



Perspektiver på forskningens mulighed for at bidrage til kvalificering af *teacher agency*: En empirisk analyse fra et projekt i samarbejde mellem erhvervsskoler og en professionshøjskole som forskningsinstitution

Perspectives on how research can contribute to qualification of teacher agency: An empirical analysis base on cooperation between vocational colleges and a university college as a research institution

Henriette Duch & Rune Thostrup

VIA university college, Denmark (hedu@via.dk)

Abstract

This article presents perspectives on how research can contribute to the development of teachers' practice. The result shows the benefits of cooperation between colleges and university colleges based on analysis that are inspired by the notion teacher agency. Teacher agency as a theoretical approach can explain teachers' different perspectives and initiatives. The notion draws on the impact of teachers' past, their projective ideas, and the content for their agency such as culture, structures, and material conditions. The notion can help to point out some suggestions for further development. Such development is needed because teachers and pupils experience an increased acceleration that leads to a decrease of well-being. Research can address this decrease and strive to suggest novel solutions.

The results are based on action research from a project initiated and developed in cooperation between three vocational colleges and a university college. The methodology used is observations, logbooks, and resumes from meetings.

Keywords: vocational teacher education, creativity, multimodality, digital competence, aesthetic learning processes



Indledning

Selvom de fleste unge trives og har det godt, er der et stigende antal unge i de nordiske lande, der mistrives i uddannelsessystemet (Andersen et al., 2020; Bakken, 2018; Madsen, 2018; Ottosen et al., 2018; Sundhedsstyrelsen, 2018). Dette begrundes artiklens fokus på, hvad lærere gør i deres undervisning samt deres begrundelser herfor, når de forsøger at tage hensyn til og inkludere alle elever, samt hvorledes et samarbejde mellem skole og forskning kan vise nogle af de udfordringer, som kan være ved dette. I artiklen er der tale om erhvervsskoler, og forskningsinstitutionen er en professionshøjskole.

For at forstå muligheder for at agere på ovennævnte udfordringer er der behov for viden, der adresserer de udfordringer, som lærere og skoler står over for i de forskellige uddannelsesmiljøer. Der er altså behov for konkrete eksempler på situationer fra undervisning samt læreres forståelse og ageren herpå, hvorfor vi anvender *agency*-begrebet, som præsenteres nedenfor. Derfor er det relevant, at skoler og forskning samarbejder, idet forskningen kan løfte og systematisere udfordringerne i lyset af teorier. Som artiklen vil vise, er der imidlertid forskel på at analysere udfordringer og så løsninger herpå, for der kan være behov for mere grundlæggende diskussioner om uddannelse og uddannelsesopgaven som forudsætning for løsninger. Forskningsspørgsmålet lyder: Hvorledes kan samarbejde mellem erhvervsskole og professionsforskning kvalificere erhvervsskolelæreres didaktiske valg? Dermed har vi ikke ambition om at definere årsager eller mere generelle forklaringer på udfordringen med manglende trivsel, men vi følger i en dansk kontekst undervisernes perspektiv og problemforståelse samt forskningens muligheder for at kvalificere dette i tiltro til, at det potentielt på sigt kan bidrage til øget trivsel.

Vores formål med denne artikel er at rette opmærksomheden mod proaktive tilgange, der gør det muligt gennem et samarbejde mellem forskere og lærere i forskellige skolemiljøer at konkretisere udfordringer på erhvervsuddannelser, og komme med løsningsforslag til aktuelle udfordringer. For at lette læsningen skriver vi skoler og lærere selvom den konkrete kontekst er erhvervsskoler og -lærere, hvis særkende præciseres gennem artiklen ligesom forskning er varetaget af professionshøjskoler, såkaldt praksisnær forskning, der som udbyder af pædagogisk uddannelse for erhvervsskolelærere har et særligt kendskab til feltet. Når forskere og lærere arbejder sammen, kan de dele indsigter og foretage kontekstnære analyser af muligheder for at fremme trivsel. Vores antagelse er, at forskere og lærere i samarbejde kan pege i retning af mulige initiativer og forandring med henblik på både læreres og elevers trivsel, som er den primære udfordring i vores empiri, fordi ønsket er at øge inklusion af elever på erhvervsuddannelser. Denne artikel vil belyse potentialet i samarbejder, men også diskutere nogle udfordringer.

Teoretisk trækker vi på begrebet *teacher agency* fra et sociokulturelt perspektiv (Priestley et al., 2015b). Teorien antager at lærere påvirkes af strukturelle betingelser på arbejdet og generelt i livet, men at de også kan agere som aktører, der har mulighed for at træffe beslutninger og valg. Dette har en betydning for forskningens muligheder og begrænsninger, da vi på den ene side må forstå deres perspektiv og på den anden side ønsker at understøtte proaktive tilgange både på kort og lang sigt.

Artiklen er bygget op på den måde, at vi indleder med et afsnit om trivsel for især elever, men også lærere i lyset af den øgede acceleration og de mange projekter på erhvervsskoler, som skaber en særlig organisatorisk kontekst. Derefter introducerer vi kort til det danske erhvervsuddannelsessystem. Dette efterfølges af en beskrivelse af det samarbejde mellem skole og forskning, som artiklen handler om. De metodiske valg og implikationer for samarbejdet foldes ud. Derefter følger et afsnit om begrebet *teacher agency*.

Præsentationen af resultaterne viser potentialer i at fokusere på et yderligere samarbejde omkring *teacher agency*, således som det netop er muligt i aktionsforskning. Vores pointe er, at der i et tæt samarbejde mellem forskning og det lokale uddannelsesmiljø kan opnås viden om udfordringer og muligheden for at gennemføre vedvarende ændringer – hvis man vel at mærke ønsker det. Samarbejdet giver en adgang til viden, som er afgørende for indsigter hen imod løsningsforslag. En sådanne forskning kan netop ses som central for professionshøjskoler, som er den institutionelle ramme for vores forskning (Hornskov et al., 2018; Kristensen, 2020). Som Danmarks Forsknings- og Innovationspolitiske råd (2023) konkluderer, så er der et potentiale i professionshøjskoler forskning, fordi de er tæt på praksis, samtidig med at det generelt kan være vanskeligt for praksis at forstå forskning, hvorfor samarbejdet er vigtigt. Indledningsvis ser vi dog først nærmere på problematikken omkring trivsel.

Unges og læreres trivsel

Flere unge får diagnoser, og mange føler sig pressede, ensomme og angst. Mistrivsel rammer bredere end før i tiden som en form for demokratisering af udsathed (Görlich et al., 2019). Problemerne, de unge slås med på deres uddannelsesinstitutioner, kan dog være meget forskellige og har stadig en social slagside (Katznelson et al., 2021). Der tales samtidig også om en ny form for udsathed. Hvor klassisk udsathed relaterer sig til velkendte sociologiske forhold så som forældres indkomst og uddannelse, handler ny udsathed om unges trivsel både socialt og personligt samt risikofaktorer så som psykiske diagnoser og stress.

Forskellige forskningstraditioner fremhæver forskellige forklaringsfaktorer på mistrivsel. Eksempelvis vil den sundhedsfaglige forskning og den psykologiske forskning have en tendens til at sætte fokus på forhold så som søvnmønstre og

overvægt. Den sociologisk orienterede forskning fokuserer i højere grad på strukturelle og kulturelle udviklingstendenser som mulige forklaringsfaktorer på de unges mistrivsel så som en øget præstationskultur i uddannelsessystemet, og en udbredt perfektionskultur i ungdomslivet (Hansen et al., 2019; Låftman et al., 2013; Madsen, 2018; Skaalvik & Federici, 2015).

