
Lærerekspertise: Kontrol, autonomi eller 'autonomi forudsat evner'?

En forening af divergerende forståelser af lærerekspertise

Lise Isabella Svendsen, cand.psych., lise.svendsen@outlook.dk
og Jacob Klitmøller, lektor, Aarhus Universitet, jaklit@psy.au.dk

Resume

I denne artikel præsenteres divergerende forståelser af lærerekspertise med henblik på at problematisere elementer af den aktuelt dominerende forståelse (som har domineret i de seneste års reformer) med udgangspunkt i forskning i ekspertise. Væsentligst er det, at den aktuelt dominerende ekspertiseforståelse, med sit fokus på kontrol, generaliseret viden og analytisk refleksion, modarbejder lærernes mulighed for at udvikle sig til – og agere som – eksperter, der arbejder situeret og via erfaret mønstergenkendelse. Løsningen er dog ikke at svinge pendulet helt væk fra kontrol og over imod fuld autonomi – ekspertiseforskningen viser også, at hverken kontrol eller autonomi er anvendelige på samtlige stadier af ekspertens udvikling. Ved at tage udgangspunkt i ekspertiseforskning udvikles således nye perspektiver for fremadrettet forståelse af – og arbejde med – lærerekspertise.

Nøgleord: undervisning, ekspertise, Dreyfus, folkeskole, ekspertlærer

Abstract

In this article, diverging interpretations of teacher expertise will be presented with the aim of problematizing elements of the currently dominant interpretation (the one dominating policymaking and legislation), using research into expertise as a starting point. Specifically, the currently dominant understanding of expertise with its focus on control, generalized knowledge, and analytical reflection which works against the ability of teachers to mature into and act as experts working in a situated manner and according to experienced pattern recognition. The solution, though, is not to entirely abandon control in favor of complete autonomy – expertise research also shows that neither control nor autonomy is appropriate at all stages of the expert's development. Using expertise research as a starting point, new perspectives for the future study of teacher expertise are thus developed.

Keywords: teaching, expertise, Dreyfus, compulsory school, expert teacher

Folkeskolen er en offentlig institution, hvorfor den er underlagt offentlighedens legitimeringspraksisser (Klitmøller & Nielsen, 2018). Som en modreaktion til forventningen om 'læreren som offentlighedens tjener' har lærerne løbende forsøgt at tilbageerobre forståelsen af deres profession i offentlige-

den og dermed forståelsen af lærerekspertise. Det betyder, at diskussionen om lærernes ekspertise sker imellem positioner, hvor lærerne enten ses som en selvstændig profession, der 'ved bedst' om undervisning og derfor kræver autonomi, eller som samfundets tjenere, hvis opgave det er at levere, hvad samfundet efterspørger – samfundets opgave er så at kontrollere, om det får mødt sine forventninger (Nordenbo, 2017, s. 108). I lærernes praksishverdag er der nok snarere tale om et *både-og*, hvor lærerne godt nok løser statens målsætninger, men endnu har mulighed for at gøre det med en betydelig grad af undervisningsfrihed. Ikke desto mindre er positionerne markante i den pædagogiske forskning i lærernes arbejde – både på nationalt og internationalt niveau (fx Gudem & Hopmann, 1998; Helmke, 2013; Hermann, 2016; Holm & Thingholm, 2017).

Diskussionen om lærernes rolle lægger sig op ad endnu en pædagogisk diskussion om kvalificeringen af lærernes ekspertise. Herunder i særdeleshed diskussionen om, hvilken rolle empirisk forskning bør spille for lærernes daglige virke. Holm & Thingholm (2017) har i anledningen af tyveåret for David Hargreaves' forelæsning om undervisning som en forskningsbaseret profession samlet en antologi med aktører fra de to positioner. I antologien benævnes disse positioner som henholdsvis kontinental og angelsaksisk:

"Den kontinentale tilgang er traditionelt set præget af tillid til læreren som professionel didaktiker, der på baggrund af solid uddannelse og med pædagogiske argumenter er i stand til at forbinde skolens rammebetingelse med hverdagens rutiner og overraskelser i klasseværelset. Den angelsaksiske tilgang er derimod præget af krav om effektivitet. Den bedste lærer uddanner elever, der lever op til målsætningen om et bestemt læringsudbytte, uanset hvordan det sker (Hopmann, 2003)."
(Holm & Thingholm, 2017, s. 5)

Problemet er dog, at man, ved at opstille forskningen som en krig imellem poler, fjerner øjet fra bolden, indholdet (eksempelvis lærerekspertise), til fordel for et fokus på parternes uenighed (eksempelvis kontrol versus autonomi). I denne artikel vil vi vise en vej imellem de to positioners forståelse af lærerekspertise. Vi vil belyse, hvordan den aktuelt dominerende forståelse af lærerekspertise, udgået af en politisk efterspørgsel om kontrol af midler, er særligt egnet til at identificere de lærere, som ikke er 'gode nok'. Vi vil samtidig vise, via en præsentation af en ekspertisemodel udsprunget af ekspertiseforskning, at tiltag som accountability og krav om evidensbaseret



praksis samtidig forhindrer de lærere, som faktisk er 'gode nok', i at udvikle sig til – og præstere som – ekspertlærere.

Dermed ikke sagt, at alle lærere bliver eksperter, hvis blot man helt undlod kontrol af dem, hvilket kan siges at være argumentet, sat på spidsen, i diskussionens anden fløj (fx Biesta, 2018; Sahlberg, 2015). Pointen er: Når lærerekspertise diskuteres, ender det ofte med en diskussion om autonomi eller kontrol (fløjkrige). Vi vil i stedet foreslå en ekspertisemodel med langt flere dimensioner. Kontrol er én dimension. Resultater, evner, ansvar og erfaring er andre. Alle lærere skal ikke gives fuld autonomi, men de lærere, som har vist, at de kan undervise på et tilfredsstillende niveau (de 'gode nok' lærere), skal omvendt ikke forhindres i at udvikle sig ud over at være 'gode nok'. Devisen bliver således: *autonomi forudsat evner*. Rækkefølgen er vigtig, så man kunne tilføje: "Hver ting til sin tid". Det er ingen hjælp at overlade novicen tonsvis af autonomi. Omvendt er autonomi helt fundamentalt for eksperter. Kombinationen af positionernes indsigter er derfor vigtig.

