Trine Lindvig Thomsen
Organisations- og ledelseskonsulent
Act2Learn, University College Nordjylland

Nikolaj Stegeager
Director, Institute for Advanced Study in PBL
Aalborg Universitet

Mellem styring og frisættelse – professionel dømmekraft i elevcentreret undervisning

Denne artikel undersøger, hvilken betydning implementeringen af en mere elevcentreret og deltagerstyret undervisningspraksis får for lærernes professionelle dømmekraft. Med afsæt i 21 gruppeinterviews med lærere fra otte folkeskoler i Rebild Kommune analyseres erfaringer med implementeringen af problembaseret og projektorganiseret læring (PBL). Analysen viser, at elevcentrerede undervisningsformer skaber situationer, hvor lærernes professionelle vurderinger bliver særligt centrale. Samtidig peger lærerne på, at prøver, mål og tidsmæssige rammer fortsat påvirker deres handlemuligheder. Endelig fremhæves professionelle læringsfællesskaber som vigtige refleksionsrum for udviklingen af professionel dømmekraft i praksis.

Nøgleord: Professionel dømmekraft; elevcentreret undervisning; deltagerstyret pædagogik; problembaseret læring (PBL); professionelle læringsfællesskaber; frisættelse; folkeskolen.

Indledning

Folkeskolens udvikling gennem de seneste fire årtier kan beskrives som en bevægelse mellem to forskellige styringslogikker. Den ene vægter professionel autonomi og pædagogisk frihed, mens den anden søger at styrke kvalitet og ansvarlighed gennem mål, evaluering og dokumentation (Weidemann, 2024). Således var perioden frem mod årtusindskiftet præget af relativt stor lokal autonomi på folkeskoleområdet, hvor lærere og skoleledere havde betydelig frihedsgrad til at træffe beslutninger på baggrund af deres professionelle vurderinger af elevernes behov og med udgangspunkt i skolens lokale kontekst (Moos et al., 2020).

Denne styringsstrategi blev dog gradvist udfordret i takt med den stigende politiske interesse for New Public Management og resultatbaseret styring. Særligt de første PISA-målinger i begyndelsen af 2000'erne skabte betydelig politisk opmærksomhed om kvaliteten af den danske folkeskole og bidrog til en øget interesse for styringsredskaber, der kunne medvirke til at forbedre elevernes faglige resultater (Weidemann, 2012).

I de efterfølgende år blev der introduceret en række styringsmekanismer, herunder nationale test, læringsmål, trivselsmålinger og forskellige former for resultatopfølgning, der samlet set bidrog til en markant styrket målings- og evalueringskultur, hvor opfattelsen af undervisningens kvalitet i stigende grad blev knyttet til opnåelsen af på forhånd definerede mål. Denne udvikling har også haft betydning for opfattelsen af lærerrollen, både blandt praktikere, ledere og politikere. Hvor lærernes professionelle skøn og vurderinger tidligere udgjorde et centralt grundlag for planlægning og gennemførelse af undervisningen, kom eksternt definerede mål og standarder i højere grad til at fungere som retningsgivende for praksis. Flere forskere har i denne sammenhæng påpeget, at udviklingen på denne vis har forskudt balancen mellem styring og professionelt råderum og dermed påvirket de vilkår, hvorunder lærernes professionelle dømmekraft bringes i spil (Pedersen, 2016; Engsig, 2019; Møller, 2018).

Gennem de senere år har man imidlertid set tegn på en opblødning af den målorienterede, eksterne styringspraksis, som har kendetegnet skoleområdet i nu snart mere end tyve år. Forsøg med testfrie skoler, fritagelse fra visse nationale krav samt øget lokal beslutningskompetence kan ses som udtryk for et stigende politisk ønske om at skabe større fleksibilitet og lokalt handlerum.



Denne udvikling kommer tydeligst til udtryk i den tidligere regerings kvalitetsprogram *Frihed og fordybelse* fra 2024, som i høj grad lægger op til øget decentralisering og fremhæver nødvendigheden af tillid til læreres og pædagogers faglighed og professionelle vurderinger. I kvalitetsprogrammet fremhæves lærernes professionelle dømmekraft flere steder som en vigtig forudsætning for at udvikle en folkeskole, der i højere grad tager udgangspunkt i elevernes forskellige behov og lokale kontekster. Ambitionen er blandt andet at skabe bedre muligheder for en varieret undervisning, hvor lærere og pædagoger får større frihed til at træffe didaktiske beslutninger tæt på den konkrete praksis.

Udviklingen aktualiserer endvidere et øget fokus på den professionelle dømmekraft som pædagogisk redskab.

Dømmekraft har traditionelt været betragtet som en kernekompetence, fordi den sætter den professionelle i stand til at træffe kvalificerede beslutninger i situationer præget af kompleksitet, usikkerhed og modstridende hensyn (Gulløv, 2015). I de senere år har begrebet fået fornyet opmærksomhed i den internationale uddannelsesforskning, hvor det kobles til lærerens evne til at håndtere komplekse undervisningssituationer, der ikke kan reduceres til standardiserede procedurer eller evidensbaserede løsninger (Biesta, 2013; Priestley et al., 2015).

Med udgangspunkt i den revitaliserede interesse for den professionelle dømmekraft rejser den aktuelle frisættelsesdagsorden en række spørgsmål. Hvad betyder det for læreres professionelle dømmekraft, når undervisningen i højere grad skal organiseres omkring åbne, undersøgende og elevinddragende arbejdsformer? Hvilke muligheder og udfordringer oplever lærerne, når de i mindre grad kan støtte sig til faste mål, procedurer og kendte undervisningsrutiner? Og hvilke betingelser understøtter eller begrænser deres muligheder for at anvende professionel dømmekraft i praksis?

I denne artikel undersøges disse spørgsmål med afsæt i et skoleudviklingsprojekt i Rebild Kommune, hvor lærere arbejdede med at udvikle en mere elevcentreret og deltagerstyret undervisningspraksis gennem implementering af problembaseret og projektorganiseret læring (PBL). Med afsæt i lærerinterviews fra projektet undersøger artiklen derfor følgende forskningsspørgsmål:

> *Hvilken betydning får det for lærernes professionelle dømmekraft, når man søger at implementere en mere elevcentreret og deltagerstyret pædagogisk praksis i folkeskolen?*

Begrebsafklaring

I denne artikel forstås *frisættelse* ikke som et fravær af styring, men som en forskydning af beslutningskompetence og professionelt ansvar fra centrale styringsmekanismer til lærernes lokale og faglige vurderinger (Biesta, 2021; Hjort, 2005). For analytisk at kunne skelne mellem de forskellige måder, som frisættelse kommer til udtryk på, sondrer vi mellem politisk, organisatorisk og pædagogisk frisættelse.

