



”Megameget vokseværk”

Når fortolkninger bliver til som fælles udforskning

MARIE DAHL RASMUSSEN, LEKTOR PÅ
LÆRERUDDANNELSEN VED KØBENHAVNS
PROFESSIONSHØJSKOLE OG PH.D.-STIPENDIAT
PÅ AARHUS UNIVERSITET (DPU)

Hvad foregår der egentlig, når elever læser og fortolker tekster i grupper som en del af danskundervisningen? Med eksempler fra et igangværende ph.d.-projekt om elevsamtaler i danskfagets litteraturundervisning viser jeg i denne artikel, hvordan elever i fællesskab kan udvikle, forhandle og fordybe deres oplevelse og forståelse af litterære tekster.

En hovedtendens i nordisk litteraturpædagogik siden 80'erne har været en orientering mod læseren og et fokus på elevernes egne læsninger som vigtige i arbejdet med litteratur i skolen (Hetmar, 1996; Molloy, 2003). Mere generelt karakteriseres modersmålsfagene aktuelt som fag, hvor eleverne kan og også forventes at trække på sproglige og kulturelle kompetencer, som de lærer sig i fritids- og hverdagsliv (Penne & Skarstein, 2015). Det giver muligheder i danskfaget for at bygge på elevernes egne og forskellige erfaringer med sprog, tekst, identitet og kultur. Men det stiller også faget en særlig opgave med at synliggøre, hvad det er for fagspecifikke sprog- og tekstpraksisser, som tilskrives værdi og giver succes for eksempel i litteraturundervisningen. Elever har mange erfaringer med at opleve og også tale om fiktion uden for skolen, men det er ikke indlysende for dem, hvad de forventes at gøre med litteraturen i modersmålsfaget, og hvorfor man overhovedet skal arbejde med litteraturen i skolen (Penne, 2014). I den læser- og elevorienterede tradition peges der ofte på elevernes mulighed for at udvikle empati og forståelse i mødet med personer, miljøer og historier, som adskiller sig fra eller ligner ens egne.

Desuden peges der på, at møder og forhandlinger mellem forskellige menneskers (fx elever og læreres) perspektiver på tekster kan opøve eleverne i en demokratisk samtaleform, som også rækker ud over faget (fx Molloy, 2008, p. 342). Hvis sådanne formål med litteraturundervisningen skal realiseres, må den interaktion og kommunikation, som foregår i klassen, give eleverne mulighed for både at udvikle, udtrykke og eventuelt ændre egne perspektiver på teksten og det, den drejer sig om. En del studier har beskrevet, hvordan klasse-samtalens særlige genre ofte præges af en stærk lærerstyring og en skæv fordeling af taletiden, hvor læreren taler mest, og en stor gruppe elever næsten aldrig bidrager (Aukrust, 2003; Kaspersen, 2004). I mindre grad har der været fokus på de samtaler, eleverne har med hinanden, når de arbejder i grupper, hvilket de ofte gør i tekstarbejde, netop med den hensigt at flere elever får mulighed for at deltage og komme til orde med deres forståelse og fortolkning.

Den interaktion og kommunikation, som foregår i klassen, må give eleverne mulighed for både at udvikle, udtrykke og eventuelt ændre egne perspektiver på teksten og det, den drejer sig om.

Engagement i tekst – engagement i dialog

Nogle uddannelsesforskere har fremhævet læringspotentialiet i en samtaleform, som benævnes *exploratory talk*, og som er karakteriseret ved, at eleverne deler ideer og relevant viden med hinanden, respekterer og udfordrer hinandens synspunkter, ekspliciterer overvejelser og refleksioner, samt at samtalen har retning mod enighed (Barnes, 2008; Mercer & Dawes, 2008). Denne samtaleform står i modsætning til samtaler, hvor eleverne enten holder fast i egne synspunkter (*disputative talk*) eller ukritisk godtager hinandens indlæg (*cummulative talk*).

