karakteristika, med udbændthed, usikkerhed, fremmedgjorthed m.m. til følge. Ikke mindst for unge har øget acceleration og dermed øgede krav stor betydning (Katznelson, 2021). Skrivning har tilsyneladende et potentiale til at bremse tankerne op. Tankerne bliver formuleret i færdige sætninger, og man kan gå tilbage og ændre på det skrevne, hvilket eleverne også nævner. Skriveprocessen bliver en mulighed for at gøre sig umage med sine tanker. Skrive- og revideringsprocessen kan anskues som en slags dialog med sætningerne, hvor det centrale bliver, om sætningerne udtrykker præcis det, jeg gerne vil sige. Herved bliver opmærksomheden rettet mod, hvad jeg gerne vil skrive, og mod, om det, jeg skriver, er i overensstemmelse hermed. På den måde opleves skriften i højere grad end talen at være ens helt eget udtryk. Herved opstår en mulighed for *subjektifikation* (Biesta, 2018, jf. s.25-28). Ved at skrive om noget træder man frem som en, der har noget at sige om dette, og gennem skriveprocessen skærpes relationen mellem sproget og tanken. Den anstrengelse er forbundet med selvvirksomhed.

Distance, nysgerrighed og undren

Når man læser det, man har selv har skrevet, kan man se det fra en distance (*sådan et helt par friske, nye øjne*), og herved ser man ifølge eleverne også, hvad man mangler at vide. At søge oplysninger om det, man mangler at vide, eller researche er en del af en dialog med egne tanker og et udtryk for, at man gennem skrivning og læsning heraf åbner sig for det i verden, som man skriver om. Anstrengelsen ved at skrive bliver her også forbundet med en nysgerrighed og derved *modtagelighed* over for det, man skriver om og med *dannelse som undren* (Holm og Hansen, 2014, s. 237). Undringen er tænkningens åbning. Det knytter sig igen til nataliteten, altså det, at mennesket er født i verden med

mulighed for at danne sig meninger og sætte handlinger i verden. I skriveprocessen er det denne åbenhed og indtagelse af friheden, der er forudsætningen for dialogen med egne tanker.

Selvrefleksion

Selvrefleksion er et andet væsentligt tema, som elevernes udsagn handler om. Ovenstående analyse har tydeliggjort, hvordan visse typer af skrivning faciliterer en opmærksomhed på egne tanker og følelser og en overskridelse heraf gennem sprogliggørelse. Det er bemærkelsesværdigt, at det at sprogliggøre følelser opleves som befriende eller som en lettelse. Det at give tanker og følelser et skriftligt udtryk, hvorved de får en form og en eksistens uden for subjektet, opleves således frigørende. Det er tilsyneladende en måde at acceptere, definere og værdsætte noget, der før kun fandtes inde i den enkelte. Der ligger både en bearbejdning i dette og en transcenderen, idet tanker og følelser gennem sproget får en form og overskrider skellet mellem det indre og det ydre. Derved får den skrivende mulighed for at betragte det fra en distance. I overensstemmelse med resultater fra ungdomsforskning (Katznelson, 2021) taler eleverne i interviewet om, hvordan det at være ung er forbundet med oplevelsen af hastig forandring og udvikling. Dette giver tilsyneladende mere stof til skrivningen og samtidig større behov for den distance til følelser og tanker, som skrivning kan tilbyde. Skrivning bliver her en dialog med egne tanker, fornemmelser, følelser og med sproget. Det kræver, at den skrivende lytter 'indad', samtidig med at skriften udtrykker og giver et blik på det indre. Den dialog må være præget af åbenhed eller modtagelighed, og skriften tilsvarende af selvvirksomhed. Der, hvor de to aspekter mødes i skriften, opstår overskridelsen eller dannelsesøjeblikket i skrivebegebenheden.

Alenehed

At man skriver alene, har betydning for oplevelsen af at blive synlig som subjekt. Eleverne peger samstemmende på, at aleneheden i skriveprocessen har betydning for fordybelsen og for præcisionen i det, man skriver. Det betyder ikke, at eleverne altid skal skrive alene. Det vil jeg komme nærmere ind på i afsnittet om didaktiske overvejelser. Aleneheden knytter sig ifølge eleverne til langsomhed i tankerne, til selvstændig tænkning og til frihed for at lade sig begrænse af andres reaktion. Den tilgang til skrivning og alenehed er relateret til Woolfs (1929/2020) budskab om, at man for at kunne skrive må have sit eget værelse og en økonomisk uafhængighed, og Duras' (1993/2015) erfaringer af ensomhedens nødvendighed (jf. s. 79). Det at være alene får ikke i denne sammenhæng en negativ

konnotation. Det er snarere en forudsætning for, at relationen mellem skrivning og tænkning opstår. Man kunne kalde det en tilstand af med-sig-selv-hed, hvor skriften bliver en slags samtale med sig selv. At være med sig selv er også italesat af Arendt, som ser det som en forudsætning for tænkningen: *At være alene betyder at være sammen med sig selv, og derfor er tænkning, til trods for at den kan være den mest ensomme af alle aktiviteter, aldrig helt uden partner og selskab* (Arendt, 2023, s. 99). Elevernes udsagn viser også med stærk tydelighed, at de oplever at udvikle større forståelse for andre mennesker gennem skrivning. Det vil jeg blandt andet italesætte i næste afsnit, som har fokus på skrivnings relation til fantasi og forestillingskraft.

Skrivning, fantasi og forestillingskraft

Det sidste overordnede tema, som analysen af elevernes udsagn samler sig om, er skrivning og fantasi eller forestillingskraft. Fantasi og forestillingskraft ses i projektet som almenmenneskelige evner, der er nødvendige for alle – fra forskeren til skoleeleven - for at begribe og deltage i verden. På et tidspunkt sent i processen med at skrive denne afhandling stødte jeg på Gianni Rodaris bog ”Fantasiens grammatik” (1973, oversat 1987). På det tidspunkt havde jeg indhentet al min empiri, men kunne se, at de skriveaktiviteter, der er afprøvet og undersøgt i projektet, lige så godt kunne være inspireret af denne bog. Rodari giver talrige eksempler på, hvordan børns leg med sproget og fantasien kan stimuleres gennem historiefortælling, digtning og leg. Han italesætter lærerens opgave som det at være igangsætter af kreativiteten i en ikke-hierarkisk skole, hvor alle fag er ligeværdige, fordi de blot er forskellige vinkler på ét fag: virkeligheden. Fantasien er på den måde et uundværligt element i alle fag, og her henviser han til Dewey: ”Fantasiens specifikke funktion er at opfatte virkeligheder og muligheder, som ikke viser sig for den normale sanseperception” (Dewey, 1910, i Rodari 1987). Fantasien bliver her en slags forstærkning eller udstrækning af sanserne. Fantasien kan stimuleres på mange måder, blandt andet gennem et legende sprogligt arbejde, hvor sproget finder nye veje. I særlig grad er den nødvendig til at skabe forandringer og til at forestille sig, at noget kan være anderledes, end det er. Dette gælder fra det helt singulære til det samfundsmæssige og økologiske blik. Som menneske skal man kunne forestille sig, at verden er anderledes, og til det har vi brug for fantasien. Her ligger Rodari på linje med den amerikanske tænker Martha Nussbaum. I bogen ”Not for profit – why democracy needs the humanities” (Nussbaum, 2010) diskuterer hun, hvorfor fantasien eller forestillingskraften (imagination) er essentiel for uddannelse til demokrati og medmenneskelighed. Fantasien, siger hun, kan dyrkes igennem arbejdet med kunst og litteratur. Herved tillægger Nussbaum æstetikken en betydning, der både handler om evnen til at tænke selvstændigt og til at sætte sig

i andres menneskers sted – at forestille sig, hvordan verden kunne være, og hvordan den opleves af andre, også dem, der er anderledes end en selv i forhold til kønsidentitet, etnicitet, kultur, fysik eller andet. Narrativ fantasi er, siger hun, evnen til at være en intelligent læser af en anden persons fortælling og forstå den persons følelser, ønsker og drivkraft (Nussbaum, 2010, s. 96). Den narrative fantasi udvikles blandt andet i mødet med litteratur. Her ligger Nussbaum på linje med Paul Ricoeur (1992), der understreger litteraturens og fortællingens betydning for vores forståelse af os selv og af verden (jf. s.29), og med Løgstrup, der italesætter fantasien og forestillingsevnen som en del af den menneskelige dømmekraft (Pahuus og Eriksen, 2011). I dette afsnit vil jeg undersøge, hvordan eleverne italesætter oplevelsen af relationen mellem skrivning og fantasi eller forestillingskraft. Fokus vil være på den del af interviewene, der handler om at skrive fortællinger.

Skrivning og læsning

Det er et gennemgående træk, at eleverne, når de taler om inspiration, udover egne erfaringer omtaler bøger, de har læst (N1, N4, N8, N9, N10, V1, V2, V9), og film, de har set (N7, V2, V10, V12), når de skal beskrive, hvordan de fik inspirationen til deres tekster. Bøger og film har inspireret til selve plottet eller karaktererne i deres fortælling eller til fortællestilen. En elev (V9) fortæller her, hvordan læsningen af ”Anne fra Grønnebakken” (Montgomery, 1908) har påvirket skrivestilen i den fantasy-fortælling, de netop har afleveret. .

V9: Ja, jeg tror fx, at beskrivelserne af ting. Jeg beskriver meget på en måde som fra ”Anne fra Grønnebakken”, synes jeg selv, hvor det er skrevet med mange detaljer og alligevel ikke for mange for der skal også være plads til noget andet. Og så måden at komme igennem fortællingen; at nu sker der det, og så går det videre samtidig med detaljer

A: Sådan, at der er flow i fortællingen?

V9: Ja, nemlig. Så det hele spiller sammen.

V9 nævner her dels detaljerne, som der skal være *mange* af, men ikke *for mange*, dels sammenhængskraften, *måden at komme igennem fortællingen* på, en måde, hvor *det hele spiller sammen*. Begge dele ses som noget, læsningen har været med til at forme i elevens egen skrivning.

I samtalen med V1 og V2 spiller læsning også en rolle. Her har begge elever læst fantasy og har forinden snakket indforstået om ceremonier, dødsscener og kærlighedsscener.

V2: Jeg har taget sådan – vi snakkede lidt om det – vi har læst nogle af de samme bøger, også. Men det der med – i min – det er meget sådan en form for ceremoni, der sådan er afgørende for dit liv og sådan noget.

V1: *Jeg tror også, det er det der med, at forfattere, de er sådan virkelig gode til at skrive, og jeg tror, man får ligesom inspiration af, hvordan...*

V2: *...de udtrykker sig.*

V1: *Ja, på den måde, sådan deres gode måde på at skrive, sådan. Så man ligesom selv bliver bedre til at skrive på en måde.*

V2: *Ja. Også nogle af de der sammenligninger, de bruger, og ja, sådan nogle ting, hvor man bliver inspireret af det, ikk?*

Igen er det både på indholdsplanet og formmæssigt, at eleverne bliver inspireret af det læste. Det ser ud, som om det er muligt at overføre fornemmelse for og iagttagelser af både indholds- og formelementer fra læsning til skrivning. Spørgsmålet er, om det ikke også går den anden vej; at man gennem det at skrive med inspiration fra det læste bliver mere bevidst om tekstens virkemidler, fordi man nu læser ”som en forfatter” (se også Lind, 2020). Interviewene siger ikke noget direkte om dette, men det er bemærkelsesværdigt, hvor opmærksomme eleverne er på de sproglige virkemidler i det, de har læst - både hvad angår detaljegraden og indholdet. Skriveprocessen bliver tilsyneladende en måde at omsætte perceptioner fra bøger og film til noget, der er ens eget. Processen med at skrive kommer også til at minde om læsningen.

V2: *Ja, det er lidt ligesom, når man læser, synes jeg. Man kommer til at forestille sig personer, og hele sådan historien bliver billeder oppe i hovedet, ikk?*

I løbet af skrivningen er forestillingskraften tilsyneladende på arbejde, ligesom når man læser. Eleven forestiller sig personer og historien visuelt, altså som en indre film. At forestille sig og se noget som en film gør de også brug af, når arbejdet med det fiktive univers kræver anstrengelse. Eksempelvis er det ikke nemt at skrive dialog. I interviewet diskuteres, hvordan man bedst formidler dialog på en *naturlig* måde.

A: *Og så hørte jeg også, I snakkede lidt om dialog. Og det var noget med, at du havde meget dialog i din tekst ... – specielt omkring dødsscenen*

(Begge griner)

V2: *Ja, det der med at også få det til at være flydende, men – og hvor man ved, hvem der siger det, og hvordan de siger det, men uden hele tiden at stoppe op for at skrive ”sagde han” eller ”sagde hun” eller sådan. Det er bare lidt en udfordring.*

A: *Så det der med at få det flydende?*

V2: *Ja, at få det sådan naturligt, så det ikke er alt for – det her ville aldrig ske i virkeligheden-agtigt.*

Her peger elevsamtalen på en bevidsthed om, hvordan den skrevne dialog kan mime det virkelige liv og opnå en troværdighed. Bag disse overvejelser ligger en opmærksomhed på, hvordan dialoger udspiller sig i den virkelige verden, kombineret med læseerfaringer. Her er altså tale om en dynamik mellem skrivning og læsning, kombineret med en øget opmærksomhed på detaljer i verden omkring en.

Inspirationen til at skrive hentes hos eleverne også i dem selv og hos de mennesker og steder, de færdes blandt. Det uddybes i nedenstående afsnit.

Narrativ fantasi

Det er et gennemgående træk, at eleverne i interviewene fortæller, at de i skriveprocessen både skriver noget frem, de kender indefra, og noget, de ser i verden omkring sig. Derudover er der noget, der opstår i selve skriveprocessen (V1, V2, V5, V7, V9, V10, V11, N1, N4, N7, N10, N11, N12, N14).

I det følgende vil jeg fortælle om en samtale med en enkelt elev om dennes tekst. Det at skabe en fiktiv karakter har hos denne elev tilsyneladende sammenhæng med at reflektere forskellige sider af sig selv. Eleven har skrevet en fortælling (se bilag 9), hvor karaktererne både har realistiske og eventyrlige træk. Fortællingen foregår tre steder: i hjemmet, der er præget af stilstand og forsømmethed, symboliseret ved døde blomster, skolen, der er det mest realistiske sted i fortællingen, og skoven, der er omgærdet af mystik og kun er tilgængelig via alfelignende væsener. Skoven er ifølge eleven inspireret af en skov, der kendes fra besøg hos bedsteforældrene. Spørgsmålet om kønsidentitet er nærværende i historien, hvor en person omtales med pronomenerne de/dem, og hvor en dreng har rottehaler, mens andre reagerer med modstand på dette. Hovedpersonen er en pige, der starter i en ny skole og møder det nye med nysgerrighed. Adspurgt, hvordan hovedpersonen skabes, svarer eleven:

V9: Åh, det er et godt spørgsmål. Jeg tror, det er noget med, jeg finder ... jeg ved det ikke ... mit hoved finder bare på et eller andet, og så kommer der en karakter ud af noget, som jeg tænker på. Eller det er sådan (...), at jeg tager noget fra mig selv og lægger over i hovedkarakteren. Ja, alle karaktererne, næsten.

A: Så du fordeler noget af dig selv ud i de forskellige personer i persongalleriet?

V9: Ja, bare sådan, at jeg mere kan relatere til personerne. Og så bliver hovedrollen nok den, jeg kan relatere mest til. Fordi det er nemmere at skrive om noget, man selv ved på en eller anden måde, end det er at skrive noget, man ikke rigtig har forstand på. Så skal man til at søge på noget, og det synes jeg er sådan lidt...

A: ...bliver det måske også bedre, når det er noget man kender indefra?

V9: Nemlig. Det bliver mere rigtigt.

Eleven beretter her, både at karaktererne bare opstår, når *mit hoved finder bare på et eller andet*, og hvordan elevens egne karaktertræk reflekteres i tekstens personer. Der er altså en dynamik mellem noget opfundet og noget velkendt. Kendskabet til sig selv danner udgangspunkt for de karakterer, der optræder i teksten. Det sker tilsyneladende, både fordi det gør skrivningen *nemmere*, og fordi fortællingen fremstår *mere rigtigt*. Her peger elevens udtalelser på et ideal om autenticitet i teksten. Det er forbundet med erfaring. Med noget *fra mig selv* og noget, *man selv ved på en eller anden måde*. McGurl (2009) (jf. s. 35-40 om Creative Writing) pointerer, at faget Creative Writing indeholder en indbygget spænding mellem erfaring, fantasi og håndværk. Dynamikken mellem erfaring og fantasi synes tydelig hos V9, idet egne persontræk og erfaringer distribueres ud på forskellige fiktive personer i teksten. Der opstår en slags alliance mellem selvindsigt og den fiktive fortælling, der skrives frem.

V9: Ja, og så er der nogle af de her karakterer, der er mere hyper end andre, fordi nogle gange kan jeg være sådan helt – huh- så skal jeg alt. Så nogle karakterer, de har det sådan, hvor der ikke sker så meget, og sådan, at det ligesom bare er stille og roligt, sådan, at de ikke rigtig taler med de andre. Og holder sig nogle gange lidt væk fra de andre, fordi nogle gange har jeg dage, hvor det er sådan, hvor jeg lige lukker ned og sådan. Så skal jeg lige være for mig selv, ikk?

A: Det giver god mening. Så det, du får fordelt ud på de her karakterer, er dels en udadvendt aktiv del og så en lidt mere indadvendt, tænksom del?

V9: Ja, nemlig. Måske lidt menneskesky nogle gange, andre gange ikke.

A: Så de er meget forskellige, dine personer? Hvordan er det i den her tekst. Er der nogen, der er indelukkede?

V9: Ja, det er der. Rio er fuldstændig indelukket

Eleven peger selv på, at karaktererne i fortællingen spænder fra det indelukkede til at være *mere hyper*. Disse sider hentes fra elevens eget repertoire af kendte måder at være i verden. De projiceres ud i fortællingen og bliver aktører i et drama, der handler om at kunne leve sammen i accept af forskellighed. Eleven påpeger, at det ikke er interessant kun at skrive om det positive:

V9: Jeg prøver også at få de mere negative sider, som jeg kender fra mig selv, med i historier. Så det ikke bare er sådan positivt! Positivt! Yes! Det hele er godt! – For det er ikke verden, sådan er det ikke. Verden er ikke hele tiden godt.

A: Så det svære og udfordrende skal også være med, når man skriver?

V9: Ja, det er måske endnu vigtigere at have med. Ja, at man ligesom får flere sider af historier på en eller anden måde. Altså, at vi er forskellige og ...

Ifølge denne elev er det *endnu vigtigere* at skrive om *de mere negative sider*, som man kender fra sig selv. At skrive fortællingen fremstår i elevens udsagn ikke blot som en skoleopgave, der skal afvikles. Fortællingen har også en forpligtelse til at sige noget, der er vigtigt. I dette tilfælde peges på, at det er vigtigt, at man får flere sider af historien og på den måde erkender, *at vi er forskellige*. At skrive om de sider, man selv oplever som negative, kan synes besværligt. Det er, som om de gennem det fiktive univers bliver tilgængelige og bliver til karakterer i en fortælling med et plot, der handler om at danne relationer på tværs af forskellighed, og hvor nysgerrigheden over for andre mennesker bliver det, der opløser stivnede sociale strukturer (jf. Bilag 9). Dette viser V9's udtalelser også en udpræget erkendelse af:

V9: I den her historie synes jeg selv, jeg har lagt meget sådan en LGBT-vinkel i den på en eller anden måde. Fordi (...) det synes jeg, at jeg også skal bringe ind i min historie på en eller anden måde for ligesom at skabe viden om det på en eller anden måde, men også ...

Der er en indlejret intention i fortællingen om at skabe viden om diversitet og kønsidentitet. Det er bemærkelsesværdigt, at intentionen og erkendelsen tilsyneladende opstår gennem fortællingen og altså ikke er planlagt. Om det siger eleven:

V9: Jeg har det med at skrive noget og så bagefter forstå det. Bagefter så tænke på, at det her kunne man da også tænke sådan eller på den måde og alt sådan noget. Det tænker jeg faktisk mest på bagefter på en eller anden måde.

Og videre:

V9: Det ved jeg ikke. Jeg tror ikke, jeg tænker over det. Jeg tænker mest sådan, når jeg skriver: Åh, det her, det bliver fedt, ikk? Men jeg tænker ikke så meget på sådan: Det her, det kan jeg godt se mig selv i. Men på en eller anden måde bliver det noget, jeg godt kan se mig selv i. Efter jeg har skrevet det.

Og så:

V9: Nogle gange har jeg det med at sådan selv tegne universet, hvor historien foregår. Og karakterer sådan. For at mit hoved ligesom kan vide, hvordan det ser ud og sådan. Og så ved jeg præcist, hvordan det ser ud, og så er det, som om mit hoved er inde i den her verden. Nu skriver jeg i den her verden. Det er sådan her, det er. Fordi, ja. (griner)

Tilsammen tegner elevudsagnene fra V9 et billede af en skriveproces, der involverer både erfaringer, indlevelse og forestilling – og skrivehåndværk. Gennem skrivningen formidles dels en fortælling med et plot og dels en verdensforståelse og et ønske om at ændre verden. Eleven træder frem gennem teksten og bliver tydelig. Der skabes et sammenhængende univers, der peger frem mod, at samfundet

kunne være anderledes. I lyset af Nussbaums (2010;2016) begreb om narrativ fantasi bliver skrivningen en meningsfuld begivenhed forbundet med muligheden for at forestille sig en anden verden og for at foretage et perspektivskifte mellem fortællingens karakterer og dermed træne det at kunne se verden fra andres perspektiv. Diversiteten bliver indskrevet i et univers, hvor hjemmet er præget af stilstand, og hvor evnen til at se andre på tværs af forskelligheder bliver en vej ud af stilstanden. Selve skriveprocessen bliver en bevægelse, hvor en forståelse af og intention om mangfoldighed etableres. Denne bevægelse kan ses som forbundet med begreberne natalitet og pluralitet (jf. s. 28-30); altså som udtryk for det, at man er født og kan sætte nye begyndelser i en verden, man deler med andre. Skriveprocessen skaber disse nye begyndelser, og her sker det i et ønske om en verden, hvor der er plads til mere forskellighed. Som udgangspunkt opleves skriveprocessen som meningsfuld for den skrivende. Betragtet som dannelsesbegivenhed er skriveprocessen her forbundet med tidslighed, idet den italesætter en verden, der *kunne* være (Holm og Hansen 2014, s. 235). Derudover er det slående, hvor meget denne og andre elevers skriveproces er præget af glæde. Det er, som om selve det at bruge sin forestillingsevne og narrative fantasi er forbundet med en slags livfuldhed. Følgende citat fra den israelske forfatter David Grossman (2007) viser noget beslægtet: *I write. I imagine. The act of imagining in itself enlivens me. I am not frozen and paralyzed before the predator. I invent characters. At times I feel as if I am digging up people from the ice in which reality enshrouded them, but maybe, more than anything else, it is myself that I am now digging up. I write. I feel the wealth of possibilities inherent in any human situation. I sense my ability to choose between them. The sweetness of liberty, which I believed that I had already lost. I indulge in the richness of true, personal, intimate language. I recall the delight of natural, full breathing when I manage to escape the claustrophobia of slogan and cliché. Suddenly I begin to breathe with both lungs* (Grossman 2007 jf. s. 78-79).

Her italesætter Grossman, at selve det at bruge sin forestillingsevne er livgivende. I processen med at opfinde karakterer opstår en følelse af, at enhver situation er fyldt af muligheder, som man er fri til at vælge mellem. En følelse af ikke at være frossen og ufri. At bruge forestillingskraften sammenlignes med at undslippe den klaustrofobiske følelse forbundet med en verden fyldt af slogans og klicheer. At skrive forbindes med liv og det at genfinde sig selv (*digging up*). På samme måde er elevernes oplevelse af at skrive forbundet med glæde. (*åh, det her det bliver fedt*, jf. s. 151).

Flere andre elever taler i interviewene om at lade sig inspirere af karaktertræk, de kender fra sig selv eller andre mennesker. Det er, som om at det at skrive fortællende skaber et rum, hvor den skrivende kan afprøve forskellige scenarier. Disse scenarier kan både være ønskede og frygtede eller bare legende. Eksempelvis siger en elev:

V11: *Og ... Jeg synes, det var meget spændende, fordi det bare føltes, jeg kunne bare komme ud med alt det der, hvad kan man sige ... næsten mærkelige, man havde inde i sig og sådan noget .*

Her giver fiktionen en invitation til at *komme ud med* noget, der ikke ellers er plads til. Det er det *næsten mærkelige*. Elevens tekst er præget af en legende tilgang, hvor eventyrfigurer spiller en rolle, og stedet er flyttet til eksotiske omgivelser. Teksten bliver her en måde at rumme og lege med det fremmedartede og ualmindelige. At skrive kan altså her give plads til en dannelsesbevægelse, der handler om at se det, man ellers ikke ser, eller møde det andet. (Eller som Bowie formulerer det: *Turn and face the Strange* (Changes 1971)).