Ovennævnte problemstillinger er forhold, som en forsker som Rosa (2014) beskriver ud fra begrebet acceleration. Teoretisk forklarer Rosa sådanne udfordringer ud fra sin fortolkning af det aktuelle samfund, hvis strukturer individer handler på, forstår og skaber mening på baggrund af (Rosa, 2022). Han anvender begrebet "dynamisk stabilisering" om det vilkår, at det moderne samfund "hele tiden må vokse, accelerere og være innovativt for at kunne bevare sin struktur" (Rosa, 2022, s. 164). For at dette bliver muligt, må subjekterne have en "motivationsenergi" baseret på "bekymringer, ønsker og ambitioner" (Rosa, 2022, s. 164). Det, som driver subjekterne, er ønsker og angst som følge af de teknologiske og økonomiske muligheder, som findes i "modernitetens eskalationsspil" (Rosa, 2022, s. 179). På makro- og mesoniveau leder dette til aggression og på individniveau til udbrændthed og depression. Fordi moderniteten fremstår som en tidsperiode med mange muligheder, som individerne alligevel ikke kan nå, så opstår oplevelse af mangel på kontrol og fremmedgørelse. For Rosa er et af forslagene til en løsning motivation og handling, hvilket skal finde sted gennem resonans. For individerne vil det sige, "at subjekterne møder hinanden som borgere, der netop i kraft af deres differens har noget at sige hinanden og gerne vil høres og kunne nås, og som ikke opfatter hinanden som konkurrenter eller klienter, der blot udnytter eller lægger hindringer i vejen for hinanden" (Rosa, 2022, s. 230). Rosas teori er en mulig forståelse af og forklaring på, hvorfor ikke kun unge, men også lærere og forskere, som arbejder tæt sammen med ungdomsuddannelser herunder erhvervsuddannelser, oplever mange typer af vanskeligheder og udfordringer, som der er behov for at agere på i en uddannelseskontekst.

Rosa har den pointe, at mennesket i accelerationssamfundet godt nok er frisat fra mange af tidligere tiders fastlåste regler, men også er stærkt begrænset af tidslighedens totalitære magt (Rosa, 2014, s. 12). Vores forhold til verden og til hinanden udfordres af det øgede tempo, øget kompleksitet og særlig i uddannelser træder dette frem i form af flere og flere uigennemskuelige krav om fremdrift og præstationer (Larsen et al., 2020; Sarauw et al., 2016). Katznelson et al. (2022) skelner mellem institutionel acceleration og livsbiografisk acceleration. Denne skelnen kan bidrage til forståelser af, hvordan unge med sidstnævnte acceleration presses yderligere af førstnævnte i mødet med specifikke præstationskrav og -pres på uddannelsesinstitutionerne. Dermed skriver denne læsning også betydningen af uddannelsesinstitutionerne frem. En læsning, som

falder i tråd med forståelsen af, at for institutioner, der oplever acceleration, kan en bedre relation til omverden være løsningen (Hildebrandt, 2023).

Set fra et institutionelt perspektiv tilstræber ungdomsuddannelser at imødegå og agere på udfordringerne, men det opleves ikke nødvendigvis sådan af underviserne. Udfordringerne monitoreres i form af ministerielle krav om indsamling af kvantitative data om så som frafald og gennemførelse, der skal følges op af handleplaner. Sådanne handleplaner kan indeholde hensigter om didaktisk udvikling og dermed relatere sig til projekter, der rammesætter dette. Ifølge ny-institutionel teori er organisationer, som leverer bløde, svært målbare output som uddannelsesinstitutioner, optaget af at legitimere sig selv og fremstå rationelt. For at fremstå rationelt og moderne efterlignes succesfulde organisationer og deres opskrifter for at fremstå seriøse og handlekraftige. Moderne organisationer forsøger at leve op til socialt definerede og sanktionerede normer for, hvordan en rationel og effektiv organisation agerer – på trods af at en række empiriske studier viser, at sådanne opskrifter er ineffektive. I den forbindelse bliver organisationens arbejde for at opnå legitimitet dekoblet fra organisationens daglige drift, og de medarbejdere, som er knyttet til driften (Mik-Meyer & Villadsen, 2007, s. 115–124). Det forstår vi som forhold, der kan øge presset på lærere, og som kan bidrage til følelser af mangel på kontrol og fremmedgørelse i de tilfælde, hvor forsknings- og udviklingsarbejde opleves som dekoblet fra lærernes daglige praksis. Det kan være én af forklaringerne på de udfordringer, som vi gennem artiklen skriver frem, og som samarbejde mellem forskning og skole derfor må forholde sig til. Måske skal løsninger starter et andet sted, sådan som vi foreslår til slut i artiklen.

Institutionerne, sådan som vi kender dem i form af erhvervsuddannelser, har mange samtidige projekter, hvilket stiller store krav om mange, samtidige forandringer. Som forskere oplever vi, at lærere og skoler kæmper med de mange krav til udvikling, herunder nye didaktiske initiativer, der kan imødekomme de unges behov for at øge social inklusion, trivsel og motivation. Politisk tilstræbes også svar, som man kan sætte initiativer i gang på baggrund af (Lesager, 2023). Stærk politisk og organisatorisk styring kan imidlertid bidrage til modstand og mindre konstruktiv adgang til og dialog med skoleledere og lærere (Petersson et al., 2014).

Vi adskiller ikke disse forskellige forståelser og begreber om trivsel, men er optaget af underviseres ageren i de konkrete situationer, som de oplever som udfordrende i deres undervisning, med henblik på at inkludere eleverne. En forudsætning for dette er uddannelseskonteksten og projekter – herunder samarbejde mellem forskning og skoler.

Samarbejde mellem skoler og forskning i lyset af det danske uddannelseserhvervsuddannelser

Erhvervsuddannelser i Danmark er formelt set ungdomsuddannelser, men der går også mange unge voksne og voksne på dem. De unge starter på grundforløb 1 efter afsluttet grundskole, alternativt starter man på grundforløb 2, hvis man er ældre og/eller har anden uddannelse. Efter afsluttet grundforløb påbegyndes hovedforløbet, hvor der veksles mellem at være på skole og i oplæring. Ideelt set er eleven da ansat i oplæringen, men der findes andre muligheder for at fortsætte på hovedforløbet. Uddannelsens fag består af grundfag så som dansk og fag rettet mod de enkelte erhverv. En fagrække, som både indeholder sådanne almene fag og erhvervsrettede fag giver i sig selv en kompleksitet. Samtidig er der mere end 100 forskellige erhvervsuddannelser og flere forskellige måder at organisere og samle disse på erhvervsskoler på (Duch, 2017). Ydermere findes mange forskellige veje til og uddannelsesbaggrunde blandt undervisere, og selv den pædagogiske uddannelse varierer, hvilket får en betydning for identiteten som lærer (Duch, 2016, 2017; Köpsén, 2014). Erhvervsuddannelser har stor politisk bevågenhed grundet prognoser om fremtidig mangel på arbejdskraft, fortsat lav søgning samt frafald på uddannelserne (Aarkrog, 2020).

En undersøgelse viser, at der siden 2016 har været 200 indsatser og i alt er anvendt 500 millioner kr. på projekter med øget søgning og mindre frafald på erhvervsuddannelser som formål, men forskning indgår i begrænset omfang (DEA, 2022). Det konkluderes, at der i projekter ikke er høj prioritering af det sociale miljø og læreruddannelse. En anden undersøgelse viser, at der i 2021 er anvendt 14,8 årsværk på forskning inden for erhvervsuddannelser, hvilket betegnes som lavt (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2023). Det konkluderes også, at der er begrænset finansiering til forskning, og at danske forskningsmiljøerne på området er fragmenterede. Forskningen karakteriseres som spredt ud over mange emner, med 2,4 årsværk relateres til kategorien *uddannelse og efteruddannelse af lærere*. Det er den kategori, som artiklens resultater vil kunne bidrage ind i, og hvor forskningsinstitutionen er en professionshøjskole, som udbyder den pædagogiske læreruddannelse Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik, og derfor anvender ny forskning i uddannelses-sammenhænge. Grundet det forskellige fokus og metoder i de to rapporter er det vanskeligt at konkludere yderligere på status på forskning og projekter i samarbejde med skoler, men mange skoler har mange projekter og ansatte, som arbejder professionelt hermed. Fordi der foreligger sparsom med viden om samarbejde mellem forskning og erhvervsskoler, ønsker vi, at artiklen kan bidrage med forslag til en nuanceret tilgang til betydningen af samarbejdet. Vi vil med artiklen komme med et eksempel fra et projekt, hvor der ikke måles kausalt mellem ressourcer og betydning for de elever, fordi uddannelse og trivsel er i fokus, men der vises et potentiale for, at samarbejdet mellem forskning og

uddannelse kan bidrage yderligere til kvalificering af erhvervsuddannelser uden dog at påstå en-til-en implementering, men med mange forskellige processer og betydninger for skoler (Duch, 2023; Røvik, 2007). Derfor følger en detaljeret beskrivelse af projektet bag artiklen samt de valgte metoder og deres implikationer.