Forskningen har undersøgt elevsamtaler på tværs af fag og uddannelseskontekster og viser, at eksplorative samtaler kun sjældent finder sted blandt elever som en del af undervisning (Howe & Abedin, 2013). Gruppesamtalerne i mit materiale er meget forskellige. Det er de, fordi de på forskellig måde svarer på de forskellige og mere eller mindre åbne instruktioner, eleverne har fået, og fordi klasserummet som et rum af relationer og pædagogiske hensigter spiller forskelligt ind på det, der foregår i samtalerne. Nogle samtaler er karakteriseret ved, at eleverne præsenterer deres tanker eller emner et efter et med sparsom efterfølgende diskussion. Nogle har et tydeligt fokus på effektiv opgaveløsning. Det at følge op på emner, som klassekammerater præsenterer, fx ved at spørge efter uddybning og argumentation eller ved selv at reflektere videre, er svært for elever i femte klasse. Og at udfordre andres synspunkter kræver mod og selvsikkerhed både i det relationelle og i disciplinen litteraturarbejde i skolen. I det følgende har jeg valgt nogle samtaleeksempler ud, hvor udveksling og udvikling af forståelse finder sted. Det har jeg for at vise, hvordan elevs fælles udforskning kan se ud i netop danskfagets analyse- og fortolkningsarbejde, og hvordan deres engagement i teksten kan udvikles som et engagement i dialogen med hinanden og vice versa.

At udfordre andres synspunkter kræver mod og selvsikkerhed både i det relationelle og i disciplinen litteraturarbejde i skolen.

Når forståelser mødes

5. klasse arbejder med Kim Fupz Aakesons billedbog *En historie om vokseværk*, som er en fortælling om en familie med en voldelig og alkoholiseret far, hvis handlinger beskrives med allegorien vokseværk – et vokseværk, som bliver så omfattende, at faren ender med at blive til en drage, hvorefter mor og søn flygter. Arbejdet med teksten er en del af et forløb, hvor der er fokus på at skelne mellem teksters motiver og teksters temaer. Teksten og nogle af de opgaver, eleverne arbejder med, er hentet fra undervisningsmaterialet Fandango 5 (May & Arne-Hansen, 2009). Læreren læser teksten højt, hvorefter eleverne skriver individuelt i ti minutter ud fra nedenstående spørgsmål. For næsten alle elever gælder det, at de ligesom eleven, der har skrevet på nedenstående ark, i første omgang læser teksten bogstaveligt og finder den meget mærkelig.

Efter du har læst/hørt Kim Fupz Aakeson: Vokseværk

Hurtigskrivning.

Skriv hurtigt og uden at løfte blyanten i fem minutter: Hvilke tanker havde du, mens du hørte teksten?

at man skuda ikke kan vokse så meget at man fyler et helt hus. At man skal også ringe til nogle der kan hjælpe med at korare ham så han ikke vokser videre og måske dør af at springe i luften. det er god nok en uraerlistisk historie :-)

Diskussionsemne:

Find noget i/om teksten, som du gerne vil diskutere med dit team. Det kan være noget der undrer dig, noget der interesserer dig eller et spørgsmål. Skriv det her:

Hvorfor han ikke bare siger det til lægen så hun kunne hjælpe?

at han måske var mere optaget af ikke blive dralet

Elevtekst: Hurtigskrivning efter oplæsning af billedbog

Efter skriveøvelsen skal eleverne præsentere og diskutere de emner, de har valgt, med gruppen.

Samtalen i gruppe 1, som jeg bruger som eksempel i nedenstående, former sig som en runde, hvor eleverne præsenterer deres opmærksomhedspunkter og efterfølgende sammen udvikler disse. Eleverne bevæger sig tæt på teksten med mange direkte henvisninger til steder i den, og elevernes forskellige indgange til teksten kommer i dialog og skaber bevægelse i fortolkningen af teksten. Luna åbner samtalen ved at fremlægge sin undren over, hvorfor det netop er en drage, faren forvandles til.

