

# LÆRERENS PROFESSIONELLE AUTORITET

ARBEJDSPAPIR FOR LLN

Thomas Iskov, docent, ph.d., VIA UC

Leo Komischke-Konnerup, chefkonsulent, ph.d., UC Syd

Lilian Rohde, lektor, KP

Else Bengaard Skibsted, lektor, ph.d., VIA UC

April 2020



---

# Indhold

Forord	4
Baggrund	5
Resumé	7
Lærerens professionelle autoritet	8
Autoritet som pædagogisk betydningsfuldt begreb	11
Den formelle dimension	14
Den faglige dimension	16
Den personlige dimension	22
Overlap og dilemmaer mellem dimensionerne	26
Formel-faglig dimension af lærerens professionelle autoritet	26
Faglig-personlig dimension af lærerens professionelle autoritet	27
Formel-personlig dimension af lærerens professionelle autoritet	28
Professionel autoritet som <i>pædagogisk</i> autoritet	31
Perspektiverende anbefalinger til læreruddannelsen	38
Referencer	39
Slutnoter	44
Appendix: State of the art	46

# Forord

En dygtig lærer har professionel autoritet, som kan udøves på mange forskellige måder i lærerarbejdet. Men hvad vil det egentlig sige at optræde med professionel autoritet? Hvordan opbygges professionel autoritet? Hvad skal der til for, at man som fagperson tildeles autoritet? Hvordan kan man i læreruddannelsen arbejde med at udvikle myndige og professionelle fagpersoner? Det undersøges og diskuteres i dette arbejdspapir.

I forbindelse med udarbejdelsen af de ti ambitioner for læreruddannelsen i regi af Danske Professionshøjskoler i 2018 blev der sat fokus på temaet, bl.a. under ambition 3: "Læreruddannelsen skal udvikle lærere med stærk personlig og professionel autoritet".

Efterfølgende har vi arbejdet videre med at udvikle læreruddannelsen, herunder at udvikle en læreruddannelsesdidaktik, der har som et vigtigt mål at tilrettelægge uddannelsen, så de studerende opnår forudsætninger for at kunne agere med professionel autoritet.

Vi er derfor meget glade for med dette arbejdspapir at præsentere et stærkt bidrag til forståelsen af lærerens professionelle autoritet, og hvad der skal til for at udvikle professionel autoritet.

Der skal fra Læreruddannelsens LederNetværk (LLN) lyde en stor tak til forfatterne for meget grundigt og inspirerende arbejde.

Vores håb er, at arbejdspapiret vil indgå i bl.a. de nationale faggruppers arbejde, og at det også vil få en central rolle i den faglige debat og videreudvikling af læreruddannelsesdidaktikken nationalt og lokalt med henblik på at styrke de studerendes udvikling af professionel autoritet.

God fornøjelse med læsningen.

## **Formandskabet for LLN**

*Stina L. Møllenbach, Lis Madsen og Elsebeth Jensen.*  
Maj 2020

# Baggrund

Dette arbejdsrapport er skrevet af en arbejdsgruppe nedsat af Læreruddannelsens Ledernetværk, 2019, som fik til opgave at undersøge og indkredse ambition 3, der lyder: *'Læreruddannelsen skal udvikle lærere med stærk personlig og professionel autoritet'*; jf. de 10 ambitioner for læreruddannelsen udgivet af Professionshøjskolernes rektorforsamling, 2018<sup>1</sup>. Ambitionen uddybes således: *Læreres professionelle autoritet og kunnen er en kombination af deres viden om fag, kompetence til at undervise og kompetence til at få klassen og den enkelte elev til at vokse på et vidensbaseret grundlag. [...] Hertil kommer ikke mindst, at lærerne i deres autoritet skal tage afsæt i og udfolde folkeskolens formål, hvormed de skal repræsentere den dannelse, samfundet anser for almenlydig.*

Baggrunden er de seneste evalueringer af læreruddannelsen af 2013, herunder evalueringen af Ekspertgruppen fra 2018 og af Taskforcen for Danske Professionshøjskoler fra 2017<sup>2</sup>. Ekspertgruppens evaluering peger på, at de lærerstudierende kun på nogle områder opnår de tilsigtede pædagogiske og lærerfaglige kompetencer, uden at gå langt ind i en afklaring af, hvori disse består. I Taskforcens evaluering omtales aspekter af en lærers faglighed med begreber om myndighed, lærerfaglighed og professionel identitet. I den tilhørende arbejdsrapport diskuteres og beskrives områderne 'professionsviden og færdigheder', 'samfundsmæssige kompetencer' og 'relationelle og affektive kompetencer', men ikke det aspekt, der henvises til, som 'professionel identitet'. Anbefalingerne indbefatter dog "Fokus på *professionel identitet*", der uddybes således: "Tydelige holdninger og værdier er en del af fundamentet for læreres karakterdannelse, professionelle myndighed og gennemslagskraft." (Anbefaling 5).

Med dette afsæt har arbejdsgruppen defineret sin opgave, som en indkredsning af det område af en lærers faglighed, der ovenfor omtales på forskellig vis, og som i nærværende udgivelse består i en afgrænsning og udvikling af begrebet om "Lærers professionelle autoritet".

Andre interessenter omkring folkeskolen har lignende ambitioner. Lærernes faglige organisation, Danmarks Lærerforening, har givet et bud på, hvordan den professionelle lærer kan beskrives. I pjecen 'Professionel dømmekraft'<sup>3</sup>, fokuseres på følgende begreber:

1. Lærers professionelle ståsted – er forudsætningen og det tager afsæt i både faglige og personlige kompetencer. Eleverne skal samtidig møde et menneske med tydelige værdier og holdninger
2. Lærers professionelle dømmekraft – læreren med sin viden og erfaring om undervisning bruger sin refleksionsevne til at afgøre, hvordan en situation eller en opgave løses bedst
3. Lærers professionelle ansvar – med udgangspunkt i 1 og 2 indebærer det professionelle ansvar, at kunne begrunde sine valg og udvikle sin praksis
4. Lærers professionelle råderum – tillid og et professionelt råderum er forudsætningen for at kunne handle som professionel lærer og at kunne vurdere, hvordan en opgave bedst løses inkl. mulighed for forberedelse, opfølgning m.m.

I hæftet 'Formål og frihed. Fem pejlemærker for Fælles Mål i folkeskolen'<sup>4</sup> fra juni 2018 giver en ministerielt nedsat rådgivningsgruppe på basis af et bredt politisk forlig om folkeskolen også deres bud: De skriver:

*Der er brug for rum til fornyet respekt om den professionelle dømmekraft. [...] Øget frihed bør udmøntes i et forpligtende samarbejde mellem skolens parter [...] om at udvikle handlerummet, hvori den professionelle dømmekraft udøves. Handlerummet fordrer fagprofessionelle, der kan begrunde valg og kvalificere praksis i henhold til professionelle normer, standarder og fælles viden, men også i forhold til politiske mål og rammer. De faglige og pædagogiske valg, der træffes i skolen, skal kunne begrundes af de fagprofessionelle over for kollegaer, ledelse, forældre og politikere (s. 19).*

Ligeledes også i udlandet er man optaget af selvsamme spørgsmål. I Norge har en ekspertgruppe udarbejdet et kundskabsgrundlag om 'Lærerrollen', der udfolder det professionelle skøn som centralt for en professionalisering (Dahl, Askling og Heggen m.fl., 2015), og i angelsaksisk kontekst (her repræsenteret ved Australien, England og Skotland) arbejder man med det, man kalder *teacher agency og professional standards*, typisk i tre kategorier som dækker viden, praksis og etik/dømmekraft.<sup>5</sup>

Med påpegningsen af autoritet som en betydningsfuld opgave for uddannelsen af lærere til skolen, skriver man sig ikke blot tydeligt ind i den (tilsyneladende evigt) aktuelle diskussion om skolens lærere og deres betydning for opretholdelsen af skolens orden og dens opgave. Man forsøger samtidig også at revitalisere og understrege autoritet som et skolepædagogisk begreb, der er betydningsfuldt for udvikling af en personligt og fagligt forankret professionel lærerpraksis. Behovet for og interessen i at indkredse dette aspekt af lærerprofessionalitet kan ses i sammenhæng med, at betingelserne for at være lærer har ændret sig i de sidste 50 år. Især siden 1989 er der sket store ændringer med indførelse af skolebestyrelser og dermed adgang for forældre og andre aktører i skolen samt de efterfølgende år med standardisering, internationale test og sammenligninger, fokus på dokumenterbare faglige løft i skolen, effektmåling af læring og styring af sektoren gennem New Public Management. Institutlederen for DPU opridses i forlængelse heraf baggrunden for lærerens tab af autonomi, og peger på, at striden om lærernes råderum udspilles mellem dokumenteret læringseffekt hos eleverne og tillid til, at de administrerer friheden professionelt (Claus Holm i Løntoft, 2017). Feltet er udspændt mellem bureaukratisk og professionel accountability, mellem ekstern ansvarliggørelse og intern ansvarlighed (Iskov, 2017), og spørgsmålet rejser sig: Hvem er egentlig den lærer, man kan tilkende autoritet som professionel?

Dette søges besvaret i det følgende. Først gengives et resume af den samlede fremstilling, der rummer en illustration af lærerens professionelle autoritet i en samlende og overbliksskabende model, der danner afsæt for den efterfølgende uddybning af, hvordan autoritet må forstås situeret i en pædagogisk praksis. Dernæst udfoldes tre dimensioner, som den professionelle autoritet udgøres af, så redegøres for overlap og modsætningsforhold herimellem, og til sidst sammenfattes dimensionerne, det der udgør modellens midterfelt, i en udfoldelse af, hvordan dimensionerne integreres i lærerens professionelle *pædagogiske* autoritet.

Forud har arbejdsgruppen i bestræbelsen på at udarbejde et *state of the art* foretaget systematiske søgninger primært i den danske forskningsdatabase (herunder UC'ernes egne projekter og vidensproduktion på området), med henblik på at identificere og forankre arbejdet i det eksisterende vidensgrundlag inden for feltet. At søgningen er begrænset til den danske forskningsdatabase (der dækker publiceret litteratur for danske universiteter, professionshøjskoler, m.m.) skyldes formålet med at udarbejde en begrebsbestemmelse af autoritet relevant for netop dansk læreruddannelse og skole inden for den kultur, tradition og pædagogisk-didaktiske forståelse karakteristisk herfor. Som en følge af begrænsningerne ved denne søgning, har gruppen desuden foretaget kædesøgning ved forfølgelse af relevante referencer i de anvendte publikationer. Dette redegøres der for i appendix.

# Resumé

Lærerens professionelle autoritet udfoldes i nærværende arbejdsrapport gennem en faglig, personlig og formel dimension, der udgør distinkte men forbundne og overlappende perspektiver på autoriteten. Det er en præmis og forudsætning for begrebsudviklingen, at lærerens autoritet betragtes i relation til og som etableret i konkret pædagogisk praksis, hvorfor arbejdsrapporten tager afsæt i en udfoldelse af sammenhængen mellem autoriteten og pædagogisk praksis.

## Autoritet må forstås i pædagogisk praksis

Autoritetsbegrebet udfoldes indledningsvis som et skolepædagogisk begreb, der er betydningsfuldt for udviklingen af en formelt, fagligt og personligt forankret professionel lærerpraksis i folkeskolen. Som et pædagogisk begreb, der refererer til og hører hjemme i skolen, forstås autoritet ikke blot som en formelt tildelt magt, men i stedet som en magt, der helt grundlæggende behøver tilslutning på baggrund af overbevisning. Dermed gøres det tydeligt, at autoriteten må anerkendes og tilkendes læreren og dennes pædagogiske praksis interpersonelt – og at dette er en helt nødvendig betingelse for, at læreren kan handle pædagogisk i skolens undervisning og samvær. I forlængelse heraf knyttes autoritet til lærerens praksis som en betydningsfuld del af menneskers fælles liv og derfor også til lærerens handlen i et sådant livs åbenhed, usikkerhed og uforudsigelighed. Set på denne måde bliver autoritet altid til i forbindelse med handling og træder derfor også frem på en tvivlende åbenheds betingelser, der udelukker endegyldige og sikre svar.

At lærerens praktiske autoritet bliver til gennem en pædagogisk troværdig og overbevisende handlen i skolens undervisning og samvær betyder, at den hverken lader sig bestemme eller udvikle på et rent teoretisk eller et rent empirisk grundlag. I de indledende afsnit begrundes det, at autoriteten må udvikles gennem handlinger, der lader sig orientere og begrunde som praktiske eksperimenter. I forlængelse heraf knyttes udviklingen af praktisk autoritet til lærerens transformation af de politisk-samfundsmæssige, personlige og faglige forventninger til egentlige pædagogiske processer.

Når der i det efterfølgende fremhæves tre centrale og indbyrdes forbundne dimensioner ved lærerens professionelle autoritet, skal disse således forstås i lyset af en sådan transformativ pædagogisk forståelse. Såvel den formelle, den personlige som den faglige dimension ved lærerens autoritet forstås her som pædagogisk reflekterede og pædagogisk afstemte dimensioner, der hver især bidrager til udvikling af pædagogisk dømmekraft i praksis, som lærerens professionelle autoritet udfolder sig igennem.

Arbejdsrapporten tager afsæt i en uddybning af den pædagogiske praksis' betydning for lærerens autoritet som baggrund for at udfolde ovennævnte tre analytiske dimensioner (faglig, personlig, formel) og forbindelserne imellem dem. Denne begrebsliggørelse af lærerens professionelle autoritet anskueliggøres i en overbliksskabende model sidst i dette resumé.

## Autoritetens tre dimensioner

*Den formelle dimension* henviser til den politiske, juridiske og samfundsmæssige kontekst, som konkret definerer og afgrænser en lærers pædagogiske praksis i skolen. Det er afgørende, at autoriteten hviler på tilslutning, men en forudsætning herfor i en bredere samfundsmæssig kontekst er, at læreren også er tildelt myndighed fra politiske instanser.

Tildelingen af myndighed baseres på de samfundsmæssige forventninger, der er til læreren. På makroniveau drejer det sig om de politiske forventninger fra stat og kommune etableret gennem kvalitetsvurderings-systemer, dokumentationskrav, standarder samt aftale-systemet og lærernes fagforening, m.v. På mesoniveau er lærerens praksis og professionsudøvelse indlejret i institutionaliserede, kulturbårne værdi- og normsæt, der udgør mulighedsbetingelser for lærerens autoritet, og ligeledes på mikroniveau, hvor forventninger fra elever, forældre, kolleger og ledelse udgør interpersonelle forudsætninger for fortolkning, forvaltning og udøvelse af pædagogisk praksis – herunder forudsætninger for at blive tilkendt autoritet.

Den formelle dimension forudsætter, at lærergerningen betragtes som profession med tildeling af ansvar med politisk-samfundsmæssigt mandat, som læreren forvalter og på baggrund af fortolkning udfolder gennem specialiseret vidensanvendelse i det rum, der åbner sig for professionel skønsudøvelse. Den formelle dimension af autoriteten koncentrerer dermed blikket om skønsudøvelsen som forudsætning for, at læreren i praksis tilkendes autoritet.

En vigtig dimension af lærerens professionelle autoritet består således i at kunne forvalte og agere i samfundets skole inden for de formelle, retslige og institutionelle rammer og normer på en kvalificeret og forsvarlig måde, der tager afsæt i viden om og fortolkning af skolens samfundsmæssige indlejring.

*Den faglige dimension* refererer til lærerens kundskabsbase, som læreren erhverver sig både gennem sin faglige uddannelse og praksiserfaring. Lærerens faglighed er sammensat og forankret i en heterogen og kompleks kundskabsbase, som et vidensgrundlag der bygger på erfaringsbaseret og situeret viden, på forskningsbaseret viden, grundfaglig og fagdidaktisk viden inden for undervisningsfag og didaktik, pædagogik og psykologi. Dyb faglig og fagdidaktisk viden anses som en forudsætning for at kunne vælge det bedst egnede indhold og for at kunne strukturere det i undervisningsøjemed. Den faglige dimension forbindes til lærerens dybdeforståelse af faget og til *pedagogical content knowledge* (PCK), som forudsætning for eksemplarisk undervisning.

Faglighed udgør en grundlæggende forudsætning for at kunne forstå og videreudvikle sit fag, for med faglig autoritet at bringe det i samspil med de øvrige vidensaspekter, som forudsætning for at kunne danne praktiske synteser og foretage professionelle skøn baseret på lærerens særlige viden i de kontekster, som læreren med sit fag indgår i. En vigtig dimension af lærerens professionelle autoritet består således i, at man som lærer selvstændigt og kvalificeret kan træffe beslutninger i praksis begrundet i faglig viden og værdier, på en måde der strukturerer den faglige professionsudøvelse.

*Den personlige dimension* forstås som en lærers evne til og mulighed for på en kvalificeret og ansvarlig måde at få sine person-relationelle kompetencer bragt i spil i den pædagogiske praksis. Den personlige dimension kan ikke beskrives med referencer til egenskaber eller karaktertræk ved den enkelte lærer, men som noget der udøves i relationelle anliggender, der hele tiden ændres og udvikles, og må som sådan forstås i et udviklingsperspektiv. Undervisning og pædagogisk praksis er grundlæggende en mellemmenneskelig og kommunikativ handlen. Den måde, hvorpå man som person er til stede i forhold til elever, kolleger og andre aktører i skolen, har grundlæggende betydning for, at de relationer, man er en del af, får en udviklingsstøttende og lærende karakter. At være personligt og professionelt til stede involverer et dobbeltperspektiv i mødet med den anden, dvs. et udadrettet perspektiv mod den andens oplevelse og et indadrettet perspektiv, der reflekterer over ens egne reaktionsformer og bidrag til samspillet. En vigtig dimension af lærerens professionelle autoritet består således i, hvordan man som lærer legitimt og kvalificeret kan være til stede som menneske, leve med og se sig selv samtidig som person og professionel fagudøver, og hvordan man kan forstå sine egne konkrete reaktionsformer, normer og værdier i relation til de øvrige dimensioner, der strukturerer lærerens pædagogiske praksis.

### **Overlap, dilemmaer og modsætningsforhold de tre dimensioner imellem**

De tre dimensioner forbinder sig til hinanden med fællesmængder, som både repræsenterer overlap, når dimensionerne integreres og understøtter hinanden, men også modsætningsforhold de tre dimensioner imellem.

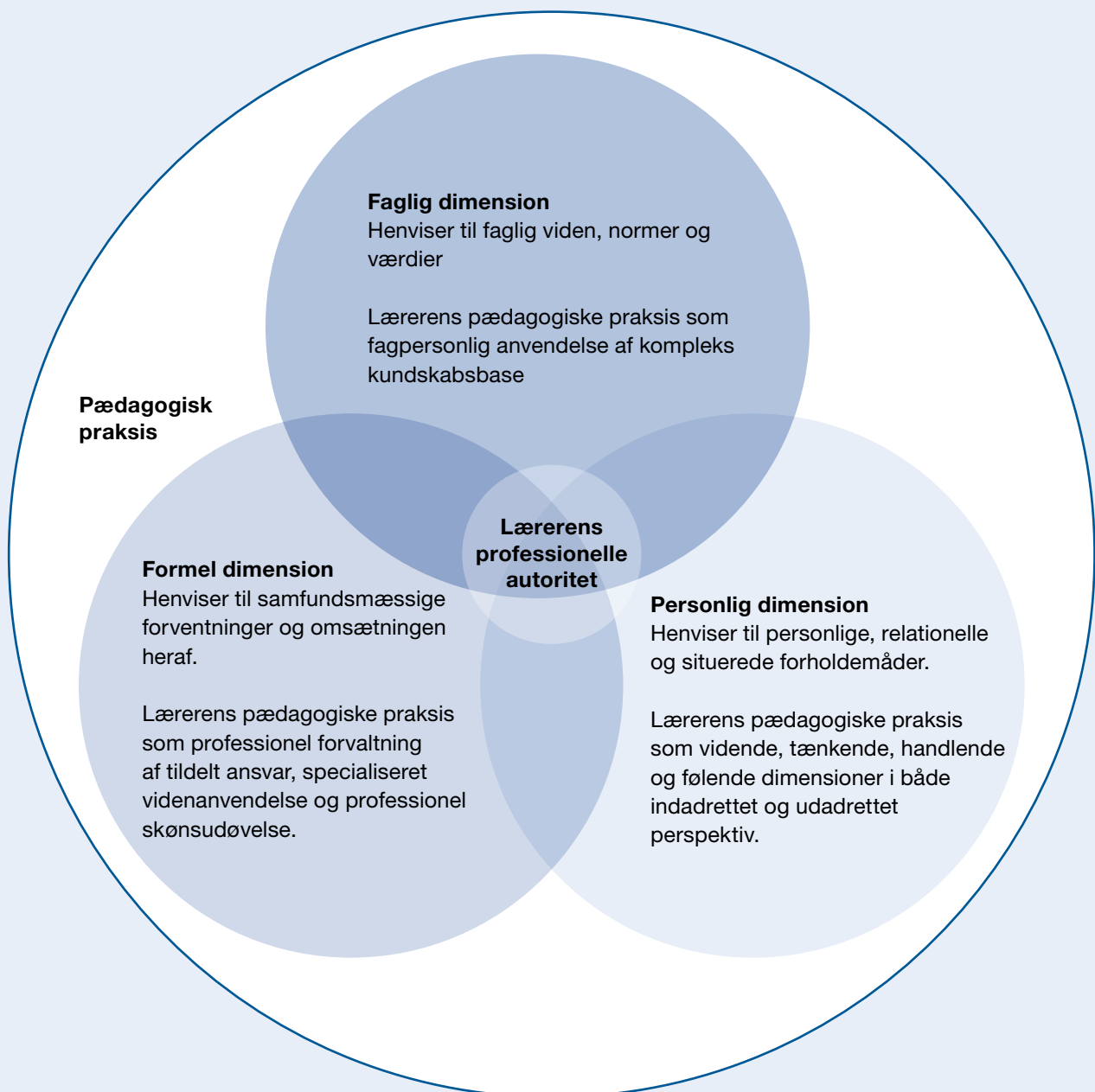
- Mellem den formelle og faglige dimension er især vidensanvendelsen og -baseringen overlappende. Det primære dilemma for udfoldelsen af autoriteten består i, at læreren på den ene side er bemyndiget og tildelt autoritet til en bestemt handlen med afgrænset råderum – og på den anden side kan lærerens komplekse kundskabsbase, faglige viden og værdier tilsige andre handlinger og en anden praksis.