Metodiske valg og implikationer for forandring

Projektet anvender en demokratisk tilgang til aktionsforskning, der inspireret af Nielsen og Niensens formidling (2015) ser en forpligtigelse til ud fra en kritisk teoretisk betragtning at bidrage til forandring i en gensidig forpligtigelse mellem teori og praksiserfaringer, men vi ser samtidig en mere pragmatisk tilgang, hvor en offentlig formidling af resultater også er væsentlig, da erkendelsesmæssige og emancipatoriske ambitioner kan være vanskelige at realisere (Launsø et al., 2017). Tilgangen er kvalitativ med henblik på potentialer for praktisk udvikling (Borgnakke, 2017; Denzin, 2020; Flyvbjerg, 2020), ved med afsæt i lærernes forskellige viden om metoder at være transparent og tydelighed omkring valg, begrundelser og refleksioner (Earley, 2013; Kahn, 2015; McLeod, 2009).

Trods projektets tidsmæssige afgrænsning fra foråret 2021 til efteråret 2023, en afgrænsning som ofte er vilkåret for etnografiske studier inden for uddannelsesforskning, så indgår både organisationer samt lærere og elever (Borgnakke, 2004, 2013, 2017). Organisationsperspektivet er centralt i forhold til at leve op til ministerielle krav omkring trivsel, inklusion og fastholdelse, der som omtalt ovenfor monitoreres. Ved at inddrage tre skolars egne perspektiver og prioriteringer sikres en opmærksomhed på konteksten, som bidrager til en særlig mulighed for, at viden kan anvendes til udvikling af praksis (Svensson & Doumas, 2013). Gennem et design med aktionsforskning og løbende dialog mellem forskere og skoler kan forskningens perspektiver løbende i projektperioden bidrage til implementering gennem en opmærksomhed på processer, muligheder og valg for forandringer af viden på skoler (Glosvik, 2017; Røvik, 2007).

Konkret er indledt med dokumentstudier på de tre skoler, der omtales som Vindskolen, Sønderskolen og Nørrevangsskolen (for uddybning af design se Duch, 2023). Dokumenterne viser udfordringer i relation til elevers trivsel med henblik på social inklusion. Dokumenterne er udarbejdet i forbindelse med de ministerielle monitoreringer samt skolars handleplaner og initiativer. Efterfølgende er lærere og elever interviewet i samlet seks fokusgrupper for at opnå en dybere forståelse af problematikkerne (Duch, 2023). Baseret på forskningsanalyser og dialoger med (projekt)ledelse fra skolerne er udvalgt temaer til de tre efterfølgende seminarer med henblik på at give lærerne nye ideer og perspektiver på udviklingstiltag i deres egen praksis. Derefter følger den del

af projektet, som denne artikel baserer sine resultater på, idet lærerne i foråret 2023 har arbejdet med videre udvikling af deres didaktik, som de også har beskrevet i en logbog, hvilket nu uddybes.

Datagrundlaget for artiklen

Som nævnt ovenfor er empirien i artiklen logbøger i form af cases. Disse cases er udarbejdet i løbet af foråret 2023 og drøftet på to sparringsmøder. Logbogen indeholder en skabelon for, hvorledes man løbende kan arbejde med at beskrive og reflektere over relevante situationer og erfaringer fra den didaktiske praksis på erhvervsskoler, det kalder vi cases. Hver lærer er opfordret til at skrive mindst fire cases. I alt er der 15 cases fra Vindskolens fire lærere, 12 fra Sønder skolens tre lærere og fem fra Nørrevangsskolens fire deltagende lærere (Duch & Thostrup, 2023). Mange beskrivelser er korte, og vi ser det som udtryk for det pres, lærerne har oplevet ved at medvirke i projektet og løse deres øvrige opgaver. Et pres, de løbende har givet udtryk for, samtidig med at nogle har tematiseret, at skriftlig formidling er vanskelig for dem. Efter, hver af lærerne (ideelt set) har udarbejdet to cases, er afholdt et online-møde med forsker med henblik på sparring og forslag til videre arbejde. Lærerne har derefter arbejdet videre og haft til opgave at udarbejde yderligere to cases frem til det andet sparringsmøde. Metodisk er cases således flettet ind i projektet med henblik på at dokumentere og evaluere bagudrettet og kvalificere fremadrettet (Boolsen & Weissert, 2020). Casene giver et indblik i praksis set fra lærerens perspektiv, og de er drøftet og anvendt til fremadrettede beslutninger i projektets styregruppe som en del af den demokratiske tilgang i aktionsforskningen (Duus et al., 2012). Konkret har dette betydet, at deltagerne er opfordret til i cases udarbejdet efter første sparringsmøde at *agere* på udfordringer i undervisningen frem for især at fokusere på vilkår og forhold, som de ikke mener at have indflydelse på eller mulighed for at ændre. Forskningsrollen har således været at systematisere det samlede materiale og at udfordre underviserne i deres forståelse af muligheder og indflydelse.

I forbindelse med det fysiske, andet sparringsmøde på hver skole er en af lærernes undervisning observeret. Observationen har taget afsæt i de fokuspunkter, som netop denne lærer har valgt i sammenhæng til en af casene samt til projektets tema. I dette tilfælde har altså den enkelte lærers valg været afgørende for det videre forløb og resultater i projektet. Der er taget observationsnoter fra observationerne samt referater fra sparringsmøderne. På Vindskolen varende observationen to timer og på de to andre skoler halvanden time (Duch & Thostrup, 2023).

Som forskere har vi derefter læst og analyseret de i alt 32 cases, som på forskellig vis handler om social inklusion med henblik på at opnå mindre ulighed i undervisning. Udgangspunktet har først været induktivt, da casene er

gennemlæst og drøftet blandt artiklens forfattere flere gange i forhold til kategoriseringer (Kvale & Brinkmann, 2009). I første omgang med henblik på indholdet i casene. De fleste, 23, handler om enkeltelever, og de afspejler således en lærerforståelse af, at udfordringer for undervisning skyldes elevgruppen, og at der er behov for særlig indsats rettet mod den enkelte. Alene ni cases tematiserer mere generelle didaktiske problemstillinger på hold. I anden gennemlæsning er kategoriseret i forhold til, at lærerne reflekterer og agerer, altså en teoristyret kategorisering på baggrund af artiklens teoretiske begreb *agency*, og især hvorledes de agerer i nutiden gennem didaktiske tiltag – se uddybning nedenfor. Det findes i de ni cases med et mere generelt indhold og en af de 23 med fokus på enkelte elever. I 22 af disse cases fremstår udfordringerne i undervisningen primært som et vilkår, hvor undervisere vanskeligt kan agere herpå ud over at involvere andre professionelle, som kan løse individuelle problemstillinger hos elever – ofte uden for holdets undervisning. Disse cases giver således ikke indblik i, hvorledes lærere udviser *agency* i deres didaktiske praksis, og problemforståelsen knytter sig til enkelte elevs inklusion som nærmest en umulig opgave. Disse cases udtrykker en form for resignation over for opgaven som lærer, hvilket kan forstås i lyset af *acceleration*, og derfor vælger vi ikke i artiklen at gå nærmere ind i disse, men at fokusere analysen på den formulerede *agency* i cases med henblik på forskningens muligheder for at fremme dette. Vi forstår det som et tiltag med henblik på resonans og i lyset af, hvad vi som forskere ønsker at fremme. Dette valg frembringer resultater og perspektiver, som vi som forskere i lyset af aktionsforskning som metode har mulighed for at drøfte med skolerne og efterfølgende har formidlet, ligesom det undervejs i projektet er drøftet, at deltagerne har vanskeligt ved at finde tid til at arbejde med projektet. Lærerne gør gennem projektet det mest nødvendige – så som at skrive cases og møde frem til aftaler – men finder det vanskeligt at fordybe sig og udvikle nye tiltag ud over dette (jf. *acceleration*).