- Luna:** Ok, skal jeg starte?
Samira: Ja
Luna: Hvorfor forfatteren lige valgte, at det skulle være en drage og ikke en krokodille [eller sådan noget].
Samira: [Ja, det, det], der også undrer mig, det der undrer mig er, hvorfor faren bliver til en drage, det er det, jeg har skrevet.
Luna: [Det kunne lige så godt have været noget andet]
Nadira: Måske er det fordi, at, at en krokodille er ikke lige så stor som en drage. Og det er megameget vokseværk, han skal have.#
Luna: Og små børn, de kan måske også godt, altså [de kan nok bedre lide drager].
Samira: [Og en drage han, øh], han spyer jo ild, ikke? Så kan det godt være, det der grumme ord, han ligesom siger, det er noget ild.
Luna: Ja, der var jo også det der mærkelige noget, da han sagde det, så var der også sådan noget ildkugle-agtigt noget.
Samira: [Ok, øh#].

Den lille diskussion, der udspiller sig her, vidner om, at eleverne ser på teksten som planlagt af en forfatter med henblik på en målgruppe, som de godt nok ikke opfatter sig selv som en del af (*små børn*). Eleverne ser, at dragen er et valg, som forfatteren har truffet, og som tilfører noget til vores forståelse af farens vokseværk (*det er megameget vokseværk han skulle have*). Samira sammenligner det, der står i teksten (*grumme ord*), med det,

man kan se på billedet (*ild*), og lægger her op til en metaforisk forståelse af dragens ild som grumme ord i farens mund. Hun lægger dermed også et spor ud i retning af en allegorisk læsning af vokseværket og dermed tekstens tema. Men netop her, hvor et fortolkningsrum er åbnet, drejes samtalen i en ny retning, fordi Vera byder ind i samtalen med en anden interesse i teksten. Hun lever sig ind i farens følelser og reaktion på, at mor og søn rejser som konsekvens af vokseværket. Samtidig fastholder hun den bogstavelige udlægning af teksten, når hun spørger til, om faren blev lille. Hun fastholder, men udvider på den måde allegoriens betydningsfelt. Faren kan ikke kun vokse, men også skrump, hvilket hun relaterer til en følelse af savn.

- Vera:** Jeg ville gerne vide, om han savnede, øh, når de tog af sted med bussen, når han vågnede næste dag, om han så kom, altså når han fandt ud af, at de var væk, om han så måske blev lille igen og begyndte at savne dem.
Samira: Ja
Nadira: Måske er det derfor, [at de flytter så hvis at de savner]
Vera: [fordi det gik op for ham, at de rent faktisk var flygtet fra ham, fordi han var så ond].
Nadira: Ja, men at, hvis han sådan var blevet en anden person sådan, men ja.

At samtalen skifter emne, er delvist betinget af det opgavefokus, som er til stede i alle grupper, og i rigtig mange af de samtaler, jeg har optaget. Eleverne er optaget af at løse opgaven. De ved, at de helst skal nå bordet rundt og høre, hvad alle har tænkt og skrevet, og i de følgende indlæg kommer da også elevernes forskellige diskussionspunkter efterfulgt af korte uddybende kommentarer fra de andre. Samira vender tilbage til et fokus på tekstens form og virkning på læseren, mens Luna holder fast i den bogstavelige læsning med kommentaren ”hvis det var min far, der begyndte at blive til en drage af en eller anden grund, ville jeg finde en læge [eller et eller andet] (...) få det undersøgt.” Netop Lunas eksplicitering af denne læsning får Vera til at påpege, at fortællingen er en historie, ikke virkelighed, og at Lunas forslag om at tilkalde en læge ikke kan ændre på historien – da den jo er en historie, hvor netop det, der sker, sker. Samtidig foreslår

hun umiddelbart efter med de ord, der bruges i grundbogen, at samtalen kan *handle om* noget, men *dreje sig om* noget andet. Den bogstavelige og den allegoriske læsning kommer således til at stå ved siden af hinanden i den fælles tekst, som samtalen bliver, og der skabes bevægelser mellem forskellige forståelser. Måske er det den bevægelse, der gør, at Luna, som ellers har holdt fast i den bogstavelige læsning, i citatets sidste linje foreslår, at teksten i virkeligheden drejer sig om en sur far, og at dragen kun findes i morens og Pers tanker.