- Den faglige og den personlige dimension kan også være gensidigt understøttende såvel som modsætningsfuld. Lærerens viden, erfaring og engagement i sagen (fagets indhold og didaktik) kan både fremme og hæmme relationerne. Samarbejdet forudsætter, at eleverne har tillid til lærerens autoritet, og det er denne tillid, der skaber det professionelle handlerum for læreren. Pædagogisk praksis kan dog også antages at fremkalde dilemmaer mellem lærerens personlige værdiorientering og hvilken viden, erfaringer og handlemønstre, der måtte være mest adækvate i en konkret situation.
- Mellem den personlige og formelle dimension, er der overlap, når læreren inkarnerer og bekender sig til, hvad der også lovmæssigt er grundlag for, når der er overensstemmelse mellem det, læreren er ansvarliggjort for og føler sig ansvarlig for. Men som det også fremgår af afsnittet herom, er der ligeledes grobund for dilemmaer og modsætningsforhold, i fald læreren ikke kan forene sin personbundne viden, værdiorientering, etiske og relationelle orientering med rammebestemmelser, forventninger og krav.

**Sammenfatning: pædagogisk professionel autoritet**

I arbejdsrapportens sammenfattende afsnit og i nedenstående figurs midterfelt samles dimensionerne, overlap og modsætningsforhold ved at den professionelle autoritet bestemmes som *pædagogisk* ud fra den præmis, at den altid må bero på overbevisning og tillade andre at overbevise sig om, at lærerens beslutninger er gyldige, og at de derfor fortjener tilslutning. Autoriteten afhænger derfor af, om den tilskrives af det menneske, som den udøves over for. Grundlaget herfor er integrationen af lærerens formelle, faglige og personlige autoritet i pædagogisk praksis. Denne integration fremskrives i arbejdsrapportens sammenfattende afsnit igennem begreber som *teacher agency*, professionel skønsudøvelse og pædagogisk dømmekraft, der danner forudsætninger for, at autoriteten udfoldes og tilkendes i pædagogisk praksis. Betydningen af den konkrete pædagogiske praksis for de tre dimensioner, overlappene herimellem og samlingspunktet for lærerens professionelle autoritet er forsøgt illustreret med modellen, som ses på næste side.



Figur 1: Lærerens professionelle autoritet, et overblik

# Autoritet som pædagogisk

Modellens hensigt er at præsentere et overblik over begrebsbestemmelsen igennem de tre dimensioner, der er centrale for, at den professionelle autoritet tilskrives læreren i dennes pædagogiske praksis. Modellen er dermed ikke ment som endeligt definerende, men som sensibiliserende og åbnende for forståelse af lærerens professionelle autoritet.

Den pædagogiske praksis, de tre indlejrede dimensioner, deres overlap og samlingspunkt uddybes i det følgende.

## Lærerens professionelle autoritet

Resuméet samler sig i modellen ovenfor, og uddybes i det følgende. Dette ved først at forfølge autoritetsbegrebet og placere det i pædagogisk praksis som forudsætning og ramme for forståelse af det efterfølgende: Den professionelle autoritets tre dimensioner, overlap og dilemmaer herimellem og samlingspunktet mellem dimensionerne i en *pædagogisk* professionel autoritet, der repræsenterer den lærerpersonlige integration af dimensionerne, som nok er indre, men som altid kommer til udtryk i handling i pædagogisk praksis gennem lærerens pædagogiske dømmekraft.

## Autoritet som pædagogisk betydningsfuldt begreb

Modellen illustrerer med den yderste ring, at lærerens professionelle autoritet altid må forstås indlejret i pædagogisk praksis. Inden betydningen heraf udfoldes, er det dog nærliggende at komme til en forståelse af autoritetsbegrebet, som er prægnant for den samlede begrebsdannelse.

Udgangspunktet herfor tages i den forståelse af autoritet som skitseres i et af tysk pædagogikens anerkendte opslagsværker – *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (Benner & Oelkers 2004). Heri fremgår det, at ordet autoritet stammer fra det latinske *auctoritas* og bl.a. er afledt af ordet *auctor*. *Auctor* en person, der har styrken eller kraften til at få noget til at vokse, til at formere og udvikle sig. Også ordene *auxilium* (hjælp) og *augustus* (værdig/ophøjet) er etymologisk beslægtet med autoritet. I latinsk kontekst er *auctoritas* dels et modbegreb til

*potestas* (statslig magt- og tvangsudøvelse) og dels et komplementærbegreb til *ratio* med konnotationerne fornuft og fornuftighed, retorisk-retsligt bevis og sandsynlighed. I modsætning til en statslig tildelt magtudøvelse (*potestas*) knytter autoritet sig til overlevering/sædvane som først og fremmest må vise sig som praktisk gyldig og fornuftig for at kunne overbevise og vinde tilslutning (Helmer & Kemper 2004). Ud fra en egentlig pædagogisk betragtning indeholder denne forståelse af autoritet således en række pointer, nuancer og tilknytningspunkter, der gør autoritetsbegrebet pædagogisk betydningsfuldt – ikke mindst for en professionel pædagogisk forståelse af skole- og uddannelsespraksis.

Det bliver her tydeligt, at autoritet ikke uden videre kan forstås som en formelt *tildelt* magt til at handle fx på statens vegne, men mere hviler på en form for overbevisning (ikke at forveksle med overtalelse), der udspringer af eller knytter sig til en forestilling om en praktisk gyldighed, fornuft, ret eller sædvane. Altså autoritet som noget der udspringer af eller knytter sig til forståelsen af menneskelivet som et praktisk og fælles levet liv, og derfor også som et fænomen, der træder frem og viser sig i sammenhæng med det praktiske livs mange forskellige handlingsfællesskaber og de grundlæggende handlingsproblemer, som disse fællesskaber altid forsøger at håndtere i form af en fælles praksis.

Autoritet er derfor heller ikke et særegent pædagogisk begreb men knytter sig til forestillingen om menneskers liv som et praktisk, selvbestemmende og fælles liv. I forlængelse af en sådan forståelse kan man sige at begrebet autoritet knytter sig til forestillingen om den menneskelige handlen som en produktivt fri, historisk, sproglig og legemlig handlen (Benner, 2012). Både som begreb og som fænomen lader autoritet sig derfor også forbinde med forestillinger om menneskelige personer og fællesskaber som noget, der ikke uden videre og automatisk foreligger, men som nødvendigvis må dannes gennem praktisk medvirken i de handlingsfællesskaber, der knytter sig til økonomisk, politisk, etisk, æstetisk, religiøs og pædagogisk praksis (Benner 2012).

Autoritet knytter sig dermed til menneskets praktiske og fælles eksistens som en dannelsesåben, handlende og selvbestemmende eksistens. Man kan derfor sige, at spørgsmålet om autoritet altid på en eller anden måde viser sig og forbinder sig til den tvivl, usikkerhed, uforudsigelighed og risiko som både kendetegner og former et praktisk og fælles menneskeligt liv. Hvor vi derimod står over for problemer, som ideelt set lader sig løse, er der ikke længere for alvor brug for nogen personlig eller faglig autoritet. Disse kan afløses af formelt autoriserede direktiver, regler, forordninger, manualer, teknikker osv. Personlig og faglig autoritet bliver først for alvor nødvendig, når vi står over for de permanente handlingsproblemer, der udspringer af menneskets dannelsesåbne og handlingsorienterede eksistens. En sådan autoritet kan derfor betegnes som en praktisk orienteret og begrundet autoritet, der i kontekst fordrer, at læreren handler troværdigt og eksperimenterende på en tvivlende åbenheds betingelser – og derfor også uden nødvendigvis at kunne henvise til sikre, entydige og endelig svar.

### Autoritet i pædagogisk praksis

I pædagogisk praksis bliver konsekvensen for det første, at læreren handler med autoritet baseret på andres anerkendelse og tilslutning for derved at kunne håndtere den tvivl, uforudsigelighed og de risici, der netop kendetegner en sådan handlen – ikke mindst, når man i skolen handler pædagogisk på andres, dvs. samfundets og hjemmets, vegne. For det andet betyder det, at autoritet ikke er det samme som på forhånd altid at have retten på sin side og derfor heller ikke retten til uden videre at afvise tvivl eller indvendinger – ligesom praktisk autoritetsudøvelse ikke kan forstås som det at have magt *over* de mennesker, over for hvem man forventes at handle med autoritet.

Autoritet er således forbundet med en handlen (praksis), der på den ene side afgrænses i forhold til afmægtighed og på den anden side afgrænses i forhold til almægtighed. Herimellem kan handlingsautoriteten vinde tilslutning, fordi den forstås og udformes på en sådan måde, at den interaktivt giver mulighed for at kunne erkendes og anerkendes som en troværdig hjælpende og udviklende handlen af de, der i pædagogisk henseende har behov for en sådan handlen. I forlængelse heraf kan man sige, at en sådan handlingsorienteret forståelse af autoritet primært er baseret på tilslutning og overbevisning i praksis – og først sekundært på overensstemmelse med

teori om viden og fremgangsmåde – uanset hvor videnskabeligt afsikret disse måtte synes at være.

Dermed udgør praksis, og den konkrete situation, som læreren indgår i, omstændigheden for lærerens autoritet. Med andre ord er praksis primær eller har dignitet (Oettingen, 2010), hvorfor autoriteten i denne sammenhæng kun kan erfares og beskrives i relation hertil. Praksis kan altid tilføres et teoretisk perspektiv, men pædagogikken fordrer en altid åben situation i kraft af den pædagogiske forudsætning om barnets formbarhed og dannelsesmulighed. Menneskets eksistens og liv, menneskelig praksis er dermed udgangspunkt for det pædagogiske møde. Det betyder, at teoriens udstrækning - og dermed også nærværende begrebsdannelse om lærerens autoritet, aktualiseres på forskellig vis af den mulighed, som praksis indebærer. Af denne grund beskrives pædagogisk vidensanvendelse som praksis ofte som *phronetisk* med henvisning til Aristoteles (Oettingen, 2010, Grimen, 2008a; Haase, 2018), som en praktisk klogskab eller dømmekraft, der udøves igennem skøn og handling.

### Pædagogisk praksis som eksperimenterende og taktfuld transformation

Ud fra en pædagogisk betragtning er skolen (og læreruddannelsen) først og fremmest en pædagogisk institution med en pædagogisk opgave.

Skolen har ganske vist også en række samfundsmæssige funktioner (fx kvalificering, allokering, pasning) men den har altså også en pædagogisk opgave (Klafki 2004a). Denne skelnen mellem skolens samfundsmæssige funktioner og dens pædagogiske opgave betyder dog ikke at opgaven kan eller skal isoleres fra samfundsmæssige krav og forventninger. Samfundets forskellige krav og forventninger til skolen er helt legitime, men behøver altid pædagogisk transformation. De krav og forventninger som fx forældre eller politikere stiller til skolens praksis kan - pædagogisk set - ikke afvises, men må i stedet kunne transformeres pædagogisk dvs. må forsøges forstået og udformes til pædagogisk meningsfulde processer, der gør det muligt for eleven at anerkende, imødekomme og selv medvirke som forstående og lærende i lærerens forsøg på at forme hans/hendes lærings- og dannelsesproces (Benner 2012; Komischke-Konnerup 2018; Gruschka 2016; Prange & Strobel-Eisele 2006). Det er i denne forstand, at lærerens autoritet primært forstås som en *pædagogisk* autoritet.

Dette er en autoritet, der ikke er bundet til helt ukritisk og uformidlet at skulle indfri alle mulige samfundsmæssige krav og forventninger, men som knytter an til en forståelse af skolens praksis som en pædagogisk praksis. En sådan praksis afviser ikke samfundsmæssige krav og forventninger til skolen, men transformerer og udformer disse til lokale pædagogisk meningsfulde interaktioner, situationer og steder.

Det betyder, at læreren under udøvelsen af sin pædagogiske praksis aldrig befinder sig i en helt afklaret situation, hvor der kun findes en løsning. Pædagogisk praksis er per definition eksperimenterende handlen, og læreren er derfor altid henvist til at prøve sig frem. Når enhver pædagogisk interaktion derfor kan forstås og beskrives som et praktisk eksperiment, skyldes det den almene pædagogiske erkendelse, at pædagogisk praksis opererer i kraft af en særlig grundstruktur. Med udgangspunkt i en almenpædagogisk erkendelse kan man tale om pædagogikkens operationelle grundstruktur, dvs. den særlige form for interaktion, der gentager sig i enhver pædagogisk relation (den pædagogiske difference). Egentlige pædagogiske handlinger forstås og udformes således på grundlag af den erkendelse, at der i pædagogisk praksis ikke findes en entydig, sikker og mekanisk gentagelig sammenhæng mellem pædagogisk intention og læringsresultat (Prange 2007). Der findes ikke sikker viden om, hvad der virker i hvilke situationer, og der kan ikke peges på en pædagogisk teknologi eller metode, der umiddelbart kan gentages i sammenlignelige situationer. Pædagogikken lider af et teknologiunderskud, understreger Prange med henvisning til sociologen N. Luhmann. Et underskud som netop skal tilskrives ovennævnte pædagogiske differens, der er konstituerende for ethvert pædagogisk forhold. Med konstateringen af et sådan underskud er der ikke tale om en fejl ved pædagogikken, men en tydelig understregning af det faktum at den pædagogiske handlen altid retter sig mod subjekter, der altid forholder sig til sig selv, og som derfor også selv kan vælge, om de vil følge lærerens råd og vejledning, eller høre efter når læreren underviser.

Pædagogisk set er læring og forståelse ikke transparente fænomener og processer - men indre og usynlige. Prange gør opmærksom på, at læring og forståelse er den pædagogiske lignings ubekendte. I forlængelse heraf henviser Prange til den amerikanske filosof og

læringsteoretiker D. Schöns tese om den reflekterende praktikker, som ikke forventer at finde frem til den rigtige løsning i første forsøg, men som i stedet forsøger sig frem og eksperimenterer fra situation til situation – og med bevidstheden om, at der for det meste ikke findes endegyldige løsninger (Prange 2007). Når man derfor taler om pædagogisk takt som grundlæggende for lærerens pædagogisk autoritet, forankrer man denne autoritet midt i pædagogikkens grundlæggende og særegne operation og peger på, at lærernes handlen må forstås og beskrives som en ikke-kausal, ikke-funktionel, men heuristisk, abduktiv pædagogisk teknologi eller håndværk.

# Den formelle dimension

Helt grundlæggende forstås og beskrives lærerens autoritet i dette arbejdsrapport som en egentlig pædagogisk orienteret og begrundet autoritet. Det betyder, at de tre dimensioner, som dette arbejdsrapport peger på, skal forstås som pædagogisk orienterede og begrundede dimensioner. Det indebærer imidlertid ikke, at den faglige, den formelle eller den personlige dimension i skolens eller læreruddannelsens praksis, skal forstås som underordnet eller reduceret vedhæng til pædagogikken – en sådan hierarkiseret adskillelse ville være en klar misforståelse af dette arbejdsrapports ærinde. Det betyder derimod, at disse dimensioner og de problemer og spørgsmål, som knytter sig til disse, altid helt grundlæggende må forsøges forstået som en pædagogisk forstået, reflekteret og afstemt faglig, personlig og politisk-samfundsmæssig viden, holdning og kunnen, der retter sig mod en professionel pædagogisk handlende og forstående medvirken i samfundets skole- og uddannelsespraksis. En sådan pædagogisk forståelse forudsætter udvikling af et grundlæggende ligeværdigt og ikke-hierarkiseret samspil mellem politisk-samfundsmæssige og stærkt udviklede faglige og personlige dimensioner af autoriteten på den ene side og en lige så stærkt udviklet pædagogisk forståelse på den anden side.

## Den formelle dimension

Læreren er ansat i en politisk forvaltet institution og må forstå sig som sådan for at stå stærkt i den politiske og samfundsmæssige kontekst - og for at kunne navigere med professionel autoritet i pædagogisk praksis.

Den autoritet, som læreren repræsenterer, er institutionaliseret og politisk indstiftet. Dette aspekt af autoriteten kan gøres forståeligt med den formelle dimension af myndighedsbegrebet, Nielsen (2017, s. 7) udlægger som "... de kompetencer og forpligtelser en pædagogisk fagperson besidder i kraft af de formelle, retslige og institutionelle rammer, der konkret definerer og afgrænser vedkommendes pædagogiske råderum."

Han uddyber det formelle myndighedsbegreb med reference til det politiske fællesskabs (stat og kommune) tildeling gennem lovgivning, bekendtgørelser og andre policy-dokumenter af pligter, rettigheder og opgaver til læreren: "Dette begreb grunder sig på de retslige og institutionelle normer og regler, der på et helt overordnet plan strukturerer og afgrænser den professionelle pædagogiske fagudøvelse." (Nielsen, 2019, s. 7) Forståelsen af den formelle autoritet hjælpes herigennem på vej af den myndighed og myndighedsudøvelse, der er i overensstemmelse med og inden for det rum, der overlades til læreren at handle og skønne i.<sup>6</sup>

## Ansvarliggørelse og ansvarlighed

Læreren er ansvarliggjort og må kunne vise, at hun lever op til ansvaret. Men hun må også tage ansvar og være ansvarlig<sup>7</sup>. Som den nævnte rapport fra Taskforce til evaluering af læreruddannelsen pegede på, indebærer det samfundsmæssige aspekt, at mange eksterne parter har forventninger til læreren. At uddannelse og kvalifikationer tillægges større og større betydning indebærer, at pædagogikken peger på skolen og lærerne. Dette på *makroniveau*, hvor regering og til dels kommuner gennem kvalitetsvurderingssystemer, standarder og målinger gør læreren ansvarlig, men hvor også aftalesystemet og lærernes fagforening præciserer lærernes ansvarsområde. Skolens opgave defineres fra makroniveau, mens dens funktion og realitet fremtræder på meso- og mikroniveau.

På *mesoniveau* er det skolen som konkret institution, der bemyndiger og udgør mulighedsbetingelsen for lærerens professionelle autoritet. Her repræsenterer den specifikke skolebestyrelse, det kollegiale fællesskabs normer, eksplicite og implicite værdi- og normsæt og institutionaliseret kultur forudsætninger for lærerens autoritet. Ligeledes på *mikroniveau*, hvor læreren på skolen er ansvarlig over for elever, forældre, kolleger og ledelse (For niveauinddelingen, se Imsen, 2004; Mausestagen, 2015; Dahl, Askling og Heggen m.fl., 2015).

Samfundsmæssigt, institutionelt og interpersonelt indlejret er det afgørende, at læreren kan foretage fortolkninger af de omtalte mulighedsbetingelser, som baggrund for hans eller hendes praksis og omsætning i handling, der kan vinde tilslutning som handling med professionel autoritet.

Mausethagen (2017) påpeger, at der oftest ikke er nogen modsætning mellem det, som læreren er ansvarliggjort og føler sig ansvarlig for, men som det vil fremgå i afsnittene hvor den professionelle autoritets forskellige dimensioner bringes i møde med hinanden, kan dette være tilfældet.

### Professionel skønsudøvelse

Præmissen for at tale om *professionel* autoritet indebærer, at læreren betragtes som repræsentant for en profession og dermed som professionel<sup>8</sup>. Hvorvidt lærerarbejdet er en profession og kan tilskrives det vidensfundament, der berettiger til professionsstatus, eller om det er en såkaldt semiprofession har været diskuteret professionsteoretisk (Hjort, 2005; Etzioni, 1969; Staugård, 2009), men siden midten af 90'erne har der været tradition for at betragte den som sådan og således også her (Mausethagen, 2015; Hargreaves Goodson, 1996). Selvom professionsteorien varierer, skelner og kategoriserer professioner på forskellig vis, er der i den klassiske professionsteori tre gennemgående og centrale professionskendetegn, som også gælder lærerprofessionen (Molander og Terum, 2008; Mausethagen, 2015; 2017; Dahl, Askling, Heggen, m.fl., 2017):

- Tildeling af et særligt ansvar med samfundsmæssigt mandat
- Distinkt teoretisk og metodisk kundskabsgrundlag, herunder videnskabelig viden og specialiseret viden-s anvendelse tilegnet gennem højere uddannelse
- Autonomi og handlingsrum som forudsætning for professionel skønsudøvelse

Disse danner afsæt for en nærmere bestemmelse af, hvori den formelle dimension af lærerens professionelle autoritet består.

I en demokratisk funderet folkeskole som den danske baseres ansvaret og tilliden til lærerne på, at de som professionelle bekender sig til og forsikrer om varetagelse af deres samfundsmæssige opgave efter bedste evne i overensstemmelse med de demokratisk vedtagne love og forordninger, de arbejder under<sup>9</sup>. Tilliden udmøntes som autorisation eller jurisdiktion til at tolke og 'diagnosticere' enkelttilfælde, overveje mulige måder at håndtere disse på og handle på denne baggrund. Personligt integrerede skøn og dømmekraft forudsættes og fordres, når den pædagogiske opgave og dens løsning anses for at være ubestemmelig, og når omstændighederne er så varierende og uforudsigelige, at de kræver situationsbestemte valg.

Wallander, L. & Molander, A. (2014) udfolder to dimensioner af det professionelle skøn forstået som valget mellem tilladte alternativer ud fra lærerens egen dømmekraft. De beskriver skønnet gennem to dimensioner:

1. Strukturel dimension: det skønsmæssige rum, som læreren ifølge lovgivningen er tildelt tillid til med autonomi at handle indenfor.
2. Epistemisk dimension: den skønsmæssige begrundelse, som læreren henter i sin særlige viden, når denne træffer beslutninger i det ubestemte.

# Den faglige dimension

Freidson (2001) udlægger i forlængelse heraf de generelle idéer bag et begreb om professionalisme som varetægelse af arbejde, der er så specialiseret, at det er utilgængeligt for dem uden den påkrævede træning og erfaring, og at dette arbejde ikke kan standardiseres eller rationaliseres. Han skriver: *“The ideal-typical position of professionalism is founded on the official belief that the knowledge and skill of a particular specialization requires a foundation in abstract concepts and formal learning and necessitates the exercise of discretion”* (Freidson, 2001, s. 34-35). Her funderes skønnets strukturelle dimension og dermed afgrænsningen af lærerens professionsudøvelse på en forudsætning om, at læreren som professionel i praksis betjener sig af sin specialiserede kundskabsbase og refleksive vidensanvendelse og retningsgivet heraf foretager kvalificerede skøn. Denne udlægning, der er gennemgående i professionsteorien (T. Parsons & Platt, G.M., 1973; Grimen, 2008a; Freidson, 2001; Abbott, 1998; Molander, 2013; Molander, Grimen, & Eriksen, 2012), forbinder sig (som det siden vil blive uddybet) til den faglige dimension af lærerens professionelle autoritet.