Artiklen er bygget op, først via en præsentation af den aktuelt dominerende forståelse af lærerekspertise, udledt af årtiers tiltag og gradvise kulmination i folkeskolereformen 2013 (Regeringen, 2013). Derefter præsenteres en ekspertisemodel, som ikke er udviklet parallelt med den politiske efterspørgsel, men derimod via observation af de særlige karakteristika ved henholdsvis eksperter og novicer. Vi påpeger komplikationer imellem de præsenterede ekspertiseforståelser, hvilket åbner op for en række alternative perspektiver på nye og igangværende bevægelser i feltet for lærerekspertise.

Læreren som medierende faktor imellem evidens og læringsmål

Folkeskolereformen fra 2013 er kun den seneste store forandring af folkeskolens struktur og dermed lærernes arbejdsopgave. De seneste 25 år er der set en betydelig acceleration, når det gælder forandringer af grundlaget for den danske folkeskole i sammenligning med tiden før den første PISA-undersøgelse. Helt fra børnehave over skole til ungdoms- og videreuddannelse er der foretaget ændringer. Blandt de markante tiltag var formuleringen af 'Klare Mål' (bindende slutmål) i forlængelse af de 'centrale kundskabs- og færdighedsområder', der blev vedtaget i 1993. Klare Mål blev erstattet af 'Fælles Mål', hvor de indtil da vejledende delmål blev bindende trinmål. Ved

afslutningen af arbejdet blev der ligeledes foreslået vejledende læseplaner og undervisningsvejledninger (Undervisningsministeriet, u.å.). Da de 'forenklede' Fælles Mål blev introduceret, i forbindelse med den nye folkeskolereform, skulle det give indtryk af større fleksibilitet, men som Skovmand (2016) har dokumenteret, var det i virkeligheden en forøgelse af målene og ikke en forenkling. Hvis man oven i dette lægger nationale test, læreplaner og kommuners stigende involvering i de enkelte skolars pædagogik, tegner sig således en forståelse af lærerekspertise som evnen til at arbejde under betydelige krav om forandring og tilpasning – herunder krav om tiltagende målstyret undervisning og dokumentering.

Udover tydeligere krav til, hvad lærerne skal opnå, bød de seneste år på et øget fokus på evidens i form af generaliseret viden, metaanalyser og læringskoncepter. Denne udvikling er i tråd med internationale trends imod stadig mere tiltro til evidens og empiri (fx Helmke, 2013; Holm & Thingholm, 2017). Denne logik fordrer, at mål for uddannelse kan defineres adskilt fra det enkelte klasserum – på landsplan, som det er tilfældet for (de forenklede) Fælles Mål, og på internationalt plan, som det ses med PISA-målingerne, der fungerer som internationalt evalueringsværktøj i form af sin rangering af lande på tværs af kulturer, kontekster og øvrige læringsmål. Ved at prædefinere mål for uddannelse kan der udvindes empiri, der viser, hvilke tiltag der med størst effektivitet fører til de ønskede mål. Denne empiri anvendes videre til at udvikle koncepter for fremadrettede tiltag, hvor empiri og metaanalyser af empiri samles i overordnede guidelines til brug for praktikere over hele verden (fx Hattie & Zierer, 2018). Både herhjemme og internationalt blev der oprettet forskningscentre med formålet om at samle og strømline forskning i metaanalyser og guidelines (fx Nationalt Center for Skoleforskning; What Works Clearinghouse). Konkret står det i aftaleteksten for folkeskolereformen, at:

"Efteruddannelsesindsatsen skal løftes ved, at folkeskolens parter hver især påtager sig et større ansvar for indsatsen og ved at anvende og tilrettelægge indsatsen mere målrettet og effektivt. Det skal sikre, at den nyeste evidensbaserede viden i langt højere grad kommer i spil i den daglige undervisning og det daglige samvær med børnene." (Regeringen, 2013, s. 20)



Af det ovenstående afsnit udledes en forståelse af lærerekspertise som anvendelse af generaliseret viden, i form af evidens og læringskoncepter, som grundlag for centralt fastsat målorienteret undervisningspraksis.

Den generaliserede, metodeanvisende viden samles i læringskoncepter som John Hatties *visible learning* (fx Hattie & Zierer, 2018). Sådanne læringskoncepter kan bære præg af opskriftstænkning, men brugen heraf skal ingenlunde forstås som en simpel opgave – tværtimod er perspektiverne i evidensstænkningen uendeligt komplicerede, da der altid er mere empiri og flere koncepter, som læreren kan og bør tage med i sine overvejelser (Hargreaves & Fullan, 2016; Qvortrup, 2017). Den aktuelt dominerende forståelse af lærerekspertise har således en karakter, hvor den gode lærer (og dermed indbegrebet af lærerekspertise) er den lærer, der anvender evidens. Jo mere kompleks anvendelse, jo dygtigere lærer.

Jens Rasmussen sætter begreb på den udvikling, der er skitseret ovenfor, som styringsfilosofien *accountability*, der kort beskrevet handler om at tydeliggøre, hvem der kan holdes ansvarlig for hvad. Læreren kan, ifølge *accountability*-filosofien, holdes ansvarlig for, at eleverne opnår regeringens læringsmål, fordi lærerne er informeret om, hvad der forventes af dem (Rasmussen, 2015, s. 27). Udover klare og tydelige forventninger til, hvad lærerne skal opnå, har vi vist, hvordan lærere forventes at anvende evidens som udgangspunkt for deres praksis. I forlængelse af dette er det relevant, hvordan Rasmussen netop beskriver *accountability* som en styringsfilosofi baseret på det politiske systems forventninger (Rasmussen, 2015, s. 13). Merete Storgaard (2019, s. 72) beskriver i sin analyse af den danske implementering af *accountability*, hvordan der:

"[...]igennem accountability-styringen konstrueres rationaler, der både er retningsgivende og domfældende, hvilket betyder at der både etableres, – og påføres normer for passende adfærd i den professionelle praksis. Disse normer kan i sidste ende [sic!] føre til ekskluderinger, sanktioner eller straf i forhold til den professionelle praksis, der ikke anses som passende indenfor uddannelsesinstitutionens normer."

Når lærerne præsenteres for evidens som en del af deres faglige oprustning, er det således ikke bare et tilbud, men et signal om forventningerne til den evidensbaserede lærer (se også Engsig, 2019; Moos, 2019). Hermed gives den overordnede ramme for de tiltag, der blev præsenteret ovenfor, og dermed

endnu et aspekt af lærerekspertise: evnen til at præstere under kontrol (både eksplicit og implicit i form af forventninger).

