

Professionaliseringens indre barrierer



Stefan Hermann
Rektor for Professionshøjskolen Metropol

Artiklen peger på en række åbenlyse forudsætninger for et professionsløft af lærerstanden og kaster desuden lys på mere upåagtede problemstillinger, der har vanskeligt ved at finde vej i såvel videnskabelige deloffentligheder som i den offentlige debat. Det er argumentet, at vejen til en professionel (gen)myndiggørelse af læreren dels går over tilvejebringelsen af en række kendte forudsætninger (læreruddannelse baseret på forskning, råderum i professionsudøvelsen, klare mål), dels går over en række indre barrierer for professionalisering, der er mindre synlige og velbeskrevne. Disse mindre synlige træk adresseres som på den ene side en stærk nærhedsorientering, en nærværets metafysik, der kendetegner dansk skolekultur, og på den anden side en stærk lønmodtagerstrategi, der præger Danmarks Lærerforening.

De pædagogiske professioner, og ikke mindst lærerne, placeres mere og mere centralt i de dominerende politiske diskurser. Ikke alene som bærer af demokratiserings- og frigørelsesbestrebelse, som vi så i store dele af det 20. århundrede (særligt efter 1945), eller som aktører i velfærdsstatens udbygning, men snarere som de helt centrale agenter i nationernes mobilisering af de menneskelige ressourcer i lyset af den globaliserede videnøkonomi (Hermann 2007, Pedersen 2011, Qvortrup 2011).

Det er efterhånden en banalitet og bevidnes i rigt mål i centrale danske regeringsstrategier det seneste tiår (Regeringen 2005, 2006, 2011), i G20-landenes strategiske reorienteringer de seneste årtier (Duncan 2010); ja, den amerikanske præsident Barack Obama har ikke alene abonneret stærkt på uddannelse i sine to seneste State of The Union-taler, men direkte adresseret nationens lærere (Obama 2011 og 2012). Som han sagde i januar 2011: "If you want to make a difference in the life of our nation; if you want to make a difference in the life of a child – become a teacher. Your country needs you." Det har præsidenten formentlig ikke alene gjort som et retorisk greb, en identifikatorisk smart måde at sætte ansigt på en genkendelig figur i et kompliceret uddannelses-system. Det gøres, fordi læreren er den centrale og afgørende figur for elevens udbytte af skolegangen og undervisningen, hvilket i stigende grad ikke alene er blevet politisk selvfølgeliggjort, men tillige eftervist og sandsynliggjort forskningsmæssigt. Det er mest prominent sket med John Hatties meta-review af tusindvis af forskningsundersøgelser. Denne nye skæbnefortælling om globaliseringen og konkurrencestaten er ikke en fortælling, man skal forskrive sig ukritisk til, men derimod en dagsorden, man skal forholde sig aktivt og offensivt til; altså hverken med de korslagte armes instinkt eller i naiv omfavnelser. Sagt lidt anderledes: Hvad man ønsker for skolen, bør

man kunne ønske også uden PISA og komparative opgørelser af dette og hint.

Potenseringen af de pædagogiske professioner, og navnlig folkeskolelærerne, rejser således – konkurrencestat eller ej – blandt andet spørgsmålet om, hvilke strategier der virkningsfuldt kan fremme et kompetence- eller professionsløft af lærerne, herunder hvilke centrale forhindringer eller barrierer der må påregnes.

Jeg adresserer indledningsvist en række af de kendte forudsætninger for en professionalisering, inden jeg drister mig til en række teser om professionaliseringens indre modstande. Disse fremstår som teser og påkalder sig ikke videnskabelig status. Af samme grund er det mit ærinde at ægge til debat og afklaring af disse forhold.

I den forbindelse understreger jeg konfessionsløst, at det ikke er ambitionen at bidrage til en angivelig nedrakning af lærerne, men respektfuldt at sætte spot på kritiske forhold, hvor lærerne efter min vurdering har en manøvremlighed, der kan bruges i bidraget til en ny professionel myndiggørelse af lærerne og dermed til at skabe mere respekt og anerkendelse om professionen og dens arbejde. Dette hævder jeg, velvidende at den sektor, jeg repræsenterer, udgør en nøgle for professionalisering og dermed påkalder sig en stor opgave, hvor selvkritikken er et væsentligt spor til fornyelse – også på ledelsesniveau.

Professionaliseringens forudsætninger – og aktuelle brændpunkter

En profession er kendetegnet ved inden for et afgrænset rum at træffe kvalificerede valg og beslutninger, der er baseret på viden og kunnen. Og formentlig også "villen", når vi historisk iagttager den betydning, som bekendelser, kald, etiske funderinger etc. har haft for forskellige professioner, og som ofte er rituali-

serede i fortællinger, påklædning, pay offs, adgangsriter etc. Herudover kan der tilføjes en række andre kriterier som eksempelvis evnen til og muligheden for at holde justits indadtil eller opretholde et monopol på professionsudøvelsen, som vi kender det fra lægerne (hvor det er sanktioneret i autorisationsloven i sidste ende eller advokaterne) eller gennem godkendelses- eller certificeringsordninger. Hvad angår lærerne, har de ikke et monopol på professionsudøvelsen og heller ikke et videnskabeligt veldefineret vidensgrundlag eller institutioner, der bemyndiger selvjustits. Ej heller certificeringer med autoritativ status, som det kendes fra andre lande.

Dog fik lærerstanden tidligt i det 20. århundrede den såkaldte metodefrihed, der så at sige overlader det til lærerens professionelle vurdering at tilrettelægge og afvikle undervisningen. Dette er en metodefrihed, som på den ene side nu og da forvandles til en individuel rettighed for den enkelte lærer og på den anden side har været udfordret talrige gange de sidste 30-40 år (Hermann 2007).

Centralt i denne lidt rundhåndede bestemmelse af en profession er således det rum og kvalificeringen af det rum, hvori der skal træffes beslutninger. Lærerens professionalisme består således ikke i anvendelsen af en bestemt metode, men i udøvelsen af en dømmekraft, hvor der på baggrund af situationen træffes det valg, der tjener formålet bedst. Man kunne også med Niklas Luhmann sige, at professionernes viden "består ikke så meget i kendskabet til principper og regler, men snarere i rådigheden over et tilstrækkelig stort antal komplekse rutiner, som kan bruges i uklart definerede situationer – dels til en bedre definition af situationen, dels til at udvælge de aspekter, der kan behandles" (Luhmann 2006:171).

Det centrale er således ikke determinationen af handlingen (brugen af en bestemt metode eller re-

gelfølge), men baggrunden for den og, tilføjer jeg, det rum, hvori den foregår. Baggrunden for lærerens professionalisme er således eksistensen af en viden og kunnen, der kan være fag- eller almindidaktisk, pædagogisk, ledelsesmæssig etc. – afhængigt af opgaven.