Det er dog en for reduceret udlægning at koncentrere lærerens autonome professionelle skøn til den strukturelle og epistemiske dimension, som disse foreløbigt er omtalt. Disse dimensioner forbinder sig til den formelle dimension af lærerens professionelle autoritet, men en samlet udlægning heraf inkluderer desuden personbundne aspekter og en uddybning og nuancering af, hvilken viden, lærerens specialiserede kundskabsbase består i, som medtager pædagogisk (praksis)viden, herunder etiske og normative aspekter. I Nielsens undersøgelse af myndighedsbegrebet (Nielsen, 2017; 2019) opererer han med en distinktion mellem formel og professionel myndighed ud fra en antagelse om, at vi, hvis vi blot opererer med det formelle som repræsentant for den professionelle myndighed og autoritet, overser, at der til det professionelle også hører faglige, personlige og almene aspekter. På denne baggrund bliver begreber (som udfoldes i det sammenfattende afsnit) om pædagogisk dømmekraft og takt mere dækkende.

Den formelle dimension af autoritetsbegrebet fordrer således en indsigt i, viden om og fortolkning af skolens samfundsmæssige indlejring som baggrund for ansvarlig og professionel skønsudøvelse.

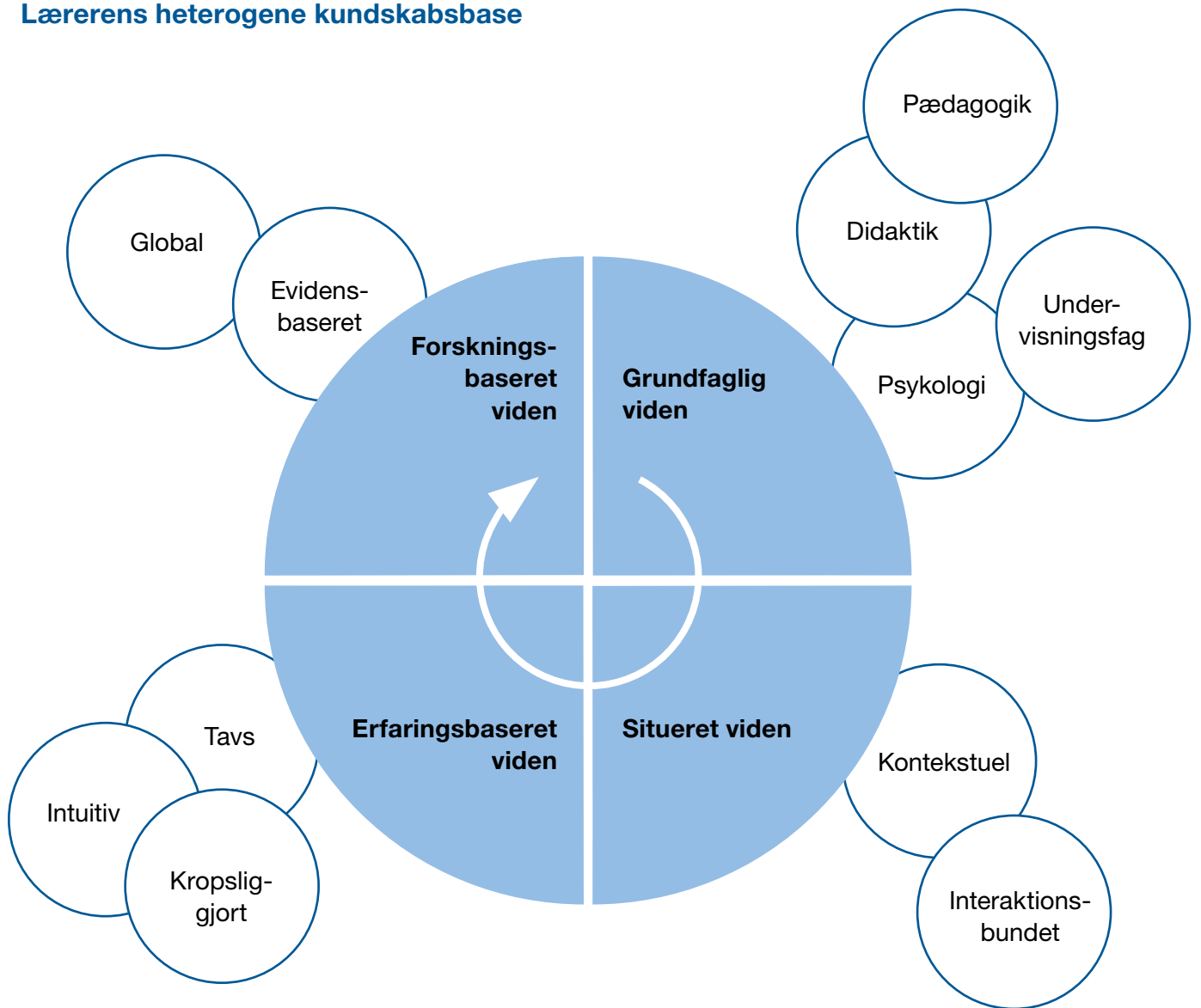
## Den faglige dimension

Den faglige dimension af lærerprofessionaliteten – eller lærerens faglige autoritet – kan forstås som en lærers evne og mulighed for selvstændigt og kvalificeret at kunne træffe beslutninger i praksis begrundet i faglige normer og værdier, der strukturerer den faglige professionsudøvelse i forhold til fokus og indhold (Fogh-Nielsen 2019:7). Vidensgrundlaget herfor opnår læreren gennem sin uddannelse og praksiserfaring som en faglighed, viden og kunnen, andre ikke har (Fogh-Nielsen 2019, s. 8). Dette kan kaldes den kognitive legitimation af den professionelle lærer (Brante iflg. Bayer 2017, s. 32) og refererer til den specialiserede vidensanvendelse, der er påkrævet for at betragte læreren som professionel i modsætning til lægmand. Jf. den epistemiske dimension af lærerens skønsbaserede handlinger er den faglige viden påkrævet – uanset strukturelle afgrænsninger, formelt indstiftet autoritet eller personlige egenskaber: *‘Man kan ikke selv knytte faglig legitimitet og autoritet til sin person, uanset fx hvor godt eller autentisk et menneske man er. Gør man det alligevel, er man lægmand.’* (Bayer 2017:21)

Hvis professionsudøvelsen ikke vidensbaseres, risikerer lærerarbejdet at basere sig på politisk indstiftet og tildelt magtudøvelse og/eller karisma, lægmandskyndighed eller andet personbåret (Bayer 2017, s. 86-87). Lærerens specialiserede viden og professionens vidensfelt er dog (som antydnet i ovennævnte diskussion om semiprofessioner) vanskeligt at klassificere entydigt (Bayer 2017, s. 62). I denne sammenhæng betragtes vidensgrundlaget som sammensat af flere forskelligartede vidensaspekter og -former. Uden at gå nærmere i detaljer illustreres disse i følgende figur:<sup>10</sup>



**Lærers heterogene kundskabsbase**



Figur 2

I pædagogisk praksis, der konstitueres af pædagogiske modsætningsforhold og normativitet, er dekontekstualiseret videnskabelig viden ikke fyldestgørende (Haase, 2018). Læreren har også brug for grundfaglig viden i form af pædagogiske, psykologiske, didaktiske og undervisningsfaglige vidensaspekter, fordi læreren varetager et 'menneskearbejde' (Andersen og Weber, 2009), der i pædagogisk sammenhæng har elevens dannelse for øje. I det følgende uddybes dette aspekt af den samlede kundskabsbase, inden de øvrige vidensaspekter omtales.

Lærerens pædagogiske praksis indbefatter mere end det at undervise i sine fag, men undervisningsfagene står som et centralt aspekt af lærerens faglige autoritet med en fordring om, at læreren skal kunne bringe sine undervisningsfag i spil sammen med sin lærerfaglige viden i øvrigt. At kunne bringe sit fag i spil kræver dyb faglig og fagdidaktisk viden både teoretisk-kognitivt og praktisk-kropsligt. Autoriteten beror på lærerens teoretiske forståelse om og i sit fag og på de færdigheder, undervisningen i og med faget kræver: *"Man skal for at lykkes som lærer ud over stor faglig viden også kunne forstå sit fag i den kontekst, det indgår i, og som det skal kvalificere til."* (Clausen 2014, s.33) En sådan faglig autoritet baseres på og er forudsætningen for undervisning, hvor elever og lærer mødes om det faglige indhold som fælles tredje, men også om undervisningen i dette indhold:

*"Den gode lærer kan sit fag, er sit fag, kan vitalisere sit fag og kan, gennem sin faglige autoritet og faglige overskud, igangsætte en samtale om stoffet, ikke bare i klassisk forstand at tale sammen, men i fagdidaktisk forstand samtale som begrundede tilrettelagte forløb, der giver eleverne adgang til at udvikle såvel færdigheder som reflekterede forståelser, der giver rygstød til at optage ny viden."* (Clausen 2014:41)

Ordet fag stammer oprindeligt fra husbyggeri, hvor flere enkeltelementer samlet udgør huset konstruktion. I forlængelse heraf forstås fag i uddannelse som et afgrænset vidensområde, der studeres eller undervises i (Kristensen, 2011, s. 64). Faglig aktivitet kan forstås som en mere systematisk måde at strukturere menneskelige erkendelsesprocesser på (Dorf, 1993, s.80). Det kan også ses som vores måde at have verden på og at gøre

verden synlig på, så vi kan reflektere over den (Jørgensen, 2001, s. 61), eller man kan sige at et fag er en synsvinkel på verden, ofte langt mere end det er et område (Iversen, 2001, s. 48). Fag har i mere end 100 år været den måde, undervisningsstof er blevet valgt og organiseret på. Undervisningsfag er udtryk for en overordnet kategorisering af det, som nogen skal lære noget om eller *"et rationelt ordnet stofområde, som eleverne (eller studerende) skal erhverve sig indsigt i"* (Møller, 1993, s. 71). Mange fag har opbygget deres viden og indsigter gennem flere tusind år, hvor gammel viden hele tiden er blevet afløst af ny og mere brugbar viden, og hvor ikke brugbar viden afliver sig selv (Pedersen, 2001, s. 15).

Faglighed er på denne baggrund udtryk for en kvalitet, der får fagets stofområde til logisk set at fremstå som en helhed og til også at blive oplevet som en helhed, som giver elever og studerende mulighed for at udvide deres vidensmønster og også at generalisere deres viden i forhold til nye emner (Møller, 1993, s.71). Hvis undervisningen ikke struktureres ud fra faglige principper, vil det efterlade eleverne i et afhængighedsforhold af læreren og senere autoriteter, hvor det ønskede mål er, at elever og studerende når frem til selv at kunne opbygge og anvende den faglige struktur (Dorf, 1993). Jo højere fagligt niveau læreren selv har i sine undervisningsfag, jo mere kan han/hun frigøre sig fra afhængighed af andres organisering af faget, fx læremidlernes, og dermed også differentiere og variere sin undervisning i samspil med eleverne og deres faglige forståelser (Møller, 1993),

samt organisere undervisnings- og vejledningsprocesser fornuftigt og fx arbejde problemorienteret med erkendelsesinteresser for øje, hvor faglige indfaldsvinkler ikke er noget, der skal læres udenad, men noget der kan tilbyde forklaringskraft over for (dele af) et vedkommende problem (Dorf, 1993). Derfor er det også et problem, hvis en lærer underviser i fag eller emner, som vedkommende ikke er fagligt kompetent til.

Med Dewey kan man sige, at faglig problembewidsthed kvalificeres gennem erfaringsprocesser i undervisningen, der løbende reorganiserer den personlige forståelses struktur hos de lærende (Dorf, 1993), og med Gadamer kan man sige, at forståelsens åbenhed er betinget af forudforståelse (Iversen 2001). På denne baggrund er organisering i fag hensigtsmæssig i læreruddannelsen,

dels fordi de studerendes læringsforudsætninger, erkendelsesinteresser og problembevidsthed allerede må forudsættes at være fagligt strukturerede og relativt fagligt velkvalificerede, og dels fordi den uddannede lærer skal have bevidsthed om forholdet mellem forskellige fags synsvinkler, teorier, metoder og deres forklaringskraft (Dorf, 1993) for at kunne medvirke til udviklingen heraf hos de studerende.

Organiseringen i læreruddannelsens forskellige fag og muligheden for inden for hvert fag at få et stofområde til at fremstå som en helhed har til hensigt at kvalificere den grundfaglige viden som aspekt af den sammensatte kundskabsbase. Dette som forudsætning for indbringelsen af denne viden i professionsudøvelsen og i dannelsen af praktiske synteser, kvalificerede skøn og pædagogisk dømmekraft (Grimen, 2008a).

Der ligger også en forståelse af fag i Lov om folkeskolen §5, som har været uændret siden 1993-loven:

**§ 5. Indholdet i undervisningen vælges og tilrettelægges, så det giver eleverne mulighed for faglig fordybelse, overblik og oplevelse af sammenhænge. Undervisningen skal give eleverne mulighed for at tilegne sig de enkelte fags erkendelses- og arbejdsformer. I vekselvirkning hermed skal eleverne have mulighed for at anvende og udbygge de tilegnede kundskaber og færdigheder gennem undervisningen i tværgående emner og problemstillinger.**

I forlængelse heraf blev der til læseplaner for fagene udformet i 2019 givet en beskrivelse af hvert fags formål og identitet, som var fokuseret på følgende spørgsmål:

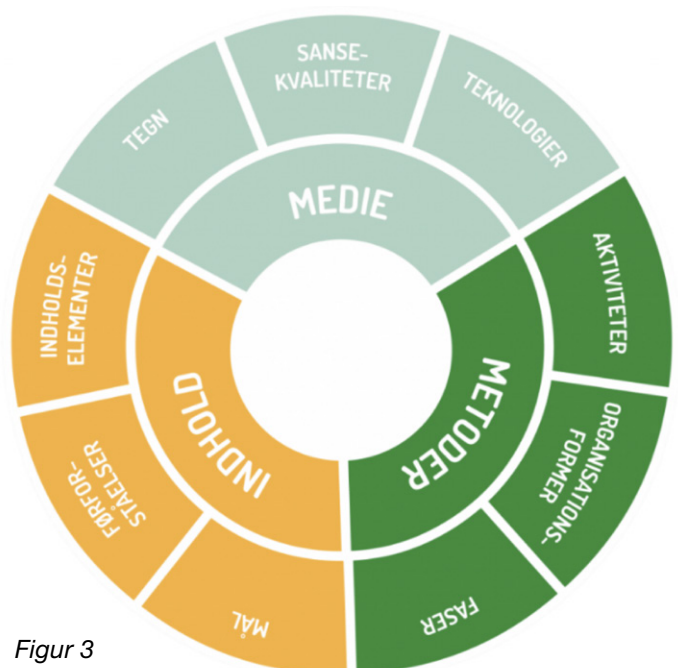
- Fagets genstandsfelt (hvad i verden vedrører faget?)
- Fagets metoder (hvordan undersøger faget verden?)
- Fagets rolle i skolen (hvordan hjælper faget eleverne med at begå sig i verden?)

Lærerens faglige autoritet i didaktisk sammenhæng baseres på faglig fordybelse og dybdeforståelse, som forudsætning for undervisningens eksemplariske karakter (jf. det eksemplariske princip i Graf, 2016). Menneskers læring kan forstås som grundlæggende eksempellæring – vi forstår gennem eksempler, som bekræfter eller forstyrrer vores regler og kategorier om verden. Den faglighed, der etableres i den faglige undervisning, skal dog lede frem til en dannende faglighed, som er mere

end en række eksempler eller løsrevne fakta (Graf, 2016, s. 32). Faglighed kan i den ramme også forstås som en måde at gøre fag på, hvor en gruppe (faglige) mennesker genkendes som fulgyldige medlemmer i et domæne, der forstår sig selv som fagligt (Hetmar, 2013). Som faglig må man vide, hvordan der vides, gøres, tænkes og erfares inden for domænet (eller faget) (Hetmar 2013, s. 15), og derfor er fag forskellige afhængigt af, hvor de foregår. Skolefag er derfor noget andet end fag på læreruddannelsen, som igen er noget andet end fag på fx universitetet.

Graf har udviklet nedenstående didaktiske grundmodel, som baserer sig på *"hvilke slående eksempler eleverne skal møde og arbejde med for at kunne erfare og tilegne sig de for alle mennesker væsentligt fremgangsmåder og forståelser, som er pragmatisk struktureret i fag"* (Graf, 2016, s. 34).

Ethvert grundfag (og dermed også de pædagogiske fag og undervisningsfagene på læreruddannelsen) kan forstås i denne ramme, hvor et fag ses som dets indhold, metoder og medier (eksempelmaterialet) (Graf, 2016, s.35) (figur 3).



Figur 3

Dybdeforståelsen i faget giver både en supplerende forklaring af, hvad fag er, men peger desuden på, hvad fagene i pædagogisk henseende giver mulighed for – al den stund læreren kan læne sig op ad en sådan dybdeforståelse i sin pædagogiske og didaktiske praksis. I skemaet nedenfor gengives Grafs model af dannende faglighed (Graf, 2016), som er illustrativ for fagenes dannende potentiale (figur 4).

Muligheden for at få tilkendt faglig autoritet synes bl.a. at afhænge af lærernes dybdeforståelse af deres undervisningsfag. Studier indikerer, at lærere med høj faglighed i undervisningsfaget netop har et sikkert konceptuelt greb om faget og høj tiltro til egne faglige færdigheder, og at de i undervisningen demonstrerer og tilskynder elever til mere abstrakt tænkning samt vælger metoder med variation og problemorientering (Muijs & Reynolds iflg. Nordenbo 2008, s. 51-54).

Men en lærers faglige autoritet er bredere end faglig viden i sit/sine fag. Inden for rammerne af undervisningsfaget bygger lærerens faglige autoritet også på viden om fagdidaktik, dvs. alle refleksioner om faget og undervisning i faget, som kan give øget kundskab om fagets beskaffenhed, legitimering, hvordan det tilegnes og udvikles (Lorenzen & Ongstad iflg. Clausen 2014: 38-39). Lee Shulman har udviklet begrebet, pedagogical content knowledge (PCK), der søger at indfange den viden, læreren har brug for, og som forener dyb faglig indsigt med kendskab til didaktik og elevkundskab. Begrebet fokuserer blikket på den faglighed, der gør læreren i stand til at undervise i faget:

*“A second kind of content knowledge is pedagogical knowledge, which goes beyond knowledge of subject matter per se to the dimension of subject matter knowledge for teaching. I still speak of content knowledge here, but of the particular form of content knowledge that embodies the aspects of content most germane to its teachability.” (Shulman, 1986b, s. 9)*

	Dybdelag for eksemplarisk undervisning	
Eksempel-viden	Instrumentelle færdigheder, kundskaber og interesseudvikling	Eleverne møder eksempelmaterien med deres allerede tilegnede faglighed og deres forfaglige tilgange og forståelser
	Det metodiske elementære Det systematiske elementære	Faglighed opstår gennem det metodiske arbejde med en genstand (knowing how and knowing what)
Eksemplarisk viden	Den metodiske eksemplaritet	Faget opstår hos eleverne.  Det metodisk elementære viser sig at være en central metode i faget.
	Den systematiske eksemplaritet	Faget opstår hos eleverne.  Det systematisk elementære viser sig at være et centralt begreb i faget
	Den fundamentale eksemplaritet	Dannende faglighed opstår ved at placere faget i forhold til andre fag og hverdagen

Figur 4

Shulman skriver også (Schnack, 2000: 19):

*"I begrebet undervisningsfaglighed inkluderer jeg, for de oftest underviste emner inden for ens faglige område, de mest anvendelige måder at fremstille teorierne på, de mest kraftfulde analogier, illustrationer, eksempler, forklaringer og demonstrationer – altså måder at repræsentere og formulere fagligheden på, så den bliver begribelig for andre. Eftersom der ikke eksisterer bestemte fremstillingsformer, der under alle omstændigheder er de mest effektive, må lærere råde over et sandt arsenal af alternative muligheder, hvoraf nogle stammer fra pædagogisk forskning, mens andre udspringer af erfaringer.*

*Undervisningsfaglighed inkluderer også en forståelse af, hvad der gør indlæring af forskellige emner let eller vanskelig, nemlig hensigtsmæssige og uhensigtsmæssige begreber og forudfattede meninger, som elever af forskellige alder og baggrund bringer med sig i forhold til det at lære de forskellige almindelige emner og temaer. Hvis disse begreber og forståelser er fejlforståelser, hvilket de så ofte er, behøver lærer indsigt i, hvilke strategier der med størst sandsynlighed kan være frugtbare i elevernes reorganisering af deres forståelse, da eleverne sandsynligvis ikke optræder som rene tavler."*

Citaterne peger på fagligheden til at udvælge det indhold, den repræsentation, der gør det pågældende indholdsområde forståeligt. Det griber tilbage til hensigten om ikke bare selv at have den faglige viden, men at kunne tilrettelægge elevernes arbejde med faget, så de også får en dybdeforståelse og dermed til Grafts didaktiske grundmodel. En lærer fortolker altid sit fag og indgår i fagets *gøren*.

Men citaterne understreger ligeledes nødvendigheden af pædagogisk forskning og viden om læring, elevkundskab og didaktik – altså den grundfaglige viden i det hele taget. Læreren foretager i sin pædagogiske praksis skøn og danner praktiske synteser om, hvad der er hensigtsmæssigt i forhold til konkrete elever i en konkret situation og kontekst. Det kræver indsigt i forskning, omsætning fra insensitiv evidensbaseret viden til kontekstsensitiv praksis (Haase, 2018), grundfaglig viden og dybdeforståelse i de pædagogiske fagområder. Den grundfaglige viden er garanteret for, at lærerens mange skøn informeres af faglige og pædagogiske indsigter (Lund, Madsen og Hansen, 2015; Krogh-Jespersen 2006. s. 28). Den faglige dimension af lærerens professionelle autoritet forstås som udfoldet i den pædagogiske praksis, og indebærer som en følge heraf uforudsigelige og ustyrlige former for handlinger og vurderinger i situationer af uundgåelig usikkerhed (Oettingen, 2010; Hargreaves & Fullan 2003, s. 37). Derfor må den grundfaglige dimension have følgeskab af situeret viden og erfaringsbaserede vidensaspekter om interaktion med elever, som bidrager til lærerens pædagogiske forhold til den konkrete elev og til sine egne måder at møde eleven på i pædagogisk praksis. Denne viden baserer sig i høj grad på erfaring og udfoldes i det konkrete møde på baggrund af skøn og dømmekraft – ofte som en indøvet evne til at handle, der ikke altid kan verbaliseres eller regelbindes (Saugsted 2007, s. 231).