Casene, som giver et indblik i *agency*, finder vi hos fem undervisere, fordelt med tre hos en lærer, to hos tre lærere og en hos en lærer. Blandt disse knytter to direkte an til to af de tre observationer af undervisning i projektet. Derfor vil den følgende præsentation af resultater især fokusere på de to lærere, som er observeret. Den ene af disse er Mikkel, som er ansat på Sønderskolen, har mere end 20 års undervisningserfaring og er i 60erne. Den anden er Lene, som er ansat på Vindskolen, har mindre end fem års undervisningserfaring og er i 30erne. Begge har de en videregående uddannelse som baggrund for deres ansættelse på en erhvervsskole. Lene underviser i grundfag, Mikkel i fag relateret til handel. Lenes pædagogiske uddannelse er det gymnasiale pædagogikum, Mikkels noget ældre pædagogiske uddannelse var målrettet erhvervsskolelærere. Førstnævnte viser betydningen af en undervisers fortid, sidstnævnte nogle mere aktuelle normative overvejelser, der i begge tilfælde får betydning for *teacher agency*. De

øvrige cases præsenteres indledningsvis i afsnittet om resultater, men først introduceres det teoretiske begrebet *teacher agency*.

Teacher agency som teoretisk begreb

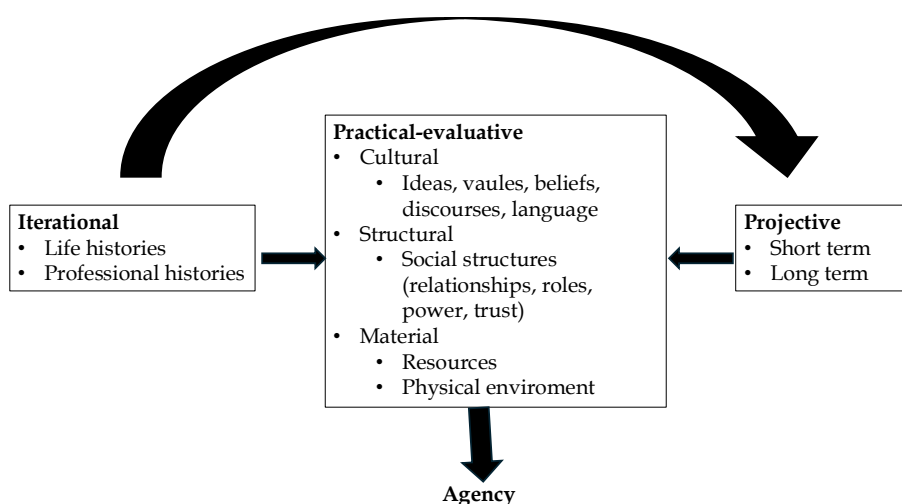
I samarbejde mellem skole og forskning er det relevant at tematisere lærernes kapacitet, betingelser og muligheder for at skabe udvikling og løse didaktiske problemer i undervisningen, fordi skole kan udvikle på disse betingelser, og forskningen kan bidrage med analyser af den aktuelle situation og forskningsinformerede forslag til videre udvikling. Sådanne perspektiver reflekteres i begrebet *teacher agency*. Der findes flere forståelser af *teacher agency*. Ofte forstås det som noget, læreren individuelt besidder, og udviklingstiltag har således fokus på at udvikle den enkelte lærers kapacitet, men som et alternativ foreslår Priestley et al. (2015a) en helhedsorienteret tilgang til *teacher agency*. Her forstås *teacher agency* ikke som en individuel kapacitet, men som noget lærere gør, og hvorvidt *agency* udfoldes eller hæmmes afhænger af strukturelle forhold i den kontekst (*agential spaces*), som lærere altid vil handle i. *Teacher agency* er derfor i denne forståelse noget, der opnås gennem interaktioner mellem lærernes kapacitet og de kontekster, de agerer i.

Agency omfatter både tidsmæssigt og relationelt tre dimensioner: den iterative (fortiden), den projektive (fremtiden) og den praktisk-evaluerende (nutiden). Alle tre dimensioner spiller en rolle i konkrete handlinger, men deres bidrag varierer. *Agency* er således en tidsmæssigt indlejret proces, der involverer engagement baseret på viden og erfaringer fra fortiden, en orientering mod fremtiden ved at forestille sig alternative og mulige udfald samt handlinger i nutiden, som vurderes passende i forhold til de ønskede udfald (Priestley et al., 2015a, s. 3). Dette illustreres i figur 1 nedenfor.

Den projektive dimension vedrører lærernes forestillingsevne – nærmere betegnet deres evne til at forestille sig og aspirere mod alternative muligheder i fremtiden – både på kort og lang sigt: "the imaginative generation by actors of possible future trajectories of action, in which received structures of thought and action may be creatively reconfigured in relation to actors' hope, fears, and desires for the future" (Priestley et al., 2015a, s. 5). Denne dimension viser også, at *agency* er mere end blot handling, da refleksion over muligheder er en central dimension, og empirisk forskning viser, at samarbejde med forskning kan udvikle læreres *agency*.

Hvilke mål og muligheder, lærere kan forestille sig, er forbundet med den iterative dimension, som indbefatter lærernes biografi og professionelle historie. Jo større repertoire og mere erfaring lærere har, jo større er fundamentet for at udtænke nye fremtider (Priestley et al. 2015a, s. 4-5). Dette inkluderer "personal

capacity (skills and knowledge), beliefs (professional and personal) and values” (Priestley et al., 2015a, s. 4).



Figur 1. Model for sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid (Priestley et al., 2015a, s. 4).

Den praktisk-evaluerende dimension af læreragency i nutiden involverer lærernes evne til at træffe praktiske og normative vurderinger i forhold til de udfordringer og dilemmaer, de står over for: "the capacity of actors to make practical and normative judgements among alternative possible trajectories of action, in response to the emerging demands, dilemmas, and ambiguities of presently involving situations" (Priestley et al., 2015a, s. 6). Vurderingerne er påvirket af konteksten og kan forme beslutninger og handlinger. Dette relaterer sig både til kulturen for konteksten i lyset af ideer, værdier, overbevisning, diskurser samt til sprog og strukturelle forhold herunder de sociale strukturer. Forskning viser, at lærere på skoler med stærke relationelle ressourcer har større grad af *agency* end dem på skoler med begrænsede ressourcer. Relationelle ressourcer kan omfatte tillid, gensidig støtte, faglig dialog, mentorskab, samarbejde og adgang til ekstern ekspertise og ressourcer. Disse relationelle ressourcer spiller en vigtig rolle i at støtte lærerens *agency* ved at skabe muligheder for læring, udvikling og engagement i professionelle praksisser. Endelig kan, som det fremgår af figur 1, materielle forhold spille en rolle, både i form af ressourcer og fysiske rammer, og forhold som konflikter mellem

forskellige krav i lærernes arbejde og kvaliteten af relationer på skoler kan enten fremme eller hæmme *teacher agency*.

Vi anvender begrebet *agency* som et analytisk redskab til at identificere, hvorledes lærerne omtaler deres fortid, det iterationelle, i lyset af de fremtidige mål, det projektive, samt hvordan de agerer i nutiden. Derved kan begrebet forstås som en måde at arbejde didaktisk med elevers trivsel. I de skriftlige formulerede cases læser vi dette gennem ønsker og intentioner. I nutiden resulterer dette i deres forståelse af og valg af handlinger i undervisning, altså omtalt som det praktisk-evaluerende i nutiden. Dette kommer både til udtryk i deres skriftlige formuleringer i cases og konkretiseres som handler i observationer, som tydeliggør konteksten.

