

Find vejen frem  
VIA University College

VIA University College



# Den professionelle lærer

Liv i Skolen

Nr. 4 · Dec. 2018 · 20. årgang

Tema:

### **Den professionelle lærer**

Udgiver:

VIA Efter- og videreuddannelse

Hedeager 2

8200 Aarhus N

T: 87551900

Henvendelse:

Beritt Winnie Nielsen

E: bwn@via.dk

T: 87550909

Redaktion:

Morten Stokholm Hansen

Ansvarshavende:

Poul Erik Philipsen

Layout: Pernille Hansen

Tryk: Rosendahls

ISSN: 1398-2613

Ideer og bidrag til artikler, kontakt:

msh@via.dk

---

Kommentér dette nummer af

Liv i Skolen på Facebook:

[www.facebook.com/ViaPaedagogisk](http://www.facebook.com/ViaPaedagogisk)

[Videreuddannelse](#)



---

### **Priser**

Årsabonnement	375 kr.
2 abonnementer	575 kr.
3 abonnementer	725 kr.
Enkeltnumre 2015-2016	125 kr.
Enkeltnumre før 2015	95 kr.
En årgang 2006-2014	300 kr.
Studerende:	25 % rabat

Klassesæt (skoler og studerende):

Ved 15 stk. enkeltnumre 30 % rabat

Priser er inkl. moms, ekskl. forsendelse

For køb, kontakt: liviskolen@via.dk

---

Abonnementsperioden følger kalenderåret

---

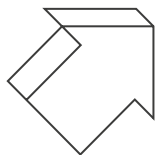
### **Hent uddrag af artikler fra disse numre på [www.liviskolen.dk](http://www.liviskolen.dk):**

4/2018	Den professionelle lærer
3/2018	Inkluderende læringsmiljøer
2/2018	Co-teaching
1/2018	Dynamisk mindset

---

### **Hent digitale udgaver af artikler fra bl.a. disse numre på [www.liviskolen.dk](http://www.liviskolen.dk):**

4/2017	Bevægelse og sundhed
3/2017	Det 21. århundredes kompetencer
2/2017	Professionelle læringsfællesskaber
1/2017	Angelsaksisk didaktik
4/2016	Pædagoger i skolen
3/2016	Datainformeret læringsledelse
2/2016	Udsathed i skolereformens kontekst
1/2016	Læringsvejlederen
4/2015	Feedback i naturfagene og matematik
3/2015	Canadisk pædagogik i skolen
2/2015	Sociale medier i skolen
1/2015	Læreruddannelser forsker i praksis
4/2014	Målstyret læring i skolen



### Velkommen til dette nummer af Liv i Skolen om den professionelle lærer

Når man indkapsler professionsbegrebet, er de fleste enige om følgende: Den professionelle besidder en relevant kundskabsbase, har særlige færdigheder og kompetencer, kan handle selvstændigt med faglig dømmekraft i et komplekst felt, hvor der ofte er flere modsatrettede interesser. Endeligt er den professionelle i stand til at foretage kvalificerede analyser og refleksioner over den praksis, der udøves. Professionsbegrebet indeholder derudover et etos - en bekendelse til at arbejde efter et fælles værdigrundlag og ud fra et fælles professionsideal.

Men under disse typiske karakteristika for en profession lurder uenighederne, for kan vi overhovedet blive enige om, hvilke kundskaber og færdigheder læreren i den danske folkeskole skal besidde? Hvilken rolle spiller fx data som afsæt for at være professionel lærer, hvordan kan vi anvende forskning til at øge sandsynligheden for, at indsatser (måske) virker bedre og hvilken rolle spiller systematiske evalueringer af elevernes læringsprogression? Interessant bliver det at se på begrebet metodefrihed, der altid har været en hjørnesteen i lærernes praksis, når Lars Qvortup i sin artikel argumenterer for at bruge begrebet metodeansvar i stedet. Det betyder, at der ikke er frihed til at anvende metoder, der ikke virker. Dette argument rejser et kernespørgsmål til lærergerningen i dag: er det mere metodefrihed eller mere metodeansvar der er vejen til øget professionalisering?