Den professionelle myndiggørelse består således for lærerne på den ene side i det mandat og den bemyndigelse, de er udstyret med politisk. Deres "autorisation" så at sige. Den er svag juridisk, men principielt stærk politisk givet skolens konstitutionelle og samfundsmæssige betydning. På den anden side er den professionelle myndiggørelse fagligt set fortsat en målsætning snarere end et faktum. Min pointe her er, at en styrkelse af lærerne som samfundsrepræsentanter formidles over en professionel genmyndiggørelse af lærerne og ikke primært gennem en påkaldelse af yderligere formel autorisation. "Autonomy comes from skills. Skills does not come from autonomy", som professor Ben Levin har sagt det¹, nærmest som en parafrase over Kants berømte valgsprog for oplysningen.

Lærernes vidensgrundlag

Den professionelle myndiggørelse af lærerne går således over en styrkelse af det grundlag, hvorpå de træffer beslutninger og foretager valg med henblik på at opnå mål for skolegangen og undervisningen, der er politisk bestemt. Det grundlag er i stigende grad blevet kritisk tematiseret fra evidensens synsvinkel – i lyset af de accelererede krav til skole- og uddannelsessystemerne. Den folkeskole, der var en succes for 30 år siden, tematiseres i dag – sagt lidt firkanteret – ofte som en fiasko. Man kan også sige, at der nu stiller sig et nyt problem, og det problem stilles fra en politisk-evidensorienteret synsvinkel frem for fra en pædagogisk synsvinkel. Ved lærerne, hvad der

virker, og hvad der ikke virker? Det er tidens uddannelsespolitiske leitmotiv. Det gælder både i forhold til inklusion, undervisningsdifferentiering, i forhold til læsekompetence etc. Svaret har på mange fronter været nej (EVA 2004, 2010) og vil altid højst blive et "ja, men", da forudsætninger, præmisser, kontekster etc. altid i pædagogisk praksis vil være afgørende for, med hvilken sikkerhed svaret kan gives. Det er således illustrativt, at flere undersøgelser belyser evidens på et meget overordnet niveau, der, så vidt jeg kan vurdere, sjældent er handlingsanvisende eller direkte omsættelige i retningslinjer (jævnfør eksempelvis kliniske retningslinjer på sundhedsområdet), men derimod fokuserende og retningsgivende, men netop ikke mekanisk manualiserende. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning's undersøgelser af de afgørende lærerfaglige kompetencer er i den sammenhæng eksemplariske.

Hermed ikke markeret, at evidensstænkningen er uegnet, blot at den må tage højde for, at det pædagogiske felt i sin bredde er et svagt epistemologisk felt sammenlignet med eksempelvis økonomi og medicin og tillige præget af væsentligt mere diffuse mål. Dette understreger blot væsentligheden af en styrket professionaliseringsbestræbelse ud fra devisen: jo mere åbent rummet (her: det pædagogiske) er, jo stærkere er behovet for en professionalisme baseret på et stærkt vidensgrundlag (metodisk, indholdsmæssigt, didaktisk etc.). For så vidt det pædagogiske rum er fuldstændig standardiseret (for eksempel gennem forudsigeligt forsocialiserede elever og meget få simple læringskrav), jo nemmere er brugen af standardløsninger uden professionalisering i den emfatiske forstand, der her benævnes, hvor evnen til på et stærkt vidensgrundlag at mestre valg og løsninger er i centrum, og hvor det implicit forudsættes, at denne evne (viden/kunnen) skal fornys løbende. Dette indebærer ingenlunde, at luften trækkes ud af diskussionslysten, af åndeligheden eller engagement til fordel for en teknificering af læreren. Tværtimod inde-

¹ Ben Levin er desuden tidligere viceminister for uddannelse 2004-2009 i Ontario, Canada. Ordene faldt ved et lukket seminar d. 8. februar 2012 i København. Se også Hermann (2010).

bærer det en kvalificering, der fremmer den kritiske debat om mål og midler i undervisningen. En sådan åben og diskuterende kollegial kultur er afgørende for skolens professionelle niveau – også for at fastholde det høje niveau af såkaldt "public sector-motivation"², som kendetegner lærerne i lighed med navnlig pædagogerne og mange andre offentligt ansatte.

Hvor evidensstækningen i sin simple form således ikke rækker som model for professionalisering, så udgør forforståelsen af, at evnen til at mestre det professionelle rum er forankret i personlige kompetencer, autenticitet, personlig ægthed og særlige holdninger, en tilsvarende utilstrækkelig form. En form, der ofte indebærer en forveksling af professionalismens grundlag med professionernes etiske og nu og da politiske bekendelser. Sagt polemisk er det afgørende for en lærer, der vil fremme elevernes læsekompetence, ikke om læreren tilslutter sig ideer om det hele menneske, men om læreren mestrer situationen, behovene og målet med undervisningen.

Læreruddannelsen – og forskningen

En professionalisering af lærerne må således tage sit udgangspunkt i et vidensgrundlag og i den opgave, som lærerne skal løse i folkeskolen og i de private og frie grundskoler, hvor de primært har deres beskæftigelse. Første umiddelbare skridt i en sådan professionalisering er læreruddannelsen, der i Danmark er forankret på professionshøjskolerne. Af pladsmæssige grunde skal jeg ikke gå i dybden med uddannelsen her, blot notere, at den ikke lovmæssigt er forskningsbaseret, om end der pågår en lang række

aktiviteter på professionshøjskolerne, som i relation til læreruddannelsen har karakter af anvendt forskning og udvikling, ligesom en forskningsmæssig opkvalificering af underviserne er påbegyndt, om end på uhyre beskedent niveau i relation til uddannelsens størrelse.³

Der eksisterer således ikke et stærkt forskningsmæssigt og professionsrettet grundlag for den danske læreruddannelse, som ville være et vægtigt element i en langsigtet professionalisering. Herudover er status, at læreruddannelsen de færreste steder i landet rekrutterer de dygtigste studerende, at dens timetal mange steder ikke er tilstrækkeligt, og at den i øvrigt har været genstand for betydelige reformbestrebelse institutionelt og indholdsmæssigt i korte intervaller de seneste 20 år og i dag formentlig er den mest politisk regulerede og evaluerede videregående uddannelse i Danmark (Eriksen 2009). Som andre professionsuddannelser har læreruddannelsen en naturlig socialiserende funktion, hvor indstillingen til professionen, gerningen og arbejdsfeltet formes. Her hersker der næppe tvivl om, at læreruddannelsen historisk har socialiseret de studerende med et stærkt etos og en professionsetik båret af værdier som fællesskab, demokrati og trivsel ofte aftappet i horisonten af forbilleder som teologerne Grundtvig, K.E. Løgstrup og Hal Koch. Dette er en socialisering, der er med til at grunde den nærværets metafysik, jeg senere skal aftegne. Læreruddannelsen er således tillige stærkt debatteret som uddannelse; formentlig mere og mere grundigt end nogensinde.