I forhold til vores præsentation af resultater anvendes teorien således til at undersøge *teacher agency* med henblik på trivsel.

Resultater

Som beskrevet ovenfor finder vi i ti af casene *agency*, mens der i de resterende især er opmærksomhed på udvalgte elever med problem, hvis årsager og løsninger primært findes uden for lærerens didaktiske muligheder. Casene viser læreres resignation over vilkår, ligesom de gennem projektet har udtrykt vanskeligheder med at finde tid og personlige ressourcer til at arbejde med udvikling som omtalt ovenfor med Rosas (2014) begreb acceleration og kontekstens betydning (Priestley et al., 2015a).

Blandt de ti cases er der alene hos én lærer optagethed af lærerrollens muligheder i forhold til relation til elever og gennem dette modvirke forskellige former for eksklusion. Fokus er derved især lærerens kapacitet. *Agency* kommer til udtryk i form af nutidige handlinger, når læreren skriver: "Jeg griber ind, når jeg hører det ske, men eleven siger, det oftest sker, når jeg ikke er til stede." Læreren har søgt at tale med de elever, som ekskluderer, men mener ikke, dette hjælper. I stedet overvejer han fremadrettet at have: "mere fokus på eleven, tage afstand fra deres opførsel, italesætte at der skal være plads til alle, stille sig nysgerrig på hans baggrund for at nedbryde nogle racistiske holdninger og meninger." Denne form for *agency* er i figur 1 vist som den midterste firkant, og læreren har udfoldet dette tidligere i projektets fokusgruppeinterviews (Duch, 2023).

En anden lærer arbejder med *agency* i form af en metode til læsning: "Stilladseret læring er en undervisningsmetode, der indebærer at give eleverne mere uafhængighed og ansvar for egen læring". Vi forstår det som en form for kulturel tilgang med tiltro til netop denne metode. I en anden case arbejder vedkommende med indretning af lokalet, altså med fokus på betydning af det fysiske rum. Dette ses også hos en tredje lærer i en case, og i en anden har den

samme lærer afprøvet nogle ting i forbindelse med gruppearbejde og beskriver nogle ideer til fremtidige initiativer:

Det gode gruppearbejde er ikke løst endnu, men det kunne være interessant at lave grupper, hvor de er sammensat efter nogenlunde samme faglige niveau samt ambitioner, og at de løbende får arbejdsopgaverne. Her er det min forhåbning, at de vil gå i en faglig dialog om opgaverne, så de ikke deler dem op, og gruppearbejdsrummet vil føles trygt.

I forhold til teorien om *agency* tænker hun således projektivt med henblik på en antagelse om, at elevers tryghed er central, og at de sociale relationer mellem elever kan ændres.

Hos to af lærerne er cases relateret til vores observationer, hvilket giver en fyldigere viden om konteksten. Samtidig finder vi hos disse lærere flere forhold af betydning for *agency*, hvorfor resultaterne præsenteres i to underafsnit. Den ene, Mikkel, hvor blandt andet betydningen af fortiden i form af livshistorie og professionel historie fremgår, den anden, Lene, hvor betydningen af hendes aktuelle læringssyn, der kan forstås som udtryk for et normativt standpunkt. Nutiden og fortiden omtalt i figur 1 får således på forskellig vis betydning for *agency* for de to.

Fortidens betydning for *agency*

Mikkel tematiserer i cases tre forskellige udfordringer og sine valg i forhold til at arbejde didaktisk hermed. Fælles for casene er dog, at de handler om at forbedre forholdet mellem elever.

En måde at gøre dette på begrundes af Mikkel i en case i sin livshistorie med erfaringer fra andre sektorer, altså ses fortidens betydning for *agency*:

Vi fik derpå lov til at bruge en hel dag på teambuilding. I mit tidligere arbejde [...] har jeg en del erfaring med lidt anderledes teambuilding, end det man almindeligvis bruger i skolesammenhæng med små øvelser i klasselokalet eller ude på plænen foran skolen. Jeg har en del teambuilding øvelser som meget synligt viser, at fælles planlægning og samarbejde er nødvendigt for at kunne gennemføre opgave.

Initiativet har krævet ændring af fysiske rammer for undervisningen, som har forudsat "lov" til at flytte undervisningen til "en skov", hvilket vi læser som accept fra ledelse på skolen. Samtidig har øvelser med teambuilding være koblet til forventninger til betydningen fremadrettet: "gør, at der i grupperne næsten altid er en eller to, som skal skubbe deres grænser lidt for, hvad de tør - og derfor har behov for hjælp fra de andre i gruppen." For de involverede elever ser han en ændring:

Resultatet var, at de på tværs af klikkerne fik et andet syn på hinanden, og alle viste stærke og svage sider i forbindelse med planlægning og gennemførelse af opgaverne - og det, at opgaverne var forskellige, gjorde at lederskab og initiativ i grupperne skiftede. Eleverne lærte hinanden bedre at kende, de holdt sig dog i de grupper, som

de oprindelig var blevet en del af, men de kunne være sammen i klasserummet på en fornuftig måde, og der var ikke nogen, som droppede ud.

Fastholdelse i uddannelsen er således eksplicit formuleret som et fremadrettet mål, som beskrevet med formuleringen "der var ikke nogen, som droppede ud."

Både i denne case og i en anden skrevet af Mikkel fremgår en tiltro til, at konkurrence er godt og kan motivere elever: "Jeg vurderer, at øget praksisnærhed og et lille element af konkurrence kan være med til at øge motivationen i forhold til at deltage aktivt både individuelt og i grupper." På den måde formulerer altså Mikkel sin ide i forhold til sine aktuelle didaktiske tilgang vist i firkanten i figur 1.

Både i en case og i observation er Mikkel optaget af forskellige grupperinger på et hold, som får betydning for elevers trivsel og faglige indsats. Grupperingerne relaterer sig til alder:

Vi har i år en klasse hvor aldersspredningen er særlig stor. Der er 3 grupper i klassen, den ene gruppe består af syv drenge og en pige i alderen 18 til 20 år. Den anden gruppe består af otte kvinder i alderen mellem 30 og 40 år. Udfordringen er, at der hurtigt opstår små konflikter mellem disse to grupper. Den tredje gruppe er aldersmæssigt mellem de to grupper og forholder sig neutralt.

Forskellen handler dog også om adfærd i undervisningen, om anvendelse af it til andet end faglige aktiviteter og om, hvorledes de responderer på hinandens adfærd. Vi vil karakterisere dette som forskellige diskurser i forhold til skolegang. Mikkel tilkendegiver et ønske om at agere med argumentationer for, at elevers læring fastholdelse: "Hvis ikke alle i et vist omfang føler, at de får de arbejdsbetingelser, de har behov for i forbindelse med læringen, er der risiko for, at nogle dropper ud." Han foreslår en løsning, som handler om rammesætning af sociale strukturer (jf. firkanten i figur 1):

En mulig løsning på udfordringen kunne være, at holdet opdeles i forbindelse med opgaveløsninger, konkret at unge-gruppen må forlade klassen og arbejde i fællesområdet. Ved gennemgang af opgaver skal ældre-gruppen holdes lidt tilbage, med en aktiv spøgen ind til unge-gruppen.

