

DEN PÆDAGOGISKE DOBBELTBEVÆGELSE

**EN EMPIRISK UNDERSØGELSE AF, HVORDAN
SPÆNDINGSFELTET MELLEM ELEVERNES FRIGØRELSE OG
TILPASNING VISER SIG I GRUNDSKOLELÆRERES
PÆDAGOGISKE PRAKSIS**

af

Niels Bjerre Tange



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Dissertation submitted

Thesis submitted: xxxxxxxx
PhD supervisor: Associate Prof. Casper Feilberg,
Aalborg Universitet
Assistant PhD supervisor: Prof. Lene Tanggaard,
Aalborg Universitet
PhD committee: Lektor Thomas Szulevics (form.), Aalborg Universitet
Lektor Merete Wiberg, AU, DPU – Pæd. Filosofi
Prof. Michael Uljens, Faculty of Education, Åbo
Academy University, Finland
PhD Series: Institut for psykologi og kommunikation, Aalborg
Universitet

ISSN: xxxx- xxxx
ISBN: xxx-xx-xxxx-xxx-x

Published by:
Aalborg University Press
Skjernvej 4A, 2nd floor
DK – 9220 Aalborg Ø
Phone: +45 99407140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

© Copyright by author

Printed in Denmark by Rosendahls, 2023

Forord

Denne artikelbaserede ph.d.-afhandling er resultatet af et konsortiesamarbejde mellem Institut for Psykologi og Kommunikation på Aalborg Universitet, Forskningscenter for Pædagogik og Dannelse på VIA University College, Børn- og Ungeafdelingen i Aarhus Kommune og undertegnede.

Jeg vil derfor gerne takke styregruppen bag samarbejdet bestående af Casper Feilberg fra AAU, Andreas Rasch-Christensen fra VIA og Ole Kiel og Claus Picard fra Aarhus Kommunes afdeling for Børn og Unge for villighed til at indgå i samarbejdet og for godt og konstruktivt samarbejde igennem hele forløbet.

Derudover vil jeg gerne igen takke Casper Feilberg – denne gang i egenskab af hovedvejleder – for sparring gennem hele forløbet, ligesom jeg gerne vil sende en tak til min bivejleder Lene Tanggaard, som har støttet med indsigtfuld rådgivning.

Ligeledes vil jeg gerne takke Dion Russelbæk Hansen, Ane Qvortrup og Nikolaj Elf for at åbne dørene i deres forskningsprogrammer til gode og givende miljøskifteophold i Danmark, når nu corona udelukkede muligheden for at afholde disse ophold uden for landets grænser.

Der skal også lyde en tak til Gert Biesta for indsatsen med at planlægge et miljøskifteophold, som dog måtte aflyses pga. coronarestriktioner.

Ydermere vil jeg sende en tak til min gode og nære kollega Thomas Iskov, som har støttet mig gennem hele forløbet i form af medspil, modspil og et godt samarbejde om udarbejdelsen af afhandlingens artikel nr. 3, som han er medforfatter på. Der skal også lyde en tak til Jan Jaap Rothuizen for opfordring, starthjælp, opmuntring og sparring.

Endelig vil jeg gerne sige tak til mine børn Signe, Marie, Tilde og Karl for tålmodighed gennem hele processen – og mest af alt til dig, Anne: Tak, for det hele.

Indhold

Forord	3
1 Indledning.....	9
1.1 Afhandlingens problemfelt og undren	9
1.2 Undersøgelsens og afhandlingens relevans.....	11
1.2.1 Aktuel relevans.....	11
1.2.2 Normativ relevans.....	13
1.2.3 Projektets relevans set i forhold til anden forskning på området.....	15
1.2.4 Mit personlige engagement i undervisningen som dobbelt	15
1.3 Problemformulering	17
1.4 Afhandlingens opbygning.....	19
2 Undersøgelsens forforståelse og begreb om det pædagogiske.....	21
2.1 Det dobbelte formål som grundlæggende tema i pædagogikken	21
2.2 Den teoretiske forforståelse og begrebet om det pædagogiske.....	24
2.2.1 På vej mod et eksistenspædagogisk inspireret begreb om pædagogikkens dobbelte formål: Bollnow	26
2.2.2 Artikel 1: Pædagogikkens dobbelte formål som pædagogisk paradoks – et filosofisk-pædagogisk bidrag til den aktuelle debat om skolens formål	28
2.3 Opsamling: begrebet om pædagogikkens dobbelte formål	28
2.3.1 Dygtig- og nyttiggørelse.....	29
2.3.2 Myndigblivelse.....	30
2.3.3 Forholdet mellem de to	31
3 Litteraturreview	33
3.1 Valg af reviewtype	33
3.2 Gennemførelse af scoping reviewet	34
3.2.1 Identifikation af relevant litteratur	34
3.2.2 Søgestreng.....	37
3.3 Sammenfatning og kategorisering	38
3.3.1 Redegørelse for den enkelte kategori	39
3.4 Opsamling og konklusion	45

3.4.1	Kan man tale om et sammenhængende forskningsfelt?	45
3.4.2	Hvilken relevant viden bidrager den fremsøgte forskning med?	45
3.4.3	Hvilke videnshuller eller spørgsmål efterlader den fremsøgte forskning?	46
4	En almenpædagogisk og hermeneutisk fænomenologisk undersøgelse af pædagogisk praksis.....	48
4.1	Epistemologiske grundantagelser hentet fra almenpædagogikken	50
4.1.1	Almenpædagogik som videnskab	51
4.1.2	Empirisk dannelsesforskning.....	51
4.1.3	Et ikkehierarkisk forhold mellem teori og empiri	52
4.1.4	Pædagogisk handlen som praktisk eksperimentel handlen	54
4.2	Metodologiske principper udledt af almenpædagogikken	54
4.3	Epistemologiske grundantagelser hentet fra den hermeneutiske fænomenologi	56
4.3.1	Mennesket som væren-i-verden	56
4.3.2	Mennesket som forstående væren-i-verden.....	57
4.3.3	Mennesket som forstående væren-i-verden som grundlag for den hermeneutiske fænomenologi.....	57
4.3.4	Hermeneutik og fænomenologi som hinandens forudsætninger	58
4.3.5	Den hermeneutiske fænomenologiske forståelsesproces	59
4.3.6	Oplevelsen overskrider det sproglige udtryk	62
4.4	Metodologiske principper uddraget af den hermeneutiske fænomenologi..	62
4.5	Samlet overblik over de metodologiske principper fra almenpædagogikken og den hermeneutiske fænomenologi	66
4.5.1	Almenpædagogikken og den hermeneutiske fænomenologi som fælles grundlag for undersøgelsen.....	66
4.6	Undersøgelsens forskningsdesign og metoder	70
4.6.1	Tre faser.....	70
4.6.2	Forberedelsesfasen. Forforståelsen og begrebet om det pædagogiske	71
4.6.3	Empirifasen	72
4.6.4	Analysefasen.....	93
4.7	Opsamling og overblik	99

5	Beskrivelse, fortolkning og forståelsesudvikling på baggrund af undersøgelsens empiriske materiale	100
5.1	Beskrivelse og fortolkning af det empiriske materiale.....	100
5.1.1	Delundersøgelse 1: Empirien beskrevet og fortolket teamvis	100
5.1.2	Konklusion på delundersøgelse 1.....	117
5.1.3	Delundersøgelse 2: Empirien analyseret og fortolket gennem dybdebeskrivelser	119
5.2	Udvikling af forståelser på baggrund af beskrivelserne.....	148
5.2.1	Artikel 2: <i>Den pædagogiske dobbeltbevægelse – læreres oplevelse af undervisning, der både danner og uddanner</i>	149
5.2.2	Forståelsen af den pædagogiske dobbeltbevægelse udfoldet yderligere	149
5.2.3	Sammenfatning af fortolkningen og udviklingen af forståelser af den pædagogiske praksis.	158
6	Diskussion.....	159
6.1	Diskussion af forståelser af pædagogisk praksis, som undersøgelsen bidrager med	159
6.1.1	Pædagogisk praksis som <i>bevarende</i>	159
6.1.2	En tendens til overobjektivering?.....	163
6.1.3	At sætte ord på det subjektiverende som dilemma fyldt	169
6.1.4	Pædagogisk praksis kræver også lærerens styring	171
6.1.5	Pædagogisk praksis som risikofyldt	173
6.1.6	Det subjektiverende som blik på det pædagogiske paradoks	177
6.2	Et kritisk blik på afhandlingens kvalitet	181
6.2.1	Validitet – sagen selv	181
6.2.2	Reliabilitet	184
6.2.3	Generaliserbarhed	185
6.3	Et perspektiverende blik på afhandlingen	186
6.3.1	Det dobbelte blik på professionsuddannelserne	186
6.3.2	Artikel 3: <i>Studertercenteret læring som en udfordring til dannelsen....</i>	187
7	Konklusion	189
7.1	De tre faser.....	189

7.2	Endelig konklusion.....	190
8	Referencer	192
9	Bilag	202
9.1	Bilag 1: Tilkendegivelsesdokument brugt ved rekruttering af medundersøgere.....	202
9.2	Bilag 2: Powerpoint-slides brugt ved første forskningscirkeldialog.....	205
10	Resume af afhandlingen	212
10.1	Titel.....	212
10.2	Type.....	212
10.3	Resume	212
10.4	Summary in english.....	220
11	Artikel 1: Skolens dobbelte formål som pædagogisk paradoks.....	228
11.1	Abstract.....	228
11.2	Indledning.....	228
11.3	Pædagogikkens dobbelte formål.....	231
11.4	Forskellen og forholdet mellem de to sider af formålet	240
11.4.1	Forskellen mellem de to sider af formålet	240
11.4.2	Forholdet mellem de to sider af formålet.....	244
11.5	Opsamling - med kort perspektivering til den verserende debat om skolens formål.....	248
12	Artikel 2: Den pædagogiske dobbeltbevægelse	250
12.1	Abstract.....	250
12.2	Abstract på engelsk.....	251
12.3	Indledning	251
12.4	Analysernes teoretiske grundlag og dannelsesbegreb	252
12.5	Videnskabsteori og metode.....	254
12.6	Empiriske beskrivelser	255
12.6.1	Beskrivelse af Else.....	255
12.6.2	Beskrivelse af Lasse.....	256
12.6.3	Beskrivelse af Erika.....	257
12.6.4	Beskrivelse af Ida.....	258

12.7	Samlet fortolkning af de empiriske beskrivelser	259
12.8	Udvikling af begrebet om den pædagogiske dobbeltbevægelse.....	260
12.8.1	Det objektiverende og det subjektiverende	260
12.8.2	Dobbeltbevægelsen som vekselvirkning.....	261
12.9	Konklusion.....	261
12.10	Referencer	262
13	Artikel 3: Studentercentreret læring som en udfordring til dannelsen....	264
13.1	Indledning	264
13.2	Teori.....	265
13.3	Metode.....	267
13.4	Det dobbelte formål i policy-rapporterne	268
13.5	Diskussion: Et dobbelt blik på SCL	270
13.6	Konklusion.....	271
13.7	Referencer	272

1 Indledning

Udgangspunktet for denne afhandling er, at pædagogisk praksis både skal tilpasse og frigøre eleven. Spørgsmålet, som denne afhandling stiller, er, hvordan denne dobbelthed mellem frigørelse og tilpasning manifesterer sig i pædagogisk praksis. For at kunne svare på dette er undersøgelsen udformet som et empirisk studie af, hvordan denne dobbelte struktur viser sig i læreres pædagogiske praksis i en grundskolen.

Gennem indsamling, beskrivelser og fortolkninger af empirisk materiale, der udfolder læreres oplevelser af egen praksis, vil afhandlingen vise, hvordan denne dobbelte struktur kommer til udtryk i den konkrete levede pædagogiske praksis i en dansk folkeskole.

Afhandlingen bygger på den epistemologiske antagelse, at denne empiriske undersøgelse forudsætter et begreb, der viser forskerens for forståelse og holder undersøgelsen fast på sin genstand, den pædagogiske praksis. Dette begreb betegnes i afhandlingen som *pædagogikkens dobbelte formål* og bestemmes som udgangspunkt som det paradoksale spændingsfelt mellem dygtig- og nyttiggørelse og myndigblivelse. Dette begreb får en sensibiliserende funktion i undersøgelsen, således at det ikke definerer empirien, men hjælper undersøgelsen til bedre at indfange, hvordan denne dobbelte struktur manifesterer sig i praksis.

På baggrund af den empirisk tilvejebragte indsigt i, hvordan spændingsfeltet mellem tilpasning og frihed viser sig i praksis, er det afhandlingens ambition at bidrage med forståelser af den særegne pædagogiske praksis form.

I denne indledning udfoldes først det problem og den undren, som afhandlingen er vokset ud af. Dernæst redegøres der for undersøgelsens relevans. Derefter beskrives og uddybes undersøgelsens problemformulering, og til sidst gennemgås afhandlingens opbygning.

1.1 Afhandlingens problemfelt og undren

Afhandlingen bygger på den grundantagelse, at læreren, når hun står over for eleverne i klassen, ikke blot har én, men *to* grundlæggende opgaver, og at hendes pædagogiske praksis dermed har et dobbelt formål. Min generelle, begrebslige forståelse, som er udfoldet i afhandlingens kapitel 2, er, at tilpasningen indebærer socialisering, således at eleven lærer at indgå i sociale fællesskaber, kultivering, hvor eleven får kendskab til kulturelle normer og værdier, men også kompetencemæssig tilpasning, således at eleven dygtiggør sig i de færdigheder, som er nødvendige for at kunne indgå nyttigt i verden og samfundet. Denne kulturelle, sociale og kompetencemæssige tilpasning og kapacitetsudvidelse betegnes i denne afhandling som udgangspunkt som *dygtig- og nyttiggørelse*.

Men et menneske, der alene er dygtigt, nyttigt og tilpasset, er fra dette perspektiv endnu ikke et menneske. Det mangler selvbestemmelsen, subjektiviteten og friheden – altså det, der vedrører menneskets myndighed, forstået som magten, retten og pligten til at overtage sit eget liv. Læreren skal altså – ud over tilpasningsopgaven – understøtte, at eleven udvikler denne selvbestemmelse, så eleven kan forblive fri og ansvarlig. I denne afhandling betegnes selvbestemmelsen som udgangspunkt som *myndigblivelse*, hvor *myndig* udpeger selvbestemmelsen eller selvforholdet i eksistentiel forstand, og *-blivelse* understreger, at myndig ikke er noget, eleven kan gøres til udefra, men alene noget, eleven til stadighed selv må blive.

At læreren skal tilpasse eleven gennem dygtig- og nyttiggørelse og ligeledes understøtte myndigblivelsen, er ikke bare en vanskelig opgave på linje med andre opgaver, som hun står over for. Det særlige ved denne opgave er, at den i en vis forstand er uløselig, fordi den fordrer frigørelse og tilpasning på samme tid og derfor bedst kan betegnes som *paradoksal*.

Denne paradoksale grundstruktur i det pædagogiske er afhandlingens udgangspunkt, og ovenstående udlægning heraf med begreberne dygtig- og nyttiggørelse og myndigblivelse er forforståelsen. Den undren, som afhandlingen er drevet af, er, hvordan denne grundstruktur viser sig i pædagogisk praksis. Fokusset er altså på, hvordan tilpasning, frigørelse og modsætningen mellem disse viser sig i undervisningen ude i klasselokalerne. Denne undren fremkalder dermed helt konkrete spørgsmål såsom:

- Oplever læreren denne dobbelthed i sin praksis, og hvis ja, hvordan opleves den?
- Hvordan forvalter læreren opgaven med at frigøre elever, og hvordan understøttes elevernes tilpasning i den daglige undervisning?
- Hvordan forvalter læreren modsætningsforholdet i den daglige undervisning?
- Hvordan ser en undervisning, der både frigør og tilpasser, ud i praksis?
- Er der forskel på, hvordan dobbeltheden forvaltes og opleves på de forskellige klassetrin og i de forskellige fag?
- Hvilke dilemmaer, udfordringer og muligheder følger af denne dobbelte opgave?

Af årsager, som vil blive uddybet længere nede i denne indledning, bygger afhandlingen i øvrigt på den antagelse, at dette dobbelte perspektiv kan være glemt, eller i det mindste befinde sig i baggrunden, når man i dag taler om, forsker i og finder metoder til empirisk at informere denne praksis og lærerne, der skal udøve den. Derfor er det interessant at spørge, hvad vi kan lære om den pædagogiske praksis ved at sætte dobbeltheden i forgrunden, når vi undersøger den empirisk. Hvad opdager det blik, der er sensibiliseret af denne dobbelte forståelse om den pædagogiske praksis og om, hvordan den skal forstås og udøves?

Afhandlingen er altså drevet af en grundlæggende undren over, hvordan pædagogisk praksis, som én, der både skal frigøre og tilpasse, er. For at tilvejebringe mulige svar på denne undren er undersøgelsen udformet som et empirisk studie, der sætter denne dobbelthed i forgrunden.

1.2 Undersøgelsens og afhandlingens relevans

Så vidt afhandlingens problemfelt og undren. Men hvorfor er det interessant at følge denne undren ved at undersøge den pædagogiske praksis empirisk ud fra dette dobbelte perspektiv? Hvad er undersøgelsens og afhandlingens relevans?

Jeg vil her argumentere for, at relevansen skal findes på flere beslægtede områder. Disse er

- Skolens og uddannelsesverdenens aktuelle situation
- Pædagogikkens iboende normativitet
- At denne undersøgelse tilsyneladende udfylder et videnshul i forskningen
- Mine personlige og professionelle erfaringer i og med den pædagogiske praksis, der kendetegner den danske folkeskole

1.2.1 Aktuel relevans

Først redegøres der for relevansen som følge af den aktuelle situation, som skolen og uddannelsesverdenen står i.

1.2.1.1 Dobbeltheden udfordret af en ensidig uddannelseslogik

Ifølge Pasi Sahlberg (2011) har man siden 1980'erne kunnet identificere et internationalt skifte i måden at tale om og forstå uddannelse og skole på, hvor man bevæger sig væk fra denne dobbelte forståelse til et mere ensidigt fokus på uddannelse og skole som alene en tilpassende og dygtiggørende aktivitet. Dette sker ifølge Sahlberg som følge af, hvad han kalder en *Global Educational Reform Movement* (GERM), der ved hjælp af måleredskaber som PISA og TIMMS ensidigt fokuserer på uddannelsens målbare effekt. Denne bevægelse beskrives kritisk af Biesta (2014) som *learnification*, hvorved han peger på, at uddannelse ensidigt forstås som læring og dermed alene som kvalificerende, hvilket resulterer i en tilsidesættelse af den socialiserende og særligt *den subjektificerende* side af uddannelsens og pædagogikkens opgave. Krejsler (2021) beskriver denne proces som et møde mellem en dansk-nordisk dannelsestradition og så en stærk *angloamerikansk* påvirkning.

I en dansk kontekst kommer denne udvikling særligt til udtryk i den danske folkeskolereform af 2014, hvor et Hattie-inspireret (Hattie, 2013) ensidigt fokus på

læring, målstyring og metoder til fremme af optimalt læringsudbytte spiller en dominerende rolle. Dette har afstedkommet en intens national debat, båret oppe af en kritik af en stigende tendens til et ensidigt fokus på uddannelse og læring i skoler og på uddannelser (Hermann, 2016; Kristensen, 2017; Rømer et al., 2011; Skovmand, 2016).

Nationalt har debatten haft tendenser til dikotomisering og polarisering, hvilket ifølge Stefan Hermann har efterladt skolen i en *benlås* (Hermann, 2016), som nok viser sig i den akademiske debat, men ligeledes opleves af lærerne i skolen:

"Den er rigtig svær, synes jeg. Det er, som om vi er to lejre på vores skole. Men vi skal jo begge dele – både fremme læring og danne. Men hvordan finder vi den rigtige balance mellem de to?" (Lærer i en dansk folkeskole, juni 2018. Fra mine feltnoter)

Dermed har skolen siden 2014 været uklar på, hvad dens formål egentlig er i spændingsfeltet mellem den tilpassende, læringsfokuserede uddannelse og så dannelsen, der ligeledes indbefatter det frigørende og myndiggørende. Altså stod debatten og skolen i 2017 over for et centralt spørgsmål, som af Jens Erik Kristensen er blevet sammenfattet således:

"Spørgsmålet er så, om folkeskolen i dag først og fremmest skal forstås som en dannelsesanstalt eller som en uddannelsesinstitution - eller på hvilke måder den eventuelt kan overvinde eller forlige dette modsætningsforhold og være begge dele." (Kristensen, 2017, s. 34)

På den måde har skolen, samfundet og forskningen internationalt set siden 1980'erne og nationalt siden 2014 været udfordret af, hvordan de skulle forholde sig til, hvad Kristensen (2017) kalder for en *ensidig uddannelseslogik*, forstået som et forsøg på at reducere pædagogikken til kvalifikation og læring. Udtrykt med begreber hentet fra min forforståelse i denne afhandling er konsekvensen et ensidigt fokus på dygtig- og nyttiggørelsen og dermed en tilsidesættelse af myndigblivelsen.

1.2.1.2 Dobbelthedens genkomst?

Dog er man siden slutningen af 10'erne i Danmark begyndt at kunne identificere en tilbagevenden til et dobbelt blik på skolens opgave. Eksempelvis tales der om *dannelsens genkomst* (Moos, 2017), og Jens Erik Kristensen argumenterer for, at dette netop sker som en reaktion mod den såkaldte ensidige uddannelseslogik. Ligeledes udgiver professor i pædagogik Per Fibæk Laursen i 2018 bogen *Mål med mening*, hvori han netop peger på, at *"... det pædagogiske pendul svinger mellem ekstreme"* (Laursen, 2018, bagsideteksten). Dermed peger han på, at skolen har været udsat for en ekstrem position med et ensidigt fokus på målstyring, evidens og effektivisering og nu skal væk fra denne ekstreme position. Ikke for at svinge over i

den modsatte ekstrem, men for at finde balancen i spændingsfeltet mellem begge – både målene og meningen.

Ydermere er den *politiske* dagsorden i Danmark ændret. I 2017 indgik en forligskreds bag folkeskoleloven en aftale om at løsne bindingerne i Fælles Mål (Undervisningsministeriets beskrivelse af målene i den danske folkeskole) og gøre de i alt 3.170 færdigheds- og vidensmål vejledende i stedet for obligatoriske. Undervisningsminister Merethe Riisager nedsatte i den forbindelse en rådgivningsgruppe, som skulle komme med forslag til, hvordan denne bevægelse væk fra målstyringen kunne gribes an. Gruppens arbejde mandede ud i et skrift med fem pejlemærker, som tilsammen fik en overskrift, der etymologisk placerede sig i direkte modsætning til begrebet om målstyring, nemlig ”*Formål og frihed*” (se Undervisningsministeriets hjemmeside. Teksten er fundet på hjemmesiden d. 14.8.2023 på <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf18/jun/180620-pejlemarker-faelles-maal.pdf>).

Ligeledes har læreruddannelsen i Danmark indført en ny reform, der eksplicit har et dobbelt fokus. Et meget tydeligt eksempel herpå er, at der i reformen er indskrevet et nyt formål for læreruddannelsen, som for første gang har dobbeltheden tydeligt indskrevet i sig, ved at den starter således: ”*Paragraf 1. Læreruddannelsen skal i samarbejde med skolerne danne og uddanne de studerende*” (Se <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/374>).

Endelig peger Kristensen (i: Moos, 2017) på, at det tilbagevendende fokus på ikke bare uddannelse, men også dannelse ligeledes kan identificeres i de nordiske lande og Tyskland.

Med denne dobbeltheds genkomst følger en række spørgsmål til forskningen om, hvordan denne dobbelthed skal forstås og forvaltes både teoretisk og praktisk og på samfundsplan og i forhold til den helt konkrete undervisning i skolen.

1.2.1.3 Opsamlende om den aktuelle relevans

Det ovenstående indikerer altså, at den danske – og nordiske – skole- og uddannelsesverden har været udsat for en ensidig uddannelseslogik, men nu er på vej mod igen at pege på det dobbelte perspektiv som vigtigt for skolen og uddannelsen. Med dette som belæg argumenterer jeg for, at det aktuelt er relevant at forske med dobbeltheden som blik.

1.2.2 Normativ relevans

Denne afhandling har en almenpædagogisk tilgang til forståelsen af pædagogisk praksis (se afhandlingens kapitel 4). Derfor forstås pædagogisk praksis bl.a. som en særegen *normativ* praksis. Dvs., at der i pædagogikken er indlejret værdier, som den

pædagogiske praktiker med nødvendighed skal tilstræbe at indfri – værdier som f.eks. fordringen om tilpasning og frigørelse af eleven. Pædagogik kan altså eksempelvis ikke fra dette udgangspunkt tilsidesætte elevens myndigblivelse uden derved at miste berettigelsen til betegnelsen pædagogik. Med dette perspektiv i mente opstår muligheden for at tale om en *normativ relevans* i den pædagogiske forskning. På den baggrund vil jeg argumentere for, at nærværende undersøgelse netop har en sådan normativ relevans. Dette vil jeg uddybe ved at spørge, hvorfor det er vigtigt at forske med denne dobbelthed for øje fra et normativt perspektiv. Hvad sker der med pædagogikken og med de mennesker, der udsættes for den pædagogiske praksis, hvis den ikke tager sin dobbelte struktur alvorligt?

En udlægning er at finde hos Biesta (2007), der fremhæver, at det ovenfor nævnte ensidige fokus på læring er blevet begrundet med, at man i uddannelsen skal gøre *det, der virker*. Men Biestas modkommentar er, at ”hvad, der virker”s funktionalitets- og effektlogik udelukker et fokus på, ikke hvad der virker, men på, *hvad det virker for*. Der spørges ikke, hvad der sker med elevens menneskelighed eller dannelse, når der fokuseres ensidigt på, hvad der har effekt på dygtigheden. Med begreberne i denne afhandling kan man sige, at ”hvad, der virker”-perspektivet glemmer at spørge, hvad der sker med myndigblivelsen, når der alene er fokus på dygtig- og nyttiggørelsen.

Biesta har, ligesom Hanna Arendt, som Biesta også er inspireret af, peget på holocaust og Eichmann-eksemplet til at fremhæve, hvad en ”what works”-ensidighed i pædagogikken kan føre med sig (Biesta, 2022). Arendt fremhæver som bekendt Eichmann i sin bog *Ondskabens banalitet* (Arendt, 2023) og spørger her til, hvordan Eichmann kunne sige ja til at gøre, hvad hun betegnes som onde geminger over for jødeme. Hendes svarer – overraskende – ikke, at Eichmann var psykopatisk, ukultiveret eller utilpasset, men i stedet, at han var for tilpasset i den forstand, at han var *tankeløs*. Hos Arendt skal tænkning forstås som menneskets bevidste (Arendt, 2021, s. 113) samvittighedsfulde og etiske forholden sig til sig selv, der placerer det som ansvarligt i eget liv og for egne handlinger. Tankeløsheden betyder altså, at Eichmann ikke tog ansvaret på sig og ikke agerede myndigt. I stedet overlod han ansvaret for sine handlinger til samfundet ud fra den overbevisning, at han med nødvendighed måtte gøre, som samfundet dikterede. På den måde kan man sige, at problemet i Eichmann-eksemplet faktisk var, at han var for tilpasset – for ensidigt dygtig og nyttig.

Biesta viderefører argumentationen ved at påpege, at grunden til, at Eichmann ikke sagde fra, var, at uddannelsen var lykkedes *for godt* – vel at mærke, når man forstår uddannelse ensidigt som alene tilpasning. Den anden side af det pædagogiske, myndigblivelsen – eller med Biestas begreb *subjektifikationen* – udeblev. Konsekvensen for Biesta er, at Eichmann ikke vælger at sige *nej* til samfundets krav, fordi hans uddannelse ikke har understøttet, at han er blevet et myndigt subjekt, men alene har lært ham at gøre, hvad samfundet gør.

Med inddragelse af disse forståelser af konsekvensen af ensidigheden peges der her på, at ensidighed i uddannelsen og i pædagogikken kan få alvorlige konsekvenser for det enkelte menneskes subjektivitet og myndighed og ligeledes for muligheden for at opbygge et etisk og demokratisk samfund med borgere, der både kan sige ja og nej. Altså kan der her argumenteres for, at forskning i pædagogikken som en praksis, der er dobbelt forpligtet, er vigtig, fordi den understøtter udviklingen af det frie subjekt og det demokratiske samfund.

1.2.3 Projektets relevans set i forhold til anden forskning på området

I forbindelse med udarbejdelsen af denne afhandling har jeg gennemført et mindre litteraturreview for at undersøge, hvilke studier der empirisk belyser dobbeltheden i lærerens pædagogiske og didaktiske praksis. Reviewet udfoldes i kapitel 3, men her skal blot fremhæves, at det ikke har kunnet identificere studier, der eksplicit og empirisk undersøger pædagogisk praksis med udgangspunkt i dobbeltheden mellem frigørelse og tilpasning, som denne afhandling behandler. Der kunne dog identificeres studier, der fandt, hvad man kan kalde *beslægtede* dobbeltheder. På den baggrund kan man sige, at reviewet peger på, at empirisk understøttet viden om pædagogisk praksis som en praksis, der både skal tilpasse og frigøre eleverne, mangler og dermed indikerer et videnshul, hvilket understreger denne afhandlings relevans.

Derudover peger studier fremsøgt i reviewet på, at læreren står i en række dobbeltheder eller spændingsfelter, som kan siges at være beslægtede med det at skulle tilpasse over for at frigøre. Der er f.eks. studier, der peger på spændingsfeltet mellem at påvirke eleverne normativt og at skulle respektere deres selvbestemmelse (Pedersen, 2007), spændingsfeltet mellem at styre eleverne og at være venlig over for dem (Jensen, 2007) og endelig spændingsfeltet mellem at skulle undervise med fokus på elevernes kritiske sans og dannelse og at skulle gøre dem klar til de eksamener, som er fastlagt (Andresen, 2020). Disse studier peger altså på, at pædagogisk praksis rummer dobbeltheder, som læreren skal navigere i, og peger dermed på, at dette er en tematik, det er relevant at undersøge yderligere.

Endelig viste flere studier, at læreren i mødet med spændingsfelter kan forfalde til ensidighed i stedet for at forvalte disse (Iskov, 2017; Reeve, 2009). På den baggrund kan der argumenteres for relevansen af at undersøge empirisk, hvordan læreren konkret oplever og forvalter spændingsfelter i sin praksis.

1.2.4 Mit personlige engagement i undervisningen som dobbelt

I mit eget professionelle virke som lærerstuderende, lærer, vejleder og leder i den danske folkeskole har jeg oplevet, at lærerne og skolen i høj grad agerer ud fra en

opmærksomhed på denne dobbeltheden i den forstand, at de ikke kun har fokus på tilpasning, men ligeledes tager frigørelsesdimensionen meget alvorligt. Ikke forstået sådan, at lærerne massivt ønsker at påvirke elevernes myndighedsmæssige udvikling, men faktisk med modsat fortegn, som en grundlæggende respekt for, at det, der vedrører den enkelte elevs frihed og myndighed, ikke må domineres eller knægtes udefra, men er en *blivelse*. Kampen for myndigheden bliver kampen mod formynderi, kan man sige. Jeg har oplevet, at dette bl.a. kommer til udtryk i form af følgende træk ved den skolepraksis, jeg selv har været en del af:

- Et udtalt fladt hierarkisk forhold mellem lærer og elev
- En høj grad af påpasselighed over for at definere børnene og deres værd på baggrund af deres faglige niveau, sociale status eller kulturelle tilpasning og dermed et udpræget fokus på, at alle elever inddrages ligeværdigt i fællesskabet uanset fagligt eller socialt ståsted
- Fokus på en tæt mellemmenneskelig relation mellem lærer og elev
- En minimal grad af disciplin i skolen

Kigger jeg tilbage på min erfaringsverden som ung lærer i denne folkeskole, var jeg optaget af, at eleverne skulle lære så meget som muligt. Det lå hos mig som et helt naturligt, indiskutabelt motiv. Men samtidig var jeg altid mindst lige så optaget af, at børnene skulle lære det på en måde, som de syntes, var sjov eller meningsfuld, således at de blev indremotiverede og tog ejerskab i forhold til at deltage i undervisningen. Derfor blev mine undervisningsforløb udformet med den hensigt, at eleverne skulle kunne deltage, være medansvarlige, have indflydelse osv. Jeg gjorde et stort nummer ud af at give plads til, at eleverne kunne sætte et personligt præg på opgaveløsningen, og jeg gjorde mig umage for, at mit klasserum blev et sted, hvor eleverne turde vise sig som sig selv.

Altså oplevede jeg, at medbestemmelsen og indre styringen som hensigt i undervisningen ved siden af læringen havde en sådan vigtighed og tyngde, at den måtte legitimeres i egen ret eller ud fra sit eget formål. At elevernes medbestemmelse og indre styring var et formål i sig selv, fandt jeg ord for gennem begreber som *dannelse – uddannelse, skolens dobbelte formål og det pædagogiske paradoks*. Begreberne gav legitimitet og berettigelse til dobbeltheden i pædagogiske samtaler. Men efter min erfaring skete legitimeringen ofte kun på et overordnet alment, teoretisk og filosofisk plan. I forhold til lærerens konkrete praksis i skolen med 26 elever onsdag morgen, i planlægningen af konkret undervisning eller i samtaler med lærerstuderende om deres praktikerfaringer erfarede – og erfarer – jeg, at disse begreber var for teoretiske og abstrakte. Det betød at begreberne i konkrete praksisnære samtaler om undervisning blev tilsidesat og i sidste ende forsvandt som bærere af dette dobbelte perspektiv.

Efter min erfaring er konsekvensen af dette for skolen, at dobbeltheden mister legitimitet i forhold til den pædagogiske *praksis*. Og dette er måske én af årsagerne

til, at dobbeltheden konsekvent bliver glemt i skolereformer og i de koncepter, som skolen til stadighed bliver udsat for. Der er ikke forståelser og sprog, der kan placere og legitimere dobbeltheden i skolens praktiske hverdag. Min erfaring peger altså på, at dobbeltheden er en del af den pædagogiske praksis på de danske skoler, men kun *implicit*. Den mangler at blive ekspliciteret og legitimeret også i forhold til praksis.

Disse erfaringer har ledt mig til en nysgerrighed på, hvordan den pædagogiske *praksis* kan forstås og beskrives som en dobbelt praksis, hvilket har motiveret mig til at undersøge, hvordan dobbeltheden viser sig empirisk.

1.3 Problemformulering

Efter indledningsvis at have indkredset afhandlingens problemfelt og undren og peget på undersøgelsens relevans, følger nu en præcisering og afgrænsning af afhandlingens overordnede problemformulering.

Denne afhandling har et almenpædagogisk sigte i den forstand, at den bygger på en interesse i, hvordan pædagogisk praksis som en grundlæggende særegen praksis kan forstås. Det er altså forståelsen af pædagogisk praksis, som er hovedinteressen i undersøgelsen.

Men med antagelsen om, at dobbeltheden som perspektiv i en empirisk undersøgelse af den pædagogiske praksis er relevant, udformes undersøgelsen således, at dette perspektiv bliver særligt fremhævet. Dermed kan man sige, at jeg er interesseret i, hvilken viden om pædagogisk praksis der kan tilvejebringes ved at undersøge denne praksis empirisk i lyset af dobbeltheden som fremhævet perspektiv.

Dette medfører, at undersøgelsen af pædagogisk praksis bliver begrebsligt *sensibiliseret*. Doveltheden som optik understøtter, at jeg og mine medundersøgere i skolen bliver sensible over for de momenter i pædagogisk praksis, der gemmer sig, medmindre øjnene gennem sensibiliseringen hjulpet til at se bredere. På den baggrund lyder projektets overordnede problemformulering således:

Hvordan kan kvalitative empiriske undersøgelser af læreres oplevelse af pædagogisk praksis, sensibiliseret af begrebet om pædagogikkens dobbelte formål, bidrage til forståelsen af pædagogisk praksis?

Problemformuleringen indeholder således tre elementer, som står centralt i projektets grundspørgsmål og dermed kort skal udfoldes. Disse er *fokus på læreres oplevelse, den begrebslige sensibilisering* og ambitionen om at *bidrage med forståelser af pædagogisk praksis*.

For det første spørges dertil, hvordan lærere oplever pædagogisk praksis. Her vælges ordet *oplevelse* for at understrege, at der i undersøgelsen tages udgangspunkt i den fænomenologiske grundpointe, at vejen til viden om et fænomen går gennem

beskrivelser af oplevelsen af fænomenet. Samtidig peges der her på, at det er *læreres* oplevelse, der er det primære perspektiv. Lærerperspektivet vælges af flere grunde. Den ene grund er, at lærerne i den empiriske indsamlingsfase indgår som medundersøgere og dermed ligesom jeg er sensibiliserede af begrebet om pædagogikkens dobbelte formål og skal indgå i forskningscirkelsamtaler om dette. Dette kræver informanter, der kan navigere i brugen af pædagogiske begreber og forståelser. Dette kan lærere angiveligt pga. deres professionelle baggrund. Derudover begrundes valget af lærerperspektivet i, at lærere er udøvere af den pædagogiske praksis og dermed i tæt kontakt med den, hvor elever jo ikke udøver den, og andre ikke er i den. Dog skal det slet ikke afvises, at man kunne inddrage f.eks. et elevperspektiv i en lignende undersøgelse, og at dette kunne vise sider af sagen, som nærværende undersøgelse ikke ser.

For det andet præges undersøgelsen af det særlige blik eller perspektiv, at pædagogisk praksis rummer fordringen om både frigørelse og tilpasning af eleverne. Dermed bliver undersøgelsen begrebsligt sensibiliseret, således at mit og medundersøgernes blik bliver sensibelt over for sider af den pædagogiske praksis, som muligvis ville blive overset, hvis ikke vi var sensibiliserede. Sensibiliseringen inddrages som en hjælp til at komme til at se den pædagogiske praksis i den empiriske undersøgelse bredere.

I spændingen mellem disse to første elementer, lærernes oplevelse og den begrebslige sensibilisering, afsløres en dynamik mellem på den ene side en fænomenologisk undrende og åben spørgen til pædagogisk praksis og på den anden side en svarende, fortolkende hermeneutisk fordomsfuldhed, der som udgangspunkt inddrager den forforståelse, som jeg har med i mødet med fænomenet. Denne hermeneutisk fænomenologiske dynamik bliver således central i den måde, svaret på problemformuleringen søges tilvejebragt.

Derudover understøtter disse to første elementer i problemformuleringen ligeledes en anden spænding, nemlig spændingen mellem teori og empiri. Som et alternativ til tendensen til en splittelse i danskuddannelsesforskning mellem en ensidig teoretisk-normativ position og en empirisk-deskriptiv (Oettingen, 2018a) tilstræbes det i projektet at understøtte et tættere samspil mellem de to, hvor teorien i form af begrebet om det dobbelte formål, som undersøgelsen er sensibiliseret af, og empirien, forstået som beskrivelser af lærernes erfaring af egen praksis, indgår i en ikkehierarkisk dialog mhp. at undersøge pædagogisk praksis.

For det tredje er det hensigten med undersøgelsen at bidrage til forståelsen af pædagogisk praksis. Hensigten bliver altså på baggrund af den empiriske undersøgelse at tilvejebringe forståelser af pædagogisk praksis som en særegen praksisform. Hermed understreges det ligeledes, at projektets *forskningsinteresse* (Habermas, 1968) ikke er teknisk eller emancipatorisk, men praktisk-forstående. Projektets sigte er altså ikke først og fremmest mod at identificere evt.

undertrykkende elementer i den moderne skole eller at finde frem til en metode eller teknik til at løse skolens aktuelle problemer, men er at bidrage til, hvordan vi grundlæggende forstår pædagogisk praksis som en særegen mellemmenneskelig praksisform, der bl.a. er karakteriseret ved både at skulle tilpasse og frigøre eleverne.

1.4 Afhandlingens opbygning

Afhandlingen består af tre artikler og en kappe. Artiklerne er integrerede i kappen i den forstand, at de er indsat i kappen i form af en overskrift og kort indledende tekst, hvor artiklens perspektiv passer med kappens. På den måde kan denne beskrivelse af afhandlingens opbygning også betragtes som en *læsevejledning*, der foreslår, i hvilken rækkefølge kappetekst og artikler kan læses, så læseoplevelsen ikke bliver alt for fragmenteret, når der nu er tale om en blanding af kappetekst, der skal få det hele til at hænge sammen, og artikler, som alle har skullet tilpasses hversit call og tidsskrift. Artiklerne er dog for overskuelighedens skyld ikke indsat i kappeteksten, men placeret allersidst i afhandlingen.

Afhandlingen er opbygget på følgende måde.

Kapitel 2: Først fremskrives min begrebslige forståelse af det forhold, at pædagogisk praksis både skal frigøre og tilpasse eleverne. Denne forståelse skal både fungere som forforståelse i den hermeneutisk fænomenologiske forståelsesproces og som begreb for det pædagogiske, der sensibiliserende holder undersøgelsen fast på sin genstand, pædagogisk praksis. Centralt i dette kapitel står artikel 1, som med titlen *Skolens dobbelte formål som pædagogisk paradoks* udfolder min forforståelse med begreberne *dygtig- og nyttiggørelse*, *myndigblivelse* og *det paradoksale spændingsfelt* imellem dem. Artikel 1 har været igennem en reviewproces og er antaget til publicering i tidsskriftet *Studier i pædagogisk filosofi*, men er ikke på nuværende tidspunkt publiceret.

Kapitel 3: Dette kapitel udgør et mindre state-of-the art-afsnit, der igennem et litteraturreview bidrager med en beskrivelse og kategorisering af den viden og forskning, der i forvejen er gennemført indenfor det felt, som afhandlingen skriver sig ind i. Dette felt forsøges bestemt som *empirisk forskning i dobbeltheder i lærerens pædagogiske praksis*.

Kapitel 4: Herefter udfoldes undersøgelsens design og metoder på baggrund af epistemologiske forståelser fra henholdsvis *almenpædagogikken* og den *hermeneutiske fænomenologi*. På baggrund af disse udledes en række metodologiske principper, og endelig beskrives og begrundes undersøgelsens design og metoder på baggrund af principperne.

Kapitel 5: Dernæst præsenteres analysen og fortolkningen af det empiriske materiale og den udvikling i min forståelse, som dette leder til. Efterfølgende fremskrives de forståelser af pædagogisk praksis, som undersøgelsen bidrager med. Kapitlet suppleres med artikel 2 med titlen: *Den pædagogiske dobbeltbevægelse – læreres oplevelse af undervisning, der både danner og dannes*. Artiklen er publiceret i *Tidsskrift for professionsstudier*.

Kapitel 6: Derpå følger et diskussionskapitel, hvor både de forståelser af pædagogisk praksis, som undersøgelsen ledte frem til, og undersøgelsens videnskabelige kvalitet diskuteres. Kapitlet afsluttes med en perspektivering. Her indsættes artikel 3 med titlen: *Studentercentreret læring som udfordring til dannelsen*. I artiklen bruges de i afhandlingen udviklede begreber om det dobbelte formål og den pædagogiske dobbeltbevægelse til at analysere policytekster om studentercentreret læring som tilgang til undervisningen på læreruddannelsen. Artiklen er publiceret i tidsskriftet *Kognition og pædagogik* og er skrevet i samarbejde med docent ved VIA University College Thomas Iskov.

Kapitel 7-11: Afhandlingen afsluttes med en konklusion, og derefter følger referencer, bilag og resume på dansk og engelsk.

Artiklerne: De tre artikler er placeret til sidst i afhandlingen.

2 Undersøgelsens forforståelse og begreb om det pædagogiske

Afhandlingen forholder sig til pædagogisk praksis som en praksis, der både skal tilpasse og frigøre. At pædagogisk praksis har denne grundstruktur i sig, er afhandlingens grundlag eller grundpræmis og er dermed ikke genstand for undersøgelse. I stedet undersøges det, *hvordan* denne grundstruktur manifesterer sig i pædagogisk praksis¹ og derfor udformes undersøgelsen som et empirisk studie.

I henhold til de epistemologiske grundantagelser hentet fra henholdsvis *den hermeneutiske fænomenologi* og *almenpædagogikken*, som denne afhandling bygger på (se kapitel 4), kræver en sådan empirisk undersøgelse et begreb, som både kan udtrykke forskerens forforståelse, og som kan fastholde den empiriske undersøgelse på det pædagogiske.

I dette kapitel redegøres der for dette begreb. Som kapitlet vil vise, bestemmes begrebet som *pædagogikkens dobbelte formål*. Denne ordlyd er imidlertid slet ikke ny, men har en lang pædagogisk historie bag sig. Dermed står begrebet på en grunderfaring i pædagogikkens historie om en dobbelthed i det pædagogiske, som underbygger afhandlingens udgangspunkt.

For at understrege, at begrebet om det dobbelte formål som betegnelse for en grundstruktur i det pædagogiske slet ikke er en ny opdagelse, indledes kapitlet med en kort introduktion til begrebet som grundlæggende tema i pædagogikken.

2.1 Det dobbelte formål som grundlæggende tema i pædagogikken

Begrebet om det dobbelte formål er på ingen måde et nyt begreb. Det er et helt centralt begreb i forståelsen af pædagogikken, som er blevet skrevet frem på forskellige måder gennem pædagogikkens historie. Eksempelvis skriver Hammershøj:

¹ Her skelnes altså mellem to niveauer, som man med inspiration fra Køppe (2012, s. 10-12) og Kvale (1996) kan kalde for henholdsvis *grundlægningsniveauet* og *emneniveauet*. Grundlægningsniveauet er ikke til undersøgelse, men udgør de grundlæggende antagelser som undersøgelsen bygger på. I dette tilfælde er antagelsen på grundlægningsniveau at pædagogisk praksis har denne dobbelte struktur. Emneniveauet vedrører hvad undersøgelsen vil undersøge. I dette tilfælde handler undersøgelsens emne om *hvordan* denne dobbelte struktur tager sig ud. Begrebet om pædagogikkens dobbelte formål som bestemmes som det paradoksale spændingsfelt mellem dygtiggørelse og myndigblivelse som forforståelse og pædagogisk begreb befinder sig på emneniveauet, da det udgør et begrebsligt bud på, hvordan denne dobbelte struktur skal forstås. Dette bud - eller denne forforståelse - kan således udfordres, forandres eller bekræftes i løbet af undersøgelsen.

”Historisk betragtet har pædagogikken altid haft et dobbelt formål: På den ene side er formålet samfundsnytte (...) og på den anden side menneskedannelse”.
(Hammershøj, 2017, s. 78)

Her peges der på, at skolen historisk set altid har haft et dobbelt formål, forstået som både *samfundstilpasning* og *menneskedannelse*. I en dansksammenhæng kan der argumenteres for, at denne forståelse særligt tog form op igennem 1700-tallet for at blive formuleret ind i skolelovgivningen første gang i 1814 (se f.eks. Knudsen et al. i: Jensen og Løw (Red.), s. 30). Her hed det i *Anordning for almueskolevæsenet på landet i Danmark* af 29. juli 1814, 4. kapitel, paragraf 22:

”Ved børnenes undervisning skal der i almindelighed tages hensyn til at danne dem til gode og retskafne mennesker i overensstemmelse med den evangelisk-kristelige lære; samt til at bibringe dem de kundskaber og færdigheder, der er dem nødvendige for at blive nyttige borgere i staten.”

Dette blev igen understreget i 1937-loven i *Bekendtgørelse om målet for folkeskolens undervisning*:

”... skolen gennem sin virksomhed foruden at være kundskabsmeddelende må være opdragende og karakterdannende.”

Og endelig i 1960 i den såkaldte blå betænkning foresloges et værdigrundlag – der aldrig blev optaget i loven – der fremhævede det dobbelte formål:

”Det er skolens formål at dygtiggøre børnene til at gå ud i samfunds- og erhvervslivet velegnede til at opfylde de krav, man med rimelighed kan stille, men først og fremmest er det skolens opgave at fremme alle muligheder for, at børnene kan vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker.” (Alle tre citater kan findes på danmarkshistorien.dk)

Igennem historien viser der sig altså en grundlæggende skelnen mellem på den ene side elevernes dygtighed i samfundet og nyttighed for samfundet og så på den anden side udviklingen af deres menneskelighed, forstået som karakter, der indbefatter godhed og etik og i den mest moderne udgave også vedrører lykke.

Dette er en historisk vinkel og historiske nedslag på det dobbelte formål, som viser, hvordan denne opfattelse er kommet til udtryk på forskellige tidspunkter eller i forskellige epoker.

Den forforståelse af pædagogikkens dobbelte formål, som jeg tager udgangspunkt i i afhandlingen, skrives bl.a. tydeligt frem i J.-J. Rousseaus (1712-1778) forfatterskab, hvori han lægger grundstenen til den moderne pædagogik. På de allerførste linjer i hovedværket *Samfundspagten* skriver han:

”Mennesket er født frit, men overalt er det i lænker.” (Rousseau, 1987, s. 69)

Værket udgives stort set samtidig med *Emile* og varsler en særlig udfordring, der venter den moderne pædagogik. Udfordringen kommer af opgøret med den teleologisk ordnede pædagogik (Oettingen, 2018, s. 23) eller bruddet med den praktiske cirkel (Benner, 1991), som følger af den moderne forståelse af, at mennesket er frit, og at pædagogikken dermed ikke længere blot kan forstå sig selv alene som en reproduceringsdisciplin, hvor barnet opdrages til at indgå i og opretholde den gældende samfundsform og -orden. Dermed kan man tolke det modernes indtog som en bevægelse fra at forstå mennesket som teleologisk bundet til at se det som frit. Men ifølge Rousseau er dette en utilstrækkelig og ensidig forståelse af, hvad det moderne betyder. Citatet ovenfor understreger, at det modernes indtog for Rousseau har den konsekvens, at mennesket ikke blot let og elegant går fra en tilstand af bundethed ind i friheden, men mere præcist går fra at være entydigt til at blive tvetydigt, fra at være ensidigt til at blive tosidigt. Rousseaus ærinde er altså ikke alene at annoncere det moderne menneskes frihed, men ligeledes dets *dobbelthed*. Og dobbelthed skal her forstås radikalt. Ifølge Larsen afdækker Rousseau tilværelsen som værende ”*i splid med sig selv*” (Larsen, 1987, s. 10) og peger således på, at den moderne verden og det moderne menneske ikke er harmonisk og i balance. Der er dermed tale om ikke blot en modsigelse, men om en modsætning, en logisk umulighed, idet man ikke fra et logisk-rationelt synspunkt både kan være fri og i lænker. Tilværelsen og mennesket bliver dermed ikke blot komplekse, de bliver paradoksale. Og i mødet med det paradoksale søger Rousseau ikke den rationalistiske omvej, det er at ophæve paradokset og finde tilbage til harmonien. I stedet anstrenger han sig for at holde fast i paradokset og at blive i det uforløste spændingsfelt som den *paradoksernes mand*, han udnævner sig selv til at være, alt imens han omkring sig oplever oplysningstænkningen, der ifølge Rousseau forsøger at ophæve paradokset (Rousseau, 1997). Et eksempel på hans kritiske stillingtagen til oplysningstænkningens strategi er hans forsøg på at beskrive, hvad konsekvensen ville være, hvis man søgte at opløse paradokset ved at forene det frie menneske og den lænkede borger:

”*Altid i modstrid med sig selv, stadig vaklende mellem tilbøjelighed og pligt, bliver han hverken menneske eller borger. Han bliver intet værd, hverken for sig selv eller for andre.*” (Rousseau, 1997, s. 13)

For Rousseau er en forening af friheden og bundetheden ikke mulig. Og på den baggrund bliver budskabet, at paradokset ikke skal opløses eller løses, men accepteres som et moderne grundvilkår og forvaltes.

Dobbeltheden, som her skrives frem af Rousseau, har vidtrækkende pædagogiske konsekvenser. Disse har Rousseau bl.a. selv behandlet, og de har siden vist sig i centrale begreber og diskussioner gennem pædagogikkens historie. Begrebet om *det pædagogiske paradoks* (se f.eks. Oettingen, 2001) er et eksempel herpå. Her peges der netop på, hvordan man gennem ydre påvirkninger kan bringe et menneske til ikke at lade sig bestemme af ydre påvirkninger (Nelson, 1970, s. 43). Dette

spørgsmål præger pædagogiske tænkere helt frem til i dag (Oettingen, 2001; Korsgaard et al. 2017, s. 427 ff.) og viser sig i nogle af de mest grundlæggende pædagogiske problemstillinger, f.eks. diskussionen om forholdet mellem en elevcentreret, frigørende tilgang og en curriculumcentreret (se f.eks. Dewey, 2008; Klafki i Graf og Skovmand, 2004). Et andet eksempel er den almenpædagogiske diskussion om en affirmativ, bekræftende positivistisk tilgang over for en ikkeaffirmativ tilgang (Benner, 2010; Uljens, 1997, 2023), der er kritisk over for reproduktiv undervisning, der bekræfter det, der undervises i, og dermed indoktrinerer eleven (Uljens, 2016). Begrebet viser sig ligeledes i højaktuel forskning om bæredygtighedsundervisning i form af diskussionen om, hvordan vi kan undervise elever i bæredygtighed, uden at de bliver tvunget til bæredygtighed (se f.eks. Læssøe, 2020, Tema 2: *Adfærdsmodificering overfor demokratisk handlekompetence*).

Altså er der her peget på det dobbelte formål som et grundtema i pædagogikken, der belyser en grundlæggende udfordring for den pædagogiske praktiker, som undersøger empirisk i denne afhandling.

2.2 Den teoretiske for forståelse og begrebet om det pædagogiske

I dette afsnit præsenteres – i sammenhæng med artikel 1 – min begrebslige forståelse af dobbeltheden mellem frigørelse og tilpasning i det pædagogiske. Dette begreb er ligeledes det pædagogiske begreb, der ifølge principperne udledt af almenpædagogikken sensibiliserende holder undersøgelsen fast på sin genstand, pædagogisk praksis (se kapitel 4). Processen med at fremanalysere denne begrebslige forståelse og dette begreb om det pædagogiske som en dobbelt praksis er guidet af følgende støttespørgsmål:

Hvordan kan pædagogikkens fordring om både tilpasning og frigørelse forstås begrebsligt? Og herunder: Hvordan kan henholdsvis tilpasningen, frigørelsen og forholdet mellem de to begreb sættes?

Som det fremgik af afhandlingens indledning, bygger den empiriske undersøgelse af pædagogisk praksis på den grundantagelse, at denne praksis både skal tilpasse og frigøre, hvilket jeg betegner som på den ene side dygtig- og nyttiggørelse og på den anden side myndigblivelse. To momenter, som står i et paradoksalt spændingsforhold til hinanden.

I oparbejdelsen af denne teoretiske forståelse har jeg søgt efter teoretikere og teoretiske positioner, som tematiserer denne dobbelthed mellem frigørelse og tilpasning.

Her er der naturligvis mange mulige veje at gå. Ovenfor blev det vist, hvorledes dobbeltheden i forskellige formålsparagraffer fremstilles på forskellige måder, som kunne være relevante at forfølge. Indenfor den kontinentale bildungs tradition kan der peges på dobbeltheden hos Herbart, f.eks. i hans skelnen mellem *villen* og *viden* (Herkbart, 1841, s. 6; Steinsholdt og Løvlie, 2005, s. 253), samt Humboldts vekselvirkning mellem individets *modtagelighed* og dets *selvvirksomhed* (Steinsholdt og Løvlie, 2005, s. 200-215; Wiberg, 2016; Cone, 2021, s. 64-70). Og indenfor pragmatikken kunne Deweys pragmatiske og forenende tilgang til spændingsfelterne i pædagogikken være relevant (Dewey, 2005, 2008).

I denne undersøgelse er jeg imidlertid blevet optaget af den skelnen mellem den ydre, sociale, biologiske, kulturelle og intellektuelle udvikling og den indre eksistentielle, som eksistenspædagogiske tænkere har skrevet frem. Dette spændingsfelt, som *Otto Friedrich Bollnow* f.eks. karakteriserer som forholdet mellem en *kontinuerlig* og en *diskontinuerlig* udvikling i mennesket og dermed som en dobbelt opgave i pædagogikken (Bollnow, 1976), udlægger en dobbelthed, som jeg oplever, resonnerer med spændingsfeltet mellem frigørelse og tilpasning i den pædagogiske praksis. Derfor udvikles min forforståelse med baggrund i den eksistensfilosofiske og eksistenspædagogiske tradition.

Den første tænker, som jeg vælger at inddrage som inspiration, er *J. J. Rousseau*, idet jeg læser ham som en slags grundlægger af begrebet om det dobbelte formål i moderne pædagogik, og idet han og hans skelnen mellem det naturlige menneske og samfundsborgeren i bl.a. Løvlies læsning heraf (se artikel 1) fremhæver eksistentielle perspektiver i forhold til frigørelsen.

Som repræsentant for eksistenspædagogikken viser *Bollnow*, hvorledes der er et modsætningsforhold mellem menneskets kontinuerlige udvikling og den diskontinuerlige eksistentielle udvikling, som pædagogikken dermed kun kan indfange, såfremt den medtænker det eksistentielle perspektiv. Dette ledte mig til, udover Rousseau, at lade mig inspirere af to tænkere, der eksplicit inddrager det eksistentielle og dets modsætning til den tilpassende udvikling. Disse er *Søren Kierkegaard* og *Gert Biesta*.

På den baggrund vil dette kapitel blive disponeret således, at jeg først kort og indledende fremstiller, hvordan Bollnow introducerer spændingen mellem den eksistentielle udvikling og den tilpassende udvikling gennem sine begreber om kontinuerlig overfor diskontinuerlig udvikling og peger på behovet for, at den eksistentielle udvikling får plads i det pædagogiske.

Demæst fremskrives det egentlige grundlag for min forforståelse, forstået som dygtiggørelse over for myndigblivelse, gennem analyser af parallelle,

sammenlignelige forståelser hos Rousseau, Kierkegaard og Biesta. Dette sker i artikel 1².

Til sidst i afsnittet opsamles og konkluderes der ved endeligt at definere begreberne dygtig- og nyttiggørelse over for myndigblivelse som overordnede begreber, der udgør min for forståelse af pædagogikkens dobbelte formål og begrebet for det pædagogiske i denne empiriske undersøgelse.

2.2.1 På vej mod et eksistenspædagogisk inspireret begreb om pædagogikkens dobbelte formål: Bollnow

Særligt med læsningen af Kierkegaard og Biesta forstår jeg myndigblivelse som en eksistentiel kategori og placerer således eksistensen og det eksistentielle centralt i min begrebslige forståelse. For at introducere denne vinkel er det relevant kort at pege på den moderne eksistenspædagogik som en del af referencerammen bag begrebet. Derfor vælger jeg her indledende at opholde mig ved eksistenspædagogikken, før jeg i artikel 1 redegør for de egentlige analyser bag min begrebslige forståelse af, hvordan pædagogikkens fordring om frigørelse og tilpasning af eleven kan udlægges.

Kigger man godt efter, finder man en række moderne forskere og forfattere, der faktisk påpeger, at pædagogikkens formål også vedrører det eksistentielle. Dog kan man ikke tale om en toneangivende eller udbredt eksistenspædagogisk position. Disse tænkere, som f.eks. tæller Buber (1997), Bollnow (1976), Nelson (2016), Sæverot (2013a, 2013b), Hansen (2008) og Kemp (2013), står på skuldrene af de klassiske eksistensfilosofiske tænkere, som jeg også selv gør det, i begrebet om pædagogikkens dobbelte formål og særligt myndigblivelsen som eksistentielt rettet begreb.

I min læsning har jeg særligt været optaget af, hvordan disse tænkere forstår og inddrager det eksistentielle i det pædagogiske, og hvorledes dette kan bidrage til at forstå spændingsfeltet mellem tilpasning og frigørelse. I den sammenhæng har særligt Bollnow og hans værk med titlen *Eksistensfilosofi og pædagogik* været relevant læsning, og jeg vælger derfor at fremhæve nogle centrale pointer herfra for

² Min for forståelse udfoldes således ikke på baggrund af én tænker, men i stedet ved at sammenstykke parallelle og overlappende forståelser, primært fra disse tre tænkere. Denne mere *eklektiske* tilgang er et udtryk for, at jeg jo ikke i læsningen af disse tænkere først og fremmest har skullet tilpasse mig en bestemt forståelse, men i stedet har skullet udvikle min egen for forståelse som udgangspunkt for min cirkulære hermeneutiske forståelsesproces (se kapitel 4). Derfor udtrykkes forståelsen heller ikke endeligt med begreber fra disse tænkere, men med min oversættelse, formuleret som *det paradoksale spændingsfelt mellem dygtig- og nyttiggørelse og myndigblivelse*. Dog er det vigtigt at være opmærksom på faldgruberne ved en eklektisk tilgang, og her læner jeg mig op ad Køppes forståelse af *moderat eklekticisme* (Køppe, 2008) som en tilgang til den teoretiske analyse, der udfoldes i artikel 1.

at understøtte særligt mødet mellem det eksistentielle og det pædagogiske i afhandlingens teoretiske grundlag.

Otto Friedrich Bollnow bidrager til den pædagogiske tænkning med begrebet diskontinuerlig opdragelse og udvikling (Bollnow, 1976). Bollnow beskriver den klassiske opdeling mellem et mekanisk, udefrakommende og et organisk, indefrakommende syn på opdragelse som to kontinuerligt rettede dominerende opfattelser af opdragelsen, som ikke levner plads for en tredje.

”Med disse to former for oppdragelse synes altså de prinsipielle pædagogiske muligheter å være uttømt. Opdragelse beror enten på en (mekanisk) dannelse utenfra eller en (organisk) vekst innenfra. Noen tredje mulighet synes ikke å finnes.” (Bollnow, 1976, s. 22)

Ifølge Bollnow bidrager eksistensfilosofien her med en påmindelse om, at mennesket er frit og derved ikke blot samfunds- eller naturbestemt, men ligeledes selvbestemt. Men idet den eksistentielle selvbestemmelse afviser den kontinuerlige tilgang til opdragelse, fordi dens forståelse af mennesket udelukker udefrakommende påvirkning som vejen til opdragelse, er det ifølge Bollnow klart, at en dialog mellem eksistensfilosofien og pædagogikken er udfordret.

”Dermed bliver det også klart, hvorfor det til nå ikke er kommet i gang en fruktbar meningsutveksling mellom eksistensfilosofi og pedagogikk. [...] Fra eksistensfilosofisk hold synes opdragelse å være umulig og da er da heller ingen grunn til å befatte sig med den. Fra pedagogisk side tar den eksistensfilosofiske oppfatning seg ut som en ufruktbar overdrivelse, som det ikke er verdt å ta opp til nærmere overveielse. Det ser altså ut, som om eksistensfilosofi og pedagogik intet har at sige hverandre.” (Bollnow, 1976, s. 23)

Men ifølge Bollnow er dette uhensigtsmæssigt, fordi mennesket ikke udvikler sig enten kontinuerligt eller diskontinuerligt, men gør begge dele.

”Man må også være klar over at de nye former til denne eksistentielle oppdragelse ikke uden videre gælder for hele mennesket, men bare for det specielle eksistensielle område og at 'under' dette har alle de kontinuerlige oppdragelsesformer som har utviklet seg med plasticitet som sin forudsetning, sin fulle gyldighet.” (Bollnow, 1976, s. 30)

Mennesket er altså ifølge Bollnow både et samfunds- og naturbestemt væsen, der skal opdrages kontinuerligt, men samtidig er der områder i det menneskelige, som denne opdragelse ikke når. Disse områder er knyttede til menneskets eksistens og beskrives af Bollnow som det, der vedrører *det diskontinuerlige og krisen* i sine forskellige former.

Når pædagogikken skal møde krisen, kommer det kontinuerlige perspektiv til kort, og Bollnow henter derfor begreber fra det religiøse og eksistensfilosofiske område

såsom *vækkelse*, *formaning* og særligt *mødet* ind. Endelig gør han en del ud af at betegne den diskontinuerlige tilgang som risikofyldt og et *vågestykke*.

Altså finder jeg i eksistenspædagogikken, som den beskrives hos Bollnow, teoretisk belæg for

- det eksistentielle menneskesyns berettigelse i det pædagogiske
- at dette menneskesyn umiddelbart er vanskeligt foreneligt med pædagogikken, når det forstås dikotomisk og ikke som et perspektiv, der må finde plads sammen med et andet perspektiv, som det modsiger
- at menneskets kontinuerlige og diskontinuerlige udvikling er væsensforskellige og kalder på forskellige pædagogiske tilgange og dermed en dobbelthed i den pædagogiske opgave.

Efter disse indledende forståelser hentet fra Bollnows udlægning af eksistensens indplacering i pædagogikken vil jeg nu i artikel 1 redegøre for det egentlige grundlag for min for forståelse af pædagogikkens dobbelte formål, som jeg udvikler med inspiration fra Rousseau, Kierkegaard og Biesta.

2.2.2 Artikel 1: Pædagogikkens dobbelte formål som pædagogisk paradoks – et filosofisk-pædagogisk bidrag til den aktuelle debat om skolens formål

I artiklen fremskrives en analyse af Rousseau, Kierkegaard og Biesta som filosofisk-pædagogiske tænkere, der i deres tekster beskriver den dobbelthed i mennesket og i det pædagogiske, som er afhandlingens tema. Dette gøres mhp. at bestemme begrebet *pædagogikkens dobbelte formål* som teoretisk for forståelse i afhandlingen. Det anbefales at læse artiklen på dette sted i afhandlingen, og den er at finde bagerst i afhandlingen.

2.3 Opsamling: begrebet om pædagogikkens dobbelte formål

Artikel 1 viser, at jeg gennem inddragelse af Rousseau, Kierkegaard og Biesta når frem til, at pædagogikkens dobbelte formål som min begrebslige for forståelse kan beskrives som *det paradoksale, modsætningsfyldte spændingsfelt mellem dygtig- og nyttiggørelse og myndigblivelse*. Der er tale om en dobbelthed i formålet, fordi det menneske, der skal udsættes for pædagogikken, ikke kun skal tilpasses og kapacitetsudvikles, fordi det er et biologisk, samfundsmæssigt fornuftsvæsen, men også frigøres, fordi det er et eksistentielt og frit åndsvæsen.

For at sikre, at mit svar på delspørgsmålet i denne første begrebslige fase af undersøgelsen fremstår tydeligt, vil jeg afslutte dette kapitel ved på baggrund af

artikel 1 og afsnittet om Bollnow i kappen kort at sammenfatte svaret på spørgsmålet, der er styrende for denne forberende fase i undersøgelsen:

Hvordan kan pædagogikkens fordring om både tilpasning og frigørelse forstås begrebsligt? Og herunder: Hvordan kan henholdsvis tilpasningen, frigørelsen og forholdet mellem de to begrebsættes?

Først vises det i nedenstående skema, hvordan dobbeltheden forstås af de valgte tænkere, og hvordan parallelle læsninger af disse udgør grundlaget for forforståelsen. Derefter defineres opsamlende først *dygtig- og nyttiggørelse*, derefter *myndigblivelse* og til sidst *forholdet mellem de to*.

Tænkere	Dygtig- og nyttiggørelse	Forholdet mellem de to som paradoksalt spændingsfelt	Myndigblivelse
Rousseau	Samfunds- borgeren, drevet af amour propre	Paradoks	Det naturlige menneske, drevet af amour de soi
Kierkegaard	At blive noget	To kategorier: det indvortes – det udvortes	At blive sig selv/subjekt
Biesta	Kvalifikation og socialisation som tilpasningsdomæner	Formåls-domæner	Subjektifikation som frigørelsesdomæne
Eksistenspædagogik ken – Bollnow	Kontinuerlig udvikling – mekanisk og organisk	Væsens forskellige	Diskontinuerlig udvikling – eksistentiel

2.3.1 Dygtig- og nyttiggørelse

Dygtig- og nyttiggørelse som den tilpassende side af formålet defineres som *social, kulturel og kompetencemæssig tilpasning og kapacitetsudvikling*.

Betegnelsen *dygtiggørelse* er bl.a. inspireret af den undervisningsvejledning, der i 1960 og 1961 fulgte 1958-loven for den danske folkeskole og blev kaldt 'den blå betænkning'. Heri står der:

”Det er skolens formål at dygtiggøre børnene til at gå ud i samfunds- og erhvervslivet, velegnede til at opfylde de krav, man med rimelighed kan stille ...”
(’Den blå betænkning’)

Nyttiggørelse tilføjes for at understrege, at begrebet både rummer et tilpasningsperspektiv og et kapacitetsudvidelsesperspektiv. ’Gørelse’ understreger, at dette moment i det pædagogiske kan udvikles uden om elevens frie selvbestemmelse. Eleven kan gøres nyttig og dygtig,

Dygtig- og nyttiggørelse trækker, som vist i artikel 1, på Rousseaus forståelse af mennesket som et væsen, der på den ene side skal tilpasses samfundet, fordi det er et samfundsmæssigt væsen, og fordi samfundet ikke kan fungere uden tilpassede borgere. Ligeledes trækkes der på Kierkegaards forståelse af mennesket som ikke alene et eksistentielt væsen, men ligeledes et samfundsmæssigt. Derudover peger Biestas forståelse på, at al pædagogik har både socialisation og kvalifikation som domæner, der fremhæver, at dygtig- og nyttiggørelse er et formål for det pædagogiske. Endelig, med reference til Bollnow forstås pædagogisk praksis som en praksis, der på den ene side har barnets kontinuerlige udvikling som formål, forstået som barnets organiske og mekaniske udvikling.

2.3.2 Myndigblivelse

Myndigblivelse defineres som *menneskets stadige proces med at forblive myndigt*. Myndig refererer til menneskets selvbestemmelse, som er forankret i menneskets eksistentielle selvforhold.

Der er altså ikke tale om handlefrihed, således at mennesket bliver frit til at gøre lige hvad det vil, men i stedet om en finden tilbage til eller fastholdelse af den tilstand af selvforhold, som mennesket står i, idet det er et eksistentielt væsen. Dermed kobles begrebet tæt til samvittighed, etik og ansvarlighed. Endelig understreger ’blivelse’, at myndig i modsætning til dygtig og nyttig alene er noget, eleven kan blive med sig selv som subjekt.

Begrebet ’myndig’ vælges for at understrege autonomien og selvbestemmelsen som formål i det pædagogiske. Selve begrebet myndigblivelse har jeg i øvrigt fundet i artiklen ”Om modstand, frihed og myndigblivelse i daginstitutionen” (Togsverd et al., 2017). Her anvendes det som et begreb, ”der ikke har fornuften som grundtone, men snarere det at ville sin vilje” (Ibid.). Min brug af begrebet skal ikke betragtes som en direkte videreførelse af den forståelse, denne artikel anvender, men er inspireret deraf.

Som beskrevet i artikel 1 trækker myndigblivelsen som den anden del af det dobbelte formål på Rousseaus begreb om *det naturlige menneske*, der elsker sig selv (amour de soi) og dermed i helt grundlæggende forstand er selvbestemmende. Denne selvkærlighed kobles til Kierkegaards begreb om *subjektivitet*, som udpeger

drivkraften mod at blive sig selv og dermed befri sig fra den fortvivlelse, det er ikke at være sig selv, som en eksistentiel bevægelse på stedet. Biesta understøtter dette ved at betegne *subjektifikationen* som et formålsdomæne i uddannelse og pædagogik. Subjektifikationen er elevens udvikling mod at blive et selv, dvs. et voksent, selvbestemmende væsen.

2.3.3 Forholdet mellem de to

Forholdet mellem disse to – dygtig- og nyttiggørelsen over for myndigbliven – bestemmes som *et paradoksalt spændingsfelt*.

Dermed understreges det, at der er tale om to dele af formålet, der hænger sammen i det pædagogiske pga. deres afvisning af hinanden, samtidig med at begge er nødvendige, fordi mennesket både skal være dygtigt og myndigt. Dermed er der tale om et dobbelt formål eller *en dobbelthed i formålet* frem for to sidestillede formål. Deraf følger, at hensigten med uddannelse ikke er at ensøre eller forene de to, men netop at understøtte begge i deres forskellighed og på den måde *stå i* eller *forvalte* paradoksaliteten, så eleven i videst muligt omfang både kan blive sig selv og blive tilpasset samfundet. Paradoksaliteten bliver således et vilkår, indenfor hvilket pædagogisk praksis udøves.

Som vist i artikel 1 er denne forståelse af forholdet mellem de to oparbejdet på baggrund af Rousseaus udlægning af forholdet mellem samfundsborgeren og det naturlige menneske som paradoksalt og dermed som et grundlæggende problem i tilværelsen og dermed for pædagogikken. Løvliens læsning af Rousseau hjælper mig til at forstå dette paradoks på linje med Kierkegaards eksistensfilosofiske skelnen mellem *det udvortes* og *det indvortes*, som han helt grundlæggende påpeger som ulige hinanden i indledningen til *Enten-eller* (se artikel 1). Denne skelnen, som dermed bliver en skelnen mellem det eksistentielle selvforhold og det ydre verdensforhold, understøttes i min forståelse yderligere af Biesta, som med subjektifikationsdomænet som tilpasningsdomæne over for kvalifikations- og socialisationsdomænet peger på denne grundspænding. Denne udfolder Biesta på flere måder, blandt andet i spændingen mellem *selvdestruktionen* og *verdensdestruktionen*, der ifølge ham grundlæggende karakteriserer det pædagogiske.

Dermed afsluttes dette kapitel ved at fastslå, at begrebet om pædagogikkens dobbelte formål forstås som *det paradoksale spændingsforhold mellem dygtig- og nyttiggørelse og myndigblivelse*. Dette begrebs funktion i den empiriske undersøgelse er at udgøre forforståelsen af pædagogikkens dobbelte grundstruktur som tilpassende og frigørende og at indgå som begrebslig sensibilisering, der

udvider mit og medundersøgernes blik og derved fastholder undersøgelsen på det pædagogiske.

3 Litteraturreview

Formålet med dette kapitel er at redegøre for, hvilken viden, tendenser og forskning der allerede er indenfor det forskningsfelt, som denne afhandling adresserer.

Først beskrives det kort, hvilken type review der gennemføres, dernæst, hvordan reviewet er gennemført, og endelig udfoldes resultatet af reviewet mhp. at udpege centrale fund, temaer og evt. videnshuller.

3.1 Valg af reviewtype

Reviewet er gennemført med inspiration fra den tilgang, der er kendetegnende for et såkaldt *scoping review*. Et *scoping review* bestemmes af Arksey og O'Malley (2005) som en metode indenfor forskning og litteraturgennemgang, der sigter mod at give en oversigt over den eksisterende viden indenfor et bestemt emneområde. I modsætning til de mere snævre og dybdegående tilgange, som traditionelle systematiske reviews anvender, fokuserer *scoping reviews* på at kortlægge forskningsområdet og identificere hovedtemaer, koncepter og tendenser i litteraturen.

Formålet med et *scoping review* er ikke kun at sammenfatte eksisterende viden, men også at afdække omfanget af tilgængelige ressourcer og kilder indenfor det valgte emne. Metoden tillader inklusion af forskellige typer af kilder såsom *peer-reviewed* artikler, grå litteratur og ikke-*peer-reviewed* publikationer, hvilket bidrager til en bredere og mere inkluderende analyse.

Under udførelsen af et *scoping review* identificeres relevante kilder på en systematisk måde, og informationen i disse kilder kategoriseres og opsummeres på et overordnet niveau. Resultaterne præsenteres ofte i form af temaer, koncepter og tendenser, der er fremtrædende i litteraturen. Dette giver forskere og interessenter mulighed for at få et overblik over den eksisterende viden og samtidig identificere områder, hvor yderligere forskning eller udforskning er nødvendig.

Ifølge Arksey og O'Malley kan forskeren, der vil gennemføre et *scoping review*, lade sig guide af følgende trin:

1. Identifikation af forskningsformål.
2. Identifikation af relevant litteratur: udvikle inklusions- og eksklusionskriterier for at definere, hvilke kilder og studier der skal inkluderes i *scoping reviewet*. Identificere relevante søgeord og databaser til søgningen efter litteratur.
3. Litteratursøgning: Udførelse af søgning efter relevant litteratur i de udvalgte databaser. Dette kan omfatte *peer-reviewed* artikler, grå litteratur og ikke-*peer-reviewed* publikationer.

4. Udvælgelse af kilder: gennemgang af de identificerede kilder og anvendelse af inklusions- og eksklusionskriterierne for at vælge de kilder, der passer til formålet med scoping reviewet.
5. Sammenfatning og kategorisering: organisering og kategorisering af dataene i overensstemmelse med de identificerede temaer, koncepter eller tendenser. Dette giver en oversigt over hovedpunkterne i litteraturen.
6. Rapportering af resultater: præsentation af resultaterne af scoping reviewet på en klar og struktureret måde. Dette inkluderer ofte en opsummering af temaer, tendenser og eventuelle identificerede huller eller begrænsninger i litteraturen.
7. Diskussion og konklusion: Diskussion og fortolkning af de identificerede resultater i forhold til det overordnede formål med scoping reviewet. Der konkluderes på de vigtigste pointer, og implikationerne for fremtidig forskning overvejes.

3.2 Gennemførelse af scoping reviewet

Jeg er interesseret i at gennemføre et review, som giver et overblik over temaer, trends og evt. videnshuller fremfor f.eks. at gå i dybden med det enkelte studie og enkelte temaer. Derfor vælger jeg at lade mig inspirere af ovenstående tilgang og trin. Herunder vil jeg beskrive, hvorledes reviewet er gennemført.

3.2.1 Identifikation af relevant litteratur

Som trinene ovenfor anbefaler, startede jeg med at gøre problemformuleringen og hensigten med reviewet klar. Problemformuleringen i afhandlingen peger på, at jeg empirisk undersøger dobbeltheden mellem frigørelse og tilpasning i grundskolelæreres pædagogiske praksis. Men da prøvesøgningerne viste, at det ikke var muligt at fremsøge andre studier, der eksplicit undersøger dette, valgte jeg at udvide søgningen til at rette sig imod studier, der empirisk undersøger *dobeltheder* i grundskolelæreres pædagogiske praksis. Hensigten med reviewet blev således at identificere viden og videnshuller indenfor dette felt.

Demæst udvikledes inklusions- og eksklusionskriterier for at definere, hvilke kilder og studier der skulle inkluderes i scoping reviewet, og endelig kunne jeg på den baggrund identificere relevante søgeord og databaser til brug i søgningerne.

Af undersøgelsens problemformulering udledtes fire aspekter, som så kunne videreudvikles til søgeord og søgestreng. Og gennem forsøgssøgninger fandt jeg frem til, hvilke søgeord og søgestreng der kunne adressere relevante studier.

Da nærværende studie er en empirisk undersøgelse, der belyser dobbeltheder i grundskolelæreres pædagogiske praksis, valgte jeg at inddеле søgningen i følgende fire aspekter. Det første aspekt vedrørte, at der var tale om *empiriske studier*, det andet, at der var tale om studier i *grundskolen*, det tredje, at det vedrørte *læreres pædagogiske og didaktiske praksis*, og det fjerde, at det vedrørte *dobeltheder eller spændingsforhold i denne praksis*.

Af nedenstående skema fremgår de fire aspekter med tilhørende søgeord.

Aspekt 1: Dobbelthed	Aspekt 2: Læreres didaktiske praksis	Aspekt 3: Folkeskolen/ grundskolen	Aspekt 4: Empirisk forskning
Dobbelthed	Undervisning	Grundskolen	Empiriske studier
Dannelse Uddannelse	Pædagogisk praksis	Folkeskolen	
Dannelse - Kompetence	Didaktisk praksis		
Spændingsfelt	Undervisning		
Modsætning			
Pædagogiske paradoks			
Paradoks			
Autonomi - styring			
Ikke affirmativ			
Antinomier			
Engelske søgeord			
Tension	Teaching	Primary school	Empirical research
Bildsamkeit - self- understanding	Didactics		
Autonomy Didactics and bildung	Pedagogical practice		
Emancipation - adaption	Class room management		
Subjectificatio n and qualification (Biesta)			
Pedagogical paradox			

Tensions			
Teaching dualities			
Purpose			
Contradiction			
Non-affirmative			

Databaser, som søgningerne skulle gennemføres i, blev udvalgt. Her fokuseredes der på databaser, der dækker det pædagogiske og uddannelsesmæssige område både internationalt og i Norden og Danmark. Nedenfor er de valgte databaser beskrevet.

Informationskilde	Beskrivelse af kilden
Forskningsportal.dk	Publiceret litteratur fra universiteterne og professionsskolerne samt publikationer fra de danske videregående kunstneriske uddannelsesinstitutioner, ministerielle institutioner og forskningscentre fra 2011 og frem. Eks. Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (VIVE), Rambøll og Statens Serum Institut.
ERIC	ERIC (Education Resource Information Center) er den mest omfattende og anerkendte internationale database indenfor det pædagogiske område. Databasen indeholder litteratur og forskning indenfor emner som didaktik og pædagogik, børne- og ungdomsopdragelse, undervisning, specialundervisning, voksenundervisning og uddannelsesforskning samt grænseområderne sociologi, medicin, sygepleje, fysiologi, ernæring, psykiatri og antropologi. ERIC henviser til mere end 1,4 millioner bibliografiske poster (tilbage til 1966), hvoraf VIA stiller store dele til rådighed i fuldtæks. ERIC sponsoreres af U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences (IES).

IDUNN	Nordiske videnskabelige tidsskrifter indenfor det pædagogiske, socialfaglige, samfunds-faglige og sundhedsfaglige område. Der er adgang til over 32.000 artikler fra mere end 70 nordiske fag- og forskningstidsskrifter. Mange af tidsskrifterne er fagfællebedømte og figurerer på de danske universiteters autoritetsliste eller rangerer på professionshøjskolemes lister over fagligt anerkendte tidsskrifter. Indeholder blandt andet tidsskrifterne Klinisk Sygepleje, Nordisk Sygeplejeforskning, Nordic Studies in Education, Norsk Pedagogisk Tidsskrift, Uniped, Sosiologisk tidsskrift og Fokus på familien Idunn udgives af det norske Universitetsforlaget, og en del af tidsskrifterne er Open Access.
Google Scholar	Google Scholar er en onlineforskningsdatabase udviklet af Google, der giver adgang til en bred vifte af videnskabelige artikler, akademiske afhandlinger, konferencebidrag og andre forskningspublikationer på tværs af forskellige discipliner og fagområder.
NORA	NORA er en dansk forskningsportal finansieret af Uddannelses- og Forskningsstyrelsen.

Herefter udvalgte kriterier for, at et studie ville blive betragtet som relevant. Kriterierne er stort set identiske med de fire aspekter:

1. Studierne skal indeholde eller inddrage empiriske studier.
2. De skal referere til grundskolen.
3. De skal belyse dobbeltheder i grundskolelæreres didaktiske praksis – gerne dobbeltheden mellem elevers frigørelse og tilpasning, men ligeledes andre.

3.2.2 Søgestreng

Efter nogle prøvesøgninger udvikledes denne søgestreng med baggrund i de fire aspekter:

(empirical study or empirical research) AND (pedagogy or teaching or teaching strategies or teaching methods) AND (primary or secondary school or elementary school or primary education or elementary education) AND paradox or ... (her følger de andre ord oplistet i skemaet ovenfor under aspekt 4)

Søgestrengen blev brugt i fuld længde, hvor alle ord for det enkelte aspekt blev skiftet ud med de andre nævnt i skemaet ovenfor. Ligeledes blev der søgt på enkelte ord/aspekter enkeltvis. I de nordiske og danske databaser blev samme søgestreng brugt – blot med danske ord.

3.3 Sammenfatning og kategorisering

Som nævnt ovenfor var det første udgangspunkt for dette scoping review at identificere studier, der på et empirisk grundlag eksplicit undersøgte eller inddrog den dobbeltheden, som denne afhandling tematiserer, altså fordringen om både frigørelse og tilpasning som et grundvilkår i pædagogisk praksis. Men søgningerne har ikke tilvejebragt studier, der empirisk har undersøgt pædagogisk praksis specifikt med dette dobbelte formål som blik eller tema.

Derfor har jeg, som ovenstående beskrivelse af søgestreng osv. ligeledes viser, i stedet valgt at udvide søgningen til at indbefatte empiriske studier, der generelt fokuserer på dobbeltheder, paradokser, modsætninger, spændingsfelter osv. i læreres pædagogiske praksis i grundskolen. Dette har ledt til søgeresultater, der peger på flere forskellige dobbeltheder.

For at ordne og formidle disse resultater på en overskuelig måde har jeg valgt at kategorisere søgningerne efter, hvilken ”type” af dobbelthed de adresserer, og som søgningerne er skredet frem, har jeg fundet frem til fire overordnede *dobbelthedskategorier*, som endeligt udgør den måde, jeg ordner og formidler resultaterne af dette review på.

Herunder har jeg angivet de fire dobbelthedskategorier og de i søgningen fremkomne studier, der efter min vurdering bedst og tydeligst understøtter den pågældende kategori.

De fire dobbelthedskategorier er oplistet herunder

Dobbelthedskategori 1: elevers autonomi kontra undervisningen/læreren som styrende – student agency. Denne kategori understøttes af studierne Reeve, 2009; Lin-Ratnam et al., 2016; Niemec et al., 2009.

