

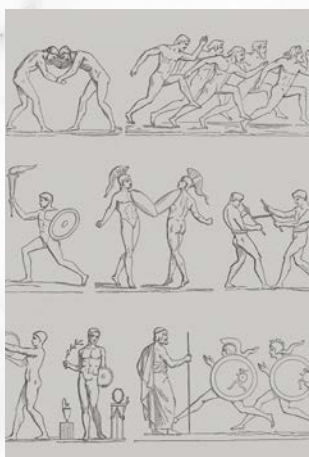
Dannelse, kompetence og evaluering

Artiklen diskuterer dannelsesbegrebet og forudsætningerne for at evaluere dannelse som led i uddannelsesforløb. Det påpeges, at den nyhumanistiske dannelsesstradition, som er den tradition, der især har præget pædagogik og uddannelse i Danmark, på den ene side rummer væsentlige ideer om frihed, fællesskab og værdighed, på den anden side har været knyttet til en borgerlig elitekultur, som har fungeret som skjult læreplan i uddannelserne. Der argumenteres for, at kompetencebegrebet på mange måder svarer til dannelsesbegrebet, men er uden dannelsens kulturelle bias. Det diskuteres, hvordan dannelse og kompetence kan evalueres.

At evaluere dannelse forudsætter, at man ved, hvad dannelse er. Der er ikke så let at vide, for dannelsesbegrebet er diffust og tillægges forskellige betydninger, både i faglitteraturen og i den offentlige debat (Hermann, 2016). To gennemgående tendenser er, at dannelse forbindes med menneskelige kvaliteter som selvstændighed, ansvarlighed, alsidig udvikling, bred forståelseshorisont og kritisk sans. Og at dannelse ses som det positive modstykke til snævert, nytteorienterede fremstillinger af uddannelsernes målretning mod f.eks. arbejdsmarked og konkurrenceevne. I det følgende beskriver jeg kort dannelsesstraditionen inden for pædagogik og peger på nogle problemer i den måde, hvorpå traditionen har præget uddannelsernes praksis. Derefter diskuterer jeg forholdet mellem dannelse og læringsmål og peger på både vanskeligheder og muligheder for at evaluere dannelse og kompetence.

Dannelsesstraditionen

Dannelsesbegrebet, som det historisk har optrådt i Danmark, kommer først og fremmest fra den tyske tradition inden for filosofi og pædagogik. Det knyttes til navne som Herder, Schiller og Humboldt. En væsentlig inspiration til begrebet kom fra antikkens kultur, især kvaliteter, som kendetegnede frie borgere i Athen og andre bystater (Korsgaard, Kristensen & Jensen, 2017, s. 29 ff.). Ifølge antikkens dannelsesidealer skulle borgerens dannelse omfatte både fysisk udfoldelse og træning, herunder våbenbrug, men også viden og færdigheder, som skulle give den frie borger forudsætninger for at indgå i debat om bystatens



styre og udvikling. De vidensområder, der indgik i den antikke græske borgeruddannelse, blev via romerske forfattere overleveret som 'de syv frie kunster': grammatik, logik og retorik (tilsammen kaldet trivium) samt geometri, aritmetik, astronomi og teoretisk musik (quadrivium) (Illeris m.fl., 1978, s. 42-45). De syv frie kunster blev videreført som læreplan ved middelalderens universiteter, men den pædagogiske tænkning ændrede karakter med kristendommens udbredelse, idet kristendommen indebar, at alle mennesker var tilknyttet én gud og én kirkelig autoritet med bestemte moralske krav. På flere senere tidspunkter udgjorde den græske antik en væsentlig inspirationskilde til at gentænke uddannelse og pædagogik. Det gjaldt både i renæssancen i 1400- og 1500-tallet, men især i den tyske idealisme og nyhumanisme fra omkring år 1800 (Korsgaard, Kristensen & Jensen, 2017, s. 163 ff.). I dag henvises oftest til Wilhelm von Humboldt som ophavsmand til det humanistiske dannelsesbegreb, men en række samtidige forfattere bidrog også til at formulere ideer om viden og dannelse, med inspiration fra både antikken borgerdannelse og den franske revolutions ideer om menneskers frihed og selvbestemmelse. Indholdsområder fra de syv frie kunster skulle stadig indgå i skoleundervisningen, men de blev set som led i menneskers tilegnelse af en bredere kulturel forankring og menneskers udvikling af evne til erkendelse.