En anden tager ligeledes udgangspunkt i dagdrømme og ønsker:

V2: *Ja, nogle gange kan det også, det der med at sammensætte en historie og karakterer ... Nogle gange kan man også sådan gå lidt og dagdrømme og ligesom tage de her ønsker, man har om ... Nogle gange ønsker man at være sådan eller opleve nogle spændende ting eller sådan noget og så tage det og, ja, udleve det gennem en person i ens sådan historie, ikk?*

I dette elevudsagn fremstår skriveprocessen som en mulighed for at *udleve* noget, der ikke er til stede i hverdagen. Det kan både handle om at *opleve nogle spændende ting* og om måder at *være* på. I denne elevs fortælling kan de karakteregenskaber, der er afgørende for historiens udvikling, betegnes som uselvished, åbenhed og et mod, der dukker op i afgørende øjeblikke, og som trodser frygten. Her er elevens fortælling i dialog med både klassiske eventyr og kendte fantastiske fortællinger. Det er en af den russiske litterat Mikhail Bakhtins (1895–1975) væsentlige bidrag, at enhver ytring ikke blot er en repræsentation af noget i verden, men også er en repræsentation af og i dialog med andre ytringer. Litteratur betragtes med sine mange stemmer hos Bakhtin som et forsvar mod diktaturets monologiske ideologi (Lodge & Wood 2008 s. 234). Både Bakhtin og Nussbaum, der italesætter meget forskellige perspektiver på litteraturen, ser altså litteraturen og dens dialog og perspektivskifte som væsentlige i et politisk perspektiv. At skrive fortællinger ser ud til at være en mulig måde at deltage i den dialog og dermed styrke den narrative fantasi eller forestillingskraften. I et eksistentielt dannelsesperspektiv må mod, åbenhed og uselvished ses som kraftfulde kvaliteter.

En anden elevs fortælling (Bilag 10) starter med hovedpersonens besøg på hospitalet, hvor moren er indlagt. Fortællingen fører herefter læseren igennem et fantastisk univers, hvor hovedpersonen skal gribe ind i klassiske eventyr for at skaffe den eliksir, der kan helbrede moren. Om inspirationen til tekstens start siger eleven:

V1: *Jeg synes selv, det ville være noget af det, der var mest forfærdeligt. Hvis det sådan skete med min egen mor. Jeg tror sådan lige, jeg tænkte: Hvad kunne være det værste, der sådan lige kunne ske*

for hende. Når hun boede sådan alene med sin mor, så tænkte jeg, at det værste ville være, hvis hun pludselig ikke havde hende længere. Og hun så selv skulle finde ud af tingene. Jeg tænkte, at det ligesom var en oplagt grund.

A: Så forestiller du dig, hvordan hun har det, når hun står der?

VI: Ja, så prøver jeg sådan at tænke, hvis jeg kun havde min mor, så ville det jo være forfærdeligt, hvis hun lige pludselig blev syg, og jeg selv skulle klare mig selv.

Her fremtræder en dynamik mellem skriveprocessen og forestillingen om det værste, der kunne ske. For at skrive en begyndelse, der retfærdiggør, at hovedpersonen kaster sig ud i alskens udfordringer, trækkes på en personlig forestilling om det, *der var mest forfærdeligt*. Efterfølgende spørger jeg til en sætning i fortællingen:

A: Og så er der ham her 'Theodor Asfort – du kan bare kalde mig Theo. Han rakte sin hånd frem og jeg tog den akavet' ... Hvorfor akavet?

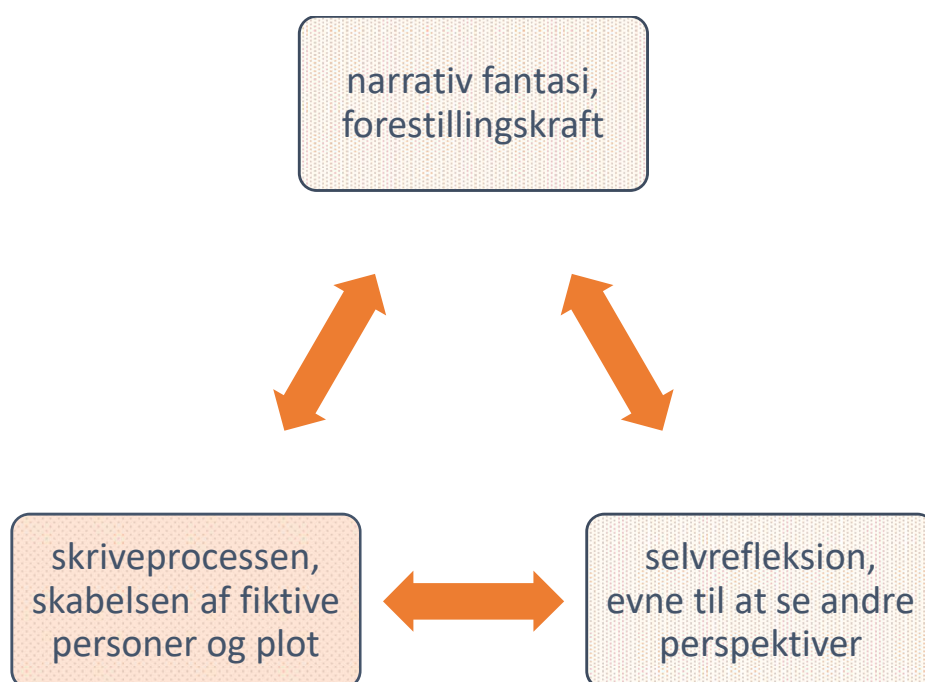
VI: Jeg tror, den er lidt bygget op af sådan en kærlighedscene eller sådan – altså, de finder ikke helt sammen til sidst, men det er sådan lidt sådan. Det buldrer lidt under overfladen til at være sådan. Sådan ville man nok reagere, hvis man var sådan en teenagepige, der mødte sådan en dreng for første gang. Som så henvender sig til en. Også, fordi han kommer meget pludseligt. Så der tænkte jeg, det skabte en stemning i det øjeblik.

I dette tilfælde er det tilsyneladende ikke en personlig erfaring, men en forestilling om, hvordan man ville reagere, hvis man var sådan en teenagepige. Forestillingskraften er i begge tilfælde et redskab for skrivningen. Det er interessant, om skrivning omvendt er et redskab for og inspirator til den skrivendes forståelse af og forestilling om følelser – en slags afprøvning af mulige situationer og hermed en igangsættelse af den narrative fantasi. I fiktionen opstår en mulighed for at sætte sig i en andens sted. Denne elevs fortælling havde en del passager, der bestod af dialog. Om det sagde hun:

VI: Jeg tænker, jeg prøver sådan lidt at sætte mig ind i hovedpersonens situation og tænker lidt: Hvordan ville jeg selv reagere. Men alligevel prøve at få hovedpersonens personlighed frem. Det er jo ikke kun min egen personlighed. Altså, hvordan ville jeg reagere, og hvad ville personen sådan tænke ved det her. Jeg prøver meget at sådan sætte mine egne tanker ind i det øjeblik. Og se, hvordan ville jeg reagere.

Eleven har her blik for, at det er en fiktiv personlighed, hun skriver frem. Hun bestræber sig på at sætte sig ind i, hvordan den fiktive person ville sådan tænke ved det her. Den bestræbelse støttes af forestillingen om, hvordan hun selv ville reagere. Selvrefleksionen bliver en adgang til at forestille

sig og italesætte den fiktive persons reaktioner og følelser. Samtidig giver skriveprocessen tilsyneladende anledning til selvrefleksion og træning i perspektivskifte. Her opstår en mulig dobbeltrettet bevægelse mellem skriveprocessen og dannelsesprocessen medieret af forestillingskraften eller den narrative fantasi, der samtidig næres af henholdsvis skrivningen og refleksionen.



Den dynamik kan også ses i nedenstående elevudsagn om det at skrive en fortælling (Bilag 11):

V2: Ja, man kommer nok til at reflektere over nogen ting, man også gør og siger, og den måde, man siger det på, og hvordan man sådan, ja (når man skriver Red.).

A: Bliver det mere tydeligt for dig, hvad du drømmer om?

V2: Ja, man kommer nok til at tænke lidt mere over det. Også med sådan nogle persontræk, man kan jo have det sådan – at man måske gerne vil være lidt mere modig i nogle situationer eller sådan noget. Så, når man skriver om det, så kommer man til at tænke over det på en eller anden måde.

Her peger elevens udsagn tydeligt på skrivning som en mulighed for øget selvrefleksion. Gennem skrivningen eksperimenteres med forskellige karaktertræk, og ifølge elevens udsagn kan det afstedkomme, at man kommer til at tænke over, hvordan man ønsker at handle – her er det det at være

modig, der bruges som eksempel.

Ifølge Martha Nussbaum (1998, 2010, 2016) er litteratur vigtig for mennesket, fordi den giver en styrkelse af sympati og indlevelse, som virkeligheden ikke kan give i lige så høj grad. Derfor er det litteraturens politiske potentiale, at den kan føre os ind i andre menneskers liv, mens vi fortsætter med at være os selv, og på den måde afdække ligheder og forskelle mellem os selv og andres liv og tanker og dermed gør dem lettere at nærme sig og begribe (Nussbaum, 2016). Dette politiske potentiale er i høj grad knyttet til dannelse, herunder modtagelighed og selvvirksomhed. Spørgsmålet er, om skrivning på samme måde som litteraturen kan give adgang til dette.

En indvending kunne være, at eleverne gennem skrivningen ikke nødvendigvis møder andet end egne forestillinger, der jo kan være begrænsede og fasttømrede – altså, at mødet med det andet, der betinger dannelsesprocessen, mangler. Elevernes udsagn tyder dog på, at forestillingerne udvides og udvikles gennem skrivningen – i dialog med læst litteratur og sete film, egne erfaringer og opmærksomhed på andre mennesker og verden omkring sig. Flere af dem nævner specifikt, at de oplever at blive klogere både på sig selv og på andre mennesker gennem skrivningen (V1, V2, V9, V10, V12, N12, N13).

Skrivning, forestilling og sanserne

Forestillingskraften er forbundet med vores væren i verden og således også med sanserne. I følgende elevudsagn fortæller V10 om skriveprocessen, da han skrev en fortælling om ondskab:

V10: Jeg prøver at leve mig så meget ind i rollen. Altså ligesom at være menneske, så jeg kan beskrive, hvordan et menneske vil føle. Hvis det er en realistisk tekst, vil jeg prøve at leve mig ind i rollen og beskrive, hvordan jeg har det fysisk. Blandt andet, hvis jeg nu har ondt i min skulder eller sådan noget, så kan man måske skrive, at min skulder gjorde lidt ondt og tage det ind i fortællingen.

A: Så du er faktisk opmærksom på din egen krop, når du skriver?

V10: Ja, så det ligesom bliver et menneske.

Ovenstående er blot ét eksempel på, hvordan den kropslige opmærksomhed i skriveøjeblikket spiller en rolle i skriveprocessen. Her er den skrivende opmærksom på sin krop, for at karakteren i fortællingen *bliver et menneske*. For at kunne skrive troværdigt, hvor perspektivet lægges hos en ung mand, der myrder i en slags blodrus, griber eleven til egne sansninger, dels at have ondt i skulderen, dels at være tør i munden og senere smagen af et glas mælk og lyden af moren, der støvsuger. Detaljerne har ikke som sådan betydning for plottet, men bliver en slags identifikationspunkter, hvor hovedpersonen trods sin voldelige karakter bliver genkendelig som menneske.

Knap så voldsomt er det i en anden fortælling, hvor det sted, karaktererne ankommer til, har *den*

velkendte duft af efterårsblade, kanel og tryghed:

A: Den velkendte duft af efterårsblade, kanel og tryghed. Hvordan kommer du frem til det billede?

VI: Det prøver jeg igen virkelig at tænke på sanser, sådan. Hvordan kunne det være i det øjeblik. Jeg forestiller mig, at det er sådan efterår, og de er i den her jordhule. Det er meget, hvordan burde det være lige her-agtigt. Så det er meget med sanser.

A: Hvorfor lige kanel?

VI: Jeg føler på en eller anden måde, der er noget trygt over det, jeg ved ikke ... Det er en mere varm lugt, føler jeg. Det er mere varmt. Mere trygt-agtigt.

A: Sådan nogle billeder, er det dine egne sansninger. Ved du, hvordan efterårsblade dufter?

VI: Sådan lidt både-og, altså der tror jeg mere, jeg tænkte på hovedpersonen. Hvordan hun oplevede det. Der tror jeg mere, jeg tænkte i, hvordan hun oplevede det-agtigt. Der prøver jeg mere at være hovedpersonen.

Ligesom i det foregående eksempel levendegøres situationen her af sanselige detaljer. Som det ses af elevudsagnet, fremkommer billedet ikke her af en registreren i øjeblikket, men knytter sig til erindring om en duft og forestillingen om en duft og den medbetydning, lige netop de dufte har i historien. Erfaringen af kroppen og dens væren i verden er afgørende for vores verdensforhold (jf. s. 32 om Merleau-Ponty). Den narrative fantasi er her forbundet med kropslige erfaringer, som er tilgængelige enten gennem sansninger i selve skriveøjeblikket, gennem erindringen eller gennem forestillingen. Samtidig bliver det i det sidste eksempel tydeligt, hvordan erindring om dufte har stor følelsesmæssig og symbolsk betydning.

Skrivning, forestilling og erindring

Nogle af skriveaktiviteterne i projektet knyttede sig til erindring. Eleverne skulle blandt andet skrive en tekst med titlen ”Jeg husker” (Bilag 1), og som inspiration til dette havde vi sammen læst uddrag af Dan Turell, Karl Ove Knausgaard og Joe Brainard (jf. oversigt over skriveaktiviteter, s. 86). Jeg havde desuden vist dem en lille modeltekst, jeg selv havde skrevet. Den handlede om en barndoms-erindring fra en morgen hos mine bedsteforældre.

En overvejende del af disse tekster handler om lykkelige barndoms-erindringer, mange foregik hos bedsteforældre, og mange var præget af sansemæssige registreringer, der genoplevedes gennem skriften; smage, dufte, lyde, vinden mod huden og beskrivelser af steder. I forbindelse med disse tekster italesatte eleverne, at skriveprocessen havde gjort erindringerne dybere og mere nuancerede og værdsatte. Skrive- og erindringsprocessen var overvejende præget af glæde. Enkelte skilte sig ud. I det følgende vil jeg opholde mig ved en af dem. Inden vi gik i gang med at snakke om erindring, bad jeg

eleverne skrive en kort tekst med titlen Min Morgen, hvor de blot beskrev den samme dags morgen, fra de vågnede, til de gik i skole. Da jeg bad denne elev beskrive skriveprocessen i forbindelse med morgen-teksten, sagde hun:

N10: Tænkte over, hvad jeg havde lavet om morgenen. Og så tænker jeg altid sådan – i hvert fald når jeg skriver sådan – så lyver jeg altid lidt. Fordi jeg sådan, så bliver det mere spændende og sådan at høre om og sådan noget...

A: Hvad kunne du finde på at lyve om?

N10: Det ved jeg ikke. Et eller andet med, at så snakkede min mor med mig om et eller andet. Jeg ved det ikke, det er nok ikke det helt stor lyveemne, men et eller andet med, at jeg sov over mig eller noget.

Eleven italesætter her det i erindrings-/autofiktionsteksten, jeg forstår som fantasi, som at lyve. At lyve har overvejende negative konnotationer, hvorimod fantasi associeres med noget positivt.

Elevens Jeg Husker-tekst indledes med sætningen: *Jeg kan huske den gang min lærer kaldte mig en mobber foran hele klassen. Jeg gik i 4. klasse.* Herefter beskrives en situation, hvor hovedpersonen, en elev i 4. klasse, i et ubetænksomt øjeblik skriver skældsord på et papir og herefter sender det ud i klasseværelset som papirflyver. Læreren opdager det og udpeger eleven som mobber. Situationen er præget af vrede og forargelse, som blandt andet afspejles i lærerens hævede og røde ansigt (*som om hun lige havde grædt*) og ved den gentagne brug af elevens navn, der råbes igen og igen *over for hele klassen*. Da teksten nævnes i interviewet, siger eleven:

N10: Ja altså, den der tekst løj jeg virkelig meget med. Altså, jeg fandt på ret meget af det. Det var bare – der var virkelig meget af det, der var – slet ikke skete overhovedet. Men altså, ja

Adspurgt, hvordan hun fandt på detaljen med papirflyveren, siger hun:

N10: Det skete – altså, det skete faktisk – eller jeg ved ikke, jeg kan ikke huske, hvad jeg skrev, men det var det, hun blev sur over. Men det skete så... Det var det sådan... (...) Altså, det er, fordi det er den eneste gang jeg har fået skældud, tror jeg. Altså, ja

Efterfølgende gør eleven rede for, at teksten er opstået i et samspil mellem en erindret specifik hændelse, erindrede oplevelser og følelser fra andre situationer og bøger, hun har læst og ladet sig inspirere af. Det udtrykkes således:

ja, så har jeg bare sådan lidt kopieret dem-agtigt og... (N10)).

Da jeg uddybende spørger, om jeg skal forstå det sådan, at det er et samspil mellem en virkelig situation, fantasien og noget, hun har læst, bekræfter hun:

N10: Ja, det er der alt sammen.

Teksten afsluttes med følgende periode:

Hver gang jeg fik øjenkontakt med nogen, så var det som om, de vidste, hvad jeg havde gjort....

Om det siger eleven:

N10: Det tror jeg, jeg kan sådan lidt huske. Også fra nogle andre gange, hvor at ... det ved jeg ikke, min mor har været virkelig sur på mig eller sådan noget, og så kiggede jeg på mine søskende eller sådan noget. Ja, det tror jeg, jeg kan huske, fra den gang man var lidt mindre og sådan.

Her peger eleven på kropslige erfaringer fra andre situationer, som hun i skrivningen har trukket på og involveret i narrativet. Senere i interviewet fortæller eleven også, at hun finder på, mens hun skriver:

N10: Jeg ligesom skriver, og så kommer det sådan til mig, ligesom imens. Det var ikke sådan noget, jeg fandt på, inden jeg skulle skrive.

Ovenstående elevudsagn peger tilbage på analysens første tema, der handler om at gå med sproget. Den omtalte fortælling var tilsyneladende ikke planlagt, men opstod i processen, hvor eleven beskriver sig selv som modtagende, idet inspirationen i skrivesituationen er noget, der *kommer* (jf. s. 149-154).

Der er noget ved det her interview, der pirrer min nysgerrighed som forsker og interviewer. Intervieweren (mig) synes, at der tydeligvis er tale om en spændende tekst, præget af fantasi og indlevelse, der støtter læserens oplevelse og forestilling, og er nysgerrig på, hvor inspirationen kommer fra. Den skrivende elev taler om at lyve og om at kopiere. To verber, der er forbundet med noget uoriginalt. Hun medgiver dog, at hun også kender følelserne indefra – *bare ikke lige derfra*. Forestillingskraften knytter sig tilsyneladende her til det at kunne kombinere erfaringer fra forskellige områder af livet. Her er der tale om en specifik erindring, der kombineres med andre sanseerfaringer og indtryk fra andre tekster (*Det er der alt sammen*). Det er, som om at eleven gennem sit ordvalg skaber afstand til sin tekst og ikke helt anerkender den. Det er på sin vis fuldt forståeligt at lægge afstand til en lidt voldsom tekst, der er genrebestemt som erindring/autofiktion. Også selv om vi i klassen inden skriveøvelsen havde snakket om, at det gerne måtte være en blanding af erindring og fantasi. Den frihed har eleven tilsyneladende benyttet til at skrive en tekst, der efterlader læseren med oplevelsen af en følelsesmæssig tyngde og et billede af et verbalt overgreb på et barn. I en note har eleven tilføjet, at læreren ikke omtales med sit rigtige navn. Dette kan læses som et udtryk for en beskyttelse af den lærer, der har været brugt som inspiration til teksten, eller en beskyttelse af historien, der nu ikke kan efterprøves. Gennem skriveprocessen indgår specifikke erfaringer i et narrativ, der både angår og ikke angår den skrivende elev. Skriveprocessen tilbyder måske en mulighed for at reflektere over sin egen fortid i et univers, der ikke er forpligtende. Eleven siger ikke noget direkte om refleksion, men teksten

og interviewet peger på, at den enkelte erfaring kan reflekteres i en skriveproces, hvor også erfaringer fra andre situationer og fra andres perspektiv kan komme i spil. Erindringen skifter form og bliver til en fortælling. Om dette giver anledning til dybere forståelse af situationen, vides ikke. Der er en specifik oplevelse af at blive råbt ad, der i skriveprocessen antager en form og i teksten bliver til et narrativ, som får læseren til at mærke barnets forsvarsløshed. På den måde bliver skriveprocessen til en træning af den narrative fantasi.

Den narrative fantasi er, som vi så hos Nussbaum og Ricoeur, væsentlig for at eksistere som menneske sammen med andre mennesker og med de handlemuligheder og forventninger, der ifølge Nussbaum er indlejret i et demokratisk samfund. Den narrative fantasi er grundlæggende for at kunne forstå og føle med andre mennesker og forestille sig, at verden kan være anderledes. Hos Arendt (2019) betragtes forestillingskraften også som afgørende for tænkningen. Den mest grundlæggende erfaring af at tænke, siger hun, knytter sig til erindringen og har at gøre med ting, der er fraværende og altså ikke kan sanses i øjeblikket. For at kunne fremkaldes i tænkning må det erfarede forvandle sig fra at være sanseobjekter til at være forestillingsbilleder. Den evne til at gøre det fraværende nærværende er nødvendig, for at der kan finde tankeprocesser sted (Arendt 2019, s. 123). I skriveprocessen forbindes disse forestillingsbilleder med sprog. Gennem sprogliggørelsen får tanken en form og bliver tilgængelig for den tænkende. Sproget er ifølge Merleau-Ponty (jf. s. 30-31) ikke blot tankens tegn, men virkeliggørelsen af tanken. Gennem skrivningen udvikler det erindrede sig fra at være noget sanset og oplevet til at have en form, og det bliver derved tilgængeligt for tænkningen og refleksionen. Ifølge Løgstrup er fantasi eller evnen til at sætte os i andres sted afgørende for vores dømmekraft (Pahuus, 2018). Evnen til at forstå virkeligheden, som den ser ud for andre mennesker, involverer forestillings-evne, opmærksomhed og åbenhed. Den træning af forestillingsevnen, som kan opnås gennem kreativ skrivning, er således af betydning for vores evne til at forstå det, som ligger uden for vores egen erfaringshorisont – altså andres erfaringer – samt det, som har været eller endnu ikke er. (Pahuus, 2018, s. 59).

Sammenfatning af analyse af elevinterviews

Dette analyseafsnit om elevernes udtalelser om skriveprocesser har overordnet identificeret fire temaer. De handler om skriveprocessens relation til det at gå med skriften, til opmærksomhed, til tænkning og følelser samt til fantasi eller forestillingskraft. Temaerne er indbyrdes forbundet, hvilket jeg kommer nærmere ind på i denne sammenfatning.

Det første tema har jeg kaldt 'at gå med skriften'. Gå er et bevægeverb, der indikerer en handling. At gå med peger på en handling, der er forbundet med en modtagelighed over for noget. At gå med

skriften kan forstås som en dynamik mellem modtagelighed og handling eller selvvirkosomhed (Wi-berg, 2018) At skrive forbindes i elevernes udsagn i høj grad med det at gå med det, der kommer – en slags overgivelse til skriveprocessen. Dette implicerer en selvforglemmelse og en forskydning af tidsoplevelsen. I analysen knyttes dette sammen med et spændingsfelt mellem fremmedgørelse og resonans, som, inspireret af Rosas (2021) resonansbegreb, er et udtryk for oplevelsen af, at skriften svarer, og at man derfor kan skrive løs. Fremmedgørelsen opstår i mødet med skriveopgaven og overskrides ved at 'gå med skriften'. Den overskridelse har ifølge analysen et potentiale for dannelse forstået som transcendens og som sandhedssøgen (Holm og Hansen, 2014) og kan yderligere forstås i lyset af Cixous' (1993) beskrivelse af skriveprocessen som en sandhedssøgen og en overgivelse. At gå med skriften kan ses som et afgørende udgangspunkt for det dannelsespotentiale, der sammenfattes i afsnittene om opmærksomhed, tænkning og fantasi/forestillingskraft. Det kan ses i nedenstående illustration, hvor floden, der strømmer, bliver et billede på det at gå med skriften, og dæmningen bliver et billede på den gentagne overskridelsesbevægelse, der finder sted i skriveprocessen. Mennesket på tømmerflåden illustrerer den skrivende. Man kan diskutere, om en tømmerflåde er et velvalgt billede til dette, da tømmerflådens bevægelse synes prægnet af flodens og vindens bevægelser, mens skrivningen både involverer overgivelsen og den aktive styring. Illustrationen er i lighed med illustration 1 opstået som procestegning i løbet af projektet.

sprogliggørelsen, og den skriveproces inviterer tilsyneladende til at gå ud over de kendte rammer og sproglige klicheer. At overskride det kendte og etablerede i sproget er ifølge Arendt (jf. s. 29) nødvendigt for at fjerne den skærmning mod virkeligheden, som trivialiteten og de sproglige klicheer skaber, og dermed kunne insistere på selvstændig tænkning. Ved at træde ud over de sproglige klicheer kan man med andre ord undersøge virkeligheden. Opmærksomheden skærpes desuden på den skrivendes egen væren i verden. Det er altså en bevægelse, der både går indad og udad.

At skrive med opmærksomhed på stedet indgår tilsyneladende i en dynamik, hvor skriveintentionen medfører øget opmærksomhed på sansninger og tanker. Dette medfører nye tanker, som forbindes med sprog og udvikles gennem skrivningen – og igen fører til nye skriveintentioner. Skrivning udtrykkes i interviewene ofte som en bevægelse eller en rejse. Dermed bliver skrivning noget, der forandrer og flytter den skrivende. Gennem skrivningen udvikler de skrivende tilsyneladende en sensitivitet over for verden og sig selv i verden, samtidig med at de gennem skriften deltager i verden. I analysen er dette italesat med begrebet omverdensømfindtlighed (Greve, 2000). Man kan tale om en poetisk opmærksomhed på tid og rum, der realiseres i skrivebegivenheden. Denne opmærksomhed er forbundet med glæde. Skrivebegivenheden kan her ses som en potentiel dannelsesbevægelse forbundet med lydhørhed, sensitivitet, undren, væren, tidslighed og overskridelse. Nedenstående illustration er et nærbillede af tømmerflådefiguren fra forrige illustration. Billedet illustrerer analysesituationen, hvor forskeren gennem en optik, der er skabt af begreber, teori, undren, metode og intention, studerer elevens udsagn om skrivning og opmærksomhed og gennem analysen kategoriserer dem som forbundet med væren, omverdensømfindtlighed, åbenhed og undren.

