



# Forhindringer for samarbejde om pædagogisk udvikling mellem skoleledere og lærere: Belyst gennem et aktionsforskningsprojekt i erhvervsuddannelserne

(Obstacles to collaboration on educational development between school leaders and teachers: Seen through an action research project on vocational education and training)

Henrik Hersom & Dorrit Sørensen

Københavns Professionshøjskole, Danmark (hhje@kp.dk)

## Abstract

The article is based on analysis from an action research project carried out on four vocational schools in Denmark. The project has been launched to find possible solutions to a recognisable problem that educational development projects do not have sufficient visible contagion on existing school practices. The initiators of the project have the assumption that collaboration between school leaders and teachers on the development of educational practice can be a way to strengthen an organisational framework towards a collective approach to development and thus support the transition from development to new practice. The results of our analysis point three overarching conditions that create obstacles for collaboration between school leaders and teachers and thereby for educational development work in the form of exploratory and experimental work to be translated and incorporated into daily practice. The first factor that creates obstacles is related to political and governance matters. The second factor is the contradiction between development and operation. The third factor is the difference between management rationale in management and teacher work. The analysis shows that different interests and perspectives on what constitutes an educational practice seems to create tension. Such tension can hinder new knowledge and the development of practices that are the very purpose of the action research approach.

**Keywords:** development work, VET, action research, pedagogical experiments, pragmatism, collaboration, management and teachers



## Indledning

Denne artikel handler om forhindringer for forandringer under et aktionsforskningsprojekt med pædagogiske eksperimenter som mellemværende. Forhindringerne er registreret i forbindelse med samarbejde mellem ledere og lærere fra fire erhvervsskoler. Forhindringerne er til stede på trods af aktionsforskningsprojektets ambition om at facilitere samarbejde, hvor fælles læring anskues som drivkraft for udvikling og forandring. For at få en dybere indsigt i forhindringerne for samarbejde om de pædagogiske eksperimenter har vi interviewet ledere og lærere under – og i afslutningen af aktionsforskningsprojektet.

Vores analyse viser samlet set, at styringsrelaterede forhold bliver en forhindring for samarbejde, med det formål at forandre pædagogisk praksis. Vi har i artiklen organiseret de styringsrelaterede forhold i tre overordnede kategorier: 1) Kontekstuelle forhold af politisk og styringsmæssig karakter, 2) Spændinger mellem logikkerne knyttet til arbejdet som drift af kerneopgaver og arbejdet med pædagogisk udvikling, 3) Spændinger mellem styringsrationaler i henholdsvis ledelses- og lærerarbejde.

Nedenstående interviewudsagn stammer fra et gruppeinterview med to erhvervsskolelærere, der deltog i aktionsforskningsprojektet. I interviewet fortæller de to lærere om deres erfaringer med at eksperimentere med udvikling af ny pædagogisk og didaktisk praksis til brug i undervisningen.

Vi har brugt meget tid på det [udvikling]. Og jeg ved ikke, om man kan få det forenklet ind i den virkelige verden, hvor tiden er knap, hvor man nogle gange bare kopierer en opgave og giver eleverne [...]. For, at man kan få udviklet de ting, man gerne vil, så må de [lederne] jo blive opmærksom på, at det ikke er noget, man bare lige gør sådan i løbet af halvanden time. Det tager tid. Det er en proces, som vi også har sagt til dem [lederne]. [Den anden lærer supplerer:] Det har vi sagt mange gange, ja [...]. Vi har brug for noget mere tid [...]. Den der efterrefleksion, at vi får skrevet ned og reflekteret og alle de ting – det har der ikke været tid til. (Gruppeninterview med to erhvervsskolelærere)

Udsagnet illustrerer de nævnte problematikker, der skaber forhindringer for at eksperimentere med pædagogiske tiltag på en erhvervsskole.

Formålet med artiklen er at bidrage med viden til uddannelsesforskning om forskellige typer forhindringer for samarbejde mellem ledere og lærere og de potentielle årsager til det og dermed aktionsforskningens muligheder for at skabe forandring. Det har vi undersøgt ved at stille spørgsmålet: Hvad var det i aktionsforskningsprojektet, der forhindrede samarbejde og læring mellem ledere og lærere om udvikling af pædagogisk praksis med pædagogiske eksperimenter som mellemværende – og hvorfor?

I artiklen belyses de overordnede problematikker med empiriske udsagn, som diskuteres med udvalgte teoretiske begreber, der kan hjælpe os med at forstå og sætte ord på nogle forhindringer for lederes og læreres samarbejder. Artiklen kan læses som en kritisk refleksion, der både har fokus på vores oprindelige tro på

aktionsforskningens effekt (i det omtalte projekt) og på vores opnåede forskningsindsigt.

## Baggrund

Artiklen bygger på empiriske analyser fra aktionsforskningsprojektet, "Kulturudvikling gennem strategisk kompetenceudvikling", som er gennemført på fire erhvervsskoler i Danmark i perioden 2016–2018. Aktionsforskningsprojektet blev igangsat af arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationer<sup>1</sup> og blev sat i værk for at finde mulige løsninger på et genkendeligt problem i Danmark såvel som i Norden om, at pædagogiske udviklingsprojekter ikke får tilstrækkelig synlig afsmitning på skolernes eksisterende praksis (Hjort, 2018). De fire erhvervsskoler har alle erfaret problemstillingen om, at udviklingsarbejde ikke skaber tilstrækkelig værdi for den eksisterende praksis og ønskede at ændre på dette. Deltagerne i aktionsforskningsprojektet var repræsenteret ved ledere, konsulenter og lærere på de fire erhvervsskoler. Initiativtagerne til projektet havde en antagelse om, at samarbejde mellem ledelse og lærere om udvikling af pædagogisk praksis kunne være en mulig vej til at styrke "et organisatorisk skelet" i retning af en mere kollektiv tilgang til udvikling (Kompetencesekretariatet, 2015) og dermed støtte overgangen fra udvikling til ny praksis.

Aktionsforskningens ærinde er at svare på, hvordan forskere og praktikere sammen kan finde veje, der støtter lærerne og lederne i nye samarbejdsformer, der åbner for fællesskab omkring pædagogisk praksis. Det øgede fokus på pædagogisk lederskab gennem samarbejde mellem lærere og mellem ledelse og lærere om udvikling og forankring af pædagogisk praksis, er ikke bare en tendens i Danmark men også internationalt. Dette ses i international forskning om lærerprofessionalisering og læringsfællesskaber (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas 2006; Timperley, 2018). Tilgangen til samarbejde mellem lærere og skoleledere er blandt andet inspireret af såvel finske, canadiske og amerikanske empiriske studier om "teacher leadership", hvor læreres deltagelse i forskellige opgaver i relation til skoleudvikling fremhæves som særdeles betydningsfuldt. Også et stærkt samarbejde mellem skoleledere og lærere om udvikling af den lokale pædagogiske praksis fremhæves som væsentligt for elevers læring og for lærernes og ledernes udvikling af professionalitet (DuFour & Marzano, 2011; Fullan & Hargreaves, 2016; Sahlberg, 2011).

Aktionsforskningstilgangen er valgt af flere årsager. Dels for at støtte formålet om samarbejde om fælles læring. Dels er det en undersøgelsestilgang, der er baseret på kollektiv forståelse mellem forskere og deltagere om at løse et problem og derudfra generere ny viden (Nielsen, 2004). Det er afgørende for forandring at udvikle relationel viden i et fællesskab, der er funderet i demokratiske værdier

(Dick, 2015; Park, 2001). Dette suppleret med en forventning om, at den eksperimenterende metode (Hutters, Jensen & Sørensen, 2015) kan medvirke til at overkomme nogle af de modsætninger mellem ledelse og medarbejdere, strategi og hverdagspraksis som styreformen New Public Management mange steder har affødt (Hutters & Sørensen, 2015, s. 63).