De implicitte forventninger i udviklingen, vi har beskrevet ovenfor, er en del af det, Moos (2019) kalder usynlige forandringer eller 'glidninger' inden for uddannelse og pædagogik, hvilket dækker over det, at "udefra initierede forandringer af relationer eller tankemønstre ikke registreres af berørte agenter eller af forskningen" (Moos, 2019, s. 7). Det vil sige, at der aktuelt sker ændringer i styringen af skolerne og dermed også forståelsen af lærernes ekspertise, som ikke fremgår af eksplicit udtrykte udtalelser, men som derimod fremgår af rækken af tiltag, der er foretaget over en periode.

Pointen om, at lærerne nu i højere grad end før underkastes kontrol, kan yderligere fremstå uigennemskuelig, fordi tiltagene præsenteres som et 'fagligt løft' af lærerne samt et løft af offentlighedens opfattelse af lærerne. Konkret blev det formuleret, som ét af tre overordnede nationale slutmål for folkeskolereformen i 2013, at: "Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis." (Regeringen, 2013, s. 31). Samtidig præsenteres det øgede fokus på kontrol og evaluering af lærerne som et øget råderum for lærerne, fordi de (nu) dermed får råderum til at gøre, hvad de vil – så længe de opnår de mål, der er givet dem (fx Rasmussen, 2015, s. 28), og så længe de altså følger forventningen om evidensbaseret praksis. Der er således tale om et meget begrænset råderum, nemlig råderummet imellem evidensanvendelse og læringsmål. Ball (2003, s. 219) beskriver samme tendens i UK og beskriver den meget ram-mende som "deeply paradoxical".

Formålet med tiltaget om kontrol, der altså ligger som en overordnet styringsfilosofi for samtlige tiltag, er dog klart: Det faglige niveau af lærerstanden ønskes hævet, og det gøres ved at sikre, at alle handler efter generaliserede retningslinjer. Lars Qvortrup (i Løntoft, 2017, s. 7) udtaler sig om lærernes begrænsede råderum således:

"I min skoletid var lærerne meget mere forskellige, end de er i dag. Man kan naturligvis godt udlægge det som noget positivt, at der var plads til de mere sære eksistenser, man husker fra sin egen barndom. Men det betyder også, at der var lærere, som var håbløse, og som kunne få lov til at agere sådan i årevis, uden at nogen greb ind. Jeg havde en sløjdlærer, som brugte lige så lang tid på at slå os som på at lære os at høve. Men holdningen var, at sådan gjorde han, og det kunne man ikke gøre noget ved. Det er den negative side af fuldstændig autonomi".



Formålet med at begrænse lærernes råderum (og lade dem forbedre sig særligt inden for disse rammer) er således at undgå brodne kar som Qvortrups sløjdlærer – og det er let at være enig i, at det er en fordel med et system, der kan udelukke sådanne tilfælde. Herved forventes det, at det gennemsnitlige niveau af lærerstanden hæves. Man forhindrer så at sige de negative outliers (afvigelser) i normalfordelingen af lærerstanden i at praktisere.

Af den ovenstående gennemgang af de seneste årtiers tiltag i folkeskolen har vi vist, hvordan lærereksptise aktuelt anses for evnen til at opnå de mål, der fra offentlig side stilles til elevernes udbytte af skolen. Lærernes arbejde er underlagt styringsfilosofien *accountability* samt en forventning om evidensanvendelse, hvormed lærerne først præsenteres for evidens for tiltag, der tidligere har sikret målopnåelse, derefter overlades lærerne med ansvaret for elevernes præstation, som lærerne til sidst evalueres i henhold til, som en kontrol af, hvorvidt de formåede at anvende den præsenterede evidens tilfredsstillende. Lærereksptise er således, ifølge den aktuelt dominerende eksptiseforståelse, at fungere som *medierende faktor* for implementeringen af evidens til opnåelse af politisk satte mål.

Læreren som ekspert i undervisningens situationelle fordring

I det følgende afsnit vil vi præsentere en eksptisemodel, der ikke er formuleret som svar på en politisk efterspørgsel om kontrol, men som resultatet af en undersøgelse af eksptise hos udøvere anerkendt som eksperter. Ved at introducere denne alternative eksptiseforståelse vises det, hvordan den ovenstående forståelse af lærereksptise kun beskriver og understøtter middelmådig eksptise.

Forskningen i eksptise lægger sig op ad forskningen i beslutningsprocesser, forstået på den måde, at eksptise forstås som særligt kompetent beslutningstagen. Erfaring har vist sig at være en central dimension af opnåelsen af eksptistatus, hvorfor eksptise udfoldes over et kontinuum fra novice til ekspert (Ross, Shafer, & Klein, 2006). I denne artikel tager vi udgangspunkt i eksptisemodellen udarbejdet af Hubert og Stuart Dreyfus (herefter: Dreyfusmodellen).

Dreyfusmodellen blev formuleret som en kritik af krydsfeltet imellem kunstig intelligens og menneskelig ekspertise. Kort fortalt er Dreyfus' pointe, at mennesker ikke tænker via rationaliserede, logiske udregninger, sådan som vi programmerer computerne til – derfor vil computerne ikke tænke som mennesker (Dreyfus, 1979). Deres belæg finder de i observationer af piloter (Dreyfus & Dreyfus, 1980) og skakspillere, samt kritisk vurdering af eksempler på deres egen tænkning (Dreyfus & Dreyfus, 1991).

Dreyfusmodellen blev beskrevet som eksempelvis gældende for lærere (H. Dreyfus i Flyvbjerg, 1992), men modellen er kun i begrænset omfang blevet undersøgt empirisk i relation til lærere. På andre fagområder, såsom sygepleje, der også indebærer en høj grad af situeret varians, har Dreyfusmodellen været anvendt og anerkendt som effektivt redskab i træningsøjemed (Altman, 2007; Benner, 1982). Det kan således synes mærkværdigt, at Dreyfusmodellen ikke i større omfang er blevet anvendt til forskning i lærerekspertise. Her kan det dog nævnes, at lærerne ikke fylder meget i ekspertiseforskningen generelt (fx Ericsson, Charness, Feltovich, & Hoffman, 2007). Eaude (2014) peger på den politiske organisering af lærerprofessionen som mulig årsag til, at ekspertiseforskning og lærerekspertiseforskning ikke har ladet sig inspirere mere af hinanden: Grundet skolens status som offentlig institution er den, som det allerede er beskrevet, stærkt forbundet med offentlighedens forventninger. Når lærerekspertise hidtil er blevet undersøgt, har det derfor været med udgangspunkt i, hvilke lærerkaraktistika der kendetegner de lærere, der har størst effekt på de parametre, som samfundet aktuelt fandt værdifulde (fx Darling-Hammond, 2000; Hattie, 2009).