# Den personlige dimension

Lærerhandlinger foregår i dilemmafyldte rum, og fordi den særlige lærerfaglige autoritet består i at facilitere elevernes læring og udvikling opstår der dilemmaer (Bjerg & Knudsen, 2012, s. 80), som fx

- Læreren skal få eleven til at være selvstændig OG få eleven til at gøre hvad læreren siger
- Læreren forventes at vide bedst OG denne viden handler (også) om eleven og dennes person
- Læreren erfaringer giver professionalitet OG læreren risikerer at fremstå som uprofessionel ved at henvise til sine erfaringer
- Læreren opgave er uafgrænselig og dermed potentielt magtfuld OG læreren er afhængig af elever og forældre og dermed potentielt sårbar

En lærer kan ikke direkte videreformidle den viden, han/hun har tilegnet sig på uddannelsen. Viden fra uddannelsen skal translateres og kontekstualiseres, og den konkrete pædagogiske praksis danner mulighedsbetingelsen herfor. Det indebærer, at lærerviden også kan betegnes som ikke-viden (Oettingen, 2010, 2019), og at læreren i den pædagogiske praksis er vidende om den evige risiko for ikke at lykkes. Læreren skal altså både have en særlig teoretisk og praktisk viden og desuden kunne håndtere den usikkerhed som følger med alle lærerhandlinger. Dette er kernen i lærerens faglige autoritet, og forudsætningen for at denne tilkendes på en grund af tillid trods eller måske snarere som en følge af epistemisk asymmetri (Grimen, 2008b).

## Den personlige dimension

Som det er fremgået i udfoldelsen af både den formelle og faglige dimension af lærerens professionelle autoritet, kan disse ikke forstås uden reference til en personlig dimension. Det følgende søger at indfange og komme med bud på en indkredsning af denne dimension, der bygger på en række antagelser, som grundlæggende definerer personlig autoritet som et dynamisk og relationelt anliggende, der må forstås i forhold til den professionelle opgave, som læreren skal forvalte inden for den samfundsmæssige og institutionelle sammenhæng, som skolen konkret udgør.

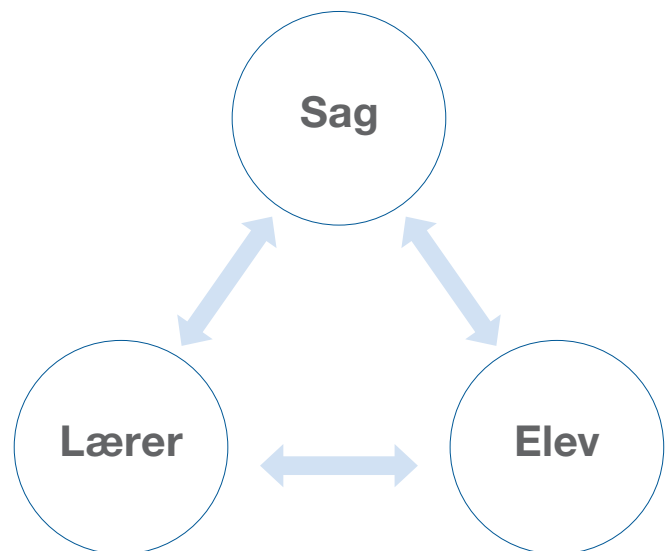
*Grundlæggende antagelser bag den personlige dimension af lærerens professionelle autoritet:*

- 1) Personlig autoritet kan ikke forstås uafhængigt af den pædagogiske opgave og den institutionelle kontekst, hvori den udøves. Den formes af og er med til at forme den professionelle praksis
- 2) Personlig autoritet viser sig i den pædagogiske udøvelse i praksis, i forholdet mellem dét at være lærer og dét at undervise/varetage andre læreropgaver (person og profession) (Dale, 1997)
- 3) Personlig autoritet er ikke statisk men dynamisk, dvs. en autoritet der udøves i relationelle anliggender, og som hele tiden ændres og udvikles, må som sådan forstås i et udviklingsperspektiv (Damsgaard, 2010)
- 4) Personlig autoritet må undersøges og forstås i sammenhæng med lærerens formelle og faglige autoritet
- 5) Personlig autoritet kan ikke beskrives med reference til egenskaber eller væremåder ved den enkelte lærer, men må snarere forstås som distribuerede, situerede forholdemåder, der viser sig i pædagogisk praksis (Løvlie, 2003). En sådan skelnen maner den klassiske fordom i jorden om, at dét at være lærer er noget, man kan være født til (Bayer, 2017)!
- 6) At kunne være til stede som subjekt er en nødvendig forudsætning for at kunne arbejde i og med udviklingsstøttende relationer i lærerarbejdet. Når man er *personlig*, involverer man sig med sin oplevelsesverden, reflekterer over sit eget bidrag til relationen og arbejder løbende med personlig integration af faglig viden og erfaringer fra praksis. Hvilket er forskelligt fra dét at være *privat*, hvor man typisk involverer sig med egne sym- og antipatier og kan have vanskeligt ved at afgrænse og skelne egne oplevelser fra den andens.

- 7) Den person-relationelle dimension af lærerens professionalitet kan udvikles både gennem teoretisk kundskab og praktiske erfaringer og kan som sådan adresseres og arbejdes med i en læreruddannelsessammenhæng. Det kan læres, opøves og udfoldes konkret, både i læreruddannelsens praksis og i skolens praksis, om end det er en del af lærerprofessionaliteten, som er vanskelig at beskrive, og som det tager lang tid at udvikle (Damsgaard, 2010).

Den personlige dimension af lærerens professionelle autoritet kan i forlængelse af ovenstående punkter forstås som en lærers evne til og mulighed for på en kvalificeret og ansvarlig måde at få sine person-relationelle kompetencer bragt i spil i den professionelle praksis. Det handler om, hvordan man som lærer legitimt og kvalificeret kan leve med og se sig selv som person og professionel, og hvordan man kan forstå sine egne konkrete reaktionsformer, normer og værdier i relation til de øvrige dimensioner, der strukturerer lærerens professionelle praksis (Fogh Nielsen, 2019).

En bærende del af lærerarbejdet er at indgå i samspil og relationer med elever i skolen; jf. grundmodellen kendt som den didaktiske trekant, der beskriver en relation mellem lærer og elev om et sagsforhold. Relationerne mellem lærer-elev-sag er i lyset af den personlige dimension dynamiske, fordi der sker noget med de involverede personer undervejs; de lærer og udvikler sig sammen i forhold til sagen.



Figur 5: Den didaktiske trekant

Relationen mellem lærer og elev er asymmetrisk og givet på forhånd og bestemt af skolen som institution. I den professionelle relation mellem lærer og elev er det entydigt læreren, der har definitionsmagten og ansvar for at skabe og opretholde de gode relationer i undervisningen. Ethvert pædagogisk forhold er som sådan et autoritetsforhold, nemlig et forhold mellem en, der ved mere og har mere magt end en anden, og har det særlige kendetegn, at den eksplicit søger at ophæve sig selv, jf. Kant og det pædagogiske paradoks (Kant, 2012).

Med reference til Løgstrup er alle menneskelige relationer magtrelationer. Det er en uomgængelig kendsgerning, ikke bare i det pædagogiske forhold mellem lærer og elev, men i menneskelivet i det hele taget, *at 'vi uundgåeligt og i vid udstrækning er henviste til hinanden, så vores indbyrdes forhold på den mest umiddelbare måde er et magtforhold, hvad enten det nu er den andens stemning eller skæbne, der er i vor magt'* (Løgstrup, 2010, s. 39). Hvert enkelt menneskes udvikling og dannelse som menneske forudsætter og er nødvendigt sammenvævet med andre menneskers liv (Fogh Nielsen, 2017). En lærers professionelle autoritet kan altså ikke alene forklares og begrundes med henvisning til lærerens position og rolle som professionel fagudøver, men henter også sin begrundelse i lærerens personlige engagement og bidrag til den pædagogiske relation som et menneske blandt mennesker. Autoritet bygger altså også på en personlig og spontan dimension, som det kan være vanskeligt at udtrykke i et rationelt og professionelt sprog, fordi undervisning og menneskelig interaktion i bund og grund er forbundet med risici og åbenhed og rummer noget udsigeligt.

Undervisning og pædagogisk praksis er grundlæggende en mellemmenneskelig og kommunikativ handlen. Den måde, hvorpå man som person er til stede i forhold til elever, kolleger og andre aktører i skolen, har grundlæggende betydning for, at de relationer, man er en del af, får en udviklingsstøttende og lærende karakter:

*'Dét, der er kendetegnende for relationen skaber forudsætninger for, hvad barnet lærer, både om fagstof og om sig selv'* (Bae 1996: 7).

I det konkrete samspil i undervisningen skaber lærere og elever altså hinandens betingelser, samtidig med at relationen er komplementær. Den enes initiativer og reaktioner hænger sammen med den andens, de henviser så at sige til hinanden og skaber hinandens forudsætninger (Schibbye, 2010). Den enes bidrag i samspillet er afgørende for den andens bidrag, og parternes oplevelse af deres kontakt og relation er afgørende for samspillet og derved også for den professionelle indsats. Lærer-elev forholdet må altså grundlæggende undersøges med udgangspunkt i den gensidige relation, der skaber og opretholder forholdet og ikke som to adskilte parter hver for sig (Skibsted, 2016). Lærer-professionalitet består ikke alene i at kunne forholde sig professionelt til sin undervisning og dens resultater, men handler i høj grad også om at forholde sig til, hvordan eleverne lærer og udvikler sig i og af det indbyrdes samspil (Bjerg & Knudsen, 2012).

En person konstitueres af relationer og af egne og andres handlinger. At være en person hænger nøje sammen med at blive betragtet som en person (Bayer, 2017). At være personlig, at kunne være til stede som sig selv i mødet med andre mennesker, er en vigtig dimension i den professionelle udøvelse af lærerarbejdet. Hvem man er som menneske, kommer også til udtryk i professionelle sammenhænge. Som mennesker bliver vi berørt af andres liv og situation. Det afgørende er, at vi er i stand til at være til stede, hvor vi er, og forholde os til vores egne indre tilstande samtidig med, at vi retter vores opmærksomhed mod den anden.

At være personligt og professionelt til stede er at kunne være både indadrettet og udadrettet i mødet med den anden. Konkret er der tale om et dobbeltperspektiv: At man dels retter sin opmærksomhed mod den anden, dels skærper registreringen af sig selv og sine egne bidrag i samspillet (Møller, 2014).



Det handler om:

- At kunne indgå i relationer til andre mennesker på en nærværende og engageret måde
- At kunne vise interesse i og reflektere over hvad den anden/de andre er engageret i og søger at opnå i deres handlinger
- At kunne udvise empati og forståelse for den andens oplevelse af en situation og samtidig afgrænse sig selv (samtidig forbundethed med og adskilthed fra hinanden)
- At kunne adressere og differentiere i forhold til den andens behov og præferencer
- At kunne reflektere over egne reaktionsformer, værdier og bidrag til relationer og samspil
- At forholde sig åbent og undersøgende til eget og andres perspektiver og være åben for at videreudvikle samspillet

Modellen nedenfor tager udgangspunkt i en dialektik mellem sådanne udadrettede og indadrettede processer og kan bidrage med en faglig systematik og begrebsliggørelse af den personlige dimension af en lærers professionelle autoritet (Tønnesvang, 2015). Modellen består af fire indbyrdes og dynamisk forbundne dimensioner, der sammentænker den personlige dimension af lærerens professionelle autoritet med det miljø og de betingelser, som læreren virker i. Modellen er inspireret af Tønnesvangs integrative model om den kvalificerede selvbestemmelses tilværelseskompetencer som analysegrundlag for forståelse af skole- og uddannelsessystemer (Tønnesvang, 2015).

<b>En vidende dimension</b>	<b>En handlede dimension</b>
<b>Faglige og teoretiske kompetencer</b> At tilegne sig et fagligt beredskab af pædagogisk-psykologisk teori og begreber som grundlag for analyse og refleksion over sig selv og andre i pædagogisk praksis og for udvikling af et fælles fagsprog	<b>Samspilsfærdigheder</b> At kunne skabe, udvikle og lede fællesskaber i skolen og samarbejde og kommunikere med elever, kolleger og forældre på positive og udviklingsstøttende måder
<b>En tænkende dimension</b>	<b>En følede dimension</b>
<b>Refleksiv bevidsthed</b> At gøre sig erfaringer med pædagogisk vejledning og kollegial refleksion, som kan understøtte refleksion over konkret oplevede udfordringer i pædagogisk praksis og gøre egne og andres værdier, etik og holdninger til genstand for refleksion og udvikling af et fagpersonligt sprog	<b>Fagpersonlig bevidsthed</b> At kunne mærke og være i kontakt med og regulere sine følelser, kropsimpulser og motivation og give det en afstemt form, der er i overensstemmelse med egne værdier og de kulturelle og sociale normer og sammenhænge, man deltager i

Figur 6: Den personlige dimension af lærerens professionelle autoritet

# Overlap og dilemmaer mellem dimensionerne

Som det fremgår, bygger modellen på forståelse af lærerens professionelle autoritet, som en kombination af indsigt og viden (*knowing that*), handlefærdigheder (*knowing how*) og refleksion over egne forholdemåder og værdier (*knowing why*) i en dynamisk vekselvirkning mellem nærhed til egen subjektivitet og engagement i praksis og samtidig distance til praksis gennem teoretisk og analytisk refleksion (Davey, 2013). På den måde indkredser modellen forholdet mellem lærerens viden, handlen, refleksion og væren og giver et bud på, hvordan den personlige dimension må samtænkes og integreres med de formelle og faglige dimensioner af en lærers professionelle autoritet.

## Overlap og dilemmaer mellem dimensionerne

Den formelle, faglige og personlige dimension af lærerens professionelle autoritet kan analytisk begribes hver for sig, men som det er fremgået, er de tæt sammenhængende og gensidigt konstituerende. I den pædagogiske praksis fremtræder de som ét gennem lærerens situerede fremtræden. Inden en sådan integration søges fremskrevet vil de følgende afsnit koncentrere blikket om de overlap, der er mellem de tre dimensioner.

### Formel-faglig dimension af lærerens professionelle autoritet

Som det fremgik, repræsenterer den formelle dimension lærerens position som myndighedsudøver, og dette inkluderer en forventning om, at læreren som professionel betjener sig af en specialiseret kundskabsbase. I afsnittet om lærerautoritetens faglige dimension fremgår det, at denne viden bl.a. er abstrakt og baseret på forskning og grundfaglig viden (om fag, fagdidaktik, almen didaktik, psykologi og pædagogik). For læreren beskrives kundskabsbasen desuden som kompleks og heterogen - sammensat også af praktisk, situeret og erfaringsbaseret viden, for at læreren kan danne praktiske synteser, træffe valg og foretage skønsbaserede beslutninger (Grimen, 2008a).

Freidson omtaler de professionelle kundskabsbase som *"...formal knowledge, which is composed of bodies of information and ideas organized by theories and abstract concepts"* (Freidson 2001, s. 33). Også Abbotts (1988) udlægning af de professionelle praksisformer *diagnosis, inference og treatment* implicerer refleksiv specialiseret vidensanvendelse, der adskiller sig fra lægmandens. Jo mere specialiseret og videnskabelig, jo mere professionel, kunne man hævde. Dette synspunkt indeholdes i Jens Rasmussen bidrag til Taskforcens arbejdsrapport, hvor han med reference til OECD's Talisrapport (2013) påpeger, at lærerprofessionen kan løftes gennem en *"..professionsspecifik, systematiseret, videnskabelig funderet og alment anerkendt vidensbase"*, og gennem *"..evidens-informeret autonomi, hvor læreren fortolker og 'oversætter' forskningsviden og andres vellykkede praksis til egen praksis."* (Taskforce, 2017, Bilag 8).

I en pædagogisk profession og i situationer af ubestemtthed kan læreren dog ikke blot læne sig op ad systematiseret videnskabelig viden. Skønnet og dømmekraften kan informeres af evidens (Krogh-Jespersen, 2009), men læreren er aldrig kun repræsentant for det politiske niveau i kraft af sin position, men også altid repræsentant for det pædagogiske og videnskabelige fagfællesskabs faglige normer og værdier. Om mødet mellem den formelle og faglige myndighed, skriver Nielsen (2019, s. 9): *"Som offentlig myndighedsperson er den professionelle fagudøver underlagt visse formelle, retslige normer og regler. Som medlem af et fagligt fællesskab er den professionelle fagudøver underlagt bestemte faglige normer og principper."* I dette felt er det ikke vanskeligt at forestille sig modsætningsfyldte situationer, hvor den formelle autoritet trækker i en anden retning, end den viden, som lærerens faglige autoritet baseres på. Dermed er faglighed og specialiseret viden både en forudsætning for den formelle dimension af lærerens autoritet, men den står samtidig i et potentielt modsætningsforhold hertil.

Som en uddybning af disse dilemmaer, vil de politiske, samfundsmæssige krav i forhold til fx lovgivning, bekendtgørelse nationalt samt konkrete rammer og lokale arbejdsforhold kunne komme i et modsætningsforhold til lærerens faglige viden. Denne kan fx tilsige udvikling af nye forløb eller større differentiering i undervisningen, men tid, rammer og bestemmelser kan modvirke sådanne tiltag. Den faglige viden kan også tilsige bestemte arbejdsformer, mens målformuleringer i læseplanerne er for omfattende til, at disse arbejdsformer er realistiske.

Men det, at læreren er repræsentant for det politiske system og formelt er ansat på baggrund af sine faglige kvalifikationer, kan også medvirke til, at den formelle og den faglige dimension styrker hinanden i forhold til lærerens samlede professionelle autoritet. Den professionelle faglige autoritet som position betyder bl.a. at fagligheden er vidensbaseret, uddannelse er en forudsætning, arbejdet er institutionelt, lønnet og skabt af positionen (Bayer 2017, s.36; Eriksen 2007, s. 437). De ansættende myndigheder har godtaget lærerens uddannelse og faglige kvalifikationer, og læreren har en mellemlang videregående uddannelse inden for et bestemt vidensfelt, der kvalificerer og legitimerer (Bayer 2017, s. 31). Den formelle autoritet ligger under og bag, som begrundelse for lærerens faglige beslutninger, der dermed får dobbelt legitimitet.

Læreren, der er vidende om samfundsmæssige forventninger og forandringer, har dermed et solidt fundament for at kunne fortolke disse og udøve autoritative faglige bedømmelser om mål og midler i den pædagogiske praksis.

### **Faglig-personlig dimension af lærerens professionelle autoritet**

Den person-relationelle og den faglige dimension kan ligeledes være gensidigt understøttende og modsætningsfuld. Som det fremgik i afsnittet om den personlige dimension, refererer relationer til de processer, der fore-

går i interaktion mellem lærere og elever om et sagsforhold i undervisningen og involverer dermed både en faglig, en fagpersonlig og en didaktisk dimension (Ågård 2014):

- En faglig dimension, der handler om at forbinde eleven positivt til det faglige indhold. At vælge og differentiere indhold og arbejdsformer, så eleverne kan koble det faglige indhold til deres livsverden og erfaringer, så arbejdet i skolen opleves meningsfuldt > *relationens hvad*
- En fagpersonlig dimension, der angår forholdet mellem lærer, og elev og som omhandler lærerens kompetence til at lytte til og inddrage eleverne i undervisningen, anerkende deres forskellighed og møde dem med realistiske forventninger > *relationens hvem*
- En didaktisk dimension, der omhandler forholdet mellem eleven og undervisningen, og som afhænger af de didaktiske valg, læreren træffer. Det vedrører lærerens kompetence til at opbygge et læringsmiljø, hvor alle elever oplever mulighed for at deltage og bidrage til undervisningen > *relationens hvordan*

I den pædagogiske praksis og den konkrete situation, fremtræder det personlige og faglige sammen, men med varierende vægt: *'Selv i saglige forhold mellem mennesker bæres aldrig sagen alene – der er også altid et personligt forhold. Det saglige og det personlige er flettet sammen til én formidling. Hvordan fordelingen er mellem det saglige og det personlige varierer fra sag til sag'* (Løgstrup, 1991, s. 52). Læreren som professionel er altid et menneske blandt mennesker (Nielsen 2019, s. 8), og det kan hævdes, at det at beherske både det relationelle og det faglige netop er det, som stærkest kendetegner lærerarbejdet (Bayer 2017, s. 86).

Den person-relationelle dimension handler om, at læreren indgår i professionen og dermed arbejder i forhold til professionens interne værdi- og normsæt. Disse forhandles løbende lokalt med kolleger, ledelse og

andre aktører, når lærere socialiseres ind i og navigerer i de specifikke normer, der kendetegner professionens udøvelse i den konkrete kontekst, læreren er en del af. Lærerens autoritet understøttes ved at have gode relationer til samarbejdspartnere og være en del af et fagligt og personligt fællesskab. Samarbejde med gode kolleger kan understøtte det faglige aspekt.