Dobbelthedskategori 2: spændingen mellem lærerens intentioner og udefrakommende krav fra strukturer, policy og lign. Denne kategori understøttes af studierne *Bøwadt et al., 2019; Kim, 2020; Andresen, 2020*.

Dobbelthedskategori 3: spændingsfelter i det didaktiske. Denne kategori understøttes af studierne *Iskov, 2017; Qvortrup et al., 2021; Nielsen et al., 2016; James og Pedder, 2006; Munkholm, 2021; Læssøe, 2020*.

Dobbelthedskategori 4: modsætninger i lærerrollen og i klasseledelse. Denne kategori understøttes af studierne *Munkholm og Vilain, 2016; Pedersen, 2007; Jensen, 2007; Brodersen, 2020*.

3.3.1 Redegørelse for den enkelte kategori

Herunder redegøres der for de enkelte dobbelthedskategorier, som jeg har inddelt søgeresultaterne i. Først præciseres det, hvorfor denne dobbelthedskategori er relevant i forhold til hensigten med dette review, og derefter fremhæves det særligt, hvilke fund eller opmærksomheder fra studierne der vurderes relevante i forhold til at tilvejebringe viden om lærerens praksis som dobbelt.

3.3.1.1 *Dobelthedskategori 1: Elevers autonomi kontra undervisningen/læreren som styrende*

Søgningen ledte til en række studier, der undersøger elevers autonomi kontra undervisningen som styrende. Denne dobbelthed og disse studier er relevante i denne sammenhæng, fordi de peger på, at læreren og undervisningen er styrende og dermed udfordrer elevernes autonomi.

I en udforskning af forholdet mellem elevers autonomi og lærerens rolle som den styrende faktor i undervisningen træder flere centrale temaer frem. Disse temaer kaster lys over den komplekse dynamik, der eksisterer indenfor uddannelsesverdenen og påvirker elevernes læring og udvikling.

For det første har studierne indikeret, at lærere ofte udviser modstand mod at omfavne en mere autonomorienteret undervisningstilgang på trods af, at en sådan tilgang faktisk kan gavne elevernes uddannelsesmæssige og personlige udvikling (Reeve, 2009). Dette paradoksale forhold kan tilskrives forskellige faktorer. Eksternt pres fra skoleledelsen, undervisningspolitik og samfundets forventninger kan spille en rolle i at begrænse lærernes mulighed for at implementere en mere autonomistøttende tilgang til undervisningen. Samtidig kan intern modstand og traditionelle undervisningspraksisser også bidrage hertil.

Lin-Ratnam et al. (2016) gennemfører et studie, der tager afsæt i, at der i Singapore i 2016 sker et politisk understøttet skifte fra en centraliseret til en mere frisættende

tilgang til forståelsen af god undervisning. Studiet fremhæver et såkaldt kontrol- eller styringsparadoks og spørger, hvordan man kan styre skoler til at gennemføre friere undervisning med fokus på ”teach less-learn more”. Relevant i denne sammenhæng er, at studiet undersøger, hvordan pædagogiske praktikere implementerer en sådan ikkestyrende tilgang til undervisningen, og peger på, at en nøglepræmis i lærerens arbejde med frigørende undervisning er, at læreren tildeles autonomi til at fortolke mål og planlægge og gennemføre undervisningen.

Endelig har forskning, der bygger på Self-Determination Theory (SDT), kastet lys over, hvordan lærere undertiden indfører kontrollerende elementer i undervisningsmiljøet. Dette kan omfatte strenge regler, stærk styring af undervisningen og en manglende evne til at give eleverne en følelse af autonomi og selvbestemmelse. SDT-baseret forskning understreger imidlertid, at støtte til elevers motivation og en autonomiorienteret tilgang er nøglen til at fremme bedre læring (Niemec et al., 2009). Forskningen indikerer også, at lærerens støtte til elevers autonomi, udvikling af deres kompetencer og opbygning af positive relationer til fællesskabet kan bidrage væsentligt til deres udvikling af autonomi, akademiske præstation og generelle trivsel.

Sammenfattende er det tydeligt, at balancen mellem elevers autonomi og lærerens og undervisningens rolle som den styrende faktor i undervisningen er et dynamisk spørgsmål. Det påvirkes af en række interne og eksterne faktorer, herunder politiske ændringer, lærerens holdninger og praksis samt den bredere undervisningskultur. Disse undersøgelser repræsenterer et værdifuldt bidrag til uddannelsesforskningen, da de belyser dette centrale emne og giver indsigt i, hvordan undervisningspraksissen kan tilpasses for at fremme elevernes oplevelse og præstationer i uddannelsesmiljøet. Særligt centralt i forhold til nærværende studie peger dette tema på relevansen af at undersøge lærerens konkrete bevægelse mellem egenstyring og elevstyring.

3.3.1.2 Dobbeltthedskategori 2: Spændingen mellem lærerens intentioner og udefrakommende krav fra strukturer, policy og lign.

Søgningerne viste en del studier, der peger på spændingsfeltet mellem lærerens intentioner i klasserummet og så udefrakommende krav eller strukturer.

Dette tema finder jeg relevant i denne sammenhæng, fordi det kan sidestilles med denne afhandlings problematisering af en ensidig tilgang til det dobbelte formål, hvor dygtig- og nyttiggørelsen kan betragtes som den vigtigste eller eneste hensigt i samfundets og politikernes styring af skolen. Dette tema er kendt i policystudier og i kritisk forskning (se f.eks. Masschelein og Simmons, 2013; Rømer, 2019, 2022; Wagenschein, 2015). Her bestemmes skolens rolle som immanent, hvilket vil sige, at dens legitimitet ikke skal findes i samfundet, men i skolen selv, hvilket bl.a. kalder på suspension i elevens møde med det didaktiske indhold. Denne kategori

beskæftiger sig således med denne udspændthed mellem ekstern påvirkning af skolen og dens immanente legitimitet på baggrund af empiriske studier.

Studier indenfor denne kategori viser, at lærerne står over for en kompleks og ofte udfordrende spænding mellem deres personlige og professionelle intentioner og de krav, der udspringer af politik, institutionelle strukturer og de praktiske forhold i skolen. Denne komplekse dynamik er blevet belyst gennem forskning, der har kastet lys over de udfordringer, lærerne står over for, når de forsøger at navigere i dette spændingsfelt.

Bøwadt et al. (2019) fremhæver, hvordan lærernes arbejde ofte præges af et dybtgående misforhold mellem de krav, de står over for, og de ressourcer, de har til rådighed. Dette misforhold skaber paradokser i deres beskrivelser af arbejdet, hvor de samtidig oplever det som både meningsfuldt og meningsløst. En udfordring, der går igen, er tidsmangel, hvor lærerne kæmper for at finde tid til selve undervisningen på grund af et overvældende antal af sekundære opgaver. Dette misforhold mellem intentionen om at levere kvalitetsundervisning og de faktiske arbejdsvilkår udgør en central udfordring i lærernes professionelle liv.

Kim (2020) bidrager til forståelsen ved at udforske lærerens rolle som en moralsk aktør. Dette studie indikerer, at lærernes tilfredshed med deres arbejde er knyttet til deres evne til at realisere vigtige moralske værdier eller goder i undervisningen. Dog kan politiske og styringsmæssige interesser skabe konflikter mellem personlige intentioner og eksterne krav, hvilket resulterer i moralsk stress. For at håndtere denne stress kan lærere, ifølge Kim, ty til *professionel ulydighed*, hvor de forsøger at implementere moralske værdier i undervisningen på trods af eksterne krav, der modarbejder dette.

Andresen (2020) fokuserer på udfordringerne ved undervisning i kontroversielle emner og påpeger, at lærerne står over for en afvejning mellem at fremme kritisk tænkning, demokrati og dannelse i undervisningen og samtidig opfylde fastsatte kompetencemål. Kontekstuelle faktorer som støj, uro og tidsbegrænsninger kan presse lærerne til at prioritere opfyldelsen af kompetencemålene på bekostning af mere dybdegående pædagogiske mål. Dette dilemma illustrerer yderligere den komplekse spænding mellem lærernes pædagogiske visioner og de ydre krav og strukturer, de står over for.

Samlet set afspejler disse pointer den udfordrende og komplekse virkelighed, som lærerne står over for i deres daglige arbejde. Spændingen mellem faglige og professionelle intentioner og eksterne krav peges på som en konstant udfordring, der påvirker både lærernes arbejdsliv og skolens funktion som helhed. Samtidig stiller studierne det fælles spørgsmål, hvordan dette spændingsfelt mellem kerneydelsen og udefrakommende krav kan forvaltes hensigtsmæssigt.

3.3.1.3 *Dobbelthedskategori 3: Spændingsfelter i det didaktiske*

Flere søgeresultater viser empiriske studier, der peger på spændingsfelter i lærerens didaktiske praksis – med streg under det didaktiske. I den konkrete planlægning og gennemførelse af undervisning skal læreren arbejde indenfor en række didaktiske kategorier såsom differentiering, målsætning og feedback. Disse studier peger specifikt på dobbeltheder i dette arbejde.

I lærerens didaktiske praksis opstår flere spændingsfelter, der udfordrer og præger undervisningen på afgørende vis. Disse spændingsfelter tegner et billede af den dynamik, der eksisterer i lærerens arbejde med at planlægge, gennemføre og evaluere undervisningen. Ét af de fremhævede spændingsfelter er forholdet mellem lærerens intentioner og de betingelser, som læreren arbejder under (Iskov, 2016). Undervisning er ifølge Iskov ikke blot en ensrettet proces, hvor læreren formidler viden til eleverne i overensstemmelse med sine intentioner. Det er en finmasket interaktion mellem lærerens ønsker, mål og intentioner på den ene side og de praktiske, organisatoriske og eksterne faktorer, der påvirker undervisningen, på den anden side. Dette spændingsfelt indebærer, at læreren konstant må foretage afvejsninger og træffe beslutninger for at afbalancere disse to dimensioner. Det fremhæves som bemærkelsesværdigt, at der i dag ofte lægges større vægt på betingelserne end på lærerens intentioner, hvilket kan skabe udfordringer i forhold til kvaliteten i lærerens didaktiske arbejde.

Tillid spiller en afgørende rolle i lærerens praksis. Lærerens didaktiske valg og tilrettelæggelse af undervisningen bidrager til at etablere et læringsmiljø, hvor eleverne føler tillid til at udforske egne idéer, stille spørgsmål og udvikle egne meninger. Dette er afgørende for deres udvikling af en positiv selvopfattelse og selvtillid i forhold til læring. Qvortrup et al. (2021) påpeger f.eks., at spændingsfeltet her opstår, når læreren skal balancere kravet om at skabe struktur og tryk i undervisningen med behovet for at give eleverne plads til at agere selvstændigt og selvbestemmende i undervisningen.

Evaluerings- og vurdering rummer et andet afgørende spændingsfelt i det didaktiske arbejde (Nielsen et al., 2016). Lærerne står over for valget mellem en præstationsorienteret tilgang, hvor fokuset ligger på sammenligning med andre elever, og en mestringstilgang, der fremmer elevens egen læring og forståelse. Dette spændingsfelt har afgørende betydning for, hvordan lærerne designer evalueringsprocesser og vurderingskriterier. Det påvirker også elevernes læringsstrategier og motivation. Præstationsorientering kan føre til konkurrence og stress, mens mestringstilgangen kan fremme selvregulering og dybere forståelse. James og Pedder (2006) understøtter dette ved at udpege to hovedtilgange til evaluering og klasserumsvurdering: én, der understøtter elevens autonomi og selvstændige læring, og en anden, der fokuserer på præstation og konkurrence mellem elever. Dette spændingsfelt kan påvirke undervisningens fokus og mål. Læreren skal afgøre, om det primære formål med evaluering er at rangere eleverne

eller at hjælpe dem med at udvikle deres kompetencer og forståelse. Dette har afgørende betydning for elevernes motivation og læringsudbytte.

Dannelsesprocessen og udviklingen af elevens subjektivitet er en yderligere dimension af det didaktiske spændingsfelt. Munkholm (2020) viser, at elevens dannelse som fagligt subjekt er en kompleks proces, der kræver mere end blot tilegnelse af viden. Det indebærer også, at det didaktiske perspektiv udvides til også at indebære engagement i skolens kultur og liv, udforskning af egne interesser og udvikling af en personlig identitet. Læreren spiller en afgørende rolle i denne proces ved at skabe et læringsmiljø, der fremmer refleksion, kritisk tænkning og eksperimentering.

Endelig udfordrer vanskelige eller værdiladede emner i undervisningen, f.eks. bæredygtighed, lærerens didaktiske praksis på en særlig måde (Læssøe, 2020). Spørgsmålet om, hvordan man skal undervise i sådanne emner, uden at undervisningen reduceres til ren adfærdsmodificering, skaber et yderligere didaktisk spændingsfelt. Læreren skal navigere mellem at formidle viden om komplekse problemer, stimulere elevernes engagement og handlingskompetence og skabe en forståelse af de værdimæssige aspekter af sådanne emner.

Sammenfattende viser disse spændingsfelter i lærerens didaktiske praksis kompleksiteten og udfordringerne ved undervisning. Læreren står over for konstante afvejninger og beslutninger for at skabe meningsfuld læring og udvikling hos eleverne. For at støtte en effektiv undervisning og elevens personlige og faglige udvikling må læreren forstå og håndtere disse komplekse dynamikker i det didaktiske. Disse studier peger således ikke på spændingsfeltet mellem skolen og samfundet, men rettere på, at der er indlejret spændingsfelter i den didaktiske opgave.

3.3.1.4 Dobbeltthedskategori 4: Modsætninger i lærerrollen og klasseledelse

I søgningerne fremkom en række studier, der pegede specifikt på modsætninger, ikke i didaktikken, forstået som lærerens forvaltning af de didaktiske kategorier i planlægning og gennemførelse af undervisning, men rettere i lærerrollen og i den måde, læreren konkret leder klassen på.

I lærerens rolle som klasseleder og underviser opstår der komplekse spændingsfelter og modsætninger, der kaster lys over udfordringerne ved at skabe en effektiv og meningsfuld undervisningssituation. Disse modsætninger er dybt forankrede i lærerens praksis og kræver konstant opmærksomhed og afvejning.

Ét af de centrale spændingsfelter indenfor denne kategori er balancen mellem fokus på faglighed og fokus på relationer (Munkholm og Vilain, 2016). På den ene side er læreren nødt til at formidle fagligt indhold og sikre, at eleverne opnår de nødvendige

kompetencer og viden. Dette kræver struktur, måltethed og fokus på de faglige aspekter af undervisningen. På den anden side er relationerne mellem lærer og elever afgørende for et positivt læringsmiljø. Læreren skal etablere tillid, støtte og engagement hos eleverne, hvilket kræver en mere personlig tilgang. Denne dualitet udfordrer læreren til at finde den rette balance mellem faglighed og relationer for at skabe en meningsfuld undervisning. En anden spænding opstår mellem individuel styring og fokus på fællesskab. Læreren skal kunne tilpasse undervisningen til den enkelte elevs behov og evner, samtidig med at der skal opbygges et positivt klassefællesskab. Dette kræver fleksibilitet i undervisningen og evnen til at skabe en inkluderende atmosfære, hvor alle elever føler sig set og værdsatte.

Kontrol over eleverne og undervisningen versus kontakt med eleverne udgør således en kompleks modsætning. Læreren skal opretholde disciplin og struktur i klassen, samtidig med at der skal etableres en meningsfuld kontakt med eleverne. Dette kræver en fin balance mellem autoritet og empati eller venlighed og tydelighed (Jensen, 2007), hvor læreren skal være i stand til at fastholde regler og forventninger uden at distancere sig fra elevernes behov og følelser.

Endelig peges der på spændingen mellem lærerens rolle som normativt påvirkende aktør og nødvendigheden af at vise respekt for elevernes selvbestemmelse og urørlighedszone. For at læreren kan "*påvirke eleverne med respekt*", viser Pedersen (2007), at han må forvalte spændingsfeltet mellem påvirkning og tilbagetrækning på en sådan måde, at hun hverken forfalder til intimisering eller desertering. Læreren skal kunne formidle viden, værdier og kompetencer til eleverne, samtidig med at der skal være plads til elevernes egne oplevelser, perspektiver og refleksioner. Dette kræver evnen til at lytte, give rum til elevernes stemmer og opmuntre til kritisk tænkning. Balancen mellem at påvirke og observere er afgørende for at skabe en meningsfuld undervisningssituation.

Med Brodersens (2020) forståelse skal læreren til stadighed tilstræbe, at eleverne både får mulighed for at indtage en lyttende, modtagende og *receptiv* rolle og en aktiv, skabende og *konstruktiv*. Læreren må tilstræbe at veksle mellem disse to for at undgå en ensidig, uvarieret undervisning.

I lærerens daglige ledelse af undervisningen opstår disse spændingsfelter som udfordringer, der kræver nuancerede tilgange og strategier. Læreren skal kunne navigere mellem faglighed og relationer, individuel styring og fællesskab, kontrol og kontakt samt påvirkning og observation for at skabe en inkluderende, meningsfuld og effektiv undervisning. Det kræver en dyb forståelse af undervisningens kompleksitet og evnen til at tilpasse sig skiftende behov og situationer. Samlet set viser disse spændingsfelter, hvordan lærerens klasseledelse er præget af en kontinuerlig afvejning af modsætninger for at læreren kan opbygge et godt læringsmiljø og understøtte elevernes læring og dannelse.

3.4 Opsamling og konklusion

I dette afsnit vil jeg samle op og konkludere ved kort at fremhæve, hvilken viden og hvilke videnshuller fra reviewet der er relevante for denne undersøgelse og for fremtidig forskning indenfor feltet.

3.4.1 Kan man tale om et sammenhængende forskningsfelt?

For det første er det uklart, om der kan tales om et sammenhængende felt, når jeg undersøger, hvilken viden med empirisk belæg der er om *dobbeltheder i lærerens pædagogiske og didaktiske praksis*. Der synes ikke at være en tydelig rød tråd eller sammenhæng på tværs af studierne, og derfor kan opdelingen i de fire dobbeltheds kategorier også betragtes som et forsøg på at råde bod på dette. Denne manglende røde tråd betyder, at det kan være vanskeligt at placere nærværende studie i et klart afgrænset og velbeskrevet felt, hvilket igen vanskeliggør arbejdet med at identificere, hvilken viden om afhandlingens felt der findes på forhånd.

Men det skal understreges, at årsagen til denne udfordring ikke nødvendigvis skal findes i, at der ikke er et etableret empirisk felt omkring dette tema, men muligvis kan begrundes i mangel på kapacitet, grundighed eller lign. i udformningen og gennemførelsen af dette mindre review.

3.4.2 Hvilken relevant viden bidrager den fremsøgte forskning med?

Selvom der måske ikke er tale om et sammenhængende felt, har det i reviewet alligevel været muligt at udpege viden om lærerens pædagogiske praksis som en dobbelt praksis, der siger noget om og er beslægtet med denne afhandlings fokus. Denne relevante viden er beskrevet i kategoriseringen overfor, så her fremhæves den blot i overskrifter:

- Lærerens pædagogiske praksis er spændt ud mellem ydre krav og kerneydelsen, og denne udspændthed kan holde læreren væk fra kerneydelsen.
- Undervisningen og læreren kan stå i vejen for elevens autonomi.
- Læreren har en tendens til at vælge kontrollerende frem for autonomistøttende undervisning.
- Lærerens klasseledelse og didaktiske praksis rummer spændingsfelter, som ikke kan ophæves, men som læreren må forvalte for at kunne understøtte god pædagogisk praksis. Her kan følgende fremhæves:
 - Styring – venlighed
 - Faglighed – relation
 - Kontrol – kontakt

- Konfrontering – tilbagetrækning
- Begrundelser – betingelser

3.4.3 Hvilke videnshuller eller spørgsmål efterlader den fremsøgte forskning?

Ligeledes er reviewet gennemført for at undersøge, hvilke spørgsmål eller uafdækkede områder denne forskning efterlader. Dette fremgår ikke så tydeligt af beskrivelserne af dobbelthedskategoriene ovenfor og kalder derfor på at blive udfoldet som prosatekst.

Flere studier på tværs af kategoriene peger på, at læreren i sin bestræbelse på at gennemføre enten autonomistøttende undervisning, undervisning af didaktisk kvalitet eller undervisning, der er dannende og understøtter kritisk stillingtagen, ”forstyrres” og påvirkes af betingelser i klasserummet eller krav fra policyniveauet. Denne forstyrrelse holder ifølge disse studier potentielt læreren fra at gennemføre undervisning med disse kvaliteter. Dette åbner for en række spørgsmål om spændingsfeltet mellem disse forstyrrelser og så lærerens praksis, som fremtidig forskning kunne fokusere på. Lin-Ratnam et al. (2016) viser, at læreren skal tildeles autonomi for at kunne udvikle sin praksis i retning af en mere autonomistøttende tilgang til undervisningen, og har således et konstruktivt blik på forholdet mellem policy og praksis. Øvrige studier fundet i dette review har en tendens til at nøjes med at pege på problemet. Fremtidig forskning kunne med fordel undersøge, hvordan policy og praksis kan sameksistere uden disse negative konsekvenser for lærerens pædagogiske praksis.

Iskov (2016) peger på, at ”forstyrrelserne” i form af, hvad han betegner som betingelser, faktisk indgår som en del af den didaktiske opgave og dermed udgør et vilkår i didaktisk praksis. Ligeledes finder han, at valget fra læreren om alene at gennemføre betingelsesstyret undervisning også kan hænge sammen med, at det er den letteste løsning for hende. Dermed kan det i et fremadrettet perspektiv give mening at undersøge lærerens pædagogiske og didaktiske praksis ud fra dette perspektiv mhp. at tilvejebringe viden om, hvilke kvaliteter eller kompetencer hos læreren der skal til, for at hun magter at agere i den didaktiske spænding mellem begrundelser og betingelser. Dette kan være relevant ikke blot i forhold til lærerens evne til at reflektere og planlægge, men ligeledes i forhold til lærerens klasseledelse og konkrete ageren i praksis. Reeve (2009) tematiserer en modstand i læreren mod autonomistøttende undervisning. Dette understøtter yderligere et behov for viden om, hvilke faktorer der har indflydelse herpå, og – om muligt – hvordan dette problem kan forstås dybere.

I dobbelthedstemæet om *klasseledelse og lærerens rolle* peges der på klasseledelsessituationen som modsætningsfyldt, fordi læreren i situationen skal

gøre to ting, som ikke er forenelige, idet de i en vis forstand afviser hinanden. Det kan f.eks. være *venlighed over for tydelighed* (Jensen, 2007) *konfrontation over for tilbagetrækning* (Pedersen, 2007) eller *fokus på relationen til en elev over for styringen af gruppen* (Munkholm og Vilain, 2016). Læreren kan f.eks. ikke både fokusere fuldt på den nære relation til den enkelte elev og fuldt på styringen og overblikket. Dette indikerer, at klasseledelsen i sig rummer egentlige paradoksale spændingsfelter. På den baggrund kan det være vigtigt at udvikle forskningsprojekter, der adresserer denne paradoksale forståelse af lærerens praksis mhp. at tilvejebringe viden om, hvordan læreren forvalter og bør forvalte dette. Forsøger læreren f.eks. at være tydelig på en venlig måde – som Jensen (2007) understøtter – skifter han fra tydelighed til venlighed, eller kan der identificeres helt andre måder at forvalte disse modsætninger på?

Ydermere fandt jeg i søgeprocessen kun ét relevant studie (Jensen, 2007), der inddrog elevernes perspektiv på dobbeltheder i lærerens pædagogiske og didaktiske praksis. Lærerperspektivet synes at være særligt dominerende i de fundne projekter. Det kan pege på, at der er brug for forskning, der i højere grad inddrager elevperspektivet og undersøger, hvordan elever oplever dobbelthederne. Dermed kan det anbefales, at der gennemføres forskningsprojekter, der inddrager elevernes perspektiv på dobbeltheder, dilemmaer og spændingsfelter i pædagogisk praksis.

Afslutningsvis skal det blot gentages, at der i de fremsøgte studier ikke kunne identificeres undersøgelser, der eksplicit undersøger empirisk, hvordan tilpasning og frisættelse som spændingsfelt i pædagogisk praksis viser sig, hvilket er ambitionen i denne afhandling.

4 En almenpædagogisk og hermeneutisk fænomenologisk undersøgelse af pædagogisk praksis

Nærværende undersøgelse er udformet som et empirisk studie af læreres oplevelse af egen praksis mhp. at tilvejebringe forståelser af pædagogisk praksis. I dette kapitel vil jeg udfolde, hvordan jeg har valgt at udforme og designe denne empiriske undersøgelse således, at den retter sig imod den pædagogiske praksis og svarer på afhandlingens overordnede problemformulering.

I bestræbelsen på således at sikre konsistens mellem undersøgelsens genstand og metode måtte jeg begynde med at stille spørgsmålet: Hvorledes kan man på en hensigtsmæssig måde undersøge pædagogisk praksis empirisk? Hvilken videnskabsteoretisk tilgang og hvilke metodologiske overvejelser skal der til, for at undersøgelsen kan indfange viden om en praksis, der er pædagogisk?

Her viser *almenpædagogikken* sig som et oplagt svar. Almenpædagogikken er en tradition og en position, der skiller sig ud ved at forstå pædagogisk praksis som en særegen praksis og ved at bestræbe sig på at diskutere, undersøge og understøtte netop denne praksisform. Dermed tilvejebringer almenpædagogikken perspektiver, begreber og forståelser vedrørende netop det pædagogiske, og dermed kan man argumentere for, at netop almenpædagogikken er et hensigtsmæssigt grundlag for at udvikle nærværende undersøgelses design og metoder.

Men under læsningen af almenpædagogiske repræsentanter blev det ligeledes klart, at almenpædagogikken både fra intern og ekstern side bliver kritiseret for ikke at være en fuldt udviklet forskningstilgang. Ifølge Komischke-Konnerup kan der særligt fremhæves fire fremherskende indvendinger mod almenpædagogikken som forskningstilgang. Disse er:

1. *"Den almene pædagogik er blevet en pædagogisk filosofi uden aktuel interesse og betydning for pædagogisk praksis.*
2. *Det er ikke længere muligt systematisk at indføre i og fremstille pædagogik som et samlet og afgrænset område.*
3. *Den almene pædagogik er spekulativ, normativ og uvidenskabelig.*
4. *Den almene pædagogik kan ikke håndtere pluraliseringen."* (Komischke-Konnerup, 2018, s. 76)

Særligt indvending 1 og 3 understøttes af bl.a. Prange (2013) og ligeledes af Oettingen (2018a), der med sit aktuelle arbejde med udvikling af, hvad han benævner *empirisk dannelsesforskning* i Danmark, påpeger, at der mangler grundlag for forskning i det pædagogiske, der kan være både teoretisk og empirisk i sin

tilgang. Dette peger på, at almenpædagogikken er en forskningstilgang, der er i sin vorden generelt, og særligt i forhold til at udgøre grundlaget for empirisk forskning.

På den baggrund finder jeg, at almenpædagogikken er en vigtig og brugbar tilgang, særligt i forhold til at undersøge det pædagogiske. Men i forhold til, at det ligeledes er en konkret levet praksis, jeg vil undersøge, vurderer jeg, at almenpædagogikken ikke kan bære opgaven alene som grundlag for denne undersøgelse.

Derfor vælger jeg at lede efter en anden epistemologisk og metodologisk tilgang, der sammen med almenpædagogikken kan bidrage med et solidt grundlag for netop at undersøge en konkret levet praksis. Og idet den skal indgå i projektet i samspil med almenpædagogikken, må det være en tilgang, der bygger på en epistemologi og metodologi, der ikke strider for meget imod almenpædagogikkens epistemologi og metodologi.

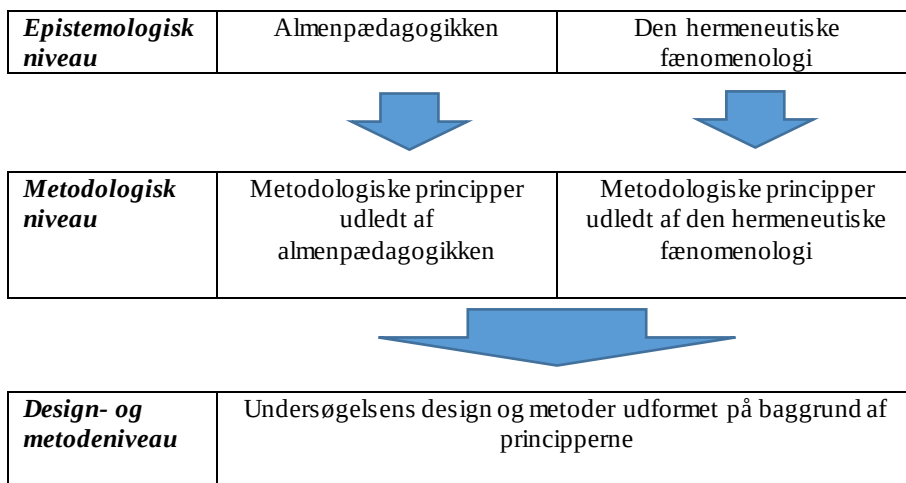
Her har jeg læst mig ind i den *hermeneutiske fænomenologi*. Som jeg vil uddybe herunder, rummer denne tilgang både ligheder med en almenpædagogisk tilgang og er bredt anerkendt og anvendt i forhold til at udgøre grundlaget for forskning i pædagogisk praksis. Endelig finder jeg her en tradition med potentiale til at kunne rumme den komplekse mellemmenneskelige levede praksis, som er genstand for undersøgelse i denne afhandling.

Det betyder, at grundlaget for udviklingen af mit design og valget af mine metoder er todelt. På den ene side bygger jeg mine metodiske valg på almenpædagogikken, fordi den holder mig fast på det pædagogiske i den praksis, jeg undersøger. På den anden side bygges disse valg på epistemologiske og metodologiske overvejelser fra den hermeneutiske fænomenologi for at hjælpe mig til at indfange den levede praksis i undersøgelsen. Todelingen skal dog ikke forstås således, at der er tale om to afgrænsede forløb, men således, at de to tilgange spiller sammen og understøtter hinanden i én samlet empirisk undersøgelse af pædagogisk praksis.

I dette kapitel redegøres der for disse to grundlag og deres sammenhæng med de metoder og det design, undersøgelsen udformes efter. Redegørelsen vil falde i tre niveauer:

1. For det første fremskrives centrale *epistemologiske* grundantagelser hos henholdsvis almenpædagogikken og den hermeneutiske fænomenologi.
2. Derefter konkretiseres disse ved at udlede en række *metodologiske* principper på baggrund af epistemologien.
3. Til sidst beskrives undersøgelsens *design og metoder*, som de udformes på baggrund af de metodologiske principper.

Dermed kan kapitlets udformning illustreres grafisk på følgende måde.



Det epistemologiske niveau beskriver grundantagelser i de respektive videnskabsteoretiske positioner om, *hvad viden er*, og *hvordan denne viden kan tilvejebringes* (Pedersen og Nielsen, 2001, s. 27). Det metodologiske niveau oversætter eller omsætter de epistemologiske grundantagelser til principper for, hvorledes forskeren kan undersøge det pågældende fænomen. Og på design- og metodeniveauet udfoldes undersøgelsens design og metoder på baggrund af de principper, der er beskrevet på det metodologiske niveau.

Hensigten med at udforme beskrivelsen i de tre niveauer er *transparens*, således at det er tydeligt for læseren, ikke bare hvordan undersøgelsen er udformet, men også på hvilket epistemologisk grundlag. Ligeledes er det *konsistens*, således at den indre sammenhæng mellem de videnskabsteoretiske ståsteder og så det konkrete undersøgelsesdesign sikres (Ibid., s. 27).

4.1 Epistemologiske grundantagelser hentet fra almenpædagogikken

I bestræbelsen på at undersøge *pædagogisk praksis* står undersøgelsen på epistemologiske forståelser fra *almenpædagogikken*, der grundlæggende bygger på den opfattelse, at pædagogik er en særegen praksis med egne afgrænsede forståelser, dilemmaer og sammenhænge (Benner, 2012; Prange, 2009; Uljens, 1997; Komischke-Konnerup, 2018). Dette funderes bl.a. i Benners *prakseologi* (Benner, 2010), der bestemmer pædagogisk praksis som en mellemmenneskelig praksisform,

der tilsammen med andre praksisformer udgøre fælles human eksistens og sameksistens (Oettingen, 2018a, s. 32). Det vil sige, at pædagogik og det pædagogiske ikke kan indfanges alene ved at sammenstykke viden fra andre videnskabelige bindestregsdiscipliner som pædagogisk psykologi, antropologi eller fysiologi. Pædagogisk praksis er særegen og skal undersøges som sådan.

4.1.1 Almenpædagogik som videnskab

Men hvilket begreb om *pædagogik som videnskab* tilbyder almenpædagogikken? Her er det en central pointe i almenpædagogikken, at pædagogisk praksis hele tiden befinder sig imellem et beskrivende *gør* og et foreskrivende *bør* (Rothuizen, 2019). Dermed peger Rothuizen på, at pædagogik i en almenpædagogisk udlægning altid rummer både handlinger og værdier. Dette betyder, at undersøgelser af pædagogisk praksis ikke blot må beskrive, hvad læreren gør, og hvad der sker i udøvelsen af denne praksisform, men ligeledes foreskrive, hvad pædagogen *burde* gøre, og dermed forholde sig normativt til praksissen. Oettingen argumenterer i samme retning og formulerer sig således:

”Pædagogik er en praksisvidenskab, der både handler om pædagogik og er til for pædagogik.” (Oettingen, 2018a, s. 31)

Rothuizen og Oettingen peger her på, at pædagogik som videnskab har to forbundne perspektiver på pædagogisk praksis. Den *undersøger* pædagogisk praksis ved at beskrive empirisk, hvad der sker, og hvad læreren gør i den pædagogiske situation i klasselokalet, og den *understøtter* pædagogisk praksis ved at foreskrive teoretisk, hvad den pædagogiske praksis skal og bør gøre.

Denne sondring henter Oettingen bl.a. fra Grue-Sørensen, der præciserer, at en almenpædagogisk undersøgelse både må rumme en empirisk og en teoretisk side, som finder sammenhæng i den pædagogiske opgave og praksis og dermed må undersøges som sådan. Her kobler Grue-Sørensen sig til Herbart's forståelse om, at pædagogik som videnskab udgøre et dualt system bestående af to umiddelbart uforenelige positioner, nemlig det psykologiske, der beskæftiger sig med pædagogikkens anvendelsesorienterede midler, og det normativt-etiske (Oettingen, 2018b).

4.1.2 Empirisk dannelsesforskning

På den baggrund introducerer Oettingen, hvad jeg anser som et kvalificeret dansk forsøg på at videreføre og konkretisere denne almenpædagogiske forståelse i aktuel pædagogisk forskning under paraplybetegnelsen *empirisk dannelsesforskning*. Forsøget bygger ifølge Oettingen bl.a. på det forhold, at den nuværende uddannelses- og skoleforskning angiveligt i udpræget grad er splittet i to lejre: På den ene side en empirisk lejr, der bedriver kvantitativ effektforskning, og på den anden side en normativ, der forsker teoretisk (Oettingen, 2018a). Empirisk

dannelsesforskning kalder til samling for at forsøge at tilvejebringe et bedre samspil mellem de to positioner ved netop at fremhæve, at pædagogisk forskning både skal arbejde ud fra normativ teori og deskriptiv empiri. Denne strømning er som sagt ny og i sin vorden, hvilket vil sige, at der stadig kun foreligger få konkrete anvisninger til, hvordan denne ambition om at skabe et tættere samspil mellem teori og empiri kan gennemføres i praksis.³

Denne polarisering mellem to lejre udfoldes og nuanceres ligeledes gennem Jens Erik Kristensens skelnen mellem *uddannelsesforskning* og *pædagogik*. Kristensen viser, hvorledes det, siden 1970'erne og frem til i dag, er lykkedes for

”politikere, økonomer og administratorer, men også uddannelsesforskere i Danmark, Norge og Sverige at gøre ’pædagogik’ til ’uddannelse’ og ’pædagogisk forskning’ til ’uddannelsesforskning’ eller ’uddannelsesvidenskab’.” (Kristensen, 2022b)

Kristensen peger således på et tiltagende spændingsforhold mellem uddannelsesforskning og pædagogik i perioden. Med uddannelsesforskning mener han

”empirisk og kvantitativ, men frem for alt praksisnær, anvendelsesorienteret og evidensbaseret uddannelsesforskning.” (Ibid.)

Derimod er pædagogik en forskningsdisciplin, der er styret af at forstå det pædagogiske og ikke af, hvad det pædagogiske skal bruges til. Dermed fastholdes pædagogik som en særegen praksis, der bør udforskes med baggrund i en normativ fundering i pædagogiske begreber og teori.

Denne diskussion er epistemologisk set afgørende, idet den peger på, at forskning, der enten er ensidigt teoretisk eller empirisk, faktisk ikke undersøger pædagogisk praksis som den særegne mellemmenneskelig praksis, almenpædagogikken forstår den som. En ensidig tilgang til pædagogisk forskning er problematisk på flere måder, som skal udfoldes herunder.

4.1.3 Et ikkehierarkisk forhold mellem teori og empiri

Ifølge Gruschka (2011) har forskning indenfor det pædagogiske område, der er ensidigt orienteret mod det empiriske, en tendens til at rette sig mod afgrænsede partikulære dele af det pædagogiske. Dette er problematisk, fordi det sker uden inddragelse af teoretisk-normative pædagogiske begreber, der kan sætte den pågældende enkelt del ind i en pædagogisk meningssammenhæng. Empirisk orienteret forskning i det pædagogiske mangler altså ifølge Gruschka pædagogiske

³ F.eks. har en del medforfattere i Oettingen (2018a) givet deres bud på, hvordan man kan udforme empirisk dannelsesforskning, som klart rummer relevante overvejelser.

begreber til at koble det partikulære forskningsområde med pædagogikken som helhed. På den måde kan ensidig empirisk forskning uforvarende lede til undersøgelser af eksempelvis elevers adfærd uden blik for, at denne adfærd her må forstås som én, der foregår i en pædagogisk sammenhæng og må undersøges som sådan. Konsekvensen er, at forskningen i sidste ende ikke kan informere pædagogisk praksis, fordi den ikke adresserer den særegne pædagogiske praksisform. Ydermere leder denne type forskning til, at andre videnskabelige positioner, som kobles til det pædagogiske – psykologi, sociologi, antropologi osv. – bruges som grundlag for forskningen, hvilket tilsidesætter det pædagogiske som særegen forskningsposition i egen ret. Konsekvensen af den forskning, der ensidigt orienterer sig empirisk, er for Gruschka en tendens til *afpædagogisering*.

Et konkret eksempel herpå findes hos Jacobsen og Komischke-Konnerup, der behandler denne tematik ud fra et eksempel om forskning i pædagogiske relationer på en psykologisk måde, hvilket leder til et tab af et pædagogiskprog (Jacobsen og Komischke-Konnerup, 2019).

Også Biesta er kritisk over for den forskning, der alene orienterer sig empirisk, bl.a. fordi den metodisk kommer til alene at validere forskningen gennem målinger:

”Dette har at gøre med spørgsmålet om, hvorvidt vi rent faktisk måler, hvad vi værdsætter, eller hvorvidt vi blot måler det, vi med lethed kan måle, og således ender med at værdsætte det, vi måler, dvs. det, vi kan måle.” (Biesta, 2011, s. 24)

På denne baggrund viser almenpædagogikken, at det pædagogiske ikke kan undersøges med et ensidigt fokus på det empiriske. Begrebet om det dobbelte formål som et pædagogisk begreb hjælper dermed nærværende undersøgelse til at fastholde meningssammenhængen, og hvad der må værdsættes i det pædagogiske. På den måde bliver begrebet om det dobbelte formål som et begreb om det pædagogiske epistemologisk set vigtigt.

På den anden side kan den normative teori heller ikke stå alene. I Oettingens fremstilling af empirisk dannelsesforskning må teorien indgå som fastholderen af det almene og det normative i det pædagogiske. Men idet det er pædagogisk praksis, der er undersøgelsens genstand, er teorien i sig selv ikke tilstrækkelig, da den kun tilføjer det generelle perspektiv på pædagogisk praksis. Det specifikke må ligeledes inddrages i form af empiri. Årsagen er, at der ifølge Oettingen er tale om et antinomisk forhold mellem teori, empiri og praksis (Oettingen 2018a), der understreger, at hverken teori eller empiri er tilstrækkelig i sig selv, idet de hver for sig er ensidige; teorien kan alene anskue praksis fra et generelt og principielt niveau, hvorimod empirien alene kan se det specifikke enkelttilfælde. Hverken teori eller empiri kan begribe praksis alene. Derfor må de to indgå i en ikkehierarkisk dialog med hinanden (se f.eks. Komischke-Konnerup, 2016). Et forskningsdesign, der søger at tilvejebringe et fuldgældigt billede af det pædagogiske, må således rammesætte en ikkehierarkisk dialog mellem teori og empiri.

4.1.4 Pædagogisk handlen som praktisk eksperimentel handlen

Når den pædagogiske praksis ikke kan bestemmes af teorien, som er for generel, og heller ikke kan dikteres af empirien, som er for specifik, ophæves muligheden for, at de handlinger, læreren gør i pædagogisk praksis, kan bestemmes som tekniske handlinger, dvs. handlinger, der udføres efter en forud fastlagt teknik, metode eller skabelon. Da der således ikke er en fastlagt opskrift, må den konkrete handling bestemmes af praktikerens i praksis. Dermed kan en pædagogisk handling bestemmes som *praktisk-eksperimentel* (Benner, 2014; Oettingen, 2018a; Komiske-Konnerup, 2018). Handlingen bestemmes af praktikerens i praksis, hvilket kalder på lærerens dømmekraft.

Ikke forstået således, at teorien og empirien ikke er vigtig for praktikerens og for forståelsen af pædagogisk praksis. Teorien støtter praktikerens i at forstå de generelle normative forhold omkring den praksis, hun står i. F.eks. kan den oplyse om dilemmaer og paradokser. Empirien bidrager med en forståelse af det specifikke og konkrete, f.eks. didaktiske nærbilleder og beskrivelser af helt konkrete situationer og erfaringer. Men ingen af dem kan på forhånd definere den rette handling i praksis. Teorien kan tilvejebringe paradokset, men aldrig løse paradokset med en opskrift. Dermed kan man sige, at teori-praksis-forholdet i almenpædagogikken ikke er teknisk, men *performativt teoretisk* (Oettingen, 2018, s. 44). Ligeledes kan empirien nok beskrive en konkret situation, men aldrig give et endeligt svar på, hvordan lærere skal handle i situationen. Teoriens og empiriens opgave er i stedet at opfordre og understøtte praktikerens i *at bestemme sig selv*, ikke at fratage praktikerens og praksis denne selvbestemmelse. Altså bliver en almenpædagogisk videnskabelig tilgang stillet den opgave at tilvejebringe teori og empiri, der ikke dikterer, hvad praksis skal, men understøtter praksis i at stå ved sig selv som en praktisk eksperimentel handlingsform.

Dermed kan almenpædagogikken som videnskab bestemmes som en *praksisvidenskab* (Oettingen, 2018) eller en *handlingsvidenskab* (Rothuizen, 2019), hvori praksis og den praktisk-eksperimentelle handling står centralt.

4.2 Metodologiske principper udledt af almenpædagogikken

Med almenpædagogikken som epistemologisk udgangspunkt for afhandlingens metode må man mere konkret og metodologisk spørge, hvilke principper for valg af metoder og tilgange almenpædagogikken rummer; hvad skal jeg som forsker være opmærksom på i mit valg af metode, når det er pædagogisk praksis, jeg vil undersøge? Af de epistemologiske antagelser og diskussioner, som blev beskrevet ovenfor, kan jeg udlede følgende fire principper, som danner metodologisk grundlag for udviklingen af undersøgelsens design og metoder.

Princip 1: En undersøgelse af pædagogisk praksis skal have et begreb om det pædagogiske

Ifølge det ovenstående er pædagogisk praksis en særegen praksis. Skal den særegne praksis undersøges empirisk, er det nødvendigt at sikre sig, at det er denne praksis, man undersøger, og ikke alt muligt andet. Derfor er der brug for at have pædagogiske begreber eller perspektiver for at kunne identificere det pædagogiske ved praksissen og dermed fastholde undersøgelsen på sin genstand. Det er altså dette begreb, der muliggør, at jeg og mine informanter kan se det pædagogiske i praksissen. Det betyder dog ikke, at begrebet skal forstås definitorisk. Det pædagogiske begreb fastholder alene undersøgelsen på generelle og overordnede aspekter af det pædagogiske og kan således ikke definere eller diktere pædagogisk handlen, jf. bl.a. princip 2.

Princip 2: Et ikkehierarkisk forhold mellem teori og empiri

Begrebet for det pædagogiske fastholder således undersøgelsen på det pædagogiske. Men det ovenstående peger ligeledes på vigtigheden af, at dette begreb ikke dominerer eller definerer empirien. Begrebet har et generelt, overordnet blik på praksis, men mangler det nuancerede, specifikke og konkrete. Da begge dele er nødvendige i forhold til at kunne tilvejebringe viden om pædagogisk praksis, må teori eller empiri ikke definere hinanden. Derfor må der være et ikkehierarkisk forhold mellem teori og empiri i gennemførelsen af undersøgelsen.

Princip 3: Pædagogiske observationer af praksis er selektive og dermed ikke den eneste rigtige fremstilling af virkeligheden

I en praktisk situation i eksempelvis en skoleklasse foregår der et utal af handlinger, reaktioner og situationer. Da almenpædagogikken anlægger et pædagogisk perspektiv eller blik for at undersøge og kunne identificere det pædagogiske, vil der være elementer, som ikke er relevante, og som derfor udelades eller ikke tillægges vigtighed. Andre perspektiver på situationen end det pædagogiske vil således kunne opdage, hvad den almenpædagogiske undersøgelse ikke opdager.

Princip 4: Pædagogiske handlinger er praktisk-eksperimentelle

Som beskrevet ovenfor kan den pædagogiske opgave og pædagogiske handlinger ikke forstås som tekniske. Disse handlinger kan således ikke dikteres af teori eller empiri, men må bestemmes dømmekraftigt af den pågældende lærer i den pågældende *praktiske* situation. Dermed står læreren og eleven med en situation, hvis udfald altid er usikkert, og som dermed altid må gennemføres som et praktisk

eksperiment. Således kan pædagogiske handlinger bestemmes som praktisk-eksperimentelle. Altså må udformningen af nærværende undersøgelse understøtte, at den praksis, der undersøges, rummer praktisk-eksperimentelle handlinger og ikke eksempelvis fratager læreren dømmekraft i de undervisningssituationer, som er genstand for undersøgelse.

4.3 Epistemologiske grundantagelser hentet fra den hermeneutiske fænomenologi

I nærværende undersøgelse er jeg som nævnt interesseret i at gennemføre en empirisk undersøgelse af fænomenet pædagogisk praksis. Men igen spørger jeg: Hvordan?

Ifølge fænomenologiens grundlægger Edmund Husserl (Zahavi, 2015; Brinkmann og Tanggaard, 2017, s. 218) er det ikke fyldestgørende f.eks. at måle og registrere adfærd og handlinger i klasseværelset, fordi dette bygger på den opfattelse, at et fænomen kan forstås adskilt fra den menneskelige bevidsthed, og dermed bygger på en fejlslagen kartesiansk subjekt-objekt-dualitet. Ifølge Husserl peger fænomenologien på, at den menneskelige bevidsthed og fænomenerne er gensidigt afhængige, idet bevidstheden er intentionelt rettet mod fænomenerne og altså altid er en bevidsthed om noget, og idet fænomenerne er således konstituerede, at de viser sig for en bevidsthed. Konsekvensen af denne forståelse er, at viden om et fænomen må tilvejebringes ved at undersøge, hvordan fænomenet – f.eks. pædagogisk praksis – viser sig for en bevidsthed. Husserl hævdede i den forbindelse, at det er muligt at gennemføre en ren beskrivelse af fænomenerne ved at tilsidesætte sin egen opfattelse, hvilket han kaldte *epoché*.

4.3.1 Mennesket som væren-i-verden

Heidegger viderefører Husserls fænomenologiske projekt, men i en ny retning, idet han kritiserer Husserl for ikke at være sluppet helt fri af subjekt-objekt-dualiteten. Heidegger udskifter derfor Husserls intentionelle bevidstheds forhold til fænomenets visen sig med forståelsen af mennesket som *Dasein* (Heidegger, 2007). Med begrebet understreger Heidegger, at menneskets væren er situeret som en væren-i-verden, til-væren eller *der-væren* (Gulddal, 1999, s. 124, note 4). Mennesket og verden er hos Heidegger ikke alene forenet i erkendelsen, men også i væren. Menneskets væren er en væren, der er defineret ved at være i fortrolig kontakt og samspil med fænomenerne. Mennesket og verden forenes hos Heidegger på en så grundlæggende måde, at mennesket altid allerede har med verden og fænomenerne i verden at gøre. Det betyder for Heidegger, at det bliver et eksistentielt grundtræk ved *Dasein*, at det er i verden på en måde, der er karakteriseret ved *Sorge*, hvilket vil

sige, at mennesket sørger for (Løgstrup, 1996), udviser omsorg eller omhu (Pio, 2005) eller bekymrer sig for de fænomener, det har med at gøre i verden.

4.3.2 Mennesket som forstående væren-i-verden

Derudover tilfører Heidegger det ontologiske grundtræk til Dasein, at det er en værensform, der ikke blot er i verden, men er i verden på en sådan måde, at det *forholder sig til sin egen væren i verden*. Det betyder, at mennesket befinder sig i en tilstand af et forhold til sig selv, en stadig træden ud af sig selv og forholden sig til sig selv – hvad han kalder for *åbenhed*, *lysning* eller *gennemsigtighed* for sig selv (Heidegger, 2007).

Med denne åbenhed som grundvilkår følger det, at Dasein ikke som andre værender, f.eks. stenen eller skyen, kan beskrives som en essens eller en fast ting. Dasein står i et forhold til den væren, det selv er. Det betyder, at mennesket står i et åbent forhold til sin egen væren.

Dasein, der gennem sin åbenhed forholder sig til sin egen væren og derigennem udkaster mulighed, bliver derved for Heidegger et *forstående væsen*.

”I dette selvforhold er den eksisterende væren i verden som sådan åbnet og denne åbenhed blev kaldt forståelse”. (Heidegger, 2007, paragraf 31)

At forståelsen bliver et ontologisk grundvilkår for Dasein, som altid allerede er i verden, peger på, at menneskets forståelse ikke er en finit størrelse, men en stadig infinit proces, som Heidegger kan betegne som en cirkel (Heidegger, 2007, paragraf 32). Denne cirkel er således ikke en vej til fuldkommen erkendelse for et subjekt, men er et udtryk for mennesket som eksisterende væren i verdens *forudsstruktur* (Ibid., paragraf 31). På denne måde bliver forståelsens cirkelstruktur et udtryk for, at forståelse er en tidslig historisk proces, som aldrig begynder eller slutter, men foregår stadigt. Og det, der forstås, er på den ene side det pågældende fænomen i verden og på den anden side tilværens egen væren. To ting, som ifølge Heidegger ikke kan skilles ad.

4.3.3 Mennesket som forstående væren-i-verden som grundlag for den hermeneutiske fænomenologi

Denne situation, som Dasein står i, hvordan det både er i verden og *spørger* til denne væren, kalder Heidegger for en *hermeneutisk situation* (Heidegger, 2007, s. 263), fordi der her ikke bare er en tilstedeværelse i spil, men ligeledes en spøg. Der er tale om en form for væren, for hvem det *”i sin væren selv drejer sig om denne væren”* (Heidegger, 2007, s. 128). Denne fortolkende og samtidig involverede side af Dasein er ikke blot interesseret i at forstå fænomenerne, men i at forstå sin væren

med fænomenerne, og denne forståelse er for Heidegger en søgen efter denne værensmådes *mening*. Dermed peger Heidegger på hermeneutikken som menneskets søgen efter at forstå og fortolke sin væren som meningsfuld.

Med denne bestemmelse af Dasein som væren i verden og forstående og dermed meningssøgende har Heidegger podet hermeneutikkens spørgen og fortolkning på fænomenologiens erfaring og beskrivelse (Ricoeur, 1975). Således er grunden lagt til en *hermeneutisk fænomenologi*, der både må inddrage beskrivelser af Daseins erfaringer og ligeledes fortolke disse erfaringer for at kunne udlægge tilværelsen som meningsfuld. Dermed kan Friesen et al. definere den hermeneutiske fænomenologi som videnskabelig tilgang på denne måde:

“Hermeneutic phenomenology is consequently the study of experience together with its meanings.” (Friesen et al., 2012, s. 1)

Den hermeneutiske fænomenologi defineres ved både at inddrage en fænomenologisk beskrivelse af erfaringer og en fortolkning af disse erfaringer mhp. at udlægge væren i verden som meningsfuld.

4.3.4 Hermeneutik og fænomenologi som hinandens forudsætninger

Centralt er det, at den hermeneutiske fænomenologi fastholder, at disse to tilgange, den deskriptive og den interpretative, ikke blot er to sidestillede tilgange, men med baggrund i Heideggers forståelse af Dasein som både væren-i-verden og forstående er hinandens forudsætninger. Her opsamlet af Rendtorff:

”Mens Husserl fremhævede, at erfaringen er direkte givet i bevidsthedens umiddelbarhed, foretager Heidegger en hermeneutisk drejning af fænomenologien ved at understrege, at al forståelse er en formidlet forståelse, der forudsætter en bestemt verdenshorisont (Heidegger [1927] 1984: 148). [...] Anderledes sagt, der gives ikke erfaring og oplevelse af verden uden fortolkning, og mennesket kan ikke undgå at leve i en meningssammenhæng, der fortolkes ud fra dets livstydning, projekter og gøremål i verden.” (Rendtorff, 2013, s. 263-264)

Fortolkningen er altid en fortolkning af erfaring, og erfaringen kan ikke forstås meningsfuldt uden fortolkning. Fænomenologien og hermeneutikken er hinandens forudsætninger i bestræbelsen på at forstå menneskets væren-i-verden med fænomenerne.

Max van Manen, der bedriver forskning i bl.a. pædagogisk praksis fra et hermeneutisk fænomenologisk udgangspunkt, beskriver dette på følgende måde:

“Hermeneutic phenomenology tries to be attentive to both terms of its methodology: it is descriptive (phenomenological) methodology because it wants to be attentive to

how things appear, it wants to let things speak for themselves; it is an interpretive (hermeneutic) methodology because it claims that there are no such things as uninterpreted phenomena. The implied contradiction may be resolved if one acknowledges that the (phenomenological) "facts" of lived experience are always already meaningful (hermeneutically) experienced. Moreover, even the "facts" of lived experience need to be captured in language (the human science text), and this is inevitably an interpretive process." (Van Manen, 1997).

Konkret betyder det, at jeg i bestræbelsen på at forstå pædagogisk praksis ikke blot må tilvejebringe erfaringer af f.eks. læreres væren-i-verden i fortrolighed med pædagogisk praksis, men også må fortolke disse erfaringer for at kunne forstå dem som meningsfulde.

Men hvordan kan den hermeneutiske forståelsesproces beskrives? Under hvilke omstændigheder sker den? I bestræbelsen på at besvare disse spørgsmål har Gadamer videreført Heideggers forståelse, hvilket skal udfoldes herunder.

4.3.5 Den hermeneutisk fænomenologiske forståelsesproces

At forståelse bestemmes som et ontologisk grundtræk ved mennesket, markerer den såkaldte filosofiske vending indenfor hermeneutikken, som Heidegger grundlægger, og Gadamer viderefører, bl.a. ved at understrege, at forståelse ikke er noget, man gør, men noget, der sker med en – forståelse er simpelthen en *sandhedshændelse* (Gadamer, 2007). Ifølge Gadamer er hans ærinde ikke at fastlægge en procedure eller metode for forståelse, men i stedet at klarlægge de omstændigheder, under hvilke forståelse sker.

Gadamer viderefører og udfolder således Heideggers hermeneutiske perspektiv i form af, hvad han selv kalder en *filosofisk hermeneutik* (Gadamer, 2007, underoverskriften på bogen). Forståelser og begreber fra denne tilgang, som er relevante for nærværende undersøgelse, skal her fremhæves.

Heidegger forankrede som skrevet mennesket i verden ved at tale om Dasein som situeret væren. Dette viderefører og oversætter Gadamer ved at understrege, at mennesket grundlæggende altid er indlejret i den tradition, som det kommer af. Dette kobler Gadamer til den menneskelige forståelsesproces ved at påpege, at denne bundethed til traditionen i en forståelsesproces manifesterer sig som forforståelser eller fordomme i individet.

4.3.5.1 Forforståelse

Individet vil således altid være forudindtaget eller farvet i forhold til det fænomen, der skal undersøges. Dette kan umiddelbart virke som et problem i forhold til at kunne forstå fænomenet på dets egne præmisser, men for Gadamer er det ikke

nødvendigvis tilfældet. Forståelse er nemlig ikke ifølge Gadamer et objektivt forløb, men en hændelse i det enkelte menneske. Idet et menneske med Heideggers ord er *kastet ind i fakticiteten* eller med Gadamer's formulering er *indlejret i traditionen* og dermed fordomsfyldt, så kan forståelse ikke ske udenfor eller på trods af disse fordomme. Den må ske i samspil med dem.

Her er Gadamer inspireret af Heideggers begreb om *kastethed* (Heidegger, 2007, s. 204) og særligt dette begrebs samspil med begrebet om *udkast*. Kastethed er Heideggers betegnelse for Daseins væren-der eller fakticitet, hvorudkast hænger sammen med menneskets eksistentialitet. Dvs., at mennesket pga. sin forudstruktur eller kunne-væren uafslutteligt udkaster eksistensmuligheder. Denne stadige vekslen mellem kastethed, horisont eller fordom og så udkast, af Gadamer forstået som åbenhed og spørgen til teksten, bliver forståelsens cirkelbevægelse.

Dermed er det ikke tilstrækkeligt at sige, at forståelse sker, ved at man tilsidesætter fordomme, som Husserl antog. I stedet påpeger Gadamer, at forståelse sker, ved at man i bestræbelsen på at forstå den valgte genstand i åbenhed lader den møde ens fordomme og i dette samspil kan udvikle disse fordomme og derved opnå ny forståelse.

”Fordomme udgør vores forudforståelse eller erfaringshorisont i den forstand, at vi altid fortolker det, vi ikke kender eller forstår, ud fra det, vi kender.” (Ame Jørgensen i Gadamer, 2007, indledningen, s. xviii)

Selve forståelsesprocessen foregår ved, at det fremmede i det, vi vil forstå, bliver sat i relation til fordommen i en stadig vekslen mellem kastethed og udkast, mellem det, jeg kender, og det, jeg ikke kender eller kunne kende. På denne måde er forforståelse ikke bare et vilkår, men faktisk ligeledes en forudsætning for forståelse, idet jeg ikke ville kunne forstå noget nyt uden at gennemgå processen med at få udfordret og bidraget til min forforståelse. Dette understreges af Gadamer, når han skriver, at

”al forståelse i sit væsen er fordomsfuld.” (Gadamer, 2007, s. 264)

Denne udlægning af forståelse understreger altså, at forforståelsen ikke skal tilsidesættes eller fortrænges, men i stedet ekspliciteres som et nødvendigt udgangspunkt for forståelsesprocessen.

På den måde er ambitionen ikke, at forskeren skal være distanceret til eller ikke have kendskab til det pågældende fænomen. I stedet er det en fordel, at forskeren er involveret og engageret i sagen, fordi det understøtter, at han har udviklet en god forforståelse, som dermed skaber en bedre forudsætning for forståelsesprocessen.

Denne involverethed må dog ikke slå over i en fast overbevisning, som forskeren blot ønsker at underbygge, eller

”som et personligt standpunkt, man holder fast ved.” (Gadamer, 2007, s. 288)

Den skal i stedet være en mulighed, der åbner for forståelsesprocessen, og som derfor lige så vel kan udfordres, erstattes og forandres i mødet med det pågældende fænomen i forståelsesprocessen.

Nu ved vi, at mennesket ifølge Gadamer altid er indlejret i traditionen og dermed har forforståelser, der gør, at man forstår indenfor en horisont, hvilket manifesterer sig som konkrete fordomme.

4.3.5.2 *Mødet med en anden horisont og horisontsammensmeltning*

I forståelsesprocessen ønsker jeg at forstå et fænomen og sætter derfor i åbenhed over for det fænomen, jeg vil forstå, mine fordomme i spil ved at lade dem møde en anden horisont, en anden forståelse end min egen, som jeg ikke kender. I nærværende undersøgelse er det læremes oplevelse af fænomenet pædagogisk praksis, som de erfarer det og udlægger det sprogligt i forskningscirklerne. Men hensigten er ikke at bekræfte min forforståelse eller i dette tilfælde medundersøgernes erfaringer, men at lade disse to indgå i en dynamisk proces mhp. at forstå sagen selv som et *fælles tredje*. Endemålet er altså, at man som forsker

”overvinder ens egen partikularitet, men også den andens.” (Gadamer, 2007, s. 290)

Min forforståelse og lærerens erfaringer udgør altså partikulære udgangspunkter, som i samspil skal understøtte muligheden for en ny forståelse af det fælles tredje.

Men hvordan sker den nye forståelse så? For Gadamer sker forståelse – muligvis – når jeg har sat den fremmede forståelse eller horisont i relation til min egen i en synergisk hermeneutisk cirkelproces. Hvis der sker forståelse, sker det hverken, ved at jeg overtager eller lader mig overbevise om den horisont, jeg møder, eller omvendt, men ved at en ny horisont opstår ved det, Gadamer kalder en *horisontsammensmeltning*. Her er der tale om et paradoksalt fænomen (Gadamer, 2017, indledningen, s. xi). Jeg kan nemlig ikke leve mig helt ind i den anden horisont. Jeg er jo, jf. forankringen i traditionen, bundet til denne, og jeg kan heller ikke gøre den anden horisont identisk med min egen, for så sker der jo netop ingen forståelsesbevægelse. Der er i stedet tale om, at der ud af mødet mellem to horisonter faktisk opstår en tredje. Dette er en ny forståelse, som har karakter af en almengørelse eller fællesgørelse af det forståede.

Det er *”en forvandling henimod det fælles, hvor man ikke forbliver hvad man var”* (Gadamer, 2017, s. 359).

I almengørelsen ligger nok hos Gadamer en pointe om, at der er tale om en bedre forståelse, men ikke i endegyldig forstand. For Gadamer udgør den nye forståelse et muligt grundlag for fortsat arbejde med nye forståelser; den bliver aldrig finit eller uendelig, men udgørslet og ret en *endelighedserfaring*.

Således kan man opsamlende sige, at forståelse som hændelse i forskeren sker gennem en proces, der består af forskerens ekspliciterede forforståelse, denne forståelses møde med en anden forståelse og på den baggrund en mulig ny forståelse i form af en horisontsammensmeltning.

4.3.6 Oplevelsen overskrider det sproglige udtryk

Som afslutning på denne fremstilling af epistemologiske pointer i den hermeneutiske fænomenologi skal en sidste gøres gældende.

Selvom den forståelse, som jeg i mødet med lærerens erfaringer når frem til, udtrykkes sprogligt, betyder det ifølge Heidegger ikke, at det sproglige udtryk er identisk med forståelsen. Heidegger præciserer:

”Enhver før-prædikativ ligefrem måde at se det vedhåndenværende på er i sig selv allerede forstående-udlæggende.” (Heidegger, 2007, paragraf 32, s. 177)

Her peger Heidegger på, at forståelse ikke er helt i overensstemmelse med sprogliggørelsen af forståelsen, men at fænomenet altid muligvis er mere, end sproget kan beskrive. Altså bør man i en forståelsesproces være opmærksom på, at sproglige udlægninger af forståelsen ikke nødvendigvis er udtømmende og besinde sig på dette som et vilkår. Derudover kan det være hensigtsmæssigt at være opmærksom på andre udtryk end det sproglige, der f.eks. foregår på det følelsesmæssige eller det æstetiske område.

Dermed er der redegjort for centrale epistemologiske grundantagelser, som karakteriserer den hermeneutiske fænomenologi.

4.4 Metodologiske principper uddraget af den hermeneutiske fænomenologi

Som en opsamling og metodologisk oversættelse af disse epistemologiske pointer fra den hermeneutiske fænomenologi vil jeg her uddrage en række metodologiske principper, som står centralt som grundlag for valget af undersøgelsens design og metoder.

Princip 1: Tre grundfaser i en hermeneutisk fænomenologisk undersøgelse

Ifølge ovenstående beskrivelse er der tre grundfaser i en hermeneutisk fænomenologisk forståelsesproces; forforståelsesfasen, inddragelsen af en anden

forståelse eller horisont og endelig udviklingen af en ny forståelse. Beskrevet med udgangspunkt i nærværende undersøgelse er den første fase en forforståelsesfase, hvor jeg udarbejder og gør mig bevidst om min forforståelse. For det andet en empirifase, hvor jeg indsamler empirisk materiale, der er udtryk for læreres oplevelse af den pædagogiske praksis som en praksis, der både skal frigøre og tilpasse. Og den tredje fase er analyse- eller fortolkningsfasen, hvor jeg udvikler min forståelse ved gennem beskrivelser og fortolkninger at bringe min forforståelse og det empiriske materiale sammen og på den baggrund muligvis opnår en horisontsammensmeltning. Disse er således faser, som jeg udformer mit forskningsdesign efter. Men det er vigtigt at holde sig for øje, at idet forståelsen sker i mig som forsker, forløber der ligeledes en cirkulær *erkendelsesproces*, som rummer de samme momenter, men som foregår rodet, ustyrligt og på kryds og tværs af faserne i forskningsprocessen.

Princip 2: Fænomenologiske beskrivelser og hermeneutisk fortolkning som hinandens forudsætninger

Hvis jeg som forsker med baggrund i de epistemologiske forståelser fra den hermeneutiske fænomenologi skal opnå en bedre forståelse af pædagogisk praksis, skal jeg ikke *enten* beskrive *eller* fortolke, men gøre begge dele, fordi de to er hinandens forudsætninger i bestræbelsen på at forstå levet pædagogisk praksis.

For at kunne fortolke må jeg først tilvejebringe beskrivelser af, i mit tilfælde, læreres levede erfaring og fortrolige omgang med fænomenet pædagogisk praksis. I denne deskriptive fase er det fænomenologisk-deskriptive perspektiv fremherskende. Ifølge Giorgi og Giorgi (Giorgi og Giorgi, 2003; Kvale, 2000; Brinkmann og Tanggaard, 2015) er det her afgørende, at beskrivelsen tilstræber netop at være beskrivende for at fastholde oplevelsen af fænomenet på dennes præmisser og altså ikke må forveksles med f.eks. en analyse eller fortolkning. Spiegelberg fremhæver, at man i udarbejdelsen af beskrivelsen ikke må tænke, men rettere se (Spiegelberg 1960) og dermed ifølge Kvale må sigte efter en ”... *direkte oplevelsesbeskrivelse uden nogen overvejelser om oprindelsen eller årsagen til en given oplevelse*” (Kvale, 2015, s. 562).

Dog må dette ikke forveksles med en ren *epoche*. I beskrivelserne er forskerens forforståelse i baggrunden, men ikke udslettet. Det handler i stedet om at være sig bevidst om sin forforståelse og inddrage den mhp., at den både i forgrunden i fortolkningen og i baggrunden i beskrivelsen indgår dynamisk mhp. at opnå ny forståelse. Dette kalder på en *hermeneutisk fænomenologisk attitude*, som udfoldes herunder.

Ligeledes er det vigtigt, at beskrivelserne ikke bliver for overfladiske, tynde eller tekniske. Det handler om at beskrive så grundigt, at man i fortolkningen kan udlede

det meningsfulde af – eller rettere i – de specifikke oplevelser og beskrivelser af disse. Ifølge Schirmer gøres det ved at udarbejde tykke beskrivelser:

”I stedet for at reducere erfaringen af objektet til objektive og kvantificerbare karakteristika gælder det om at levere tykke beskrivelser.” (Schirmer, 2013, s. 29)

Beskrivelserne må være *tykke* derved, at de beskriver oplevelsen så dybt og ”levet”, at informantens meningsfulde erfaring af sin væren med fænomenet kan vise sig for læseren af dem.

Men beskrivelserne har brug for at blive fortolket for at blive forstået som meningsfulde. Og i erkendelsesprocessen sker der hele tiden en cirkelbevægelse mellem beskrivelse og fortolkning. I forskningsdesignet tilrettelægges undersøgelsen, så der, efter at beskrivelserne er tilvejebragt, sker en fortolkning. I fortolkningen mødes beskrivelserne med forskerens forforståelse. Både forforståelsen og beskrivelserne bringes i spil, og forskeren er pga. sin *hermeneutisk fænomenologiske attitude og forudsætningsbevidsthed* (se princip 3) åben for en mulig horisontsammensmeltning, hvor forskeren ud af dette samspil muligvis når til nye forståelser.

Princip 3: Forudsætningsbevidsthed – som en del af en hermeneutisk fænomenologisk attitude

Forståelse er fra et hermeneutisk fænomenologisk perspektiv ikke alene noget, forskeren gør ved hjælp af teknikker og metoder. Det er ligeledes noget, der sker med forskeren. Men dette forudsætter, at forskeren åbner sig for en sådan hændelse, hvilket kalder på et særligt sindelag eller attitude.

Denne attitude består for det første i, hvad Kvale kalder for *forudsætningsbevidsthed* (Kvale, 2001, s. 59). Forud for en undersøgelse befinder den forstående sig altid indenfor en horisont og har derfor fordomme om og en forforståelse af temæet.

Således fastholder Kvale, at *”fortolkningen af en tekst ikke er forudsætningsløs. Fortolkeren kan ikke ’springe uden for’ den forståelsestradition, han eller hun lever i”* (Kvale, 2001, s. 59).

Denne forforståelse indgår som et vigtigt dynamisk element i forståelsesprocessen, fordi enhver forståelse er betinget af en forudgående forståelse. Og det er gennem forforståelsen, at forskeren får adgang til et forskningsfelt (Gilje i Jærvinen og Mik-Meyer, 2017, s. 135). Det er i kraft af forforståelsen, at vi kan forstå noget som noget. Her formuleret af Kristiansen (Jærvinen og Mik-Meyer, 2017, s. 157):

”Den bærende analytiske procedure i hermeneutisk analyse er nemlig en fortolkning af fænomener, der tager afsæt i den forståelse af det studerede fænomen, forskeren har på forhånd”.

Men denne forforståelse kan ifølge Gadamer være *ubemærket* (Gadamer, 2007). Dette er problematisk, fordi den forstående ikke kan lade den indgå i forståelsesprocessen, og fordi forståelsesprocessen dermed bliver mindre transparent. Dermed understreges det, at forståelsen må *ekspliciteres* for både forskeren selv og læseren af forskningen (Kvale, 2001, s. 59). Denne eksplicitering af forforståelsen kalder jeg med Kvale forudsætningsbevidsthed, og denne indgår altså som en del af den attitude, der åbner forskeren for forståelseshændelsen.

Men idet forskeren ikke i kraft af sin forforståelse kan gennemføre en fuld *epoche*, som Husserl kaldte det, hvordan så begå sig i krydsfeltet mellem egen forforståelse og åbenhed over for ny forståelse? Gadamer formulerer det på følgende måde:

”Derfor må en hermeneutisk skolet bevidsthed på forhånd være modtagelig for tekstens anderledeshed. Men denne modtagelighed forudsætter hverken sagsmæssig ’neutralitet’ eller sågar selvudslettelse; den indebærer derimod, at ens formeninger og fordomme fremhæves og tilegnes. Det gælder om at være bevidst om sin forudindtagethed, således at teksten viser sig i sin anderledeshed og hermed får mulighed for at spille sin sagsmæssige sandhed ud imod ens egen formening.” (Gadamer, 2007, s. 256)

Det handler altså ikke om at udslutte sin forforståelse for en stund og derefter aktivere den, men rettere om at være åben over for fænomenets og tekstens anderledeshed, alt imens jeg er bevidst om min egen forforståelse og dermed den biasmulighed, der foreligger, idet jeg møder det empiriske materiale.

Dermed kan den hermeneutisk fænomenologiske attitude siges at indbefatte, at forskeren indtager en holdning af forudsætningsbevidsthed og åbenhed over for tekstens anderledeshed mhp. at åbne sig for en mulig horisontsammensmeltning.

Princip 4: Horisontsammensmeltning

I den stadige hermeneutiske cirkel proces kan der muligvis ske ny forståelse, hvilket Gadamer bl.a. beskrev som horisontsammensmeltning. Denne er karakteriseret ved, at mødet mellem forskerens horisont og en anden horisont frembringer en ny og dermed helt tredje horisont.

Et tegn på, at dette er tilfældet, er, at forskeren i fortolkningsprocessen oplever en mættethed i den nye forståelse, som kan beskrives som en *”indre enhed i teksten uden logiske modsigelser”* (Kvale, 2001, s. 58). Forskeren må altså i denne fase i fortolkningen fortsætte arbejdet, til hun finder en sammenhængende forståelse, hvor enkeltbegreber og perspektiver ikke strider imod hinanden, men understøtter en ny kohærent forståelse.

4.5 Samlet overblik over de metodologiske principper fra almenpædagogikken og den hermeneutiske fænomenologi

Jeg har nu redegjort for de metodologiske principper, som udgør grundlaget for mine metodiske valg. Princippene er hentet fra henholdsvis den hermeneutiske fænomenologi og almenpædagogikken, fordi jeg vurderer, at disse to er hensigtsmæssige som grundlag for denne empiriske undersøgelse af pædagogisk praksis. De er for overblikkets skyld opstillet i nedenstående skema.

Metodologiske principper for valg af undersøgelsesdesign og metoder

<i>Epistemologisk niveau</i>	Almenpædagogikken	Den hermeneutiske fænomenologi
		
<i>Metodologisk niveau</i>	<u>Fire principper</u> 1. Begreb om det pædagogiske 2. Forholdet mellem teori og empiri er ikkehierarkisk 3. Pædagogisk tolkning er én blandt andre mulige 4. Pædagogisk handlinger praktisk-eksperimentel	<u>Fire principper</u> 1. Tre grundfaser: forforståelse, empirisk fase og analysefase 2. Beskrivelse og fortolkning som hinandens forudsætninger 3. Forudsætningsbevidsthed – en hermeneutisk fænomenologisk attitude 4. Horisontsammensmeltning

4.5.1 Almenpædagogikken og den hermeneutiske fænomenologi som fælles grundlag for undersøgelsen

Før jeg skrider til redegørelsen for, hvordan undersøgelsen bliver endeligt udformet, er det vigtigt, at jeg kort opholder mig ved forholdet mellem disse to epistemologiske positioner. Spørgsmålet er om disse to tilgange er så kompatible med hinanden, at de kan udgøre et fælles grundlag for en undersøgelse af pædagogisk praksis, således at forskeren ikke efterlades med uoverkommelige modsætninger og uoverensstemmelser, når undersøgelsen skal designes og gennemføres.

Samtidig er det interessant at spørge, hvilke forudsætninger den hermeneutiske fænomenologi har for at udgøre grundlaget for undersøgelser af netop *pædagogisk* praksis, altså i hvilket omfang man kan sige, at den hermeneutiske fænomenologi er kompatibel med pædagogikken.

Dette sidste spørgsmål vil jeg herunder berøre først for derefter at vise, hvorledes principperne hentet fra de to tilgange er kompatible.

4.5.1.1 *Den hermeneutiske fænomenologi som tilgang til undersøgelser af pædagogisk praksis*

Den hermeneutiske fænomenologi undersøger og beskriver praksis fra et subjektivt erfaringsmæssigt perspektiv og søger at indfange komplekse levede erfaringer. Denne 'humanistiske' og ikkepositivistisk-tekniske tilgang til den levede praksis bliver af forskere, der arbejder med udgangspunkt i den hermeneutiske fænomenologi, oplevet som én, der resonnerer tæt med læreres oplevelse af deres praksis.

Eksempelvis skriver Tone Sævi (2014, s. 1):

“Educational research aims at maintaining or adding meaning to educational thinking and practice. Therefore, a central goal of the educational researcher is to understand the meaning held within a particular educational situation. Here, the phenomenological orientation toward the lived concrete, situated experience comes into play.”

Og Henriksen (i: Friesen et al., 2012), der selv forsker med udgangspunkt i et hermeneutisk fænomenologisk grundlag, skriver således:

“It is my experience that in-service teachers, when they encounter hermeneutic phenomenology, rather immediately recognize their own practice, their classrooms, and their students. This recognition is not just a feeling of “homecoming,” of recognizing their pedagogical practice. Embedded in this recognition is a feeling of relief; the world is recognizable. Perhaps most important of all: hermeneutic phenomenology takes the concrete minutiae of pedagogy and classroom interaction seriously; it acknowledges the embodied, ethical knowledge possessed by teachers, but which is rarely the subject for research.” (S. 120)

Eksemplerne peger på, at lærerne oplever, at den beskrivende og meningsfortolkende tilgang, der karakteriserer den hermeneutiske fænomenologi, åbner, viser og respekterer den livsverden, som lærerne oplever i deres daglige pædagogiske praksis.

Henriksen henviser ligeledes til Bollnow, der i en tekst fra 1962 (Bollnow, 1989) påpeger, at fænomenologien kan indfange, hvad han kalder *den pædagogiske atmosfære*, og kobler den til begrebet *stemning*, hvorved han følger i Heideggers fodspor. Denne pædagogiske atmosfære rummer ifølge Bollnow de fundamentale følelser og menneskelige kvaliteter, som enhver pædagogisk situation bygger på.

Disse eksempler viser på den ene side en forbindelse mellem læreres oplevelse af pædagogisk praksis og den hermeneutisk fænomenologiske udlægning af denne. Samtidig indikerer Bollnows begreb om den pædagogiske atmosfære ligeledes en teoretisk og epistemologisk forbindelse mellem teorier og begreber om pædagogisk praksis og begreber hentet fra hermeneutisk fænomenologi.

4.5.1.2 *Den hermeneutiske fænomenologis åbenhed over for levet erfaring som ikketeknisk møder princippet om pædagogiske handlinger som praktisk-eksperimentelle handlinger*

Ydermere anfører Henriksen, (i: Friesen et al., 2012), at den hermeneutiske fænomenologi er særlig velegnet til forskning i pædagogisk praksis, fordi den indfanger den levede ikketekniske praksis, som læreren står i. Hendes forskning peger på, at

”teachers know that being in a classroom with students cannot be reduced to a technical or an intellectual endeavor. It involves an intuitive sense of a world, a state of mind and a way of feeling and acting.” (Ibid., s. 120)

Dette citat fremhæver, at en hermeneutisk fænomenologisk forståelse af levet praksis påpeger, at denne ikke kan reduceres til at være et teknisk forehavende. Dette kan sidestilles med princippet om pædagogiske handlinger som praktisk-eksperimentelle, som står centralt i almenpædagogikken. Grundlaget for dette princip er, som udfoldet ovenfor, netop den opfattelse, at pædagogiske handlinger ikke kan forstås som tekniske.

Altså peges der her på en overensstemmelse mellem den praksisforståelse, der er til stede i almenpædagogikken, og den, der er til stede i den hermeneutiske fænomenologi.

4.5.1.3 *Begrebet om forforståelse møder princippet om et begreb om det pædagogiske*

Af almenpædagogikken uddrog jeg princippet om, at der skal et begreb om det pædagogiske i spil i undersøgelsen for at holde den fast på sin genstand, pædagogisk praksis, og give adgang til den. Af den hermeneutiske fænomenologi uddrog jeg princippet om tre faser og deri behovet for en udviklet forforståelse som dynamisk udgangspunkt for den empiriske undersøgelse.

Begrebet om det pædagogiske og begrebet om forforståelse er på nogle områder sammenlignelige. Begge fastholder, at jeg ikke kan tilvejebringe nye forståelser af pædagogisk praksis uden at inddrage allerede opnåede forståelser eller horisonter. Forskeren kan ikke gå fordomsfrit til forståelsen (Komischke-Konnerup, 2018, s. 95). Og det er således denne forforståelse eller dette begreb om det pædagogiske,

der holder mig fast på og giver mig adgang til forståelsen af fænomenet pædagogisk praksis.

Ligeledes viser begge principper, at forforståelsen eller begrebet om det pædagogiske ikke kan diktere, hvad jeg ser i mødet med praksis. Begrebet om det pædagogiske skal ikke fastlægge eksakt, hvordan praksis er, men hjælpe mig til at se det pædagogiske, som allerede er virksomt i praksis. Pædagogisk teori må ikke virke definatorisk, men skal i stedet være sensibiliserende. Forforståelsen er ligeledes ikke den endegyldige forståelse, men i stedet den bedst mulige forståelse, som jeg må tage med som blik, men samtidig holde tilbage af åbenhed over for empiriens anderledeshed vha. min forudsætningsbevidsthed og hermeneutisk fænomenologiske attitude.

Begge principper og forståelser peger altså på, at jeg ikke kan møde min undersøgelses genstand uden et begreb og en forforståelse, som holder mig fast på og 'åbner' fænomenet for mig. Men samtidig må denne begrebslighed, teori eller fordom ikke definere eller diktere den praksis, som undersøges. I almenpædagogikken, fordi pædagogisk praksis ikke lader sig bestemme af teori, eftersom den er eksperimentel og selvbestemmende. I den hermeneutiske fænomenologi, fordi forforståelsen er en *for*-forståelse, der ikke er endelig og dermed vha. forskerens hermeneutisk fænomenologiske attitude må bringes i spil med en stadig åbenhed over for den anderledeshed, der kan vise sig i mødet med praksis og tilvejebringelsen af empirisk materiale. Således peger jeg her på en sammenlignelighed mellem de to principper og forståelser.

4.5.1.4 Princippet om et ikkehierarkisk forhold mellem teori og empiri møder princippet om det deskriptive og det interpretative som hinandens forudsætninger

Fra almenpædagogikken henter jeg princippet om, at teori og empiri skal indgå i en ikkehierarkisk relation i gennemførelsen af undersøgelsen. Fra den hermeneutiske fænomenologi fremhæver jeg princippet om, at den deskriptive og den interpretative tilgang er hinandens grundlæggende forudsætninger i forståelsesprocessen. Her vurderer jeg, at der er en overensstemmende forståelse i de to tilgange i forhold til, hvordan forskeren skal forvalte forholdet mellem en såkaldt *induktiv empiridrevet* og en *deduktiv teoridrevet* tilgang til sagen. Overvejelsen om en induktiv eller en deduktiv tilgang er en central diskussion i metodelitteraturen (se f.eks. Blaikie, 2009), som almenpædagogikken og den hermeneutiske fænomenologi her giver relativt overensstemmende svar på. Begge positioner viser, at der ikke er tale om et enten-eller, men om et gensidigt afhængighedsforhold mellem de to. Begge principper fremhæver, at det hverken er teorien eller empirien, der har forrang, men at jeg som forsker både må være bevidst om min egen forforståelse og mit begreb om det pædagogiske og må indtage en attitude, der holder mig åben over for

empiriens anderledeshed. Her finder jeg altså et område, hvor almenpædagogikken og den hermeneutiske fænomenologi som udgangspunkt kan sameksistere og understøtte hinanden.

Således har jeg i dette afsnit redegjort for henholdsvis almenpædagogikken og den hermeneutiske fænomenologi som epistemologisk og metodologisk grundlag for at udforme undersøgelsens design og metoder. Og jeg har berørt nogle muligheder, der er ved at bringe disse to tilgange sammen i ét og samme forskningsprojekt, og har i den forbindelse argumenteret for, at et sådant samspil er muligt. På baggrund af disse grundlæggende overvejelser har jeg udviklet undersøgelsens endelige design og metoder. Disse skal nu beskrives.

4.6 Undersøgelsens forskningsdesign og metoder

I dette afsnit redegøres der for undersøgelsens design og metoder, som de er udformet på baggrund af principperne hentet fra almenpædagogikken og den hermeneutiske fænomenologi.

4.6.1 Tre faser

Med udgangspunkt i princippet om tre faser i en hermeneutisk fænomenologisk undersøgelse skrevet frem i ovenstående afsnit er undersøgelsen delt op i disse tre faser: *forberedelsesfasen*, hvor den begrebslige forforståelse og begrebet for det pædagogiske er oparbejdet, *en empirisk fase*, hvor læreres erfaringer med fænomenet pædagogisk praksis indsamles, holdt fast på det pædagogiske af begrebet om det dobbelte formål som pædagogisk begreb, og endelig en *analyse- og fortolkningsfase*, hvor erfaringerne beskrives og dernæst fortolkes i lyset af forforståelsen, således at en ny forståelse/horisontsammensmeltning har mulighed for at ske.

Hver fase rummer delspørgsmål, som er guidende for processen. Men det er vigtigt at understrege, at disse tre faser nok er et udtryk for trinene i forskningsprocessen, men at erkendelsesprocessen, jf. den hermeneutiske cirkelbevægelse, ikke skal opfattes lineært, men rettere cirkulært-progressivt, således at de respektive faser overlapper hinanden, og de første faser løbende genbesøges senere i projektet.

De tre faser – og de dertil knyttede støttespørgsmål – er følgende.