Dreyfusmodellen er dermed valgt som alternativ ekspertisemodel, fordi den 1) har vist sig særdeles egnet til træningen af professionsgrupper med samme karakteristika som lærernes og 2) ikke er udgået som følge af en politisk forespørgsel om effektivisering.

Ifølge Dreyfusmodellen forløber ekspertiseindlæring over fem kvalitativt differentierede stadier: på første stadiet via indlæring af objektive kendsgerninger, regler og generaliseret viden – komplet adskilt fra konkret, situeret viden, derefter, på andet stadiet, via en gradvis kombination af den generelle viden til den lærendes egen erfarede viden – på dette andet stadiet er udøveren stadig så uerfaren, at perceptionen foregår i brudstykker, der i en mental mellemregning kobles til den generaliserede viden. På tredje stadiet er udøverens erfarede videnskatalog samt koblingen til indlært, generaliseret viden så indøvet, at funktionen forløber hurtigt og ubesværet – dog



stadig i den rækkefølge: teori anvendes i praksis (Dreyfus & Dreyfus, 1991; 1999).

Så langt, stadie et til tre, er Dreyfusmodellen i overfladisk overensstemmelse med den aktuelt dominerende lærereksptertiseforståelse. Praktisk, situeret erfaring kombineres i en bevidst mellemregning med generaliseret viden i en tiltagende kompleks mental operation. Dreyfus og Dreyfus skriver således:

"Indtil nu har den, der tilegner sig en ny færdighed, i den udstrækning, han overhovedet har truffet beslutninger frem for simpelt hen at følge regler, foretaget bevidste valg af både mål og afgørelser efter at have overvejet forskellige alternativer. Denne Hamlet-model af beslutningsprocessen – det uengagerede, deliberative og undertiden pinefulde valg mellem alternativer – er den eneste metode, der anerkendes i det meste af den akademiske litteratur om valgets psykologi. Denne form for omhyggelig gennemtænkt adfærd forekommer faktisk sommetider, ofte for dem der er ved at lære en ny færdighed, og undertiden selv for de dygtigste; men en objektiv undersøgelse af vor adfærd i hverdagen viser, at det er undtagelsen snarere end reglen." (Dreyfus & Dreyfus, 1991, s. 53-54)

De anerkender hermed, at den beskrevne ekspertiseudvikling eksisterer, men de bemærker, at det sjældent er et udtryk for færdighed på et højt niveau – snarere kendetegner det de første tre stadier i Dreyfusmodellen, henholdsvis nybegynderen, den avancerede begynder og udøveren af kompetence (Dreyfus & Dreyfus, 1991, s. 44-53) i denne artikel tilsammen kaldet 'novicen' – stadiene efterfølges i Dreyfusmodellen af stadier, der har en kvalitativ anderledes karakter end de tre første. De øvre ekspertisestadier bygger ovenpå de første tre og kan således først nås, når udøveren har undergået ekspertiseudvikling fra stadie et til tre. Det er således afgørende, at udøveren har erfaring med både generaliseret viden og generaliseret viden sat i relation til praksis. Hvor den aktuelt dominerende ekspertiseforståelse beskrev en tiltagende kompleks ekspertiseudvikling, foreslår Dreyfusmodellen, at der, efter denne kvantitative udvikling på de nederste ekspertisestadier, sker en kvalitativ forandring, hvor udøveren blandt andet går fra at være 'køligt beregnede' til 'engageret og intuitiv handlende'. Her er det vigtigt at bemærke, at der med 'intuitiv' ikke menes, at udøvere på stadie fire og fem handler ud fra en uforklarlig og individuel 'sjette sans', men derimod know-

how – altså erfaring, der er indlært så sikkert i praktikerne, at de kan udføre den helt uden den bevidste, kalkulerede mellemregning. Dette medfører et skift i perceptionen, der gælder både stadie fire og fem (den kyndige og eksperthen), hvor eksperthen ikke længere perciperer i brudstykker af information og generaliseret viden for derefter at udføre den omtalte mentale mellemregning, men i stedet perciperer situationens fordring direkte via højspecialiseret mønstergenkendelse. Eksperterne ved, hvad der skal gøres – fordi de har oplevet dette mønster før (Dreyfus, 1979). Dreyfus og Dreyfus beskriver eksempelvis, hvordan "Pilots report that at this stage [eksperten], rather than being aware that they are flying an airplane, they have the experience that they are flying" (Dreyfus & Dreyfus, 1980, s. 12).

De fem stadier er deskriptive, hvorfor der løbende er sket ændringer i teorien i forhold til, hvad der adskiller udøvere på de forskellige stadier. Der er givetvis tale om en løbende overgang imellem stadierne, hvorfor vi ikke vil bruge yderligere plads i denne artikel på at definere forskellene imellem stadie fire og fem, begge vil blive omtalt som eksperthen.

Det er givet, da det er en ekspertisemodel, at eksperthen handler bedre (inden for sit ekspertiseområde) end udøveren på tidligere stadier. Det på trods af, at Dreyfusmodellens ekspertiseforløb har de implikationer, at eksperthen *ikke* henviser til generaliserede regler, teori eller evidens for sin adfærd, fordi eksperthen tager udgangspunkt i den konkrete situation. Det betyder ikke, at eksperter ikke kan holdes ansvarlige for deres praksis, men at eksperter ikke henviser til generaliseret viden som handlingsgrundlag, men derimod til deres egen erfaring (H. Dreyfus i Flyvbjerg, 1992, s. 119). Det betyder også, at eksperter ikke vil have gavn af generaliserede udsagn som retningslinje for deres adfærd. Dreyfus og Dreyfus beskriver det således som helt afgørende, at praktikerne slipper de analytiske mellemregninger og den generaliserede viden og i stedet handler direkte ud fra sin perception af det fordrede, for at udøveren når et niveau som ekspert.

Ifølge Dreyfusmodellen er ekspertise hermed defineret som evnen til at handle på erfarede mønstre af situeret information og viden. 'Ekspertlæreren' er dermed den, som anvender sin kropsligt indlejrede og situerede erfaring i professionel vurdering af undervisningens konkrete fordring.