Dette nummer giver ikke svarene, men forsøger at fastholde den evigt aktuelle diskussion om, hvad der kendetegner den dygtige, kompetente og professionelle lærer.

Venlig hilsen  
Morten Stokholm Hansen  
Redaktør

## DEN PROFESSIONELLE LÆRER

6

### Den professionelle lærer

Som medlem af lærerprofessionen udøver man professionel dømmekraft. Man arbejder på basis af et metodisk og teoretisk vidensgrundlag. Man varetager et metodeansvar, dvs. er ansvarlig for at de metoder, der anvendes, er de mest hensigtsmæssige. Og man varetager et samfundsansvar, der er beskrevet i form af formålserklæringer og målbeskrivelser for folkeskolen. Friheden har også ændret sig, ikke til tvang, men til nødvendigheden af at arbejde sammen i professionelle arbejdsfællesskaber, lærerteams eller med en moderne betegnelse: Professionelle læringsfællesskaber.

*Af Lars Qvortrup, professor*

14

### Deprivatisering af praksis - vejen til øget professionalismisme

I 2011 begravede Andreas Rasch-Christensen den privatpraktiserende lærer. Jeg vil i denne artikel komme med tre konkrete bud på, hvordan man kan deprivatisere undervisningspraksis for derigennem at skabe en kultur, hvor døren til klasseværelset ikke nødvendigvis bliver lukket med det samme. Bidraget skal ikke ses som en færdig opskrift men refleksioner over, hvordan skolen som organisation kan understøtte bevægelsen væk fra den privatpraktiserende lærer. Netop den deprivatiserede undervisningspraksis bliver en del af bevægelsen mod en mere professionel praksis.

*Af Rasmus Godsk, læringsvejleder*

22

### Nogen vil noget med nogen

Lærernes professionsideal (DLF 2002) blev i 2014 revitaliseret og det slår fast, at lærerarbejdet ikke er en privatsag, men en meget personlig sag, som skal håndteres professionelt. De tre klassiske P'er privat, personlig og professionel genindsættes i den pædagogiske diskurs - og de er stadig svære at håndtere. I nogle perspektiver har begreberne svævet rundt som hinandens modsætninger, i andre har de udgjort et spændingsfelt eller nogle 'tilstande', som læreren skal kunne håndtere hensigtsmæssigt. Et nyt bud kunne være, at opsplitningen i de tre P'er i virkeligheden er en falsk præmis, som snarere komplicerer end faciliterer forståelsen af lærerbegrebet

*Af Helle Bjerresgaard, lektor*

34

### Styrk lærerprofessionen

Lærere er højt specialiserede vidensarbejdere, der både skal være fagligt dygtige, skabe gode relationer samt håndtere opgaven med klasseledelse. Historisk set er det forskelligt, hvad lærere har med fra deres uddannelse, da læreruddannelsen jævnlige er blevet ændret. Lærernes grundfaglighed kan defineres på forskellig vis, men teoretisk og faglig viden, færdigheder, praksiserfaringer, evnen til at koble teori og praksis, kendskab til forskningsviden og refleksionsevne er vigtige forudsætninger for, at læreren kan løse den komplekse undervisningsopgave kompetent og dermed for udviklingen af professionen.

*Af Jeanette Sjøberg, formand for Undervisningsudvalget i DLF.*

**42****En kraftfuld vision virker**

I bakspejlet ser det ud, som om vi har arbejdet med en gennemtænkt og detaljeret plan. Sandheden er, at udviklingen først og fremmest er båret af en vision, som har været hjælpsom, når vi skulle træffe beslutninger undervejs. Hvis jeg lykkes med denne artikel, så har du ikke fået en opskrift på, hvordan man kan arbejde med professionel kapital. Jeg håber, at du i stedet har fået inspiration til at se, at en kraftfuld vision, som deles af medarbejdere, ledelse og det politiske system, fungerer som katalysator for konkrete og nødvendige forandringer i den pædagogiske praksis.