Fase 1: Forberedelsesfasen - Den teoretiske forforståelse: *Hvordan kan pædagogikkens fordring om både tilpasning og frigørelse forstås begrebsligt? Og herunder: Hvordan kan henholdsvis tilpasningen, frigørelsen og forholdet mellem de to begreb sættes?*

Fase 2: Empirifasen: *Hvordan oplever lærere deres praksis – sensibiliseret af begrebet om pædagogikkens dobbelte formål?*

Fase 3: Analysefasen: *Hvilke forståelser af pædagogisk praksis kan beskrivelser og fortolkninger afbrede- og dybde-beskrivelser af lærernes erfaringer med pædagogisk praksis, sensibiliseret af begrebet om det dobbelte formål, tilvejebringe?*

Og herunder stilles i analysefasen tre delspørgsmål:

1. *Hvordan beskriver lærerteamet fra indskolingen med fokus på klassen, fra mellemtrinnet med fokus på dansk og fra udskolingen med fokus på idræt deres pædagogiske praksis i lyset af det dobbelte formål? Og kan der deraf udledes, at der er mere grundlæggende forskelle eller ligheder mellem fagene og klassetrinnene?*
2. *Hvordan opleves den pædagogiske praksis af den enkelte medundersøger gennem hele samarbejdsprocessen?*
3. *Hvilke forståelser af pædagogisk praksis kan beskrivelser af disse oplevelser bidrage med?*

Dette kapitel udformes som en beskrivelse og begrundelse af design og metoder i de tre faser.

4.6.2 Forberedelsesfasen. Forforståelsen og begrebet om det pædagogiske

Forberedelsesfasen gennemføres, jf. princippet om forudsætningsbevidsthed, med den hensigt at gøre mig bevidst om og eksplicite min forforståelse som udgangspunkt for den empiriske undersøgelse. Ligeledes tjener denne fase, jf. princippet om begreb om det pædagogiske, til at udpege de begreber for det pædagogiske, som skal understøtte, at den empiriske undersøgelse holdes fast på det pædagogiske.

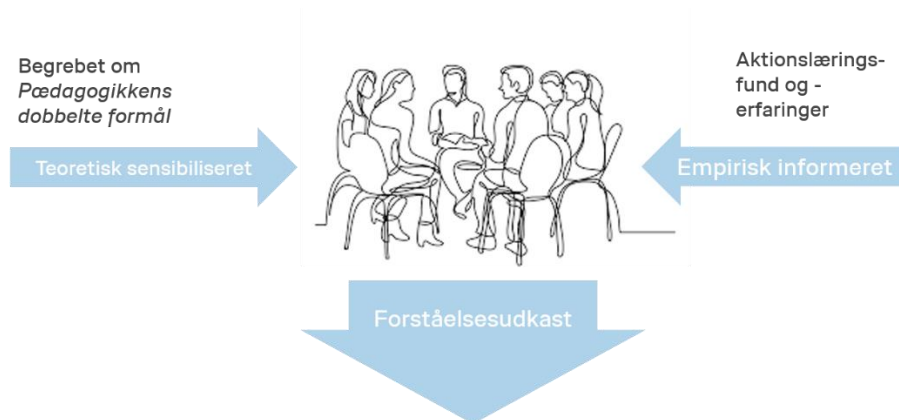
Fasen gennemføres som en læsning og analyse af pædagogiske tænkere, der vurderes som værende sensible over for den dobbelthed, der er grundlaget for projektet. Der sigtes ikke efter en endelig definition af det dobbelte formål som fund i sig selv, men rettere efter, hvad Gadamer ville kalde det bedst mulige begreb (Gadamer, 2007), som undersøgelsen kan bygge på. Fasen er udfoldet i kapitel 2 og forskningsartikel 1.

4.6.3 Empirifasen

I empirifasenfasen er det hovedhensigten at tilvejebringe empirisk materiale, der kan udgøre grundlaget for dybdebeskrivelser af læreres oplevelse af fænomenet pædagogisk praksis, jf. den deskriptive tilgang i den hermeneutiske fænomenologi. Fasen er guidet af spørgsmålet om, hvordan lærere oplever pædagogisk praksis, sensibileret af begrebet om det dobbelte formål, som blev fremanalyseret i fase 1.

Med den hensigt udvikler jeg et design, som jeg kalder *et refleksivt, teoretisk sensibileret og empirisk informeret forskningscirkelsamarbejde* med lærere i folkeskolen.

Kort beskrevet vil det sige, at jeg udvælger en række lærere som medundersøgere. Disse lærere udgør tre teams med tre lærere i hvert, som deltager i forskningscirkeldialoger med mig månedligt gennem ca. 10 måneder. Mellem disse dialoger arbejder lærerne med at undersøge deres egen praksis gennem aktionslæringsprocesser, og de fremlægger resultater herfra ved næstkommende forskningscirkel. I forskningscirkeldialogerne reflekteres der dialogisk over, hvordan pædagogisk praksis kan forstås ud fra den teoretiske forforståelse og lærernes aktionslæringsundersøgelser i egen praksis. Forskningscirklerne kan illustreres på følgende måde.



Figur 1: illustration af de teoretisk sensibilerede og empirisk informerede forskningscirkeldialoger.

Herunder vil jeg for overblikkets skyld indlede med en kort beskrivelse af, hvordan empirifasen forløb, og derefter vil jeg beskrive og begrunde centrale metodiske valg i fasen.

4.6.3.1 *Beskrivelse af empirifasens praktiske forløb*

Ved projektstart valgte jeg at indgå et samarbejde med en mellemstor forstadsskole i Danmark. Kriteriet for valget var, at skolen skulle repræsentere en dansk gennemsnitsfolkeskole. Altså søgte jeg en skole, der virkede stabil i forhold til ledelse og drift, og som ikke kunne karakteriseres som særlig, hverken med henblik på størrelse, placering eller elevgrundlag. Informanter – medundersøgere – blev udvalgt, ved at interesserede lærere kunne ansøge om at blive en del af forskningsprocessen. Dette skete, ved at jeg holdt en halv times oplæg om projektet for alle lærere på skolen. Herefter fik lærerne 14 dage til at tage stilling til, om de ønskede at deltage, og i bekræftende fald skulle de skriftligt ansøge om at deltage i projektet. Kriteriet for deltagelse var, at lærerne af sig selv var interesserede i at undersøge genstandsfeltet – jf. pointen om engagementets vigtighed – og dermed i at indtage rollen som medundersøgere, som forskningscirkelsamarbejdet foreskrev.

Ved fristens udløb havde over halvdelen af alle lærere på skolen søgt om deltagelse. På baggrund af ansøgningerne udvalgte tre teams fra henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling. Samtidig aftaltes de praktiske dele, arbejdstid, antal møder osv. med skolens ledelse. Samarbejdet skulle vare ca. ét år, og lærerne fik tid til at mødes med mig 2,5 timer én gang hver tredje/fjerde uge. Det tilstræbtes at finde informanter fra både indskoling, mellemtrin og udskoling, da udgangspunktet er, at dobbeltheden mellem tilpasning og frigørelse er en fundamental del af al pædagogisk praksis og dermed vedrører undervisningen på alle niveauer i skolen og på uddannelserne, men måske på forskellige måder i forhold til fag, niveau og alder. En spredning gav mulighed for at undersøge denne antagelse.

Begrundelsen for valget beskrev jeg således i mine noter på det tidspunkt:

”Begrundelsen for at vælge disse tre teams fra mit perspektiver:

- 1. De repræsenterer en stor aldersspredning hos eleverne – indskoling, ml.-trin og udskoling.*
- 2. De repræsenterer spredning i fokus: Både klasseteam, fagteam med et humanistisk fag og fagteam med idræt er repræsenterede. Selvom de selvfølgelig sagtens kan ændre dette fokus i løbet af semestret.*
- 3. Tre teams af den pågældende størrelse er et overskueligt antal i forhold til forskningsprocessen.*
- 4. Og endelig rummer ansøgningerne fra de tre grupper en åben tilgang til projektet og til at tage udgangspunkt i egen praksis, og derudover udtrykker de en uafhængig oplevelse af, at dette problemfelt er vigtigt at arbejde med i skolen.”*

Informanterne blev altså udvalgt i form af tre teams fra henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling. Indskolingsteamet er et klasseteam, mellemtrinsteamet er et danskfagteam, og udskolingsteamet er et idrætsfagteam. Denne fordeling opstod delvist tilfældigt, delvist styret af, at ansøgerne klumpede sig sammen i teams, og

den var delvist begrundet i et ønske om at udforme teams i overensstemmelse med skolens oprindelige teamorganisering af praktiske hensyn. Derudover gav denne fordeling som sagt også mulighed for at identificere eventuelle forskelle i forhold til fag eller faglige udgangspunkter i det enkelte team.

Et halvt års tid inde i mit ph.d.-forløb mødtes jeg med teamene første gang og forberedte forløbet, som reelt startede en måneds tid efter. Her fastlagde vi rammer og principper for samarbejdet, og forventninger afstemtes. Herunder gennemgik jeg min udlægning af *Danish Code of Conduct*, så alle var indforståede med dette. Før mødet havde jeg udarbejdet en projektbeskrivelse/samtykkeerklæring, som den enkelte lærer læste og underskrev (se bilag 1).

I det første halve år af forløbet, fra januar og frem til sommerferien, lykkedes det os at gennemføre 4-5 forskningscirkler pr. team. Det skal dog her præciseres, at coronaepidemien forstyrrede processen ad flere omgange og på flere måder, hvilket afstedkom

- at nogle forskningscirkler gennemførtes digitalt eller som individuelle samtaler
- at der har været længere ophold i samarbejdet
- at den praksis, som lærerne skulle agere aktionslærende i, har været mere eller mindre anderledes eller særlig
- at flere aktionslæringsprocesser ikke blev til noget, fordi eleverne var hjemsendt.

På den anden side har den særlige coronaundervisning også fremhævet, hvor meget strukturer, betingelser og interesser i skolen har belejret den almindelige skolehverdag. Dette udfoldes senere i afhandlingen.

Se i øvrigt den skematiske opstilling af alle forskningscirkeldialogerne herunder, hvoraf omfanget af samarbejdet fremgår.

Af dette skema fremgår det, hvilket empirisk materiale samarbejdet med **klasseteamet fra indskolingen** frembragte.

Dato (ændrede)	Indhold	Empirisk materiale
6.2.2020	Første møde Introduktion til aktionslæringen Introduktion til for forståelsen	Slides brugt ved mødet (se bilag 2)

	Opgave stillet: Identificér dobbeltheden i egen praksis	
27.2.2020	2. forskningscirkel – 2 timer	Videoptagelse
	Coronapause	
3.6.2020	3. forskningscirkel – 2 timer Ny deltager	Videoptagelse
11.- 12.6.2020	Baggrundsobservation K og S	Observationsnoter
24.6.2020	4. forskningscirkel	Videoptagelse
17.8.2020	5. forskningscirkel	Videoptagelse
14.9.2020	6. forskningscirkel	Videoptagelse
26.10.2020	7. forskningscirkel	Videoptagelse

Af dette skema fremgår det, hvilket empirisk materiale der blev frembragt i samarbejdet med **danskteamet på mellemtrinnet**.

Dato	Indhold	Empirisk materiale
20.1.2020	Første møde Introduktion til aktionslæringen Introduktion til for forståelsen Opgave stillet: Identificér dobbeltheden i egen praksis	Slides brugt ved mødet (se bilag 2)
24.2.2020	2. forskningscirkel – 2 timer	Videoptagelse
20.4.2020	3. forskningscirkel Digital pga. corona	Videoptagelse

	En medundersøger fraværende	
11.6.2020	3. forskningscirkel med L – 45 minutter Individuel samtale pga. corona	Videoptagelse
11.6.2020	3. forskningscirkel med A – 45 minutter Individuel samtale pga. corona	Videoptagelse
11.6.2020	3. forskningscirkel med Li – 45 minutter Individuel samtale pga. corona	Videoptagelse
25.6.2020	3. forskningscirkel – 2. s samtale med A – 45 minutter Individuel samtale pga. corona	Videoptagelse
20.8.2020	4. forskningscirkel	Videoptagelse
24.9.2020	5. forskningscirkel	Videoptagelse
29.10.2020	6. Forskningscirkel	Videoptagelse

Af dette skema fremgår det, hvilket empirisk materiale der kom ud af samarbejdet med **idrætsteamet i udskolingen**.

Dato	Indhold	Empirisk materiale
22.1.2020	Første møde Introduktion til aktionslæringen Introduktion til for forståelsen Opgave stillet: Identificér dobbeltheden i egen praksis	Slides brugt ved mødet (se bilag 2)
26.2.2020	2. forskningscirkel – 2 timer	Videoptagelse

25.5.2020	3. forskningscirkel med T – 45 minutter Individuel samtale pga. corona	Videoptagelse
28.5.2020	3. forskningscirkel med M – 45 minutter Individuel samtale pga. corona	Videoptagelse
29.5.2020	3. forskningscirkel med J – 45 minutter Individuel samtale pga. corona	Videoptagelse
4.6.2020	Baggrundsobservation T	Observationsnoter
12.8.2020	4. forskningscirkel Digital pga. corona	Videoptagelse
8.9.2020	Baggrundsobservation J	Observationsnoter
23.9.2020	5. forskningscirkel	Videoptagelse
28.10.2020	6. forskningscirkel	Videoptagelse

Efter sommerferiens afslutning og frem til afslutningen af fase to i oktober gennemførtes ca. fire forskningscirkler pr. team, ligeledes mere eller mindre påvirkede af coronarestriktioner.

Forud for forløbet var det min intention at gennemføre én eller to baggrundsobservationer pr. team for at få indblik i den enkelte informants praksis udefra. Men dette var kun muligt i begrænset omfang pga. coronarestriktioner. Alt i alt lykkedes det mig at gennemføre observationer af undervisningen hos fire informanter.

Så vidt en kort beskrivelse af forløbet. Herunder beskrives og begrundes centrale metodiske valg i undersøgelsens empiriske gennemførelsesfase.

4.6.3.2 *Hvorfor forskningscirkler?*

Den overordnede hensigt med fase to – empirifasen – er som nævnt at tilvejebringe empirisk materiale, der kan danne grundlag for beskrivelser af læreres oplevelser af fænomenet pædagogisk praksis, som efterfølgende fortolkes. I forhold til at opnå

dette har jeg på baggrund af undersøgelsens metodologiske grundlag følgende centrale overvejelser, der begrunder valget af disse teoretisk sensibiliserede og empirisk informerede forskningscirkler:

1. Samtalerne i forskningscirklerne skal så vidt muligt tage udgangspunkt i læreres oplevelser af egen pædagogisk praksis. Denne praksis skal være pædagogisk og dermed indbefatte praktisk-eksperimentelle handlinger, jf. princippet herom.
2. Jeg skal etablere et trygt og åbent miljø i cirklerne, så læreres beskrivelser formidles validt og ærligt i forskningscirkeldialogerne.
3. Blikket på praksis skal være både teoretisk-normativt og empirisk-deskriptivt, og forholdet mellem disse skal være ikkehierarkisk, jf. princippet herom.

I udviklingen af forskningscirklerne som design har jeg været inspireret af den metode, der kaldes *forskningscirkler* eller *studiecirkler*. Forskningscirkler er en forskningstilgang, der bygger på metodikken bag det *deltagende paradigme* (Denzin og Lincoln, 2011) der inddrager informanterne som medundersøgere i forskningsprocessen.

Forskningscirkler defineres af Persson (2010) som et samarbejde mellem en forsker og en gruppe praktikere over tid om et tema eller et problem, der er relevant for begge parter, hvor samarbejdet veksler eller cirkulerer mellem månedlige forskningscirkeldialoger, og derimellem gennemføres praksisundersøgende og udviklende handlinger, som drøftes i dialogerne.

Inspirationen fra forskningscirklerne understøtter dermed følgende:

- Et tæt samarbejde mellem forsker og praktikere, hvor praktikernes deltagelse er fremhævet
- Fokus på vekselvirkningen mellem refleksivitet og beskrivelse af sag – situation, forløb, egen oplevelse
- Et ligeværdigt samarbejde, hvor forskeren nok er rammesætter og indtager en ledende og faciliterende rolle, men på en sådan måde, at det giver plads til, at medundersøgere i høj grad kan præge, hvilken retning samarbejdet tager
- Et samarbejde, hvor udviklingen af forskningsviden og udviklingen af praksis spiller sammen

4.6.3.3 *Understøttelse af forholdet mellem medundersøger og fænomen*

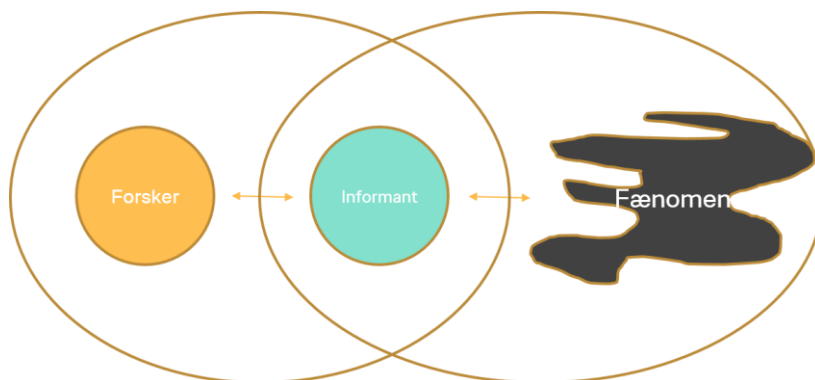
Ang. den sidste bullet fremhæves det perspektiv ved den deltagende forskning generelt og forskningscirklerne specifikt, at der her er særligt fokus på sammenhængen mellem forståelsesprocesser og udviklingsprocesser. Dermed er

forskningscirklen et samarbejde med praktikere med den hensigt, at praktikerne udvikler deres praksis, og at forskeren samtidig tilvejebringer viden indenfor det pågældende felt (Wahlgreen og Aarkrog, 2019). I nærværende design er der ligeledes fokus på dette samspil, men *med hovedvægt på forståelsesprocessen*, forstået således, at lærernes udviklingsprocesser ikke primært er et mål i sig selv, men rettere et middel til at støtte lærerne i at komme tæt på deres egen praksis, således at beskrivelserne og refleksionerne i forskningscirklerne faktisk tager udgangspunkt i oplevelser af pædagogisk praksis. Lærernes selvundersøgelsesprocesser bliver altså primært et redskab til at understøtte, at de faktisk baserer deres beskrivelser i forskningscirkeldialogerne på oplevelser af deres egen praksis.

Dette valg bygger på en opmærksomhed på en mulig svaghed i forskningscirkeldialogerne og måske ligeledes i kvalitative interviewundersøgelser i hermeneutisk fænomenologisk forskning generelt. Når forskeren interviewer informanten, understøttes forholdet mellem informanten og forskeren metodisk, men hvordan med forholdet mellem informanten og det oplevede fænomen? Hvordan sikrer forskeren sig, at informantens beskrivelser i interviewet ikke bygger på holdninger, dominerende diskurser i den offentlige debat, antagelser osv., men faktisk beskriver oplevelsen af det pågældende fænomen, som det viser sig for informanten. Og hvordan kan man faktisk forskningsmæssigt understøtte, at de oplevelser, man som forsker beskriver, faktisk relaterer sig til det fænomen, som undersøgelsen retter sig imod?

Ræsonnementet i projektets forskningsdesign er, at lærerne gennem strukturerede selvundersøgelsesprocesser bliver hjulpet til at se igennem det mulige slør af selvfølgeligheder, holdninger, interesser osv., der kan skygge for fænomenets visen sig, når de gør sig erfaringer med egen pædagogisk praksis. Altså bliver begrundelsen for valget af deltagende forskning og forskningscirkler ikke først og fremmest samspil mellem forskning og praksisudvikling, men i stedet bestræbelsen på at sikre en tæt sammenhæng mellem lærernes beskrivelser af det pågældende fænomen og så fænomenet, som det viser sig meningsfuldt i deres levede erfaring, som ifølge den hermeneutiske fænomenologi skal udgøre grundlaget for de beskrivelser og fortolkninger, som kan lede til nye forståelser.

Denne overvejelse er også understøttet af diskussionen om, at megen professionsforskning med en fænomenologisk eller hermeneutisk fænomenologisk tilgang faktisk bliver ved informantens oplevelse og dermed forstår fænomenologisk forskning som forskning i oplevelser frem for forskning i *fænomener gennem oplevelser* (se f.eks. Dahlberg og Dahlberg, 2019). At mit design både inviterer til, at medforskere kan tilvejebringe forandringer i deres egen pædagogiske praksis, og inviterer til samtale om denne praksis i forskningscirkeldialogerne, er altså en måde at understøtte, at det er den oplevede pædagogiske praksis, der bliver genstand for samtale og refleksion i forskningscirklerne.



Figur 2: Forskningsinterviewets to rum.

Dette er søgt illustreret i ovenstående figur. Figuren viser, at der er to rum – illustreret med de to ovaler – man skal være opmærksom på i det fænomenologiske forskningsinterview. Det ene er forholdet mellem forsker og informant. Det andet er forholdet mellem informant og fænomen. I mit design søger jeg at understøtte begge rum. I forskningscirkeldialogerne understøttes det første rum. I læreres deltagende medforskning gennem selvundersøgelser ud fra aktionslæringstrin understøttes det andet rum. Derudover er det vigtigt at nævne, at jeg naturligvis som forsker, gennem mine observationer og i øvrigt gennem mine egne levede erfaringer, også har en adgang til fænomenet, som ikke går via informantens oplevelser. Denne adgang er ikke medtaget i ovenstående figur.

4.6.3.4 Informanternes rolle som medundersøgere

I forskningscirkelsamarbejdet indgår informanterne i rollen som *medundersøgere*, der selvstændigt træffer valg i forhold til at undersøge egen pædagogisk praksis. Den vigtigste begrundelse herfor er ikke medundersøgerrollen som sådan, men i stedet en overbevisning om, at medforskning er en hensigtsmæssig tilgang, hvis jeg skal så tæt som muligt på informanterne og deres oplevelse af pædagogisk praksis. At forske i nogen, fremfor at forske med, vil muligvis fremme den opfattelse, at de, der forskes i, er objekt for en anden interesse end deres egen (Reason og Bradbury, 2008), og vil dermed muligvis skabe en vis grad af distance og lukkethed mellem forsker og informanter. Kvaliteten af mit forskningsprojekt er bl.a. afhængig af, at lærerne går tæt på deres egen praksis og åbent og ærligt beskriver denne praksis for mig og kolleger. Det vurderer jeg, at der er gode forudsætninger for, hvis de oplever sig selv som aktører i et tilstræbt ligeværdigt forhold til mig som forsker, og idet de undersøger en problemstilling, som de selv er optagede af, og som har relevans for

projektets overordnede problemstilling. Derfor tildeles de rollen som medundersøgere i forskningsprocessen.

Medundersøgerrollen og rekrutteringsstrategien fremmer derudover muligheden for, at lærerne går til projektet med engagement i det valgte tema og en interesse i at indgå i selvundersøgelsesprocesser. Særligt engagementet i undersøgelsens genstand er som tidligere nævnt ifølge Gadamer en styrke (se afsnittet om epistemologiske grundantagelser i den hermeneutiske fænomenologi) i en hermeneutisk forståelsesproces.

I denne forbindelse er det dog også vigtigt, at lærernes engagement og autonomi ikke slår over i selvtilstrækkelighed. Det er dermed afgørende at tilrettelægge samarbejdet med de medundersøgende lærere således, at de også evner at se deres egen forforståelse som et partikulært udkast, der også skal kunne udfordres i mødet med sagen, ligesom jeg som forsker skal evne dette. Dette er tilstræbt i udformningen af forskningscirkeldialogerne og skabelsen af et ligeværdigt dialogrum (se afsnittet om *forskningscirkeldialogerne*).

Endelig skal det præciseres, at jeg vælger betegnelsen *medundersøgere* for at tydeliggøre, at der på den ene side ikke er tale om *informanter*, som jeg forsker i, jf. det ovenstående, og at der på den anden side heller ikke er tale om *medforskere*, der dermed må forventes at have formel forskningskompetence.

Undersøgelsens design, der inddrager lærerne som medundersøgere, der skal kunne indgå i den teoretiske sensibilisering og kunne undersøge egen praksis gennem aktionslæringsprocesser og i en forskningscirkeldialog, som er en mere ”fri” form end interviewet, stiller dermed store krav til medundersøgerne. Dette udgør en vigtig begrundelse for, at jeg har valgt at bruge lærere frem for f.eks. elever, som kunne være relevante på baggrund af reviewet (se kapitel 3). Lærerne kan i denne sammenhæng betragtes som en slags ekspertinformanter, idet de er uddannede og professionelle og dermed forventeligt har gode forudsætninger for at påtage sig denne komplekse medundersøgeropgave. De kan forventeligt sætte begreber og teorier på deres praksis, de kan forholde sig kritisk til egen praksis, og de kan indgå i professionelle samtaler om dette i kollegiale sammenhænge. Disse kompetencer vælger jeg at indtænke som forudsætninger hos lærerne og vælger bl.a. derfor lærere som medundersøgere i dette design.

Medundersøgeropgaven, som lærerne påtager sig, indebærer, at de ikke bare ”bruges” til at tilvejebringe empiri, men ligeledes selv bliver fortolkende, fordi de indgår i den teoretiske sensibilisering. De beskriver ikke bare deres praksiserfaringer, men indgår ligeledes fortolkende, når de på baggrund af en begrebslig sensibilisering udvælger relevante erfaringer fra deres praksis, vælger at sætte ord på disse erfaringer osv. Det betyder, at de sideløbende med mig og hinanden gennemløber en hermeneutisk cirkulær proces mellem del og helhed, mellem erfaring og fortolkning. Dette kan forstås som en ”forurening” af det

empiriske materiale, fordi beskrivelserne ikke sker på baggrund af rene erfaringsbeskrivelser fra lærerne, og dette er en relevant kritik. Men jeg vælger denne tilgang, fordi jeg vurderer, at det, selvom det måske udfordrer undersøgelsens tredelte design med en adskillelse mellem for forståelse, empiriindsamling og beskrivelse og fortolkning, understøtter *min erkendelsesproces*, som jo gennem hele forløbet er cirkulær på kryds og tværs af fastlagte faser i designet. Lærerne og jeg får på denne måde mulighed for at være fælles i denne erkendelsesproces, og dette kan understøtte og kvalificere min erkendelsesproces på en nuanceret måde. Jeg har haft mulighed for at afprøve og diskutere forskellige fortolkningsmuligheder med lærerne, og forskningscirkelsamarbejdet har dermed ikke blot fungeret som en måde at beskrive erfaringer af pædagogisk praksis på, men ligeledes som et forståelsessamarbejde, hvor lærerne har kunnet støtte min erkendelsesproces gennem spørgsmål, kritik og nye forståelser. Dermed har forskningscirklerne ikke kun støttet de tre designfaser, men ligeledes min erkendelsesproces. Dette har vist, hvor nuanceret og komplekst princippet om, at beskrivelse og fortolkning er hinandens forudsætninger, hentet fra den hermeneutiske fænomenologi er, og hvorledes dette samspil kan indgå i samarbejdet med lærerne.

4.6.3.5 *Selvundersøgelsen gennem aktionslæringsprocesser*

I tidsrummet mellem forskningscirkeldialogerne undersøger den enkelte medundersøger sin egen praksis og bringer sine erfaringer med tilbage i forskningscirklen. I den forbindelse skal en række metodiske overvejelser fremhæves.

For det første gennemføres denne undersøgelse indenfor rammen af *aktionslærings grundstruktur* (Bayer et al., 2007). Det betyder, at den enkelte medundersøger

1. Udvalger hypotese
2. Udvalger problemformulering
3. Designer aktion
4. Gennemfører aktion
5. Opnår læring/ny forståelse

Denne tilgang vælges, fordi den udgør en klar og tydelig struktur, der kan holde medundersøgeren fast på undersøgelsens genstand, nemlig deres egen praksis. Derudover giver aktionslæringsstrukturen medundersøgeren frie hænder i forhold til at kunne gå eksplorativt til værks i valg af hypotese og problemformulering, hvilket understreger lærerens rolle som medundersøger, der selv træffer forskningsmæssige valg. Aktionslæringsstrukturen bliver dermed en rammesætning, der både holder medundersøgeren fast på undersøgelsens genstand og sætter hende fri til at indtage rollen som medundersøger.

For det andet er der tale om en selvundersøgende tilgang, hvor medundersøgeren undersøger *egen* praksis. Begrundelsen herfor er, at det jo netop er i lærerens møde med egen praksis, at hun oplevelsesmæssigt set kommer tættest på fænomenet den pædagogiske praksis.

Ydermere hænger valget af aktionslæringstilgangen kombineret med, at lærerne forstås som medundersøgere, sammen med princippet om *pædagogiske handlinger som praktisk-eksperimentelle* hentet fra almenpædagogikken. Ifølge princippet er pædagogiske handlinger valgt dømmekraftigt af læreren i den konkrete situation. Læreren må i hver lektion og hver handling eksperimentere, fordi det hverken fra teori og empiri kan udsiges eksakt, hvordan hun skal gøre. En fare ved at forske empirisk i pædagogisk praksis er imidlertid, at læreren som følge af forskningsindsatsen, tilstedeværelsen af en forsker osv. muligvis opfører sig ikkedømmekraftigt i undersøgelsesforløbet og dermed holder sig fra selvstændigt og på baggrund af den konkrete praksis at vælge de pædagogisk-didaktiske handlinger. Det kan f.eks. være tilfældet i et design, hvor forskeren beder læreren afprøve en bestemt metode eller teknik. Her er der en risiko for, at læreren ikke agerer dømmekraftigt, og således er den pågældende situation – fra denne afhandlings perspektiv – ikke pædagogisk. Konsekvensen kan altså være, at de erfaringer, læreren gør sig i klassen under forskningsprocessen, faktisk kun i mindre grad kan forstås som erfaringer med *pædagogisk* praksis.

Aktionslæringstilgangen og medundersøgerrollen er valgt, fordi de måske kan holde medundersøgerne fast som dømmekraftige aktører i deres egen praksis og dermed på den pædagogiske handlens eksperimentelle struktur. Medundersøgerne vælger med støtte af aktionslæringstilgangen aktioner eller praktiske eksperimenter, som de gør sig erfaringer med.

Samtidig holder princippet om praktisk-eksperimentelle handlinger forsker og medundersøgere fast på, at et vellykket eksperiment ikke må opkastes til at være foreskrivende eller direkte definerende for fremtidige handlinger. Et vellykket eksperiment kan alene støtte det næste eksperiment derved, at det kan give læreren et mere oplyst grundlag at være dømmekraftig på. Det må ikke fra dette almenpædagogiske udgangspunkt fratage læreren hendes dømmekraft.

4.6.3.6 Den reflektive forskningscirkeldialog

Ca. hver måned mødtes jeg med det enkelte team af lærere på 3 personer i 2-2,5 timer. Formålet med dialogen var, at deltagerne sammen kom til at beskrive situationer og erfaringer fra egen praksis samt reflektere over, hvordan disse oplevelser kan pege på forståelser af pædagogisk praksis generelt.

Den første cirkeldialog, der afholdes, er særlig, idet der her introduceres til aktionslæringstilgangen, forskningscirkeldesignet og den antagelse, at pædagogisk

praksis både skal tilpasse og frigøre eleverne, og herunder begrebet om det dobbelte formål som den forforståelse, som jeg som forskeren tager udgangspunkt i (se evt. bilag 2, der viser slides brugt ved møderne).

På de følgende forskningscirkelmøder guides dialogen af nedenstående dagsorden:

1. Siden sidst
2. Alle fremlægger resultatet af sidste aktionsundersøgelse
3. Refleksiv samtale om, hvad vi kan lære om pædagogisk praksis ud fra undersøgelse
4. Planlægning af næste undersøgelse
5. Evaluering, eventuelt og praktiske aftaler for næste dialog

Dialogen kommer således til at foregå som en samtale om pædagogisk praksis, empirisk informeret af lærernes oplevelser af egen praksis og sensibiliseret af begrebet om det dobbelte formål mhp. at fremkomme med forståelsesudkast om fænomenet pædagogisk praksis. På den måde tilstræbes det at leve op til ambitionen fra almenpædagogikken om hverken at forfalde til et rent empirisk eller rent teoretisk perspektiv, men at bygge undersøgelsen på en ikkehierarkisk dialog mellem de to.

Dialogen ledes og faciliteres af mig, men på en sådan måde, at det understreges, at forsker-medundersøger-fællesskabet kan træffe en beslutning om at ændre i dagsordenen, hvis det skønnes hensigtsmæssigt i forhold til udbyttet af dialogen. Jeg tilstræber derfor en uformel ledelsesform og en høj grad af medbestemmelse med hensyn til beslutninger i cirklen.

Et vigtigt kriterie for kvaliteten i cirkeldialogerne er, at lærerne ærligt stiller deres egen praksis til skue for kolleger og mig (Skovhus og Buhl, 2014, s. 9). Det betyder, at det er vigtigt, at kulturen og stemningen i forskningscirklen er således, at den fremmer og understøtter denne ærlighed hos lærerne. En sådan kultur understøttes ved at tildele lærerne ejerskab, kontrol over og indflydelse på forløbet (Ibid.). Men da kultur og stemning er implicite og uhåndgribelige størrelser, valgte jeg at foreslå en evalueringsform, der skulle gøre det muligt for os at forholde os til kulturen ved løbende at sætte ord på den. Dermed indførtes en evalueringsrunde bestående af tre spørgsmål med baggrund i tre temaer eller begreber, hvor vi kunne give udtryk for, om kulturen på det pågældende dialogmøde havde været hensigtsmæssig. De tre begreber var⁴⁴:

- *Tryghed*, forstået således, at alle føler sig trygge ved at omtale egen praksis med styrker og svagheder og fejl og mangler.

⁴⁴ Denne tilgang og disse begreber/kategorier er hentet fra eget arbejde med udvikling af en hensigtsmæssig kultur i læreres professionelle samarbejdsrum. Dette er ikke publiceret.

- *Åbenhed*: at det er legitimt at udfordre hinandens antagelser og opfattelser i fælles refleksion og vilje til at ”*overvinde ens egen såvel som den andens partikularitet*” (jf. princippet om en hermeneutisk fænomenologisk attitude), idet vi alle er interesserede i at *udvikle* vores forståelse af pædagogisk praksis. Her understreges det altså, at det, der forener deltagerne i forskningscirklen, er en rettethed og fælles interesse i at forstå *det fælles tredje*, den pædagogiske praksis, hvilket også blev fremhævet tidligere i dette kapitel.
- *Enighed* – eller afstemthed – i den forstand, at vi er enige om den form, vi har aftalt, og hvis vi oplever, at noget er uhensigtsmæssigt i måden, vi samarbejder på, bringes det op til fælles åben drøftelse.

Evalueringen gennemførtes afslutningsvis i hver dialog som en kort runde, hvor alle kom til orde. På den baggrund kunne vi aftale, om noget fremover skulle justeres i forhold til at sikre et trygt, åbent og enigt dialogrum.

Alle forskningscirkeldialoger, med undtagelse af den første, blev videooptaget, og jeg behøvede derfor ikke at tage noter eller på anden måde bruge tid på at fastholde pointer fra dem. På den måde kunne jeg – jf. fokusset på kulturen og tilliden i rummet – dedikere en betydelig del af mit fokus til facilitatorrollen og til at indgå i dialogen på en nærværende og tillidsvækkende måde.

4.6.3.7 *At være begrebsligt sensibiliseret*

Sigtet med projektet er at forstå pædagogisk praksis, bl.a. ved at inddrage begrebet om *det dobbelte formål* som optik, blik eller perspektiv på den pædagogiske praksis. Ifølge princippet fra almenpædagogikken om at have et begreb om det pædagogiske er det nødvendigt at have pædagogiske begreber for at holde sig fast på det pædagogiske i den pågældende praksis. Derfor inddrages begrebet om pædagogikkens dobbelte formål som optik i forskningscirklerne.

At der er tale om en optik, understreges ved, at medforskerne og jeg i forskningscirkelsamarbejdet er *sensibiliserede* af teori. Begrebet sensibilisering er hentet fra Kvale og Brinkmann, der skriver:

”*Mens definitive begreber giver forskrifter om, hvad man skal se, foreslår sensibiliserende begreber kun, i hvilke retninger man skal se.*” (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 310)

Og formuleringen kan findes tilbage hos Blumer (1954), der skriver:

”*A definitive concept refers precisely to what is common in terms of attributes or fixed benchmarks. A sensitizing concept does not enable the user to move directly to the instance and its relevant content. Instead it gives the user a general sense of reference and guidance in approaching empirical instances. Whereas definitive*

concepts provide prescriptions of what to see, sensitizing concepts merely suggest directions along which to look.”

Som et parallelt begreb bruger jeg selv i et andet forskningsprojekt, sammen med en kollega, begrebet om et *åbnende sprog* over for et lukkende sprog (Iskov og Tange, 2021). Her betyder det åbnende, at sprog og begreber ikke bruges til at indsnævre, afslutte og endeligt definere, men i stedet til at åbne for det, som de tilbyder som en mulighed blandt andre i bestræbelsen på at nå til en bedre forståelse af det pågældende fænomen.

I denne undersøgelse bruges det sensibiliserende til at understrege, at begrebet om det dobbelte formål ikke må *definere* eller *diktere*, hvad medundersøgerne – og jeg – opdager, når vi undersøger deres praksis, men skal hjælpe dem og mig til at få et bredere blik på deres praksis og dermed måske opdage forhold i praksissen, som man kunne overse uden et sensibiliseret blik. Dette understøttes af understregningen af, at teorien ikke må diktere praksis, hentet fra almenpædagogikken og princippet om forudsætningsbevidsthed og en hermeneutisk fænomenologisk attitude.

Også Komischke-Konnerup (2018, s. 99) argumenterer med udgangspunkt i almenpædagogikken for at inddrage *sensibilisering* som en tilgang til, hvordan begrebet om det pædagogiske skal forholde sig til undersøgelsen af pædagogisk praksis. Han anvender en forståelse af sensibilisering som er parallel med min og arbejder dermed ligeledes med det sensibiliserende begreb som modsat det definerende.

Sensibiliseringen er indtænkt i designet af den empiriske undersøgelse, ved at medundersøgerne informeres om projektets indledende teoretiske forforståelse på forhånd. Her er den formuleret skriftligt på følgende måde:

”Arbejdsdefinitionen på det dobbelte formål, som alene skal betragtes som midlertidig og et teoretisk udgangspunkt for de empiriske studier, er, at det er et alment træk ved pædagogisk praksis, at læreren på den ene side skal uddanne og dygtiggøre barnet med samfundsnytte for øje og på den anden side skal danne barnet til frihed og myndighed. Da disse to formål ikke er fuldt forenelige, betegnes de i sammenhæng som det dobbelte formål og udgør således et paradoksalt spændingsfelt inden for pædagogikken.” (Se bilag 1)

Og under den første forskningscirkeldialog fremlægger jeg projektets indledende teoretiske forforståelse dialogisk med denne slide som bagtæppe.

Samfundsborgeren	-	Det naturlige menneske (Rousseau)
At blive noget	-	At blive sig selv - subjektivitet (Kierkegaard)
Kompetence	-	Forholdens sig (Hammershøj)
Det oplyste menneske	-	Det etiske menneske (Adorno)
Herre	-	Hyrde (Heidegger)
Kvalifikation, socialisation	-	Subjektifikation (Biesta)
Dygtig, nyttig	-	etisk autonomi, myndighed

Figur 3: Slide, der præsenterer den indledende forforståelse. (Se alle slides i bilag 2).

Jeg understreger i dialogen, at begrebet skal forstås sensibiliserende og åbnende frem for definerende og lukkende. Og i de efterfølgende dialoger træder begrebet i baggrunden, men fremhæves efter behov som refleksionskategori. Derudover er der flere af medundersøgerne der bruger begreber fra forforståelsen til at beskrive, hvad de finder i egen praksis, og endelig bruges begrebet til at holde os fast på undersøgelsens optik.

4.6.3.8 Deltagerobservation

Som en del af forskningscirkelsamarbejdet gennemfører jeg observationer af medundersøgernes undervisning. Ifølge Szulevics (Brinkmann og Tanggaard, 2015 s. 81 ff.) er der grundlæggende set to typer af observation til brug i forskning. Den ene er eksperimentelle observationer, der foregår i en afgrænset setting, hvor faktorer, der kan forstyrre eller forurene observationernes renhed, er fjernet. Den anden er *deltagerobservation*, hvor forskeren observerer og deltager i en praksis, der udfolder sig i sin naturlige kontekst.

4.6.3.8.1 Hvorfor observere?

I dette tilfælde er der tale om deltagerobservation, der gennemføres af tre grunde. For det første for at ”opbygge en relation til de observerede aktører” (Brinkmann og Tanggaard, 2015, s. 86), således at ambitionen om åbenhed og tryghed i relationen mellem mig og medundersøgerne understøttes. For det andet for at give mig en bredere forståelse af medundersøgeren som praksisudøver for derved bedre at kunne forstå den praksis, som medundersøgeren beskriver i forskningscirkeldialogerne, og som jeg skal beskrive og fortolke. Endelig har deltagerobservationen den hensigt at give mig en anden vej til fænomenet eller det fælles tredje end lærernes oplevelse og

levede erfaring. Ikke i den forstand, at fænomenet nødvendigvis skulle vise sig bedre eller klarere gennem observation, men for at give mig en bredere forståelse.

Alt i alt betragter jeg således observationerne som *baggrundsobservationer*, der har til formål at understøtte en god samarbejdsproces med medundersøgere og kan triangulere den adgang til fænomenet, jeg får gennem forskningscirkeldialogerne, men som betragtes som en baggrund for og dermed sekundær kilde i forhold til disse dialoger.

4.6.3.8.2 Hvordan gennemføres observationerne?

I den kontrakt, jeg har indgået med medundersøgere på forhånd, har jeg nævnt, at jeg vil være interesseret i at observere deres undervisning, og i den forbindelse har alle medundersøgere ligeledes givet mundtligt tilladelse til dette (se bilag 1). Men med baggrund i de gældende etiske retningslinjer (Danish Code of Conduct, 2014) og min egen ambition om at gennemføre forskning, der ikke presser medundersøgere til noget, de ikke ønsker, spørger jeg dem alle sammen før den enkelte observation, om de stadig er trygge ved, at jeg observerer – og understreger, at det er helt legitimt at sige fra.

Deltagerobservationer kan gennemføres indenfor et kontinuum mellem, at jeg som observatør forholder mig passivt som en 'flue på væggen', og at jeg fuldt ud medvirker og tager del i den praksis og de aktiviteter, der foregår (Pedersen et al., 2012, s. 11-25). Jeg vælger her at placere mig omtrent midt imellem de to yderpunkter, hvor jeg lytter til de beskeder, der bliver givet, hjælper med at dele materiale ud osv., så jeg kommer til at indgå som en del af praksissen og dermed ikke kommer til at virke alt for observerende og dermed måske forstyrrende. Samtidig undgår jeg at være proaktiv ved f.eks. at undlade at spørge læreren om noget, undlade at gribe ind over for elevers adfærd eller lignende. På den måde bestræber jeg mig på at komme tæt på deltagernes erfaringer og oplevelser, men uden at forstyrre praksissen unødigt.

Og sammen med lærerne og skolens ledelse aftaler jeg, at læreren som introduktion til min deltagelse fortæller eleverne, at jeg er med, fordi jeg er interesseret i, hvordan lærere underviser i folkeskolen, og vil deltage mhp. at kigge på, hvad lærerne gør, og hvordan de gør det. Den samme information modtager forældrene i klassens nyhedsbrev, i god tid før observationen gennemføres.

4.6.3.8.3 Hvordan fastholdes observationerne?

Under observationerne medbringer jeg en lille notesbog, hvori jeg deler siderne op i to. På den ene side noterer jeg med stikord, hvad jeg ser, og på den anden side noterer jeg stikord, hvis jeg har påtrængende fortolkninger, som jeg ønsker at huske.

Efter hver observation taler jeg i 5-10 minutter med den pågældende medundersøger for at sikre mig, at oplevelsen af at blive observeret har været ordentlig, tryk og i overensstemmelse med vores aftale, men ligeledes for at høre medundersøgerens umiddelbare refleksioner over den observerede undervisning i forhold til den aktion, undervisningen er en del af.

4.6.3.8.4 Corona

Som det fremgår af oversigten over det indsamlede empiriske materiale (se tidligere i dette kapitel), har jeg kun gennemført få observationer. Begrundelsen er, at coronarestriktioner på forskellig vis kom i vejen for muligheden for at observere. Det betyder reelt, at antallet af observationer er så lille, at de ikke kan betegnes som en betydelig del af den måde, forskningsmetoden er gennemført på i praksis. Konsekvensen af dette set i forhold til undersøgelsens videnskabelige kvalitet adresseres i afhandlingens diskussionsafsnit.

4.6.3.9 Det forskningsetiske

Forskerrollen som sådan og særligt det tætte samarbejde med medundersøgerne i forskningscirklerne stiller en række etiske krav til den måde, jeg gennemfører forskningen på. Kvale og Brinkmann (2014, s. 113) fremhæver fire områder, der traditionelt står centralt i etiske retningslinjer for forskere, nemlig *informeret samtykke, fortrolighed, konsekvenser og forskerens rolle*. Jeg vil her beskrive, hvordan jeg bestræber mig på at understøtte disse i projektet.

4.6.3.9.1 Informeret samtykke

Informeret samtykke vedrører, at deltagerne i projektet skal have muligheden for at tage stilling til og frivilligt vælge, om de vil være med i forskningsprojektet, og at denne stillingtagen skal understøttes af, at de er grundigt informerede om projektets formål og metoder, når de træffer valget. Jeg forstår dette område i sammenhæng med begrebet om *transparency* i *the Danish Code of Conduct for Research Integrity* (2014), der forpligter forskeren på at sikre, at der over for deltagerne i projektet er fuld åbenhed og transparens om forskningens mål og metoder gennem hele forløbet.

For at leve op til dette har jeg, som nævnt, forud for gennemførelsen af empirifasen beskrevet projektet og afholdt et møde med de potentielle deltagere, hvor jeg har informeret dem grundigt om det. Herefter har jeg bedt dem om skriftligt at tilkendegive, om de ”er indforstået med ovenstående betingelser, at informationen om projektet har været fyldestgørende”, og om de ønsker at deltage i projektet (se bilag 1). Ligeledes har jeg mundtligt og skriftligt informeret dem om, at deres deltagelse bygger på et princip om *fuld frivillighed*, hvilket vil sige, at de trods deres skriftlige tilkendegivelse til enhver tid kan vælge at træde ud af

forskningssamarbejdet. Ydermere har jeg under hver forskningscirkeldialog under punktet 'siden sidst' informeret dem om, hvordan projektet skrider frem, og hvilke justeringer der evt. er blevet foretaget, ligesom hver dialog som nævnt er blevet afsluttet med en evaluering, hvor alle medundersøgere har kunnet udtrykke sig om deres oplevelse af trygheden, åbenheden og enigheden i forskningscirkeldialogerne.

4.6.3.9.2 Fortrolighed

Fortrolighed vedrører, at jeg som forsker tilbageholder viden og data, der kan skade deltagerne og krænke deres privatliv. Dette perspektiv er særligt udtalt i disse år pga. den store opmærksomhed på konsekvenserne af de delingsmuligheder, som især digitaliseringen medfører, ofte med henvisning til den såkaldte GDPR-forordning (GDPR er en forkortelse af *General Data Protection Regulation*, som er den internationale betegnelse for persondataforordningen/databeskyttelsesforordningen).

I den skriftlige tilkendegivelse, som medundersøgerne skulle skrive under på, skriver jeg i denne forbindelse følgende:

"Derudover forpligter jeg mig på at behandle al viden, indsigt og data, jeg får i forbindelse med mit tætte samarbejde med lærerne, på en sådan måde, at jeg ikke videregiver personhenførbare informationer om de involverede lærere til andre på eller uden for skolen eller i publiceringsøjemed uden deres skriftlige tilkendegivelse." (Se bilag 1)

Her præciseres det, at jeg i min omgang med, og formidling af, det empiriske materiale og den viden, jeg får om medundersøgerne derudover, sikrer, at det ikke er muligt for andre at finde frem til identiteten på medundersøgerne, medmindre disse skriftligt har givet lov til det.

Dette har jeg bestræbt mig på at efterleve igennem forløbet. For det første har jeg optaget forskningscirkeldialogerne gennem IRIS Connect-systemet, der sikrer, at videooptagelserne lagres direkte på systemets GDPR-sikrede servere. Optagelserne er altså alene tilgængelige på disse servere og kan kun tilgås af mig med kodeord og brugernavn. Mine noter til videooptagelserne er skrevet ind i IRIS Connect-systemet og er således sikret på samme vis. I min forskningsformidling i artikler og i denne afhandling/kappe er alle datoer og navne ændret, og jeg har i mine mundtlige præsentationer alene omtalt skolen som en middelstor forstadsskole i Danmark. Endelig indeholder mine felt-/observationsnoter ikke sted- eller personnavne, og alle disse noter er samlet i én notesbog, som har været i min varetægt gennem hele forløbet.

4.6.3.9.3 Konsekvenser

Dette perspektiv peger på, at det er nødvendigt at være opmærksom på, hvilke mulige skadelige konsekvenser forskningen kan have, påtage sig ansvaret for disse og søge at minimere dem. Kravet om *accountability*, forstået som ansvarlighed, fra the *Danish Code of Conduct* peger ligeledes på dette. Og det er sjældent muligt at gennemskue disse konsekvenser på forhånd, hvilket stiller krav om, at forskeren løbende forholder sig hertil.

I denne forbindelse er jeg ikke i processen løbet ind i nogen særlige vanskelige problemstillinger, men har f.eks. været opmærksom på, hvordan evt. kritiske holdninger udtalt i det fortrolige rum, som forskningscirkeldialogerne udviklede sig til, muligvis kunne komme til skoleledernes kendskab, da de jo i læsningen af denne afhandling ville kunne koble mit navn og forskningstemaet til disse udtalelser og dermed muligvis ville kunne regne ud, hvem der har ytret sig kritisk. Dette scenarie blev dog aldrig virkelighed, men jeg havde igennem forløbet tænkt meget over det og var 'parat' til at håndtere dette dilemma, hvis det skulle opstå, både med hensyn til ærlighed om mine resultater – kaldet *honesty* i *Danish Code of Conduct* – og med hensyn til evt. konsekvenser for den pågældende medundersøger.

4.6.3.9.4 Opmærksomhed på min rolle og magt som forsker i deltagende forskning

Forskningscirklerne som deltagende forskning over længere tid medfører, at jeg som forsker arbejder tæt sammen med informanterne. I den forbindelse er det vigtigt at være opmærksom på både styrker og faldgruber ved denne nære relation og særligt, hvordan jeg forvalter min rolle i relationerne, så det ligeværdige forhold mellem mig og medundersøger og medundersøgelses status som medundersøger bevares og respekteres.

Der er i denne forbindelse en række forhold, som jeg har berørt ovenfor. Disse er

- At tildele medundersøgerne reel indflydelse på processen f.eks. i form af en evaluerende tilgang til processen, der giver medundersøgerne indflydelse på denne
- At skabe et trygt rum for samarbejde
- At understrege og efterleve tavshedspligt
- Frivillig deltagelse og informeret samtykke
- At jeg indtager en attitude af forudsætningsbevidsthed og åbenhed over for empiriens anderledeshed mhp. ny forståelse, også kaldet en hermeneutisk fænomenologisk attitude i dialogen med medundersøgerne (se de metodologiske principper udledt af den hermeneutiske fænomenologi ovenfor i dette kapitel)

Derudover vil jeg fremhæve yderlige et forhold, der vedrører forvaltningen af min magtposition i samarbejdet.

Selvom det skal understreges, at jeg i denne undersøgelse ikke primært gennemfører *aktionsforskning* i den forstand, at medundersøgernes udvikling af egen praksis ikke er et hovedfokus i undersøgelsen (Reason og Bradbury, 2008), kan der argumenteres for, at forskningscirklerne og mit samarbejde med medundersøgere er beslægtet hermed. Derfor kan det være hensigtsmæssigt at lytte til aktionsforskningen i forhold til, hvilke opmærksomheder jeg skal have, når jeg indgår i dette forskningscirkelsamarbejde med medundersøgere.

Indenfor aktionsforskningen er det beskrevet, at det, udover hvad der står i ovenstående bullets, er vigtigt at *beskytte feltet mod forskerens magt* (Reason og Bradbury, 2008; Duus et al., 2014, s. 131). Som forsker har jeg anerkendelse og magt, hvilket betyder, at jeg skal være ekstra opmærksom på ikke at udnytte eller misbruge denne magt i det tætte samarbejde med medundersøgere. F.eks. er det vigtigt, at jeg ikke bruger min magt til at fordreje medundersøgernes beskrivelser og oplevelser mhp. f.eks. at fremme en forståelse eller et perspektiv, som jeg kunne have interesse i at finde.

En måde at undgå at forskerens magt misbruges, som skrives frem i aktionsforsningslitteraturen, er at flytte fokus fra forholdet mellem forsker og medundersøger over på forskerens og medundersøgerens fælles fokus på den sag, som undersøgelsen rettersig imod, her kaldet *det fælles tredje* i samarbejdet (Duus et al., 2014, s. 143). Ved at rette fokuset mod forskerens og medundersøgernes fælles rettedhed mod undersøgelsens genstand flyttes fokuset fra relationen mellem forsker og medundersøgere. Dermed bliver denne relation og de magtmæssige implikationer, der er i dette forhold, sekundære, hvilken kan medføre, at faldgruber som magtmisbrug, terapeutisering (Kvale, 2014) eller andet i den forbindelse modarbejdes.

Helt konkret betyder dette fokusskifte, at jeg og medundersøgere i forskningscirklerne ikke primært diskuterer, undersøger eller interesserer os for vores forhold til hinanden, men i stedet det fælles tredje, som i dette tilfælde er lærerens pædagogiske praksis som en praksis, der både skal frigøre og tilpasse. Det betyder imidlertid ikke, at mit forhold til medundersøgere som et tillidsfuldt og åbent forhold ikke er vigtigt, men peger på, at det ikke er det primære.

Dette fokus på det fælles tredje som en tilgang til at undgå, at den deltagende forskning forstyres af magt, fremhæver jeg også, fordi det kan sidestilles med aspekter af den forskningsmæssige forståelsesproces, som den skrives frem i den hermeneutisk fænomenologiske tilgang beskrevet i afsnittet om *den hermeneutiske forståelsesproces* tidligere i dette kapitel. Her er mit møde med medundersøgere netop et møde mellem horisonter i en fælles interesse om at overskride vore partikulære horisonter mhp. at nå til en ny forståelse i form af en

horisontsammensmeltning. Dermed er det ifølge Gadamer et samarbejde, hvor hensigten er, at både jeg og medundersøgeren...

”overvinder ens egen partikularitet, men også den andens.” (Gadamer, 2007, s. 290)

Forskningscirklerne er dermed i denne undersøgelse forsøgt designet og gennemført således, at de udgør et rum, hvori forsker og medundersøgere i en fælles interesse for sagen overvinder deres egen partikularitet gennem et primært fokus på det fælles tredje i samarbejdet.

4.6.3.10 Opsamlende

Jeg har nu beskrevet og begrundet de metodiske valg i denne fase og kan samle op ved at sige, at de teoretisk sensibiliserede og empirisk informerede forskningscirkler er kendetegnede ved at være

- Sensibiliserede med begrebet om pædagogikkens dobbelte formål
- Empirisk informerede gennem lærernes selvundersøgelser gennem aktionslæringsprocesser
- Deltagende forskning for at sikre engagement og ejerskab hos lærerne
- Kontinuerlige – gennemført over tid

Forskningscirkelsamarbejdet er således en paraplybetegnelse for det design og de metodiske valg, som er truffet på baggrund af undersøgelsens epistemologiske grundlag og metodologiske principper mhp. at tilvejebringe empirisk materiale, der viser læreres oplevelser af pædagogisk praksis som en praksis, der både skal tilpasse og frigøre eleverne.

Herunder følger en begrundet beskrivelse af den tredje og sidste fase, analysefasen, hvor det empiriske materiale tilvejebragt i den netop gennemgåede fase beskrives og fortolkes.

4.6.4 Analysefasen

I analysefasen træder jeg som forsker et skridt tilbage fra det tætte samarbejde med medundersøgere og retter blikket mod det empiriske materiale, som empirifasen har genereret. Analysen gennemføres i to trin, jf. princippet om, at den deskriptive og den interpretative tilgang er hinandens forudsætninger, hentet fra den hermeneutiske fænomenologi. For det første beskriver jeg bredt og dybt på baggrund af det empiriske materiale lærernes meningsfulde erfaringer med deres praksis. Dernæst fortolker jeg beskrivelserne ved at bringe dem i møde med for forståelsen. Dette gør jeg for at undersøge, hvilke forståelser af pædagogisk praksis disse beskrivelser og fortolkninger viser. Altså er denne fase overordnet set drevet af at søge svar på undersøgelsens overordnede forskningsspørgsmål, der er:

Hvordan kan forskning i læreres oplevelse af pædagogisk praksis, sensibiliseret af begrebet om det dobbelte formål, bidrage til forståelsen af pædagogisk praksis?

Da undersøgelsen er designet således, at jeg samarbejder med tre forskellige teams med hvert sit aldersmæssige og faglige fokus, vælger jeg i analysen at tage udgangspunkt i, at empirifasen kan rumme to delundersøgelser:

- Én undersøgelse, der vedrører det særegne ved det enkelte team
- Én, der undersøger, hvordan lærere generelt oplever deres praksis, sensibiliseret af begrebet om pædagogikkens dobbelte formål

Denne uddifferentiering i to delundersøgelser muliggøres, fordi de tre teams er udvalgt og sammensat således, at de hver for sig repræsenterer en særlig faglig og aldersmæssig del af skolen, således at det første team er et klasseteam med fokus på indskolingen fra 1. til 3. klasse, det andet team er et danskteam med fokus på mellemtrinnet fra 4. til 6. klasse, og det sidste team er et idrætsteam med fokus på udskolingen fra 7. til 9. klasse. Dermed bliver det muligt at undersøge, om der er særlige forhold vedrørende den pædagogiske praksis, der gør sig gældende, når den ses i lyset af det dobbelte formål i det enkelte fag eller i den enkelte afdeling.

Den ene undersøgelse vedrører dermed det særegne ved det pågældende team både afdelingsmæssigt (Indskoling, mellemtrin eller udskoling) og fagmæssigt, hvordan den anden undersøgelse vedrører det mere almene spørgsmål om, hvordan pædagogisk praksis generelt opleves.

Uddifferentieringen i to delundersøgelser kalder på to støttespørgsmål i analysefasen. Støttespørgsmålet for delundersøgelse 1 er:

- *Hvordan ser bidraget ud i henholdsvis indskolingen med fokus på klassen, mellemtrinnet med fokus på dansk og udskolingen med fokus på idræt? Er der grundlæggende forskelle mellem fagene og klassetrinnene?*

Støttespørgsmålet for delundersøgelse 2 er:

- *Hvordan opleves den pædagogiske praksis af den enkelte medundersøger gennem hele samarbejdsprocessen? Hvilke forståelser af pædagogisk praksis kan beskrivelser af dette bidrage med?*

Derudover kalder de to delundersøgelser på hver sin analysetilgang. De to analysetilgange er beskrevet herunder.

4.6.4.1 Analyse af delundersøgelse 1

I analysetilgangen til besvarelse af det første spørgsmål tilstræber jeg, jf. princippet om, at beskrivelse og fortolkning er hinandens forudsætninger, at frembringe beskrivelser, som derefter fortolkes, i bestræbelsen på at udpege det særegne for det

enkelte team. Sigtet er altså at beskrive mønstrene i de tre teams mhp. at kunne udpege tematiske forskelle eller ligheder for at svare på, om pædagogisk praksis som fænomen tager sig forskelligt ud på de forskellige niveauer og faglige områder.

Det betyder, at jeg opdeler denne analyse i følgende trin:

1. Gennemsyn af det empiriske materiale for det enkelte team
2. Beskrivelse af, hvad der karakteriserer dialogen i det enkelte team, med udgangspunkt i, hvilke ligheder eller forskelle der viser sig i de enkelte teammedlemmers fokusområder
3. Fortolkning med baggrund i for forståelsen på baggrund af beskrivelsen for det enkelte team
4. Sammenligning af beskrivelserne og fortolkningerne fra de repektive teams
5. Opsamling og konklusion: Kan der udledes grundlæggende forskelle mellem fag og klassetrin?

4.6.4.2 Analyse af delundersøgelse 2

Hvor analysen af den første delundersøgelse tager et breddeperspektiv på det empiriske materiale ved at inddrage alle medundersøgere og alle tre teams, centrerer analysen i delundersøgelse 2 sig om, hvad jeg vælger at kalde *dybdebeskrivelser*.

Dybdebeskrivelser er beskrivelser af enkelte udvalgte medundersøgeres selvundersøgelser- og refleksionsproces gennem hele forløbet. De er således karakteriserede ved at fokusere på en mindre del af det empiriske materiale for derved at kunne gå mere i dybden hermed, jf. overvejelserne og tykke beskrivelser i den deskriptive tilgang fra den hermeneutiske fænomenologi.

Beskrivelserne udføres, ved at jeg grundigt gennemser de videooptagelser af forskningscirkler og observationsnoter, som vedrører den pågældende medundersøger, og nøje beskriver denne proces med særligt fokus på, hvordan medundersøgeren beskriver og reflekterer over sin egen pædagogiske praksis som en praksis, der både skal tilpasse og frigøre eleverne.

I beskrivelsen tilstræber jeg at komme så tæt som muligt på medundersøgerens oplevelse af sin egen pædagogiske praksis og hæfter mig særligt ved, hvordan denne medundersøger formulerer sig, og hvad der fremstår som vigtigt og meningsfuldt for medundersøgeren. At konstatere, at noget er meningsfuldt for medundersøgeren, kalder ligeledes på, at jeg ikke alene forholder mig til medundersøgerens ordlyd, men ligeledes til gestik, nonverbal udtrykt entusiasme osv. Dette er i mit tilfælde muligt, fordi jeg bruger videooptagelser som empirisk materiale frem for transskriptioner. Begrundelsen herfor findes i den hermeneutiske fænomenologiske pointe om, at erfaringen af mening er *førsproglig*, som beskrevet tidligere i dette kapitel.

For at følge det hermeneutisk fænomenologiske krav om et tæt samspil mellem beskrivelse og fortolkning og understøtte størst *mulig* transparens i denne analysefase – idet mange beslutninger og valg ikke kan ses udefra i sådan en hermeneutisk proces – deles beskrivelsen i to: en beskrivelsesdel og en fortolkningsdel. Beskrivelsesdelen er meget tekstnær, eller rettere talenær, og indeholder mange direkte citater, hvor fortolkningsdelen indeholder min forståelse og oversættelse af beskrivelsesdelen med udgangspunkt i forforståelsen.

I dette samspil mellem beskrivelse og fortolkning kommer princippet om forudsætningbevidsthed som en del af en hermeneutisk fænomenologisk attitude og princippet om, at beskrivelse og fortolkning er hinandens forudsætninger, til hjælp. Disse principper tilsiger, at jeg i beskrivelsesarbejdet må holde min forforståelse i baggrunden for at lade lærernes erfaringer vise sig som deres. Det betyder ikke, at beskrivelserne er helt rene og fri fra fortolkning. I min erkendelsesproces befinder jeg mig hele tiden cirkulært mellem beskrivelse og fortolkning. Selvom min forståelse er i baggrunden i beskrivelserne, er de ikke rensat for fortolkning. Denne bagvedliggende fortolkning i beskrivelserne indfanges af Geertz (1973) i hans begreb om *thick descriptions*, her beskrevet af Schwandt (2001):

“Thick description is not simply a matter of amassing relevant detail. Rather to thickly describe social action is actually to begin to interpret it by recording the circumstances, meanings, intentions, strategies, motivations, and so on that characterize a particular episode. It is this interpretive characteristic of description rather than detail per se that makes it thick.” (s. 255)

Gemt i mine dybdebeskrivelser ligger ligeledes en begyndende fortolkning. En ren beskrivelse er fra denne afhandlings hermeneutisk fænomenologiske perspektiv ikke mulig og heller ikke hensigtsmæssig i forståelsesprocessen. Det vigtige er blot, at den begyndende fortolkning i beskrivelsen ikke sker med den hensigt at tilpasse det beskrevne til den forforståelse, med hvilken jeg fortolker, men at den, jf. den hermeneutisk fænomenologiske attitude, sker mhp. horisontsammensmeltning og ny forståelse.

Så vidt beskrivelsesdelen. I fortolkningsdelen bringer jeg lærerens erfaringer i møde med forforståelsen. Ikke for at fastslå, hvilken af de to der er rigtigst, men for at muliggøre en ny forståelse, hvor lærerens erfaringer og min forforståelse muligvis smelter sammen i en ny forståelse.

Dybdebeskrivelserne bliver dermed gennemført i følgende faser:

1. Genbesøge forforståelsen
2. Udvælgelsesfasen
3. Beskrivelsesfasen
4. Fortolkningsfasen

1. Genbesøge forforståelsen

Jeg starter med at genbesøge min teoretiske forforståelse i form af et meningsudkast (Gadamer, 2007, s. 255), hvor jeg generindrer min forforståelse, før jeg giver mig i kast med det empiriske materiale. Dette genbesøg har, udover at gøre mig bevidst om min forudindtagethed (Ibid., s. 256), til formål at sikre, at jeg efterprøver legitimiteten, sammenhængen og gyldigheden i forforståelsen forud for, at den skal udgøre udgangspunktet for mødet med det empiriske materiale.

2. Udvalgelsesfasen

Jeg gennemser alle min data for at udpege, hvilke medundersøgere, pointer eller situationer der rummer mest potentiale som diskussionspartnere for min forforståelse – hvor det empiriske materiale *siger mig noget* (Gadamer, 2007, s. 256). Dette gør jeg ved at udpege de steder, hvor det empiriske materiale taler om sagen, f.eks. ved at det bekræfter, bidrager til eller overskrider forforståelsen. At udvælge disse steder er således ikke en teknik, der virker i sig selv, men mit forsøg på at sætte form på min øvelse i at være modtagelig for dataenes anderledeshed, jf. princippet om en hermeneutisk fænomenologisk attitude. Det er således heller ikke disse tre kategorier, der bestemmer, hvad der udvælges. Vurderingen af, hvad der udvælges, er min og afhænger af den grad af åbenhed over for den anderledeshed, der evt. viser sig i det empiriske materiale, jeg har indtaget. Denne åbenhed over for anderledesheden kan således ikke bevises ved at bruge en bestemt teknik eller metode. Den hidrører fra den alvor og åbenhed, jeg går til opgaven med.

Dette trin afsluttes med, at jeg på baggrund af mit gennemsyn træffer beslutning om, hvilke medundersøgere, situationer osv. der har mest potentiale i forhold til undersøgelsens tema.

Udvælgelsesfasens praktiske forløb kan beskrives på følgende måde. Allererst har jeg gennemgået alt empirisk materiale. Dernæst har jeg udvalgt de to medundersøgere til dybdebeskrivelse, som

- Har arbejdet med fokusområder, der er mest relevante i lyset af projektets problemformulering
- I størst omfang bekræfter, justerer eller nyformulerer min forforståelse
- I størst omfang er lykkedes med at gennemføre aktionslæringsprocesser
- Har været mindst belastet af coronarestriktioner

3. Beskrivelsesfasen

I beskrivelsen tilstræber jeg at komme så tæt som muligt på medundersøgerens oplevelse af sin egen pædagogiske praksis og hæfter mig derved særligt ved, hvordan denne medundersøger formulerer sig, og hvad jeg oplever, fremstår som vigtigt og meningsfuldt hos hende.

4. Fortolkningsfasen

I denne fase lader jeg – jf. princippet om horisontsammensmeltning – mine begreber og for forståelse/horisont møde medundersøgernes beskrivelser/horisont og søger at formulere, hvilken ny forståelse der muligvis viser sig i fortolkningsprocessen.

4.6.4.3 Videoptagelser som primært empirisk materiale

Da analysegenstanden i undersøgelsen består af dialoger, har jeg måttet tage stilling til, hvorvidt disse dialoger skulle transskriberes. I den forbindelse har jeg som tidligere nævnt valgt, at det empiriske materiale ikke skal være transskriptioner af forskningscirkeldialogerne, men selve videoptagelserne. Begrundelsen skal findes i pointen fremhævet i afsnittet om *Undersøgelsens epistemologiske grundlag*, at forståelse ikke er identisk med sprogliggørelsen af forståelsen, og at det dermed er vigtigt at være opmærksom på andre udtryk end de sproglige.

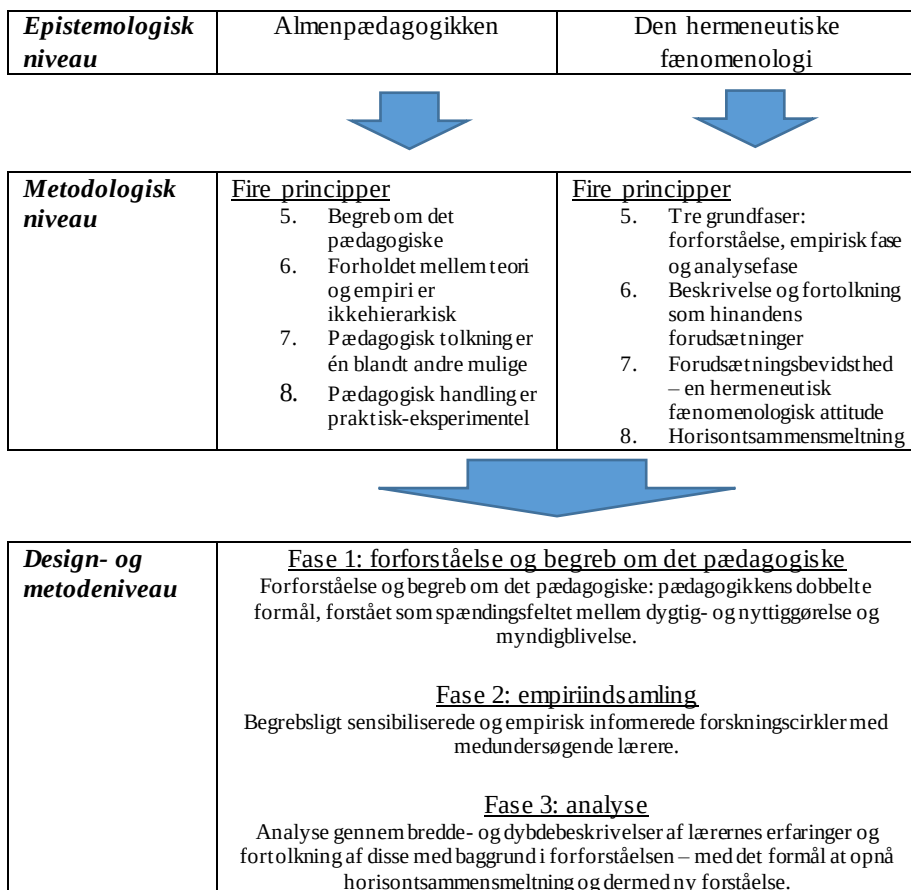
Videoptagelserne af forskningscirklerne giver som empirisk materiale adgang ikke bare til sproget, men ligeledes til gestikken, det tryk, der lægges i udtalelsen, osv. på en mere direkte måde, end det er muligt i en transskription. At jeg lader videoptagelserne indgå som primært empirisk materiale, understøtter altså, at jeg i analysen ikke overser de ytringer, der overskrider den rent sproglige form.

Men dette valg rummer også flere udfordringer. Det er praktisk set vanskeligt at navigere i videoer og finde frem til bestemte situationer, hvilket gør det svært at fastholde overblikket over videoptagelser på flere timer. Derudover er det en udfordring, at man ikke kan notere i materialet.

Til at håndtere videoptagelserne valgte jeg at bruge IRIS Connect-systemet, som er et GDPR-sikret onlinesystem, som jeg har erfaring med at bruge fra tidligere projekter. Her kan man let spole frem og tilbage, og der er en notefunktion, hvor systemet 'husker', på hvilket tidspunkt i videoen noten bliver nedskrevet, og når der klikkes på noten, starter videoen på dette tidspunkt. Disse features afhjælp i vidt omfang de nævnte udfordringer.

4.7 Opsamling og overblik

Som afslutning på kapitlet om undersøgelsens design og metoder illustreres for overskuelighedens skyld de tre niveauer og sammenhænge mellem disse i nedenstående skema.



Som skemaet viser, blev undersøgelsens design og metoder beskrevet og begrundet på tre niveauer. Først det epistemologiske niveau, hvor grundlæggende antagelser om, hvordan man kan tilvejebringe viden om verden, blev skrevet frem. Dernæst det metodologiske, hvor principper for, hvordan en undersøgelse kan udformes på baggrund af de epistemologiske antagelser, blev beskrevet og sidst design- og metodeniveauet, hvor undersøgelsens design og metoder udviklet på baggrund af principperne blev beskrevet.

5 Beskrivelse, fortolkning og forståelsesudvikling på baggrund af undersøgelsens empiriske materiale

I dette kapitel beskrives og fortolkes det empiriske materiale, som forskningscirkelsamarbejdet med de tre lærerteams tilvejebragte. Dernæst vises det, hvorledes denne fortolkning leder til udviklingen af begrebet om *den pædagogiske dobbeltbevægelse* som en overskrift for den sammenhængende beskrivelse af de forståelser af pædagogisk praksis, som undersøgelsen bidrager med.

5.1 Beskrivelse og fortolkning af det empiriske materiale

Dette afsnit skal besvare de to støttende undersøgelsesspørgsmål, der er opstillet for undersøgelsens analysefase:

1. *Hvordan beskriver lærerteamet fra indskolingen med fokus på klassen, fra mellemtrinnet med fokus på dansk og fra udskolingen med fokus på idræt deres pædagogiske praksis i lyset af det dobbelte formål? Og kan der deraf udledes, at der er mere grundlæggende forskelle eller ligheder mellem fagene og klassetrinnene?*
2. *Hvordan opleves den pædagogiske praksis af den enkelte medundersøger gennem hele samarbejdsprocessen?*

Først besvares spørgsmål 1 ved i bredden at beskrive, hvilke temaer og perspektiver der karakteriserede det enkelte team. Dette afsnit tjener ligeledes til at give et bredt indblik i det empiriske materiale i sin helhed og et overblik over, hvilke temaer og perspektiver der fremkom i forskningscirklerne.

Dernæst besvares spørgsmål 2 ved i dybden at beskrive og fortolke to udvalgte medundersøgers proces.

5.1.1 Delundersøgelse 1: Empirien beskrevet og fortolket teamvis

Dette afsnit rummer en beskrivelse af de tre teams hvert for sig mhp. at kunne svare på, hvorvidt de placerer sig tematisk ens eller forskelligt, når de undersøger deres praksis i lyset af det dobbelte formål. Samtidig bidrager beskrivelserne med et generelt overblik over det empiriske materiale og bredden i temaer og perspektiver, der viste sig i forskningscirkelsamtalerne. Der vil altså i denne beskrivelse være fokus på bredden i disse temaer og generelle mønstre. Empirimængden er stor, og af pladshensyn vil der derfor være tale om kortere beskrivelser. Dybdeperspektivet i form af en mere udfoldet beskrivelse og fortolkning af udvalgte medundersøgers proces følger i næste afsnit.

Beskrivelserne i dette afsnit er strukturerede således, at jeg først beskriver, hvad den enkelte medundersøger er optaget af igennem forløbet, og derudfra uddrager, hvilke temaer ellers fællesnævnerne der er fremherskende i teamet. Dernæst fortolker jeg disse temaer i lyset af forforståelsen. Endelig samler jeg op og konkluderer ved at søge at svare på ovenstående støttespørgsmål.

5.1.1.1 Indskolingsteamet – klasseteam

Indskolingsteamet er som nævnt også et klasse team, altså et team, der består af de lærere, der underviser den pågældende klasse i de forskellige fag. Det særlige ved teamet er således, at det retter sig imod de mindste elever i skolen, og at de i deres team er orienterede mod klassen generelt og ikke blot et enkelt fag. Da en medundersøger fra teamet af praktiske årsager faldt fra tidligt i forløbet, består det af to lærere. Den ene er dansk lærer, og den anden matematiklærer i den pågældende indskolingsklasse.

5.1.1.1.1 Sune

Den ene medundersøger, Sune, er en erfaren matematiklærer i indskoling. Han lægger ud med at være optaget af, hvordan han i styringen og ledelsen af klasserummet kan undgå at blive så dominerende, at han ikke giver plads til elevernes styring.

”At man jo bruger meget tid på at lære at styre klassen, men det, vi taler om nu, er, at så er man jo ikke i mål. Så har man ligesom bare basen for at sige, at så er der styr på rammerne – og så skal man bryde dem. Så skal man bryde dem.” (3. kl WS 4 14.54)

På den baggrund udvikler han forståelser og beskrivelser af sin egen praksis som en praksis, der rummer to momenter, et styrende og et frigørende, hvor han trækker sig og giver plads til eleverne. Dette viser han f.eks. ved at beskrive sin egen undervisning som spændt ud mellem *docering* og *dialog*.

”Men han [Grundtvig] fremhæver samtale, og så skriver jeg: ’Dannelse vokser i samtalen’, og man kan sige, at i modsætning, så kommer uddannelsen sådan mere altså fra læreren, der docerer: ’Vi skal lære de og de ting’, og så er det så min forhåbning, at jeg gør begge dele i undervisningen, altså at jeg kommer med de faglige opgaver, der skal flytte dem sådan rent instrumentelt, og så samtidig har dialog med klassen og den enkelte elev.” (3. kl 2. WS 10.51)

”Man kunne jo godt køre helt straight på bare kun at vise: Sådan skal du gøre, sådan skal du gøre, bliv ved med at gøre, som jeg gør, lær det på rygraden. Men i

mange fag er det jo godt at få elevernes tanker på banen og få dem til at sætte ord på det.” (Ibid. 11.53)

Docering er altså ifølge Sune en betegnelse for lærerens styring, der sigter mod elevernes uddannelse, hvor dialog indebærer, at læreren giver plads til elevernes initiativ og deltagelse, og dermed hovedsageligt sigter mod, hvad han beskriver som elevernes dannelse.

Når Sune kigger på sin egen undervisning, vurderer han, at den ensidigt er drevet af hans styring, og at elevernes selvstyring og motivation derfor bliver tilsidesat.

”Det er fint, når vi er inde som stærke personligheder og klasseledere, men det er også en umyndiggørelse af klassen, fordi: ’Vi gør, som Sune siger, så kører det hele, og alle er glade, vi lærer en masse.’ Men eleverne mister fuldstændig den der selvstyring.” (3. kl. WS 3. 32.00)

Dette er ifølge Sune problematisk, fordi eleverne ikke udvikler selvstændighed. Dette bliver han optaget af at ændre på ved at forsøge at give plads til både doceringen og dialogen eller styringen og selvstyringen. Han vurderer, at selvstyringen kan få mere plads, ved at eleverne ikke bare arbejder med det faglige stof og opgaverne, fordi han styrer dem til det, men fordi de selv vil.

”Jeg kunne godt tænke mig, at den enkelte elev selv ønsker at lære det, jeg gerne vil lære dem.” (3. kl. 3. WS 1.06.00)

”Om hvorvidt det der med, at den enkelte elev skulle opfatte læringsituationen som meningsfuld, altså af egen drift også interessere sig for stoffet. Det er et ønskescenarie, man har.” (3. kl. WS 3. 1.03.00)

”Hvor man stadigvæk kan arbejde med matematikfaget, men at der er en højere grad af dannelsesudviklingstænkning ind i det, end at jeg bare kommer hver dag – som jeg gør nu – og siger: ’Nu tager vi bogen frem og laver de næste to sider i bogen.’ Og jeg skal nok sørge for, at der er ro og orden, og så kører det.” (3. kl. WS 3.1.05.00)

Igennem forløbet fokuserer Sune derfor på, hvordan han kan give plads til, at eleverne går til faget af egen drift. I forsøget på at indfri dette løber han dog ind i den erkendelse, at det faktisk ikke er muligt for ham som lærer at styre elevernes egen drift. Når han gør det, reduceres de til objekter for hans styring.

”Så det ligger der egentlig en selvmodsigelse i, at i det øjeblik, du vil noget på barnets vegne, så har du objektiveret det.” (3. kl. WS 4 25.30)

Og på den baggrund finder han frem til, at elevernes ’egen drift’ kun kan fremmes, ved at han holder sin egen ’villen noget på barnets vegne’ tilbage. Denne holden sin egen villen tilbage muliggøres ifølge Sune, idet han for en stund trækker sig tilbage

og flytter fokus fra at ville noget med barnet til at ville barnet. Sune bruger den sidste del af forløbet på at identificere måder eller steder i hans praksis, hvor denne holden sin egen villen tilbage kan finde sted.

Han finder at den kan finde sted, når han stiller eleverne åbne og kreative opgaver, hvor de selv skal reflektere.

”Dvs., at der er en parallel mellem selvstændigt skabende, kreative skabende opgaver og så dannessporet. Lukkede opgaver, de giver ... Man lærer meget af, eller man kan lære noget af det, men i det øjeblik, at du selv skal reflektere over et eller andet emne, jamen så er du i virkeligheden inde på et spor, hvor du kan komme med nogle dannesspring.” (3. kl. WS aug. 1.05.00)

Han holder sin egen planlægning tilbage og giver plads til, at det spontane og uplanlagte kan få plads.

”Det er lidt det uplanlagte moment, man skal gribe. Og det er dér, at hele den side af læringsprojektet, der handler om dannelse, at den i virkeligheden er lettest at få øje på eller lettest at gribe. Det er dér, hvor den enkelte elev måske træder mest i karakter. Det er i de uplanlagte situationer, og det er svært at planlægge så. Det er udfordringen, en didaktisk udfordring.” (3. kl. WS uge 44, 12.17)

Endelig finder han denne holden sig tilbage kan understøttes i relationen mellem lærer og elever, hvor han oplever, at det er meget vigtigt, at læreren viser sig ærligt og autentisk frem for eleverne og ikke overspiller eller snyder dem ved at foregive at være noget andet end sig selv.

”Jeg har nogle gange observeret på lærerstuderende eller lærere, der charmerer børnene. Det er nogle charlataner, der overspiller flinkerollen, og de er bare 'nede med dem' [Slang]. Det er heller ikke særligt professionelt, det der. Det er faktisk en eller anden form for snyd eller overgreb.” (3. kl. WS 4 ,32.20)

Begrundelsen er, at det er vigtigt, at der kan etableres en stærk tillid mellem lærer og elev, da det ifølge Sune er denne tillid, der er én af forudsætningerne for, at læreren tør give plads til eleven, og at eleven tør indtage denne plads til at følge sin 'egen drift' i undervisningen.

5.1.1.1.2 Else

Sunes teammakker, som han arbejder meget tæt sammen med, har jeg valgt at kalde Else. Hun er en erfaren dansklærer i indskolingen og AKT-vejleder på skolen. Hun bliver i forløbet og gennem aktionslæringsprocesserne optaget af, hvordan hun kan give plads til, at eleverne ikke bare bliver objekter for hendes styring, men ligeledes får rum og frihed til at indtræde som selvstændige subjekter. Og dette fokus vedrører for Else både den faglige danskundervisning og hendes klasseledelsesstil generelt:

”Hvordan kan jeg sikre mig, at børnene i deres møde med litteraturen har det dannelsesmæssige aspekt med? Hvordan kan jeg gøre stoffet vedkommende, således at de får et personligt engagement, som kan bruges som drivkraft i det videre arbejde?” (3. kl. WS 2, 22.05)

På den baggrund kommer hun i tvivl om sin egen klasseledelsesstil og stiller spørgsmål til, om den er for styrende og ikke giver plads til elevernes selvstændige initiativ og engagement.

”Det er noget helt grundlæggende, at det er den måde, jeg bygger det op på. Hvad skal der til i min undervisning? Kan man provokere dem? Kan man gøre noget? For hvis der er nogen, der ligesom træder ud af det, så er jeg hurtig til at sige: ’Nej, sådan taler vi ikke her.’” (Ibid.)

Else undersøger dette perspektiv gennem hele forløbet på forskellige måder. Da Else er udvalgt til beskrivelse og fortolkning i delundersøgelse 2, er hendes forløb beskrevet grundigt i disse afsnit. For at undgå for mange gentagelser udfoldes hendes perspektiver derfor ikke yderligere her.

5.1.1.1.3 Karakteristika ved indskolingsteamet

På baggrund af Elses og Sunes opmærksomheder og fokuspunkter bliver forskningscirkeldialogerne præget af et fælles fokus. Dette fokus vedrører, hvordan læreren skal og kan agere både i sin klasseledelse og i udformningen af den faglige undervisning, således at eleverne bliver udsat for den rette styring, og læreren samtidig kan frigøre og give plads til deres selvstændige initiativ og personlige engagement med den hensigt også at understøtte deres dannelse. Begge medundersøgere er optagede af dette tema gennem hele forløbet, og det udfoldes på forskellige måder i dialogerne.

