Dannelse i pædagogisk praksis – om den praktiske nødvendighed og anvendelighed af et sensibiliserende sprog og en ikke-forudsigende didaktik

Thomas Iskov and Niels Tange

VIA University College, Denmark

Contact corresponding author: nibt@via.dk

ABSTRACT

In regards of teaching in lower and secondary schools the article pursues an empirical answer to how it is possible to talk about and accommodate pupils formation without defining, predicting and instrumentalizing the teaching practice. An action research project combined with practice-theoretical analyzes of teachers approach to formation shows, that language and concepts about formation must be open and sensitizing. Furthermore it is shown that teaching should be intentional but not causal, which underlines that teaching is experimental also in terms of planning and development. Finally a model is presented, which seeks to clarify important characteristics of what is described as a pedagogical reconsideration, that formation-oriented teaching must rely on.

Keywords: *formation in school, pedagogy, practice-theory, bildung*

Indledning og baggrund

I marts 2020 skulle en konference om empirisk dannelsesforskning have været afholdt i Danmark. Hvis ikke Corona-pandemien havde ramt, ville nordeuropæiske forskere og skolefolk for fjerde år i træk have samlet sig for at fordybe sig i og diskutere, hvordan dannelsesforskning kan foregå i spændingsfeltet mellem det pædagogisk normative

Manuscript received: 25.11.2020. Manuscript accepted: 10.09.2021.

©2021 T. Iskov & N. Tange. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY 4.0 License. ISSN 1891-5949, <https://noredstudies.org>

Citation: Iskov, T. & Tange, N. (2021). Dannelse i pædagogisk praksis – om den praktiske nødvendighed og anvendelighed af et sensibiliserende sprog og en ikke-forudsigende didaktik. *Nordic Studies in Education*, 41(4), 312–330. <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2723>

og empirisk deskriptive. Forskningen bag denne artikel skulle have været præsenteret som et eksempel, og de foreløbige fund og konklusioner være sat til diskussion. Det bliver de i stedet i det følgende.

Baggrunden er et længere forskningsforløb i et samarbejde mellem forskere fra en dansk professionshøjskole og en mindre dansk kommune, hvorfra der løbende er formidlet til praksisfeltet (Duedahl, Tange & Iskov, 2019; Iskov & Tange, 2018; Iskov, 2019), og hvor den empiriske forskning er formidlet i en omfattende forskningsrapport om dannelse i pædagogisk praksis (Iskov, Tange & Duedahl, 2020).

Samarbejdet blev initieret af kommunen, hvor forvaltning og skoleledere orienterede sig mod udbredelsen af en dannelsesorienteret praksis i skolerne efter en længere periode med blikket stift rettet mod læring og kompetencer, standardiserede og dokumenterbare mål. Til en start ville man gerne have skolernes arbejde med dannelse til at passe ind i den udbredte logik og velkendte praksis om målsætning, målopfyldelse og effektevaluering, men i overensstemmelse med dannelsens væsen endte skolevæsenet med helt andre måder at arbejde med dannelse på.

Artiklen tager afsæt i dette arbejde og søger helt overordnet svar på, hvordan man kan arbejde med dannelse i pædagogisk praksis. Mere præcist vil artiklen besvare følgende forskningsspørgsmål: *Hvilke fordringer er der til et fælles sprog om dannelse og til lærernes didaktiske samarbejde om planlægning og udvikling af en dannelsesorienteret praksis?*

Spørgsmålet udspringer af en antagelse om, at dannelse er en del af skolens opgave, og et iboende kendetegn ved læreres pædagogiske intentioner og praksis, og at lærere for at kunne kvalificere arbejdet med dannelse må have begreber til brug for tænkning, samarbejde og undervisningsplanlægning. På kommunens initiativ var det hensigten, at disse begreber og sproget om dannelse skulle være delt og fælles mellem kommunens lærere.

Som det vil blive underbygget og uddybet i det følgende, viste undersøgelserne dog, at dannelsesdimensionen på sin vis modsætter sig en finit og entydig definition, og at praksis yder modstand til ét begreb delt og anvendt af alle. Elevens dannelse vedrører udvikling af elevens indre måde at forholde sig til sig selv og verden på – og dermed udvikling af frihed og selvbestemmelse, hvilket betyder, at dannelsen er uforudsigelig og ikke kan måles og registreres objektivt, men rettere opleves og fornemmes. Dette betyder, at forståelsen og samtalen herom må benytte et åbent og sensibiliserende sprog frem for lukkende og definerende begreber. Desuden viste det sig, at et fællesgjort dannelsesbegreb og -sprog kan blive overfladisk og virke fremmed over for den aktuelle praksis og lærer, og at sproget og forståelsen må være lærerens og knyttet til dennes praksis. I forlængelse heraf blev det klart, at dannelsesdidaktikken kun vanskeligt kan gøres operationel, at den fordrer en pædagogisk besindelse, samt at lærerne forstår og italesætter undervisningen eksperimentelt og indretter deres refleksioner herover efter den konkrete praksis. En sådan indstilling og ikke-forudsigende tilgang hjælpes i artiklen på vej af en didaktisk analysemodel, som blev udviklet undervejs i forskningsforløbet.

Spørgsmålet om, hvordan man kan arbejde med dannelse i praksis, har været stillet før. Der er udgivet omfattende værker om dannelsens idéhistorie og om skoles dannelsesopgave, der traditionelt betragtes som det grundlæggende kriterium for kontinental pædagogik og didaktik (Westbury, Hopmann & Riquarts, 2000). Dannelsesintentionen er også kendetegnende for en dansk almen didaktik, om end denne bygger på udenlandske, i særlig grad tyske, forbilleder (Nordenbo, 2017). I forlængelse heraf og forbundet med forskellige dannelsespositioner er der i rigt mål teoretiseret over det pædagogiske og didaktiske arbejde med dannelse i praksis (se fx Klafki, 2016; Biesta, 2009, 2014, 2018; Rømer, 2015, 2019; Oettingen, 2010, 2018; Graf, 2015; Wiberg, 2018).

Heroverfor er artiklens særlige bidrag en besvarelse af spørgsmålet om en dannelsesorienteret praksis, som er empirisk funderet og underbygget. På de nævnte konferencer om empirisk dannelsesforskning har såvel danske som internationale forskere diskuteret, hvordan denne forskning kan gennemføres, og nogle bidrag er blevet samlet i en bog om empirisk dannelsesforskning (Oettingen, red., 2018). I forskningen og litteraturen optræder dog meget få eksempler på sådanne empiriske undersøgelser.

Dietrich Benner står i spidsen for et stort tysk projekt, der undersøger elevernes etisk-moralsk kompetence som del af offentlig dannelse ved hjælp af det såkaldte ETiK-survey (Benner et al., 2016). Benners forskning har bl.a. inspireret til et udviklingsarbejde om "Empirisk dannelse i folkeskolen" (Krag & Bagger, 2019), som gennem aktionsforskning når frem til dannelsesbefordrende 'måder' at være lærer på. Merete Wiberg står i spidsen for et aktuelt projekt, "Etisk myndighed i daginstitutioner og grundskoler", som har til hensigt at kortlægge, hvordan der tales om, reflekteres over og arbejdes med udviklingen af børns og unges etiske myndighed (Wiberg et al., 2018).

Nærværende forskning er positioneret i det dannelseseoretiske landskab, idet vi tager afsæt i oplysningsfilosofien og den almene pædagogiks betoning af dannelse til myndighed (Kant, 2000; Klafki, 2016; Oettingen, 2010), men med stærk inspiration fra Kierkegaards eksistensfilosofi (Kierkegaard, 1962, Straume, 2013) om udvikling af selvet som et frit forholdende selvforhold og desuden senmoderne dannelsesbetragtning om forholdelsesmåder (Hammershøj, 2013, 2017). Positionen understreger dannelsens differens i forhold til andre koncepter om viden, kompetencer eller oplysning og gør det til helt grundlæggende præmisser, at dannelsen er barnets, dens indhold er ikke målbart, og dannelsesprocessen har en indre side, om end den foregår i en vekselvirkning med verden. Derfor har vi i modsætning til de refererede undersøgelser af Benner og Wiberg m.fl. ikke bestræbt os på at undersøge elevernes dannelse empirisk, men at tilgå den indirekte som et forehavende i den pædagogiske praksis – gennem lærernes forståelser og sproglige udlægninger. Pædagogisk praksis begriber vi med almenpædagogikken som udfoldet af blandt andre Oettingen (2010, 2018) og Komischke-Konnerup (2016, 2018). I dette perspektiv er pædagogikken først og fremmest en praksis, dannelse sker og er mulig som følge af pædagogisk intervention, men den er også antinomisk og henvist til det paradoks, der følger af, at barnets dannelse vedrører dets myndighed og frihed.

Empirisk dannelsesforskning bedrives i feltet mellem en dannelsesforståelse som et pædagogisk-normativt teoretisk *begreb*, der foreskriver, og dannelse som et empirisk *fænomen*, der kan "ske" i samspil med de pædagogisk-didaktiske handlinger, læreren foretager. Pædagogisk forskning har traditionelt fordelt sig i én af disse positioner, men denne undersøgelse placerer sig *mellem* dem, i den forstand at pædagogisk normativ dannelsesteori (i samarbejde med praksisfeltet) blev oversat til teoretiske samlebetegnelser (demokratisk, etisk, kritisk-konstruktiv, selvoverskridende og æstetisk forholdemåde) med henblik på udvikling og anvendelse af forståelse og sprog om dannelsesprocesser med betydning for lærerens intentionaltet og praksis – og derigennem for elevernes dannelse som fænomen. Et samspil med potentiale til at udvikle pædagogisk praksis og pædagogisk teori – som er et grundelement i empirisk dannelsesforskning (Oettingen, red., 2018). Med andre ord repræsenterer artiklen hverken studier i teoretisk-normative forståelser af dannelse eller empirisk deskriptiv afdækning af elevernes dannelse. Her er forudsat en normativ-begrebslig dimension og en fænomen-dimension. At det ene ikke kan betragtes uden det andet – dét er vores position, om end vi empirisk fokuserer på den begrebslige side i pædagogisk praksis og forudsætter, at den er betydende for fænomenet. Vi går den foreskrivende vej ved at tage udgangspunkt i, at det er skolens opgave at fremme elevernes dannelse, og ved at præsentere et dannelsesgreb (forholdemåde), og vi går den deskriptive vej ved at undersøge, hvordan lærere sprogligt og planlægningsmæssigt arbejder med og kan arbejde med at fremme dannelsen i undervisningen. Med et teoretisk afsæt undersøges lærerens praksis altså empirisk, hvormed den empiriske dannelsesforsknings treklæng – teori, empiri, praksis – blev bragt i eksperimentelt samspil i undersøgelsen (Oettingen, 2018, s. 55). Man kan muligvis kritisere, at vi ikke går tættere på dannelsen som produkt i eleven, og diskutere, om det faktisk er en empirisk-beskrivende tilgang, vi (også) tager. Begrundelsen er, at dannelsen ikke viser sig i en objektiv målbar form – qua dens karakter af noget "indre" – og dermed kun meget vanskeligt kan observeres direkte (om overhovedet) og meget let kan forveksles med noget andet. Derfor ser vi den empiriske vej til dannelsen som en omvej, hvor man beskriver fx elevers oplevelser af dannelse, lærerens oplevelser, læreres arbejde med at fremme dannelse i planlægning, gennemførelse og refleksion over deres praksis eller lignende. Bliver man alt for direkte, er der fare for at uniformere dannelsen og dermed afkoble dens karakter af indre proces fra den måde, den opleves på i verden. Dette betyder også, at man må besinde sig på, at man ikke kan bevise, måle eller effektevaluere på dannelse eller – for at gå linen ud i argumentationen – rangere eleverne i skolen efter deres niveau af dannelse, som man kan efter deres niveau af fx læsefærdigheder.

Metode: Empirisk dannelsesforskning som aktionsforskning

Lærernes didaktiske praksis, deres planlægning og samtaler om didaktiske valg truffet på baggrund af ekspliciterede dannelsesintentioner, betragter vi som et intentionelt og eksperimentelt forehavende, og i forlængelse heraf har vi søgt viden ved i samarbejde

med lærerne at afprøve, aktionere, reflektere og prøve nyt. Konkret har det udfoldet sig i gennemførte prøvehandlinger med dannelsesorienteret planlægning og såkaldte dannelsesdidaktiske samtaler, der har bidraget med empiri i form af undervisningsplaner til dokumentstudier og observationer af samtaler og samarbejde (Iskov, Tange & Duedahl, 2020).

På den måde bliver vores forskningsmæssige adgang til den pædagogiske praksis alene sproglig, og den sproglige udlægning bliver vores analytiske objekt, mens dannelsen i lærernes perspektiv er den egentlige analysegenstand.

De empiriske undersøgelser er foretaget i samarbejde med praksisfeltet; forvaltning, skoleledere og lærere som en *bricolage* (Denzin & Lincoln, 2011) særligt inspireret af empirisk dannelsesforskning og aktionsforskning. Ledere og lærere indgik i, hvad man måske bedst kan betegne som et aktionslæringsforløb, mens vi i samarbejde med en nedsat styregruppe (os som forskere, kommunens chefkonsulent og de øverste skoleledere) indgik et aktionsforskningssamarbejde, der i store træk fulgte aktionsforskningens grundsystematik (Lewin, 1948; Nielsen, 2004) gennem afprøvning, anvendelse og udvikling af et dannelsesbegreb om forholdemåder, en didaktisk planlægningsmodel og prøvehandlinger hermed samt en guide til dannelsesdidaktiske samtaler. Dette er forsøgt illustreret nedenfor, hvor den inderste cirkelbevægelse illustrerer lærernes og ledernes aktionslæringsforløb, og den yderste aktionsforskningssamarbejdsforløbet, som denne artikel primært refererer til – dertil kommer udvekslingerne mellem de to processer. De små cirkulære pile viser, hvilke elementer der blev udviklet via gentagelser og iterative processer:

Som det fremgår, drejede samarbejdet sig indledningsvist om at formulere dannelsesbegreb og modeller med henblik på arbejdet med at formulere dannelsesmål og -begrundelser. Lærerne blev præsenteret for disse, og som udgangspunkt var der

tale om ovenfra og ned-implementering. Pædagogiske dage, workshops og responsmøder gav dog ydermere mulighed for dialoger om deres erfaringer med model og begreber, og jf. aktionsforskningens grundtanke førte dette til tilpasninger og ændringer ved modeller og begrebsbrug. Der blev således givet plads til egne dannelsesforståelser og et mere praksisnært sprog om dannelse frem for de fællesgjorte begreber.

Ved opstarten af forløbet blev lærerne præsenteret for en didaktisk model og opfordret til at planlægge ud fra denne jf. nedenstående dias fra introduktionen til forløbet:

Modellen var ment som støttestruktur for den praksisarkitektur, hele samarbejdsprojektet havde til formål at udbygge med sigte på udvikling af en dannelsesorienteret didaktisk praksis. Vi modtog lærernes skriftlige planer, og analyserne viste, at prøvehandlingerne nok bragte de didaktiske valg og beslutninger i møde med dannelsesovervejelser i kraft af forholdemåderne, men at de ikke gjorde, at lærerne kunne eksplicitere og præcisere, hvordan dannelsesbegrundelserne hænger sammen med og søges indløst via de didaktiske valg. (Dette uddybes i afsnittet om fund, hvor også den didaktiske model på diasset ovenfor videreudvikles.) Dannelsesbegrundelserne fremtræder ved brug af forholdemåderne som 'påklustret' undervisningsforløbene og ofte med rund hånd. Fx har nogle lærere planlagt et 6. klasses-arbejde med skuespil og skolefest. Som begrundelse har de blot angivet samtlige forholdemåder og kun præciseret, at den demokratiske forholdemåde understøttes i forløbet i kraft af, at eleverne lærer at være publikum. Ligeledes er et forløb i indskolingen, "Mig selv – og andre", forsynet med skolens formålsparagraf, kommunens dannelsesformulering og dannelsesmål i form af selvoverskridende forholdemåde. Intet heraf udfoldes som

begrundelser for lærernes beslutninger om undervisningsaktiviteter eller -indhold. Uden medfølgende forklaringer forudsætter lærerne på nærmest kausal vis, at de trufne didaktiske beslutninger vil føre til de dannelsesmæssige hensigter. Denne lidt overfladiske tilgang gav os og styregruppen indtryk af, at lærerne holdt projektet på afstand og var kritiske overfor, at dannelse blev defineret ovenfra. Derfor blev det undervejs præciseret, at dannelsesbegrebet/forholdemåderne ikke skulle forstås som endelige eller definitive, men som åbnende og sensibiliserende, ligesom lærerne blev opfordret til at tale om dannelse på måder, der gav mening og forbandt sig til deres praksis.

Samarbejdet medgav righoldig og mangfoldig empiri. Det falder uden for artiklens ramme at gengive alle analyser heraf, men de er dokumenteret og udfoldet yderligere i den omtalte rapport. Analyserne er foretaget med afsæt i praksisteori, der forstår mennesket, organisationer og fællesskaber socialontologisk gennem kropslig aktivitet og materielt medierede handlinger organiseret via praktiske forståelser (Schatzki, 2001). I undersøgelsen blev praksisteorien omsat metodisk med inspiration fra Kemmis m.fl. (2014) ud fra den præmis, at: "We cannot transform practices without transforming existing arrangements in the intersubjective spaces that support practices" (Kemmis, 2014, s. 6). At ændre praksisser indebærer, at lærernes *project*, deres teleoaffektive ret-tethed, ændres, hvilket bl.a. kan hjælpes på vej gennem kulturelt-diskursive, materielt-økonomiske og politisk-sociale støttestrukturer (*arrangements*), der influerer hele det praksisøkologiske kredsløb med potentiel betydning for fremtidige praksistraditioner. Vi bistod med sådanne støttestrukturer (forholdemådebegrebet, planlægningsmodeller, organisering af refleksive rum og samtaler m.m.) og analyserede, hvorledes disse tiltag havde betydning for lærernes dannelsesorienterede planlægnings-, samarbejds- og refleksionspraksisser. Heraf koncentrerer denne artikel sig om det fællesgjorte sprog og dannelsesdidaktik i praksis. Den forskningsmetodiske tilgang involverede observationer og beskrivelser af praksis – og i dette arbejde at identificere *sayings*, *doings* og *relatings*, der konstituerer praksis, med henblik på forståelse af hvordan disse praksisformer gøres mulige og udfolder sig i lyset af støttestrukturerne.

Vejen til arbejdet med dannelsen gik altså igennem lærernes pædagogiske og didaktiske planlægnings- og refleksionsarbejde i forhold til at fremme elevernes dannelse i skolen. De empiriske undersøgelser drejede sig ikke om lærernes gennemførselspraksis, den konkrete undervisning, men om planlægning, analyse og den reflekterede udvikling af dannelsesorienteret undervisning i lærernes didaktiske samarbejde.

I det følgende udfoldes de af undersøgelsens fund, der drejer sig om at have og bruge sprog for dannelsen i pædagogisk praksis, og derefter principper og kendetegn ved en didaktik, der koncentrerer blikket om elevernes dannelse.

At ville sætte ord på og have sprog om dannelse

Som nævnt antog man i kommunens styregruppe, at en forudsætning for at kunne udvikle det pædagogiske og didaktiske arbejde med elevernes dannelse var et fælles sprog for, hvad dannelse er – et dannelsesbegreb – og et sprog for de særlige

dannelsesdidaktiske forhold, der gør sig gældende i forbindelse med at skulle fremme dannelse i skolen.

At sprogliggørelsen er vigtig, kan finde støtte i den generelle professionaliseringsdiskurs, men når formålet er at bidrage til ændret praksis, kan den desuden finde støtte i praksisteorien, hvor Kemmis m.fl. understreger betydningen af de støttestrukturer, der påvirker praksis, bl.a. de kulturelt diskursive strukturer, der eksisterer i det semantiske rum og vedrører, hvordan vi kan udtrykke os via sproget. Pointen er, at den måde, vi tænker på og taler om skolen, er bestemmende for, hvorledes den pædagogiske praksis kan udvikle sig. Som afsæt for bestræbelserne arbejdede vi ud fra følgende spørgsmål: *Hvordan kan forskere, lærere, ledere og kommuner komme til at forstå, begrebssette og udvikle fælles sprog for dannelse?*

Dette spørgsmål kan umiddelbart lede opmærksomheden hen på, *hvilket sprog, hvilke begreber og forståelser af dannelse man bør vælge*. Men projektet gjorde os opmærksomme på et forhold, der går forud og i denne sammenhæng viste sig at være det centrale. Nemlig at det overhovedet at ville sætte ord på dannelse er en sag for sig. Udfordringen er, at dannelse i pædagogisk praksis ikke umiddelbart lader sig sprogliggøre, men i en vis forstand modsætter sig endelig sproglig- og begrebsliggørelse, og dette af flere grunde.

Den første begrundelse vedrører dannelsesprocessen, altså den proces, som et menneske gennemløber i forhold til at blive dannet. Denne proces kan med udgangspunkt i det dannelsessyn, som ligger til grund for projektet, beskrives som *indre, implicit* eller *eksistentiel* og er således ikke synlig eller direkte erkendbar for omgivelserne, men må erfares ad omveje. Det er også en af grundene til synspunkter om, at man ikke kan måle eller evaluere dannelsen (Kristensen, 2017).¹ Denne placering af dannelsesprocessen i menneskets indre medfører på den ene side, at det er vanskeligt at forholde sig eksplicit til den enkeltes dannelsesproces, og på den anden side, at dannelsesprocessen er vanskelig at definere og konkretisere sprogligt, hvorfor den lettere beskrives abstrakt med teori eller metaforisk, som fx *at blive sig selv, at være på en dannelsesrejse* osv.

Ikke desto mindre oplevede vi i samarbejdet med lærerne, at dannelsesbegrebet udpeger et perspektiv på pædagogisk praksis, der i dansk skoletradition opleves som meget centralt. Lærerne er meget opmærksomme på, at dannelse ikke reduceres til en bestemt indsnævret forståelse af praksis, men vedbliver at rumme den tyngde og dybde, som begrebet ifølge lærerne er garant for i den pædagogiske opgave. Flere lærere italesatte, at det, der har med dannelse at gøre, var grunden til, at de blev lærere. Formentlig kan man sige, at dannelsen ligger implicit i praksistraditionen som en ret-tethed eller intentionaltet, lærerne vægter højt, men ikke har meget sprog for.

1 Her henviser vi alene til den del af dannelsen, der vedrører det enkelte menneskes udvikling i retning af at blive dannet. Dette står ikke i modsætning til den opfattelse, at dannelse sker i menneskets møde med noget andet end sig selv (Rømer, 2019; Levinas, 1996; Gustavsson, 1998). Vores opfattelse er, at dannelse sker i mødet med verden, men at den del af processen, der sker i mennesket, ikke umiddelbart er synlig eller tilgængelig for andre.

En sidste grund til, at dannelse modsætter sig endelig definition og begrebsliggørelse, handler om, at der i pædagogiske sammenhænge ikke blot kan tales om dannelse som begreb, men ligeledes som *fænomen*. Som noget, der arbejdes med, og noget, der sker i praksis. Det kan således betegnes som noget, lærerne vil med børnene (Nepper Larsen, 2016), og noget, der sker i børnene i klassen, når de som elever møder faget, indholdet, lærerne og det pædagogiske som sådan. Dette praksisperspektiv udfordrer begrebsliggørelsen, fordi praksis er konkret, kompleks og uren (Rømer, Tanggaard & Brinkmann, 2011, 2014), hvorimod begreber kan blive generelle og abstrakte, teoretiske og rene. Parallelt hertil har vi iagttaget problemstillingen i forhold til styringsperspektivet på skolerne, hvor efterspørgslen fra ledelse, politikere og samfund efter eksplicitering ikke er sensitiv over for den tilgang til eleverne, som den pædagogiske situation kalder på, hvor mødet mellem barnet, læreren og undervisningens indhold har primat.

Alle disse forbehold peger på, at det er vanskeligt at sætte ord på dannelse og i en vis forstand også problematisk. Dette viste sig også empirisk. På kommunens skoler oplevede vi modstand og negative reaktioner på det sprog for dannelse, som blev formidlet til lærerne. Kritikken angik ikke det formidlede dannelsesbegreb om forholdemåder, men det overhovedet at ville definere, afgrænse og dermed i en vis forstand reducere dannelse til ord og begreber. En anden modreaktion fra lærerne var en tendens til at behandle og bruge begreberne overfladisk, påklistret praksis som noget, man skulle, fordi nogen oppefra havde bestemt det. Dette viste sig fx i nogle prøvehandlinger, hvor lærerne skulle begrunde deres undervisning. Her brugte de ikke forholdemåderne til fordybende drøftelser om dannelsespotentiale i undervisningen, men gennemførte i stedet en slags afkrydsningsforretning, så man kunne se, at de havde gjort, hvad de antog blev forventet af dem ovenfra.

Samlet set forstår vi dette som behov for en skærpet opmærksomhed og nænsomhed omkring det at sætte ord på dannelse. Med dette in mente er det ligeledes problematisk *ikke* at have sprog for dannelse, hvorved der er en fare for, at dannelse bliver en rent privat sag, som den enkelte lærer kan tænke om og gøre ved, som han eller hun vil (Iskov & Tange, 2018). Jens Rasmussen kritiserer netop på dette punkt fortællerne for dannelse i den danske debat om skolen: ”Et ikke ubetydeligt problem i den debat består i at dannelsesbegrebet anvendes i flæng og uden klare – ja, indimellem nærmest private – opfattelser af, hvad der forstås ved dannelse” (Rasmussen, Holm & Rasch-Christensen, 2015, s. 31). I de dannelsesdidaktiske samtaler, som udgør en del af det empiriske grundlag bag dette projekt, anvender lærerne da også begrebet dannelse meget forskelligt, eksempelvis om forhold, som i vores øjne rettere refererer til trivsel, identitet, hele mennesker, socialt samvær, opdragelse osv.

En anden grund er, at dannelse, der ikke er formuleret og sprogliggjort, kan forsvinde ud af læreres, ledes, forvaltningers og politikeres bevidsthed og dermed ud af den intenderede praksis jf. Kemmis m.fl., således at den plads, som dannelse kunne indtage i dokumenter, dialoger og refleksion over praksis, kommer til at synes tom og dermed overtages af noget andet. Denne forståelse af sprog om dannelse som en form

for *diskursiv pladsholder* nåede vi undervejs i forløbet frem til gennem drøftelser med ledere og lærere. Både ledere og lærere var enige i, at skolereformens målstyringsdiskurs og læringsorientering havde tendens til at overtage og fortrænge dannelse fra den pædagogiske dagsorden. En leder udtalte: ”De (lærerne) er blevet sindssygt gode til at nedbryde de der læringsmål, men der er nogle dimensioner (...) som mangler, og det betyder, at det giver mindre mening at være lærer.” (Iskov, Tange & Duedahl, 2020, s. 51). Og en lærer udtrykker i forbindelse med erfaringsopsamling:

Vi grinede lidt af os selv. Vi kunne næsten ikke komme ud af læringsmålene. Vi skulle ”dreje hjernen rundt”. Det føltes næsten, som om vi snød. De (eleverne) skulle ikke bare have viden om og kendskab til. Vi har nu gjort det (forløbet) to gange, og anden gang tvang vi os selv til at begrunde. Vi spurgte hinanden hele tiden ”men hvorfor?”. Vi er begyndt at vende vores hoveder. (Iskov, Tange & Duedahl, 2020, s. 68)

Nok så vi tegn på, at dannelsesbegrebet peger på en praksistradition i skolerne, som lærerne stadig er orienterede af og mod, men ligeledes blev det klart, at det semantiske, diskursive rum er blevet koloniseret af en lærings- og målstyringsdiskurs, som har påvirket praksis i retning af det tekniske og instrumentelle i undervisningen og i lærernes forståelse af deres opgave. I forlængelse heraf er det på den ene side problematisk at sætte ord på dannelse, der er porøs i forhold til begrebsliggørelse, definition og styring – og på den anden side er det nødvendigt for at give dannelse plads i en tid med overflod af koncepter, begreber, styringsiver og udviklingstrang, der står på spring til at tage definitionsmagten fra skolen og pædagogikken. Spændingsfeltet kræver en særlig opmærksomhed, som vores analyser hjælper på vej.

Et åbnende, sensibiliserende sprog om dannelse

I analyserne af styregruppens og vores forsøg på at ændre på den diskursive støttestruktur gennem formidling af den valgte dannelsesforståelse og i vores formidling af de prøvehandlinger, som lærerne skulle gennemføre i starten af projektet, viser det sig, at de overtog dannelsesbegrebet som endeligt, finit, udgrundende eller *luk-kende*. I lærernes arbejde med prøvehandlingerne og en dannelsesbegrundet praksis havde de som nævnt tendens til at betragte sproget og forholdemåderne som et krav ovenfra, som de skulle efterleve. Ikke fordi det kvalificerede deres praksis, men alene fordi det blev krævet. I de praksisteoretiske analyser af de skriftlige prøvehandlinger fremtrådte forholdemåderne som nævnt med eksempler overfor ofte som ’påkli-stret’ undervisningsforløbene. Det fremgår således, at lærerne på dette tidspunkt ikke betragtede begreberne som diskursive støttestrukturer og ikke tog de nye begreber til sig som *sayings* (Kemmis et al., 2014). En nærliggende konsekvens er, at tiltagene ikke medfører en ændret pædagogisk praksis, men snarere forskellige former for omgælsespraksisser.

Vi blev opmærksomme på dette undervejs og valgte at tale med de deltagende lærere om, at sproget for dannelse ikke skulle forstås som lukkende, endeligt defineret, men

at det var ment som en støtte for tanken, et bidrag til deres blik på egen praksis, der ikke var definitiv, men blot et kvalificeret bud, som lærerne kunne udfordre og diskutere op imod. På denne måde søgte vi at præsentere sproget og begreberne for dannelse som *åbne*, *praksissensitive* og *-relative*. Det betyder eksempelvis, at et begreb som 'etisk forholdemåde' ikke skal forstås som den endelige definition på, hvad en dannelsesintention skal være, men som et kvalificeret forslag, læreren kan reflektere over og drøfte i relation til elever og undervisning. Det bliver dermed ikke et teoretisk diktat for, hvordan undervisningen skal påvirke barnets dannelsesproces eller i hvilken retning, men tjener til at åbne lærernes øjne for etisk forholdemåde som et brugbart begreb og perspektiv. I det praksissensitive ligger, at lærerne skulle tale med afsæt i konkrete situationer, elever, møder og intentioner og indbringe forholdemåderne, som de syntes relevante for den pågældende kontekst. På denne måde tjener begrebet til at gøre læreren mere opmærksom på og sensibel over for dannelsesdimensionen i sin praksis.

Vores analyser viste, at denne forståelse frem for den mere definitive tilgang til sproget virkede meningsfuld for lærerne, og vi fandt indikatorer på, at dette var medvirkende til, at sproget for dannelse indgik som støtte for lærernes drøftelser om praksis, hvor praksis og sprog kvalificerer hinanden frem for at konkurrere. Fx talte et lærerteam om, hvordan begrebet om selvoverskridende forholdemåde har tjent til samtale om nogle bestemte elever: "Men forholdemåden, det er jo den, vi har været mest optaget af, Peter, det er jo den der selvoverskridende (...) og det er den, vi har haft fokus på, fordi det har vi haft rigtig meget brug for med denne her gruppe børn."

Et andet team udtaler sig, så det bliver klart, at sproget for dannelse integreres i og gør lærerne sensible over for dannelsespotentialer i fagene: "Men der er da ingen tvivl om, at det her dannelsesforløb og alt det, der er sat i gang, at det har fået os til at tænke. Altså vi havde jo dannelse omkring stjernerne ... øhh, solsystemsforløbet. Altså, det tænker man ikke lige dannelse i."

Vi ser i empirien klare indikatorer på, at navigation i spændingsfeltet mellem at have sprog for dannelse og ikke at have sprog for dannelse, kan hjælpes af det praksissensitive og åbne sprog. En sådan tilgang støder lærerne ikke fra sig; den skaber grobund for anvendelse og dannelsesrefleksioner i samtalerne som diskursiv støttestruktur og forudsætning for forandring.

Dannelsesdidaktik

Med artiklen spørger vi til, hvilke fordringer dannelsen sætter til pædagogisk og didaktisk praksis. For at kunne svare herpå udfoldes i det følgende kendetegn og fordringer til en didaktisk planlægnings- og refleksionspraksis, som kan udgøre bud på, hvordan de dilemmaer, der viste sig i empirien, kan begribes og forvaltes.

På skolerne gennemførte lærerne prøvehandlinger ved at skriftliggøre deres planlægning og eksplicite sammenhænge mellem deres dannelseshensigter og deres didaktiske valg under hensyntagen til rammer og den aktuelle kontekst. Trods den omtalte proces og overfladiske brug af begrebet om forholdemåder, viste vores

analyser, at det fællesgjorte dannelsesbegreb – især efter at være præsenteret som åbnende og sensibelt i forhold til konkret praksis – i nogle tilfælde bistod lærerne i at sætte ord på den dannelsesmæssige dimension af deres pædagogiske praksis, og at de i større grad end vanligt oplevede, at den fik plads i arbejdet. Men det blev også klart, at lærerne havde vanskeligt ved at specificere, hvordan dannelsesforståelsen som begrundelse hang sammen med deres valg af indhold, mål og metode for undervisningen. Når de forsøgte at redegøre herfor, blev sammenhængen ofte fremstillet instrumentelt på en måde, der helt grundlæggende er i modstrid med, hvad vi forstår ved en dannelsesorienteret praksis, hvor barnets åbne dannelsesmulighed og den konkrete pædagogiske praksis er primær. På skrift kom det til udtryk som en traditionel kausal tænkning om, at de didaktiske valg som årsager kunne bidrage til virkningen; at dannelseshensigterne opfyldtes (Iskov, Tange & Duedahl, 2020). Dette udfordrer logikken om, at specifikke dannelsesmæssige intentioner ligger forud som begrundelser for didaktiske beslutninger, og dermed udfordres selve præmissen om overhovedet at ville omsætte dannelse didaktisk.

Disse erfaringer og empiriske indsigter giver anledning til at diskutere, reflektere og teoretisere over dannelsesdidaktikken – og til at understrege et dilemma som et kendetegn ved dannelsesorienteret pædagogisk og didaktisk praksis:

På den ene side lider praksis på dette område af et teknologisk underskud, der gør, at man ikke kan præcisere, hvilke midler der fører til hvilke dannelsesmæssige mål. Ekspliciterede dannelseshensigter som begrundelser for, hvilke specifikke didaktiske valg der bidrager til at opfylde hvilke dannelseshensigter, installerer en rationalistisk forudsætning om, at læreren kan have forudgående hensigter, som gennem bestemte valg og handlinger kan opfyldes (Iskov, 2017a, 2017b), og dermed bliver praksis sekundær i forhold til lærerens planer, og dannelsesfordringen om barnets myndige selvbestemmelse og frihed ophæves. I et almenpædagogisk perspektiv er dannelsen ustyrlig – men mulig og bundet til praksis (se fx Komischke-Konnerup, 2018; Iskov et al., 2020; Oettingen, 2008). Det konkrete møde mellem lærer, elev og indhold er afgørende for dannelsen. Her har den mulighed for at finde sted, men som nævnt er det umuligt at vide eller styre, om barnet dannes. Det er dermed praksis, der som primær tvinger forudgående antagelser fra de praktiske handlinger.

På den anden side repræsenterer didaktikken et teknoidt aspekt af pædagogikken og et pragmatisk-pædagogisk handlingskrav (Iskov, 2017a; Dale, 1998), idet den på planlægningsniveau indebærer tilrettelæggelse og planlægning af undervisning med afsæt i forudgående intentioner om 'at ville noget med nogen'. Både planlægningen og udviklingen af undervisning fordrer begreber og sprog som nødvendige kategorier at reflektere og tænke med, for at praksis ikke bliver tilfældigt begrænset af lærerens erfaringsviden. Her betjener læreren sig af den analytiske didaktik, som kvalificeres og professionaliseres gennem didaktiske kategorier og begreber – også for dannelse. I et alment pædagogisk perspektiv har didaktisk refleksiv planlægnings- og

udviklingspraksis behov for at kunne medtænke dannelsen og sammenhænge mellem den, elever og didaktiske valg – også for at kunne vide, hvilke logikker læreren må abstrahere fra og besinde sig på i gennemførslen af undervisning, når denne som pædagogisk praksis får forrang med henblik på at holde elevens dannelsesmulighed åben.

Spørgsmålet er, hvordan læreren kan undgå at blive låst i dette dilemma. Vores svar er en vedvarende *pædagogisk besindelse* forstået som:

- En konstant bevidsthed om det paradoksale ved pædagogikken, herunder dannelsen som elevens
- En grundlæggende tilgang til pædagogik og didaktik som eksperimentel for at holde elevens dannelsesmulighed åben
- En forståelse af praksis som primær, hvorfor enhver plan, ethvert undervisningsindhold eller henvendelse til eleverne må transformeres i lyset af den konkrete pædagogiske praksis
- En insisterende bestræbelse på dannelsesintentioner og forudgående dannelseshensigter og -muligheder, men fulgt af besindighed i forhold til, at der kun kan være tale om at sandsynliggøre og håbe på dannelsesprocesser.

Som det fremgår af det sidste punkt, annullerer den pædagogiske besindelse ikke tanken om forudgående intentioner som befordrende for at medvirke til dannelsesprocesser. Der bliver dog tale om en særlig pædagogisk-didaktisk kausalitet, der måske bedst kan beskrives som probalistisk i den forstand, at årsager forandrer sandsynligheden snarere end at være nødvendige for bestemte følgevirkninger i mekanistisk forstand (se fx Biesta, 2007; Kvernbekk, 2016; Illum Hansen, 2018 for diskussion af kausalitet i pædagogiske sammenhænge). Derfor kan læreren højst søge at *sandsynliggøre* for sig selv (og evt. didaktiske kolleger) og *håbe*, at intentionerne indfries (Qvortrup & Bengtsen, 2013), og derved drage forbehold for elevernes selvbestemmelse i undervisningen. Med en sådan besindelse bliver didaktikken holdt i kort snor med den pointe, at noget kan intenderes og planlægges, men at dette ikke skal gøre noget *ved* barnet, men muliggøre noget *for* barnet – vel vidende at dannelsesmuligheden også kan indfries, idet didaktikkens grænse overskrides, og barnet får plads til at blive subjekt, myndigt og frit – fx ved at det afviser det intenderede og planlagte (Tange, in prep.).

Dannelsesdidaktisk analysemodel

Konsekvensen af ovenstående pædagogiske besindelse er, at læreren må tildeles tillid, tilskrives professionel autoritet og overlades handlerum til med pædagogisk dømmekraft og takt at tilgodese og betydningslægge den konkrete praksis (Iskov, et al., 2020). Dertil må der prioriteres tid til begrebslig analyse og refleksion i et sådan besindigt didaktisk samarbejde mellem lærerne.

Ovennævnte analyser af lærernes prøvehandlinger og skriftlige planlægning viste som nævnt, at en uhensigtsmæssig instrumentel planlægningslogik tilsyneladende aftog, i takt med at dannelsesbegrebet om forholdemåder blev anvendt som 'åbnende' begreber og ved at fravige den tænkning, som prøvehandlingerne var baseret på – om eksplicitte sammenhænge mellem dannelseshensigter og didaktiske beslutninger.

Som en videreudvikling af den tænkning og (ovenfor indsatte) model, der lå til grund for prøvehandlingerne, og som et bud på en støtte for tanken og for samtalen om dannelse i pædagogisk praksis samt for den analytiske didaktik i planlæggende eller retrospektivt perspektiv, har vi udviklet nedenstående dannelsesdidaktiske model, der forsøger at imødegå risikoen for en instrumentel og traditionel kausallogisk tilgang til didaktikken. (Modellen er desuden baseret på tidligere udgaver i arbejdet med dannelsesdidaktik (Iskov, 2017a, 2019, 2020; Iskov & Tange, 2018).

Dannelsesdidaktisk analysemodel

Trekantens tre yderpunkter refererer til en opdeling af de didaktiske kategorier i begrundelses-, beslutnings- og betingelsesmomenter. I denne dannelsesdidaktiske sammenhæng fokuseres på lærerens dannelsesintentioner som aspekt af begrundelsesniveauet nederst til venstre. Som nævnt med henvisning til de empiriske analyser kan det have kontraproduktiv betydning, hvis lærernes dannelsesintentioner eksplíciteres og defineres endeligt. Pointen er dog, at der i det hele taget skal medtænkes en

hensigt om dannelse, som må følges med den pædagogiske besindelse. I modellen er nederste venstre hjørne en pladsholder og en påmindelse om dannelseshensigterne med undervisningen og disses relationer til de øvrige kategorier. Udfyldes og bestemmes kategorien og søges sammenhængene med de øvrige kategorier ekspliciteret, bør det som nævnt være ved nænsom brug af sensible begreber og en vedvarende besindelse på det paradoksale forhold og risikoen for instrumentalisering.

Dannelsesintentionerne placeres på den venstre akse i relation til lærerens didaktiske valg om indhold, mål, metode osv., og på nederste vandrette akse i forhold til eleven. Den sidste akse til højre peger på forbindelsen mellem eleven og de konkrete didaktiske valg. Disse akser og forbindelser mellem modellens yderpunkter beskriver vi som potentielt modsætningsfyldte ved hjælp af spændingsforholdene: *Ideal >< Real; Indholdet >< Eleven; Lærers dannelseshensigt >< Elevens dannelsesmulighed* (for uddybning, se Iskov, Tange & Duedahl, 2020). Den omgivende cirkel illustrerer og understreger, at dannelsesdidaktisk praksis konsekvent må betragtes i relation til den helt konkrete praksis og situation, som didaktikken udfoldes i, når lærer, elev og indhold mødes.

Sammenfattende konklusion

I det følgende sammenfattes de fremskrevne fordringer til lærernes sprog om dannelse og deres didaktiske samarbejde om planlægning og udvikling af en dannelsesorienteret praksis.

Angående det fælles sprog blev det centrale i projektet ikke, hvilket sprog eller hvilke begreber om dannelse der bedst kan anvendes, men overhovedet at ville sætte ord på dannelse er en sag for sig. Sprogliggørelsen viste sig delvist problematisk, fordi den kan blive styrende og definerende for praksis og dermed begrebsligt overtage og diktere dannelsen og den praksis, hvori dannelsen sker. Som beskrevet er det dog nødvendigt at insistere på et sprog om dannelse, fordi det bærer mening for lærerne, modvirker privatisering af dannelsesspørgsmålet og fungerer som diskursiv pladsholder, således at dannelsen ikke fortrænges af andre begreber og betydninger. Undersøgelserne viste, at et uudgrundende, ikke-definerende, men praksissensitivt, sensibiliserende og åbnende sprog og begreber for dannelse fremtræder meningsfuldt for lærerne i spændingsfeltet mellem sprog og ikke-sprog.

Dannelsesdidaktikken viste sig ligeledes at indebære en risiko for styring og instrumentalisme i modstrid med intentionen om understøttelse af barnets dannelse. Dilemmaet består i lærers intention om didaktisk at ville fremme dannelse, når dannelsen er elevens, et indre anliggende og ustyrlig – og som i sidste ende handler om frihed og myndighed. Undersøgelserne understøtter, at der må medtænkes en hensigt om dannelse, læreren må planlægge og gennemføre undervisningen med elevernes dannelse for øje, og den dannelsesdidaktiske model reserverer en plads i nederste venstre hjørne til dannelseshensigterne. For at modvirke en kausal mål-middel-tænkning indføres en pædagogisk besindelse forstået som en konstant bevidsthed om det paradoksale og eksperimentelle ved pædagogikken, en

påmindelse om praksis som primær og en besindighed i forhold til at sandsynliggøre og håbe på, at undervisningen muliggør dannelsesprocesser.

Således bliver det klart, at sprog og didaktik for dannelse forenes, og at begge derved risikerer at henvise den pædagogiske praksis som sekundær i forhold til styrende begreber eller planer. Begge forehavender møder selvsamme modsætningsfyldte forhold: at de begge nok skal udfoldes, men til stadighed med forbehold og besindelse på det velkendte pædagogiske paradoks, at opgaven er at styre til frihed. Dette understreges her med empirisk belæg som en fælles fordring til sproget og didaktikken, der vil dannelsen.

Forskningen og artiklen giver som udgangspunkt ikke et konkret metodisk svar eller opskrift på, hvordan man didaktisk og sprogligt skal fremme dannelse, men den identificerer i stedet en vanskelighed eller paradoksalitet, som i en vis forstand flytter fokus fra konkrete metoder og teknikker hen mod et andet forhold: Undervisning og lærerens arbejde med elevernes dannelse peger først og fremmest på, at der ikke kan fremskrives en endelig løsning, metode eller teknik, men rettere stilles en *opgave*. Læreren kan dermed ikke instrueres i, hvordan han eller hun skal fremme dannelse. Denne kan derimod præsenteres for en opgave eller udfordring, som ikke kan løses eller afsluttes, men som må forvaltes af læreren selv.

Dette peger endvidere på, at dannelsesunderstøttende undervisning forudsætter, at læreren didaktisk og sprogligt evner at træde ind i denne opgave og dette spændingsfelt mellem at styre og undervise og samtidig trække sig og besinde sig. Læreren må altså besidde dømmekraft og handlekraft i bestræbelsen på til stadighed at træffe den bedst mulige beslutning mellem styring og besindighed og i sit samarbejde at navigere i at beskrive og tale om sin praksis og elevernes dannelse, men med et sensibiliserende sprog, der ikke definerer og udgrunder, men åbner praksis.

Således har projektet været et forsøg udi at gennemføre såkaldt *empirisk dannelsesforskning*. Som det er fremskrevet, betragter vi ikke empirisk dannelsesforskning alene som empirisk forskning i dannelse, men som et tættere samspil mellem den teoretisk-normative og begrebslige tilgang til dannelsen – forholdemåder i denne sammenhæng – og den empiriske tilgang, som må ske gennem omveje, fordi dannelsen er et særligt indre fænomen, der ikke viser sig direkte. Den tætte kobling mellem praksis, teori og empiri kræver, at forskeren både går ud i skolen og søger efter gode omveje til at se dannelsen, går dybt ned i begreber og teorier om mennesket og dets dannelsesprocesser og lader disse to tilgange spille ikke-hierarkisk sammen. På denne vis kan der frembringes viden til og for pædagogisk praksis, som den, der er præsenteret i nærværende artikel.

REFERENCER

- Benner, D. & Nikolova, R. (2016). *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung* (s. 13–44). Schöningh.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 8–10.

- Biesta, G. J. J. (2009). *Læring retur – demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. Forlaget up – Unge pædagoger.
- Biesta, G. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Forlaget Klim.
- Biesta, G, Priestley, M. & Robinson, S. (2017). Talking about education: Exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), s. 38–54.
- Biesta, G. (2018). *Undervisningens genopdagelse*. Forlaget Klim.
- Blok Johansen, Schmidt & Andersen (2018). Aktionsforskning og kritikens betingelser – når forskningsanvendelse bliver en selvfølge. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1, 34–44.
- Cohen, L. et al. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Pædagogik til tiden. Forlaget Klim.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Folkeskolen. (2020). Lærers hverdagspraksis er central i dannelsen. Folkeskolen nr. 8, 2020. <https://www.folkeskolen.dk/1841600/laererens-hverdagspraksis-er-central-i-dannelsen>
- Graf & Christiansen (Red.). (2015). *Dannende faglighed – tekster om det eksemplariske, genetiske og sokratiske undervisningsprincip af Martin Wagenschein*. Unge Pædagoger.
- Greenwood, D. J. & Lewin (1998). *Introduction to action research*. Sage.
- Gustavsson, B. (1998). *Dannelse i vores tid*. Forlaget Klim.
- Gynther, K., Christensen, O. & Petersen, T. B. (2012). Design based research – introduktion til forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktiske design medieret af digitale teknologier. *Læring og Medier (LOM)*, 9.
- Hammershøj, L. G. (2013). *Dannelsen i uddannelse*. DUS, Danske Underviserorganisationers Samråd.
- Hammershøj, L. G. (2017). *Dannelse i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag.
- Iskov, T. (2017a). *Didaktisk intentionalitet: Mod en udvidelse af den analytiske didaktik mellem policy og praksis* (ph.d.-afhandling). Aarhus Universitet.
- Iskov, T. (2017b). Lærers didaktiske intentionalitet: Om en almen didaktisk planlægningspraksis mellem tekniske og pædagogiske rationaler. I Kvols, Petersen & Hedegaard (Red.), *Pædagogik og lærerfaglighed*. Forlaget Klim.
- Iskov, T. (2020). Lærerruddannelsens andenordensdidaktik. *Studier i lærerruddannelse Og -Profession*, 5(1), 92–114. <https://doi.org/10.7146/lup.v5i1.116353>
- Iskov, T. (2019). Planlægning af undervisning med elevernes dannelse for øje. <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/didaktiske-tilgange/thomas-iskov-planlaegning-af-undervisning-med>
- Iskov, T. et al. (2020). Lærers professionelle autoritet, Danske professionshøjskoler, Lærerruddannelsens ledernetværk. https://www.laereruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/L%C3%A6reruddannelsen-professionelle-autoritet_.pdf
- Iskov, T. & Tange, N. (2018). Dannelsesmål i skolen. I *Mål med mening – mellem dannelse og målstyring*. Hans Reitzels Forlag.
- Iskov, T., Tange, N. & Duedahl, T. V. (2020). Dannelse i pædagogisk praksis. Forskningsprojekt i samarbejde med Odder kommune. Forskningsrapport 2020. [https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/dannelse-i-paedagogisk-praksis\(309c69d9-e487-4849-99ad-cf66a8d57952\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/dannelse-i-paedagogisk-praksis(309c69d9-e487-4849-99ad-cf66a8d57952).html)
- Illum Hansen, T. (2018). Den eksakt anskuende dømmekraft – et fænomenologisk bud på en krydsstilling af dannelse og evidens. I A. V. Oettingen (Red.), *Empirisk dannelsesforskning* (1. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Kant, I. (2000). *Om pædagogik*. Forlaget Klim.
- Kierkegaard, S. (1962). *Sygdommen til døden*. Bind 15 i Kierkegaards samlede værker, bind 1–15 (i A. B. Drachmann, J. L. Heiberg & H. O. Langes udg., der udkom første gang i 1901–1906, og som er genudgivet i 5. udg. i 1962). Gyldendal.

- Komischke-Konnerup, L. (2016). *Menneske eller borger – skolens pædagogiske grundproblem*. Akademisk Forlag.
- Komischke-Konnerup, L. (2018). *Gentagelsens Pædagogik. En almen pædagogisk undersøgelse af pædagogisk praksis for unge med særlige behov* (Ph.d.-afhandling, Aalborg Universitet). Aalborg Universitetsforlag.
- Kemmis, S. (1993). *The action research planner: Doing critical participatory action*. Springer.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer.
- Klafki, W. (2016). *Dannelsessteori og didaktik – nye studier*. Forlaget Klim.
- Krag & Bagger (2019). Udviklingsprojekt: Empirisk dannelse i folkeskolen. [https://www.ucviden.dk/portal/da/projects/empirisk-dannelse-i-folkeskolen\(f159f9ea-839f-45b3-b4d0-0848bec78ef9\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/projects/empirisk-dannelse-i-folkeskolen(f159f9ea-839f-45b3-b4d0-0848bec78ef9).html)
- Kristensen, J. E. (2017). Dannelsens flertydige genkomst i skolen – som svar på en ensidig uddannelseslogik. I L. Moos (Red.), *Dannelse. Kontekster, visioner, temaer og processer* (s. 55). Hans Reitzels Forlag.
- Kvernbekk, T. (2016). *Evidence-based practice in education. Functions of evidence and causal presuppositions*. Routledge.
- Lauersen, P. F. (2018). Mål med mening. I *Mål med mening – mellem dannelse og målstyring*. Hans Reitzels Forlag.
- Levinas, E. (1996). *Totalitet og uendelighed* (På dansk ved M. Crone). Hans Reitzels Forlag.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics* (Posthumt redigeret af G. Weiss Lewin). Harper & Brothers.
- Nepper Larsen, S. (2016). *At ville noget med nogen*. Turbine Forlaget.
- Nordenbo, S. E. (2017). Dansk didaktik – en historie. I Fibæk Laursen & Kristensen (Red.), *Didaktikhåndbogen* (1. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Oettingen, A. v. (2010). *Almen pædagogik* (1. udg.). Gyldendals lærerbibliotek.
- Oettingen, A. v. (2018). Pædagogisk forskning mellem teori, empiri og praksis – bidrag til en empirisk dannelsesforskning. I *Empirisk dannelsesforskning – mellem teori, empiri og praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Oettingen, A. v. (2018). *Undervisning er dannelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Oettingen, A. v. (2001). *Det pædagogiske paradoks*. Forlaget Klim.
- Qvortrup, A. & Bengtsen, S. S. E. (2013). Didaktiske teorier og didaktikkens nerve. I A. Qvortrup & M. Wiberg (2013). *Læringsteori og didaktik*. Hans Reitzels forlag.
- Rasmussen, Holm & Rasch-Christensen. (2015). *Folkeskolen efter reformen*. Hans Reitzels Forlag.
- Rømer, T. (2015). *Pædagogikkens to verdener*. Aalborg Universitetsforlag.
- Rømer, T. (2017). Undervisningens gavegivning. *Om undervisning, Studier i læreruddannelse og -profession*, 2(1), 73–89.
- Rømer, T. (2019). *FAQ om dannelse* (1. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Rømer, Tanggaard & Brinkmann. (2014). *Uren pædagogik 2*. Forlaget Klim.
- Schatzki, T. (2001). Introduction: Practice theory. I T. Schatzki et al. (Red.), *The practice turn in contemporary theory* (s. 1–14). Routledge.
- Schatzki, T. (2012). A primer on practice. I Higgs et al. (Red.), *Practice-based education: Perspectives and strategies* (s. 13–26). Sense Publishers.
- Skovmand, K. (2016). *Uden mål og med – forenklede fælles mål?* (1. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Straume, I. S. (Red.) (2013). *Danningens filosofihistorie*. Gyldendal Akademisk.
- Tange, N. (under utarbejdelse). Skolens dobbelte formål som pædagogisk paradoks. *Studier i Pædagogisk Filosofi*.

- Tanggaard et al. (2019). *Formål og frihed – fem pejlemærker for fælles mål i folkeskolen*. Undervisningsministeriet.
- Westbury, I., Hopman, S. & Riquarts, K. (2000). *Teaching as a reflective practice. The German didaktik tradition*. Routledge.
- Wiberg, M. (2018). Den teoretiske pædagogiks bidrag til empirisk forskning – kan man forske i dannelse? I *Empirisk dannelsesforskning – mellem teori, empiri og praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Wiberg et al. (2018). Dannelsen af etisk myndighed i den danske folkeskole. Rapport fra pilotprojekt november 2017–januar 2018. https://projekter.au.dk/fileadmin/projekter/Etisk_myndighed/Dannelsen_af_etisk_myndighed_i_den_danske_folkeskole-A4-21.12.2018.pdf