Politisk frisættelse henviser til nationale ambitioner om øget professionelt råderum i folkeskolen, *organisatorisk frisættelse* til lokale beslutninger om at skabe rammer for eksperimenterende undervisnings- og udviklingsarbejde, mens *pædagogisk frisættelse* henviser til undervisningsformer, hvor elevernes deltagelse og initiativer får større betydning for undervisningens tilrettelæggelse. Selvom disse former for frisættelse hænger sammen, er de ikke identiske.

Denne artikel undersøger primært pædagogisk frisættelse gennem en konkret case, der samtidig kan forstås som et lokalt eksempel på de ambitioner om øget professionelt råderum, som aktuelt præger skoleområdet. Det er i den forbindelse vigtigt at understrege, at vi ikke sætter lighedstegn mellem PBL og frisættelse. Derimod betragtes implementeringen af PBL som et konkret eksempel på en undervisningspraksis, der aktualiserer nogle af de samme spørgsmål om professionelt råderum, lokale beslutninger og læreres professionelle dømmekraft, som også står centralt i den aktuelle frisættelsesdagsorden.

I artiklen forstås *elevcentreret og deltagerstyret pædagogik* som undervisningsformer, hvor eleverne i højere grad involveres i formuleringen af problemstillinger, valg af arbejdsformer og udvikling af løsninger, mens læreren i højere grad indtager en vejledende rolle. Elevcentrerede undervisningsformer forbindes i litteraturen med øget elevengagement, deltagelse og udvikling af selvstændighed, men de stiller samtidig større krav til lærerens evne til løbende at facilitere og understøtte elevernes læreprocesser (Hmelo-Silver, 2004; Thomas, 2000). En sådan undervisning indebærer derfor ofte situationer, som ikke kan håndteres gennem faste procedurer alene, men som forudsætter løbende professionelle vurderinger af elevernes behov, deltagelsesmuligheder og læringsprocesser.

PROFESSIONEL DØMMEKRAFT I EN ELEVCENTRERET PÆDAGOGISK PRAKSIS

Professionel dømmekraft er et centralt begreb i professionsforskningen. Det beskriver professionelles evne til at træffe kvalificerede beslutninger i situationer, hvor regler, procedurer og standardiserede løsninger ikke i sig selv giver et entydigt svar. Dømmekraft kommer især i spil i komplekse situationer, hvor forskellige hensyn, værdier og mål må afvejes i forhold til den konkrete kontekst (Nielsen & Boll, 2017).

Begrebet har rødder i den filosofiske tradition, hvor blandt andre Aristoteles og Kant har bidraget til forståelsen af menneskets evne til at foretage kvalificerede vurderinger. Særligt Aristoteles' begreb *phronesis*, der ofte oversættes til praktisk klogskab, har haft stor betydning for forståelsen af professionel dømmekraft. Phronesis beskriver menneskets evne til at træffe gode beslutninger i situationer, hvor svaret ikke kan udledes af generelle regler, men må udvikles gennem fortolkning af den konkrete situation (Aristoteles, 2000). Kants bidrag er særligt relevant i relation til professionelt arbejde, fordi han skelner mellem en *regelbaseret* og en *reflekterende* dømmekraft (Kant, 2005). Hvor den regelbaserede dømmekraft bygger på kendte kategorier og etablerede forståelser, træder den reflekterende dømmekraft frem i situationer præget af usikkerhed og kompleksitet. Her kan der ikke på forhånd peges på én korrekt løsning, og den professionelle må derfor fortolke situationen og træffe beslutninger på baggrund af faglig vurdering og erfaring.

Kants skelnen mellem regelbaseret og reflekterende dømmekraft er vigtig i relation til denne artikels fokus på elevcentreret og deltagerstyret undervisning. Når eleverne i højere grad involveres i formuleringen af problemstillinger, valg af arbejdsformer og udvikling af løsninger, opstår der ofte situationer, som ikke kan håndteres gennem faste undervisningsrutiner alene. Læreren må løbende vurdere, hvordan elevernes initiativer kan støttes, udfordres eller omdirigeres, og netop her bliver den reflekterende dømmekraft, udøvet af den professionelle praktiker, helt central.

Nyere professionsforskning peger endvidere på, at professionel dømmekraft ikke alene udspringer af individuel erfaring, men udvikles gennem professionel autonomi, ansvar og mulighed for at fortolke komplekse praksissituationer (Molander et al., 2012). Dømmekraft bliver dermed en central del af professionel praksis i situationer præget af usikkerhed og værdimæssige afvejninger. Dette forhold spiller ligeledes en vigtig rolle i Donald A. Schöns teoretiske arbejde.

Den reflekterende praktiker

Schöns begreb "den reflekterende praktiker" tilbyder en analytisk ramme for at forstå, hvordan professionel dømmekraft udøves i praksis. Schön argumenterer for, at kompetent professionsudøvelse ikke alene bygger på teoretisk viden, men også på evnen til at handle og reflektere i komplekse situationer, hvor udfaldet ikke kan forudsiges på forhånd (Schön, 2017). Det er således denne kombination af handling og refleksion, der er særegen i Schöns teori – og kan siges at kendetegne professional praksis.

Særligt to af Schöns begreber er centrale for denne artikel: *viden-i-handling og refleksion-i-handling*. Viden-i-handling henviser til de erfaringer og handlemønstre, som professionelle trækker på uden nødvendigvis at reflektere bevidst over dem. I mange situationer fungerer disse rutiner hensigtsmæssigt, fordi de bygger på tidligere erfaringer og veludviklede praksisforståelser (Schön, 2001). Når professionelle møder situationer, som afviger fra det forventede, kan rutinerne vise sig utilstrækkelige. Her aktiveres refleksion-i-handling. Den professionelle må standse mentalt op, genfortolke situationen og eksperimentere med nye handlemuligheder, mens situationen fortsat udfolder sig. Professionel dømmekraft kan i denne optik forstås som evnen til at navigere mellem etablerede erfaringer og nye, uforudsete situationer.

Netop denne type situationer synes ofte at opstå i elevcentrerede undervisningsformer. Når elevernes interesser, spørgsmål og initiativer får større indflydelse på undervisningens konkrete forløb, øges behovet for løbende professionelle vurderinger. Schöns begreber giver mulighed for at analysere, hvordan lærerne oplever og håndterer disse situationer i praksis.

Professionel dømmekraft som et kollektivt anliggende

Professionel dømmekraft fremstilles ofte som en individuel kompetence, men den udvikles og vedligeholdes i høj grad gennem dialog og refleksion med andre professionelle (Gulløv, 2015). Dette perspektiv er særligt relevant i relation til de professionelle læringsfællesskaber, som udgør en central del af den empiriske case.