Opsamlende kan man sige, at samtalerne særligt kommer til at vedrøre lærerens ledelse af klassen og overvejelser over, i hvilken omfang den er for stram og dermed ikke giver plads til elevernes engagement og subjektivitet, og herunder, hvordan den både kan være stram og frigørende, givet den modsætning, der ligger deri.

5.1.1.1.4 Fortolkning i lyset af forforståelsen

Set i lyset af begrebet om pædagogikkens dobbelte formål betragter jeg spændingsforholdet mellem styring og frigørelse i lærerens ledelse af klassen parallelt med forholdet mellem uddannelse/dygtiggørelse og dannelse/myndigblivelse. Lærerne bliver optagede af at finde veje til, hvordan de i deres ledelse kan bidrage til både styringen og frigørelsen, men opdager, at det ikke er muligt at gøre begge dele på samme tid. De må både styre og sætte fri og dermed eksempelvis både gennemføre *dialog* og *docering*, som Sune udtrykker det.

5.1.1.2 Mellemtrinsteamet – dansk

Mellemtrinsteamet er samlet om 6. klassetrin og faget dansk. Det særegne ved dette team er altså, at de har med de ældste mellemtrinselever at gøre, og at danskfaget er deres særlige fokus. Teamet består af tre lærere som medundersøgere.

5.1.1.2.1 Ida

Den første medundersøger, Ida, er en erfaren dansklærer i udskoling. Hun vælger i samarbejdet at fokusere på, hvad hun kalder *det formelle over for det uformelle*, forstået som lærerens og skolens styring over for bestræbelsen på at lade eleverne selv indtage den styrende rolle i undervisningen. Hun formulerer det f.eks. på denne måde:

”Man kan måske starte et andet sted i stedet for det her ovenfrastyring, så gennem de aktiviteter – og jeg ved godt, at det er lettere sagt end gjort – at få dem involveret. I det øjeblik, de brænder for et eller andet. Hvis vi kan finde noget, de brænder for, så skal de sgu nok lære det.” (Da WS aug, 7.20.)

Baggrunden for Idas fokus er hendes oplevelse af, at det formelle har overtaget i forhold til det uformelle i den måde, skolen og undervisningen bliver forstået på i dag. Og hun oplever, at ledelse, forældre og samfund ser ned på det uformelle.

”Så sent som i går fortæller jeg en leder, at vi har lavet noget, der hedder ’klassen ud i naturen, naturen ind i klassen.’ ’Nåh ja,’ siger han, ’du er jo også sådan en ’kreativ’ én.’ Får det sagt på en sådan måde, så jeg er sådan én af de der funny indslag, ’og jer skal der da også være plads til.’” (Da WS aug., 5.28)

Og i den forbindelse oplever Ida, at det kræver et stort arbejde at begrunde den uformelle tilgang over for en skeptisk ledelse og forældre:

”Det er en kamp, for du skal både over for ledelse og forældre kunne begrunde, at nu gør jeg sådan og sådan.” (Da WS aug., 34.00)

Igennem hele forløbet forsøger hun at arbejde med, hvordan hun kan understøtte det uformelle, og forstå, hvordan forholdet mellem de to momenter kan være i en undervisning, der både vil tilpasse sig samfundets krav og give plads til eleven.

Ida er – ligesom Else fra indskolingsteamet – udvalgt til dybdebeskrivelse og fortolkning under delundersøgelse 2, og jeg vælger derfor at afslutte beskrivelsen af hende her for at undgå for mange gentagelser.

5.1.1.2.2 Sander

Den anden medundersøger Sander, der er forholdsvis ny i lærergemingen, bliver optaget af den oplevede udfordring, at eleverne ikke er interesserede i eller motiverede af undervisningens faglige indhold, men i stedet for af det sociale aspekt og af at opnå social anerkendelse.

”De her piger, hvor deres fokus lå på det sociale samvær i klassen og det var det, der fyldte, og så var det faglige faktisk sekundært.” (WS da U1 11.28).

”Skolen har måske mere ageret for dem som en ting at være fælles om, at være sammen om: ’Nå, men nu er vi her, og så snakker vi og hygger og er sammen’. Om de så var i klub eller i deres fritid, eller hvad det nu er. Nu er de jo bare tvunget til at være i skole i x antal timer. Og det var en problematik, som jeg synes, er svær.” (Ibid.)

Og han forsøger igennem forløbet at undersøge, hvordan han kan understøtte, at eleverne bliver motiverede af det faglige på en sådan måde, at de selvstændigt og af egen drift vælger det faglige til. Her oplever han det som en særlig udfordring, at han på den ene side skal styre dem i en faglig retning, men samtidig skal lade dem være individer, der udvikler selvstændighed og kan modsætte sig den ydre styring.

”Man vil gerne have, at de er individer, men man vil også gerne styre, hvilket individ de skal være.” (WS Da 3. 36.20)

Derudover opdager han, at hans fokus på at arbejde med både elevernes læring og uddannelse og deres selvstændighed og dannelse er udfordret af et ensidigt fokus på læringen og det målbare i skolen som organisation. Konkret oplever han, at ledelsesmæssige krav om læringskonferencer baseret på data om måling af elevpræstationer udfordrer en tilgang til eleven, der både fokuserer på dannelsen og uddannelsen:

”Vi som lærere er uddannede til, at vi skal både danne og uddanne mennesket, og vi skal fremme det hele menneske, og de skal blive myndige, for at bruge den term. Men når vi så sidder og bearbejder vores elever i sådan et plenum her, så er det det datafokuserede. Det er kun det, vi kan måle.” (WS U44 Da 07.00)

Ifølge Sander står det målbare i modsætning til dannelsen og det etiske, da disse er indre og ikke kan måles.

”Dannelse kan vi ikke måle. Vi kan ikke give karakterer for, hvor etisk udviklet du er.” (WS da 4., 03.00)

Igennem forløbet når Sander frem til at prøve at understøtte, at eleverne selvstændigt vælger det faglige til – hvad han kalder at ’stilladsere elevernes selvstændighed’ – gennem struktur i form af tydelige rammer og en tydelig klasseledelsesstil.

”Jeg har oplevet, at mange af – eller flere af – eleverne hviler mere i sig selv, fordi der er struktur omkring dem, og fordi de ved: ’Ok, det her, det skal vi nok nå – vi skal ikke nå alt muligt. Og det er ikke så uklart, hvad vi skal i dag, vi ved, hvad vi skal.’” (Da, WS 4 LU 20.33)

Denne tydelighed har Sander haft mulighed for at gennemføre massivt, fordi coronarestriktioner har ændret skemaet fra at rumme en masse faglige skift, lærerskift, forskellige rutiner osv. til at give ham alle timerne i klassen igennem en hel dag.

”Det der med, at de ikke hele tiden skal forholde sig til: ’Nå, nu sker der noget nyt, nu skal vi have en ny lærer,’ og de opfører sig helt anderledes. Altså den der konstante omstilling, de går igennem hele dagen. Det tror jeg simpelthen, gør dem konfus, ikke? Altså tror jeg.” (Da, WS 4LU, 22.30)

”Så kan man sige: Er det at gå på kompromis med uddannelsen, fordi de ikke har historie, kristendom og biologi? Jamen, det er det jo nok. Men det har fandt ’me også været rart. Jeg ville eddermame lyve, hvis ... Hvis det kunne fortsætte med at være sådan her, hvor vi havde den her klasse, hvor jeg kunne have så mange timer herinde. Det ville jeg eddermame gerne.” (Ibid.)

Strukturen gør det tydeligt for eleverne, hvad de skal, hvornår, og hvordan, og ligeledes, hvad de selv kan have indflydelse på.

Af denne forandring følger ikke alene en klarere struktur for eleverne, men den påvirker ifølge Sander ligeledes ham selv som lærer. I en strukturelt presset skolehverdag oplever han en stadig kamp mod tiden for at nå alt det, der skal nås i forholdsvis korte tidsenheder i form af lektioner og ’bånd’.

”Jeg har ikke den samme ... Jeg vil ikke sige ... Det er ikke stress. Men jeg har sådan en tanke hele tiden, der siger: ’Uhh, vi skal nå, vi skal til, vi skal lige til at blive færdige, fordi jeg skal videre til engelsk, eller jeg skal videre til det og det og det.’ Jeg har også nogle engelsktimer, men det er først efter 12. Men der er slet ikke samme sådan tryk på, og det kan jeg godt mærke, at eleverne hviler meget mere i, at jeg også hviler i, at det her, det skal vi nok nå.” (WS, 4 LU 18.40)

Fraværet af denne stressende ’tanke’ leder Sander til at opdage, at han, udover at fastholde en tydelig struktur for at fremme elevernes selvstændige møde med det faglige, ligeledes fokuserer på det menneskelige og det relationelle.

Han bliver opmærksom på sig selv som en del af det relationelle fællesskab i klassen, hvor kontakt og tryghed ved hinanden bliver nøglebegreber.

”Det fællesskab, det indgår man selv i. Så det kan jo godt være, at eleverne er trygge ved hinanden, men hvis eleverne er utrygge ved læreren, eller læreren er utryg ved

eleverne. Det gør altså også noget ved den relation, der er der.” (WS da sep. 1.00.00)

På den måde finder Sander frem til, at han fremmer elevernes selvstændighed og faglighed gennem en klar og tydelig struktur med fokus på det faglige og en tæt relationel kontakt med fokus på det menneskelige.

5.1.1.2.3 Erika

Den tredje medundersøger i dette team er Erika, som er en erfaren dansklærer på mellemtrinnet og i udskolingen. Hun oplever, at eleverne i udpræget grad søger lærerens styring frem for selv at tage ansvar og initiativ i undervisningen, og dermed udvikles en kultur af uselvstændighed, hvor eleverne gør sig til objekter for lærerens styring.

”Og de kan faktisk godt lide, at vi er så styrende, kan jeg mærke. Nogle af dem falder til ro i det, fordi så ved de, det er ok. De kan jo godt lige prøve at diskutere det, og ’niks, det er ikke til forhandling’ skal man så sige.” (DaWS 4 6.40)

”De spørger efter sådan nogle rammer hele tiden, hvor jeg siger, at det skal egentlig være, når I selv er glade og synes, at den er parat til at blive afleveret, og tænker, at det her bliver godt, og de andre vil synes, den er god, sådan at de får den der følelse ind i sig selv, i stedet for at jeg hele tiden skal sætte de der rammer. Og novellen bliver jo ikke bedre, fordi den fylder tre sider. Det kan være, at én på én side er meget bedre end én på tre sider. Men det er sådan nogle ting, jeg prøver på. De der rammer, dem skal jeg sådan have ind i dem selv”. (DaWS4An 5.40)

Erika bliver dermed optaget af at undersøge, hvordan hun kan understøtte, at eleverne går til faget og skolearbejdet på en mere selvstændig måde og ikke blot lader sig styre af lærerens og samfundets krav.

”Jeg kan ikke bare styre dem, for så lærer de det aldrig.” (Da, WS 2, 22.20)

I processen identificerer hun, at hendes praksis ikke alene indebærer at styre og rammesætte, men ligeledes at give eleverne plads til selvstændigt at tage initiativ. Dette finder hun en række forskellige svar på igennem forskningscirkelsamarbejdet.

Den ene måde er at stille åbne eller frie opgaver i modsætning til meget styrede testopgaver, som ifølge Erika dominerer skolen og med hendes ord reducerer eleverne til at blive ’meget ens’ eller ’robotter’.

”De bliver sådan nogle robotter, hvorimod de egentlig er pissekreative, når man lader dem få en helt fri opgave. Altså, jeg havde ladet dem skrive sådan en

rejsebeskrivelse for et rejsebureau, hvor de skulle reklamere for det sted, de havde været i sommerferien. Og der var nogle, der blomstrede helt vildt. De havde nærmest skrevet det som sådan en novelle om, hvordan det var at være på Anholt eller sådan noget. Hvor jeg kunne se, at det var rigtig godt. Men hvis de bare havde fået at vide, at de skal beskrive stedet, hvor man bor, hvor mange der... Altså, de be'r om sådan nogle rammer, som snævrer dem ind.” (WS Da aug, 13.27)

En anden vej, Erika finder, er at undgå for megen sammenligning af faglig dygtighed og faglige præstationer mellem eleverne, der kan føre til, at de i klasserummet alene defineres ud fra deres faglige niveau. Erika oplever f.eks., at den enkelte elevs selvopfattelse og måde at deltage i undervisningen på påvirkes af, om hun er en dygtig elev, der dermed kan tillade sig at være doven, eller en mindre dygtig, der skammer sig. Her siger Erika om nogle dygtige elever:

”Når de er sammen med de andre, så bliver de sådan lidt ... så får de en eller anden rolle. Så de ved egentlig godt, at de er dygtige, men altså, de læner sig sku helt tilbage, og det er det, der er irriterende, for det er jo egentlig det, jeg gerne vil have, at de ikke skal.” (Da WS sep. 10.20)

Erika oplever altså, at når eleverne er sammen med og sammenlignes med andre, kan det modvirke, at de selvstændigt tager opgaven på sig og løser den, så godt som de kan. I denne forbindelse fortæller Erika ligeledes, at hun arbejder med at opbygge, hvad hun kalder en ’faglig stolthed’ hos den enkelte elev, således at eleven ikke vurderer sig selv ud fra de andres niveau, men ud fra sit eget standpunkt, hvilket ifølge Erika understøtter selvstændighed i skolearbejdet.

Derudover finder Erika ligeledes vejen til at understøtte elevernes selvstændighed ved at bruge humor i undervisningen og i kontakten med den enkelte elev. At rammesætte, styre og skælde ud kan for Erika være umyndiggørende, fordi eleverne bliver tvunget. Ved at inddrage humoren kan Erika stadig viderebringe det ønskede budskab, men samtidig undgå direkte, hårdt og råt at tvinge eleverne og dermed fratage dem selvstændighed.

”Vi prøver på at tage dem med humor i stedet for skældud.” (WS da AN, 20.00)

Mere generelt når Erika frem til, at hun i sin undervisning, der både skal fremme faglighed og selvstændighed, både styrer og ’ikkestyrer’ eller ’trækker sig’.

”Jeg trækker mig jo. Altså, jeg trækker mig og overlader nogle beslutninger til dem.” (Da WS 4 An 10.10)

Et andet perspektiv viser sig igennem processen, ved at Erika fortæller, at hendes arbejde med at understøtte elevernes udvikling af både faglighed og selvstændighed er udfordret af, at hun oplever, at skolen som organisation og ledelsen er ensidigt optaget af, hvad der kan måles og fremvises i data. Dette oplever hun særligt, ved at

lærermøder og teamsamarbejde er orienteret mod at synliggøre læringsudbytte gennem målinger, data og tal.

”Og det er igen det der med at skriftliggøre noget, som kan måles og ses hele tiden, i stedet for at snakke om, hvordan de her børn har det, og hvordan de er.” (WS U44 Da 11.00)

”Man kan kun se den enkelte på et tal. Når vi har to C2’ere dér, og inde i den anden klasse er der kun én C2’er.” (Ibid.)

Erika oplever, at det er svært at finde et rum, hvori den mere umålelige side af skolens opgave har legitimitet.

5.1.1.2.4 Fælles karakteristika ved danskfagteamet på mellemtrinnet

Ud fra ovenstående beskrivelser bliver det klart for mig, at der er to temaer, som dominerer dialogen i teamet gennem hele forløbet.

Det ene vedrører elevernes manglende motivation over for faget og skolegangen og dermed lærerens opgave med at understøtte en sådan faglig motivation. Udfordringen, som alle tre medundersøgere løber ind i, er, at den faglige motivation skal komme fra eleverne på en sådan måde, at de bliver aktører eller subjekterne over for faget. Det er ikke tilstrækkeligt, at eleverne arbejder med det faglige, fordi læreren siger det, fordi samfundet forventer det, eller fordi det forbedrer deres karakterer og placerer dem højere i klassehierarkiet. Ifølge lærerne skal motivationen komme indefra. Dette er alle tre læreres erklærede ambition og udfordring. Ida prøver at understøtte dette gennem samspillet mellem det formelle og det uformelle. Sander sætter ind med en tydelig rammesætning, en tæt relation og ved at give eleverne valg og indflydelse, og Erika prøver bl.a. at opstille rammer i gruppearbejde og at ’trække sig’ i sin egen klasseledelsesstil gennem åbne opgaver og brug af humor og ved at nedtone faglig sammenligning mellem eleverne.

Det andet tema, jeg oplever, er fremherskende og gennemgående i teamet, og som til en vis grad er beslægtet med det første, er, hvordan læreren skal forholde sig til udefrakommende krav og forventninger fra ledelse og forældre om fagligt niveau, gode testresultater, og at undervisningen lever op til krav om synlighed og effekt. Dette er et aktuelt tema for alle tre, og de oplever alle spændingen mellem deres mulighed for at give plads til elevernes indre- og selvstyring og et ydre krav om kontrol, sikkerhed og synlig og målbar faglig effekt af undervisningen.

Opsamlende kan man sige, at jeg i det danskfaglige team med fokus på 6. klassetrin identificerer, at de er særligt orienterede imod forholdet mellem eleven og faget som central udfordring og med den udtalte ambition, at de skal have eleven til at ville faget *af egen drift*. Samtidig viser det sig, at de i den sammenhæng er udfordrede af

at begrunde og tilpasse denne ambition til ledelsens og samfundets krav og fokus på dygtiggørelse og synliggørelse af dette.

5.1.1.2.5 Fortolkning af teamet i lyset af begrebet om det dobbelte formål

Oversat til begreberne vedrørende det dobbelte formål læser jeg i bred forstand spændingsfeltet mellem dygtiggørelse og myndigblivelse ind i forholdet mellem elev og fag, hvor dygtiggørelsen vedrører tilegnelsen af faget, og myndigblivelsen ligger i understøttelsen af elevens selvstændighed, frihed og ansvarlighed i mødet med faget.

Derudover tager jeg lærernes oplevelse af, at ledelse og samfund mest er interesserede i test og det målbare, som et udtryk for, at samfundet er ensidigt fokuseret på dygtig- og nyttiggørelsen, hvilket vanskeliggør mødet mellem lærernes dobbelte perspektiv og omgivelsernes tendens til denne ensidighed.

5.1.1.3 Udskolingsteamet – idræt

Udskolingsteamet er samlet om 7. klassetrin og er et fagteam med fokus på idræt. Det særlige ved dette team er altså, at de er orienterede mod de ældste elever i skolen og faget idræt. Teamet består af tre lærere, som alle er idrætslærere på 7. klassetrin.

5.1.1.3.1 Lasse

Den ene medundersøger, Lasse, er ny i lærerfaget og underviser både i indskolingen og i denne sammenhæng i idræt i udskolingen. Pga. barselsorlov er han fraværende i ca. halvdelen af perioden.

I dialogerne bidrager han med klasseledelsesperspektivet og spørgsmålet om, hvordan han i sin styring kan undgå at fylde for meget i klasserummet og derved faktisk stå i vejen for elevernes møde med undervisningens indhold og aktiviteter. F.eks. i

”opstarten af en idrætstime, fordi her kommer jeg til at italesætte ret meget det her omkring dannelse og ansvaret over for de andre, og man skal være hensynsfuld, men det er ikke, som om at det har nogen effekt, når jeg gør det. Det er nærmest modsat, og så bliver de urolige og utålmodige og vil gerne i gang igen.” (Id WS 2, 21.52)

Lasse bliver altså opmærksom på, at hans bestræbelse på at hjælpe eleverne til at komme godt i gang med idrætstimens aktiviteter bliver kontraproduktiv, idet hans hjælp slår over i at blive en barriere for eleverne. Dette sker ifølge Lasse, fordi hans styring ikke levner plads til elevernes selvstyring. På den baggrund bliver han

optaget af, hvordan han kan agere på en sådan måde, at han kan styre eleverne i den rigtige retning, men samtidig give plads til deres selvstyring.

Gennem aktionslæringsprocesser identificerer han, at denne skiften mellem styring og ikkestyring er helt grundlæggende i hans måde at være med eleverne på. Han gør ikke enten det ene eller det andet, men skifter eller veksler til stadighed mellem indgriben og trække sig, som han igen og igen træffer beslutning om i løbet af en undervisningslektion.

”I forhold til det med frigørelse og styring, som vi snakkede om sidst. Når jeg sætter eleverne i gang med noget, så tænker jeg hele tiden over: Skal jeg gribe ind nu og styre noget, eller skal de selv have lov til at køre videre? Og det vurderer jeg hele tiden på ny: Skal jeg gøre noget nu eller trække mig tilbage? Skal jeg gøre noget nu eller trække mig tilbage? Sådan igen og igen og igen. Så jeg træffer den beslutning mange gange i løbet af en lektion.” (Ibid. 28.48)

Lasse oplever, at disse overvejelser som følge af aktionslæringsprocesserne påvirker hans undervisning positivt, fordi han opdager, at han skal turde trække sig og give eleverne plads, hvilket han ikke havde opbygget modet til ved projektets opstart.

Dette leder ham videre mod en anden opdagelse. Idet Lasse begynder at turde trække sig, oplever han, at han bliver mere sig selv eller mere autentisk i undervisningssituationen. Han når til den forståelse, at en vigtig grund til, at hans meget styrende instruktion i starten ikke virkede efter hensigten, var, at han ikke var ærlig, autentisk eller sig selv, når han instruerede. Han havde været så optaget af at give en god instruktion, at den blev kunstig. Hans opfattelse bliver altså, at det ikke var instruktionen i sig selv, der var problemet, men dette, at instruktionen stod i vejen for, at han kunne vise sig autentisk for eleverne. Dette bliver en central opdagelse for Lasse, som leder ham til overvejelser over, hvordan der i hans undervisning kan ske en syntese mellem det faglige og det autentiske.

”En af mine tanker er også at prøve lidt at ophæve, at man enten fokuserer på det faglige eller på, hvordan man er og er autentisk, men at jeg gennem det faglige bliver autentisk, fordi det er jo ikke tilfældigt. Jeg vælger jo ikke det samme, som min kollega i parallelklassen vælger. Vi vælger jo ikke nøjagtig det samme. Så der er jo også noget autentisk i det, jeg har valgt at komme ind med. Så allerede dér i sig selv, der kan jeg rykke rigtig meget på min udstråling ved simpelthen at gennemføre det faglige, fordi at der træffer jeg en masse valg, der kommer fra mig.” (WS idr. sep. 58.05)

På den måde kommer Lasse frem til, at undervisningen både kalder på faglig styring og autenticitet, som han skal forsøge at syntetisere i sin undervisning.

5.1.1.3.2 Erik

Den anden medundersøger i teamet, Erik, er en ung lærer i udskolingen. Han er linjefagsuddannet i idræt og virker meget engageret i og fagligt optaget af idrætsundervisningen. Han har været lærer i ca. 6 år og fremstår, som om han har fundet sine ben i lærerrollen.

Erik går meget åbent til medundersøgeropgaven og har ikke på forhånd konkrete tanker om eller forståelser af projektets genstandsfelt. I løbet af samarbejdet bliver han særligt optaget af fire emner eller områder, som han skiftevis fremhæver gennem hele forløbet.

Det ene emne vedrører, hvordan hans tanker om dannelse over for uddannelse kan tænkes ind i det idrætsfaglige, med særligt fokus på fairplay i spillet cricket.

”Jeg vil gerne arbejde med et spil, der hedder cricket, med min 8.-klasse, som lægger rigtig stor vægt på det her fairplaybegreb [...] Og fairplay er jo et eller andet sted noget ... Vi ved jo alle sammen, hvad det er, men det er jo også noget, der skal komme indefra, for at man ligesom spiller spillet fair.” (Ws Idr. Aug 23.00)

Det andet emne vedrører hans klasseledelsesstil, og hvordan han undgår, at hans ledelse ’står i vejen’ for elevernes eget initiativ i undervisningen generelt. Her finder Erik, at denne udfordring fremstår særligt tydeligt i vejledningssituationer. Han oplever, at vejledning er en udfordrende pædagogisk opgave, fordi han skal hjælpe eleverne uden at løse opgaven for dem.

”Det er jo det her med, at de kommer med noget, og jeg kommer med noget, men ikke med svaret og siger: ’Det er sådan og sådan, I skal gøre,’ men ligesom prøver at prikke til deres forståelser af tingene. Og så skal de selv på den måde træffe deres eget valg.” (Idr. JE2 – 27.50)

Vejledningssituationen bliver for Erik et eksempel på det udfordrende møde mellem hans styring og elevernes selvstændighed i undervisningen. Og Erik oplever det som et forhold, der er vanskeligt at forvalte, og som ofte leder til frustration hos eleverne, der i høj grad efterspørger styring fra læreren i form af detaljerede instruktioner og kriterier for løsning af opgaver i undervisningen.

”Når man gør det på den måde, så er det ofte dér, at mange bliver frustrerede: ’Jamen altså, hvor lang skal videoen være, eller hvor lang skal fremlæggelsen være?’ ” (Ibid.)

Han fremhæver bl.a. et eksempel fra en 8.-klasse, han underviser sammen med en kollega.

”De skulle lave en fotofilm, og hun [kollegaen] forklarer det hele, hvad, hvordan og hvorledes de skulle. Og så fik vi spørgsmålet fra mange af eleverne om: Hvor lang skal den her film være? Og det er jo dér, hvor vi siger, at ’det finder I selv ud af.

Når I synes, den er god.' Og det er jo ... Mange af de elever, der virkelig vil gøre det rigtig godt, det er jo dér, de bliver frustrerede med ikke at få den ramme der, og vi måtte sige: 'Når I synes, den er god'. 'Jamen, hvor mange billeder skal det være, og hvor mange klip skal det være?' 'Når I synes, I har svaret.' Og de bliver ved, og de bliver ved, og så sagde min kollega til sidst, at 'jeg tænker ikke, den skal være under halvandet minut og ikke mere end 10.' Nå ok, så kan de gå i gang. Den frustration synes jeg rigtig tit, man oplever.” (Idr. JE2 - 30.50)

Dette tema følger Erik gennem hele processen. Mod slutningen af samarbejdet leder det ham til et pædagogisk forsøg, som jeg på trods af coronarestriktioner får lov at observere, fordi det foregår udenfor.

Erik vælger her at gennemføre en idrætstime på 45 minutter i en 7.-klasse, hvor han instruerer eleverne med hensyn til timens indhold og form på forhånd og sørger for, at de rigtige materialer er til stede. Derefter vælger han simpelthen at lade eleverne gennemføre lektionen *helt på egen hånd*. Han og jeg opholder os på en afstand på ca. 50 meter for at observere, og vi griber ikke ind.

Efter at have talt med Erik under og efter forsøget skriver jeg følgende i mine noter:

”Af dette forsøg lærer Erik to ting. På den ene side opdager han, hvor meget eleverne kan uden hans hjælp. De lykkes dem faktisk at gennemføre lektionen, og mange elever indtager en mere aktiv og ansvarlig rolle i undervisningen. På den anden side kan de ikke klare sig uden hans hjælp. Timen bliver dårligere rent didaktisk, og nogle elever indtager en for styrende rolle. Som Erik siger: 'Jeg skal være der, og jeg skal ikke være der.’”

Det sidste tema, som Erik bidrager med, er refleksioner over forholdet mellem den undervisning, han har modtaget på læreruddannelsen, og så hans egen måde at være lærer og at undervise på.

”Det handler også noget om, hvordan vi bliver uddannede som lærere, der ligger til grund for, at vi har det her dannelse med. Jeg underviser også, som jeg er blevet undervist selv.” (Idr 2 - 43.39)

Erik oplevede, at særlig idrætsundervisningen, som han modtog på læreruddannelsen, var dannende for ham, fordi underviserne ikke alene var fagligt kompetente, men også *var sig selv* eller havde sig selv med i det. Det medførte, at de etablerede et fladt hierarki i forholdet mellem sig selv og studerende og dermed var i øjenhøjde med de studerende, hvilket igen resulterede i, at de studerende havde megen indflydelse på og initiativret i undervisningen.

”Og jeg oplevede sjældent, at vi sad i et lokale og havde teori og forelæsning. Altså, det hele foregik samlet, hvor vi sad på gulvet sammen i en rundkreds tyve mennesker. Og læreren havde også dette der med at være sig selv som person og fagligt dygtig samtidig. Og så det, at nogle ... Der var nogle gange, vi sagde: 'Nå,

Jan [Idrætslæreren på læreruddannelsen] han sidder derovre og er bare en del af gruppen. 'Man var sammen om det. Det er noget, man selv tager med.' (WS idr sep 1.17.00)

"Jan, han havde især meget det der med at have sig selv med i det." (WS idr. sep 1.20.00)

På den baggrund mener Erik, at han har lært eller er blevet dannet til at danne, således at hans egen undervisning udføres efter de samme principper, hvor han ikke blot er fagligt kompetent, men ligeledes tilstræber at give plads til eleverne ved at vise sin personlighed/være sig selv og understøtte et fladt hierarkisk forhold til dem.

5.1.1.3.3 Line

Den tredje og sidste deltager i teamet har jeg valgt at kalde Line. Hun er en erfaren udskolingslærer med et stort fokus på både idrætsfaget og klasselærerrollen.

Hun bliver i processen hovedsageligt optaget af mødet mellem dygtiggørelsen og så det etiske i idrætsundervisningen. Hun er her særligt opmærksom på, at idrætsfaget rummer et udtalt præstations- og konkurrenceelement, hvor elevernes forskellige niveauer bliver meget synlige i elevgruppen. Hun spørger således til, hvordan hun kan understøtte, at eleverne kan rumme, at andre er dygtigere, end de selv er, og hvordan hun kan lade dem sammenligne sig med hinanden, uden at det medfører en tendens til rivalisering blandt dem.

"Hvordan kunne man både synes, at det var fedt, det, de lavede, og samtidig sige, at 'jeg skal også præstere noget, men være glad på andres vegne'?" (Ws 3, Li, 18.00)

I processen fører det til, at hun bliver optaget af elev-elev-feedback som en dobbelt opgave, hvor eleverne ikke kun skal fremme en anden elevs dygtighed gennem konstruktiv kritik, men samtidig passe på denne elevs selvværd og ikke reducere hende til alene at 'være' noget, fordi hun kan noget.

"Hvad vil det sige at give konstruktiv feedback? Altså, hvordan giver man det på en måde, så man kan modtage det og bruge det til noget, uden man måske også bliver ked af det?" (Ws 3 Li, 33.30)

Dermed kommer Line til at skelne mellem en menneskelig og en faglig/præstationsmæssig side af eleverne, hvor hun bestræber sig på at adressere begge i idrætsundervisningen. Dette medfører, at hun reflekterer over forholdet mellem lærerens viden og undervisningstekniske kunnen og dette at give noget af sig selv eller være sig selv som lærer.

"Det er utrolig vigtigt med den der personlighed. At være sig selv, at give noget af sig selv." (WS Idr. Aug 18.30)

”Den dannelse, man selv har, som man også giver videre.” (Ibid.)

Hun kobler dette ’at give noget af sig selv’ med dannelse og det faglige med uddannelsesdimensionen. Og videre kobler hun dette at give noget af sig selv med at turde give slip på kontrollen i undervisningen.

”Så det her med at turde – og det er jo også det, der er svært nogle gange – at turde slippe og så tænke: ’Hvor ender jeg henne? Er jeg tryk nok ved, at jeg ikke er lige dér, hvor jeg havde planlagt det?’ Jeg tror på, at den der nogle gange lidt usikre grund, at den faktisk kan være med til at gøre eleverne mere motiverede i undervisningen.” (Idr WS aug 12.45)

Dermed finder Line frem til, at den menneskelige og den faglige side af elevernes udvikling står i et modsætningsforhold til hinanden, og at begge kan adresseres, ved at hun viderebringer faglig undervisning og samtidig giver noget af sig selv og tør tage den chance, det er at slippe styringen i undervisningen.

5.1.1.3.4 Fælles karakteristika ved idrætsfagteamet i udskolingen

Ovenstående beskrivelser viser, at det ikke er retvisende at udpege *én* fællesnævner eller *ét* fælles tema i dette team. I stedet er der tale om en række temaer, som man kan sige, hvert for sig spiller en central rolle i forskningscirkeldialogerne i teamet.

Det ene tema er klasseledelse ved opstart af timen og igangsættelse af aktiviteter, som både Lasse og Erik er inde på. Det næste er lærerens måde at agere på i vejledningssituationer. Begge temaer hænger sammen med et tredje, som de begge er inde på, nemlig den faldgrube, at læreren pga. sin merviden, styring og ledelse kan komme til *ikke* at hjælpe eleven til at møde undervisningens indhold, men i stedet faktisk kan stå i vejen for dette møde. Spørgsmålet er, hvordan læreren kan undgå at blive for styrende – og dermed forstyrrende – så eleven ikke blot gør, hvad læreren siger, men ligeledes selvstændigt møder faget og dermed udvikler selvstændighed. Det næste tema er mødet mellem idrætsundervisningen og så det dobbelte formål, som Line udfolder i feedbacksituationens dobbelthed, og Erik finder i fairplaytemaet. Så er der læreruddannelsens arbejde med det dobbelte formål som eksemplarisk forudsætning for, at den enkelte lærer kan videreføre dette i sin undervisning i skolen. Og endelig er der Lines fokus på, at lærerne ikke blot skal have faglig og didaktisk viden og kunnen, men ligeledes skal være sig selv.

5.1.1.3.5 Fortolkning af teamet i lyset af forforståelsen

I lyset af begrebet om det dobbelte formål ser jeg styringen og frigørelsen hos læreren som parallelle med dygtiggørelsen og myndigblivelsen. Og læreren som en potentiel barriere i forhold til myndigblivelsen understreges. Spændingsforholdet mellem dygtiggørelse og myndigblivelse understreges og får didaktisk liv i mødet

mellem dygtighed og etik i idrætsfaget og i feedback som en didaktisk metode. Endelig fremhæver Eriks overvejelser, hvordan en læreruddannelse, der både fokuserer på holdundervisning i tæt relation mellem underviser og studerende og på faglighed, kan bidrage til hans myndighed og dygtighed som studerende og dermed understøtte, at han kan videreføre begge dele som uddannet lærer. Dette kan kobles til Lines tema om, at læreren ikke alene skal have metodisk og faglig viden og færdigheder, men også må give noget af sig selv eller være sig selv for eleverne for at understøtte deres menneskelige udvikling af myndighed.

5.1.2 Konklusion på delundersøgelse 1

Hensigten med denne delundersøgelse er at svare på følgende støttespørgsmål, som faktisk rummer to delspørgsmål:

Hvordan beskriver lærerteamet fra indskolingen med fokus på klassen, fra mellemtrinnet med fokus på dansk og fra udskolingen med fokus på idræt deres pædagogiske praksis i lyset af det dobbelte formål? Og kan der deraf udledes, at der er mere grundlæggende forskelle eller ligheder mellem fagene og klassetrinnene?

Det første delspørgsmål vil jeg besvare ved at udpege, hvilke ligheder og forskelle imellem de tre teams temaer jeg finder, og på den baggrund afslutte med at svare på det sidste delspørgsmål.

5.1.2.1 Samlet udpegning af ligheder og forskelle

Jeg vil starte denne delkonklusion med at udpege henholdsvis de ligheder og forskelle mellem de tre teams, jeg finder.

I alle tre teams fokuserer medundersøgerne på, hvordan de i henholdsvis deres klasseledelsesstil, faglige undervisning og vejledning kan agere således, at eleverne tilegner sig faglighed og den rette adfærd og samtidig udvikler selvstændighed. Dermed er medundersøgerne i alle tre teams opmærksomme på, at deres styring kan være umyndiggørende og udgøre en barriere for elevernes udvikling af selvstændighed.

Dermed bliver det et fokuspunkt for alle tre teams at undersøge, hvordan de kan understøtte, at eleverne, trods den nødvendige styring fra læreren, ligeledes kan udvikle selvstændighed. I alle tre teams fokuseres der i den forbindelse på, hvordan læreren kan understøtte, at eleven møder faget af egen drift og ikke alene, fordi samfundet eller læreren siger, at hun skal. Begrundelsen er, at det netop er i elevens 'egen drift', at hun opbygger selvstændighed.

I alle teams bliver det dog en udfordring for medundersøgerne at finde frem til, hvordan de som lærere kan understøtte denne elevens 'egen drift', fordi det jo netop

er elevens egen. I de tre teams er der sammenfald mellem de veje eller løsninger på denne udfordring, som medundersøgerne identificerer. Alle tre teams peger på, at der ikke er tale om et enten-eller, men et både-og. Eleven skal både styres og ikke styres, læreren skal både 'være der og ikke være der'.

I alle tre teams taler medundersøgerne om, at en vej til at understøtte elevernes egen drift og dermed udvikling af selvstændighed er, at læreren trækker sig, holder sig tilbage og dermed inviterer eleverne til at tage initiativet. Alle tre teams er inde på, at denne ikkestyring eller trækken sig ikke er en passivitet, men noget, læreren kan gøre.

I alle teams er det fremhævet, at denne trækken sig kan understøttes i det relationelle forhold mellem lærer og elev i den forstand, at det er vigtigt, at læreren 'viser sig', er 'autentisk' eller 'giver noget af sig selv'. Der er altså ikke tale om, at læreren i det relationelle vil noget med eleven, men rettere, at læreren søger at opbygge en relation, der gør, at eleven har tillid til læreren og dermed tør udøve sin egen selvstændighed i klasserummet og i undervisningen.

Ligeledes er alle tre teams inde på, at elevernes selvstændighed kan understøttes, ved at læreren i den konkrete undervisningssituation er åben over for at gribe elevernes initiativ, når det viser sig, og dermed give afkald på egen planlægning. Dette benævnes i de tre teams som henholdsvis 'det uplanlagte', 'det uformelle' og den 'usikre grund'.

5.1.2.1.1 Forskelle

Både i indskolingen og på mellemtrinnet nævnes det at stille åbne opgaversomen måde, hvorpå læreren trækker sin styring tilbage og giver eleven plads til selvstændighed.

På mellemtrinnet og i udskolingen fremhæves et ensidigt fokus på sammenligningen af elevernes faglige resultater og præstationer som en faldgrube i forhold til at understøtte, at den enkelte elev tør være sig selv eller vise sig som sig selv.

Kun på mellemtrinnet blev humor som modvægt til irttesættelse og skældud fremhævet som en måde at understøtte selvstændigheden på hos eleverne.

På mellemtrinnet og i udskolingen var der en tydeligere opmærksomhed på modsætningen mellem skolens, ledelsens og samfundets interesse i det målbare, elevpræstationer og test og læremes dobbelte interesse i ikke bare faglige præstationer og målinger, men ligeledes elevernes menneskelige, etiske udvikling, som i begge teams beskrives som ikkemålbare.

5.1.2.2 Konklusion

Hensigten med delundersøgelse 1 er at svare på, hvordan de tre lærerteams beskriver deres pædagogiske praksis, og om der deraf kan udledes mere grundlæggende forskelle og ligheder mellem, hvordan denne praksis, i lyset af det dobbelte formål, viser sig i de forskellige fag og på de forskellige alderstrin.

Første del af spørgsmålet er søgt besvaret i ovenstående beskrivelser af temæne og fokuspunkterne i de respektive teams. Anden del af spørgsmålet besvares herunder,

På baggrund af ovenstående beskrivelser og fortolkninger vurderer jeg, at det er slående, at der overordnet set er mange ligheder mellem de tre teams på trods af deres forskellige faglige og afdelingsmæssige udgangspunkter. Ligeledes vurderer jeg, at de forskelle, der dog viser sig i sammenligningen, i højere grad vedrører de mere konkrete nuancer i medundersøgernes perspektiver og fokusområder.

Dette indikerer, at der ikke er tale om særligt tydelige eller tungtvejende forskelle mellem, hvordan pædagogisk praksis viser sig for lærerne på tværs af fag og klassetrin, når blikket er sensibiliseret af begrebet om det dobbelte formål.

De forskelle, der dog viser sig, vedrører nuancer i forhold til de respektive fag, eller de vedrører, hvad man kan betegne som mere eller mindre naturlige eller indlysende forskelle set i forhold til skolens struktur og elevernes menneskelige og kognitive udvikling på de forskellige klassetrin. F.eks. kan det forhold, at mellemtrinnet og udskolingen i højere grad end indskolingen fokuserer på ledelsens og omgivelsesnes pres i forhold til målbart læringsudbytte og opmærksomhed på sammenligning af elevernes faglige niveau tilskrives, at afgørende eksamener nærmer sig.

Altså bliver konklusionen, at jeg ikke finder belæg for, at der er særligt tungtvejende forskelle mellem de forskellige fag og niveauer. I stedet peger det empiriske materiale på flere paralleller og sammenfald mellem, hvordan pædagogisk praksis opleves af lærerne på de forskellige niveauer og fag.

5.1.3 Delundersøgelse 2: Empirien analyseret og fortolket gennem dybdebeskrivelser

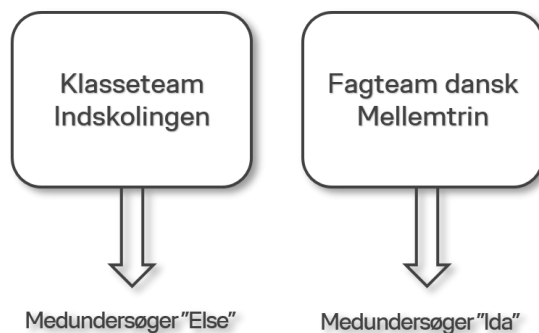
I dette afsnit præsenteres det empiriske materiale i form af dybdebeskrivelser af udvalgte medundersøgernes proces, efterfulgt af en fortolkning med inddragelse af for forståelsen.

Dybdebeskrivelserne er beskrivelser af to medundersøgernes proces. Som beskrevet i afsnittet om analysefasen i kapitel 4 er disse to medundersøgere udvalgt, fordi de i særlig grad lever op til følgende kriterier, der tilsiger, at de

- Har arbejdet med de fokusområder, der er mest relevante i lyset af projektets problemformulering

- I størst omfang bekræfter, justerer eller nyformulerer undersøgelsens forforståelse
- I størst omfang er lykkedes med at gennemføre aktionslæringsprocesser
- I mindre grad har været belastet af coronarestriktioner

De to medundersøgere, jeg har valgt, er Else fra klasseteamet i indskolingen og Ida fra fagteam dansk på mellemtrinnet.



Figur 4: Oversigt over de to medundersøgere, der er udvalgt til dybdebeskrivelserne.

5.1.3.1 Beskrivelse af Elses proces

Else er en erfaren lærer, der både er dansklærer, klasselærer i indskolingen og AKT-vejleder på skolen. Hun underviser primært i indskolingen og kommer først med i forskningscirklerne lidt senere, fordi hun pga. akut opstået sygdom i ledelsen bliver bedt om at indtræde i en konstituering som pædagogisk leder. Dermed kommer hun i alt til at indgå i 5 forskningscirkelsamtaler over et tidsforløb på 6-7 måneder.

5.1.3.1.1 Den første forskningscirkelsamtale

Ved den første forskningscirkelsamtale, hvor Else deltager, lægger hun ud med det synspunkt, at der siden folkeskolereformen af 2014 er kommet meget fokus på, hvad hun kalder 'det styrede' og 'læringen' i skolen og undervisningen.

"Jeg kan i hvert fald mærke selv over år som lærer, at jeg synes, der ligesom er kommet mere fokus på det med det styrede og læringen som noget fuldstændig håndgribeligt. Hvor jeg synes tidligere, altså før reformen og de der ting, da synes jeg faktisk, det var mere frit. Altså ikke, at løsningen var, at det skal være frit, men det var sådan mere: følge børnene." (3. kl. WS 3 21.00)

Hun finder ligeledes denne tendens hos nye lærere og lærerstuderende, som hun oplever, er uddannet ind i den mere styringsorienterede tilgang. Her oplever hun, at de er særligt dygtige til det styrede, men udfordrede når det kommer til at møde det uforudsete.

”Hvad sker der på seminarierne? Man kan i hvert fald se, at de nye, vi får ud, det er, som om at de er mere trænede i, at ’vi skal have målstyret og metoder og teknikker, og vi skal nå og nå og nå.’ Og det er også derfor, at det kan være svært at stå som nyuddannet lærer, fordi at når der popper noget op på den anden side, som er uforudset, så kan de være helt lost.” (46.50)

På den baggrund bliver hun optaget af alternativet til det styrede og det ensidige fokus på læring og sætter sig for at formulere et fokus, hvor læreren også kan følge barmet og er fri til selv at styre undervisningen. Hun fortæller, at denne mere frie tilgang efter hendes opfattelse kalder på menneskelighed og dette at turde slippe rammerne og styringen.

”Det kommer jo også til at handle enormt meget om, hvordan man selv er som menneske – altså i sin profession enten som lærer eller pædagog – fordi kan du holde til også at slippe rammerne og så sige: ’Nå, ja, det står jeg inde for. Jeg kan godt nok ikke se nu, hvad de lærer her og nu, men jeg stoler på, at der nok kommer noget ud af det.” (3. kl. Ibid.)

Den aktuelle coronasituation, hvor styring, rammer, skemapositioner, lærerskift osv. er skiftet ud med en hverdag, hvor hun har én klasse alene en hel dag, bliver en øjenåbner for hende i forhold til det ikkestyrede.

”Og det er jo det, jeg også synes, der har været en øjenåbner i den her coronatid. Det er der jo mange, der har fået øjnene op for, fordi alle rammer har været sprængt i stykker. Og man har stået fra dag til dag og har skullet gentænke en masse. Men der er jo også virkelig kommet ting frem, og ... Altså, vi skyder os selv i foden med den måde, vi har vores struktur på ind i de der skemabindinger og skift og alt det, vi skal i løbet af en dag. Man kan følge dem [eleverne] meget mere nu. [...] Og det er jo dér, vi har set, at der sker noget i børnene med deres engagement.” (59.52)

Else kobler her en skole med en større balance mellem det styrede og det frie med muligheden for at lave en undervisning, der ikke blot fremmer og viser læringsresultater, men ligeledes følger børnene og påvirker deres engagement.

På den baggrund bestemmer hun sig for, at vil forberede en aktion, hvor hun i højere grad vil forsøge at følge børnene og dermed understøtte, hvad hun i formuleringen af aktionen (se herunder) kalder det ’dannelsesmæssige’ hos børnene.

5.1.3.1.2 Elses første aktion

Efter at den første forskningscirkeldialog er afsluttet, vælger Else altså en aktion, som har til hensigt at fremme elevernes dannelse. Og det antager hun, kan ske, ved at hun gennemfører danskundervisning, der i højere grad er kropslig, æstetisk og deltagende, hvilket kræver, at hun rammesætter den på en anden måde og samtidig giver slip, slipper styringen og giver plads til eleverne.

I en mail beskriver hun aktionen på følgende måde:

”Problemformulering

Hvordan kan jeg sikre mig, at børnene i deres møde med litteraturen har det dannelsesmæssige aspekt med? Hvordan kan jeg gøre stoffet vedkommende, således at de får et personligt engagement, som kan bruges som drivkraft i det videre arbejde?

Arbejdste

Min arbejdstese er, at jeg nemmere kan aktivere børnenes engagement, hvis de involveres på en personlig måde. Ved at gøre introduktionen til opgaven fysisk/aktiv tror jeg, at de får nemmere ved at gå i gang med selve opgaven i klasselokalet efterfølgende. Derudover lærer de at være sammen på en anden måde. Følelsen af sammenhold, fællesskab og fælles oplevelse styrker læringsmiljøet.

Arbejdsgang:

- *Fælles højtlesning af Louis Jensens “Tre venner”*
- *Gymnastiksalen:*
- *Vi bevæger os som kniven, fingerbøllet og træhesten [de tre figurer i teksten ‘Tre venner’]*
- *Vi sætter sætninger på og lader figurerne møde hinanden*
- *Vi opfinder selv en ting og finder en bevægelse, der passer til*
- *Vi bevæger os rundt mellem hinanden*
- *På besøg i “altmuligbutikken” – tryk på knap – tingen gøres levende*
- *Alle går sammen i en lille gruppe – alle skal finde en sætning til hver ting – sætningerne sættes sammen*
- *Vi ser de små præsentationer*

Klasselokalet:

- *Alle vælger tre ting, der skal være med i historien*
- *Alle tegner en handlingsbro*
- *Alle laver en tegneserie ”*

Aktionen gennemføres en uge tid efter, og jeg er med som deltagende observatør. Lektionen starter i klasselokalet med, at Else læser op af og er i dialog med klassen

om teksten 'Tre venner'. Det er tydeligt, at Else gør sig umage for at sikre, at der er ro, struktur og orden, og samtidig anstrengesig for at lade eleverne blive hørt og give dem mulighed for at sætte deres præg på dialogen. Det fornemmes, at der er en god stemning i klassen, og at eleverne er interesserede i historien.

Herefter skal de over i gymnastiksalen. Den ligger på skolen, et par minutters gang fra klasselokalet. Da vi kommer derover, opdager Else, at salen er optaget af nogle andre, og hun siger til mig: *"Jeg har altså booket, men de har nok ikke tjekket"*. Hun må ind og tale med de andre, og efter et par minutter forlader de salen, og Else kan invitere klassen ind.

Efter en kort introduktion går eleverne i gang med den første frie aktivitet. Else introducerer og rammesætter og giver derefter eleverne plads til frit at udtrykke sig om deres oplevelse af teksten på gymnastiksalens gulv. Else er meget optaget af, hvordan eleverne griber de meget frie opgaver, og er hele tiden klar til at gribe ind, hvis noget løber af sporet. Ligeledes virker hun meget opmærksom på at give plads til elevernes frie udfoldelse. Generelt oplever jeg, at hun er en meget tydelig og venlig klasseleder. Aktiviteterne sættes altid i gang med klare beskeder og tydelig rammesætning, undervisningen er varieret, og Else er meget opmærksom på at have en anerkendende tilgang til eleverne, samtidig med at hun er konsekvent i sin indgriben over for negativ adfærd.

5.1.3.1.3 Refleksioner over første aktion

Undervisningen afsluttes, og Else virker glad og tilfreds, og da jeg taler med hende, umiddelbart efter at aktionen er afsluttet, reflekterer hun i dialog med mig over følgende (som ikke er direkte citeret fra Else, men er mine feltnoter fra min samtale med hende, umiddelbart efter at aktionen var gennemført):

- *"Jeg er bekymret for det ensidige fokus på rammer og styring i min vanlige undervisning og synes, at dette at arbejde med samspillet mellem fokus på dannelse og fokus på læring giver meget mening*
- *Mere kropslighed i undervisningen giver bedre og mere selvstændig skrivning fra eleverne*
- *Det er fedt at give dem plads til fri udfoldelse i gymnastiksalen. Men der er mere på spil, jeg tager flere chancer, og det udfordrer.*
- *Det hjælper på dynamikken i undervisningen, at eleverne skal holde ud i idefasen, og at jeg lader være med at hjælpe for tidligt*
- *På denne måde bruger eleverne de ting, de hører om i 'De tre venner', men de bruger dem til "deres eget!"*
- *Jeg danner, når jeg ikke gør noget ved eleverne, men i stedet lader dem være, opstiller rammer, der lader dem være det, de er ... Og når jeg giver noget af mig selv.*

- *Det bliver ok, at undervisningen også udfordrer og bryder lidt sammen*
- *Min styring er god og nødvendig, men den kan nok ikke stå alene.”*

I samtaler med Else i forbindelse med observationen og i forskningscirkelsamtalen efterfølgende viser det sig, at Else gradvist bliver mere og mere opmærksom på, om hendes stærke klasseledelse i hendes daglige undervisning er problematisk i forhold til elevernes dannelse. Således kommer hun i tvivl om, om hendes ledelse af klassen og hendes didaktiske rammesætning af undervisningen er for styrende. Hun reflekterer i denne sammenhæng over, hvorfor hun er så styrende, som hun er.

”Det er noget helt grundlæggende, at det er den måde, jeg bygger det op på. Hvad skal der til i min undervisning? Kan man provokere dem? Kan man gøre noget? For hvis der er nogen, der ligesom træder ud af det, så er jeg hurtig til at sige: ‘Nej, sådan taler vi ikke her.’” (3. kl. 4. WS 23.9)

”Det er også, fordi at specialpædagogikken fylder meget i mig, så nogle af de bump, der var på vejen, dem fjerner jeg afhensyn til de svageste. Det kan jo skære i mit hjerte at se [navnet på en elev], f.eks., få de der nedsmeltninger ind i gruppearbejde – der er noget, der strider – og nogle gange, der har jeg lyst til bare at sige for eksempel: ‘Find sammen to og to,’ og så se, hvad der sker ... Fordi det er jo sådan nogle ting, man kunne arbejde med mere bevidst, og der gør jeg bare nærmest pr. automatik det andet. Jeg ved, at der sidder elever, der kunne klare mere end det, jeg lægger ind i min undervisning, men jeg har svært ved bare at give los.” (Ibid.)

Else kobler altså sit fokus på styring til sin baggrund i specialpædagogikken og sit eget behov for at passe på de elever, der er udsatte. Hun reflekterer ligeledes over, hvordan hun igennem årene er blevet mere styrende, bl.a. som følge af folkeskolereformen af 2014 og dennes fokus på målstyring.

Hun vender flere gange tilbage til den tanke, at hun gerne vil passe på eleverne, og at hun føler et stort ansvar for deres trivsel og tryghed i klassen, men samtidig i mødet med projektet føler sig kaldet til at give dem plads til at prøve og undersøge og ’alt det spændende’. Hun beskriver den stærkt styrede undervisning som kedelig og ligegyldig. Og faktisk bliver den undervisning ifølge hende også individualiseret. For Else er det vigtigt, at eleverne oplever at være en del af et fællesskab, og for at opbygge det fællesskab og være en del af det skal de selv i gang, inviteres ind, deltage og handle. Hun siger f.eks:

”Noget af det, jeg så ikke havde formuleret, og som jeg synes, giver mening ind i det her. Så opstår der en masse sådan – ja, hvad skal man kalde det? – almenmenneskelige måder at være sammen på. Altså, det der med, at de griner sammen, og at de tør give noget af sig selv, og at de fjoller med hinanden. At de indgår i præmissen og får den oplevelse sammen, giver jo også noget til fællesskabet i klassen og den tryghed, der skal være til, for at man overhovedet kan udfolde sig.

Det er jo egentlig også noget, man kommer til at arbejde med. Jeg havde nok været mere fokuseret på den fagfaglige del af det – altså, at jeg skulle have den her skriveproces til at spille – men der opstår bare en masse andre ting mellem dem, som jo også handler om dannelse.”

Else opdager altså, at den mere frie tilgang kan medføre, at udbyttet af undervisningen ikke alene bliver det faglige. Dette udfolder hun videre og begynder her at bruge ordet 'subjektivering' om det, der i hendes hidtidige sprogbrug vedrører dannelsen.

”Ja, for min arbejdstese var netop at få fagligheden til at blomstre ved at bringe subjektiveringen i spil, men at subjektiveringen i sig selv når ind i den sammenhæng med de andre. Det har jo også en stor værdi, så i princippet kunne man også være stoppet der! [Griner].”

”Jeg har nok bare ikke i mit udgangspunkt ... Men det er jo det med, at det har værdi i sig selv og en stor værdi, og det er også en del af at gå i skole. Subjektivering skal jo ikke være midlet til det faglige kun, men det har også noget i sig selv. Og jeg synes, at det er sjovt at gå og se, hvad der opstår, for de kommer jo i spil med alle deres små personligheder, små sejre, man kan registrere sådan. Og det er jo fedt, det her, for det er lige et grænsestep for vedkommende.” (3. kl. 4. WS 22.10)

Den dannende, subjektiverende tilgang, som Else f.eks. finder i en æstetisk, kropslig undervisning og i, at hun trækker sin styring tilbage og lader eleverne vise sig, giver et andet udbytte end det rent faglige. F.eks. opbygger det fællesskabet mellem eleverne, og Else erfarer dermed, at det subjektiverende ikke alene er et middel til fagligt udbytte, men ligeledes et mål i sig selv.

5.1.3.1.4 Rammerne for det subjektiverende

En anden pointe, som bliver klar for hende på dette tidspunkt i samarbejdet, vedrører strukturene og rammerne for det subjektiverende:

”Noget af det, som jeg tænker, er ... Fra at vi skulle have en skriveproces, så kommer det jo lige til at tage dobbelt så lang tid. Og når man kigger på alt det, man skal, så synes jeg nogle gange, at der er noget i undervisningen, som ... I virkeligheden, så burde jeg jo nok nogle gange skrue ned på, hvad vi skal igennem, og så dykke længere ned i de ting, vi arbejder med, ikke? Og f.eks., så er der sådan et engangsmateriale med noget grammatik, som jeg selv hader at arbejde med, og det bliver bare en så stor gang, de skal igennem, fordi at de skal igennem, og det bliver ... Altså, jeg kunne godt tænke mig mere af sådan noget her. Og jeg kan bare se, at nogle gange ind i den almindelige dagligdag, og selvom man kan se, at det er her, energien ligger, og man kan se, at de blomstrer på flere niveauer og sådan, så

er der sådan nogle ting, hvor de bliver 26 objekter, der sidder og arbejder slavisk med et eller andet, som jeg har pisket frem, og som skal være færdigt. Og nogle gange kan jeg godt få sådan noget: 'Åh, der var langt mellem, at eleverne som subjekter dukker op.' Og f.eks. lige den her uge op til sommerferien, hvor der er alle sådan nogle færdighedsting, hvor man bare har lyst til at kyle det hele væk og så have gang i et eller andet fedt i stedet for." (3. kl. 4. WS 25.18)

Else har brugt en del tid på planlægning af oplæg i klassen, rollefordeling hos eleverne, bookning af gymnastiksal, at finde en dag, hvor hun har eleverne i flere timer i træk, at passe sig ind i læsebånd, den enkelte elevs behov osv. Dermed bliver det en pointe for hende, at det subjektiverende har brug for rammer, der understøtter dette. Dette fører hende videre til at tænke over, at hun for at give plads til det subjektiverende bør skrue ned og dykke længere ned i det enkelte undervisningsforløb for at kunne arbejde på en subjektiverende måde i stedet for at gennemføre undervisningen indenfor en strukturel og tidsmæssig ramme, der alene passer sig til undervisning, hvor eleverne er objekter for lærerens handlinger. Her peger hun altså både på den strukturelle pointe, at det subjektiverende har brug for tid og plads, og på, at hun selv let kan forfalde til at gennemføre undervisningen som noget rent objektiverende og faktisk selv længes efter at undervise på en måde, der indbefatter det subjektiverende.

5.1.3.1.5 Forskningscirkeldialog nr. 3

På dette tidspunkt i forløbet er det tid til sommerferie, og dermed opstår der en naturlig pause i samarbejdet. Efter ferien mødes vi igen i forskningscirklen, og her er Else optaget af at gennemføre en aktion, hvori hun prøver at arbejde på en sådan måde, at hun i højere grad sætter eleverne fri i undervisningen, hvilket hun igen kalder det subjektiverende. Til dette vælger hun strukturen *ugeskema*. Dette er et koncept, der er udbredt i den danske folkeskole og ifølge Else giver mere plads til elevernes aktive deltagelse og valg i undervisningen. Dette, fordi ugeskemaet udskifter fagtimerne med skemapositioner, hvor eleverne selv kan vælge, hvad de vil arbejde med. Eleverne tildeles en række opgaver indenfor hvert fag, som de skal nå igennem. Hun beskriver aktionen på følgende måde i en mail til mig og kollegaen i teamet:

"Kære Niels og Sune

Her kommer lige mit input til næste aktion.

Problem: Jeg har i mit arbejde med klassen en tendens til at være meget styrende. Det er/har været vigtigt og godt – især på de små klassetrin, men jeg tænker, at ulempen kan være, at børnene kan blive passive og umyndiggjorte. Derfor er tiden kommet til, at børnene skal mere på banen. Jeg ønsker at arbejde med delvist at omlægge undervisningsrammerne, således at myndigblivelsen får bedre vilkår.

Hypotese: Min hypotese er, at børnenes udviklingspotentialer ikke udnyttes optimalt, hvis rammerne er alt for tydelige. Hvad vil der ske ved at lade børnene bestemme mere?

Aktion: Jeg ønsker at afprøve "Ugeskema" som undervisningsramme, mhp. at børnene selv i højere grad tager styringen og forholder sig aktivt i undervisningssituationen."

Da vi mødes, efter at hun skulle have gennemført ugeskemaaktionen, fortæller hun, at hun er blevet nødt til at droppe aktionen, simpelthen fordi hun har været til et møde med forældre og psykolog om en elev i klassen. På mødet gør psykologen det klart, at den pågældende elev for at lykkes i skolen skal møde en meget struktureret skolehverdag, bl.a. med såkaldte *opladninger* hvert 20. minut og en meget struktureret undervisning. Da Else ikke finder dette foreneligt med ugeskemaet, vælger hun ikke at gennemføre aktionen.

Da hun fortæller dette i forskningscirklen, bliver hun selv optaget af det paradoksale i, at hun i sin aktion ønsker at sætte eleverne mere fri og nu faktisk står med den helt modsatte fordring om at skulle styre og strukturere undervisningen endnu mere end før. For hende er det endnu et eksempel på, hvordan strukturer i skolen kan stå i modsætning til subjektiverende undervisning.

"Jeg synes, det er svært at skulle regulere børnene i den grad, men det gør jeg, fordi dem, der er klogere end mig, siger det. Men det er vel nærmest også umyndiggørelse, at jeg skal diktere, hvornår han skal spise mad, i stedet for at de selv tager over. Men det er måske kravet, for at han kan være en del af folkeskolen." (WS3. kl.)

I stedet fortæller hun, at hun har haft fokus på det subjektiverende/frigørende over for den mere styrede undervisning i mange forskellige sammenhænge.

"Men jeg har gjort mig sygt mange tanker om dette og har fået øje på mange ting, også i de små situationer. Og jeg synes, at jeg har masser af ting med, men den overordnede plan, det er ikke nu." (WS 3. kl. 26.00)

Med det udgangspunkt taler hun sig frem til, at dobbeltheden måske ikke alene er at finde og undersøge i omfattende og overordnede tiltag som at arbejde med et ugeskema for hele klassen, men lige så vel – og måske endnu bedre – viser sig i de små nuancer og enkeltdele af undervisningen. I forskningscirklen samler jeg op på dette på følgende måde:

"Det, som hun siger bagefter, får mig til at tænke, at der ikke er tale om to søjler. Det er mere viklet ind i hinanden, det er nuancer, det ligger måske i din måde at sige det på, som både er en styring og en frigørelse. Bevæger vi os for bredt, når vi f.eks. taler ugeskema? Er det i stedet nuancer, vi skal tale om?" (Ibid.)

Med udgangspunkt i hensigten om at fokusere mere på nuancerne fortæller Else om en oplevelse med en elev i faget billedkunst. Eleven er tydeligt udfordret på finmotorikken, og dermed bliver hans produkter ikke særligt pæne. Else fortæller, at hun ofte i sådanne tilfælde er forfaldet til i en vis grad at overtage elevens arbejde og gøre det pænere. Men i forbindelse med de diskussioner, hun har deltaget i, om at styre og at give fri som en grundlæggende pædagogisk opgave vælger hun denne gang at holde igen og acceptere, hvad eleven selv har lavet. Resultatet bliver, at elevens tegning ikke bliver så flot, men derimod bliver det *hans* tegning.

Og kollegaen Sunes umiddelbare kommentar hertil i forskningscirklen er:

”Det er jo faktisk en frisættelse, for han kunne jo have lært, at han ikke kan uden Else!” (WS 3. kl. sep. 63)

Og til det svarer Else:

”Det blev ikke det bedste, men det blev deres.” (WS 3. kl. sep. 65)

Else bringer forskningscirkelsamtalen videre til overvejelser om det nuancerede forhold mellem det, der støtter subjektivering og dannelse, og det, der fremmer læring og styring, i en fordybelsesuge, som netop er gennemført på skolen. Én af Elses overvejelser er, at der i en fordybelsesuge – som ved lejrture og temauger generelt – er lagt op til, at der sker en masse frigørende og subjektiverende, hvor lærerne trækker sig og giver plads til eleverne. Men som hun oplevede det ved denne fordybelsesuge, så er det ikke sikkert, at eleverne griber invitationen. Der er ingen garanti, ingen sikkerhed og ingen kausal sammenhæng mellem den frisættende ramme og så elevernes frisættelse. I den pågældende fordybelsesuge var eleverne ifølge Else blevet sat til at interviewe hinanden om *venskaber*, men var ifølge hende måske blevet mere optagede af det tekniske og sjove ved at optage hinanden frem for at forholde sig selvstændigt til venskaber. Og hun supplerer selv med den tanke, at det subjektiverende lige så godt kan opstå i andre situationer. Der er altså ifølge Else ingen kausalitet mellem, at eleverne faktisk indtager og bruger det frie rum, og så den ramme, der opstilles af lærerne for at fremme dette.

Videre reflekterer hun over, at det ikke betyder, at rammesætningen ikke er vigtig og har betydning. Der er bare ingen automatik mellem rammen og så elevens måde at agere på indenfor rammen ifølge hende.

Jeg spørger cirkeldeltagerne om, hvad det er, der er vigtigt i denne rammesætning. Else svarer, at det vedrører rammens mulighed for at rumme det frie, altså en ramme, hvor der er tid, hvor alt ikke er strukturelt forudbestemt, og hvor nære relationer mellem lærer og elev kan få plads. Et eksempel herpå finder hun i den situation, der opstod omkring coronaepidemien, hvor læreren med ét slag stod med en skoledag, der var rensset for samarbejde med andre, lærerskift, skift i fag og andre strukturelle forpligtelser. Dette ser Else som et godt eksempel på en ramme, der

giver plads til, at eleverne kan træde i karakter som subjekter, fordi læreren har mulighed for at give tid, indgå i tætte relationer og tilpasse dagen til, at de kan få rum til at træde frem som subjekter.

I denne forskningscirkel bliver der således talt mere om konkrete, nuancerede eksempler på forholdet mellem det, der understøtter dannelse, og det, der understøtter læring. Der sker en erfaring af, at det simpelthen er frugtbart for undersøgelserne at gå fra at se på de to dimensioner som adskilte søjler til at se på det nuancerede med- og modspil mellem de to i det store og i det små. Dermed beslutter de to deltagere, Sune og Else, at stille sig den opgave til næste gang at lede efter disse nuancer mhp. at kunne bringe dem frem til drøftelse i den næste og sidste forskningscirkel.

5.1.3.1.6 Den sidste forskningscirkeldialog

Ved den allersidste forskningscirkel, vi afholder, har Else som aftalt forberedt sig ved i sit aktionsarbejde at være opmærksom på forholdet mellem at styre og at give eleverne mere fri. Else har forberedt to områder. Det ene vedrører frisætning kontra styring sammenholdt med inklusionsopgaven. Hun siger:

”Inklusion kræver efter min erfaring et helt særligt fokus og styring ind i klasserummet. Sker den styring på bekostning af elevernes dannelse og indre styring? Hvor kan man skrue op, når jeg ved andre sammenhænge skruer ned? Hvor kan jeg kaste flere bolde til dem, der er klar til det?” (3. kl. uge 44 3m04S)

Først sidestiller hun sin egen udvikling som lærer med skoleudviklingen fra før folkeskolereformen af 2014 og frem til i dag. Hun forklarer, at hun før reformen gerne ville en masse med eleverne og derfor gav dem en masse frie skriveopgaver i danskundervisningen. Dette blev kritiseret for at være, hvad Else kalder for et ’frit fald’ for nogle elever, fordi det simpelthen var for løst og uklart, hvad de skulle, og hvordan. Her fremkommer skolereformen og målstyringen så som et korrektiv, der ifølge Else påpegede

”at vi skulle blive meget skarpere på at definere opgaverne, pinde ud: Hvad er kriterierne og succesraten? Og så begyndte man i langt højere grad at pinde ud – og det har jeg arbejdet med og er blevet god til for at undgå frit fald.” (3. kl. uge 44 3m04S)

Men i den forbindelse reflekterer Else over, at denne højere grad af styring og ’pinden ud’ nok er en styrke for at undgå oplevelsen af frit fald, men samtidig er problematisk i forhold til at understøtte elevernes frisættelse. Og dette har hun så i forbindelse med forskningscirkelsamarbejdet forsøgt at gøre noget ved. Hun siger:

”Men samtidig, så kunne jeg også bare se noget gejst ved nogle af de dygtigste, som elskede det med selv at finde på. Og så har jeg faktisk prøvet at lave nogle opgaver

som i gamle dage: 'Bare skriv en historie.' Og så har jeg ikke sagt noget om genre, kriterier eller noget som helst, og så har jeg modtaget to helt fantastiske historier fra to drenge, som jeg slet ikke havde sat til at gå i gang med det projekt. Og så har de sendt det og siger: 'Må vi godt skrive mere videre derhjemme?' Og det var bare sådan noget sagt i en vending. Og på den måde holdt jeg mig helt ude af opgavebeskrivelsen. Der opstod noget omkring subjektivering, som vi har talt om tidligere, som jeg måske kunne have kvalt eller udvisket i en mere præcis opgavebeskrivelse." (3. kl. uge 44 3m04S)

Ved at lade være med at pinde ud og styre oplever Else, at hun undgår at kvæle elevemes friere udfoldelse, som her leder til, at de bliver motiverede til at arbejde videre og skriver en fantastisk historie.

I denne sammenhæng nævner Else 'skrivekufferten' som et eksempel på styringen:

"Det er, fordi jeg har sådan en skrivekuffert med nogle forskellige skriveopgaver, og det var egentlig, da jeg startede med at introducere, så skulle de starte med at trække én af de historier fra skrivekufferten, og så var det bare, at så kom de selv og spurgte: 'Må vi ikke bare selv skrive?' Og da ville jeg måske med et andet fokus have sagt: 'Nej, nu har jeg kufferten, og jeg har både lamineret og det hele, og så skal I sku ikke bare selv [sagt ironisk]'. Men så var det, at jeg der bare sagde: 'Ja, bare skriv!' Og så dukker der bare sådan to fantastiske historier op, hvor der sådan virkelig var en anden geist og motivation." (3. kl. WS Uge 44, 9.29)

Det andet område, Else berører i denne sidste forskningscirkeldialog, vedrører tid og organisering i forhold til vekselvirkningen mellem at styre og sætte fri. Her sidestiller hun den nyligt afholdte fordybelsesuge med en 45-minutters lektion i religion:

"Og så havde jeg én ting til: det med tid. Sidst havde vi fordybelsesuge, og hvor det igen bare slår mig, at den sammenhængende skoledag giver mulighed for at lade læring og dannelse gå op i en højere enhed. Der var god tid til at få introduceret, tid til samarbejde og dykke ned, tid til, at de enkelte elever kan komme på banen, og tid til at dyrke relationerne. Og dette kom til at stå i kontrast med noget kristendom. Det er 45 minutter. Så er vi nede på 42, så skal vi genopfriske temaet, så er vi nede i tid igen. Tiden går bare. Og så ville jeg læse en historie for dem, som de skal dramatisere, men det når jeg knap nok at komme i gang med. Måske når de lige at øve sig lidt, og så skal de ind igen, og så har de fri bagefter, og så kan man se en uge frem igen. 'Kan I huske den historie fra sidst?' Så har de syv minutter til at lave stykkerne færdige, og så kan vi se tre, men det er sådan ongoing. Så kommer Sune ind, og så er det matematik, så 'ryd bordene!'. Det var bare en konstatering, hvor jeg synes, man står i situationer med børnene, hvor det ikke helt giver mening i forhold til det store idealistiske dannelses-lærings-projekt. Og så havde vi lige snakket om det, og så bliver det tydeligt. Så tid og organisering."

På denne måde understreger Else, at tid bliver en forudsætning for at kunne gennemføre undervisning, der ikke bare styrer eleverne til læring, men også subjektiverer. Den måde, skolen er organiseret på, modarbejder dette behov ved at opdele skoledagen i korte tidsenheder i form af lektioner, pauser og bånd, der fastholder lærerne i en ensidig styringsrolle over for eleverne.

5.1.3.2 *Fortolkning af Elses proces*

Således beskrivelsen af Elses medundersøgerproces. Nu går vi fra beskrivelsen med vægt på Elses perspektiv og praksis til fortolkningen af samme, sensibiliseret af min udviklede forforståelse i form af begrebet om pædagogikkens dobbelte formål.

5.1.3.2.1 *De to momenter*

Forskningscirkelsamarbejdet leder Else til at undersøge sin praksis som én, der er spændt ud mellem to hensyn. På den ene side skal eleverne lære noget, og på den anden side skal de ikke fratages selvstændighed eller subjektivitet. Disse to hensyn giver plads til, at Else kan udpege to måder, som hun skal gå til den pædagogiske opgave på, der indkredser, hvad jeg vil betegne som to forskellige domæner eller momenter i det pædagogiske.

Det ene moment bliver hos Else beskrevet som styring, der vedrører det forhold, at hun skal lære eleverne noget og dermed skal gøre noget, styre, rammesætte, bruge 'kufferten', ville noget. Her er eleverne defineret ved at være objekter for hendes styring, og hun er som lærer udstyret med redskaber, instrumenter og værktøjer, som hun bruger til at sikre, at eleverne bevæger sig mod det læringsmål, det indhold eller den adfærd, som hun har valgt.

Ifølge Else er styringen imidlertid utilstrækkelig i forhold til det, hun betegner som dannelsen eller subjektivering, fordi eleverne i denne styrende tilgang fratages subjektivitet i undervisningen. Som objekter for styring bliver de passive, receptive, ydrestyrede. Følgen bliver, at eleverne bliver uselvstændige og lærer, at de ikke kan selv.

I min fortolkning berører Else her subjektiviteten eller med mit begreb myndigblivelsen hos eleven, der ikke vedrører, hvad eleven kan eller ved, og Else kommer i processen i tvivl om, om hun selv i sin udprægede styring fratager eleverne muligheden for at være subjekter i undervisningen. Dette bliver Elses opdrag til en nuanceret refleksion over – og undersøgelse af – dette andet moment, og hvordan dette står i forhold til det første styrende.

I Elses undersøgelser leder dette f.eks. til en udvidelse af hendes forståelse af klasseledelse som værende ikke blot styring, men ligeledes en holden sig tilbage, en laden være, en trække sig. I den første aktion antager Else, at en vej til dette

moment kan findes i en mere æstetisk, kropslig og deltagende tilgang til undervisningen. Dette, fordi der i disse tilgange er indlejret elementer, der reserverer plads til elevernes deltagelse og kreativitet, og at eleverne kan udtrykke sig og træffe valg. Af denne aktion lærer Else flere ting. Den ene er, at det subjektiverende ikke alene er et middel til mere læring, men et mål i sig selv. I min fortolkning er dette et udtryk for, at Else gennem erfaringer med undervisning, der subjektiverer, opdager, at der faktisk er tale om to adskilte formål. Det subjektiverende er ikke alene et middel – et instrument i læringens tjeneste – men er faktisk et formål for sig. Et formål, der fremmer den enkeltes subjektivitet, men også den enkeltes samspil med fællesskabet, eller som Else udtrykker det:

”Altså, det der med, at de griner sammen, og at de tør give noget af sig selv, og at de fjoller med, at de indgår i præmissen og får den oplevelse sammen, giver jo også noget til fællesskabet i klassen – og den tryghed, der skal være til stede, for at man overhovedet kan udfolde sig.” (3. kl. WS Uge 44, 12.29)

Det er altså ikke en individualisering, der sker med eleven, når hun giver denne rum til at vise sig som subjekt i undervisningen, men rettere en subjektivering i kraft af og i samspil med fællesskabet.

Opsamlende kan man sige, at jeg hos Else i mødet med for forståelsen opdager to centrale momenter: det styrende moment, hvor hun leder eller fører eleverne, og det dannende eller subjektiverende moment, hvor hun på forskellige måder trækker sig tilbage for at give plads til elevernes subjektivitet.

5.1.3.2.2 Forholdet mellem de to momenter

Jeg tolker Elses aktionslæringsforløb således, at forholdet mellem det subjektiverende og det styrende ikke er en dikotomi, hvor den ene er primær eller har forrang. Begge har fuld berettigelse. Eleven skal ikke kun lære at tegne rigtigt, men også at stå ved sin tegning. Eleven skal ikke kun skærmes fra ”det frie fald”, men samtidig slippes og dermed skærmes fra kriterier, metoder og teknikker, så der bliver plads til den enkelte elevs subjektivitet. Dermed indtog Else en nuanceret stilling til den danske folkeskolereform af 2014 og dens udprægede fokus på målstyring og herunder kriteriebaseret undervisning. Styrken herved var, at hun lærte, at man ikke blot kan give fri, men også må styre, rammesætte og stilladsere. Men problemet er, som jeg forstår Else, at målstyringen var ensidig, idet den alene fokuserede på styringen og derved mente, at den pædagogiske opgave alene bestod i at tildele læreren en ’kuffert’ eller en skabelon. Else genopdagede i denne sammenhæng det moment, der vedrører at give slip og også ’lukke kufferten’, og modtager dermed to fantastiske produkter fra to elever, som hun slet ikke havde regnet med, ville engagere sig i undervisningen. I projektets teoretiske forståelse forstås forholdet mellem de to som et spændingsfelt og et paradoks. I mødet med Else opstår begrebet om *vekselvirkning*. Vekselvirkning præciserer, at der er en

afhængighed mellem de to, samtidig med at de ikke kan være i forgrunden på samme tid. Else kan ikke både opstille kriterier og lade være med at opstille kriterier. Hun kan ikke både styre og give slip på samme tid.

I min efterfølgende refleksion finder jeg frem til at betegne forholdet mellem de to som en *dobbeltbevægelse*. Else bevæger sig fra den ene til den anden og tilbage igen i en slags tidslig frem og tilbage-bevægelse. Hun kan ikke stagnere, men må styre og straks derefter trække sig for derefter igen at styre. På den måde præciseres det, at der ikke er tale om et hierarkisk forhold mellem de to, men at de er ligeværdige, men samtidig ikke kan være i forgrunden på samme tid. Dette bliver for mig en beskrivelse af, at Else ikke søger at ophæve spændingsfeltet, men må forvalte det på dets præmisser gennem den stadige vekslen.

Else bevæger sig også i processen i retning af en mere nuanceret og finmasket forståelse af denne vekslen. Der er således ikke tale om to tydeligt adskilte søjler, men i stedet en finmasket stadig bevægelse, der udspiller sig indenfor den enkelte situation og måske endda den enkelte handling. Idet Else siger noget til eleverne, har hun styret, og idet hun tier, har hun trukket sig. Dette peger på, at det måske er forkert at tale om enten subjektiverende eller styret undervisning. Måske er det mere præcist at sige, at det er i hver enkelt didaktisk handling, at vekselvirkningen foregår. I billedkunsteksemplet er Else således ikke enten overtagende eller trækkende sig. Hun gør begge dele i en stadig dynamisk bevægelse og stræben efter at gøre eleven dygtig og give ham plads til at blive selvbestemmende. Disse overvejelser får mig til at reflektere over, at en pædagogisk praksis, der alene er subjektiverende eller det modsatte, måske slet ikke er pædagogisk, idet den derved undsiger sig det dobbelte formål og dette, at eleven er et væsen, der både skal tilpasses og frigøres. Hvis Else kun trækker sig, overlader hun eleven til sig selv i en slags *laissez faire*-position og betragter derfor eleven som én, der kan selv, og det kan eleven qua elev jo ikke. Og hvis hun kun styrer, så giver hun ikke eleven muligheden for at prøve at kunne selv, og eleven får dermed ikke mulighed for selvstændigt at tilegne sig undervisningens indhold og derved opbygge myndighed. Dermed må Else for at være pædagogisk gøre begge dele i en stadig vekselvirkende bevægelse.

5.1.3.2.3 Tid

Else kommer i sine refleksioner tæt på, hvilke forudsætninger der skal være til stede, for at denne bevægelse kan ske. Og her fremhæver hun flere gange, at hendes undersøgelse viser, at det subjektiverende moment i bevægelsen stiller krav til tid og organisering. Allerede i den første aktion konstaterer hun, at subjektiverende undervisning – eller rettere undervisning, der giver plads til bevægelsen mellem styring og trækken sig – kræver tid. Ikke kun tid til planlægning, idet denne undervisning skal tilrettelægges mere nønsomt, f.eks. med blik for den ustyrlige

subjektiverende del, men også tid i selve undervisningssituationen. Jeg tolker hendes fremstilling således, at tid i situationen ikke alene skal forstås som en bestemt kvantitet af tid, men også dette, at det subjektiverende ikke kan tvinges frem indenfor en bestemt tidsramme, men kræver tid, der ikke er fastsat og altså ikke er styret tid, men *fri tid*. Altså tid som en ramme, der ikke bestemmer eller styrer de beslutninger, læreren skal træffe, men giver plads.

Til at illustrere dette udtaler Else i dialog med kollegaen Sune i en forskningscirkel, at det, der understøtter myndigblivelsen, er det ikkeplanlagte, det, der opstår fra elevemes initiativ, som når Else f.eks. *ikke* bruger skrivekufferten. Men dilemmaet her er, som kollegaen Sune udtaler:

”Vi oplever tit, at det er det uplanlagte moment, vi skal gribe, og det er dér, at hele den side af læringsprojektet, der handler om dannelse, er nemmest at få øje på og lettest at gribe. At det er dér, at den enkelte elev måske træder mest i karakter, at det nogle gange er i de uplanlagte situationer – og det er jo svært at planlægge så [Latter].” (3. kl. WS uge 44, 12.08)

Tiden, der giver plads til dannelsen eller myndigblivelsen, må ikke være for planlagt, må ikke alene være afsat *til* noget.

Et andet eksempel herpå er Elses reference til coronasituationen, hvor restriktionerne medfører, at hun pludselig har en hel dag med en gruppe elever uden strukturel eller interesssemæssig indblanding udefra i form af lokaleskift på et bestemt tidspunkt, skift af fag osv. Her oplever Else, at der er tid, ikke som en begrænsning eller en styring, men tid som en given plads til, at undervisningen kan udvikle sig på forskellige måder, til, at der viser sig tangenter, som man kan gå ud ad, til, at eleven bliver subjekt og viser sig frem i fællesskabet. Det er altså ikke alene kvantiteten af tid, men også den kvalitet ved den pågældende tid, at den ikke udgør en styring og en begrænsning af lærerens beslutninger. Der skal altså ikke blot være tid som kvantitet, altså tid nok, men også tid som den kvalitet ved tiden, at den ikke er styret, for at kunne gennemføre undervisning, der giver plads til vekselvirkningen og understøtter det dobbelte formål.

5.1.3.2.4 At give noget af sig selv – lærermennesket

Endelig kredser Else i forløbet om den oplevelse, at det subjektiverende fremmes, når hun inddrager det relationelle i forhold til eleven, og når hun giver *noget af sig selv*.

Om det relationelle siger hun f.eks.:

”For at du kan have den subjektive tilgang, der er relationerne mega vigtige, og det er måske i sidste ende også det, der er afgørende for, om de kan fornemme, at du vil dem det bedste.” (3. kl. WS Uge 44, 18.00)

Det subjektiverende, det, der understøtter myndigbliven hos barnet, understøttes ifølge Else af lærerens relationelle involvering i barnet på en sådan måde, at det oplever lærerens engagement i sig, lærerens villen barnet.

Og dette 'at give noget af sig selv' peger i min fortolkning i samme retning. Læreren kan påvirke barnets subjektivitet, dannelse eller myndigblivelse – her menneskelighed – ved at vise sin egen menneskelighed. Else berører dette i en udtalelse, hvor hun fortæller om, hvordan hun oplever, at man kan gribe en svær konfliktsituation i klassen an på en sådan måde, at man understøtter myndigbliven:

”Det er noget med at turde være i situationen og vise børnene, at det kan man håndtere. For vi taler tit om ting, hvor de bliver berørte, og hvor de græder, og hvor man skal vise omsorg, men ikke selv bryde sammen. Man viser jo, hvordan man er menneske, eller et bud på det. Og hvis man selv kan håndtere situationen, så får de også et bud på, hvordan man er menneske.” (3.kl. WS6 39.48)

Dette tolker jeg ind i den forståelse, at en vej til at påvirke barnets menneskelighed ikke sker direkte ved at instruere, styre eller gøre noget ved det, men i stedet indirekte, ved at læreren gør noget ved sig selv. Denne tilgang er netop ikke forandrende, men bevarende. Den har ikke det sigte at gøre noget ved barnet, men at gøre noget for barnet. Den ser ikke barnet som noget, der skal blive noget andet, men som det er i sig selv, fordi læreren jo ikke gør noget ved det, men noget ved sig selv for det. På den måde bliver barnet vist, at det er legitimt at være sig selv, at være subjekt. Dette kommer jeg her i fortolkningen til at kalde for *lærermennesket*, fordi det vedrører en side af læreren, der ikke har at gøre med den videnskæssige og didaktiske side, altså lærerens faglighed, men i stedet har at gøre med lærerens menneskelighed.

5.1.3.2.5 Kort opsummering af fortolkningen af Elses proces

I min fortolkning peger Elses proces altså på, at undervisningen udfolder sig i en vekselvirkning mellem to momenter: et styrende og ét, der indebærer, at læreren trækker sig. For at få plads til, at undervisningen også kan rumme lærerens trækken sig, kalder det på fri, uplanlagt tid og på, at læreren viser sig selv i relationen til eleven.

5.1.3.3 Beskrivelse af Idas proces

Så vidt beskrivelsen og fortolkningen af Elses medundersøgerproces. Herefter følger dybdebeskrivelsen af Idas proces.