### **Reform af erhvervsuddannelserne**

Afsættet for aktionsforskningsinitiativet var skolernes behov for udvikling af ny pædagogisk praksis relateret til en reform af erhvervsuddannelserne i Danmark i 2015. I reformaftalen "Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser" er der fire primære mål: 1) Flere elever skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter grundskolen, 2) Flere elever skal fuldføre en erhvervsuddannelse, 3) Erhvervsuddannelserne skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige de kan, 4) Tilliden til og trivselen på erhvervsuddannelserne skal styrkes (Regeringen, 2014). Reformen af erhvervsuddannelserne forsøger at svare på forskellige samfundsrelaterede problemstillinger som for eksempel at færre unge søger ind på erhvervsuddannelserne, og at arbejdsmarkedet har brug for mere kvalificeret faglært arbejdskraft (Jørgensen, 2016). For at indfri de fire mål er der iværksat en række konkrete tiltag, hvilke er specifikke krav, som erhvervsskolerne skal leve op til (Canger, Hjort-Madsen, Kondrup & Neubert, 2016). To af disse tiltag viste sig at være rammesættende for aktionsforskningsprojektet. Det ene tiltag handler om at klæde ledere og lærere i erhvervsuddannelserne på til at indfri reformens mål – bl.a. gennem løft af lærernes pædagogiske kompetencer og gennem øget fokus på pædagogisk ledelse. Det andet tiltag handler om at styrke strategisk kvalitetsledelse gennem værktøjer som for eksempel fælles pædagogisk didaktiske handleplaner på de enkelte erhvervsskoler (Canger et al., 2016).

### **Valg af pædagogiske temaer til udvikling er relateret til reform af erhvervsuddannelserne**

Skolernes ledelse havde en forventning om, at disse to tiltag – kompetenceløft af ledere og lærere og den pædagogiske handleplan skulle indgå i aktionsforskningsprojektet og danne et grundlag for samarbejde mellem skoleledelse og lærere om pædagogiske eksperimenter. I nedenstående boks (figur 1) ses et eksempel på en beskrivelse af et pædagogisk eksperiment.

**Beskrivelse af pædagogisk eksperiment:**

**Valg af pædagogisk tema:** I forbindelse med en ny kompetenceudviklingsstrategi er området " (pædagogisk og didaktisk, red) entreprenørskab" udvalgt som indsatsområde og prioriteret indsats i forhold til det pædagogiske løft på 10 ECTS point. Undervisere fra erhvervsskolen deltog i diplommodul "faglig entreprenørskab".

**Udfordringen er:** At det er vanskeligt i en travl hverdag, at få tid til at omsætte viden og erfaring fra formel kompetenceudvikling til udvikling af gældende praksis:

**Drøm om ny praksis:** At en opnået kompetence skal give mening og have plads til at blive udfoldet i den gældende organisatoriske kontekst. Ny viden og nye kompetencer skal have mulighed for at berige og udvikle gældende praksis. Der skal være plads til at formidle ny viden og til at arbejde eksemplarisk med inddragelse af de nye kompetencer.

**Afsæt og ramme:** Erhvervsskolens nye kompetenceudviklingsstrategi, og modellen der er udviklet med bl.a. kompetenceråd og netværk, skal være med til at skabe ændrede rammer for overgangen fra kompetenceudvikling til implementering og muliggøre ovenstående. Målet er bl.a., at elevernes læringsudbytte og trivsel skal øges via kompetenceudvikling af ansatte på erhvervsskolen.

Uddrag af skolebeskrivelse

*Figur 1. Eksperimentbeskrivelse.*

Ovenstående eksperimentbeskrivelse viser, at det pædagogiske eksperiment som en af de fire erhvervsskoler arbejder med i aktionsforskningsprojektet, er relateret til reform af erhvervsuddannelse gennem de to forhold, der er beskrevet ovenfor. I beskrivelsen ses både kravet om det pædagogisk kompetenceløft på 10 ECTS point, begrundet i lærernes deltagelse på et diplommodul og kravet om styrket strategisk kvalitetsledelse, begrundet i det pædagogiske tema "entreprenørskab" der kommer fra erhvervsskolens fælles pædagogisk didaktiske handleplan. De tre andre skolars valg af pædagogiske temaer til udvikling er også relateret til reformen og afspejler den lokale pædagogiske strategi som den kan læses i deres fælles pædagogiske didaktiske handleplan på de enkelte erhvervsskoler. De tre andre erhvervsskoler arbejder med at udvikle henholdsvis: "Professionelle læringsfællesskaber", "Didaktisk digitalisering og ny lærerorganisering"

samt "Helhedsorientering på det første grundforløb og deraf følgende ny lærerorganisering". På alle fire erhvervsuddannelser er temaerne for de pædagogiske eksperimenter valgt af skolernes strategiske ledelse.

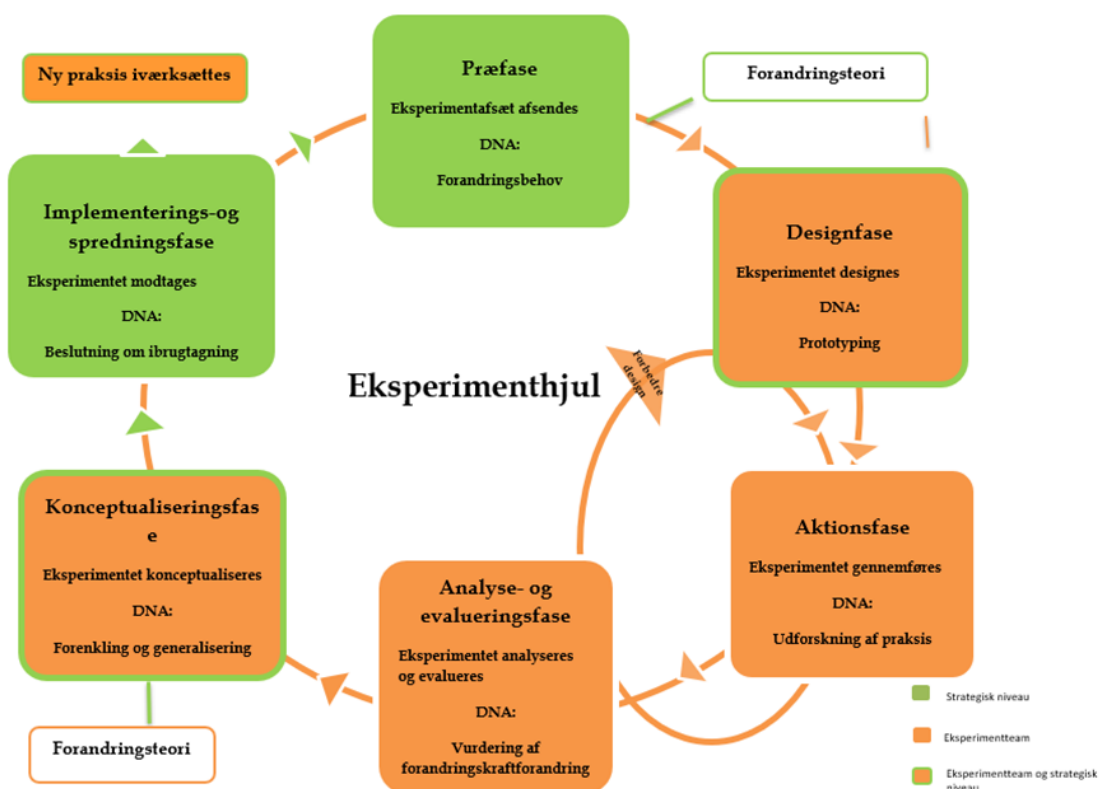
### Aktionsforskning som ramme for udvikling

Der er en generel forestilling om, at aktionsforskning kan forandre praksis gennem "work in progress" (Brydon-Miller, Greenwood & Maguire, 2013, s. 11). Aktionsforskning har altså som sin ambition på den ene side at få praktikerne til at distancere sig fra deres hverdagspraksis gennem kritisk refleksion og erkendelse, og på den anden side at udvikle den praksis, som den har som genstand. Som ideal er aktionsforskning frigørende, forandrings- og deltagerorienteret og forventes at ske i et demokratisk fællesskab mellem forskere og praktikere (Bradbury, 2015). Aktionsforskningen sker i en konkret kontekst. Både i den lokale kontekst, forstået som organisationen og hverdagskulturen på de enkelte erhvervsskoler, og i den historiske kontekst, forstået som den samtid udviklingsarbejdet udspiller sig i (Elkjær, 2007, s. 39).