Dilemmaer vil samtidig kunne opstå mellem lærerens personlige værdiorientering – over for det som forskellige vidensformer måtte tilsige. Eksempelvis kunne man forestille sig evidensbaseret viden og koncepter, som er uforenelig med lærerens personlige orienteringer. Ligeledes kan der være dilemmaer mellem personlig og relationel værdiorientering i form af kollegialt forskellige synspunkter og præferencer for viden, koncepter mm. Den pædagogiske praksis kan fremkalde tilskyndelser, som bringer læreren i dilemmaer, mellem hvilken viden, værdier, erfaringer og handlemønstre, der måtte være mest adækvate. Dette er skønnets arena, og her kan valg og handlinger tage afsæt fra såvel strukturelle som epistemiske begrundelser, fra såvel rammebestemmelser og tilladte alternativer som formel viden og faglighed (Molander, Grimen og Eriksen, 2012). Som pædagogisk dømmekraft bliver relationen og etikken dog en relevant målestok, hvorfor lærerens personlige forvaltning heraf får betydning i udøvelsen. Den phronetiske viden, lærerens praktiske klogskab, eller hvad Hargreaves og Fullan omtaler som visdom, mødes i den pædagogiske praksis med lærerens faglighed:

*'Det er anvendelse af akkumulerede færdigheder, visdom og ekspertise i klasseværelsets specifikke og foranderlige omstændigheder, der definerer meget af lærerens professionalisme – lærerens evne til at træffe skønmæssige afgørelse i klasseværelsets hurtigt omskiftelige miljø.'* (Hargreaves & Fullan 2003: 38)

Handlingernes etisk-sociale karakter betyder, at det drejer sig om at handle på den rigtige måde, på det rigtige tidspunkt og af de rigtige grunde (Saugsted 2007, s. 231). At kunne mediere og lægge det rigtige til grund, er prøvestenen for det professionelle i pædagogisk praksis. *'Skabelsen af professionel identitet finder [...] sted i et samfund, vi har et tvetydigt forhold til. Identiteten skabes i et spændingsfelt mellem den politiske efterspørgsel efter den professionelles bidrag til*

*væksten og den professionelles besindelse på hvad, der i praksis er etisk forsvarligt.'* (Hansbøl og Krejsler iflg. Mellon 2008, s. 61).

En forudsætning er, at en lærers handlinger tildeles legitimitet og autoritet gennem elevens og lærerens gensidige opfattelse af hinanden i deres sociale praksis; eleven skal acceptere og give tilslutning til læreren som sin lærer i et bestemt fag. Samarbejdet i de tætte interaktioner forudsætter, at eleven har tillid til lærerens autoritet, og det er denne tillid, der skaber et handlerum for den professionelle. Læreren er altså afhængig af elevens (og forældres) aktive medvirken for at kunne udføre sit professionelle arbejde (Bjerg & Knudsen: 77-78). Sagt på en anden måde, kan man som lærer ikke 'få fat i' eleven, hvis man blot er fagligt dygtig. Her er man afhængig af autoriteten som styrken til at vinde tilslutning (Bjerg & Knudsen 2012). Kernen i undervisningen er dermed faglighed til at kunne forholde sig til, hvordan eleven forholder sig til sig selv som lærende, at kunne læse elevens person og situation passende og kunne differentiere i forhold til personlige behov, hvorved eleven bliver vidensautoritet for lærerens professionalisme (Bjerg & Knudsen, s. 77 og 93).

### **Formel-personlig dimension af lærerens professionelle autoritet**

Der er oplagte dilemmaer i sammentænkningen af pædagogisk praksis, den personlige og den formelle dimension af lærerarbejdet. Både i lærerens generelle opfattelse af rammebestemmelser og i situationer af ubestemthed, som kræver skøn og handling, kan personlige, værdimæssige, etiske og relationelle aspekter komme i modstrid med de tilladte alternativer for handling. For undgåelse af et vedvarende krydspres mellem personlige og formelle præferencer, må læreren kunne forene disse ved at forbinde sig til professionen og professionel varetagelse heraf. Spørgsmålet er, om der er modsætninger mellem det, som læreren er ansvarliggjort og føler sig ansvarlig for (Mausethagen, 2017).

Med til lærerens professionelle autoritet hører et professionelt ansvar, som indebærer en ansvarlighed i forhold til lovgivningen og for en konstant forbedring af egen praksis, men også en tilknytning og forpligtelse - *commitment* i forhold til organisationen og professionen (Rambøll, 2017). Denne forbinden sig med lærerger-

ningen belyses i det følgende med hhv. Martin Bayers distinktion mellem personlig og professionel (Bayer, 2017), Kåre Heggens begreb om professionel identitet (Heggen, 2008) og Katrin Hjorts udforskning af begrebet *profession* (Hjort, 2005).

I analytisk øjemed inspireres Martin Bayer af Webers idealtyper til at skelne mellem to forskellige måder at legitimere en profession og dens autoritet på; *position* og *person*. Førstnævnte refererer til den formelle dimension af den professionelle, hvor positionen har autoriteten (embedsmanden), og sidstnævnte, hvor personen har autoriteten (den karismatiske person), refererer til den personlige dimension. Bayer modstiller de to ved at anføre, at autoritet i kraft af position fremtræder ved en professionel, der følger regler, professionelle skøn og har personligt ansvar for sine handlingers gyldighed. Heroverfor indebærer autoritet i kraft af person, en professionel, der 'har det i sig', bruger sig selv og sin sunde fornuft med personligt ansvar for sine handlingers gyldighed. Pointen er, at en professionel ikke kan forstås som én af delene, men befinder sig derimellem. Hvis professionen og autoriteten kun refererer til regler, anses den for autoritær, og hvis den kun refererer til personen for uprofessionel (Bayer, 2017). Bayer skriver, at "Pædagogisk autoritet og legitimitet knytter sig direkte til spørgsmålet om relationerne mellem og henvisningerne til position og person." Han følger op med, at "... jo mindre en profession er uddifferentieret fra andre samfundsmæssige områder, jo mere autoritet må der med al sandsynlighed hentes i den professionelle person og vedkommendes personlighed." (Bayer, s. 2017, s. 40) Det påtrængende spørgsmål bliver her, i hvilken grad lærerarbejdet er forskelligt fra andre samfundsmæssige områder, i hvilken grad det er en specialiseret praksis, der varetages, som ikke kan varetages af andre uden de kvalifikationer, der er tilegnet gennem læreruddannelsen. Dette afhænger af adgangen til professionen og udstrækningen af den specialiserede viden, som behandles i afsnittet om forholdet mellem den formelle og faglige dimension.

Som lærer er man underlagt de juridiske og institutionelle normer og regler, der på et overordnet plan afgrænser og strukturerer den professionelle udøvelse af lærerarbejdet. På den ene side er læreren repræsentant for og varetager skolens interesser og opgaver, på den anden

side er læreren også en fagperson, dvs. en person med en bestemt faglighed og identitet, som får indflydelse på de pædagogiske valg, læreren træffer (Bayer, 2017). De formelle juridiske rammer kan både fremme og hæmme pædagogiske tiltag i skolen, og kan sætte læreren i et krydspres mellem juridiske regler og krav og lærerens pædagogiske dømmekraft og fagpersonlige normer og værdier. Den professionelle lærer er altså ikke kun en professionsudøver, men også altid et konkret, selvstændigt individ med egne holdninger, værdier, normer og idealer, og det bliver således en løbende opgave for en lærer selvstændigt og kvalificeret at integrere og skabe sammenhæng mellem det professionelle og det personlige værdisæt.

Kåre Heggen (2008) peger også ind i feltet mellem det formelle og personlige i sin begrebsudredning af professionsidentitet og professionel identitet. Førstnævnte kan begribes som en kollektiv professionsidentitet, der både repræsenterer en indre defineret gruppeidentitet blandt de som er lærere, og en ydre eksternt defineret kategori, for de som er lærere. Denne eksterne bestemmelse af lærerarbejdet kan bl.a. henføres til de juridiske bestemmelser og forventninger til læreren, og til den formelle autoritet. Overfor denne indbefatter den professionelle identitet "...meir eller mindre medviten oppfatning av "meg" som yrkesutøver, når det gjeld kva type eigenskapar, verdiar og haldningar, kva etiske retningslinjer eller kva fedigheiter eller kunnskapar som konstituerer meg som ein god yrkesutøver." (Heggen, 2008, s. 324) Heggen argumenterer for identitetsperspektivet, derved at lærerarbejdet normative karakter kræver professionelle skøn, der involverer hele personen og den sociale kontekst, som læreren står i. Han udlægger den professionelle identitet (psykologisk og sociologisk konstrueret) som et *script*, en internaliseret procedure eller handlingsorienteret guide, læreren læner sig op ad i praksissituationer, når udførelsen ikke er givet af eller styret af eksterne forhold, men bliver et skønsspørgsmål.

Distinktionen mellem professions- og professionel identitet betyder ikke, at de er uafhængige af hinanden, men forskellen repræsenterer et potentielt dilemma, hvis ikke den enkelte lærers professionelle identitet er forenelig med den eksternt tilskrevne kollektive professionsidentitet - hvis ikke det personlige aspekt er foreneligt med det professionelle. Udfordringen bliver, som også udlagt

af Bayer, at udvikle en individuel professionel læreridentitet, som kobler de krav, der stilles til professionen, samt de krav professionen stiller, med lærerens egen personlighed. Dette fordrer i første omgang, at læreren gør det, hun skal, men i et professionaliseringsperspektiv også i et vist omfang, at læreren vil eller bekender sig til det, som hun også skal.

Katrin Hjort (2005) udforsker professionaliseringsbestræbelser og -bekendelser med afsæt i begrebet *professio* (lat.), der betyder ”Jeg bekender, erklærer, forsikrer” og henviser til en stræben, der ligger hinsides egeninteressen og signalerer medlemskab af et fællesskab af ligesindede, der stræber mod eller bekender sig til samme højere formål. I en lærers pædagogiske praksis er dette formål elevens langsigtede bedste, som det kommer til udtryk i folkeskolens dobbelte formål, der vedrører både videre uddannelse og dannelse (Iskov, 2017a).

Med reference til professionsteorien anfører Hjort, at det professionelle arbejde baserer sig på en særlig viden, kunnen og villen, som hænger sammen med hhv. den autorisation, tillid og det ansvar der funderes på den særlige viden, den autonomi, der er forudsætningen for udøvelse af et professionelt skøn og den autenticitet eller troværdighed, som den professionelle tilskrives og forudsættes at inkarnere (Hjort, 2005, s. 96). Sidstnævnte, lærerens autentiske villen, involverer også personbundne aspekter.

Hos Hjort indeholdes det personlige aspekt som en del af det professionelle, mens Bayer peger på, at den professionelle lærer befinder sig mellem position og person. Ligeledes formuleres det hos Heggen som et åbent spørgsmål, om lærerens professionelle identitet er forenelige med forventningerne til lærernes professionssidentitet. Dette felt eller mellemrum bliver konkret i lærerens skønspædagogik. Hvis skønnet skal være professionelt, er der dilemmaer i forhold til de personlige aspekter - idet disse er arbitrære og potentielt illegitime, og muligvis i modsætning til den anerkendte viden og det ansvar, læreren er tildelt. Omvendt kan læreren synes, at beslutninger inden for de tilladte alternativer strider imod hendes mere personbundne vurderinger af og det almen pædagogiske vilkår i lærerens praksis, som ikke kun refererer til de uforudsigelige situationer og unikke elever, men også til lærerens tilstedeværelse og ubestemtthed i dennes ræsonnement. I de pædagogiske situationer, hvor der ikke kan anvendes sikker viden, men hvor læreren har et bestemt telos, en særlig hensigt, baseres lærerens skøn og valg på teleologiske normer, som ”..har en åben struktur og gir et stort spillerom for aktørens fortolkninger og handlingsvalg.” (Grimen & Molander, 2008, s. 183) Dette spillerum beskrives professionsteoretisk som en styringsmæssig blackbox, også beskrevet som ’demokratiets sorte hul’ (Molander, Grimen og Eriksen, 2012) - men det er en præmis i pædagogisk arbejde, når dette har elevens myndiggørelse og dannelse som sigte og derfor må besinde sig på det uforudsigelige og ustyrlige og åbne.

# Professionel autoritet som pædagogisk autoritet

## Professionel autoritet som pædagogisk autoritet

Foreløbigt er lærerens professionelle autoritet fremskrevet gennem de tre dimensioner i pædagogisk praksis. Som beskrevet, overlapper dimensionerne med potentielle modsætnings- og spændingsforhold. Figuren, der illustrerer autoriteten, samler sig i et midtpunkt, der i indeværende sammenfattende afsnit udfoldes gennem en bestemmelse af professionel autoritet, som den fremtræder gennem pædagogisk dømmekraft.

Det er fremgået, at de forskellige dimensioner refererer til værdier, viden, færdigheder og kompetencer af varierende karakter. Sammentænkes disse med lærerens kundskabsbase, der i afsnittet om den faglige dimension blev beskrevet som kompleks, bliver det tydeligt, at læreren i pædagogisk praksis må trække på heterogene og fragmenterede vidensformer, -aspekter og værdiorienteringer. Grimen (2008a) anfører, at kundskabsbasen er homogen, hvis dens forskellige elementer hænger logisk sammen i et system som inden for de traditionelle videnskabelige discipliner. I modsætning hertil baserer lærerens professionsudøvelse sig på en heterogen kundskabsbase, der desuden er fragmenteret, fordi den trækker på indbyrdes inkompatible vidensfelter og -traditioner, og fordi den først og fremmest har et praktisk (ikke et teoretisk) sigte: "...profesjoners kundskabsbaser i stor grad er heterogene, at de i stor grad er fragmenteret, og at de forskellige elementene er integreret som praktiske, ikke teoretiske synteser." (Grimen, 2008, s. 72). Professionsudøvelsen er normativ og står i bestemte værdiers tjeneste. Den sigter mod skabelsen af meningsfulde helheder orienteret mod et formål uden for sig selv, der for læreren drejer sig om et formål på elevens vej – dennes læring og dannelse.

Læreren må altså i pædagogisk praksis integrere forskelligartet viden og værdier som baggrund for sine handlinger. Lærerens integritet danner således baggrund for professionel autoritet i en pædagogisk forståelsesramme. For at nærme sig en forståelse af, hvordan

denne integritet og autoritet udfoldes i pædagogisk praksis inddrages i det følgende begrebet om *teacher agency*, professionelt skøn og pædagogisk dømmekraft.

## Teacher agency

At lærerens professionelle autoritet tilkendes gennem lærerens handlinger giver anledning til at vende sig mod begrebet *teacher agency*, der positionerer læreren som intentionelt handlende.

Trods et sociologisk perspektiv, der adskiller sig fra det perspektiv på agency-begrebet, der anlægges her, udlagde Giddens noget centralt ved agency-begrebet: at det betegner en intentionel handling, som den handlende ved eller tror vil have et bestemt resultat, og hvor viden bliver anvendt af den handlende til at opnå dette resultat. "*Agency concerns events of which an individual is the perpetrator, in the sense that the individual could, at any given phase in a given sequence of conduct, have acted differently. Whatever happened would not have happened if that individual had not intervened*" (Giddens, 1984, i Eteläpelto et al 2013 s. 49). Det indebærer, at den handlende, læreren, skal være i stand til at handle på basis af sine intentioner og have autoritet til at fremkalde en hændelse eller intervenere i en hændelse. Når den intentionelle handling udfoldes i pædagogisk sammenhæng baseres den dog på en særlig pædagogisk eller didaktisk intentionalitet (Iskov, 2017a; 2017b; 2018), der nok er orienteret mod et særligt resultat, men som samtidig besider sig på differencen mellem lærerens intentioner og elevernes selvbestemmelse og dermed opererer med, hvad Qvortrup og Bengtzen (2013) i undervisningssammenhæng kalder didaktisk kausalitet (præget af håb, tvivl og uforudsigelighed).

I forlængelse heraf anvendes agency-begrebet her til at beskrive lærerens arbejde i den pædagogiske praksis, hvor lærerens professionelle autoritet fordrer pædagogisk intentionelle handlinger baseret på en integration af ovennævnte kundskabsbase.

Forståelsen af begrebet i denne sammenhæng bygger på Eteläpelto et al (2013) og Priestley, Biesta & Robinson (2015). I overensstemmelse med sidstnævnte anvendes begrebet *ikke* som et udtryk for at betragte læreren som enkeltstående faktor, en leder i en bestemt rolle eller at advokere for en bestemt udstrækning af lærerautonomi. Jf. Priestley et al betragtes læreren som reflekterende og handlende professionel, der søger at udøve kontrol over sit arbejde og skøn i komplekse rum. Agency betragtes som et fænomen i forlængelse af lærerens aktive indsats med at forme deres arbejde og betingelserne for det: *'We do not see agency as a capacity of individuals, that is, as something individuals can claim to 'have' or 'possess', but rather see it as something individuals and groups can manage to achieve – or not, of course. Agency is therefore to be understood as resulting from the interplay of individuals' capacities and environment conditions...'* (Priestley, et al, 2013, s. 3)

Denne udlægning harmonerer med pointen om, at de praktiske synteser, der kommer til udtryk i lærerens pædagogisk praksis, som den udfoldes igennem de tre dimensioner i en bestemt kontekst er forudsætningen for at læreren tilkendes autoritet af andre.

Eteläpelto et al. (2013) opstiller en model, baseret på et review over fire forskellige teoretiske paradigmer, der alle har berørt begrebet. De kommer frem til at definere agency-begrebet inden for rammerne af et subjekt-orienteret og socio-kulturelt perspektiv. Også i deres perspektiv betragtes læreren og den pædagogiske praksis som gensidigt konstituerende og indbyrdes afhængige på komplekse måder (Eteläpelto et al 2013, s. 45).



Figur 7: Læreres professionelle agency v/ Eteläpelto et al. (2013)



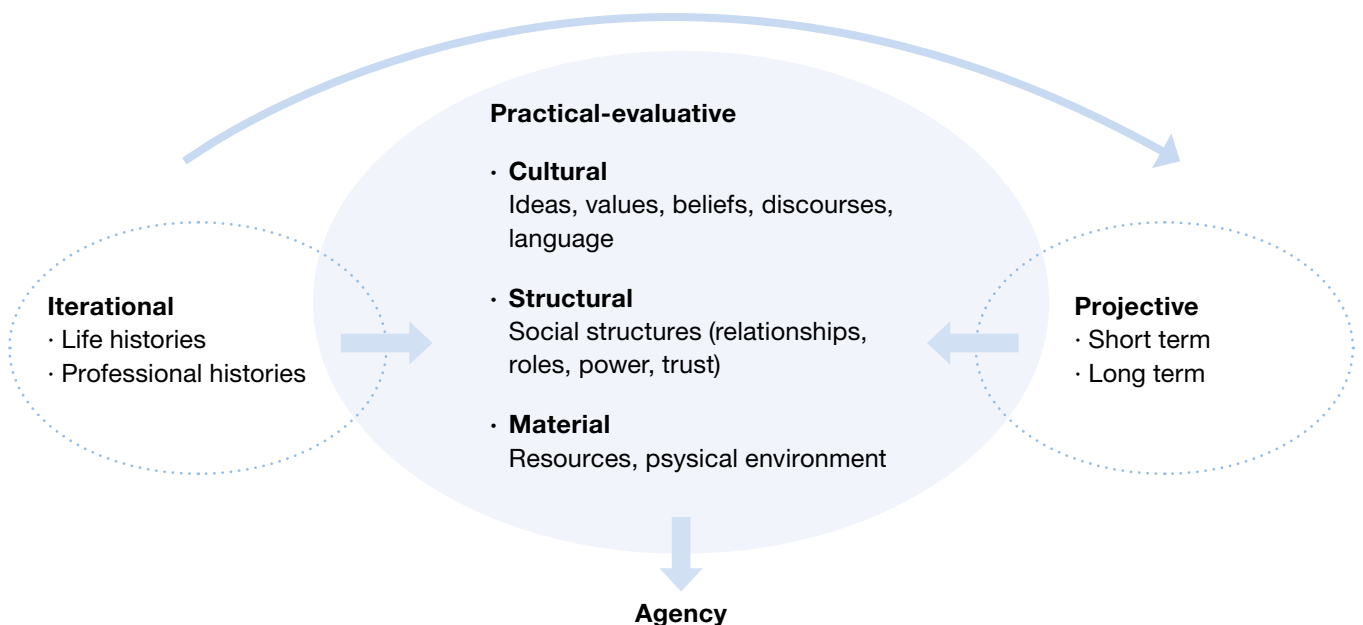
Agency kommer på denne baggrund til udtryk, når lærere individuelt og sammen udøver indflydelse, foretager valg og står for holdninger, der påvirker deres arbejde – eller når de danner praktiske synteser og handler med integritet. Med afsæt i Eteläpelto et al. (2013) giver dette anledning til at betragte læreres agency igennem nedenstående kendetegn, der sammentænkes med det foregående om professionel autoritet:

1. I undersøgelsen af professional agency kan individ og sociale omgivelser forstås analytisk adskilt men som gensidigt konstituerende. Samme analytik er anlagt i beskrivelsen af lærerens autoritet og præmissen om, at den bliver til i pædagogisk praksis.
2. Lærerens unikke erfaringer, viden og kompetencer fungerer som individuelle udviklingsmuligheder og individuelle resurser i forhold til udøvelsen af professionel agency som tæt forbundet med lærerens

arbejdsrelaterede identitet, der omfatter professionelle, faglige og etiske holdninger, idealer, motivationer, interesser og mål. Dette korresponderer med den faglige og personlige dimension af autoriteten og dens udfoldelse i praksis.

3. Professional agency udvises altid med bestemte hensigter og inden for bestemte historiske socio-kulturelle og materielle rammebetingelser og bliver både begrænset og understøttet af disse rammebetingelser. Dette aspekt af agency-begrebet implicerer den formelle dimension af lærerens professionelle autoritet og lærerens handlinger under de gældende strukturelle vilkår.

Priestly et al. (2015) har arbejdet empirisk og teoretisk specifikt med lærer-agency. De har på denne baggrund opstillet en model for, hvordan lærer-agency kan fremmes som et samspil mellem den enkeltes kompetencer og arbejdets rammebetingelser.



Figur 8: Teacher agency model v/ Priestly et al. (2015)

Som det fremgår er der tre dimensioner i deres model, der udtrykker, hvad de kalder en økologisk forståelse af lærer agency-som-præstation (inspireret af Emirbayer & Mische, 1998):

1. Indflydelse fra fortiden
2. Orientering mod fremtiden
3. Involvering her og nu

I denne udlægning bliver en tidlig dimension væsentlig for udviklingen af agency – og i forlængelse heraf af for professionel autoritet.