Professionelle læringsfællesskaber beskrives ofte som organiserede kollegiale fora, hvor lærere systematisk deler erfaringer, drøfter undervisningsmæssige dilemmaer og reflekterer over elevernes læring og deltagelse (Albrechtsen et al., 2022). Sådanne fællesskaber kan skabe mulighed for at undersøge praksis på tværs af individuelle erfaringer og dermed understøtte udviklingen af professionel dømmekraft. Internationale studier peger samtidig på, at professionelle læringsfællesskaber kan bidrage til udviklingen af læreres professionelle vurderinger gennem systematisk undersøgelse af praksis og kollegial refleksion (Hargreaves & Fullan, 2012; Stoll et al., 2006). Denne forståelse ligger i forlængelse af Schöns pointe om, at refleksion-over-praksis er afgørende for professionel læring. Hvor refleksion-i-handling finder sted i selve undervisningssituationen, giver kollegiale refleksionsrum mulighed for efterfølgende at undersøge og kvalificere de vurderinger og beslutninger, som blev truffet i praksis.

Teoretisk afsæt for analysen

På baggrund af ovenstående forstås professionel dømmekraft i denne artikel som læreres evne til at foretage faglige vurderinger i situationer, hvor undervisningens forløb ikke kan styres gennem faste procedurer eller på forhånd definerede løsninger.

Dømmekraft kommer særligt til udtryk, når lærere må balancere mellem forskellige hensyn, håndtere uforudsete situationer og fortolke elevernes behov og deltagelsesmuligheder i konkrete undervisningssammenhænge.

Analysen undersøger derfor, hvordan lærerne beskriver brugen af professionel dømmekraft i arbejdet med mere elevcentrerede og deltagerstyrede undervisningsformer, samt hvilke organisatoriske og pædagogiske betingelser der henholdsvis understøtter og begrænser denne dømmekraft.

METODE OG DATAANALYSE

Artiklens empiriske grundlag stammer fra et skoleudviklingsprojekt i Rebild Kommune, hvis formål var at understøtte udviklingen af en mere elevcentreret og deltagerstyret undervisningspraksis gennem implementering af problembaseret og projektorganiseret læring (PBL) på tværs af klassetrin og fagområder på kommunens otte folkeskoler. Projektet blev igangsat som led i et lokalt ønske om at styrke elevernes deltagelse, engagement og medansvar i undervisningen samt skabe bedre betingelser for undersøgende og praksisorienterede læreprocesser. Som en del af projektet gennemførte Aalborg Universitet en række kompetenceudviklingsforløb for lærerne og understøttede etableringen af professionelle læringsfællesskaber med fokus på udvikling og afprøvning af nye undervisningsformer[1].

Projektet udgør en interessant case i relation til den aktuelle frisættelsesdagsorden i folkeskolen. Selvom projektet blev igangsat før regeringens kvalitetsprogram fra 2024, repræsenterer det en undervisningsmæssig bevægelse, der på mange måder harmonerer med programmets ambition om at skabe større professionelt råderum og styrke lærernes muligheder for at træffe didaktiske beslutninger tæt på elevernes læring og deltagelse. Implementeringen af PBL kan således forstås som et konkret eksempel på arbejdet med mere elevcentrerede og deltagerstyrede undervisningsformer, hvor lærernes professionelle vurderinger får en central betydning for undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse.

1 For en grundigere introduktion til udviklingsprojektet: https://pbl.rkom.dk/

For at undersøge lærernes erfaringer med denne udvikling gennemførte forskere fra Aalborg Universitet 21 gruppeinterviews med lærere fra de otte deltagende skoler. Interviewene blev gennemført som fokusgruppeinterviews med tre-fire deltagere i hver gruppe, og de varede cirka 60 minutter. Samtlige interviews blev afviklet på skolerne med udgangspunkt i en semistruktureret interviewguide organiseret omkring seks overordnede temaer:

- forståelse af PBL
- undervisningspraksis
- elevernes læring
- kompetenceudviklingsforløbet
- lærernes professionelle udvikling
- forankring af udviklingsarbejdet.

Interviewguiden var ikke udviklet med det formål eksplicit at undersøge professionel dømmekraft. Fokus var derimod på lærernes erfaringer med implementeringen af PBL og udviklingen af en mere elevcentreret undervisningspraksis.



Under den indledende analyse blev det imidlertid tydeligt, at spørgsmål om faglige vurderinger, håndtering af usikkerhed, balancering af forskellige hensyn samt refleksioner over undervisningsmæssige valg udgjorde et gennemgående mønster i materialet. Dømmekraft fremstod derfor som et analytisk relevant begreb til at forstå lærernes beskrivelser af deres praksis.

Interviewene blev gennemført af artiklens førsteforfatter. Efterfølgende blev lydoptagelserne transskriberet ved hjælp af programmet Whisper Transcription og herefter gennemlæst og kvalitetssikret manuelt. Analysen blev gennemført som tematisk analyse inspireret af Braun og Clarke (2006; Braun et al., 2022).

I første fase gennemlæste begge forfattere materialet uafhængigt af hinanden med henblik på at identificere centrale mønstre og temaer i lærernes beskrivelser af undervisning, elevdeltagelse og pædagogisk udvikling. Analysen havde i denne fase en overvejende induktiv karakter. På baggrund af de foreløbige kodninger blev der udviklet et fælles kodetræ, som efterfølgende blev anvendt til en mere systematisk kodning af det samlede datamateriale. I den afsluttende analysefase blev de identificerede temaer fortolket i lyset af artiklens forskningsspørgsmål og teoretiske forståelse af professionel dømmekraft.

For at styrke analysens validitet blev kodningsprocessen gennemført som en iterativ proces mellem forfatterne. Begge forfattere gennemlæste indledningsvist materialet uafhængigt af hinanden og identificerede foreløbige temaer og mønstre. Disse blev efterfølgende sammenholdt og diskuteret med henblik på at udvikle et fælles kodetræ. Under den videre analyse blev kodninger og fortolkninger løbende drøftet, udfordret og revideret i lyset af det samlede datamateriale. Formålet var ikke at opnå fuldstændig enighed om enkelte kodninger, men at sikre analytisk transparens og udforske alternative fortolkninger af materialet (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Endvidere blev de endelige temaer løbende afprøvet mod det samlede datasæt for at sikre, at de var empirisk forankrede og dækkede variationen i lærernes udsagn. I analysearbejdet blev der desuden aktivt søgt efter udsagn, som udfordrede de fremvoksende fortolkninger. Dette bidrog til at nuancere temaerne og reducere risikoen for, at analysen alene bekræftede forskernes forforståelser.