Dette bringer os til det foregående led i værdikæden, om man så må sige. Nemlig den pædagogiske forskning og uddannelsesforskningen, der ikke alene tjener et væsentligt kritisk og oplysningsfunderet for-

2 Sagt ganske firkantet og prosaisk består "public sector-motivation" af motivation for at gøre noget for andre til forskel fra en motivation knyttet til økonomisk interesse (Andersen, Kristensen og Pedersen 2012, Jakobsen og Sørensen 2012). Flere danske studier demonstrerer således også, at brugen af løndifferenciering som ledelses- og motivationsfaktor ikke virker synderlig godt på lærerne (Andersen, Simon og Winther 2011, Bøgh Andersen 2011).

3 Jævnfør Globaliseringsaftalen 2010, Bilag 2: *Bilag til aftale om fordeling af globaliseringsreserven til forskning og udvikling 2011-2012*. Se www.fivu.dk.

mål, men også i stigende grad et professionsrettet formål. Den er i dag forankret primært på de danske universiteter og hovedsaglig på Aarhus Universitet (Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)), der institutionelt set ikke er knyttet til læreruddannelsen og heller ikke har en samarbejdsforpligtelse med professionshøjskolerne. Det er således et åbent tenderende til tvivlsomt spørgsmål, om forsknings- og uddannelsesprofilen har et tilstrækkeligt professions- og praksisnært tilsnit, der vil kunne bidrage til en læreruddannelse, der de facto styrker og forbereder de lærerstuderende som lærere, det vil sige som professionelle. Der er således ikke alene et institutionelt brud i værdikæden mellem læreruddannelse og forskning i skolen og i den lærerpraksis, som er den mest betydende faktor for elevernes udbytte af undervisningen. Der er tillige et helt afgørende kvalitets- og relevansspørgsmål vedrørende den pædagogiske forskning og uddannelsesforskningen, som samlet set er ubesvaret, siden OECD i 2004 foretog en kritisk vurdering, der føjede sig til den meget kritiske evaluering af forskningen på Danmarks Lærerhøjskole i 1998 forud for beslutningen om etableringen af Danmarks Pædagogiske Universitet og CVU'erne (OECD 2004, Evalueringscenteret 1998).⁴

Anlægges man derudover en national og regional dækningsvinkel på spørgsmålet om forskningsbase- ring af læreruddannelsen, bliver det klart, at der givet de meget få professions- og praksisnære forsknings- miljøer på de øvrige danske universiteter ikke gives en enkel og fiks institutionel løsning på dette spørgs- mål, om end det er gjort ihærdigt.

Lærernes efter- og videreuddannelse

Mens læreruddannelsens centrale placering både som politisk slagmark og løftestang for et profes- sionsløft er uomtvistet, er effekterne af umiddelbare ændringer i uddannelsen meget langsomme. Af samme grund udgør efter- og videreuddannelse et væsentligt element i professionaliseringen af lære- ren, ikke mindst i lyset af de accelererede krav til sko- len og kompleksitetsforøgelsen af det pædagogiske rum.

Ser man på lærernes efter- og videreuddannelse, det vil sige på volumen og fordeling i de gennemførte udbud, er langt de fleste udbud kortere kurser samt et stort, facetteret udbud af diplomuddannelser og et mindre udbud af master- og kandidatuddannelser. Danske lærere modtager ikke megen efter- og vide- reuddannelse, og navnlig ikke af længere varighed, hvor effekten alt andet lige er påviselig (OECD 2009). Profilen på de gennemførte uddannelser kan ikke entydigt tegnes, da andre faggrupper som eksem- pelvis pædagoger og til dels sygeplejersker deltager i samme typer af uddannelse, men diplomstatistikken og DPU's opgørelse over gennemførte uddannel- sesforløb udgør en rimelig strømpil for udbuddet og efterspørgslen. Her er det eksempelvis påfaldende, at moduler, master- og kandidatuddannelser på det fagdidaktiske område fortsat har en forsvindende ringe volumen, om end det hører med til historien, at læsevejlederuddannelsen på professionshøjskolerne har en betydelig volumen. Mønsteret er ikke desto mindre påfaldende i lyset af et tiår med PISA og nær- mest national konsensus i det danske Folketing og kommunerne om behovet for en styrkelse af danske elevers kompetencer inden for navnlig læsning, ma- tematik, naturfag og engelsk. Eksempelvis tog kun otte personer i perioden 2005-2010 en kandidatud- dannelse i matematikdidaktik, mens 516 tog en kan- didatuddannelse i pædagogisk psykologi i samme periode (Arbejdsgruppen til talentudvikling i uddan-

4 Danmarks Pædagogiske Universitet blev institutionelt skabt ved en sammenlægning af Danmarks Lærerhøjskole med Dan- marks Pædagoghøjskole, Danmarks Pædagogiske Institut og Center for Teknologistøttet Undervisning. CVU står for "Center for Videregående Uddannelse", der blev dannet ved hel- eller delvise sammenlægninger af lærerseminarier, sygeplejeskoler, sociale højskoler, pædagogseminarier mv.

nelsessystemet 2011:52, 98, 99), Undervisningsministeriet, KL og professionshøjskolerne 2009). Det fortæller dels noget om traditionen og ekspertmiljøerne hos udbyderne, dels noget om styringen, incitamenterne og behovsvurderingen lokalt og kommunalt. Det fortæller også, at et strategisk løft af efter- og videreuddannelsen nok er afgørende for at opdatere, udvikle og dynamisere den løbende professionalisering af skolen og undervisningen, men at det er en kompliceret affære, der kræver et udtalt samspil mellem aktørerne på området, når det handler om udbud, efterspørgsel, finansiering, stillingsstrukturer og udviklingsveje etc. Det er min vurdering, at der fortsat er et stort strategisk spring at tage med hensyn til volumen og karakteren af lærernes efter- og videreuddannelse.

Uenighed om formål og mål

Hermed nærmest spørgsmålet om skolens organisering og ledelse. Skolen må naturligvis organiseres og ledes på en sådan måde, at den fremmer professionalisering og arbejder efter det samme mål inden for de rammer, der gives lovgivningsmæssigt, kommunalt, overenskomst-mæssigt etc. Organiseringsformerne varierer naturligvis dog med stor vægt på teamorganisering (i årgange, klasser, fag), og det interessante spørgsmål i denne sammenhæng er, om der egentlig arbejdes efter fælles mål. Ser man på de mål, som skoler og kommuner fastsætter, er det kendetegnende, at der dels er mange og sideordnede mål, dels at mål og midler ofte ikke er adskilte. En SFI-undersøgelse i 2011 viste, at kommunerne på skoleområdet har flere mål for blandt andet trivsel, end de har for elevernes udbytte af fagene (Pedersen et al. 2011, Andersen og Winther 2011). Spørger man lovgivningen (her formålsparagraffen), om trivsel er et mål med skolegangen, må svaret være entydigt nej. Trivsel kan derimod være en fornuftig pædagogisk strategi, der skal bidrage til at fremme læring og dannelse, og det kan være en værdi, vi lægger vægt

på, men det er ikke et lovhjemlet mål med skolegangen.