Dannelsesbegrebet blev udbredt blandt nye beslutningstagere og intellektuelle, som kom til at præge de nye europæiske nationalstater i 1800-tallet. Staterne søgte ikke bare at konstituere deres

egne geografiske rum; de søgte også at udvikle deres særlige politisk-kulturelle identiteter ved at fremhæve særligt værdifulde elementer i deres kulturer. Det tilføjede en national dimension til dannelsesbegrebet, en dimension som f.eks. kom til udtryk i dyrkelse af den nationale historie. I Danmark er B.S. Ingemanns historiske romaner, som dramatiserede danmarkshistorien og dens aktører, et godt eksempel. Staterne udviklede også skolesystemer med henblik på at styrke indbyggernes kompetencer og socialisere dem til at indgå som borgere i staternes offentlige liv. At fremme og udbrede dannelse blev således også en opgave for skolesystemet. Indholdsmæssigt knyttedes dannelsen især til bestemte fag, hvor latin og græsk repræsenterede den antikke og klassiske kultur, mens dansk og historie repræsenterede den nationale dimension. Disse fag blev 'dannelsesfag', hvis vægt lå på værdier og kultur. Dannelsesopgaven prægede dog ikke hele skolesystemet i lige stort omfang; det var først og fremmest i gymnasieskolen (og dens historiske forløbere, latin-skoler og lærde skoler), at dannelsesmålsætningen havde vægt (Haue, 2003). Almueskolen og senere folkeskolen var langt mere præget af traditionen for kristen oplæring af folket (Korsgaard, Kristensen & Jensen, 2017, s. 117 f.), kombi-



neret med undervisning i læsning og skrivning og efterhånden også andre fag.

Dannelsen rummede altså to dimensioner: Dels skulle eleverne tilegne sig et fastlagt sæt af viden og færdigheder, og dels skulle de udvikle nogle bestemte generelle livs- og erkendelsesevner. Inden for pædagogisk teori er dannelse i det første område blevet kaldt material dannelse, i det andet formal dannelse. Bestemte undervisningsindhold og pædagogikker kan forstås ud fra begge tilgange, afhængigt af konteksten. At lære latin kunne begrundes som material dannelse for bestemte faggrupper som f.eks. jurister og læger, fordi latinske tekster og betegnelser spillede en væsentlig rolle i deres arbejdsmateriale eller arbejdssprog. For mange andre har det kunnet begrundes som formal dannelse, fordi arbejdet med den latinske grammatik kan udvikle evner til systematik og disciplin i sprog og erkendelse. Det argument blev bl.a. af brugt, da danske nyhumanister i starten af 1800-tallet skulle begrunde opretholdelsen af undervisning i latin og græsk (Korsgaard, Kristensen & Jensen, 2017, s. 200). Forbindelsen mellem material og formal dannelse ligger i, at dannelsen er forankret i en fælles kultur, som prioriterer både bestemte vidensindhold og bestemte menneskelige egenskaber og omgangsformer.

I nyere tid har forskellige uddannelsesforskere søgt at reformulere dannelsesbegrebet på måder, som kan skabe sammenhæng mellem material og formal dannelse. Et velkendt og på mange måder vellykket eksempel er Wolfgang Klafkis begreb om kategorial dannelse. Klafkis forståelse er, at dannelse indebærer, at en fysisk og en åndelig virkelighed har åbnet sig for mennesket. Det gælder både dannelsen som proces og som kvalitet. Virkeligheden åbner sig, og mennesker åbner sig for dens indhold. Åbningen formidles gennem almene kategorier, som kan afklare virkelighedens karakter og sammenhæng. Kategorierne bidrager til at strukturere og almengøre menneskers indsigt og erfaringer.