Vera: Men det er jo selvfølgelig en historie, så det sker jo.
Alle andre: Ja.
Vera: Sjovt.
(Lille pause i snakken)
Vera: Og så måske, altså, () jeg ved ikke, om historien måske handler om noget andet i virkeligheden.
Luna: Hvad skulle den handle om?
Nadira: Det ku være hans drømme var? (i den)?, eller et eller [andet].
Vera: [Hvad?]
Nadira: Hvis man havde hele historien#
Vera: Måske er det det her, den handler om? Men måske drejer den sig egentlig om noget andet?
Luna: Det kan også være, det er sådan, at i virkeligheden, så finder, så i slutningen finder man ud af, de bare havde op, altså selv opdigtet, at han var en drage, men han var alligevel bare en sur far.

I denne samtale er det muligt for eleverne både at udtrykke, udvikle og ændre deres oplevelse og forståelse af tekstens personer og deres følelser. Samtidig er der en indlevelse til stede, som retter sig mod teksten som konstruktion. Eleverne sætter sig ikke kun i farens og i Pers og morens sted, men også i forfatterens og spørger til tekstens formidling, og de bruger denne spørgen til billedsproget i deres indlevelse i og forståelse af tekstens personer og deres handlinger.

Kummulativ udforskning

Der er flere elementer i ovenstående samtale, som med Neil Mercers definition kan karakteriseres som *eksplorativ samtale* (Mercer, 2000). Næsten

alle ytringer rummer invitationer til de andre samtalepartnere om at respondere, enten fordi de er formuleret som spørgsmål, eller fordi de er formuleret hypotetisk, fx med *måske*, med *jeg tror/jeg tænkte* eller med *kunne være*, og således signalerer, at udsagnet er et ud af flere mulige bud og må betragtes som foreløbigt og subjektivt. Eleverne inviterer med de sproglige valg, de foretager, hinanden ind i et rum for udforskning, hvor det ufærdige og foreløbige er velkomment, og hvor de er sammen om at være på vej og i en proces. Men udforskningen foregår også gennem *kummulative* elementer, og dette er måske karakteristisk for netop litteratursamtaler. Hvor *exploratory talk* hos Neil Mercer ideelt set forstås som fremadskridende argumentation med eksplicite begrundelser og belæg for forskellige synspunkter, beskrives det kummulative som en mere ukritisk accept af de synspunkter, andre elever fremsætter. I denne samtale bliver det kummulative og associative i sig selv en måde at udforske et fænomen, nemlig teksten, på. Der mange afbrydelser (#) og overlap [] i elevernes udsagn, som kunne være tegn på, at eleverne ikke hører, hvad hinanden siger. Men her er det snarere udtryk for den fælles optagethed. Mange indlæg åbnes med et *ja* eller et *og så* eller indeholder *også*. Eleverne signalerer på den måde, at deres indlæg er i direkte forlængelse af noget tidligere, som de således også anerkender som relevant. De forfølger og supplerer hinandens ideer, og når noget er fremlagt, opfattes udsagnet som gruppens snarere end individets. Enkelte gange er der elever, der modsiger eller udfordrer det, der bliver sagt, men det primære i elevernes udforskning er en kummulativ eller elaborerende bevægelse af deres umiddelbare engagement i teksten.

Oplæsning som fortolkning

Om det er elevernes optagethed af indholdet, der skaber det dialogiske rum, hvor foreløbige læsninger fremsættes, udvikles og diskuteres, eller om det er deres evne til med sproglige valg at åbne et dialogisk rum, der befordrer, at læsninger af teksten udvikler sig, kan jeg ikke sige. Jeg vender tilbage til en diskussion af undervisningskontekstens relation til samtalen til sidst i artiklen, men først et eksempel, som viser en anden type fælles udforskning, som er særlig for og har potentiale i litteraturundervisningen.

De samme elever får efterfølgende til opgave at undersøge sproget og billederne i *Historien om vokseværk*. Samtalen om dette er særlig, fordi elevernes oplæsning af teksten fylder rigtig meget. Hvis det første eksempel viste en tekstnær samtale, er dette et yderligere skridt i retning af en tekst- og sprognær udforskning. Eleverne lægger hurtigt mærke til tekstens særlige tegnsætning, og i det følgende lille uddrag af samtalen, som handler om tekstens første linje, som lyder "Far, mor, og Per. Og Vokseværk", læses tegnsætningen derfor højt, og eleverne eksperimenterer med at lægge tryk og pauser ind forskellige steder.