*Af Stefan Møller Christiansen, skolechef*

**50****Den professionelle lærer har "dataliteracy"**

I denne artikel vil jeg argumentere for, at det er muligt gennem professionelt arbejde med data at styrke den daglige praksis for pædagoger, lærere og ledere i skolen. Grundlæggende bør datainformeret praksis rette sig mod at få øje for børn og deres læringspotentialer og samtidigt arbejde med fortsat forbedring af undervisningen. Datainformeret praksis kan understøtte at ledelse og medarbejdere træffer de bedste mulige professionelle beslutninger byggede på professionel dømmekraft.

*Af Martin Søland Klausen, konsulent og lektor*

**62****Den kompetente lærer**

Jeg har fulgt 7 nye lærere i deres sidste år på læreruddannelsen og i deres første år som nyuddannede lærere. Jeg har undersøgt, hvordan de opfatter den kompetente lærer, hvad de faktisk gør,

når de handler kompetent i skolen, og hvordan de har lært at handle kompetent. Denne artikel konkluderer på baggrund af mit ph.d. studie, at det politiske krav om styrket læseplansbaseret faglighed er ensidigt og overser, at en kompetent lærer år 2018 også skal kunne håndtere mellem-curriculære aktiviteter kompetent.

*Af Anne Mette Hald, lektor og Ph.d.*

**70****'Fint nok, hvornår skal jeg få tid og overskud til det?'**

I Silkeborg skolevæsen arbejder vi kontinuerligt for at skabe de bedste forudsætninger for, at eleverne lærer og udvikler sig bedst muligt. Den væsentligste forudsætning for at dette lykkes er, at skolen befolkes af professionelle pædagogiske medarbejdere der samarbejder om at skabe den gode skole. I denne artikel stilles skarpt på lærerrollen - med det in mente, at såvel pædagoger som ledere også spiller en afgørende rolle i skolen.

*Af Mette Bak Bjerregaard, konsulent og Anne L. Vinther, leder*

**80****Uddannelsesparathedsvurderingen - en udfordring for den professionelle lærer?**

Med indførelse af uddannelsesparathedsvurderingen skal lærerne også vurdere elevernes sociale og personlige forudsætninger. På baggrund af en undersøgelse af læreres modtagelse af denne opgave behandler artiklen en række udfordringer, som uddannelsesparathedsvurderingen giver den professionelle lærer.

*Af Lene Kofoed Rasmussen, lektor og Ph.d.*

**90****DLF's Professionsideal**

# Den professionelle lærer





Lars Qvortrup er professor og leder af nationalt center for Skoleforskning, DPU, Aarhus Universitet

Der var engang, hvor læreren ikke tilhørte en profession, men udgjorde en personlighed med høj social status og en stor grad af metode- og beslutningsfrihed. Som Martin A. Hansen skrev om læreren Johannes Vig i Løgneren: "Jeg gav Børnene lidt før fri fra Skole i Dag. Det var Taagens Skyld. De kunde ikke være i Ro et Øjeblik. (...) I har fri, ud med jer! Det er Foraar nu!"

Sådan kan man ikke beskrive lærerrollen i dag. I dag tilhører man som lærer en profession: Lærerprofessionen. Som medlem af lærerprofessionen udøver man professionel dømmekraft. Man arbejder på basis af et metodisk og teoretisk vidensgrundlag. Man varetager et metodeansvar, dvs. er ansvarlig for at de metoder, der anvendes, er de mest hensigtsmæssige. Og man varetager et samfundsansvar, der er beskrevet i form af formåls- og målbeskrivelser for folkeskolen. Friheden har også ændret sig, ikke til tvang, men til nødvendigheden af at arbejde sammen i professionelle arbejdsfællesskaber, lærer-teams eller med en moderne betegnelse: Professionelle læringsfællesskaber. I disse

fællesskaber opretholder og udvikler lærerfællesskabet sin professionalitet indefra og ikke udefra. Her udskiftes frihed ikke med tvang, men her skabes der en ramme, hvor autonomi og fællesskab spiller sammen.