De kvalitative forskelle imellem novicer og eksperter er opsamlet således:



Novicens perception	Ekspertens perception
Non-situeret (generaliseret)	Situeret
Analytisk, medieret af refleksion	Erfaret i mønstre, kropsligt medieret

Bemærk her, hvordan novicens perception i opsamlingskemaet er helt lig den forståelse af lærereksptertise, som aktuelt dominerer.

Implikation af de præsenterede ekspertiseforståelser

Som allerede beskrevet er Dreyfusmodellen udsprunget af forskning i eksperter – og dermed ikke med et formål om at imødekomme en politisk efterspørgsel. Forskellen imellem disse fremgangsmåder er interessant, fordi det viser sig, at Dreyfusmodellen indebærer nogle markante forskelle fra den ekspertiseforståelse, vi udledte af aktuelle uddannelsespolitiske tiltag.

Først og fremmest er det markant, at Dreyfusmodellen ikke istemmer forståelsen af lærernes ekspertise som en udvikling fra utilstrækkelig til tilfredsstillende, men derimod forstår den som en udvikling i kvalitative trin – for hvert trin skifter praktikerens perception karakter, ikke fra simpel til kompleks, men eksempelvis fra konkret-partikulær til holistisk, fra generaliseret til situeret. De to ekspertiseforståelser adskiller sig dog først for alvor ved overgangen fra 'den gode nok lærer' til 'eksperten'. Ifølge Dreyfusmodellen beskæftiger den aktuelt dominerende ekspertiseforståelse sig slet ikke med eksperter, men simpelthen kun med lærere, der lige netop er 'gode nok': stadie et til tre i novicens ekspertiseudvikling.

Ved at kontrollere skolen via accountability gøres det yderligere umuligt for selv tidligere ekspertlærere at praktisere på ekspertniveau. Fordi læreren holdes 'accountable' og i den henseende forventes at kunne henvise til evidens som grundlag for sin praksis, fastholdes også lærere med stor praksiserfaring i et ekspertisestadie, hvor de skal se bort fra deres intuitive perception af situationens aktuelle fordring til fordel for den evidensbaserede logik.

De to ekspertiseforståelser adskiller sig, udover i karakteriseringen af ekspertens individuelle praktisering af ekspertise, i forhold til deres forståelse af den viden, som ekspertlærerne besidder. Hvor den aktuelt dominerende ekspertiseforståelse favoriserer generaliseret viden (jo mere, jo bedre), beskriver H. Dreyfus undervisning som en *marginalpraksis*, hvilket bl.a. betyder, at lærereksptertise (på ekspertstadiet), med et udtryk, han låner fra Foucault, indebærer marginaliseret viden, som er viden, der ikke kan underlægges rationaliserede styringsformer (H. Dreyfus i Flyvbjerg, 1992, s. 102).

Rationaliserede styringsformer er, modsat marginalpraksisser, en praksis, hvor *alle* variable er sat i system. Det er således ikke fraværet af struktur, der definerer en marginalpraksis, men derimod manglen på specifikke, instrumentaliserede outputvariable (det være sig undervisningsmål, hæder, penge m.m.) – en marginaliseret praksis eksisterer, fordi den er vigtig for de, som deltager i den (H. Dreyfus i Flyvbjerg, 1992, p. 103). Hermed også sagt, at undervisning sagtens kan være en marginalpraksis på trods af konkrete rammer såsom faste skoleskemaer, faste klasser og faste fag, så længe målet med undervisningen ikke er detailstyret. Gert Biesta beskriver det tilbageværende, det ikke-definerede output, som den smukke risiko i uddannelse:

”Risikoen er ikke, at uddannelsesmæssige bestræbelser er i fare for at mislykkes, fordi de ikke i tilstrækkelig grad er baseret på videnskabelig evidens. Risikoen er ikke, at elever og studerende er i fare for at mislykkes, fordi de ikke arbejder hårdt nok eller mangler motivation. Risikoen eksisterer, fordi uddannelse – som W.B. Yeats har formuleret det – ikke handler om at fylde en spand, men om at tænde et bål. [...] hvis vi fjerner risikoen fra uddannelsen, er [der] en reel risiko for, at vi helt fjerner uddannelsens fundament.” (Biesta, 2014, s. 15)

Undervisning er således en marginaliseret praksis, *hvis* der gives plads til den ubekendte variable, det udgør at ”tænde et bål”. Hermed er det givet, at undervisningen som marginalpraksis er truet af den udvikling, vi beskrev ovenfor. H. Dreyfus beskriver, hvordan ”Marginale praksisser [...] altid [er] i fare for at blive overtaget af den rationelle teknologiske forståelse og gjort effektiv og produktiv” (H. Dreyfus i Flyvbjerg, 1992, s. 103), og med tiden kan vores forståelse af lærereksptise ændre karakter, så den rationaliserede forståelse bliver dominerende. En sådan forandring sker ofte, forklarer Dreyfus, som følge af en (ellers god, men misforstået) hensigt om at bevare det gode. Men, siger Dreyfus, lovgiver vi om det gode, udslettes dets karakter. Meget lig den ovenstående analyse, som viste, hvordan man, ved at lovgive om lærernes ekspertise, har undergravet ekspertlærernes mulighed for at agere som sådanne.

Fordelen ved at rationalisere viden er, beskriver Dreyfus, at praktikere, der er underlagt en sådan styring, ofte vil være lettere at få til at indordne sig, de vil være mere pålidelige og lettere at kontrollere (H. Dreyfus i Flyvbjerg, 1992, s. 101), men de vil heller ikke være lige så dygtige – konkluderer han i direkte forlængelse deraf. Med mindet om Qvortrups sløjdlærer er det



let at begribe ønsket om pålidelige, kontrollerede lærere – det er det i øvrigt for enhver arbejdsgiver, forestiller vi os, hvis det da ikke netop var, fordi man derved også mister den viden, som kun praktikerne, der ikke underlægges disse styringselementer, har – og man derved mister den marginaliserede viden, som var det, der gjorde lærerne til noget særligt i første omgang. Når man begrænser lærernes råderum ved at målstyre og evidensbasere deres praksis, fjerner man således ikke kun de negative outliers i normalkurven – de positive outliers, eksperterne, ryger også. Prisen for accountability er således, også ifølge Dreyfusmodellens grundlæggende forståelse af viden, at eksperterne forhindres i at være eksperter.