5.1.3.3.1 Det formelle og det uformelle som perspektiv

Ida er en erfaren lærer, der begyndte sin underviserkarriere, dengang det stadig var almindeligt, at klasselæreren fulgte sin klasse igennem hele skoleforløbet fra 1. til 9. klasse. Ida er dansklærer og underviser primært i udskoling.

Hun starter den anden forskningscirkeldialog med at fortælle, at hun har arbejdet med projektets tema i sin undervisningspraksis, allerede før vi startede dette samarbejde. Grunden er Idas oplevelse af, at 'det er vippet', således at skolen ensidigt fokuserer på den formelle del af opgaven, og Ida er derfor særligt optaget af at give plads til dannelse, kreativitet eller det, hun kalder *det uformelle* eller *uformel læring*.

"Det er jo den med skolens dobbelte formål, hvor jeg synes, at den er vippet, fordi når vi tænker læring, så tænker vi sådan noget konkret faglig læring, hvor jeg er meget til den uformelle læring". (Da WS 2 26.00)

"Balancen er skæv." (Da WS2 48.34)

Det uformelle indtræffer ifølge Ida i

"det øjeblik, vi tør at give slip på den der faglighed og køre ud ad et spor ... Så motiverer vi og involverer og frisætter. Og når først børn er involveret i noget, så sætter det sig fast". (Da WS 2 28.00)

Når hun siger faglighed, så henviser hun faktisk ikke til undervisningens indhold, men i stedet til den lærerstyring, der kommer af at fokusere på fagets formelle mål, hvilket ifølge Ida kan medføre, at man mister blik for eleven.

"Man kan måske starte et andet sted. I stedet for det her ovenfrastyring, så gennem de aktiviteter – og jeg ved godt, at det er lettere sagt end gjort – at få dem involveret. I det øjeblik, de brænder for et eller andet. Hvis vi kan finde noget, de brænder for, så skal de sgu nok lære det." (Da WS 2 10.00)

Ida ser altså den ensidigt formelle tilgang til undervisningen som problematisk. Et udtryk for denne ensidighed finder hun i målstyringen, der fulgte med folkeskolereformen af 2014. Her stilles der krav om en meget eksakt viden om, hvad eleverne lærer, og hvornår, som hun så skal indsætte i målskemaer. Det uformelle kalder på, at der er plads til, at læringen og målene ikke styres:

"Målstyring – hvis jeg skal sætte kryds i de skemaer, [...] så kan jeg enten sætte kryds i det hele, eller også kan jeg ikke sætte nogen krydser, for jeg aner ikke, hvad jeg kan sige inde ved ledelsen, for jeg aner det ikke." (Ibid.)

Og som et eksempel på undervisning, der ikke rummer det uformelle, refererer hun til noget matematikundervisning, hun har siddet med i som støttelærer:

”Jeg sad med i matematiktimen, og det er ikke for at nedgøre matematik. [...] Da kan jeg bare se, at der er nogen, der fuldstændig [gestik og lyd fra Ida]. De kan slet ikke. Der sidder bare rigtig mange, der ikke aner, hvad der foregår.” (31.00)

Ligeledes oplever Ida, at det kræver et stort arbejde at begrunde den uformelle tilgang over for ledelse og forældre:

”Det er en kamp, for du skal både over for ledelse og forældre kunne begrunde, at ’nu gør jeg sådan og sådan.’” (34.00)

Som et eksempel på, hvordan det uformelle viser sig i hendes egen undervisning, nævner Ida en klassesamtale, hvor hun kommer til at fortælle om sin skiferie. Eleverne lytter og spørger ind dér, hvor de finder noget, der undrer eller interesserer dem, og Ida lader på den måde samtalen styres af elevernes interesser. Eleverne spørger ind til et eller andet, som de bliver overraskede over, ikke forstår eller undrer sig over. Denne ’bold’ eller ’tangent’ følger Ida ved at give sig tid til at forklare, diskutere og gå med ud ad tangenten, altså ved at give plads og lade elevernes undringer styre.

Og da hun i slutningen af ugen lader eleverne evaluere gennem logbogsskrivning, er det ifølge hende netop denne samtale, de husker bedst og beskriver som det vigtigste, de har oplevet i undervisningen i løbet af ugen.

”Nu har jeg lige sat dem i gang med at skrive logbog, og hvad skriver de alle sammen i den? Hosekræmmeren, altså de der ord [fra samtalen], [...] det er de optaget af, det husker de.” (Da WS2, 30.39)

Ida noterer sig i den sammenhæng, at den uformelle undervisning af eleverne egentlig ikke opleves som ’rigtig’ undervisning, fordi den ikke ligner den formelle og konventionelle undervisning, de er vant til. Derfor oplever Ida, at eleverne synes, at det er lidt snyd, når de arbejder uformelt.

”De spørger, om vi ikke kan snakke lidt mere. Og så spørger jeg hvorfor. Det synes de bare, at det er mega hyggeligt at høre om ting, de aldrig hører om. Og så siger jeg: ’Lærer I noget?’ Nej, det vidste de ikke rigtigt.” (Da WS2, 42.00)

”De lærer meget mere, end de selv tror.” (Ibid.)

”De tror, de snyder i det øjeblik, man har en snak.” (Ibid.)

Allerede her i begyndelsen af samarbejdet kommer samtalen i forskningscirklen til at falde på, hvad det er, der er den særlige kvalitet ved det uformelle. Til dette svarer Ida, at en vigtig kvalitet er, at eleverne tager ansvar og opbygger en ansvarsfølelse.

”Det der med, at de tager ansvar, når de kan mærke, at ’det er jeg nødt til at gøre.’ De gør det for sig selv, og de gør det også i gruppesammenhæng – meget den der ansvarsfølelse.” (29.46)

Ida er således optaget af det uformelle og bestemmer sig for at følge dette spor i projektet og undersøge mulighederne.

”Det der med at følge den uformelle læring synes jeg, er enormt spændende. Men hvor langt ud kan man gøre det, og kan man bygge noget mere op på det?” (Da WS2, 31,30)

Ida vælger herefter at arbejde mere bevidst på at give plads til det uformelle og undersøge, hvordan det formelle og uformelle kan spille sammen i hendes undervisning.

5.1.3.3.2 Idas første aktion – i en coronakontekst

På dette tidspunkt i samarbejdsprocessen rammer corona det danske samfund og dermed også skolerne. Det betyder, at Idas arbejdsdag ændres således, at hun alene skal undervise den klasse, hun er klasselærer for, hver dag fra 8 til 14. Først digitalt, og da der åbnes mere, skal hun undervise klassen fysisk. Dermed får hun muligheden for i en vis forstand at starte forfra med at opbygge og rammesætte skoledagen på en sådan måde, at hun kan give plads til det uformelle. Og det er på den baggrund, at hun vælger følgende aktion.

Hun vælger at starte dagen med et ritual, som består i, at klassen hører og synger med på *Morgensang med Phillip Faber* (et dansksyng-med-tv-program, vist under coronanedlukningen). Når sangen er sunget, og eleverne har lavet opvarmningsøvelser, så lader Ida elevernes umiddelbare interesser styre samtalen. Hun nævner f.eks., at klassen er kommet ud i en lang samtale om sangeren *Sebastian* og om, hvem *W.C. Fields* – som nævnes i sangen *Romeo og Julie* – er.

”Forleden dag dukkede W.C. Fields op. Nu kigger vi på det, for nu har vi lige mødt det”. (WS3L8.30)

”Så det er jo ikke noget, jeg har planlagt overhovedet, men den der lige uformelle: Vi er her og nu sammen, og vi er inde i dette rum. Der skal vi vide noget om WC Fields og Sebastian.” (DaWS3 9.00)

”Det er der den der uformelle, hvor de er i det, hvor de lytter på en anden måde, end hvis jeg havde bestemt: ’I dag skal I høre om ...’, fordi det er ikke sikkert, at vi lige er der.” (9.30)

Ida erfarer her, at det uformelle handler om at gribe, hvad der viser sig som vigtigt og interessant for eleverne i situationen, frem for alene at lade en forudbestemt plan styre.

Derudover erfarer hun, at en vigtig forudsætning for at give plads til det uformelle er, at eleverne er trygge, og at hun som lærer etablerer rammer, der understøtter denne tryghed. Ida oplever, at gentagelser, rutiner og ritualer understøtter dette.

”I begyndelsen var det akavet, men jo mere vi kører det ind, jo mere bliver det så, at det er det, vi skal. Vi lukker døren, og det er kun Ida, der synger indtil videre, men man kan godt sidde og brumme lidt med, og det bliver mere og mere sådan en naturlig del af det, at i det her rum, vi er i nu, der må man gerne.” (11.00)

I dette rum, der bliver mere og mere trygt, begynder eleverne ifølge Ida at tage initiativet. Dette initiativ viser sig ved, at eleverne f.eks. overtager styringen ved at spørge ind til det, de undrer sig over og interesserer sig for i sangen. Ifølge Ida sker dette ikke alene som følge af trygheden, men også, fordi hun trækker sin styring tilbage ved at give eleverne et indtryk af, at hun er ’nem’ i den forstand, at det ikke kræver megen overbevisning at få hende til at følge deres initiativ frem for sin egen formelle plan. Dette lille bedrag vælger Ida, fordi det er nødvendigt for at give eleverne et indtryk af, at det faktisk er dem, der styrer.

”De ved godt, at jeg er nem at få med – tror de – på at snakke uformelt. Så de er selv – tror de – styrende, og den der styring er jo altså også motiverende.” (Da. WS 3 LI12.29)

På den måde inviterer Ida skjult eleverne til at tage initiativet. Dette initiativ eller denne elevstyring bliver helt central for Ida i det uformelle. Grunden er, at hun oplever, at den har stor betydning for elevernes deltagelse, motivation og ansvarlighed. Og det gælder ikke kun for de elever, der er dygtige eller har gode forudsætninger for deltagelse. Ida opdager, at det uformelle potentielt kan inkludere alle elever.

”Ham, der sidder og græder over danskopgaven, fordi han er ordblind ... Når sådan noget her det sker, så er han så meget på – han synes, det er så fedt. Her bliver der ikke krævet noget af ham, men han deltager.” (Da, WS3, 13.45)

I det uformelle er det ikke Ida, der styrer, stiller krav eller vil noget. Det er eleverne. Og på den måde ophæves det pædagogiske rum som et kravrum og som et sted, hvor eleverne positioneres som objekter for forandring.

I forskningscirkeldialogerne taler Ida sig frem til, at det, hun faktisk gør, er at prøve at styre det ustyrlige eller at rammesætte dette, at der ikke er rammer. I den forbindelse fortæller Ida – som nævnt ovenfor – at eleverne tror, at hun er nem, dvs. at eleverne har den opfattelse, at det er dem, der styrer, når det uformelle opstår. Men det er ifølge Ida noget, de tror, for det er jo helt bevidst, at Ida lader dem få en oplevelse af, at det er dem, der styrer. Dvs., at der foregår en pædagogisk bevægelse, hvor Ida lader eleverne tro, at de gør det, de vil, i modsætning til hendes vilje, idet hun ligesom trækker sin styring og vilje tilbage for at give plads til deres.

Altså arbejder Ida med det uformelle som en måde at trække sig tilbage og give rum til elevernes styring og initiativ på. Men det er ikke nok at trække sig. For at

forberede det uformelle og elevernes overtagelse skal der ifølge Ida formel styring til.

”At åbne for den kreativitet, som vi til dels er født med, men som vi også skal lære. Du kan ikke bare smide noget maling ud på bordet og så sige: ’Lav et kunstværk!’ Fordi hvis man blander alle primærfarver sammen, så bliver det mudder. Det skal være målrettet. Der skal være mål for, hvad man skal, der skal være så meget, der ligger fast, for at man kan være fri.” (Da WS2, 27.50).

Det kræver altså ifølge Ida styring og rammesætning fra læreren, for at elevernes styring kan få plads. På den måde kan det uformelle ikke stå alene, men må udfoldes i med- og modspil med det formelle. Begge dele er nødvendige, men kan ikke være i forgrunden i undervisningen på samme tid, og hun må derfor skifte mellem de to.

5.1.3.3.3 Næste aktion: Ude-onsdag

I den næste cirkelsamtale fortæller Ida om sin næste aktion, som hun kalder ’ude-onsdag’. Den kommer af, at hun har tænkt over myndiggørelsen som et vigtigt formål i skolen og spørger sig selv, hvordan hendes arbejde med det uformelle hænger sammen med dette at fremme myndighed.

”Jeg er gået meget fra at tænke på den der myndiggørelse, som jeg jo synes, er helt essentiel i det, vi snakker om, til at tænke: Hvordan når vi derhen?” (WS da aug.17.30)

Ida når derhen ved at gribe det uformelle, og her beskriver hun, hvordan, indenfor rammen af ude-onsdag.

Ude-onsdag er en projektlignende arbejdsform, hvoreleverne arbejder tværfagligt med dansk og biologi. Inspireret af projektarbejdsformen rammesætter Ida og lader derefter eleverne selv i grupper planlægge og træffe beslutninger om, hvordan de skal arbejde.

”Den projektorienterede arbejdsform er den, som frisætter, samtidig med at den stiller krav til, at du skal også lære noget, for at du kan gøre det”. (WS da aug 18.00)

Og som en særlig vigtig ting fremhæver Ida elevernes mulighed for selv at gøre noget, selv at bestemme noget i undervisningen. Der er ikke tale om, at de bestemmer meget selv, men alene dette, at de selv har indflydelse, gør ifølge Ida den store forskel.

”Fordi de fik lov til selv at planlægge det. Jeg evaluerede med dem bagefter, og det var det, de sagde: ’Det var simpelthen så fedt, at vi selv må bestemme.’ Der var ikke ret meget, de selv bestemte, men følelsen af at kunne gå ud og sige: ’Vi ta’r selv ansvar for det her.’” (20.00)

”Det handler rigtig meget om, at de selv havde fået lov at bestemme, hvordan de skulle gøre det. En lillebitte ting, lillebitte ting, men hold da op, hvor det gør en stor forskel.” (20.25)

I forskningscirkelsamtalen bliver der spurgt til, hvad Ida gør, for at denne oplevelse af frihed opstår. For det første nævner hun ’rammesætningen’:

”For det første er det jo rammesætningen. Den er jo vigtig i alt det her. Vi kan ikke bare kaste dem ud og sige, at ’nu skal du gå ud, og så skal du lære noget.’” (22.00)

Ida fortæller, at rammesætningen af ude-onsdagen tager en del tid, fordi rammerne skal stå helt klare for eleverne, så de kan agere selvstændigt indenfor dem. Dernæst fremhæver hun, at det er vigtigt, at hun ’trækker sig’:

”I begyndelsen talte de rigtig meget til mig, men jo mere jeg trak mig, jo mere begyndte de at tale sammen. Der sad én oppe ved min computer og styrede den, og så fik de det læst op, og han var sådan ligesom blevet ordstyrer, og så kunne de sige til ham: ’Prøv lige at gå tilbage, for jeg vil gerne høre ... Hvad var det nu, det der med kvælstof?’ Så da gik de selv ind, faktisk, og støttede hinanden. Så de, der ikke plejer at sige noget, der var lige pludselig nogle, der sagde noget.” (22.20)

Ida er meget bevidst om, at hun gradvist må trække sig tilbage og dermed lade eleverne selv. På den måde begynder de selv at handle, at påtage sig roller og opgaver i undervisningen. Konsekvensen er ifølge Ida, at elever, der ellers ville holde sig tilbage, deltager.

På den måde beskriver Ida sin undervisning som en skiftende mellem, at hun styrer og rammesætter som lærer, og at hun ikke styrer, for derefter at samle op igen.

”Det er ikke sådan, at vi kører projektorienteret, projektorienteret, projektorienteret. Det skifter mellem at have de der projekter og så samle trådene ganske almindeligt – tegn på tavlen – Ida er læreren – og så går vi ud i det igen. Så det er hele tiden den der vekselvirkning”. (24.10)

Derudover nævner hun, at lighed kan være en vigtig faktor.

”De var ligesom på samme ... fordi de startede ud på samme niveau med noget helt nyt, de skulle lave.” (WS da, aug 24.32)

”Men fordi de lige havde fået de samme input lige her og nu.” (WS da aug 24.51)

Elevernes initiativ som følge af det uformelle understøttes altså ifølge Ida af, at de er ligestillede over for det indhold, de skal arbejde med. Derudover fremhæver hun den pointe, at det uformelle er meget mere tidskrævende end rent formel undervisning.

”Men igen, som jeg hele tiden bliver ved med at sige: Det tager jo længere tid. Jeg kunne jo godt bare vise dem, hvordan de skal gøre det, og så kunne vi gå over og lave Dansk Direkte [et lærebogssystem] og så spare tid.” (WS da aug 29.51)

Dette behov for tid holder ifølge Ida lærerne fra at arbejde ud fra det uformelle, fordi det uformelle kræver, at de slipper styringen og dermed måske ikke kan nå det planlagte.

”Vi taler meget, og der bliver skrevet rigtig meget om også sjove måder [at undervise på]. Men lærerne har ikke tid, de tør ikke tage det der ind, fordi det tager tid, og så kan de se, at så når de ikke det, de skal nå.” (WS da aug 37.30)

Og Ida ser også lærerens mod og personlighed som faktorer i forhold til at turde give slip på det formelle og tidsstyringen.

”Det er det, vi som lærerpersonligheder skal kunne gøre. Det er at gribe at nu er vi der lige, og det kan så være det uformelle. Men hvis ikke man kan det, hvis man står derinde og har skrevet ned: ‘I den her time skal jeg nå derfra og dertil, ellers har jeg ikke opfyldt eller har succes med det, jeg gør.’ Så det handler også om lærerpersonlighed – at man tør fravige den pensumplan, man har.” (34.21)

Efter disse drøftelser afsluttes cirkelsamtalen med, at vi aftaler, hvad kollegerne og Ida vil arbejde med frem mod næste og sidste forskningscirkel. Og Ida bestemmer sig for at arbejde videre med fokus på ude-onsdagene og den kombination af læringsudbytte og ansvarliggørelse, hun finder potentiale for her.

5.1.3.3.4 Den sidste forskningscirkelsamtale

Forud for cirkelsamtalen har Ida sendt en beskrivelse af sin aktion til mig. Jeg læser den op på mødet som indledning til hendes indlæg. Hendes problemformulering lyder:

”Jeg ønsker at undersøge, om der i en friere, mere procesorienteret undervisning ligger en øget myndiggørelse for eleverne, og om dette sker for alle elever. Jeg ønsker en undervisning, der er mere handlingsbaseret og giver eleverne mulighed for selv at tilrettelægge og gennemføre arbejdet. Ved at frisætte eleverne og give dem rum til selv at planlægge og gennemføre en undervisningshåber jeg, at de får en større ansvarlighed. Ved at gøre undervisning handlingsbaseret tvinges eleverne til at gøre noget kropsligt, som sætter nogle tanker i gang, som forhåbentlig fører til ny læring. Hver onsdag har klassen ude-onsdag. Her skal klassen i grupper selv planlægge deres dag ud fra givne rammer. Grupperne skal arbejde med stof fra dansk og biologi, og arbejdet skal primært foregå udenfor”. (WS da sep 33.51)

Allerførst fortæller hun, at hun ikke har kunnet afholde særlig mange ude-onsdage pga. test, planlægning af blå mandag i forbindelse med elevernes

konfirmationsforberedelse og andre ting. Men én ude-onsdag har hun dog afholdt. Hun fortæller, at hun tager eleverne med ud helt fra morgenen af og afventer, hvad der griber deres opmærksomhed.

”Det der med, at vi hiver dem ud, og så finder vi et eller andet, så den der formelle-uformelle har jeg rigtig meget med stadigvæk.” (WS da sep 36.00)

”Lige nu, nu er det svampe, for nu er det faktisk det, de er optagede af, fordi vi havde gået og kigget på nogle, og ’hvorfør er de? Og hvorfor sidder de på den der træstub?’ Og så tegnede jeg en svamp og fortalte, hvad den hedder, og der er hat og stok og alt fra hyfer og ophelia ... og altså noget der, som de jo egentlig skulle have på et andet tidspunkt, men jeg kunne bare mærke, at nu er det lige nu”. (WS da sep 37.00)

Men det er ikke lykkedes Ida at lade dem planlægge selv i denne omgang, og derfor stopper hun sin fremlæggelse her. I stedet vælger hun at fortælle videre om, hvilke bekymringer hun har med at arbejde med det formelle og uformelle indenfor rammen af ude-onsdag.

”Det, der sidder inde i baghovedet på mig, det er, at det er to dansktimer og to biologitimer. Får de nu nok? Får de lavet det samme som de to andre klasser, der har en biologilærer, der følger biologisystemet? Det kan jeg godt få koldsved over, når jeg ligger og tænker på det om natten. Fik de nok ud af den dag her? Var der nok fagligt i det til en 7.-klasse? Så det er virkelig mit store dilemma, hver gang jeg prøver at lave sådan noget, om jeg så opfylder de der krav. Fordi jeg giver dem jo noget – lige pludselig får de noget om svampe, og så får de noget om ... Kan vi til sidst samle det her og sige: ’Wow, det er et pensum for 7., og så har I faktisk været omkring’? Eller er det: De ved noget her, bum, så ved de ingenting, så ved de lidt her eller ...? Såhh.” (WS da sep 42.50)

Her viser Ida altså, hvordan hun på egen krop oplever én af grundene til, at lærere ifølge hende kan holde sig fra det uformelle. Og dermed tydeliggør hun den udfordring ved det uformelle, at den rent faglige indlæring bliver mindre styrbar, kontrollerbar og sværere at evaluere.

Herefter drejer samtalen sig mod en mere specifik forståelse af, hvordan Ida oplever, at hun gør det uformelle, altså hvad hun helt konkret gør, når hun trækker sig. Derfor spørger jeg hende, hvordan hun slipper eleverne i det uformelle, med særligt fokus på, hvordan denne slippende handling gøres. Til dette svarer hun følgende.

For det første fortæller hun, at hun ’spørger ind’.

”Jeg spørger ind, så at jeg hele tiden får dem med”. (Da WS sep 49)

Derefter uddyber hun i dialog med kollegerne i teamet, at hendes handlinger, der fremmer det uformelle, både foregår som ’dialog’, ’spørgen ind’ og ’pingpong med

klassen'. Og hun understreger, at det kræver meget af hende at give plads til eleverne gennem det uformelle.

"Der er både den, hvor jeg står heroppe og har pingpong. Men jeg går jo også rundt til dem, når de så er i det. Altså, jeg synes, jeg er meget på." (Ibid.)

"Så det er jo rundt ved alle grupper hele tiden." (Ibid. 50)

Men idet hun taler om disse ikkestyrende handlinger, begynder hun ligeledes at reflektere over, at det ikkestyrende kan tage overhånd.

"Og sommetider synes jeg egentlig, at jeg gør det lidt for meget, fordi så skal må jo passe på, for så kan de lige pludselig køre et helt andet sted hen". (Da WS sep 49)

Og efterfølgende reflekterer hun videre ad samme spor:

"Hvis jeg synes, vi kommer for langt væk fra emnet, for jeg har jo en elev, der i den grad kan køre herfra og til månen på et spørgsmål, som startede med længde- og breddegrader. Og der er jeg nødt til – og det kan godt somme tider være svært at vende skuden der – at: 'Det er rigtigt, hvad du siger, og jeg vil gerne svare på det', og jeg svarer også som regel kort på det, men i hans optik synes han jo: 'Kan vi ikke bare blive herovre og snakke om det?' og så brede det så meget ud. Og det synes jeg altså ... Det er godt nok lige svært at sådan få ham, så han stadigvæk ... for jeg skal være så glad for de der få øjeblikke, hvor han faktisk lytter, for ellers så sover han. Så når der er noget, der interesserer ham, så både holde fast i hans interesse, men også få den drejet over til: 'Men det var faktisk lige det her, vi snakkede om'." (Da WS sep 52.00)

Handlingerne, der fører til, at eleven sættes fri, må ifølge Ida til stadighed afløses af handlinger, der holder eleven fast på emnet.

Herefter fortsætter hun med at reflektere over, på hvilke måder hun understøtter det uformelle. Hendes næste bud er:

"Altså, hvis vi kan servere det, så det kommer fra dem, det er jo simpelthen den der myndiggørelse, som måske er lidt pseudo, men det er jo vejen derhen." (Da Ws sep 54)

Og en kollega tilføjer, at det jo er 'vejledning', det handler om, hvilket Ida nikker til.

Der reflekteres videre over, hvad der skal til for at fremme det uformelle eller skabe det uformelle rum. Ida drejer nu refleksionerne i retning af den tryghed, der ifølge hende er en vigtig forudsætning for det uformelle. Og hun funderer den i relationerne mellem lærer og elev og vurderer, at lærerpersonligheden er helt afgørende i den sammenhæng, og konkluderer:

”Lærerpersoneelighed er alfa og omega – og kemi – for hvis det er der, så kan man alt med sine elever”. (1.01)

Hermed afsluttes samtalen om Idas fokuspunkt i denne cirkelsamtale.

Ved afslutningen af denne sidste cirkelsamtale beder jeg Ida kort sammenfatte, hvad hun gør, når hun underviser i samspillet og modspillet mellem det formelle og det uformelle. Til det svarer hun med en kaste-gribe-metafor:

”Når de smider bolde op, så er det dem, jeg griber, frem for at det er mig, der kun står og fodrer dem med bolde.” (Da u44 10.00)

Og hun understreger derefter denne tilgangs inkluderende kvaliteter ved at fortælle, hvorledes en elev med en autismediagnose reagerer på det uformelle:

”Og det er så sjovt, for selv min autist, når han – han er jo lukket for meget. Men hvis det er et eller andet – i går var det politik. Han er helt heroppe, og han spørger ind, og han gør ved. Så kan jeg sgu fange ham”. (WS da u44 13.00).

På den måde afsluttes samarbejdet med Ida ved, at hun understreger det uformelles inkluderende kvaliteter.

5.1.3.4 Fortolkning af Idas proces

Vi bevæger os nu igen fra det beskrivende til det fortolkende og spørger, hvordan jeg forstår og fortolker Idas proces, set i lyset af forskningsspørgsmålet og begrebet om pædagogikkens dobbelte formål.

5.1.3.4.1 Det formelle og det uformelle som veje til det dobbelte formål

Ida skelner mellem det formelle og det uformelle. Det formelle er det, som skolen som uddannelsesinstitution vil med eleverne. Det er de faglige mål, fagene, testene og evalueringen, og den formelle undervisning bliver dermed den, der hurtigt og effektivt vil installere eller indføre disse mål i eleven.

Det uformelle handler i stedet om at tilsidesætte eller suspendere alt det, skolen vil, for at give plads til, hvad eleven vil. Det formelle gør eleven til genstand for skolens interesser, og det uformelle gør skolen til genstand for elevens interesser, kan man sige.

Idas opfattelse er, at balancen mellem det uformelle og det formelle er vippet til det formelles side, og i forskningscirkelsamarbejdet forsøger hun at genetablere denne balance ved at fokusere på det uformelle. At understøtte det uformelle betyder, at hun skal trække sig, for at eleverne kan få plads til at tage initiativ og ansvar i undervisningen. Denne trækken sig er ikke en passivitet, men i stedet en indirekte

aktivitet. Det vil sige, at hun gør noget på en sådan måde, at eleverne oplever, at hun ikke gør noget, eller rettere således, at de oplever, at det er dem, der gør det. En kollega siger i en workshop, at det, Ida gør, er

”at servere noget, så eleverne tror, at det kommer fra dem selv.” (WS da sep 48.00)

Dette kan også beskrives som dette at 'gribe elevernes bolde', at gå ud ad en 'tangent', osv.

Førend Ida trækker sig, sætter hun rammer. Disse er både af faglig og organisatorisk og læringsmiljømæssig karakter. Hun etablerer rutiner eller ritualer, der sikrer tryk, hun kommer med input, der sikrer fagligt fokus, og derefter trækker hun sig tilbage og afventer muligheden for elevinitiativ.

Og netop dette oplevede elevinitiativ og elevansvar står helt centralt for Ida. Dette er, hvad der gør det uformelle, og det er en afgørende drivkraft i det pædagogiske, fordi det fremmer opbygningen af ansvarlighed og myndighed hos eleverne.

Dette fortolker jeg som Idas måde at gøre sig erfaringer med og sætte ord på, at hendes praksis er underlagt pædagogikkens dobbelte formål. Hun skal på den ene side tilpasse eleverne til, hvad samfundet stiller af formelle krav, hvilket jeg kalder dygtig- og nyttiggørelse, og på den anden side skal hun give plads til deres selvstændighed og ansvarlighed, hvad jeg benævner myndigblivelse. Hun erfarer, at begge dele er nødvendige, og at der aktuelt er en tendens til et ensidigt fokus på det formelle.

Derfor sætter hun sig for at understøtte myndigblivelsen gennem det uformelle. Dette lader sig imidlertid ikke gøre ved at afvise det formelle i form af rammesætning, styring og undervisning, men må foregå i et stadigt mod- og medspil hermed. Modspillet sker ved, at hun trækker sig for at give plads til, at eleverne kan komme på banen med eget initiativ og egne perspektiver, spørgsmål og interesser. På den måde understøtter begrebet om det uformelle hos Ida, at der er tale om myndig-blivelse. Ida kan ikke gøre eleverne ansvarlige, men må give rum til, at de selv bliver det af egen drift.

Denne trækken sig er dog ikke en passivitet eller en laden stå til fra Idas side. Det at trække sig forstår jeg som en handling, Ida må gøre, men ikke en handling, hvor hun gør noget *ved eleven* som i det formelle, men den handling, det er at lade være at gøre noget, at holde sig selv tilbage. Den kan foregå på mange måder, f.eks. ved at Ida spørger ind, ved at hun har mod til at give slip, og ved at hun etablerer en god relation eller 'kemi' med eleverne. Der er således i min tolkning tale om en særlig indirekte form for handling, der ikke udgør et krav eller et direktiv til eleven, der skal lede denne mod det, læreren har intenderet, men skal lade ham være sig selv.

5.1.3.4.2 Tid

Én af forudsætningerne for, at der kan skabes rum for det uformelle og dermed elevinitiativ, er ifølge Ida tid. Ida erfarer, at det tager mere tid at arbejde uformelt end alene formelt, fordi det uformelle er ustyrligt og derfor kræver, at man afventer, hvad der kommer fra eleverne, og griber det, når det opstår, og som det opstår. Dette er svært foreneligt med et skema med fastlagte tidsenheder, som undervisningen skal passes ind i. Derfor blev corona, som gav Ida mulighed for at være alene med sine elever en hel dag uden opdeling i lektioner, lærerskift osv., en stor hjælp og faktisk forudsætningen for, at hun midt i processen kunne arbejde så grundigt med det uformelle, som hun gjorde.

Undersøgelsen af Idas proces viser altså, at tid og de rammer og strukturer, der styrer tiden, er afgørende for, at Ida kan leve op til det dobbelte formål. Dette hænger sammen med, at det uformelle kalder på, at Ida trækker sin styring tilbage og dermed selvsagt ikke kan styre, hvad der sker, og hvornår eleverne gør noget, bliver optagede af noget, og hvor længe.

5.1.3.4.3 Mod og lærerpersonlighed

Ida siger, at hun skal turde, og at mange lærere i dag ikke tør det uformelle. På den måde underbygger hun, at det uformelle kalder på mod fra læreren, fordi det er usikkert og ukontrollerbart. Læreren kan fastlægge rammer og ritualer, men elevinitiativet kan ikke styres frem. Dermed er der den særlige risiko indlejret i det uformelle, at undervisningen kan bryde sammen. Denne risiko skal læreren turde løbe, og dette mod skal findes i lærerpersonligheden. Det er altså ikke en metode eller en undervisningsform, men i stedet dette at turde give slip og trække metoden og undervisningsformen tilbage, der er tale om. Dermed kalder det uformelle ikke først og fremmest på metoder, teknikker og kompetencer hos læreren, men i stedet på det rette sindelag. Dette sindelag eller den lærerpersonlighed, som Ida kalder det, betyder ikke, at læreren skal være passiv, men rettere, at han skal suspendere sin egen subjektposition for at give plads til elevens. Dette kalder på, at læreren indtager en ydmyghedsposition over for eleven og dermed overlader styringen til eleven.

5.1.3.4.4 Inklusion

En central pointe hos Ida er sammenhængen mellem det uformelle og inklusion, forstået som dette, at alle elever deltager på lige fod på trods af forskellige forudsætninger, baggrunde og evner. Else oplever, at det uformelle har potentiale til at inkludere alle elever, også dem, der har særlige vanskeligheder. Hun forklarer, at dette hænger sammen med, at det uformelle indebærer en ophævelse af det pædagogiske rum som et *kravrum*. I det formelle vil læreren og skolen noget med eleverne, og dermed bliver de reduceret til objekter for skolens og lærerens indsats med fokus på dem som utilstrækkelige i forhold til, hvad de ikke kan eller mangler.

Dette objektiverende blik er et pres for eleverne, fordi det positionerer dem som ufuldstændige, fordi de endnu ikke kan, hvad de skal kunne. Derfor er dette pres særligt stort for de elever, der oplever det som vanskeligt at stille skolen og læreren tilfreds ved at indfri kravet om at lære. I det uformelle suspenderes dette *vurderende blik*, idet eleven her ikke ses på, men er den, der ser. Dermed bliver eleven for en stund ikke en mangel, men tilstrækkelig ved blot at være sig selv. Dermed kan Ida sige, at det uformelle rum ikke er et kravrum.

Det betyder dog ikke i min tolkning, at lærerens blik forsvinder. Læreren ser stadig eleven, men ikke som ufuldstændig defineret ud fra kravet om læring, men som fuldstændig i forhold til at være sig selv, at vise sig som den, ghan er. Dette blikskifte kalder på, at læreren skal kunne sætte elevens subjektivitet over sit eget behov for kontrol.

5.1.3.4.5 Ensidigheden

Igennem forløbet oplever Ida flere konkrete eksempler på den skæve balance mellem det uformelle, der sætter eleven i spil, og så det formelle. Ida oplever, at de læringssamtaler, som hun deltager i med ledelsen, er udtalt ensidigt fokuserede på elevernes kompetencer og rent faglige læringsudbytte. Her beretter hun om en oplevelse, hvor hun fortæller en leder om noget temaarbejde i klassen:

”Så sent som i går fortæller jeg en leder, at vi har lavet noget, der hedder klassen ud i naturen, naturen ind i klassen. ’Nåh ja,’ siger han, ’du er jo også sådan en ’kreativ’ én.’ Får det sagt på en sådan måde, så jeg er sådan én af de der funny indslag, og ’jer skal der da også være plads til’.” (Da WS aug, 5.28)

Oplevelsen er et eksempel på, hvordan Ida oplever, at strukturer fastholder skolen og lærerne i et ensidigt fokus på det formelle, hvilket hæmmer muligheden for, at skolen kan fokusere på både det formelle og det uformelle.

5.2 Udvikling af forståelser på baggrund af beskrivelserne

På baggrund af beskrivelserne og fortolkningerne af det empiriske materiale i delundersøgelse 1 og 2 søger jeg i dette afsnit at besvare undersøgelsens problemformulering ved fortolkende at prøve at udlede meningsfulde mønstre eller sammenhænge ved den pædagogiske praksis, som kommer til syne i de brede og tykke beskrivelser og dermed måske kan pege på mulige forståelser af pædagogisk praksis. Dette er ligeledes beskrevet i artikel 3. Derfor foreslås det, at denne artikel læses først i afsnittet. Derefter udfoldes denne proces med at udlede mulige forståelser yderligere, og endelig opstilles en model af begrebet om *den pædagogiske dobbeltbevægelse* som paraplybetegnelse for de forståelser af pædagogisk praksis, som undersøgelsen bidrager med.

Dermed er den pædagogiske dobbeltbevægelse et udtryk for den horisontsammensmeltning, der er sket på baggrund af mødet mellem forforståelsen og udlægninger af empirien. Sammensmeltningen udgør en ny forståelse og kan ifølge princippet om horisontsammensmeltning beskrives i kapitel 4 udpeges, når den nye forståelse fremstår *uden indre logiske modsigelser*. Fremskrivelsen af den pædagogiske dobbeltbevægelse er et forsøg på at vise en ny forståelse, der ikke i alt for udbredt grad rummer logiske modsigelser i sig.

5.2.1 Artikel 2: *Den pædagogiske dobbeltbevægelse – læreres oplevelse af undervisning, der både danner og uddanner*

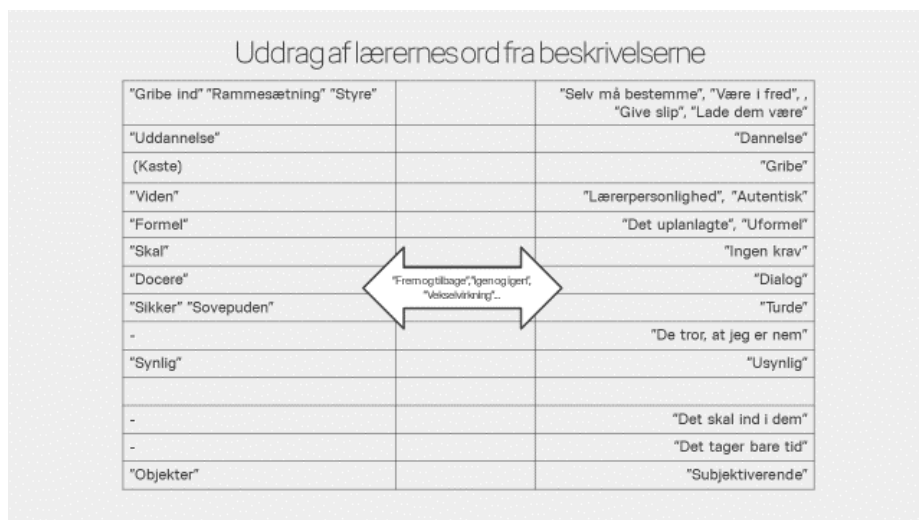
I artiklen vises det, hvorledes jeg gennem beskrivelser og fortolkning af det empiriske materiale får udviklet og nuanceret min forforståelse og på den baggrund udvikler begrebet om den pædagogiske dobbeltbevægelse som overskrift for de forståelser af pædagogisk praksis, som undersøgelsen bidrager med. Artiklen rummer således både elementer af beskrivelserne, fortolkningen og udledningen af mulige forståelser. Men idet artiklen er kort, er beskrivelserne og fortolkningen udfoldet yderligere ovenfor, og forståelsesudviklingen i det følgende. Dette medfører enkelte overlap mellem artikelteksten og teksten i dette afsnit, men det vurderes nødvendigt for at have en sammenhængende tekst i artiklen og her i kappen og samtidig sikre, at den komplekse beskrivelses- og fortolkningsproces fremstår transparent for læseren. Det anbefales, at artiklen læses her, og den kan findes bagerst i afhandlingen.

5.2.2 Forståelsen af den pædagogiske dobbeltbevægelse udfoldet yderligere

Forståelsen af den pædagogiske dobbeltbevægelse udvikles på baggrund af det empiriske materiale, sensibiliseret af begrebet om pædagogikkens dobbelte formål, som ligeledes har tjent til at holde undersøgelsen fast på det pædagogiske forhold, at eleverne både skal tilpasses og frisættes. Centralt i fortolkningen og udviklingen af forståelser står de to momenter, som jeg ender med at begrebssætte som *det subjektiverende* og *det objektiverende*. Jeg vil her vise, hvordan jeg gradvist i fortolkningsprocessen – som en stadig cirkelbevægelse mellem beskrivelse og fortolkning – finder sprog for disse momenter og forholdet mellem dem. Dette gøres ved først at sammenfatte i begreber og begrebspar, hvordan medundersøgerne beskriver de to momenter, for derefter at omsætte disse til begreber, der udfolder min samlede fortolkning af disse beskrivelser.

5.2.2.1 Sammenfatning af informanternes beskrivelser af de to momenter og forholdet mellem dem

Nedenstående figur er et arbejdsskema, som jeg udarbejdede i analysefasen for at skabe overblik over medundersøgernes sprog for de to momenter. Her har jeg forsøgt at samle de ord og begrebspaar, som medundersøgerne har brugt til at beskrive momenterne og forholdet mellem dem.



Figur 5: Arbejdsskema med lærernes ord og formuleringer.

Ordene peger på, at lærerne på den ene side oplever, at de skal styre eleverne mod det indhold, som undervisningen retter sig imod. Det gør de ved at 'rammesætte', 'gribe ind', 'styre', 'docere' og dermed behandle eleverne som 'objekter' for deres arbejde med at nå målene for undervisningen. Men idet lærerne rammesætter og styrer, oplever de, at den pædagogiske situation og opgave byder dem at trække styringen tilbage, fordi den på en måde viser sig utilstrækkelig. De oplever en fordring i retning af at give eleverne lov til 'selv at styre', til 'selv at bestemme', 'at lade dem være i fred' eller 'at lade dem være'. Her ændres 'doceringen' til en 'dialog', og dette at kaste opgaver ud til eleverne forandres nu, således at læreren må 'gribe', hvad der kommer fra eleverne. Læreren 'formelle' plan afløses af det 'uformelle' og det 'uplanlagte'. Læreren skal afløses af et 'kravfrit' rum.

Denne trækken sig tilbage beskrives ikke som en passivitet, men rettere som en skjult eller indirekte aktivitet, hvor læreren holder sin styrende rolle tilbage. Hos eksempelvis Ida beskrives dette således, at eleverne tror, at læreren ikke selv er

bevidst om, at hun trækker sig, og dermed får den opfattelse, at hun er 'nem', fordi de tilsyneladende nemt kan overtage styringen i undervisningen.

Disse to momenter uddifferentieres yderligere, således at styringsmomentet kalder på metoder, didaktik og teknik fra læreren, som hun bruger for at føre eleven mod indholdet, hvor lærerens trækken sig flytter hendes fokus fra indholdet og målet over på eleven. Dermed kalder dette moment ikke på metoder, men på menneskelighed, 'lærerspersonlighed' og 'autenticitet'. Hvor det styrende moment placerer læreren i en kontrolrolle, beskrives denne som sikker, hvorimod lærerens trækken sig kalder på 'mod', og på 'at turde' fra læreren, fordi hendes trækken sig indebærer et kontroltab og dermed den risiko, at undervisningen kan bryde sammen.

Derudover peger lærerne på det forhold, at styringsmomentet er karakteriseret ved netop at være styrbart. Den styrende tilgang til undervisningen gør læreren i stand til effektivt og præcist at tilpasse undervisningen til tidsmæssige og strukturelle rammer og passer dermed godt ind i en hverdag med mange tidsstrukturelle rammer som 45-minutters lektioner, skiftes, lærerskift osv. I modsætning hertil er en tilgang til undervisningen, hvor læreren også trækker sig, ifølge medundersøgelserne karakteriseret ved i mindre grad at være styrbart. Denne tilgang kalder dermed på mere fri tid, risikovillighed og mod.

Ud over de to momenter, styring og trækken sig, taler lærerne ligeledes om forholdet mellem de to momenter med ord som 'frem og tilbage', 'igen og igen' og 'at være der og ikke være der' som betegnelser for, at begge momenter er nødvendige og berettigede i pædagogisk praksis, men at de ligeledes ikke kan være i forgrunden på samme tid. Derfor må lærerne stadig skifte mellem de to. Flere lærere bruger betegnelsen 'vekselvirkning' til at præcisere denne skiftende bevægelse.

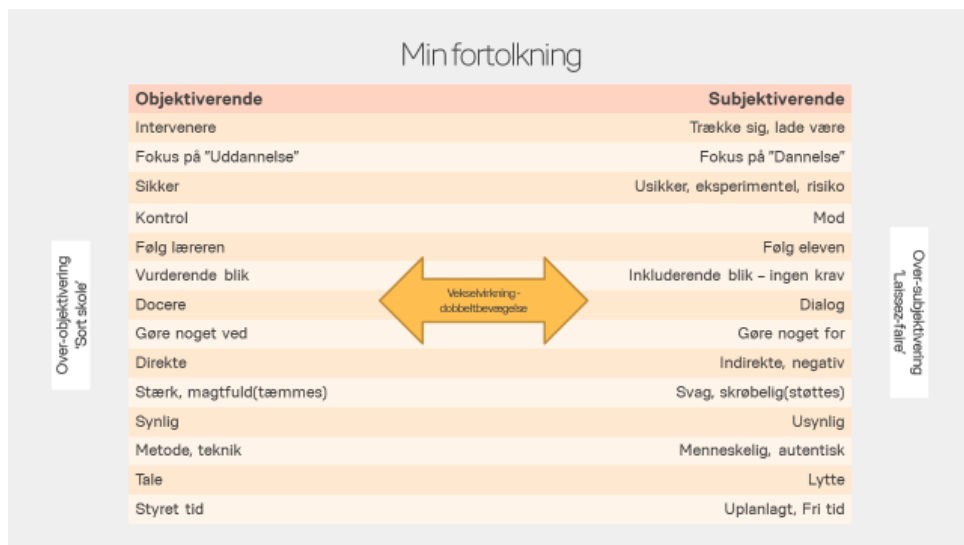
Endelig blev det styrende moment af lærerne ofte koblet til begrebet 'uddannelse', hvor momentet, der vedrører det at trække sig, blev koblet til begrebet 'dannelse'. I den sammenhæng fremgik det, at lærerne så en kobling mellem dette at trække sig og så elevens frigørelse eller myndigblivelse.

5.2.2.2 Min fortolkning af medundersøgernes beskrivelser

Ovenstående sammenfatning af beskrivelserne leder mig videre til den fortolkning at forstå læreres praksis som en stadig skiftende eller vekslen mellem to momenter, et styrende og et frisættende. Idet der er tale om en skiftende mellem to modsatte momenter, som ikke kan forenes, foregår bevægelsen ikke bare den ene eller den anden vej. Læreren styrer, trækker sig og styrer igen. Der er altså tale om en stadig vekslende, oscillerende frem-og-tilbage-bevægelse, og derfor vælger jeg at betegne den som en *dobbeltbevægelse*.

De to momenter, imellem hvilke læreren bevæger sig, vælger jeg at kalde for henholdsvis det *objektiverende* og det *subjektiverende*. Jeg vælger betegnelsen *objektiverende*, fordi jeg fortolker mig frem til, at det centrale i dette moment er, at læreren gør eleven til et objekt for sine og skolens hensigter. Betegnelsen *det subjektiverende* vælges bl.a. som inspiration fra samarbejdet med medundersøgeren Else, hvor den udvikler sig til at udgøre en fællesbetegnelse for de handlinger, læreren gør, med den hensigt at lade eleven indtage subjektpositionen i undervisningen. Ordet subjektivering rummer ligeledes i sin etymologi et modsætningsforhold til det objektiverende, som illustrerer det spændingsforhold mellem de to, som jeg fortolker mig frem til. Og endelig har subjektbegrebet ligeledes en del teoretiske medbetydninger (f.eks. begrebet *subjektivitet* hos Kierkegaard og *subjektifikation* hos Biesta; se artikel 1 i denne afhandling), som gør, at jeg finder betegnelsen hensigtsmæssig.

Min fortolkning og oversættelse af medundersøgernes erfaringer fremgår af dette skema, som er en råskitse af et arbejdsskema, jeg udarbejdede i analysefasen for at skabe overblik over de forskellige niveauer og begreber, der viste sig i min fortolkning.



Figur 6: Arbejdsskema, der viser min fortolkning på baggrund af beskrivelserne af medundersøgernes forløb.

I skemaet beskrives pædagogisk praksis som vekselvirkningen mellem subjektiverende og objektiverende handlinger fra læreren. At der er tale om en stadig vekselvirkning eller dobbeltbevægelse, der ikke må stagnere, understreges ved at tilføje to yderpositioner eller faldgruber, hvor vekselvirkningen går i stå: *overobjektivering*, som beskriver den situation, hvor læreren alene styrer, og eleven

altså forstås som et objekt, og parallelt hertil *oversubjektiveringen*, hvor læreren reelt overlader eleven til sig selv. Disse to positioner er faldgruber, fordi de, jf. lærernes oplevelser, er upædagogiske, idet eleven aldrig helt må overlades til sig selv, men heller aldrig alene må reduceres til et objekt for lærerens styring.

Begrebsparrene i skemaet repræsenterer forskellige temaer eller niveauer i det objektiverende og det subjektiverende. De er opstillet som par for at markere spændingsfeltet mellem de to momenter, som det kommer til udtryk på det pågældende niveau. Jeg vil her kort udfolde de respektive begrebspar og begynder øverst i skemaet.

Intervenere – trække sig, lade være

Det objektiverende kan beskrives som den *intervention*, læreren foretager, når han f.eks. rammesætter, irettesætter eller instruerer eleverne. Her indtager læreren rollen som det udøvende subjekt og positionerer således eleverne som objekter. Over for interventionen står lærerens *trækken sig*, hvor hun trækker sin subjektivitet tilbage for at give plads til elevernes. Altså står interventionen i et spændingsforhold til lærerens trækken sig. I det empiriske materiale bliver dette f.eks. tydeligt hos Erik og Lasse, der opdager, at de med deres merviden og magt kan stå i vejen for elevernes selvstyring i det pædagogiske. Ligeledes oplever Else, at hendes styring står i vejen for, at eleverne udfolder deres selvstændighed i undervisningen.

Uddannelse – dannelse

Det objektiverende har sigte på elevens *uddannelse*, forstået som det, skolen og læreren vil med eleven i form af socialiseringen og fagenes mål, hvor det subjektiverende har sigte på, hvad flere medundersøgere betegnede som elevens *dannelse*, som jeg her fastholder i betydningen den mere menneskelige, eksistentielle og selvbestemmende side af elevens udvikling, jf. begrebet om myndigblivelse.

Sikker – usikker, kontrol – mod

Det objektiverende kan i min fortolkning karakteriseres som *sikkert*, fordi læreren her – jf. det næste begrebspar i skemaet – har *kontrol* over og styring med undervisningen. Heroverfor kan det subjektiverende betegnes som *usikkert* og *risikofyldt*, og det kalder således på *mod* fra læreren.

Følg læreren – følg eleven

I det objektiverende *følger eleven læreren*, hvor det subjektiverende opstår, ved at *læreren følger eleven*.

Vurderende blik – inkluderende blik

I det objektiverende er læreren orienteret mod fagets og skolens mål, hvilket jeg længere oppe i skemaet kaldte det *uddannelsesmæssige*. Det betyder, at læreren i sin objektiverende intervention kigger på eleven i den egentlige betydning af elev, altså som én, der er defineret ved at skulle eleveres, forandres eller udvikles.

Medundersøger Idas opdagelser om det uformelles inkluderende kvaliteter fortolker jeg således, at dette blik på eleverne er et kravblik, der definerer klasserummet som et *kravrum*. Dette medfører, at læreren i sin objektivering har et *vurderende blik* på eleven. Det subjektiverende moment understøtter derimod et kravfrit rum, hvor eleven ikke bliver vurderet, men har sin legitimitet i klasserummet blot ved at være sig selv. Dermed har læreren i det subjektiverende moment, hvad jeg vil kalde et *inkluderende blik* på eleven – eller rettere på barnet/mennesket.

Docering – dialog

Det næste begrebspar er en direkte overførsel af medundersøger Sunes skelnen mellem docering og dialog. Min fortolkning er, at det objektiverende vedrører de dele af undervisningen, hvor læreren forelæser eller forklarer for en receptiv elevgruppe, hvor det subjektiverende indtræder, når læreren holder sin stemme tilbage og inviterer eleverne til at indtage subjektpositionen i undervisningen ved f.eks. at tage ordet og initiativet i en dialog.

Gøre noget ved – gøre noget for

Det objektiverende er i min fortolkning af det empiriske materiale karakteriseret ved, at læreren *gør noget ved eleven* såsom at instruere eller styre ham. I det subjektiverende gør læreren også noget, men ikke noget ved eleven, men noget ved *sig selv*, og denne indadrettede handling fra læreren kan beskrives som dette at holde sig selv tilbage eller at trække sig. Denne handling gør læreren *for eleven*, idet hensigten med at holde sig selv tilbage er at give plads til elevens subjektivitet i undervisningen.

Direkte – indirekte, negativ

I dette begrebspar begynder jeg at koble teorien om dobbeltbevægelsen til eksisterende teorier om *indirekte pædagogik* og *negativ pædagogik*. Dette udfoldes en smule i artiklen om den pædagogiske dobbeltbevægelse. Men på dette trin i fortolkningsfasen er det et udtryk for, at jeg fortolker det objektiverende som *direkte* i sin henvendelse til eleven, hvor det subjektiverende er *indirekte* eller *negativt* i bestræbelsen på ikke at fratage eleven muligheden for at indtage subjektpositionen i undervisningen. Som det nævnes i artiklen, kan denne pointe ligeledes understøttes af allerede eksisterende teori, f.eks. begrebet om pædagogisk negativitet (Rousseau, 1997; Gruschka, 2011; Oettingen, 2001).

Stærk, magtfuld – svag, skrøbelig

Det objektiverende moment forstår jeg som *stærkt* i den forstand, at det er synligt, magtfuldt og et udtryk for kontrol. Det subjektiverende er derimod usikkert, ustyrligt og vanskeligt at se effekten af. Det kræver mere tid, og det kalder på, at læreren indstiller sig på, at undervisningen kan bryde sammen. Dermed bliver det subjektiverende skrøbeligt, usikkert og, i forhold til den stærke objektivering, *svagt*. I min fortolkning er begge dele nødvendige i det pædagogiske, der skal leve op til det dobbelte formål, og derfor når jeg i min fortolkning til, at man i pædagogisk praksis bør *fremme* det subjektiverende og *tæmme* det objektiverende for at få plads til begge.

Synlig – usynlig

I sammenhæng med det ovenstående kan man sige, at det objektiverende er *synligt*. Man kan se, måle og videooptage lærerens direkte handlinger, metoder og teknikker og læringsudbyttet hos eleverne, og man kan teste de studerendes viden og kompetencer på læreruddannelsen og i lærernes videreuddannelse. Det subjektiverende kan derimod ikke måles. Hverken lærerens holden sig tilbage eller trækken sig som en indadrettet handling, elevernes udvikling af subjektivitet eller forholdet mellem disse to kan måles eller ses. Dermed forstår jeg det subjektiverende som vedrørende det *usynlige*, forstået som det ikkemålbare i det pædagogiske.

Metode, teknik – menneskelig, autentisk

Det objektiverende kalder på lærerens viden og færdigheder indenfor det faglige og det didaktiske område. Læreren kan styre eleverne gennem metodiske teknikker, tilgange og arbejdsformer og kan docere deres faglige viden for eleverne. Det subjektiverende vedrører, jf. fortolkningerne af det empiriske materiale, derimod det

menneskelige, det relationelle og bl.a. ifølge Erik også lærerens egen dannelse, myndighed, lærerpersonlighed eller måde at være menneske på. Lærerens trækken sig er dermed ikke en teknik eller en metode, men i stedet en mellemmenneskelig handling, der kalder på hendes engagement i og kerer sig om eleven som menneske, der er udleveret til læreren i den pædagogiske relation. I min tolkning er det grunden til, at medundersøgerne kobler det at turde trække sig med lærerpersonligheden. Det mod, læreren skal udvise, når hun trækker sig, handler ikke alene om en praktisk frygt for, at undervisningen ikke lykkes, men også om at turde give plads til, at de elever, hun har ansvaret for, skal sættes fri, tage chancer og være sig selv. Ligeledes taler medundersøgerne om at være sig selv, vise sig selv, give noget af sig selv eller være autentisk. Dette kobler jeg i min fortolkning med den subjektiverende gøre noget *for* eleven, som jeg var inde på tidligere i dette afsnit. At vise sig er netop en handling, læreren gør ved sig selv, en slags *ærlighedshandling* kan man måske kalde det. Denne handling er netop ikke objektiverende, fordi dens hensigt ikke er at påvirke, præge eller ville noget med eleven. Den er alene at sætte eleven fri som subjekt til at vælge, om eleven vil indgå i en tillidsrelation til den lærerpersonlighed eller det *lærermenneske*, der viser sig.

Tale – lytte

Dette begrebspar er alene et udtryk for en sproglig udvidelse af min fortolkning under begrebsparret *docere – dialog*, og det er derfor ikke nødvendigt at sætte flere ord på det her.

Styret tid – uplanlagt, fri tid

Dette begrebspar peger på, at det objektiverende, det subjektiverende og dobbeltbevægelsen slet ikke er upåvirkede af strukturer og rammer i skolen. Det objektiverende muliggøres gennem undervisningssekvenser, der er strukturelt og tids- og indholdsmæssigt styrede af læreren eller af skolen som sådan. Det subjektiverende kalder i stedet på *fri* tid, forstået som tid, der ikke er styret af udefrakommende interesser eller intentioner, men er styret af elevens subjektivitet. Særligt tydeligt i det empiriske materiale står coronaepidemiens ophævelse af lektioner, skift, bånd osv. som en åbning for det subjektiverende. Lærerne fik her plads til at lade elevernes input, initiativ, bolde og tangenter spille en central rolle i undervisningen. Dog skal der her – som generelt – mindes om, at jeg i min fortolkning ikke finder, at det subjektiverende skal have forrang eller være dominerende. Der er tale om en ligeværdig, stadig vekselvirkning mellem det subjektiverende og objektiverende. Dog er det korrekt, at jeg i det empiriske materiale finder belæg for, at det subjektiverende aktuelt er underprioriteret, og derfor kommer min fortolkning til at skrive dette moment frem.

5.2.2.3 Endelige definitioner på baggrund af fortolkningen

Beskrivelserne og fortolkningerne af det empiriske materiale ledte til en del forståelser af momenter og dynamikker i den pædagogiske praksis. Disse er i det ovenstående forsøgt sammentænkt i en sammenhængende forståelse uden alt for store logiske modsætninger, hvilket – jf. princippet herom – karakteriserer en horisontsammensmeltning og dermed indikerer en ny forståelse. Denne nye forståelse får overskriften *den pædagogiske dobbeltbevægelse* og skal herunder generelt præciseres gennem definitioner og en model.

Først defineres den pædagogiske dobbeltbevægelse og begrebet om det subjektiverende og objektiverende kort, og derefter vises en simpel model til illustration af dobbeltbevægelsen og dens dynamik.

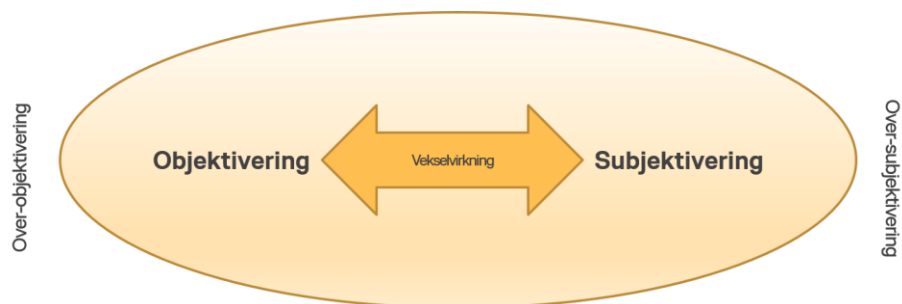
Definitionerne lyder således:

Den pædagogiske dobbeltbevægelse: *Den stadige vekselvirkning mellem objektiverende og subjektiverende handlinger fra læreren mhp. at understøtte, at eleven både lærer, hvad der er intenderet, og ikke fratages myndighed.*

Objektivering: *Lærerens direkte indgriben med den hensigt at styre eller føre eleven mod undervisningens indhold og mål. Eleven er et receptivt objekt for lærerens didaktiske indsats.*

Subjektivering: *Lærerens trækken sig tilbage med den hensigt at lade eleven bevæge sig mod undervisningens indhold og mål af sig selv. Læreren resignerer som subjekt, suspenderer didaktikken og overlader subjektrollen til eleven.*

Begrebet om den pædagogiske dobbeltbevægelse kan dermed illustreres mere overskueligt og 'rent' med følgende figur.



Figur 7: Simpel figur af den pædagogiske dobbeltbevægelse.

Ovalen i figuren afgrænser det pædagogiske til at være det rum, hvori den stadige vekselvirkning – illustreret med dobbeltpilen – mellem lærerens objektiverende og subjektiverende handlinger sker. Udenfor cirklen er det oversubjektiverende og det overobjektiverende placeret som faldgruber, hvor lærerens praksis forfalder til enten ren styring eller ren frisættelse. At disse to momenter er placeret udenfor cirklen, skal altså markere, at de i forståelsen af den pædagogiske dobbeltbevægelse forstås som upædagogiske.

5.2.3 Sammenfatning af fortolkningen og udviklingen af forståelser af den pædagogiske praksis.

Fundet af den pædagogiske dobbeltbevægelse er et udtryk for, hvordan den hermeneutiske proces mellem beskrivelse og fortolkning justerer, forandrer og udvikler min forforståelse om det paradoksale grundvilkår ved pædagogisk praksis, der indebærer, at den må forholde sig til elevens dygtiggørelse og tilpasning til at kunne honorere de krav, som et givent samfund har, men samtidig må undgå, at eleven bliver umyndiggjort i processen. Dobbeltbevægelsen uddyber, hvordan denne dobbelte opgave viser sig for lærere, og kan derudfra bestemmes som dette, at undervisning kan forstås som vekselvirkningen mellem subjektiverende og objektiverende handlinger fra læreren. Det subjektiverende er lærerens indirekte, negative forsøg på at lade eleven være subjekt for en stund, og det objektiverende er lærerens direkte, styrende og rammesættende handlinger, hvor hun er subjektet, der fører eller styrer eleven frem mod indhold og mål i undervisningen. Og forholdet mellem de to kan beskrives som en dobbeltbevægelse eller en vekselvirkning, hvor de afløser hinanden i en stadig bevægelse. Går bevægelsen i stå, fors tæner det pædagogiske i enten en overobjektivering, hvor eleven umyndiggøres, eller en oversubjektivering, hvor eleven forlades af læreren.

Undersøgelsens problemformulering lyder:

Hvordan kan kvalitative undersøgelser af læreres oplevelse af pædagogisk praksis, sensibiliseret af begrebet om det dobbelte formål, bidrage til forståelsen af pædagogisk praksis?

Den pædagogiske dobbeltbevægelse som samlebetegnelse for, hvordan min forforståelse er blevet bekræftet, forandret og udviklet gennem mødet med det empiriske materiale, og som har tilvejebragt bud på forståelser af pædagogisk praksis, udgør afhandlingens svar på denne problemformulering. Dette 'svar' – såvel som afhandlingen generelt – diskuteres i næste kapitel.

6 Diskussion

I dette kapitel diskuteres undersøgelsen og afhandlingen. Allerførst udfoldes og diskuteres nogle af de forståelser af pædagogisk praksis, som undersøgelsen har bidraget med. Her perspektiveres der til aktuelle skole- og uddannelsesmæssige diskussioner, den begrebslige forforståelse og anden empirisk forskning indenfor feltet.

Herefter diskuteres undersøgelsen og afhandlingen i et kritisk lys ved at spørge til deres videnskabelige kvalitet.

Til sidst perspektiveres undersøgelsen og afhandlingen ved i sammenhæng med artikel 3 at vise, hvorledes afhandlingens begreber og de forståelser af pædagogisk praksis, som undersøgelsen har genereret, kan bruges som analytisk og kritisk blik på policytekster om *student-centered learning and teaching* som uddannelsesmæssigt koncept på læreruddannelsen.

6.1 Diskussion af forståelser af pædagogisk praksis, som undersøgelsen bidrager med

Nærværende undersøgelse bestræber sig på at bidrage med forståelser af pædagogisk praksis. I dette afsnit vil jeg udfolde, diskutere og aktualisere nogle eksempler på forståelser, som beskrivelserne og fortolkningerne af det empiriske materiale og dermed udviklingen af begrebet om *den pædagogiske dobbeltbevægelse* bidrager med.

6.1.1 Pædagogisk praksis som bevarende

Ét af de undringsspørgsmål, jeg udkastede i afhandlingens indledning, var, hvordan læreren kan understøtte elevers frigørelse og myndighed. Hvad vil det sige at frigøre, og hvordan gribes opgaven an i praksis? I dette afsnit vil jeg uddybe og diskutere frigørelse, ikke som en forandrende, men som en *bevarende* tilgang til eleven, der bygger på den opfattelse, at elevens myndighed ikke er noget, eleven skal lære, men i stedet er noget, eleven oprindeligt besidder.

Først vil jeg genbesøge projektets forforståelse for at vise, hvorledes denne fremstiller myndigblivelse som en forblivelse. Dernæst vil jeg anlægge dette bevarende perspektiv på eksempler fra det empiriske materiale. Det spørgsmål, jeg dermed søger at undersøge, er, i hvilket omfang det er meningsfuldt at anskue det subjektiverende moment i pædagogisk praksis som et bevarende moment.

6.1.1.1 Forforståelsen: Myndigheden skal ikke udvikles, men bevares

I forforståelsen, udtrykt i begrebet om *myndigblivelse*, antages det, at frihed, forstået som eksistentiel selvbestemmelse, ikke er noget, barnet skal lære eller udvikle. Dette blev bl.a. begrundet i tankerne fra Rousseau i artikel 1. Her peges der på, at Rousseau indleder hovedværket *Samfundspagten* med sætningen: ”*Mennesket er født frit, men overalt er det i lænker*”. Af ordlyden i citatet fremgår det, at mennesket er frit – ikke bliver frit – og at frihed dermed ifølge Rousseau ikke er noget, mennesket skal tilføres, men noget, det allerede besidder. Friheden er dermed en slags oprindelig tilstand, som Rousseau f.eks. kan bestemme med begrebet *amour de soi*, altså kærlighed til sig selv som sig selv, hvor mennesket er tilfreds med blot at kunne det, det vil, og ville det, det kan. I denne tilstand er mennesket frit i den forstand, at denne grundlæggende tilfredshed med at være i overensstemmelse med sig selv understøtter, at mennesket ikke bestemmes udefra, men af sig selv.

Dette tyder på, at friheden ifølge Rousseau ikke skal tillæres, men er i mennesket som udgangspunkt. Derimod viser citatet, at mennesket kan fratages friheden af de lænker, som Rousseau kalder dem i citatet, og som befinder sig overalt omkring det. Lænkerne får magt over mennesket, når det i mødet med samfundet bliver sammenlignet og begynder at søge udefrakommende bekræftelse. Her udvikles *amour propre*, som i modsætning til *amour de soi* er kærligheden til det ’propre’, det, der er rigtigt og vigtigt i samfundets og kulturens øjne.

Kierkegaard udfolder dette fra et eksistensfilosofisk perspektiv ved at betegne mennesket som et selvforhold, der faktisk ideelt set er sig selv, men pga. sit fortvivlede forsøg på at blive sig selv, og dermed sit ønske om at overtage sit eget liv, fortvivles. Dermed er dette at være sig selv ligeledes ifølge Kierkegaard ikke noget, mennesket skal tilføres udefra, men noget, mennesket som udgangspunkt er. Som det fremhæves i artikel 1, betegner Kierkegaard dette at blive sig selv som *en bevægelse på stedet*, fordi det at blive sig selv jo ikke i egentlig forstand er en forandring, men en venden tilbage til at være det, man som udgangspunkt er, sig selv.

Som hos Rousseau kan mennesket ifølge Kierkegaard ligeledes komme på afstand af sig selv ved et ensidigt fokus på anerkendelse fra den ydre verden, socialiteten, fællesskabet, som han kalder *mængden*. Mennesket kan glemme sig selv i bestræbelsen på at blive anerkendt af mængden og dermed blive ufrit i den forstand, at det dermed ikke bestemmer sig selv, men lader sig bestemme af mængden. Et sindsbillede på et menneske, der har glemt sig selv som selvbestemmende og gjort sig til slave af mængden, er *spidsborgeren*, som Kierkegaard udfolder i *Enten-Eller* (se artikel 1).

Biesta argumenterer for, at uddannelsens opgave også vedrører menneskets eksistens, forstået som dette at støtte eleven i at være et subjekt. For at understøtte en uddannelse, der både kvalificerer, socialiserer og understøtter subjektivitet,

fastholder Biesta, at uddannelse sker i et spændingsforhold mellem selvdestruktion og verdensdestruktion (se artikel 1). Selvdestruktionen understreger, at uddannelse er en forandring af mennesket, der efter uddannelsen er noget andet, er forandret. Men verdensdestruktionen minder om, at uddannelse ligeledes handler om at lade eleven blive sit selv i verden, hvilket kalder på, at verden må ændres for at give plads til dette subjektive selv.

På baggrund af disse forståelser af Rousseau, Kierkegaard og Biesta finder jeg frem til den forforståelse, at menneskets eksistentielle udvikling faktisk ikke skal forstås som forandring, men rettere som en forbliven. Mennesket *er* myndigt, og myndigheden skal på den baggrund ikke forandres eller ændres, men bevares. Faktisk er der vel tale om myndig- *for*-blivelse. Dette skal dog ikke forstås således, at myndigblivelse ikke er en proces eller en bevægelse, men det er ikke en forandrende proces, men en bevarende proces, en bevægelse på stedet eller en bevægelse tilbage til noget oprindeligt, der er tale om.

6.1.1.2 *Det empiriske materiale: det subjektiverende som bevarende?*

Empirien indsamlet i samarbejde med medundersøgere fra skolen udfordrer og konkretiserer denne generelle forforståelse i løbet af den hermeneutiske cirkelbevægelse, som jeg gennemløber.

Først sker det i mødet med Else, da hun kommer i tvivl om sin styrende tilgang til undervisningen. Her erfarer hun, at det, hun kalder det subjektiverende, ikke er noget, hun kan styre frem. Og når hun alligevel prøver, bliver eleverne som ”robotter” eller ”objekter”. Det er ligeledes, hvad Sune udtrykker, da han på et cirkelmøde udbryder, at så snart han vil noget med eleverne, så har han objektiveret dem. Det er ikke muligt for ham at *gøre* noget, der kan frisætte, for selve intentionen og handlingen fra læreren på elevens vegne er objektiverende og fastholder eleven i bundethed.

Lærerne oplever altså, at eleverne ikke udvikler myndighed som følge af deres indgriben. Myndigheden må understøttes på anden vis. Det er det, Else opdager, da hun kommer i tvivl om sin styring. Det subjektiverende, som hun kalder det, er noget, hun ikke kan styre sig til.

Men hvis myndigheden ikke skal styres frem eller initieres udefra, hvordan kan den så understøttes? Her peger empirien på en række tilgange, som lærerne gør som ikkestyrende handlinger. Disse er f.eks. at vise sig som autentisk, at trække sig, at håbe, at finde mod til at turde og at bruge humor frem for skældud. Alle er de tilgange, der ikke har til hensigt at påvirke eleverne, men at lade dem være, og som ikke er direkte rettet mod eleven, men i stedet mod at få læreren selv til at holde sin vilje og styring af eleven tilbage.

Et konkret eksempel på dette er Idas inddragelse af morgensang i undervisningen (se dybdebeskrivelsen af Ida). Ida planlægger, at eleverne skal synge morgensang som en fælles opstart på dagen i klassen. Herefter fortsætter hun med den faglige undervisning. Men umiddelbart efter sangen indlægger hun en kort pause. Her gør hun ikke noget, vil ikke noget, opfordrer ikke, men fralægger sig styringen og håber. Hun håber, at eleverne vil vise sig, gøre, hvad de vil gøre, sige, hvad de vil sige. Når det lykkes, griber Ida elevernes bidrag. Ida kan altså planlægge rundt om, etablere et trygt rum, sætte sangen på og holde pausen, men så må hun trække sig og håbe. På denne måde viser Ida, hvordan det subjektiverende kan understøttes. Hvordan elevernes selvbestemmelse og initiativ får plads.

I forhold til bevarelsesperspektivet kan disse eksempler fra undersøgelsen forstås således, at myndigheden ikke skal fremmes eller tillæres, fordi den er der i forvejen. Eleverne er allerede selvbestemmende og eksistentielt set frie. I undervisningen kan myndigheden imidlertid skjules og holdes nede af en ensidig belærende tilgang og af andres intentioner. For at understøtte og bevare myndigheden må Ida derfor skubbe alle intentioner, opfordringer og belæringer til side og håbe, at eleverne viser sig som myndige. I eksemplet ønsker hun ikke, at eleverne skal forandres, men tager alt det forandrende væk for at lade eleverne vise sig, som de allerede er, som myndige selvbestemmende mennesker. Når én af eleverne af sig selv stiller et spørgsmål – i, hvad vi fra dette perspektiv kan kalde *Idas bevarende pause* – kan det fra dette perspektiv forstås som et udtryk for, at den pågældende elev gør, hvad hun selv vil gøre, viser sin interesse, er sig selv, fordi hendes ytring ikke er et forsøg på at efterkomme lærerens forventning eller krav om deltagelse og ikke er et forsøg på at stille de andre elevers forventninger tilfreds. Dermed kan pausen betragtes som Idas forsøg på at bevare elevernes selvbestemmelse. Dette gøres ikke ved at styre, ville eller fremme, men ved at lade eleverne være, hvad de oprindeligt er: selvbestemmende.

Et andet eksempel er, at Erika vælger at bruge humor frem for skældud i situationer, hvor der er behov for at irettesætte elever (se breddebeskrivelsen af Erika). Skældud vælges fra, fordi den positionerer eleverne som umyndige, som dermed ikke selv skal bestemme, men skal bestemmes udefra. Skældud er en måde at påtvinge ydrestyringen berettigelse på, fordi den muligvis vil påvirke eleven til at overgive sig og underlægge sig ydrestyringen. Humoren er ifølge Erika ikke en handling, der tvinger eleven, men i stedet en tilgang, der nok benævner problemstillingen, der kalder på en adfærdsændring fra eleven, men på en indirekte måde, der ikke fastholder eleven som én, der skal underlægge sig ydre påvirkning, men selv kan forholde sig. I dette fravær af tvang og krav udefra positioneres eleven som et subjekt og anerkendes dermed som fri og ansvarlig. Humoren og latteren holder ydrestyringen i ave og åbner rum for indrestyring og selvbestemmelse fra eleven i forhold til irettesættelsen eller den adfærd, som fra lærerens perspektiv er problematisk. Set i lyset af bevarelsesperspektivet er Erika her i færd med ikke at

indlære eller indføre selvbestemmelsen i eleven, men i stedet at give rum for, at den selvbestemmelse, som eleven allerede besidder, kommer i spil.

6.1.1.3 Opsamlende

Diskussionen anlægger det perspektiv på undersøgelsens resultat, at det ikke er tilstrækkeligt at forstå den pædagogiske opgave som forandrende. Et menneskes dannelse handler i den forstand ikke alene om udvikling og forandring, men ligeledes om bevarelse. Begrundelsen er, at eleven ikke skal blive fri, men *er* fri. Det betyder, at læreren ikke skal belære friheden frem i undervisningen, men med et bevarende perspektiv også må *lade* eleverne *være* frie. Denne *laden være* kalder ikke på passivitet fra læreren, men på en indirekte aktivitet, hvor læreren i sin planlægning, i sit arbejde med undervisningsmiljøet og i sin ledelse af undervisningen sætter rammen for de 'pauser' med fravær af belæring, som muligvis kan lade eleverne være sig selv.

Denne diskussion og eksemplerne fra undersøgelsen kan dog på ingen måde siges at bevise eller fastslå, at bevarelsesperspektivet er det rigtige. Der kan sagtens være andre forklaringer og udlægninger, der giver mening. F.eks. kan det forholde sig således, at myndigheden ikke er noget, eleven besidder på forhånd, men at den skal tilføres. Blot kan den ikke tilføres direkte, men skal indlæres gennem en slags 'frihedsøvelser', som læreren må rammesætte på en indirekte måde. Og måske overfortolker jeg lærerens subjektiverende handling som alene indadrettet. Måske er der faktisk tale om, at læreren i det moment, jeg forstår som det subjektiverende, stadig skal styre, men blot på en mere nænsom måde som f.eks. en *opfordring til selvvirksomhed* (Benner, 2010; Komiske-Konnerup, 2016) eller en *formaning* (Bollnow, 1976).

Hensigten med diskussionen er alene at pege på bevarelsesperspektivet og det subjektiverende som en indadrettet handling i læreren som en *mulig udlægning* og som et perspektiv, der kan have pædagogisk og forskningsmæssigt potentiale. Potentialet er, at undersøgelsens empiriske materiale kan siges at åbne for det perspektiv, at lærerens praksis ikke alene er objektiverende, og at pege på, at frihed måske skal fremmes på en måde, der grundlæggende adskiller sig fra styring, hvilket kan have konkrete implikationer for den måde, vi skal forstå og udføre den pædagogiske praksis på i skolen.

6.1.2 En tendens til overobjektivering?

I beskrivelserne og fortolkningerne af det empiriske materiale viste det sig, at medundersøgerne oplever, at der er en tendens til *ensidigt fokus på det objektiverende* i den måde, de oplever, at skolen aktuelt er udformet på. Denne tilsyneladende tendens til overobjektivering vil blive diskuteret i dette afsnit.

Diskussionen vil udfolde overobjektiveringen ved at pege på, hvordan den både kan udpeges i denne undersøgelses empiriske materiale, som en tendens i tiden og som et tema i anden empirisk forskning og ligeledes udgør et tema i undersøgelsens begrebslige forforståelse. Dermed vil afsnittet bredt begrunde denne tendens og argumentere for, at det overobjektiverende er en tungtvejende faldgrube i den pædagogiske praksis.

6.1.2.1 *Begrundelser for ensidigt fokus på det objektiverende i denne undersøgelse*

Tendensen til overobjektivering er velunderbygget i denne undersøgelses empiriske materiale. Tegnene og eksemplerne på denne ensidighed viser sig for det første ved, at medundersøgere oplever, at deres undervisning er domineret af hensyn til *strukturelle betingelser* og *udefrakommende interesser*. Medundersøgere peger f.eks. på, at skoledagen er delt op i 45-minutters enheder, at der skal ske lokaleskift, at der skal ske lærerskift, at der skal testes, at klassen skal samarbejde med andre klasser, at der skal gennemføres læsebånd, at der skal indføres inklusionstiltag osv. Alt dette kalder på, at læreren til stadighed har styr på tiden og på elevaktiviteterne og tilpasser dem præcist til disse strukturelle hensyn. Og det viste sig, at der skulle coronarestriktioner til for at give plads til fri tid og en pause fra dette *strukturelle og interesse-mæssige overload*. En pause, som lærerne oplevede som skelsættende i deres arbejde, fordi den gav plads til det subjektiverende.

En anden grund til tendensen til overobjektivering, der viste sig hos medundersøgere, er, at ledere, kolleger og forældre tilsyneladende foretrækker det synlige og det sikre. Fokus på karakterer, evaluering, test, indsamling af data, der understøtter elevernes læringsprogression, samt synliggørelse af inklusionstiltag, metoder og effekt påvirker lærerne til at indtage en styrende rolle og gør det problematisk ikke at have styr på, hvad der sker i klassen, og hvad eleverne specifikt gør og lærer. I følgende citat – hentet fra beskrivelsen af det empiriske materiale – fortæller Ida eksempelvis, at hun oplever, at ledelsen betragter den styrede undervisning som den 'rigtige' og har en tendens til at tale nedsættende om mere subjektiverende tilgange ved at betegne dem som pudsige og sjove indslag:

"Så sent som i går fortæller jeg en leder, at vi har lavet noget, der hedder klassen ud i naturen, naturen ind i klassen. 'Nåh ja,' siger han, 'du er jo også sådan en 'kreativ' en'. Får det sagt på en sådan måde, så jeg er sådan én af de der funny indslag, og 'jer skal der da også være plads til'." (Da WS aug, 5.28)

Altså peges der her på, at en årsag til det ensidige fokus på det objektiverende kan være, at ledelse og andre aktører anser det objektiverende som det vigtigste.

En tredje årsag til, at medundersøgere oplever, at undervisningen er ensidigt fokuseret på det objektiverende, er, at eleverne – særligt de ældre elever – faktisk

søger og efterspørger objektgørelsen. Når Erika giver en friere skriftlig opgave, efterspørger eleverne straks meget specifikke svar på, hvordan den skal løses, hvor meget enkelte afsnit skal fylde, og hvilke helt konkrete kriterier der gælder i den. Dermed oplever Erika, at hun skal anstrenge sig meget for at modstå dette behov hos eleverne.

Som endnu en begrundelse for ensidigheden peger Sune på, at det simpelthen er lettere at undervise på en objektiverende måde. Lærerne kan lulle sig ind i den rutine af styring, som eleverne næsten automatisk agerer efter, fordi det er nemt og bekvemt for alle parter. Sune siger f.eks:

”Det kan godt blive lidt en ... Det er utrolig dejligt og nemt. Det kan blive virkelig en sovepude til én selv også. Bare køр videre. Det kan jeg virkelig mærke på mig selv, jeg synes, det er fantastisk dejligt bare at sige: 'Vi kører videre', og så kører det, og alle er sådan set glade.” (Ibid. 15.49)

Altså bliver en sidste begrundelse for, at det objektiverende dominerer, at det udgør en 'sovepude' for læreren og klassen.

Som jeg også diskuterer i analysekapitlet, fastholder begrebet om det objektiverende den pointe, at styringen skal tøjles. Det objektiverende, forstået som lærerens styring af eleverne, kan, som det empiriske materiale viste, lede til overobjektivering. F.eks. peger Erikas oplevelser på, at eleverne på det sene mellemtrin er blevet så vant til styringen, at de som udgangspunkt forstår undervisning som en aktivitet, hvor de stort set alene indgår som receptive, passive modtagere af instrukser, som hun udstikker. Og Else oplever, at eleverne kan blive reduceret til objekter, når hendes styring bliver for massiv:

”Så er der sådan nogle ting, hvor de bliver 26 objekter, der sidder og arbejder slavisk med et eller andet, som jeg har pisket frem, og som skal være færdigt.” (Ws, da 2.18)

Disse begrundelser peger altså på, at der aktuelt er en tendens til et ensidigt fokus på pædagogikkens styrende side, som jeg i teoriudviklingen kalder det objektiverende.

6.1.2.2 Det overobjektiverende som en tendens i tiden?

Bla. på den baggrund udleder jeg i fortolkningen, at det objektiverende moment pga. dets synlighed og sikkerhed, og fordi det tildeler læreren og skolen kontrol, udgør et stærkt og magtfuldt element i det pædagogiske. Hvis man skal undgå, at dette stærke moment bliver altdominerende og dermed fortrænger det subjektiverende moment, skal det doseres og tøjles.

Denne aktuelle tendens til et ensidigt fokus på det objektiverende kan måske indgå som en begrundelse for nogle af de udfordringer, der aktuelt opleves. Der tales og

skrives for tiden i den offentlige debat i Danmark meget om præstationskultur, 12-talspiger og en ungdomsgeneration, der er overbebyrdet, fordi den oplever et massivt præstationspres fra samfundet. I min forståelse ligger der i disse begreber og diskussioner en karakteristik af problemet som en *ydrestyring*, der kan sidestilles med en objektivering. 12-talspigen er et objekt for samfundets krav om dygtiggørelse. Præstationskulturen som begreb (se f.eks. Petersen og Krogh, 2021) peger på, at præstationer ikke kommer af valg fra den enkelte, men er blevet en kultur, man indføres i, og bliver objekt for. Og endelig taler Brinkmann ikke om udviklingstrang, men *udviklingstvang* (Brinkmann, 2014) og udpeger dermed, at det ikke er udviklingen i sig selv, der er problemet, men at den er noget, man skal, noget, man er blevet objekt for.

Hvis dette ræsonnement holder, er skolens og uddannelsens aktuelle manglende evne til at give plads og rum til det subjektiverende måske en medvirkende årsag til, at en ungdomsgeneration er ramt.

Tendensen til ensidighed har ikke alene konsekvenser for eleverne, men ligeledes for lærerne. Medundersøgerne oplever, at det ensidige fokus på det objektiverende tilsidesætter deres mulighed for at gennemføre undervisning, der også vil elevernes subjektivitet. For tiden opleves der en krise i velfærdsuddannelserne ikke alene i Danmark, men i hele Norden (se f.eks. avisartikel i Information: *Omsorgskrisen er et problem i hele Norden*. 26. september, 2022, sektion 1, side 12). Og spørgsmålet er, om der er en sammenhæng mellem denne ensidighed, som jeg her identificerer, og så tendensen til, at lærere og lærerstuderende vælger folkeskolen fra. Det er svært at sige med sikkerhed, og jeg vil her alene pege på, at denne afhandlingsundersøgelse kan udpege ensidigheden som en faktor, der påvirker lærerne negativt i deres praksisudøvelse.

6.1.2.3 *Det overobjektiverende set fra anden forskning*

At lærerne bliver fastholdt – eller fastholder sig i – den objektiverende tilgang til undervisningen, kan bekræftes af andre studier.

Bøwadt et al. (2019) viser, at udefrakommende krav fra det politiske niveau tager lærerens tid til kerneydelsen. Iskov (2017) finder en tendens til et ensidigt fokus på betingelsesniveauet, som er en del af det didaktiske, men som kan overskygge begrundelsesniveauet. Andresen (2020) peger på, at dette sker pga. svære kår i klasserummet, f.eks. at en heterogen klassesammensætning gør, at lærerne vælger de mere demokratisk dannende undervisningsformer fra til fordel for undervisning, der specifikt træner kompetencer og forbereder til eksamen. Endelig peger studier fra Reeve (2009) og Lin-Ratnam et al. (2016) på, at læreren vælger disse styrende tilgange frem for de autonomistøttende.