Klafkis dannelsesbegreb forener i princippet dannelsens materiale indhold – i form af viden og færdigheder knyttet til virkelige kontekster – med dens subjektive sider. Spørgsmålet er dog,

hvilke generelle kategorier som kan skabe denne forbindelse, og hvor de kommer fra. Klafki har her argumenteret for, at dannelsen må konfrontere 'epokale nøgleproblemer' i nutidens samfund, herunder spørgsmål om sikring af fred, beskyttelse af miljøet og begrænsning af ulighed. At forholde sig til sådanne nøgleproblemer kræver ifølge Klafki fire grundlæggende holdninger og evner, nemlig evne til kritik (og herunder selvkritik), evne til argumentation, evne til empati og evne til sammenhængstænkning (Klafki, 2001, s. 73 ff.). Det er et sympatisk forsøg på at indholdsbestemme den almene dannelse, som også knytter dannelsen til forestillingen om den myndige og ansvarlige borger. Men kategorierne forbliver meget generelle, og det er et åbent spørgsmål, hvordan de kan forbindes med læreplaner og pædagogik i skolesammenhæng.

Den almene dannelses usynlige pædagogik

”Dannelse er, hvad der er tilbage, når man har glemt det, man har lært”,

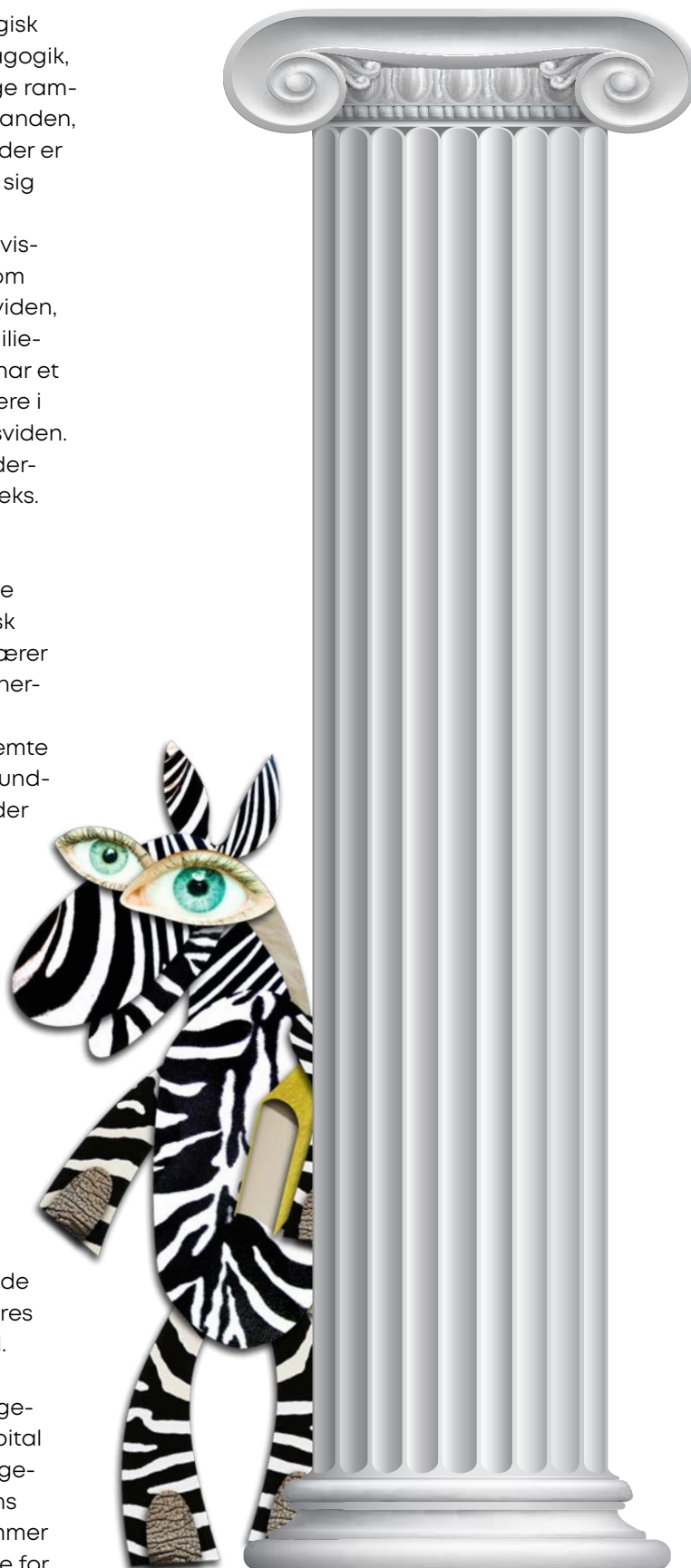
skrev Ellen Key for 119 år siden (Key, 1900). For hende signalerede denne forståelse af dannelse givetvis et ønske om at lette børnene for overdrevne byrder af videns- og færdighedstilegnelse; men definitionen forbinder samtidig material og formal dannelse på en interessant måde. Dannelsen består her ikke af den eksplicite viden og de færdigheder, som formidles gennem en given undervisning, men derimod af den kulturelle baggrundsviden og de implicite kulturelle normer, som præger undervisningen og dens institutionelle kontekst. Denne tilgang siger meget om, hvordan dannelse er blevet lært og vurderet i skolesystemets almene 'dannelsesfag'.

