

*Comparing and Assessing Teacher Expertise –  
en komparativ undersøgelse af  
undervisningspraksis og praksisrefleksioner i  
modersmål og matematik på mellemtrinnet*

Hans Dorf, lektor i pædagogisk sociologi  
Institut for uddannelse og pædagogik (DPU), AU  
hado@edu.au.dk

# Overblik over præsentationen

- To forestillinger om undervisningskvalitet
- Abstrakte politiske og teoretiske diskursers egenart – og den konkrete lærer ekspertises komplekse karakter
- Vores forskningsdesign
- Mål, diskurser og praksis som basis for lærerrolletyper – en teoretisk og empirisk ramme for analysen
- Udvalgte analyseresultater i forhold til lande, skoler og individer - og imellem modersmålsundervisning (dansk) og matematik
- Diskussion

# Forestillinger om undervisningskvalitet 1

- Undervisningskvalitet som årsag til læringsudbytte
  - Forestillingen om humane ressourcer som samfundsmæssig udviklingsparameter
  - Drømmen om at finde generelle årsag-virkningsrelationer
  - Antagelsen om et kulturfrit kvalitetsbegreb
  - Reduktionen af kvalitet til performativitet
  - Forskning i forskning (i forskning)
- Kvantitativ operationalisering og kvalitativ heuristik
  - Nogle argumenter for metodekombination

# Forestillinger om undervisningskvalitet 2

- Undervisningskvalitet som praktisk ekspertise i kulturelt specifikke, komplekse situationer
  - Undervisningskonteksters mange lag (Alexander)
  - Praktiske beslutningers sammensatte karakter (Dreyfus, Polanyi, Osborn m.fl.)
  - Undervisningspraksis som mediering af konkurrerende faktorer afhængigt af muligheder og begrænsninger (Ball)
  - Undervisning som målorienteret, indholdsafhængig og diskursiv praksis (Young, Bernstein)
  - Undervisning som kulturelt forankret

# Skolepolitiske og pædagogiske diskurser 1

- Konkurrerende paradigmer for skolen i Danmark
  - Udvikling af elevens potentialer ('det hele menneske')
  - Udvikling af medborgerskab
  - Forberedelse til demokrati
  - Bekæmpelse af (negativ) social arv
  - Kvalificering af konkurrenceevnen
  - Styrkelse af fagligheden
- Historiske punktnedslag (Hermann)
- Skolepolitiske og pædagogiske diskursers abstrakthed
  - Uddannelsesdiskursers taktiske polyvalens

# Skolepolitiske og pædagogiske diskurser 2

- Modeller af forholdet stat, borgere og professionelle
  - Den suveræne forvaltningsmodel
  - Den autonome (og den forhandlende) forvaltningsmodel
  - Den responsive forvaltningsmodel
- Den (social)demokratiserede skole – 1960'ernes og 70'ernes politisk-professionelle konvergens
- Den decentraliserede skole– 1980'ernes og 90'ernes neoliberale krydspres
- Den ansvarliggjorte skole – 2000'ernes og 10'ernes, politisk-professionelle divergens

# Vores forskningsdesign 1

- Begrebet lærerexpertise:
  - *Anerkendt i deres professionelle miljø som dygtige*
  - *I stand til at gennemføre eller ændre deres planer efter situationens krav, muligheder og begrænsninger*
- Udvælgelse af skoler
  - Social diversitet (middelklasserekruttering, blandet rekruttering, multikulturel rekruttering)
  - Geografisk spredning
  - Anerkendelse fra faglige eksperter
- Valg af undervisningsniveau og fag
  - Melletrinnet (12-14 år)
  - Modersmål(dansk) and matematik

# Vores forskningsdesign 2

- Antal respondenter
  - To lærere i hvert fag i hver fire skoler
  - To elevfokusgrupper i hver af fire skoler (matematik)
- Metodiske elementer
  - Observation af to dobbeltlektioner for hver lærer med tre ugers mellemrum
  - To interview med hver lærer med tre ugers mellemrum
  - To fokusinterviews med elever i hver klasse (matematik)
  - Alle læreres undervisningsplan og refleksionsnoter
  - Udvalgte elevprodukter