Et er således, at der de facto kan være store mere eller mindre artikulerede politiske uenigheder om målfastsættelsen, noget andet er, om der efterfølgende skabes tilstrækkelig enighed i den professionelle fortolkning af målene. Kigger man på de mål, der fastsættes – for eksempel for elevernes udbytte af fagene, evne til at tage en ungdomsuddannelse etc. – vil de altid rumme store fortolkningsmuligheder. Den professionelle fortolkning af mål forudsætter således en udstrakt grad af fagligt fællesskab præget af åbenhed, kritik og en ambition om bestandigt at styrke gerningen. Her hjælper det, hvis der er enighed om formålet med at holde skole, som man ville sige på højskoledansk, og ikke alene om målene. Man kan tids nok løbe efter mål og så at sige have tabt formålet af syne. Og selvom formålsparagraffen i 2006 nok blev præciseret, er den rummelig nok til at kunne være genstand for betydelige fortolkninger og stridigheder. Også her er det min påstand, at der grundlæggende ikke er konsensus blandt skolens aktører om formålet, hvilket med eksemplarisk tydelighed fremgik i forbindelse med debatten om ændringen af formålsparagraffen i 2006 (Hermann 2007).

En professionel målretning påhviler lokalt skolelederne, om hvem vi indtil for nylig har haft meget lidt systematisk empirisk viden. Deres evne til at stimulere en professionel kultur er afgørende, ligesom de skal evne at orkestrere pædagogisk, faglig og didaktisk udvikling organisatorisk, rekruttere medarbejderne efter deres professionelle kompetencer og i øvrigt følge op på og dokumentere og formidle resultater internt og eksternt. En lang række andre forhold og faktorer kunne nævnes. Skolelederne er i Danmark næsten uden undtagelse uddannede lærere, og det seneste tiår har langt de fleste taget lederuddannelser, i overvejende grad en diplomuddannelse i

ledelse. Indhold og form af lederuddannelserne er selvsagt afgørende for, om uddannelsen bidrager til skolelederens professionelle kompetence (Pedersen et al. 2011).

Så vidt en række komponenter, der udgør nødvendige, men ikke tilstrækkelige komponenter i en ny professionel myndiggørelse af lærerne. En lang række andre forhold kunne medtages, og her vender jeg mig mod to aspekter, hvor der synes at mangle systematisk viden og undersøgelse⁵, hvorfor den følgende analyse snarere forsøger at træffe en tendens end egentlig at påvise og dokumentere en tilstand.

Professionaliseringens indre modstande

Det er min påstand og vurdering, at der ikke blot skal tilvejebringes en række ydre forudsætninger for et professionsløft af lærerne, for en ny myndiggørelse af den professionelle lærer, men at lærerprofessionen skal overvinde to forhold. De to forhold hæmmer samtidig tilvejebringelsen af de forudsætninger, der er gennemgået. Der er således ikke alene tale om mangler, men om barrierer. Det handler dels om en indgroet nærhedskultur, dels om en udtalt lønmodtagerorientering, der står i et spændingsforhold til den professionsorientering, Danmarks Lærerforening⁶ bekender sig til.

Det sidste først. Danmarks Lærerforening er en meget stærk fagforening med en organiseringsgrad, der

nærmer sig de 100 procent. Derudover er foreningen en stærk part ved overenskomstforhandlingerne på det offentlige område. Lærerforeningens formand er tillige formand for forhandlingsfællesskabet KTO og Lærernes Centralorganisation; den sidste er part ved de offentlige centrale overenskomster over for Kommunernes Landsforening (KL). Adskillige gange har arbejdsgiverne, såvel staten som Kommunernes Landsforening, via navnlig de centrale overenskomstforhandlinger søgt at skabe mere tid til undervisning (Mandag Morgen 1998, Jensen 2007, Madsen og Due 2009). De centrale overenskomster, både OK 2005 og OK 2008, efterlader i varierende grad et betydeligt råderum for lokale forhandlinger mellem parterne. Et centralt stridspunkt har dels været spørgsmålet om lærernes undervisningstid, dels lærerens råderum i opgaveløsningen i forhold til skoleledelse, kommunale regler og standarder og nationale bestemmelser og krav. Kort sagt ønsker lærerforeningen sig faste rammer og standarder, der begrænser eksternt indflydelse på lærerens råderum, men eksterne eller forhandlede rammer for undervisningsbyrden.

En nylig undersøgelse fra Kommunernes Landsforening (KL 2001) baseret på studier i 20 kommuner demonstrerer meget store forskelle i forhold til, hvordan overenskomsterne forvaltes, og hermed betydningen af de decentrale forhandlinger. Undersøgelsen blev efterfulgt af et ønske fra KL om, at der blev anvendt mere læringstid med eleverne; et ønske, der blev bakket op af finansministeren, børne- og undervisningsministeren samt økonomi- og indenrigsministeren. I øvrigt helt i tråd med regeringsgrundlaget. Lærerforeningens reaktion var, at der blev talt til primitive fordomme om lærernes arbejdsindsats, at finansministeren skulle "holde mund", at KL m.fl. ikke tog ansvar for folkeskolens kvalitet, og at lærerne af de lokale ledelser blev pålagt alle hånde andre opgaver, som tog tid fra undervisning. Herudover bemær-

5 Den danske uddannelsesforskning og den pædagogiske forskning i lærerprofessionen og skolen synes kun i meget sjældne tilfælde at beskæftige sig med lærernes arbejdsvilkår, arbejdstid etc. endsige at have nogen nævneværdig viden herom. Dette forekommer paradoksalt, al den stund strukturer og rammer som disse har en betydelig og normerende indflydelse på lærernes adfærd og deres muligheder for og incitament til professionalisering. Arbejdsmarkedsforskningen (Madsen og Due 2009) og dele af den politologiske forskning (Bøgh Andersen 2005) interesserer sig for emnet, men er til gengæld hyppigt afkoblet uddannelsesforskningen og professionsforskningen.

6 Danmarks Lærerforening repræsenterer stort set alle lærere i Danmark og tillige delvist skolelederne.

kede formanden, at statens interesse for lærernes undervisningstid i sig selv udgjorde utidig indblanding i de forestående overenskomstforhandlinger i 2013. Danmarks Lærerforening indkaldte efterfølgende prompte til ekstraordinær kongres.⁷

Tællelighedens regime

Lærernes overenskomster er relativt detaljerede med fastsættelse af en lang række standarder, definitioner og timeudmålinger samt om betingelser for lokale forhandlinger, hvor der kan fastsættes nye akkorder og normer, herudover er der bestemmelser for inddragelse af tillidsrepræsentanten. A- og B-side indgår således såvel centralt som decentralt i et spil om timer, procenter, processer, præmisser og forudsætninger for at få skolens hverdag til at hænge sammen (KL og Lærernes Centralorganisation 2011a, KL og Lærernes Centralorganisation 2011b). Som et i sammenhængen illustrativt kuriosum kan det nævnes, at Københavns Kommune i sit budgetudspil for Børne- og Ungeforvaltningen skabte finansiering af nye indsatser ved gennemsnitligt at pålægge lærerne 5-6 minutters mere daglig undervisning – in casu, som det blev sagt, ved at minimere de minutter, lærerne var tildelt til at gå fra lærerværelse til klasselokale (Københavns Kommune 2011).