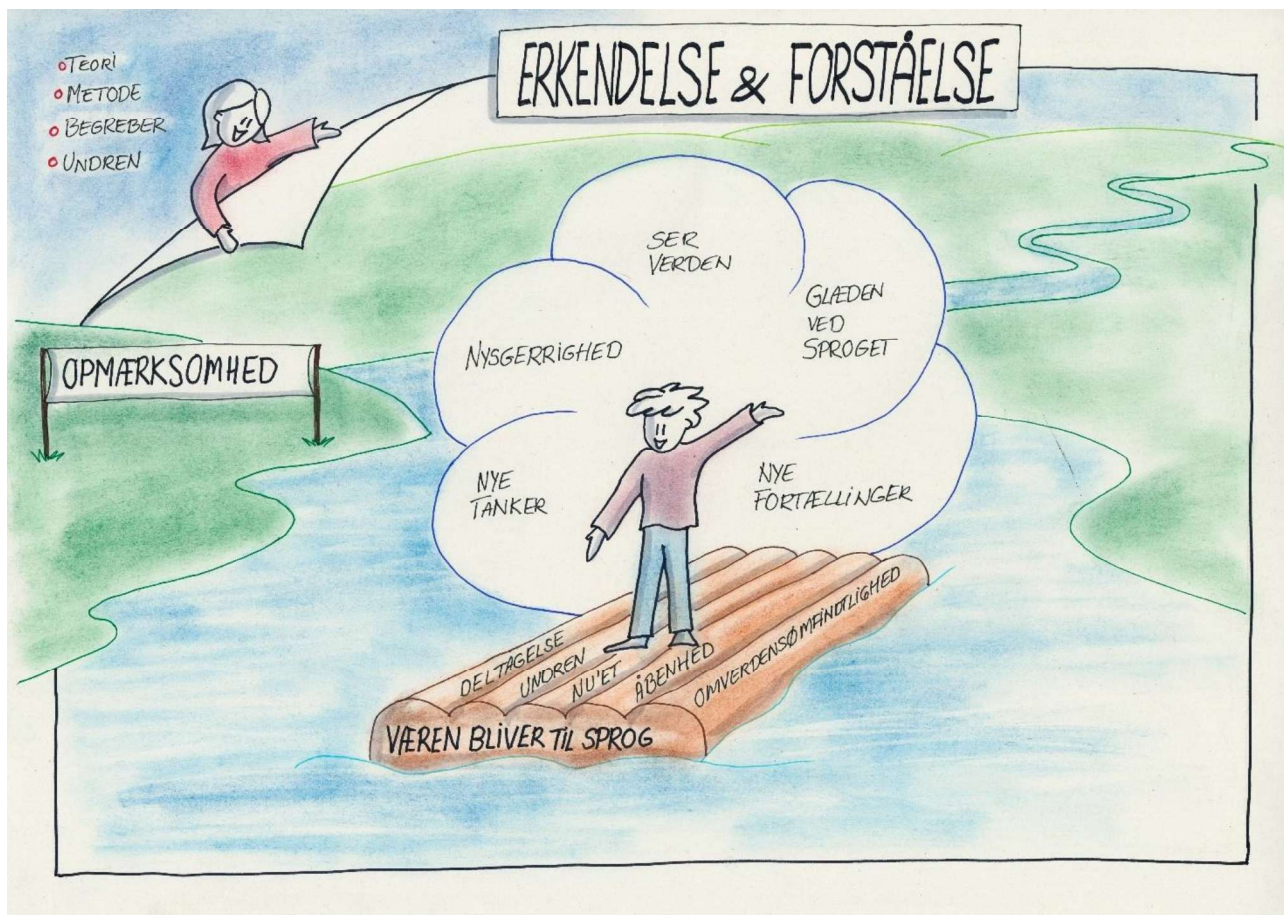


Illustration 6: *Opmærksomhed* (Davidsen 2023)

I afsnittet om skrivning, tanker og følelser omtales elevernes oplevelse af, at det at skrive om noget giver adgang til nye tanker og tilgange og dermed en ny forståelse af verden. Dette er forbundet med selve sprogliggørelsen, hvor sætninger fuldendes og tænkes til ende. Af eleverne opleves det blandt andet, som at man tænker langsommere, hvilket jeg forstår som mere dybdegående og grundigt. Dette giver ifølge eleverne flere perspektiver på verden og større forståelse for verden og sig selv i verden. Skrivning kan give anledning til selvrefleksion, og det er ifølge eleverne i særlig grad relevant i den alder, de har nu, som kan opfattes som en overgang mellem barn og voksen. Her er analysen i overensstemmelse med aktuel ungdomsforskning (Katznelson, 2021, der peger på samfundets acceleration som udløsende faktor for stigende udsathed hos unge). Skrivningen kan her forstås som det at komme i dialog med egne tanker og forestillinger og udvikle dem i et rum, der er ens eget. At forholde sig dialogisk er ifølge Biesta afgørende for subjektifikationen, der beskrives som en begivenhed, hvor den enkelte har mulighed for at komme til syne som unikt subjekt. Det at skrive kan være en mulighed for denne dialogiske forholde.

At skrive om svære følelser eller oplevelser opleves af eleverne som en bearbejdelse af disse og forbindes med lettelse eller glæde. I den forbindelse synes skrivning at være et stærkere værktøj end tale, fordi man gennem skrivning kan udtrykke sig mere præcist og i overensstemmelse og dialog med sig selv. Dette er forbundet med selvstændig tænkning. At skrive fremstår således som en dialog med egne tanker, der kan fordybes, fordi skrivningen tilbyder en mulighed for alenehed, hvor der er tid og rum til denne dialog. På den måde erfares skrivning som en mulighed for at stå frem som sig selv eller for subjektifikation (Biesta, 2018). Relationen mellem skrivning og tænkning rummer et dannelsesaspekt, der både handler om undren, natalitet (Arendt, 2019), selvstændig tænkning, selvrefleksion, modtagelighed og selvvirksomhed (Wiberg, 2018).

I temaet om skrivning og fantasi eller forestillingskraft omtales skriveprocessens sammenhæng med den narrative fantasi (Nussbaum, 2019), altså det at kunne forestille sig, hvordan verden kunne være, og det at kunne sætte sig ind i andres perspektiv og dermed forstå, at verden kan opleves på andre måder end ens egen. At skrive fiktion, herunder autofiktion, kan tilsyneladende potentielt være en mulighed for at træne, afprøve og styrke den narrative fantasi. Inspirationen til skrivningen hentes dels i andre tekster, dels i egne erfaringer, aktuelle eller erindrede, eller i forestillingen om andres erfaringer. Erfaringerne er kropsligt funderet, og opmærksomhed på krop og sansninger indgår tilsyneladende som element i skriveprocessen. Erfaringer og forestillinger kombineres i løbet af skriveprocessen, og dette skaber noget nyt. Samtidig opleves skriveprocessen som noget, der bare kommer. Fortællingen og karaktererne opstår gennem skrivningen, og herved peges tilbage på det første tema, som handler om at gå med skriften i en dynamik mellem modtagelighed over for det, der kommer (erindringer, tanker, sprog, billeder), og en selvvirksomhed, der handler om at vælge at gå med det – eller med det af det, man synes er værd at gå med. Analysen af elevernes udsagn og tekster viser, at det at skrive fiktion kan forstås som en måde at skabe verdener, fortællinger og personer på baggrund af egne erfaringer og refleksioner. Herved reflekteres og udvikles forståelsen af verden og en selv i verden, samtidig med at selve den skabende skriveakt tilsyneladende kan være forbundet med glæde og lyst. Det betyder potentielt, at det at skrive giver adgang til at eksperimentere med narrativer, uden at narrativet skaber en "ensidig og ortodoks identitetsforståelse" (Ringgaard, 2021, s. 224).

Skrivedannelse definerede jeg på side 11 som en begivenhed, hvor det at skrive giver anledning til undren, forstyrrelse af vanetænkning og kulturelle dogmer, refleksion over verden og sig selv i verden og en opmærksomhed på og sensitivitet over for verden. Derudover karakteriserede jeg det som en slags tilblivelse i øjeblikket gennem skriften. Netop tilblivelsen gennem skriften træder frem som

figur i elevernes udsagn om skrivebegivenheden. Det er en tilblivelse gennem sprogliggørelsen, der er forbundet med opmærksomhed, tænkning, fantasi og åbenhed og i nogle tilfælde glæde og følelse af frihed.

Der tegner sig et billede af, at forskellige former for kreativ skrivning muliggør forskellige former for skrivedannelsesmuligheder, hvor den overordnede tendens er, at skrivning af poetiske tekster faciliterer skrivedannelsesbegivenheder forbundet med opmærksomhed, væren og meningsfuldhed, mens det at skrive fortællende faciliterer skrivedannelsesbegivenheder forbundet med narrativ fantasi og det at kunne forestille sig mulige scenarier og andres perspektiver. Begge måder at skrive faciliterer tænkning, herunder refleksion over verden, sig selv og sig selv i verden. I kapitel 6 vil jeg undersøge, hvad der fremmer skrivedannelsesmuligheden, og hvilke didaktiske refleksioner det giver anledning til. Inden da vil jeg søge at stille kritiske spørgsmål til analysen og derved forstyrre de antagelser, der kan virke selvfølgelige i analyseprocessen.

Kritiske spørgsmål til analysen

Skrivedannelse ses gennem hele projektet som *muligheder*, den enkelte elev kan gribe og forme i skrivningen. Det er altså ikke noget, man som underviser kan tilbyde eller forvente, men blot give rum for eller fremme. For Biesta (2014) er det underviserens opgave at *pege* på muligheden for den enkeltes frihed, i tillid til at den frihed er mulig (jf. s. 28). I projektet har jeg på beslægtet vis søgt at pege på muligheden for skrivedannelse som begivenhed i undervisningen, vel vidende at dannelsesbevægelser er uforudsigelige, uafsluttede, risikofyldte og umulige at fastholde. Projektet hviler derfor på en tillid til, at de muligheder er til stede. Jeg har gennem analysen haft blik for elevtekster og elevudsagn, som på forskellig vis giver udtryk for, at skrivebegivenheden har været betydningsfuld i forhold til den poetiske skrivedannelse, at gå med sproget, at være opmærksom på verden, sig selv og sig selv i verden og i forhold til tænkning og fantasi. Min optik har været rettet mod muligheder og kun i mindre grad på de faldgruber, et fokus på skrivedannelse måske også kan indeholde, og på, hvornår skrivningen ikke medfører dannelsesbevægelser. Jeg har derfor været igennem det empiriske materiale endnu en gang for at få øje på negationer, modfortællinger eller risici. At eleverne ikke i alle skriveaktiviteterne har skrevet tekster, hvor der umiddelbart er noget på spil, anser jeg ikke som et gyldigt kritikpunkt. Det er mere et vilkår, idet man hverken som forsker eller som lærer kan kræve, at elever kaster sig ud i overskridende skriveprocesser, men blot søge at skabe rammerne, der kan gøre det muligt med respekt for den enkeltes urørlighedszone (jf. s. 104-108, hvor der reflekteres over etiske dilemmaer i projektet). Alligevel er det interessant at dykke ned i, om der i elevernes tekster og interviews er noget, der peger på modfortællinger til analysen. Her vil jeg først se på udsagn, der

omtaler spørgsmålet om det dannelsesaspekt, der handler om at møde noget andet end sig selv. Derefter vil jeg se nærmere på et aspekt, der handler om relationen mellem skrivefærdigheder og skrive-dannelse.

Når jeg i starten af interviewet spurgte eleverne, om de kunne lide at skrive, svarede nogle (N1, N2, N3, N12, V12), at de bedre kunne lide at skrive end at læse. Det samme skete flere gange i interviewene i pilotprojektet, uden at jeg dog tidligere har opholdt mig ved det. Når jeg spurgte ind til det, knyttede det sig primært til, at det oplevedes som nemmere at koncentrere sig om at skrive end om at læse. Måske knytter det sig derudover til et grundlæggende dilemma i skrive-dannelsesbegrebet. I definitionen forbindes skrive-dannelse både med selverfaring og selvoverskridelse og knyttes til bevidsthed om verden, sig selv og sig selv i verden. Det indebærer, at skrivebegivenheden tager den skrivende med nogle andre steder hen end ellers. Det kritiske spørgsmål kunne derfor lyde, om man med et fokus på den kreative skrivning risikerer at bringe eleven i en skrivesituation, der ikke lægger op til selvoverskridelse eller mødet med noget andet end sig selv. Dannelse var hos bl.a. Hegel forbundet med ophævelse til almenhed gennem læsning af de gamle græske værker og tilstræbe de idealbilleder, de fremviste. Dannelsen forudsætter altså et møde med noget andet end sig selv. Kan den kreative skriveopgave præsentere dette andet? Kan den føre den skrivende til mødet med det andet, eller er den mere tilbøjelig til at blive en cirkulær selvbekræftende proces, hvor den skrivende ikke bevæger sig ud over det kendte?

Det empiriske materiale i dette projekt peger i høj grad på muligheden for, at den skrivende kan møde noget andet gennem skriften, men der er også udsagn og tekster i materialet, der indikerer, at skrivningen kan være forbundet med vanetænkning og bevægelser inden for forudsigelige ikke-fremmedgørende områder. Således er der blandt erindringsteksterne eksempler, der efterlader et indtryk af at være idylliserende og konfliktløse. Disse er ikke medtaget i analyseafsnittet, da de ikke lever op til udvælgelseskriteriet, at der er noget på spil. Det må understreges, at det ikke er et problem i sig selv, at erindringsteksterne ikke indeholder konflikt. Med respekt for elevernes ret til deres egen fortælling må man nødvendigvis anerkende erindringens troværdighed. Men det er ikke åbenlyst, om man kan tale om skrive-dannelse. Der er også i interviewene udsagn, som tyder på, at skrivningen ikke fører nye steder hen:

Men bare at kunne sætte sig ned og få lov til at skrive. Det var bare sådan – det krævede ikke meget af mig. Hvorimod sådan at sætte mig foran en tavle og bare skulle lytte. Jeg tror ikke, du kunne sætte mig til noget værre. Det er meget bedre at bare putte noget musik i ørerne og så bare få lov til at

skrive. Det falder mig nemt, fordi alt ligesom bare var i mit hoved, og så er det egentlig bare at trykke på tasterne (N12)

At skrive opleves af denne elev som *nemt*. At eleven foretrækker skrivning frem for læsning, kobler hun selv sammen med, at hun som person har brug for at være aktiv. En kritisk analyse heraf kunne problematisere, at ved at gøre det, der er *nemt, ikke kræver meget* og i forvejen *ligesom bare var i mit hoved*, bliver undervisningen en slags cirkelbevægelse, hvor eleven ikke møder andet end sig selv. Dette er muligvis tilfældet i nogle af erindringsteksterne. Endelig kan man sætte spørgsmålstejn ved, om det at fortælle sig selv potentielt fastholder den skrivende i én fortælling om sig selv, i stedet for at åbne til mange mulige fortællinger.

I analysen har jeg fremdraget eksempler, hvor det at gå med skriften knyttes til erfaringer af opmærksomhed, tænkning, narrativ fantasi og styrkelse af det poetiske blik. I alle de tilfælde forstår jeg skrivebegivenheden som noget, der inkluderer et møde med noget andet gennem skrivningen. Det er relevant at pointere, at begivenheden ikke altid indtræffer trods didaktiske overvejelser. Det er lige præcis et møde, hvor den skrivendes valg, parathed til at gå med, tryghed ved situationen og generelle dagsform også spiller en rolle, ligesom klassekulturen, skolekulturen, læreren og meget andet har betydning. Som Kirsten Hammann pointerer (jf. s. 77-79), møder man også i skrivningen et ubehag. Det ubehag knytter sig til det at bruge af sig selv og til den overskridelse, det kræver, at skrive med det udgangspunkt, at man er begynder og ikke ved, hvordan man gør, eller hvordan det ender. I analysen har elever refereret til dette ubehag som *grænseoverskridende*. Man kan på den ene side forestille sig, at skrivebegivenheden er knyttet til den overskridelse, der fordrer, at skriveopgaven ikke kun lægger op til at gøre det, der er nemt og i forvejen er i ens hoved. På den anden side kan det, der er velkendt og let tilgængeligt, være et afsæt til noget nyt. En også tidligere omtalt pointe må være, at skrivebegivenheden ikke kan planlægges eller blot forventes. Man kan skabe undervisningssituationer, hvor den kan finde sted - i tillid til at den er mulig - og med respekt for, at den enkelte bestemmer graden af involvering og selvoverskridelse.

Et andet kritisk spørgsmål kan handle om skrivebegivenhedens relation til skrivekompetence. I skriveaktiviteterne har jeg søgt at adskille den kreative skrivning fra krav om formelle skrivefærdigheder med henblik på at skabe en slags frirum for skrivning. Det er, mener jeg, nødvendigt med henblik på at åbne mulighed for at 'gå med skriften' og derved åbne et rum, hvor skrivning ikke er noget, man kan, men noget, man gør. Samtidig skal man ikke være blind for den sammenhæng, der er mellem skrivehåndværk og skrivebegivenhed. I nedenstående citat gør en elev rede for sin oplevelse af, at det at blive hurtigere til at skrive er forbundet med muligheden for, at skriveoplevelsen bliver præget af flow.

N5: Jeg vil nok også sige – altså, jeg havde en lærer, en meget skrap lærer i 6. og 7. Men det hjalp nok også. Altså jeg havde hende i dansk. Og hun var nok meget sådan streng. Men det hjalp mig nok mere med det. Altså, hun hjalp i hvert fald mig både det med at skrive og blive hurtigere til at skrive. Og det gør nok også nogle gange, når man kommer ind i flowet, så løber det lidt fra en, fordi man skriver for langsomt, og så kan man – jeg er blevet bedre til at skrive, og så kan man ligesom følge med. Og virkelig ikke tænke længere fremme, end man er. Men tænke og skrive det med det samme.

A: Så du tænker, det betyder noget, det med at nå en vis hastighed, når man skriver?

N5: Ja, det gør jeg. Tanker ... og så man ikke pludselig er længere fremme, end man skriver. For så ender man med at skulle vente, og så ryger man ud af flowet. Det føler jeg. Også, hvis der nu er et ord, man ikke kan finde ud af at skrive. Det gør også lidt, at man stopper flowet. Så også at blive bedre til at stave.

Her peger elevens udsagn på, at det at opleve at gå med skriften har sammenhæng med, hvor hurtigt man skriver. Hastighed er også en komponent, Cixous (jf. s. 72-76) udpeger som væsentlig. Hendes anbefaling lyder blandt andet således:

They have to be written to the quick, on the now. ... If you do not grab them in the instant they pass, these pulsations are lost forever. (...) So, have on hand a notebook, a bit of paper, and capture the rapid traces of the instant. (...) To keep the passing in the present. (Cixous, 2005, s. 194)

Vanskeligheder med stavning eller formulering kan ifølge eleven nedsætte skrive tempoet og dermed muligheden for at gå med skriften og for at sige det, man gerne vil. Et andet aspekt af sammenhængen mellem skrivehåndværk og skrivedannelse peger N10 på i samtalen om hendes erindringstekst. Adspurgt om, hvornår hun begyndte at kunne lide at skrive, svarede hun: *det tror jeg var sådan nu, altså i 8. – så begyndte jeg at føle, at det kunne godt være godt, noget af det, jeg skrev. Ellers har jeg altid syntes, det har lydt lidt barnligt altid, det, jeg skrev (...)(N10)*

Ovenstående citat indgår også i afsnittet om selvrefleksion (jf. s. 174). Elevens udsagn indikerer en slags oplevet usamtidighed mellem skriveintentionen og skrivefærdigheden, og at glæden ved at skrive hænger sammen med den sproglige modenhed. Det kan altså her ikke lade sig gøre at adskille skrivedannelse fra skrivehåndværk. Analysen har primært peget på skrivedannelsens mulighed i forbindelse med at tilgå skrivningen med åbenhed – som en begynder. Her ligger altså en risiko for at overse den betydning, skrivehåndværket har for skrivedannelsesbegivenheden. Et interessant perspektiv på det kunne være at undersøge, hvordan skrivehåndværk og skrivedannelse forbinder og adskiller sig.

Kapitel 6: Didaktiske overvejelser og skrivedannelse

I dette afsnit vil jeg søge at svare på, hvilke faktorer der virker fremmende for skrivedannelsesbegivenheden, samt reflektere over, hvilke didaktiske overvejelser dette giver anledning til (forskningsspørgsmål 3). Analysen af elevinterviews og læsningen af elevernes tekster har peget på, at skrivedannelsesbegivenheden kan være forbundet med oplevelsen af at gå med skriften, øget opmærksomhed på tid, rum, tænkning og følelser, narrativ fantasi/forestilling og med det poetiske blik.

Skrivedannelsesbegivenheden er defineret som det, der sker, når skrivning giver anledning til undren, forstyrrelse af vanetænkning og kulturelle dogmer og til refleksion over verden og sig selv i verden. Analyserne viser, at skrivning af poetiske tekster og fortællinger kan åbne mulighed for dette. Derfor er det relevant at undersøge, hvad eleverne siger om det, og hvilke skriveopgaver og didaktiske greb der har betydning for den konkrete skriveproces' dannelsespotentialer, og endelig at se nærmere på relevant eksisterende forskning.

Første del af analysen (s. 110-151) fremhæver især muligheden for at styrke det poetiske blik på verden gennem digtskrivning. Det poetiske blik er forbundet med omverdensømfindtlighed, opmærksomhed, åbenhed, refleksion og forestilling.

Anden del af analysen (s. 151-203) ser nærmere på elevernes udsagn om skriveprocessen. Heraf fremtræder de fire temaer; at gå med skriften, opmærksomhed, tænkning og fantasi/forestilling. Jeg har anskueliggjort, hvordan de fire temaer er forbundet med skrivedannelsesmuligheder. Det første tema peger på en bevægelse, hvor skrivningen bliver forbundet med åbenhed og overgivelse til skriveprocessen. Den bevægelse synes at være en slags forudsætning for, at det skrivedannelsespotentialer, der er forbundet med de andre temaer, kan udfoldes (jf. illustration s. 198). I dette afsnit vil jeg derfor undersøge, hvordan oplevelsen af at gå med skriften kan blive gjort tilgængelig i skriveundervisningen.

I de udsagn, der i analysen relateres til erfaringerne med at gå med skriften, bruger eleverne ord som *nemt, naturligt, lethed, flydende, opløftende, flow* og *Åh, det bliver fedt*. Det er tydeligt, at det forbindes med positive følelser, hvorimod de gange, man ikke oplever at gå med skriften, beskrives som at skrive *ord for ord, hader jeg bare* og som at være *skrivestuck*. Spørgsmålet er, hvilke elementer og tilgange der fremmer den oplevelse af lethed og overgivelse til skriveprocessen, som tilsyneladende åbner mulighed for skrivedannelsesbegivenheden. Det er, som om det at skrive kræver et afsæt:

N7: Ja, præcis. Og så tror jeg også lidt, at man bare skal kaste sig ud i det og så bare lige ikke rigtig tænke så meget over, hvad det er, man skriver. Men så bare få det skrevet ned, og så kan man måske tilføje nogen ting, så det er sådan lidt mere lækkert eller....

Analysen af elevernes udsagn identificerer nogle elementer, der fremstår som betydningsfulde for at kaste sig ud i skrivningen eller 'gå med skriften'. Det drejer sig om *skrivningens form, skrivningens sted, skrivningens tid, skrivningens alenehed, den skrivende krop, samtalen om skrivning, egen og andres vurdering af skrivningen og inspiration til skrivning*. De elementer befinder sig i et spændingsfelt mellem rammer og frihed. Det bliver foldet ud i de kommende afsnit.

Mødet mellem skrivning og den enkelte elev står i centrum i dette projekt. I det afsluttende afsnit vil jeg supplere dette med at diskutere, hvordan læreren og den skrivekultur, der er på skolen, kan styrke muligheden for skrivedannelse. Til det vil jeg blandt andet hente inspiration i projektet *Teachers as Writers* (Cremin m. fl., 2017; 2018) og i forbindelse med det diskutere, hvilken betydning lærerens egen tilgang til skrivning kan have.

Skrivningens form

Skrivning af digte og andre poetiske tekster giver ifølge analysen mulighed for at kaste et poetisk blik på verden. Et blik, der er forbundet med åbenhed, modtagelighed, opmærksomhed på tanker, følelser, sansning og på verden omkring den sansende. Hermed forbindes det poetiske blik med undren, selvoverskridelse og udvikling af omverdensømfindtlighed, som er et udtryk for en samtidig opmærksomhed på, omsorg for og deltagelse i verden i forbindelse med skriveprocessen og dermed for muligheden for skrivedannelsesbegivenheder (jf. s. 21-24, hvor skrivedannelse udfoldes som begreb). Forskellige formkrav til elevernes tekster faciliterer tilsyneladende forskellige dannelsesbevægelser. Her korresponderer analysen med Knausgaards beskrivelse af nødvendigheden af at "abdicere som kongen af sig selv og lade det litterære, altså skrivningen og skrivningens form angive retningen" (Knausgaard 2018, s. 32). Det er ifølge Knausgaard formen, der gør det muligt at gøre noget tilgængeligt gennem skrivningen, og som gør det muligt at gå i dialog med virkeligheden:

Den form gjorde det muligt at se at jeget er tæt forbundet med et 'vi', at sproget, litteraturen og de kollektive forestillinger flyder gennem os, og at selv de mest ensomme og hemmelige følelser er fælles (Knausgaard, 2018, s. 32).

Ved at skrive i en bestemt form og således overgive sig til formen oplevede forfatteren at være forbundet med eller være en del verden. Skrivningens ensomheden ophæves tilsyneladende ved at skrive i en form.