Med Basil Bernsteins begreb om dannelse kan man sige, at dannelse er blevet formidlet via dannelsesfagenes 'usynlige pædagogik'. Bernstein (2001) beskriver forskellige former for pædagogisk praksis ud fra forskelle i klassifikation (opdelingen i og afgrænsningen mellem vidensområder) og ramme (struktureringen af rummet for den pædagogiske praksis og af elevs og lærers

handlemuligheder). De former for pædagogisk praksis, som Bernstein kalder usynlig pædagogik, er præget af svage klassifikationer og svage rammer. Fag- og vidensområder griber ind i hinanden, der er ikke mange entydige sandheder, og der er ikke klare regler for, hvordan man markerer sig som elev i undervisningen. Denne form for pædagogisk praksis gør deltagelse i undervisningen til en vanskelig opgave for elever, som ikke i forvejen kender noget til koderne for viden, kultur og adfærd. Elever, som via deres familiebaggrund eller andre kulturelle ressourcer har et vist kendskab til koderne, kan lettere navigere i undervisningen og udvikle deres dannelsesviden. Dette er jævnlige blevet dokumenteret i undersøgelser af læringsmiljøet i gymnasiet (se f.eks. Ulriksen, Murning & Ebbensgaard, 2009).

Den usynlige pædagogik i dannelsesfagene kan med Bourdieus begreb kaldes 'symbolsk vold'. Det er former for vold, som ikke indebærer fysiske overgreb – og derfor ikke normalt anerkendes som vold – men som via symbolske strukturer og handlinger undertrykker bestemte grupper i samfundet. Bourdieu (2006) ser grundlæggende uddannelse som en institution, der reproducerer de givne klasserelationer ved at levere den retfærdiggørende ideologi, som tillader de privilegerede klasser at se deres succes som udtryk for naturlige, personlige anlæg. Han peger på undervisningssproget som et centralt element i dette. Undervisning inden for almene og akademiske uddannelser styres af særlige sprogekoder, som både trækker på den dominerende kultur og bekræfter uddannelsesinstitutionens, fagenes og lærernes autoritet. Skolernes pædagogiske praksis bygger implicit på den forudsætning, at eleverne i forvejen er indforståede med den herskende kultur, og favoriserer derfor dem, der via deres familiebaggrund har denne indforståethed.