Sagt i generaliseret forstand har vi her at gøre med et tællelighedens regime, hvor centrale bestemmelser, det nok kan være vanskeligt at få overblik over, ydermere fordobler sig i lokale forhandlinger, normer og akkorder etc. Vi har at gøre med et regime, som nok tildeler rettigheder og pligter for både arbejdsgivere/ledere og medarbejdere ved at markere nogle hjørneflager (med hensyn til maksimal belastning, timened-

sættelse for lærere over 60 år, inddragelse af medarbejderne, sygdom etc.), men som i sin detaljerighed næppe fremmer hverken professionel ledelse eller professionel adfærd blandt lærerne. Dette skal ses i lyset af, at enhver form for professionel adfærd forudsætter et råderum – både hos undervisere og hos ledere. Dette minimeres med sådanne logikker, og vektorerne i den konkrete, daglige normering trækker ikke i professionel retning, men i retning af skemativering og flittig brug af Excel.

Betyder det, at der ikke er professionel adfærd og indstilling blandt lærere og ledere? Ingenlunde, men blot at en række konkrete rammer ikke synes at fremme det. Professionalisme skulle gerne trives på grund af rammerne frem for på trods af dem. Derudover skaber en sådan mætning en låst driftsøkonomi, og dermed en situation, hvor fornyelse kun kan skabes for nye midler – typisk midlertidige projektbevillinger – og en forventning om, at normer og akkorder kun kan stige; spørgsmålet er vækstens niveau. I besparelsessituationer skal således findes alle hænde andre steder at spare, og det betyder, at timetallet (ikke mindst i de små praktisk-musiske fag) ofte er udsat på linje med lejrskoler, efter- og videreuddannelse etc.

Dette er en situation, som har et klart ophæng i parternes aftalekonstruktion, som øjensynligt ikke legitimt kan diskuteres offentligt, og som er svagt belyst i uddannelsesforskningen og den pædagogiske forskning, endskønt betydningen er meget stor. I forhold til en bredere politisk debat om styring, bureaukrati og tillid er det interessant, at vi her har at gøre med skabelsen af et omfattende bureaukrati, som ikke alene er skabt af staten, men af parterne i fællig. Dette bureaukrati, som i høj grad tildeler rettigheder, forordner processer, møder, høringer og procedurer etc., hører man kun sjældent parterne anfægte og offentligheden (for eksempel aviserne) medregne som et bu-

⁷ Ifølge Christensen (2012:6-7) og Pedersen (2012:28), hvor formanden for DLF's organisationsudvalg kommenterede KL og andres ønske om, at lærerne underviser mere som "nedgørende og respektløse", "(...)udtalelser fra borgmestre og såkaldte forskere, der lægger gift for ethvert tillidsfuldt samarbejde."

reakrati, der indebærer et skift af ledelsesfokus fra kerneydelsen (undervisning, læring) til administrative opgørelser, planlægning og tildeling af timer. Bureaukrati er således ikke nødvendigvis en byrde, ledelse og forvaltninger nedkalder over medarbejderne.

Tankevækkende er det også, at de mere langfristede professionsstrategier sjældent formuleres sammenhængende og i øvrigt delegeres som næstformandsopgave i lærerforeningen (og i øvrigt også i BUPL⁸, Dansk Sygeplejeråd og Dansk Socialrådgiverforening). I stedet prioriteres en interessestrategi, selv om en professionsstrategi med vægt på forskning, uddannelse og efter- og videreuddannelse med al sandsynlighed ville indebære en styrket mestring af den undervisningsopgave, danske lærere føler kan blive for belastende. Ved overenskomstforhandlingerne i 2008 prioriteredes et lønloft (knap 13 procent over tre år), og den daværende finansminister opgav efter sigende en planlagt armlægning om arbejdstid (Madsen og Due 2009), mens efter- og videreuddannelse eller udviklings- og specialiseringsfremmende stillingsstrukturer ikke blev prioriteret. Dette til trods for, at der i Danmark er tradition for, at lærerne har relativt gunstige rammer for efter- og videreuddannelse med hensyn til betaling og kompensation i tid. Hermed også antydnet, at der kan tænkes en sammenhæng mellem vilkårene og så det økonomiske råderum kommunalt til at prioritere efter- og videreuddannelse.⁹

Lønmodtagerstrategien viser sig også ofte i, at der tages udgangspunkt i, at medarbejderne skal beskyttes, sikres og garanteres mod vilkårlighed. Her gestaltet et ledessyn, som ikke alene kan fore-

komme konfrontatorisk, men formentlig også lidet virkelighedsnært, al den stund 99,7 procent af skoleledere i Danmark er lærere, og Skolelederforeningen fortsat en interesseorganisation med stærke formelle bånd til Danmarks Lærerforening. Således viste SFI's skolelederundersøgelse i 2011 (Pedersen et al. 2011:193), at det var tillidsrepræsentanten, der var skolelederens klart nærmeste samarbejdspartner, mens halvdelen af skolelederne ikke havde kontakt årligt med de ungdomsuddannelsesinstitutioner, som man nu siden undervisningsminister Ole Vig Jensens projekt "Uddannelse til alle" i 1993 har ønsket, at eleverne skulle gennemføre en uddannelse på.

Uklare mål

Hvor råderummet således underkastes en betydelig skematisme og partslogik frem for en professionsorienteret, faglig logik, hæmmes den faglige, pædagogiske og didaktiske professionalisering ydermere af uklare mål og manglende enighed herom. Ikke desto mindre har Danmarks Lærerforening modsat sig mere enkle mål for fag og skole med henvisning til lærerens råderum og med henvisning til, at en sådan reduktionisme ville fremme målinger og kontrol og en indsnævring af det skoleformål, som gerne gives sin egen aftapning.¹⁰ Hvor enkle mål fulgt op af et massivt og dominerende testregimente nok kan fremme et "teaching to the test"-syndrom, der ikke har meget

8 Pædagogernes fagforbund.

9 Et beløb på 175 millioner kroner på finansloven til lærernes efter- og videreuddannelse afsat i 2006 blev kun delvist omsat i efter- og videreuddannelsesaktivitet på grund af uenigheder om de økonomiske vilkår for anvendelse, herunder for vikardækning.