Læsning af elevernes haikudigte (jf. s. 109-119) tyder på, at haikuformen støtter en opmærksomhed på øjeblikket, på sproget og på stedet. I dette er elevernes haiku beslægtet med haikuets rødder, der er knyttet til japansk zen-tradition (jf. s. 119-121, hvor dette uddybes). Den skriveopgave, eleverne

konkret fik, indeholdt regler for antallet af stavelser (5-7-5), at verberne skulle være i nutid, og at der skulle indgå noget fra det sted, de befandt sig på skrivetidspunktet. Der var således på den formelle side ret entydige rammer, mens der på indholdssiden var en væsentlig frihed. Begrænsningen af stavelser førte tilsyneladende også til sammenstillinger af ord, der ikke traditionelt sammenstilles, eksempelvis nyskabte metaforer og synæstesier. Disse peger på en sproglig åbenhed, hvor det bliver muligt at overskride hverdags sproget eller med Grossmans ord (jf. s. 78-79) *escape the claustrophobia of slogan and cliché* (Grossman, 2007, s. 67-68).

Skrivning af Gid jeg hed...-digtene (jf. s. 121-138) inviterede ifølge analysen til brug af forestillings- evnen. Gennem det at forestille sig at være en anden skabte nogle af eleverne tekster med kritisk refleksion over det at være ung. I forbindelse med skrivningen fremkom en erkendelse af, at de svære følelser er fælles og almenmenneskelige. Hos nogle elever åbnede formen for en normbrydende, legende tilgang, og hos andre blev skriveprocessen en sprogliggørelse af en livs- og selvrefleksion, der både pegede på en indre styrke og på mørke tanker. I begge tilfælde var det forbundet med glæde eller lettelse at skrive digtet. I Gid jeg hed...-digtet udgjorde rammen for opgaven således en invitation til forestilling og refleksion. Skriveopgaven var forbundet med læsningen af et uddrag fra Asta Marie Nordenhofs digtsamling "det nemme og det ensomme" (2013). Læsningen fokuserede især på det hurtige tempo, det talesprogsnære og det associative i digtet. Skriveopgaven indeholdt to konkrete sætningsstartere fra forlægget; indledningen 'Gid jeg hed...' og sætningsstarteren 'Alle har prøvet ...'. Sidstnævnte var udvalgt til indledning på afslutningssætningen, fordi den markerer et temposkift og et perspektivskifte. Opgaven er inspireret af begrebet imitatio (jf. s. 56-57 hvor Matthiesens begreb om elevstyret imitatio inddrages). To andre skriveopgaver er ligeledes inspireret af begrebet imitatio (jf. liste over skriveaktiviteter s. 86-91). Der ligger en åbenlys didaktisk mulighed i, at den skrivende elev formmæssigt lader sig inspirere af andre digte. Ved Gid jeg hed...-digtet inspirerede læsningen tilsyneladende i nogle tilfælde til en vildskab og hastighed i digtet. Samtidig fungerede rammen for opgaven som en slags springbræt eller afsæt til at kaste sig ind i skrivningens flow eller til det, jeg i analysen kalder at gå med skriften. Det er bemærkelsesværdigt, at næsten alle de tilstedeværende elever kom i mål med at skrive netop disse to digte. Enkelte følte ikke deres Gid jeg hed...-digt blev klar til at kunne læses af andre, mens de var mere tilbøjelige til at fremvise deres haiku. Dette kan skyldes, at formkravene i haikuet var mere overskuelige og enkle.

I begge tilfælde faciliterer de formmæssige krav i skriveopgaven en bevægelse, hvor formen kan 'angive retningen'. Den bevægelse åbner tilsyneladende mulighed for skivedannelsesbegivenheden. Det er, som om overskuelige formkrav fjerner lidt af det personlige eller private ved det at skrive

digte og forventningerne til at skrive noget originalt. I interviewene italesætter eleverne digte som noget, der kan udtrykke noget, der er mere ægte og meget personligt. Dette anskues i interviewene udelukkende som en kvalitet, men man kan forestille sig, at forventningen om at skrive noget 'ægte' og 'dybt' også kan virke bremsende for at gå med skriften. Formkrav kan tilsyneladende 'afvæbne' disse forventninger og gøre skriveprocessen og det at overgive sig til skriften mere tilgængeligt. Formkravet kan tilføje et legende element til skrivningen. Kravet om et bestemt antal stavelser kan tilsyneladende facilitere en skriveproces, der er afprøvende og eksperimenterende. Nogle elever skrev flere bud på haikudigte, selv om de kun blev bedt om at lave ét. Det kan tyde på, at formkravet inviterer til en leg med ord og form, der gør skrivningen lystfuld og uforpligtende. Derudover kan formkravet føre den skrivende i en bestemt retning. Den retning muliggør, at skriveprocessen bliver et møde med noget andet end det, man ser med hverdagsblikket. Således førte haikuformen i retning af mødet med nuet, stedet og naturen, mens Gid jeg hed... pegede i retning af leg med forestillinger og tanker om tilværelsen og sprogliggørelse af disse. Skrivdannelsen forstår jeg som en tilblivelse igennem sproget. Denne tilblivelse sker blandt andet ved at lade formen 'angive retningen', og den handler både om at være et (foranderligt) selv i verden og om at møde noget andet. Formen er et udtryk for det, man med Roman Jakobsens begreb kan kalde sprogets poetiske funktion. Den poetiske funktion er et begreb for, at sproget 'tager sig selv som genstand' (Ringgaard 2001). Et krav om en særlig form kan ifølge Ringgaard omdirigere sprogets "almindelige formålsrettethed og ordenes væremåssige betydning" (Ibid. s. 16). Formkravet kan således bringe skrivningen ud over den private hensigt og give oplevelsen af, at det er sproget selv, der skriver. Dette er beslægtet med elevernes udsagn og, som jeg ser det, et vægtigt argument for at eksperimentere med formen i den kreative skrivning.

Formkravet er dyrket radikalt i den konceptuelle digtning, hvor regler og koncepter følges med henblik på at gå med sproget og på den måde styre uden om subjektets kontrol. Som eksempel kan nævnes Jaques Jouet, hvis metrodigte gav inspiration til projektets s-togsdigte, digte skrevet på baggrund af konstruerede metaforer fra en "metaformaskine" (Andersen, 1992), som fungerede som forøvelse til at skrive digte, og Joe Brainards "Jeg husker", der bygger på stream of consciousness. Sidstnævnte fungerede som en af inspirationskilderne til elevernes erindringstekst. Også i skriveopgaver, hvor teksten skulle skrives på baggrund af forfatteres tekster (imitatio), spiller formkravet en rolle. Eksperimenterne med formen er utallige – og, som projektet peger på, er de oplagte at inddrage og afprøve i undervisningen, hvor formkravet kan være et afsæt til at 'gå med skriften' og til at udforske sprogets potentiale i skrivningen.

Formkravet er i en skivedannelseskontekst et muligt afsæt til en skivedannelsesbegivenhed: Digteren Don Paterson udtrykker sig på følgende vis om det at skrive en sonet: "The sonnet isn't some arbitrary construct that poets pit themselves against out of a perverse sense of craftsmanlike duty – it's a box for their dreams and represent one of the most characteristic shapes human thoughts can take. Poets write sonnets because it makes poetry easier to write" (Paterson 1999, citeret i Dymoke m.fl., 2015). Ud fra den forståelse af formkravet som en hjælp til at skrive poetisk, kan man således forstå haikuformen og andre former som en "box of dreams", en form, der giver adgang til noget andet end hverdags sproget, og som gør det lettere at skrive poesi gennem en skriveproces, der åbner for opmærksomhed, tanker, følelser og fantasi. Det er altså ikke selve det at stifte bekendtskab med eller at mestre formen, som bliver målet, men det, formen gør ved skriveprocessen og den skrivende.

Skrivningens sted

Læsningen af elevernes digte (jf. s. 109-148) giver indtryk af, at haikuformen faciliterer en særlig opmærksomhed på nuet, stedet og ens egen forbundethed med stedet. Haikudigtets stramme form fungerer tilsyneladende som et afsæt for, at skriveprocessen skaber en opmærksomhed på øjeblikket og stedet, på en måde der opleves som meningsfuld. Dette er beslægtet med den opmærksomhed på nuet og stedet, der viser sig i elevernes stedbaserede essays fra Kongens Have (s. 156-168). I analysen inddrages bl.a. begrebet omverdensømfindtlighed som en brugbar optik til at forstå det fænomen, der opstår i mødet mellem stedet, eleven og skrivningen. Omverdensømfindtlighed handler om at træde i forhold til verden. Det er forbundet med opmærksomhed og sansning, og ifølge Greve er der et særligt potentiale for dette i den lokalt forankrede poesi (Greve, 2000). Lokalt forankret poesi er knyttet til omverdenen, som vi møder den med blikkene og gennem kroppen. Gennem sanserne og opmærksomheden træder vi i forhold til verden, og det er netop dette at træde i forhold til stedet, der er kendetegnende for den lokalt forankrede poesi. Den er altså ikke nødvendigvis skrevet *på* stedet eller *om* stedet, men træder i forhold til stedet. Gennem sproget italesætter den poetiske tekst ifølge Greve det møde med stedet, der sker, når vi ikke er travlt optaget af vores egne gøremål, men retter sanserne og opmærksomheden mod stedet gennem det, hun med Løgstrup kalder det stemte sans-indtryk. Den træden i forhold til stedet er forbundet med udvikling af omverdensømfindtlighed, som er et udtryk, der både rummer modtageligheden over for stedet og den aktive deltagelse i stedet. Altså en forståelse for, at vi er forbundet med stedet og indgår i en indbyrdes afhængighed med det. Dette synes i særdeleshed relevant i en tid, hvor klimakrise og bæredygtighed er uomgængelige elementer

i undervisningen. Omverdensømfindtlighed, opmærksomhed på verden og deltagelse i verden bliver for mig at se centrale dannelsesbegreber. Dette vil jeg vende tilbage til i kapitel 7.

Analysen af elevernes tekster og deres udsagn om teksterne har som indeholdt erfaringer forbundet med stedet i forbindelse med skrivning af haikudigte og lyriske essays i Kongens Have. Derudover har steder haft betydning i elevernes erindringstekster, s-togsdigte og i deres fiktionstekster, både fiktionsteksterne fra Glyptoteket og dem, de skrev derhjemme. Stedet spiller altså en rolle i mange typer kreativ skrivning, men der viser sig en særlig grad af sensitivitet over for stedet i de poetiske tekster. I interviewene bliver det tydeligt, at især poetisk skrivning på steder opleves som meningsfyldte og er forbundet med nærvær og sproglig nyskabelse. Den poetiske skrivning er her med Greves ord lokalt forankret. At flytte skrivesituationen uden for klasseværelset har tilsyneladende en betydning for graden af opmærksomhed og den mulige skrivebegivenhed. I dette projekt har det været skolens nærområde og steder i København, men mulighederne er mange. Naturen, ved vandet, i skoven, på marker eller på motorvejsbroer, stationer, industriområder er oplagte muligheder for steder til skriveopgaver, der faciliterer den lokalt forankrede poesi eller mødet mellem det poetiske blik og stedet. Det centrale for skrivedannelsesbegivenhedens mulighed synes her at være, at eleverne i stand til at møde stedet med opmærksomhed, sansning og undren. Det betyder blandt andet, at de skrivende ikke skal være optaget af alt muligt andet end stedet. Den didaktiske opgave kommer altså til at handle om at rammesætte en skrivesituation, hvor der er plads til at være stille, og hvor opmærksomheden på stedet gennem sanser og tanker er i fokus. Dette fordrer en vis enkelhed i skriveopgaven. Den skal fremhæve opmærksomheden og iscenesætte en situation, hvor mødet mellem subjektet og stedet tillægges værdi (se bilag 1,2 og 3 for eksempler på udformning af skriveopgaverne i dette projekt).

Matthewman (2015) (jf. s.61-62) beretter ligeledes om at skrive med udgangspunkt i stedet. I Matthewmanns projekt er det lærerstuderende, der er på tur i Tintern Abbey som et 'experiment in ecocritical pedagogy'. Her læser de først et ældre naturdigt og sammenligner det så med deres egen oplevelse af landskabet. De sprogliggør herefter deres egne oplevelser i digte. Senere går de og skal i den forbindelse skrive med udgangspunkt i dels en skulptur, de møder på vejen, dels en af de vilde blomster. Matthewman argumenterer for, at en økokritisk tilgang til undervisning i poesi kan skabe en stærk forbindelse mellem at udvikle poetisk skrivning og at lære om naturen, miljøet og stedet med udgangspunkt i egne erfaringer. At skrive poesi kan ifølge Matthewman spille en lille, men betydningsfuld rolle i forhold til at redde verden, idet børn får kendskab til og værdsætter naturen på en mere personlig måde gennem poesien.

Hos 8. klasseseleverne i dette projekt ser man tegn, der kan tolkes på en beslægtet måde. Der er noget ved den måde, eleverne møder verden gennem skrivningen, der gør, at det, der bliver skrevet om, værdsættes og mødes med omtanke. Relationen mellem den skrivende og det, der skrives om, kan tilsyneladende uddybes gennem det poetiske blik. I skrivningen af haikudigte så vi eksempelvis, hvordan selve det at skrive gav anledning til en opfattelse af, at krigen i Ukraine var vedkommende (V11, s. 162), hvordan et træ fik betydning (N4 s. 111-114), og hvordan et stykke skrald gav anledning til at tænke over *hvor meget svineri, vi har på den her klode* (N6, s. 114-116). Adspurgt, hvad hans digt handlede om, sagde en elev: *jeg tror, det var noget med Jorden og så noget med mennesker og noget med, at jorden tørster efter mere...regn og alt sådan noget* (s. 218). Alle eksempler kan ses som udtryk for et uddybet engagement.

Jeg vil ikke gå så langt som at sige, at digtskrivning kan være med til at redde verden. I stedet knytter jeg projektets erfaringer sammen med begreberne opmærksomhed og omverdensømfindtlighed, som begge bunder i et engagement i øjeblikket og stedet. Dette engagement er både muligt i relation til natur og kultur, og det har betydning i forhold til nærvær og dannelse.

Skrivningens tid

Analysen af elevinterviews demonstrerer to tilsyneladende modsatrettede relationer mellem tempo og skrive-dannelsesbegivenheden. Den ene omhandler skrivningens hastighed, og den knytter sig til det at gå med skriften (jf. s. 150-152). Når tiden opleves som hurtig, knytter det sig for eleverne til en oplevelse af flow og selvforglemmelse.

Om oplevelsen af skrivning og tempo siger Cixous: *They have to be written to the quick, on the now. (...) If you do not grab them in the instant they pass, these pulsations are lost forever. So, have on hand a notebook, a bit of paper, and capture the apid traces of the instant. (...) To keep the passing in the present.* (Cixous, 2005, s. 194). Det er tydeligt, at hastigheden, hvormed man indfanger øjeblikket i skriften, har høj værdi hos Cixous. Hendes råd til skriveren handler om tempo og om at altid at være parat til at skrive, så øjeblikkets *pulsations* ikke mistes. Ved at bruge ordet *pulsations* opnår hun et fokus på det levende, kropslige og oplevede nu, der gribes gennem skriften.

Automatskrift og surrealismens projekt med at udtrykke 'tankens virkelige funktion' (Breton, 1972) er tidligere beskrevet (jf. s. 39). Også her er det tempoet og formen, der faciliterer det at gå med skriften (eller andre udtryk). En elev siger, at det, der fremmer oplevelsen af at gå med skriften, blandt andet handler om tidsrammen for skriveaktiviteten.

V11: Så skulle man også, også noget af det, når der er en bestemt tidsramme til det. "Nu får I lige fem minutter til at skrive". Altså, jeg tror, man tænker mere over det.(...) Altså man får meget mere kød på det. Flere tanker

A: Har det noget med tid at gøre – at man får den her tidsramme?

V11: Det vil jeg sige. Men jeg tror også, det har noget at gøre med det her med, at du siger, det er ikke så vigtigt, I skal bare have skrevet noget ned.

En tidsramme kan tilsyneladende fungere som en del af afsættet for skriveprocessen. Det er, som om den korte tidsramme svækker en forventning om, at man skal skrive noget 'godt'. Eleven betoner det, at jeg havde fokuseret på processen fremfor på resultatet (*det er ikke så vigtigt, I skal bare have skrevet noget ned*). Det viser, at man gennem at eksperimentere med korte tidsrammer, kan ' snyde' den indre dommer. I forhold til illustration 5 (s. 205) vil det sige, at tidsrammer er en måde at åbne slusen i dæmningen, hvor dæmningen repræsenterer den modstand mod skrivning, den enkelte kan opleve. Skriveprocessen tilføres et element af tilfældighed, der fremmer muligheden for at gå med skriften, at lade skriveprocessen ske. En anden åbenlys fordel ved de korte tidsrammer er, at skrivning kan blive en allestedsnærværende mulighed i danskfaget. Det er min påstand, at der i en skolehverdag, trods øgede krav og fokus på mere målbare kompetencer, altid er plads til korte skriveøvelser, der kan bidrage med nye tanker, opmærksomhed og et poetisk blik.

Omvendt så vi i analysen også elever, der fremhævede skrivningens langsomhed. Man *tænker langsommere*, bliver *mere bevidst*, får *flere tanker*, *fordyber* sig mere og *tænker mere over hver sætning* (jf. s. 172). Analysen indikerer altså en mulighed for tænkning og fordybelse forbundet med skrivning. Det er sandsynligt, at denne mulighed for fordybelse ikke fremmes gennem de korte tidsrammer. I forbindelse med langsomhed fremhæver eleverne muligheden for at gå tilbage til noget, man har skrevet, og at have tid til at tænke over hver sætning, så man kan sige lige præcis, hvad man *mener, tænker og føler* (jf. s. 176). I de didaktiske overvejelser kan man have blik for denne spænding mellem hurtighed og langsomhed. Ligesom en symfoni bevæger lytteren gennem skiftende tempo, kan en lærer betragte tempoet som et redskab, som kan bevæge elevernes skriveproces gennem muligheder for på den ene side fordybelse og kritik og på den anden side overgivelse til skriveprocessen. Anvendt med lydhørhed over for eleverne og situationen kan det være betydningsfuldt for at kunne fremme dannelsesmuligheden i forbindelse med skrivebegivenheden.

Skrivningens alenehed

Eleverne peger i interviewene på det at skrive som et sted, hvor man kan udtrykke sig præcist uden at skulle forhandle med andre. Skrivningens alenehed nævnes som en forudsætning for præcisionen og kreativiteten. Man er *i sin egen lille boble* (V1), udtaler en elev for eksempel. Generelt fremhæver eleverne i interviewene aleneheden som et træk ved skriveprocessen, der adskiller den afgørende fra samtalen. Man behøver ikke at *diskutere* (N11) sine tanker, og det opleves som *mere direkte, end hvis man er sammen med nogle* (N11). Opmærksomheden styrkes også, når man er alene, man *lægger mærke til flere ting* (V9) (jf. også s. 181, hvor analysen peger på det at være alene i skriveprocessens relation til tanker og følelser).

For Duras er skrivningens ensomhed noget, *skrivningen ikke kan være foruden* (Duras, 1993). Woolf betragtede muligheden for at være alene som en forudsætning for at skrive og som en rettighed, de færreste kvinder endnu havde realiseret (Woolf, 2020). Den tyske filosof Odo Marquard (2013) taler om 'evnen til at være ensom' som forbundet med myndighed og dannelse. For at være myndige må vi besidde evnen til at stå alene med vores overbevisninger uden at være afhængige af andre. Hos en elev gav det at skrive alene tilsvarende mulighed for at sige *præcis, som du mener og tænker og føler*. Evnen til ensomhed er vi, siger Marquard, ved at miste, fordi ensomhed overvejende forbindes med noget negativt. Behovet for ensomhed er, mener han, blevet fortrængt af angsten for ensomhed, hvorfor vi søger tilflugt i fællesskaber. Evnen til at være ensom kan give os mulighed for at have et rum, hvor vi kan tænke og mærke. I overensstemmelse hermed udtrykker Heidegger, at det er i ensomheden, at mennesket kommer tæt på det væsentlige i alle ting, tæt på verden og tæt på sig selv (Svendsen, 2017). Disse forfattere og filosoffer giver mulige forståelser af elevernes positive oplevelse af skrivning og det at være alene eller være i sin egen boble og derved skrive mere *direkte* og *præcist*, mens de er fri for at forholde sig til bedømmelse og andres mening. Når skrivesituationen rummer den positive alenehed, opleves det eksempelvis som *rigtig dejligt fx sådan at sidde alene på en bænk (...) Og så skrive det ned*. Det at være alene eller ensom er i den daglige forståelse primært noget negativt, noget, der udtrykker en mangel. Jeg vil derfor foreslå termen *med-sig-selv-hed* med henblik på at få et begreb, der kommunikerer det potentielt befordrende ved det at være alene (jf. s. 181, hvor Arendts udsagn om, at tænkning forudsætter, at man kan være med sig selv, inddrages.)

For læreren kan med-sig-selv-heden i skrivningen altså tilføjes som et redskab, der kan bruges i faciliteringen af skriveprocessen. At have øje for skrivningens med-sig-selv-hed betyder selvfølgelig ikke, at man ikke arbejder fællesskabsorienteret med co-writing, skrivegrupper eller peer feedback, eksempelvis. I dette projekt er den fællesskabsorienterede skrivning ikke blevet undersøgt,

og jeg kan kun henvise til anden forskning om udbyttet af det at tilhøre et skrivende fællesskab (Lind, 2020, Heger, 2023). Dette ses ikke som en modsætning til det at facilitere skrivningens med-sig-selv-hed. Måske kan skrivningens fællesskab i stedet forstås som et fællesskab af elever, der giver plads til den enkeltes med-sig-selv-hed? Skrivningens med-sig-selv-hed kan både handle om ikke at blive forstyrret i et tidsrum, altså at have mulighed for at skrive et stille sted, og om det, at den skrivende ikke nødvendigvis hver gang skal modtage bedømmelse fra andre. Det er muligt, at man gennem skrivningens med-sig-selv-hed kan styrke ensomhedsevnen eller ensomhedsparatheden (Hauge, 2018). Didaktisk er der altså et kontinuum mellem ensomhed og fællesskab, som læreren kan navigere i med henblik på at facilitere den enkelte elevs skrivning og muligheden for skrivedannelse.

Skrivningens krop

Vi erkender gennem kroppen (jf. afsnittet om kroppens betydning for erkendelse, s. 32). Sted, tid, følelser og fornemmelser opfattes gennem kroppen. Kroppen spiller derfor også en afgørende rolle for skriveprocessen, hvor den skrivendes krop er involveret i erkendelse, forestillinger og erindringer. I analysen har vi set, at de sproglige nyskabelser, eleverne skrev frem, havde kropslige aspekter, der involverede noget sanset, eksempelvis i erindrings- og stedbaserede tekster, eller forestillet sanset, som i de fortællende tekster. Der var også eksempler på nyskabende metaforer og synæstesier, hvor sansninger indgik. Som interviewer har jeg set, hvordan kroppen har talt med, når eleverne har fortalt om gode eller pressede skrivesituationer. Hvis jeg havde valgt at videodokumentere, ville det kropslige uden tvivl have spillet en større rolle i selve analysen. Skriverkroppen som analysefænomen indgår i Michael Peter Jensens ph.d.-afhandling om skribersubjektet, som inspireret af affektteori og posthumanisme belyser skribersubjektets tilblivelse gennem krop, affekt og modalitet. Her er fokus blandt andet på kroppenes interaktion i undervisningen (jf. også forskningsoversigten s. 58-59). Perspektivet på den skrivendes krop rettes i nærværende projekt mod, hvordan kropslige perceptioner indgår i elevernes tekster og udsagn, og hvordan bevidstheden om kroppen inviteres ind i skrivesituationen. Det kropslige perspektiv i denne afhandling går i modsætning til hos Jensen altså ikke på at observere kroppe, men på at inkludere opmærksomhed på kroppen i skriveprocessen. Jeg har derfor medtaget eksempler på skriveordrer, som de fremgik af mine slides i undervisningen. Den skrivende krop spiller oplagt en rolle i de tilfælde, hvor skrivningen foregår et sted, der har betydning for teksten. Her involveres sansningen af stedet. I opgaven i forbindelse med skrivning af det lyriske essay i Kongens Have (jf. bilag 3) opfordres eleverne til opmærksomhed på kroppens perception ved følgende ordlyd: *Du skal arbejde på at være opmærksom og nærværende. Du skal registrere, hvad du*

ser, mærker, lugter, hører m.m. Desuden skal du registrere din tankevirksomhed. Hvad tænker du på undervejs, hvad dukker tilfældigt op i dine tanker?

Den opmærksomhed, der opfordres til, er både rettet mod sanserne og mod registrering af tanker. Den er betinget af muligheden for at tilvejebringe med-sig-selv-heden. Dette opfordres eleverne til blandt andet ved denne formulering:

Vigtigt! Du skal være "alene" – uforstyrret af de andre. Det er din stedsoplevelse. Så lad være med at snakke eller råbe i skrivetiden.

Hensigten hermed er at give eleverne mulighed for at fokusere opmærksomt på både indre og ydre registreringer. Endelig blev skriveopgaven forsynet med følgende opfordring:

Grundspørgsmål: Hvordan er det at være menneske på netop dette sted i verden i netop dette øjeblik?

Hermed lægges i skriveopgaven op til en filosofisk undren. Opgaverne blev gennemgået i klasselokalet, inden klassen tog med deres lærere på tur til København. Det er sandsynligt, at opfordringerne til dels er gået tabt i den konkrete oplevelse af at være på klassetur. I analyseafsnittet fremgik det til trods herfor, at de adspurgte elever oplevede at være mere opmærksomme på både ydre og indre registreringer end ellers. Selvfølgelig det bare at være stille og skrive italesætter de som noget positivt og øjenåbnende. Ved at inkludere sansemæssige registreringer i skriveordren inviteres den skrivendes krop ind i en skrivebegivenhed, der inkluderer opmærksomhed på verden, på sig selv og på sig selv i verden.