Analyseprocessen resulterede i to overordnede analytiske temaer. Det første tema omhandler, hvordan professionel dømmekraft kommer til udtryk i lærernes beskrivelser af konkrete undervisningssituationer og arbejdet med elevcentrerede undervisningsformer. Det andet tema vedrører de betingelser, som lærerne oplever som henholdsvis understøttende og begrænsende for brugen af den professionelle dømmekrafts udfoldelse i praksis. Disse temaer danner grundlag for artiklens analyse. Inden vi når til analysen, er det dog vigtigt kort at diskutere vores dobbeltrolle som henholdsvis projektudviklere og forskere.

Forskerposition og metodiske overvejelser

Begge artiklens forfattere var involveret i det udviklingsprojekt, som dannede grundlag for undersøgelsen. Ud over forskerrollen bidrog forfatterne til projektets kompetenceudviklingsaktiviteter og understøttelsen af de professionelle læringsfællesskaber. Forfatterne indtog således en dobbeltposition som både forskere og udviklingskonsulenter.

Denne position gav adgang til et indgående kendskab til projektets kontekst, organisering og pædagogiske ambitioner samt mulighed for at etablere tillidsfulde relationer til de deltagende lærere. Det er vigtigt at være opmærksom på, at en sådan nærhed til feltet indebærer en risiko for, at forskernes egne interesser i projektet kan påvirke fortolkningen af empirien, eller at lærerne kan have oplevet interviewerne som repræsentanter for projektet og derfor formuleret sig anderledes, end de ellers ville have gjort. For at håndtere denne udfordring blev interviewene gennemført med fokus på lærernes erfaringer, oplevelser og vurderinger fremfor på projektets resultater eller succes. I analyseprocessen arbejdede forfatterne desuden systematisk med at udfordre egne fortolkninger gennem fælles analytiske drøftelser og aktivt at søge efter udsagn, der nuancerede eller ligefrem modsagde de fremvoksende forståelser. Ambitionen har således været at undersøge lærernes oplevelser af arbejdet med en mere elevcentreret og deltagerstyret praksis fremfor at dokumentere effekten af det konkrete udviklingsprojekt.

ANALYSE

Denne analyse undersøger, hvilken betydning implementeringen af en mere elevcentreret og deltagerstyret undervisningspraksis får for lærernes professionelle dømmekraft. Analysen bygger på lærernes beskrivelser af deres erfaringer med problembaseret og projektorganiseret læring (PBL) og er organiseret omkring tre temaer. Først undersøges, hvordan dømmekraft kommer til udtryk i mødet med elevernes initiativer og deltagelse. Dernæst analyseres de organisatoriske og institutionelle betingelser, som af lærerne opleves som begrænsende for deres handlemuligheder. Endelig undersøges de forhold, som ifølge lærerne understøtter udviklingen og anvendelsen af professionel dømmekraft.

Professionel dømmekraft i mødet med elevinitiativer

Et gennemgående tema i interviewmaterialet er, at lærerne beskriver situationer, hvor elevernes måder at deltage på udfordrer lærerens etablerede forestillinger om undervisning og læring. Således oplever de, at den problemorienterede tilgang ofte fører til, at eleverne ikke nødvendigvis følger de arbejdsformer eller læringsveje, som læreren oprindeligt havde forestillet sig. Dette skaber situationer, hvor læreren må foretage løbende professionelle vurderinger af, hvornår der skal gribes ind, og hvornår eleverne skal have mulighed for at følge egne spor. En lærer beskriver eksempelvis følgende situation:

> *Og jeg tænkte sådan: "Ej, du kan ikke bare sidde og male på en folder, kom nu!" Men hun sad i to dage og forstyrrede ikke nogen. Hun var henne og hente farver, og der blev malet sirligt og flot. Og at det så er lidt maling og lidt skrivning, det overraskede mig. Altså at hun kunne det. Og hun syntes, at det havde været det fedeste. Den bedste uge nogensinde (...) Ja, og jeg havde megasvært ved, at hun bare sad der. Jeg tror først, at jeg sådan rigtigt tænkte over det bagefter. For hun lavede jo faktisk noget. Det var bare ikke det, jeg ville have til at starte med.*

Citatet illustrerer en situation, hvor lærerens umiddelbare vurdering bygger på en etableret forståelse af, hvad der tæller som aktiv deltagelse og meningsfuld læring. Elevens arbejdsform afviger fra lærerens forventninger, og den første reaktion er derfor at ville bringe eleven tilbage – henimod den planlagte aktivitet. Situationen er analytisk interessant, fordi den synliggør den usikkerhed, der kan opstå, når elever gives større indflydelse på læreprocessen. Situationen kan dermed ses som et eksempel på lærerens professionelle agency, hvor undervisningens retning ikke alene bestemmes af planlagte aktiviteter, men udvikles gennem lærerens fortolkning af den konkrete situation og elevens deltagelsesform (Priestley et al., 2015).

I mere lærerstyrede undervisningsformer ville situationen relativt enkelt kunne håndteres gennem instruktion eller korrektion. I den elevcentrerede undervisning bliver spørgsmålet derimod, om læreren skal fastholde sine oprindelige forventninger, eller om der bør skabes plads til andre former for deltagelse og læring. I denne konkrete situation genfortolker læreren konteksten og når frem til, at eleven faktisk er engageret i opgaven og oplever undervisningen som meningsfuld, hvorfor yderligere korrektion ikke er nødvendig. Det interessante er her, at dømmekraften ikke blot viser sig i lærerens handling, men også i den efterfølgende refleksion over situationen. Læreren bliver opmærksom på egne antagelser om læring og deltagelse og revurderer disse på baggrund af elevens faktiske engagement og oplevede udbytte.

Set i lyset af Schöns begreber kan situationen forstås som et møde mellem viden-i-handling og refleksion-over-handling. Lærerens første reaktion bygger på etablerede erfaringer og rutiner, mens den efterfølgende refleksion giver mulighed for at udvikle nye forståelser af undervisningen. Analysen peger dermed på, at arbejdet med elevcentrerede undervisningsformer ikke alene skaber behov for dømmekraft i konkrete situationer, men også kan fungere som anledning til udvikling af dømmekraft gennem refleksion-over-praksis. På tværs af interviewene genfindes dette mønster flere steder.

Lærerne beskriver situationer, hvor eleverne arbejder på andre måder end forventet, stiller spørgsmål, der ændrer undervisningens retning, eller udviser engagement gennem aktiviteter, som umiddelbart kan forekomme perifere i forhold til de planlagte læringsmål. Fælles for disse situationer er, at lærerne ikke kan støtte sig til faste regler eller procedurer, men må foretage konkrete vurderinger af den aktuelle situation, hvilket jo netop udgør kernen i den professionelle dømmekraft.