# Vores forskningsdesign 3

- Fokus for observationer
  - Mål, diskurs, praksis
- Fokus for lærerinterviews
  - Refleksioner over timen: planlægning og forløb
  - Refleksioner over undervisningsforløbets mål og resultater i relation til eleverne
  - Refleksioner over fagets opgave, egenart og betydning
  - Refleksioner over andre pædagogiske dimensioner
- Fokus for elevfokusgruppeinterviews
  - Refleksioner over timen: forløb, udfordringer, samarbejde
  - Refleksioner over fagets mål og egenart

# Teorier og begreber

- Tre modeller af faglighed og skolekvalitet (Young)
  - Den traditionelle, selektive og elitære skole
  - Den markeds- og kompetenceorienterede skole
  - Den 'socialrealistiske' indholdsorienterede skole (skolen som fagligt specifik social institution)
- Det pædagogiske scenarie (Bernstein)
  - Undervisningsdiskurs og regulativ diskurs
  - Klassifikation og rammesætning – stærk og svag
  - Tempo-, rækkefølge-, kriterie- og evalueringsregler
  - Vertikal og horisontal diskurs

# Bernstein (1999) om fags sprogstrukturer

Diskurs	Begrebsstruktur	'Grammatik'	Kommunikationsform
Horisontal	Segmental (kontekst-afhængig)	svag (hverdagssprog)	usynlig
			synlig
Vertikal (rekontekstualiserings)	Horisontal (seriel – en vifte af specialprog)	svag (humaniora)	usynlig
			synlig
	Hierarkisk	stærk (matematik)	(usynlig)
			synlig
Hierarkisk	stærk (fysik)	(usynlig)	
		synlig	

# En faglighedsmodel

- Faktuel viden og færdighed i fremskaffelse af viden
- Færdighed i strukturering og perspektivering af viden
- Færdighed i at reflektere over og vurdere fænomener, udsagn og viden
- Færdighed i anvendelse af viden til handling/handlingsforslag
- *Hinsides faglighed: Motiver /kriterier og engagement til handling*

# Teoretisk-empiriske rolletyper 1

- Faglige rolletyper (undervisningsdiskurs)
  - Færdighedstræneren
  - Indholdsformidleren
- Udviklingsorienterede rolletyper (særlig i Danmark)
  - Agent for personlig udvikling og dannelse
  - Agent for udvikling af medborgerskab og integration
- Ansvarsrelaterede rolletyper (regulativ diskurs)
  - Entertaineren (særlig i England)
  - Undervisningsbestyreren (forelæsning, dialog)
  - Vejlederen

# Teoretisk-empiriske rolletyper 2

- Socialiseringsorienterede rolletyper (regulativ diskurs og undervisningsdiskurs)
  - Autoritær hierarkisk (især i England)
  - Demokratisk (hierarkisk)
- Udvekslingsrelaterede rolletyper
  - Den ældre søsken
  - Den voksne ledsager
  - (den fagkyndige)

# Udvalgte analyseresultater 1

- Lærernes reference til politiske krav (læseplan, faglige kompetencemål, generelle mål) varierer
  - Fra land til land (i England hyppigere end i Danmark)
  - Fra fag til fag (i matematik mere end i modersmål)
  - Fra lærer til lærer
- Lærere fortolker politiske krav ud fra de foreliggende forhold og transponerer dem til deres egen 'toneart'
  - Tydeligst i Danmark

# Citater 1.1

- *D: De skal kunne beregne rumfang af forskellige tredimensionale figurer. Der er et færdighedsaspekt, som jeg vil sikre, og jeg ikke fjendtligt indstillet over for diagnostiske tests. Det er OK hvis en bestemt elev ender med at træne det, men ikke at han aldrig forstår begrebet rumfang. (...) De yngste elever skal have matematikken i hænderne. Jeg lægger vægt på det undersøgende aspekt og diskussionen.*
- *C: De skal lære problemorienteret matematik, fordi meget af det vi gør – jeg kan se det I de nationale tests I år – handler om at give begrundelser og argumenter, vurdere osv. ... alle de åbne spørgsmål, hvor man ikke kan give et 'rigtigt' svar, vel? (...) Vi arbejder jo efter Fælles mål... Jeg synes jo det er godt, at vi giver dem kompetencer frem for at vi siger 'nu skal I kunne gange'; men jeg vil da nødig have, at de ikke skulle kunne tegne en midtnormal, når vi kommer til 9. klasse... [Men] det er vigtigt for mig, at det de lærer er noget, de kan anvende, frem for at de får lært noget udenad... Hvis man ikke har kompetencerne til at se, hvad det kan bruges til, så er det da sådan set ret ligegyldigt.*