**Fortids-dimensionen** (iterationel) skelner mellem læreres generelle livshistorie og deres mere specifikke professionelle historie (både som studerende og deres erfaringer som lærere). Selvom agency ikke forstås som en dekontekstualiseret personlig kapacitet, har den enkelte lærers erfaringer en betydning i forhold til muligheden for, at agency kan opnås. Denne forståelse giver relevans til udbygningen af lærerens kundskabsbase, fx i form af viden om skolen i en samfundsmæssig kontekst, tilegnelsen af faglig viden og praktisk-pædagogiske erfaringsdannelse. Dette stiller krav til læreruddannelsen, som Priestley et al. anbefaler bør fokusere på at bryde med vanetænkning omkring undervisning og opmuntre til et innovativt og kritisk mindset: *“Clearly, for the teachers of tomorrow, it is important to attend to the nature of what will become those past experiences in the present, which is where the importance of teacher education lies.”* (Priestley et al., 2013, s. 31).

**Fremtids-dimension** (projektiv) skelner mellem kort-sigtede og langsigtede orienteringer i forhold til lærer-handlinger, eller hvad der er sigtet med det, læreren gør. Det kan handle om fokus på den nære fremtid og være af mere instrumentel karakter som fx at holde ro i klasserummet eller det kan handle om mere langsigtede og overordnede hensigter som fx at sørge for elevers udvikling og velfærd. Priestley et al. skønner, at disse orienteringer i overvejende grad er baseret på lærerens tidligere erfaringer, både positive og negative, og fx også erfaringer, som er pådraget dem af bestemte strukturelle betingelser og deres forvaltning heraf jf. den formelle dimension af autoriteten.

**Nutids-dimensionen** (praktisk-evaluativ) skelner mellem kulturelle, materielle og strukturelle aspekter. *Kulturelle aspekter* omfatter hvordan man taler og tænker, værdier, holdninger og ønsker, og omfatter både ydre og indre dialog. *Materielle aspekter* handler om de ressourcer, der fremmer eller hindrer agency og de bredere fysiske kontekster, som agency opnås i og igennem. *Strukturelle aspekter* handler om sociale og relationelle ressourcer, der bidrager til agency. Nutidsdimensionen forstår vi som den pædagogiske praksis, der ligger til grund for alt lærerarbejde, og som er det, der danner rammen om lærerens professionelle hverdagsliv.

*Teacher agency* opnås dermed i og gennem pædagogisk praksis i konkrete kontekster for handling, der er præget af omstændigheder af ubestemthed og interne modsætningsforhold:

*“Teachers make daily decisions that are difficult, involving compromise and at times conflict with their aspirations, feeling coerced by what they might see as arbitrary and unnecessary intrusions into their work.”* (Priestley et al., 2015, s. 34)

Sådanne omstændigheder kalder på, hvad vi i omtalen af den formelle dimension beskrev som professionelle skøn.

#### Professionelt skøn

Distinktionen og syntesen mellem formelle, faglige, personlige og pædagogiske dimensioner ved den professionelle autoritet illustrerer en iboende dobbelthed, derved at disse perspektiver kan trække i modstridende retninger. Men i dannelsen af praktiske synteser og udøvelse af professionelle skøn under hensyntagen til den aktuelle situation og opgave forbindes de forskellige dimensioner. Derfor er ”...et kernepunkt ved lærernes profesionalitet utøvelse af profesjonelt skønn.” (Dahl, Askling, Heggen, m.fl., 2017).

Den professionsteoretiske udlægning af det professionelle skøn er forenelig med de faglige aspekter af den pædagogiske autoritet, idet disse netop betegner lærerens inkarnation og anvendelse af en særlig viden. Skønnet er også foreneligt med en mere almen myndighed, når selve skønsudøvelsen og det at træffe beslut-

ninger i det ubestemte henter hjemmel både i lærerens viden og i en afstemning heraf med almene normer og forventninger til det trufne valg. Der ligger dermed også professionsetiske, normative og værdimæssige overvejelser til grund for skønnet, og dertil forskelligartede vidensformer og -aspekter repræsenteret ved lærerens sammensatte kundskabsbase. Således kan og bør videnskabelig evidensbaseret viden også informere lærerens skøn, når blot det aristoteliske *phronesis*-begreb udgør et imperativ for evidensarbejde i professionel praksis (Haase, 2018, s. 91). Dette ved en kontinuerlig spørgen til og undersøgelse af, om bestemte handlinger kan betragtes som gode eller dårlige inden for særlige værdier og interesser. I nærværende udlægning er det helt afgørende, at denne konstante undren og undersøgelse af handlingernes værdi måles op imod et alment pædagogisk værdisæt.

I en pædagogisk profession og praksis, er begrebet om det professionelle skøn dermed ikke udtømmende, som det er beskrevet gennem Walanders og Molanders (2014) to skønmæssige dimensioner, strukturel og epistemisk, i form af vidensbaserede valg mellem tilladte alternativer. Som udfoldet i det indledende afsnit om autoritet i pædagogisk praksis, er forudsætningen herfor, at læreren går ind på den åbne muligheds betingelser, og på den baggrund transformerer sine henvendelser og handlinger pædagogisk og således også forholder sig *phronetisk*, dvs. med sin etisk-praktiske sans, til dem inden for en almen *pædagogisk* horisont. Et *pædagogisk* professionelt skøn inkluderer dermed vidensbaserede handlinger, erfaringsmæssige og situerede erkendelser af, at den pædagogiske relation og situation er præget af modsætningsforhold og grundproblemer – og ikke mindst pædagogisk praksisviden og værdimæssig orientering i forhold til den pågældende elev eller gruppen af elever, som tilskriver læreren autoritet som lærer.

Ligeledes er heller ikke *teacher agency* i ovenstående udlægning nødvendigvis pædagogisk, hvis ikke den transformeres og kvalificeres pædagogisk, hvilket forudsætter en bestemmelse af pædagogikken, således at skønnet, intentionerne eller lærerens *agency* ikke blot forstås abstrakt eller som betegnende for snart sagt hvilken som helst normativitet. Det samme gælder den pædagogiske dømmekraft, som i det efterfølgende

afsnit reflekteres i en almen pædagogisk forståelsesramme.

Både *teacher agency* og professionel skønsudøvelse kan henføres til flere forskellige arenaer og praksisformer i praktisk lærerarbejde. Eksempelvis samarbejder læreren med både kolleger, ledelse og forældre, ligesom læreren planlægger, gennemfører og udvikler sin undervisning. Sidstnævnte tredeling opererer Erling Lars Dale (1998) med som tre forskellige praksisformer og kompetenceniveauer for lærerens didaktiske praksis. Man kan forestille sig, at lærerens *agency* udfolder sig på alle niveauer, ligesom der antageligt træffes valg og foretages skøn i både planlægning, gennemførelse og udvikling af undervisning. Planlægning og udvikling af undervisning er didaktiske praksisformer, som foregår på afstand af den pædagogiske praksis, når den forstås som mødet med og i relation til eleverne. Også disse praksisformer baseres (eller ikke) på *agency* og professionelle skøn. Som det er tydeliggjort i det indledende afsnit om pædagogisk praksis, er det netop i mødet med andre, at den professionelle pædagogiske autoritet udfoldes og tilkendes læreren. For at komme nærmere forståelsen af, hvorledes de forskellige dimensioner af autoriteten samler sig og udmøntes i denne praksis, gør vi derfor brug af begreberne om pædagogisk takt og pædagogisk dømmekraft.

### Professionel autoritet udfoldet som pædagogisk dømmekraft

Begrebet om pædagogisk dømmekraft leverer et supplement til *agency* og skønsbegrebet. Derfor foreslår nyere dansk skolepædagogisk forskning da også, at pædagogisk dømmekraft "*må ses som en uomgængelig del af det professionelle arbejde.*" (Gulløv 2017). I forlængelse heraf antages det i denne redegørelses sammenhæng, at evnen og viljen til at udøve dømmekraft i praksis er afgørende for forståelse og dannelse af lærerens autoritet og dermed også hendes mulighed for i praksis at kunne hjælpe skolens elever (og samfundet) med den pædagogiske formning af deres læringsprocesser gennem skolens undervisning og samvær. Gulløvs forskning i dømmekraft i pædagogisk arbejde peger på noget helt grundlæggende betydningsfuldt for at man overhovedet kan tale om en professionel praksis. For det første gøres det her klart at "*praktisk*

*dømmekraft foregår i komplekse og uforudsigelige sammenhænge, og hvor det hele i praksis ikke altid er en valgmulighed.*" (Gulløv 2017, s. 17). For det andet gøres det klart, at den dømmekraft, der hører hjemme i praksis, også altid i et vist omfang er subjektiv. Denne subjektivitet betragtes på linje med den personlige dimension af lærerens autoritet ikke som en fejl, men som en del af kernen i professionel pædagogisk praksis: *"den (er) et grundvilkår for udøvelsen af pædagogisk arbejde, og derfor et forhold, man snarere end at bekæmpe skal forsøge at styrke og udnytte."* (ibid.)

Spørgsmålet er dog, om den dømmekraft, der her er tale om, for alvor kan betegnes som en egentlig pædagogisk dømmekraft, når der mangler et egentligt begreb om pædagogik. Ud fra et alment pædagogisk perspektiv virker det ikke tilstrækkeligt overbevisende, når den dømmekraft, der er tale om, knyttes til en forståelse af pædagogisk arbejde som *"forandringsprocesser der fx kan understøtte bestemte børns trivsel og udvikling."* (Gulløv 2017: 19). Her er der tale om en så bred og åben forståelse af pædagogisk arbejde, at den i virkeligheden tillader et for bredt spektrum af perspektiver og forståelser at betegne sig som pædagogiske. Lærerens og skolens pædagogiske praksis risikerer således at blive overfodret og overskrevet af alle mulige ikke-pædagogiske begreber og teorier, hvilket kan vise sig at være en væsentlig del af forklaringen på den manglende anerkendelse af læreren som pædagogisk autoritet. Et forhold som bl.a. aktuel dansk almenpædagogisk forskning med stærk inspiration fra tysk almenpædagogisk forskning peger på (Komischke-Konnerup 2018; Jacobsen & Komischke-Konnerup 2019).

Ud fra en almen pædagogisk betragtning er hverken agency- eller skønsbegrebet dækkende, og heller ikke begrebet om dømmekraft – uden en pædagogisk kvalificering af den praktiske dømmekraft som læreren forventes at udøve. Den dømmekraft, der her antages at give læreren mulighed for at blive forstået og anerkendt som en professionel autoritet, er ikke abstrakt og neutral. Den behøver en pædagogisk bestemmelse. Uden en sådan risikerer netop den subjektivitet – som Gulløv ovenfor fremhæver som en helt central del af lærerens professionelle praksis – at blive ukvalificeret, abstrakt og derfor også åben for vilkårlige værdimæssige bestemmelser eller ladninger: politiske, økonomiske, juridiske etc.

I forlængelse heraf kan man sige at lærerens autoritet i skolen hviler på og træder frem som en pædagogisk reflekteret subjektivitet, der netop ikke tilsidesætter lærerens personlige eller faglige viden, kunnen og holdninger, men som i stedet udvider (dvs. danner) lærerens personlige og faglige viden, kunnen og holdninger med et alment eller grundlæggende pædagogisk perspektiv, og derfor helt grundlæggende også tillader læreren at forholde sig pædagogisk forstående og handlende overfor de mange forskellige – og ofte modsætningsfyldte – krav og forventninger, som kendetegner en konkret og lokal skolevirkelighed. Pædagogisk set er det således helt utilstrækkeligt blot at lade spørgsmålet om lærerens autoritet hvile på fx henvisninger til forskellige skole- og uddannelsespolitiske beslutninger og dokumenter, viden og kunnen i forhold til anvendelse af forskellige ledelsesstyrings- eller kommunikationskoncepter, til en specifik faglig viden eller til den individuelle karisma eller stil som nogle mennesker af en eller anden grund lader til at være udstyret med eller have udviklet (Bayer, 2017).

Pædagogisk set er lærerens autoritet forankret i og udspringer af en egentlig pædagogisk viden, kunnen og holdning, der gør det muligt for ham eller hende at dømme, handle og begrunde på et alment pædagogisk reflekteret grundlag – uanset hvilke økonomiske, politiske, juridiske eller private forventninger og interesser hun møder i sin praktiske virkelighed. I den forstand kan man forstå og beskrive lærerens autoritet som en egentlig *pædagogisk* autoritet, der først og fremmest er i stand til på en grund af pædagogisk dømmekraft at transformere de ikke-pædagogiske krav og forventninger, han/hun altid stilles overfor i den skole, der hører hjemme i et samfund med frihed og folkestyre, og hvis opgave og funktion er beskrevet i dens formål. Dernæst hører til pædagogisk overbevisende handlinger, at de betragtes som eksperimentelle i feltet mellem pædagogik som almen menneskelig praksis og den konkrete elev/skole, og at de udmøntes med henblik på barnets dannelsesmulighed (*bildsamkeit*) – og med en besindelse på dens åbne og uforudsigelige karakter, fordi den sigter mod selvvirksomhed og selvbestemmelse.

I pædagogikken omtales pædagogisk dømmekraft ofte som pædagogisk takt. Begrebet er et af den almene pædagogiks mest betydningsfulde begreber og udvikling af en egentlig pædagogisk autoritet som en vigtig del af lærerens uddannelse vil naturligt tage sit udgangspunkt her. Det er imidlertid ikke uden vanskeligheder, fordi pædagogisk takt også er et af de mest vanskelige og flertydige begreber (Komischke-Konnerup 2018). Selvom begrebet kontinuerligt har været diskuteret gennem mere end 200 år lader begrebet sig ikke entydigt og præcist bestemme (Müller 2015). Der er tale om et både broget og uklart begreb, der netop bliver bragt i anvendelse hvor fænomener i pædagogisk praksis ikke lader sig teoretisk bestemme eller begrunde. Derfor kritiseres pædagogisk takt da også undertiden for at lade sig anvende til at forherlige eller legitimere en teoretisk uoplyst handlen (ibid.). Selvom det er vanskeligt præcist at bestemme pædagogisk takt, kan man dog alligevel identificere et overordnet tema eller spørgsmål, som begrebet reflekterer gennem den moderne pædagogiks historie – nemlig spørgsmålet om grænserne (og derfor også mulighederne) for pædagogisk praksis. Müller peger på tre hovedlinjer, pædagogisk takt som:

- et didaktisk-metodisk princip, der formidler mellem pædagogisk teori og pædagogisk praksis, mellem det almene og det særlige i pædagogikken.
- orienteringskategori for pædagogisk handlen i forhold til det spektrum af modstridende krav, som altid knytter sig til moderne pædagogisk praksis.
- respekt og forståelse for grænserne for pædagogisk rationalitet og pædagogiske krav

Klaus Prange ser pædagogisk takt som noget, der helt grundlæggende svarer på pædagogikkens operationelle grundstruktur, dvs. den særlige form for interaktion, der gentager sig i enhver pædagogisk relation. I den forstand er pædagogisk takt svar på, at der i pædagogisk praksis ikke findes en entydig, sikker og mekanisk gentagelig sammenhæng mellem pædagogisk intention

og læringsresultat (Prange 2007). Dermed henviser den professionelle autoritet, der hviler på en udviklet pædagogisk takt, altid til, at lærerens pædagogiske praksis er en risikofyldt og usikker affære, som derfor også har behov for en bestemt opmærksomhed hos læreren som pædagogisk professionel, der ikke blot gælder spørgsmålet om muligheder for den pædagogiske handlen, men i høj grad også spørgsmålet om og en besindelse på grænserne for den pædagogiske handlen: **”Pædagogisk grænseløshed i form af pædagogisk overmod eller overdreven pædagogisk ambition risikerer at ødelægge det liv, som pædagogisk praksis skal forberede til”** (Komischke-Konnerup 2018: 188). Med andre ord: pædagogisk takt peger på behovet for, at læreren aldrig blot ser eleven som elev, men også altid som menneske – og omvendt (Klafki, 2004b).

Den professionelle autoritet fordrer, at læreren må være pædagogisk overbevisende – altså tillade andre at overbevise sig om, at lærerens beslutninger er pædagogisk gyldige og fornuftige, og at de derfor fortjener tilslutning i praksis. I den forbindelse er lærerens magt altså ikke først og fremmest en *magt over* fx elever og forældre – men først og fremmest *magt til* at hjælpe andre – ikke mindst magten til at hjælpe andre med at forstå behovet for og betydningen af de beslutninger, hun træffer i forbindelse med sin pædagogiske praksis.

I dette sammenfattende afsnit er den professionelle autoritet, som illustreres af modellens midterfelt bestemt som pædagogisk. Begreberne om *teacher agency* og professionel skønsudøvelse har peget på en integration af de forskellige dimensioner af autoriteten. Begreberne om pædagogisk takt og dømmekraft er indbragt, fordi de bidrager med en pædagogisk bestemmelse af autoriteten i udfoldelse som forudsætning for, at autoriteten tilkendes læreren. I den forstand inkorporerer begrebet om lærerens professionelle autoritet pædagogikken som grundlag for en forening af den formelle, faglige og personlige dimension.

# Perspektiverende anbefalinger til læreruddannelsen

Den professionelle autoritet udvikles kontinuerligt gennem en lærers praksis – men også undervejs i uddannelsen til lærer. Fra den første dag på jobbet er autoriteten i spil, uanset om det er i mødet med ledelse, kolleger, forældre eller elever. Af hensyn til skolen og de nyanstattede lærere selv, er det afgørende, at læreruddannelsen understøtter og i videst muligt omfang bidrager til udvikling af lærerens professionelle autoritet.

Anledt af nærværende begrebsudredning har arbejdsgruppen bag samme tilladt sig i det følgende at komme med anbefalinger til sådanne uddannelsesmæssige bidrag:

## **Kontinuerligt arbejde med udvikling af de studerendes professionelle autoritet**

- Undervejs i studiet tages afsæt i de studerendes professionelle identifikation og udvikling (til lærer) i planlægning og gennemførelse af undervisnings- og læringsforløb.
- Bidrage til personlig integration af viden og erfaringer ved at tænke i sammenhæng og progression som grundlag for studerendes lærings- og dannelsesprocesser
- Bidrage til udvikling af autoritetens tre dimensioner og udbygning af lærerens komplekse kundskabsbase gennem prioritering af både forsknings-, grundfaglig, erfaringsbaseret og situeret viden.

## **En styrkelse af de pædagogiske fag som praktisk-videnskabelige discipliner**

- Fordybelse i almen pædagogik, almen didaktik og pædagogisk psykologi'
- Nye beskrivelser af fagenes genstandsfelt, metoder og betydning i den samlede læreruddannelse

## **Prioritering af skolen og læreren forstået i en politisk-samfundsmæssig kontekst**

- Viden om og erfaringer med skolen som organisation og institution i en politisk-samfundsmæssig kontekst
- Udvikling af viden om lærerprofession og lærerprofessionalitet i den aktuelle og fremtidens skole

## **Arbejde med et læreruddannelses- og andenordensdidaktisk perspektiv**

- Arbejde i og med fag og praksisformer på måder relevant for de studerendes arbejde som lærere i skolen (fx at kunne indgå i, skabe og opretholde forpligtende fællesskaber, myndig kommunikation og formidling, undervisning, eksperimenterende pædagogisk handlen, mm.).
- Skabe rum for praktiske eksperimenter, der giver de studerende mulighed for at udfordres og arbejde med en flerhed af dimensioner i deres alsidige professionelle udvikling og dannelse (jf. model med vidende, handlende, tænkende og følede dimensioner)
- Understøtte læreruddanneres mulighed for at samarbejde om at sammentænke fag, udvikle en eksperimenterende praksis sammen, anlægge et andenordensdidaktisk blik på hinandens undervisning, arbejde med egen dannelse og professionelle udvikling.

Anbefalingerne forudsætter en revurdering af betingelserne for udvikling af læreruddannelsespraksis ud fra en forestilling om læreruddannelsen som pædagogisk og kulturbærende institution.