I de skriveaktiviteter, der foregik i klassen, var de kropslige registreringer mindre accentuerede. I forbindelse med fælles læsning af et digt af Sarvig lød skriveordren helt enkelt: *Skriv et digt på 3 linjer, der handler om øjeblikket lige nu.* De digte kom ligesom de stedsorienterede tekster til at inkludere både sansemæssige registreringer og tanker om verden. Her er det kropslige aspekt i skriveopgaven knyttet til øjeblikket lige nu. Det at være opmærksom på et nu involverer et værensaspekt og dermed et kropsligt aspekt (jf. bilag 4, hvor elevernes 3-linjers digte kan læses). Det samme gør sig gældende i skriveopgaverne, der handlede om at skrive haiku. I Gid jeg hed...-digtene trådte ligeledes en kropslig opmærksomhed frem. Det sker i sidste linje, der ifølge skriveopgaven skulle indledes med ordene: *Alle har prøvet.* Fx i disse afsluttende sætninger:

Alle har prøvet at savne. Savne noget som man ikke kan få. Savne at få den klump i maven væk, og ud af kroppen

Og:

Alle har prøvet følelsen af sine fødder som ikke kan bære mere. Følelsen af at man kan vælte og kollapse om ingen tid.

Det kropslige nærvær er stærkt til stede også i modelteksten af Nordenhof. Her er der altså tale om at invitere kroppen ind gennem valg af modeltekst.

Didaktiske overvejelser i forbindelse med ovenstående må handle om, hvordan den skrivendes bevidsthed om indre og ydre registreringer, enten i det skrivende øjeblik, eller når registreringerne er erindrede eller forestillede, kan inviteres ind i skrivebegivenheden. Det er relevant både i en skrive-dannelseskontekst, hvor opmærksomhed og nærvær er i fokus, og i en kontekst, der handler om skrivekompetencer. I Creative Writing-traditionen ses dynamikken mellem erfaring, kreativitet og færdigheder som konstituerende for faget (McGurl, 2009), jf. s. 37). Her er det de kropslige erfaringer, der tilføjer skriveprocessen en autenticitet og et nærvær, der både gør noget ved den skrivende og ved teksten.

Samtale og vurdering

At skrive i skolen i de ældste klasser forbindes af eleverne med vurdering og karakterer.

N9: Jeg føler også her i 8. klasse, når vi får karakterer, så tænker jeg også lidt mere over, hvad det er, jeg afleverer, fordi nu bliver det sådan seriøst. Og det er også sådan, det går ud over årskaraktøren til sidst-agtigt. Så jeg tænker meget over, hvad det er, jeg sådan afleverer. Og ligesom kigger jeg også min tekst igennem flere gange for at se, er kommaet nu sat rigtigt og stavefejl og det hele, så...

Det positive aspekt af, at det bliver mere *seriøst*, er oplagt, at man gør sig mere umage. Der bruges ifølge eleverne mere tid på færdigheder som tegnsætning og stavning.

N1: Nu er det mere sådan, at nu skal der være kvalitet over det, nu skal det være lidt bedre. Også mest i forbindelse med, at vi er begyndt at få karakterer, så er jeg begyndt at tage mig lidt mere sammen.

N3: Vi går også sådan lidt mere op i det. Også, fordi vi har de karakterer.

Her peges overvejende på den positive erfaring af at *gå mere op* i skrivningen. Det mere seriøse kan dog også opleves som hæmmende for skriveprocessen. Det fremgår af følgende elevcitater:

N8: Ja, jeg føler også, at den der aflevering, det er noget, som hele tiden sidder sådan og trykker på en. Fordi at så kan jeg meget hurtigt komme til at tænke på, at, åh, så skal jeg huske at gøre det og det – i stedet for at bare sætte mig ned og prøve at skrive det, jeg sådan har på hjerte, og få min kreativitet i gang. Hvis jeg hele tiden tænker over, at der er en anden en, der skal læse det. Så er jeg bange for - åh nej, hvis det nu ikke bliver sådan helt okay, så tror jeg nærmest, jeg kommer til sådan at slibe de der kanter ned i min tekst, som jeg sådan egentlig selv meget godt kunne lide, hvis man

kan sige det på den måde. Så det måske bliver lidt for meget af det samme. Måske bliver den, får jeg den gjort lidt for kedelig. Så jeg måske får sorteret de der.. de små sjove skæve ting ved min tekst, som jeg syntes gjorde den sådan unik og god, lige pludselig er væk. Og så synes jeg måske ikke, at den er så god alligevel.

Her taler eleven om, at den forventede vurdering virker hæmmende for skriveprocessen. Hvis man tænker på, at en anden skal læse det, præges skriveprocessen tilsyneladende af en frygt for, at det ikke bliver godt nok. Der indfinder sig en stresslignende tilstand, hvor kravene til det færdige produkt fylder tankerne og derigennem indsnævrer muligheden for at gå med skriften eller få sin *kreativitet i gang*. Derudover ændrer det teksten til det mere standardiserede; idet eleven kommer til minimere det særegne og personlige ved at *slibe de der kanter ned*. Hermed forringes elevens egen glæde ved teksten, som pludselig ikke *er så god alligevel*. (jf. Illustration 5, s. 198, hvor vurdering og forventninger er indskrevet som potentielt hæmmende elementer på dæmningen). De iagttagelser er i tråd med Biestas betragtning om den pædagogiske opgave, der ifølge ham handler om forstyrrelse. Den forstyrrelse kan kun realiseres, hvis eleven ikke opfatter sig selv som et objekt for lærerens forventninger og bedømmelse. På lignende vis kan skrivningen som mødet med det andet kun realiseres i det omfang, elevens skrivning ikke udelukkende er et objekt for bedømmelse.

Vurdering er ikke blot karaktergivning, men ligger implicit i enhver læsning af den skrevne tekst, egen eller andres. Ifølge Knausgaard er det nødvendigt at fritage skriveprocessen fra vurdering. Han beskriver det som en proces, hvor man gør noget tilgængeligt, der ikke er tilgængeligt, hvis man forholder sig til andres bedømmelse.

Nu er sagen imidlertid, at det at skrive lige præcis handler 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 (Knausgaard, 2018, s. 24, jf. også s. 76-77, hvor Knausgaards betragtninger om den litterære form som det, der åbner for noget nyt, udfoldes).

Eleven ovenfor (N8) udtrykker på linje med Knausgaard, at det, at man ved, at en anden skal læse teksten, er hæmmende for udtrykket. Man kontrollerer tilsyneladende for meget i skriveprocessen af hensyn til vurderingen, og hermed går man glip af den erkendelsesmulighed og de udtryksmuligheder, der ligger i at *få noget til at vise sig* eller 'gå med skriften'. Det er gennemgående for de udvalgte forfattere, at det at skrive opleves, som om det er noget, der sker uden for ens egen viljemæssige kontrol. Det knytter sig også til Hammanns pointe om at *ikke kunne* og om at *starte forfra hver dag*. Hvis det at skrive skal muliggøre, at man delvist slipper kontrollen og går med skriften, må man altså

søge hen til dette minimum af viden og styring med henblik på at være begynder og derved modtagelig. At slippe kontrollen kan både være forbundet med glæde og med ubehag (jf. s. 77-78, hvor Hammanns beskrivelse af ubehaget ved skrivning introduceres).

Jansson m.fl. (2021) (jf. s. 55) peger i deres forskningsprojekt på, at skrivning i 6. klasse opleves meningsfyldt, når den kobles sammen med andre literacy-hændelser som fx at læse op for klassen eller argumentere for en sag på baggrund af teksten. Her får elevernes skrivning bl.a. betydning for positionering. Dette indebærer ifølge Jansson både potentiale og risici, idet det på den ene side kan fremme motivation og på den anden kan være belastende for selvtilliden. Dette fund er beslægtet med ovenstående, hvor elever både blev motiveret og hæmmet af bevidstheden om, at andre skal forholde sig til teksten.

Samtidig peger Dagsland m.fl. (2020) (jf. s. 56) på potentialet ved at møde modstand i skriveprocessen. Her er det bl.a. samtalen med underviseren om teksten i løbet af skriveprocessen, der yder den modstand, idet den giver mulighed for at drøfte genrekonventioner, muligheder og udtryk.

I dette projekt spiller interviewet en afgørende rolle som empirien. Det fænomenologiske interview er en samtaleform, som er defineret af undren, der kommer til udtryk gennem åbne spørgsmål, nærvær og interesse for den interviewedes livsverden. Det er ikke åbenlyst, i hvor høj grad den refleksion, der kommer til udtryk i interviewene, foregik under skriveprocessen, i samtalen eller i en kombination heraf. Der kan således ikke konkluderes på dette, men der foregår med overvejende sandsynlighed en uddybning af erkendelsen omkring skriveprocessen i forbindelse med samtalen. Også andre forskningsprojekter fremhæver samtalen om det skrevne (jf. bl.a. Bundesen m.fl. Cremin 2017, 2018, Dagsland m.fl. 2020, Dymoke m. fl. 2015, Jeong-Hee 2019, Lind 2020).

Spørgsmålet er, hvordan man i undervisningen kan adskille skriveproces og vurdering med henblik på at give mulighed for 'at gå med skriften' og kan udnytte det potentiale, der ligger i det, at teksten bliver læst af andre og i samtalen om teksten. Vurderingen, hvad enten det er lærerens, ens egen eller klassekammeraternes, synes at være et kraftfuldt redskab for læreren og må bruges med omtanke. Eleverne påvirkes på forskellige måder af vurdering. Det opleves i et kontinuum fra det motiverende og meningsfulde til det stressende og tekstforringende, og herved kræver det i lighed med andre redskaber en lydhørhed hos lærerne over for klasserummet.

Samtalen om teksten har som beskrevet potentielt betydning for elevens refleksioner og dermed for skrive-dannelsesbegivenhedens aftryk. På forfatterskoler står samtalen om teksten således også som noget centralt (Lind, 2020, Llambias og Dorph, 2015). Det aspekt ved skrive-dannelsesbegivenheden er ikke undersøgt i dette projekt. Det ville imidlertid være relevant at se på, om forfatterskolens

tekstsensitive, jazzede samtale (Bang, 2022) kunne give inspiration til arbejdet med skrivning og dannelse i folkeskolens ældste klasser. I de involverede klasser i dette projekt var det en etisk overvejelse, at jeg ikke som udenforstående kunne tage ansvar for, at tekstsamtale i grupper ville være en erfaring, der var fremmede for skrivedannelsen. Dette kræver efter min erfaring et længerevarende arbejde med klassekulturen og et større kendskab til eleverne, end det var muligt at realisere her.

Indhold og inspiration

I dette projekt har eleverne hentet inspiration til skrivning fra litterære tekster (Turell, 1975, Brainard, 1975, Sarvig, 2017, Nielsen, 1965, Nordenhof, 2013), fra steder, fra underviserens modeltekst, fra bøger, de har læst, eller film, de har set, og endelig også fra egne erfaringer.

Inspiration fra litterære tekster eller modeltekster har været med til at sætte fokus på formen, som i varierende grad har været opfattet som forpligtende. Eksempelvis blev eleverne bedt om at skrive et digt på minimum fire linjer, hvor man på en eller anden måde kunne identificere en inspiration fra Morten Niensens digt *Foraarets Horisont*. Det kunne være ved at bruge nogle af ordene fra digtet, ved at imitere rytmen eller rimene eller være relateret til indholdet. I eksemplet med Nordenhofs tekst lånte skriveopgaven to sætningsstartere, der skulle indramme digtet som første og sidste sætning, samt konceptet med at forestille sig, at man var en anden. Også Nordenhofs vilde utæmmede skrivestil kunne man se inspiration fra i de færdige digte, men dette var ikke et krav.

I skriveaktiviteten med erindringer havde vi i fællesskab læst uddrag af Turell, Knausgaard og Brainard samt en kort erindrings tekst, jeg selv skrev før timen. Det var frivilligt, om eleverne lod sig inspirere af nogen af disse tekster eller fulgte et helt andet spor. Som tidligere beskrevet kom inspirationen fra min korte tekst til at fylde forholdsvis meget. En overvejelse i forbindelse med det må handle om spændingsfeltet mellem at lette tilgangen til skrivningen, hvilket den egenproducerede tekst gjorde, og et ønske om elevtekster, hvor der er mere på spil. I pilotprojektet arbejdedes også med erindringer, og der producerede eleverne længere tekster, der umiddelbart havde et andet potentiale for refleksion. Her hentede de inspiration i fælles læst uddrag af Knausgaards *Min Kamp*. Til gengæld var det ikke alle elever, der fik skrevet teksten færdig, hvilket tyder på, at metoden med at bruge en aktuell lærerproduceret modeltekst kan gøre opgaven mere tilgængelig.

Min forudgående overvejelse med at inddrage modelteksten handlede om, at den kunne anvise en mulig vej at gå – at den kunne lette vejen til at bare skrive løs, samtidig med at jeg ved at vise dem min tekst kunne gøre skrivning til et fælles projekt, idet jeg viste mig selv som skriver med den skrivendes sårbarhed.

En anden inspirationskilde var som det fremgår af analysen bøger, eleverne på egen hånd havde læst, og film, de havde set, herunder dokumentarfilm. Det er tilsyneladende muligt at overføre receptions-erfaringer til egen skrivepraksis, både når det angår sproglig stil, indhold og opbygning. Næsten alle de teksterfaringer, eleverne henviste til, havde de gjort uden for skolen (der var kun en, der henviste til klassens fælles læsning). Dette peger på vigtigheden af, at elever har adgang til tekster, film og andre medier ud over det undervisningsrelaterede.

Endelig har elevernes egne erfaringer, såvel tidligere erfaringer som dem, der opstår i det skrivende øjeblik, været inspiration til skrivning. En del af skriveaktiviteterne har taget udgangspunkt i det nærværende øjeblik og haft fokus på sansninger og opmærksomhed både mod verden omkring en og mod indre registreringer som tanker, følelser m.m. Disse skriveaktiviteter har således prioriteret inspiration fra den skrivendes aktuelle situation. Som vist i analysen er der tilsyneladende stor opmærksomhed i skriveøjeblikket, hvilket afspejles både i digte, essays og fiktion. Også i erindringsteksterne blev eleverne bedt om at finde inspiration i egne erfaringer. I mine overvejelser inden skriveaktiviteterne indgik blandt andet refleksioner om et spændingsfelt, der handler om at invitere elevernes erfaringer ind i skriveprocessen, samtidig med at man ikke forlanger 'selvudlevering'. Med Løgstrups terminologi var jeg opmærksom på elevernes 'urørlighedszone' (Løgstrup, 1914). Samtidig tilføjer det personlige aspekt noget væsentligt for skrivebegivenheden (jf. også Bundesen m.fl., 2020, Steiner et. al, 2019, Jeong-Hee, 2017, Krogh og Piekut, 2015, Krogh, 2012, Friedmann, 2007. De nævnte projekter har alle arbejdet med det personlige narrativ i en uddannelseskontekst). En væsentlig didaktisk overvejelse synes altså at være, at det må være tydeligt i igangsættelsen af skriveaktiviteter, der indebærer, at man bruger egne erindringer, at eleverne selv bestemmer, hvad de vil skrive om, og om det, de skriver om, er sandfærdigt i en faktuel betydning. Man må i skriveopgaven altså inkludere en 'udvej', så elevernes personlige beretninger hviler på en præmis af frivillighed. I empirien så vi, hvordan en elev italesætter, at hun altid *lyver helt vildt* i den type opgaver. I forhold til at respektere elevens integritet og urørlighedszone må den tilgang være accepteret på linje med det faktuelle sande. Måske kan det ovenikøbet bidrage med noget særligt i en skrivedannelsesoptik, at man didaktisk abonnerer på autofiktions friere tilgang til sandhed end på selvbiografiens forpligtende form. Lilian Munk Rosing (2010) har et interessant perspektiv på dette, idet hun skelner mellem den faktuelle og den eksistentielle sandhed. Den faktuelle sandhed, siger hun, er af mindre betydning i en litterær sammenhæng. Litterært afgøres værdien ikke af, i hvor høj grad teksten korresponderer med virkeligheden, men af, i hvilken grad den åbenbarer livsverdener. Vi så i analysen af N10's erindringstekst (jf. s. 194), hvordan eleven påpeger, at hun blander virkelighed og fiktion, altså at hun "lyver". Teksten

fremstår særdeles troværdig og viser en voldsom erindring om at blive udskammet. Det kan tolkes som en eksistentiel sandhed eller en forståelse for og indlevelse i en situation, der bliver skrevet frem uafhængigt af eller i et frit forhold til den faktuelle sandhed. Det samme var tilfældet i et af pilotprojekterne (Bock, 2016), hvor en elev, adspurgt om hendes tekst var virkelighed eller fiktion, svarede: *Jamen, det er faktisk lidt en blanding. Fordi sådan det der med – ja det ved jeg ikke, om du kan huske, men sådan det der med – det var sådan noget med, at vi kigger på stjerner og sådan noget. Og det var sådan én gang, hvor vi stod og kiggede på stjerner, men jeg får det lidt til at lyde, som om det er noget, vi tit gør, og sådan noget.*

Da jeg efterfølgende spørger til sandhedsværdien af dette, svarer eleven:

Den er på en måde mere sand.

Hermed formulerer elevens tekst tilsyneladende en litterær sandhed eller, med Rosings ord, en eksistentiel sandhed, der bliver skrevet frem i en erindringstekst, hvor skriveopgaven giver en frihed i forhold til faktuel sandhed. Noget beslægtet synes at være på færde i N10's erindringstekst. Både hos Bruner og Ricoeur italesættes potentialet for forståelsen af sig selv og verden i fortællingen. Som lærer er det i et skrivedannelsesperspektiv væsentligt at medtænke, at skriveopgaven ikke lægger op til, at eleven gennem skrivningen definerer sig selv i et ensidigt narrativ. Det handler altså ikke om, at eleven fremskriver en identitet. Opgaven må muliggøre en afprøvende tilgang til at forstå sig selv som en del af mange mulige fortællinger. Eksempelvis giver det at bruge Brainard som inspiration en tilgang til det at skrive erindring, der muliggør en form, der rummer mange samtidige fortællinger og identiteter.

I interviewene italesætter eleverne relevans og autonomi som vigtige parametre for den gode skriveoplevelse. Hvor alle synes at være enige om relevanskriteriet, er der divergerende oplevelser af autonomiens betydning. For nogle handler det meget om frihed, om at *få lov* til at skrive, som man vil (V2, V9, V11, N4, N7, N9, N13), mens det for andre opleves som frisættende, at der er rammer, der får tankerne i andre retninger, end de ville gå ellers. Det spændingsfelt, der beskrives her, handler om skrivedannelsens dobbelte retning, der både viser henimod at blive sig selv og blive en anden. Den dobbelthed udfoldes imellem modsætningerne frihed og fremmedgørende rammer, som er en del af den didaktiske redskabskasse, læreren kan anvende.

Læreren – didaktisk musikalitet og læreren som skrivende menneske

I dette afsnit vil jeg have fokus på lærerens rolle, muligheder og betydning i forhold til skriveuddannelsesbegivenheden. Jeg vil i den forbindelse se på iagttagelserne fra dette projekt og inddrage indsigter fra eksisterende forskning om betydningen for skriveundervisningen af lærerens egne skriveerfaringer. Jeg vil til det formål præsentere et fænomen, jeg forsøgsvis kalder didaktisk musikalitet, med henblik på at beskrive lærerens rolle i skriveundervisning med fokus på skriveuddannelse.

Ovenstående redegørelse for komponenter og greb, der virker fremmede for skriveuddannelsespotentialer, har identificeret didaktiske spændingsfelter, hvor læreren kan navigere mellem formkrav og frihed, hjemme og ude, varierende tidsrammer, alenehed og fællesskab, og omtalt fordele og ulemper ved bedømmelse, samtale og modeltekster. Alle disse punkter berører lærerens planlægning og gennemførelse af skriveundervisningen. Man kan se ovenstående som en række redskaber, der kan bruges med en slags didaktisk musikalitet. Som komponisten, der kender redskaberne til at skabe musikkens udtryk, eller instruktøren, der får det bedste frem i mødet mellem sangerne, musikken, scenen og manuskriptet, eller måske jazzmusikeren, der kender relationerne mellem tonerne, men er i stand til at improvisere og bevæge sig ind og ud af det kendte. Didaktisk musikalitet kræver, udover at man kender redskaberne, en lydhørhed over for samspillet og øjeblikket og en tillid til egen sensitivitet og dømmekraft. Sammenligningen med musik er ikke enestående. Dagsland m.fl. (2020) bruger også analogien til musikken og refererer til undervisningen som jam eller improvisation. Improvisationen er i Dagslands forståelse knyttet til spændingsfeltet mellem det regulerede og det uregulerede, mellem tradition og fornyelse og mellem kontinuitet og brud. Bang (2022) argumenterer for, at jazz med sin improviserende turtagning kan ses som en metaforisk ramme for litteraturlæsning, der giver plads til ustrukturerede samtaler og – netop - improvisation. Didaktisk musikalitet er knyttet til det at være lydhør i den nærværende didaktiske opgave, til en forståelse af, hvordan de redskaber, man har, kan få betydning for undervisningen, og dermed også til lærerens dømmekraft. Dømmekraft forstår jeg her, inspireret af Løgstrup (Pahuus og Eriksen, 2011) som en evne til at forstå, der involverer forestillingen, fantasien og anerkendelse af, at andre menneskers perspektiv har betydning. De ovenfor beskrevne redskaber knytter sig til en række spændingsfelter eller handlingsrum; blandt andet skrivningens tid, sted og form, alenehed, samtale og indhold. Begrebet didaktisk musikalitet forudsætter således (ligesom skriveuddannelsesbegivenheden) både modtagelighed og selvvirksomhed. Modtagelighed forstået som lydhørhed eller sensitivitet over for den enkelte elev, elevens tekst og skrivesituationen, og selvvirksomhed forstået som en kapacitet til at bruge skriveundervisningens redskaber ud

fra en dømmekraft, der hviler på indsigt i redskabernes potentiale og tillid til skriveuddannelsesbegivenhedens mulighed. Den didaktiske musikalitet er således en del af en professionsfaglig dømmekraft.

Interviewene har ikke handlet om lærerens rolle, men undertiden kom eleverne selv ind på emnet, som det ses i nedenstående uddrag af en samtale:

A: Nu hæfter jeg mig ved, at I nævner jeres lærere. Hvad er det, man kan bruge lærere til?

N3: Jeg tror bare, læreren har en ret stor indflydelse på, hvad der lige pludselig er vigtigt i en tekst for en. For eksempel grammatik er der nogle lærere, der tænker, at det er det vigtigste. Og så er der nogen, der tænker lidt mere på, hvordan man formulerer sig.

N1: Hvordan man tænker, og hvordan, hvis du nu har fået en opgave, hvor du skal skrive sådan en tekst – om du virkelig lever dig ind i det, eller det bare er hurtigt. Fx (navnet på deres lærer) derinde. Jeg tror virkelig – altså jeg ved ikke, om det er så meget med grammatik, men det der med, at man virkelig uddyber og kvalitet og kreativitet...

N3: Ja at være kreativ...

N1: ...det tror jeg (navn) vægter meget højt.

Eleverne giver her udtryk for, at deres tolkning af, hvad læreren lægger vægt på, har betydning for, hvad de selv synes er vigtigt. I dette tilfælde er deres forståelse, at læreren vægter, at *man virkelig lever sig ind i det*, at man *uddyber*, samt *kvalitet og kreativitet*. Af interviewet fremgår også, at de oplever, at dette er en modsætning til tidligere lærere, der vægtede grammatik højere (N3). Man kan nok ikke overvurdere, hvilken betydning lærerens tilgang til skrivning har for elevernes engagement i skrivning. En elev italesætter lærerens betydning således:

N3: Altså i 5. klasse, der havde jeg min gamle lærer, og der var jeg sådan ret glad for at skrive. Men så fik jeg en ny lærer, og hun var mere sådan, Argh, og så blev jeg mere sådan, Argh. Men det var fordi, at hun var lidt mere irriterende at have.

Med tryk på de små lydord ”Argh” illustrerer eleven her, hvordan de skiftende lærere påvirkede glæden ved at skrive. I dette citat handler det tilsyneladende ikke om, hvad læreren vægter, men mere om relationen mellem lærer og elev. Citatet siger ikke noget om de nævnte læreres tilgang til skrivning. Relationskompetence er således endnu et instrument, der toner med i lærerens didaktiske overvejelser og mulighedsrum.