10 Et flertal af dansk- og historielærerne mente i en spørgeskemaundersøgelse foretaget af *Folkeskolen* primo 2012, at henholdsvis dansk litteraturs kanon og historiekanonen skulle forstås som en inspirationskilde og ikke som noget, man er forpligtet til at følge, selvom de to kanoner er lovhjemlet som eksplisit bindende (Ravn 2012). Lærernes synspunkter fandt umiddelbar støtte hos lærerforeningens næstformand, der fandt det godt, at kun 15 procent af historie- og dansklererne havde fjernet stof for at få plads til de obligatoriske elementer i de to kanoner (Ravn 2012:14). En lærer kommenterede, at kanonen var "blevet obligatorisk på den danske måde" (Ravn 2012:15). Daværende undervisningsminister Margrethe Vestager (RV) måtte i 1999 gå på politiske listesko, da hun lancerede vejledende såkaldte "Klare mål" for fagene. De blev senere i 2003 af undervisningsminister Ulla Tørnæs (V) til Fælles Mål, der indebar bindende trin- og slutmål for undervisningen.

med lærerprofessionalisme at gøre, må det erkendes, at enkle mål i et vist omfang er afgørende for, om lærernes professionalisme overhovedet kan forbinde sig til hinanden eller gives strategisk ophæng.

Pointen her er ikke, at der ikke skal være ordentlige arbejdsvilkår for lærerne. Den er snarere, at de fora, hvor arbejdstid og lignende forhandles centralt og decentralt, er helt afgørende arenaer for en styrkelse af folkeskolen, og at en kvalitetsstrategi eller professionsstrategi burde være indfaldsvinklen, når der kæmpes om rettigheder og lægges arm med arbejdsgiverne. Det synes ikke at være tilfældet i dag. Forholdet mellem legitim interessevaretagelse og professionsorientering forekommer ubalanceret. En stærkere potenseret professionsstrategi vil imidlertid kun være virkningsfuld på lang sigt, hvis arbejdsgiverne tillige skifter strategi, og dels foretager prioriteringer i skolens opgaver, dels foretager prioriteringer i den ledelsesinformation, som er afgørende styringsmæssigt og politisk med henblik på ikke alene skyldige økonomiske hensyn, men netop med blik for en væsentlig mere understøttende dagsorden for en strategisk og udfordrende professionel ledelse og lærerfaglig kvalitet i skolen. På folkeskoleområdet henregnes overenskomstresultatet i 1992 om Undervisnings-, Forberedelses- og Øvrig tid som det famøse starttidspunkt for tælleligheden. Endda på arbejdsgivers initiativ i forbindelse med, at lærerne overgik fra tjenestemandstatus til status som overenskomstanstattede. Dette var et overenskomstresultat, som store dele af lærerprofessionen dengang var yderst skeptisk overfor.

Det er således min påstand, og jeg kan ikke her dokumentere den med effektstudier eller lignende, at lærernes arbejdsvilkår og den konstruktion, hvori de bliver til, langt fra fremmer den professionalisme, alle synes at tilslutte sig, når det handler om skolen, og langt fra fremmer den kapacitetsopbygning, der er

vejen til en ny myndiggørelse af læreren. Spørgsmålet forekommer oven i købet følsomt og forskningsmæssigt svagt beskrevet.

Nærværets metafysik

Næste sten i skoen mod en indre professionalisering af skolen og lærerne kan begrebsliggøres som den markante nærhedsorientering, der findes i dansk skolekultur og pædagogisk tænkning. Man kunne næsten tale om en nærværets metafysik. En antropologisk kortlægning rækker opgaven naturligvis ikke til her, hvorfor jeg skal begrænse mig til at angive en række koordinater og forståelser, der kan sandsynliggøre, hvad nærhedsorienteringen består i, og hvorfra den har sin herkomst, samt ikke mindst demonstrere, hvori problematikken består.

Folkeskolen er i de seneste 50 år ikke mindst pædagogisk blevet formet af opgøret med den sorte skole, dens disciplin, skematisme, boglige formalisme, eksamenstvang og sortering. Det er et opgør, der efter anden verdenskrig indskriver sig i en humanisering og demokratisering af vide aspekter af samfundslivet, og som i dansk skolekultur ikke mindst har haft kulturelt og pædagogisk inspiration og ryglæn hos Grundtvig og Kold, senere hos Hal Koch og ikke mindst hos K.E. Løgstrup for blot at nævne en række af de ikoniske skikkelser i dansk pædagogisk historie og for slet ikke at nævne reformpædagogikkens mange skikkelser i Danmark.¹¹

Modstykket til den sorte skole, til latiniteten, det døde bogstav, delingen af eleverne og eksamenstvangen, til formalismen i fagene og repetitionen og overhøringen i undervisningen, blev et stærkt fokus på det enkelte barn, dets menneskelighed og dets demokratiske potentialer. Og et stærkt fokus på skolen som

¹¹ Litteraturen herom er efterhånden righoldig. Se blandt andet Hermann (2007), Nørgaard (1977) samt Øland (2011).

et demokratisk og humanistisk rum, hvor relationen mellem lærer og elev er præget af nærhed og ligeværd og ikke alene af et institutionelt autoritetsforhold. Lærerfiguren forskød sig derfor i pædagogisk og psykologisk retning, og ideer om det hele barn, den autentiske lærer og frigjort hjemlighed i samværsformer og indretning blev stærke i den danske skole. "Træd varsomt, her bliver mennesker til" har været et slogan, skolefolk hyppigt har ytret. Elevrollen blev diskrediteret, og læreren skulle tilsvarende træde frem som myndig i kraft af sin menneskelighed og pædagogiske indsigt og engagement snarere end at repræsentere sit fag og samfundets vilje med eleverne. Reaktionen på den sorte skole var på den ene side en aktivistisk, eksperimenterende skole og på den anden side en skole, som vendte sig mod følelserne, mod identiteten og mod det sociale i sig selv, og som derfor måtte tiltrækkes af demokrati som en måde at være på præget af lydhørhed, trivsel og fællesskab; en livsform, som Hal Koch i et reduktivt øjeblik tematiserede det. Demokrati var ikke primært oplysning, politisk lighed, rettigheder og politiske institutioner, og oplysningen var til livet, tendentielt frigjort fra fagene. I kølvandet fulgte ofte betydelig skepsis mod at præcisere og nærmere definere, hvori disse nye rationaliteter kunne begribes og afgrænses. Den nye tænkning var jo netop brudt frem i opgøret med en reduktiv skoleforståelse, mod objektiveringen af eleven, i modstanden mod målinger og karakterer, der jo ikke kunne fortælle sandheden om et menneske. Evidens, test og tal fremkalder et nærmest etisk ubehag. Kultur er jo netop uefterlignelig, og ethvert menneske unikt. Nærhedens metafysik skal forstås i dette kompleks af strømninger, ideer og tendenser.