Men stadigvæk har lærerrollens traditionshistorie betydning: Den er det 'klangtæppe', der danner grundlag for diskussioner om den moderne lærerrolle.

### Introduktion

I Norge arbejder de helt anderledes med skolepolitik, end vi gør i Danmark. I Danmark vedtog man i 2013 en omfattende folkeskolereform. Den blev implementeret



## DEN PROFESSIONELLE LÆRER

---

i 2014 – og allerede et par år efter blev der sået tvivl om dens centrale elementer. I 2015 blev der til og med udpeget en ny undervisningsminister, som var modstander af reformen og aktivt har modarbejdet den.

I Norge arbejder man betydeligt mere langsigtet. Her undersøger man først grundigt sagerne. I 2013 – det år, skolereformen blev vedtaget i Danmark – nedsatte den norske regering et udvalg, Fremtidens Skole - eller Ludvigsen-udvalget, som det blev opkaldt efter formanden. Udvalget fik til opgave at skue 20-30 år ud i fremtiden og se på, hvordan fremtidens kompetencer og fremtidens skole kan tage sig ud. Som Sten Rudar Ludvigsen i november 2015 udtalte til Danske Gymnasier: "Det skulle ikke være en politisk slagmark, for vi ved noget, som er vigtigt for eleverne. Vi har i samspil med sektoren lavet et vidensgrundlag, hvor politikere får vanskeligt ved at kritisere det – netop fordi sektoren står sammen om dette grundlag" (Ludvigsen 2015).

Tilsvarende nedsatte Kunnskapsdepartementet – det der i Danmark svarer til Undervisningsministeriet – i 2015 en ekspertgruppe, som skulle skabe et vidensgrundlag om lærerrollen: Hvordan er lærerrollen blevet opfattet i et historisk perspektiv, og hvordan kan den udvikle sig? (Dahl et al. 2016).

Hele pointen er, at hvis man skal reformere folkeskolen – den både vigtigste,

tungeste og mest komplekse institution i samfundet – skal man gøre et grundigt forarbejde, så tvivlen ikke melder sig umiddelbart efter at reformen er gennemført. Man skal naturligvis have undersøgt, hvad eleverne skal lære og hvordan man skal understøtte deres læring. Men man skal også sætte sig ind i, hvad det vil sige at være lærer. Hvilke opgaver varetager lærerne? Hvilken selvforståelse har professionen? Hvordan kan og skal den udvikles?

I nærværende sammenhæng handler det om lærerrollen, dvs. om det, der nu om dage kaldes den professionelle lærer. Jeg var selv medlem af det norske udvalg om lærerrollen og vil gengive nogle af de vigtigste resultater af udvalgets arbejde.

### Lærerrollen, historisk

For at forstå lærerprofessionens selvforståelse og mulighederne og udfordringerne ved at udvikle den, er det vigtigt at kende dens historie.

Lærerrollen har en vigtig historisk identitet, ikke mindst i Danmark, hvor læreren har spillet en vigtig rolle i den danske skønlitteratur. Hvem kender ikke fortælleren i Martin A. Hansens Løgneren, Johannes Vig, skolelærer på Sandø? Mest er han optaget af eksistentielle refleksioner, for sådan er læreren: En livsfilosof. I forhold til eleverne er han enerådende og hverken bundet af mål eller skemaer, som ovenstående citat viser, men det var fra før verden



## Man varetager et metodeansvar.



gik af lave. At tale om lærergerningen som en profession, for ikke at tale om "den professionelle lærer", ville dengang have været blasfemi. Man var ikke lærer af profession, men lærer som person.