Hermed gives det, at man med den aktuelt dominerende ekspertiseforståelse forhindrer lærerne i at blive eksperter. Samtidig forhindres lærerne, som allerede var eksperter, i at praktisere som eksperter. Det er dog også givet, at en mellemvej imellem diskussionens poler – imellem kontrol og autonomi – er mulig og tilmed nødvendig. Novicerne har brug for generaliseret viden, reflekteret analyse og kontrol af deres effekt – for at undgå negative outliers. Eksperterne har brug for råderum til at kunne handle autonomt og uafhængigt af generaliseret viden, med mandat til at tage udgangspunkt i den enkelte situation og deres situerede mønstergenkendelse – foruden dette råderum forsvinder også de positive outliers, eksperterne, i lærerstandens normalfordelingskurve.

Perspektiver i ovenstående komplikationer

Vi har tidligere beskrevet, hvordan fokus på fløjkrige risikerer at gøre diskussionen om eksempelvis lærereksptertise polemisk og grøftegravende. Ved at rette fokus tilbage på lærereksptertise har vi påpeget en væsentlig komplikation i den aktuelt dominerende ekspertiseforståelse, men også i diskussionens modpol. Herved opstår nye perspektiver. I det følgende afsnit vil vi kort præsentere nogle af disse.

For det første synes en af konsekvenserne af reformen at være, at en del lærere har valgt at forlade folkeskolen. Konkret er antallet af lærere, der valgte at forlade skolen i 2016, i hvert fald, højere, end det var tilfældet inden reformen og arbejdstidsaftalen (Drescher et al., 2016). I en interviewundersøgelse af lærere, der sagde deres job op efter reformen, peges der på manglende mulighed for at handle professionelt som følge af de strukturelle ændringer i reformen. Rapporten opsummerer:

"Lærerne stopper paradoksalt nok, fordi de gerne vil være lærere. De oplever ikke, at det er muligt at være den slags lærere, de gerne vil være inden for folkeskolens rammer",

og

"Lærerne kan efter den nye arbejdstidslov ikke længere i samme grad disponere over deres arbejdstid. Det betyder, at selvom de godt ved, hvad der er det rigtige at gøre i den enkelte situation, kan de ikke nødvendigvis komme til at gøre det, fordi deres tid er øremærket til noget andet. På den baggrund er deres professionelle vurderinger blevet tilovers [...]" (Pedersen, Böwadt, & Vaaben, 2016, s. 6)

Med Dreyfusmodellen gives lærernes udtalelser mening (dermed ikke sagt, at vi ved, om det er ekspertlærerne, der er stoppet), fordi lærerne ikke længere gives mulighed for at agere som eksperter. Ekspertlærerne tvinges til at gå ekspertisettrin ned for at leve op til den nye styringsfilosofi – derfor vil især de dygtigste lærere føle sig begrænsede af reformen – fordi ekspertlærerne *er* begrænsede af reformen. Via Dreyfusmodellen gives således ny teoretisk funderet forståelse til den oplevelse af reformen, som lærerne har givet udtryk for.

Acton & Glasgow (2015) konkluderer endvidere, i et systematisk review af artikler om læreres trivsel, at lærere mistrives i et miljø præget af "lack of a voice, agency, autonomy or respect for the professional knowledge of teachers" (Acton & Glasgow, 2015, s. 106). Hermed bliver det yderligere interessant at påpege, hvordan rapporten ovenfor beskriver, at lærerne stopper, fordi de føler, at deres professionelle vurderinger er blevet til overs. På trods af, at 'respekten for professionel viden og praksis' jo er ét af de overordnede mål med skolereformen, er der ikke blevet fulgt op på, om respekten så steg – det antages tilsyneladende, at respekten vil stige, fordi lærerne tvinges ned i den ramme af lærereksptertise, som reformen præsenterer. Lærernes trivsel er i øvrigt ikke kun betydningsfuld for lærerne selv, men også for de rent økonomiske konsekvenser af skoledrift (Acton & Glasgow, 2015).

Hvor Acton & Glasgow (2015, s. 108) beskriver, hvordan det er problematisk at kombinere et arbejdsmiljø, der imødekommer lærernes behov for *voice, agency, autonomy og respect*, med de neoliberale styringsmekanismer, fordi de interne logikker er gensidigt modstridende (kontrol versus autonomi), har vi i denne artikel vist, hvordan disse dynamikker i nogen grad kan kombineres. Fremover foreslår vi, at politikere, embedsmænd og forskere inddrager viden om ekspertise per se i implementeringen af nye tiltag,



så det ikke – kun – er en politiske idé om ekspertise, der udgør lærredet, hvorfra der tages beslutninger om tiltag angående lærernes ekspertise.

For det andet giver Dreyfusmodellen alternative forudsætninger for fremadrettet at foretage prioriteringer i måden, hvorpå lærerprofessionen forsøges forbedret. Eksempelvis åbner indsigten fra Dreyfusmodellen op for alternative perspektiver på efteruddannelse af lærerne:

Ifølge Dreyfusmodellen lærer udøveren via erfaring i situeret mønstergenkendelse. For at optimere denne proces kan læreren, der er på vej til at avancere imod ekspertstadiet, med fordel omgive sig med eksperter – som i mesterlærerprincipperne forventes den mindre øvede praktiker at lære af sin mesters adfærd, alene ved at følge mester, ikke ved at lave mesters ord til generaliseret lov (Dreyfus & Dreyfus, 1999). I denne forbindelse er det interessant, hvordan en undersøgelse af læreres interne vidensdeling viste, at lærere oftest udtaler sig i narrativer helt uden oplæg til refleksioner over de generaliserede pointer, der kunne uddrages af sådanne narrativer. Præmissen for undersøgelsen var ellers, at vidensdeling internt imellem lærerne helst skal foregå udover de konkrete narrativer, eksempelvis via henvisning til "overordnede undervisningsprincipper", men resultatet af undersøgelsen var, at lærerne, selv når de delte modstridende narrativer, accepterede denne uenighed som en præmis i stedet for at diskutere og reflektere sig frem til en fælles enighed/en generaliseret virkelighed. Ifølge undersøgelsens præmis var dette en svaghed i lærernes vidensdeling (Junge, 2012). I andre sammenhænge har man eksperimenteret med deling af narrativer som ekspertiseudviklingsgrundlag for lærere med stor succes (Conle, 2000). Dreyfusmodellen er således i god overensstemmelse med den intuitive måde, hvorpå lærerne allerede vidensdeler og udvikler sig på. Fremadrettet skal lærerne derfor trænes i at forstå deres situerede erfaring med hjælp fra andre kollegaers (eksperter) erfaringer. Det kan eksempelvis ske i form af et fokus på skolernes 'sociale kapital', som Hargreaves & Fullan (2016) advokerer for, og i form af 'undervisningseksperimenter' inspireret af Deweys laboratorieskole, som Dorrit Sørensen (2019) p.t. undersøger. I denne forbindelse er det dog værd at bemærke, hvordan det er fundet, at positive professionelle relationer påvirker lærernes trivsel mærkbart, men at disse relationer har svært ved at udvikle sig i et miljø præget af kontrol. For at sådanne fællesskaber bliver positive, er det derfor vigtigt, at de adskilles fra skolens øvrige performance og styringsmekanismer (Acton & Glasgow, 2015).