## Citater 1.2.

- *E: Jeg er blevet så bevidst om genrer efter at have forberedt ældre elever til afgangsprøven, og jeg kan se at det er en katastrofe, hvis de ikke er 100 procent sikre i det – og jeg tror at det vil hjælpe dem at have nogle begrebskategorier, så de kan koncentrere sig om den sproglige dimension*
- *B: Jeg er ikke helt nået dertil, hvor jeg kan bruge den [skabelonen for elevplaner]. Faktisk tror jeg at mine egne elevplaner er heroppe [peger på sit hoved] snarere end i den officielle skabelon.*

# Udvalgte analyseresultater 2

- Hyppigheden og fordelingen af rolletyper (dimensioner af lærerexpertise) varierer
  - Mellem lande (færdighedstræneren og entertaineren fremherskende i England, udviklingsorienterede og udvekslingsrelaterede rolletyper i Danmark)
  - Mellem skoler efter rekrutteringsmiljø (socialisatoriske rolletyper mere fremherskende i skoler med lav social rekrutteringsbaggrund), se uddybning
  - Mellem fag (fagspecifikke rolletyper mere dominerende i matematik end i modersmål, øvrige rolletyper hyppigere i modersmål [delvis klasselærereffekt])
  - Fra lærer til lærer (men flest autoritært regulative i England)

# Uddybning [2]

- Socialiseringsdimensionen
  - Mere synlig i skoler med lav social rekruttering
  - Implicit i matematik
  - Eksplicit knyttet til klasselærerfunktionen
  - Blander sig ind i faglighedsdiskursen
  - Grænser for socialiseringstryk
- Udvekslingsdimensionen
  - Læreren som ældre søsken – en kommunikativ praksis
  - Læreren som voksen vejleder – grundlag for faglig læring
  - Læreren som voksen vejleder – en kompensatorisk funktion (især Danmark og Tyskland)

## Citater 2.1

- *B: Nogen, synes jeg, har fået rigtig meget ud af det, og så er der nogle, hvor jeg tænker: selv hvis planlægningen havde været anderledes, så er jeg faktisk i tvivl om, om der ville være nået et andet resultat. Det er egentlig ikke fordi jeg betvivler min autoritet i forhold til dem... men de arbejder meget ud fra hvad nogle andre også gør, og jeg tror de ville føle sig straffet, og jeg tror de ville føle sig isoleret ... og så ville de straffe tilbage ved ikke at lave det, ved at lave et rigtig dårligt resultat... Det kunne du også høre under rollespillet... Lige så snart vi kommer ind på kritikken, hvor meget pjat er der ind over... de er meget følsomme, de tager det meget personligt... Vi er nok sådan lidt i en kultur hvor vi roser, og der skal altid findes noget godt, og det er jeg også tilhænger af; men vi lærer dem ikke at håndtere ' hvad gør du, når du får at vide at noget er skidt?'*

## Citater 2.2

- *E: Jeg vil gerne ruste dem så godt som muligt til at klare sig godt i samfundet, og derfor tror jeg at det er vigtigt, at forklare de børn der bor her, hvor de kun møder folk som dem selv (...) Jeg er nødt til at sige til dem ' ved I hvad, I kan ikke slippe af sted med at komme for sent hver dag, på en arbejdsplads er I bare ude, der er ingen der finder sig i det' – simpelthen få nogle normer pløkket ind i deres hoveder.*
- *Jeg tror, det har noget at gøre med den person man er, jeg har undervist deres søskende og endda nogle af deres forældre (...) jeg viser dem, at jeg kan li' dem og jeg viser dem tydeligt hvad jeg synes er OK og hvad der ikke er (...) Så snakker jeg med dem om en masse forskellige ting, vi gør ting sammen, spiller bold sammen, som vi gjorde i går. Jeg klapper dem på ryggen. Jeg får en hel del at vide, de ved jeg kommer meget tidligt ned i klassen, og de kommer og fortæller.*

# Udvalgte analyseresultater 3

- De faglige rolledimensioner er prominente
  - men relateres gennemgående til elevernes forudsætninger og deres fremtidige liv (især i Danmark)
- Fagligheden adskiller sig mellem modersmål (dansk) og matematik
  - Se uddybning
- Fordelingen af faglige diskurstyper (åben/lukket, horisontal/vertikal) varierer
  - med socialt rekrutteringsmiljø i England og Tyskland, men mindre i Danmark
    - I England bruges problemorienteret (undersøgende) undervisning mest på højniveau (middelklasseskoler)
    - I Tyskland er undervisningen mere hverdagsorienteret i skole med lav social rekruttering