Hermed blev skolens opgave i princippet uendelig, og den professionelle fællesnævner uhyre bred. Ja, tendentielt blev det professionelle fællesskab et værdifællesskab frem for at være et fællesskab af

peers, der gennem et professionelt sprog deler viden og udveksler erfaringer. Det faglige sprog bliver hermed også svagt og diffust, for med hvilken præcision begriber vi livet selv, mennesket selv? Den enkelte som unik størrelse? Det er således tankevækkende, at pædagogiske og psykologiske vidensformer fortsat er uhyre populære i skolen og samtidig de felter, der trækker langt den største volumen i efter- og videreuddannelse. Nærhedsorienteringens fortjenstfulde effekter i humaniseringen og demokratiseringen af den danske skole er uomtvistelig, men dens blokering mod professionalisering har desværre mestendels været udtrykt ideologisk i genren "skolen er kærlig, men slap".

Nærhedsorienteringen gør alt til kultur og værdier og har næsten altid "menneskesynet" som den rekurs, som det, man tyer til, når uenigheden opstår, ligesom argumentationen mod danske elevers præstationer i læsning, matematik og naturfag ofte har været, at der jo er så meget andet, vi er gode til (demokrati, fællesskab, være mennesker, kreativitet etc.), og at vi ikke skal tilbage til den sorte skole. Dermed forbliver de vidensformer, man kan styrke skolen på, ideelt upræcise og slørede, praktisk-metodisk geråder professionen til tider i rådvildhed, når spørgsmålet kommer til for eksempel uro og klasseledelse eller undervisningsdifferentiering, og politisk bliver skolen fredløs for alle hånde hittepåsomheder. Netop fordi relationen mellem lærer og elev også er en asymmetrisk magtrelation og dermed forudsætter en etisk fundering, forudsættes den yderste professionalisme i valg af metoder, handlinger etc. Det etiske mellemværende kollapse, hvis det skal begrunde en modstand mod stærkere og mere præcise vidensformer.

Sat ganske meget på spidsen er der med Michael Fullans ord en betydelig risiko for, at lærerne i en defensiv nærhedskultur kommer til at foretrække "rather to be competent at the old wrong thing than incom-

petent at the new right thing". Og tilføjer han: "In our view this is why capacity building is so critical" (Fullan u.å).¹²

Nærhedsorienteringen dyrker de horisontale rangordner: Elever er forskellige, og der er forskellige måder at undervise på – snarere end at nogle er dygtigere end andre, og at der er nogle måder at undervise på, der er mere velegnede end andre. Derfor udtalelser snarere end karakterer. Derfor egalitær kollegialitet snarere end professionel progression i stillinger og karriereveje. Derfor modvilje mod formelle autoritetsformer, der indebærer distance. Hellere autentisk person end formel rolle. Og derfor bliver det genfundne autoritetsbegreb altid ledsaget af et "altså ikke autoritær" for at sikre den humanistiske fælles ed. Og derfor metodefrihed for den enkelte i tilrettelæggelse, afvikling og evaluering af undervisningen – ikke alene for at beskytte rummet mod utidig og ineffektiv politisk indblanding, men også fordi, det "unikke møde mellem lærer, stof og elev" ikke på forhånd kan programmeres.

Nærhedsorienteringen indebærer tendentielt, at skolen som humant fristed skal beskyttes mod indtrængende kræfter, og fordi den formulerer sig med den moralske styrke i et stærkt etisk ryglæn (det hele menneske, trivsel etc.), legitimerer den ikke alene vidtgående modstand mod politiske beslutninger om skolen, når de ikke flugter med holdningerne, og demonstrerer dermed sprækkerne mellem det pædagogiske fællesskab, der hylder nærheden, og det politiske fællesskab, der som det eneste legitime kan sætte retningen for skolen – og de senere år ofte har gjort det på trods af lærerforeningens politiske ønsker for skolen. Det er forskellen mellem læreren som bærer af særlige værdier og læreren som samfundets repræsentant. Denne nærhedsorientering har

ydermere haft et stærkt forvaltningspolitisk ophæng i Danmark i kraft af den lokale forankring og decentrale, der er blevet udfordret det seneste tiår, og som betyder, at skoler i samme kommune i næsten enhver tænkelig forstand kan adskille sig fra hinanden, som var de øer. Folkeskolen er ikke nogen supertanker, men 15-1600 optimistjoller, som en topembedsmand i Undervisningsministeriet engang sagde. Og derfor er store skoler set med pædagogiske briller i Danmark pr. definition et problem pædagogisk; de kan i nærhedsorienteringens optik kun være begrundet økonomisk eller teknokratisk og ikke fagligt.

Nærhedsorienteringen i dansk skole er en historisk tildragelse om end en uhyre væsentlig en. Den forrentede sig i en nødvendig og attraktiv demokratisk og humanistisk modernisering af den danske skole i anden halvdel af det 20. århundrede. Det er min tese, at den p.t. udgør en blokering mod en professionalisering, men at den også rummer kim og solidaritetsformer i en stærkt institutionaliseret lærerstand, der muliggør, at den kan fortolkes og drives i professionel retning, for så vidt en genmyndiggørelse af lærerne i den grad vil bidrage og udvikle den danske skoles demokratiske og humanistiske kvaliteter.

Afslutning – mod et nyt partnerskab, en "new deal" mellem samfund og lærerne

I SRSF-regeringens regeringsgrundlag går der en række begreber igen i omtalen af skolen og uddannelsessystemet og i politikformuleringen for den offentlige sektor. Nøgleordene er "tillid", "faglighed", "ledelse" og "afbureaukratisering". Jeg tror, de er velvalgte, ikke mindst fordi de hænger sammen.

Hvor den politiske debat om styringen af skolen ofte formulerer sig i et skisma mellem kontrol og tillid, er spørgsmålet snarere, hvordan tilliden kvalificeres; ja, hvordan en ny autonomi vindes gennem en professionalisering af lærerne, som overflødiggør unødven-

¹² Udsagnet er oprindeligt fra Black og Gregersen (2002).

dige styringsformer og skematismen, men som også forudsætter en professionel ledelse, der har rum, kompetence og strategisk sans til at sikre, at der arbejdes efter fælles mål i en stærk faglig kultur. Dette indebærer i politisk forstand et nyt partnerskab og en "new deal". "Partnerskab" skal for det første forstås i den politisk-epistemologiske forstand, at skolens interesser erkender, at den ikke kan forandres/stabiliseres/styrkes etc. ét sted fra alene. Lovgivningen forandrer kun i behersket omfang i sig selv noget, og omvendt er overenskomstforhandlinger og lokale forhandlinger formentlig helt undervurderet som forandringsredskaber. Den erkendelse synes efterhånden rodfæstet efter tidligere statsminister Lars Løkke Rasmussens forsøg i 2010. For det andet forudsætter et partnerskab en langt bedre sammenhæng i den værdikæde (fra forskning til myndiggørelse af eleverne), som i sidste ende indebærer, at skolens aktører og samfundet kan se formålsparagraffen realiseret ved afgang fra 9. klasse. For det tredje forudsætter det en begavet forandringsteori, der tillader parterne at vurdere, hvor de mest centrale indsatser skal og bør gøres. Her hævder jeg, at der politisk skal findes en ligevægt, der så at sige fremmer professionaliseringspositionen hos parterne, ikke mindst regering, KL og lærerforening. Den ligevægt, jeg formulerer som en "new deal", nøjes jeg her med at antyde som en forenkling af mål og styring (afbureaukratisering), bedre timetal gennem mere undervisningstid, beherskede lønforventninger, en stærk finansieringsmodel for efter- og videreuddannelse (stærkere vidensgrundlag) og bedre udviklings- og specialiseringsveje (stillingsstrukturer), en accept af mere strategisk ledelse (kompetenceløft af skolelederne og større ledelsesrum) og en læreruddannelse, der er forskningsbaseret, herunder en styrkelse af den professions- og praksisnære uddannelsesforskning og pædagogiske forskning – og nej, ikke en undertvingelse af den kritiske forskning. Dette er nogle af koordinaterne, ikke dem alle.