Indeværende aktionsforskningsprojekt hviler på de samme samarbejdsideal mellem parter, som da aktionsforskningen tog form i USA i 1940'erne initieret af Kurt Lewin, tysk-amerikansk socialpsykolog, der var optaget af samarbejdsforskning med interesser fra fagbevægelsen. Tilgangen var i udgangspunktet inspireret af tidens pragmatisme (Brydon-Miller et al., 2013). Kurt Lewins tilgang bygger på en forståelse af, at viden, med relevans for demokratiske samfundsforandringer, skal udvikles gennem praktiske eksperimenter, som lægger op til deltagelse og ansvarliggørelse med det formål at skabe myndiggørelse (Nielsen & Nielsen, 2015). Tilgangen blev videreudviklet af Thorsrud og Emery i 1960'erne og defineret som socio-teknisk retning. Udgangspunktet er integration og samspil mellem den tekniske udførelse af arbejde (i artiklen - undervisning) og organiseringen af det til et samlet system (i artiklen - lærerteams, tværgående arbejdsgrupper, læringsfællesskaber, m.m.). Tilgangen skal sikre, at arbejdet bygger på krav til indhold, læring, indflydelse, støtte og respekt, nytteværdi og fremtidsperspektiv (Sørensen, Hasle, Hesselholt & Herbøl, 2012). I løbet af 1980'erne blev tilgangen orienteret mod det dialogiske, inspireret af Habermas forskning om, hvordan forskellige diskurser kan skygge for idealet om det udforskende kollektiv (Nielsen & Nielsen, 2006). Det dialogisk fokus, har som ideal, at bringe deltagere fra forskellige ståsteder sammen for at søge efter en fælles virkelighed (Gustavsen, 2010).

### Aktionsforskningstilgang i aktionsforskningsprojektet KUSK

Den tilgang, som er blevet anvendt i aktionsforskningsprojektet, er pragmatisk, og trækker herunder på inspiration fra såvel den socio-tekniske som den dialogiske tilgang, jf. ovenstående afsnit. Udgangspunktet er den eksperimentelle afprøvning og nye handlings- og organisationsformer, som i pragmatisk aktionsforskning ansues som nødvendige for at bryde med fastlåste handlingsmønstre (Frandsen, 2016). Metodologisk søges dette udfordret ved, at lærerne og de pædagogiske ledere på den ene side arbejder med pædagogiske eksperimenter i deres hverdagspraksis relateret til elevernes undervisning og på den anden side mødes i skolegrupper til fælles værkstedsaktiviteter med repræsentanter fra strategiske ledelse, pædagogiske ledelse, lærere og tillidsmænd eller kvinder, for gennem dialog og samarbejde at bryde med fastlåste handlingsmønstre der forhindrer, at de pædagogiske eksperimenter bliver forankring i praksis.



Figur 2. Eksperimenthjulet.

Værkstedsaktiviteterne i skolegrupperne har karakter af sociale eksperimenter. Vi har altså at gøre med to af hinanden afhængige eksperimentelle handlinger.

De pædagogiske eksperimenter, der danner udgangspunkt for sociale eksperimenter af kollaborativ karakter. Der er så at sige en transformativ læringsdimension involveret i aktionsforskningsprojektet, som fordrer, at lederne og lærerne er i stand til at "suspendere" deres vante forestillinger og sammen engagere sig i at udvikle nye forståelser af praksis (Argyris & Schön, 1996; Illeris, 2013). Eksperimenthjulet (Hutters, Jensen & Sørensen, 2015), der ses i ovenstående model (figur 2), er anvendt som processtruktur for det eksperimenterende arbejde og har dannet ramme for de fire designværksteder.

Eksperimenthjulet består af seks faser fra præfase til spredningsfase. Præfasen danner udgangspunkt for første designværksted og efterfølgende udforskning i egen praksis. Præfasen er den fase, hvor problemer og udfordringer afdækkes, og deltagerne ser kritisk ind på deres egen praksis for at undersøge, hvad der er behov for at gøre anderledes. Design- og aktion og evalueringsfasen danner udgangspunkt for andet og tredje designværksted og efterfølgende udforskning i egen praksis. Design- og aktion og evalueringsfasen bygger på abduktive processer, der veksler mellem helhed, del og refleksion og som forsætter, indtil der er gjort nok erfaringer til, at en ny praksis konstituerer sig. Dette sker gennem forestilling om ny en praksis, konkrete aktioner, hvor afprøvning og udforskning giver empirisk data til refleksion og deraf evaluering. Disse tre faser er grundstenen i det eksperimenterende arbejde. Kolb forklarer det med eksperimentet som et moment i en samlet, cyklisk læreproces, der veksler mellem nærhed og distance til praksis/handling (Kolb, 1984). De sidste to faser i eksperimenthjulet, konceptualiseringsfasen og implementerings- og spredningsfasen, danner udgangspunkt for fjerde og sidste designværksted og efterfølgende arbejde i egen praksis. Konceptualiseringsfasen og implementerings- og spredningsfasen har til formål at bringe det eksperimenterende arbejde fra udvikling til ny praksis på skolerne. Omdrejningspunktet er den eksperimentelle læreproces, som bygges på og af erfaringer. Vi forstår den eksperimentelle afprøvning med udgangspunkt i pragmatisk læringsteori, herunder erfaringsbaseret læring (Dewey, 1996; Kolb, 1984). Handleperspektivet, *at gøre noget*, er meget eksplicit i en eksperimenterende tilgang til udvikling. I Deweys forståelse handler læreprocesser grundlæggende om deltagelse i form af aktivitet (Brinkmann, 2007), hvor afprøvning gennem handling og erfaringer kommer som følge af en undersøgende tilgang. John Dewey definerer en eksperimenterende handling som inquiry. Inquiry betyder, at situationer, som fremkalder nysgerrighed, undersøgelse og eksperimenteren, danner kimen til at lære (Dewey, 2005). Frandsen hævder, at inquirytilgangen er en social læreproces, som sker i kollektiver, hvor individer tilegner sig undersøgelsesfærdigheder gennem erfaringsbaseret læring (Frandsen, 2017). Det er altså centralt for udvikling af fælles læreprocesser, at lederne og lærerne har mulighed for at udrette noget, og at læring, i form af erfaring og handling, kan iagttages, reflekteres og danne udgangspunkt for dialog.



Det kan forklares som forbindelsen mellem nysgerrighed på den ene side og handlen og transformation på den anden side med det formål, at viden bliver et produkt af kollektive videnskabende processer i en løbende erkendelses- og praksiscyklus (Andersen & Bilfeldt, 2016).