# Uddybning af forskelle i faglighed [3] – se også efterfølgende slides (24-29)

- Modersmål (dansk)
  - Færdighed 1: Beherskelse af sproglige regler
  - Færdighed 2: Beherskelse af analytiske redskaber
  - Kulturelt indhold: Behandling af eksistentielle og sociokulturelle temaer (h. d.)
  - Beherskelse af faglige redskaber til italesættelse af virkelighed
- Matematik
  - Færdighed 1: Anvende regler og metoder til løsning af opgaver
  - Færdighed 2: Anvende disse til løsning af virkelige problemer
  - Færdighed 3: Uddrage matematik af virkelige problemer (v.d.)
  - Vurdere faglige kategoriers iboende betydning og relationer
  - Beherskelse af faglige redskaber til italesættelse af virkelighed

## Eksempler [3.1]

- D: *'Har M ret? Betyder det noget, hvor tung den er?'*  
Elever: *'Ja.'* D: *'Hvis vi tager en bold med samme størrelse, som er meget let, hvad sker der så når vi presser den ned I vandet?'* E: *'Den vejer ikke så meget.'*  
D: *'Nej det gør den ikke, men hvis vi presser den ned'* M: *'Så stiger vandet sikkert lige så meget.'* E: *'Nej!'* D: *'Ved I hvordan vi kan undersøge det?'* E: *'Er det ikke bare størrelsen af den?'* [De tester det] D: *'Betyder det noget om den er tung eller let? (...) Hvem af jer ville fortrænge mest vand I et badekar?'* [De snakker og griner] Elever: *'Nu mobber du os!'*



## Eksempler [3.2]

- C: [fiskerigrænse] L: *'Passer det stadig når du går videre? E: 'Ja'. L: 'Lad os se, det er en OK teori, prøv det!' (...)* E: *'Det passer ikke.'* L: *'Det passede før, men ikke mere, men det var en god teori [til alle elever] 'Der er nogle der foreslår, at det ikke er en ret linje.'* [E foreslår en anden løsning] L: *'Du vil have to rette linjer til at mødes i et punkt? E: 'Ja.' E2: 'Nej, det virker ikke.'* [Senere] L: *'Hvordan ser fiskerigrænsen ud? E: 'Det er en bue.' L: 'Er det en cirkel?' E: 'Det ligner det på min tegning.' E2: 'Nej, den har ikke samme radius.'* L: *Hvis den ændrer sig, kan det ikke være en cirkel. Det er en del af en parabel [her forlades problemet].*
- C's elever: *Matematik handler om at regne det ud, men lærer man ikke også at se tingene på en anden måde? [forklarer at C] giver vink, forslag, men ikke løsninger (...)* *Man lærer ikke rigtig noget af at få færdige svar (...)* *Hvis man tror, at man forstår et eller andet siger hun 'prøv det'. Så må man lære af sine fejl (...)* *Matematik handler om at finde svar og diskutere metoderne.*

## Citater 3.1

- *A: Overordnet set så synes jeg, at det at arbejde med genrer er noget af det mest væsentlige man kan gøre i dansk, fordi det handler om at få sat nogle kategorier på nogle forskellige måder ... skrivemåder, det er noget med at kunne identificere, hvad man støder på, og få nogle genretræk, som kan hjælpe én med til at identificere ... Nu er det jo så gamle historier som sagn; men senere hen bliver det jo mange nye medier, vi støder jo på alle mulige former for medier i hverdagen – det er jo alt fra reality tv til dokumentar og soap-dokumentarer – og der tror jeg, at det er meget vigtigt at vide hvad man ser – hvad spillereglerne for det, man beskæftiger sig med er – for at kunne forstå og gennemskue ens hverdag.*

## Citater 3.2

- *A: For det første tror jeg, at formen optager dem, altså det at jeg fortæller en historie for dem ... den rammesætning; og så tror jeg ... altså på deres kommentarer er de jo optaget af, om han vinder den der kamp, og de er optaget af det der sværd, at han finder sit gamle sværd frem; og så er de optaget af den der forvandling, Uffe gør, fra at være – jeg får i hvert fald fortalt meget om, hvor doven han er – og at han så rent faktisk træder i karakter; altså det at en person ændrer karakter, det tror jeg i sig selv er en god motor for en historie [...] Hvis det almindennende er der, så er det i hvert fald at træde i karakter, når det gælder. Det at gøre det, når ens tid er kommet til at gøre det... og så er der vel også det der far søn forhold ... det er jo også en klassisk fortælling det der med, at faren jo ikke kan li' sin søn, og så træder sønnen i karakter og så bliver faren glædeligt overrasket... det er dejligt for børnene at se, og det er godt at vide, tror jeg, at man som barn kan gøre sine forældre glade.*