Et lignende mønster viser sig i lærernes beskrivelser af elevernes arbejde med åbne problemstillinger:

Jeg synes, at de elever, vi har, er enormt dårlige til at være i en frustrationsproces omkring et problem. Min opgave bliver derfor at gå ind og vejlede dem. De er jo sådan nogle børn, som er vant til at få alt forærende – og et facit også gerne, men det der med selv at være opsøgende og løse problemer, det er enormt svært for dem. Så det er jo fint at have det der "hvad kan jeg så gå ind og justere på" i forhold til at hjælpe dem videre i den proces og lære dem det selv.

I denne situation består lærerens opgave ikke primært i at formidle fagligt indhold, men i at vurdere elevernes behov for støtte undervejs i læreprocessen. Læreren beskriver en løbende afvejning mellem at hjælpe eleverne videre og samtidig fastholde dem i en læringsproces, hvor de selv må tage ansvar for problemløsningen. Citatet illustrerer samtidig en væsentlig forskydning i lærerrollen. Hvor læreren i højere grad kan kontrollere progressionen i mere lærerstyrede undervisningsformer, forudsætter arbejdet med åbne problemstillinger en løbende vurdering af, hvornår eleverne skal støttes, udfordres eller efterlades med den usikkerhed, der er forbundet med undersøgelsesprocessen. Læreren må således fortolke både elevernes faglige og emotionelle situation og træffe beslutninger ud fra en vurdering af, hvad der på længere sigt understøtter elevernes læring.

Analysen peger dermed på, at arbejdet med elevcentreret og deltagerstyret undervisning skaber situationer, hvor lærernes professionelle dømmekraft i høj grad knytter sig til vurderinger af elevernes deltagelse, motivation og læringsprocesser. Dømmekraften retter sig således ikke alene mod undervisningens mål og indhold, men også mod spørgsmålet om, hvordan eleverne bedst støttes i at deltage aktivt i komplekse og delvist uforudsigelige læreprocesser.

Dømmekraft i spændingsfeltet mellem elevcentrering og styring

Mens lærerne beskriver arbejdet med elevcentrerede undervisningsformer som meningsfuldt, peger interviewene samtidig på en række forhold, der opleves som begrænsende for anvendelsen af professionel dømmekraft. Således er et gennemgående tema netop det oplevede modsætningsforhold mellem ønsket om dels at arbejde undersøgende og deltagerorienteret, dels de krav, som fortsat knytter sig til folkeskolen – såsom prøver, faglige mål og dokumentation.

Som en lærer udtrykker det:

Men vi har jo stadigvæk nogle børn, der i sidste ende skal klare en læseprøve og en retstavningsprøve (...) Jeg kan godt finde ro i mig selv til at sige, at jeg lærer dem faktisk noget livsduelighed i stedet for noget fagfagligt, men de bliver jo stadigvæk målt og vejet til sidst ud fra en anden optik.

Udsagnet illustrerer en konflikt mellem forskellige forståelser af, hvad god undervisning er. På den ene side vurderer læreren, at eleverne udvikler kompetencer og erfaringer, der opfattes som meningsfulde og værdifulde, når medbestemmelsen over skolearbejdet øges. På den anden side er læreren bevidst om, at elevernes præstationer fortsat vurderes gennem prøver og mål, som afspejler andre prioriteringer. Det er i denne sammenhæng interessant, at læreren ovenfor ikke afviser betydningen af faglig læring og traditionel udprøvning.

Læreren beskriver snarere en oplevelse af at skulle navigere mellem forskellige hensyn, der ikke altid opleves som forenelige. På den måde bliver dømmekraft ikke alene et spørgsmål om at vælge den "rigtige" undervisningsmetode, men om at balancere mellem konkurrerende forståelser af kvalitet i undervisningen.

Generelt set peger interviewmaterialet ikke på en modstand mod styring som sådan. Tværtimod giver flere lærere udtryk for, at mål og rammer også kan skabe retning og tydelighed – for eleverne, men så sandelig også for dem selv. Det, der primært beskrives som udfordrende, er situationer, hvor de institutionelle krav trækker i en anden retning end de pædagogiske overvejelser, som udspringer af arbejdet med elevernes deltagelse og læring. Dømmekraften udfordres således ikke nødvendigvis af styring i sig selv, men af oplevelsen af *modsatrettede forventninger* til undervisningens formål.

Et beslægtet tema vedrører tid og arbejdsvilkår:

I udskolingen er vi under pres, i forhold til hvad de skal lære. Især i 9. klasse er det helt galt. I 8. klasse starter det så småt, og så bliver der mindre og mindre tid til det eksperimentelle (...) Jeg kunne i hvert fald forestille mig, at man prioriterer det [elevcentreret undervisning] fra, fordi man ikke føler, at tiden er til det.

Her beskriver læreren ikke modstand mod elevcentrerede undervisningsformer, men en oplevelse af, at de eksisterende rammer begrænser mulighederne for at arbejde med dem i praksis. Flere lærere forbinder således brugen af undersøgende og elevcentrerede arbejdsformer med et behov for tid til planlægning, en eksperimenterende tilgang samt efterfølgende justering. Fraværet af sådanne ressourcer kan medvirke til, at lærerne søger tilbage mod mere velkendte undervisningsformer.

Interviewene peger dermed på, at arbejdet med elevcentreret undervisning ikke blot skaber nye muligheder for professionel dømmekraft, men også synliggør de spændinger, der opstår, når lærerne skal balancere mellem elevernes behov, faglige ambitioner og institutionelle krav.

Dømmekraft fremstår derfor mindre som en individuel egenskab og mere som noget, der udfolder sig i mødet mellem lærernes professionelle vurderinger og de konkrete betingelser, som præger deres praksis. Disse betingelser undersøges nærmere i det følgende.

Udvikling af professionel dømmekraft

Mens interviewene peger på en række begrænsninger, identificerer lærerne også forhold, som understøtter deres mulighed for at arbejde med elevcentrerede undervisningsformer. Et centralt tema i den henseende er undervisningsformer, hvor elevernes initiativer får større betydning for undervisningens udvikling. En lærer beskriver det således:

> *Jeg har jo en tanke om, hvordan tingene skal se ud, og når jeg så sætter projektet i gang, så siger eleverne: "Vi vil gerne lave det her," og det er jo ovre på en anden side af, hvad jeg vil. Så må man gribe den og sige: "Nå ja, hvad gør vi nu? Og hvordan finder vi ud af det?"*

Udsagnet illustrerer, hvordan læreren kontinuerligt må fortolke og justere undervisningen i mødet med elevernes ideer og initiativer. I stedet for at følge et på forhånd fastlagt forløb opstår undervisningen i et samspil mellem lærerens intentioner og elevernes bidrag. Dette stiller krav om fleksibilitet, improvisation og fagligt funderede vurderinger undervejs. På den måde synes den elevcentrerede undervisning ikke blot at skabe behov for professionel dømmekraft, men også at udgøre en arena, hvor dømmekraften løbende udfordres og udvikles. Når undervisningens forløb ikke kan forudses i detaljer, bliver lærernes kontinuerte vurderinger centrale for at skabe sammenhæng mellem faglige mål, elevernes initiativer og de muligheder, der opstår undervejs.