- Luna:** Det er mærkeligt at sige 'far og mor og Per, punktum, og *Vokseværk*'.
- Nadira:** Ja, det skulle jeg også, ja, det skulle jeg lige til at sige, der er mange sådan [kommaer og punktummer]
- Luna:** [Så skulle det have været] 'far, mor, Per og *Vokseværk*'.
- Samira:** Ja, sådan uden komma, ikke? Nej, ja, punktum.
- Luna:** Ja, der skulle kun have været et altså, men der er jo komma, komma og så#
- Samira:** Ja, ikke? Sådan at 'far, komma, mor, komma, Per, komma og *Vokseværk*', [det er skørt]
- Luna:** [Og så er der ikke noget komma]
- Samira:** Nej, så efter Per, nej.
- Luna:** Så det er ['far, komma, mor, komma']
- Samira:** [Nårh nej, så efter det].
- Luna:** 'Per og *Vokseværk*'.
- Samira:** Ja, så det, at så er det ikke [noget mere].
- Vera:** [ja men, jeg tror, det skal] lyde sådan agtig sådan: 'Far og mor og Per og så sådan OG *Vokseværk*, vokseværk, vokseværk' (griner).
- Nadira:** 'Far og mor og Per. Og *Vokseværk*'.
- Vera:** Han lige sådan havde glemt den, og så sådan lige: "Nårh jo, og også vokseværk".
- Samira:** Det er ligesom vokseværk er det andet familiemedlem for eksempel.

Gennem eksperimenterne med, hvordan en enkelt sætning skal lyde, praktiserer eleverne en analyse, hvor forskellige fortolkninger sættes i spil gennem en opmærksomhed på sproget. Skal vokseværket forstås som endnu et familiemed-

lem? Eller er det et fænomen, som først ikke er med, men som senere huskes og lægges til (*Nårh jo, og også vokseværk*)? Med den mundtlige eksplicitering af forskellige muligheder bliver eleverne opmærksomme på, at elementer i teksten kan betyde forskellige ting, alt efter hvordan de læses. Samtalen fortsætter på samme måde med oplæsning af andre og også ret lange tekststykker. Eleverne har ikke fagbegreber, som de kan beskrive sproget og stilen i teksten med, og i denne samtale er der ikke udfordring af synspunkter og kun en smule eksplicit refleksion og argumentation. Elevernes analyse finder sted som en pegen på steder i teksten med formuleringer som *ja se, det er ligesom her* eller *prøv lige at høre* efterfulgt af oplæsning, ofte af flere elever samtidigt eller i skift fra en til en anden. På den måde giver eleverne stemme til deres oplevelse af tekstens underlighed, og italesættelsen af tekstens sprog leder, som vist, flere steder direkte ind i forskellige bud på fortolkninger.

Med den mundtlige eksplicitering af forskellige muligheder bliver eleverne opmærksomme på, at elementer i teksten kan betyde forskellige ting, alt efter hvordan de læses.

Ligesom i det første eksempel kommer samtalen her til at fremstå som en fælles tekst, en fælles konstruktion, hvor det ene indlæg fødes af det foregående og leder videre til de følgende. Elevernes engagement i teksten er uadskilleligt fra deres engagement i dialogen som udveksling mellem forskellige stemmer. Tina Høegh, som forsker i mundtlighed og litteraturundervisning, har arbejdet med mundtlige fortolkninger af skønlitteratur som didaktisk metode i gymnasiet (2012) og vist, hvordan diskussioner af forskellige oplæsninger i klassen kan bane vej for udvikling af fortolkningskompetence. For femteklasses eleverne her åbner oplæsningen af teksten et rum, hvor forskellige forståelser kan mødes.