Tendensen til ensidighed i denne retning er altså underbygget i forskningen.

I nærværende studie begrundes dette f.eks. i, hvad der betegnes som *strukturelt overload*, altså at det er begrundet i strukturer i skolen og samfundets interesser i skolen, der skubber læreren i retning af det objektiverende. Denne begrundelse understøttes bl.a. af Bøwadt et. al.

Men medundersøger Sune fremhæver også, at begrundelsen kan ligge i, at det simpelthen er det letteste valg for læreren. At der kan være tale om, at lærere springer over, hvor gærdet er lavest, og dermed undgår den bøvle og ballade, der er ved at inddrage en mere subjektiverende tilgang. Denne pointe understøttes bl.a. også af Iskov.

Ligeledes placerer Iskov opgaven med at overkomme og håndtere betingelser i det didaktiske som en del af lærerens opgave og betragter det dermed som et grundvilkår i lærerens didaktiske praksis. Spændingsforholdet mellem kerneydelsen og betingelserne kan altså ifølge Iskov ikke reduceres til at være forstyrrelser udefra eller oppefra, men er ligeledes et spændingsforhold i den didaktiske opgave. Dette stemmer i en vis forstand overens med min for forståelse om, at det dobbelte formål indebærer både samfundstilpassende dygtiggørelse og myndigblivelse, og at spændingen mellem disse to er et vilkår i det pædagogiske og i menneskelig udvikling.

Med inddragelse af både Iskofs placering af objektiveringstendensen som også kommende fra det vilkår i didaktikken, at den placerer sig imellem betingelser og begrundelser, og mit studies begreb om strukturelt overload, suppleret med bl.a. Bøwadt et al., kan man sige, at der *både* er en opgave for læreren og for samfundet, ledelse og politikere i at undgå overobjektiveringen.

Læreren må påtage sig den bøvlede og udfordrende opgave at stå i dobbeltbevægelsen som en del af den pædagogisk-didaktiske opgave og ikke alene give aktører udenfor klasselokalet skylden for disse handlinger. Samtidig må samfund, politikere og ledelse bestræbe sig på ikke at overprioritere det objektiverende gennem en for rigid strukturel og indholdsmæssig styring af lærerens arbejde og hverdag.

6.1.2.4 Tegn på det overobjektiverende i den begrebslige for forståelse

I grundlaget for den teoretiske for forståelse er der ligeledes elementer, der peger teoretisk og begrebsligt på, hvad der kan indikere overobjektivering som en faldgrube. Her viser det sig som et ensidigt fokus på *dygtig- og nyttiggørelsen* som problem. Dette vil jeg kort redegøre for her.

Ifølge Rousseau, Kierkegaard og Biesta kan mennesket ikke reduceres til at stå i et forhold til verden, men må ligeledes stå i et eksistentielt forhold til sig selv. I artikel 1 bestemmes Rousseaus beskrivelse af et menneske som en *dobbelt antropologi*,

fordi det er udtalt hos Rousseau, at mennesket både er et naturligt menneske og ligeledes skal blive samfundsborger. Hos Kierkegaard er mennesket både udvortes og indvortes. Udvortes vil sige, at mennesket skal udvikle sig kulturelt, socialt, biologisk og intellektuelt, og indvortes vil sige, at det skal være sig selv *i sin evige gyldighed*. Bollnow udlægger dobbeltheden ved at tale om en ydre udvikling som kontinuerlig over for den eksistentielle, som er diskontinuerlig.

Det grundlæggende problem er, at dygtiggørelsen og myndigblivelsen ikke kan forenes, og derfor må man gå dobbelt til værks. Parallelt hos disse tænkere er det altså, at disse to sider er modsætningsfulde på en så grundlæggende måde, at modsætningerne ikke kan eller bør ophæves, men må forvaltes. Men ifølge de selsomme tænkere er der i deres repektive samtid konsekvent en tendens til det modsatte. På hver sin måde viser de, hvordan der i deres samtid kan identificeres bestræbelser på at forene de to.

Rousseau kritiserer således oplysningstænkningen, som fremherskende på hans tid, for ikke at ville acceptere det paradoksale, hvorfor den ønsker at opnå en helhedsforståelse af mennesket. Konsekvensen bliver ifølge Rousseau, at oplysningstænkere alene fokuserer på den fornuftsorienterede tilgang til mennesket og altså dermed bliver ensidige.

Som vist i artikel 1 kritiserer Kierkegaard de filosofiske systemer, og herunder Hegel, for at sætte lighedstegn mellem det indvortes og det udvortes i en bestræbelse på at indfange mennesket og tilværelsen i et system med et styrende princip. Konsekvensen er her, at det indvortes udelukkes, og resultatet bliver ifølge Kierkegaard et ensidigt fokus på mennesket som et væsen, der er en del af en fælles historisk-åndelig udvikling.

Biesta kritiserer nutidens uddannelsesforståelse for at samle hele skolens og uddannelsens opgave under overskriften *læring*. Og konsekvensen er ifølge Biesta, at ikke kun socialiseringen, men også subjektifikationen tilsidesættes.

Endelig peger Bollnow på, at pædagogikken har en tendens til at ville udelukke den diskontinuerlige udvikling, fordi den ikke passer ind i den pædagogiske opgave.

Altså er der her en række eksempler på, at man i en overbevisning om, at man kan rumme mennesket under ét domæne og pædagogisk set under ét formål, ender i en udelukkelse af myndigblivelsen. At det fremhæves i disse forskellige epoker, kan ligeledes pege på en tendens, som måske – med henvisning til f.eks. Adorno og Horkheimer – som beskrevet i artikel 1 – kan begrundes i et menneskeligt behov for at kunne overskue, styre eller kontrollere tilværelsen. I forhold til dette behov bliver paradokser et problem, der skal løses. Samtidig er det en pointe, at det i forsøget på at forene de to formål netop er myndigblivelsen, der udelukkes. Den er jo netop friheden og kan derfor i modsætning til dygtiggørelsen ikke passes ind i et system

eller en enhed. Dette kan være et argument for, at det netop er et ensidigt fokus på dygtiggørelse, der er konsekvensen af forsøget på at forene de to.

6.1.2.5 Opsamlende om overobjektivering

Både i nærværende empiriske undersøgelse, i anden forskning og i den begrebslige forforståelse i denne undersøgelse kan der identificeres tegn på, at et ensidigt fokus på dygtiggørelse og overobjektivering er et centralt tema.

Fortolkningen af det empiriske materiale i denne undersøgelse peger på strukturelt overload, manglende mod, magelighed og elevernes ønske om objektivering som begrundelser. Anden forskning har lignende begrundelser, og eksistenspædagogiske tænkere begrundet tendensen i behovet for kontrol og i, at det frigørende i sin natur ikke kan forenes med en enhedsforståelse af mennesket og dermed af den pædagogiske opgave.

Altså tyder det på, at den ensidighed i den pædagogiske praksis, som denne undersøgelse peger på, og som indtil videre benævnes overobjektivering, er et vægtigt og alvorligt problem i pædagogisk praksis, forstået som en praksis, der både skal frigøre og tilpasse.

6.1.3 At sætte ord på det subjektiverende som dilemmafyldt

I dette afsnit beskrives afhandlingens forsøg på at sætte ord på undervisningens frigørende moment med begrebet om det subjektiverende som dilemmafyldt. Dilemmaet er, at begrebssætningen af pædagogikkens frigørende side som det subjektiverende legitimerer denne side, men ligeledes potentielt kan medføre, at det subjektiverende bliver misforstået som objektiverende. Dette vil blive udfoldet herunder.

I den ene dybdebeskrivelse viser det sig, at Else opdager, at hendes stærke styring af klassen, som hun begrundede i et ønske om at skærme eleverne, er blevet for dominerende. Hun bestemmer sig derfor for at supplere sin styring med en 'laden være'. Mødet med denne 'laden være' er et vigtigt skridt på vejen til at blive klogere på pædagogikkens frigørende side og endeligt udvikle begrebet om *det subjektiverende*. Denne side eller dette moment i det pædagogiske var vanskeligt at få hold på pga. dets negativitet. Dette viser sig f.eks. i, at det bedst kan beskrives med ord for, hvad det *ikke* er. Eksempelvis kan det betegnes som en ikkehandling, det negative, det indirekte eller det usynlige.

I modsætning til den stærke objektivering viser der sig her et moment, som med undersøgernes beskrivelse som noget, der er bøvlet, vanskeligt at styre, som er usikkert og dermed kalder på mod, som er usynligt, som handler om at lade være,

trække sig og give plads. Altså et moment, som det er vanskeligt at få hold på og dermed give legitimitet og berettigelse i det pædagogiske.

Dette peger på, at man ikke kan tale om, at det objektiverendes dominans alene er begrundet i dets styrke, men ligeledes i det subjektiverendes svaghed, skrøbelighed og utilgængelighed. På den baggrund kan man sige, at undersøgelsen ikke alene peger på, at det objektiverende moment skal doseres og tæmmes, men ligeledes på, at det subjektiverende moment skal understøttes og fremmes, fordi der i det subjektiverende angiveligt kan identificeres en iboende svaghed eller skrøbelighed.

Altså viste det sig, at dette moment *særligt* havde brug for at blive fremhævet som et centralt element i det pædagogiske, ikke fordi det er vigtigere end det objektiverende, men fordi det er svagere og mere usynligt.

Dermed bidrager afhandlingen med at give dette negative moment sprog i form af begrebet om det subjektiverende og at give det tyngde ved at finde belæg for det empirisk – vel at mærke uden at ville fratage det sin særegne karakter som noget, der er svært at finde belæg for pga. sin negative og usynlige karakter.

Men her viser der sig et dilemma. Det subjektiverende skal på den ene side fremhæves og sprogliggøres, men på den anden side er der måske en fare ved at give dette moment et navn. Gennem denne sprogliggørelse bliver det subjektiverende håndterbart. Det bliver til noget, vi kan forstå, og dermed måske identificeret som et moment i det pædagogiske, som kan kontrolleres, målsættes og testes. Dermed er det muligt, at det subjektiverende som følge af sprogliggørelsen bliver forstået som sin modsætning og ender som skjult objektivering i form af en metode, en teknik og i sidste ende en måde at styre eleverne hen imod noget på.

Baggrunden for, at jeg blev bevidst om dette dilemma, skal findes i en oplevelse, jeg havde, da jeg præsenterede et abstract om *den pædagogiske dobbeltbevægelse* på NERA-konferencen, afholdt i juni 2022 i Reykjavik. Efter at jeg havde afsluttet præsentationen, var der mulighed for kommentarer fra tilhørerne. Her tog *Paul Adams* ordet. Han er en forsker fra Skotland og er interesseret i at undersøge den skotske skole i et nordisk dannelsesperspektiv (se f.eks. Adams, 2023). Han sagde, at han syntes, at fundet af dobbeltbevægelsen var vigtigt og brugbart også fra hans forskningsmæssige perspektiv. Men derefter udtrykte han bekymring om at sætte ord på det subjektiverende, fordi det ifølge ham giver mulighed for at gøre det subjektiverende til genstand for styring, måling, optimering og lign. Han argumenterede for, at dette særligt kunne ske i hænderne på aktører fra policyniveaet, men ligeledes i skolernes eget arbejde med at optimere og udvikle undervisningen.

Parallelt hermed fremhæves i artikel 1 Adorno og Horkheimers kritik af *Oplysningen*. Deres pointe er, at oplysningen i sin grund rummer det problem, at den er et udtryk for menneskets behov for bemestring og dermed reelt fremmer en

teknisk og instrumentel tilgang til tilværelsen. Det oplyste menneske går til verden på en måde, hvor det forklarer, begrundet og udgrunder ved at tvinge tilværelsen ind i en rationel, gennemskuelig skabelon.

Og som det blev fremhævet i kapitlet om litteraturreviewet (se f.eks. Bøwadt et al., 2019) i dette diskussionskapitel og i denne afhandlings artikel 3, viser studier, hvordan policyniveauet kan dreje det pædagogiske i en ensidigt styrende og objektiverende retning.

En måde at styre tilværelsen på er netop at definere den ved gennem ord at afgrænse og udgrunde dens fænomener. Med definitioner følger muligheden for at målsætte, fremme og styre. Men det subjektiverende er jo netop et moment, der er defineret ved sin ustyrlighed og kalder på en ikkebemestrende tilgang.

Dilemmaet, som behandles her, handler altså om, hvordan man kan undgå at gøre det subjektiverende til noget styrbart, idet der sættes ord på det. Det subjektiverende italesætter, hvad der er indlejret i menneskets grundlæggende frihed og eksistentielle selvforhold, og lærerne i projektet italesætter det som noget, de ikke kan styre, men må lade være. De udtrykker her en slags respektfuld eller ydmyg tilgang til, hvad der ikke skal styres og kontrolleres og dermed måske ikke kan holde til at blive defineret.

Dilemmaet er præmissen for, at jeg forsøger at fastholde det subjektiverendes negative og skrøbelige egenart ved at benævne det, men samtidig gør mig umage for at benævne det negativt på sine egne præmisser som en trækken sig, en *laden være*, en handling, der er *indadrettet mod læreren selv*, men gjort for eleven/barnet, en væren sig selv eller en lærerens *visen sig selv*. Dermed søger jeg at understrege, at dette moment ikke kan styres, måles og optimeres gennem ydre indgreb.

Dette dilemma om at ville begrebssætte uden at styre det subjektiverende moment i det pædagogiske bliver dermed en opdagelse i sig selv, der måske kan bidrage til debatten om behovet for et pædagogisk sprog, som f.eks. Jacobsen og Komischke-Konnerup (2019) efterlyser. Dette sprog skal kunne favne dilemmaer som dette for at kunne beskrive pædagogisk praksis.

6.1.4 Pædagogisk praksis kræver også lærerens styring

Ovenfor i dette diskussionsafsnit og i afhandlingen som sådan er det objektiverende blevet beskrevet som dominerende, som magtudøvelse, som en overmagt, der skal tæmmes og tøjles. Dette kan lede til den opfattelse, at det objektiverende er af det onde og helst skal undgås. Dette er dog ikke i overensstemmelse med den forståelse, analyserne af det empiriske materiale viste. Dette afsnit er tænkt som en understregning af denne pointe.

Begrebet om det objektiverende tjener faktisk også til at *fastholde* læreren i den magtposition, hvor hun er subjektet, der gør noget ved eleven, som dermed er et objekt. Således anerkender og understøtter begrebet, at pædagogisk praksis aldrig er mulig, uden at den også indebærer, at læreren indtager denne position. Det empiriske materiale viste, at medundersøgerne aldrig kan give helt slip, men hele tiden må stå på spring til at gribe intervenierende, styrende og docerende ind. Dette fremgår f.eks. af en udtalelse fra Lasse:

”I forhold til det med frigørelse og styring, som vi snakkede om sidst. Når jeg sætter eleverne i gang med noget, så tænker jeg hele tiden over: Skal jeg gribe ind nu og styre noget, eller skal de selv have lov til at køre videre? Og det vurderer jeg hele tiden på ny: Skal jeg gøre noget nu eller trække mig tilbage? Skal jeg gøre noget nu eller trække mig tilbage? Sådan igen og igen og igen. Så jeg træffer den beslutning mange gange i løbet af en lektion.” (Ibid. 28.48)

Det objektiverende som moment i dobbeltbevægelsen indikerer, at det ikke kan legitimeres, at lærerens indgriben endegyldigt udelukkes. Styring, rammer, tydelighed og faglighed står alt sammen centralt i beskrivelserne af medundersøgerne. Selvom de i høj grad fokuserer på det subjektiverende, sker det i med- og modspil med det objektiverende. Eksempelvis skal Lasse være autentisk i *sin rammesætning*, Sune skal også vise eleverne vej i faget gennem docering, og den kreativitet og selvstændighed, Ida vil fremme gennem det uformelle, kræver en meget tydelig rammesætning, hvilket hun selv understreger:

”At åbne for den kreativitet, som vi til dels er født med, men som vi også skal lære. Du kan ikke bare smide noget maling ud på bordet og så sige: ‘Lav et kunstværk!’ Fordi hvis man blander alle primærfarver sammen, så bliver det mudder. Det skal være målrettet, der skal være mål for, hvad man skal, der skal være så meget, der ligger fast, for at man kan være fri.” (Da WS2, 27.50)

Og da Erik fra udskolingsteamet radikalt forsøgte sig med at overlade idrætslektionen til eleverne, erfarede han ikke alene, at de kunne mere, end han troede, men ligeledes, at de *ikke* kunne selv. Altså peger undersøgelsen på, at lærerens styring er helt nødvendig i det pædagogiske.

Denne pointe vurderer jeg, er særligt vigtig at fremhæve, idet jeg – som nævnt i indledningen – har den erfaring med grundskoler i Danmark, at lærerne er meget påpasselige med at ville styre, diktere, bestemme og optræde som stærke autoriteter i undervisningen. Dermed vurderer jeg, at det er en faldgrube her i landet, at undervisningen kan forfalde til *oversubjektivering*. Det flade hierarki og den venlige tone i danske klasserum kan være én af årsagerne til, at man er udfordret af forstyrrende adfærd, manglende disciplin og af, at eleverne generelt mangler tydelighed i lærerens måde udøve klasseledelsen på. Ligeledes kan de friere arbejdsformer, hvor eleverne skal lave projektarbejde, rollespil og længerevarende gruppearbejde, let rammes af, at læreren ikke alene trækker sig, men faktisk

forsvinder og efterlader eleverne til selv at styre undervisningen. Den samme tendens mener jeg at kunne identificere (se artikel 3 i dette kapitel) i de videregående uddannelsers arbejde med at sætte den studerende i centrum gennem studentercentrerede tilgange som *problem-Based Learning* og lign. Som vi er inde på i artikel 3, er disse subjektiverende bestræbelser på at tildele den studerende agency, indflydelse på egen uddannelse, valgfrihed osv. ligeledes i risiko for at ende i oversubjektivisering, hvor den studerende overlades til sig selv og dermed reelt ikke frigøres, men faktisk bliver bundet af hele tiden at skulle lede efter omveje til at søge det objektiverende i form af rammer og retningslinjer fra undervisere og administration.

Lærerens styring er altså ifølge denne undersøgelse nok et middel, der skal bruges med omtanke, men ligeledes en helt nødvendig del af pædagogisk praksis.

6.1.5 Pædagogisk praksis som risikofyldt

I det empiriske materiale viser det sig, at lærerne oplever deres pædagogiske praksis og særligt det subjektiverende som et moment, der kalder på *modet* til at kunne stå på usikker grund. Modet fremhæves, fordi det subjektiverende giver plads til elevernes subjektivitet, hvilket medfører, at undervisningen er behæftet med risiko. I dette afsnit fremstilles og diskuteres den forståelse af pædagogisk praksis, at den grundlæggende også er risikofyldt og kalder på mod fra læreren. I diskussionen inddrages medundersøgelserne i dialog med Bollnow og Biesta.

I beskrivelsen og fortolkningen af lærernes ytringer om deres pædagogiske praksis i forskningscirklerne finder jeg et spændingsforhold mellem mod og kontrol. Kontrol vedrører det objektiverende, hvorimod lærerens arbejde med at understøtte elevernes subjektivitet kalder på mod. Modet bliver vigtigt, fordi lærerne her trækker sig tilbage og overlader initiativet og subjektpositionen til eleverne, hvilket opleves som risikofyldt af lærerne, fordi de ikke med sikkerhed kan vide, hvad eleverne gør med deres frihed. Undervisningen kan således slå fejl, og den risiko skal læreren turde løbe. Ida, der i dybdebeskrivelserne kalder det subjektiverende for det uformelle, beskriver behovet for mod således:

”Det er det, vi som lærerpersonligheder skal kunne gøre. Det er at gribe at nu er vi der lige, og det kan så være det uformelle. Men hvis ikke man kan det, hvis man står derinde og har skrevet ned: ‘I den her time skal jeg nå derfra og dertil, ellers har jeg ikke opfyldt eller har succes med det, jeg gør.’ Så det handler også om lærerpersonlighed – at man tør fravige den pensumplan, man har.” (Ida: 34.21)

I det uformelle, som en vigtig del af det pædagogiske, må læreren finde modet til at fravige den plan, der udelukker muligheden for at inddrage elevens initiativ eller plan, og dermed understøtte elevens subjektivitet. Og dette kalder på et lærerpersonligt mod. Også Line reflekterer over modet:

”Så det her med at turde – og det er jo også det, der er svært nogle gange – at turde slippe og så tænke: ‘Hvor ender jeg henne? Er jeg tryk nok ved, at jeg ikke er lige dér, hvor jeg havde planlagt det?’ Jeg tror på, at den der nogle gange lidt usikre grund, at den faktisk kan være med til at gøre eleverne mere motiverede i undervisningen.” (Line - Idr WS aug 12.45)

Den usikre grund fremmer elevernes motivation i undervisningen, men kalder på mod hos læreren. Og Else supplerer:

”Det er noget med at turde være i situationen og vise børnene, at det kan man håndtere. For vi taler tit om ting, hvor de bliver berørte, og hvor de græder, og hvor man skal vise omsorg, men ikke selv bryde sammen. Man viser jo, hvordan man er menneske, eller et bud på det. Og hvis man selv kan håndtere situationen, så får de også et bud på, hvordan man er menneske.” (Else - 3.kl. WS6 39.48)

Her taler Else om, at hun skal turde være i de svære diskussioner og samtaler ikke bare som vidende faglærer, men ligeledes som et menneske, der selv skal kunne håndtere det svære og vise omsorg. Ifølge Else medfører denne menneskelige tilstedeværelse fra læreren muligheden for, at eleverne får plads til deres menneskelighed og subjektivitet.

Sammenfattende kan man sige, at lærerne erfarer, at deres praksis er risikofyldt og kalder på mod, når den skal understøtte det subjektiverende, fordi de her må slippe deres styring, for at give plads til elevernes.

6.1.5.1 Undersøgelsens forståelse af pædagogisk praksis som risikofyldt sidestillet med Bollnow

Også tænkere med en eksistenspædagogisk tilgang understøtter denne risiko som et centralt træk ved pædagogisk praksis.

I sin bog *Eksistensfilosofi og Pædagogik* fra 1972, som blev inddraget i kapitel 2, beskriver Bollnow pædagogik som en risikofyldt praksis på en måde, det er værdifuldt at fremhæve i denne forbindelse. Bollnows filosofi fokuserer som nævnt på det eksistentielle og det subjektive i pædagogikken, og han fremhæver risikoelementer som en central del af denne forståelse.

Bollnow betragter pædagogikken som en proces, hvor lærer og elev står over for eksistentielle udfordringer og spørgsmål. Dette betyder, at pædagogikken ikke blot handler om overførsel af viden og information, men ligeledes om at udforske og udfordre elevernes eksisterende overbevisninger og perspektiver. Denne udforskning af eksistensen indebærer risiko, da det kan være ubekvemt og usikkert for både lærer og elev at udfordre det ukendte og det utrygge.

Det risikofyldte ved pædagogikken udfolder Bollnow særligt under betegnelsen *vågespil* (Bollnow, 2000, s. 146-168). Her bestemmes pædagogisk praksis som risikofyldt, fordi den vedrører arbejdet med frie mennesker, og dermed overskrider dette arbejde en rent teknisk eller *håndværksmæssig* tilgang. Eleven har altid mulighed for at gøre det uventede og det modsatte, hvilket indebærer risikoen for, at den pædagogiske situation udfolder sig på en anden måde end forventet. Lærerens handlinger må derfor forstås som eksperimentelle eller som *forsøg*. En indvending herimod kan imidlertid være, at denne risiko og dette at gøre forsøg ikke er særligt pædagogisk eller særligt alvorligt, fordi det vedrører uendelig mange af livets forhold. Men her præciserer han, at det pædagogiske vågespil er særligt, fordi læreren ikke bare sætter noget på spil, men sætter sig selv på spil:

”Jeg risikerer altid noget, men i vågestykket sætter jeg mig selv på spil.” (s. 152)

Denne selvinvolvering konstitueres af lærerens engagement i og fulde ansvarlighed for den pædagogiske situation og konsekvenserne af den for barnet. Vågespillet udfolder sig i lærerens og elevens samspil og rummer ifølge Bollnow tre vågestykker, som er *autoritetsudøvelsens*, *tillidens* og *åbenhedens*. Alle disse vågestykker udgør den risiko, at eleven ikke accepterer autoritetsudøvelsen, at relationen til eleven bliver mistillidsfuld, og at eleven ikke åbner sig, når læreren åbner sig. Konsekvensen af en mislykket pædagogisk situation beskrives af Bollnow som et *nederlag* for læreren.

Set i forhold til medundersøgeerne kan der her identificeres paralleller. Både Bollnow og medundersøgeerne peger på, at det er den del af det pædagogiske, der adresserer elevens subjektivitet eller eksistentielle udvikling, der udgør et kontroltab og en risiko, fordi eleverne her får mulighed for at træde frem som subjekter, hvis handlinger og perspektiver ikke kan forudses.

Samtidig erfarer lærerne, at en sådan risikofyldt subjektiverende tilgang kalder på deres menneskelige tilstedeværelse og engagement. Dette kan minde om Bollnows overvejelse om at sætte sig selv i spil. Dog begrundet Bollnow dette med, at læreren har det fulde ansvar, hvor medundersøgeerne fra denne undersøgelse i højere grad peger på, at den menneskelige, autentiske tilstedeværelse er nødvendig som en måde at understøtte elevernes subjektivitet på.

6.1.5.2 Sidestillet med Biesta

Også Biesta beskriver det pædagogiske som risikofyldt, særligt tydeligt i sin bog *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik* (2016).

Ligesom Bollnow understreger Biesta, at pædagogik ikke kan sammenlignes med en teknisk proces, hvor viden overføres ensartet fra én robot til en anden.

”Risikoen eksisterer, fordi uddannelse ikke er en interaktion mellem robotter, men mellem mennesker.” (Biesta, 2016, s. 15)

Tværtimod indfører han en central tanke, nemlig at pædagogikken er fyldt med usikkerhed og åbenhed. Usikkerhed opstår, fordi eleverne er frie, subjektive mennesker, hvilket betyder, at læreren ikke kan forudsige, præcis hvordan hver enkelt elev vil reagere på undervisningen. Dette åbner for muligheder og skaber samtidig usikkerhed, da læreren ikke kan garantere det endelige resultat.

Begrebet ”den smukke risiko” indfanger en central pointe i Biestas filosofi om pædagogik. Han hævder, at risikoen er en uundgåelig og nødvendig del af pædagogisk praksis. Risikoen bør ikke ses som noget, der skal undgås, men snarere som noget, der skal omfavnes. Biesta betragter den som smuk, fordi det er i risikoen, at den ægte læring og udvikling finder sted. Risikoen er en kilde til autentiske og meningsfulde oplevelser, hvor eleverne kan udforske og udvikle deres egne interesser og identiteter, og hvor læreren kan støtte dem i denne proces.

I Biestas filosofi om pædagogik udfordres den dominerende tendens til leamification i uddannelsesverdenen, der søger at måle og kvantificere alt i undervisningen. I denne forbindelse peger Biesta på, at denne tendens rummer en *risikoaversion* i sig (Biesta, 2016, s. 16). Dvs., at den læringsorientering, som præger uddannelsesverdenen, påvirker lærerne til at gå ensidigt til undervisningen og dermed fjerne risikoen fra uddannelsen og skolen. Det sker, når undervisningen bliver tvunget til at tilpasse sig standarder og underlægge sig styring fra policyniveauet.

Dette pres i forhold til at fjerne det usikre i undervisningen fremgår ligeledes tydeligt af det empiriske materiale. Som fremhævet flere steder i afhandlingen oplever lærerne, at presset kommer fra strukturene, fra ledelsen, fra elevernes eget ønske om at modtage objektiverende undervisning og fra eget behov for sikkerhed og magelighed. Men her fremhæves det altså, at dette pres ikke alene er et pres på læreren, men ligeledes et pres på det pædagogiske som risikofyldt, fordi risikoen ifølge Biesta ikke bare er et vilkår i det pædagogiske, men et grundlag for det pædagogiske som subjektiverende.

6.1.5.3 Opsamling på pædagogisk praksis som risikofyldt

Nærværende undersøgelse peger på, at læreres pædagogiske praksis foregår i spændingsfeltet mellem kontrol og mod. Modet fremhæves af lærerne, fordi den subjektiverende tilgang i sig rummer en risiko for, at eleverne gør noget andet end forventet, og at undervisningen dermed kan bryde sammen. Denne forståelse af undervisning som et risikofyldt vågespil deles af Bollnow, der derudover peger på flere forskellige vågestykker, hvor undervisningens risiko er tydelig. Ligeledes peger både Biesta og medundersøgerne på, at legitimeringen af den pædagogiske

praksis som risikofyldt er under pres. Biesta finder presset i tidens tendens til *learnification*. Analyse af det empiriske materiale i denne afhandling bekræfter dette, men peger ydermere på, at presset kan komme fra lærernes egen magelighed, hvilket ligeledes er blevet tematiseret i diskussionen om overobjektivering og i litteraturreviewet i kapitel 3.

6.1.6 Det subjektiverende som blik på det pædagogiske paradoks

Begrebet om *det pædagogiske paradoks* præciserer, at pædagogisk praksis har et grundproblem indlejret i sig. Problemet er, hvordan læreren gennem ydre styring kan understøtte elevens indre frihed. Paradokset er, som kort berørt i kapitel 2 og artikel 1, tæt beslægtet med begrebet om *pædagogikkens dobbelte formål* og dermed med denne afhandlings fokus på pædagogisk praksis som både frigørende og tilpassende.

I dette afsnit vil jeg derfor komme med et bud på, hvordan dette paradoks kan forstås og angribes, med baggrund i den forståelse af pædagogisk praksis, som denne afhandling bidrager med, og særligt forståelsen af pædagogisk praksis som subjektiverende.

Ræsonnementet i diskussionen er, at tilvejebringelsen af forståelsen af pædagogisk praksis som subjektiverende udfordrer forståelsen af paradokset som spørgsmålet om *styring til frihed*, fordi det subjektiverende åbner for, at lærerens handlinger også kan være fravær af styring.

6.1.6.1 Det pædagogiske paradoks som spørgsmålet om styring til frihed

Det pædagogiske paradoks forstås ifølge Oettingen (2001) som det modsætningsfyldte i, at udefrakommende styring skal lede til indre frihed. Dette præciserer han ved at indlede sin bog om det pædagogiske paradoks med følgende citat:

”Opdragelsen er efter sit begreb kun mulig gennem ydre indvirkning fra opdragerens side. Men dens mål er stadig – ifølge opdragelsens begreb – at den, som skal opdrages, skal bringes til at bestemme sig uafhængigt af ydre påvirkninger.” (Oettingen, 2001, s.9. Citerer Nelson, 1970, s. 349)

Paradokset peger altså ifølge Oettingen og Nelson på det grundproblem, som forforståelsen i denne undersøgelse ligeledes adresserer: Hvordan kan styring lede til frihed? Hvordan kan påvirkning udefra fremme 'evnen' til at klare sig uden denne påvirkning?

Hos Immanuel Kant tematiseres paradokset således:

”Et af opdragelsens største problemer er hvordan man kan forene underkastelse under lovens tvang med evne til at betjene sig af sin frihed. For tvang er nødvendig! Hvordan kultiverer jeg friheden ved tvangen?” (Kant, 2000, s. 38)

Kant understreger her parallelt med Nelson, at opdragelsen må forstås som udefrakommende styring og tvang, og at dens hensigt må være at kultivere friheden. Også hos Kant kan paradokset altså forstås som spørgsmålet om styring til frihed.

Frandsen (2019) diskuterer paradokset med baggrund i Dietrich Benners forståelse, som den udfoldes i værket *Allgemeine Pädagogik*. I diskussionen betegner han ligeledes forståelsen af paradokset hos bl.a. Benner som vedrørende opnåelsen af frihed gennem styring eller tvang:

”Problemet er kort sagt: Hvordan kan man nå til frihed gennem tvang? Og som nævnt er dette paradoks også en variant af et temmelig klassisk filosofisk problem: Nemlig spørgsmålet om hvordan min frihed kan være et resultat af en fremmed frihed” (Frandsen, 2019, s. 47)

Disse korte nedslag i toneangivende tænkeres fremstilling af paradokset peger altså enslydende på, at paradokset forstås som spørgsmålet om styring til frihed som en grundudfordring i pædagogikken. Præmissen for forståelsen er altså, at hensigten med det pædagogiske er frihed, og at den pædagogiske indsats kan karakteriseres som udefrakommende påvirkning eller styring.

Men hvordan forvaltes paradokset så? Hvad stiller eksempelvis Kant og Benner op med den opgave, som paradokset stiller pædagogen i? Kant fortsætter citatet ovenfor på følgende måde (hele citatet er medtaget):

”Et af opdragelsens største problemer er hvordan man kan forene underkastelse under lovens tvang med evne til at betjene sig af sin frihed. For tvang er nødvendig! Hvordan kultiverer jeg friheden ved tvangen? Jeg skal vænne min elev til at tåle en tvang mod hans frihed og skal samtidig selv lede ham i at bruge sin frihed godt.” (Kant, 2000, s. 38)

Udover at understrege, at paradokset vedrører styringen eller tvangen til frihed, åbnes der her for, at læreren både skal vænne eleven til tvangen og *lede eleven* i at bruge friheden godt.

Ifølge Frandsen ligger Benners løsning på paradokset i mødet mellem to grundlæggende principper i hans forståelse af pædagogikken. Det ene er *opfordring til selvvirksomhed*. Benner skriver:

”At opfordre den opvoksende til noget, som han – endnu – ikke kan, og at anerkende ham som en, han endnu ikke er.” (Benner, 2010, s. 70, min oversættelse)

Opfordringen bliver her en måde at styre på, som er så nænsom, at den giver plads til elevens frie selvvirksomhed. Derudover er der grundprincippet om *Bildsamkeit*,

som Frandsen (2019) kan oversætte til *dannelsesmæssig åbenhed*, og som indebærer den bestemmelse, at barnet grundlæggende er åbent og modtageligt over for opfordringen. Når denne modtagelighed og opfordringen bringes i møde med hinanden, opstår muligheden for at forvalte det pædagogiske paradoks på en hensigtsmæssig måde. Læreren opfordring og elevens åbenhed i kombination giver mulighed for at styre til frihed.

I min læsning af Kants og Benners måder at forvalte paradokset på vurderer jeg, at de begge fastholder, at perspektivet er, hvordan der kan *styres til frihed*. Kants vænner sin elev til at tåle tvang og ledelse af eleven til at bruge friheden godt læser jeg dermed som eksempler på måder at variere styringen på ved f.eks. at gøre den nænsom eller tålelig.

Benners opfordring, som muliggøres gennem barnets *Bildsamkeit*, fastholder ligeledes læreren som styrende. Ifølge Frandsen, fordi *Bildsamkeit*-princippet fastholder eleven som én, der skal styres for at blive fri, fordi *Bildsamkeit* er en slags *passiv modtagelighed* (Frandsen, 2019, s. 48) installeret i eleven, der gør en styrende påvirkning udefra nødvendig. I min læsning bliver opfordringen og modtageligheden derfor en variation indenfor forståelsen af pædagogisk praksis som styring til frihed, hvor opfordringen kan betragtes som en nænsom styring.

Altså kan der her peges på, at toneangivende tænkere som Oettingen, Kant og Benner både i deres forståelse af paradokset og i overvejelser om, hvordan dette kan forvaltes af pædagogen, forstår paradokset og dermed den pædagogiske opgave som *styring til frihed*.

6.1.6.2 *Fra 'styring til frihed' til 'at styre og sætte fri' vha. det subjektiverende moment*

I den forståelse, som genereres af undersøgelsen i denne afhandling, kan der argumenteres for, at præmissen om, at paradokset vedrører spørgsmålet om *styring* til frihed, ændres. Undersøgelsen bidrager ved at foreslå, at lærerens praksis ikke alene er en styrende og objektiverende praksis, hvor læreren styrer eleverne på forskellige og varierede måder, men ligeledes indbefatter muligheden for – og fordringen om – at ophæve denne udefrakommende styring for en stund som en del af det pædagogiske.

Det subjektiverende er dermed ikke blot en variation i styringen/objektiveringen, men bliver en faktisk suspendering, en overskridelse eller et korrektiv til styringen, hvor læreren giver afkald på at ville *noget bestemt* med eleven, og hvor selve afkaldet er handlingen. Det subjektiverende handler om ophævelsen af, at ville noget for en stund. Det subjektiverende bliver altså ikke en raffineret nænsom måde at påvirke eller forandre eleven på, men i stedet en måde at *bevare* eleven på. Her rettes lærerens aktivitet ikke mod eleven, men mod læreren selv, ved at hun gør sig

selv passiv og holder sig selv tilbage fra at ville *noget* bestemt med eleven for dermed alene at ville, at eleven ikke skal udsættes for viljer udefra.

Og netop i det moment, hvor læreren ophæver sin villen-noget-på-elevens-vegne, ophæves eleven som elev for en stund og bliver et selv-villende subjekt. I det objektiverende gør læreren noget ved eleven. I det subjektiverende gør læreren noget ved sig selv – for eleven. Den subjektiverende handling er altså en handling, læreren retter mod sig selv for i respekt for elevens selvbestemmelse at sætte sin styring og sine ambitioner på barnets vegne ud af kraft.

At det subjektiverende moment medtænkes, peger således på, at pædagogisk praksis ikke først og fremmest skal forstås ud fra devisen om styring til frihed, men rettere som *henholdsvis styring og frisættelse fra lærerens side*. Læreren understøttes altså med en 'evne' til ikke at påvirke udefra, og dermed forflyttes det paradoksale i det pædagogiske paradoks fra at ske i mødet mellem lærerens styring og elevens frigørelse til at ske i lærerens vekslen mellem at objektivere og at subjektivere. Den opgave, som paradokset stiller, bliver dermed ikke, hvordan læreren kan styre eleven til frihed, men hvordan læreren kan være sammen med eleven på en sådan måde, at eleven af læreren *både sættes fri og styres*.

Dermed bliver pædagogikkens dobbelte formål tydeligt i dobbeltbevægelsen. Det subjektiverende adskiller sig fra det objektiverende, fordi det har *en anden hensigt*, der står i modsætning til det objektiverendes hensigt. Læreren subjektiverer dermed ikke eleven, fordi eleven skal blive en enhed af frihed og tilpasning, men for at fastholde spændingen mellem de to i eleven, ikke ophæve den.

Mere konkret og praksisnært udlagt åbner dette bidrag for, at lærerens opgave ikke kan reduceres til alene at indebære faglig formidling og metodiske og didaktiske indsatser, men ligeledes rummer det subjektiverende, forstået som en menneskelig, relationel og eksistentiel dimension, der kalder på engagement, autenticitet, respekt og menneskelighed og viser sig som en ydmyghed eller en *laden være* fra lærerens side.

6.1.6.3 Opsamlende om blikket på det pædagogiske paradoks

Dette diskussionsafsnit foreslår, at der kan argumenteres for, at dobbeltbevægelsen – særligt med fundet af det subjektiverende – kan bidrage til forståelsen af, hvordan det pædagogiske paradoks som grundudfordring kan forstås. Dette sker, ved at undersøgelsen peger på muligheden af at forstå pædagogisk praksis som også ikke-styrende, jf. det subjektiverende moment. Bidraget er, at det pædagogiske paradoks forstås som et problem, der vedrører, ikke hvorledes pædagogen kan styre til frihed, men hvorledes pædagogen kan forvalte opgaven med skiftevis at styre og sætte fri.

Dog skal det understreges, at jeg ikke med dette korte afsnit mener at kunne påvise denne forskel mellem afhandlingens fund og sværvægtene som Benners og Kants forståelser på en udtømmende måde. Dette ville kræve en langt mere grundig fremstilling, som overskrider, hvad der er muligt i dette ene afsnit. Hensigten har alene været at indikere eller pege på en *mulig* forskel og bruge denne til, hvad der er hensigten i afhandlingen: at udfolde forståelser af pædagogisk praksis, som den empiriske undersøgelse giver anledning til at udfolde. Ligeledes kan det – som også tidligere nævnt – være, at jeg overfortolker lærernes tilgang til det subjektiverende som fravær af styring og fravær af ydre indgreb. Måske er det, jeg beskriver som det subjektiverende, faktisk nænsom styring og dermed indenfor samme kategori som Benners opfordring og Kants ledelse. Her tillader jeg mig alene at afsøge den *mulige* fortolkning, at pædagogisk praksis også indbefatter et moment af fravær af udefrakommende styring.

6.2 Et kritisk blik på afhandlingens kvalitet

I dette afsnit diskuteres afhandlingen i et kritisk lys ved at rette fokus mod undersøgelsens videnskabelige kvalitet. Jeg har allerede i kapitel 4 redegjort for en del kvalitetsmæssige overvejelser, og dette afsnit skal derfor alene betragtes som en kort samlet og opsamlende fremstilling af, i hvilket omfang undersøgelsens udformning og gennemførelse kan siges at have kvalitet.

Selvom der i metodelitteraturen ikke kan siges at være enighed om, hvilke kriterier der bedst udpeger videnskabelig kvalitet, og slet ikke, når det gælder kvalitativ forskning, kan jeg dog konstatere, at validitet, reliabilitet og generaliserbarhed ofte fremhæves som mulige overordnede kriterier (se f.eks. Kvale og Brinkmann, 2014). Jeg vælger derfor at tage udgangspunkt i disse tre som blik på min undersøgelse mhp. at diskutere dens forskningsmæssige eller videnskabelige kvalitet.

6.2.1 Validitet – sagen selv

Oprindeligt vedrører begrebet validitet spørgsmålet om, i hvilket omfang man måler det, man tror, at man måler, og refererer således til målinger og en kvantitativ orienteret tilgang. Ifølge Kvale og Brinkmann kan dette oversættes til en kvalitativ sammenhæng ved at forstå begrebet bredere:

”Bredere opfattet drejer validitet sig om, hvorvidt en metode undersøger det, den har til formål at undersøge.” (Kvale og Brinkmann, 2014, s. 318)

Og de uddyber med et citat fra Pervin (1984, s. 48):

”I hvilket omfang vores observationer faktisk afspejler de fænomener eller variable, vi interesserer os for”.

Oversat til min hermeneutisk fænomenologiske tilgang vedrører dette spørgsmål om, hvorvidt undersøgelsen er forankret i *sagen selv*, altså i det fænomen, som udgør det fælles tredje for mig og medundersøgerne. Og i dette tilfælde er dette fænomen *pædagogisk praksis*.

Fra et almenpædagogisk perspektiv stiller det spørgsmålet, om det faktisk er den særegne pædagogiske praksis, jeg undersøger, eller om det muligvis er alle mulige andre praksisser, jeg adresserer.

I den empiriske undersøgelse søger jeg bl.a. fænomenet gennem læreres oplevelse af det, som det viser sig for dem i deres pædagogiske praksis. For at understøtte validiteten her må jeg altså gøre tiltag for at understøtte, at det faktisk er deres pædagogiske praksis, medundersøgerne forholder sig til, gør sig erfaringer med og beskriver i forskningscirkeldialogerne. Jeg vil her fremhæve følgende som tiltag eller greb, der kan ses som validitetsunderstøttende.

6.2.1.1 *Den teoretiske sensibilisering*

For det første har jeg arbejdet med en teoretisk sensibilisering i modsætning til en teoretisk definition. Derved har jeg søgt at holde undersøgelsen fast på sin genstand og samtidig undgå, at medundersøgerne overser deres praksis til fordel for definerende teori eller begreber. Og i et retrospektivt blik på det empiriske materiale generelt og det, jeg har valgt til beskrivelserne her i afhandlingen, finder jeg ikke tydelige tegn på, at medundersøgerne f.eks. har overtaget mit begreb i deres måde at beskrive deres praksis på.

På den anden side er jeg opmærksom på, at Ida f.eks. bruger begrebet 'myndiggørelse', og at flere bruger begreberne dannelse-uddannelse, som kan være afledte af mit begreb om pædagogikkens dobbelte formål. Men her vurderer jeg, at de bruger disse begreber til at udpege spændingsfelter i deres praksis og ikke omvendt.

6.2.1.2 *Aktionslæringstilgangen*

Imellem forskningscirkeldialogerne har jeg særligt forsøgt at holde medundersøgerne fast på deres praksis ved at lade dem arbejde ud fra en aktionslæringstilgang. Gennem hypoteser, undersøgelser og læringsprocesser er medundersøgerne blevet hjulpet til at se bag om deres rutiner og antagelser og genbesøge deres egen praksis. Ligeledes var det intentionen, at jeg ville gennemføre deltagerobservationer flere gange hos alle medforskere som et triangulerende supplement. Dette har som sagt pga. coronasituationen ikke været muligt i det omfang, det var intenderet, hvilket jeg dermed vurderer, har forringet undersøgelsens validitet.

Ligeledes har den tilgang til aktionslæringen, som er valgt, givet plads til læreren som dømmekraftig aktør i sin egen praksis og dermed understøttet, at hun i undervisningen har gennemført praktisk-eksperimentelle handlinger og dermed reelt handlet pædagogisk.

6.2.1.3 *Kulturen i forskningscirkeldialogerne*

Ved forskningscirkeldialogerne har jeg tilstræbt at opbygge en åben, tryk og enig kultur ved at tale med medundersøgerne om dette, gennem mit eget personlige engagement i sagen, i relationen til medundersøgerne og ved at besøge dem på deres skole i deres team, hvor jeg er 'gæst'. På den måde har jeg forsøgt at etablere et dialogrum, hvori medundersøgerne følte sig trygge nok til at ville tale åbent og ærligt om deres praksis med fejl og mangler og dermed undgå, at de f.eks. forsøgte at skjule sig ved at fremstå dygtigere, end de egentlig oplevede at være. På baggrund af videooptagelserne vurderer jeg, at det i høj grad er lykkedes at opbygge en sådan kultur, fordi dialogerne er præget af engagement, positive relationer og initiativ fra medundersøgerne.

Dog har jeg i et par dialoger oplevet, at medundersøgerne har haft en tendens til at tale hinanden efter munden. Det peger på, at valget om at gennemføre dialogerne i etablerede teams kan indebære en eller anden form for behov hos medundersøgerne for ikke at stikke ud eller virke anderledes over for kollegerne. Såfremt dette er tilfældet, vil jeg vurdere, at det kan udgøre et validitetsproblem ved undersøgelsen med udspring i forskningsdesignet.

Ligeledes har medundersøgerne og jeg søgt at fokusere på det fælles tredje i samarbejdet for derved at tilsidesætte magtmæssige implikationer i forholdet mellem os.

6.2.1.4 *Læreren som medundersøger*

At arbejde med deltagende forskning og udpege lærerne som medundersøgere og lade det være et centralt kriterie for deltagelse, at de selv er interesserede i at undersøge deres egen praksis, kan ligeledes betegnes som et validitetsmæssigt greb. Her forsøger jeg at undgå, at lærerne bliver receptive modtagere, som jeg forsker i. Risikoen ved dette er, at det kan føre til, at de vil betragte projektet alene som *min* forskning og dermed påvirkes til at følge *mine* tanker og svare, hvad jeg gerne vil høre.

Videooptagelserne og min egen oplevelse af dialogerne med medundersøgerne vidner om, at dette har båret frugt. Jeg oplevede medundersøgerne som meget selvkørende, engagerede og deltagende igennem stort set hele forløbet. Jeg skriver *stort set*, fordi jeg oplevede, at de første forskningscirkeldialoger var mere

afdæmpede, og her var medundersøgerne mere afventende og undersøgende på, hvad de skulle. Herefter vendte stemningen, og deres fokus skiftede, fra hvad de *skulle*, til hvad de *ville*.

6.2.2 Reliabilitet

Reliabilitet betyder pålidelighed, og i forskningssammenhæng refererer begrebet til, *hvor godt* en undersøgelse undersøger det pågældende fænomen, hvilket kan efterprøves ved at gentage undersøgelsen. Såfremt gentagelsen leder til de samme resultater, er det et udtryk for reliabilitet.

Indenfor kvalitativ forskning er denne tilgang dog problematisk, bl.a. fordi der her arbejdes med en sådan grad af kompleksitet, at kravet om gentagelse med enslydende resultater ikke giver mening som kriterie for kvalitet. Med betegnelser som *transparens* eller *bekræftbarhed* (se f.eks. Thagaard, 2004, s. 23) tilpasses dette kriterie til konteksten for kvalitativ forskning. Disse begreber peger på, at forskningen skal være gennemskuelig, således at læseren af den i størst muligt omfang kan få indsigt i, hvordan den er gennemført, og på den baggrund har mulighed for at tage stilling til, hvor godt forskeren har undersøgt det pågældende fænomen.

Rettes blikket mod nærværende undersøgelse, har jeg for det første bestræbt mig på at fremme transparensen ved at redegøre for både det epistemologiske, det metodologiske og det metodiske niveau af undersøgelsen. I et transparensperspektiv er begrundelsen herfor ikke, at jeg vælger at inddrage epistemologiske grundantagelser, men rettere den opfattelse, at alle forskeres valg af metode bygger på epistemologiske antagelser, hvad enten de er ekspliciterede eller ej.

Dette understøttes af Blaikie:

“As researchers cannot avoid adopting certain ontological and epistemological assumptions, it is important that these be made explicit, not only to help the researcher be consistent in the research design decisions, but also to assist consumers of the research to understand and interpret the findings.” (Blaikie, 2009, s. 2)

Jeg vil fra dette perspektiv under alle omstændigheder have epistemologiske antagelser, som jeg bygger min forskning på. Hvis disse ikke ekspliciteres, kan det udgøre et problem i forhold til undersøgelsens transparens.

For det andet er det særligt vigtigt i en hermeneutisk fænomenologisk tilgang som denne at beskrive, hvordan forskerens hermeneutiske forståelsesproces har udviklet sig, da denne udvikling eller hændelse er et vigtigt kriterie for, at der overhovedet kan tales om tilvejebringelsen af viden (Gadamer, 2007). Mere præcist formuleret er

det vigtigt at redegøre for, hvordan min for forståelse er blevet påvirket og forandret i mødet med det empiriske materiale.

Samtidig skal det påpeges, at en sandhedshændelse i forskeren som følge af meget komplekse cirkulære bevægelser mellem horisonter og horisontsammensmeltninger, mellem del og helhed og mellem teori og empiri er så mangesidig, at den ikke lader sig endeligt udgrunde og beskrive. Altså må forskeren med dette forbehold bestræbe sig på den bedst mulige beskrivelse af, hvordan for forståelsen udvikles i den hermeneutiske proces.

Min for forståelse er søgt beskrevet i kapitel 2. I kapitel 5 forsøger jeg at vise, hvordan min forståelse udvikles og justeres i min erkendelsesproces fra det første møde med medundersøgerne frem mod den endelige udvikling af forståelser, samlet under begrebet om *den pædagogiske dobbeltbevægelse*.

Et eksempel på en sådan udvikling og forandring af for forståelsen, som jeg fremhæver i kapitlet, og som står meget tydeligt for mig, når jeg kigger tilbage på min erkendelsesproces, er mødet med Elses ønske om at trække sig i sin ledelse af klassen. Dette møde er første skridt i at ændre min opfattelse af, at læreren skal gøre noget for at understøtte elevernes myndigblivelse, til, at det faktisk er en ikkehandling, der skal til, for at myndigblivelsen understøttes. Dette fører igennem min erkendelsesproces frem til begrebet om det subjektiverende.

Dette er altså blot et eksempel på, hvorledes jeg igennem mine beskrivelser, fortolkninger og forståelsesudvikling viser, hvorledes min for forståelse justeres og forandres i erkendelsesprocessen.

Og på denne måde har jeg altså søgt at gøre denne udvikling af min forståelse transparent for læseren mhp. at understøtte undersøgelsens reliabilitet.

6.2.3 Generaliserbarhed

Generaliserbarhed henviser til, i hvilket omfang en undersøgelses resultater kan siges at vedrøre andre end blot de informanter eller grupper, der er medtaget i undersøgelsen. Ofte – og også i mit tilfælde – indeholder kvalitative studier kun meget få eksempler, og de kan derfor kritiseres for en lav grad af generaliserbarhed.

Men også her er der tale om indsigelser i forhold til kvalitativ forskning. Ifølge Gadamer er kriteriet om generaliserbarhed et levn fra en positivistisk, kvantificerbar tilgang. Han anser humanforskningens legitimitet som givet, i og med at den er underlagt *forståelsens historicitet* som princip (Gadamer, 2007, s. 253). Det vil bl.a. sige, at en undersøgelse, hvor forskeren har fundet frem til en teoretisk-historisk velunderbygget for forståelse og udvikler denne i et cirkulært mod- og medspil med det empiriske materiale, allerede derved har understøttet generaliserbarheden, fordi for forståelsen er et udtryk for det generelle eller det almene, som humanvidenskaben

igennem historien er nået frem til. Fra dette perspektiv kan man tale om generaliserbarhed som vedrørende det almene, det eksemplariske, eller hvad Keller kalder *eksemplarisk betydning* (Keller, 2011), forstået som en søgen efter det eksemplariske i form af det typiske eller det særligt betydningsfulde.

På denne baggrund kan der argumenteres for, at generaliserbarheden i nærværende undersøgelse bl.a. er understøttet af, at forståelsen bygger på analyser af historisk signifikante teoridannelser, f.eks. Kierkegaards eksistensfilosofi og Rousseaus politiske og pædagogiske skrifter, og på historisk-filosofiske og pædagogiske problemstillinger som temaet om det pædagogiske paradoks, frihed og bundethed og pædagogikkens formål.

Så vidt en diskussion af undersøgelsens videnskabelige kvalitet. Herefter afsluttes dette diskuterende kapitel med et perspektiverende blik på afhandlingen.

6.3 Et perspektiverende blik på afhandlingen

Her afsluttes diskussionskapitlet med at perspektivere til, hvordan afhandlingens begreber og fund kan bruges som blik på uddannelseskoncepter. Dermed kommer dette afsnit til at rumme artikel 3, som udfolder et konkret eksempel herpå.

6.3.1 Det dobbelte blik på professionsuddannelserne

I afhandlingens indledning blev det påpeget, at skole- og uddannelsesverdenen har været udsat for, hvad Kristensen kaldte en *ensidig uddannelseslogik*, som igennem denne undersøgelse ligeledes er blevet udlagt som en tendens til *overobjektivering* som et markant problem i den pædagogiske praksis.

I afhandlingen har jeg særligt fokuseret på dette tema fra et grundskoleperspektiv. I dette perspektiverende afsnit peges der på, at denne diskussion ikke alene vedrører grundskolen, men ligeledes uddannelserne generelt. I afsnittet fokuseres der på et konkret eksempel på, hvordan læreruddannelsen muligvis fastholdes i en ensidig overobjektiverende tilgang til undervisningen gennem den måde, policydokumenter beskriver pædagogiske koncepter til læreruddannelsen på.

Nedenstående perspektiverende artikel - artikel 3 – er skrevet i forbindelse med et forskningssamarbejde mellem forskere fra Norge, Sverige, Syddansk Universitet og VIA, som jeg deltog i som en del af ph.d.-uddannelsen. Samarbejdet fokuserede på *mening i professionsuddannelserne*⁵ og mit og en kollegas fokus i samarbejdet var ensidigheden i forståelsen af *studentercentreret læring* som koncept på

⁵ Projektet hedder *Meshape* og er ledet af Jakob Ditlev Bøje fra SDU, og programmet for projektets afslutningskonference kan findes på <https://event.sdu.dk/meshape23>

læreruddannelsen – og i de videregående uddannelser generelt. Derfor har vi i artiklen brugt begreberne og forståelserne fra denne afhandling til at undersøge, om policydokumenterne, der beskriver konceptet studentercentreret læring, medtænker både tilpasningen og frigørelsen eller om de i stedet fremmer en ensidighed i forståelsen af en studentercentreret tilgang til undervisningen.

Som artiklen viser, har policydokumenterne en tendens til en ensidig tilgang i form af fokus på læringsudbytte og tilpasning. Man kan så argumentere for, at det ikke er overraskende, idet policyniveauet ikke nødvendigvis er pædagogisk skolet, hvilket kan betyde, at ensidigheden ikke er intenderet, men blot er et udtryk for manglende pædagogisk ordforråd, tilgang eller lignende. Dette kan være tilfældet, men uagtet hvilken grund der er til, at policyteksterne skriver en ensidighed frem, så peger det på et behov for en slags *pædagogisk translation* af policyforståelsen for bl.a. at fastholde de pædagogiske kvaliteter i omsættelsen af policy til praksis på uddannelsesinstitutionerne. Andre studier fremsøgt i reviewet i denne afhandling (se kapitel 3) viser jo netop, at krav fra policyniveauet stillet på baggrund af en ensidig uddannelseslogik får konsekvenser for det pædagogiske arbejde, bl.a. strukturelt, hvis en sådan translation ikke sker (Bøwadt et al., 2019). Og det fremsættes ligeledes i reviewet, at det kunne være hensigtsmæssigt at undersøge, hvordan et konstruktivt forhold mellem policy- og praksisniveauet kan tilvejebringes. Dette understøttes ligeledes i diskussionsafsnittet om *pædagogisk praksis som risikofyldt*. Her fremhæves Biestas kritik af policyniveauet som havende en *risikoaversion*, og det vises, hvorledes dette understøttes af beskrivelserne og fortolkningerne af det empiriske materiale i denne undersøgelse; ledelse, strukturer og interesser omkring og i skolen presser læreren til at tage det risikofyldte ud af undervisningen og dermed ende i en overobjektiverende tilgang til den pædagogiske praksis.

Artiklen har dermed til hensigt at vise, hvordan afhandlingens begreber og fund kan indgå i en sådan translation mellem policy og praksis, der kan understøtte, at man indenfor uddannelsesverdenen kan modvirke ensidigheden.

Derved flyttes afhandlingens dobbelte blik fra grundskolen til professionsuddannelserne som en måde at perspektivere afhandlingens tema, begreber og fund på.

6.3.2 Artikel 3: Studentercentreret læring som en udfordring til dannelsen

I dette afsnit anbefales læsning af artikel 3. I artiklen vises det, hvorledes de begreber og forståelser, denne afhandling har fremhævet og udviklet, kan bruges til at analysere og diskutere uddannelsesmæssige koncepters kvalitet. Helt konkret er der tale om en artikel, der undersøger studentercentreret læring som et

policykoncept, beskrevet i policydokumenter, ved at spørge, hvilket potentiale dette koncept rummer for at understøtte, at uddannelsen lever op til sit dobbelte formål.

Artiklen kan findes bagerst i afhandlingen.

7 Konklusion

Jeg vil her afslutte afhandlingen med en endelig konklusion. Først oplistes kort afhandlingens delkonklusioner, og derefter svares der endeligt på afhandlingens overordnede problemformulering.

Denne afhandling tog sit udspring i den antagelse, at en empirisk undersøgelse, der særligt fokuserer på den grundstruktur i det pædagogiske, at eleven både skal tilpasses og frigøres, er relevant. Dette blev begrundet i, at dobbeltheden er efterspurgt pga. en aktuelt ensidig uddannelseslogik, at dobbeltheden normativt set understøtter udviklingen af ikke kun dygtige, men også myndige og selvbestemmende mennesker, og at der tilsyneladende ikke foreligger empiriske studier, der har undersøgt pædagogisk praksis eksplicit fra dette dobbelte perspektiv.

På den baggrund blev det afhandlingens sigte empirisk at undersøge pædagogisk praksis i lyset af begrebet om pædagogikkens dobbelte formål mhp. at kunne besvare den overordnede problemformulering, som er:

Hvordan kan kvalitative undersøgelser af læreres oplevelse af pædagogisk praksis, sensibiliseret af begrebet om pædagogikkens dobbelte formål, bidrage til forståelsen af pædagogisk praksis?

7.1 De tre faser

Med baggrund i epistemologiske forståelser fra almenpædagogikken og den hermeneutiske fænomenologi blev vejen til at kunne besvare denne problemformulering inddelt i tre faser, ledt af hver sit delspørgsmål.

Først gennemførtes den *forberedende fase*, hvor begrebet om pædagogikkens dobbelte formål som det paradoksale spændingsfelt mellem dygtig- og nyttiggørelse og myndigblivelse blev skrevet frem. Dette begrebs funktion i den empiriske undersøgelse var både at udgøre forforståelsen, som kunne indgå dynamisk i min forståelsesproces, og at være et begreb, der kunne holde undersøgelsen fast på sin genstand.

Herefter fulgte *empirifasen*, drevet af delspørgsmålet om, hvordan medundersøgerne oplever deres praksis, sensibiliseret af begrebet om pædagogikkens dobbelte formål. I form af et teoretisk sensibiliseret og empirisk informeret forskningscirkelsamarbejde med lærere i folkeskolen frembragtes undersøgelsens empiriske materiale primært i form af videooptagelser af de forskningscirkeldialoger, som udgjorde grundlaget for samarbejdet.

Endelig fulgte *analysefasen*, ledt af følgende spørgsmål: *Hvilke forståelser af pædagogisk praksis kan beskrivelser og fortolkninger af bredde- og dybde-*

beskrivelser af lærernes erfaringer med pædagogisk praksis, sensibiliseret af begrebet om det dobbelte formål, tilvejebringe?

Her blev det empiriske materiale analyseret på to måder, og delspørgsmålet blev uddifferentieret i to underspørgsmål, som skulle besvares i henholdsvis delundersøgelse 1 og delundersøgelse 2.

Underspørgsmålet for delundersøgelse 1 var: *Hvordan beskriver lærerteamet fra indskoling med fokus på klassen, fra mellemtrinnet med fokus på dansk og fra udskoling med fokus på idræt deres pædagogiske praksis i lyset af det dobbelte formål? Og kan der deraf udledes, at der er mere grundlæggende forskelle eller ligheder mellem fagene og klassetrinene?*

Beskrivelserne viste, at der ikke kunne identificeres markante forskelle, og konklusionen blev, at der var større sammenfald end forskel mellem alderstrinnene og fagene.

Den anden delundersøgelse spurgte: *Hvordan opleves den pædagogiske praksis af den enkelte medundersøger gennem hele samarbejdsprocessen?*

Delkonklusionen på dette spørgsmål blev fortolkninger på baggrund af beskrivelser af to udvalgte medundersøgere.

Sammen med beskrivelserne fra delundersøgelse 1 udgjorde disse dybdebeskrivelser og fortolkninger grundlaget for at udpege, hvilke forståelser af pædagogisk praksis undersøgelsen viser. Denne gennemførtes ved fortolkende at afsøge mønstre og sammenhænge i beskrivelserne af det empiriske materiale, som blev understøttet af, justeret eller forandret i forhold til for forståelsen.

Dette ledte til identifikation og udfoldelsen af to momenter i lærerens pædagogiske praksis, det subjektiverende og det objektiverende, og forholdet mellem disse to som en vekselvirkning. På den baggrund udvikledes begrebet om *den pædagogiske dobbeltbevægelse* som en samlende betegnelse for forståelsen af pædagogisk praksis som en vekselvirkende bevægelse mellem det subjektiverende og det objektiverende.

Dermed sættes den hermeneutiske proces i dette projekt i stå. Jeg har skrevet en for forståelse frem, frembragt empirisk materiale samt beskrevet og fortolket dette mhp. at tilvejebringe forståelser af pædagogisk praksis.

7.2 Endelig konklusion

På baggrund af delkonklusionerne i kappen og artiklerne vil jeg hermed konkludere på undersøgelsens overordnede forskningsspørgsmål:

Hvordan kan kvalitative undersøgelser af læreres oplevelse af pædagogisk praksis, sensibiliseret af begrebet om pædagogikkens dobbelte formål, bidrage til forståelse af pædagogisk praksis?

Konklusionen bliver, at den kvalitative empiriske undersøgelse har bidraget til forståelsen af pædagogisk praksis på følgende måde.

Pædagogisk praksis rummer et objektiverende moment. Dvs., at den er styrende, magtudøvende og foreskrivende mhp. at sikre, at eleven tilpasses samfundet socialt, kulturelt og kompetencemæssigt. Læreren må og skal styre eleven i en bestemt retning. Denne styring er karakteriseret ved at være stærk og kalder på faglig viden om de kompetencer og den kultur, som eleven skal tilpasses, og pædagogisk-didaktiske og metodiske kompetencer.

Pædagogisk praksis har et subjektiverende moment. Dvs., at den er frigørende. Den skal lade eleven være mhp. at understøtte, at han forbliver et myndigt, selvbestemmende menneske. Læreren må og skal trække sig for at give plads til elevens subjektivitet. Denne *trækkes sig* er karakteriseret ved at være en medmenneskelig, relationel handling, læreren retter *mod* sig selv *for* eleven, fordi hun vil elevens subjektivitet. Dette moment kalder på, at læreren engagerer sig i og agerer autentisk over for eleven og i sin lærerpersonlighed finder modet til at slippe eleven for en stund.

Forholdet mellem disse to momenter udgør et problem, en modsætning eller et paradoks. Dette kan ikke opløses, ophæves og det kan heller ikke reduceres til ensidighed. Paradokset skal altså ikke løses, men må forvaltes af læreren. Denne forvaltning kalder som nævnt både på lærerens engagement i subjektet bag eleven og på faglig og didaktisk viden og kunnen, således at læreren i hvert enkelt pædagogisk øjeblik i form af en dobbeltbevægelse kan veksle dømmekraftigt mellem den objektiverende styring og subjektiverende sætten fri.

8 Referencer

- Adams, P. (2023). Scottish Education: Between the UK and the Nordic. *Nordic Studies in Education*, 43(1), 43–59. <https://doi.org/10.23865/nse.v43.4064>
- Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål. Læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer. *Nordisk sosiologisk tidsskrift*, volume 4, issue 3, s. 151-164.
- Arendt, H. (2023). *Eichmann i Jerusalem – en rapport om ondskabens banalitet*. Gyldendals filosofibibliotek.
- Arendt, H. (2019). *Åndens Liv*. Klim.
- Arendt, H. (2021). *Krisen i skolesystemet og pædagogikken – og andre pædagogiske tekster*. Klim.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32.
- Bayer, M., Plauborg, H., Andersen, J. (2007). *Aktionslæring – læring i og af praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Benner, D. (2005). *Tekster til dannelsesfilosofi – mellem etik, pædagogik og politik*. Klim.
- Benner, D., Nikolova, R. (2016). Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung (s. 13–44). Schöningh.
- Benner, D. (2010). *Allgemeine pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur Pädagogischen Denkens und Handelns*. Juventa Verlag.
- Biesta, G.J.J. (2007). *Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research*. In *Educational Theory*, Volume 57, Issue 1, s. 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Biesta, G.J.J. (2009). *Læring retur – demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. Forlaget UP – Unge Pædagoger.
- Biesta, G.J.J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik og demokrati*. Klim.
- Biesta, G.J.J. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Klim.
- Biesta, G.J.J. (2018). *Undervisningens genopdagelse*. Klim.
- Biesta, G.J.J. (2022). *Verdensvendt uddannelse – et perspektiv for nutiden*. Klim.
- Blaikie, N., Priest, J. (2019). *Designing social research*. Cambridge, UK: Polity press.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19 (1) s. 3-10).

- Bollnow, O.F. (1976). *Eksistensfilosofi og Pædagogikk*. Christian Ejlers' Forlag.
- Bollnow, O.F. (1989). Preliminary exploration of the notion of a pedagogical atmosphere (M. van Manen and P. Mueller, Trans.). *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 5-63. (Original work published 1962)
- Brinkmann, S. (2014). *Stå fast – et opgør med tidens udviklingstvang*. Gyldendal Business.
- Brodersen, P., Hansen, T.I., Ziehe, T. (2020). *Oplevelse, fordybelse og virkelyst – noter til æstetik i undervisningen*. Hans Reitzels Forlag.
- Buber, M. (1997). *Jeg og du*. Hans Reitzels Forlag.
- Burmann, A. (2011). Svar på frågan: Vad ar medborgerlig bildning? [Answer to the question: What is civic-Bildung? In A. Burman (Ed.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv* [Dare to know! About the opportunities for Bildung in a time of mass education] (s. 9–31). Huddinge: Södertörns Högskola (in Swedish).
- Bøwadt, P.R., Pedersen, R. og Vaaben, N.K. (2019). *Når verdens bedste job bliver for hårdt – en undersøgelse af, hvordan lærere har det i folkeskolen*. Københavns Professionshøjskole.
- Cone, L. (2021). *Pædagogikkens fundamenter: 25 tekster om opdragelse og undervisning*. Hans Reitzels Forlag.
- Dahlberg, H. og Dahlberg, K. (2019). Open and Reflective Lifeworld Research: A Third Way. *Qualitative Inquiry*, Volume 26, udgave 5, s. 458-464. <https://doi.org/10.1177/1077800419836696>
- Den Blå Betænkning: Undervisningsvejledning for Folkeskolen, 1960, fundet på danmarkshistorien.dk.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2011). *The SAGE handbook of Qualitative research* (4.). SAGE.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Klim.
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og opdragelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E., Tofteng, D. (Red.). (2014). *Aktionsforskning – en grundbog*. Samfundslitteratur.
- EVA (2010). Forstudie til evaluering af AKT-indsatser i folkeskolen. Rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut. Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på www.eva.dk.
- Formålsparagraffen for den danske folkeskole. Se <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/823>
- Frandsen, H.V. (2019). Det pædagogiske paradoks – mellem Delfi og Sinai. *Studier i pædagogisk filosofi*, årg. 8, nr. 2, s. 44-57.
- Friensen, N., Henriksen, C. Sævi, T. (Red.). (2012). *Hermeneutic Phenomenology in education – method and practice*. SensePublishers.

- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Oversat af Arne Jørgensen. Academia.
- Geertz, C. (1973). Thick Description: Towards an Interpretive theory of culture. *The Interpretation of Cultures*, 3-31.
- Graf, S.T. (2017). Dannende undervisning – en begrebsafklaring. *Studier i læreruddannelse g -profession*, 2(1), 6–29.
<https://doi.org/10.7146/lup.v2i1.27706>
- Graf, S.T., Skovmand, K. (Red). (2004). *Fylde og form – Wolfgang Klafki i teori og praksis*. Klim.
- Gregersen, F. (2000). God og dårlig eklekticisme. In *Motskrift 1*, 2000 (s. 19-37).
- Gustavsson, B. (2012). *Bildningens traditioner i transformation* [The traditions of Bildung in transformation]. In A. Burmann & P. Sundgren (Eds.), *Svenska bildningstraditioner* [Swedish Bildung traditions] (s. 309–327). Göteborg: Daidalos (in Swedish).
- Gustavsson, B. (2014). Bildung and the road from a classical into a global and postcolonial concept. *Confero*, 2, 109–131.10.3384/confero.2001-4562 [\[Crossref\]](#)
- Gruschka, A. (2011). *Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik*. Opladen og Berlin. Barbara Budrich.
- Grøn, A. (2002). *Subjektivitet og selvforhold*. Forskningsartikel udgivet i tidsskriftet *Psyke og logos*, nr. 23, side 186-199.
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*. Suhrkamp.
- Hammershøj, L.G. (2017). *Dannelse i uddannelsessystemet*. Hans Reitzel.
- Hansen, F.T. (2008). *At stå i det åbne – dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. Hans Reitzel.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Dafolo.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*. Klim.
- Herbart, J.F. (1841) *Umriss Pädagogischer Vorlesungen*. Druck und Verlag der Dieterichschen Buchhandlung.
- Hermann, S. (2016). *Hvor står kampen om dannelsen?* Informations Forlag.
- Hermann, S. (2019). *Vi står på tærsklen til undervisningens årti*. Portræt udgivet i *Skolemonitor* d. 7. november 2019.
- Horkheimer, M., & Adorno, T.W. (2004). *Oplysningens dialektik – filosofiske fragmenter*. Gyldendal.
- Iskov, T. (2017). *Didaktisk intentionalitet – mod en udvidelse af den analytiske didaktik mellempolicy og praksis*. Ph.d.-afhandling. DPU.
- Iskov, Tange og Duedahl (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)

- James, M., & Pedder, D. (2006). Beyond method: assessment and learning practices and values. *The Curriculum Journal*, 17:2, 109-138, DOI: [10.1080/09585170600792712](https://doi.org/10.1080/09585170600792712)
- Jensen, E. (2007). *Et almindeligdaktisk perspektiv på samarbejde og mening i undervisningen*. Ph.d.-afhandling. DPU.
- Jensen, E. og Løw, O. (Red.) (2020). *Hvorfor går børn i skole?* Akademisk Forlag.
- Jepsen, P. (2017). *Hvad var dannelse?* Forskningsartikel udgivet i *Studier i pædagogisk filosofi*, årgang 6, nr. 2, side 95-109.
- Järvinen, M., Mik-Meyer, N. (2017). *Kvalitativ analyse - syv traditioner*. Hans Reitzels forlag.
- Kant, I. (2002). *Kritik af den rene fornuft*. Det lille forlag.
- Kant, I. (2017). *Oplysning, historie og fremskridt*. Slagmark.
- Keller, H.D. & Keller, K.D. (2011). Interview som evalueringsmetode: Kvalitative interview forankret i professionel kernekompetence og praksisforståelse kan forene praktisk tilgængelighed med solid metodeanvendelse. *Ceptra-striben*, nr. 10, s. 21-27.
- Kemp, P. (2013). *Verdensborgeren – pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede*. 2. reviderede udgave. Hans Reitzels Forlag.
- Kemp, P. (2015). *Løgnen om dannelse. Opgør med halvdannelsen*. Tidernes Skifter.
- Kierkegaard, S. (2019). *Synspunktet for min forfattervirksomhed*. Gyldendal.
- Kierkegaard, S. skrifter. Der henvises til *Søren Kierkegaards skrifter* (SKS) ved Niels Jørgen Cappelørn Søren Kierkegaards forskningscenter. (København, Gads Forlag, 1997).
- Kim, C. (2020). *Læreren som moralsk aktør – en interdisciplinær undersøgelse*. Ph.d.-afhandling. Danmarks institut for pædagogik og uddannelse. Aarhus Universitet.
- Kivelä, A., Siljander, P., & Sutinen, A. (2012). Between Bildung and growth: Connections and controversies. In P. Siljander, A. Kivelä, & A. Sutinen (Eds.), *Theories of Bildung and growth* (s. 303–312). Rotterdam: Sense. [10.1007/978-94-6209-031-6](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-031-6).
- Klinge, L. (2017). *Lærerens relationskompetence – kendetegn, betingelser og perspektiver*. Dafolo.
- Klitmøller, J. og Sommer, D. (Red.) (2015). *Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. Hans Reitzel.
- Komischke-Konnerup, L. (2016). *Borger eller menneske – 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. Det humanistiske fakultet, Institut for kommunikation og psykologi, Aalborg Universitet.
- Korsgaard, O., Kristensen, J.E., Jensen, H. S. (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Århus Universitetsforlag.
 - Korsgaard, M.T., Vembye M.H., Mortensen, S.S. (2019). Suspension og eksemplaritet i undervisning. *Studier i læreruddannelse og -profession*, årg. 4, nr. 1, 2019, s. 144-162.
 - Korsgaard, M.T. (2021). *Pædagogisk takt – handling, eksemplaritet og dømmekraft*. Dansk Pædagogisk tidsskrift, nr. 2.
 - Krejsler, J.B. (2021). *Skolen og den transnationale vending – dansk uddannelsespolitik og dens europæiske og angloamerikanske forbindelser*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
 - Kristensen, J.E. (2012). *To menneskesyn tørner sammen*. Interview på Folkeskolen.dk. <https://www.folkeskolen.dk/516349/to-menneskesyn-toerner-sammen>.
 - Kristensen, J.E. (2017a). Dannelsens flertydige genkomst i skolen – som svar på en ensidig uddannelseslogik? I Moos (Red.), *Dannelse – kontekster, visioner og processer*. S. 33-70. Hans Reitzel.
 - Kristensen, J.E. (2017b). *Skolen – en dannelsesanstalt eller uddannelsesinstitution?* Artikel i tidsskriftet *Kvan*, nr. 108, september 2017.
 - Kristensen, J.E. (2022a). Uddannelsesvidenskab – mellem pædagogik og uddannelsesforskning? Om uddannelsesforskningens indtog og pædagogikkens tilbagetog. *Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab // Danish Journal of Education Studies*, 1(1). <https://doi.org/10.7146/djes.v1i1.132578>
 - Kristensen, J.K. (2022b). Pædagogik og/eller uddannelsesforskning og uddannelsesvidenskab? Danske konstellationer og spændinger. *Nordic Studies in Education*, 42(1), 30–49. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3796>
 - Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Interview – det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzel.
 - Køppe, S. (2008). *En moderat eklekticisme*. Psyke og logos, 2008, 29, 15-35
 - Ladkin, D. (2005). *The Enigma of Subjectivity*. Action Research 3(1), s. 108-126.
 - Laursen, P. (2018). *Mål med mening – mellem målstyring og dannelse*. Hans Reitzel.
 - Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. Harper and Brothers.
 - Liedman, S.-E. (2001). *Ett oändligt äventyr – om människans kunskaper* [An endless adventure – about the knowledge of human beings]. Stockholm: Albert Bonniers Förlag (in Swedish). [\[Google Scholar\]](#)

- Lin-Ratnam C., Atencio, M., Lee, C. (2016). *Managing the paradox of control: the case of ground-up implementation of active learning in Singapore's primary schools*. Educational Research for Policy and Practice, volume 15, s. 231–246.
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer – grundrids af en almen teori*. Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. (2006). *Samfundets uddannelsessystem*. Hans Reitzels Forlag.
- Læssøe, J. (2020) Forskning i uddannelse og bæredygtighed. Kap. 3 i Lysgaard, J., Jørgensen, N. (Red.) (2020). *Bæredygtighedens pædagogik – forskningsperspektiver og eksempler fra praksis*. Frydenlund Academic. S. 65-90.
- Løvlie, L. (2007). *Does paradox count in education?* Forskningsartikel udgivet i *Utbildning og demokrati*, vol. 16, nr. 3, s. 9-24.
- Løvlie, L. (2013). *Rousseau i vore hjerter*. Forskningsartikel udgivet i tidsskriftet *Studier i pædagogisk filosofi*, årgang 2, nr. 1, side 1-20.
- Masschelein, J. og Simmons, M. (2013) *In defence of the school – a public issue*. Leuven.
- Moos, L. (Red.) (2017). *Dannelse – kontekster, visioner, temaer og processer*. Hans Reitzels Forlag.
- Munkholm, M. (2021). *Faglig elevsubjektivering: om at blive til i skolelivets fællesskaber, når læringsmål er til stede*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet. <https://doi.org/10.7146/aul.396>
- Munkholm, M., & Vilain, H. (2016). Paradokser i forståelser af den gode lærer. Kapitel i: Skibsted, E, Matthiesen, N. *Relationskompetencer i læreruddannelse og skole*. S. 71-87. Dafolo.
- Nielsen, L.T. (2012). *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet. En kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet, Institut for uddannelse og pædagogik.
- Nelson, S. (2016). *First, Do No Harm: Progressive Education in a Time of Existential Risk*. Gam Press.
- Nielsen, J., Dolin, J. (2016). Evaluerer mellem mestring og præstation. I *MONA – Matematik- og Naturfagsdidaktik*.
- Niemiec, C.P., Ryan, R.M. (2009). *Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice*. Theory and research in education, volume 7, issue 2. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Oettingen, A. v. (2001). *Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i almen pædagogik*. Klim.
- Oettingen, A. v. (2006). *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier – perspektivering af K. Grue-Sørensens filosofiske pædagogik*. Klim.

- Oettingen, A. v. (2018a). *Empirisk dannelsesforskning – mellem teori, empiri og praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Oettingen, A. v. (2018b). *Et forsvar for teoretisk pædagogik – skrivebordspædagogen Knud Grue-Sørensen*. Studier i pædagogisk filosofi, årg. 7, nr. 1, s. 23-34.
- Oettingen, A. v. (2018c). *Undervisning er dannelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Pasgaard, N.J. (2019). *Dannelsens skole*. Artikel i tidsskriftet *Liv i skolen*, nr. 3, 21. årgang.
- Pedersen, C.H. (2007). *Påvirkning med respekt – skoleliv fra intimisering til desertering*. Gyldendal.
- Pedersen, M., Klitmøller, J. og Nielsen, K. (2012). En rehabilitering af deltagerobservationer i psykologien. I Pedersen, M., Klitmøller, J. og Nielsen, K. (Red.), *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels Forlag.
- Petersen, A., Krogh, S.C. (2021). *Præstationskultur*. Aarhus Universitetsforlag.
- Persson, S. (2008). *Forskningscirkler – en vägledning*. Malmö: Stadskontoret.
- Persson, S. (2010). *Forskningscirkler – en vejledning*. Gjallerhorn, Tidsskrift for professionsuddannelser, vol. 12, 4-16.
- Pio, F. (2005). *Introduktion af Heidegger til de pædagogiske fag – om ontologi og nihilisme i uddannelse og undervisning*. Musikpædagogiske studier, bind 4.
- Plauborg, H., Andersen, J., Bayer, M. (2007). *Aktionslæring – læring i og af praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Prange, K. (2013). *Pædagogikkens etik – normative aspekter af den opdragende handle*. Klim.
- Qvortrup, A., Bengsten, S.S. (2019). *Dannelse i uddannelse*. Kapitel i bog: Qvortrup (Red), *Formålsdrevet uddannelse og undervisning*. Dafolo.
- Qvortrup, A., Mikkelsen, C. (2021). Lærerens didaktiske valg og deres betydning for eleven i undervisningen: en empirisk undersøgelse af didaktiske kernebegreber, hvordan de kommer til udtryk i interaktioner i folkeskolens udskoling og deres betydning for elevens meningsdannelser. I *Nordisk Tidsskrift for Allmän Didaktik*, vol. 7, no. 1, s. 2-18.
- Rancière, J. (2020). *Den uvidende lærer – fem lektioner i intellektuel emancipation*. Antipyrine.
- Rasmussen, J., Holm, C., Rasch-Christensen, A., (Red.) (2015). *Folkeskolen efter reformen*. Hans Reitzels Forlag.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Red.). (2008). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Sage Publications Ltd.

- Reeve, J.M. (2009). *Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive*. Educational Psychologist, 44:3, 159-175, DOI: [10.1080/00461520903028990](https://doi.org/10.1080/00461520903028990)
- Rousseau, J.-J. (2009). *Om genoprettelsen af videnskaberne og kunstarterne har bidraget til at forædle moralen*. I Rousseau: Politiske skrifter. Redigeret af Mikkel Thorup, s. 7-35. Klim.
- Rousseau, J.-J. (1987): *Samfundspagten*. Borgen.
- Rousseau, J.-J. (1997). *Emile – eller om opdragelsen*. Borgen.
- Rothuizen, J.J. (2019). *Om og for praksis – pædagogik som handlingsvidenskab*. Studier i pædagogisk filosofi. Årgang 8, nr. 2, 2019, s. 20-43.
- Rømer, T., Brinkmann, S., Tangaard, L. (2011). *Uren pædagogik 1*. Klim.
- Rømer, T.A. (2019). *FAQ om dannelse*. Hans Reitzel.
- Rømer, T.A. (2022). *Skolens formål – dannelse, splittelse og uniformisering*. Klim.
- Saevi, T. (2014). Phenomenology in educational research. In *Oxford Bibliographies in Education*. Ed. Luanna Meyer. New York: Oxford University Press.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons. What Can the World learn From Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Schaffar, B., & Uljens, M. (2015). Paradoxical tensions between Bildung and Ausbildung in academia: Moving within or beyond the modern continental tradition. In E. Westergaard & J.S. Wiewiura (Eds.), *On the facilitation of the academy* (s. 1–15). Rotterdam: Sense.
- Schmidt, L.-H. (1999). *Diagnosis III. Pædagogiske forhold*. Danmarks pædagogiske institut.
- Schwandt, T.A. (2001). *Dictionary of qualitative inquiry* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sjöström, J., Frerichs, N., Vânia, G. Z., Eilks, I. (2017). Use of the concept of *Bildung* in the international science education literature, its potential, and implications for teaching and learning, *Studies in Science Education*, 53:2, 165-192, DOI: [10.1080/03057267.2017.1384649](https://doi.org/10.1080/03057267.2017.1384649)
- Skovhus, R.B., & Buhl, R. (2014, feb 1). *Hvad er forskningscirkler, og hvordan arbejder vi med dem?*
- Skovmand, K. (2016). *Uden mål og med – forenklede fælles mål?* Hans Reitzels Forlag.
- Skovmand, K. (2019). *Biesta og pædagogik – dannelse og undervisning i ny belysning*. Kapitel i Oettingen, A. v. (Red.), *Pædagogiske tænkere – bidrag til empirisk dannelsesforskning*. Hans Reitzels Forlag.
- Sløk, J. (1993). *Kierkegaard – humanismens tænker*. Hans Reitzel.