Lærergerningen var kendetegnet ved en relativ frihed fra både kollegialt og administrativt indblik i undervisningen. Læreren var alene i klasseværelset, og hverken kolleger, ledere eller forvaltning skulle blande sig i udøvelsen af undervisningskunsten. Der var heller ikke særlige karrieremuligheder, hvilket betød, at den professionelle tilfredsstillelse kom fra den status, man havde som lærer, den relative frihed, man havde, og ikke mindst fra selve undervisningssituationen og den menneskelige kontakt med eleverne (Dahl et al. 2016: 31).

At denne opfattelse af lærerrollen ikke blot var dansk eller skandinavisk, har blandt andet den amerikanske uddannelsesforsker Dan Lortie demonstreret med sin meget læste og udbredte bog *Schoolteacher* (Lortie 1975). Ligesom socialarbejdere og sygeplejersker udgjorde lærerne ikke en profession, men en "semi-profession",

mente han, og det at skabe en balance mellem autonomi og kontrol var en vigtig ingrediens i lærernes måde at organisere arbejdet på. For dels kunne lærerarbejdet ikke organiseres på samme måde som andre professioners arbejde, og dels var udøvelsen af lærergerningen langt fra kun en udøvelse af professionelt tilegnede kundskaber og færdigheder. Lærerarbejdet var en "kunst", og man betragtede lærerarbejdet som en praktisk kundskabsform, der bedst kan betegnes med Aristoteles begreb om "fronesis", dvs. udøvelse af praktisk klogskab.

Alligevel fik denne version af lærerrollen en særlig styrke i Danmark og i Norge, sandsynligvis ikke mindst fordi videregående uddannelse blev opdelt i to institutionelle spor: Akademiet og Seminariet. Mens akademikere skulle besidde teoretisk, dvs. epistemisk kundskab, skulle seminariefolket tilegne sig fronetisk kundskab, dvs. praktisk kundskab og etik, eller under ét: praktisk visdom. Mens universitet lå i København – og senere til nøds i Aarhus – og tilhørte den latinske tradition, lå seminarierne ude i landet med en langt højere grad af forbindelse til folkeligheden og med et kulturelt slægtskab til folkehøjskolerne, en opdeling der blev sat på spidsen med Grundtvigs diskussion af Akademiet i Sorø. Netop af den grund hedder grundskolen i Danmark ikke den "offentlige" skole, public school, men folkeskolen, og stadigvæk ser man, at dens forankring i kommunerne undertiden

## I Norge arbejder man betydeligt mere langsigtet.



bliver draget i tvivl. Det kommunale styre beskrives ikke som det, det er, nemlig en demokratisk styreform, men som en bureaukratisk eller, endnu værre, en New Public Management styreform. Skolen burde, siger nogle, ganske vist bevare sin offentlige finansiering, men den burde forankres i en styreform der gav større indflydelse til forældrene og som forankrede skolen i det folkelige.

### Lærerrollen i dag

Der er sket meget, siden Johannes Vig "holdt skole" på Sandø, men historiske rødder er seje og stikker dybt. Seminarierne blev fra 2008 en del af professionshøjskolerne, hvilket ikke blot fjernede seminarier som institutionsgrundlag, men også indlemmede lærerprofessionen i fællesskabet af andre, hovedsageligt praktiske, professioner. En tilsvarende udvikling har man set for uddannelsesforskningen eller den pædagogiske forskning, som det engang hed og måske fortsat hedder. I 2000 blev Danmarks Lærerhøjskole omdannet til Danmarks Pædagogiske Universitet, DPU. I 2007 blev DPU fusioneret

ind under Aarhus Universitet som fakultet med betegnelsen Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Og i dag er det blevet et institut under Faculty of Arts med navnet: Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse. Kun akronymet DPU kan med god vilje siges at have overlevet, og pædagogik og uddannelse er blevet sidestillet.