Et andet gennemgående tema er betydningen af kollegial refleksion. Flere lærere fremhæver de professionelle læringsfællesskaber som vigtige rum, hvor man kan bearbejde erfaringer og udvikle nye perspektiver på undervisningen.

Som en lærer formulerer det:

Jeg har snakket med X om det, og så har vi også snakket om det i læringsgruppen, og nu snakker vi om det her [i interviewet] igen. Så man kommer til at reflektere noget mere over det. Det er blevet klart for mig, hvor vigtigt det er at skabe det her refleksionsrum.

Lærerens udsagn peger på, at refleksion ikke alene foregår individuelt, men også udvikles gennem dialog med kolleger. Flere af lærerne beskriver, hvordan læringsfællesskaberne gav anledning til at sætte ord på undervisningsmæssige erfaringer, som ellers ofte forbliver tavse eller individuelle. Når konkrete undervisningssituationer genfortælles og diskuteres med kolleger, bliver det muligt at undersøge de vurderinger og antagelser, der ligger bag handlingerne. Refleksionsrummet bliver dermed ikke blot et sted, hvor erfaringer deles, men også et sted, hvor forståelser af god undervisning løbende udfordres og udvikles. I et dømmekraftsperspektiv fremstår dette særligt interessant, fordi lærernes vurderinger ikke alene udvikles gennem erfaring, men gennem fælles fortolkning af erfaringer.

Samlet set peger materialet på, at implementeringen af en mere elevcentreret og deltagerstyret praksis ikke alene ændrer undervisningens organisering, men også skaber et øget behov for fælles refleksion over de dilemmaer og vurderinger, som følger med denne undervisningsform. Dømmekraft fremstår i den forbindelse ikke blot som noget, den enkelte lærer besidder, men som noget, der løbende udvikles og kvalificeres gennem dialog om konkrete erfaringer fra praksis.

Dømmekraft må i den sammenhæng forstås som såvel et individuelt som et kollektivt fænomen.

DISKUSSION

Professionel dømmekraft mellem elevcentrering og institutionelle rammer

> ”At handle med dømmekraft er at agere med kløgt i social kompleksitet, hvor to eller flere værdier er i konflikt med hinanden, og hvor det ikke er klart, hvad der er bedst at gøre.”
> (Solsø, 2024).

Analysen peger på, at implementeringen af en mere elevcentreret og deltagerstyret undervisningspraksis skaber situationer, hvor lærernes professionelle dømmekraft bliver særligt central. På tværs af interviewene beskriver lærerne undervisningsforløb, hvor elevernes initiativer, spørgsmål og deltagelsesformer udfordrer etablerede undervisningsrutiner og kræver løbende professionelle vurderinger. Lærernes opgave består ikke alene i at planlægge undervisning eller vælge metoder, men også i at fortolke elevers handlinger, vurdere deres behov og træffe beslutninger i situationer, hvor der ikke findes entydige svar.

Dette fund understøtter den teoretiske forståelse af professionel dømmekraft som noget, der særligt kommer til udtryk i situationer præget af usikkerhed, kompleksitet og konkurrerende hensyn. I den undersøgte case opstår sådanne situationer blandt andet, fordi undervisningen organiseres omkring åbne problemstillinger, elevinitiativer og undersøgende arbejdsformer. Analysen peger dermed på, at mere elevcentrerede undervisningsformer ikke reducerer behovet for lærerens faglighed. Tværtimod synes de at øge behovet for løbende professionelle vurderinger af, hvordan elevernes læring bedst understøttes i den konkrete situation. Dette fund er interessant, fordi diskus-



sionen om elevcentreret undervisning undertiden fremstilles som en bevægelse væk fra lærerens betydning. Interviewmaterialet peger imidlertid i en anden retning.

Når undervisningen bliver mere åben, og eleverne får større mulighed for at påvirke læreprocessen, forsvinder behovet for lærerens faglighed ikke. Der sker snarere en forskydning i lærerens opgave. Læreren bliver i mindre grad den, der styrer alle dele af undervisningens forløb, og i højere grad den, som fortolker situationer, vurderer elevernes behov og træffer beslutninger om, hvornår eleverne skal støttes, udfordres eller gives plads til at arbejde videre på egen hånd. Set i dette perspektiv kan elevcentrerede undervisningsformer forstås som praksisser, der gør lærerens professionelle dømmekraft mere synlig, fordi undervisningens kvalitet i højere grad afhænger af de vurderinger, læreren foretager undervejs.



Samtidig viser analysen, at lærernes dømmekraft udfolder sig inden for institutionelle rammer, der ikke nødvendigvis understøtter de pædagogiske intentioner, som ligger bag arbejdet med elevcentrerede undervisningsformer. Flere lærere beskriver således en oplevelse af at skulle balancere mellem elevernes aktuelle behov, ønsket om mere undersøgende undervisning samt de krav og forventninger, som fortsat knytter sig til prøver, læringsmål og dokumentation. Interviewene peger imidlertid ikke på en generel modstand mod styring som sådan. Tværtimod giver flere lærere udtryk for, at tydelige mål og rammer kan skabe retning og forudsigelighed i undervisningen. Det centrale spørgsmål synes derfor ikke at være, om skolen skal styres eller frisættes, men hvordan forholdet mellem styring og professionelt råderum organiseres. Denne pointe ligger tæt op ad nyere forskning i lærerprofessionen, som peger på, at professionel autonomi ikke bør forstås som fravær af styring, men som muligheden for at foretage fagligt begrundede beslutninger inden for meningsfulde organisatoriske rammer (Biesta, 2013; Hargreaves & Fullan, 2012).

I den undersøgte case opstår spændingerne især i situationer, hvor lærerne oplever, at de undervisningsformer, de vurderer som meningsfulde for elevernes læring og deltagelse, ikke i tilstrækkelig grad understøttes af de eksisterende evaluerings- og prøvesystemer.

Analysen peger således på, at udfordringen ikke nødvendigvis består i tilstedeværelsen af styring, men snarere i oplevelsen af manglende sammenhæng mellem de forskellige styringslogikker og de pædagogiske ambitioner, som lærerne arbejder ud fra. På dette punkt peger casen på en mere kompleks problematik end den klassiske modsætning mellem styring og autonomi. Flere af lærerne beskriver nemlig ikke et ønske om at være fuldstændig fri for mål, rammer eller forventninger. Tværtimod fremhæves betydningen af fælles retning, faglige ambitioner og tydelige organisatoriske rammer flere steder i materialet.