# Referencer

- Abbott, A. (1988): *The System of Profession*. London: The University of Chicago Press.
- Andersen, P. Ø. et al (2007): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. (København: Hans Reitzels forlag)
- Bae, B. (1996): Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse. I: *Social Kritik*, nr. 47, s. 6-21.
- Bayer, m (2017): *Person - pædagogik, profession, forskning*, 1. udg. Hans Reitzel, Letland
- Bengtzen, S. og Qvortrup, A. (2013): Didaktiske teorier og didaktikkens nerve, i Qvortrup og Wiberg: *Læringsteoretisk didaktik*, Hans Reitzels forlag
- Benner, D. (2012). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, (7. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Benner, D. & Oelkers, J. (2004) (Hrsg.). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Biesta, G. (2014): Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik. Aarhus: Klim
- Bjerg, H. & Knudsen, A. (2012): Når personkendskab bliver professionskundskab. Aktuelle udviklinger i lærerrollen. I: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (Eds.): *At skabe en professionel. Ansvar og autonomi i velfærdsstaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Borg, S. (2003): 'Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do' IN *Language Teaching* 36, pp 81-109 (Cambridge: Cambridge Journals).
- Broderson, P. (2015): 'Undervisning' IN Broderson, P. et al. (2015): *Effektiv undervisning, Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. (København: Hans Reitzel)
- Dahl, Askling, Heggen, et al (2017) *Ekspertgruppa om lærerrollen*, Kunnskapsdepartementet, Norge, Fagbokforlaget
- Dale, Erling Lars (1993): *Den professionelle skole*, Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dale, Erling Lars (1998): *Pædagogik og professionalitet*, Aarhus: Klim
- Dale, E. L. (1997): *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen. Akademisk Forlag.
- Damsgaard, H. Larsen (2010): *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen. Akademisk Forlag.
- Davey, R. (2013): *The professional identity of teacher educators - Career on the cusp?* New York, Routledge.
- Dorf, H. (1993): 'Faglighedens grænser – en kommentar' i Schnack, K. (red) (1993): *Læreruddannelsens didaktik* (København: Danmarks Lærerbhøjskole)
- Clausen, L.H. (2014): 'Med faget i centrum' IN *Professionel læreridentitet. Kvan Nr. 98*. (Aarhus: Tidsskriftet KVaN).
- Damsgaard, H. Larsen (2010): *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen. Akademisk Forlag.
- Eriksen, T. R. (2007): 'Det professionaliserede og det personlige' IN Andersen, P.Ø. et al. (2007)
- Etaläpelto, A. et al. (2013): 'What is agency? Conceptualizing professional agency at work' IN *Educational Research Review* 10 (45-65). Hentet 25.6.2019 på [www.elsevier.com/locate/EDUREV](http://www.elsevier.com/locate/EDUREV)
- EVA (2018): Elever på mellemtrin og i udskoling: "God undervisning motiverer os" <https://www.eva.dk/grundskole/elever-paa-mellemtrin-udskoling-undervisning-motiverer-os>
- Frederiksen, J. T. (2007): 'Myndiggørelse og kontrol, magt eller mulighed' In Andersen, P. Ø. et al (2007)
- Freidson, Eliot. (2001): *Professionalism. The third logic*, Cambridge: Polity Press
- Graf, S.T. (2016): 'Indhold i eksemplarisk undervisning og læring' i *KVaN nr. 104 Undervisningens indhold*

- Abbott, A. (1988): *The System of Profession*. London: The University of Chicago Pres.
- Andersen, P. Ø. et al (2007): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. (København: Hans Reitzels forlag)
- Bae, B. (1996): Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse. I: *Social Kritik*, nr. 47, s. 6-21.
- Bayer, m (2017): *Person - pædagogik, profession, forskning*, 1. udg. Hans Reitzel, Letland
- Bengtson, S. og Qvortrup, A. (2013): Didaktiske teorier og didaktikkens nerve, i Qvortrup og Wiberg: *Læringsteoretisk didaktik*, Hans Reitzels forlag
- Benner, D. (2012). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, (7. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Benner, D. & Oelkers, J. (2004) (Hrsg.). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Biesta, G. (2014): Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik. Aarhus: Klim
- Bjerg, H. & Knudsen, A. (2012): Når personkendskab bliver professionskundskab. Aktuelle udviklinger i lærerrollen. I: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (Eds.): *At skabe en professionel. Ansvar og autonomi i velfærdsstaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Borg, S. (2003): 'Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do' IN *Language Teaching* 36, pp 81-109 (Cambridge: Cambridge Journals).
- Brodersen, P. (2015): 'Undervisning' IN Brodersen, P. et al. (2015): *Effektiv undervisning, Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. (København: Hans Reitzel)
- Dahl, Askling, Heggen, et al (2017) *Ekspertgruppa om lærerrollen*, Kunnskapsdepartementet, Norge, Fagbokforlaget
- Dale, Erling Lars (1993): *Den professionelle skole*, Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dale, Erling Lars (1998): *Pædagogik og professionalitet*, Aarhus: Klim
- Dale, E. L. (1997): *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen. Akademisk Forlag.
- Damsgaard, H. Larsen (2010): *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen. Akademisk Forlag.
- Davey, R. (2013): *The professional identity of teacher educators - Career on the cusp?* New York, Routledge.
- Dorf, H. (1993): 'Faglighedens grænser – en kommentar' i Schnack, K. (red) (1993): *Lærerruddannelsens didaktik* (København: Danmarks Lærerhøjskole)
- Clausen, L.H. (2014): 'Med faget i centrum' IN *Professionel læreridentitet. Kvan Nr. 98*. (Aarhus: Tidsskriftet KVaN).
- Damsgaard, H. Larsen (2010): *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen. Akademisk Forlag.
- Eriksen, T. R. (2007): 'Det professionaliserede og det personlige' IN Andersen, P.Ø. et al. (2007)
- Etaläpelto, A. et al. (2013): 'What is agency? Conceptualizing professional agency at work' IN *Educational Research Review* 10 (45-65). Hentet 25.6.2019 på [www.elsevier.com/locate/EDUREV](http://www.elsevier.com/locate/EDUREV)
- EVA (2018): Elever på mellemtrin og i udskoling: "God undervisning motiverer os" <https://www.eva.dk/grundskole/elever-paa-mellemtrin-udskoling-undervisning-motiverer-os>
- Frederiksen, J. T. (2007): 'Myndiggørelse og kontrol, magt eller mulighed' In Andersen, P. Ø. et al (2007)
- Freidson, Eliot. (2001): *Professionalism*. The third logic, Cambridge: Polity Press
- Graf, S.T. (2016): 'Indhold i eksemplarisk undervisning og læring' i *KVaN nr. 104 Undervisningens indhold*
- Grimen, Harald & Molander, Anders (2008): *Profesjon og Skjønn*, i Molander og Terum (2008), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget, 3. oplag 2013.
- Grimen, Harald (2008a): *Profesjon og kunnskab*, i Molander og Terum (2008), *Profesjonsstudier*, Oslo: Universitetsforlaget, 3. oplag 2013
- Grimen, Harald (2008b): *Profesjon og tillit*, i Molander og Terum (2008), *Profesjonsstudier*, Oslo: Universitetsforlaget, 3. oplag 2013
- Haase, S. (2018). Den skønnede evidens. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 14(26), 74-84.
- Hargreaves, A. & M. Fullan (2003): *Hvad er værd at kæmpe for – i skolen? Samarbejde om forbedring*. (Aarhus: Klim)



- Heggen, Kåre (2008) *Profesjon og identitet*, I Molander og Terum (red.) (2008): *Profesjonsstudier*, Oslo: Universitetsforlaget, 3. oplag 2013
- Helmer, K. & Kemper, M. (2004). Autorität. I. Benner, D. & Oelkers, J. (2004) (Hrsg.). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hetmar, V. (2013): 'Faglighed' i *KVaN nr. 96, tema Faglighed og dannelse*
- Hjort, K. (2005). *Professionaliseringen af den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (2004): *Lærerenes verden*, Gyldendals lærerbibliotek, 2. udg.
- Iskov, T. (2017a). Lærerenes didaktisk intentionalitet - om en almen didaktisk planlægningspraksis mellem tekniske og pædagogiske rationaler, I Hedegaard, m.fl. (2017): *Pædagogik og lærerfaglighed - 18 bidrag*. Klim, 1. udg. Pozkal, Polen.
- Iskov, T. (2017b). Didaktisk intentionalitet. Mod en udvidelse af den analytiske didaktik mellem policy og praksis. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet, DPU, februar 2017
- Iskov, T. (2018). Lærerenes målkundskab, i *Mål med mening*, Fibæk Laursen (red.), Hans Reitzel, 2018
- Iversen, J. (2001): 'Hvad er et fags kernefaglighed?' i *KVaN nr. 60, tema Faglighed*
- Iversen K.S. (2013): 'Dannelse bygger også på forståelse' i *KVaN nr. 96, tema Faglighed og dannelse*
- Järvinen M. & N. Mik-Meyer (2012): *At skabe en professionel. Ansvar og autonomi i velfærdsstaten*. (København: Hans Reitzel)
- Jørgensen, M. (2001): 'Fag og læring' i *KVaN nr. 60, tema Faglighed*
- Jørgensen, M. (2010): 'Faglighed og fordybelse' i *KVaN nr. 88, tema fordybelse*
- Kant, Immanuel (2012): *Om pædagogik (oprindelig udgave fra 1803)*. Aarhus: Klim
- Klafki, W. (2004a). Skolens samfundsmæssige funktioner og pædagogiske opgaver i et demokratisk samfund. I: Klafki, W. *Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling i politisk-samfundsmæssig kontekst*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Klafki, W. (2004b). Pædagogisk forståelse – en forsømt opgave i læreruddannelsen. I: Klafki, W. *Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling i politisk-samfundsmæssig kontekst*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Komischke-Konnerup, L. (2018). *Gentagelsens Pædagogik: En almen pædagogisk undersøgelse af pædagogisk praksis for unge med særlige behov*. Ph.d.-afhandling, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Kristensen, H.J. (1991): *Pædagogik – teori i praksis*. (København: Gyldendal)
- Kristensen, H.J. (2011): *Didaktik & pædagogik. At navigere i skolen – teori i praksis*. (København: Gyldendals lærerbibliotek)
- Kristensen, H.J. & K. Schnack (2000): *Faglighed og undervisning* (København: Gyldendal Uddannelse)
- Krogh-Jespersen, Kirsten (2004): *Lærerenes professionalitet - illusion og vision! Forskerskolen i livslang læring*, RUC, <http://diggy.ruc.dk/handle/1800/1598>
- Krogh-Jespersen, K. (2006): 'Skønsaspektet i undervisningen' IN Lund, J. & T. N. Rasmussen (red) (2006): *Almen didaktik – i læreruddannelse og lærerarbejde*. (Aarhus: KVaN)
- Krogh-Jespersen, Kirsten (2009): *Dømmekraft - lærerarbejdets etos*, Gjallerhorn nr. 9, 2009
- Lund, J. & T. N. Rasmussen (red) (2006): *Almen didaktik – i læreruddannelse og lærerarbejde*. (Aarhus: KVaN)
- Løgstrup, K. E. (1991): *Den etiske fordring, 2. udg.* København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (2010): *Den etiske fordring*. Aarhus: Klim.
- Løntoft, S. (2017): Lærerenes traditionelle autonomi er tabt, i *Asterisk no. 81*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Løvlie, L. (2003): Læreren i vore tanker. I: Kvernbekk, T. (Ed.): *Pædagogik og lærerenes professionalitet*. Aarhus: Forlaget KLIM.
- Mausethagen, Sølvi (2017): *Læreren i endring?*, Universitetsforlaget
- Mellon, K. (2008): 'Lærerenes professionsidentitet under forandring' i *KVaN nr. 98, tema Professionel Lærerenes identitet*. (Aarhus: KVaN)

- Molander, Anders (2013). *Profesjonelt skjønn i velfærdsstaten: mekanismer til ansvarliggjøring*. I Molander og Jens-Christian Smeby (2013), *Profesjonsstudier 2*, Oslo: Universitetsforlaget, 3. oplag 2013
- Molander, Anders, Grimen, Harald, & Eriksen, E. O. (2012): Professional discretion and Accountability in the Welfare State. *Journal of Applied Philosophy*, 29(3), 214–230. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-5930.2012.00564.x/abstract>
- Mosegaard, E. W. (2006): 'Faglighed – med danskundervisning som eksempel' IN Lund, J. & T. N. Rasmussen (red) (2006): *Almen didaktik – i læreruddannelse og lærerarbejde*. (Aarhus: KVaN)
- Mottelsen, M. (2007): 'Pædagogik som teori, kunst, kald, håndværk, profession eller videnskab' in Andersen, P. Ø. (2007)
- Müller, H.R. (2015). Zur Theorie des Pädagogischen Takts. I. Burghardt, D., Krinninger, D., Seichter, S. (Hrsg.). *Pädagogischer Takt: Theorie, Empiri, Kultur*, pp. 13-24. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Møller, J. P. (1993): 'En analyse af fagbegrebet i skolen og læreruddannelsen' i Schnack, K. (red) (1993): *Læreruddannelsens didaktik* (København: Danmarks Lærerhøjskole)
- Møller, L. (2014): *Professionelle relationer*. Akademisk Forlag.
- Nielsen, Carsten Fogh (2017): *Det almene myndighedsbegreb, i Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, vol 1, no. 2, 2017
- Nielsen, Carsten Fogh (2019): *Personlig myndighed og professionel fagudøvelse, i Professionspsykologi*, Aarhus Universitetsforlag, 2019
- Nordenbo, S.E. et al. (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo. (København: Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning, Aarhus Universitet)
- Oettingen, A.v. (2010). *Almen pædagogik*, Gyldendals lærerbibliotek
- Parsons, Talcott (1978). Research with Human Subjects and the «Professional Complex». I *Action Theory and the Human Condition*. New York: The Free Press. 1978: 35–65
- Parsons, Talcott & Platt, George (1973): *The American University*. Massachusetts: Harvard University Press
- Pedersen, O. (2001): 'Faglighed og "Uddannelsesredegørelse 2000' i KVaN nr. 60, tema *Faglighed*
- Tomlinson, C.A. (2014): *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*. (Alexandria: ASCD)
- Prange, K. (2007). Die Funktion des pädagogischen Takts im Lichte des Technologieproblems der Erziehung. I. Fuchs, B. & Schönherr (Hrsg.). *Urteilskraft und Pädagogik: Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie*, pp. 125-132. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann.
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2006). *Die Formen des pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Priestly, M., G. Biesta & S. Robinson (2015): *Teacher Agency. An Ecological Approach*. (London/New York: Bloomsbury Academic)
- Rambøll (2017), Litteraturstudium: Hvordan styrkes lærernes engagement og professionelle ansvar? Retrieved at [https://www.emu.dk/sites/default/files/2018-10/Litteraturstudie\\_I%C3%A6rere\\_240117\\_2.pdf](https://www.emu.dk/sites/default/files/2018-10/Litteraturstudie_I%C3%A6rere_240117_2.pdf)
- Saugsted, T. (2007): 'Om viden og kunnen – pædagogisk set' IN Andersen, P. Ø. et al (2007): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. (København: Hans Reitzels forlag)
- Schibbye, A.-L. (2010): *Relationer. Et dialektisk perspektiv på eksistentiel og psykodynamisk psykoterapi*. København: Akademisk Forlag.
- Shulman, L. (1986a). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. I Wittrock, M.C. (red.) *Handbook of research in teaching*. London: Macmillan. 1986, s. 3-36
- Shulman, L. (1986b). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, *Educational Researcher*, 15, 2, s. 4-14. <http://www.jstor.org/stable/1175860>

Skibsted, E. (2016): Relationskompetence. I: Laursen, P. Fibæk & Kristensen, H. J. (Eds): *Pædagogikhåndbogen. Otte tilgange til pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Tønnesvang, J. (2015): Hvad er uddannelse til for? Kvalificeret selvbestemmelse som grundlag og retning for pædagogik og undervisning. København: *Psyke & Logos*. 36, p. 28-66.

Weber og Andersen (2009): Profession og praktik, Roskilde universitetsforlag

Ågaard, D. (2014): *Motiverende relationer. Lærer-elev-relationer i gymnasieundervisning*. Aarhus: Systime.

# Slutnoter

- <sup>1</sup> <https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/10-ambitioner-skal-skabe-en-bedre-laererruddannelse/>
- <sup>2</sup> <https://www.laererruddannelsesnet.dk/10-ambitioner-for-en-bedre-laererruddannelse/>
- <sup>3</sup> [https://www.dlf.org/media/12303234/den-professionelle-laerer\\_pjece.pdf](https://www.dlf.org/media/12303234/den-professionelle-laerer_pjece.pdf)
- <sup>4</sup> <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetale-og-overgange/faelles-maal/lempelse-af-faelles-maal/raadgivningsgruppen-for-faelles-maal/pejlemarker-og-anbefalinger>
- <sup>5</sup> <https://www.et-foundation.co.uk/wp-content/uploads/2017/05/7386 ETF Workbook FINAL.pdf>, <https://www.gtc.org.uk/professional-standards/professional-standards.aspx>
- <sup>6</sup> Myndighedsbegrebet indbringes til uddybende forståelse af denne dimension ved autoritetsbegrebet, men det er netop ikke anvendt som det centrale begreb i denne udredning, hvor autoritet er det prægnante. Begge begreber anvendes til at betegne "...det at have ret til at træffe beslutninger – både ved at være vidende om noget og ved at sidde i den privilegerede position, som følger med denne viden." (Frederiksen 2014: 30), men qua bestemmelsen af autoritet kan der ikke sættes lighedstegn herimellem. Hvis man uden videre anvender de to begreber synonymt, tilsidesættes autoritetsbegrebets signifikante betoning af en persons styrke eller kraft til at få noget til at vokse, til at formere og udvikle sig gennem overbevisning, tilslutning og tilskrevet autoritet.
- <sup>7</sup> For en udfoldelse af forskellen gennem begreberne *bureaucratic accountability*, *professional accountability* og *responsibility*, se fx Biesta, 2014; 2015; Hjort, 2006; Iskov, 2017; Mausestagen, 2013; 2017.
- <sup>8</sup> Samlet set repræsenterer nærværende begrebsbestemmelse en normativ tilgang til lærerprofessionen baseret på et almen pædagogisk perspektiv, forskning og teoridannelser, der refererer tæt til et professionsinternt blik på, hvori det professionelle består. Dette i modsætning til professionseksterne behov, krav og konflikter, som en mere professionssociologisk tilgang ville adressere. Afgrænsningen af den formelle dimension og begrebet om det professionelle tager dog afsæt fra den klassiske professionsteori repræsenteret ved Parsons & Platt (1973), Abbott (1998) og Freidson (2001).
- <sup>9</sup> *Professio* (lat.); bekende, erklære, forsikre (i Hjort, 2005: 87)
- <sup>10</sup> Modellen er en videreudvikling af modellen for kundskabsbaseret praksis, udviklet i et samarbejde mellem Senter for kunnskapsbasert praksis i Norge og Høgskolen i Bergen (<http://kunnskapsbasertpraksis.no>). For uddybning, se Iskov, 2017a og 2017b under henvisning til Lund, Madsen og Hansen, 2015; Shulman 1986a; 1986b, Orten, 1993; Dreyfus og Dreyfus, 1986, Polanyi, 1966)
- <sup>11</sup> Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- <sup>12</sup> <https://www.forskningsdatabasen.dk/da/about>



# Appendix: State of the art

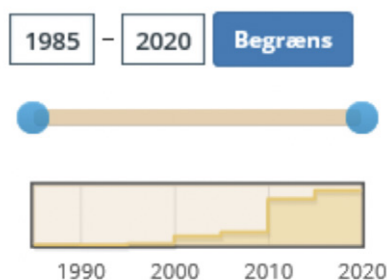
Forud for vedstående begrebsudvikling og -bestemmelse var det en bestræbelse for forskergruppen at foretage et state-of-the-art review<sup>11</sup>, forstået som en forskningsoversigt og -kortlægning af et givet afgrænset felt mhp. at give et overblik over den forskningsbaserede viden på dette felt (Grant & Booth, 2009). Søgningen blev foretaget primært i den danske forskningsdatabase, der dækker publiceret litteratur (på dansk og engelsk) fra danske universiteter, danske professionshøjskoler (kun skriftlige indberetninger) og få andre forskningsinstitutioner, eksempelvis videnskabelige artikler, Ph.d. - afhandlinger, præsentationer fra konferencer og undervisningsnoter.

Databasen henter kun registreringer i PURE af forskere ved danske forskningsinstitutioner.<sup>12</sup> På denne baggrund afhænger søgningerne af de nøgleord, som korresponderer med den anvendte søgestreng. I øvrigt udelukkes international litteratur og forskning. Dette fordi begrebsudviklingen sigter mod en forståelse af læreren og autoriteten i en dansk skolepædagogisk kontekst.

Som det fremgår af nedenstående søgeresultater, viste der sig klare begrænsninger ved søgningen. Dette forstår vi i gruppen som et udtryk for, at der er foretaget begrænset forskning og publiceret en begrænset mængde forskningslitteratur om lærerens autoritet. Derfor har den narrative syntese, som begrebsudviklingen udgør, desuden været baseret på en kædesøgning ved forfølgelse af relevante referencer i de fremsøgte og anvendte publikationer, der er indbragt fra forskellige videnskabelige felter (pædagogik, psykologi, professionsteori og -sociologi, almen og fagdidaktik, mv.).

Der er anvendt følgende søgestreng: **(myndighed\* OR autenti\* OR autoritet\* OR person\* OR fagperson OR "Professionel lærer" OR lærerrolle\*) AND (lærer\*)** (83)

I afgrænsningen af søgningen har gruppen på det videnskabelige niveau frasorteret populærvidenskabelige udgivelser og i første omgang kun medtaget udgivelser i peer review, der tæller som tidsskriftartikler, bøger eller bogkapitler. Vi har kun medtaget resultater fra 2010 og frem, fordi der er udgivet meget lidt inden da:



## Du søgte efter:

(myndighed\* OR autenti\* OR autoritet\* OR person\* OR fagperson OR "Professionel lærer" OR lærerrolle\*) AND (lærer\*) ✕

Review type: Peer Review ✕

Videnskabeligt niveau: Videnskabelig ✕

Indberetningsår: 2010 to 2019 ✕

Søgningen efter engelsksprogede udgivelser har været foretaget via denne søgestreng: **(Authority\* OR authentic\* OR person\* OR "professional teacher" OR "teacher role") AND teacher** (90)

For de engelsksprogede udgivelser har vi desuden kun medtaget peer reviewet tidsskriftartikler - og dermed set bort fra bøger og andre genrer.

I den efterfølgende screening har vi ekskluderet efter nedenstående kriterier, og er endt med *19 udgivelser*.

- De udgivelser, der specifikt omhandler lærerstuderende
- De udgivelser, der specifikt omhandler *udviklingen af* autoritet, identitet, myndighed - idet vi er interesseret i en bestemmelse af, hvori den består.
- De udgivelser, der refererer til andre uddannelsesinstitutioner end folkeskolen
- De udgivelser der taler om myndighed, autoritet, osv. i relation til andre end læreren (fx eleven)

Disse udgivelser omhandlede primært empirisk baseret viden om, hvad lærere gør, eller hvordan de forstår sig selv og rollen. Udgivelserne handlede i mindre grad om, hvad lærere bør. For at indfange og medtage denne mere normative litteratur lavede vi en ny søgning på samme (danske) søgestreng, men på *ikke-peer reviewed udgivelser*. Dette gav 196 hits, som vi reducerede til 122 ved kun at medtage udgivelser i bøger, tidsskriftartikler, bogkapitler, phd-afhandlinger og rapporter. Efter samme eksklusionskriterier som oven for er disse hits reduceret til 14, der fremgår nedenfor - efter review-udgivelserne.

## Udgivelser fremsøgt med peer review

(Myndighed\* OR autenti\* OR autoritet\* OR person\* OR fagperson OR "Professionel lærer" OR lærerrolle\*)  
AND (lærer\*)

(Authority\* OR authentic\* OR person\* OR "professional teacher" OR "teacher role") AND teacher

### 1. Pædagogisk professionssprog

**Forfattere:** Jacobsen, Gro Hellesdatter;  
Komischke-Konnerup, Leo

**Type:** Tidsskrift-artikel

**Udgivet i:** Tidsskrift for Professionsstudier, 2019, Vol 15, Issue 28, p. 46-58

**Resumé:** I artiklen diskuteres den antagelse, at de pædagogiske professioner (lærere og pædagoger) mangler et særegent fagsprog, der kan bidrage til professionernes status og faglige autoritet. Med udgangspunkt i begrebet relationskompetence argumenteres for, at et psykologisk sprog har fundet vej til det...

**Hovedforskningsområde:** Humanities

**Fuldttekst adgang:** Syddansk Universitet Online andetsteds

**Institutioner:** Syddansk Universitet

### 2. Hjælp til nyuddannede lærere

**Forfattere:** Frederiksen, Lisbeth Angela Lunde

**Type:** Tidsskrift-artikel

**Udgivet i:** Unge Pædagoger, 2010, Issue 1, p. 30-41

**ORCID:** 0000-0001-9943-1211

**Institutioner:** Danske Professionshøjskoler

### 3. Lærerprofession i forandring

**Forfattere:** Rasmussen, Niels Borch

**Type:** Andet

**Resumé:** Folkeskolereformen 2014 bygger på en grundlæggende idé om, at læreres undervisningspraksis skal være baseret på viden om det, der virker. I forlængelse af reformen 2014 har Undervisningsministeriet udviklet en didaktisk ramme til at forberede, gennemføre og evaluere undervisningen i folkeskolen i...

