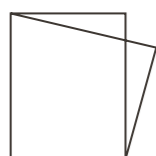


Den pædagogiske dobbeltbevægelse – læreres oplevelse af undervisning, der både danner og uddanner



Niels Tange,
cand.mag., ph.d.-
stipendiat, Institut
for Kommunikation
og Psykologi,
Aalborg Universitet
og lektor, Lærer-
uddannelsen
i Aarhus, VIA
University College

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 veksel 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 trækken sig 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 objektivierende og subjektivierende 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.

Således kommer analyserne til at stå på et dobbelt, dialektisk dannelsesbegreb.



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, og 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).

Analyserne, som denne artikel præsenterer, spørger specifikt til, hvordan lærere oplever denne dobbelthed, og søger på den baggrund at bidrage med praksisnært 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:

1. tilstræber at give indblik i, hvordan undervisning som både dannende og uddannende ser ud fra et lærerperspektiv, og
2. 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, analyserne er sensibiliserede af. Derefter beskrives metoden som forskningscirkelsamarbejde med lærere i folkeskolen. Derpå præsenteres empiriske eksempler fra analyserne 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 analyserne.

Analysernes teoretiske grundlag og dannelsesbegreb

Dette spændingsfelt mellem dannelse og uddannelse, som analyserne af lærernes oplevelser er sensibiliserede 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:

"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" (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*.

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 analyserne 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 analyserne 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-

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.



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 analyserne 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 *forskningscirkel-samarbejde* (Persson, 2008) med tre teams a tre 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 reflektivt 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.

Empiriske beskrivelser

Analysen af de videooptagede forskningscirkelsamtaler blev gennemført som henholdsvis *meningskondensering* af forskningscirkeldialogerne og *tykke beskrivelser* af den enkelte lærers læringsproces igennem hele forløbet. Herunder præsenteres uddrag fra de tykke beskrivelser af fire af de ni deltagende lærere.

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 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 forskningscirklerne 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 køre 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.

Beskrivelse af Lasse

I et andet team møder jeg Lasse, som er en ung og mindre erfaren lærer. Lasse bliver bl.a. 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" (1d 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.

I det uformelle er lærerens plan og metoder, som har til hensigt at forandre barnet og dermed positionere barnet som et objekt for denne forandring, trukket tilbage eller suspenderet for en stund.



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 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).

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 sgu 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".

Dette fordrer, at læreren må trække sig fra sin formelle, givne subjektposition og lade eleven selv være subjekt over for undervisningens indhold.



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).

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 ad 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 positionere 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.

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, ramme-sætte, 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 eleven subjektivitet, og hvis læreren kun giver slip, efterlades eleven

alene over for indholdet, hvilket han ikke selv kan klare, idet han er elev.

Udvikling af begrebet om den pædagogiske dobbeltbevægelse
Således peger de empiriske eksempler på at se pædagogisk praksis som en stadig vekslen mellem lærerens styring og trækken sig. For at fastholde dette som empirisk og praksisnært 'fund' søges det begrebsliggjort som *den pædagogiske dobbeltbevægelse*. Denne begrebslig-gørelsesproces beskrives herunder.

Det objektivierende og det subjektivierende

Der er tale om en bevægelse mellem to momenter, som jeg på baggrund af analyserne vælger at kalde *det objektivierende* og *det subjektivierende*. Det objektivierende 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 subjektivierende*. Det vedrører lærerens handling i retning af at lade eleven selvstændigt bevæge sig mod undervisningens indhold. Her bliver eleven subjekt, der vælger, handler, beslutter og har magt. Det objektivierende moment er dermed det teknisk-didaktiske aspekt af det pædagogiske, hvor læreren, ved hjælp af indsigt i elevernes forudsætninger og brug af metoder, fører eleven mod indholdet. Og det subjektivierende er ikke blot en variation *inden for* det teknisk-didaktiske, men udgør en overskridelse eller suspension deraf, hvor læreren *besinder sig* (Iskov & 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 subjektivierende 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 Barnepige 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 subjektivierende 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.

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 faire*-position, jeg vælger at kalde *oversubjektivering*.

Konklusion

På baggrund af analyser af læreres oplevelser af egen pædagogisk praksis, sensibiliseret af begrebet om 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 læreren holder sig 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 på 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 praksis-fjern diskussion om, hvordan vi skal forstå og udøve undervisning, der lever op til pædagogikkens dobbelte formål.

REFERENCER

- Bayer, M., Plauborg, H. & Andersen, J.V. (2007). *Aktionslæring – læring i og af praksis*. Gyldendal.
- Benner, D. (2010). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen 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 & 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). *Løgner om dannelse – opgør med halv-dannelsen*. Tiderne 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 tøner 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. & 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.

Persson, S. (2008). *Forskningscirklar – en vägledning*. Malmø: Stadskontoret.

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.

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.

Uljen, M. (1997). *School Didactics and Learning*. Psychology Press.