For det tredje lægger komplikationen op til en udvidelse af forskningsområdet inden for lærerekspertise. Udover effektforskning er der brug for mere viden om lærernes ekspertise per se (og dermed adskilt fra politiske visioner).

Som tidligere nævnt omtaler Dreyfus og Dreyfus selv lærerne som én af de professioner, som de anser for beskrevet af deres ekspertisemodel. I 1980'erne undersøgte David Berliner denne tese via en række eksperimenter. Berliner konkluderede, at "Experience seems to change people so that they literally "see" differently [...]" (Berliner, 1988, s. 18) – i eksperimentet havde lærere, som var udpeget som eksperter og novicer, set videooptagelser af en undervisningssituation, som de samtidigt kommenterede på. Ekspertlærerne beskrev meningsfulde sammenhænge, eksempelvis: "I haven't heard a bell, but the students are already at their desks and seem to be doing purposeful activity [...] they must be an accelerated group [...]" (Berliner, 1988, s. 9), mens novicerne beskrev konkret-partikulære, meningsløse elementer: "as though they were announcing what they were viewing to someone who could not see the screen." (Berliner, 1988, s. 10). Berliners resultater underbyggede dermed Dreyfusmodellen. Empiriske, pædagogisk fokuserede undersøgelser af modellen har været beskedne i omfang, men dog samstemmigt underbyggende (fx Berliner, 2004; Carter, Cushing, Sabers, Stein, & Berliner, 1988; Carter, Sabers, Cushing, Pinnegar, & Berliner, 1987; Enow & Goodwyn, 2018). Med baggrund i indsigterne udvundet af denne artikel foreslår vi, at fremadrettet forskning i lærerekspertise i højere grad også inddrager forskning i lærerekspertise som fænomen adskilt fra effekt.

Konklusion

Ved at præsentere både en politisk udvundet ekspertiseforståelse, den aktuelt dominerende i dansk lovgivning, samt en ekspertisemodel udvundet af forskning i eksperter har vi vist, hvordan de to ekspertiseforståelser adskiller sig – ikke ved at advokere for enten autonomi eller kontrol hos/af lærerne, men derimod via pointen om, at ekspertise udvikles i kvalitative trin. Derfor: Alting til sin tid. Hvor novicen har brug for generaliseret viden, som den, der udvindes af evidensforskning og metaanalyser, har eksperthen brug for tillid og råderum til at handle, som det kræves i den aktuelle situation. Kun eksperthen evner faktisk at percipere situationens fordring direkte (uden mentale mellemregninger, men via mønstergenkendelse), hvorfor det ikke er meningsfuldt at snakke om hverken autonomi eller kontrol som adskilte



fra praktikerens ekspertiseniveau. Diskussionen om lærereksptertise må derfor ikke begrænse sig til at foregå over et kontinuum fra kontrol til autonomi, men skal derimod være et spørgsmål om *autonomi forudsat evner*.

Vi har vist, hvordan man, ved at fastholde den pædagogiske diskussion i fløjkrige, fjerner øjet fra bolden – i dette tilfælde: at ekspertise ikke har samme karakter for novicen, som det har for eksperten. Hermed også, at viden, regler og retningslinjer kun bør generaliseres for de absolut laveste niveauer blandt lærerne: de 'utilstrækkelige' til de 'gode nok'. Så snart lærerne har vist, at de formår at anvende generaliseret viden i kompleks tilpasning til virkeligheden, er det essentielt at give dem råderum til at se bort fra generaliseret viden og percipere situationen, som det kendetegner eksperter – via situeret og holistisk forståelse af, hvad hver enkelt situation fordrer. Ender diskussion i poler imellem kontrol eller autonomi, vil der altid være praktikere, der taber. Aktuelt er det ekspertlærerne, der er reformens store tabere. Vender pendulet imod total autonomi, svigtes noviceerne. Lærereksptertise er således et eksempel på, hvordan fokus på bolden – indholdet af diskussionen – her: ekspertise, kan give grundlag for fremadrettet forenet pædagogiske tiltag og forskning.

Referencer

- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts : a review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(8), 99-114. doi:10.14221/ajte.2015v40n8.6
- Altman, T.K. (2007). An evaluation of the seminal work of Patricia Benner: theory or philosophy? *Contemporary Nurse: A Journal for the Australian Nursing Profession*, 25(1-2), 114-123. doi:10.5172/conu.2007.25.1-2.114
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. doi:10.1080/0268093022000043065
- Benner, P. (1982). From Novice to Expert. *The American Journal of Nursing*, 82(3), 402-407. doi:10.2307/3462928
- Berliner, D. (1988). *The development of expertise in pedagogy*. Lokaliseret d. 27. juli 2019 på: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED298122.pdf>
- Berliner, D. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200-212. doi:10.1177/0270467604265535
- Biesta, G. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Biesta, G. (2018). *Undervisningens genopdagelse*. Aarhus: Klim.
- Carter, K., Cushing, K., Sabers, D., Stein, P., & Berliner, D. (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. *Journal of teacher education*, 39(3), 25-31. doi:10.1177/002248718803900306
- Carter, K., Sabers, D., Cushing, K., Pinnegar, S., & Berliner, D.C. (1987). Processing and using information about students: A study of expert, novice, and postulant teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3(2), 147-157. doi:10.1016/0742-051X(87)90015-1