### **Aktionsforskningsproces**

Aktionsforskningsprocessen består af fire designværksteder fordelt mellem fire perioder med udforskning i egen praksis gennem arbejde med pædagogiske eksperimenter. Designværkstederne er faciliterede rum, der har som formål at sikre deltagelse, fremdrift, vejledning og videndeling. Designbegrebet henviser til en "formgivningsproces", som relaterer sig til arbejdet med at skabe en ny praksis sammen med andre. Hver designværksted består både af et lokalt møde på egen skole mellem forskere og skolegrupper om erfaringerne fra deres udforskning i egen praksis og et netværksmøde, hvor skolegrupperne fra de fire erhvervsskoler mødes med forskerne for at dele viden og erfaringer med det formål at få dybere indsigt i de forhindringer for udvikling som de løbende er stødt ind i. Erfaringsudvekslingerne på netværksmøderne sker gennem forskellige aktiviteter så som eksperimentcirkler, inspireret af metoden med forskningscirkler beskrevet af Persson (2010), refleksionstavler, erfaringsopsamlinger med mere. Værkstedsaktiviteterne danner udgangspunkt for kritik, dialog og fælles læring. Forskningsarbejdet er at bringe viden i spil mellem fortid, nutid, og fremtid. Det gøres ved at bringe viden ind udefra gennem relevant forskning og viden ind, indefra ved løbende at præsentere forskningsviden fra deltagende observationer og diverse analyser af politiske-, strategiske- og projektdokumenter relateret til skolernes udviklingsarbejde. Vi har derigennem skabt indsigter, som er blevet delt med deltagerne i et forsøg på at skabe fælles mening og fokus. Forskerrollen har på denne måde udfoldet sig i kollaborative processer mellem os og skolegrupperne, der agerer i det konkrete felt. Det betyder, at vi har haft en dobbeltrolle. På den ene side har vi været (ud)forskende, og samtidig har vi søgt at klæde skolernes arbejdsgrupper på til at være udforskende i egen praksis.

På trods af en gennemført aktionsforskningsproces var resultatet, at forhindringerne som deltagerne løb ind i, ikke blev taget op på skolemøderne på egen skole og forsøgt løst i samarbejde mellem ledere og lærere. Det var ikke ligegyldigt for deltageres engagement, hvor udviklingsinitiativet kom fra. Kom ønsket om forandring og udvikling oppefra eller udefra, forstået som ledelsesmæssige og/eller politiske initiativer? Eller kom det nedefra og indefra, forstået som lærergruppen og/eller enkelte læreres engagement i ønsket om forandring?

## Metodisk design til undersøgelse af forhindringer for samarbejde

For at blive klogere på hvad der i aktionsforskningsprojektet forhindrede samarbejde og læring mellem ledere og lærere om udvikling af pædagogisk praksis - og hvorfor, er der blevet udarbejdet en kontekstanalyse af den udefrakommende politiske og styringsmæssige rammesætning. Formålet er at belyse sammenhæng til de fire skolers arbejde med deres pædagogiske eksperimenter. Derudover er der foretaget interview med lederne og lærerne enkeltvis og i grupper for at få en dybere indsigt i deres oplevelser og erfaringer med samarbejde om udvikling af ny pædagogisk praksis. Interviewene tog udgangspunkt i noter fra designværkstederne med netværksmøder og lokale skolemøder fastholdt i en logbog, der er ført gennem hele aktionsforskningsprojektet (Kristiansen & Krogstrup, 2015) samt i læsning af deres projektdokumenter som deltagerne løbende har udarbejdet. Det empiriske materiale fra designværkstederne er løbende blevet validerende, ved at dele forskningsnoter fra designværkstederne med deltagerne, så de har haft mulighed for at respondere, hvis der skulle være tale om fejlfortolkninger. Dette med henblik på at styrke forskningens gyldighed og reliabilitet. Interviewene er fænomenologisk inspireret (Brinkmann & Tanggaard, 2015) med deltagernes livsverden i fokus. Der er gennemført 11 individuelle interviews og 4 gruppeinterviews med lærere, ledere og udviklingskonsulenter fra de fire erhvervsskoler. Analysen er foregået ved fælles læsning, kodning og kategorisering af det empiriske materiale i hermeneutiske bevægelser mellem del-helhed, forståelse-forståelse og teoridrevet-empiridrevet tolkning (Brinkmann & Kvale, 2009). På denne baggrund er der blevet opstillet nogle empiribaserede fokusområder, som har været genstand for dybere læsning af teorier og forskning, som kan medvirke til at uddybe og/eller udfordre disse fokusområder. I nedenstående analyse vil vi fremhæve tre styringsrelaterede forhold af betydning for forståelse af forhindringer for samarbejde mellem ledelse og lærere.

## Analyse af forhindringer for samarbejde mellem ledere og lærere om udvikling af pædagogisk praksis

Resultatet af analysen peger på tre overordnede styringsrelaterede forhold, der skaber forhindringer for samarbejde mellem ledelse og lærere, og som går på tværs af alle medvirkende skoler. Første styringsrelaterede forhold har vi kaldt: "Kontekstuelle forhold af politisk og styringsmæssig karakter". Det har vi begrundet i fund fra analysen, der har vist, at den historiske kontekst som aktionsforskningsprojektet udspiller sig i, har betydning for, hvor åbent ledere og lærere samarbejder om de forskellige problemstillinger, som de støder ind. Det andet styringsrelaterede forhold har vi kaldt: "Spændinger mellem logikkerne knyttet til arbejdet som drift af kerneopgaver og arbejdet med pædagogisk udvikling"

Det er begrundet med fund fra analysen, der har vist, at der er problemer med at skabe rammer og tid til eksperimenterende arbejde, og at tiden står i en dilemmafyldt relation til hverdagens opgaver, så som undervisning, møder og andet. Traditioner og vaner – ”sådan plejer vi at gøre” – er også med til at forhindre samarbejde med en åben undersøgende tilgang. Det tredje og sidste styringsrelaterede forhold har vi kaldt: ”Spændinger mellem styringsrationaler i henholdsvis ledelses- og lærerarbejde”. Det er begrundet med fund i analysen, der peger på, at ledere og lærere i udgangspunktet har forskellige interesser og perspektiver på, hvad der konstituerer en pædagogisk praksis, og det ser ud til at skabe spændinger ledere og lærere imellem. I efterfølgende analyse vil de tre forhold blive præsenteret i tre af hinanden efterfølgende afsnit.

### **Første styringsrelaterede forhold: ”Politisk og styringsmæssig kontekst for aktionsforskningsprojektet”**

Det første forhold, der skaber forhindringer er ”udefra-orienteret”. Der er tale om betydningen af politisk og styringsmæssig kontekst for aktionsforskningen ambition om, at skabe ny praksis hjulpet af samarbejde mellem ledelse og lærere. Forholdet kan beskrives som et ”paraplyforhold”, da det har afsmitning på de to andre forhold. Erhvervsuddannelserne er underlagt de administrative og økonomiske rationaler, der handler om at sikre et effektivt og målrettet uddannelsessystem (Illeris, 2014). Styringsrationaler udspringer fra New Public Management, herefter kaldet NPM, der præger den offentlige sektor. Det sker ved bl.a. målstyring, outputorientering, strategier og handleplaner som styringsværktøjer, hvilket kan besværliggøre betingelserne for udviklingsarbejde fordi kvalitet først og fremmest forstås som noget, der kan måles og vejes (Hargreaves & Braun, 2013). I den periode (2015–2018) hvor aktionsforskningsprojektet udspiller sig, er der flere udefrakommende styringsmæssige forhold som er rammesættende for aktionsforskningsprojektet. Der har været omfattende besparelser på uddannelsesområder, hvilket har medvirket til fyringer og omorganiseringer på de medvirkende skoler i projektperioden. Der er sket ændring i erhvervsskolelærerens arbejdstid, med ophævelsen af deres arbejdstidsaftalen ved Lov 409 (Regeringen, 2013a) hvilket betyder, at ledelsen på den enkelte erhvervsskole nu skal komme med udspillet til, hvordan lærerarbejdet skal tilrettelægges. Der blev indgået en delaftale i forbindelse med finanslovsaftalen i 2013 om bedre erhvervsuddannelser og styrket uddannelsesgaranti. Et af initiativerne var et krav om indførelse af et fælles didaktiske og pædagogiske grundlag og et pædagogisk kompetenceløft på diplomniveau svarende til 10 ECTS point for ledere og lærere på erhvervsuddannelserne (Regeringen, 2013b). Styring af den pædagogiske praksis er, som skrevet indledningsvist, blevet yderligere skærpet med en reform af erhvervsuddannelserne i 2015 (Regeringen, 2014). Reformen har blandt andet haft til formål