Den praktiske sans hos elever fra de privilegerede klasser trækker på deres kulturelle kapital som tillader dem at navigere i dannelsesfagernes usynlige pædagogik. Den praktiske sans hos elever fra andre dele af samfundet rummer ikke samme kapital, og det gør dem sårbare for



dannelsesfagenes symbolske vold. Dermed forstærker skoleinstitutionen sociale grænser.

Ellen Keys definition henleder således opmærksomheden på en meget væsentlig side af den almene dannelse, sådan som den er blevet praktiseret i skolesystemets almene dannelsesfag. Men det mere eksplicitte materiale element spiller også stadig en væsentlig rolle. Og selv om der i nyere tid har været en bevægelse mod åbenhed og pluralisme i valget af indhold i undervisningen, har der også jævnlige været tiltag, som sigtede mod at afgrænse og fastholde det bærende indhold i den kultur, som dannelsen er knyttet til. De kanoner for bl.a. kultur, historie og demokrati, som er blevet udviklet under borgerlige regeringer i 2000'erne, er udtryk for denne bestræbelse (Kryger, 2007).

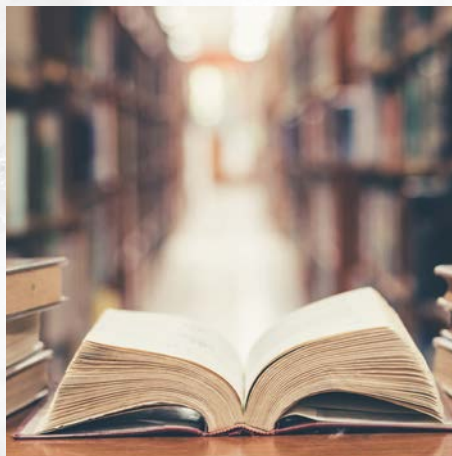
Den europæiske dannelsesstradition har forstået sig selv som almen, dvs. som udtryk for ideer og kvaliteter, som var relevante for alle mennesker. Men i realiteten har dannelsen været forbeholdt samfundenes eliter og velstillede middelklasser, og dens praktiske udfoldelse har været knyttet til disse gruppers kultur og livsformer (Ringer, 1989). Den usynlige pædagogik og den symbolske vold afspejler netop den uformidlede modsætning mellem dannelsens idealer og dens praktiske former. Det diskrediterer ikke dannelsesstraditionen, for den rummer væsentlige ideer om frihed, fællesskab og værdighed i menneskers liv; men i uddannelsernes indhold og pædagogik har disse ideers almene gyldighed været undermineret af den indforståede sammenhæng med eliternes

livsformer. Oskar Negt har formuleret det sådan, at den borgerlige kultur kan kun ophæves ved at den virkeliggøres (Negt, 1989, s. 156).

I dannelsesfagene er tilegnelsen af dannelse blevet evalueret på to måder. For det første gennem en uformel løbende evaluering, hvor både lærere og andre elever reagerer på den enkelte elevs evne til at leve op til den kulturelle baggrundsviden og de normer, som præger dannelsesfagene. Det er sådanne kommunikationsprocesser, som Bourdieu og andre uddannelsesforskere har analyseret, og de er i et vist omfang ubevidste for både lærere og for elever. For det andet er dannelsen (og elevernes kendskab til dens kanoniske indhold af tekster, begreber og begivenheder) blevet evalueret gennem de formaliserede bedømmelser af elevernes præstationer ved skriftlige afleveringer, eksaminer mm. Hvor den sidstnævnte evalueringsform dækker dannelsens materielle side, dækker den førstnævnte (med Keys formulering) det, "der er tilbage, når man har glemt det, man har lært".