Alternativet til en "new deal" er formentlig en fortsættelse af de *ydre* moderniseringsbestrebelse, skolen har været underkastet i mere end 20 år, og som hverken har styrket læreren i krydspresset mellem samfund og politikere på den ene side og eleverne og deres forældre på den anden, og som indtil videre ikke synes at have båret synderlig frugt. En *indre* modernisering, der for det første balancerer lærernes lønmodtagerstrategi med en effektiv professionsstrategi og for det andet sætter viden og professionalisme over nærheden og dens idealer, forekommer mig at indeholde centrale offensive muligheder for skolen og lærerne. Skolen skabes ikke fra Christiansborg, men hver dag i relationen mellem lærere og elever. Her skal ikke alene trædes varsomt. Her skal gås professionelt til værks.

Litteratur

- Andersen, C. og Winther, S. (red.) (2011): *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*. SFI.
- Andersen, L.B.; Kristensen, N. og Pedersen, L.H. (2012): "Motivation og handlingskapacitet mellem producenter og brugere af offentlige ydelser". I: *Politica*, 44. årg., nr. 1, s. 5-25.
- Andersen, S.C. og Winther, S. (red.) (2011): *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*. SFI.
- Arbejdsgruppen til talentudvikling i uddannelsessystemet (2011): *Talentudvikling. Evaluering og strategi*. Undervisningsministeriet.
- Black, J.S. og Gregersen, H.B. (2002): *Leading Strategic Change. Breaking Through the Brain Barrier*. Prentice Hall.
- Bøgh Andersen, L. (2005): *Offentligt ansattes strategier. Aflønning, arbejdsbelastning og professionel status blandt dagplejere, folkeskolelærere og tandlæger*. Ph.d.-afhandling. Politica.
- Christensen, E. (2012): "Kongres skal handle om kvalitet". I: *Folkeskolen*, nr. 2.
- Duncan, A. (2010): "Back to School. Enhancing U.S. Education and Competitiveness" I: *Foreign Affairs*, vol. 89, nr. 6, s. 65-74.
- Eriksen, F.H. (2009): "Lærerfaglighed". I: *Gjallerhorn*, nr. 8, s. 22-52.
- EVA (2004): *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2010): *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip. En evaluering af sammenhænge mellem evalueringsfaglighed og differentieret undervisning*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Evalueringscenteret (1998): *Danmarks Lærerhøjskole*. København.
- Fullan, M. (u.å.): "Partners in Learning. Learning to Lead Change: Building System Capacity. Leadership for Change Library."
- Hermann, S. (2007): *Magt og oplysning. Folkeskolen 1950-2006*. Unge Pædagoger.
- Hermann, S. (2010): "Genmyndiggørelse af læreren". I: *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, nr. 1/2010, februar, s. 56-59.
- Jakobsen, M.L.F. og Sørensen, R.J. (2012): "Er offentligt ansatte (blevet) som de private?". I: *Politica*, 44. årg., nr. 1, s. 26-46.
- Jensen, S.G. (2007): "Lærernes arbejdstid kvæler skolen". I: *Ugebrevet Mandag Morgen*, nr. 44, 17. december.
- KL (2011): *Effektiv anvendelse af lærernes arbejdstid*. Kommunernes Landsforening.
- KL og Lærernes Centralorganisation (2011a): *Aftale om arbejdstid m.v. for lærere i folkeskolen og ved specialundervisning for voksne 2005*. KL og Lærernes Centralorganisation.
- KL og Lærernes Centralorganisation (2011b): *Aftale om arbejdstid for lærere i folkeskolen 2008*. KL og Lærernes Centralorganisation.
- Københavns Kommune (2011): *Forslag til budget for 2012*, s. 107ff. Københavns Kommune.
- Luhmann, N. (2006): *Samfundets uddannelsessystem*. Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, J.S. og Due, J. (2009): *Fortligsmagere og forumshoppere. Analyse af OK 2008 i den offentlige sektor*. DJØF forlag.
- Mandag Morgen (1998): "Kommuneaftale kræver ændringer i lærernes arbejdstid". I: *Ugebrevet Mandag Morgen*, nr. 24, 22. juni.
- Mehlbye, J. (2010): *Den højt præsterende skole – hvordan kan skolen løfte elever med svag social baggrund*. SFI.
- Nørgaard, E. (1977): *Lille barn, hvis er du? En skolehistorisk undersøgelse over reformbestræbelser i den danske folkeskole i mellemkrigstiden*. Gyldendal.
- Obama, B. (2011): *State of The Union. Winning the Future*. Se www.whitehouse.gov.
- Obama, B. (2012): *State of The Union. An America Built to Last*. Se www.whitehouse.gov.
- OECD (2004): *National review on education R&D. Examiner's report on Denmark*. OECD.
- OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. OECD.
- Pedersen, M.J.; Rosdahl, A.; Winther, S.C.; Langhede, A.P. og Lynggaard, M. (2011): *Ledelse af folkeskolerne. Vilkår og former for skoleledelse*. SFI.
- Pedersen, O.K. (2011): *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, P.S. (2012): "Folkeskolen ender som taber". I: *Folkeskolen*, nr. 2.

- Qvortrup, L. (2011): *Det ved vi om skoleledelse*. Dafolo Forlag.
 - Ravn, K. (2012): "Lærere føler sig ikke bundet af kanon" og "Jeg har ikke plads til Onkel Danny længere". I: *Folkeskolen*, nr. 1.
 - Regeringen (2005): *Regeringsgrundlaget Nye Mål*.
 - Regeringen (2006): *Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi. De vigtigste initiativer*.
 - Regeringen (2011): *Et Danmark, der står sammen. Regeringsgrundlag. Oktober*.
 - Undervisningsministeriet, KL og professionshøjskolerne (2009): *Lærernes undervisningskompetence – analyse af professionshøjskoleernes udbud af efter- og videreuddannelse inden for særlige undervisningsmæssige udfordringer i folkeskolen*. Undervisningsministeriet, KL og professionshøjskolerne.
 - Øland, T. (2011): *Progressiv pædagogik – former, forandringer, virkninger*. Dafolo Forlag.
-