at styre pædagogisk kvalitet i særlige retninger (Kondrup & Friche, 2016). Konkret har der været tale om centrale/ministerielle udmeldinger om præcist, hvilke pædagogiske initiativer, der skal fokuseres på i skolernes udviklingsarbejde. Flere erhvervsskoler har som følge af politiske styring tæt på praksis, opfyldt krav ved oven-fra-ned at implementere færdige pædagogiske koncepter hentet ind udefra som f.eks. LP-modellen (Sørensen, 2019). Det har betydning for skolernes, herunder lærernes, mulighed for selvbestemmelse til at definere pædagogisk indhold og kvalitet. Kravet om det pædagogiske kompetenceløft på 10 ECTS point har betydet, at erhvervsskolerne har øget fokus på, at få ledere og lærere til at deltage på diplomforløb i henholdsvis pædagogisk ledelse og forløb med pædagogiske- og didaktiske toninger. Disse såkaldte pædagogiske løft bliver på mange erhvervsskole afsættet for at igangsætte konceptprægede initiativer omkring for eksempel "professionelle læringsfællesskaber", der har fokus på lærernes organisering og på pædagogisk ledelse som middel til styring af central udmeldt strategisk ramme for pædagogisk praksis og kvalitet. Fokuseringen på pædagogisk ledelse, til forvaltning af den politiske rammesætning af pædagogisk praksis, kan tolkes som en udefrakommende styringsteknologi, som har ansvar for den pædagogiske kvalitet. Tendensen kan ses som eksempel på den øgede politiske styring af den pædagogisk praksis på erhvervsuddannelserne.

Som skrevet tidligere afspejler de pædagogiske temaer, der arbejdes med i de pædagogiske eksperimenter, forhold fra skolernes lokale pædagogiske grundlag og strategi, og de er alle valgt af skolens strategiske ledelse. Lærerne, pædagogiske ledere og konsulenter, som skal udvikle ny pædagogisk praksis, er først blevet spurgt, om de vil deltage i aktionsforskningsprojektet, efter skolernes tilkendegivelse om deltagelse. Dette kan ses som et eksempel på, at deltagerne i aktionsforskningsprojektet ikke i tilstrækkelig grad er blevet inddraget i projektets opstart. Det forhold stemmer overens med Brunssons forskning, der viser, at medarbejderne i det NPM-prægede styringsrationale ofte ikke bliver inddraget i udvikling og implementering af de strategiske processer i organisationen og i mindre grad oplever muligheder for at være innovative omkring egen praksis (Brunsson, 2002). Den politiske styring er med reformen af erhvervsuddannelserne kommet tættere på styring af den pædagogiske praksis. Dermed kan "undergrunden" forsvinde. Med begrebet undergrund forstår vi den pædagogiske praksis, som erhvervsskolelærere til daglig bedriver og udvikler, uden at den nødvendigvis bliver sprogliggjort og synligt for andre end dem, læreren inviterer ind. Den undergrund har kendetegnet mange pædagogiske institutioner, hvor de enkelte undervisere løbende har arbejdet med at forny deres undervisningspraksis ud fra egne initiativer og forsøg med forskellige nye praksisser (Hasselstrøm & Jacobsen, 2014).

I det efterfølgende analyseafsnit er det tydeligt, at det NPM-prægede styringsrationale ansporer til de spændinger, der opstår når arbejdet med de pædagogiske eksperimenter skal tænkes i sammenhæng til hverdagsopgaver.

### **Andet forhold: "Driftslogik kan forhindre samarbejde om pædagogisk udviklingsarbejde"**

Det andet forhold, der skaber forhindringer er overvejende "indefra-orienteret". Der er tale om betydningen af spændinger mellem drift og udvikling. Der ser ud til at være en kontinuerlig konflikt om, hvordan udviklingsarbejde skal indtænkes i skolehverdagen. I et interview fortæller en uddannelseskonsulent: "*Det har været en udfordring at udvikle et mere eksperimenterende mindset*". Konsulenten beskriver, hvordan skolen tilsyneladende er karakteriseret ved nogle mønstre og logikker som, kan gøre det svært at skabe et "eksperimenterende mindset".

At lave eksperimenterende udviklingsarbejde kan på nogle måder være forbundet med et opgør med de måder hvorpå skolen hidtil har fungeret. Arbejdet med pædagogiske eksperimenter er ikke altid noget der kan indføres som supplement til de måder som skolen fungerer på i forvejen.

I nedenstående eksempel fortæller en lærer om en erfaring, der er med til at forhindre, at de kan arbejde åbent og undersøgende. Deres pædagogiske eksperiment handler om, at lærerne i fællesskab skal udvikle et undervisningsmateriale, som alle lærere kan anvende. Formålet er, at alle lærere skal kunne varetage undervisning i alle fagområder-også fagområder, der ikke er deres egne. Læreren fortæller, at der er en konflikt mellem ledelse og lærere om, hvornår noget er færdigudviklet og klar til brug. Lærerne peger på, at der skal være en udviklingsperiode, hvor der skabes ejerskab og faglig identitet mellem de nye lærere, der skal undervise, og det materiale, der er udviklet. Der er en forskel mellem ledelse og lærere i den pædagogiske tilgang. Lederen opfordrede lærerne til at tage noget af det fælles udviklede materiale og gå direkte ind i klasselokalet og undervise efter det uden først at bruge tid på at gøre materialet til 'sit eget'. Hun fortæller om sin og kollegernes modstand mod dette:

Men vi vil også gerne have at fagligheden skal være højere, og vi vil også gerne selv være med og også løfte niveauet, når man står derinde. Det er lidt sjovere at undervise i noget, som man også er fagligt stærk i, det tror jeg, vi alle sammen godt kan nikke genkendende til. Man kan godt nogle gange spille skuespil, men det er sgu sjovere, når man kan det. (Lærerinterview)

Citatet illustrerer, hvordan lærere ønsker at mestre deres fag. Læreren har en antagelse om, at det vanskeliggøres, hvis man skal undervise i noget, som man ikke har faglig overskud i. Udgangspunktet for citatet er en uenighed med ledelsen, som tilsyneladende giver udtryk for, at det udviklede materiale kan bruges direkte i undervisningen uden at bruge mere tid på forberedelse. Der kan være

forskellige rationaler forbundet med et sådant initiativ. Begrebet "produktionslogik" og "udviklingslogik" (Ellström, 2012) kan bruges til at udfolde dette forhold. Produktionslogik handler om fokus på effektiv og stabil udførelse af arbejdsopgaver, herunder konkret arbejdsdeling og reduktion af variation i handlingsmønstre forstået som effektive arbejdsgange. Udviklingslogik rummer andre rationaler. Det handler om fokus på at udforske og afprøve nyt, at stræbe efter refleksion, at skabe fornyelse, at fremme heterogenitet, og have fokus på kollektiv læring (Ellström, 2012). Fremadrettet bruges begrebet "driftslogik" om det begreb Ellström betegner som produktionslogik. Ovenstående eksempel illustrerer en spænding mellem en udviklings- og driftlogik som kan betragtes som en forhindring for samarbejde mellem ledere og lærere.