Dannelse, læringsmål og kompetence

I disse års pædagogiske og skolepolitiske debat bliver dannelse ofte fremhævet som modstykke og alternativ til læringsmål. "Der er tendens til, at dannelsesbegrebet fungerer som samlebetegnelse for alt det, der også er vigtigt, uden at være direkte nyttigt" (Hammershøj, 2013, s. 4). Men forholdet mellem dannelse og læringsmål er ikke så enkelt.



Bevægelsen mod at beskrive uddannelsesindhold i læringsmål ligger i forlængelse af angelsaksisk curriculumteori (Laurson, 2017). De konkrete modeller for læringsmål, som anvendes inden for det danske skole- og uddannelsessystem, bygger på den fælles kvalifikationsramme, som er udviklet inden for EU. Modellen indebærer, at der for et givent fag- eller indholdsområde beskrives tre typer mål: mål for viden, mål for færdigheder og mål for bredere kompetencer i tilknytning til viden og færdigheder. I kvalifikationsrammen defineres kompetencebegrebet således (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016):

”Kompetencer handler om ansvar og selvstændighed og angiver evnen til at anvende viden og færdigheder i en arbejdsituation eller i en studiemæssig sammenhæng. Kompetencer rummer følgende aspekter:

- **Handlerummet:** I hvilke typer af arbejds- og/eller studiemæssige sammenhænge, viden og færdigheder bringes i spil, samt graden af uforudsigelighed og foranderlighed i disse sammenhænge.
- **Samarbejde og ansvar:** Evnen til at tage ansvar for eget og andres arbejde, samt hvor komplekse samarbejdsituationer man kan indgå i.
- **Læring:** Evnen til at tage ansvar for egen og andres læring.”

Kompetencer handler om, hvordan viden og færdigheder anvendes – med hvilke formål, i hvilke situationer og sammen med hvem. At ”tage ansvar” nævnes flere gange og signalerer en etisk dimension i kompetencen.

En væsentlig pointe ved læringsmål er at tydeliggøre hensigterne med og kravene i undervisningssituationer. Målene giver elever og studerende adgang til at vide, hvad undervisningens konkrete elementer – som f.eks. tekster, foredrag, øvelser, projektarbejder – skal tjene til, og hvilke kriterier deres indsats og præstationer vil blive vurderet på. Det gør det i princippet lettere for elever og studerende at orientere deres læring mod målene. Der er selvfølgelig mange begrænsninger for dette. F.eks. kan sammenhængen mellem mål og aktiviteter være svær for elever at gennemskue, og mulighederne for at indløse mål kan være begrænset af institutionelle rammer og ressourcer. Men adgang til viden om undervisningens og læringens mål må ses som en rettighed, som elever og studerende bør have som aktører i skole- og uddannelsessystemet. Det repræsenterer et ideal om gennemskuelighed til forskel fra den indforståethed og usynlige pædagogik, der traditionelt har præget dannelsesfagene.

Vidensmål ligger i forlængelse af traditionen for material dannelse. Der udpeges et bestemt indhold og nogle bestemte færdigheder, som elever eller studerende skal tilegne sig. Der er dog den forskel til den materiale del af dannelsesstraditionen, at vidensmålene typisk er mere åbne.



Målene præciserer ikke, hvilke tekster eller hvilke præcise operationer der skal tilegnes gennem læreprocesserne, men snarere hvilke emner og nøglebegreber man skal opnå viden om. Det betyder, at skoler og lærere selv kan og skal vurdere, hvilke forløb og materialer som skal indgå i den konkrete undervisning. Åbenheden kan dog begrænses af forskellige forhold, f.eks. hvis der er fastlagt kanoner, som repræsenterer en mere håndfast material dannelse.

Kompetencemål og deres sammenhæng med videns- og færdighedsmål svarer på mange måder til Klafkis ide om kategorial dannelse. Kompetencer indeholder bredere forståelses- og handleformer end videns- og færdighedsmål og forbinder viden og færdigheder med deres forankring i kultur og samfund, deres anvendelse i praktiske situationer og over for andre mennesker. Kompetencer tilføjer så at sige et dannelseselement til viden og færdigheder.