I modsætning til forfatterskoler og creative writing-programmer varetages skriveundervisningen i skolen ikke nødvendigvis af lærere, der betragter sig selv som skrivende. Cremin m.fl. (2017) påpeger, at lærere i secondary school ofte drages til modersmålsfaget ud fra en kærlighed til læsning,

fremfor til skrivning, hvorfor skrivning får lavere prioritet i undervisningen. Endvidere viser de, at skriveundervisningen i mange tilfælde synes præget af en problemstilling angående lærerens egen usikre identitet som skrivende (Cremin og Locke, 2017, Cremin m.fl., 2018). I forskningsprojektet *Teachers as Writers* (2018) foreslår de et samarbejde mellem professionelle forfattere og skolelærere som en mulig løsning. Lærerne modtager skriveundervisning og deltager i skriveworkshops med fokus på deres egen skrivning. Hermed bliver deres egen identitet som skrivere sat i spil og med den en bekendthed med både den sårbarhed og usikkerhed og den glæde og kreativitet, der følger med selv at være den udøvende skriver. Det er ifølge undersøgelsen muligt gennem dette samarbejde at forandle, at den enkelte ændrer holdninger til og bevidsthed om sig selv som skriver. Det har en positiv indflydelse på skriveundervisningen i skolen (Cremin m.fl., 2018) og betød, at der blev sat mere tid af. Især frie skriveaktiviteter (*Free writing/Just write*) blev højere prioriteret, som følge af at lærernes forståelse af, hvad skrivning kan være, blev udvidet. Endvidere var der også styrket praksis omkring det at dele teksterne med andre og feedback. I kraft af at lærerne var mere tilbøjelige til at se sig selv som skrivende, blev de også bedre til at positionere eleverne som skrivende. Lærerne værdsatte elevernes autonomi, agency og evne til at foretage valg i deres måde at deltage. Samtidig oplevede lærerne dog den værdsættelse som udfordrende i forhold til de eksisterende læreplaner. (Cremin m. fl., 2018). De fleste elever oplevede ifølge den kvalitative del af undersøgelsen styrket motivation, selvtillid og skrivekompetence. Alle viste større skriveglæde og -engagement, en udvidet fornemmelse af ejerskab til det skrevne og styrket bevidsthed om skriveprocessen. Det blev desuden undersøgt kvantitativt, hvorvidt de klasser, der deltog, havde bedre resultater ved skriftlig eksamen end kontrolgrupperne. Her var resultaterne dog ikke overbevisende. Der er ikke lavet en tilsvarende undersøgelse i Danmark.

I USA har man beslægtede resultater fra *The National Writing Program*, som gennem flere år har efteruddannet lærere gennem skrivning og deltagelse i skrivegrupper. Her beretter de deltagende om kursets transformerende effekt (Whitney, 2008). Gennem skrivningen og deltagelsen i skrivegrupper med andre undervisere oplever de deltagende lærere, at deres undervisning generelt og i særdeleshed skriveundervisningen bliver forbedret, blandt andet fordi de gennem egen personlig skrivning og samtalen om teksterne får erkendelser om skrivningens sårbarhed og potentiale. Der er her også fokus på, at man som skriveunderviser selv skal kende til skrivningens mulighed for erkendelse. Undervisere er her skrivende inden for alle fag.

I dette kapitel har jeg på baggrund af analyserne fremlagt nogle felter i lærerens didaktiske overvejelser, som er relevante med henblik på at styrke muligheden for skivedannelse. Samtlige felter er

knyttet til spændingen mellem frihed og fremmedgørelse, hvor den skrivende gennem skriveprocessen dels kan møde sig selv og dels møde noget andet. Selve skriveopgaven kan fx gennem formkrav, tidsrammer eller valg af sted repræsentere det fremmedgørende andet, hvor bevægelsen med at gå med skriften i skriveopgaven kan lede til, at den skrivende elev kan udtrykke noget, han ikke vidste, han kunne. De fremmedgørende krav kan være afsæt for den proces, at eleverne tilgår skrivningen åbent og som begyndere. Hammann artikulerer dette med udtrykket ”at ikke kunne” (jf. s. 77). For at sætte skrivningen i gang er det for hende vigtigt, at den ikke er noget, man på forhånd ved, hvordan man gør. At komme i gang med at skrive en tekst må indeholde denne fremmedhed, som man må tilgå som en begynder. Hermed kan den sproglige kreativitet, den narrative fantasi, tænkningen og opmærksomheden på verden og sig selv i verden få (rum til) dette udtryk. Igennem analysen forbinder jeg dette med et poetisk blik på verden, der rummer omverdensømfindtlighed eller opmærksomhed på natur, kultur, medmennesker, sig selv eller andet.

Ovenfor har jeg fastslået, at skrivesituationen i forbindelse med skrivedannelse må være præget af didaktisk musikalitet, hvormed menes en lydhørhed og et nærvær over for situationen og en evne til at improvisere med de skrivedidaktiske redskaber, man har, med udgangspunkt i en professionel dømmekraft. Efterfølgende har jeg med udgangspunkt i internationale forskningsprojekter peget på den betydning, lærerens egen skrivning og identitet som skrivende kan have for skrivedannelsesbegivenheden. I illustration 7 er læreren afbildet som en dirigent. En dirigent er en person, der med mimik og gestik leder en musikalsk opførelse. Denne dirigent har brug for forberedelse og musikalske færdigheder kombineret med et stærkt nærvær og en lydhørhed over for den musik, der opstår i øjeblikket. Ydermere skal dirigenten kunne skabe tillid hos musikerne til, at netop deres indsats er værdsat. Det sker, formoder jeg, i en kombination af lydhørhed over for musikken i rummet og en intuitiv dømmekraft, der bygger på dybt kendskab til musikken, en evne til at forestille sig eller høre musikken, før den bliver spillet, og endelig en evne til at skabe nærvær i rummet ved selv at være kropsligt nærværende. Læreren er på lignende vis leder af undervisningssituationen, i dette tilfælde skrivesituationen. Og selv om undervisningen ikke ofte er og ikke skal være præget af så stor intensitet som symfoniorkestret foran et stort publikum, er der elementer, der kan sammenlignes. Som dirigenten må læreren have egne kreative erfaringer og tid til forberedelse. I undervisningen kan læreren trække dels på sin viden om didaktik og didaktiske redskaber, her afbildet som værktøjskasse, dels på en lydhørhed eller sensitivitet over for situation. Ved selv at kende til skrivning og at kunne forestille sig, hvordan eleverne modtager skriveopgaverne, understøttes en professionel dømmekraft, der kan skabe den plads og den atmosfære i undervisningen, der potentielt kan åbne for, at eleverne kaster sig

ud i at gå med skriften. På samme måde som hos dirigenten kan man forestille sig, at lærerens mulighed for at åbne for skrivningen er forbundet med evnen til at være kropsligt nærværende og lyttende og med en fornemmelse for, at hver eneste elevs skrivning er værdifuld. Dette kan ske med udgangspunkt i lærerens egne erfaringer som skrivende menneske med kendskab til skrivehåndværket og den sårbarhed, refleksion og glæde, skrivningen ofte er forbundet med, og i en didaktisk musikalitet, der både handler om nærvær, kendskab til didaktiske overvejelser, som de ovenfor beskrevne, og om evne og mod til at improvisere med disse. Sammenligningen mellem læreren og dirigenten indfanger nærværet i øjeblikket, der opstår på baggrund af erfaringer, forberedelse og viden, der i nuet indgår i et møde med evnen til at forestille sig elevernes perspektiv og nærvær i situationen. Det, sammenligningen ikke indfanger, er, at eleverne ikke som orkestret indgår i en fælles bestræbelse på at skabe det fuldendte musikværk. Eleverne er hver for sig kastet ud i skriveopgaver, som der ikke findes et facit på, og som de derfor må tilgå 'som begyndere', og på den måde er de i skriveprocessen overladt til sig selv. De skrivesituationer kan, som det er vist her i afhandlingen, give mulighed for skrivebegivenheder med eksistentielt dannelsespotentialer. Lærerens opgave handler altså ikke om at skabe værket, men at åbne op for værkernes tilblivelse og elevernes tilblivelse som subjekter gennem skriften.

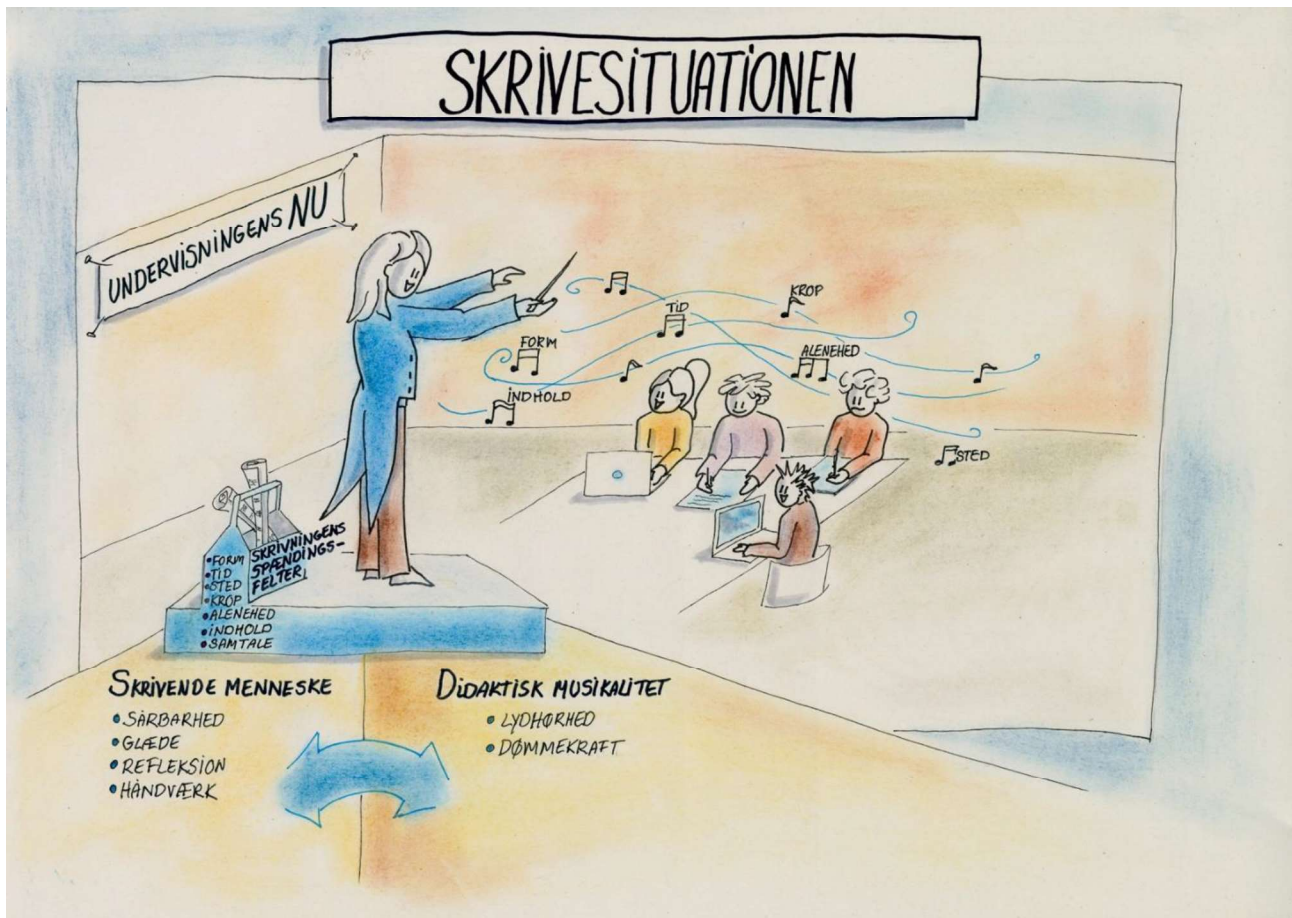


Illustration 7. *Skrivesituationen*. Mette Davidsen 2023

Kapitel 7: Sammenfattende om skrivebuddannelse og den poetiske fordring

I dette afsluttende kapitel vil jeg først i kort form besvare de forskningsspørgsmål, der løber som en rød tråd gennem projektet. Herefter ser jeg samlet på projektets bidrag og begrænsninger, hvorefter jeg omtaler dets perspektiver for videre forskning.

Opsummering på forskningsspørgsmål

Projektets tre forskningsspørgsmål er vokset ud af en undren over og fascination af, hvad der er på færde i skrivebegivenheden, og hvilken betydning dette kan have for dannelse og eksistentielt nærvær for elever i folkeskolens ældste klasser. I det følgende vil jeg søge at besvare disse spørgsmål på baggrund af henholdsvis projektets teoretiske og forskningsmæssige undersøgelse, den empiriske undersøgelse og de didaktiske overvejelser, projektet udfolder. Første forskningsspørgsmål lyder således:

1. På hvilke måder kan man teoretisk definere, forstå og begrebsliggøre sammenhængen mellem skrivning og dannelse, og hvad siger eksisterende empirisk forskning om dette? (*teoretisk sigte*)

Som et udtryk for relationen mellem skrivning og dannelse har jeg konstrueret begrebet skrivedannelse. Det repræsenterer det mulige møde mellem skrivning og dannelse i en skrivedannelsesbegivenhed. Skrivedannelse har jeg i afhandlingen defineret som en slags tilblivelse gennem skriften. Den finder sted, når det at skrive som begivenhed giver ”anledning til undren, forstyrrelse af vanetænkning og kulturelle dogmer, refleksion over verden, sig selv og sig selv i verden og en opmærksomhed på og sensitivitet over for verden”. Den er kendetegnet ved, at skrivningen ansporer til en dialog hos den skrivende med ”sig selv, med personlige og kulturelle fortællinger, med verden og de erfaringer af verden, man får gennem sanseindtryk og æstetiske erfaringer” (jf. s. 21-23, hvor begrebet skrivedannelse introduceres). Skrivedannelsesbegivenheden rummer således både et indblik, hvor den skrivende møder sig selv, og et udsyn, hvor den skrivende møder noget andet. Dette skrivningens andet er forbundet med skrivedannelsens selvoverskridende dimension. Hermed er skrivedannelse også forbundet med eksistens, erkendelse og emergens. Eksistens handler om, hvordan man som menneske er til i verden. Erkendelse angår, hvorledes man forstår verden, sig selv og sig selv i verden, og emergens forstås som en tilblivelse gennem skriften. For at forstå fænomenet skrivedannelse kan man således teoretisk anskue skrivning ontologisk, epistemologisk og eksistentielt.

Teoretisk er skrivedannelse overvejende inspireret af en fænomenologisk og eksistentiel tilgang, repræsenteret bl.a. ved Hannah Arendts tænkning, Biestas tilgang til skolens opgave og hans begreb om subjektifikation, Merleau-Pontys forståelse af sammenhæng mellem sprog, tanke og krop og Løgstrups opfattelse af poesiers øjenåbnende potentiale. Til at begribe skrivedannelsesfænomenet har jeg overvejende anvendt optik fra eksistentielt og fænomenologisk orienterede tænkere og suppleret med forståelser fra et udvalg af forfattere, der skriver om deres erfaringer med dette at skrive. Forfatterne repræsenterer nogle reflekterede og erfarede perspektiver på skrivningens praksis.

Forskning relateret til skrivedannelse (jf. forskningsoversigt, s. 45-71) har peget på en mulig sammenhæng mellem skrivning og dannelsesrelaterede begreber i flere uddannelsesmæssige sammenhænge. Udvalgte forfatters udsagn om skrivning påpeger skrivningens potentiale til at få noget til at vise sig. De taler om oplevelsen af, at skrivningen tager over, og det således ikke er deres vilje eller fornuft, der styrer skrivningen. Desuden fremskrives skrivning som en måde at blive levende gennem det at forestille sig. Desuden italesættes det overskridende ved skrivning og nødvendigheden af at

være alene. Som det, der hæmmer skrivning, fremhæves i særlig grad vurdering og fortolkning af det skrevne.

Den eksisterende forskning har sammen med de udvalgte forfatteres udsagn fungeret som afsæt til dette projekts tilgang til skrivning. Især har Ellen Kroghs forskning og Cixous' italesættelse af skrivning som noget, man overgiver sig til, fungeret som sådan.

Det er ikke tidligere belyst, hvordan elever italesætter oplevelsen af skriveprocessen i forbindelse med kreativ skrivning i folkeskolens ældste klasser, hvilken eksistentiel betydning de oplever det kan have, og hvilke didaktiske refleksioner det fører med sig.

Andet forskningsspørgsmål rammesætter den fænomenologiske tilgang til projektets empiriske del:

2. Oplever elever i folkeskolen sammenhæng mellem at skrive og det at erkende og forstå verden og sig selv i verden (skrivnedannelse), og afspejles dette i deres egne tekster? (*fænomenologisk sigte*)

Analysen af elevinterviews og læsningerne af elevtekster viser samlet set, at eleverne, der har deltaget i dette projekt, oplever en sammenhæng mellem at skrive og at erkende og forstå verden og sig selv i verden, og at dette afspejles i deres egne tekster. Skrivning forbindes med det at udvikle opmærksomhed, tænke nye tanker og styrke forestillingsevnen. Det at skrive poetiske tekster har ifølge eleverne et særligt potentiale for at skabe opmærksomhed på øjeblikket og væren.

Forskningsspørgsmålet fremtræder umiddelbart som et lukket ja/nej-spørgsmål, som altså her kan besvares bekræftende. I projektet har jeg undersøgt dette med en fænomenologisk og eksplorativ tilgang.

Analysens første del peger på digtskrivningens særlige potentiale, og den anden del peger på skrivningens relation til det at gå med skriften, til opmærksomhed, tænkning, følelse og forestillingskraft. Første del af analysen fokuserer på elevernes oplevelser i forbindelse med at skrive digte. Grunden til dette er elevernes italesættelse af, at der her er noget særligt på færde. Gennem skrivningen af digte kan det, jeg i analysen kalder det poetiske blik, styrkes. Det blik er forbundet med en sproglig betydningstæthed og en særlig opmærksomhed. Det er også forbundet med modtagelighed og undren i mødet med verden og sig selv i verden gennem den skabende sproglige virksomhed, som

overskrider grænserne for hverdagssproget. Ved at skabe sproglige billeder begriber eleverne verden på nye måder. Der kan igennem det at skrive digte fremkomme en dynamik mellem sprogliggørelsen og modtageligheden, som giver mulighed for dannelsesbevægelser, der handler om undren, overskridelse, tidslighed, subjektifikation og omverdensømfindtlighed. Disse bevægelser mellem sanset erfaring og sproglig bevidsthed forbinder jeg i analysen med skrivedannelsesbegivenheden og med poetisk skrivedannelse. Analysen fremhæver desuden skrivning af digte som en mulighed for forstyrrelse af vanetænkning og for en oplevelse af at kaste sig ud i noget nyt gennem den sprogliggørelse, der finder sted med skrivningen. Skrivningen bliver på den måde en vej til at gå i dialog med egne tanker gennem digtets overskridelse af det trivielle. Det handler altså om dannelsesbevægelser, der er knyttet til en måde at se verden, som opstår, når man skriver digte. Dette italesættes blandt andet som: *det er meget nøgent, og det meget sådan ægte på en eller anden måde og sådan øjenåbneragtigt* (jf. s. 145, hvor citatet indgår blandt flere til at belyse det særlige ved digtskrivningen). De bevægelser kan være udløst af en refleksion over tid og væren og en anden forståelse af verden og mennesker i den, og de kan også være have sammenhæng med en erfaring af at være forbundet med andre mennesker. Eller som en elev formulerer det: *så føler man sig ikke så alene med det (...) og så også tænke, at der måske er mange, der har det sådan på samme måde, som jeg har beskrevet her på mit papir*. Der sker altså en bevægelse fra det meget personlige til noget fælles. Denne oplevelse af forbundethed har, som jeg ser det, et potentiale, der dels handler om udvikling af empati, dels om at overskride en eksistentiel ensomhed. Gennem skrivningen erfares tilsyneladende med Knausgaards ord, at det er *muligt at se at jeget er tæt forbundet med et 'vi', at sproget, litteraturen og de kollektive forestillinger flyder gennem os, og at selv de mest ensomme og hemmelige følelser er fælles* (Knausgaard, 2018. s. 32).

Analysen viser også, at det at skrive digte kan være forbundet med glæde og lethed. Dette relateres i analysen til Hartmut Rosas italesættelse af erfaringen af resonans, dvs. oplevelsen af at indgå i en levende responsiv relation til verden.

Anden del af analysen af elevernes udsagn om at skrive understreger det at *gå med skriften* som en afgørende bevægelse i forhold til skrivedannelse. Ved at gå med skriften erfarer eleverne det fænomen, at skriften ligesom opstår af sig selv, hvilket også beskrives af erfarne forfattere. Gennem denne overgivelse til sproget eller skriften kan noget nyt opstå, og den skrivende kan møde nye erkendelser, sansninger, tanker, historier og forestillinger. At gå med skriften eller *komme ind i det der flow* (N6) er tilsyneladende betinget af en bestræbelse på at adskille skriveprocessen fra vurdering og fortolkning, både fra den skrivende selv og fra andre. Det er forbundet med hastighed og dermed med en

tilgang til skrivning, der er inspireret af en tradition, der her især repræsenteres af H el ene Cixous. I analysen forbindes overgivelse til skriften eller det at g a med skriften i lighed med i digtskrivningen med en dynamik mellem modtagelighed og selvvirksomhed og med erfaringen af resonans.

At g a med skriften kan if olge analysen v are forbundet med *opm erksomhed, t enkning og fantasi eller forestillingskraft* (jf. illustration 5, s. 198).

Opm erksomheden indeholder b ade indblik og udsyn. Gennem skrivning kan den skrivende blive opm erksom p a sted, tid, sansninger og tanker. Denne opm erksomhed er forbundet med undren, med modtagelighed og omverdens omfindtlighed, og den har derved potentielt betydning for den skriven- des relation til verden. Opm erksomheden kan foranledige en fornemmelse af tidslighed p a den m ade, at den skrivende gennem opm erksomheden p a  jeblikket knytter an til fortid og fremtid.

Skrivningens betydning for t enkning er blandt andet forbundet med en langsomhed i skriveproces- sen. Man *t enker langsommere* (N6), og det foranlediger en fordybelse gennem en anstrengelse med at f erdigg ore s etninger. Hermed opleves t enkningen som klarere, og der t enkes nye tanker. Det er ogs a forbundet til det at se sine egne tanker formuleret som s etninger med den distance og mulighed for at t enke videre, det giver. Skrivning bliver her en dialog med egne tanker, fornemmelser og f ol- lelser, andre tekster og med selve sproget. I forbindelse hermed berettes om en gl ede eller lettelse ved at kunne formulere noget, der er sv art, gennem skrivningen og dermed give det en form. Analy- sen peger desuden p a skrivningens potentiale for selvrefleksion. Eleverne forbinder den alder, de har (8. klasse) p a tidspunktet for interviewene, med hastig forandring, h jst forventningspres og nye f ol- lelsesm essige erfaringer. Skriveprocessen kan tilsyneladende udg ore et 'rum', hvor refleksion over dette nye kan finde sted, og hvor denne refleksion f ar stemme. Gennem bestr ebelsen p a at skabe nye sproglige sammenstillinger og billeder bliver det muligt at give form til tanker og erfaringer og herved skabe rum for videre refleksion. Hermed bliver skrivningen en m ade at ops ge nye erkendelser. Ele- vernes udsagn knytter s ledes skrivningens potentiale til refleksion og erkendelse. Skrivningen etab- lerer en situation, hvor den skrivende er alene eller med-sig-selv og dermed kan udtrykke sine egne tanker uden at forhandle med andre. Hermed styrkes potentielt evnen til selvst endig t enkning.

I skriveprocessen er den skrivendes *forestillingskraft eller fantasi* involveret. I skrivningen tr kker eleverne dels p a tekster og film, de har l est eller set, dels p a egne erfaringer. Dette danner udgangs- punkt for den narrative fantasi, med hvilken den skrivende skaber fiktive personer, fort ellinger og situationer. Gennem skrivningen bliver det muligt for den skrivende elev at afpr ve det endnu ikke kendte eller at *udleve det gennem en person i ens s adan historie (V2)* og *bare komme ud med alt det der, hvad kan man sige... n asten m erkelige, man havde inde i sig (V11)*. Derudover giver skrivningen

en mulighed for at forestille sig, hvordan andre oplever verden, eller som en elev udtrykker det: *sådan lidt at sætte mig ind i hovedpersonens situation*. Forestillingsevnen knytter sig også til det tidslige perspektiv, idet den kan involvere forestillinger om fortid og fremtid som en del af det nærværende øjeblik. At styrke den narrative fantasi giver således ifølge empirien adgang til en øget forståelse af egne og andres perspektivers gyldighed og en mulighed for at forestille sig, at verden kan forandres. Overordnet giver analysen et indblik i elevernes oplevelse af skrivebegivenheden, og hvordan denne kan forstås i relation til dannelse. Dannelse som fænomen fremtræder i analysen som undren, tidslighed, overskridelse og sandhedssøgen. Derudover har begreberne subjektifikation og omverdensømfindtlighed betydning som forståelsesrammer for de dannelsesbevægelser, der finder sted. Bevægelserne sker i et kontinuum mellem frihed og fremmedgørelse og mellem modtagelighed og selvvirksomhed.

Tredje forskningsspørgsmål er rettet mod didaktiske overvejelser, der har betydning for skrive-dannelsesbegivenhedens betingelser i undervisningen:

3. Hvilke faktorer virker fremmende for skrive-dannelsesbegivenheden, hvordan kan læreren styrke muligheden for dette, og hvad kan støtte læreren i at varetage opgaven? (*didaktisk sigte*)

Projektet peger på en række didaktiske emner for overvejelse, der har indflydelse på skrive-dannelsesbegivenhedens mulighed. Samtlige overvejelser er knyttet til et spændingsfelt mellem frihed og fremmedgørelse, forstået som på den ene side elevens mulighed for at skrive frit og på den anden side som de udfordringer, eleven møder gennem lærerens rammer og krav. Dette projekt peger på skrivningens form, sted, tid, alenehed, krop, samtale og vurdering samt indhold og inspiration. Det er elementer, der indgår i lærerens planlægning og gennemførelse af undervisning. Elementerne kan forstås som en række redskaber eller spændingsfelter, der kan tilgås med det, jeg i afhandlingen kalder didaktisk musikalitet, som jeg karakteriserer som en didaktisk tilgang præget af lærerens lydhørhed eller sensitivitet over for situationen og eleverne, en professionel dømmekraft og en evne til at improvisere ud fra situationen med kendskab til disse og andre redskabers muligheder.

Projekter som Teachers as Writers (UK) og National Writing Project (US) taler om potentialet i, at lærernes egen identitet som skrivende styrkes. Den pointe er væsentlig i forhold til at forbedre læreres

handlemuligheder i relation til skrive-dannelsesbegivenheden. Projektet belyser ikke dette empirisk. Her trækkes alene på international forskning på feltet.