## Citater 3.3

- *B: Børnene kan bruge bogen til at tænke over sådan noget som den her sygdom, der er spedalskhed på det her tidspunkt; de fordomme der er, den måde folk kan tænke og sætte nogle folk i rammer, og så relatere det til, er det nogle ting man kan sammenligne med noget nutidigt, er det noget de gør... De er jo hurtige til at kalde hinanden for homoer og 'adr! du har aids', og de ved ikke ret meget om det, og den der uvidenhed, at der er noget historisk, som vi godt kan grine af, 'ej, vidste de ikke engang det endnu', og vi kan trække relationerne frem til det nutidige, og de kan se, at nogle ting egentlig også godt kan ske igen... Det er det, det sproglige kan, og det danskfaget kan byde ind med: de romaner der er skrevet om dengang, eller den roman, der er skrevet for hundrede år siden, hvad er det for en livsopfattelse og et samfundssyn, der kommer til udtryk? Og det er jo med til at give de her børn en fornemmelse af, altså vi er, hvor vi er, i nutiden, fordi vi har været, hvor vi var.*

## Citater 3.4.

- *C: I dag havde jeg bevidst en kombination. I den første del det første, i den anden del er jeg meget styrende. Jeg kan godt li' den første måde at arbejde på, men jeg synes ikke rigtig, at jeg kan få det hele med, så derfor er jeg nødt til at bruge den anden. Det kan godt være at de havde fundet midtnormalen i dag, men de havde ikke fået begrebet på plads... [Med en deduktiv tilgang] ville der nok ikke have gået så lang tid, og de fagligt dygtige ville hurtigt have forstået den og set den og måske husket den, hvor jeg tænker at de ved at arbejde med det og se at de kommer til at bruge det, så tror jeg det sætter sig mere fast – 'hvad er det vi arbejder med?*
- *C: Nogle af de elever, der har lidt svært ved matematik, de har det nemmest, hvis der er et facit og de kan sætte to streger under. Det er ikke altid det hjælper dem i de her situationer. Men de kommer jo også ud i sådan nogle problemer i hverdagen senere. [...] De [konkrete] opgaver er ofte stillet ud fra elevernes hverdag... så jeg tror det er med til, at der ikke bliver så mange tabere.*

# Udvalgte analyseresultater 4

- Diskursovervejelser (klassifikations- og rammesætningsovervejelser) er prominente
  - varierer i relation til undervisningsdiskurs og regulativ diskurs
  - varierer over undervisningssekvenser
  - varierer i mellem lande og i relation til socialt rekrutteringsmiljø
  - varierer fra lærer til lærer

## Citater 4.1

- *A: Jeg tror at en af gaverne herude er, at man tvunget af omstændighederne er nødt til at være skarp på sådan noget som forforståelse og kategorier, og at vi skal have begreber; de er nødt til at træde tydeligt frem for at tydeliggøre, hvad det er vi skal lære... Og man når ikke nogen vegne, tror jeg, med mindre man er tydelig på det herude, fordi de mangler sprog, mangler begreber, mangler kategorier for nogle ting. Men jeg tror egentlig, at den måde, jeg gør det på, at det er den måde, man skulle gøre det på, og som rent danske elever også ville profitere af [...] Herude er det nemt at se forskellen på min og deres [kontekst], og hvis man træder ind et andet sted, så vil man måske blive forblændet til at tro, at vi har et meget større ... sammenfald, og så ville ... den fristelse være, at man så ikke tænker på den kontekst og den baggrund, de kommer af, måske.'*