En væsentlig fordel ved at bruge læringsmål til at beskrive indholdet i uddannelser er, at de ikke viderefører den indforståede sammenhæng med etablerede dannelsesstraditioner. Men der er også væsentlige risici. Hvis detaljeringsgraden i målene bliver for høj, både for det enkelte uddannelseselement og i forhold til samlede uddannelsesforløb, kan gennemskueligheden forsvinde og læringsrummene kan blive fastlåst. Reformen af den danske folkeskole i 2014 er blevet kritiseret for netop dette (se f.eks. Mårtensson, 2015). Det vil præge både undervisningen, elevens og studerendes læringsfokus og ikke mindst evalueringspraksis. Fokus hos lærere, elever og andre aktører kan let komme til at ligge på videns- og færdighedsmålene, mens de mindre håndgribelige kompetencemål vil blive forsømt.

Åbenhed i uddannelse og evaluering

Når kompetencer risikerer at blive overset, både i undervisning og evaluering, er det, fordi de reelt er krævende. Hvis kompetencemålsætninger skal indfries, kræver det åbne og rummelige undervisnings- og læringssammenhænge, hvor der er plads til både at tilegne sig viden og færdigheder og til at arbejde reflekteret og innovativt med dem. Kompetencer kan bedst både udvikles og vurderes i situationer, hvor elever eller studerende i et

eller andet omfang skal bringe dem i anvendelse sammen med viden og/eller færdigheder. Det kan bl.a. være i situationer, hvor praktik eller praksisundersøgelser spiller en væsentlig rolle, eller i situationer, hvor undervisningen er organiseret som projektførløb; men der er også andre muligheder.

Undervisning i og læring af kompetencer anfægter den traditionelle organisering af uddannelse og læring i uddannelsesinstitutioner, fordi kompetencerne sigter mod at forbinde elevernes viden og færdigheder med sammenhænge uden for uddannelsesinstitutionerne, hvad enten det er i arbejds- eller professionsammenhænge eller i forskellige roller som borgere i samfundet. Det kræver rummelige rammer – herunder læringsmål, som ikke beskrives for snævert og for detaljeret – men det kræver også mulighed for løbende at etablere sammenhæng til arenaer og praksisformer uden for uddannelsesinstitutionerne. På dette punkt adskiller kompetencebegrebet sig klart fra mange former for dannelsespædagogik, som implicit forudsætter, at dannelsesindeholdet er til stede i skolen via lærere, tekster og andre kulturelle artefakter.

Evaluering af kompetencer rummer den samme udfordring. At evaluere menneskers evne til at forstå bredere sammenhænge omkring en given viden og nogle givne færdigheder, og at evaluere deres evne til at formidle eller anvende viden og færdigheder på relevant og forsvarlig måde, det kan kun i begrænset omfang ske inden for traditionelle eksamensformer. Evaluering af kompetencer kræver metoder, som modsvarer både de rummelige undervisnings- og læringssituationer og sammenhængene til arenaer uden for uddannelsesinstitutionerne. Det må omfatte både løbende feedback og afsluttende prøveformer, hvori der indgår både praktiske opgaver og analyse eller refleksion over løsningen af disse opgaver, og hvor bedømmelsen også inddrager aktører og synsvinkler fra relevante praksisarenaer. Mulighederne og udfordringerne i sådanne evalueringsformer findes der mange erfaringer med i voksenuddannelser, professionsuddannelser og erhvervsuddannelser (se f.eks. Friche, 2011; Næsby, 2016; Tanggaard, 2011). Disse erfaringer kan også inddrages i evaluering af kompetencer i almene skoleuddannelser.