**Udgiver:** Det Samfundsvidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet, 2018

**Institutioner:** Danske Professionshøjskoler

### 4. "Vi vil gerne den der autenticitet ..."

**Forfattere:** Knudsen, Lars Emmerik Damgaard; Jensen, Margit Eva; Shakoor, Line Rønn

**Type:** Tidsskrift-artikel

**Udgivet i:** Unge Pædagoger, 2017, Vol 2017, Issue 4,  
p. 47-57

**Resumé:** Åben skole skal gøre undervisningen i alle fagene mere virkelig og nærværende over for eleverne. Og hvilken bedre måde, end at kalde den autentisk kan man forestille sig? Men hvad indebærer og medfører denne didaktiske autenticitet, som heraf bliver central for undervisningens form og indhold? Me...

**Hovedforskningsområde:** Humanities

**ORCID:** 0000-0002-1191-0339

**Institutioner:** Aarhus Universitet Danske Professionshøjskoler



### **5. Truthfulness in science teachers' corporeal performances**

**Forfattere:** Daugbjerg, Peer

**Type:** Tidsskrift-artikel

**Udgivet i:** Journal of the European Teacher Education Network, 2014, Vol 9, p. 149-158

**Resumé:** Relations between science teachers' corporeal performances and their statements regarding these actions are discussed. Dispositions of truthfulness are applied to grasp the personal nuances in these relations. Three teachers' corporeal performances and truthfulness are analysed. Diana shows effort...

**ORCID:** 0000-0002-4288-0080

**Institutioner:** Danske Professionshøjskoler

### **6. Når personkendskab bliver professionskundskab**

**Forfattere:** Knudsen, Hanne; Bjerg, Helle

**Type:** Bog-kapitel

**Udgivet i:** At Skabe En Professionel, 2012, p. 76-97

**Redaktør:** Järvinen, Margaretha, Mik-Meyer, Nanna

**Resumé:** I kapitlet fokuserer vi på, hvordan præmisserne for den professionelle lærer har ændret sig, når lærerens opgave udvides til også at omfatte ledelse af elevens selvforhold og øvrige sociale relationer med henblik på at få eleven til at skabe sig selv som lærende. Gennem eksempler på værktøjer, so...

**Hovedforskningsområde:** Humanities

**Udgiver:** Hans Reitzels Forlag

**ORCID:** 0000-0003-3879-0629

**Institutioner:** Aarhus Universitet

### **7. Kunsten at undervise - om lærerroller og gruppedynamik**

**Forfattere:** Nørgaard, Maj-Britt; Winther, Helle; Herskind, Mia

**Type:** Bog-kapitel

**Udgivet i:** Fodfæste Og Himmelkys: Undervisningsbog I Bevægelse, Rytmask Gymnastik Og Dans, 2015, p. 33-51

**Hovedforskningsområde:** Science/technology

**Udgiver:** Billesøe og Baltzer

**ORCID:** 0000-0003-1074-5885

### **8. Pædagogens samarbejdet med lærere i skolen**

**Forfattere:** Hedegaard-Sørensen, Lotte

**Type:** Bog-kapitel

**Udgivet i:** Pædagogen Som Myndighedsperson:

En Grundbog, 2017, p. 305-320

**Redaktør:** Petersen, Kirsten Elisa, Torsten Erlandsen

**Resumé:** Denne artikel diskuterer, hvordan pædagogers faglighed kan bidrage til at øge deltagelse, læring, udvikling og trivsel for børn i folkeskolen. På baggrund af empiriske studier i både almen-pædagogiske og specialpædagogiske læringsmiljøer argumenteres der i artiklen for, at pædagogens faglighed og...

**Hovedforskningsområde:** Humanities

**Udgiver:** Samfundslitteratur

**ORCID:** 0000-0002-3501-5793

**Institutioner:** Aarhus Universitet

### 9. Teorien som mulighed for at tænke anderledes

**Forfattere:** Krejsler, John B.

**Type:** Tidsskrift-artikel

**Udgivet i:** Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 2014, Issue 4, p. 34-42

**Resumé:** Artiklen skriver sig ind i opgøret med konventionen om og længslen efter entydige sammenhænge mellem teori og praksis. Med udgangspunkt i Deleuze og Guattaris bestemmelse af filosofiens opgave som den at skabe begreber, der gør det muligt at tænke anderledes, tænkes teori i stedet som en værktøj...

**Hovedforskningsområde:** Humanities

**ORCID:** 0000-0002-6471-2723

**Institutioner:** Aarhus Universitet

### 10. Varieties of teacher expertise in teaching Danish language and literature in lower secondary schools

**Forfattere:** Dorf, Hans; Kelly, Peter; Pratt, Nick; et al.

**Type:** Tidsskrift-artikel

**Udgivet i:** Nordic Studies in Education, 2012, Issue 1, p. 17-34

**Resumé:** In this study we seek to explore how expert teachers mediate the many influences on their practice. The research we report here is set in the context of lower secondary school teaching of Danish language and literature. Our findings suggest that teacher expertise can be conceptualized by a set of...

**Hovedforskningsområde:** Humanities

**Institutioner:** Aarhus Universitet

### 11. «Vi prøver at gøre det så godt for dem som muligt, mens de er her»

**Forfattere:** Moldenhawer, Bolette

**Type:** Tidsskrift-artikel

**Udgivet i:** Tidsskrift for Velferdsforskning, 2017, Vol 20, Issue 4, p. 302-316

**Resumé:** Formålet med denne artikel er at undersøge det pædagogiske arbejde med asylsøgende børn i den kommunale grundskole i Danmark. Undersøgelsen er informeret af en mikrosociologisk tilgang og består af både interviews med ansatte i skole, asylcenter og forvaltning og deltagende observationer. Undersø...

**Hovedforskningsområde:** Humanities

**Fuldtækstadgang:** Online andetsteds

**Institutioner:** Københavns Universitet

### 12. Dømmekraft i Praksis

**Forfattere:** Gulløv, John Matthias

**Type:** Andet

**Resumé:** Afhandlingen bygger på en antropologisk undersøgelse af dømmekraft blandt ansatte på en skole i en dansk provins. Dømmekraft anvendes som et analytisk, ikke-normativt begreb, der bruges til at undersøge, hvordan professionelle orienterer sig og tager stilling til dilemmaer og friktioner, de oplev...

**Udgiver:** Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter, 2015

**Institutioner:** Danske Professionshøjskoler

### 13. Pædagogens samarbejde med lærere i skolen

**Forfattere:** Hedegaard-Sørensen, Lotte

**Type:** Bog-kapitel

**Udgivet i:** Pædagogen Som Myndighedsperson: En Grundbog, 2017, p. 305-320

**Redaktør:** Petersen, Kirsten Elisa, Torsten Erlandsen

**Resumé:** Denne artikel diskuterer, hvordan pædagogers faglighed kan bidrage til at øge deltagelse, læring, udvikling og trivsel for børn i folkeskolen. På baggrund af empiriske studier i både almen-pædagogiske og specialpædagogiske læringsmiljøer argumenteres der i artiklen for, at pædagogens faglighed og...

**Hovedforskningsområde:** Humanities

**Udgiver:** Samfundslitteratur

**ORCID:** 0000-0002-3501-5793

**Institutioner:** Aarhus Universitet

### 14. Room for a dedicated teacher?

**Forfattere:** Petersen, Karen Bjerg

**Type:** Tidsskrift-artikel

**Udgivet i:** Journal of the International Society for Teacher Education, 2013, Vol 17, Issue 1, p. 101-113

**Resumé:** In international educational neo-liberal/neo-conservative policy contexts, efficiency, standards, tests, and accountability are general mainstream concepts of education, and as such, part of many teachers' daily lives. Educational researchers have investigated implications and consequences for le...

**Hovedforskningsområde:** Humanities

**Institutioner:** Aarhus Universitet

### 15. Professional claims to authority: a comparative study of Danish doctors and teachers (1950-2010)

**Forfattere:** Harrits, Gitte Sommer; Larsen, Lars Thorup

**Type:** Tidsskrift-artikel

**Udgivet i:** Journal of Professions and Organization, 2016, Vol 3, Issue 2, p. 154-169

**Hovedforskningsområde:** Social science

**DOI:** 10.1093/jpo/jov011

**ORCID:** 0000-0002-5544-0236, 0000-0003-4100-5425

**Fuldttekst adgang:** Aarhus Universitet

Hent forlagsudgave gennem DOI-opslag

**Institutioner:** Aarhus Universitet

### 16. Teaching without Authority

**Forfattere:** Liu, Hin-Yan

**Type:** Tidsskrift-artikel

**Udgivet i:** Law Teacher, 2012, Vol 46, Issue 2, p. 146-164

**Hovedforskningsområde:** Social science

**Institutioner:** Københavns Universitet

### 17. Comparing pedagogy in mathematics in Denmark and England

**Forfattere:** Dorf, Hans; Kelly, Peter; Hohmann, Ulrike; et al.

**Type:** Tidsskrift-artikel

**Udgivet i:** European Educational Research Journal, 2013, Vol 12, Issue 4, p. 553-567

**Resumé:** This paper reports the findings of a comparative study of pedagogy in lower-secondary school mathematics in Denmark and England. Lesson observations and interviews identified the range of goals towards which teachers in each country worked and the actions these prompted. These were clustered usin...

**Hovedforskningsområde:** Humanities

**Institutioner:** Aarhus Universitet

### 18. Seize the opportunity to think differently!

**Forfattere:** Krejsler, John Benedicto

**Type:** Tidsskrift-artikel

**Udgivet i:** Educational Philosophy and Theory, 2016, Vol 48, Issue 14, p. 1475-1485

**Resumé:** If the purpose of philosophy is creating concepts that make it possible to think differently, education surely needs philosophical assistance. Sketching a Deleuzian approach to education, this article explores a practice of thinking about and performing 'school,' 'teacher,' and 'learning' differe...

**Hovedforskningsområde:** Humanities

**DOI:** 10.1080/00131857.2016.1163247

**ORCID:** 0000-0002-6471-2723

**Fuldtekst adgang:** Aarhus Universitet

Hent forlagsudgave gennem DOI-opslag

**Institutioner:** Aarhus Universitet

### 19. Comparing teacher roles in Denmark and England

**Forfattere:** Kelly, Peter; Dorf, Hans; Pratt, Nick; et al.

**Type:** Tidsskrift-artikel

**Udgivet i:** Compare: a Journal of Comparative and International Education, 2014, Vol 44, Issue 4, p. 566-586

**Resumé:** This article reports the findings of a comparative study of teaching in Denmark and England. Its broader aim is to help develop an approach for comparing pedagogy. Lesson observations and interviews identified the range of goals towards which teachers in each country worked and the actions these ...

**Hovedforskningsområde:** Humanities

**DOI:** 10.1080/03057925.2013.800786

**Fuldtekst adgang:** Online andetsteds

Hent forlagsudgave gennem DOI-opslag

**Institutioner:** Aarhus Universite

## Udgivelser fremsøgt uden peer review

(Myndighed\* OR autenti\* OR autoritet\* OR person\* OR fagperson OR "Professionel lærer" OR lærerrolle\*) AND (lærer\*)

### 1. Den personlige lærer - en relation hvor fag og person er i centrum

**Forfattere:** Husted, Marianne; Villadsen, Dorte Buxbom; Hansen, Karin Lind

**Type:** Tidsskrift-artikel

**Udgivet i:** Uddannelsesnyt, 2014, Issue 1, p. 27-29

**Resumé:** Artiklen beskriver et kvalitativt hermeneutisk udviklingsprojekt. På baggrund af et stort frafald i den første del af sygeplejerskeuddannelsen har projektet haft fokus på, hvilken betydning relationen mellem studerende og kontaktlærer kan have for fastholdelse. Herved forventes at kunne iværksætt...

**ORCID:** 0000-0003-1276-0990

**Institutioner:** Danske Professionshøjskoler

### 2. Nogen vil noget med nogen

**Forfattere:** Bjerresgaard, Helle

**Type:** Tidsskrift-artikel

**Udgivet i:** Liv I Skolen, 2018, Issue 4, p. 22-33

**Resumé:** "Nogen vil noget med nogen" Den pædagogiske grundformel rummer det allervigtigste for den professionelle lærer anno 2018, nemlig evnen til at lede eleverne i en bestemt hensigt og evnen til at skabe relationer med eleverne og eleverne indbyrdes. Det man oplever i skolen, sætter sig for livet: "Sp...

**Institutioner:** Danske Professionshøjskoler

### 3. Faglighed er også værdier

**Forfattere:** Karnøe, Jonatan Kolding

**Type:** Tidsskrift-artikel

**Udgivet i:** Psykolog Nyt, 2011, Issue 12, p. 14-15

**Resumé:** Faglige vurderinger påvirkes ikke kun af viden og metoder, men tillige af personlige værdier. En undersøgelse fra aalborg universitet tager temaet op....

**Institutioner:** Danske Professionshøjskoler

### 4. Den gode og autentiske lærer

**Forfattere:** Laursen, Per Fibæk

**Type:** Tidsskrift-artikel

**Udgivet i:** Liv I Skolen : Tidsskriftet Om Lærernes Hverdag Og Det Gode Arbejde I Skolen, 2013, Vol 15, Issue 1, p. 53-57

**Hovedforskningsområde:** Humanities

**ORCID:** 0000-0002-1796-1436

**Institutioner:** Aarhus Universitet

(Myndighed\* OR autenti\* OR autoritet\* OR person\* OR fagperson OR  
"Professionel lærer" OR lærerrolle\*) AND (lærer\*)

### 1. Den personlige lærer - en relation hvor fag og person er i centrum

**Forfattere:** Husted, Marianne; Villadsen, Dorte Buxbom; Hansen, Karin Lind

**Type:** Tidsskrift-artikel

**Udgivet i:** Uddannelsesnyt, 2014, Issue 1, p. 27-29

**Resumé:** Artiklen beskriver et kvalitativt hermeneutisk udviklingsprojekt. På baggrund af et stort frafald i den første del af sygeplejerskeuddannelsen har projektet haft fokus på, hvilken betydning relationen mellem studerende og kontaktlærer kan have for fastholdelse. Herved forventes at kunne iværksætt...

**ORCID:** 0000-0003-1276-0990

**Institutioner:** Danske Professionshøjskoler

### 2. Nogen vil noget med nogen

**Forfattere:** Bjerresgaard, Helle

**Type:** Tidsskrift-artikel

**Udgivet i:** Liv I Skolen, 2018, Issue 4, p. 22-33

**Resumé:** "Nogen vil noget med nogen" Den pædagogiske grundformel rummer det allervigtigste for den professionelle lærer anno 2018, nemlig evnen til at lede eleverne i en bestemt hensigt og evnen til at skabe relationer med eleverne og eleverne indbyrdes. Det man oplever i skolen, sætter sig for livet: "Sp...

**Institutioner:** Danske Professionshøjskoler

### 3. Faglighed er også værdier

**Forfattere:** Karnøe, Jonatan Kolding

**Type:** Tidsskrift-artikel

**Udgivet i:** Psykolog Nyt, 2011, Issue 12, p. 14-15

**Resumé:** Faglige vurderinger påvirkes ikke kun af viden og metoder, men tillige af personlige værdier. En undersøgelse fra aalborg universitet tager temaet op....

**Institutioner:** Danske Professionshøjskoler

### 4. Den gode og autentiske lærer

**Forfattere:** Laursen, Per Fibæk

**Type:** Tidsskrift-artikel

**Udgivet i:** Liv I Skolen : Tidsskriftet Om Lærernes Hverdag Og Det Gode Arbejde I Skolen, 2013, Vol 15, Issue 1, p. 53-57

**Hovedforskningsområde:** Humanities

**ORCID:** 0000-0002-1796-1436

**Institutioner:** Aarhus Universitet

### 5. Teachers and teacher personality

**Forfattere:** Kristensen, Rune Müller

**Type:** Afhandling-Ph.D.

**Hovedforskningsområde:** Humanities

**Udgiver:** DPU, Aarhus Universitet, 2017

**ORCID:** 0000-0001-5132-2462

**Institutioner:** Aarhus Universitet

## 6. Læreren i et politiseret minefelt

**Forfattere:** Kryger, Niels

**Type:** Bog-kapitel

**Udgivet i:** Skolens Praksis: Tilgange Til Pædagogik, Undervisning Og Læring, 2013, p. 241-250

**Redaktør:** Mårtensen, Brian Degn

**Resumé:** I artiklen diskuteres skole-hjem-samarbejde i en dansk kontekst i relation til de udfordringer det stiller læreren over. Der argumenteres for at det er et meget politiseret området - og det på en række punkter kræver læreres personlige stillingtagen, hvordan han/hun vil forvalte sin rolle i forho...

Hovedforskningsområde: Humanities

**Udgiver:** Dafolo

**ORCID:** 0000-0003-3700-7233

**Institutioner:** Aarhus Universitet

## 7. Kompetencenomaden udfordrer den professionelle lærer

**Forfattere:** Krejsler, John B.

**Type:** Bog-kapitel

**Udgivet i:** Læringens Perspektiv: Udfordringer Til Ledelse Og Undervisning (festskrift Til Mads Hermansen), 2011, p. 42-57

**Redaktør:** Ryberg, Birgit

**Resumé:** Der tales mere om professioner og professionalisering end nogensinde før blandt lærere, pædagoger, sygeplejersker og andre erhvervsgrupper med mellemlange videregående uddannelser og lovgiverne på nationalt plan. Med denne artikel – og med lærerne som gennemgående eksempel – vil jeg imidlertid pr...

**Hovedforskningsområde:** Humanities

**Udgiver:** Akademisk Forlag

**ORCID:** 0000-0002-6471-2723

**Institutioner:** Aarhus Universitet

## 8. Undervisning - mellem håndværk og kunst

**Forfattere:** Bjerresgaard, Helle; Hermansen, Mads

**Type:** Bog

**Resumé:** Den aktuelle læreruddannelse er modulopdelt og styret af læringsmålsætninger. Det har på mange måder været en hensigtsmæssig og nødvendig udvikling, men sikringen af sammenhængen og den personlige refleksion over, hvordan de enkelte modulers kundskaber skal udmøntes i godt undervisningshåndværk, ...

**Udgiver:** Samfundslitteratur, 2016

**Institutioner:** Danske Professionshøjskoler

## 9. Professionelle i velfærdsstaten

**Type:** Bog

**Redaktør:** Hansen, Steen Juul

**Resumé:** Denne bog handler om de professionelle i den del af den offentlige sektor, der beskæftiger sig med serviceproduktion. Der er mange forskellige professioner, der beskæftiger sig med serviceproduktion i den offentlige sektor. De professioner man i første omgang tænker på er lærere, pædagoger, sygep...

**Udgiver:** Hans Reitzels Forlag, 2010

**ORCID:** 0000-0002-0444-4528

**Institutioner:** Danske Professionshøjskoler

## 10. Må ikke slettes

**Type:** Bog

**Redaktør:** Svanberg, Ray, Wille, Hans Petter, Petersen, Benedikte Vilslev, Kvols, Anja Madsen

**Resumé:** Bogen er en indføring i pædagogik og lærerarbejde. Den behandler de vigtigste temaer i forbindelse skole, læring og undervisning. Således er bogen bygget op om følgende emner: lærerfaget, læring, læringstraditioner, læringsstrategier, it i undervisningen, vurdering for læring, undervisningsdiffer...

**Serie:** Lærerens Grundfaglighed

**Udgiver:** Klim, 2016

**ORCID:** 0000-0003-3855-0262

**Institutioner:** Danske Professionshøjskoler

## 11. Didaktik

**Forfattere:** Petersen, Benedikte Vilslev; Kvols, Anja Madsen

**Type:** Bog-kapitel

**Udgivet i:** Pædagogik Og Lærerfaglighed: 18 Bidrag, 2017, p. 221-239

**Redaktør:** Hedegaard, Karen Marie, Petersen, Benedikte Vilslev, Kvols, Anja Madsen

**Resumé:** Kapitlet om didaktik er tænkt som et bidrag til udvikling af almen undervisningskompetence, der er et af de pædagogiske kompetenceområder i dansk læreruddannelse. Teoretisk bygger kompetenceområdet på almen didaktik - dvs. undervisningsteori. Som de øvrige videnskabsområder i Lærerens grundfaglig...

**Serie:** Lærerens Grundfaglighed

**Udgiver:** Klim

**ORCID:** 0000-0003-3855-0262, 0000-0003-3855-0262

**Institutioner:** Danske Professionshøjskoler

## 12. Klasseledelse og fag

**Type:** Bog

**Redaktør:** Schmidt, Maria-Christina Secher

**Resumé:** Antologien Klasseledelse og fag – at skabe klassekultur gennem fagdidaktiske valg sætter fokus på, hvordan lærerens fagdidaktiske valg er medskabere af klassekulturen i klasseværelset. Klasseledelse handler bl.a. om lærerens evne til at skabe en positiv, dialogisk og inkluderende klassekultur. Og ...

**Hovedforskningsområde:** Humanities

**Serie:** Undervisning Og Læring

**Udgiver:** Dafolo, 2011

**Institutioner:** Aarhus Universitet Danske Professionshøjskoler

## 13. Om lærerrollen

**Forfattere:** Dahl, Thomas; Askling, Berit; Heggen, Kåre; et al.

**Type:** Rapport

**Hovedforskningsområde:** Humanities

**Udgiver:** Fagbokforlaget, 2016

**Fuldttekst adgang:** Online andetsteds

**Institutioner:** Aarhus Universitet

## 14. Lærerrolle og professionsbevidsthed

**Forfattere:** Beck, Steen; Hansen, Dion Rüsselbæk

**Type:** Bog-kapitel

**Udgivet i:** Gymnasiepædagogik, 2013

**Redaktør:** Damberg, Erik, Dolin, Jens, Holten Ingerslev, Gitte, Kaspersen, Peter

**Hovedforskningsområde:** Humanities

**Udgiver:** Hans Reitzels Forlag

**Institutioner:** Syddansk Universitet