I samme periode har også lærerrollen været genstand for betydelige diskussioner og forandringer. Sammenfattende er det rimeligt at sige, at lærere i dag er medlemmer af en profession på linje med andre offentlige professioner: Lærer- eller underviserprofessionen. Allerede i 1982 identificerer den amerikanske sociolog Robert K. Merton tre fælles karakteristika ved det, han kaldte de praktiserende professioner, dvs. dem der havde med mennesker at gøre: For det første bygger deres praksis på et eksplicit teoretisk og metodisk kundskabsgrundlag, som hviler på videnskabelig forskning og som professionsmedlemmerne har erhvervet sig gennem en videregående uddannelse. For det andet udøves praksis med plads til et professionelt skøn, men at skønnet er "professionelt" vil sige, at det udøves under henvisning til ekspliciterbare fag- og almen didaktiske valgmuligheder. Der hersker hverken "metodefrihed" eller "metodetvang". Nej, læreren er metodeansvarlig: Han eller hun kan gøre rede for, at de didaktiske valg, der træffes, kan begrundes med henvisning til et didaktisk kundskabsgrundlag. For det tredje udøves

praksis på grundlag af eksplicite etiske kriterier for varetagelse af professionsopgaverne, hvad enten disse kriterier er defineret af professionen som et professionelt etisk kodeks, eller det refererer til det ansvar som professionen har fået som samfundsmandat for eksempel i form af skolelovgivning med både formåls- og målbeskrivelser for lærerarbejdet (Merton 1986; Qvortrup 2016: 24-25; Dahl et al. 2016: 31). Sammenfattende kan man sige, at læreren som medlem af lærerprofessionen udøver professionel dømmekraft.

Teoretisk set kan man sige, at professionsudøvelsen udøves under betingelser, der er karakteriseret ved begrænset rationalitet (Simon 1996 [1969]). Den handlingskapacitet, man har som underviser, vil altid være mindre end graden af kompleksitet i undervisningssituationen. Herved adskiller lærerprofessionen sig fra det, man kunne kalde "tekniske" professioner, hvor bestemte fremgangsmåder hver gang fører til de samme resultater. Det betyder ikke, som nogen har ment, at undervisning er vilkårlig eller alene kan udøves som "praktisk visdom". Men det betyder, at fordi man som lærer hele tiden må træffe beslutninger under ufuldstændige omstændigheder, er man afhængig af klare mål og et veldokumenteret kundskabsgrundlag, som hele tiden må kombineres med løbende tilbagemeldinger og korrektioner (Dahl et al. 2016: 35). Det samme kan udtrykkes på den måde, at læreren arbejder under vilkår af et

permanent teknologi-deficit, dvs. på den betingelse at effekterne af de pædagogiske indsatser aldrig kan forudses fuldt ud (Luhmann og Schorr 1982: 11ff). Konsekvensen er at lærerne må udøve professionel dømmekraft: Baseret på viden om, hvad der med størst sandsynlighed virker bedst, må lærerne vælge pædagogiske interventioner i relation til den specifikke situation, som løbende må modificeres. Læreren må benytte sig af "situationsrelative kausalitetsplaner og primært orientere sig i forhold til variable faktorer, dvs. i forhold til begivenheder" (Luhmann og Schorr 1982: 27). Som Luhmann uddyber i Samfundets uddannelsessystem, spiller formål og planer naturligvis en rolle, ja undervisning kan ikke tænkes uden, for "når der tales om uddannelse, tænker man først og fremmest på en intentionel aktivitet, som bestræber sig på at udvikle menneskers færdigheder og forøge deres sociale tilslutningsevne" (Luhmann 2006 [2001]: 43). Så formål, mål og planer spiller en rolle. De er imidlertid ikke styrende eller definerende, men giver mulighed for løbende selvkorrektion: "De hjælper især til at fortolke ikke-entydige situationer og til at foretage yderligere skridt, når der er fri kapacitet til at gøre det" (Luhmann 2006 [2001]: 129). De virker med andre ord som det kompas, man styrer efter, men som man ikke følger slavisk, fordi der hele tiden dukker forhindringer, muligheder, genveje og uforudsete hændelser op, som man også må navigere efter.