## Citater 4.2.

- *B: Der er sådan en som X, der skal have hjælp til at forstå sin læsning. Hendes måde at arbejde på er at gøre temablomsten fantastisk smuk, men selve overvejelserne omkring hendes temaer, det er sådan set en biting... Jeg kan godt se, hvorfor det er der, hun lægger vægten, fordi hun måske kommer lidt til kort omkring det andet krav... Hun går så meget op i at det skal være pænt, det ved hun, hun kan, og så bliver det andet sekundært. [...] Der er en enkelt dreng, jamen han er ikke så god til det her med det frie, og han er ikke så god til at få stillet krav til sig, så at komme omkring ham og spørge ind til nogle af hans ting, det er en anden spørgeform og et andet krav til svar, jeg har til ham, end jeg har til nogle piger, som kan arbejde meget analytisk [...] Når man arbejder med det, så bruger man jo også teksten meget, spændingskurven... jamen du er jo nødt til at gå ind og finde ud af, hvad er det så for nogle vigtige områder, hvor kurven så afviger... og det skal de kunne argumentere for... Men det er ikke alle, som jeg ville sige skulle lave den opgave.*



## Citater 4.3.

- *B: Da vi nu er kommet til denne del af arbejdet deler vandene sig mellem de elever, som formår at arbejde indenfor friere tøjler og tager ansvar for udfaldet af deres arbejde, samt de elever, som hurtigt mister fokus og som i større grad har brug for lærerstyring. Kreative opgaver, jeg forventede/troede ville være gode for de "ikke-skrivende" drenge, viser sig at stille for store krav til opfindsomhed og kreativitet.*
- *B: Altså jeg kan godt li', at det ikke er alt for lærerstyret, men jeg synes bare nogle gange at så viser de her, at de bare har brug for... at jeg skal meget mere ind over og sige til dem lige præcis hvad de skal. [...] Jeg kan godt se nogle opgaver sådan 'ej, det ku' være fedt, og så ku' de lave det', og jeg ser det foran mig, og så bliver det måske i højere grad min skuffelse, når det så ikke bliver det. Og i sådan noget her, i sådan en detailplanlægning skal man prøve at... se det helt for sig sådan mere realistisk: 'kan de det? vil de gøre det? er der for meget fri bevægelse hen over? hvordan samles trådene?'*

## Citater 4.4

- *C: Jeg har helst ikke nogen fast rækkefølge; det var en rækkefølge, hvor jeg ser, at vi fra et eller andet problem kan få puttet noget matematik på. [opgaven med fiskerigrænsen] havde at gøre med at dele areal op – de kan se, at der er en flad kurve, men det er jo ikke noget, de kender til... hvor opgaven med brønden var at bruge noget de kendte i forvejen.*
- *C: Hvis jeg i min gennemgang i dag, især i det første oplæg jeg lavede ved tavlen, havde været alt for tydelig, så havde der ikke været opgaver til dem, så havde der ikke været den aha-oplevelse. Det at det var utydeligt i dag, det var jo forcen i den opgave... Til gengæld var jeg meget bevidst om tydeligheden på et andet tidspunkt... Som voksen, der hvor det ikke er det faglige, der prøver jeg at være meget tydelig de steder, hvor jeg har forventninger til dem.*

# Sammenfatning

Lærere fortolker, medierer og integrerer alle disse dimensioner og indflydelsesfaktorer i relation til muligheder, begrænsninger og situationelle omstændigheder

# Referencer til forskningsprojektet

- Kelly, P., Hohmann, U., Pratt, N. & Dorf, H. (2012): Teachers as mediators: an exploration of situated English learning, *British Educational Research Journal*, iFirst Article, pp. 1–26, available online 9<sup>th</sup> March 2012.
- Dorf, H., Kelly, P., Pratt, N. & Hohmann, U. (2012): Varieties of teacher expertise in teaching Danish language and literature in lower secondary schools, in *Nordic Studies of Education*, no. 1.
- Kelly, P., Dorf, H., Hohmann, U. & Pratt, N. (2013): Comparing teacher roles in Denmark and England, in *Compare, a Journal of Comparative and International Education*, vol. 43, online 18.6.2013.
- Kelly, P., Pratt, N., Dorf, H. & Hohmann, U. (2013): Comparing pedagogy in mathematics in Denmark and England, in *European Educational Research Journal*, vol. 12, no. 4.
- Dorf, H., Kelly, P., Hohmann, U. & Pratt, N. (2013): Teacher quality in a political and social setting: goals, discourses, constraints and affordances – implications for a teacher education reform, in *Journal of the International Society for Teacher Education*, vol. 17, no. 2.
- Dorf, H. (2014): Undervisningskvalitet, skolepolitiske paradigmer og lærerpraksis, i Jensen, N.R. & Dorf, H. red.: *Lærebog i pædagogisk sociologi*, Aarhus Universitetsforlag (under udg.).