Projektets bidrag og begrænsninger

Dette projekt bidrager på en række parametre, der knytter sig til det overordnede tema om relationen mellem skrivning og dannelse i folkeskolens ældste klasser. Det bidrager med begrebet skrive-dannelse som et brugbart redskab til at diskutere og arbejde med skrivning ud fra et ontologisk, epistemologisk og eksistentielt perspektiv. Med skrive-dannelse får vi i forsknings-, skole- og uddannelses-sammenhænge et begreb til at indfange det potentiale, skrivningen kan have for menneskelig erkendelse og væren.

I afhandlingen undersøges dette empirisk ud fra en fænomenologisk tilgang. Gennem interviews og tekster udforskes elevernes oplevelse af, hvad der sker med dem, og hvad det betyder for dem, når de skriver. Interviewene giver adgang til, hvordan de selv italesætter dette, mens deres tekster forstås som æstetiske udtryk, som her bliver en anden indgang til forståelse af skrivebegivenheden. I interviewene har teksterne dannet udgangspunkt for samtalerne, og dette har vist sig at være befordrende for refleksioner over skriveprocessen, eksistentielle refleksioner generelt og italesættelse af disse. Valget af en kvalitativ fænomenologisk tilgang har åbnet en mulighed for at undersøge de medvirkende elevers oplevelse af konkrete skriveprocesser i dybden. Projektets interesse er således knyttet til den enkelte elev og dennes unikke italesættelse og oplevelse. Hermed åbner sig et spørgsmål om projektets overførbarehed. Med henblik på at styrke denne overførbarehed har jeg tilstræbt en diversitet blandt de deltagende skoler og elever. Dette betyder blandt andet, at skolerne er beliggende i områder, der adskiller sig fra hinanden geografisk og socioøkonomisk. Det betyder også, at der blandt de deltagende elever er repræsentanter for flere køn og variationer i engagementet i og færdighederne inden for danskfaget. Som jeg gør opmærksom på, har det været en utilsigtet konsekvens af valget af samtykkehjemmel, at der blandt de deltagende elever, trods variation i skriftsproglige færdigheder, eksempelvis ikke er deltagere med italesatte skriftsproglige vanskeligheder. Trods en tilstræbt diversitet kan projektet i sin egenskab af kvalitativt fænomenologisk studie med et mindre antal af deltagere ikke sige noget direkte generaliserbart. Det følger også af selve projektets interesse for den eksistentielle dannelse. Som tidligere beskrevet er der således i det eksistentielle dannelsesbegreb noget uafsluttet, bevægeligt og umåleligt, som ikke kan standardiseres eller begribes med statistik. Den fænomenologiske undersøgelse giver her et øjebliksbillede af skrive-dannelse, som den fremtræder hos netop de involverede elever. Undersøgelsen er bygget op om udvalgte eksempler, der er unikke,

samtidig med at de peger på mere end sig selv. De har altså en ubestemt generalitet eller overførbarhed. Jeg mener, det er sandsynliggjort, at disse elevers udsagn om skrivebegivenheder, trods deres egenskab af at være unikke, knytter sig til et potentiale, som er fælles.

Selve analysen bidrager med en afdækning af, hvilke dannelsesmæssige potentialer den kreative skrivning kan bidrage med i skriveundervisningen. Analysens udgangspunkt er en eksistentiel-fænomenologisk interesse for, hvordan skrivebegivenheden fremtræder gennem interviews og tekster. Potentialet knytter sig til temaer, der handler om det poetiske blik, at gå med skriften, om opmærksomhed, tænkning og følelse samt om fantasi og forestillingskraft. Oplevelsen af skriveprocessen knytter sig potentielt til udvikling af en opmærksomhed på og refleksion over verden og sig selv i verden, og hermed peger projektet ind i en bæredygtighedsdiskussion. Projektets bidrager her med en vinkel på skrivningens rolle som et sted, hvor den enkelte elev kan blive opmærksom på verden, naturen og andre mennesker og forsøgsvis kan nærme sig andre perspektiver.

Et dilemma i brugen af interviews er, at elevernes skriveerfaringer først italesættes i interviewssituationen, dvs. når eleven er på afstand af skriveerfaringen. På den ene side betyder det, at eleven har distance til oplevelsen og dermed måske øget mulighed for at reflektere over den, men på den anden side mistes måske noget af den umiddelbare oplevelse, og der opstår en usikkerhed omkring, i hvor høj grad selve samtalsituationen påvirker elevens erindrede skriveoplevelse. Man kunne forestille sig, at man med fordel kunne supplere den anvendte metode med optagelser af *think aloud sessions* med henblik på at komme tættere på selve skriveprocessen. Det er dog også tænkeligt, at selve det at skulle 'tænke højt' under skriveprocessen ville forstyrre og ændre skriveoplevelsen. Det tilstræbes i projektet, at interviewet kan skabe en slags syntese mellem distance og involverethed, (Pahuus, 2008), hvor distancen skabes af den tidsmæssige afstand til skrivebegivenheden, som giver adgang til refleksion, og involveretheden repræsenteres af elevernes tekster, der bliver et sprogligt øjebliksbillede på skrivebegivenheden. Teksterne har relation til de sansemæssige og følelsesmæssige erfaringer, der var forbundet med skrivebegivenheden. Pahuus italesætter med Løgstrups begreber distance og involverethed som 'forenende modsætninger' (Pahuus, 2008, s. 145) i tilværelsen. Med den balance mellem distance i refleksionen og nærværet i skrivebegivenheden søger jeg i projektet at nærme mig en forståelse af, hvordan skrivning kan have betydning for den enkelte elev.

Projektet formulerer afsluttende en række væsentlige didaktiske overvejelser og handlemuligheder. Dette skal forstås som et slags kort over didaktiske felter, som projektet viser har betydning for muligheden for skrive-dannelsesbegivenheder. Der er tale om en række redskaber og refleksioner, der med fordel kan indgå i lærerens didaktiske overvejelser, og slutteligt om et professionsfagligt begreb,

jeg kalder didaktisk musikalitet. Det understreges, at didaktisk musikalitet må ses som en del af en professionsfaglig identitet. Kapitlet er tæt knyttet til praksis i skriveundervisningen. Det er praksisreflekterende og dermed ikke direkte handleanvisende. Det, at projektet ikke er handleanvisende, kan betragtes som en begrænsning. Jeg foretrækker at betragte det som et udtryk for respekt over for den enkelte lærers enestående mulighed for at reflektere og handle i undervisningssituationen med de elever, han har foran sig.

Perspektiver for fremtidig forskning og udvikling

I dette afsnit vil jeg diskutere tre perspektiver, som har vist sig relevante i lyset af denne undersøgelse. Det første handler om læreren som skrivende menneske, og hvilke overvejelser det perspektiv giver anledning til inden for den danske læreruddannelse og efteruddannelse af lærere. Derefter diskuteres, med reference til Yagelskis (2012), tanker om skrivning som en måde at være i verden og relationen mellem skrivedannelse og bæredygtighed. Endelig rettes blikket mod afhandlingens titel Den poetiske fordring. Her diskuteres, hvordan det at skrive poesi i skolen kan have betydning, og der peges på, at der i Danmark mangler yderligere viden og forskning om, hvordan undervisningen i skrivning og læsning af poesi kan have betydning for skolens dannelsesopgave.

Følgforskning til både Teachers as Writers (UK) og The National Writing Program (US) viser, at lærerens identitet som skrivende er betydningsfuld for skriveundervisningen. Det ville være relevant at undersøge dette i dansk sammenhæng og i forlængelse heraf udvikle danskfagets tilgang til kreativ skrivning og skrivedannelse og eventuelt give plads til at involvere forfattere i læreruddannelsen og i efteruddannelse af lærere. I Creative Writing-traditionen er det en selvfølgelighed, at underviserne selv er forfattere. Man kan også forestille sig andre veje, hvor de lærerstuderendes og lærernes skriveridentitet og handlingsrum styrkes, uden at det nødvendigvis involverer professionelle forfattere. Dette kræver yderligere forsknings- og udviklingsarbejde. Det er min opfattelse, at allerede dette foreliggende arbejde kan inspirere til et styrket fokus på kreativ skrivning og forståelse for dens potentiale i klasserummet hos lærerstuderende og lærere på efteruddannelse.

Det er min erfaring som læreruddanner, at lærerstuderende profiterer af at arbejde med deres egen kreative skrivning, af at blive positioneret som skrivende mennesker, og af, at deres skrivning bliver mødt med ikke-dømmende interesse – ikke mindst i relation til at udvikle sikkerhed i det at sætte elever til at skrive kreativt og støtte udviklingen af en klassekultur, hvor det opleves trygt og let at samtale om de tekster, man har skrevet. Med en styrket identitet som skrivende og med et dybere kendskab til skriveerfaringen synes det, ifølge mine erfaringer og ifølge international forskning

(NWP, Teachers as Writers), lettere at tilgå den kreative skriveundervisning på en legende og afprøvende facon, hvor skriveprocessen og skriveprocessens dannelsespotentialer kan udfolde sig. Der har i en årrække været fokus på argumenterende (fx NORM-projektet) og autentisk skrivning (fx Møl-bæk). Dette er relevante perspektiver, der blandt andet tilgodeser skrivning som kommunikation, et demokratisk dannelsesideal og retorisk agency. Dette projekt skal således ikke forstås som en måde at nedtone denne side af skrivningen. Men hvis man udelukkende forstår skrivning som det at mestre færdigheder med henblik på at kommunikere, således som det overvejende fremgår af Fælles Mål for danskfaget, har man mistet noget, der for mig at se er væsentligt. Her i afhandlingen har jeg peget på, hvordan den kreative og poetiske skrivning kan være kendetegnet af processer, der er præget af undren, tænkning, fantasi, perspektivskifte og opmærksomhed på verden. Det er relevant dels for udvikling af undervisning dels for fremtidig forskning. Det kan handle om forskning i og udvikling af det perspektiv, der handler om læreren som skrivende menneske, og forskning i, hvordan den kreative skrivning (og læsning) kan have betydning, og hvordan denne betydning styrkes. I afsnittet om didaktiske overvejelser har jeg peget på en række spændingsfelter og redskaber i undervisningen. Det er overvejelser, der kan foregå hos den enkelte lærer eller lærerfællesskab i planlægningen af og i selve skriveundervisningen. Derudover er det også et institutionelt og kollektivt anliggende. Det at være skrivende menneske er ikke udelukkende et individuelt ansvar for læreren. Jeg tænker, at det er vigtigt, at der i fællesskaber, på kurser og på uddannelserne udvikles skrivekulturer og eksperimenteres med skriveaktiviteter, der potentielt fremmer skrive-dannelsesbegivenheden. Denne udvikling skal ske med henblik på, at det at være et skrivende menneske bliver en del af en kollektiv professionsidentitet som danskundervisere.

Der er således behov for udvikling af skrivekulturer i danskundervisningen på læreruddannelsen, på skolerne og i efteruddannelse af lærere, som, samtidig med at der er fokus på den akademiske skrivning, åbner for, at den personlige, fabulerende og poetiske skrivning også har betydning for eleverne og de studerende.

I slutningen af arbejdet med denne afhandling stiftede jeg bekendtskab med den amerikanske professor Robert P. Yagelskis (2012) arbejde. Her findes der tanker, der er beslægtede med dem, der er udviklet i løbet af dette skrive-dannelsesprojekt. Havde jeg kendt til dem tidligere, ville de sandsynligvis have indgået i min teoretiske tilgang til skrivning. Som det er nu, bliver Yagelskis refleksioner over skrivning en diskussionspartner i den del af dette perspektiverende afsnit, der handler om skrive-dannelse og bæredygtighed. Yagelski foreslår, at vi i stedet for at forstå skrivning teleologisk, altså

som en procedure, der alene har det formål at fremstille tekster, der lever op til vedtagne krav, anskuer den ontologisk - som en måde at være til i verden. Det betyder, at man ikke så meget kigger på teksten som målet for skrivningen, men retter blikket mod selve skriveakten og den skrivende og forstår, at 'The writer writing is a human being living' (Yagelski, 2011, s.146) Idet man forstår skrivning ontologisk, har skriveerfaringen mulighed for at skærpe vores forståelse og give en dybere fornemmelse af os selv og vores eksistens i verden (Yagelski, 2012, s. 193). Undervisningen skal derfor, siger han, give eleven mulighed for at eksperimentere med og erfare skrivning som en måde at forstå sig selv og verden. Skrivning er andet og mere end produktion af tekst og refleksion til at understøtte læring, selvom de måder at betragte skrivning på, understreger han, også er legitime. Skrivning er en erfaring, der potentielt kan være en drivkraft mod kollektiv og individuel transformation, idet den indeholder en kompleksitet og kraft, der kan være et skridt i retning af at leve mere fredeligt og helt (Yagelski 2012, s. 190). Kompleksiteten og kraften opstår, fordi den skrivende erfarer sig selv gennem sproget. Selve sprogliggørelsen intensiverer den skrivendes nærvær i øjeblikket, den involverer den skrivende krop i øjeblikket (her refererer Yagelski til Merleau-Ponty) og åbner perspektiver til fortid, nutid og fremtid. Herved bliver skriveerfaringen en måde at være mere helt til stede i verden. Skriveopgaverne skal være talrige, med varierende tidsrammer, og de skal synes meningsfulde og involverende for de skrivende elever. Yagelski udtrykker en optimisme i forhold til skrivningens betydning for verden, hvis skriveerfaringen sættes i centrum. I modsætning hertil sætter han en dominerende opfattelse af skriveundervisning, der fokuserer på skrivning udelukkende som et middel til kommunikation og produktion af korrekt tekst. Den skriveundervisning understøtter ifølge Yagelski en dualistisk verdensopfattelse, der negligerer vores forbundethed med verden og derfor bidrager til en problematisk bæredygtighedskrise.

Der er mange elementer i denne skriveundervisningsundersøgelse, der peger på noget beslægtet. I interviewene er det elevernes erfaringer med skrivning, der har været i fokus. Når eleverne beretter om øget opmærksomhed på sig selv og verden, på følelser af taknemmelighed, om større forståelse for sig selv og andre, illustrerer det situationer, hvor skrivebegivenheden som erfaring har øjenåbnende og dannende potentiale. At eksperimentere med det sproglige og poetiske udtryk har i selve skrivebegivenheden været meningsfuldt og åbnet for en opmærksomhed og fornemmelse for sig selv og for verden omkring dem og potentielt for nye forståelser. Der er i analysen talrige indikationer på, at skrivningen for den enkelte elev har haft betydning og har åbnet for en bevidsthed om sig selv, om verden og sig selv i verden. I dette projekt har forskningsinteressen rettet sig primært mod skriveerfaringen som en måde at erkende og peger således i lighed med Yagelskis tekster på et ontologisk

skrivebegreb, hvor skivedannelsesbegivenheden er knyttet til væren og til at eksistere som menneske. Det handler altså ikke så meget om at 'kunne' skrive. I højere grad kan man tale om at 'gøre' skrivning, idet fokus er på selve det at kaste sig ud i skrivningen, i sproget og i den litterære form.

Idet man som Yagelski knytter skrivning til en bestræbelse på at skabe en bedre verden, placerer man skrivningen i et stærkt normativt felt. Der er ingen tvivl om, at verden står i en akut klima- og ulighedskrise, der kalder på, at man tænker anderledes om, hvordan man som menneske er en del af verden, og hvordan man agerer i denne verden. Bæredygtighed er ikke indskrevet i danskfagets fælles mål eller formålsparagraf (det er det eksempelvis i geografi), men der er en tradition for, at især litteraturundervisningen knyttes sammen med dannelse eller en øget bevidsthed om verdensforholdet. Eksempelvis har Klaus P. Mortensen (1998) givet en forståelsesramme for litteraturens dannelsespotentialer, ligesom narratologien har givet måder at begribe fortællingens potentialer for forståelse af verden og sig selv (ex. Bruner 2004). Løgstrup har fremhævet poesens potentialer for at fremkalde verden (jf. s. 140-142). De seneste år har et økokritisk perspektiv inddraget litteratursamtalen som en måde at udvikle forståelse for naturen og menneskets forhold til naturen (Skyggebjerg, 2018, Goga, 2019). Spørgsmålet er, om skrivningen kan byde ind i skolens bestræbelse på at fremme en forståelse for verdens tilstand, og i givet fald, hvordan?

Dette projekt har peget på skrivebegivenhedens potentialer for øget opmærksomhed på sig selv og verden og sig selv i verden, for tænkning og for forestilling. Særligt har elevernes erfaringer med at skrive poetisk været forbundet med dette. Der har i tidligere forskning i nogen grad været opmærksomhed på det personlige narrativ som en måde at forstå verden (jf. forskningsoversigt s. 53). Projektet har også vist, hvordan især den poetiske skrivning kan have betydning for den skrivendes relation til sig selv, verden og sig selv i verden. Skrivningens rolle er i projektet ikke intentionelt forbundet med undervisning i bæredygtighed, men at der i arbejdet med skrivning og opmærksomhed, tænkning og fantasi er en potentiel betydning for den enkeltes forhold til verden, finder jeg på baggrund af analysen sandsynligt. Det knytter sig til det at udvikle opmærksomhed på verden og gennem skrivning at give stemme og form til den opmærksomhed. Opmærksomheden og tænkningen får sprog og stemme. Inger Christensen taler radikalt om, at et menneske med sprog er en del af verden; og at det derfor er nødvendigt at forstå, at idet et menneske udtrykker sig, "er det også verden der udtrykker sig" (Christensen, 2009). Hermed forbinder hun det menneskelige udtryk med verden – fordi mennesket og sproget ikke er adskilt fra verden. Man kan altså ikke betragte og beskrive verden udefra med sproget. Menneskets skrivning bliver med den tænkning et udtryk for verdens tilstand, i det omfang skrivningen er forbundet med opmærksomhed.

Den poetiske skrivnings rolle i forhold til bæredygtighed bliver ikke i første omgang at angive handlemuligheder. Den poetiske skrivning kan i stedet pege på den verden, man som skrivende er en del af. Den peger med sproget, der forbinder opmærksomheden, sansningen, tanken og udtrykket. Gennem skrivning uddybes og udtrykkes potentielt forbundetheden med verden. Det kan skrivningen, hvis undervisningen kan placere den i en situation, hvor man ikke tænker på formålet med eller nytten af skrivningen, hvor kroppen involveres gennem opmærksomhed på nuet, og hvor formen og skriften får den skrivende til at møde noget andet. Dermed gives der mulighed for at gå med skriften og på den måde åbne for skrivedannelsesbegivenheden. Hos Yagelski udtrykkes en stærk overbevisning om, at skrivning kan være medvirkende til, at mennesker lever mere fredeligt og helt. Det er et udsagn, der både har en styrke og samtidig kalder på en kritisk stillingtagen. Et synspunkt på det kunne være, at det at sammentænke skrivedannelsesbegivenheden med en stræben efter bæredygtighed og fredelig sameksistens er at spænde skriveprocessen for en ny formålsstyret vogn, der potentielt kan hæmme den frihed og undren, der er fundamentet i skrivedannelsesbegivenheden. Som underviser kan man ikke vide, hvad den kreative skrivning fører til. Det er en del af skriveundervisningens ”smukke risiko” (Biesta, 2014). Den risiko er smuk, fordi den understreger friheden i relationen mellem underviser, elev og tekst. Et andet synspunkt kunne betone, at bæredygtighedsdagsordenen er så væsentlig for vores eksistens, at den bestandig må have vores bevågenhed, og at det, skrivningen kan byde ind med her, er en styrkelse af opmærksomhed på sig selv, verden og sig selv som en del af verden. I det spændingsfelt må undervisere tilgå skriveprocessen med en vedvarende åbenhed og undren (som begyndere) og tillade, at skrivningen leder steder hen, som vi ikke kan forudsige. Hermed understreges skrivedannelsens potentiale både som ontologisk og som epistemologisk begreb eller som en måde at være i verden og en måde at forstå verden. Som sådan har skrivedannelsesbegivenheden potentiale til at gøre en forskel - for den enkelte og for verden - netop ved at være uforudsigelig og bevægelig.

Det bringer mig tilbage til afhandlingens titel: den poetiske fordring. Titlen står i gæld til Løgstrups begreb om den etiske fordring. Hos Løgstrup handler den etiske fordring om menneskets ansvar for den anden og for verden. I denne afhandling er fordringen knyttet til poesiens fordring til os om opmærksom væren og skolens mulighed for at give plads til at se verden og være i verden med et poetisk afsæt. Med titlen prøver jeg at pege på det for mig at se afgørende dannelsesmæssige potentiale, der er knyttet til at se verden med et poetisk blik. Det poetiske blik involverer opmærksomhed, åbenhed, undren, bevidsthed om øjeblikket med dens indlejring af fortid og fremtid, kroppen og tanker. Det poetiske blik er på samme tid rettet ud i verden og indad mod den, der ser. Blikket kan

tilsyneladende etableres eller styrkes gennem skrivningen af poetiske tekster og rette den skrivende eller læsendes opmærksomhed på forholdet mellem menneske og verden, herunder mennesket og naturen, og på det faktum, at vi er en del af verden. Det er poesens fordring til den skrivende. En fordring der både er etisk og po-etisk. Hermed kan den poetiske skrivning for mig at se blive et væsentligt bidrag til skolens opgave i forhold til dannelse og potentielt til bæredygtighedsproblematikken.

Dymoke m.fl. (2015) undersøger som beskrevet, hvordan undervisning i poesi kan styrkes og have betydning. I denne afhandling belyser analysen af elevernes poetiske tekster og udsagn om at skrive et beslægtet perspektiv, som handler om elevernes oplevelse af skrivebegivenheden som befordrende for opmærksomhed, tænkning og fantasi, hvilket jeg tolker som en mulige udtryk for modtagelighed, selvvirksomhed, undren, omverdensømfindtlighed og for subjektifikation. Afhandlingen fremhæver et væsentligt potentiale ved den poetiske skrivning. Det potentiale har jeg her udforsket i forbindelse med specifikke skriveopgaver. Det er oplagt at udvikle flere og andre skrivetilgange, der kan danne afsæt for den poetiske skrivning. Tilgange, der skaber rum for, at elevernes skriveprocesser er præget af musikalitet, visualitet, betydningstæthed og selvrefleksivitet og derfor skaber rum for en skrivning, der er båret af undren, opmærksomhed, tænkning og forestillingskraft. Der er behov for yderligere forskning og undervisningsudvikling i dansk eller nordisk sammenhæng i, hvordan undervisning i og med poesi, både i forbindelse med læsning og skrivning, kan have betydning for elevens væren i og måder at forholde sig på i verden.

I forlængelse af dette projekt har jeg her omtalt tre fremtidige perspektiver for forskning. Det første og mest konkrete handler om, hvordan den kreative skrivning styrkes på læreruddannelsen, på efteruddannelse af lærere og i de enkelte skolekulturer. Denne afhandling har vist, hvorfor den styrkelse er ønskelig. Det andet perspektiv handler om, hvordan og med hvad den kreative skrivning eventuelt kan bidrage i forhold til skolens arbejde med bæredygtighed, mens det tredje foreslår en videre udforskning af poesens potentiale for eksistentiel dannelse i folkeskolen.