## DEN PROFESSIONELLE LÆRER

---

Det indebærer, at refleksion spiller en afgørende rolle: Man handler, men man reflekterer også løbende over sine handlingsvalg: Var de rigtige? Skal de modificeres? Er vi på vej ud af en tangent, eller er der dukket uforudsete muligheder op, som bør forfølges? Tilsvarende reflekterer man også over sine handlingsvalg (Schön 1983). Når timen er slut, overvejer man, om man kunne have gjort noget anderledes, ofte i samarbejde med kolleger. Man har brug for et kollegialt fællesskab, hvor man deler sine refleksioner med andre og bruger dem til hele tiden at udvikle og styrke sit kompetencegrundlag som underviser.

Dette sidste foregår i professionelle kollegiale fællesskaber for eksempel i lærerteam eller med den moderne betegnelse: Professionelle læringsfællesskaber. Det er vigtigt at understrege, at disse fællesskaber ikke er private, men professionelle. Man "hygger" ikke først og fremmest, men man styrker og udvikler sin professionelle praksis. Men fællesskaberne skal heller ikke alene være praktiske fællesskaber, hvor man deler opgaver og materialer og løser praktiske problemer. De skal også have professionalitet og kompetenceudvikling for øje. Man skal sigte mod elevernes læring og trivsel. Man skal drøfte tegn på læring. Man skal diskutere og aftale pædagogiske indsatser og didaktiske valg. Og man skal støtte hinandens og fællesskabets professionelle udvikling (Qvortrup 2016). For at styrke arbejdet som lærer og i de professionelle fællesskaber, kan man

trække man på viden og data: Certificeret, dvs. forskningsbaseret viden om læring og undervisning. Og data om eleverne, undervisningen og skolen.

I England har den engelske professionssociolog Julie Evetts skelnet mellem professionalisering oppefra og indefra, "professionalism from above" og "professionalism from within" (Evetts 2013). Ofte opfattes professionalisering oppefra som noget negativt, dvs. som en tvang, mens professionalisering indefra forbindes med noget positivt. Pointen er, at der ikke er en modsætning mellem disse to. Alle moderne professioner eksisterer i kraft af en offentlig uddannelse, der som regel er forskningsbaseret, og de benytter sig løbende af forskningsresultater og forskningsproducerede data. Men samtidig er det vigtigt, at denne viden fortolkes, omsættes og gøres produktiv indefra, dvs. i det professionelle fællesskab. Med reference til den klassiske modsætning mellem frihed og tvang kan man sige, at her erstattes frihed ikke med tvang, men her skabes der en ramme hvor autonomi og fællesskab spiller sammen.

Men stadigvæk har lærerrollens traditionshistorie betydning: Den er det 'klangtæppe', på grundlag af hvilket diskussionen om den moderne lærerrolle udspiller sig.

## Litteratur

- Dahl, T. et al. (2016): *Om Lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Evetts, J. (2003): "The Sociological Analysis of Professionalism. Occupational Change in the Modern World". *International Sociology* 18 (2): 395-415.
- Evetts, J. (2013): "Professionalism: Value and Ideology". *Current Sociology* 61 (5-6): 778-796.
- Hansen, M. A. (1969 [1950]): *Løgneren*. København: Gyldendal.
- Lortie, D. (1975): *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ludvigsen, S. R. (2015): "Vores viden er vigtig for eleverne". <https://www.danskegymnasier.dk/sten-runar-ludvigsen-vores-viden-er-vigtig-eleverne/>
- Luhmann, N. (2006 [2001]): *Samfundets uddannelsessystem*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. og Schorr, K. E. (1982): "Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik". In: Luhmann, N. og Schorr, K. E. (1982): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Merton, R. K. (1982): *Social research and the practicing professions*. Cambridge, MA: Abt Books.
- Qvortrup, L (2016): *Det ved vi om professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo.
- Rasmussen, J. (2016): "Den danske folkeskole skal lære af Norge". <http://edu.au.dk/aktuelt/nyhed/artikel/skoleprofessor-den-danske-folkeskole-skal-laere-af-norge/>
- Schön, D. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Simon, H. A. (1996 [1969]): *The Sciences of the Artificial*. Cambridge, MA: MIT Press.