Ledelsen i det nævnte eksempel kan i princippet godt være præget af udviklingslogik og driftslogik på samme tid. Ledelsen søger mod at "prøve noget nyt", hvilket kan handle om pædagogisk udvikling af lærernes fælles ejerskab til alle fagområder. Samtidig kan selvsamme "mappe-princip" også handle om effektivitet og styring, idet ledelsen kan være interesseret i at højne den driftsmæssige smidighed blandt lærerne, så alle kan undervise på flere områder. På den anden side kan lærerne have deres faglighed som et domæne. Lærerne i eksemplerne udviser et behov for faglig sikkerhed og stolthed og for at levere god faglig undervisning. Dette rummer på den ene side en stor kvalitetsmæssighed, men på den anden side kan et ensidigt fagligt fokus også udgøre en barriere, idet stærk faglig orientering kan begrænse udvikling og nytænkning og "anvise" en praksis i stedet for at medvirke til at "udvikle" praksis (Hersom, 2017). Udviklingslogikkens fokus på kollektiv læring med risikovillighed via nye afprøvninger og eksperimenter kan således både blive begrænset af ledelsesmæssig fokus på drift, men også af læreres fokus på faglighed. Skal den faglige praksis reproducere og/eller skal praksis nyudvikles i samspil med andre? (Hersom, 2017) Empirieksemplet viser, hvordan både ledelse og lærere kan have interesse i, at driftslogikken dominerer og fastholdes.

Et andet forhold, der kan være interessant at hæfte sig ved, fremkommer i et interview med en leder fra en anden erhvervsskole. Interviewet er foretaget i afslutningen af udviklingsarbejdet. Lederen, der har strategisk ansvar, siger: "*Alt går meget op i drift, super meget drift, så er det meget på bekostning af underviserne [der deltager i udviklingsarbejde]*". Lederen fortæller med sin bemærkning, at driften er et vilkår, og at den står i modsætning til udvikling. Det betyder, at aktionsforskningsprojektet bliver en forstyrrelse, selv om aktionsforskningsprojektet arbejder med selvsamme problem, som lederen påpeger. Pointen med eksemplet er, at driftslogikken er nødt til at være til stede på en skole, men at driftslogikken samtidig kan hæmme en udviklingslogik, hvor skolen udvikler sig, og hvor der sker læring. I de ovenstående empiriske eksempler, der illustrerer drift- og udviklingsproblematikken er også indeholdt en konflikt om forståelse og oplevelse

af tid. Denne konflikt om tid til det eksperimenterende arbejde illustreres i artiklens indledende interviewcitater fra gruppeinterviewet med erhvervsskolelærerne. I citatet italesættes tid som et begrænsende forhold. Lærerne fortæller, hvordan eksperimenterende arbejde kræver tid til kreative processer samt efterrefleksion og evaluering og, at de ikke har fået den tid tildelt af ledelsen. De fortæller, at det [udviklingsarbejde] jo ikke er noget man bare lige gør. Det ser ud som om, at tid til udvikling er et forhold, der skubber til tid til hverdagsopgaverne, hvilket kan tolkes som et tegn på, at driftlogikken er den herskende. Tidsopfattelsen kan forklares med Andy Hargreaves begreb "teknisk rationel tid" der forstås som en objektiv og instrumentel størrelse, der kan reguleres nøjagtigt og rationelt (Hargreaves, 1994). Denne tidsopfattelse kan begrænse engagement i udviklingsarbejde, som det vises i det følgende intervieweksempel med de samme to lærere:

At de [lederne] gerne vil have, at vi arbejder med det [udviklingsarbejde], men de [lederne] vil ikke give tiden til det. Det kan jeg ikke helt forstå, hvorfor det ikke hænger sammen. For de [lederne] ved godt, at vi har travlt, og at vi skal nå meget. Men, ja måske tror de, at det kan gå hurtigere end det kan. (Gruppeninterview med to erhvervsskolelærere)

Lærernes fortælling vidner også om en oplevelse af, at de ikke får nok tid til det eksperimenterende arbejde. Det vidner, på den ene side, om et ønske om, at få tildelt eksakt tid, hvilket er et tegn på, at de ønsker udviklingsarbejdet underlagt kriterierne for teknisk rationel tid. På den anden side giver de udtryk for en mere subjektiv orienteret oplevelse af tid når de siger "*ja måske tror de, at det kan gå hurtigere end det kan*". De oplever, at det eksperimenterende arbejde tager tid og ikke nødvendigvis en eksakt tid. Det kan forklares med Andy Hargreaves andet begreb "fænomenologisk tid". Fænomenologisk tid er subjektiv orienteret og opleves forskelligt fra person til person (Hargreaves, 1994). Lærerne i ovenstående citat giver udtryk for spændinger mellem tid til hverdagspraksis, som de fortæller, "*at de har travlt med*" og tid til det eksperimenterende arbejde. Dette forhold kan forklares med at forskellige arbejdsopgaver ikke hviler på et ensartet grundlag, hvorfra tid kan opleves (Hersom, 2011). Visse arbejdsfunktioner er mere præget af intensitet end andet (Hargreaves, 1994). Det betyder, at det eksperimenterende arbejde ikke uden videre kan underlægges de teknisk rationelle styringsmekanismer. Dertil er arbejdet med pædagogiske eksperimenter i for høj grad underlagt situerede og spontane hændelser og situationer, hvorpå lærerne, der som i ovenstående eksempel, er nødt til at handle og erfare i forhold til nu-og-her forhold i forbindelse med udviklingsarbejdet koblet til undervisningsarbejdet på en og samme tid. De forskellige tidsopfattelser og tidsoplevelser som er til stede, får karakter af potentielle forhindring for samarbejde og fælles læring mellem ledelse og lærere i aktionsforskningsprojektet. Når de førnævnte lærere italesætter tid som en udfordring i forhold til at arbejde med deres pædagogiske eksperimenter, kan det derfor også kobles sammen med en særlig tidsforståelse,

som muligvis ikke deles af lederne i deres skolefællesskab. Det forbliver under alle omstændigheder en forhindring, hvis skolegruppen med ledere og lærere ikke rejser problemstillingen og gennem eksperimenterende handlen og dialog får skabt samarbejde om forhindringen. De to logikker (driftslogik og udviklingslogik) med deres forskellige tidsopfattelser er til stede som et spændingsfelt. Der er i princippet ikke tale om en "god" og en "dårlig" logik, men om logikker som hver især hylder forskellige arbejdsstrategier i en erhvervsskole. Driftlogikkens argumenter findes i effektivitet og det at være vant til håndtering af de daglige hændelser på en arbejdsplads. Tryghed og stabilitet er nøgleord. Udviklingslogikkens argumentation vil derimod handle om, at skabe ændringer, langsigtet tænkning, indflydelse på eget arbejdsliv og glæden ved at være medudvikler i organisationen. Hvis balancen mellem driftslogik og udviklingslogik tipper til driftslogikkens side, kan det hæmme fælles læring og samarbejde om udvikling af ny pædagogisk praksis mellem ledelse og lærere som dette aktionsforskningsprojekt har kredset om. I det næste afsnit er der fokus på hvordan styringsrationaler, de forskellige logikker og tidsopfattelser har betydning for det relationelle forhold mellem ledere og lærere.

### **Tredje forhold: "Spændinger mellem styringsrationaler i ledelses- og lærerarbejde"**

Det tredje forhold, der skaber forhindringer er overvejende både "oppefra og nedefra-orienteret". Der er tale om betydningen af spændinger mellem styringsrationaler i ledelses- og lærerarbejde.

På en erhvervsskole er der nogle herskende rationaler som er med til at rammesætte, forstå og skabe mening om forskellige arbejdsmæssige forhold og positioner i organisationen. Ofte er der harmoni inden for et samarbejdende fællesskab, hvis der er enighed om rationale. Som foregående afsnit viser, er der forhindringer i forhold til samarbejde og fælles læring mellem ledere og lærere. Vi har identificeret to forskellige overordnede styringsrationaler, der dominerer i mødet mellem ledere og lærere og som skaber nogle grundlæggende forhindringer for deres samarbejde.