Af feltnoter fra observationen fremgår, hvorledes dette initieres mere konkret med, at de unge sendes til et andet lokale under et kort gruppearbejde: "Mikkel forklarer strukturen på en opgavebesvarelse: det faglige problem, faglige regler, faktorer bag problemet og løsning. De skal arbejde med at løse opgaver – bagerske række med drengen går til et andet lokale". Observationen viser også, hvorledes de lidt ældre kvinder placerer sig forrest i lokalet, spørger og agerer anderledes end de unge drenge, som sidder bagest, mens der nærmest tales udenom den tredje gruppe. Referatet fra det efterfølgende sparringsmøde viser, at vi som forskere kommer med yderligere forslag til didaktiske tiltag omkring struktur for undervisningen, kommunikation, roller i gruppearbejde, inddragelse af energien og motivationen i anvendelse af eleverfaringer samt mere

induktive arbejdsformer. Muligheder, som har været tematiseret gennem formidling og forslag til videre arbejde undervejs i projektets seminarer, hvorfor forskningsperspektiver direkte indgår. Det *kan* være, at dette bidrager til udvikling af *agency*.

Opsamlende kan således siges, at dele af Mikkel's livshistorie og professionelle historie beskrives som af betydning for *agency*. Det fremgår også, at der er nogle fremadrettede mål, som især handler om at fastholde elever, og især at Mikkel i kraft af tidligere erfaringer formår at se nye muligheder i fremtiden, hvor gruppens interne dynamikker forandres positivt gennem handlinger i nutiden (den praktisk-evaluerede dimension). Diskurser og strukturer får analytisk set en betydning, ligesom der i en af casene arbejdes med justeringer af de fysiske muligheder. Samtidig mener vi, det er centralt, at det repertoire, som anvendes, synes begrænset, samt at refleksioner over valg er meget konkrete. Der henvises hverken til teorier, tiltag på skolen i samarbejde med kolleger eller til de forslag til opmærksomheder, som projektet har tematiseret og rammesat, så der kan med begrebet *agency* være en pointe i at styrke refleksioner og variationer i forhold til yderligere tiltag. Forskningen bidrager med perspektiver, hvis bidrag til forandring fremadrettet ikke er fulgt, men forstået i lyset af acceleration er yderligere indsatser nødvendigt med henblik på resonans.

Det aktuelle læringssyns betydning for *agency*

Lene tematiserer, som også nævnt ovenfor i en anden case, at mange elever har vanskeligt ved at læse, de er såkaldt læsesvage, og en del har dansk som andetsprog. For Lene er det op til eleverne at tage ansvar for at løse dette:

Meget af ansvaret ligger hos eleverne, da det kræver træning og øvelse at forbedre arbejdet med ældre tekster. Som underviser kan man bidrage med ordlister, mere tid til at læse [...], samt mere fokus på handling og forståelse i gennemgangen. En anden løsning kunne også være at lægge pensum ud i bedre tid, så eleverne kan tilgå det og forberede sig på forhånd. Det kræver dog meget målrettede elever, og det er ikke altid tilfældet.

Citatet viser, at lærere udarbejder materielle ressourcer til eleverne. I lyset af *agency* er lærerens muligheder dog begrænsede ifølge citatet – og dermed også ansvaret. Hun reflekterer over de fremtidige konsekvenser:

Derfor er det en udfordring, hvis elevernes danskkompetencer ikke er på et tilstrækkeligt niveau [...]. Det bliver også en udfordring, hvis danskfaget skal behandles som fremmedsprog i undervisningen for de elever, som har dansk som modersmål.

Denne case kan forstås som udtryk for den resignation, vi tidligere har talt om, idet det synes vanskeligt som undervisere at agere. Undervisere kan gøre en smule – lægge pensum ud i god tid – men elever griber sjældent muligheden som det fremgår af citatet "Det kræver dog meget målrettede elever, og det er ikke

altid tilfældet”, og hvis de udfordrede elever skal hjælpes, bliver det på bekostning af andre elever.

I en anden case synes mulighederne for *agency* bedre, selvom udgangspunktet formuleres som svært: ”Det er svært at få klassen til at tage ansvar for undervisningen og eget udbytte af undervisningen.” Lene vil tage nogle initiativer i forhold til at øge elevers ansvar:

Forsøge tilrettelægning af undervisning, hvor en større del af ansvaret for egen læring lægges ud til eleverne gennem forskellige didaktiske greb, som bevæger sig væk fra den klassiske styrede undervisning med spørgsmål og tavlegennemgang. I dette konkrete tilfælde forsøges der med at gøre eleverne ansvarlige for deres egen analyse og arbejde med en tekst, så de ikke får samme analysevejledning at løse opgaverne ud fra. På den måde vil de have forskellige tilgange og få forskellige svar, så man heller ikke på samme måde kan sidde og høste svar, når man ikke har samme spørgsmål.

Hun gentager som i den tidligere citerede case betydningen af, at elever tager ansvar: ”Forhåbentligt kan elevernes deltagelsesniveau og ansvarfølelse højnes igennem mere eksplicit ansvar for undervisningen”. Vi forstår dette som et udtryk for et læringssyn, en tro på at undervisning skal rammesættes, så elever tager ansvar, altså firkanten i figur 1. Hvordan hun arbejder med dette, fremgår af observationen. Eleverne skal selv tage ansvar for gruppedannelse to gange i løbet af lektionen, og de skal selv formulere spørgsmål til teksten og derefter besvare disse. I den første gruppe skal eleverne formulere spørgsmål til teksten, men som det fremgår af observationsnoter, er dette vanskeligt for nogle grupper, fordi ikke alle har læst og fundet teksten frem: ”Grupperne har fundet teksten frem. Det tager lidt tid. I den ene gruppe har en ikke læst, men en anden har overblik over, hvordan man kan stille forskellige typer spørgsmål.” Senere skal de udvælge nogle spørgsmål blandt de stillede i nye grupper. Dette synes vanskeligt for elever, som det fremgår af observationsnoter:

Gruppen taler lidt om, at de ikke ved, hvordan de skal løse opgaven. De læser spørgsmål op og bakser med at finde en arbejdsform, så de kan arbejde på tværs af de spørgsmål, som de har fra det tidligere gruppearbejde.

Lene har taget et initiativ med henblik på at fremme elevansvar, men eleverne taler også om andet end det faglige. Så på den ene side udviser hun *agency* helt i tråd med sit læringssyn, og på den anden side kan man diskutere, om eleverne kan praktisere denne ansvarlighed, fordi det er svært for dem. Som det fremgår af feltnoter samles op på klassen til slut:

Lene samler op på gruppearbejdet ved at grupper inviteres til at læse et af deres spørgsmål op. Spørgsmålet skrives på tavlen, og derefter arbejdes med svar, som også skrives på tavlen. Jeg ved ikke, om alle tager noter. Dialogen er kendetegnet ved, at eleverne er langsomme til at svare, at de svarer kort, og Lene skal stille en række opfølgende spørgsmål.

På sparringsmødet efterfølgende talte forskere og lærere om, som det fremgår af referatet, om en række andre mulige tiltag: Mulighederne for kollegialt samarbejde, fagdidaktiske teorier, didaktiske modeller, balancer mellem og holdninger til elevansvar og læreransvar som en værdimæssig diskussion, andre måder arbejde med roller i grupper samt samle op på gruppearbejde, holdninger til og begrundelser for, at elever kan sættes sig andre steder på skolen under gruppearbejde ude af syne for lærer, samt at arbejde med spørgeteknik og kommunikation i klasselokalet. Sparringsmødet med deltagelse af forskere og lærere er på den måde en mulighed for at pege fremad, anvende det projektive perspektiv vist i højre del af figur 1, med henblik på videre udvikling af *agency*. Vi ved dog ikke, om Lene efterfølgende anvender nogle af disse forslag, så de eventuelt kan forstås som bidrag til resonans.