Det, der udfordrer lærerne, er snarere oplevelsen af at skulle navigere mellem forskellige og til tider modsatrettede succeskriterier. På den ene side opfordres de til at arbejde mere undersøgende, involverende og praksisnært. På den anden side oplever de fortsat, at elevernes præstationer vurderes ud fra kriterier, der i højere grad er knyttet til målbare faglige resultater. Casen peger dermed på, at spørgsmålet om professionel dømmekraft ikke alene handler om mængden af styring, men om, hvorvidt de forskellige styringsformer understøtter de pædagogiske mål, som skolen samtidig forventes at realisere.

Denne pointe er interessant set i lyset af den aktuelle frisættelsesdagsorden. Kvalitetsprogrammet *Frihed og fordybelse* lægger, som beskrevet i denne artikels indledning, op til et større professionelt råderum og øget tillid til lærernes faglige vurderinger. Casen peger imidlertid på, at øget autonomi i sig selv ikke nødvendigvis fører til en ændret undervisningspraksis. Lærernes valg og prioriteringer påvirkes fortsat af de institutionelle betingelser, som omgiver undervisningen. Hvis ambitionen er at understøtte mere elevcentrerede undervisningsformer, peger analysen derfor på, at der også må arbejdes med de strukturer og evalueringsformer, som danner ramme om lærernes praksis.

Professionelle læringsfællesskaber og udviklingen af dømmekraft

Et andet centralt fund vedrører betydningen af professionelle læringsfællesskaber. Flere af lærerne beskriver, hvordan de gennem fælles refleksion over undervisningen fik mulighed for at undersøge og nuancere deres egne forståelser af læring, elevdeltagelse og undervisning. I interviewene fremstår læringsfællesskaberne ikke blot som organisatoriske mødefora, men som refleksive rum, hvor lærerne sammen kan undersøge komplekse undervisningssituationer og kvalificere de vurderinger, som ligger til grund for deres praksis. Når konkrete erfaringer deles og diskuteres med kolleger, bliver det muligt at udfordre egne antagelser og udvikle alternative forståelser af undervisningens muligheder og begrænsninger.

Denne observation kan ses i forlængelse af Schöns forståelse af forholdet mellem refleksion-over-handling og refleksion-i-handling. De kollegiale samtaler giver lærerne mulighed for efterfølgende at bearbejde erfaringer fra undervisningen og dermed udvikle de forståelser og vurderinger, som senere kan bringes i spil i nye situationer. Professionel dømmekraft fremstår i denne optik ikke blot som en individuel kapacitet, men som noget, der udvikles gennem fortolkning, dialog og fælles refleksion over praksis. En pointe som ligeledes fremhæves i nyere forskning, hvor professionelle læringsfællesskaber fremhæves som centrale arenaer for kollektiv kapacitetsopbygning og professionel læring i skoler (DuFour & Fullan, 2013; Stoll et al., 2006). Denne pointe er særlig interessant set i lyset af den måde, hvorpå lærerne beskriver deres deltagelse i læringsfællesskaberne. Flere af interviewpersonerne giver udtryk for, at refleksioner over undervisningen tidligere ofte foregik individuelt eller sporadisk ved uformelle samtaler.

I forbindelse med projektet blev refleksionerne i højere grad gjort til en systematisk del af arbejdet. Det synes at have givet lærerne et fælles sprog til drøftelse af undervisningsmæssige dilemmaer og pædagogiske valg. Dermed bliver professionelle læringsfællesskaber ikke alene en ramme for kompetenceudvikling, men også et sted, hvor lærernes vurderinger kan udfordres, kvalificeres og perspektiveres gennem mødet med kollegers erfaringer.

Samtidig peger materialet på, at læringsfællesskaberne kan have betydning for lærernes villighed til at eksperimentere med nye undervisningsformer. Når erfaringer deles og diskuteres med kolleger, reduceres risikoen for, at usikkerhed eller manglende erfaring fører til en tilbagevenden til mere velkendte praksisser. De kollegiale refleksionsrum ser således ud til at fungere som bindeled mellem erfaring og læring, hvor konkrete undervisningsoplevelser omsættes til nye forståelser af praksis.

Analysen giver således ikke støtte til en forståelse af dømmekraft som en fast egenskab, man enten besidder eller ikke besidder. Tværtimod peger materialet på, at dømmekraft dels udvikles og vedligeholdes gennem kontinuerlige erfaringer med komplekse situationer, dels gennem muligheden for at undersøge disse erfaringer sammen med andre. I den undersøgte case synes implementeringen af elevcentrerede og deltagerstyrede undervisningsformer netop at skabe flere situationer, hvor lærerne må forholde sig aktivt til egen praksis. Samtidig peger interviewene på, at de professionelle læringsfællesskaber bidrager til at gøre disse erfaringer til genstand for fælles refleksion. Dømmekraft udvikles dermed ikke alene gennem handling, men også ved hjælp af de organisatoriske rammer, der giver mulighed for at bearbejde og kvalificere erfaringerne.

Endelig peger den undersøgte case på, at implementeringen af mere elevcentrerede og deltagerstyrede undervisningsformer ikke blot handler om at ændre undervisningsmetoder. Den medfører også en ændring af de professionelle vurderinger, som lærerne forventes at foretage i deres daglige praksis. Arbejdet med elevinddragelse, åbne problemstillinger og undersøgende læreprocesser synes at skabe situationer, hvor lærernes dømmekraft bliver en central ressource i undervisningen. Dermed bliver det tydeligt, at professionel dømmekraft ikke bør opfattes som en individuel kapacitet, der udfolder sig uafhængigt af konteksten. Tværtimod synes dømmekraften at være tæt knyttet til de organisatoriske, kollegiale og institutionelle rammer, som lærerne arbejder indenfor.

Hvis ambitionen om et større professionelt råderum skal omsættes til en ændret praksis, peger undersøgelsen på betydningen af både organisatoriske refleksionsrum og en større sammenhæng mellem pædagogiske ambitioner, evalueringsformer og institutionelle krav. Netop samspillet mellem disse forhold fremstår i denne case som afgørende for lærernes muligheder for at udvikle og anvende professionel dømmekraft i arbejdet med en mere elevcentreret og deltagerstyret undervisning.

Konklusion – professionel dømmekraft i elevcentreret praksis

Denne artikel har undersøgt, hvilken betydning implementeringen af en mere elevcentreret og deltagerstyret pædagogisk praksis får for lærernes professionelle dømmekraft. Med afsæt i lærerinterviews fra et skoleudviklingsprojekt i Rebild Kommune har analysen belyst, hvordan lærere oplever arbejdet med problembaseret og projektorganiseret læring (PBL), og hvilke muligheder og udfordringer denne undervisningsform skaber for deres professionelle vurderinger i praksis.