Det ledelsesmæssige styringsrationale kan identificeres i New Public Management-tilgangen som vi har defineret i afsnittet "Politisk og styringsmæssig kontekst for aktionsforskningsprojektet". Det er det rationale, der dominerer styringen af erhvervsuddannelserne i Danmark og det betyder, at det i udgangspunktet er det rationale, som lederne bærer med sig ind i samarbejdet med lærerne om udvikling af ny pædagogisk praksis. Lærernes styringsrationale knytter sig meget til deres lærerfaglighed og oplevelsen af, at kunne levere god undervisning. Det styringsrationale kan forklares med Lerborgs begreb "Det professionelle paradigme" som er kendetegnet ved stærk faglig autonomi og ved stærke faggrænser, hvor de ansatte har hver deres professionelle ansvarsområder. Begrebet er



inspireret af Mintzbergs begreb "professional bureaucracy" (Lerborg, 2013, s. 74). Empirien viser, at både NPM-tilgangen og det professionelle paradigme er til stede i tanke og handling hos ledere, konsulenter og lærere og samtidig, at de to rationaler konflikter med hinanden. Dette vil blive udfoldet herunder.

Vi har på lokale skolemøder præsenteret skolegrupperne for nogle af de forhindringer, vi er stødt på under aktionsforskningsprocesserne. For eksempel får en deltager fra skolens strategiske ledelse et spørgsmål, der knytter sig til, om lærerne har ejerskab og indflydelse på valg af deres pædagogisk tema som de arbejder med i aktionsforskningsprojektet, hvortil vedkommende svarer "... *det har jo været ude og blive behandlet i vores pædagogiske guide, hvor alle har haft muligheder for at sige nej*". I en lignende situation fortæller en pædagogisk konsulent, der er knyttet til aktionsforskningsprojektet på sin skole: "*Man står ofte i situationer, hvor det er driften, der vinder over pædagogikken*". Begge citater illustrerer et hovedfokus på ledelsesstyring. I det første eksempel omtales det, at medarbejderne høres i processen, men at ideerne ikke er udviklet ad den kollektive vej i et fællesskab. Lærerne har ikke været med til at udvikle ideerne, men har kun haft mulighed for at "diskutere med" på de præmisser, som allerede var udlagt i en pædagogisk guide. I et interview med to lærere (L1 og L2) fortælles det således: "*L1: Ja, det skal ikke komme oppefra. L2: Nej, for de har mange fancy-pancy dogmer og alt det der, som... L2: ... skal puttes ind. L1: Ja.*". Styring gennem rammesætning af hvilke pædagogiske tematiseringer og tilgange, der skal udvikles ser ud til at være en konsekvens af politisk styring. De ovenfor nævnte lærere, der taler om "fancy-pancy dogmer" kan være et eksempel på nogle, der er underlagt et styringsrationale, som på forhånd definerer og rammesætter deres undervisningspraksis. En af de to lærere siger det sådan: "*Altså, det skal være nedefra, for at det skal blive spredt. Det skal være underviserne, der ligesom er ambassadører for det, tror jeg.*"

Lærernes udsagn illustrerer på samme tid lærernes eget styringsrationale. Udsagnene kan handle om flere aspekter. Dels kan de handle om behovet for ejerskab til arbejdet med udvikling af ny pædagogisk praksis, som lærerne oplever er styret af reformen af erhvervsuddannelserne, men de kan også handle om lærernes professionelle faglighed. En anden lærer udtrykker det på følgende måde "*Det var lærerne ikke rigtig motiveret for, for når man ikke selv har været med til at planlægge det, så fungerede det sgu ikke.*". Læreren siger senere i interviewet: "*Så var det også fedest at undervise i det, man også selv havde været med til at udvikle*". Flere lærere på de deltagende erhvervsskoler oplever og har været vant til, at deres særegne faglige interesser er i centrum for deres arbejdsliv og for deres pædagogiske udviklingsarbejde: "*Hvis reformen forsvandt så ville alt dette forsvinde. Så ville vi ryge tilbage og undervise i vores egne fag igen*". En leder siger i den forbindelse (i et andet interview), at de arbejder med fælles undervisningsplanlægning "*fordi reformen siger, at man skal gøre det*" og at "*der er nogle lærere, som i hvert fald ikke*

*syntes, det var sjovt at være en del af*". Det er lærernes egne professionelle faglige vidensområder og praksisser, som definerer deres arbejde. "Det professionelle paradigme" er ifølge Lerborg et styringsrationale, der ofte er domineret af stærke faglige kompetencer og af et stort fagligt engagement, men hvor der samtidig hersker en vis selvstrækkelighed, autonomi og "bedrevidenhed" (Lerborg, 2013). Der værnes om egen profession og professionelt råderum (Greve, 2009). Det professionelle styringsrationale er både orienteret mod de individuelle behov og ønsker i organisationen, og er samtidig præget af traditioner og vanetænkning ud fra devisen om, at "sådan plejer vi at gøre her". Lærerne kan samles på trods af udvikling af ny reformrelateret praksis og være enige om at dyrke individuel faglig viden og interesse, idet stillingshierarkiet tillader og fastholder denne enighed. Men denne enighed rummer også en fare for, at den faglige autonomi og faggrænserne blokerer for en udviklingsdynamik, hvor der er tale om samarbejde på tværs med henblik på at skabe et kollektivt pædagogisk miljø.

Der er i princippet ikke noget nyt i at forskellige styringsrationaler er til stede samtidigt. Det som er nyt i denne sammenhæng er, at rationalerne kan forhindre samarbejde mellem ledelse og lærer under aktionsforskningsprocessen om reelle forhindringer relateret til deres arbejde med pædagogiske eksperimenter og dermed spænde ben for forankring og spredning af deres eksperimenterende arbejde. De to styringsrationaler i henholdsvis leder- og lærerarbejdet (NPM-tilgangen og Det professionelle styringsparadigme) kan kolliderer med hinanden, forstået på den måde, at når en lærer eller lærergruppe besidder en faglig autonomi og i den forbindelse har grundlagt bestemte praksismåder for vurdering af kvalitet og effektivitet, så kan der blive tale om en konflikt i forhold til de praksismåder, som er til stede i et ledelsesorienteret rationale, hvor andre forståelser af kvalitet og effektivitet kan herske. I det professionelle styringsrationale er effektivitet og kvalitet ikke nødvendigvis noget, der kan måles og vejes, men derimod noget som lærerne med den faglige autonomi og de faglige kompetencer selv kan mærke og vurdere ud fra deres viden, erfaring og dømmekraft (Sørensen, 2019). Når der opstår et modsætningsforhold mellem rationalerne i henholdsvis leder- og lærerarbejdet, kan det skyldes manglende viden, indsigt og forståelse mellem de forskellige arbejdsmæssige funktioner i det skolefælleskab, der har til opgave at udvikle ny pædagogisk praksis sammen.

## Afrunding

Vi kan i analysen se, at forhindringerne er relateret til kontekstuelle betingelser af politisk karakter og spændingerne mellem de forskellige rationaler, der er knyttet til den diversitet, der er i den faglige professionalitet hos henholdsvis ledere og lærere.