Samarbejdets potentialer og muligheder for at bidrage til *agency* med henblik på trivsel

Som det fremgår ovenfor, så forudsætter et samarbejde mellem skoler og forskning baseret på aktionsforskning ikke alene mulighed for indsamling af data, men i nogle forståelser refleksioner over analyse og i andre forståelser drøftelse af resultater med henblik på forandring (Nielsen & Nielsen, 2015). Forskerrollen er således mere omfattende end begrebet eksterne ekspertice indikerer i den valgte tilgang til begrebet *agency* (Priestley et al., 2015a). Indsamling af data har i projektet været vanskelig på den måde, at lærere har haft begrænset tid til udvikling, hvilket kan være forklaring på, at så få cases kan forstås som et udtryk for *agency*, der leder til handling og ikke alene analyser eller refleksioner, selvom det forstås som væsentligt i teorien. Samtidig ser vi dette som et udtryk for det vilkår, som organisationer har, herunder de mange projekter, de deltager i (Mik-Meyer & Villadsen, 2007), og læreres oplevelse af acceleration (Rosa, 2014). Dette kan have betydning for fyldegheden af casene, at *agency* ikke fremstår tydeligere, og i det hele taget kvaliteten af datamateriale i casene. Dette udtrykker måske netop vilkår for samarbejdet i projekter, hvilket tematiseres af lærerne på sparringsmøder som tids- og opgavepres. For at lærerne ikke skal opleve deres deltagelse i udviklingsprojekter som dekkede fra deres undervisningspraksis og øget acceleration, tyder resultaterne på, at der er behov for videre arbejde, et arbejde, som kan involvere forskningsperspektiver på *agency*, og som afsætter tid til forandringer på længere sigt.

De cases, der er kategoriseret som udtryk for *agency*, viser kun i et tilfælde betydningen af fortiden hos lærere. Dette kan være fordi, det ikke direkte efterspørges i skabelon for cases eller i andre sammenhænge i projektet, men det kan også forstås som et udtryk for, at der ikke er en opmærksomhed på, at livs- og professionel baggrund har en betydning for didaktiske valg (Priestley et al.,

2015a). Derfor kan der være et udviklingsperspektiv i, at forskere tematiserer underviserernes professionelle historie, både som undervisere og udøvere af de erhverv, de underviser med henblik på i erhvervsuddannelser. Netop i disse erfaringer kunne måske findes et potentiale for lærernes arbejde med den projektive dimension (Priestley et al., 2015a). I forhold til det fremadrettede viser casene nogle ideer til, hvordan lærere reflekterer over mulige arbejder med sociale strukturer, de fysiske rammer og i et enkelt tilfælde med relationer lærer-elev. Generelt viser casene kombineret med observationer særlig *agency* som et strukturelt forhold, lærere rammesætter didaktisk med henblik på at fremme en bestemt adfærd hos elever. Det kunne tyde på, at forskningen med fordel kan introducere andre måder at udvikle disse områder på, så fokus ikke så let alene bliver *agential spaces*, men også individuel kapacitet samt insistere på de kollegiale samarbejder, som også de deltagende skoler ønsker at fremme, men som lærerne ser som næsten umulige i en travl hverdag. Selv korte møder er vanskelige at realisere for skolernes (projekt)ledere.

Selvom der i projektets seminarer er tematiseret didaktiske muligheder og viden inden for unge, kommunikation og gruppearbejde samt aktionslæring, synes dette i begrænset omfang anvendt i cases, og alene en case hos Lene kan fortolkes som udtryk for et læringssyn. Dette fremstår dog meget indirekte og forankres ikke konkret i en teori eller tilgang, hvilket heller ikke er tilfældet i den case, hvor en lærer taler om metoder inden for læsning. Der synes derfor at være et fravær af bevidsthed om pædagogisk og didaktisk teori eller det formuleres som meget praktiske forhold i den aktuelle undervisning, hvilket ikke trækker så direkte på lærernes pædagogiske uddannelse (Duch, 2017). I forhold til teorien om *agency* kalder dette på en opmærksomhed og bevidsthed, som skoler og forskning kan drøfte fremadrettet: vedligeholdelse af og fortsat udvikling af et pædagogisk-didaktisk repertoire. Muligheder for at hente viden og inspiration fra forskning i forhold til didaktiske valg er tematiseret på sparringsmøder, ligesom resultaterne i denne artikel efter projektet er formidlet og drøftet, men anvendelsen af den viden afhænger af det videre arbejde i organisationer, som har mange projektresultater at forholde sig til (Mik-Meyer & Villadsen, 2007). Vi ser derfor et behov for at arbejde yderligere med *teacher agency* i forskellige samarbejdskonstellationer mellem forskning og skoler. Dette forudsætter dog en form, som ikke øger oplevelsen af acceleration, men kan bidrage til resonans, hvilket forudsætter både tid og rammesætning.

Konklusion

Artiklens resultater viser, at samarbejdet mellem lærere og forskning gennem et projekt kan rette opmærksomhed på elevers trivsel, og at nogle lærere gennem nogle cases udviser *agency* i forhold til didaktiske valg i deres undervisning med

henblik på at øge trivsel. Fundene viser dog også, at det sker med et begrænset repertoire, og dermed kan forskningen pege på, hvor der for skolerne kan være brug for en indsats – og at forskningen kan bidrage med forskningsinformerede perspektiver på sådanne muligheder, en opgave som ligger inden for forståelsen af professionshøjskolars forskning (Danmarks Forsknings- og Innovationspolitiske råd, 2023). Samtidig viser resultaterne også, at lærerne er pressede af en øget acceleration (Rosa, 2014), hvilket kan være en forklaring på, at så mange af casene fokuserer på enkelte elever og at løsninger på trivselsproblemer må findes uden for klassens rammer. Det afgrænser for os at se forståelsen af lærernes opgaver i klasserummet, og måske det mindsker pres på dem, men det reducerer også læreropgaven.

Undervejs i projektet er sådanne forhold drøftet mellem forskning og (projekt)ledere på skoler, og skolerne arbejder videre med implementering på baggrund heraf, men vi ser det som en pointe, at der arbejdes systematisk videre med at analysere *teacher agency* og udvikle samarbejder mellem skole og forskning, som kan kvalificere sådanne initiativer – både undervejs i projekter og efterfølgende, når resultater som i dette tilfælde peger på *behov for grundlæggende drøftelser af forståelsen af undervisning og læreropgaven*. Det ser vi som en central pointe fra projektet, hvor der er behov for sådanne drøftelser ud fra andre teoretiske tilgange end det valgte (Priestley et al., 2015a). Aktionsforskningen kan bidrage ved at være den kritiske stemme, der henleder opmærksomheden på behov for sådanne grundlæggende drøftelser, som ikke alene formidler projektresultater. Hvorledes dette gøres i lyset af ikke alene korte, men langsigtede samarbejder finder vi behov for yderligere forskning i, således som også andre efterlyser (Danmarks Forsknings- og Innovationspolitiske råd, 2023).

Om forfatterne

Henriette Duch er ph.d. og lektor ved VIA University College, hvor hun forsker og underviser på Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik. Hendes forskningsinteresse er blandt andet kvalificering af undervisere og gerne ud fra en helhedsforståelse, hvor policy, erhvervsskoler som organisation og elevers perspektiver også indgår.

Rune Thostrup har tidligere været adjunkt ved VIA University College. Han har arbejdet med kompetenceudvikling af erhvervsskolelærere og vejledere og har været tilknyttet forskningsprogrammet for Professionsdidaktik ved VIA.