Konklusion

Jeg har argumenteret for, at dannelse i en nutidig forståelse – som bl.a. kan trække på Klafkis begrebsudvikling – i det store hele svarer til kompetence i kvalifikationsnøglens forstand, hvor kompetence er knyttet sammen med givne videns- og færdighedselementer og udtrykker den bredere forståelses- og anvendelsessammenhæng for disse elementer. At forstå dannelse på denne måde indebærer et brud med tidligere opfattelser, hvor dannelsen enten er blevet set som tilegnelse af et fastlagt pensum af kanoniseret kultur eller som den baggrundsviden og de implicite normer, som er tilbage, når man har ”glemt det, man har lært” (Key). Om man ønsker at videreføre dannelse som centralt begreb for uddannelse og læring i nutidens samfund, er for mig at se et åbent spørgsmål. Men hvis man vil gøre det, kræver det en eksplicit stillingtagen til den historisk mest fremherskende dannelsesstradition og dens rolle som skjult læreplan.

Begrebet dannelse optræder hyppigt i danske diskussioner om pædagogik og uddannelse i disse år, oftest som et plus-ord, og positivt modstykke til f.eks. læringsmålstyret undervisning. Derfor har jeg i artiklen lagt vægt på at fremdrage problematiske sider af dannelsesstraditionen og påpege mulighederne i kompetencebegrebet. Men jeg har også gjort opmærksom på de problematiske sider af kompetencebegrebet, hvis det bliver indlemmet i en snæver form for læringsmålstyret undervisning.

Dannelse forstået som kompetence kan evalueres. Men ligesom det er krævende at undervise i og at lære kompetencer, er det krævende at evaluere kompetencer. Det kræver mere alsidige, åbne og praksisorienterede evalueringsformer end dem, som er gængse i uddannelsessystemet.

Litteratur

- Bernstein, B. (2001). *Klasseforskelle og pædagogisk praksis*. I Chouliaraki, L. & Bayer, M. (red.) *Bernstein: Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2006). *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hammershøi, L.G. (2013). *Dannelsen i uddannelse*. København: Danske Underviserorganisationers Samråd. Hentet på https://www.dlf.org/media/949499/pjece_2013_dannelsenetudgave.pdf.
- Have, H. (2003). *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Hermann, S. (2016). *Kampen om dannelsen*. København: Informations Forlag.
- Illeris, K., Laursen, P.F. & Simonsen, B. (1978). *Samfundet og pædagogikken*. København: Munksgaard.
- Key, E. (1900). *Barnets århundrede*. Bonniers: Stockholm. Hentet på <https://archive.org/details/barnetsrhundrade01ellenkey>.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik. Nye studier*. Aarhus: Klim.
- Korsgaard, O., Kristensen, J.E. & Jensen, H.S. (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kryger, N. (2007). *Firing a national canon against the global challenge – questions of pedagogy in Denmark*. I Kryger, N. & Ravn, B. (red.) *Learning Beyond Cognition*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, s. 75-94.
- Laursen, P.F. (2017). *Curriculumteori og kognitiv didaktik*. I Laursen, P.F. & Kristensen, H.J. (red.) *Didaktikhåndbogen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mårtensson, B.D. (2015). *Konkurrencestatens pædagogik. En kritik og et alternativ*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Negt, O. (1989). *Die Herausforderung der Gewerkschaften*. Frankfurt/New York, N.Y.: Campus.
- Næsby, T. (2016). *Refleksiv praksislæring og refleksiv metodologi*. CEPRATriben nr. 20, s. 42-51.
- Ringer, F. (1989). *Bildung: The social and historical context of the German historical tradition*. *History of European Ideas*, vol. 10, p. 193-202.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2016). *Kvalifikationsramme for livslang læring*. Hentet på <https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer>.
- Tanggaard L. (2011). *Innovativ evaluering i uddannelse*. I Andreassen, K., Friche, N. & Rasmussen, A. (2011). *Målt og vejet. Uddannelsesforskning om evaluering*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, s. 237-253.
- Ulriksen, L., Murning, S. & Ebbensgaard, A.B. (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden*. København: Samfundslitteratur.