Referencer

- Andersen, Erik Skøtt (1992). *Det var en mørk og stormfuld nat*. Dansk lærerforeningens forlag
- Arendt, Hannah (2019). *Åndens liv*. Klim.
- Arendt, Hannah (2023). *Menneskets vilkår*. Gyldendal
- Asselin, M. E. (2003). *Insider Research: Issues to Consider When Doing Qualitative Research in Your Own Setting*. *Journal for Nurses in Staff Development*, 19(2), 99–103.
<https://doi.org/10.1097/00124645-200303000-00008>
- Badiou, Alain, Burchill, L. & Tarby, F. (2013). *Philosophy and the event* (Tarby, Interviewer; Burchill, Trans.). Polity.
- Bang, Louise Rosendal (2022). *Lærerstyrede tekstsamtaler: Analyser af samtaler på Forfatterskolen i København og i gymnasiet*. Aarhus Universitet
- Baumgarten, A. G., & Sørensen, S. (1992). *Klassisk poetik i moderne tid : mellem klassicisme og romantik* : A.G. Baumgarten, *Aesthetica*, §§ 1-103 : tekst og oversættelse. AGORA, Institut for klassisk arkæologi og Institut for Oldtids- og Middelalderforskning, Aarhus Universitet.
- Bennett, Andrew & Royle, N. (2016). *An introduction to literature, criticism and theory* (Fifth edition.). Routledge.
- Biesta, Gert (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Klim.
- Biesta, Gert (2018). *Undervisningens genopdagelse*. (1. udgave.). Klim.
- Biesta, Gert (2022). *Verdensvendt uddannelse: et perspektiv for nutiden*. (1. udgave.). Klim.
- Bjerre, Henrik Jøker (2016): At sætte et eksempel. I Hansen, B. B. & Ingemann, J. H. (2016) *At se verden i et sandkorn : om eksemplarisk metode*. 1. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Blanchot, Maurice (1995). *The Work of Fire*. Stanford University Press
- Bock, A. (2022). Når det meningsløse giver mening: At kaste sig ud i det meningsløse gennem skriften. *Dansk: medlemsblad for Dansk lærerforeningens folkeskolesektion*, (2), 22-23.
- 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
- Bock, A. (2020). Stedbaseret skrivning i udskolingen: en gåturs langsomme stedsoplevelse kan tilbyde en mulighed for at fortælle med sig selv som hovedperson. *Børn & bøger*, Årg. 73(5), 20-22.
- Bock, A. (2019). Skrivning og dannelse i udskolingen. *Børn & bøger*, (5), 16-18.
- Bock, A. (2016): *Selvfortællinger – en undersøgelse af potentialet ved at arbejde med autofiktion i folkeskolens ældste klasser*. Speciale i Didaktik i dansk, DPU, AU.
- Bode, & Dietrich, R. (2013). *Future Narratives : Theory, Poetics, and Media-Historical Moment*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110272376>
- Boell, & Cecez-Kecmanovic, D. (2010). *Literature Reviews and the Hermeneutic Circle*. *Australian Academic and Research Libraries*, 41(2), 129–144.
<https://doi.org/10.1080/00048623.2010.10721450>
- Brandt, Deborah (2015). *The Rise of Writing: Redefining Mass Literacy*. Cambridge University Press.
- Breton, A. & Hermann, F. (1972) *De surrealistiske manifeste*. Kbh: Gyldendal.
- Bremholm, Kabel, K., Liberg, C., & Skar, G. B. (2021). *A review of Scandinavian writing research between 2010 and 2020*. *Writing & Pedagogy*, 13(1-3), 7–. <https://doi.org/10.1558/wap.21637>

- Brinkmann, S. (2014). Doing Without Data. *Qualitative inquiry*. [Online] 20 (6), 720–725.
- Brinkmann, Rømer, T. A., Tanggaard, L., Leth Andersen, H. (2021). *Sidste chance: perspektiver på dannelse*. (1. udgave.). Klim.
- Bruner, Jerome, (Søgaard, S. (overs.)) (2004). *At fortælle historier i juraen, i litteraturen og i livet* (1. udgave.). Alinea.
- Brügger, Eliassen, K. O., Kristensen, J. E., & Foucault, M. (1995). *Foucaults masker*. Modtryk
- Bundesen, Aymo-Boot, M., Djørup, A., Fritzsche, L., Gejl, T., Levin, K., Llambías, P., Printzlau, G. A., Serup, M. G., & Rosenbaum, B. (2020). *REWRITIMIZE: Participatory creative writing groups led by authors in collaboration with mental health care professionals for people experiencing severe mental illness*. *Nordic Journal of Arts, Culture and Health*, 2(2), 140–147.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-7913-2020-02-05>
- Christensen, I. (2000). *Hemmelighedstilstanden*. Gyldendal.
- Cixous, Cohen, K., & Cohen, P. (1976). *The Laugh of the Medusa*. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 1(4), 875–893. <https://doi.org/10.1086/493306>
- Cixous, Hélène (1993). *Three steps on the ladder of writing*. Columbia University Press.
- Cixous. (2005). *Stigmata : escaping texts*. Routledge.
- Cixous, & Sellers, S. (2011). *White ink: Interviews on sex, text and politics*.
<https://doi.org/10.1017/UPO9781844654123>
- Collin, F. et al. (1995) *Humanistisk videnskabsteori*. Kbh: Danmarks Radio Forlaget.
- Cremin, Teresa; Myhill, Debra; Eyres, Ian; Nash, Tricia; Wilson, Anthony and Oliver, Lucy (2018). *Teachers as Writers research report*. Arvon.
- Cremin, & Locke, T. (2017a). *Writer Identity and the Teaching and Learning of Writing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315669373>
- Cremin, Teresa and Oliver, Lucy (2017b). *Teachers as writers: a systematic review*. *Research Papers in Education*, 32(3) pp. 269–295.
- Dagsland, Sindre, Diesen, E; Iglund; Harstad, O. (2020) Trøblete tenåringstematikk. Rapplyrisk posisjonering og tekstkompetanse i elev- og studentproduksjoner. *Norsklæreren*. volum 44 (4)
- Dagsland, Diesen og Harstad (2020): Motstand som didaktisk potensial i kreative skriveprosesser. I *Norsklæreren, Vol. 44*
- Davies, B. (2016). Emergent listening. I N. K. Denzin & M. D. Giardina (Red.), *Qualitative Inquiry Through a Critical Lens*. (s. 73–84) New York and London: Routledge.
- Duras, M. (1993/2015). *At skrive*. (1. udgave.). Vandkunsten.
- Dymoke, Barrs, M., Lambirth, A., & Wilson, A. (Eds.). (2014). *Making poetry happen : transforming the poetry classroom*. Bloomsbury Academic, An imprint of Bloomsbury Publishing Plc.

- Dymoke, Lambirth, A., & Wilson, A. (Eds.). (2015). *Making poetry matter: international research on poetry pedagogy* (Paperback edition.). Bloomsbury Academic, An imprint of Bloomsbury Publishing Plc.
- Elf, & Troelsen, S. (2021). *Between joyride and high-stakes examination: Writing development in Denmark*. In *International Perspectives on Writing Curricula and Development* (pp. 169–191). Taylor & Francis.
- Eliassen, & Carnera, A. (2021). *Foucaults begreber*. (1. udgave.). Samfundslitteratur.
- Erixon, P.-O. (2005). The Garden of Thought: about writing poems in upper secondary school. In *Effective learning and teaching of writing* (pp. 131-).
- Felski, Rita., & Mai, A.-Marie. (2019). *Litteratur i brug*. Spring.
- Felski, R., & Felski, R. (2018). *Uses of literature*. Blackwell Publishing.
- Fink. (2021). Professionsetik for forskere – forsøg på et overblik. *Tidsskrift for Professionsstudier*.
- Friedman, S. (2007). *Changing the subject: Using first-person narratives in the college classroom to foster self-study, well-being, and empathy*. *CEA Forum*, 36(1), 1-14. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/changing-subject-using-first-person-narratives/docview/1826532228/se-2>
- Garff, Joakim (2008). *At komme til sig selv: 15 portrætter af danske dannelsestænkere* (1. udgave.). Gad.
- Goga. (2019). Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill? *Acta Didactica Norge*, 13(2), 3–. <https://doi.org/10.5617/adno.6447>
- Greve, A. (2000) *Poesi og sted*. Nordlit. Vol. 7, s. 137–.
- Grossman, David and Orr Scharf Source (2007): *Writing in the dark*. *Irish Pages*, Vol. 4, No. 1, *The Media* (2007), pp. 63-68
- Gruschka, A. (2016). At lære at forstå : et forsvar for god undervisning. (1. udgave.). Klim.
- Gulløv, & Højlund, S. (2015). *Feltarbejde blandt børn : metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (1. udgave.). Gyldendal.
- Hammann, Kirsten (2017). *Ofte stillede spørgsmål*. Gyldendal.
- Hansen, B. B. & Ingemann, J. H. (2016) *At se verden i et sandkorn: om eksemplarisk metode*. 1. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hansen, Thomas Illum (2018) Den eksakt anskuende dømmekraft – Et fænomenologisk bud på en krydsstilling af dannelse og evidens. I Oettingen, Albrechtsen, T. R. S., & Oettingen, A. von. (2018). *Empirisk dannelsesforskning : mellem teori, empiri og praksis*. (1. udgave. 1. oplag.). Hans Reitzel.
- Hansen, Thomas Illum (2010). Fænomenologisk læsning. I Fibiger m.fl. *Litteraturens tilgange* (s. 99-127) 2. udgave. Academica
- Heger, Stine (2023). Children Who Write 'Off the Beaten track' and What We Can Learn from Them. *Qualitative Studies*.
- Hermansen, Mads (2003). *Omlæring*. Århus: Klim.

- Hetmar, Vibeke (2000). *Elevers projekt, lærerens udfordringer : om skriveundervisning og skriveudvikling i folkeskolen*. Dansk lærerforening.
- Hetmar, Vibeke (2011). Kommunikationsformer som didaktisk kategori. I Krogh, & Nielsen, F. V. (2011). *Sammenlignende fagdidaktik*. Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Aarhus Universitet.
- Holm, Søren Berthelsen & Hansen, Gitte. Riis. (2014). *Utopi og dannelse – dannelse i et eksistentielt perspektiv*. Psyke & Logos, 35(1), 17–. <https://doi.org/10.7146/pl.v35i1.17519>
- Holmberg, Krogh, E., Nordenstam, A., Penne, S., Skarstein, D., Skyggebjerg, A. K., Tainio, L., & Heilä-Ylikallio, R. (2019). *On the emergence of the L1 research field: A comparative study of PhD abstracts in the Nordic countries 2000–2017*. L1 Educational Studies in Language and Literature.
- Hultin. (2020). *Barn som demokratiska agenter i skolans skriftspråkspraktiker. Att lära av och med barn och unga i skolan*. Utbildning Och Demokrati, 29(2), 81–100. <https://doi.org/10.48059/uod.v29i2.1144>
- Ivanič, Roz (1998). *Writing and identity the discursal construction of identity in academic writing*. John Benjamins.
- Ivanič Roz (2012). *Writing the self: the discursal construction of identity on intersecting time-scale*. I Matre n. fl.: Teorier om tekst i møte med skolen lese og skrivepraksiser. Universitetsforlaget 2012
- Iversen, Stefan (2013). Narrativ retorik. I: *Rhetorica Scandinavica nr. 63*, 2013, s. 72-88
- Janss, C. & Refsum, C. (2010). *Lyrikkens liv : innføring i diktlesning*. 1. [i.e. rev.] utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansson, Thorsten, A., & Löfgren, H. (2021). Elevers berättelser om meningsfullt skrivande i skolan. *Nordic Journal of Literacy Research*, 7(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v7.2511>
- Jensen, Michael Peter (2022): *Skriversubjektivitet i det multimodale danskfag*
En posthuman undersøgelse af affekt, krop og materialitet i skriveundervisningen. Afhandling Aalborg Universitet
- Jeong-Hee Kim, Jennifer A. Morrison & Elaine Ramzinski (2019) *Is Bildung possible in the classroom?: Autobiographical writing as philosophical exercise (askēsis) for developing one's Bildung*, *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 16:3, 242-262, DOI: [10.1080/15505170.2019.1581676](https://doi.org/10.1080/15505170.2019.1581676)
- Johansen, Anders (2018). *Skriv! Et håndverk i sakprosa*. Spartacus
- Johansen, Martin Blok. (2016). *Hvad er du? : om forskerpositioneringer i pædagogisk forskning*. Dansk pædagogisk tidsskrift.
- Johansen, Martin Blok (2018). Etisk afgørende øjeblikke – en pragmatisk-dualistisk forskningsetik. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 6(2), 58–72. <https://doi.org/10.7146/spf.v6i2.25894>
- Kampmann, Jan (2006). Ethiske overvejelser i etnografisk børneforskning. I Gulløv, & Højlund, S. : *Feltarbejde blandt børn : metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal.

Katznelson, Pless, M., Görlich, A., Graversen, L., & Sørensen, N. B. (2021). *Ny udsathed: nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel*. Nordisk Tidsskrift for Ungdomsforskning, 2(2), 83–103. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-02-01>

Keddie, A. (2012). *Poetry and Prose as Pedagogical Tools for Addressing Difficult Knowledges: Translocational Positionality and Issues of Collective Political Agency*. Pedagogy, Culture and Society, 20(2), 317–332. <https://doi-org.ez-aaa.statsbiblioteket.dk/10.1080/14681366.2012.688768>

Kierkegaard, Søren (2022). *Sygdommen til døden*. (1. udgave.). Stauer Publishing

Kierkegaard, & Staubrand, J. (2018). *Om min forfatter-virksomhed ; Synspunktet for min forfatter-virksomhed ; Den enkelte, to “noter” vedrørende min forfatter-virksomhed : den uundværlige bog når man læser Søren Kierkegaard*. SK Books, Søren Kierkegaard Kulturproduktion.

Kinane, Karolyn (2019): *The Place of Practice in Contemplative Pedagogy and Writing*. (2019). Across the Disciplines, 16(1). WAC Clearinghouse <https://wac.colostate.edu/atd/archives/volume16/> DOI: 10.37514/ATD-J.2019.16.1.02

Kirkeby, Ole Fogh (2013). *Eventologien : begivenhedsfilosofiens indhold og konsekvenser*. (1. udgave.). Samfundslitteratur.

Knausgård, Karl Ove (2019). *Hvorfor skriver jeg?* (1. udgave.). Lindhardt og Ringhof.

Krogh, E. (2007). *En ekstra chance: portfolioevaluering i dansk*. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.

Krogh, E. (2012). *Literacy og stemme - et spændingsfelt i modersmålsfaglig skrivning*. In S.

Ongstad (Ed.), *Nordisk morsmålsdidaktikk: Forskning, felt og fag* (1 ed., pp. 260-289). Novus forlag.

Krog, E og Hobel P. (2012): ”Årets bedste opgave”: en analyse af en elevtekst i dens kontekst. I

Matre, Sjøhelle, D. K., Matre, S., & Solheim, R. (2012). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Universitetsforlaget

Krogh, E. (2018). *Faglighed og skriftlighed*. SDU. Retrieved 03-05-2021 from

Krogh, E., & Piekut, A. (2015). *Voice and narrative in L1 Writing. L1-educational studies in language and literature*, 15 S.I. Scand. L1 Res.(Scand. L1 Res.). <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.01.10>

Krogh, E., & Sonne Jakobsen, K. (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Syddansk Universitetsforlag.

Krogh, E., Sonne Jakobsen, K., & Spanget Christensen, T. (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag* (1. oplag. ed.). Syddansk Universitetsforlag.

Kvale, Steinar (2002). *InterView: en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Kbh: Hans Reitzels Forlag.

- Llambías, & Dorph, C. (2015). Teksten er til at tale om : et nordisk seminar om skriveundervisning. (1. oplag.). Basilisk.
- Lee, K. H. Y. (2021). *Teaching Life Writing through Collaborative Projects. Changing English: Studies in Culture and Education*, 28(4), 384–394. <https://doi-org.ez-aaa.statsbiblioteket.dk/10.1080/1358684X.2021.1899799>
- Lind, Hans (2020). The mood of writerly reading. *New Writing*, 17(3), 229-243.
- Lodge, D. & Wood, N. (2008). *Modern criticism and theory : a reader* (3. ed.). Pearson Longman.
- Løgstrup, K.E. (1982). *System og symbol*. København, Gyldendal
- Marquard. (2013). *Forsvar for evnen til at være ensom*. Slagmark.
- Matre, S., Sjøhelle, D. G. og Solheim, R (2012): Ekspressive tekstar av unge skribere: om kjenslesutløp, identitetsarbeid og skriveutvikling. I Matre, Sjøhelle, D. K., Matre, S., & Solheim, R. (2012). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Universitetsforlaget
- Matthiesen, C. (2013). *Elevstyret imitatio - en retorisk skrivepædagogik i teori og praksis: Ph.d.-afhandling* Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet]. Kbh.
- Matthiesen. (2016). *(U)synlig læring og modeltekster: erfaringer med elevstyret imitatio i modersmålsundervisning*. Rhetorica Scandinavica.
- McGurl, M. (2009). *The program era postwar fiction and the rise of creative writing*. [Online]. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Merleau-Ponty, Maurice (2009) *Kroppens fænomenologi*. 2. udgave. Helsingør: Det lille Forlag.
- Merleau-Ponty, Maurice (1974). *The prose of the world*. Heinemann.
- Molbæk, M.-L. (2018). *Skrivning i skolen som autentisk praksis - potentialer og udfordringer : ph.d.-afhandling* DPU - Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet]. Kbh.
- Mortensen, Klaus P. (1998). *Litteratur er pædagogik*. I Dansk nr. 4; p.15-30
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etik : følelser og forestillingsevne*. Pax.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit : why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Nussbaum. (1998). *Cultivating humanity : a classical defense of reform in liberal education* (3. printing. 1998.). Harvard University Press.
- Oettingen, A. v. (2018): *Pædagogisk forskning mellem teori, empiri og praksis*. I Albrechtsen, Oettingen, A. von, & Oettingen, A. von. (2018). *Empirisk dannelsesforskning : mellem teori, empiri og praksis*. (1. udgave. 1. oplag.). Hans Reitzel.
- Pantazis, Vasileios E. (2012). *The "Encounter" as an "Event of Truth" in Education: An anthropological-pedagogical approach*. EDUCATIONAL THEORY Volume 62 Number 6, 2012 Board of Trustees University of Illinois
- Pahuus, Mogens (2022) Det anelsesfulde og det gådefulde – om hvordan man fænomenologisk beskriver dette fænomenområde. I Herholdt-Lomholdt, Martinsen, K., Hansen, F. T., Pahuus, H., &

- Pahuus, M. (2022). *Fenomenologi : å leve, samtale og skrive ut mot det gåtefulle i tilværelsen* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Pahuus. (2018). Hannah Arendts politikforståelse og menneskesyn – Foreningen af eksistenstænkning og republikanisme. *Slagmark - Tidsskrift for Idéhistorie*, 59, 103–116. <https://doi.org/10.7146/sl>.
- Pahuus, A.M. & Eriksen, C. (2011). Hvad er dømmekraft? – den levende arv fra Aristoteles, Kant og Løgstrup. I M.B. Johansen & S.G. Olesen (red.), *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*, 43-65. Aarhus: Systime.
- Rahbek, Rasmus Kolby: Når dannelse finder sted. I Brinkmann, S., Rømer, T. A., Tanggaard, L., & Leth Andersen, H. (2021). *Sidste chance: perspektiver på dannelse* (1. udgave). Klim.
- Ricoeur. (1975). *La métaphore vive*. Paul Ricoeur. Seuil.
- Ricoeur, Paul (1992). *Life in quest of a Narrative*. Wood, David, ed. On Paul Ricoeur : Narrative and Interpretation. London, GBR: Routledge,
- Ricoeur, Paul og Peter Kemp (Red.) (2017). *Danske værker*. Tiderne skifter
- Ringgaard, Dan (2001). *Digt og rytme*. Gads forlag
- Ringgaard, Dan (2021). *Efterskrift: Fra amerikansk forfatterskole til postmoderne tekstpraksis*. I Uldbjerg, S. et al. (2021) *Skrivning og sundhed*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Rodari G. (1987). *Fantasiens grammatik: en indføring i kunsten at digte historier* (3. oplag.). Hans Reitzels Forlag.
- Rosa, Hartmut (2021). *Resonans: en sociologi om forholdet til verden*. (1. udgave.). Eksistensen.
- Royle, N. (2011) *Veering: A Theory of Literature*. [Online]. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Royle, Nicholas (2020): *Hélène Cixous. Dreamer, realist, analyst, writing*. Manchester University Press
- Rømer. (2021). Gert Biesta - Education between Bildung and post-structuralism. *Educational Philosophy and Theory*, 53(1), 34–45. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1738216>
- Seland, Monica (2017): Uenig eller ulydig. Barns motstand i en lærende organisasjon. I Øksnes (Red.) m.fl.: *Barndom i barnehagen. Motstand*. Cappelen Damm
- Skyggebjerg, Anna. (2016). *En forfatterskole for børn: Fritidslivets bud på et praksisfællesskab*. Barnboken. 39. 10.14811/clr.v39i0.236.
- Skyggebjerg, A.K (2018). *Til gavn og fornøjelse for de små – didaktik og æstetik i ABC-billedbøger på vers*. Uddannelseshistorie 2018. 59-79. https://uddannelseshistorie.dk/wp-content/uploads/2020/08/5_til_gavn_og_fornøjelse_for_de_smaa_uddannelseshistorie_2018-5.pdf
- Skyggebjerg. (2018). Poetic Constructions of Nature: The Forest in Recent Visual Poetry for Children. In *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures* (pp. 141–155). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90497-9_9
- Smidt, J. (2018). Tekster, skrivere og skrivekulturer i samspil – et økologisk blik på udviklingstræk i nordisk skriveforskning. In T. S. m. f. Christensen (Ed.), *Didaktik i udvikling*. Klim.
- Spanget Christensen, T., Elf, N. F., & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse* (1. oplag. ed.). Syddansk Universitetsforlag.

- Steiner, Pillemer, D. B., & Thomsen, D. K. (2019). *Writing about life story chapters increases self-esteem: Three experimental studies*. *Journal of Personality*, 87(5), 962–980.
<https://doi.org/10.1111/jopy.12449>
- Suhr, C., Boelsbjerg, H.B, & Heimann, K. (2021). Hvordan oplever vi kærlighed? : Mikrofænomenologi som metode til beskrivelse af subjektive oplevelser. *Jordens Folk - Etnografisk Tidsskrift*, 2021, vol. 56 (2), p. 59-69
- Suzuki, D. T. & Jaffe, R. M. (2019). *Zen and Japanese Culture*. First Princeton Classics paperback edition. [Online]. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Svendsen, L. F. H. (2017). *Ensomhedens filosofi*. (1. udgave.). Klim.
- Szulevics, Thomas (2022). Deltagerobservation. I Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2022). *Kvalitative metoder: en grundbog* (3. udgave.). Hans Reitzels Forlag.
- Sørensen, Asger (2013). *Hegel – fremmedgørelse, sprog og frihed*. I Straume. (2013). *Danningens filosofihistorie* (1. udgave. 1. oplag.). Gyldendal Akademisk.
- Troelsen, S. (2020). *Forkastet eller anerkendt? Et eksplorativt studie i folkeskoleelevers afgangseksamen i 'Dansk, skriftlig fremstilling* [ph.d., ,Syddansk Universitet].
- Uldbjerg, S. et al. (2021) *Skrivning og sundhed*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Vass. (2007). *Exploring processes of collaborative creativity—The role of emotions in children's joint creative writing*. *Thinking Skills and Creativity*, 2(2), 107–117.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2007.06.001>
- Vosmar, Jørn (1969). Værkets verden, værkets holdning. I *Kritik. Tidsskrift for litteratur, forskning og undervisning*. Nr 12. Aage Henriksen og Johan Fjord Jensen (Red.)
- Warming. (2019). Børneperspektiv – en populær flydende betegnere. *Internasjonal politikk*, 5, 62–76. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1424>
- Wiberg, Merete (2018). Den teoretiske pædagogiks bidrag til empirisk forskning i dannelse – Kan man forske i dannelse? I Albrechtsen & Oettingen, A. von. (2018). *Empirisk dannelsesforskning : mellem teori, empiri og praksis*. (1. udgave. 1. oplag.). Hans Reitzel.
- Whitney, Anne (2008). *Teacher Transformation in the National Writing Project*. *Research in the Teaching of English*, 43(2), 144–187.
- Wilson (2015): Teachers Metaphors of Teaching Poetry Writing. I Dymoke, Barrs, M., Lambirth, A., & Wilson, A. (2015). *Making Poetry Happen: Transforming the Poetry Classroom*. Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781474219044>
- Wilson. (2013). A joyous lifeline in a target-driven job: teachers' metaphors of teaching poetry writing. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 69–87.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749217>
- Woolf, Virginia (1929/2020): *A Room of One's Own*. Penguin Classics.

Yagelski, Robert P. (2011) *Writing as a Way of Being: writing instruction, nonduality, and the crisis of sustainability*. Hampton Press Inc.

Yagelski, Robert P. (2012). Writing as Praxis. *English Education*, 44(2), 188–204.

Zahavi, D. (2018). *Fænomenologi: en introduktion*. 1. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Žižek, Slavoj (2014). *Event: a philosophical journey through a concept*. Penguin Books, London

Skønlitteratur

Brainard, Joe (1975/2020). *Jeg kan huske*

Ditlevsen, Tove (2017). *Lille verden*. Gyldendal

Hesselholdt, Christina (2009). *Hovedstolen*. Rosinante

Korsgaard, Thomas (2018). *Hvis der skulle komme et menneske forbi*. Lindhardt og Ringhof

Knausgaard, Karl Ove (2012). *Min kamp 1*. Lindhardt og Ringhof

Nielsen, Morten (1965). *Samlede digte*. Gyldendal

Nordenhof, Asta Olivia (2013). *det nemme og det ensomme*. Basilisk

Sarvig, Ole (1944/2017) *Jeghuset*. Lindhardt og Ringhof

Turell, Dan (1975): *Vangede billeder*. Gyldendal

Hjemmesider

Danske

www. Retsinformation.dk (læst september 2023) <https://www.retsinformation.dk/eli/ltr/1992/6>

[www.emu.dk](https://www.emu.dk/grundskole/dansk?b=t5) (læst august 2023) <https://www.emu.dk/grundskole/dansk?b=t5>

Uddannelses og forskningsministeriet: <https://ufm.dk> <https://ufm.dk/publikationer/2014/filer-2014/the-danish-code-of-conduct-for-research-integrity.pdf> (læst september 2023)

Faglighed og skriftlighed: www.sdu.dk: https://www.sdu.dk/da/om_sdu/institutter_centre/idmu/forskning/forskningsprojekter/faglighed_og_skriftlighed (set nov. 2021)

Internationale

[www.writersworkshop/iowa.edu>About the Workshop | Iowa Writers' Workshop | College of Liberal Arts & Sciences | The University of Iowa \(uiowa.edu\)](http://www.writersworkshop/iowa.edu>About%20the%20Workshop%20|%20Iowa%20Writers'%20Workshop%20|%20College%20of%20Liberal%20Arts%20&%20Sciences%20|%20The%20University%20of%20Iowa%20(uiowa.edu)) (læst oktober 2021)

<https://firststory.org.uk/> (læst august 2023)

<https://freedomwritersfoundation.org> (læst august 2023)

Illustrationer

1. Side 37: fra McGurl, M. (2009). *The program era postwar fiction and the rise of creative writing*. [Online]. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
2. Side 85: Tidslinje over projektets skriveaktiviteter og interviews
3. Side 97: *Samtalen*. Davidsen, Mette (2022)

4. Side 161: Procesmodel over opmærksomhed og skrivning
5. Side 198: *Skrivedannelsesbegivenhed*. Davidsen, Mette (2023)
6. Side 200: *Opmærksomhed*. Davidsen, Mette (2023)
7. Side 228: *Skrivesituationen*. Davidsen, Mette (2023)

Oversigt over bilag

- Bilag 1: Slides fra skriveundervisningen – erindring
- Bilag 2: Slides fra skriveundervisning – digte
- Bilag 3: Opgaver fra skriveundervisning: tur for Vestskolen
- Bilag 4: Her og nu-digte
- Bilag 5: Udvalgte Haiku
- Bilag 6: Gid jeg hed...-digte
- Bilag 7: Elevdigte på inspiration af Morten Nielsen
- Bilag 8: Elevtekst fra Glyptoteket.
- Bilag 9: Elevtekst – fortælling (V9)
- Bilag 10: Elevtekst -fortælling (V1)
- Bilag 11: Elevtekst -fortælling (V2)