Reference

- Aarkrog, V. (2020). The standing and status of vocational education and training in Denmark. *Journal of Vocational Education and Training*, 72(2), 170–188.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1717586>
- Andersen, A. S. H., Ladenburg, J. & Dyssegaard, P. S. (2020). Danskernes mentale sundhed: Udvikling, baggrund og konsekvenser. *Rockwool Fonden*.
https://bedrepsykiatri.dk/wp-content/uploads/2020/12/RFF_Danskernes-mentale-sundhed-2020.pdf
- Bakken, A. (2018). *Ungdata: Nasjonale resultater 2018*. NOVA, OsloMet.
- Boolsen, M. W. & Weissert, N. (Red.). (2020). *Evaluering i udvikling: Bevægelser i teori, metoder og praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Borgnakke, K. (2004). Et analytisk blik på senmodernitetens gymnasium. I K. Borgnakke & E. Damberg (Red.), *Et analytisk blik på senmodernitetens gymnasium* (s. 223–258). Syddansk Universitet. <http://www.ifpr.sdu.dk/>
- Borgnakke, K. (2013). *Etnografiske metoder i uddannelsesforskningen: Mellem klassiske traditioner og senmoderne udfordringer*. Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.
- Borgnakke, K. (2017). Meta-ethnography and systematic reviews: Linked to the evidence movement and caught in a dilemma. *Ethnography and Education*, 12(2), 194–210. <https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1253027>
- Danmarks Forsknings- og Innovationspolitiske råd. (2023). *Praksis ind i forskning – forskning ud i praksis: Ti år med forskning ved professionshøjskoler og erhvervsakademier*.
<https://ufm.dk/forskning-og-innovation/rad-og-udvalg/danmarks-forsknings-og-innovationspolitiske-rad/projekter/praksis-ind-i-forskning-forskning-ud-i-praksis-ti-ar-med-forskning-og-udvikling-pa-professionshøjskoler-og-erhvervsakademier>
- DEA [Tænk tanken DEA]. (2022). Læringer fra indsatser rettet mod erhvervsuddannelserne.
<https://www.datocms-assets.com/22590/1667894513-laeringer-fra-indsatser-rettet-mod-erhvervsuddannelserne.pdf>
- Denzin, N. K. (2020). Hvad er kritisk kvalitativ forskning? I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (7. udgave) (s. 719–734). Hans Reitzels Forlag.
- Duch, H. (2016). Professionel identitetsudvikling gennem uddannelse til erhvervsskolelærer i en empirisk undersøgelse på en diplomuddannelse. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 6(1), 14–31.
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.166114>

- Duch, H. (2017). *Uddannelse til erhvervsskolelærer: En diplomuddannelse i et spændingsfelt mellem erhvervsrettet efteruddannelse, voksenuddannelse og professionsrettet videreuddannelse*. Aalborg Universitetsforlag.
<https://doi.org/10.5278/vbn.phd.hum.00084>
- Duch, H., (2023). Fra verdensmål til undervisning på erhvervsuddannelser. *CEPRA-striben*, (32), 34–47. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n23.508>
- Duch, H., & Thostrup, R. (2023). *Social inklusion og mindre ulighed: Didaktiske overvejelser*. Danske professionshøjskoler.
<https://www.ucviden.dk/da/publications/social-inklusion-og-mindre-ulighed-didaktiske-overvejelser>
- Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. & Tofteng, D. (Red.). (2012). *Aktionsforskning: En grundbog*. Samfundslitteratur.
- Earley, M. A. (2014). A synthesis of the literature on research methods education. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 242–253.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860105>
- Flyvbjerg, B. (2020). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard Red.), *Kvalitative metoder* (7. udgave) (s. 621–656). Hans Reitzels Forlag.
- Glosvik Ø. (2017). Kapittel 13: Eit translasjonsteoretisk perspektiv på kunnskapsleing i skular. I J. R. Andersen, E. Bjørhusdal, J. G. Nesse & T. Årethun (Red.), *Immateriell kapital* (s. 240–257). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215028163-2017-13>
- Görlich, A., Pless, M., Katznelson, N. & Graversen, L. (2019). *Ny udsathed i ungdomslivet*. Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, L. A., Pedersen, B. S. & Harrits, G. S. (2019). *Vidensnotat: Præstationskultur, feedback og mindset*. VIA University College.
- Hildebrandt, S. (2023). Forord. I L. Hersted & S. Frimann (Red.), *Resonans i organisationer* (s. 11–12). Samfundslitteratur.
- Hornskov, S. B., Larsen, V. & Schrøder, V. (2018). Om konstruktion af problemer og forskningsobjekter i professionsrettet forskning. I H. Christensen, O. Eikland, E. B. Hellne-Halvorsen & I. M. Lindboe (Red.), *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene* (s. 98–114). Universitetsforlaget.
- Kahn, P. (2015). Critical perspectives on methodology in pedagogic research. *Teaching in Higher Education*, 20(4), 442–454.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1023286>
- Katznelson, N., Pless, M., Görlich, A., Graversen, L. & Sørensen, N. B. (2021). Ny udsathed: Nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel. *Nordisk Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 2(2), 83–103.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-02-01>
- Katznelson, N., Pless, M. & Görlich, A. (2022). *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering: Om ny udsathed i ungdomslivet*. Aalborg Universitetsforlag.

- Kristensen, J. E. (2020). Samtidsdiagnostik og tendensanalyse i professionsforskningen. *Tidsskrift for Professionsstudier*, (30), 6–15.
<https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/119273>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Köpsén, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(2), 194–211.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2014.894554>
- Launsø, L., Rieper, O. & Olsen, L. (2017). *Forskning om og med mennesker* (7. udgave). Munksgaard.
- Larsen, L., Weber, S. S. & Wulf-Andersen, T. (2020). Asynkronitet og sortering i et accelereret uddannelsessystem. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (1), 35–49.
- Lesager, J. (2023 15. juni). Sort skærm. *Weekendeavisen*
- Låftman, S. B., Almquist, Y. B. & Östberg, V. (2013). Students' accounts of school-performance stress: A qualitative analysis of a high-achieving setting in Stockholm. *Journal of Youth Studies*, 16(7), 932–949.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2013.780126>
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon: Hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget.
- McLeod, J. (2009). Youth studies, comparative inquiry, and the local/global problematic. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 31, 270–292. <https://doi.org/10.1080/10714410903132840>
- Mik-Meyer, N. & Villadsen K. (2007). *Magtens former: Sociologiske perspektiver på statens møde med borgeren*. Hans Reitzels forlag.
- Nielsen, S. B. & Nielsen, K. A. (2015). Aktionsforskning. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (2. udgave) (s. 113–135). Hans Reitzels Forlag.
- Ottosen, M. H., Andreasen, A. G., Dahl, K. M., Hestbæk, A. D., Lausten, M. & Rayce, S. B. (2018). *Børn og unge i Danmark: Velfærd og trivsel 2018*. VIVE.
<https://www.vive.dk/media/pure/10762/2240313>
- Petersson, K., Popkewitz, T. S., Olsson, U. & Krejsler, J. B. (2014). Guest editors' introduction: Engaging in Foucault's governmentality and styles of reasoning – a short summary (Editorial: Governmentality II). *European Education*, 45(4), 4–6. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934450401>
- Priestley, M., Biesta, G. J. J. & Robinson, S. (2015a). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing, Plc.
- Priestley, M., Biesta, G. J. J. & Robinson, S. (2015b). Teacher agency: What is it and why does it matter. I R. Kneyber & J. Evers (Red.), *Flip the system: Changing education from the bottom up* (s. 134–148). Routledge.
- Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration*. Hans Reitzels Forlag.

- Rosa, H. (2022). Best account: Udkast til en systematisk teori om det moderne samfund. I A. Reckwitz & H. Rosa (Red.), *Senmoderniteten i krise* (s. 145–232). Hans Reitzels Forlag.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Universitetsforlaget.
- Sarauw, L. L. & Madsen, S. R. (2016). *Studerende i en fremdriftstid: Prioriteter, valg og dilemmaer set i lyset af fremdriftsreformen*. DPU, Aarhus Universitet.
- Skaalvik, E. M. & Federici, J. L. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre Skole*, 3, 11–15.
- Sundhedsstyrelsen. (2018). *Danskernes sundhed: Den Nationale Sundhedsprofil 2017*. <https://www.sst.dk/-/media/Udgivelser/2018/Den-Nationale-Sundhedsprofil-2017.ashx?la=da&hash=421C482AEDC718D3B4846FC5E2B0EED2725AF517>
- Svensson, L. & Doumas, K. (2013). Contextual and analytic qualities of research methods exemplified in research on teaching. *Qualitative Inquiry*, 19(6), 441–450. <https://doi.org/10.1177/1077800413482097>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2023). *Kortlægning om forskning på erhvervsuddannelser*. <https://ufm.dk/publikationer/2023/kortlaegning-om-forskning-i-erhvervsuddannelser>