Perspektiver for litteraturundervisningen

Gruppe 1 er med lærerens ord en velfungerende gruppe. Luna, Vera og Samira er elever, der "er godt med", mens Nadira beskrives som en stille pige, der ikke ytrer sig i klassesamtaler. Desuden er det en ren pige-gruppe med elever, som umiddelbart virker til at have gode relationer også i frikvartererne. To af eleverne er tosprogede. Billedet af Nadira som en stille elev kan ikke genkendes, når jeg ser på samtalerne i gruppe 1, hvilket tyder på, at gruppen for Nadira opleves som et markant andet rum at ytre sig i end klassen. Bettina Perregaard har i sin undersøgelse af gruppearbejde om skrivning i indskolingen beskrevet, hvordan eleverne må kunne anlægge lærerens synsvinkel på det, der foregår. "Hvis man ikke kan identificere hvori det skolemæssige og fagligt udviklende potentiale i aktiviteterne består, kan man heller ikke bidrage til dem på en fagligt hensigtsmæssig måde" (Perregaard, 2005, p. 102). Eleverne i gruppe 1 ser ud til at kunne gøre dette. De kan udtrykke egen oplevelse og undren, og de har en vis viden om, hvad det vil sige "at undre sig" og "at spørge til tekster" i danskundervisningen. Måske trækker de på erfaringer, de har, af, at tekster, som umiddelbart tager sig mærkelige ud, i danskfaglig sammenhæng skal betragtes som en udfordring eller et problem, som det er muligt og meningsfuldt at forsøge at løse. Måske har de erfaringer med, at det at sætte ord på oplevelser af tekster og undersøge tekstelementer mere systematisk kan åbne teksten og støtte en forståelse, som eleverne (i hvert fald i denne kontekst) også har en interesse i at opnå.

Elevernes engagement i teksten er uadskilleligt fra deres engagement i dialogen som udveksling mellem forskellige stemmer.

Eksemplerne ovenfor viser, hvordan udforskende og undersøgende samtaler ser ud i den fagspecifikke kontekst litteraturundervisning. I Neil Mercers definition af *eksplorativ samtale*, som jeg citerede ovenfor, er diskussion af forskellige synspunkter og en retning mod enighed centralt. Når eleverne i gruppe 1 udforsker teksten, fore-

går det i det første eksempel som en associativ og kummulativ elaborering af forskellige spontane interesser i teksten og i det andet eksempel som en performativ italesættelse af tekstens sprog. Begge dele bidrager til, at eleverne får nye idéer om, hvad teksten kunne handle og dreje sig om, og et spørgsmål bliver, hvordan vi i danskfaget kan understøtte sådanne fælles udforskninger mellem elever i danskfaget.

Referencer

- Aukrust, V.G. (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. In K. Klette (Ed.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (pp. 77 – 110). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Barnes, D. (2008). Exploratory Talk for Learning. In S. Hodgkinson & N. Mercer (Eds.), *Exploring Talk in School*. London: SAGE.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed: litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position*. Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole.
- Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325.
- Kaspersen, P. (2004). *Tekstens transformationer. En undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning*. Syddansk Universitet (ph.d.-afhandling).
- May, T., & Arne-Hansen, S. (Eds.). (2009). *Fandango – dansk for 5. klasse: grundbog* (1. udgave). Kbh.: Gyldendal.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N., & Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk. In S. Hodgkinson & N. Mercer (Eds.), *Exploring Talk in School*. London: SAGE.

Molloy, G. (2003). *Läraren, litteraturen, eleven : en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: HLS Förlag.

Molloy, G. (2008). *Reflekterande läsning och skrivning* (2., rev. uppl ed.). Lund: Studentlitteratur.

Penne, S. (2014). Hvorfor er Salima så flink på skolen, og hvorfor har Mats bare lyst til å gi opp? Diskursive ulikheter med utgangspunkt i identitet og medierende språk. In B. Kleve, S. Penne, & H. Skaar (Eds.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerut-danning* (pp. 32-83). Oslo: Novus forlag.

Penne, S., & Skarstein, D. (2015). The L1 Subject in a World of Increasing Individualism. Democratic Paradoxes in Norwegian L1 Classrooms. *L1-Educational Studies in Language and Literature*(15), 1-18. doi:<http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.01.04>

Perregaard, B. (2005). *Pædagogisk sprogforskning* (1. udgave ed.). Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet.