

Om eksemplaritet og lærer(ud)dannelse. Fra mimesis til autonomi

Morten T. Korsgaard

Malmö Universitet, Sverige

Contact corresponding author: Morten T. Korsgaard, e-post: Morten.Korsgaard@mau.se

Christian Holm Clausen

VIA Professionshøjskole, Danmark

ABSTRACT

In this paper, we present exemplarity as an alternative to the dominant evidence framework, and as the proper foundation for pedagogical reflection and action. This paper focuses attention on how exemplarity can serve to elicit and develop educational judgement. In other words, rather than evidence, teachers need good and bad examples of ways of acting and being to shape and sharpen their educational judgement. By turning to the exemplary approach, the space of reflection is widened, and educational judgement is challenged and provoked. The paper highlights how teacher judgement is formed through the challenge of examples.

Keywords: *exemplarity, judgement, mimesis, teacher education, evidence*

‘Set an example! Otherwise one never succeeds with children.’

Jean-Jacques Rousseau, Emile

Indledning

Som underviser på læreruddannelsen møder man ofte spørgsmål om, hvordan man løser konflikter. Om hvilke øvelser der er gode i dette eller hin fag. Og om hvordan man planlægger lektioner på den mest effektive måde. Disse spørgsmål forventes vi at kunne svare på, så de nyttigt og uproblematisk kan indarbejdes i fremtidig

Manuscript received: 01.12.2021. Manuscript accepted: 17.06.2022.

©2022 Morten T. Korsgaard & Christian Holm Clausen. 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: Korsgaard, M. T. & Clausen, C. H. (2022). Om eksemplaritet og lærer(ud)dannelse. Fra mimesis til autonomi. *Nordic Studies in Education*, 42(3), 289–305. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3675>

undervisning. Problemet er naturligvis, at man sjældent sidder inde med sådanne svar som underviser på læreruddannelsen, og selv hvis vi gjorde, ville det så være ønskværdigt at lade dem være bærende i vores undervisning af kommende lærere?

Der er måske ikke så meget at sige til, at det er sådanne forventninger, de lærerstuderende møder op med, når det seneste årtis pædagogiske debat i høj grad har kredset om evidensbegrebet. Her er der netop fokus på at levere konkrete svar.

I denne artikel retter vi i stedet fokus mod eksemplaritet og dømmekraft for at understrege, at der nok kan være evidens for noget, men at overførbarheden til praksis aldrig er 1:1. Her må vi i den konkrete situation forlade os på vor egen lærerfaglige autonomi og vort pædagogiske skøn. En vigtig pointe her indledningsvis er, at det følgende er en pædagogisk filosofisk (og humanistisk) refleksion over eksemplaritet i forhold til lærergerningen og lærer(ud)dannelse. Det er altså et perspektiv, som tager som udgangspunkt, at det at blive lærer i højere grad er en eksistentiel dannelsesproces, end det er en formel uddannelse i specifikke kompetencer og videns-traditioner. Det er en refleksion, som baserer sig på en række teoretiske studier af eksemplaritet samt en række hypotetiske og praktiske eksempler taget fra litteratur, filosofi og egne erfaringer fra lærergerningen, herunder arbejdet med at uddanne kommende lærere.

Begrundet læsevejledning

Når man taler om eksemplaritet i læreruddannelsen, er der som udgangspunkt to bestanddele af undervisningssituationen, der kan fungere eksemplarisk. Enten tjener stoffet eller sagen, som underviseren og de studerende beskæftiger sig med, som et eksempel, eller også er det underviseren selv, der udgør et eksempel (Korsgaard, 2019). Selv underviserens didaktiske overvejelser om anvendelsen af et eksempel kan udføres eksemplarisk og gøres til et eksempel, hvad enten dette afvikles implicit eller eksplicit (Iskov et al., 2020). Hensigten med denne artikel er ikke, at den skal følge det andenordensdidaktiske perspektiv på læreruddannelsen, som f.eks John Loughran (2011), Mieke Lunenberg (Lunenberg et al. 2007) og Alexander von Oettingen i fællesskab med Elsebeth Jensen (2017) har gjort det. For selvom begreber som *eksplicit modelling* (Lunenberg et al., 2007) og læreruddannerens *metakommunikation* til de studerende indgår som elementer i undersøgelsen her, så er det nye bidrag at forbinde en historisk udfoldning af begrebet *eksemplaritet* med begrebet *dømmekraft*. Formålet er at demonstrere de muligheder, læreruddanneren gives i arbejdet med eksemplaritet, og hvorledes eksemplet stiller sig til rådighed for den studerendes dømmekraft og autonomi. Der postuleres ingen model for, hvorledes eksemplaritet 'virker' i undervisningen af kommende lærere, eller nogen direkte relation eller vej fra eksemplet til forståelse, dømmekraft endsige handling. Hermed indtages et ydmygt ståsted i forhold til såvel denne artikels mulige bidrag som teoriers og ideers potentiale for at påvirke mennesker i almindelighed. Ideen om, at teorier og ideer kan og skal appliceres på pædagogisk praksis, og at man kan gøre denne applikation til objekt for effektivitetspåstande, afvises hermed også.

Vi vil begynde artiklen med en formentlig velkendt kritik af ideen om evidens som det bedste udgangspunkt for den pædagogiske dømmekraft. Dette skyldes, at det kun at få at vide, hvad der virker, suspenderer mulighed for selv at skønne i relation til pædagogiske eksempler eller dilemmaer. Den eksemplariske metode, som vi her vil plædere for, tilbyder ikke andet end en mulighed og et håb fra underviserens side om, at denne mulighed vil blive grebet. Dernæst vil vi koncentrere os om dramaet i antikken, der sættes i scene som et af de mere oprindelige pædagogiske eksempler, vi har kendskab til. I samme ombæring vil vi afdække de muligheder, den tyske didaktiker Martin Wagenschein ser i eksemplarisk undervisning. Formålet er at demonstrere eksemplets magt – altså dets potentiale som didaktisk fænomen. Dette baner vejen for en mere nutidig og epistemologisk karakteristik af eksemplet vha. Catherine Z. Elgin samt et konkret, litterært eksempel fra læreruddannelsen, hvor den tidligere belyste teori anskueliggøres konkret. En central pointe er hér, at eksemplaritet ikke bare sker, når vi didaktiserer vores undervisning med *implicit* og *eksplicit modellering*, men at det *altid allerede* er på spil. Vi er konstant til rådighed som eksempler, men det er ikke sikkert, at vores tilsigtede overvejelser gribes på den måde, vi havde håbet på. Artiklen afsluttes med en refleksion over Hannah Arendts begreb om sindsvidde og dømmekraft som et forsøg på at begrebsfæste, hvorledes det kan tænkes, at den eksemplariske metode kan bidrage til udvikling af pædagogisk dømmekraft, dog med det aberdabei, at man heller ikke her kan bevæge sig mod en applikationsmodel.

Fra evidens til eksemplaritet

På trods af eksemplets åbenlyse didaktiske, pædagogiske og etiske relevans har der ikke været megen debat om eller forskning i eksemplaritet de seneste år.¹ Øverst på den politiske dagsorden for den pædagogiske forskning og debat har i stedet stået ideen om, at hvis blot vi finder evidens for effektiviteten af bestemte handlinger, så kan vi på den måde sikre os den viden, som lærere behøver (Buus et al., 2011; Christensen & Krejsler, 2015; Christoffersen & Petersen, 2019). Der er i sagens natur ikke noget problematisk ved at søge evidens (opr. klarhed eller det indlysende) i pædagogisk forskning. Problemet er snarere den oversættelse, der sker fra forskning til praksis, hvor undersøgelsen til sidst havner hos læreren i form af let anvendelige metoder og 'tips og tricks' (Aabro, 2016; Bjerre & Møller, 2017; Davis, 2017).

Man kunne rette adskillige kritikpunkter imod en sådan opfattelse, f.eks. at man med den vil gøre skolens virke til en "overkommelig størrelse" (Løgstrup, 1981), men ét konkret problem ved denne tilgang er, at den pædagogiske dømmekraft indsnævres og så at sige retter sig efter evidensen uden at tage hensyn til konteksten, dvs. den pædagogiske situation man står overfor (Biesta, 2010; Wiberg, 2014).

Vi vil ikke her gengive debatten om evidensbegrebet, både fordi det ville være alt for omfattende i forhold til artiklens ærinde, men også fordi det er gjort fyldestgørende

1 Stefan Ting Grafts arbejde med begrebet i både egne værker (2013, 2016) og med oversættelsen af Martin Wagenschein (2015) er en væsentlig undtagelse.

i flere af de ovennævnte udgivelser. Vi vil derimod lave to nedslag, som peger både på problematiske aspekter ved brugen af evidens og på relevansen af at vende sig mod eksemplaritet i stedet. De to nedslag handler om kausalitet og erkendelse. Først kausalitet.

Når evidensforskningen søger svar på pædagogiske udfordringer, forsøger den at spejle primært sociologiske, socialvidenskabelige og naturvidenskabelige metoder. Den er altså “occupied with finding causes in order to be able to manipulate particular outcomes” (Smeyers, 2009, s. 59). Der søges efter lovmæssigheder, og dette indebærer at kunne identificere årsagerne til bestemte hændelser for derefter at kunne efterligne disse, hvis de anses for at være effektive. Dette fremmer tendensen til at indskrive regulære kausalitetspåstande i forskning, hvor der sjældent er belæg for disse (Helding Vembye & Jensen, 2018; Kvernbekk, 2016). Det betyder også, at “[w]hat can be found in so-called quantitative empirical research is often of very limited use in a practical educational context” (Smeyers, 2009, s. 75). Hermed ikke være sagt, at evidensforskningen ikke kan have betydning for den pædagogiske praksis, og at viden om bestemte faktorerers betydning ikke er relevant. Problemet med de kausale påstande, som danner grund for ideen om evidens, er, at de følges af en handlingsfordring. Dermed indsnævres i første omgang handlingsmulighederne i den praksis, der forskes i, men også muligheden for – og her kommer vi til det andet nedslag – at udøve dømmekraft. Eller som vi formulerede det tidligere, så sker der en nedlukning af refleksionshorisonten. Når pædagogik italesættes ved hjælp af evidensbegrebet, sniger der sig nemlig en idé ind om, at hvis blot vi indhenter tilstrækkelig evidens for bestemte handlinger, så kan disse appliceres på den pædagogiske praksis på tværs af kontekster (Davis, 2017). Denne idé har Gert Biesta i sin epistemologiske kritik kaldt for den repræsentative epistemologi eller en *tilskuererkendelsesteori* (Biesta, 2010). Hermed mener Biesta, at evidensbølgen drives frem af en naiv idé om, at der findes en verden derude (adskilt fra menneskelig erkendelse), som vi – hvis blot vi udvikler de rette videnskabelige metoder – vil kunne erkende objektivt. Dette sætter Biesta op imod en praktisk epistemologi, som ser verden som et foranderligt fænomen, der udsættes for menneskelig tolkning i vores omgang med den. Ifølge Biesta vil vi opleve et vidensunderskud i pædagogikken, hvis vi udelukkende forholder os til den repræsentative epistemologi – af den enkle årsag, at vores tolkende omgang med verden tilsidesættes, og de praktiske erfaringer underkendes som vidensgrundlag (Biesta, 2010, s. 496). Heri ser vi igen, hvordan refleksionshorisonten indsnævres for kommende lærere, hvis de skoles i en tilskuererkendelsesteori, og man sælger dem ideen om, at evidens kan danne grundlag for deres dømmekraft. Hermed må det være nok med snakken om evidens. Vi vil nu vende os mod den eksemplariske tilgang som et alternativt grundlag for dannelsen af fremtidige lærere.

Eksemplets magt

Eksemplaritet og læring er to fænomener, som er tæt forbundet. Selv i de tidligste og mest rudimentære jæger-samler-samfund ved vi, at læring har fundet sted vha.

eksempler og efterligning. Men det er først i antikken og med logos-tænkningens opståen, at vi finder et egentligt videnskabeligt sprog for forbindelsen imellem det almene og det enkelte eksempel, og her var det særligt kunsten, der med sin efterligning af virkeligheden blev kopier eller tolkninger af kosmos' almene træk (Jørgensen, 2015).

I sin 'Poetik' betoner Aristoteles (1997) den fordel, dramaets klare fremstilling har over for virkelighedens brogede og forvirrende indtryk – når poetikken altså er vellykket. Dramaets *mimesis*² af *praxis* (virkelig handling) kunne virke så stærkt på tilskueren, at det var i stand til både at vække rædsel og medlidenhed hos denne (Aristoteles, 1997; Dahl, 2010). At kunne indgyde moral var et helt afgørende element i opdragelsen til et *zōon politikon* (menneskets højeste bestemmelse som politisk væsen), hvor også dannelsen af de "rette" følelser skabte sammenhængskraft og grundlag for folket. Sofokles' 'Philoktet' er et godt eksempel på tragediens opdragende og dannende mulighedspotentiale og på, hvor ydmygende det var for det enkelte menneske at være *apolis*. Her efterlades Philoktet på en øde ø, fordi hans følgesvende ikke kan holde ud at høre på hans klagen og jammer, der er resultatet af et giftigt slangebids. Isolationen er imidlertid dobbelt. På den ene side er subjektet (den smerteramte) alene med sin smerte. Ingen andre kan tage del i oplevelsen. Og på den anden side udstødes han fra et fællesskab, der ikke vil kendes ved ham. Først i det øjeblik grækerne får brug for Philoktets magiske bue, sendes Odysseus og Neoptolemos (en ung faderløs kriger) afsted til øen for at stjæle buen. Dramaet og det moralske dilemma opstår nu for den unge tragiske helt (Neoptolemos), for skal han vælge at hjælpe den ædle Philoktet, som er blevet svigtet af fællesskabet, eller skal han være loyal overfor grækerne og den hensynsløse Odysseus og hjælpe til med at få fingre i buen (Dahl, 2010).

Tragedien eksemplificerer den etiske udfordring, det er at være splittet imellem loyaliteten over for den enkelte og forpligtelsen over for fællesskabet. Læsningen af dette stykke kunne i undervisningssammenhæng indbyde til en diskussion af, om det er muligt at rangordne etiske værdier, om nogle vejer tungere end andre, og indholdet fungerer som en eksemplificering af abstrakte etiske normer. Man kan sige, at det, Neoptolemos løber ind i, er en regulær pligtkollision, hvor pligtetikken ikke kan komme med noget egentligt løsningsorienteret svar. Dramaet appellerer til de studerendes dømmekraft, og de må forsøge at trække andre etiske teorier på banen – eksempelvis utilitarisme og/eller dydsetik.

Eksemplets magt ligger altså i dets potentiale til først at kalde på indlevelsesevnen og dernæst dømmekraften og derigennem få os til at forholde os til mulige fortolkninger og løsninger på et reflektivt plan. Eksemplet leverer ikke i sig selv bestemte fortolkninger og løsninger, men det åbner for mulige fortolkninger og løsninger. De gode eksempler åbner en ny verden for den studerende, som vedkommende drages ind i og måske nok føler sig fremmed i, men som alligevel har et skær af genkendelighed over sig, der gør det muligt at manøvrere i det. Vi kan naturligvis ikke forudsætte

2 Aristoteles begreb om efterligning/fortolkning. Se afsnittet om mimesis nedenfor.

disse processer eller tvinge de studerende til at gribe eksemplet. Men vi kan åbne veje og muligheder på en måde, der netop åbner for reflektionen og muligheden for at anvende dømmekraften.

Den tyske didaktiker Martin Wagenschein (1956) har brugt begrebet *Einstieg* (indtræden) om det potentiale, der ligger i den eksemplariske metode. Netop spændingen mellem det ukendte og det genkendelige er kernen i hans idé om *Einstieg*, hvor det centrale er elevens/den studerendes mulighed for at 'træde ind' i stoffet. I læreruddannelsens kontekst er det muligheden for at træde ind i en lærerrolle gennem anvendelsen af lærerfaglig dømmekraft. Wagenschein sætter sin idé om den eksemplariske metode i modsætning til den systematiske tilgang, som baserer sig på en idé om progression fra det enkle til det mere komplicerede som central for undervisning. For eksempel den udbredte idé om, at vi i matematikken begynder med tallene, dernæst tabellerne for først senere at studere algebra. Det, der er centralt for Wagenschein, er, at eleven i den systematiske metode ofte kastes af et sted i progressionen, og dermed udelukkes fra faget. I stedet bør vi arbejde med eksemplariske eksempler, der tilbyder mulighed for fordybelse. Vi skal altså vove at forlade den såkaldte læringstrappe (Wagenschein, 2015), og kaste os ind i konkrete eksempler og dér "grave rødder" og skabe "platforme" i indholdet. Wagenschein præsenterer flere forskellige eksempler på arbejdet med *Einstieg*. Blandt andet fremhæver han Keplers eksperimenter som en mulig indtræden i fysikken. Dette følges af et andet eksempel, som vi her vil fremhæve:

En anden *Einstieg* gentager denne fremgangsmåde noget "længere oppe", fx ved det fænomen, som *Goethe* beskriver: En hvid sten, der ligger i klart vand på en mørk baggrund, forekommer ikke blot at være løftet op, men også at være omkranset af farver, og dette desto mere, jo dybere den synker. Her kan man udfolde komplekset brydning-dispersion og trænge nedad til det hermed forbundne refleksion og opad til spektret. Vi går således med "*Einstieg*" ud fra et problem og ned til det elementare, vi søger det, der er nødvendigt for at forklare problemet. Dermed er givet en udvælgelse: vi ophober ikke med henblik på senere, men søger det, vi har brug for. Vi går til værks som i den oprindelige forskning. Det mærkværdige udfordrer os, og vi afkræver det noget som er enkelt. (Wagenschein, 2015, s. 43)

Det centrale er altså, at noget udfordrer os. Noget fanger vores opmærksomhed og netop dets bemærkelsesværdighed leder os ind i stoffet eller problemet og driver os til yderligere efterforskning. Wagenschein skelner i sin teori ikke mellem forskellige typer af eksempler, og han retter sin opmærksomhed primært mod de naturvidenskabelige fag. Dermed efterlades vi med visse spørgsmål i forhold til, hvordan den eksemplariske metode kunne tænkes at komme til anvendelse i andre fag, samt i relation til læreruddannelsen.³ Først må vi dog grave os lidt længere ned i spørgsmålet om, hvad et eksempel egentlig er.

3 For yderligere præsentation af Wagenscheins ideer, se Korsgaard, 2019, 2020, samt de i note 2 omtalte arbejder af Stefan Ting Graf.

Hvad er et eksempel?

Den amerikanske filosof Catherine Z. Elgin har peget på to kriterier for at kunne tale om noget som værende et eksempel: (1) Det skal instantiere et eller flere egenskaber ved det, som det refererer til, og (2) det skal ekspressivt referere til det, som eksemplificeres. Et eksempel udtrykkes altså ved "the relation of a sample, example, or other exemplar to the features or properties it is a sample or example of. The features or properties exemplified may be dynamic or static, may be monadic or relational, and may be at any level of generality or abstraction" (Elgin, 2011, s. 400). Et eksempel er et partikulært fænomen eller objekt, der gennem instantiering og ekspressiv reference peger mod et mere generelt fænomen eller objekt. Eksemplaritet er altså en sproglig og kropslig metode til at pege fra det partikulære til det generelle. Når vi tager en orkidé med ind i undervisningslokalet, kan vi anvende denne som et eksempel på plantefamilien orkideer. Hermed giver vi eleverne såkaldt *epistemisk adgang* til begrebet orkidé gennem eksemplet (Elgin, 2011, s. 407). Det betyder, at vi gennem eksemplet giver eleverne adgang til ny viden om et mere generelt fænomen. Hvis vi udvider dette en smule, således at det ikke blot handler om tilegnelse af ny viden, altså epistemisk adgang, men også det, Wagenschein kalder formative erfaringer, kan vi tale om Einstieg. Altså det øjeblik, hvor vi tillades (og selv aktivt foretager) indtræden i et fag. Her er der ikke tale om overtagelse af blot viden eller færdigheder, men om en dybere erfaring af, at noget bliver en del af ens liv. I det følgende vil vi beskrive, hvordan man – ved hjælp af den eksemplariske metode samt Wagenscheins overvejelser om Einstieg – kan iscenesætte en indtræden på en skønlitterær platform for de lærerstuderende. Denne konkrete øvelse har fundet sted i faget Almen dannelse/KLM i forbindelse med undervisning i de religionsfilosofiske overvejelser, som dominerer den europæiske intelligensia i anden halvdel af det 19. århundrede, og den tager afsæt i J.P. Jacobsens novelle 'Pesten i Bergamo' (Jacobsen, 1973).⁴

Med al litteratur følger åbenheden for fortolkning, men i 'Pesten i Bergamo' har vi at gøre med en novelle, der aldrig rigtig bliver en fortælling. Den modsætter sig læseren som et problem, der svært lader sig fortolke ved hjælp af analyseværktøjer og -modeller, og en menneskelig motivering bag det skrevne er svær at komme frem til (Hakon Jørgensen et. al, 2006, s. 8). Vi stiger altså sammen (underviser og studerende) ind på tomhedens platform. Det er svært at finde mening i det skrevne. Det er svært at vide, hvor vi skal gå hen.

Foreslår vi nu, at novellen er et eksempel på ateismens verdensbillede, så passer det udmærket, at den som tekst modsætter sig en klassisk litterær modelanalyse og et formålsspørgsmål. Det er nemlig akkurat det, ateismen (og nihilismen) insisterer på i sin betragtning af verden. Det, der er værdifuldt, og det, der har mening, er

4 Novellen kan siges at have fået ny aktualitet under de seneste års coronapandemi, og allerede kort efter nedlukningen i Danmark var forfatteren Jens Christian Grøndahl aktuell med en artikel i Weekendavisen (26/3 2020), hvor overskriften netop var novellens titel.

menneskeskab. Ateismen opfordrer os til, at vi – både individuelt og i fællesskab – trinvist må bygge, skabe og udvide den menings- og værditomme platform, vi står på.

I arbejdet med novellen 'Pesten i Bergamo' (og religionsfilosofien i det 19. århundrede) møder vi et "hvad nu?!" – hvilken rolle kommer religion til at spille fremadrettet i vores samfund? Det er den gådefuldhed, novellen skal være med til at introducere de studerende for. I 'Om begrebet eksemplarisk læring' ('Zum Begriff des exemplarischen Lehrens') forklarer Wagenschein, hvordan et godt eksempel giver anledning til, at man "ved et problem, der svarer til første platform, "går ind" uden "klargjorte" forkundskaber, og altså straks stiller sig et relativt komplekst spørgsmål, der udfordrer barnets spontanitet" (Wagenschein, 2015, s. 43). Med 'Pesten i Bergamo' inviteres læseren direkte ind i et fiktivt univers, der, på trods af sin udfordrende sætten sig imod, giver adgang til de spørgsmål, som ateismen stiller. I KLM-faget forsøger underviseren at gøre de vigtigste nedslag i 2500 års idéhistorie, velvidende at det er en komplet umulig opgave. Derfor er det vigtigt at understrege, også for de studerende, at vi må vove at efterlade huller. "Mut zur Lücke" (modet til at have huller) skriver Wagenschein (1956, s. 17) om, hvad man kunne kalde den eksemplariske metodes forudsætning. Men dette er samtidig modet til eksempelvis at lade det litterære eksempel fylde i undervisningen og at give de studerende mulighed for en fordybelse i teksten samt i de spørgsmål, teksten stiller.

Det nævnte litterære eksempel har fortolkningen i centrum. Det samme, mener vi, gør sig gældende for lærergerningen. Her skal lærere agere i forskellige kontekster og tolke en stor mængde information og utallige menneskelige udtryk i løbet af dagen og ud af disse udlede de rette handlinger i forhold til eleverne. Her kræves slet og ret menneskekundskab, en evne til at sætte sig i andres sted og til at forstå de etiske og menneskelige dilemmaer, der udspiller sig børnene imellem og mellem lærer og elever. Litteraturen giver os – både i lærergerningen og på læreruddannelsen – mulighed for at præsentere sådanne dilemmaer og opfordre til brug af dømmekraften. Inden vi vender tilbage til dette gennem introduktionen af begrebet om sindsvidde, bør vi se nærmere på en måske mere direkte form for eksemplaritet, nemlig den rolle som kolleger og undervisere spiller i dannelsen af lærere. Vi vil undersøge eksemplet som genstand for menneskelig efterligning (mimesis). Det vil vise sig, at denne form for eksemplaritet på den ene side altid indeholder efterligning, men også at efterligningen altid tillige vil være en fortolkning.

Mimesis

En ting, der er på spil, når vi beskæftiger os med efterligningen, er altså, at det eksemplariske kan føre til ren gentagelse, hvor elever eller studerende blot gør ligesom underviseren. Denne form for efterligning kan være til stede i indskolingen, når elever efterligner det, læreren tegner på tavlen, eller når der øves tabeller. Målet her er dog stadig, at denne blinde efterligning gradvist skal forvandle sig og blive til en selvstændig handlen. En formulering af dette spring ud i autonomien kunne lyde: "Hav mod til at betjene dig af din egen forstand" (Kant, 1993, s. 71). I sit forsøg på at besvare

spørgsmålet *hvad er oplysning?* udstak Kant målet for den moderne og sekulære opdragelse. Men sammen med forestillingen om individets fornuftsbaserede autonomi opstod spørgsmålet om, hvordan vi som lærere og undervisere kan aftvinge selvstændig og fri handlen af vores elever. Hos Kant er forholdet imellem elev og underviser knyttet til et paradoks, der er spændt ud imellem tvangen og friheden (von Oettingen, 2001). Vi vil her koncentrere os om paradokset i en lidt anden form, nemlig at individet igennem mødet med eksempler skal komme fra *mimesis* til *autonomi* (Jørgensen, 2015). Dette kan naturligvis kun sættes i relation til læreruddannelsen baseret på den præmis, at uddannelsen netop har til formål at skabe autonome lærere, der er i stand til at gøre brug af deres egen dømmekraft og netop ikke lader sig lede af forudbestemte handlingsanvisninger baseret på evidens. Hermed træder dannelses tanken igen frem, i og med at fokus flyttes fra kompetencer og færdigheder til det eksistentielle spørgsmål om, hvem jeg er og kan være som lærer. Et spørgsmål, der næppe lader sig reducere til en simpel model eller teoretiske beskrivelser af denne proces. Som vi skal se senere, er en mere produktiv vej her måske snarere at finde i kunsten.

I sin bog 'Næver og eftertanke' undersøger Dorthe Jørgensen begrebet *mimesis* i Platons tænkning (Jørgensen, 2015). Her handler det kort sagt om, at menneskets tænkning bør forsøge at komme i overensstemmelse med ideerne, som er det varige og sande. At kunne fremstå på eksemplarisk vis kræver altså i denne optik en indsigt i akkurat den idé, man forsøger at kopiere. Indsigten i det godes idé gør mennesket i stand til at handle godt. Men samtidig bevirker den transcendent idé u håndgribelighed, at det konkrete eksempel altid vil fremtræde mangelfuldt i forhold til det abstrakte udtømmelige indhold, som ideen besidder. Der er en tydelig overordning af ideen ift. det fysiske fænomen (Jørgensen, 2015).

Hos Aristoteles, der var elev af Platon, opfattes begrebet *mimesis* anderledes. Her er det, mennesket kopierer, ikke abstrakte ideer, men derimod det fælles, mellem-menneskelige handlingsliv. Vi så det tidligere med 'Philoktet' som afsæt. Værdier og dyder kommer til syne i den konkrete fysiske handling, og når mennesket efterligner det iagttagede og foretager *mimesis*, så kopierer det ikke kun, det fortolker tillige (Jørgensen, 2015). Når det kommer til stykket, så var de antikke græske filosoffer – i modsætning til Kant – ikke så optaget af, at det enkelte menneske skulle nå til autonomi. Det græske samfund var i langt højere grad rettet mod en statisk helhed eller en kosmisk orden. Mennesket skulle finde og affinde sig med sin plads (Jørgensen, 2015). Dette forholder sig radikalt anderledes i moderniteten, hvor endemålet ikke er givet på forhånd. Derfor er individets evne til selv at kunne navigere rationelt vigtig. Jørgensen foretager en syntese af de to udlægninger ved at hævde, at der i enhver kopiering (læs Platon) er fortolkning (læs Aristoteles) på spil. Hendes pointe er, at det at efterabe ikke er en bevidstløs kopi, men derimod individets egen og møjsommelige vej til autonomi. På den led forfægter og nuancerer hun Platons filosofi om forholdet imellem idé og fænomen.

Hvor vi nok hurtigt kan blive enige om, at opdragelse og den allerførste læring i høj grad beror på efterligning, så kan det virke sværere at tænke tanken ind i

professions- eller universitetsverdenen. Men også her finder mimesis sted ifølge Jørgensen. Mimesis på dette undervisningsniveau handler ikke nødvendigvis om, at de studerende skal have de samme holdninger og pædagogiske overbevisninger som underviseren. Det handler snarere om, at de studerende igennem undervisningen skal få blik for den pædagogiske eller akademiske tilgang til behandlingen, diskussionen og analysen af faglige sagsforhold. Og her kan underviseren godt træde i forgrunden som det gode eksempel. Jørgensen mener, at de studerende – under tilegnelsen af disse grundlæggende færdigheder – med tiden nok skal komme frem til deres egne tanker, altså nå fra *mimesis* til *autonomi* (Jørgensen, 2015). Hvordan denne kommen til sig selv konkret vil foregå er dog næppe noget, der kan nedfældes eller foregribes. Dette ville være en tilbagevendende til evidensens logik og en nedlukning af netop det åbnende potentiale i det eksemplariske – eller netop en ren imitation. Vi er altså her radikalt overladt til håbet. Håbet om, at de studerende vil blive grebet af og gribe ud efter det refleksionsrum, som eksemplet tilbyder. Eller som Arendt beskriver det:

even in the darkest of times we have the right to expect some illumination, and that such illumination may well come less from theories and concepts than from the uncertain, flickering, and often weak light that some men and women, in their lives and their works, will kindle under almost all circumstances and shed over the time span that was given them on earth (...) Eyes so used to darkness as ours will hardly be able to tell whether their light was the light of a candle or that of a blazing sun. But such objective evaluation seems to me a matter of secondary importance which can safely be left to posterity. (Arendt, 1995, s. ix-x)

Eksemplets uhåndterlighed

Som vi netop har beskrevet med begrebet om mimesis, kan vi altså tale om efterligning som et mere komplekst forhold end bare en simpel overtagelse af adfærd eller handling. Der er et overskud i efterligningen, som peger på potentialet for autonomi i det at følge et eksempel. Ifølge Irene Harvey gør dette sig i særdeleshed gældende i pædagogisk anvendelse af eksempler. I en læsning af Rousseaus 'Emile – eller Om opdragelsen' viser Harvey (2002), hvordan hele Rousseaus pædagogik er baseret på en nærmest uafbrudt brug af eksempler. Både i selve den måde, hvorpå pædagogikken beskrives i Rousseaus særegne romanformat, og i den negative pædagogik som metode. Læreren Jean-Jacques spinder Emile ind i et net af eksempler og eksemplariske praktiker og skjuler dermed sig selv som den centrale aktør i den pædagogiske metode. Udover denne interessante tolkning af 'Emile' viser Harvey også i bogen, at den traditionelle forståelse af eksemplet, som det, der medierer eller oversætter mellem det partikulære og det generelle (som det præsenteredes ovenfor hos Elgin), er forenklet. Eksempler er altid mere end det, og de overskrider ofte den blotte oversættelse og den ramme, som relationen partikulær-generel sætter.

Examples always exceed whatever frame one seeks to place around them, or whatever cage one strives to capture them within. Such is the necessary danger of the use of exemplarity. Outstripping any argument or *as-structure* placed around, in front of them, or behind them, examples retain a secret of their own. (Harvey, 2002, s. ix)

Eksemplet overskrider altså sin egen funktion og tillader andre forståelser og tolkninger end den tilsigtede ved altid at indeholde mere end den tilsigtede oversættelse mellem partikulær og generel. Indeholdt i dette er også, at valget af eksempel altid er foregrebet af mere end eksemplet selv. "The example is never simply or only a particular, and never simply or only exhibits the general. Likewise, the listing of examples is never simply arbitrary in its ordering, choices, and demarcation. Again, the application of a rule to a particular implies a reduction so that the example will be read in a certain way and not others – a hermeneutical foreclosure that can never be saturated" (Harvey, 2002, s. 260). Gennem valget af eksempel – for eksempel valget af den hvide orkidé som eksempel på orkidefamilien – udelukkes andre eksempler, og der skabes en slags hermeneutisk udelukkelse eller aflukning af refleksionshorisonten. Men eksemplet kan altid overskride denne brug, og der kan åbnes for yderligere tolkninger, så snart eksemplet møder konteksten. For eksempel i en undervisningssituation hvor effekten af eksemplet er afhængigt af modtagelsen, hvorved refleksionshorisonten genåbnes. I hvor udstrakt grad, dette gør sig gældende, er naturligvis også op til læreren, og hvorledes eksemplet præsenteres. Den didaktiske funktion af eksemplet er altså på mange måder tvetydig. På den ene side sker der en nedlukning af refleksionshorisonten ved, at valget af et specifikt eksempel udelukker andre forståelser (Harvey, 2002, s. 212), mens der på den anden side kan åbnes nye horisonter alene af den grund, at et eksempel altid overskrider relationen mellem det partikulære og det generelle.

Det, som Harvey forsøger at vise, er altså, at præcis som der i mimesis er tale om mere end blot efterligning, er der i brugen af eksempler tale om mere end blot oversættelse fra det partikulære til det generelle. Eller med andre ord, ved enhver brug af et eksempel, hvor målet er at give epistemisk adgang til viden, er der mulighed for uforudsete overskridelser. Vi kan med andre ord aldrig være sikre på, hvordan eksemplet modtages, og at det generelle princip eller fænomen, vi forsøger at eksemplificere, ikke overskrider den forståelsesramme, vi lægger ned over det. Som undervisere kan vi have intentioner om at virke eksemplariske, men vores elever har i lige så høj grad definitionsmagten, når det handler om at udpege eksempler.

I en kort tekst fra bogen 'Nærvær og eftertanke' (Jørgensen, 2015) beskriver Jørgensen eksemplets u håndterlighed. I eksemplet er Jørgensen netop ved at færdiggøre et fag, der behandler forholdet imellem filosofi og æstetik. Som en afslutning på forløbet mødes holdet og skal drøfte og diskutere nogle af de tekster, de studerende selv har skrevet i løbet af året, og som Jørgensen til lejligheden har samlet i et kompendie.

Før dagens arrangement havde jeg naturligvis givet udtryk for, at deres kritik skulle være konstruktiv. Formentlig havde jeg også fortalt om forskellige former for kritik (...) Men dagen igennem havde de studerende leveret en anskuelliggørelse af, hvad konstruktiv kritik er, som langt overgik enhver mulig forventning. Det var betagende, og som vi sad der om aftenen, gav jeg over for en af de unge kvinder på holdet udtryk for, hvor imponeret jeg var. Hun betragtede mig imidlertid med en undren, der formentlig overgik min, og svarede: "Det er da ikke så mærkeligt. Når du turde, turde vi også." (Jørgensen, 2015, s. 27)

Jørgensen havde indledt forelæsningsrækken med at præsentere de studerende for tre kulturjournalistiske artikler, hun havde skrevet, hvoraf én var blevet trykt, en anden skulle omskrives, og den tredje ikke var trykkes. Hun havde åbent kritiseret sine egne tekster og vist de studerende, hvorfor hun heller ikke mente, at den tredje var god nok til at blive publiceret. Jørgensen inviterer altså de studerende indenfor i sit eget arbejdsrum, og det samme kunne man gøre på læreruddannelsen, nemlig ved at vise de studerende *hvordan* man arbejder som underviser – eksempelvis i arbejdet med skriftlige produkter som Jørgensen herover. Hvis man i fællesskab med de studerende udøver kritik på en skriftlig opgave, får de studerende et konkret eksempel på, hvilke ting man bør lægge vægt på, når man som studerende skriver opgave, og hvad man bliver bedømt på. Eksamensopgaven, der ligger og venter i fremtiden, kan pludselig få en repræsentation, som gør den håndgribelig og måske mindre fremmed. Vender vi tilbage til Jørgensen, så er det interessante i denne sammenhæng, at den studerende opfattede Jørgensens indledning som et genialt greb, hvor idéen ikke havde kostet Jørgensen selv "mange overvejelser, og (...) ikke [var] bundet op på en etableret teori om pædagogik" (Jørgensen, 2015, s. 27). Det er formentlig Jørgensens evne til selvkritik, den studerende har bidt mærke i, måske fordi denne eksemplificerer noget værdifuldt for hende (mod og klogskab får vi at vide). Det kunne også være modet til at stå ved sig selv og sine produktioner; også når det går mindre godt. På baggrund af teksten kan vi ikke vide dette med sikkerhed. Men det, teksten meget fint illustrerer, er, hvordan undervisning – når vi tænker et forløb igennem – generelt er fyldt med eksempler, og at vi også selv bliver gjort til og fremtræder som eksempler, om vi vil det eller ej. Jørgensens oplæg havde ifølge den studerende fyldt dem (holdet) med mod. Modet til at turde. For underviseren selv handlede det ikke om mod, men om tillid⁵. En tillid til, at de studerende ville gå efter sagen og ikke personen, og en tillid til, at de studerende havde et ønske om rent faktisk at ville lære noget af deres underviser. Disse grundlæggende forskellige tolkninger af handlingen, som tilbyder sig, fortæller os, at eksempler ofte overskrider deres umiddelbare intentioner (Harvey, 2002). Som underviser kan man have et sigte med nogle didaktiske eller pædagogiske overvejelser (eller ingen og alligevel blive opfattet eksemplarisk!), men hvordan eksemplet præcis modtages, er vi ikke herre over.

5 Jørgensen taler her om tilliden i en løgstrupsk optik. Som en spontan livsytring.

I eksemplet ovenfor er det personen og læreren Dorte Jørgensen, der så at sige sættes på spil. Hun anvender sig selv og sine værker eksemplarisk for at muliggøre de studerendes indtræden i den kritiske genre. I et længere eksperimenterende forløb på Malmö Universitet har vi arbejdet med brug af fiktion (bøger og film) i forhold til pædagogisk teori og læreruddannelse. Her udgør fiktionen et bidrag til de pædagogiske diskussioner og undervisningsforløb på linje med de teoretiske værker. Et konkret eksempel er et forløb om forførelsens rolle i pædagogiske relationer, hvor filmen 'Mud' og novellen 'Den mystiske fremmede' af Mark Twain har været udgangspunkt for en diskussion af og en refleksion over forførelsens rolle samt muligheder og begrænsninger i pædagogiske relationer. Med de fiktive eksempler muliggøres en konkret gestaltning af fænomenet, som er svært håndgribeligt, når det beskrives i abstrakte teoretiske termer, men også en sløring af de grænser, som ofte implicit tages for givet i forhold til pædagogiske relationer. Hermed gives de studerende mulighed for at fordybe sig i konkrete eksempler på forførelse og forholde sig reflektivt til mulige udfordringer og etiske dilemmaer i lærergerningen samt for at trække tråde til egne oplevelser. Flere studerende reagerede stærkt på beskrivelsen af englen Satan (i novellen introduceret som djævlens nevø, opkaldt efter samme) samtidig med, at de i beskrivelsen af, hvordan han forfører de tre drenge, kunne genkende elementer, der modsvarede deres egne oplevelser med særligt "forførende" lærere. Det samme gjorde sig gældende i filmen 'Mud', hvor mange af de samme elementer er i spil i forbryderen Muds forførelse af to drenge, så de hjælper ham videre i flugten fra politiet og hans egen fortid. Ved hjælp af de fiktive eksempler bliver det muligt at indkredse fænomenet forførelse i relation til pædagogikken på en meningsfuld måde, samtidig med at kompleksiteten og de etiske og pædagogiske dilemmaer bringes frem. Hermed gives de studerende mulighed for at anvende deres dømmekraft i forhold til eksemplet og deres egne holdninger og erfaringer. Sagt anderledes betyder det, at det generelle fænomen eller princip eller den værdi eller regel, vi forsøger at analysere i en partikulær undervisningssituation, med hjælp fra det fiktive eksempel står tydeligere frem, men samtidig bevarer flertydigheden, når vi eller andre skal arbejde os tilbage til det generelle og almene.

Alt dette kan naturligvis opfattes som en svaghed i den eksemplariske metode, og det vil sikkert blive opfattet som så af folk med hang til evidens. Men i virkeligheden svarer den åbenhed for forskellige fortolkninger, som er indlejret i den eksemplariske metode, til den åbenhed, som kendetegner undervisningen. Vi kan aldrig være sikre på, hvordan vores handlen og planlægning bliver modtaget af eleverne, selvom vi med erfaring og en reflekterende tilgang til praksis kan blive bedre til at forudse mulige modtagelser. Som den tyske pædagogiske tænker Johann Friedrich Herbart så fint formulerede det allerede i 1802 i sin tale til kommende lærere: "If he has anticipatigly indulged in extensive plans, the practical circumstances will mock him. But if he has equipped himself by fundamental theories, his experiences will be plain to him and teach him what is to be done in every case" (Herbart, 2012, s. 21). Det er altså gennem en åbenhed mod den konkrete pædagogiske situation samt en grundig teoretisk og praktisk erfaring, at vi bliver forberedte på den pædagogiske rolle som lærere.

Lærerens dannelsesproces

Det er efterhånden blevet populært at tale om læreres dømmekraft som central for lærergerningen for dernæst at tale om evidensen som det, der kan styrke den pædagogiske dømmekraft (Cain et al., 2019; Slavin, 2008). Problemet er, som vi viste tidligere, at denne tilgang snarere leder til en indsnævring af refleksionshorisonten og dermed også af dømmekraften såvel som udvalget af mulige handlinger i praksis. I det følgende vil vi kort introducere Arendts begreb om sindsvidde som en måde at nærme os såvel det komplekse begreb dømmekraft som lærerens dannelsesproces på. Dømmekraft forstås ofte som evnen til at skelne mellem rigtigt og forkert eller som udøvelsen af en evne til at kunne forstå enkeltstående begivenheder ud fra almene etiske eller juridiske principper. Arendt problematiserer denne forståelse, fordi den for hende baserer sig på en ikke længere pålidelig tiltro til tradition og autoritet. I det 20. århundrede sker der ifølge Arendt et brud i traditionens røde tråd, som gjorde os i stand til at grundfæste etik og dømmekraft i traditionsbundne principper. Hermed efterlades den menneskelige tænkning i mørke og uden et gelænder at holde fast i. Her konfronteres vi ifølge Arendt med det problem for den æstetiske dømmekraft, som Kant redegjorde for i sin tredje kritik, nemlig at vi må søge validitet for en dømmekraft (skelnen mellem rigtigt og forkert, smukt og uskønt), som ikke kan henvise til universelle principper. Denne dømmekraft kan ifølge Kant kun skabe validitet gennem tre trin: ”1. Selbstdenken; 2. An der Stelle jedes andern denken; 3. Jederzeit mit sich selbst einstimmig denken. Die erste ist die Maxime der vorurteilsfreien, die zweite der erweiterten, die dritte der konsequenten Denkungsart” (Kant, 1993, §40). Arendt fokuserer på det andet trin i Kants model og benævner det sindsvidde (*enlarged thinking*). Sindsvidde refererer ifølge Arendt til det at kunne udvide sin dømmekraft ved så at sige at tage på besøg i andres perspektiv på en given sag. Et element i Kants forsøg på at redegøre for dømmekraftens objektivitet var evnen til at inddrage – i en forestillet samtale – alle mulige perspektiver på en given sag.⁶ Arendt modererer denne position og indskrænker kredsen af perspektiver. Dernæst udvider hun Kants teori om dømmekraften, som hos Kant behandles som æstetisk, til også at dække politiske og moralske domme og kobler den til eksemplaritet (Arendt, 1992). Eller som hun beskriver det andetsteds:

[O]ur decisions about right and wrong will depend upon our choice of company, of those with whom we wish to spend our lives. And again, this company is chosen by thinking in examples, in examples of persons dead or alive, real or fictitious, and in examples of incidents, past or present. (Arendt, 2003, s. 145–146)

Gennem de eksempler, vi vælger, gives vores muligheder for at forstå og agere i omverdenen. Hvorvidt dette selskab leder os i uføre eller på rette vej afhænger af,

6 Det diskuteres stadig, hvorvidt Kant faktisk mente alle perspektiver, eller om han mente et udvalg af de relevante perspektiver (Hanna, 2018).

hvilke personer og perspektiver vi vælger skal indgå i det. Den horisont, vores dømmekraft kan fungere indenfor, afgøres altså af den kreds af levende eller døde, fiktive eller virkelige eksempler, vi omgiver os med. Sindsvidden (eller den udvidede tænkningsskønskunst) refererer altså til vores individuelle evne til at tage på besøg i relevante perspektiver, når vi skal reflektere over eller handle i forhold til pædagogiske situationer. Dermed afgøres læreres dannelsesproces også i høj grad af de eksempler, der præsenteres for på deres vej mod lærergerningen. Ikke blot i form af de undervisere, de måtte stifte bekendtskab med, men også i form af de eksempler og narrativer om lærergerningen, de oplever. Den eksemplariske metode har altså fokus på udvikling af dømmekraften i forhold til konkrete eksempler på pædagogisk handling og pædagogisk væren i bredeste forstand. Og som det fremgik i forrige afsnit, har eksemplet den grundlæggende struktur, at det altid potentielt overskrider den ramme, vi forsøger at lægge ned over det som undervisere. Præcis som i den konkrete undervisningssituation er vi ikke herre over modtagelsen, og indimellem går det eksemplariske bag om ryggen på os, som vi så det i Jørgensens eksempel.

Jørgensens egen overraskelse over, hvordan de studerende havde taget hendes selvkritik til sig, viser tydeligt, at hendes didaktiske overvejelser aldrig blev ekspliciteret. Dette er afgjort en af begrænsningerne ved implicit modellering (Iskov et al., 2020). Det betyder ikke, at vi ikke kan skærpe vores opmærksomhed på netop dette træk ved eksemplets funktion og vores brug af eksempler i (ud)dannelsen af lærere. Netop ved at vende blikket mod det eksemplariske i (ud)dannelsen af kommende lærere kan vi tydeliggøre det altid uforudsigelige i undervisningen, og det faktum, at den oversættelse, der må ske mellem vores teorier og erfaringer og den konkrete situation, er et spørgsmål om fortolkning. For netop at understøtte det dobbeltdidaktiske spændingsfelt, som læreruddannelsen er, kunne man med fordel her så at sige invitere på besøg. Man kunne invitere de studerende ind i vores egne personlige didaktiske værksteder, altså eksplicitere/metakommunikere vores overvejelser om dagens undervisning, og om disse overvejelser nu har ændret sig i mødet med den konkrete undervisningssituation. Derved bliver de studerende medvidende og måske endda medskabere af undervisningssituationen, da de studerende i kraft af deres numeriske overtal har et noget bredere blik på sagen, end vi måske selv har. Til gengæld vejer vores didaktiske refleksioner tungere på vægtskålen.

De studerendes medskaben peger igen tilbage på uforudsigeligheden i anvendelsen af eksempler. Den viser til gengæld også, at den åbenhed, eksemplet tilbyder, kan skabe uventede situationer, som den dygtige læreruddanner griber og måske endda formår at eksplicitere i handling. Ekspliciteringen kan altså heller ikke altid planlægges på forhånd (Iskov et al., 2020). En anden mulighed er som nævnt at anvende fiktionen, film og skønlitteratur, som eksemplarisk materiale i undervisningen af kommende lærere. Hermed inviteres de på besøg i mulige lærerroller, identitetsskabelser og pædagogiske praksisser, hvor svaret sjældent gives i form af konkrete handlinger til efterlignelse, men i stedet som de komplekse praksisser, som uddannelse og opdragelse jo er. I dette refleksive landskab, hvor vi sammen fortolker og dømmer,

rækker evidens ikke. Netop fordi lærergerningen udspiller sig i et pædagogisk og etisk rum, er dømmekraften central. Samtidig viser den eksemplariske undervisning på læreruddannelsen sin styrke i oversættelsen til skolens didaktik, da anvendelsen af film og skønlitteratur er en fast bestanddel af skolens dagligdag. Og selvom indholdet på læreruddannelsen kan være et andet end det, vi beskæftiger os med i skolen (læs skønlitteratur og film), så kan en eksplicitering, der både understreger forskelle og ligheder, og som hjælper de lærerstuderende med at få øjnene op for den transferværdi og -mulighed, de selv tilegner sig, være givtig (Iskov et al., 2020). Som vi har forsøgt at påpege i denne artikel, er eksemplaritet mere passende i arbejdet med at udvikle dømmekraften, idet den holder refleksionshorisonten åben i stedet for at lukke ned for den med kausale påstande eller en naiv tilskuererkendelsesteori. At sætte eksplicit lys på dette element i lærergerningen i læreruddannelsen kan forhåbentlig udvide ikke blot de studerendes refleksionshorisont og dømmekraft, men også den for tiden noget instrumentelle samtale om, hvad det vil sige at blive til som lærer.

Litteratur

- Aabro, C. (2016). *Koncepter i pædagogisk arbejde*. Hans Reitzel.
- Arendt, H. (1992). *Lectures on Kant's political philosophy*. University of Chicago Press.
- Arendt, H. (2003). *Responsibility and judgment*. Random House.
- Aristoteles. (1997). *Poetik*. Hans Reitzels Forlag.
- Biesta, G. J. J. (2010). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491–503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Bjerre, J. & Møller, N. (2017). Koncepternes vagtparade: Oversættelsen af synlig læring til praksis. I J. Bjerre, S. Nepper Larsen, P. Fibæk Laursen, N. Møller, T. Aastrup Rømer & K. Skovmand (Red.), *Hattie på dansk: evidensstærkningen i et kritisk og konstruktivt perspektiv* (s. 63–100). Hans Reitzels Forlag.
- Buus, A. M., Rasmussen, P., Wiberg, M., Hamilton, S. D. P. & Thomsen, U. N. (2011). *Når evidens møder den pædagogiske hverdag. Del 1*. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Cain, T., Brindley, S., Brown, C., Jones, G. & Riga, F. (2019). Bounded decision-making, teachers' reflection and organisational learning: How research can inform teachers and teaching. *Br Educ Res J*, 45, 1072–1087. <https://doi.org/10.1002/berj.3551>
- Christensen, S. & Krejsler, J. B. (2015). *Evidens – kampen om 'viden der virker'*. PUF's skriftserie Nr. 2. FOA.
- Christoffersen, D. D. & Petersen, K. S. (Red.). (2019). *Er der evidens for evidens?* Samfundslitteratur.
- Dahl, C. (2010). *Tragedie og bystat – om fællesskab og konflikt i Athens dramatiske kultur* (s. 9–27, 74–78). Museum Tusulanums Forlag.
- Davis, A. (2017). It worked there. Will it work here? Researching teaching methods. *Ethics and Education*, 12(3), 289–303. <https://doi.org/10.1080/17449642.2017.1361267>
- Elgin, C. (2011). Making manifest: The role of exemplification in the sciences and the arts. *Principia*, 15(3), 399–413. <https://doi.org/10.5007/1808-1711.2011v15n3p399>
- Graf, S. T. (2013). *Det eksemplariske princip i didaktikken. En historisk-systematisk undersøgelse af Martin Wagenscheins, Wolfgang Klafkis, Oskar Negts, lærekonstdidaktikkens og Günther Bucks konceptioner af eksemplarisk belæring og læring*. Ph.d. afhandling. Syddansk Universitet

- Graf, S. T. (2016). Indhold i eksemplarisk undervisning og læring *Kvan*. 36(104), 32–45.
- Hanna, R. (2018). Kant's theory of judgment. I E. N. Zalta (Red.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Winter 2018 Edition). <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/kant-judgment/>
- Harvey, I. (2002). *Labyrinths of exemplarity. At the limits of deconstruction*. SUNY Press.
- Helding Vembye, M. & Jensen, H. S. (2018). *How the laws of education lie*. [Paperpræsentation]. Philosophy of Education Society of Great Britain, Oxford, UK.
- Herbart, J. F. [1896] (2012). Introductory lectures to student in pedagogy. I *ABC of sense-perception and minor pedagogical works* (s. 13–28). D. Appleton.
- Iskov, T. (2020). *Læreruddannelsens andenordensdidaktik*. LUP – studier i læreruddannelse og profession.
- Jacobsen, J. P. (1973). Pesten i Bergamo. I *Samlede værker* (bind 3, s. 97–106). Rosenkilde og Bagger.
- Jørgensen, D. (2015). *Nærvær og eftertanke – mit pædagogiske laboratorium*. Forlaget Wunderbuch.
- Jørgensen, B. H. (2006). Pesten som umuligheden i 'Pesten i Bergamo'. *Synsvinkler*, 15(33), 8–15.
- Kant, I. (1993). *Oplysning, historie, fremskridt: historiefilosofiske skrifter*. Slagmark.
- Korsgaard, M. T. (2019). Exploring the role of exemplarity in education: Two dimensions of the teacher's task. *Ethics and Education*, 14:3, 271–284. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1624466>
- Korsgaard, M. T. (2020). Growing roots and becoming interested. Teaching about the world through exemplarity. *Journal of Philosophy of Education*. 54:1, 235–249. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12387>
- Kvernbekk, T. (2016). *Evidence-based practice in education. Functions of evidence and causal presuppositions*. Routledge.
- Loughran, J. (2011). On becoming a teacher educator. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 279–291. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.588016>
- Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and teacher education*, 23, 586–601.
- Løgstrup, K. E. (1981). *Skolens formaal*. (Digital ressource, tilgængeligt 01-02-2021). https://dpu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskning/videostreamingfraloegstrupkonference/nyheder_2007_20071119133744_loegstrup-skolens-formaal.pdf
- Von Oettingen, A. (2001). *Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i almen pædagogik* (s. 35–50). Klim.
- Oettingen, A. & Jensen, E. (2017). Hvad skal en læreruddanner vide og kunne for at uddanne lærere? *Paideia, Tidsskrift for professionel pædagogisk praksis*, 13.
- Slavin, R. E. (2008). Evidence-based reform in education: What will it take? *European Educational Research Journal*, 7(1), 124–128. <https://doi.org/10.2304/eej.2008.7.1.124>
- Smeyers, P. (1992). The necessity for particularity in education and child-rearing: The moral issue. *Journal of Philosophy of Education*, 26, 63–73. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1992.tb00265.x>
- Smeyers, P. (2009) On the epistemological basis of large-scale population studies and their educational use. I D. Bridges, P. Smeyers & R. Smith (Red.), *Evidence-based education policy. What evidence? What basis? Whose policy?* (58–81). Wiley-Blackwell.
- Wagenschein, M. (1956). *Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens*. Beltz.
- Wagenschein, M. (2015). *Dannende faglighed. Tekster om det eksemplariske, genetiske og sokratiske undervisningsprincip*. Graf, S. T. (red.), Unge Pædagoger.
- Wiberg, M. (2014). Evidence based methods and conforming judgment. *Cursiv*, 14, 51–65.