- Suddick, K., Cross, V., Vouskoski, P., Galvin, K., Stew, G. (2020). *The Work of Hermeneutic Phenomenology*. International Journal of Qualitative Methods 2020 10. 1177/1609406920947600
- Svejgaard, K.L. (1999). Fra undervisning til læring – et paradigmeskifte. In H. Cornelius (Ed.), *Voksenunderviserens veje og udfordringer*. Undervisningsministeriet.
- Sæverot, H. (2013a). *Indirect pedagogy – some lessons in Existential Education*. Sense Publishers.
- Sæverot, H. (2013b). Konturer av glemte sammenhenger mellom religion, etikk og pedagogikk. *Teologisk tidsskrift*, s. 396–412, 28. november. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-0271-2013-04-06>
- Sørensen, J.H. (2003): Singularitet, dualitet, pluralitet – Hannah Arendts bidrag til en politisk hermeneutik. *Slagmark*, nr. 37, pp. 51-61.
- Steinholt, K., Løvlie, L. (Red.). (2007). *Pedagogikkens mange ansikter*. Universitetsforlaget.
- Tange, N. (2022). *Skolens dobbelte formål som pædagogisk paradoks – et filosofisk-pædagogisk bidrag til debatten om skolens formål*. In press.
- Thagaard, T. (2004). *Systematik og indlevelse – en indføring i kvalitativ metode*. Akademisk Forlag.
- Thejsen, T. (2017). *Folkeskolens dobbelte formål*. I KVAN, nr. 108, september 2017.
- Togsverd, L., Rothuizen, J.J., Jørgensen, H.H., & Weise, S. (2017). Om modstand, frihed og myndigblivelse i daginstitutionen. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 1(2), 15. <https://doi.org/10.7146/fppu.v1i2.97717>
- Turcan, C. (2017). *Rousseau and Kierkegaard – authenticity and Human Existence*. Forskningsartikel udgivet i *European Journal of Science and Theology*, februar 2017, vol. 13, nr. 1, side 5-13.
- Tønnesvang, J. (2018). *Kvalificeret selvbestemmelse – tilværelseskompetence i en helhed*. Udgivet som artikel i tidsskriftet Kvan, bind 110.
- Uljens, M. (1997). *School Didactics and learning*. Psychology Press.
- Uljens, M. (Ed.). (2023). *Non-affirmative theory of education and Bildung*. Springer.
- Van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience* (2. udgave). The Althouse Press.
- Van Manen, M. (2016). *Pedagogical Tact*. Routledge.
- Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2019). Forskningscirkler som praksisnær forskning: mødet mellem praksisbaseret og forskningsbaseret viden. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(29), 24–33. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/116401>

- Wiberg, M. (2016). *Dannelsesbegrebets rolle som regulativ ide i teoretisk pædagogik – dannelsesbegrebet og den pædagogiske forskning*. Studier i pædagogisk filosofi, årgang 5, nr. 1, 2016, s. 81-95.
- Wiberg, M., Andersen, K. Nielsen, C. F., Petersen, A. (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
- Zahavi, D. (2011). *Husserls fænomenologi*. Samfundslitteratur.

9 Bilag

9.1 Bilag 1: Tilkendegivelsesdokument brugt ved rekruttering af medundersøgere

Tilkendegivelse om deltagelse i empirisk studie på [Skolens navn]

Om forskningsprojektet

Projektet gennemføres af Niels Tange i et samarbejde med Via University College, Institut for Kommunikation og Psykologi på Aalborg Universitet og Børn og Unge i Århus kommune.

Formålet med projektet er *at tilvejebringe viden om skolens dobbelte formål som pædagogisk-didaktisk opgave for læreren i undervisningen*. Dette gøres gennem en teoretisk sensibiliseret, empirisk undersøgelse af, hvordan det dobbelte formål fremtræder som opgave for læreren i undervisningen.

Arbejdsdefinitionen på det dobbelte formål, som alene skal betragtes som midlertidig og et teoretisk udgangspunkt for de empiriske studier, er, at det er et alment træk ved pædagogisk praksis, at læreren på den ene side skal uddanne og dygtiggøre barnet med samfundsnytte for øje og på den anden side skal danne barnet til frihed og myndighed. Da disse to formål ikke er fuldt forenelige, betegnes de i sammenhæng som *det dobbelte formål* og udgør således et paradoksalt spændingsfelt inden for pædagogikken.

Den empirisk del af undersøgelsen, som denne tekst beskriver, gennemføres inden for rammen af *dialogisk aktionsforskning*.

Aktionsforskning er en art deltagende forskning, hvilket vil sige at det ikke er forskning *i* eller *om* skolen, men *med* skolen. Lærerne får derfor status af medforskere, der på lige fod med den eksterne forsker, er aktører i forskningsprocessen. Det betyder også, at det er afgørende, at de lærere, der deltager i projektet selv er interesserede i at forske i det pågældende genstandsfelt og løbende har indflydelse på, hvorledes forskningen gennemføres.

Derudover bygger aktionsforskningen på den opfattelse, at viden om et felt bedst tilvejebringes, ved at udvikle feltet gennem en kombination af gennemførelse af aktioner - dvs. konkrete problemløsende handlinger - og fælles refleksion over disse aktioner.

Endelig er det centralt i aktionsforskningsprocessen, at der fastholdes et ikke-hierarkisk forhold mellem teori og praksis, idet viden tilvejebringes i et gensidigt samspil mellem pædagogisk teori og lærerens praktisk-pædagogiske erfaringer.

Aktionsforskningsforløbet

Aktionsforskningen gennemføres ved, at Niels og det pågældende team (Henholdsvis klasseteam 2.c, fagteam dansk 5. årgang og fagteam idræt 7. årg.) mødes til en workshop ca. en gang om måneden. Som udgangspunkt arbejder vi i disse workshops inden for den struktur, der går under navnet *aktionslæring*. Det vil sige at vi, med udgangspunkt i Niels' teoretiske studier, følger nedenstående trin:

1. Udpege problemet
2. Identificere handlemuligheder
3. Afprøve handlinger
4. Reflektere over handlinger

Derudover vil der løbende foregå interviews med de involverede lærere og observation af de involverede læreres undervisning. Dette aftales mellem Niels og den pågældende lærer. Forældrene på skolen informeres om forskningsprojektet og observationsopgaven fra ledelsen i nyhedsbrev. Dog kan der, hvis forskningsprocessen kalder på det, aftales yderligere kommunikation med forældre i form af indhentning af tilladelse eller lign.

Samarbejdet påbegyndes primo januar 2020 og forløber over et år. Dog vil der ske en revision af samarbejdet og evt. justeringer i forbindelse med opstarten af skoleåret 2020-21.

Lærernes tid til workshops aftales mellem den enkelte lærer og skolens ledelse. Skolens ledelse er behjælpelig med at finde tidspunkter, hvor alle i teamet kan mødes. Niels og det enkelte team aftaler selv, hvilke uger de mødes.

Det forskningsetiske

At dette projekt gennemføres som deltagende forskning sætter særlig fokus på etikken i forhold til det tætte samarbejde med aktørene i felten, lærerne, lederne på skolen og forvaltningen.

Her vil jeg inddrage de tre principper fra *Danish Code of Conduct for Research Integrity* (Danish Code of Conduct 2014), *honesty, transparency og accountability*, som grundlaget for min aftale med skolen om, hvordan de kan forvente, at jeg agerer etisk i forløbet:

- *Honesty* betyder, at jeg vil være ærlig om de resultater jeg når frem til og ikke vil pynte eller fordreje.
- *Transparency* vil sige, at jeg hele vejen igennem vil sikre mig, at min forskning, metoder og procedurer vil være gennemsigtige for lærere og andre aktører.
- *Accountability* betyder, at jeg i sidste ende er ansvarlig for og står til regnskab for konsekvenserne af mit forskningsforløb på skolen.

Med disse tre begreber vil jeg tilstræbe at skabe tryghed, sikkerhed og ordentlighed i mit tætte samarbejde med lærerne, skolen og forvaltningen gennem hele forløbet.

Derudover forpligter jeg mig på at behandle al viden, indsigt og data jeg får i forbindelse med mit tætte samarbejde med lærerne på en sådan måde, at *jeg ikke videregiver personhenførbare informationer* om de involverede lærere til andre på eller uden for skolen eller i publiceringsøjemed uden disses skriftlige tilkendegivelse.

Endelig er de involverede lærere tilknyttet projektet inden for rammen af *fuld frivillighed*. Det vil sige, at lærerne til enhver tid kan vælge at træde ud af forskningssamarbejdet.

Tilkendegivelse om at ville deltage som medforsker i projektet.

Med min underskrift tilkendegiver jeg, at jeg er indforstået med ovenstående betingelser, at informationen om projektet har været fyldestgørende og at jeg ønsker at deltage i projektet.

Navn: _____ Initialer: _____
Klasse/fag: _____

Dato: _____ Underskrift: _____

9.2 Bilag 2: Powerpoint-slides brugt ved første forskningscirkeldialog

Gør tanke til handling
VIA University College



Forskningscirkeldialog/workshop nr. 1
Forskningsprojekt på ???skolen

VIA University College

6. oktober 2022
1

Dagsorden

Generel forventningsafstemning og rammesætning af vores samarbejde

- Formålet med projektet
- Principperne for samarbejdet
- Workshops. Indhold, struktur og kultur

I dag

- Om aktionslæring
- Det teoretiske udgangspunkt
- Opgaven til næste gang
- Datoer i kalenderen

VIA University College

6. oktober 2022
2

Klasseteam indskolingen

[Navne på medundersøgerne]

Møder (Tors 13.30-15.45)

Torsdag d. 16.01.20 kl. 10.30-12.45

05-10-2022
2

Team dansk 6. årgang

[Navne på medundersøgerne]

Møder (Ma 10-12.15):

Mandag d. 20.01.20 kl. 10-12.15

Mandag d. 24.02.20 kl. 10-12.15

Uge 12 d. 16.03.20, kl. 10-12.15 (3 uger)

05-10-2022
4

Team idræt 7. årgang

[Navne på medundersøgerne]

Møder (Ons 10-12.15)

Onsdag d. ??? kl. 10-12.15 Navne på medundersøgerne

05-10-2022
5

Rammerne

Et fælles blik på aftalepapiret.

Vigtigste principper for vores fælles forskning:

- Forståelse gennem udvikling
- Ikke-hierarkisk forhold mellem teori og praksis
- Informanter er medforskere

Rammen for vore workshops

Indhold: Undersøge hvordan skolens dobbelte formål, både dygtiggørelse og myndiggørelse, fremstår som opgave for jer - ved at samarbejde om at udvikle jeres tilgang til opgaven.

Struktur: Aktionslæring

- **Kultur:** Vi er i et læringsrum. Derfor forslås det, at vores samarbejde bygger på følgende principper
 - Tryghed - at det er trygt for alle at vise deres praksis frem, som den er
 - Åbenhed - at det er legitimt at udfordre andres antagelser
 - Enighed - at vi er enige om

Empiriindsamling: WS videooptages og noteres. Og mellem WS observationer og individuelle interview

I dag

- Om aktionslæring
- Det teoretiske udgangspunkt
- Opgaven til næste gang
- Datoer i kalenderen

Principper i aktionslæringen

- Læring gennem handling og refleksion
- Læring gennem forandring
- Læringen er i fokus, ikke succes
- (I dette projekt er det i sidste ende forståelsen, der er afgørende)

05-10-2022
10

Aktionslærings-trin

(0. Identifikation af genstandsfeltet)

1. Formulering af problemstilling og hypotese

- Definere centrale begreber

2. Iværksættelse af aktioner

- En ny handling eller et nyt blik, et eksperiment, en intervention i praksis
- Ikke det første og bedste, på dig selv på klingen

3. Gennemførelse og evt. observation af aktioner

- Aktivt beskivelse og fortolkning
- Aktiv observation

4. Refleksion over aktioner

- Samtale på teammøde
- Fokus på læring

Detail-plan

Første workshop: Fælles forståelse af genstandsfeltet opbygges.

I undervisningen: Hver lærer afsøger sin egen praksis for eksempler, hvor det dobbelte formål viser sig som opgave. Alle de eksempler man oplever, noteres og tages med på anden workshop.

Anden workshop: Alle fremlægger deres fund. Derefter vælges et eller flere eksempler i egen undervisning som læreren måske vil arbejde videre med (En case).

I undervisningen: Den pågældende case undersøges yderligere i praksis og medbringes til næste workshop.

Tredje workshop: Cases fremlægges og problemet og hypotesen om problemet formuleres. På denne baggrund diskuteres handlemuligheder og der formuleres en aktion, der har til hensigt at undersøge om hypotesen er rigtig.

I undervisningen: Aktionen gennemføres under observation og læreren noterer sit læringsudbytte.

Fjerde workshop: De gennemførte aktioner og læringsudbyttet fremlægges og diskuteres i en struktureret samtale. Den opnåede forståelse af det dobbelte formål drøftes og skaber grundlag for beslutning om hvordan, der arbejdes videre.

05-10-2022
12

Projektets teoretiske udgangspunkt

Det er et alment træk ved pædagogisk praksis at læreren på den ene side skal uddanne og dygtiggøre barnet med **samfundsnytte** for øje og på den anden side skal danne barnet til frihed og **myndighed**.

Da disse to formål ikke er fuldt forenelige og vedrører to væsensforskellige sider i den menneskelige udvikling, betegnes de som det dobbelte formål.

05-10-2022
15

Samfundsborgeren	-	Det naturlige menneske (Rousseau)
At blive noget	-	At blive sig selv - subjektivitet (Kierkegaard)
Kompetence	-	Forholde sig (Hammershøj)
Det oplyste menneske	-	Det etiske menneske (Adorno)
Herre	-	Hyrde (Heidegger)
Kvalifikation, socialisation	-	Subjektifikation (Biesta)

Dygtig, nyttig - **etisk autonomi, myndighed**

Niels' teoretiske udgangspunkt

- Pædagogikken bliver paradoksalt i det moderne
- Rousseau: Det naturlige menneske og samfundsborgeren. Negativ pædagogik. Kritik af oplysningstænkningen.
- Kierkegaard: At blive sig selv og at blive noget. Indirekte pædagogik. Kritik af systemet.
- Biesta: Subjektifikation og kvalifikation/socialisation. Kritik af læringsbølgen (og systemteorien)

05-10-2022
16

Opgaven til næste gang

På baggrund af den fælles arbejdsdefinition går alle ud i undervisningen og

- Identifierer relevante situationer, cases eller lignende i jeres praksis
- Fastholder jeres oplevelser i noter og medbringer dem til næste workshop

På næste WS fremviser I jeres indsamlede erfaringer mhp. at diskutere disse og næste skridt i aktionslæringen: *Formulering af problemstilling og hypotese*.

Er der noget vi skal tale om, inden vi mødes igen, så endelig skriv på nibt@via.dk eller 2421.3809.

05-10-2022
17

Datoer i kalenderen

Og lokale...

Hver 3.-4. uge

Ugerne: 3-4, 6-8, 12(11 to), 15, 18, 21, 24, 26

Ca. 7. møder

Skal vi aftale fra gang til gang?

05-10-2022
18

Næste gang: Dagsorden til workshop nr. 2

1. Siden sidst, I skulle:

- Identifierer relevante situationer, cases eller lignende i jeres praksis.
- Fastholder jeres oplevelser i noter og medbringer dem til næste workshop.

2. En runde, hvor alle fortæller, hvad de har fundet og kort uddyber den enkelte case

3. Opsamling:

- Kan vi se sammenhænge, modsætninger, paralleller, prototyper eller andet?
- Diskussion med teorien: Understøtter, uddyber eller udfordrer eksemplerne teorien?
- Alle vælger indkredser begyndende et tema, en case, en situation, som man vil undersøge yderligere

4. Næste skridt

- Undersøg den udvalgte case yderligere med henblik på næste gang at formulere den som problem, hypotese og aktion.
- Fasthold dine oplevelser af casen i noter - om muligt mere fylde i end sidst.
- (Evt. muligheder for observation)

5. Næste møde i kalenderen - og evaluering af mødet

VIA University College

6 oktober 2022
19

Tak for i dag

En evalueringsrunde:

- Tryghed
- Åbenhed
- Enighed

05-10-2022
20

10 Resume af afhandlingen

10.1 Titel

Den pædagogiske dobbeltbevægelse – en empirisk undersøgelse af, hvordan spændingsfeltet mellem elevernes frigørelse og tilpasning viser sig i grundskolelæreres pædagogiske praksis

10.2 Type

Afhandlingen er artikelbaseret. I nedenstående resume beskrives afhandlingens artikler og kappe i sammenhæng.

10.3 Resume

Kapitel 1: indledning

Afhandlingens udgangspunkt bestemmes som det forhold, at pædagogisk praksis både skal tilpasse og frigøre eleven. Afhandlingens fokus og sigte er at undersøge, hvorledes denne dobbelthed manifesterer sig i pædagogisk praksis. Derfor udformes studiet som en empirisk undersøgelse af, hvordan lærere oplever denne dobbelthed i deres praksis. Undersøgelsen sensibiliseres af forskerens forforståelse af, hvordan denne dobbelte struktur i det pædagogiske kan forstås begrebsligt. Den endelige hensigt med undersøgelsen er gennem det empiriske studie at kunne bidrage med forståelser af pædagogisk praksis.

Den dobbelte struktur bestemmes indledningsvis som det forhold, at læreren grundlæggende set har to opgaver, når hun står over for eleven. Den ene er at tilpasse eleven til samfundet både socialt, kulturelt og kompetencemæssigt, hvilket i afhandlingen bestemmes som *dygtig- og nyttiggørelse*. Den anden er at understøtte elevens udvikling af frihed og selvbestemmelse i eksistentiel forstand, hvilket betegnes som *myndigblivelse*. Og det understreges, at disse to sider af formålet som henholdsvis tilpassende og frigørende står i et modsætningsforhold til hinanden.

Det understreges, at det ikke er denne dobbelthed, der er afhandlingens fokus, men i stedet, hvordan den viser sig i praksis. En undersøgelse af dette beskrives som relevant, fordi

- Uddannelsessektoren generelt på verdensplan og specifikt den danske folkeskole har været ramt af en ensidig uddannelseslogik, men nu b dobbelthedens genkomstegynder at opleve
- En ensidig tilgang til skolen, der udelukker frigørelsen, undergraver udviklingen af myndige mennesker og et demokratisk samfund
- Der tilsyneladende ikke aktuelt foreligger studier, der eksplicit har undersøgt, hvordan denne dobbelthed viser sig i pædagogisk praksis
- Forfatteren selv har erfaringer fra sit eget professionelle liv i den danske folkeskole, der peger på, at denne dobbelte struktur i praksis mangler studier, der kan legitimere, at pædagogisk praksis både skal frigøre og tilpasse

Dermed argumenteres der for, at der er et behov for forskningsmæssigt at bidrage med empirisk funderet viden om, hvordan denne dobbelte struktur viser sig i praksis, for at kunne tilvejebringe bedre forståelser af pædagogisk praksis som både tilpassende og frigørende.

På den baggrund udformes afhandlingens overordnede problemformulering på følgende måde:

Hvordan kan kvalitative undersøgelser af læreres oplevelse af pædagogisk praksis, sensibiliseret af begrebet om pædagogikkens dobbelte formål, bidrage til forståelsen af pædagogisk praksis?

Følgende overvejelser bag udformningen af problemformuleringen fremhæves afslutningsvis som centrale:

- Undersøgelsen afgrænses til lærerperspektivet, kombineret med deltagerobservation
- Pædagogisk praksis undersøges gennem beskrivelser og fortolkninger af læreres oplevelser af denne praksis
- Undersøgelsen sensibiliseres af en begrebslig forståelse af den grundstruktur, at pædagogisk praksis både skal tilpasse og frigøre eleverne, for at understøtte, at denne struktur fremstår klarere, og for at holde undersøgelsen fast på sin genstand
- Erkendelsesinteressen i afhandlingen er praktisk-forstående

Kapitel 2: Undersøgelsens begrebslige forforståelse og begreb om det pædagogiske (inklusive artikel 1)

Som afhandlingens forforståelse og begreb om det pædagogiske vælges en eksistensfilosofisk og pædagogisk fortolkning af det allerede udbredte begreb om *pædagogikkens dobbelte formål*.

Begrebet baseres på analyser af eksistensfilosofiske tænkere som J.-J. Rousseau, Søren Kierkegaard og Gert Beista. Ligeledes inddrages indledningsvis Otto Friedrich Bollnow.

Begrebet bestemmes endeligt som *det paradoksale, modsætningsfyldte spændingsfelt mellem dygtig- og nyttiggørelse og myndigblivelse*, hvor dygtig- og nyttiggørelse defineres som *social, kulturel og kompetencemæssig tilpasning og kapacitetsudvikling*, og myndigblivelse defineres som *menneskets stadige proces med at forblive myndigt*.

Hvordan denne forståelse er afledt af de valgte teoretikere, vises i nedenstående model.

Tænkere	Dygtig- og nyttiggørelse	Forholdet mellem de to som paradoksalt spændingsfelt	Myndigblivelse
Rousseau	Samfundsborgeren, drevet af amour propre	Paradoks	Det naturlige menneske, drevet af amour de soi
Kierkegaard	At blive noget	To kategorier: det indvortes – det udvortes	At blive sig selv/subjekt
Biesta	Kvalifikation og socialisation som tilpasningsdomæner	Formålsdomæner	Subjektifikation som frigørelsesdomæne
Eksistenspædagogikken – Bollnow	Kontinuerlig udvikling – mekanisk og organisk	Væsens forskellige	Diskontinuerlig udvikling – eksistentiel

Kapitel 3: litteraturreview

I form af et *scoping review* gennemføres søgninger, der viser studier indenfor temaet og derved kan pege på, hvilken viden og evt. videnshuller der kan identificeres.

Reviewet peger på fire kategorier af dobbeltheder, som læreren møder i sin pædagogiske praksis. Disse er:

Doppelthedskategori 1: elevers autonomi kontra undervisningen/læreren som styrende – student agency.

Dobbelthedskategori 2: spændingen mellem lærerens intentioner og udefrakommende krav fra strukturer, policy og lign.

Dobbelthedskategori 3: spændingsfelter i det didaktiske.

Dobbelthedskategori 4: modsætninger i lærerrollen og i klasseledelse.

Reviewet peger derudover på en række forhold, som forskningsprojekter med fordel kan undersøge, og viser endeligt, at der tilsyneladende ikke kan identificeres studier, der empirisk har undersøgt, hvordan dobbeltheden mellem tilpasning og frigørelse viser sig i pædagogisk praksis.

Kapitel 4: en almenpædagogisk og hermeneutisk fænomenologisk undersøgelse af pædagogisk praksis

Undersøgelsens metode og design beskrives på tre niveauer.

Et epistemologisk, hvor grundantagelser fra henholdsvis almenpædagogikken og den hermeneutiske fænomenologi beskrives.

Et metodologisk, hvor principper udledt af de to videnskabsteoretiske positioner, som står centralt i valget af metode og design for undersøgelsen, beskrives. Disse fremgår af nedenstående model over kapitlet.

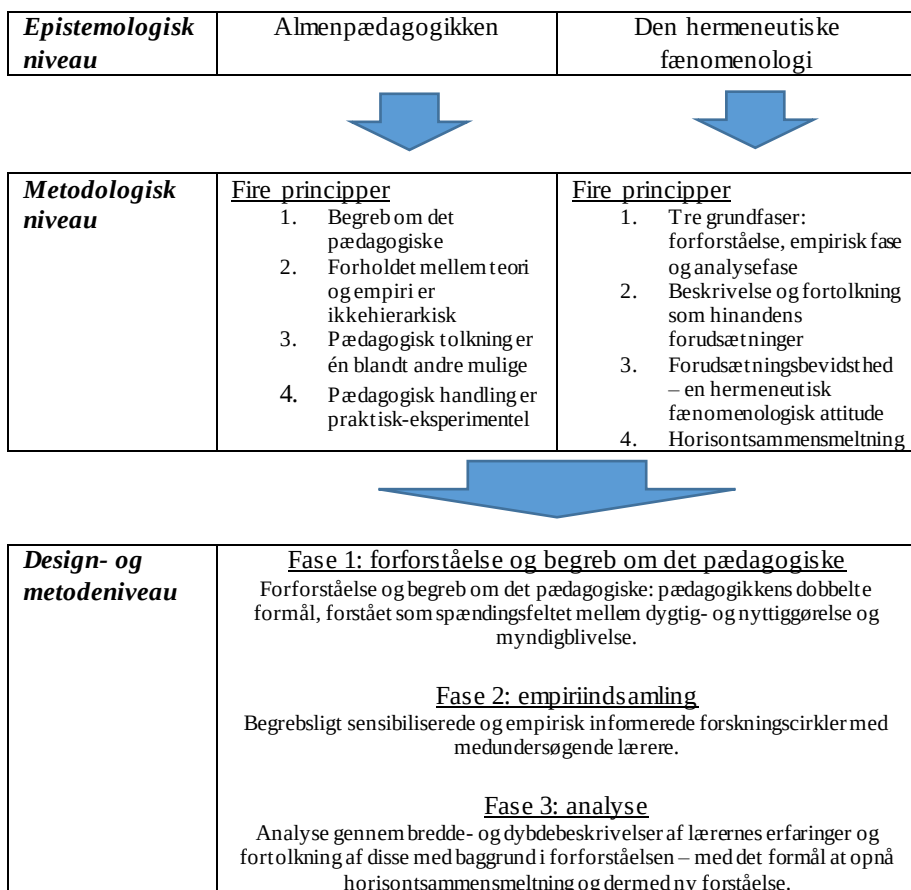
Et metodisk og designmæssigt, hvor metoden og designet for undersøgelsen med baggrund i principperne beskrives og begrundes. Undersøgelsen inddeles i tre faser: en teorifase, hvor den bedste teoretiske for forståelse beskrives, en empirifase, hvor empirisk materiale, der kan belyse problemformuleringens spørgsmål og herunder bekræfte, justere eller forandre den indledende for forståelse, tilvejebringes, og en analysefase, hvor det empiriske materiale beskrives, fortolkes og endelig udvikles til en ny forståelse.

Teorifasen er udfoldet ovenfor i kapitel 2.

Empirifasen gennemføres som et *teoretisk sensibiliseret, empirisk informeret forskningscirkelsamarbejde* med lærere i grundskolen og udfoldes som et 10 måneder langt samarbejde med tre lærerteams, der mødes hver måned og drøfter deres aktionslæringsundersøgelser i egen praksis, *sensibiliseret* af begrebet om pædagogikkens dobbelte formål.

På den måde tilstræbes det at understøtte et tæt samspil mellem det teoretisk-normative i form af den teoretiske sensibilisering og det empirisk-deskriptive i form af læremes aktionslæringserfaringer og beskrivelser af disse.

Endelig følger analysefasen, der gennemføres som to delanalyser med henholdsvis *brede beskrivelser* af alle medundersøgers proces i det enkelte team og *dybdebeskrivelser* af to udvalgte medundersøgers proces gennem hele forløbet. Nedenstående model viser et overblik over kapitlet.



Kapitel 5: analyse og fortolkning af undersøgelsens empiriske materiale (inklusive artikel 3)

I kapitlet beskrives og fortolkes det empiriske materiale, som primært udgøres af videooptagelser af forskningscirkeldialogerne.

Delundersøgelse 1 fokuserer på det enkelte lærerteam og ledes af følgende underspørgsmål:

Hvordan beskriver lærerteamet fra indskolingen med fokus på klassen, fra mellemtrinnet med fokus på dansk og fra udskolingen med fokus på idræt deres pædagogiske praksis, sensibiliseret af begrebet om det dobbelte formål? Er der grundlæggende forskelle eller ligheder mellem fagene og klassetrinnene i forhold til spørgsmålet om det dobbelte formål?

Undersøgelsen leder til beskrivelser og fortolkninger af den enkelte medundersøgers vigtigste opdagelser som en del af sit team. Konklusionen på delundersøgelsen bliver, at der ikke er markante og tungtvejende forskelle på, hvordan den pædagogiske praksis opleves på de tre niveauer og indenfor de forskellige faglige fokuser. Omvendt er der flere lighedspunkter i måden, hvorpå lærerne beskriver og forstår deres pædagogiske praksis, sensibiliseret af begrebet om det dobbelte formål.

Delundersøgelse 2 fokuserer på den enkelte medundersøgers forløb og er ledet af følgende underspørgsmål:

Hvordan opleves den pædagogiske praksis af den enkelte medundersøger gennem hele samarbejdsprocessen?

Undersøgelsen fører til beskrivelser, der udvider for forståelsen, ved at fortolkes i retning af, at medundersøgernes pædagogiske praksis udspiller sig i to momenter, hvor det ene vedrører *styringen, rammesætningen* og lærerens intervention, og hvor det andet vedrører lærerens *trækken sig* og holden sig selv tilbage for at give plads til, at eleverne kan indtage subjektpositionen i undervisningen.

Dette leder til udviklingen af forståelser af pædagogisk praksis. På baggrund af den måde, hvorpå beskrivelserne og fortolkningerne i de to delundersøgelser udvider og forandrer den teoretiske forståelse, udvikles en forståelse, som med en fællesbetegnelse benævnes *den pædagogiske dobbeltbevægelse*. Denne baseres særligt på en forståelse af lærerens praksis som spændt ud imellem to momenter med hvert sin hensigt. Dobbeltbevægelsen beskrives med følgende endelige definitioner.

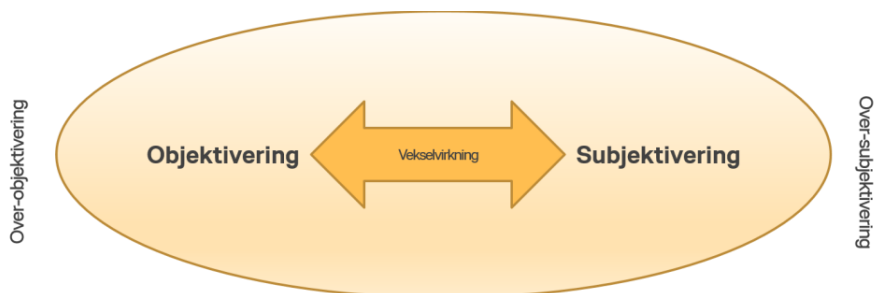
Den pædagogiske dobbeltbevægelse defineres som den stadige vekselvirkning mellem objektiverende og subjektiverende handlinger fra læreren mhp. at understøtte, at eleven både lærer, hvad der er intenderet, og (for)bliver myndigt.

Objektivering defineres som lærerens direkte indgriben med den hensigt at styre eller føre eleven mod undervisningens indhold og mål. Eleven er et receptivt objekt for lærerens didaktiske indsats.

Subjektivering defineres som lærerens trækken sig tilbage med den hensigt at lade eleven bevæge sig mod undervisningens indhold og mål af sig selv. Læreren

resignerer som subjekt, suspenderer didaktikken og overlader subjektrollen til eleven.

Dobbeltbevægelsen kan i forenklet form illustreres på følgende måde.



Kapitel 6: diskussion (inklusive artikel 3)

I kapitlet diskuteres først de forståelser af pædagogisk praksis, som undersøgelsen har bidraget med under fællesbetegnelsen *den pædagogiske dobbeltbevægelse*. Disse diskussioner er:

- Pædagogisk praksis som bevarende og ikke blot forandrende
- Tendensen til overobjektivering, som viser sig i undersøgelsen og ligeledes teoretisk og i anden forskning
- At sætte ord på det subjektiverende som dilemmafyldt, fordi det subjektiverende dermed kan betragtes som styrbart
- En understregning af, at undersøgelsen peger på, at pædagogisk praksis også kræver lærerens styring
- En diskussion af pædagogisk praksis som risikofyldt, der dermed kalder på mod hos læreren
- En diskussion af, hvilken forståelse af det pædagogiske paradoks undersøgelsens resultater bidrager med

Dernæst diskuteres undersøgelsens videnskabelige kvalitet med udgangspunkt i begreberne *validitet*, *reliabilitet* og *generaliserbarhed*, forstået og oversat ind i en kvalitativ forskningstradition.

Kapitlet afsluttes med et perspektiverende afsnit. Afsnittet rummer artikel 3, der fokuserer på uddannelsernes brug af koncepter til at fremme det subjektiverende moment. Her vises det, hvorledes afhandlingens begreber og fund kan bruges til at analysere policybeskrivelser af *studentercentreret læring* og *undervisning* som et eksempel på et sådant koncept.

Kapitel 7: Konklusion

På baggrund af delkonklusionerne i kappen og artiklerne konkluderes der på undersøgelsens overordnede forskningsspørgsmål:

Hvordan kan kvalitative undersøgelser af læreres oplevelse af pædagogisk praksis, sensibiliseret af begrebet om pædagogikkens dobbelte formål, bidrage til forståelsen af pædagogisk praksis?

Konklusionen bliver, at forståelserne er indfanget i fællesbetegnelsen *den pædagogiske dobbeltbevægelse*. I kapitlet udfoldes dette således.

Pædagogisk praksis har et objektiverende moment. Dvs., at den er styrende, magtudøvende og foreskrivende mhp. at sikre, at eleven tilpasses samfundet socialt, kulturelt og kompetencemæssigt. Læreren må og skal styre eleven i en bestemt retning.

Pædagogisk praksis har et subjektiverende moment. Dvs., at den er frigørende. Den skal lade eleven være mhp. at understøtte, at han bliver og forbliver et myndigt, selvbestemmende og etisk menneske. Læreren må og skal overlade det til eleven at vælge, hvilken vej han vil gå. Denne *trækken sig* er karakteriseret ved at være en medmenneskelig handling, læreren retter mod sig selv, fordi læreren vil elevens subjektivitet.

Forholdet mellem disse to momenter udgør et problem, en modsætning eller et paradoks. Dette kan ikke opløses, ophæves eller det kan heller ikke reduceres til ensidighed. Paradokset skal altså ikke løses, men må forvaltes af læreren. Denne forvaltning kalder på den ene side på lærerens engagement i subjektet bag eleven og på den anden side på faglig og didaktisk viden og kunnen, således at læreren i hvert enkelt pædagogisk øjeblik kan veksle dømmekraftigt mellem styring og sætten fri.

10.4 Summary in english

Chapter 1: Introduction

The starting point of the thesis considers the fact that pedagogical practice must both adapt and liberate the student. The focus and aim of the dissertation is to investigate how this duality manifests itself in pedagogical practice. Therefore, the study is designed as an empirical study of how teachers experience this duality in their practice. The study is by the researcher's understanding of how this dual structure of pedagogical practice can be understood conceptually. The ultimate intention of the study is to contribute understandings of pedagogical practice through the empirical study.

The dual structure is determined initially as the fact that the teacher always has two tasks when confronting the student. One is to adapt the student to society both socially, culturally, and competently, which in the dissertation is determined as *skill and utilization*. The second is to support the development of the student's freedom and self-determination in an existential sense, which is referred to as *becoming selfdetermined*. It is emphasized that these two sides of the purpose as are in opposition to each other.

It is emphasized that it is not this duality that is the focus of the dissertation, but instead how this duality manifests itself in practice. Studying this is considered relevant because:

- The education sector in general worldwide, and specifically within Danish primary and lower secondary schools, has been affected by a one-sided educational logic, but now again demands that the school both adapt and liberate themselves.
- A one-sided approach to education that excludes emancipation undermines the development of empowered people and a democratic society.
- There does not appear to be any studies that have explicitly examined how this duality manifests itself in pedagogical practice.
- The author has experience from his own professional life within the Danish public school system that this debilitating structure, in practice, lacks the research and knowledge that would legitimise the need to both liberate and adapt pedagogical practice.

Thus, it is argued that there is a need to contribute empirically based knowledge about how this dual structure manifests itself in practice in order to provide understandings of pedagogical practice.

On this basis, the overall problem statement of the dissertation is formulated as follows:

How can qualitative studies of teachers' experiences of pedagogical practice, sensitized by the concept of the dual purpose of pedagogy, contribute to the understanding of pedagogical practice?

In conclusion, the following considerations behind the design of the problem statement are highlighted as central:

- The study is limited to the teacher's perspective, combined with participant observation.
- Pedagogical practice is examined through descriptions and interpretations of teachers' experiences of this practice as a hermeneutic phenomenological basic point.
- The study is sensitized by a conceptual understanding of the basic structure that pedagogical practice must both adapt and liberate the students, in order to support the clarity of the structure and keep the study focused on its object.
- The epistemological interest is practical-understanding.

Chapter 2: The study understanding and concept of the pedagogical (including Article 1)

As the preconception of the thesis and the concept of the pedagogy, an existential philosophical and pedagogical interpretation of the already prepared concept of *the dual purpose of pedagogy* is chosen.

The concept is based on analyses of existential philosophers such as J.J. Rousseau, Søren Kierkegaard, and Gert Beista. Otto Friedrich Bollnow is also involved.

The concept is defined as *the paradoxical, contradictory tension between adaption versus self-determination*.

Adaption is defined as *social, cultural, and competence adaptation and capacity development*, and self-determination is defined as *the continuous process of human participation in remaining self-determined*.

The model below shows how this understanding has been derived from the chosen theorists:

Thinker	Adaption	The relationship between the two as paradoxical field of tension	Self-determination
---------	----------	--	--------------------

Rousseau	The citizen, driven by amour propre	Paradox	The natural man, driven by amour de soi
Kierkegaard	To become something	Two categories: the internal - the external	Becoming oneself/subject
Biesta	Qualification and socialisation as adaptation domains	Purpose domains	Subjectification as an emancipatory domain
The pedagogy of existence - Bollnow	Continuous development – mechanical and organic	Significantly different	Discontinuous development - existential

Chapter 3: Literature Review

In the form of a *scoping review*, searches are carried out that show studies within the theme and can thereby point to knowledge and possibly knowledge gaps that can be identified.

The review points to four categories of duality that teachers encounter in their pedagogical practice. These are:

Duality category 1: Student autonomy versus teaching/teacher as governing – student agency.

Duality category 2: The tension between the teacher's intentions and external demands from structures, policies, etc.

Duality category 3: Fields of tension in the didactics.

Duality category 4: Contradictions in the role of the teacher and in classroom management.

The review also points to a number of factors that research projects can usefully investigate, and finally shows that no studies can apparently be identified that have empirically examined how the duality between adaptation and emancipation manifests itself in pedagogical practice.

Chapter 4: A general pedagogical and hermeneutic phenomenological study

The methodology and design of the study are described on three levels:

Epistemological: where basic assumptions from general pedagogy and hermeneutical phenomenology are described.

Methodological: in which principles derived from the two theoretical positions of science that are central in the choice of method and design for the study are described. These are shown in the model below, which underpins this chapter as a whole.

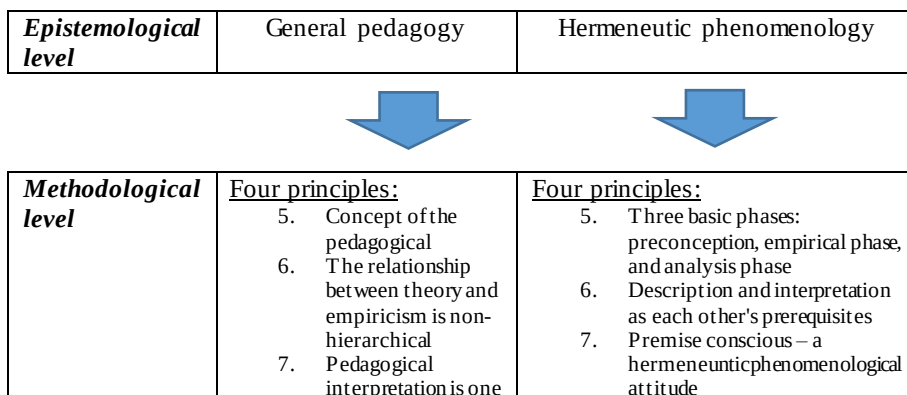
A methodological and design level, where the method and design of the study based on the principles are described and justified. The study is divided into three phases: a theoretical phase, in which the best theoretical preconception is described; an empirical phase, in which empirical material that can elucidate the questions of the problem formulation and confirm, adjust, or change the initial preconception is provided; and an analysis phase, in which the empirical material is described, interpreted, and finally developed into a new understanding.

The theoretical phase is unfolded above in Chapter 2.

The empirical phase is carried out as *a theoretically sensitized, empirically informed research circle* in collaboration with teachers in primary schools and unfolds as a 10-month collaboration with three teacher teams, that meet monthly to discuss their action learning studies in their own practice, *sensitized* by the concept of the dual purpose of pedagogy.

In this way, the aim is to support a close interaction between the theoretical-normative in the form of the theoretically sensitized and the empirically descriptive, in the form of the teachers' action learning experiences and descriptions of these.

Finally, the analysis phase follows, which is carried out as two sub-analyses with respectively *broad* descriptions of all the co-investigators' processes in the individual teams and in-depth descriptions of two selected co-investigators' processes throughout the process. The model below shows an overview of the chapter:



	possibility among others 8. Pedagogical action is practical-experimental	8. Horizon-merging
--	---	--------------------



<i>Design and method level</i>	<u>Phase 1: Preconception and concept of the pedagogical</u> Preconception and concept of the pedagogical: the dual purpose of pedagogy understood as the tension field between skill and utilization versus empowerment. <u>Phase 2: Empirical collection</u> Conceptually sensitized and empirically informed research circles with co-investigative teachers. <u>Phase 3: Analysis</u> Analysis through broad and in-depth descriptions of teachers' experiences and interpretation of these based on the preconception - with the aim of achieving horizon-merging and thus new understanding.
---------------------------------------	---

Chapter 5: Analysis and interpretation of the empirical evidence of the study (including Article 3)

In this chapter, the empirical material, which primarily constitutes video recordings of the research circle dialogues, is described and interpreted.

Sub-survey 1 focuses on the individual teaching team and is led by the following sub-questions:

How do the teaching teams from primary school, with their focus on the class; from middle school, with a focus on Danish; and from secondary school, with a focus on sport, describe their pedagogical practices sensitized by the concept of the dual purpose? Are there fundamental differences or similarities between the subjects and the grade levels in relation to the question of the dual purpose?

The study leads to descriptions and interpretations of each co-investigator's most important discoveries as part of their team. The conclusion of the sub-study is that there are no significant or weighty differences in how pedagogical practice is experienced at the three levels and within the various professional foci. Conversely, there are several similarities in the way teachers describe and understand their pedagogical practice, sensitized by the concept of the dual purpose.

Sub-study 2 focuses on the progress of each co-investigator and is led by the following sub-questions:

How is pedagogical practice experienced by the individual co-investigators throughout the collaborative process? What understandings of the practice of pedagogy can descriptions of these experiences contribute?

The study leads to descriptions that broaden understanding by interpreting it in the sense that the pedagogical practice of the co-investigators takes place in two moments, one concerning the control, the *framework*, and the intervention of the teachers, and the other concerning the teacher's *withdrawing* and holding themselves back, in order to make room for the pupils to occupy the subject position in the teaching.

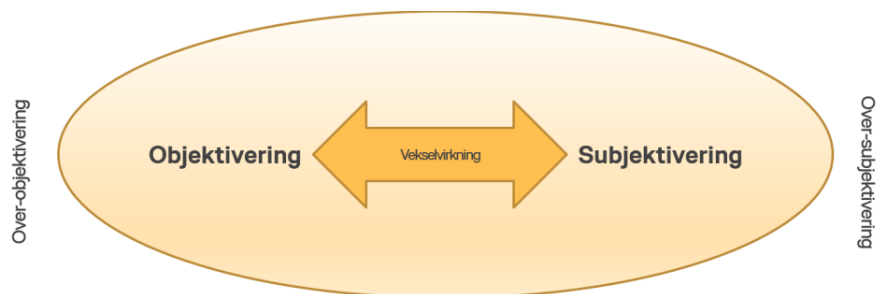
This leads to the development of understandings of pedagogical practice: on the basis of the way in which the descriptions and interpretations in the two sub-studies expand and change the theoretical preconception, an understanding is developed which is collectively referred to as *the pedagogical double movement*. This is based in particular on an understanding of the teacher's practice as strung out between two moments, each with its own intention. The double movement is described by the following final definitions:

The **pedagogical double movement** is defined as the constant interaction between objectifying and subjectivizing actions of the teacher in order to support the student learning both what is intended and (pre-)becomes authoritative.

Objectification is defined as the direct intervention of the teacher with the intention of directing or directing the learner towards the content and objectives of the instruction. The student is a receptive object of the teacher's didactic efforts.

Subjectification is defined as the teacher's withdrawal with the intention of allowing the student to move towards the content and goals of the teaching by themselves. The teacher resigns themselves as the subject, suspends the didactics and leaves the role of subject to the student.

The double movement can be illustrated in simplified form in the following way:



Chapter 6: Discussion (including Article 3)

First, the chapter discusses the understandings of pedagogical practice that the study has contributed under the common name of the *pedagogical double movement*. These discussions are:

- Pedagogical practice as preserving and not just changing
- The tendency towards over-objectification as manifested in the study and also theoretically and in other research
- To put into words the subjective as dilemma-ridden, because the subjective can thus be considered controllable
- An emphasis on the fact that the study indicates that pedagogical practice also requires teacher control
- A discussion of pedagogical practice as risky, which thus calls for courage in the teacher
- An emphasis on the fact that the study and discussions as a whole indicate that pedagogical practice must never lapse into one-sidedness

Next, the scientific quality of the study is discussed based on the concepts of *validity, reliability, and generalizability*, understood and translated into a qualitative research tradition.

The chapter concludes with a perspective section. The section contains Article 3, which focuses on the use of concepts by education programmes to promote the subjectivizing factor. Here, it is shown how the concepts and findings of the dissertation can be used to analyze policy descriptions of *student-centred learning and teaching* as an example of such a concept.

Chapter 7: Conclusion

Based on the partial conclusions in the main text and the articles, the study's overall research questions are concluded:

How can qualitative studies of teachers' experiences of pedagogical practice, sensitized by the concept of the dual purpose of pedagogy, contribute to the understanding of pedagogical practice?

The conclusion is that the understandings are captured in the common term *the pedagogical double movement*. This is unfolded in the chapter as follows:

Pedagogical practice has an objectifying moment. In other words, it is governed, exercised, and prescribed in order to ensure that the European Union is able to achieve its objectives of ensuring that the student is adapted socially, culturally, and competently to society. The teacher can and must steer the student in a certain direction.

Pedagogical practice has a subjectivizing moment. That is, it is liberating; it must leave the student at the center to support the student becoming and remaining an authoritative, self-determining, and ethical human being. The teacher can and must leave it to the student to choose which way they want to go. This trait is characterized by being a compassionate act the teacher directs at themselves, because the teacher wants the student's subjectivity.

The relationship between these two moments poses a problem, a contradiction, or a paradox. This cannot be dissolved, abolished, or reconciled, nor can it be reduced to unilateralism. The paradox must therefore not be solved, but must be managed by the teacher. This management calls, on the one hand, for the teacher's commitment to the subject behind the pupil and, on the other, for professional and didactic knowledge and ability, so that the teacher can alternate judiciously between control and freedom at each pedagogical moment.

11 Artikel 1: Skolens dobbelte formål som pædagogisk paradoks

- Et filosofisk-pædagogisk bidrag til den aktuelle debat om skolens formål

Niels Tange, cand. mag. og ph.d.-stipendiat ved Aalborg Universitet, Institut for Kommunikation og Psykologi. Lektor ved Via University College, Læreruddannelsen i Århus.

E-mail: Nibt@via.dk

Artiklen har været igennem fagfællebedømmelse er og antaget til publicering i tidsskriftet *Studier i pædagogisk filosofi* af redaktør Jørgen Huggler.

11.1 Abstract

This article aims to contribute to the current academic debate in Denmark about the purpose of school and education as a whole being either formation with the intention of creating autonomous subjects or being preparation to life in society. The article argues that the current debate does not take into consideration the possibility that the purpose of school could be dual and contradictory because man is contradictory in the sense that he is both determined by society and by himself, which tends to mislead and polarize the debate. Through readings of philosophical og pedagogical thinkers like Rousseau, Kierkegaard, Biesta, Adorno and Horkheimer the article presents a view on man, and thereby pedagogy, that is paradox because it builds on the understanding that man is both nature and nurture, both autonomous and defined by society and that the purpose of school and the task of the teacher therefore is double. On that note the article suggests and shows that this double perspective can direct the important debate on the purpose of school in a more appropriate and fruitful direction.

Nøglebegreber: Dannelse, læring, formål, pædagogik, paradoks, myndigblivelse.

11.2 Indledning

Hvad er skolens egentlige formål⁶? Er det at fremme elevernes læring og kompetencer, så de bliver nyttige borgere, *eller* er det at danne eleverne til frihed og

⁶ I artiklen veksler jeg mellem at tale om *skolens dobbelte formål* og *pædagogikkens dobbelte formål*. Dette fordi begrebet i litteraturen oftest kaldes *skolens* ..., hvorimod jeg selv finder, at

myndighed? Dette spørgsmål - og utallige mange andre udgaver af det⁷ - kan betragtes som et almenpædagogisk grundproblem⁸ og er ligeledes et aktuelt spørgsmål, der har præget den danske skole- og uddannelsesdebat de seneste 15 år og særligt intenst siden indførelsen af skolereformen i 2014⁹.

Det har indtil videre været muligt at identificere tre hovedtendenser i debatten med hver sin udgave af en løsning på spørgsmålet om skolens formål; de, der mener, at kompetence- og nyttetænkningen er problematisk, fordi den udelukker myndiggørelsen og dannelsen¹⁰, de, der mener, at denne diskussion er en *pseudodiskussion*,¹¹ fordi der angiveligt ikke er forskel på det kompetente menneske og det dannede og myndige menneske. Og endelig er der fortalere for en tredje vej¹², der anerkender forskellen mellem kompetence og dannelse, men ikke at de to formål strider imod hinanden, og således maner til besindighed ved at foreslå et *både og* eller en *balance* mellem de to positioner.

Udgangspunktet for denne artikel er den opfattelse, at denne debat er *særdeles vigtig*, idet den vedrører et helt centralt og højaktuelt problem i pædagogisk praksis, som jeg oplever, at skolen - og samfundet i øvrigt - har været snublende nær på at glemme, nemlig forholdet mellem det menneskelige og det tekniske, mellem det optimerende og det etiske, og pædagogisk set mellem dygtiggørelse og myndiggørelse af mennesket, i en tid, med tendens til ensidigt fokus på det tekniske og instrumentelle i skole og uddannelse.

pædagogikkens... er mere præcist, idet artiklen argumenterer for dobbeltheden som et pædagogisk grundvilkår frem for et forhold, der hidrører fra skolen som institution. For både at kunne referere til begrebet og præcisere min forståelse, anvendes begge.

⁷ Man har i debatten kunnet identificere en art begrebslig positionering, som er kommet til udtryk i en hel række begrebspar, som feks. dannelse-uddannelse, dannelse-læring, dannelse-kompetence, at blive nogen- at blive noget, som alle refererer til den samme diskussion.

⁸ Leo Komischke-Konnerup, *Borger eller menneske - skolens pædagogiske grundproblem* (København: Akademisk forlag, 2016).

⁹ For udlægninger af debatten se feks. Jens Erik Kristensen. *To menneskesyn tørner sammen*. Interview på Folkeskolen.dk. (2012) <https://www.folkeskolen.dk/516349/to-menneskesyn-toerner-sammen>; Stefan Hermann, *Hvor står kampen om dannelsen?* (København: Informations Forlag, 2016); Jens Erik Kristensen, "Skolen - en dannelsesanstalt eller uddannelsesinstitution?". *Kvan*, nr. 108, (September, 2017).

¹⁰ Niels Jakob Pasgaard, "Dannelsens skole". *Liv i skolen* nr. 3, 21. årgang (2019).

¹¹ Jens Rasmussen, Claus Holm og Andreas Rasch-Christensen (Red), *Folkeskolen efter reformen*. (Hans Reitzels forlag, 2015), 31-36.

¹² Jan Tønnesvang, "Kvalificeret selvbestemmelse - tilværelseskompetence i en helhed", *Kvan*, bind 110 (2018).

Formålet med denne artikel er derfor at understøtte og bidrage til denne debat ved at fremhæve et perspektiv, som kan virke overset i debatten. Ræsonnementet er, lidt firkantet opstillet, at de tre hovedtendenser i debatten alle bygger på den antagelse, at problemet, altså den umiddelbare modsætning mellem samfundsnytte og myndiggørelse, kan og skal løses eller ophæves, hvad enten det sker ved at underordne det ene under det andet, ved at betragte modsætningen som en illusion, eller ved at lade begge perspektiver få hver sin halvdel som en art balance. Denne artikel vil redegøre og argumentere for en tilgang, der bygger på den modsatte antagelse. Altså den antagelse, at modsætningen mellem nytten og myndigheden *ikke kan* og dermed *ikke skal* løses eller opløses, men udgør et grundvilkår i mennesket og dermed tillige en grundudfordring for skolen og læreren, der skal understøtte dette menneskes udvikling. Man kan sige, at jeg kritiserer debatten for at handle om, hvilket formål skolen skal opfylde, fremfor hvordan skolen kan lykkes med at opfylde begge sider af formålet. Her er således tale om et dobbelt eller dialektisk blik på skolens formål, der forstår pædagogisk praksis som en modsætningsfuld og paradoksal praksis. Dette blik kan identificeres teoretisk i sammenhæng med begrebet om *skolens dobbelte formål*¹³ og udgør altså det bidrag eller videnshul, som denne artikel søger at udfylde.

Det er således hensigten med artiklen at bidrage til et filosofisk-pædagogisk begrundet svar på, hvordan vi skal forstå skolens formål ved at redegøre for og begrunde den opfattelse, at skolen ikke enten skal myndiggøre eller uddanne til samfundsnytte, men skal begge dele, alt imens disse to sider af formålet står i et modsætningsforhold til hinanden, hvilket peger på en grundlæggende paradoksaltet i pædagogisk praksis. Håbet er, at dette perspektiv kan kvalificere den vigtige debat om formålet i den danske skole fremadrettet.

Artiklen bygger på del-studier fra et igangværende forskningsprojekt, der er udformet som et teoretisk sensibiliseret empirisk studie af, hvordan man kan forstå skolens dobbelte formål og hvordan denne dobbelthed viser sig for læreren som opgave i undervisningen. Nærværende artikel bygger specifikt på den teoretiske del af projektet, som har bestået i læsninger af filosofiske og pædagogiske tænkere med blik for denne dobbelthed både filosofisk-antropologisk og pædagogisk-didaktisk. Dermed er artiklen snævert rettet mod et filosofisk-pædagogisk perspektiv, og det

¹³ Kristensen, "Skolen - en dannelsesanstalt eller uddannelsesinstitution?"; Lars Geer Hammershøj, *Dannelse i uddannelsessystemet*. (København: Hans Reitzels Forlag, 2017), 78; Peter Kemp, *Løgner om dannelse - Opgør med halvdannelsen*. (Tjele: Tiderne skifter, 2015), 94.

undlades derfor bevidst at inddrage feks., institutionelle, politiske, historiske og juridiske perspektiver, som i en anden ramme kunne være relevante.

Artiklen bygger hovedsageligt på læsninger af Rousseau, Kierkegaard, Biesta og Adorno og Horkheimer. Disse tænkere er udvalgt, fordi de alle har blik for dobbeltheden og særligt myndiggørelsens egenart. Det kan imidlertid virke vel ambitiøst at behandle fire så toneangivende teoretiske positioner i *en* artikel. Sigtet er derfor heller ikke på nogen måde at gennemføre udtømmende redegørelser for den enkelte position, men at lade de forskellige teoretiske positioner supplere hinanden tematisk og dermed udgøre et bredt filosofisk grundlag for belysningen af det dobbelte formål som alment grundvilkår i pædagogikken.

Artiklen inddeles ud over denne indledning i to dele og en kort afslutning:

I første del redegør jeg for de to sider af skolens formål, som de beskrives og begrundes hos de nævnte pædagogiske og filosofiske tænkere under den fælles overskrift *myndigblivelse* overfor *nyttiggørelse*.

I anden del uddyber jeg denne skelnen ved at zoome ind på to områder, som jeg vurderer er underbelyst i den aktuelle debat, nemlig spørgsmålet om, hvordan vi kan forstå henholdsvis *forskellen* og *forholdet* mellem de to sider af formålet.

Afslutningsvis samler jeg kort op, ved at komme med eksempler på, hvordan artiklens teoretiske fremstilling af det dobbelte formål kan bidrage til en kvalificering af debatten.

11.3 Pædagogikkens dobbelte formål

"Modsætningen mellem dannelse og nytte angår spørgsmålet om pædagogikkens formål. Historisk betragtet har pædagogikken altid haft et dobbelt formål: På den ene side er formålet samfundsnytte (...) og på den anden side menneskedannelse"¹⁴.

Når barnet er i skolen, er der tilsyneladende to væsensforskellige opgaver eller formål på spil. På den ene side handler pædagogik om at gøre barnet klar til at kunne indgå på en hensigtsmæssig måde i det samfund eller den socialitet, som barnet er født ind i og som skolen er etableret af. Her handler det om at sikre, at barnet ved og kan det, der forventes og kræves for at kunne indgå hensigtsmæssigt og meningsfuldt i samfundsordenen. Dette formål skitserer således pædagogikkens opgave med at *tilpasse* barnet til samfundet og den omgivende verden, og det begrundes på den ene side i, at samfundets behov for borgere, der kan indgå i og understøtte det, og på den anden side barnets behov for at kunne trives og lykkes i den omverden og socialitet, som det er indlejret i og afhængig af. Denne position bestemmes i artiklen som *dygtig- og nyttiggørelse*.

¹⁴ Hammershøj, *Dannelse i uddannelsessystemet*, 78.

På den anden side er det skolens opgave at hjælpe barnet til at blive ikke samfundsstyret, men *selvstyret* i retningen af at udvikle barnet som et subjekt, der ikke er bestemt af, hvad samfundet vil, men af, hvad det selv vil. Her er altså tale om en frigørende, dannende eller subjektivitetsopbyggende tilgang, hvad jeg i artiklen under et vil kalde skolens opgave med at understøtte barnets *myndigblivelse*.¹⁵ Denne skelnen¹⁶ kan spores gennem hele den vesterlandske idehistorie¹⁷, men bliver særligt skærpet med overgangen til det moderne samfund, hvor det klassiske samfunds teleologiske tilværelses- og menneskeopfattelse opløses. J. J. Rousseaus (1712-1778) værker er i et vist omfang udtryk for denne opløsning og tydeliggørelse af det modsætningsfyldte i de to formål. Med indgangsformuleringen fra hovedværket *Samfundspagten*: ”Mennesket er født frit, men overalt er det i lænker”¹⁸ annoncerer han, at det moderne menneske i sig selv er et frit, naturligt menneske, der hviler i sig selv og ”... kun vil det, det kan og gør hvad det har lyst

¹⁵ I den begrebslige positionering i debatten om skolens formål er det oftest begrebet *dannelse*, der bruges som modposition til kompetence, læring, nyttegørelse osv. Jeg vælger ikke at bruge *dannelse*, fordi begrebet pga. dets mange filosofiske, pædagogiske og historiske betydningslag ikke er særligt præcist og måske bedst kan fungere som generel samlebetegnelse for debatten om menneskelig udvikling eller som det Wiberg kalder for *pladsholder* for en vedvarende diskussion af det pædagogiske verdensforhold (i Merete Wiberg, ”Dannelsesbegrebets rolle som regulativ ide i teoretisk pædagogik”, *Studier i pædagogisk filosofi*, årg. 5, nr. 1 (2016) 81-95). I stedet vælger jeg *myndigblivelse* for at lægge vægt på to sammenhængende betydninger: Myndig peger på det *ansvarligt autonome*, der hidrører fra det eksistentielle selvforhold og -blivelse den ikke-instrumentelle og ikke-kausale pædagogiske tilgang, der er nødvendig for at fremme myndigheden. Mennesket gøres ikke myndigt, men bliver myndigt. Dermed vurderer jeg, at myndigblivelse er et hensigtsmæssigt begreb til at introducere til - og uddybes af - Rousseaus naturlige menneske, Kierkegaards selvforhold og subjektivitet, Biestas subjektifikation og Adorno og Horkheimers etiske, menneskeligt orienterede side af dannelsen.

¹⁶ Overfor artiklens fokus på dobbeltheden mellem myndigblivelse og samfundsnytte kunne man anstille den kritik, at artiklen mangler at inddrage et tredje formålsperspektiv, der ikke handler enten om subjektets myndigblivelse eller om samfundstilpasning, men om menneskets myndige deltagelse i samfundet. Altså en art participations- eller civiliseringsposition i kantiansk forstand som f.eks. aktuelt er fremhævet i stk. 3 i den gældende formålsbeskrivelse for den danske folkeskole (<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>). Her er det min opfattelse, på baggrund af læsninger af særligt Kierkegaard og Rousseau, men vel også Biesta (idet jeg, som nævnt i artiklen med reference til Skovmand, forstår Biestas *socialiseringsdomæne* som en tilpasningskategori), at dette perspektiv ikke grundlæggende adskiller sig fra myndigblivelse og nyttiggørelse, men rettere sker som følge af den gode forvaltning af det dobbelte formål, hvor mennesket både udvikler sin tilpasning og sin myndighed, og at det således er i spændingsfeltet eller dialogen mellem de to, at civiliseringen sker. På denne måde udfordrer artiklen i en vis forstand denne positions egenart og foreslår i stedet, at den vedrører den dobbelthed, artiklen behandler.

¹⁷ Hammershøj, *Dannelse i uddannelsessystemet*, 78-82.

¹⁸ Jean-Jacques Rousseau, *Samfundspagten*. (København: Rhodos, 1987), 69.

til”¹⁹, men samtidig er et samfundsvæsen, der er bestemt og styret af dets socialitet og samfundsmæssighed.

På denne måde introducerer Rousseau til en art dobbelt antropologi ud fra tesen om, at et menneske rummer to sider eller to dimensioner. Disse kalder han på den ene side for *det naturlige menneske* og på den anden side *samfundsborgeren*. Det naturlige menneske kan forstås som det subjektive perspektiv på personligheden²⁰, hvor sammenligningen, socialiteten, evner, forudsætninger osv. ikke spiller en rolle, da det naturlige menneske er lykkeligt, frit og lige i sin egen subjektivitet. Samfundsborgeren er derimod defineret som det rent sociale perspektiv på personligheden, hvor menneskets egenart og subjektivitet er afløst af en total integration i samfundsmæssigheden. Her er mennesket alene optaget af samfundets gode og er alene et middel hertil.

Denne skelnen hos Rousseau kan udfoldes yderligere ved at inddrage hans kritik af sin samtids samfundsmæssige og kulturelle præstationer, som han særligt udfolder i en prisopgave fra *Akademiet* i *Dijon* i 1749 med titlen *Om genoprettelsen af videnskaberne og kunstarterne har bidraget til at forædle moralen*²¹. Rousseau kritiserer her sine samtidige optimistiske oplysningstænkere for ikke at skelne mellem samfundets og kulturens ypperligste frembringelser og så det enkelte menneskes moral. Denne kritik bunder i overbevisningen om, at moral ikke hidrører fra samfundet, fra den kulturelle elite eller fra dogmerne i Kirken, men i stedet udspringer af det subjektive menneskes samvittighedsfulde og frie forhold til sig selv, som det viser sig i det naturlige menneske. For Rousseau er *samvittigheden sjælens stemme* og moralen kommer fra *hjerterets ærlighed* som findes ved at se ind i sig selv ”...og lytte til sin samvittigheds stemme i følelsernes stilhed”²² og står dermed ifølge Rousseau i modsætning til den opfattelse, at et menneskes godhed kommer fra den kulturelle eller samfundsmæssige tilpasning.

Endelig bliver Rousseaus dobbelte blik på menneskelig udvikling tydeliggjort i hans skildring af den pædagogiske opgave i hovedværket *Emile*²³. På den ene side skal barnet gøres klar til samfundet, og på den anden side skal barnet forblive i sin ikke-sammenlignende naturlighed. På den ene side skal barnet forandres og udvikles, så

¹⁹ Jean-Jacques Rousseau, *Emile - eller om opdragelsen* (Gylding: Borgen, 1997), 33.

²⁰ Lars Løvlie, ”Rousseau i vore hjerter”, *Studier i pædagogisk filosofi*, årgang 2, nr. 1 (2013): 1-20.

²¹ Jean-Jacques Rousseau, ”Om genoprettelsen af videnskaberne og kunstarterne har bidraget til at forædle moralen”, i: Rousseau, *Politiske skrifter* (Århus: Klim, 2009), 7-35.

²² Rousseau, ”Om genoprettelsen af videnskaberne og kunstarterne har bidraget til at forædle moralen”, 31.

²³ Rousseau, *Emile - eller om opdragelsen*.

det kan indgå i samfundet og på den anden side skal det skærmes, eller bevares, så det forbliver, hvad det er. Rousseau kommer ligeledes med flere bud på, hvordan denne opgave løses pædagogisk i form af eksempler på *negativ pædagogik* som f.eks. undervisning, hvor læreren bestemmer på en sådan måde, at eleven oplever selv at bestemme:

”Ganske vist skal det (Barnet) kun gøre hvad det selv vil, men det bør kun ville det som De vil have det til at gøre. Barnet bør ikke tage et skridt som De ikke har forudset. Det bør ikke kunne åbne munden, uden at De ved hvad det vil sige”²⁴.

Alt i alt finder vi altså hos Rousseau en skitse til en forståelse af mennesket som et væsen, der både skal være sig selv og passe ind i samfundet, hvorfor de lærere, der skal hjælpe dette menneske, står med en dobbelt opgave og et dobbelt formål.

Paralleller til denne dobbelthed findes hos den danske filosof Søren Kierkegaard (1813-1855).²⁵ Gennem begrebspars som *subjektivitet* og *objektivitet* og *det indvortes* og *det udvortes* fremstiller han mennesket som et væsen, der er biologisk, socialt og fornuftigt på den ene side, men på den anden side står i et forhold til denne ydre konstituering²⁶. Denne forholde sig udgør menneskets indre, indvortes, eksistentielle side. Mennesket skal derfor udoverat være og blive noget i form af et menneske med disse og disse biologiske, sociale og fornuftsmæssige forudsætninger, ligeledes *blive sig selv* som dette menneske. Som hos Rousseau, er der her altså tale om både en subjektiv og en mere objektiv side af mennesket. Og den subjektive side handler for Kierkegaard altså ikke om, hvad mennesket er, eller hvad det kan, men hvordan det forholder sig hertil. Her opretter og tydeliggør Kierkegaard det eksistentielle rum eller den eksistentielle struktur som et *selvforhold*²⁷. Dette selvforhold, som det strukturelle træk ved mennesket, at det står i et forhold til sig selv, skal dermed ikke forveksles med en fornuftsmæssig refleksionskapacitet, men rettere forstås som en tilstand. Parallelt med Rousseau kommer selvforholdet altså ikke til at vedrøre en kapacitet eller kompetence, som det enkelte menneske kan besidde i større eller mindre grad, men rettere en art bevidsthed eller samvittighed, der gør, at mennesket ved om sig selv og sine

²⁴ Rousseau, *Emile - eller om opdragelsen*, 45.

²⁵ Selvom Kierkegaard i forfatterskabet ikke udtrykte stor interesse for Rousseau, viser flere studier, at der kan spores en del paralleller imellem de to, bl.a. i forhold til deres syn på subjektivitet og deres kritik af idealistiske og rationalistiske opfattelser hos henholdsvis Hegel og oplysningstænkere. Se f.eks. Ciprian Turcan, “Rousseau and Kierkegaard - authenticity and Human Existence”, *European Journal of Science and Theology*, vol. 13, nr. 1 (februar 2017): 5-13.

²⁶ Johannes Sløk, *Kierkegaard* (København: Gads forlag, 1963), 45.

²⁷ Arne Grøn, ”Subjektivitet og selvforhold”, *Psyke og logos*, nr. 23 (2002): 186-199.

handlinger, og dermed også vedrører den etiske og intersubjektive side af mennesket.²⁸

Kierkegaards forståelse kan som hos Rousseau tydeliggøres yderligere gennem hans kritik af den filosofiske transcendental-ontologiske tradition særligt den tyske idealisme og den samtidige Hegel²⁹. Hvor Rousseau kritiserede samtidens oplysningstænkere for at overse modsætningen i forholdet mellem samfundets og kulturens udvikling og det enkelte naturlige menneske, kritiserede Kierkegaard hele den idealistiske tradition fra Platon og frem, med særlig adresse til hans samtidige, Hegel. Kierkegaards kritik understreges med hans allerførste ord i værket *Enten-Eller*: ”.

“Det er maaskee dog stundomfaldet Dig ind, kjære Læser, at tvivle en Smule om Rigtigheden af den bekjendte philosophiske Sætning, at det Udvortes er det Indvortes, det Indvortes det Udvortes”.³⁰

Og herefter viser han igennem *Enten-Eller* det modsatte, at det indvortes *ikke* er det udvortes.

I citatet referes til Hegels *Wissenschaft der Logik*,³¹ hvor han bestemmer virkelighed som identiteten mellem det indre og det ydre. Derved fremfører Kierkegaard sin kritik, der særligt vedrører det forhold, at Hegel, som repræsentant for den transcendentalontologiske tradition, betragter subjektet og tilværelsen som sådan som et sammenhængende hele, som en enhed, som et system, der dermed er gennemskueligt for den spekulative fornuft. Dette betyder ifølge Kierkegaard, at der ikke ontologisk set skelnes mellem Hegels *verdensånd* og så det enkelte subjektive menneske. Dette er for Kierkegaard udtryk for en art spekulativ totalitarisme, der bestemmer tilværelsen som et fornuftigt, logisk sammenhængende hele og mennesket som en del deraf, der ikke reelt adskiller sig herfra. Der bliver derfor ifølge Kierkegaard ikke mulighed for at skelne mellem fornuft og lidenskab, natur

²⁸ Dette er ligeledes grundigt uddybet i Grøn, ”Subjektivitet og selvforhold”.

²⁹ Søren Kierkegaards skrifter, bind 7. Der henvises i artiklen til *Søren Kierkegaards skrifter* (SKS) ved Niels Jørgen Cappelørn et al. Søren Kierkegaards forskningscenter. (København, Gads forlag, 1997); Niels Thulstrup, *Kierkegaards forhold til Hegel*. (København: Gyldendal, 1967).

³⁰ SKS, bind 2, 11.

³¹ Se feks. *Kommentarbind til Enten-Eller* (København: Gads forlag, 1994), 85-86, hvor bla. Adler og Heibergs udlægninger af Hegels enhedstænkning, som Kierkegaards kritik ligeledes er møntet på, er nævnt.

og ånd, verdensånden og hiin enkelte eller det fornuftige og det etiske, hvilke fratager mennesket dets ansvar for eget liv, dets subjektivitet, dets myndighed³².

Denne kritik har som sagt paralleller til Rousseaus kritik af oplysningstænkernes sammenkædning af moral og oplysning. Og en klar indikator på Kierkegaards og Rousseaus sammenlignelige kritik er et tematisk sammenfald, hvor de begge formulerer deres kritik af henholdsvis systemet og det oplyste samfund, med matematisk-juridisk ironisk billedsprog. Således skriver Rousseau:

”Kulturmennesket er kun en brøk som går op i en fællesnævner og hvis værdi består i dets forhold til det hele tal, som er samfundet”³³.

Kierkegaard gør grin med Hegel på samme måde i følgende citat:

“Ak, medens den speculerende velbaarne Hr. Professor forklarer hele Tilværelsen, har han i Distraction glemt, hvad han selv hedder: at han er et Menneske, et slet og ret Menneske, ikke en phantastisk 3/8 af en §”.³⁴

Fejlen er for Kierkegaard og Rousseau, at subjektets egenart som selvbestemmende ansvarligt, etisk, myndigt menneske ophæves som en matematisk parentes, når man ikke skelner kategorisk korrekt mellem den indre subjektivitet og den ydre spekulative og samfundsmæssige objektivitet.

Endelig har Kierkegaard flere steder i forfatterskabet pædagogiske overvejelser, der peger på dobbeltheden, men mest tydeligt viser disse overvejelser sig måske i formen på hans eget forfatterskab. Kierkegaard er ikke i forfatterskabet optaget af at skrive til menneskets ydre fornuftige og biologiske side, men vil tale til den eksistentielle side, til subjektiviteten eller til *Hiin Enkelte*³⁵. En sådan eksistensmeddelelse lader sig ikke meddele direkte, idet den hermed vil gøre tilhøreren til objekt for meddelelsen. I stedet må meddelelsen ske indirekte gennem en æstetisk-litterær form, således at tilhøreren ikke bliver fortalt, hvad han skal gøre, men i stedet oplever sig som subjekt, der selv skal tage stilling og dermed kan udvikle sit myndige selvforhold. Denne indirekte meddelelsesform har Kierkegaard flere steder ligeledes beskrevet ind i den pædagogiske opgave over for børn. Et eksempel er følgende citat i Begrebet Angest:

” I udvortes Henseende er det let at see, naar det Øieblik indtræder, da man tør lade et Barn gaae alene, i aandelig Henseende er det ikke saa let. I aandelig Henseende er Opgaven saare vanskelig, og man kan ikke frikjøbe sig fra den ved at holde en

³² Thulstrup, *Kierkegaards forhold til Hegel*; Johannes Sløk, *Kierkegaard - humanismens tænker*. (København: Hans Reitzel, 1993).

³³ Rousseau, *Emile*, 12.

³⁴ SKS, bind 7, side 135.

³⁵ Dette udfolder Kierkegaard særligt i *Om min Forfattervirksomhed*. SKS, bind 13.

Barnepige og købe en Gangkurv. Kunsten er bestandig at være tilstede og dog ikke at være tilstede, at Barnet faaer Lov til at udvikle sig selv, medens dog Overskuelsen deraf staaertydeligt for Een. Kunsten er i allerhøieste Grad efter den størst mulige Maalestok at overlade Barnet til sig selv, og at udtrykke denne tilsyneladende Opgiven saaledes, at man tillige ubemærket veed Beskeed om Alt.”³⁶

Her skelner Kierkegaard klart mellem det udvortes og det indvortes, åndelige. I forhold til det udvortes er opgaven ligetil, fordi det udvortes er synligt, og kan håndteres pædagogisk direkte. Det åndelige domæne er derimod vanskeligt, idet det kalder på den voksnes menneskelige indlevelse, og dette domæne kan alene håndteres indirekte således, at barnets subjektposition ikke udelukkes. Den indirekte tilgang er nødvendig pga. af det paradoksale i at skulle handle således overfor barnet, at det bliver fri af denne handle³⁷.

Både i citatet og i Kierkegaards overvejelser om den indirekte eksistensmeddelelsesform tydeliggøres differensen i den pædagogiske og opdragelsesmæssige tilgang i forhold til henholdsvis den udvortes, kompetente og den åndelige, myndige side af mennesket.

Altså kan vi her se, at Kierkegaard filosofisk-antropologisk og pædagogisk parallelt med Rousseau peger på, at menneskets udvikling vedrører to kvalitativt forskellige områder og derfor kalder på et dobbelt formål.

Den tredje teoretiker, jeg vil inddrage til at understøtte at skolen har et dobbelt formål er den aktuelle Gert J.J. Biesta. En grundlæggende sontring igennem Biestas forfatterskab går ud på, at skole og uddannelse generelt bevæger sig inden for tre formålsdomæner, nemlig *kvalifikations-, socialisations- og subjektifikationsdomænet*³⁸. Kvalifikation og socialisation er domæner for, at skolen skal tilføre barnet viden, færdigheder og kompetencer, således at barnet kvalificeres til at indgå borgerligt og uddannelsesmæssigt i samfundet og støttes i at tilegne sig de sociale kompetencer, forståelser for samfund og fællesskab, som det kræver, for at barnet kan begå sig i samfundet. Disse to domæner udsiger altså noget om skolens

³⁶ SKS, bind 4, 427.

³⁷ Dette behov for en indirekte tilgang pga. det paradoksale i den pædagogiske frigørelses- og myndighblivelsesopgave har Kierkegaard flere tydelige eksempler på. Garff (i Kapitlet: “Altsaa: at staae ene – ved en Andens hjælp! – Kierkegaards pædagogiske paradoks, findes på <http://www.uddannelseshistorie.dk/images/pdf/a-2011-joakim-garff.pdf>) fremhæver feks. Kierkegaards pointe om at barnet skal staa alene - ved en andens hjælp og det berømte citat: *At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der,* begge fra Synspunktet for min forfattervirksomhed som eksempler på Kierkegaards fremstilling af det pædagogiske paradoks, der kalder på en indirekte tilgang.

³⁸ Gert Biesta, *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik* (Århus: Klim, 2014), 35.

opgave med at klargøre og tilpasse barnet til samfundet og kan dermed bestemmes som *tilpasningskategorier*³⁹. Subjektivifikationen er derimod en anderledes kategori, der udgør modsætningen og det kritiske korrektiv til tilpasningskategorierne, og som er central i Biestas budskab og omsiggribende kritik af den aktuelle uddannelsesverden. Biesta stiller nemlig spørgsmålstegn ved, hvad uddannelse egentlig skal, og hvad der er uddannelsens opgave eller formål. Svaret finder han i den opfattelse, at et menneske udover at være nyttigt og socialt for samfundet skal udvikle sin subjektivitet med henblik på at kunne være i verden ikke bare på en tilpasset, men også på en myndig - eller med Biestas eget begreb - "...voksen måde, dvs. som subjekt"⁴⁰. Begrebet om subjektivifikation tjener derfor til at fremhæve den eksistentielle side af mennesket, som vedrører menneskets subjektive forhold til sig selv som menneske i verden. Som Kierkegaard og Rousseau kobler selvforholdet til det etiske, da selvforholdet er samvittighed, sådan kobler Biesta subjektivifikationen til det etiske. Det gør han bla. inspireret af *Arendt* og *Levinas*, der begge ifølge Biesta forstår subjektivitet som noget, der grundlæggende vedrører forholdet til *den anden*. Subjektiviteten udfoldes alene i subjektets udleverethed til de andre. Derfor bliver det ifølge Arendt ikke muligt for mennesket at handle i isolation og for Levinas er ansvarligheden den fundamentale bestanddel af subjektiviteten⁴¹. Parallelt med Rousseau og Kierkegaard, anser Biesta på denne baggrund heller ikke subjektiviteten som vedrørende menneskets essens, men dets eksistens⁴² - ikke hvad det er, men *hvordan* det er. Det vedrører altså menneskets måde at forholde sig til og føre sit eget liv over for andre mennesker og verden. Dermed kan subjektivitet heller ikke for Biesta forstås som *et udviklingstrin* eller *resultatet af en udviklingsproces*,⁴³ altså ikke en kapacitet eller en kompetence, men i stedet som en struktur, en åbenhed eller en *kvalitet* af den måde, man fører sit liv på.

Som Rousseau og Kierkegaard var kritiske over for strømninger i samtiden, der truede deres opfattelse af mennesket som et dualt væsen, således også Biesta. Biestas kritik kommer tydeligt til udtryk i hans begreb om *learnification* eller

³⁹ Keld Skovmand, "Biesta og pædagogik - dannelse og undervisning i ny belysning". Kapitel i Alexander von Oettingen, (Red.) *Pædagogiske tænkere - bidrag til empirisk dannelsesforskning* (Bosnien: Hans Reitzels forlag, 2019), 221.

⁴⁰ Gert Biesta, *Undervisningens genopdagelse* (Århus: Klim, 2018), 28.

⁴¹ Ibid, 33-35.

⁴² Her referer Biesta direkte til Sartres berømte udsagn om, *at eksistensen går forud for essensen*. Ibid, 31.

⁴³ Ibid, 28.

læringsgørelse⁴⁴. Begrebet dækker over den opfattelse, at den nutidige skole og uddannelsesverden ensidigt fokuserer på læring således, at skolens og uddannelsens opgave alene består af tilpasning i form af kvalifikation. Dette har ifølge Biesta markante konsekvenser for skolen i retning af en udpræget instrumentalisering af undervisningen, der udelukker den subjektiverende side af den pædagogiske opgave.

Som sidste eksempel på en teoretiker, der har blik for behovet for et dobbelt formål og fremstiller dette som en kritik af den forståelse af dannelse, der kommer fra nyhumanismen og oplysningstænkningen og som dermed kan sidestilles med - og understøtte - Rousseaus kritik af oplysningstænkningen, Kierkegaards kritik den spekulative filosofi og Biestas kritik af den aktuelle læringsinfcerede uddannelsestænkning, skal nævnes filosofen Theodor Wiesengrund Adorno (1903-1969) og Max Horkheimer (1895-1973). De inddrages i den aktuelle debat om skolens formål af filosofen Peter Kemp (1937-2018) i forbindelse med hans brug af Adornos begreb *halvdannelse* i sit frontalangreb mod kompetencetænkningen, målstyringen og skolereformen i sin lille bog *Løgner om dannelse* fra 2015,⁴⁵ og ligeledes i en skarp forskningsartikel af Per Jepsen med titlen *Hvad var dannelse?*⁴⁶. Adorno kritiserer sammen med kollegaen Horkheimer hele oplysningsprojektet og det nyhumanistiske dannelsesprojekt tilbage fra Kant og Humboldt for i sig at rumme det modsatte af dannelse, fordi der sættes lighedstegn mellem oplysning og menneskets frie dannelse til humanitet. Problemet er at "... oplysning er den filosofi, som sætter sandhed lig med det videnskabelige system"⁴⁷. Oplysningen slår over i en *instrumentel fornuft*⁴⁸, fordi perspektivet for menneskets fornuftige oplyste omgang med tilværelsen er menneskets egen beherskelse, bemestring og kontrol over verden. Tolket ind i den pædagogiske opgave kan man sige, at det halvdannede menneske bliver det menneske, som ad instrumentel vej alene bliver dygtiggjort gennem udvidelse af dette menneskes fornuftige og vidensmæssige kapacitet. Dette er problematisk, fordi der, ifølge Adorno og Horkheimer, i den tekniske fornuft gemmer sig en kold, distanceret, beregnende tilgang til tilværelsen, som udelukker frihed og moral. Det tydelige vidnesbyrd herpå er for Adorno og Horkheimer

⁴⁴ Gert Biesta, *Læring retur - demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid* (Viborg: Unge pædagoger, 2009).

⁴⁵ Kemp, *Løgner om dannelse. Opgør med halvdannelsen*.

⁴⁶ Per Jepsen, "Hvad var dannelse?" *Studier i pædagogisk filosofi*, årgang 6, nr. 2 (2017): 95-109.

⁴⁷ Max Horkheimer og Theodor Wiesengrund Adorno, *Oplysningens dialektik - filosofiske fragmenter* (København: Gyldendal, 1995), 135.

⁴⁸ Max Horkheimer, *Eclipse of reason*. (London/New York: Continuum Publishing Company, 1974), 3-39.

*Holocaust*⁴⁹, som eksempel på, at meget oplyste og fornuftige mennesker indlejret i den tekniske fornuft udfører umenneskelige og grusomme handlinger i koldt blod. Altså identificerer Adorno og Horkheimer her en manglende skelnen mellem det menneskelige og det tekniske i tilgangen og forståelsen af den pædagogiske dannelsesopgave. Kemp ser en klar parallel mellem Adornos halvdannelse og den aktuelle målstyrings- og kompetenceorientering i skolen,⁵⁰ idet han mener, at dette ensidige fokus på dygtiggørelse udelukker den etiske dannelse til socialt ansvar. I forlængelse heraf fastholder Jepsen med baggrund i netop Adorno og Horkheimers kritik, at den måde dannelse forstås på i dag er hentet fra Kants oplysningstanker og Humboldts nyhumanisme, der i sig bærer dannelsens teknificering. Dermed er dannelse i den forstand efter Adornos kritik ikke længere mulig.⁵¹

Altså kan vi her i begrebet om halvdannelse finde perspektiver, der understøtter, at mennesket både rummer en beherskende side, der kalder på dygtighed og oplysning, og en etisk side, der kalder på åbenhed og indlevelse. Glemmes den etiske side, som Adorno og Horkheimer sertydelige tegn på, er det meget problematisk, hvilket kalder på et dobbelt formål i pædagogikken.

11.4 Forskellen og forholdet mellem de to sider af formålet

Såvidt en fremstilling af dobbeltheden i pædagogikkens formål, som den kan beskrives og begrundes med tanker fra Rousseau, Kierkegaard, Biesta, Adorno og Horkheimer. Alle peger fra hver deres position på mennesket som et væsen, der både rummer en teknisk, fornuftig, bemestrende, samfundstilpasset side, der kalder på dygtig- og nyttiggørelse, og en subjektiv, ansvarlig og etisk side, der kalder på myndigblivelse og dermed peger på, at menneskelig udvikling er en todelte opgave, og at skolen derfor har et dobbelt formål.

Jeg vil nu zoome ind på to perspektiver på pædagogikkens dobbelte formål, som jeg vurderer underbelyst i debatten; først *forskellen* og dernæst *forholdet* mellem de to sider af formålet.

11.4.1 Forskellen⁵² mellem de to sider af formålet

Begrebet om det dobbelte formål sætter fokus på et forhold, som jeg vurderer ofte bliver uklart og diffust i den i indledningen nævnte debat om skolens formål, nemlig

⁴⁹ Horkheimer og Adorno, *Oplysningens dialektik - filosofiske fragmenter*, 239 ff.

⁵⁰ Kemp, *Løgner om dannelse. Opgør med halvdannelsen*, 56-57.

⁵¹ Se Jepsen, "Hvad var dannelse?"