Analysen peger på, at arbejdet med elevcentrerede og deltagerstyrede undervisningsformer skaber situationer, hvor lærernes professionelle dømmekraft bliver særligt central. Når eleverne i højere grad involveres i valg af problemstillinger, arbejdsformer og løsninger, opstår der undervisningssituationer, som ikke kan håndteres gennem faste procedurer eller på forhånd givne svar. Lærerne beskriver derfor, hvordan de løbende må fortolke elevernes initiativer, vurdere deres behov og træffe beslutninger i situationer præget af usikkerhed og kompleksitet. Implementeringen af den elevcentrerede praksis synes således at øge behovet for professionelle skøn snarere end at reducere lærerens betydning.

Samtidig viser analysen, at lærernes muligheder for at anvende deres professionelle dømmekraft ikke alene afhænger af individuelle kompetencer. Interviewene peger på, at eksisterende institutionelle rammer fortsat har stor betydning for lærernes handlemuligheder. Der er især en spænding mellem ønsket om en mere undersøgende, elevinddragende undervisning og de krav, der fortsat knytter sig til prøver, læringsmål og dokumentation. Casen indikerer dermed, at øget professionelt råderum ikke automatisk omsættes til ændret undervisningspraksis. Dømmekraft udøves altid inden for bestemte organisatoriske og institutionelle betingelser.

Et tredje centralt fund vedrører betydningen af professionelle læringsfællesskaber. Analysen peger på, at dømmekraft ikke alene udvikles gennem individuelle erfaringer, men også gennem fælles refleksion over praksis. De professionelle læringsfællesskaber fremstår i denne case som vigtige refleksionsrum, hvor lærerne sammen kan undersøge undervisningsmæssige dilemmaer, udfordre etablerede forståelser og kvalificere deres professionelle vurderinger. Dømmekraft fremstår dermed ikke blot som en individuel egenskab; den udvikles og vedligeholdes gennem kollektive fortolkningsprocesser.

På baggrund af denne undersøgelse kan der ikke drages generelle konklusioner om konsekvenserne af den aktuelle frisættelsesdagsorden i folkeskolen. Casen peger imidlertid på, at arbejdet med mere elevcentrerede og deltagerstyrede undervisningsformer stiller nye krav til lærernes professionelle dømmekraft. Samtidig synliggør arbejdet betydningen af de organisatoriske rammer, som understøtter denne dømmekraft. Hvis ambitionerne om øget professionelt råderum skal omsættes til pædagogisk praksis, peger vores undersøgelse på betydningen af både sammenhængende institutionelle rammer og systematiske muligheder for fælles refleksion over undervisning, læring og pædagogiske valg.

Referencer

Albrechtsen, T. R. S., Brinks, T. M., Bennedsen, K., & Svabo, C. (2022). Professionelle læringsfællesskaber: Et forskningsoverblik (2018–2021). NAFA Naturfagsakademiet. https://nafa.nu/wp-content/uploads/sites/46/2022/05/professionelle-laeringsfaellesskaber-et-forskningsoverblik-2018-2021.pdf?x18111

Aristoteles. (2000). Etikken. Det lille Forlag.

Biesta, G. (2013). The Beautiful risk of Education. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315635866

Biesta, G. (2021). World-centred Education: A View for the Present. Routledge.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101.

Braun, V., Clarke, V., & Hayfield, N. (2022). A starting point for your journey, not a map: Nikki Hayfield in conversation with Virginia and Victoria Clarke about thematic analysis. Qualitative Research in Psychology, 19(2), 424–445. https://doi.org/10.1080/14780887.2019.1670765

DuFour, R., & Fullan, M. (2013). Cultures Built to Last: Systemic PLCs at Work. Solution Tree Press.

Engsig, T. T. (2019). Har den evidensbaserede videnskab taget magten over den professionelle dømmekraft? Dansk Pædagogisk Tidsskrift, (1), 6–15.

Gulløv, J. M. (2015). Dømmekraft i praksis: En antropologisk undersøgelse af professionelle på en skole. Roskilde Universitet.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. Teachers College Press.

Hjort, K. (2005). Professionaliseringen i den offentlige sektor. Roskilde Universitetsforlag.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? Educational Psychology Review, 16(3), 235–266. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3

Kant, I. (2005). Kritik af dømmekraften. Det lille Forlag.

Molander, A., Grimen, H., & Eriksen, E. O. (2012). Professional discretion and accountability in the welfare state. Journal of Applied Philosophy, 29(3), 214–230. https://doi.org/10.1111/j.1468-5930.2012.00564.x

Moos, L., Nihlfors, E., & Paulsen, J. M. (red.). (2020). Re-centering the Critical Potential of Nordic School Leadership Research: Fundamental, but often Forgotten Perspectives. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55027-1

Møller, M. Ø. (2018). Styring, professionel dømmekraft og faldgruber for fagprofessionel værdiskabelse. Tidsskrift for Professionsstudier, 14(26), 86–97. https://doi.org/10.7146/tfp.v14i26.104812

Nielsen, L. & Boll, B.H. (2017). Introduktion til begrebet dømmekraft. UC Viden. https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/124367665/Introduktion_til_begrebet_dømmekraft_FINAL_2.pdf

Pedersen, C. (2016). Den professionelle dømmekraft og skyklap-effekten. Omsigt.dk. https://omsigt.dk/den-professionelle-doemmekraft-og-skyklap-effekten/

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher Agency: An Ecological Approach. Bloomsbury Academic. https://doi.org/10.5040/9781474219426

Regeringen. (2024). Aftale om folkeskolens kvalitetsprogram – Frihed og fordybelse. Børne- og Undervisningsministeriet. https://www.uvm.dk/

Schön, D. A. (2001). Den reflekterende praktiker: Hvordan professionelle tænker, når de arbejder. Klim.

Schön, D. A. (2017). Educating the Reflective Practitioner. Routledge.

Solsø, K. (2024). Dømmekraft: Ledelse i social kompleksitet. Samfundslitteratur.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. Journal of Educational Change, 7(4), 221–258. https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8

Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Kvalitet i kvalitative studier. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), Kvalitative metoder: En grundbog (2. udg., s. 521–531). Hans Reitzels Forlag.

Thomas, J. W. (2000). A Review of Research on Project-based Learning. Autodesk Foundation. http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf

Wiedemann, F. (2012). Styring af styringsværktøjer? – folkeskolelæreres erfaringer med "Fælles Mål". I Hjort, K; Raae, P.H. og Qvortrup, A. (red.). Det styrer for vildt. Om paradokser i styring af pædagogik. Klim.

Weidemann, F. (2024). Kampen om skoleledelse: mellem effektivitet og demokrati. I F. Weidemann & P. Raae (red.). Aktuelle tendenser i skoleledelse. Syddansk Universitetsforlag. s. 30-50.