- Conle, C. (2000). Narrative Inquiry: Research tool and medium for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 49-63. doi:10.1080/713667262
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1. Lokaliseret d. 2. august 2019 på: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515>
- Drescher, M., Grunnet-Lauridsen, J., Thorsen, T., Zimmermann, M., Christensen, L.P.S., Mortensen, L.H., & Knudsen, E.S. (2016). *Folkeskolelærere skifter oftere job efter nye arbejdstidsregler og folkeskolereform*. Lokaliseret d. 27. juli 2019 på: <http://www.dst.dk/Site/Dst/Udgivelser/nyt/GetAnalyse.aspx?cid=28019>
- Dreyfus, H.L. (1979). *What computers can't do : the limits of artificial intelligence* (rev. udg.). New York: Harper.
- Dreyfus, H.L., & Dreyfus, S.E. (1980). A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition. Lokaliseret d. 21. august 2019 på: <http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a084551.pdf>
- Dreyfus, H.L., & Dreyfus, S.E. (1991). *Intuitiv ekspertise : den bristede drøm om tænkende maskiner*. København: Munksgaard.
- Dreyfus, H.L., & Dreyfus, S.E. (1999). Mesterlære og eksperterens læring. I: Nielsen, K, & Kvale, S. (red.), *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Eaude, T. (2014). What makes primary classteachers special? Exploring the features of expertise in the primary classroom. *Teachers and Teaching*, 20(1), 4-18. doi:10.1080/13540602.2013.848513
- Engsig, T. (2019). Har den evidensbaserede videnskab taget magten over den professionelle dømmekraft? *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 2019(1), 6-15.
- Enow, L., & Goodwyn, A. (2018). The invisible plan: how English teachers develop their expertise and the special place of adapting the skills of lesson planning. *English in Education*, 52(2), 120-134. doi:10.1080/04250494.2018.1438119
- Ericsson, K.A., Charness, N., Feltovich, P.J., & Hoffman, R.R. (2007). *The Cambridge handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flyvbjerg, B. (1992). Dreyfus & Dreyfus: Opretholdelse af ikke-rationaliserede praksiser. *Philosophia*, 21(1-2), 99-120.
- Gundem, B.B., & Hopmann, S. (1998). *Didaktik and/or curriculum : an international dialogue*. New York: Peter Lang.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2016). *Professionel kapital : en forandring af undervisningen på alle skoler*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2018). *10 mindframes for visible learning : teaching for success*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet : diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisningen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hermann, S. (2016). *Hvor står kampen om dannelsen?.* København: Information.
- Holm, C., & Thingholm, H.B. (2017). Indledning. I: Holm, C., & Thingholm, H.B. (red.), *Evidens og dømmekraft : når evidens møder den pædagogiske praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Junge, J. (2012). Læreres bruk av narrativer i kollegasamtaler. *Nordic Studies in Education*, 32(2), 126-138. doi:10.18261/issn.1891-5949
- Klitmøller, J., & Nielsen, K. (2018). Pædagogiske koncepter, undervisning og skolens legitimitet. I: Sommer, D., & Klitmøller, J. (red.), *Fremtidsparat? Hinsides PISA – nordiske perspektiver på uddannelse* (s. 135-155). København: Hans Reitzels Forlag.
- Løntoft, S. (2017). Lærernes traditionelle autonomi er tabt. *Asterisk*, 81, 4-8. Lokaliseret d. 2. august 2019 på: <http://www.e-pages.dk/aarhusuniversitet/1632/html5/>



- Moos, L. (2019). Fra en dannelsesdiskurs mod en læringsmålstyret diskurs. I: Moos, L. (red.), *Glidninger: 'Usynlige' forandringer inden for pædagogik og uddannelser* (s. 40-65). ebooks.au.dk: Aarhus Universitetsforlag. Lokaliseret d. 2. august 2019 på: http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/E-boeger/Ebog_-_Glidninger.pdf#page=42 doi:10.7146/aul.312.211
- Nationalt Center for Skoleforskning. (u.å.). Profil. Lokaliseret d. 2. august 2019 på: <http://ncs.au.dk/om-ncs/profil/>
- Nordenbo, S.E. (2017). Dansk didaktik – en historie. I: Laursen, P.F., & Kristensen, H.J. (red.), *Didaktikhåndbogen : teorier og temaer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, R., Böwadt, P.R., & Vaaben, N. (2016). *Hvorfor stopper lærerne i folkeskolen?* Lokaliseret d. 2. august 2019 på: https://ucc.dk/sites/default/files/hvorfor_stopper_laererne.pdf
- Qvortrup, L. (2017). Undervisning er udøvelse af professionel dømmekraft. I: Holm, C., & Thingholm, H.B. (red.), *Evidens og dømmekraft. Når evidens møder den pædagogiske praksis* (s. 159-178). Frederikshavn: Dafolo.
- Rasmussen, J. (2015). Folkeskolereform 2014. I: Rasmussen, J., Holm, C., & Rash-Christensen, A. (red.), *Folkeskolen – efter reformen* (s. 9-44). København: Hans Reitzels Forlag.
- Regeringen (2013). Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen (s. 32). Lokaliseret d. 2. august 2019 på: https://www.altinget.dk/misc/130607_Endelig%20aftaletekst.pdf
- Ross, K.G., Shafer, J.L., & Klein, G. (2006). Professional Judgements and "Naturalistic Decision Making". I: Ericsson, K.A., Charness, N., Feltovich, P.J., & Hoffman, R.R. (red.), *The Cambridge handbook of Expertise and Expert Performance* (s. 403-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0 : what can the world learn from educational change in Finland?* (2. udg.). New York: Teachers College, Columbia University.
- Skovmand, K. (2016). *Uden mål og med : Forenkledede Fælles Mål?*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Storgaard, M. (2019). "High Stakes" eller "Low Stakes" Et internationalt perspektiv på globale glidninger i accountability-styringsregimer. Højtpræsterende grundskoler i Ontario og Danmark under lup. I: Moos, L. (red.), *Glidninger: 'Usynlige' forandringer inden for pædagogik og uddannelser* (s. 66-87). ebooks.au.dk: Aarhus Universitetsforlag. Lokaliseret d. 2. august 2019 på: http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/E-boeger/Ebog_-_Glidninger.pdf#page=42 doi:10.7146/aul.312.211
- Sørensen, D. (2019). Professionel dømmekraft – om at vende indsigter til nye udsigter gennem eksperimenterende lærerpraksis. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 2019(1), 46-55.
- Undervisningsministeriet (u.å.). Historisk oversigt. Lokaliseret d. 2. august 2019 på: <https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/historisk/historisk-over-sigt>
- What Works Clearinghouse (u.å.). Who We Are. Lokaliseret d. 2. august 2019 på: <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/WhoWeAre>