⁵² I artiklen har jeg vurderet det nødvendigt at gøre meget ud af at tydeliggøre og fremhæve *forskellen* mellem de to sider af det dobbelte formål. Dette valg er truffet ikke bare fordi forskellen mellem disse to sider er en helt central pointe i artiklen, men også fordi det

forskellen mellem de to sider af formålet. Netop forskellen er særligt relevant, fordi den udgøres af de store stridspunkter i denne debat. Den ene position i debatten mener, at der ikke er en kvalitativ forskel. De to andre mener, at der er. Her savner jeg, at man går fra denne ufrugtbare diskussion om der er en forskel eller ej, til i højere grad at uddybe, *hvad den er*. Det vil jeg derfor med baggrund i fremhævede teoretikere forsøge at gøre her.

Den ene side af formålet, samfundsnyttens, handler som nævnt tidligere i artiklen om dygtig- og nyttiggørelse, i form af en tilpasning af barnets ydre forudsætninger til de behov, som samfundet har. Det handler om at give eleven viden, færdigheder og kompetencer, faglige såvel som sociale og kulturelle, så det kan mestre de opgaver, der er brug for og begå sig socialt og kulturelt. Dette blik på den pædagogiske opgave afstedkommer behovet for at fastlægge klare mål og curriculære og metodiske beskrivelser af, hvad barnet konkret skal tilegne sig og lære, og der kaldes således her på en didaktik og en pædagogik, der bygger på den opfattelse, at der er en klar og tydelig kausalitet imellem de midler og metoder læreren bruger og den effekt, disse har på barnet. Blikket på barnet bliver, at det går i skole for at blive forandret i retningen af at blive dygtigere og bedre på helt specifikke områder. Skolens opgave bliver at frembringe denne forandring i barnet. Man kan således tale om at barnet her bliver *genstand* for skolens og lærerens forandrende didaktiske og metodiske tiltag.

Den anden side af formålet, der vedrører myndigbliven, adskiller sig kvalitativt fra den første samfundsnyttige side. I myndigbliven er der ikke fokus på barnets forhold til samfundet, socialiteten, kulturen og de krav, der her er tale om, men i stedet om elevens eksistentielle forhold til sig selv og dermed det etiske forhold til dets omgivelser. Men, hvordan skal dette eksistentielle selvforhold forstås og hvorledes bliver det etisk? Som vi kort berørte tidligere i artiklen, forstår

simpelthen er et markant fund ved læsningen af de valgte teoretikere, at der faktisk er en klar og markant forskel og modsætning mellem de to sider, og fordi jeg vurderer, at det bla. er en upræcis og for lempelig omgang med denne forskel, der har medført, at debatten om skolens formål tenderer til dikotomier og enhedsopfattelser. Dog er det vigtigt, at denne tydelige og fremhævede skelnen ikke forveksles med en dikotomisk position, således at artiklens forsøg på at *skelne* læses som forsøg på *adskillelse*. For, som artiklen ligeledes søger at vise, så er de to sider af det dobbelte formål i al deres uforenelighed ligeledes sammenhængende, afhængige af hinanden og snævert forbundne i menneskelivet og i den pædagogiske opgave. Derfor er det også upræcist at tale om *to formål* frem for *det dobbelte formål* - eller måske endnu bedre, *dobbeltheden i formålet*. Hertil kan også tilføjes, at jeg med den tydelige skelnen mellem de to sider af formålet giver plads til den pointe, at der *ikke* er tale om et hierarkisk forhold mellem nyttiggørelse og myndigblivelse, som en manglende skelnen ville kræve. Myndighed er ikke finere eller vigtigere end nyttighed eller omvendt. En sådan forståelse ville jeg betragte som netop dikotomisk og det oplever jeg som sagt tendenser til i debatten.

Kierkegaard menneskets indre eller *det indvortes* som ånd⁵³. Og ånd defineres af Kierkegaard, som den indre struktur ved mennesket, at det som forhold forholder sig til sig selv. Dvs., at det står i et refleksivt, bevidsthedsmæssigt forhold til det, det er. Og det er netop denne karakter af selvforhold, der konstituerer mennesket som subjekt⁵⁴. Hvor den ene side af formålet handler om at arbejde med barnets objektivitet, dets måde at indgå i omgivelserne, handler denne anden side altså om at udvikle barnets indrestyring, selvbestemmelse i eksistentiel forstand eller *subjektivitet*.

Men, er det at forholde sig til sig selv ikke blot endnu en kompetence, en evne for tænkning og refleksivitet, som man kan forbedre på linje med en færdighed? Ifølge Kierkegaard adskiller det åndelige selvforhold sig fra tænkning derved, at det ikke vedrører, hvad et menneske er eller kan i udvortes forstand, men er et udtryk for den almene struktur ved et åndeligt væsen, at det altid er i en tilstand af bevidsthed om sig selv. Dette uddyber Kierkegaard ved at bestemme selvforholdet ikke som tidsligt og foranderligt, men somevigt og ved at bestemme, at selvforholdets endemål ikke er at blive noget, men er at blive sig selv. Og om dette at blive sig selv, skriver Kierkegaard, at "... dette kan Enhver, hvis han vil"⁵⁵ - ikke hvis han *kan*, kunne man tilføje. Forskellen mellem den ydre forandring af menneskets viden og kompetencer og den indre ikke-forandring formulerer han på følgende måde: "At vorde er en Bevægelse fra Stedet, at vorde sig selv er en Bevægelse på Stedet"⁵⁶. Bevægelsen på stedet er et billede på, at der ikke er tale om at mennesket eksistentielt set skal forbedres eller forandres. I stedet skal det gøre, hvad et selvforhold gør, nemlig forholde sig til sig selv. Selvforholdets bestemmelse er altså ikke at være stærkt eller dygtigt, men at være *åbent*. At tage sit liv på sig som opgave, at ville være sig selv. Denne åbenhedsopgave kobler Kierkegaard til det etiske, derved at åbenheden fastholder mennesket i en bevidsthed om - og dermed frihed og ansvar i forhold til - dets måde at leve på i verden med andre mennesker. Dermed bliver det åbne selvforhold forudsætningen for, at mennesket kan leve etisk og samvittighedsfuldt. At være etisk er dermed ikke noget mennesket skal lære, men noget det er, hvis det er sig selv.

Den pædagogiske opgave i lyset af denne side af formålet bliver dermed ikke at forbedre eller forandre eleven, men i stedet at lade eleven være eller at *bevare* eleven. Dermed bliver didaktikken her ligeledes helt anderledes. Her kan ikke opstilles klare mål som kan opnås, der er ingen progression, der kan måles på, og der

⁵³ SKS, bind 11, 129.

⁵⁴ Grøn, "*Subjektivitet og selvforhold*", 186-199.

⁵⁵ SKS, bind 3, 173.

⁵⁶ SKS, bind 11, 151.

kan ikke være tale om kausalitet⁵⁷, da man her antager, at man ikke på instrumentel vis kan tvinge frihed frem, eller frembringe subjektivitet og myndighed gennem ydrestyring. I stedet må læreren for det første besinde sig på alle disse umuligheder, og så må man arbejde med, hvad Rousseau ville kalde *negativ pædagogik* eller Kierkegaards *indirekte henvendelse*. Biesta kommer med et eksempel herpå⁵⁸, hvor han undersøger arbejdet med at skabe demokratiske subjekter i skolen. Hans pointe er, at man ikke kan producere demokratiske mennesker, men, at man i stedet må organisere skolen og undervisningen på en sådan måde, at det er muligt for eleverne at være demokratiske. Ud fra ovenstående kan man sige, at Biesta viser, at demokratiske værdier ikke er noget, man skal fremme i kausal forstand. Man skal i stedet arbejde negativt og indirekte, ved ikke at ville forandre og ændre, men ved at lade børnene være det, de er. Her skal skolen ikke gøre noget med barnet, men skal lade det være, som det er og være det mod ydre påvirkning. Her er der ikke fokus på, hvad skolen gør ved barnet, men hvad den gør for barnet, eller med Rousseaus egne ord: ”Byg i god tid et læhegn omkring dit barns sjæl”⁵⁹.

Altså kan vi nu sammenfatte forskellen mellem de to sider af formålet ved at sige, at den ene side er at dygtiggøre barnet ved at forbedre og skærpe dets ydre evner, viden, færdigheder og kompetencer, faglige, kulturelle og sociale. Hensigten er at gøre barnet stærkt og nyttigt således, at det kan mestre samfundets og omgivelsernes krav, og kan indgå i det sociale og samfundsmæssige liv. Dette kan ske ved at betragte barnet som objekt for forandring og at undervise barnet direkte med metoder, der kausalt kan frembringe den ønskede effekt. Den anden side af formålet handler om at gøre barnet til subjekt. Dette er ikke en forandring, men en væren-sig-selv, som man derfor må møde gennem pædagogisk negativitet. Formålet her er ikke at gøre barnet stærkt, men at støtte eller bevare dets åbenhed over for sig selv som

⁵⁷ Netop kausalitet som et pædagogisk-didaktisk begreb er et centralt tema i pædagogisk forskning om dannelse og i debatten om skolens formål. Iskov (i sin PhD-afhandling: Thomas Iskov, *Didaktisk intentionalitet - mod en udvidelse af den analytiske didaktik* (2017)) - og Uljens (Michael Uljens, *School didactics and learning* (Taylor and Francis Ltd., 1998)) arbejder med *intentionalitet* som korrektiv til didaktisk kausalitet, Illum-Hansen bruger begrebet *probalistisk kausalitet* som korrektiv til en mekanisk kausalitet (i ”Den eksakt anskuende dømmekraft”, kapitel i Oettingen, *Empirisk dannelsesforskning*, 103), og Rømer fremhæver i en diskussion af forholdet mellem undervisning og læring og med henvisning bla. Biesta *omvendt kausalitet* (i ”Undervisningens gavegivning”, *Studier i læreruddannelse og -profession*, årg. 2, nr. 1 (2017): 73-89). Jeg foreslår her at gøre rent bord, ved at argumentere for at pædagogikken både er kausal i sin forandrende dygtiggørende tilgang og ikke er kausal i sin bevarende tilgang, fordi myndiggørelsen egentlig er myndighblivelse og fremmes ved at lade barnet blive sig selv. Dette er ikke en passivitet fra læreren, men en aktiv handling, hvor læreren ikke gør noget ved, men i stedet noget for eleven.

⁵⁸ Biesta, *Læring retur - demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*, 113.

⁵⁹ Rousseau: *Emile*, 8.

menneske i verden og dermed dets subjektive, ansvarlige, værdimæssige og etiske side.

Bag denne forståelse ligger således en dual antropologi, der ser mennesket som et væsen, der på den ene side står i et styrkeforhold til dets omgivelser, der kalder på dygtig- og nyttig-gørelse og på den anden side står i et eksistentielt forhold til sig selv, som menneskets etiske samvittighedsfulde overtagelse af sit eget liv i verden med den anden. Disse to sider kalder på hver sin pædagogiske tilgang; en direkte kausal tilpassende, instrumentel forandring af eleven og en indirekte, ikke-kausal, frigørende bevarelse af barnet - og dermed på hver sin side af formålet. Forskellen mellem de to sider af formålet kan for overskuelighedens skyld opstilles skematisk som begrebspar på følgende måde:

Myndigblivelse Nyttiggørelse

Indirekte/Negativ	Direkte
Bevarelse	Forandring
Frigørelse	Tilpasning
Åbenhed/etik	Styrke/dygtighed
Gøre noget <i>for</i> barnet	Gøre noget <i>ved</i> barnet

11.4.2 Forholdet mellem de to sider af formålet

Her kommer vi til et andet centralt tema i den aktuelle diskussion om skolens formål, som jeg ligeledes har oplevet underbelyst. Nemlig spørgsmålet om, hvordan disse to sider af formålet skal forholde sig til hinanden. I indledningen antydede jeg, at de positioner, jeg fandt i debatten, alle sammen byggede på den antagelse, at forholdet mellem myndigblivelse og nyttiggørelse skulle løses eller opløses, og således ikke havde blik for at spændingsfeltet mellem de to kunne udgøre et almenpædagogisk vilkår. Lad mig uddybe dette.

En ikke-paradoksalt forståelse af mennesket og pædagogikken tilsiger, at man ikke kan efterleve to modsætningsfyldte sider af formålet på samme tid. Men her er der tale om en paradoksalt tilgang, der netop peger på, at de to sider, samfundsnytte og myndigblivelse, er modsætninger, men samtidig begge skal tilgodeses. Altså er der både tale om at forholdet mellem de to er *uforeneligt* og at de er snævert forbundne og afhængige af hinanden i menneskelivet og i pædagogikken og dermed *skal*

forenes i pædagogikken. For at uddybe dette, vil jeg først præcisere uforeneligheden i forholdet mellem de to.

For Rousseau er disse to sider af formålet i strid med hinanden af den simple grund, at et menneske ikke både kan være frit og ufrit. Forsøger det alligevel at kombinere de to, går det ifølge Rousseau grueligt galt:

”Altid i modstrid med sig selv, stadig vaklende mellem tilbøjelighed og pligt bliver han hverken menneske eller borger. Han bliver intet værd hverken for sig selv eller for andre.”⁶⁰

Naturmennesket er sig selv og elsker sig selv som sig selv gennem en udgave af selvkærligheden som Rousseau kalder *selvkærlighed* eller *amour de soi*, hvorimod samfundsborgerens kærlighed til sig selv omformes til *egenkærlighed*, som er kærligheden til at være noget i andres øjne - *amour propre*.⁶¹

En lignende skelnen uddyber Kierkegaard i sin fremstilling af spidsborgeren, der ikke vil være ved, at han er et subjekt eller et selv, der selv skal tage stilling og vælge, men alene vælger det, man og mængden vil have og dermed gør, som *man* gør. Dette fremstiller Kierkegaard i værket *Enten-Eller*⁶², og netop denne titel kan måske forstås som en understregning af forholdet mellem at være noget i samfundets øjne, overfor at være sig selv. *Enten* må man gøre det ene, *eller* det andet.

Heidegger er inspireret herfra med sit begreb om *das Man*, som den upersonlige mans undertrykkelse af den enkeltes forsøg på at tage eksistentielt stilling til eget liv. *Das Man* er for Heidegger, hvad mængden er for Kierkegaard. Mennesket står således i valget mellem at følge *das man* og derved leve uegentligt i forståelsen uselvstændigt - eller her, umyndigt - eller overtage sit eget liv i egentlighed⁶³. Endelig fastholder Biesta, som vi var inde på tidligere, en klar skelnen mellem socialisering og kvalificering som tilpasning og subjektifikation som ansvarliggørelse.

Således markeres her selvmodsigelsen i, at den enkelte kan være subjekt og styret af mængden på samme tid, hvilket peger på at samfundsnyttens og myndigblivenheden ikke blot er forskellige, men faktisk modsætninger, som udfordrer og til tider udelukker hinanden. Altså er forholdet mellem de to på den ene side et *modsetsningsforhold*.

⁶⁰ Rousseau: *Emile*, 13.

⁶¹ Se f.eks. Rousseau: *Emile*, 127. Eller Løvlie, ”Rousseau i vore hjerter”, 1-20.

⁶² SKS, bind 2 og 3.

⁶³ Martin Heidegger, *Væren og tid* (Århus: Klim, 2014).

Men, idet der er tale om et dobbelt formål, hvor begge sider indgår i det pædagogiske, må der også argumenteres for, at læreren skal begge dele. Så, hvordan kan vi forstå, at disse to sider af formålet, der er i modstrid med hinanden, begge skal tilgodeses i sammenhæng?

Her kommer vi tæt på, at det dobbelte formål egentlig både adskiller og samler den pædagogiske opgave. En opgave, der dermed ikke går op og ikke kan beskrives på *en* måde eller oplistes i en manual, fordi den i sin grund er paradoksal. Det er den, fordi mennesket og menneskelivet består af modsætninger, der skal sameksistere. Når mennesket står i verden, skal det selv træffe valg og tage ansvar *og* det skal tilpasse sig samfundet. Barnet skal både gøre, hvad der bliver sagt *og* hvad det selv mener er rigtigt. Det skal både være tilfreds med at være sig selv *og* stræbe efter at ville være, som de andre. Det skal både være naturligt *og* samfundsmæssigt. Men hvordan kan man pædagogisk gribe denne dobbelte opgave?

Biesta svarer ved at sammenligne underviserens opgave med arkitektens. Han skriver sig frem til, at arkitektens opgave er dobbelt derved, at hun skal bygge huse med rum, som passer til en bestemt brug og en bestemt adfærd, men samtidig skal undgå at rummet styrer og dikterer den menneskelige adfærd. På spørgsmålet om, hvordan arkitekten skal forvalte dette dobbelte forhold, svarer Biesta, at han ikke skal vælge en af mulighederne, men skal "...tage modsætningen alvorligt og give den en central plads i forståelsen af, hvad det vil sige at være arkitekt."⁶⁴. Overført til underviserperspektiv skriver han videre: "Underviserens ansvar består, vil jeg mene, netop i en hensyntagen til den paradoksale (...) kombination af uddannelse og dets nedbrydning"⁶⁵. Den pædagogiske opgave bliver altså for Biesta både styring og frigørelse i al sin modsætning. Og modsætningerne forvaltes ifølge Biesta bedst, når underviseren går til den pædagogiske opgave med forståelsen af, at den er defineret ved paradoksalitet. At være lærer, er at sætte sig for - og at besinde sig på - at forvalte dette paradoks. Et andet sted placerer Biesta parallelt hermed den pædagogiske opgave i spændingsfeltet mellem *verdensdestruktion* og *selvdestruktion*. På den ene side handler pædagogik om, at mennesket destrueres og bliver som verden, og på den anden side, at verden destrueres så barnet bliver sig selv, idet mennesket "...både skal engagere sig i og frigøre sig fra verden"⁶⁶. Den pædagogiske opgave bliver således en dobbelt opgave, hvor pædagogen skal tilstræbe at forene to uforenelige størrelser. Og hvordan skal opgaven gribes an?

⁶⁴ Biesta, *Læring retur - demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*, 109.

⁶⁵ Ibid, s. 110

⁶⁶ Gert Biesta, "Hvad skal vi stille op med børnene - om uddannelse, modstand og dialogen mellem barn og verden", 111. I Jakob Klitmøller, og Dion Sommer, *Læring, dannelse og udvikling - kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole* (Århus: Hans Reitzel, 2015), 105-122.

Hvordan skal det uforenelige forenes? Ifølge Biesta er der ikke tale om en kappestrid, hvor den ene position skal besejre den anden, men slet og ret om dialog. ”At forblive i den frustrerende gråzone mellem de to ekstremer”⁶⁷, hvor barnet og verden i gensidig dialog former barnets vilje som både tilpasset og fri af verden.

Denne paradoksalitet kan yderligere understreges af et Rousseau-citat, hvor han erklærer, at han ”...hellere vil være manden med paradokserne, end manden med fordommene”⁶⁸. Rousseaus pointe er, at menneskets paradoksale karakter og dermed pædagogikkens paradoksale opgave, umiddelbart strider mod den fornuft og rationalitet, som var dominerende på Rousseaus tid, og som vel også er det i dag. Dette medfører, at mennesket har tendens til at fortrænge det paradoksale og i stedet indsætte fordomme, der passer ind i den dominerende fornufts skabelon. Men, disse fordomme er for Rousseau ikke virkelige. De er alene udtryk for manglende mod og vilje til at se tilværelsens og pædagogikkens paradoksalitet i øjnene. Med Adorno og Heidegger kan man sige, at dette er udtryk for, at mennesket via den tekniske fornuft gør sig til herre over tilværelsen, ved at definere den efter den menneskelige fornufts målestok.

Det er en beslægtet kritik Kierkegaard kommer med, når han påpeger, at filosofien bilder sig ind, *at det indvortes er lig det udvortes* og således vil tvinge tilværelsen ind i en alt-favnende fornuftig, spekulativ forståelsesramme i form af *systemet*. Og Biesta gør en lignende bevægelse, når han viser, at skolen i læringens navn i dag forsimpler og forenkler den pædagogiske opgave.

Altså kan vi opsamlende sige, at de to uforenelige modsætningsfyldte sider af formålet ikke forenes ved at modsætningen mellem dem opløses, eller ved at det ene formål underordnes det andet. I stedet kan man måske sige, at de to formål forenes i paradokset - eller med Biestas formulering - i skolens og lærerens accept af den pædagogiske opgaves iboende dobbelthed og paradoksalitet⁶⁹.

⁶⁷ Ibid, 113.

⁶⁸ Jean-Jacques Rousseau, *Emile - eller om opdragelsen, 1. del*. (Ringkøbing: Borgens forlag, 1962), 90; Komischke-Konnerup, *Borger eller menneske*, 30.

⁶⁹ Ligeledes har toneangivende pædagogiske forskere understreget vigtigheden af at forstå pædagogikkens grund som antinomisk og paradoksal. Se f.eks. Alexander von Oettingen, *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier - perspektivering af K. Grue-Sørensens filosofiske pædagogik* (Århus: Klim, 2006) eller Lars Løvlie, ”Does paradox count in education?” *Utbildning og demokrati*, vol. 16, nr. 3 (2007): 9-24.

11.5 Opsamling - med kort perspektivering til den verserende debat om skolens formål

Denne artikel er motiveret af den oplevelse, at den akademiske debat om skolens formål ikke fuldt ud lykkes med at indfange pædagogikkens paradoksale karakter og dermed har tendens til at blive ensidig, polariseret og dikotomisk. Og bag dette motiv ligger den mere grundlæggende oplevelse af, at skolen, uddannelsen og samfundet som sådan har brug for en debat, der netop kan besinde sig på det paradoksale. Grunden er, som både Rousseau, Kierkegaard, Adorno, Horkheimer og Biesta, peger på, at skolen og samfundet altid er i fare for at blive ensidigt og fordomsfuldt, når det mister blikket for, at mennesket er en *modsætning*.

Jeg har i artiklen søgt at lade disse filosoffer og pædagogiske tænkere tale, for at give os indblik i modsætningen, som den kan uddifferentiere sig pædagogisk i form af begrebet om *pædagogikkens dobbelte formål*.

Men, hvordan vil et dobbelt perspektiv på pædagogikkens formål, som det præsenteres i artiklen, konkret kunne påvirke debatten om skolen og uddannelserne?

Den vil kunne understøtte en debat, der *både* anerkender, at det er skolens opgave at gøre elever dygtige, stærke og nyttige for samfundet, og at skolen skal understøtte at eleverne bliver myndige og at opgaven derfor er paradoksalt og modsætningsfyldt.

Den vil ikke enten argumentere for eller imod testning og måling i skolen, men derimod både kunne acceptere testning og måling idet elevens nyttig-gørelse i et vist omfang kan måles, men samtidig kritisk kunne fastholde de umyndiggørende sider af en sådan målings- og testningspraksis. Den vil altså både kunne forholde sig til den kausale og tekniske side af undervisningen, som vigtig og afgørende, men også til den ikke-kausale, negative bevarelse af eleven som sig selv, som stadig kritisk vinkel på alle teknikker og metoder i skolen. Dermed vil denne dobbelte tilgang både kunne fastholde, at lærere skal kunne teknikker og metoder, men samtidig skal være frie dømmekraftige mennesker, der er kritiske over for disse teknikker og kan vælge til og fra, når myndigblivelsen kalder derpå. Den vil både kunne rumme at oplysning og faglig dygtighed er et afgørende formål i skolen, men ligeledes fastholde, at der aldrig må sættes lighedstegn mellem dygtiggørelse, klogskab eller kundskabsdannelse og så etik og myndighed⁷⁰.

⁷⁰ Her, såvel som i artiklen generelt, udfordres den opfattelse, at oplysning, kundskaber og undervisningsindhold har myndigblivelsespotentiale i sig selv, som jeg ser tendenser til hos feks. Bildungstænkere som Humboldt og Klafki. Det er et bevidst valg i artiklen at udfordre denne ide om *kundskabsdannelse*, netop fordi det er et fund i læsningen af de valgte teoretikere, at forholdet mellem kundskaber, indhold og oplysning og så etik, subjektivitet og autonomi er modsætningsfyldt, og at det er når disse to kobles for tæt, at halvdannelsen sker.

Den vil kunne åbne for den forståelse, at pædagogisk praksis både er instrumentel og indlærende *og* er æstetisk, kreativ, frigørende, legende og subjektiverende i en eller anden sammenflettet grumset udgave.

Og den vil på et mere teoretisk niveau både kunne rumme de i pædagogikken fremherskende konstruktivistiske og systemteoretiske forståelser af mennesket, som selvreferentielt psykisk system *og* dannelsesfortalernes åndsvidenskabelige forståelser af mennesket, som et frit og myndigt subjekt.

Og i forhold til skoleforskningen vil den dobbelte tilgang både give plads til det etisk-normative, almenpædagogiske dannelsesorienterede og det empirisk-deskriptive perspektiv på pædagogisk praksis som hentes fra metode- og effektforskningen og dermed kunne opretholde en ligeværdig ikke-hierarkisk debat mellem disse perspektiver⁷¹.

Således vil den dobbelte forståelse af pædagogikkens formål måske kunne bidrage til at flytte fokus fra en enten-eller diskussion til en vedvarende kvalificeret debat om, *hvordan* vi bedst efterlever det dobbelte formål både i forvaltningen og ledelsen af skolen og uddannelserne, og ikke mindst i den konkrete pædagogiske situation i praksis.

Og her er vi nået til denne artikels grænse. Hensigten har været at diskutere det dobbelte formål fra et filosofisk og pædagogisk teoretisk perspektiv og ikke fra et praktisk, institutionelt, politisk eller juridisk. Artiklen er således alene et udgangspunkt for, at man blandt skolens lærere, ledere og forskere undersøger, hvordan det dobbelte formål viser sig som opgave og kan forvaltes - ikke opløses - i konkret pædagogisk praksis.

Det er imidlertid ikke sigtet med artiklen at undsige indholdets og oplysningens vigtighed i den pædagogiske opgave, men rettere at fremhæve det vigtige spændingsfelt mellem kundskab og myndighed og at foreslå, at forvalte dette spændingsfelt begrebsligt ved at dele skolens formål i to ligeværdige, snævert forbundne domæner, således at der både sikres en skelnen, men også en kobling mellem kundskaber og dannelse - eller med mine begreber - dygtiggørelse og myndighblivelse.

⁷¹ Efterspørgslen efter et ikke-hierarkisk forhold mellem det teoretisk-normative og det empirisk-deskriptive inden for skole- og uddannelsesforskning findes ligeledes i Oettingens beskrivelse af en forholdsvis ny strømning inden for dansk uddannelsesforskning med overskriften *Empirisk dannelsesforskning* (Oettingen, (Red.) *Empirisk dannelsesforskning - mellem teori, empiri og praksis*).

12 Artikel 2: Den pædagogiske dobbeltbevægelse

- læreres oplevelse af undervisning, der både danner og uddanner

Niels Tange, cand. mag. og ph.d.-stipendiat ved Aalborg Universitet, Institut for Kommunikation og Psykologi. Lektor ved Via University College, Læreruddannelsen i Århus.

Artiklen har været igennem fagfællevurdering og er publiceret i *Tidsskrift for professionsstudier*. Se:

Tange, N. (2022). *Den pædagogiske dobbeltbevægelse - læreres oplevelse af undervisning, der både danner og uddanner*. *Tidsskrift for professionsstudier* nr. 34, s. 56-65.

12.1 Abstract

Der er aktuelt stor opmærksomhed på folkeskolen som en institution, der ikke alene skal uddanne, men også danne eleverne til selvbestemmelse og myndighed og dermed har et dobbelt formål. Forskningen og diskussionerne på dette område foregår oftest på et teoretisk og overordnet plan, hvilket kan skabe en ufrugtbar afstand til den konkrete pædagogiske praksis på skolerne. Artiklen bygger bro ved at præsentere analyser af, hvordan lærere i folkeskolen oplever spændingsfeltet mellem dannelse og uddannelse i egen undervisning.

Analyserne peger på, at lærerne oplever deres praksis som en stadig vekslen mellem to grundmomenter. På den ene side skal de planlægge, styre, rammesætte, formidle og dermed objektivere eleverne og på den anden side skal de trække sig, suspendere deres styring og give plads til at eleven kan indtage en subjektposition i undervisningen. Og her fremhæves særligt denne trækkesig, som et meget vigtigt, men også skrøbeligt moment, der nemt tilsidesættes.

På baggrund af analyserne udvikles begrebet Den pædagogiske dobbeltbevægelse, der bestemmes som den stadige vekselvirkning mellem lærerens objektiviserende og subjektiviserende handlinger mhp. at understøtte at eleven både lærer, hvad læreren har intenderet, og samtidig udvikler sin subjektivitet og myndighed.

Dermed udgør begrebet et praksisnært bidrag til forskningen i, hvordan vi kan forstå og 'gøre' pædagogisk praksis, der både uddanner og danner.

12.2 Abstract på engelsk

There is currently a great deal of attention paid to the primary school as an institution that not only has to educate, but also supports the formation of the students and therefore has a dual purpose. The research and discussions in this area most often take place on a theoretical and overall level, which can create a barren distance from the specific pedagogical practice in the schools. The article bridges this gap by presenting analyzes of how teachers in primary and lower secondary schools experience the field of tension between education and formation in their own teaching.

The analyzes indicate that teachers experience their practice as a constant shift between two basic elements. On the one hand, they must plan, manage, frame, communicate and thus objectify the students and on the other hand, they must withdraw, suspend their control and provide space for the student to occupy a subject position in the teaching. And here this act of withdrawal in particular is highlighted as a very important, but also fragile moment that is easily overlooked.

On the basis of the analyzes, the concept of The pedagogical double movement is developed. It is defined as the constant interaction between the teacher's objectifying and subjectivating actions in order to support that the student both learns what the teacher has intended, and at the same time develops his subjectivity and self determination.

Thus, the concept makes an empirical contribution to research on how to understand and 'do' pedagogical practice that both educates and supports formation.

Nøgleord: Dannelse, paradoks, det dobbelte formål, empirisk dannelsesforskning, pædagogik

12.3 Indledning

Artiklen præsenterer analyser, der indgår i et Ph.d.-projekt med titlen *Det dobbelte formåls pædagogik*. Ph.d.-projektet er motiveret af en interesse i at undersøge pædagogisk praksis som en praksis, der er modsætningsfuld og dobbelt, idet den både skal uddanne eleverne ved at tilpasse dem kulturelt og kompetencemæssigt til samfundet, men samtidig skal understøtte elevernes dannelse til selvstændighed og myndighed. På den måde søger projektet at bidrage til den aktuelle danske og internationale debat om skolens formål i krydsfeltet mellem dannelse og uddannelse (Sahlberg, 2011; Biesta, 2014; Kristensen, 2012; 2017a; 2017b; Hermann, 2016).

Analysen, som denne artikel præsenterer, spørger specifikt til, hvordan lærere oplever denne dobbelthed og søger på den baggrund at bidrage med praksisnær og empirisk informeret viden, der kan kvalificere og nuancere forståelsen af, hvad undervisning og pædagogisk praksis er og bør være. På den baggrund er hensigten med artiklen todelt, således at den:

tilstræber at give indblik i, hvordan undervisning som både dannende og uddannende ser ud fra et lærerperspektiv og

forsøger at sammenfatte, hvilke forståelser af pædagogisk praksis, analyser af disse oplevelser kan identificere, og fastholde disse i udviklingen af begrebet om *den pædagogiske dobbeltbevægelse*.

Dermed bliver artiklens forskningsspørgsmål:

Hvilket bidrag til forståelsen af pædagogisk praksis kan forskning i læreres oplevelse af pædagogisk praksis - sensibiliseret af begrebet om pædagogikkens dobbelte formål - tilvejebringe?

Artiklen opbygges således, at der først redegøres kort for begrebet om Pædagogikkens dobbelte formål, som det teoretiske grundlag og dialektiske dannelsesbegreb analysen er sensibiliseret af. Derefter beskrives metoden som forskningscirkelsamarbejde med lærere i folkeskolen. Derpå præsenteres empiriske eksempler fra analysen af lærernes oplevelse af det dobbelte formål i deres egen undervisning. Og endelig vises det, hvordan et nyt begreb om *Den pædagogiske dobbeltbevægelse* udvikles på baggrund af analysen.

12.4 Analysens teoretiske grundlag og dannelsesbegreb

Dette spændingsfelt mellem dannelse og uddannelse, som analysen af lærernes oplevelser er sensibiliseret af, indfanges teoretisk med begrebet om *Pædagogikkens dobbelte formål*. Begrebet kan identificeres i gennemgange af formålsbeskrivelser fra den danske skole gennem tiden (Thejsen, 2017) og kan f.eks. ifølge Hammershøj identificeres gennem pædagogikkens historie:

"Motsætningen mellem dannelse og nytte angår spørgsmålet om pædagogikkens formål. Historisk betragtet har pædagogikken altid haft et dobbelt formål: På den ene side er formålet samfundsnytte (...) og på den anden side menneskedannelse". (Hammershøj, 2017, s. 78)

Men begrebet er ikke præcist teoretisk defineret. Derfor gennemførtes i første del af ph.d.-projektet en pædagogisk-filosofisk undersøgelse af følgende tænkere, der på tværs af epoker og traditioner udfolder denne dobbelthed (Analysen er udfoldet i Tange, 2022, in press):

- Rousseaus dobbelte antropologi (Det naturlige menneske - samfundsborgeren) og kritik af oplysningstænkernes enhedstænkning (Rousseau, 1987; 1997; Løvlie, 2013).
- Kierkegaards eksistensfilosofiske skelnen mellem *det indvortes* og *det udvortes* og kritikken af idealismens og særligt Hegels spekulative system (Kierkegaard, 2019; Grøn, 2002)
- Adornos begreb om *halvdannelse* og skelnen mellem det oplyste menneske og det etiske menneske, som kritik af oplysningen og nyhumanismen som ensidig. (Horkheimer & Adorno, 2004; Kemp, 2015)
- Biestas skelnen mellem *kvalifikation/socialisation* og *subjektifikation* og kritik af læringstænkningen som enhedstænkning (Biesta, 2014; 2015).

Disse teoretiske positioner peger på, at det dobbelte formål må forstås som en art pædagogisk paradoks, idet det både kalder på, at skolen skal tilpasse eleven kulturelt, socialt og kompetencemæssigt til samfundet, hvilket jeg kalder *dygtig- og nyttiggørelse*, men samtidig skal understøtte, at eleven bliver selvbestemmende i eksistentiel forstand og dermed frit og etisk, hvad jeg kalder *myndigblivelse*.

Dygtiggørelsesprocesser understøtter, at eleven udvikler de kompetencer og færdigheder, som samfundet finder nødvendige. Der er således tale om kapacitetsudvidende og tilpassende processer, hvorved eleven udvikler, forandrer og tilpasser sig. Myndigblivelsesprocesser er derimod eksistentielle processer, der vedrører, at eleven forholder sig åbent til sig selv som menneske og subjekt i verden, med det sigte frit og samvittighedsfuldt at påtage sig ansvaret for eget liv. Myndigblivelse handler således strengt taget ikke om, at barnet skal forandres, men rettere, at det skal *blive sig selv*.

Deraf følger at dygtig- og nyttiggørelse og myndigblivelse står i et spændingsforhold til hinanden.

Biesta kan vise denne spænding med beskrivelsen af uddannelse som mødet mellem *selvdestruktion*, hvor selvet forandres i mødet med verden, over for *verdensdestruktion*, hvor verden forandres for at give plads til elevens selv (Biesta, 2015).

Således kommer analyserne til at stå på et dobbelt, *dialektisk dannelsesbegreb*, der peger på, at menneskelig udvikling sker i samspil og modspil mellem myndigblivelses- og dygtiggørelsesprocesser og samlet som teoretisk begreb altså betegnes som *Pædagogikkens dobbelte formål*.

12.5 Videnskabsteori og metode

Hensigten er altså at blive klogere på pædagogisk praksis ved at undersøge, hvorledes lærere oplever dette dobbelte formål i deres undervisning. Men, hvordan undersøges dette?

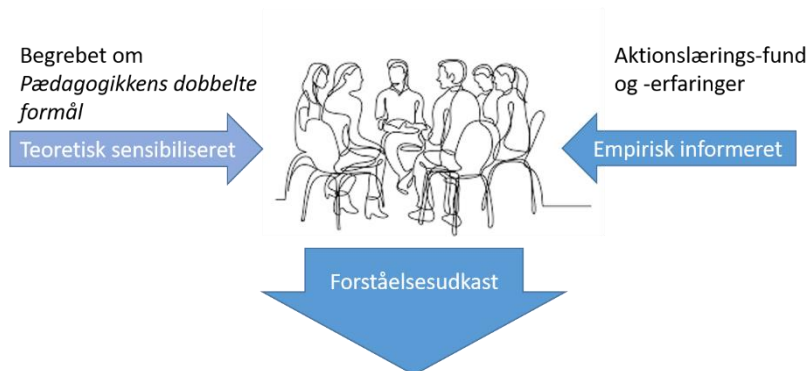
Det videnskabsteoretiske grundlag bag analyseme er en hermeneutisk-fænomenologisk tilgang, der tilsiger, at viden om fænomener kan søges gennem *læreres oplevelser* af disse fænomener og pointerer, at viden udvikles i en cirkelbevægelse mellem en teoretisk forforståelse - her, begrebet om pædagogikkens dobbelte formål - og en stadig åben undrende tilgang (Heidegger, 2014; Gadamer, 2007).

Derudover bygger analyseme på en *almenpædagogisk* forståelse (Benner, 2010), der peger på, at pædagogisk praksis er en særegen mellemmenneskelig praksis, der både vedrører det specifikke, praktiske og beskrivende, - det læreren *gør* i den pågældende undervisning - og det normative, generelle, teoretiske - det læreren *bør* (Rothuizen, 2019). Det betyder, at pædagogisk praksis ikke udtømmende kan undersøges enten teoretisk eller empirisk, men må undersøges i et tæt samspil mellem en teoretisk-begrebslig og en empirisk-deskriptiv tilgang. Dermed adresseres den debat, som Alexander von Oettingen har igangsat under overskriften *Empirisk dannelsesforskning*, der netop kalder på et tættere samspil med det teoretisk-normative og det empirisk-deskriptive perspektiv (Oettingen, 2018).

På den måde bliver samspillet mellem læreres oplevelse og det faktum at analyseme er teoretisk sensibiliseret af begrebet om pædagogikkens dobbelte formål, det metodiske belæg for, at undersøgelsens fund faktisk vedrører pædagogisk praksis.

På den baggrund udformes metoden som et participativt *forskningscirkelsamarbejde* (Persson, 2008) med 3 teams af 3 lærere i en dansk mellemstor forstadsfolkeskole over 10 måneder. Hver måned afholdtes en forskningscirkeldialog, med hvert team og i tidsrummet mellem samtalerne arbejdede lærerne selvstændigt med at undersøge og udvikle deres egen praksis inden for rammerne af *aktionslæring* (Plauborg, 2007). Forskningscirklerne var derudover teoretisk sensibiliserede, således at lærerne før projektets opstart og ved den første forskningscirkeldialog blev introduceret til begrebet om pædagogikkens dobbelte formål som projektets teoretiske forforståelse. Herefter indgik forforståelsen som bagtæppe for de pædagogiske refleksioner. Med betegnelsen *teoretisk sensibiliseret* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 310) understreges det, at begrebet om Pædagogikkens dobbelte formål ikke indgår som *definerende* eller lukkende og dermed dikterer, hvad lærerne og jeg skal se, men netop er *sensibiliserende*, således at begrebet hjælper til at opbygge sensitivitet over for elementer i pædagogisk praksis, som vi - uden begrebet - kunne overse.

Forskningscirkeldialoger



Således udgjorde forskningscirkelsamtalerne et dialogisk og refleksivt rum, hvor teori, i form af begrebet om pædagogikkens dobbelte formål, empiri, i form af aktionslæringserfaringer og deltagernes forståelsesudkast indgik mhp. at nå til bedre forståelse af pædagogisk praksis. Dette er illustreret i figuren herover.

12.6 Empiriske beskrivelser

Analysen af de videooptagede forskningscirkelsamtaler blev gennemført som henholdsvis *meningskondensering* af forskningscirkeldialogerne og *tykke beskrivelser* af den enkelte læreres læringsproces igennem hele forløbet. Herunder præsenteres uddrag fra de tykke beskrivelser af fire af de ni deltagende lærere.

12.6.1 Beskrivelse af Else

Else, som jeg lærte at kende som en særdeles dygtig klasseleder, blev i projektet optaget af dette at give eleverne fri i undervisningen, hvad hun kaldte at 'subjektivere'. Hun vælger derfor at fokusere på, om hun i sin ledelsesstil er så effektiv og så god til at fjerne modstand og udfordringer for eleverne, at undervisningen under hendes ledelse faktisk fratager eleverne ansvar og selvstændighed og altså i hendes forståelse bliver ikke-subjektiverende. I den forbindelse siger Else:

"Det er noget helt grundlæggende, det er den måde jeg bygger det op på. Hvad skal der til i min undervisning? Kan man provokere dem, kan man gøre noget? For, hvis

der er nogen, der ligesom træder ud af det, så er jeg hurtig til at sige: Nej, sådan taler vi ikke her".

"Det er også fordi at specialpædagogikken fylder meget i mig. Så, nogen af de bump, der var på vejen, dem fjerner jeg aht. de svageste. Det kan jo skære i mit hjerte at se (En elev: Peter) få de der nedsmeltninger i gruppearbejde. Men der er noget, der strider - og nogen gange, der har jeg lyst til bare at sige for eksempel: Find sammen to og to, og så se, hvad der sker - fordi det er jo sådan nogen ting, man kunne arbejde med mere bevidst. Og der gør jeg bare nærmest pr. automatik det andet. Jeg ved, at der sidder elever, der kunne klare mere end det, jeg ligger ind i min undervisning, men jeg har svært ved bare at give los." (WS 4 10.12)

Else kommer altså i tvivl om hun, i sit arbejde med at styre og rammesætte elevernes skoledag, ikke giver plads til, at de kan opleve selvstændighed, frihed, ansvarlighed og de 'bump', der følger med dette i undervisningen. Og i samtalerne i forskningscirklene tilføjer kollegaen Sune, som hun arbejder tæt sammen med:

"At man jo bruger meget tid på at lære at styre klassen, men det vi taler om nu, er at så er man jo ikke i mål. Så har man ligesom bare basen for at sige, at så er der styr på rammerne - og så skal man bryde dem... så skal man bryde dem." (3.kl WS 4 14.54).

"Det kan godt blive lidt en - det er utrolig dejligt og nemt - det kan blive virkelig en sovepude til en selv også. Bare kør videre. Det kan jeg virkelig mærke på mig selv. Jeg synes det er fantastisk dejligt bare at sige: 'Vi kører videre', og så kører det og alle er sådan set glade". (Ibid 15.49)

På denne måde understøtter han Elses optagethed af, at klasseledelsen som sikker styring af eleverne er god og vigtig, men også er utilstrækkelig i sig selv og dermed kalder på et andet moment i det pædagogiske, hvor styringen brydes. Styringen, der sikrer, at det hele foregår problemfrit, er behagelig og magelig for lærere, forældre og - som senere empiriske beskrivelser peger på - også elever og kan derfor blive en sovepude, der holder læreren fra også at slippe eleverne for en stund og lade dem blive udfordrede, slå sig på virkeligheden, samarbejdet og undervisningens indhold.

12.6.2 Beskrivelse af Lasse

I et andet team møder jeg Lasse, som er en ung og mindre erfaren lærer. Lasse bliver bla. optaget af, at han prioriterer at instruere meget tydeligt ved undervisningsstart, hvilket viser sig at være kontraproduktivt. Han oplever, at hans styring ikke viser hen til aktiviteterne, men står i vejen for dem. Ifølge Lasse viser dette sig i...

"...opstarten af en idrætstime, fordi her kommer jeg til at italesætte ret meget det her omkring dannelse og ansvaret over for de andre og man skal være hensynsfuld. Men det er ikke som om at det har nogen effekt, når jeg gør det. Det er nærmest modsat og så bliver de urolige og utålmodige og vil gerne i gang igen." (Id WS 2, 21.52)

Lasse oplever altså, at hans instruktion og styring i undervisningen ikke hjælper, men næsten hæmmer eller står i vejen for elevernes møde med undervisningens indhold og aktiviteter.

Og lidt senere i samme samtale, går han helt tæt på oplevelsen af dette med at styre og ikke-styre eleverne:

"I forhold til det med frigørelse og styring, som vi snakkede omsidst. Når jeg sætter eleverne i gang med noget, så tænker jeg hele tiden over, skal jeg gribe ind nu og styre noget eller skal de selv have lov til at køre videre? Og det vurderer jeg hele tiden på ny - skal jeg gøre noget nu eller trække mig tilbage, skal jeg gøre noget nu eller trække mig tilbage, sådan igen og igen og igen. Så jeg træffer den beslutning mange gange i løbet af en lektion." (Ibid 28.48)

12.6.3 Beskrivelse af Erika

I endnu et andet team sidder Erika, en erfaren dansk- og udskolingslærer. Som led i hendes deltagelse i projektet, bliver hun optaget af det vigtige i ikke blot, hvordan hun styrer eleverne, men ligeledes, hvordan dette påvirker elevernes *selvstyring*. Erika tager udgangspunkt i en klasse i udskolingen og er frustreret over, at hun skal styre så meget, som hun gør, fordi:

"...så lærer de det jo aldrig - det skal jo ind i dem selv - altså". (Ibid)

Erikas fokus kommer altså til at handle om, hvordan hun skal forvalte sin pædagogiske praksis imellem ydre- og indrestyring og her bøvler hun med indrestyringen. Hun oplever, at eleverne ønsker at fastholde hende i den styrende position, hvilket medvirker til, at hendes hjælp reelt bliver ydrestyring. Erika fortæller:

"De [Eleverne] spørger efter sådan nogen rammer hele tiden, hvor jeg siger, at det skal egentlig være, når I selv er glade og synes at den er parat til at blive afleveret og tænker, at det her bliver godt og de andre vil synes, den er god. Sådan, at de får den der følelse ind i sig selv, i stedet for at jeg hele tiden skal sætte de der rammer. Og novellen bliver jo ikke bedre, fordi den fylder tre sider. Det kan være, at en på en

side er meget bedre end en på tre sider. Men det er sådan nogle ting, jeg prøver på. De der rammer, dem skal jeg sådan have ind i dem selv". (DaWS4An 5.40)

Og med udgangspunkt heri beslutter Erika sig for i sin aktion at arbejde med, hvordan hun kan styre eleverne på en sådan måde, at det understøtter deres indre- eller selvstyring.

"Det er ikke kun for at tilfredsstille læreren og gøre som læreren siger, men noget, hvor de skal tænke: Det her, det fandt jeg selv på og det er godt som det er. Det er jo at tage et medansvar, at tage det der, og sige det er jo mit, det er mig, det er mig, der laver det her, det er ikke at gøre hvad læreren siger. Hele tiden den der med: hvad er det, jeg gør - en uddelegering - skubbe det over til dem selv."

Sammen med Erika sætter teamet fokus på, hvordan hun navigerer mellem sin ydrestyring og dette at give mulighed for elevernes indrestyring. Som svar på, hvad hun gør, siger hun, at hun styrer, men samtidig trækker sig:

"Jeg trækker mig jo. Altså jeg trækker mig og overlader nogle beslutninger til dem. Altså, jeg beslutter ikke så meget. Jeg trækker mig. Og også den her med, at der er mange måder at gøre det på og altså hele tiden give dem nogle valg selv". (Da WS4 An 10.10)

12.6.4 Beskrivelse af Ida

Ida er en erfaren dansklærer i udskolingen. I hendes undersøgelser gennem hele forløbet står hvad hun kalder *det uformelle* centralt. Ida forstår det uformelle som det rum i undervisningen, hvor hun tilsyneladende slipper den formelle styring og griber de bolde og går med ud af de tangenter, der 'åbner sig i situationen', som hun formulerer det. Ida finder frem til, at en af fordelene ved det uformelle er, at eleverne oplever, at de kan spørge om alt og dermed tør stille de 'dumme' og ærlige spørgsmål:

"I det rum vi er i nu, der må man gerne." (DA WS 3, 11.26), "Det er tilladt at spørge i øst og vest." (Ibid).

Ida bliver interesseret i at undersøge, hvad det er ved det uformelle, der gør, at eleverne oplever, at de kan spørge om alt og dermed i højere grad viser sig, som de er. I processen finder hun frem til, at der i det uformelle ikke er tale om et *kravrum*. I det uformelle er lærerens plan og metoder, som har til hensigt at forandre barnet og dermed positionerer barnet som et objekt for denne forandring, trukket tilbage eller suspenderet for en stund. Eleven skal således ikke præstere på en bestemt måde, skal

ikke have et bestemt fagligt niveau, eller være interesseret i noget bestemt. Dette frirum giver plads til, at eleven kan vise sig som hun er og dermed kan Ida beskrive det uformelle rum på denne måde:

"Ham, min elev, der sidder og græder over danskopgaven, fordi han er ordblind - når sådan noget her, det sker, [det uformelle] så er han så meget på - han synes, det er så fedt. Her bliver der ikke krævet af ham, men han deltager." (Da, WS3, 13.45).

Dermed bliver det uformelle rum Idas udgave af at trække sig som styrende og dermed overlade rummet til eleverne, der kan træde frem med den viden, de interesser og de forudsætninger, de har.

12.7 Samlet fortolkning af de empiriske beskrivelser

De empiriske beskrivelser viser ud fra min samlede fortolkning et spændingsfelt, som lærerne forsøger at agere i. På den ene side skal de på den mest effektive måde sørge for, at eleverne lærer, hvad der er intenderet. Dette gør de ved at planlægge, styre, rammesætte, formidle og dermed fastholde et asymmetrisk forhold mellem lærer og elev, med læreren som den styrende og eleven, som den styrede. Men samtidig med, at lærerne udøver denne nødvendige styring, oplever de den som problematisk, fordi den fratager eleverne aktiv deltagelse, selvstændighed og ansvarlighed. De udtrykker altså her, hvad jeg forstår som en grad af respekt eller ydmyghed over for elevernes subjektivitet, som styringen tilsyneladende udfordrer. Lærerne leder derfor vedholdende efter måder, steder, huller, hvor de kan holde styringen tilbage og lade eleverne selvstændigt bevæge sig mod undervisningens indhold. De tilstræber, at denne selvstændighed *kommer ind i eleverne* ved at eleverne 'tager ansvar', at de 'vælger', at de er subjekter. Lærerne finder den i det 'uformelle', i dialogen, i det uplanlagte, ved 'at trække sig'.

At lade være med at styre er dermed ikke en direkte handling, hvor læreren gør noget med eleven med en bestemt hensigt. Der er i stedet tale om en resignering, en given slip, en besinden sig eller en laden være. Denne *laden være* er behæftet med risiko for at undervisningen bryder sammen, og behov for tæt relationel kontakt til eleven. Dette kalder hos læreren på mod, relationel indlevelse og menneskelighed.

Der er således ikke tale om to metoder, hvor læreren kan vælge den ene frem for den anden, men i stedet om to både modsætningsfyldte og forbundne momenter, der begge er nødvendige, men ikke kan foregå samtidigt. Derfor må de begge skiftevis understøttes i en stadig dobbeltbevægelse. Den er stadig eller fortløbende, fordi det ene moment ikke kan stå alene. Hvis læreren kun styrer, fratages elevens

subjektivitet og hvis læreren kun giver slip, efterlades eleven alene over for indholdet, hvilket han ikke selv kan klare, idet han er elev.

12.8 Udvikling af begrebet om den pædagogiske dobbeltbevægelse

Således peger de empiriske eksempler på at se pædagogiske praksis som en stadig vekslen mellem styring og trækken sig fra læreren. For at fastholde dette som empirisk og praksisnært 'fund' søges det begrebsliggjort som *Den pædagogiske dobbeltbevægelse*. Denne begrebsliggørelsesproces beskrives herunder.

12.8.1 Det objektiverende og det subjektiverende

Der er tale om en bevægelse mellem to momenter, som jeg på baggrund af analyserne vælger at kalde *det objektiverende* og *det subjektiverende*.

Det objektiverende defineres som lærerens handlinger, der retter sig imod at skubbe eller føre eleven frem mod undervisningens indhold og mål. Her bliver eleven et receptivt objekt for lærerens handlinger. Der er tale om en art magtudøvelse fra læreren over for eleven mhp. at sikre et bestemt læringsudbytte.

Denne handling afløses af det moment, jeg vælger at kalde *det subjektiverende*. Det vedrører lærerens handling i retningen af at lade eleven selvstændigt bevæge sig mod undervisningens indhold. Her bliver eleven subjekt, der vælger, handler, beslutter og har magt.

Det objektiverende moment er dermed det teknisk-didaktiske aspekt af den pædagogiske, hvor læreren, ved hjælp af indsigt i elevernes forudsætninger og brug af metoder, fører eleven mod indholdet. Og det subjektiverende er ikke blot en variation *inden for* det teknisk-didaktiske, men udgør en overskridelse eller suspension deraf, hvor læreren *besinder sig* (Iskov og Tange, 2021) på, at dannelse, myndighed eller subjektivitet ikke kan styres udefra, men netop er en *myndig-blivelse*. Dette fordrer, at læreren må trække sig fra sin formelle, givne subjektposition og *lade eleven selv være* subjekt over for undervisningens indhold.

Det subjektiverende moment som en *laden være* eller en *ikke-handling* finder paralleller i begrebet om *pædagogisk negativitet* (Rousseau, 1997; Gruschka, 2011; Oettingen, 2001). Begrebet understreger, at udviklingen af menneskelig frihed ikke kan ske gennem direkte, positiv påvirkning, idet man, jf. det pædagogiske paradoks, ikke kan styre friheden frem.

Kierkegaard uddyber denne negativitet som en måde at understøtte elevens åndelige, eksistentielle udvikling:

” I udvortes Henseende er det let at see, naar det Øieblik indtræder, da man tør lade et Barn gaae alene, i aandelig Henseende er det ikke saa let. I aandelig Henseende er Opgaven saare vanskelig, og man kan ikke frikjøbe sig fra den ved at holde en Barnepike og kjøbe en Gangkurv. Kunsten er bestandig at være tilstede og dog ikke at være tilstede, at Barnet faaer Lov til at udvikle sig selv, medens dog Overskuelsen deraf staaer tydeligt for Een. Kunsten er i allerhøieste Grad efter den størst mulige Maalestok at overlade Barnet til sig selv, og at udtrykke denne tilsyneladende Opgiven saaledes, at man tillige ubemærket veed Beskeed om Alt.” (Kierkegaards SV, bind 6, s. 209.)

Det subjektiverende som negativ tilgang bliver dermed ikke en passivitet, men en indirekte aktivitet, som Kierkegaard beskriver som dette *at være der* på en sådan måde, at eleven tror, at man ikke er der og som Ida ligeledes viste med sit begreb om det uformelle, hvor hun tilsyneladende overlader initiativet til eleverne, men faktisk gør det fuldt bevidst for at give plads til elevernes subjektivitet. Det subjektiverende som indirekte handling kalder dermed ikke, som det objektiverende, på direkte handlinger, planer, metoder og didaktikker, men rettere på lærerens subjektivitet i form af mod, autenticitet, menneskelighed og en villen barnet på barnets præmisser og ikke som middel til at nå et mål.

12.8.2 Dobbeltbevægelsen som vekselvirkning

Da hverken det subjektiverende eller det objektiverende er tilstrækkeligt i sig selv og begge momenter ikke kan foregå samtidig, udfolder undervisningen sig som en skiftende bevægelse mellem de to, hvor de begge gensidigt udelukker og kalder på hinanden. Dette forsøger jeg at indfange, ved at kalde bevægelsen for en *stadig vekselvirkning*.

Dette peger på, at det er lærerens opgave at undgå, at undervisningen enten forstener i ren objektivering som en autoritær position, jeg vælger at kalde *overobjektivering*, eller i ren subjektivering som en laissez-faireposition, jeg vælger at kalde *oversubjektivering*.

12.9 Konklusion

På baggrund af analyser af læreres oplevelser af egen pædagogiske praksis, sensibiliseret af begrebet om det pædagogikkens dobbelte formål, vises det, at lærerens undervisningsopgave ikke alene består i at udføre en række varierede didaktiske handlinger, mhp. at føre eleven frem mod undervisningens indhold, men at disse handlinger i en stadig vekselvirkende bevægelse må afløses af, at lærerne holder deres handlinger tilbage, for at invitere eleven til selv at tage styringen - at være subjekt.

Dette empirisk informerede bidrag til forståelsen af, hvad undervisning er og bør være søges fastholdt i skitsen til et nyt begreb, *Den pædagogiske dobbeltbevægelse*, som udvikles på baggrund af analyserne. Begrebet beskriver pædagogisk praksis som en stadig vekselvirkning mellem objektiverende og subjektiverende handlinger fra læreren i bestræbelsen at navigere i spændingsfeltet mellem skolens dannelses- og uddannelsesopgave.

Forhåbningen er at begrebet kan indgå som empirisk informeret og praksisnært bidrag til en teorituning og til tider praksisfjern diskussion om, hvordan vi skal forstå og udøve undervisning, der lever op til pædagogikkens dobbelte formål.

12.10 Referencer

- Benner, D. (2010). *Allgemeine padagogik. Eine systematischproblemgeschichtliche Einfuhrung in die Grundstruktur Padagogischen Denkens und Handelns*. Juventa Verlag.
- Biesta, G.J.J. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Klim.
- Biesta, G.J.J. (2015). *Hvad skal vi stille op med børnene - om uddannelse, modstand og dialogen mellem barn og verden*. I Jakob Klitmøller, og Dion Sommer, *Læring, dannelse og udvikling - kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. S. 105-122. Hans Reitzel.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Oversat af Arne Jørgensen. Academia.
- Gruschka, A. (2011). *Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik*. Opladen og Berlin. Barbara Budrich.
- Grøn, A. (2002). Subjektivitet og selvforhold. *Psyke & Logos*, 23(1), 14. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/psyke/article/view/8581>
- Hammershøj, L.G. (2017). *Dannelse i uddannelsessystemet*. Hans Reitzel.
- Hermann, S. (2016). *Hvor står kampen om dannelsen?* Informations Forlag.
- Heidegger, M. (2014). *Væren og tid*. Klim.
- Horkheimer, M. Adorno, T. W. (2004). *Oplysningens dialektik-filosofiske fragmenter*. Gyldendal
- 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>
- Kemp, P. (2015). *Løgnet om dannelse - opgør med halvdannelsen*. Tidens skifter.

- Kierkegaard, S. (2019). *Synspunktet for min forfattervirksomhed*. Gyldendal
- Kierkegaards samlede værker, bind 1-15. Der henvises til A. B. Drachmann, J. L. Heiberg og H. O. Langes udgave, der udkom første gang i 1901-06 og som er genudgivet i 5. udgave i 1962 på Gyldendals forlag.
- Kristensen, J. E. (2012). *To menneskesyn tørner sammen*. Interview på Folkeskolen.dk. <https://www.folkeskolen.dk/516349/to-menneskesyn-toerner-sammen>
- Kristensen, J. E. (2017a). Dannelsens flertydige genkomst I skolen - som svar på en ensidig uddannelseslogik? I Moos (Red.). *Dannelse - kontekster, visioner og processer*. (S. 33-70) Hans Reitzel.
- Kristensen, J. E. (2017b). ”Skolen - en dannelsesanstalt eller uddannelsesinstitution?”. *Kvan*, 108(37), 7-23.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzel.
- Løvlie, L. (2013). Rousseau i vore hjerter. *Studier i pædagogisk filosofi*, 1(2), 1-20.
- Oettingen, A. (2001). *Det pædagogiske paradoks - et grundstudie i almen pædagogik*. Klim.
- Oettingen, A. (2018). *Empirisk dannelsesforskning - mellem teori, empiri og praksis*. Hans Reitzel.
- Bayer, M., Plauborg, H., Andersen, J. V. (2007). *Aktionslæring - læring i og af praksis*. Gyldendal.
- Rothuizen, J. J. (2019). Om og for praksis - pædagogik som handlingsvidenskab. *Studier i pædagogisk filosofi*. 2(8), 20-43.
- Rousseau, J.J. (1987): *Samfundspagten*. Borgen.
- Rousseau, J.J. (1997). *Emile - eller om opdragelsen*. Borgen.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons. What Can the World learn From Educational Change in Finland?* New York: Teachers College press.
- Uljens, M. (1997). *School Didactics and learning*. Psychology Press.
- Persson, S. (2008). *Forskningscirkler – en vägledning*. Malmö: Stadskontoret.
- Tange, N. (2022). *Skolens dobbelte formål som pædagogisk paradoks-et filosofisk-pædagogisk bidrag til debatten om skolens formål*. In press.
- Thejsen, T. (2017). Folkeskolens dobbelte formål. *KVAN 108*(37), 24-43.

13 Artikel 3: Studentercentreret læring som en udfordring til dannelsen

Af Niels Tange og Thomas Iskov

Artiklen har været igennem fagfællevurdering og er publiceret i tidsskriftet *Kognition og pædagogik*. Se:

Tange og Iskov, (2022). Studentercentreret læring som en udfordring til dannelsen. *Kognition og pædagogik*, nr. 125, dec. 2022.

Artiklen adresserer det aktuelle policy-begreb om studentercentreret læring og spørger, om udmøntningen heraf kan understøtte, at professionsuddannelserne lever op til deres dobbelte formål; at bidrage til både de studerendes professionsuddannelse og dannelse.

Gennem en almen pædagogisk analyse af europæiske og danske policy-dokumenter om studentercentreret læring udfoldes en række temaer, der viser potentiale, men også udfordringer for uddannelsernes dobbelte formål i en uddannelsespraksis, der afspejler kriterier for studentercentreret læring. Analysen viser, at man på policy-niveau ikke er optaget af spændingsforholdet mellem uddannelse og dannelse, men fokuserer på enten det ene eller det andet. Den viser også et øget fokus på de studerende, men at denne subjektivering risikerer at slå over i individualisering, og at den betragtes som middel til målet om at uddanne og kvalificere de studerende til arbejdsmarkedet.

På denne baggrund diskuteres mod artiklens slutning, hvorvidt studentercentreret læring risikerer at slå om i dets modsætning og reelt indebærer et ensidigt fokus på uddannelse og dygtiggørelse, som ovenikøbet er skjult, og som risikerer at lede til meningsstab, individualisering og oversubjektivering.

13.1 Indledning

Studentercentreret læring (SCL) er blevet et krav på de videregående uddannelser i EU, herunder også Danmark, hvor det er et led i akkrediteringen. Dermed er der stor fokus på tilgangen i policy-litteraturen. Umiddelbart er det nærliggende at forstå SCL parallelt med en dansk-nordisk tradition med fokus på både dannelse- og uddannelse. Men ved nærmere eftersyn bliver det uklart, hvad SCL forstås som. I den nyligt udgivne håndbog herom (Hoidn & Klemencic, Ed., 2021), er det beskrevet som paraplybegreb med rod i Bologna processen, der både betragtes som

et mål i sig selv og som middel bl.a. til højere læringsudbytte og kvalificeret arbejdskraft (Dakovic & Zhang, 2021). Heroverfor påpeger uddannelsesforskere (Krejsler, 2021; Biesta, 2014), at globale uddannelsesmæssige koncepter, som primært fokuserer på at optimere effekten af uddannelse kan lede til en ensidig fokus på læringsudbytte og kompetencer, hvilket tilsidesætter den dannelsesmæssige og eksistentielle side af uddannelsens formål og kan beskrives som en ubalance i uddannelsens dobbelte formål. På denne baggrund, søger artiklen svar på flg. forskningsspørgsmål: Hvilket potentiale og udfordringer for opfyldelse af det dobbelte formål er der i policy-begrebet 'studentercentreret læring'?

Formålet med artiklen er således at bidrage med viden, der kan understøtte en balanceret uddannelsespraksis jævnfør det dobbelte formål. Artiklen formidler viden fra en undersøgelse, der laves i regi af et nordisk netværks- og forskningsprojekt om meningstab og meningsdannelse i pædagog- og læreruddannelsen (MeShape, 2020-2023). Undersøgelsen inddrager dertil viden fra et igangværende ph.d.-projekt, der udfolder og undersøger begrebet om det dobbelte formål. Desuden refererer artiklen til et større forskningsprojekt om SCL, som bl.a. inkluderer et systematisk review, teoriudvikling og empiriske undersøgelser (Iskov, et al., 2020-2023).

Nedenfor følger to afsnit, der afgrænser forståelserne af SCL og det dobbelte formål. Herefter følger en kort metodologisk redegørelse for undersøgelsen og dernæst en beskrivelse af de temaer, som en pædagogisk læsning af policy-dokumenterne har affødt. På denne baggrund diskuteres slutteligt potentialet for det dobbelte formål i policy-begrebet om SCL.

13.2 Teori

Studentercentreret læring

Begrebet studentercentreret læring forbindes med forskellige pædagogiske tilgange og et konstruktivistisk paradigmeskifte fra et fokus på undervisningen, indholdet og underviseren til et fokus på læringen, metoderne og den lærende (Hoidn & Klemencic, Ed., 2021). Nærværende artikel beskæftiger sig dog med det som policy-begreb, hvilket indebærer, at det får sin betydning gennem dets politiske og styringsmæssige funktion. I akkrediteringsbekendtgørelsen (BEK nr. 853 af 12/08/2019) står blot, at "uddannelsesudbuddenes tilrettelæggelse og gennemførelse, herunder prøverne, understøtter studentercentreret læring", mens begrebet i rapporten: Hovedperson i egen læring fra Akkrediteringsinstitutionen (DAI, 2017) beskrives med reference til fælleseuropæiske organer og policies (ESG 1.3; ESU og EI, 2010; ESU, 2015). Forståelsen heraf opsummeres også med reference hertil:

Student-Centred Learning represents both a mindset and a culture (...) It is characterised by innovative methods of teaching which aim to promote learning in communication with teachers and other learning and which take students seriously

as active participants in their own learning, fostering transferable skills such as problem-solving, critical thinking and reflective thinking. (ESU & EI, 2010)

Citatet udlægges i rapporten via en metafor om det dobbelte spejlæg, hvor den ene blomme repræsenterer studentercentreret undervisning, den anden studentercentrerede støttetiltag i institutionen og hviden, der omgiver de to blommer, udgør kulturen eller mindset'et på uddannelsesinstitutionen. Rapporterne henviser til overordnede pædagogiske tilgange, værdier og normer for undervisning og et væld af metoder, teknikker og koncepter, der begrundes og eksemplificeres med praktiske cases fra uddannelse. Det efterlader et broget billede af studentercentreret læring som et begreb, der henter betydning fra både policy, pædagogik og praksis, men også som en flydende betegnelse

Det dobbelte formål

Vores læsning af policy-dokumenterne er rettet af perspektivet om uddannelsens dobbelte formål forstået som det, at uddannelsen både skal danne og uddanne. Denne dobbelthed identificeres i et aktuelt Ph.d.-projekt historisk, hvor "... pædagogikken altid (har, red.) haft et dobbelt formål: På den ene side er formålet samfundsnytte (...) og på den anden side menneskedannelse" (Hammershøj, 2017, s. 78). Men også teoretisk i Rousseaus skelnen mellem det naturlige menneske og samfundsborgeren, Kierkegaards skelnen mellem det indvortes og det udvortes og hos Biesta, når han skelner mellem kvalifikation og socialisation som tilpasningsdomæner overfor subjektifikation som frigørelsesdomæne (Tange, 2022a).

De to domæner i formålet udgør en dobbelthed derved, at de ikke kan forenes i ét begreb, da de simpelthen vedrører forskellige og i en vis forstand modsætningsfyldte domæner i den studerende. Forholdet mellem de to bliver derfor et spændingsfelt eller en dialektik, som udtrykt af Stefan Hermann: "Det er i sig selv dannelsens store problematik. Det er menneskets splittelse mellem at være fagperson og menneske." (Hermann, 2019). Dermed kan der ikke tales om professionsdannelse som ét begreb; der må skelnes for at fastholde spændingsfeltet mellem menneskedannelse og professionsuddannelse.

Med reference til nævnte Ph.d.-projekt bestemmes uddannelse og dannelse i denne artikel som det dialektiske forhold mellem hhv. dygtig- og nyttiggørelse forstået som kompetencemæssig og kulturel tilpasning overfor myndigblivelse forstået som udvikling af subjektivitet, selvstændighed, selvbestemmelse ansvarlighed og frihed (Tange, 2022a; 2022b). Denne begrebsbrug fastholder, at uddannelse er noget, der kan gøres ved den studerende, hvor myndighed og dannelse kun kan fremmes ved indre- eller egen-styring. Dette peger på, at det dobbelte formål på det didaktiske og praktiske niveau kalder på forskellige tilgange Ph.d.-projekt finder, at undervisning

kan beskrives som en dobbeltbevægelse mellem subjektiverende og objektiverende tilgange (Tange, 2022b), og at sondringen indebærer en risiko for såvel overobjektivering gennem en umyndiggørende praksis såvel som oversubjektivering, hvis den studerende overlades til sig selv. Det objektiverende er altså at forstå som det moment i undervisningen, hvor underviseren søger at føre og styre den studerende frem mod undervisningens indhold og dermed gør den studerende til objekt for underviserens handlinger for en stund. Det subjektiverende betegner derimod det moment, hvor underviseren trækker sig tilbage og suspenderer sin egen subjektposition for at give den studerende plads til at indtage subjektrollen i undervisningen. En stadig dobbeltbevægelse mellem disse to momenter understøtter både, at den studerende lærer det intenderede, men ligeledes at den studerende fastholder sin subjektivitet som ansvarligt, frit og selvbestemmende menneske.

13.3 Metode

Det almen pædagogiske perspektiv og det dobbelte formål er centrale i den forforståelse, policy-dokumenterne tilgås med. Således er det videnskabsteoretiske afsæt for analysen hermeneutisk. I mødet mellem dokumenterne og begrebsforståelsen udfolder erkendelsesprocessen sig. Tilgangen får et deduktivt præg, når empirien tilgås med de prædefinerede begreber. Metodisk indebærer det, at der er foretaget en begrebsdrevet kvalitativ analyse, hvor det dobbelte formål er nedbrudt i tre perspektiver, der har styret læsningen.

Analysen er gennemført ved i teksterne at identificere begrundelserne for SCL og dernæst at identificere indhold, der har med 1) myndigblivelse/subjektivering og 2) dygtiggørelse/objektivering samt 3) forholdet mellem disse to at gøre. Udsagnene blev kategoriseret under disse (Kvale, 1997), og helt konkret blev de analytiske uddrag håndteret ved hjælp af Framework matricen (Ritchie, m.fl., 2014). Tekstuddragene udgør de dele, som via den hermeneutiske cirkelbevægelse mellem begreber og empiri samler sig i de helheder, der er udfoldet i beskrivelsen af temaerne nedenfor.

Analysens empiriske grundlag udgøres af danske og europæiske policy -tekster. Mere præcist har vi taget udgangspunkt i akkrediteringsinstitutionens rapport (DAI, 2017) og så har vi inddraget de europæiske dokumenter, som refereres til og ligger til grund for den danske politik og rammesætning af SCL. Disse er skrevet i forlængelse af Bolognaaftalen, og udgjort af kommunikéer, kvalitetsstandarder og rapporter fra interesseorganisationer (EI og ESU), der har haft udbredt konceptuel og praktisk betydning (Susnjar & Hovhannisyan, 2021). Vi er bevidste om forskellen på disse udgivelser, men har bragt dem sammen og analyseret dem under ét, fordi det også er, hvad akkrediteringsinstitutionen gør. Desuden er medtaget en aktuel rapport udarbejdet for EU-kommissionen, der illustrerer et øget fokus på de studerendes agency (NESET, 2020).

I det følgende formidles analysen af potentiale og udfordringer for det dobbelte formål i disse policy-dokumenter via de temaer, som den ledte frem til.

13.4 Det dobbelte formål i policy-rapporterne

Øget subjektivering

Det er gennemgående, at det subjektiverende, forstået som det der tilskriver de studerende en subjektposition, fremtræder som noget helt centralt i rapporterne. Det objektiverende, forstået som påvirkning af de studerende henimod noget bestemt, bliver i lyset heraf sekundært. Fx i udsagnet om, at: "Students should have control over their learning" (ESU, 2010; DAI, 2017). I EU-kommissionens rapport, fremgår det, at "Within studentcentered learning students are given opportunities to shape their own courses, and to choose distinct learning pathways within the course" (Neset, 2020, s. 9). Det subjektiverende element betegnes på tværs af teksterne med begreber om: agency, valg, ansvar, kontrol, autonomi, ansvarlighed, motivation, aktive deltagere i egen læring, osv.

I nogle formuleringer gives det subjektiverende forrang i forhold til det objektiverende: "Increased responsibility and accountability on the part of the student" (EI & ESU, 2010, s. 2) og i den nye rapport rapport fra Kommissionen: "Students assume greater responsibility for their learning. Responsibility for the learning also lies with the teachers but to a lesser extent." (Neset, 2020, p. 33). Ligeledes bliver det fremhævet at SCL rummer et opgør med lærercentreret undervisning, "... hvor de studerende tankes op med viden via envejskommunikation." (DAI, 2017, s. 16). Overgangen fra teacher centered til student centered paralleliseres med bevægelsen fra undervisning til læring som et nyt paradigme, der bør medføre: "Flexibility and freedom in terms of the time and structure of learning", samt "A flat hierarchy within higher education institutions" (EI & ESU, 2010, s. 4-5).

Subjektiveringen fremtræder desuden som en sammenblanding mellem pædagogisk subjektivering, hvor underviseren fx giver plads til at studerende træffer valg og en organisatorisk subjektivering, hvor de studerende har demokratisk indflydelse på uddannelsen, fx via klagemuligheder, læringsstøtte, valgmuligheder. Begge niveauer anspores i det oprindelige kommuniké fra Bolognaaftalerne (Leuv. 2009), hvor det fremgår, at: "... student-centred learning requires empowering individual learners, new approaches to teaching and learning, effective support and guidance structures...". I Akkrediteringsinstitutionens metafor med det dobbelte spejlæg udgøres de to blomster også netop af SCL i undervisningen og andre organisatoriske tiltag.

Subjektivering som middel

Den hyppige brug af begreber om det subjektiverende kunne indikere, at der er stort fokus på myndigblivelse som formål med SCL. Men de subjektiverende elementer er ikke beskrevet som formål eller mål i sig selv, men rettere som midler til dygtiggørelse i form af bedre, mere effektiv læring, uddannelse og udviklingen af kompetencer hos de studerende med relevans for arbejdsmarkedet: "Student centered learning contributes to educating competent, worklife-adapted scholars." (DAI, 2017, P. 14). Dét er formålet med SCL i følge policy-rapporterne.

SCL begrundes med øget engagement, motivation, deltagelse, ansvarlighed, mv., men det bagvedliggende formål er dygtig- og nyttiggørelse i form af læring og kvalificering. Studentercentrerings "... handler om at udvikle studerende med evne til at reflektere over og agere selvstændigt med henblik på at besidde arbejdsmarkedsrelevante kompetencer." (DAI, 2017, s. 15).

Dygtiggørelse eller myndigblivelse

Analysen viser, at policyteksterne rummer beskrivelser, der peger på potentiale for enten dygtiggørelse eller myndigblivelse, men stort set ikke beskriver forholdet mellem de to. Dette er altså hovedsageligt et ikke-tema, et fund af at dialektikken i det dobbelte formål ikke er at genfinde i rapporterne. Analysen viste kun få steder, hvor forståelsen af forholdet mellem de to kan identificeres.

Akkrediteringsinstitutionen sammenbringer professionalism og selvbestemmelse: "... studentercentrerede læringsforløb kan bidrage til større motivation, øget faglighed og selvstændighed blandt de studerende" (DAI, 2017, p. 12). Og den europæiske kvalitetsstandard (ESG 1.3) understreger, at SCL: "Encourages a sense of autonomy in the learner, while ensuring adequate guidance and support from the teacher", og peger hermed på, hvordan uddannelsen og underviseren både skal gå subjektiverende til værks ved at understøtte en oplevelse af autonomi hos den studerende, men samtidig skal sikre tilstrækkelig objektiverende guidning.

Individualisering

Det er et gennemgående tema, at undervisningen skal tilpasses den enkelte studerendes læringsstile, niveau og interesser (Dai, 2017; NESET, 2020; EI & ESU, 2010; ESU 2015). Derudover står det centralt i teksterne, at den studerendes valgmuligheder skal prioriteres, at undervisningen skal tilpasses den enkelte studerendes individuelle behov: "Flexible learning pathways allow students to choose the most suitable subjects to study and personalized ways to engage in

learning.” (Neset, 2020, s. 12). Her tales der om en personalisering, og individualisering nævnes allerede i Bolognaaftalen: ”... flexible and more individually tailored education paths” (Leuv. 2009). Tilpasningen til den individuelle studerende er fremtrædende i studenterorganisationens principper om, at der ikke er en ”One- size-fits-all” Solution, Different Learning Styles og Different Needs and Interests” (ESU, 2015)

13.5 Diskussion: Et dobbelt blik på SCL

I analysen viser sig en tendens til ensidigt fokus på uddannelse og dygtiggørelse, idet formålet med SCL beskrives som tilpasning til arbejdsmarkedet, mere effektiv læring og optimering af de studerendes kvalifikationer. Konsekvensen af denne ensidighed er problematisk moralsk set og værdimæssigt, når den studerendes menneskelighed, frihed og subjektivitet instrumentaliseres og reduceres til middel og redskab for noget andet. Dermed overses den eksistentielle side af mennesket, der kalder på at uddannelse ikke blot skal tilpasse, men også frigøre, selvstændiggøre og understøtte den studerendes ønske om ”...at være i og med verden på en voksen måde” (Biesta, 2018, s. 28). Ifølge Arendt (2019) rummer menneskelivet både en aktiv og en kontemplativ dimension. Den aktive vedrører menneskets erkendelse, hvor den kontemplative bl.a. vedrører i hvilket omfang tilværelsen er meningsfuld. Dermed kan en uddannelse, der alene beskæftiger sig med at forbedre erkendelsen medfører et regulært meningstab hos de studerende. Præstationskulturen (Petersen og Krogh, 2021) og behovet for læringsglemsel (Tanggaard, 2018) fremtræder som relevante begreber i denne sammenhæng, og det fremgår, at SCL modsat budskabet i teksterne faktisk ikke fremmer, men uforvarende tilsidesætter myndigblivelsen og risikerer at udhule professionernes og samfundets demokratiske og menneskelige grundlag i en ensidig jagt på konkurrencedygtighed (Pedersen, 2011).

Det dobbelte blik på SCL afslører ligeledes den vigtige pointe, at der kan tales om skjult ensidighed, fordi SCL jo netop er så eksPLICIT om det subjektiverende, valg, frihed, selvstændighed og kritik - og dermed umiddelbart fremstår som en myndigblivelsens og dannelsens højborg. Her bliver oversubjektivering (Tange, 2022b) et centralt pædagogisk begreb, der peger på, at uddannelse, der skal fremme det dobbelte formål og understøtte myndigblivelsen, ikke skal holde sig fra at objektivere ved at rammesætte, styre og undervise. Objektiveringen er helt nødvendig, men den skal udføres på en indirekte eller negativ måde. Dette er en særlig raffineret tilgang, som både giver den studerende trykke, objektiverende rammer og retning, men også til stadighed tilsyneladende suspenderer disse rammer, så den studerende for en stund inviteres til at være subjekt. Glemmes denne dobbeltbevægelse - som det er tilfældet i policylitteraturen - er konsekvensen alvorlig, fordi subjektiveringen derved faktisk slår over i sin modsætning; i ikke-subjektivitet i form af øget afhængighed og usikkerhed hos den studerende.

Ligeledes pegede analysen på, at det udprægede fokus på subjektivering slår over i individualisering. Det moment i uddannelsen, der handler om, at den studerende skal tilpasse sig, gå på kompromis, vente, indgå i et fællesskab og dermed objektiveres, bliver tilsidesat. Idealet bliver studier der er individuelt tilpasset. Risikoen er her, at oversubjektiveringen bliver til individualisering, der overlader den studerende til sig selv i uddannelsen. Men pædagogisk praksis må foregå som en vekslen mellem individualitet og fællesskab, hvor den studerende udvikler sig i spændingsfeltet mellem sig selv og uddannelsens og fællesskabets anderledeshed. Biesta peger i den forbindelse på det paradoksale forhold at uddannelse foregår i en dialog mellem selvdestruktion og verdensdestruktion (Biesta, 2018). Den studerende skal destrueres derved at uddannelsen indebærer forandring; at den studerende bliver klogere, får nye forståelser og udvikler sig til en anden. Samtidig skal uddannelsen også støtte, at den studerende fastholder sin subjektivitet og (for-)bliver sig selv, hvilket indebærer, at verden må forandres for at give plads til den studerendes selv. I denne sammenhæng kan man sige at oversubjektiveringen er i fare for at tilsidesætte denne dialog og lade uddannelsen ensidigt dominere af verdensdestruktions-perspektivet. Helt konkret betyder det at uddannelsen ophæves som et sted, hvor den studerende møder det andet og dannes i dialogen hermed (Biesta, 2018; Ziehe, 2004; Rømer, 2019).

13.6 Konklusion

Med udgangspunkt i den almenpædagogiske grundantagelse at uddannelse har et dobbelt formål og at dette understøttes gennem en såkaldt pædagogiske dobbeltbevægelse, viser analysen af policy-dokumenterne om SCL, at det subjektiverende moment fremskrives på bekostning af objektivering, at der ikke umiddelbart skelnes mellem uddannelse og dannelse; dygtiggørelse og myndigblivelse, og at det subjektiverende reelt udgør et middel til uddannelse og dygtiggørelse. Dette tegner et billede af SCL som et ensidigt koncept, der på trods af et dominerende fokus på det subjektiverende, synes at slå om i dets modsætning med uddannelse og dygtiggørelse som mål og formål. Det er i denne forstand, at SCL udfordrer dannelsen – jf. artiklens forskningsspørgsmål.

SCL har potentiale for professionsuddannelse, men som policy-koncept fortrænger det potentialet for dannelse. Policy og pædagogik er ikke nødvendigvis i modsætning til hinanden. Men vi har vist, at SCL, som det kommer til udtryk i policy, har pædagogiske mangler og er en udfordring til dannelsen. Det kan skyldes, at det, der er pædagogisk fornuftigt, falder uden for det politiske rationale – og omvendt. Men det kan også være, at SCL er ude i et så grundlæggende opgør med det lærercentrerede paradigme, at modstanden herimod overaccentueres i et sådant omfang, at det bliver konceptets egentlige ståsted.

13.7 Referencer

- Arendt, H. (2019). Åndens liv. Klim.
- BEK nr. 853 af 12/08/2019. Retsinformation.dk.
- Biesta, G. (2014). Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik. Klim.
- Biesta, G. (2018). Undervisningens genopdagelse. Klim.
- Dakovic, G. & Zhang, T. (2021): Student-centered learning from a European policy and practice perspective, In Hoidn & Klemencic, (Ed.), (2021). The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education. Routledge New York.
- Danmarks akkrediteringsinstitution (2017). Hovedperson i egen læring. Studentercentreret læring i et dansk og europæisk perspektiv.
- ESG 1.3 (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG 2015.
- ESU & EI (2010). Student-Centred Learning—Toolkit for students, staff and higher education institutions. Brussels, October 2010.
- European Students' Union, ESU (2015). Overview on Student centered Learning in higher education I Europe, ESU.
- Tange, N. (2022a). Pædagogikkens dobbelte formål som pædagogisk paradoks - et bidrag til debatten om skolens formål. Studier i pædagogisk filosofi. In press.
- Tange, N. (2022b). Den pædagogiske dobbeltbevægelse - læreres oplevelse af undervisning, der både danner og uddanner. Tidsskrift for professionsstudier. In press.
- Iskov, et al. (2021-2023). Studentercentreret læring. <https://www.ucviden.dk/da/persons/thomas-iskov>
- Hammershøj L. G. (2017). Dannelse i uddannelsessystemet. Hans Reitzel.
- Hermann, S. (2019). Vi står på tærsklen til undervisningens årti. Skolemonitor d. 7. nov., 2019.
- Hoidn & Klemencic, (Ed.), (2021). The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education. Routledge New York.
- NESET (2020). 'Mapping and analysis of student-centred learning and teaching practices: usable knowledge to support more inclusive, high-quality higher education', NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/67668.
- Krejsler, J. (2021). Skolen og den transnationale vending. Dansk uddannelsespolitisk og dens europæiske og angloamerikanske forbindelser. Samfundslitteratur.

- Leuven/Louvain-la-Neuve Ministerial Communiqué, 2009.
<http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-Leuven-Louvain-la-Neuve-2009>.
- MeShape (2020-2023). Meningstab og meningsdannelse i lærer- og pædagoguddannelserne i Norden/2020.
<https://www.ucviden.dk/da/projects/meningstab-og-meningsdannelse-i-l%C3%A6rer-og-p%C3%A6dagoguddannelserne-i-n>.
- Pedersen, O. K. (2011). Konkurrencestaten. Hans Reitzels forlag.
- Petersen, A., Krogh, S. C. (2021). Præstationskultur. Aarhus Universitetsforlag.
- Rømer, T. (2019). Faq om dannelse. Hans Reitzel.
- Susnjar, A. & Hovhannisyan, G. (2021). Bridging the policy-practice gap., in Hoidn & Klemencic, (Ed.), (2021). The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education. Routledge New York.
- Tanggaard, L. (2018). Læringsglemsel. Klim.
- Ziehe, T. (2004). Øer af intensitet i et hav af rutine. Politisk revy.