Vi kan overordnet sige, at lederne trækker på de rationaler, der knytter sig til strategi og mål, ofte eksternt drevet, langt fra praksis. Det ses, som analysen viser, i brugen af pædagogiske strategier til at rammesætte en fælles, ofte politisk initieret, pædagogisk retning. Lærerne relaterer sig mere til de rationaler, der knytter sig til deres hverdagspraksis og erfaring - ofte internt drevet, tæt på praksis (f.eks. elever, kollegaer, faginteresser). Det er ikke kun diversiteten mellem de forskellige rationaler knyttet til henholdsvis ledelsesarbejdet og lærerarbejdet, der skaber forhindringer. Analysen viser også, at brugen af pædagogiske eksperimenter til virkeliggørelsen af pædagogiske strategier, har betydet, at ledelsen har fået konkret indflydelse på praktisk udførelse af for eksempel undervisning. Beslutningen om, hvad der er god undervisning, ser ud til at bevæge sig fra et lærerfagligt decentralt område til et ledelsesfagligt centralt område, hvilket betyder, som vores empiriske materiale viser flere steder, at lærerne begynder at fralægge sig fagligt ansvar og være mindre engagerede. De pågældende spændinger handler om præmisserne for de forskellige arbejdsfunktioner, om på den ene side manglende viden og indsigt i de underliggende forståelser, logikker og rationaler funktionerne imellem, og på den anden side om nogle strukturelle modsætninger mellem de politiske krav om effektivisering og lærernes faglighed. Og endelig om ledelsens ønske om kontrol over for princippet om at lære gennem pædagogiske eksperimenter, som kræver autonomi/spillerum for lærerne. De kontekstuelle rammer betyder noget for mulighederne for at realiserer aktionsforskningens idealer om demokratisk indflydelse. Ledelsen på erhvervsskolerne er forvaltere af en politisk initieret pædagogisk styring, der ikke efterlader tilstrækkelige indflydelse til, at lærerne og lederne sammen kan handle frit. Aktionsforskningen ambition om samarbejde mellem ledelse og lærere gennem eksperimenterende handling kan have svære betingelser i et så politisk og ledelsesmæssigt reguleret område som det den pædagogiske praksis og det pædagogiske arbejde er blevet underlagt på en erhvervsskole.

Aktionsforskningen har haft et ærinde om at finde ud af, hvorfor noget driller i forbindelse med udvikling af ny pædagogisk praksis gennem pædagogiske eksperimenter og det må nødvendigvis rejse en kritik inden løsning findes. Vores analyser viser, at det har været rigtigt svært for de lokale skolegrupper med ledere og lærere, at rejse disse kritikker af hverdagsproblemer som for eksempel manglende tid til eksperimenterende arbejde og mangel på indflydelse på de pædagogiske temaer, der rammesatte de pædagogiske eksperimenter. Forhindringerne ser ud til at være af en så grundlæggende karakter der gør, at ledere og lærere ikke arbejder eksperimenterende med forhindringer relateret til deres samarbejde, selvom de er har været bragt op i aktionsforskningsprojektet. Det eksperimenterende arbejde ledere og lærere imellem, gennem handlen, erfaring og dialog at skabe grobund for nye sociale eksperimenter med nye demokratiske samarbejdsmodeller for øje, udeblev i aktionsforskningsprojektet.

Aktionsforskningen må finde nye veje og tilrettelægges med de "ude- og indefra" - og "oppe- og nedefra" kontekstuelle forhold for øje. Det er centralt at aktionsforskning, hvor samarbejde mellem parter, der i udgangspunktet har forskellige interesser, bygger på nysgerrighed over for forhindringer. Det bliver nødvendigt for ledere og lærere sammen at overveje hvorfor de måske ikke forstår udvikling, kvalitet og styring af pædagogisk praksis på samme måde? Samarbejde om pædagogiske eksperimenter, må i højere grad end tilfældet har været i dette aktionsforskningsprojekt, vægtes som det fælles tredje, hvor der fokuseres på samarbejdet om og gennem noget. Samtidig må dette ses i forhold til relationer mellem mennesker og mellem arbejdsfunktioner. Den politiske og styringsmæssige kontekst synes at have stor betydning for det spillerum, som et aktionsforskningsprojekt har. Fælles læring og samarbejde mellem ledelse og lærere bliver begrænset eller låst fast, hvis ikke dette styringsforhold ekspliceres som en eksisterende præmis og kritik. Der må være mere gensidig viden og forståelse på tværs af skolernes arbejdsfunktioner om de divergerende logikker, tidsforståelser og rationaler, som præger skolens forskellige funktioner.

Aktionsforskning med samarbejde gennem pædagogiske eksperimenter har potentiale til at åbne for nye former for pædagogisk praksis og derigennem give mulighed til anderledes demokratisk samspil mellem ledelse og medarbejdere. Tidligere international forskning har vist, at aktionsforskning kan være en vej til at skabe forandringer i organisationer (Argyris & Schön, 1996, Brydon-Miller et al., 2013) og at aktionsforskning kan medvirke til at give blik for ændringer af styringsformer (Greve, 2009). Dette som vej til forandring af pædagogisk praksis (Sahlberg, 2011) Vores forskning tilføjer indsigt i, at dette kræver, at ledere og lærere dedikerer sig aktionsforskningsprojektets præmis og åbner sig over for forhindringer af mere grundlæggende karakter, og tør suspendere deres eksisterende praksisser. Hvis ikke er erhvervsskolerne i fare for at blive rene drift-organisationer, der ikke efterlader tid at eksperimenter og reelt give plads til indflydelse gennem skabelse af ny pædagogiske praksis.

## Slutnote

<sup>1</sup> Danske Erhvervsskoler og Gymnasier, Uddannelsesforbundet, Danske SOSU-skoler, Handelsskolernes Lærerforening og Danmarks Lærerforening.

## Om forfatterne

**Henrik Hersom** er lektor, ph.d. ved Nationalt Center for Erhvervspædagogik (NCE) som er en del af Københavns Professionshøjskole. Henrik arbejder med forsknings- og udviklingsprojekter med fokus på erhvervsuddannelse og underviser på Diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

**Dorrit Sørensen** er lektor, ph.d. stud. ved Nationalt Center for Erhvervspædagogik (NCE) som er en del af Københavns Professionshøjskole. Dorrit arbejder med forsknings- og udviklingsprojekter med fokus på lærerprofessionalisering, organisation og innovation og underviser på Diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

## Referencer

- Andersen J., Bilfeldt, A. & Jensen I. (Red.) (2016). *Social eksklusion, læring og forandring*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Argyris, C. & Schön, A. (1996). *Organizational Learning II*. Sydney: Addison-Wesley Publishing Company.
- Bradbury, H. (2015). Introduction: How to situate and define action research. I H. Bradbury (Red.), *The Sage handbook of action research* (s. 1–9). London: Sage.
- Brinkmann, S. (2007). Motivation gennem handling og gøremål: Et pragmatisk perspektiv. *KvaN*, 27(78), 91–101.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk*. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 29–52). 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brunsson, N. (2002). *The organization og hypocrisy: Talk, decisions and actions in organizations*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D. & Maguire, P. (2003). Why action research? *Action Research*, 1(1), 9–28.
- Canger, T., Hjort-Madsen, P. & Kondrup, S. & Neubert, A. (2016). Redaktionel indledning til tema: Erhvervsuddannelserne mellem politiske ambitioner og praktisk virkelighed. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 2–8.
- Dewey, J. (1996). *Erfaring og opdragelse*. København: Christians Ejlers Forlag.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse* (opr. 1916). Århus: Klim, serien Dewey biblioteket.
- Dick, B. (2015). Reflections on the SAGE encyclopedia of action research and what it says about action research and its methodologies. *Action Research*, 13(4), 431–444.
- DuFour, R. & Marzano, R.J. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Elkjær, B. (2007). Med pragmatismen som følgesvend. I S. Brinkmann, B. Elkjær & T.A. Rømer (Red.), *Dewey i dag: En håndsrækning til læreruddannelsen* (s. 35–57). København: Forlaget Unge pædagoger.
- Ellström, P.E. (2012). Læring i spændingsfeltet mellem produktionens og udviklingens logik. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 467–476). København: Samfundslitteratur.
- Frandsen, M.S. (2016). Pragmatisk aktionsforskning: Arven fra Hull House-settlement. I J. Andersen, A. Bilfeldt & I. Jensen (Red.), *Social eksklusion, læring og forandring* (s. 59–80). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Frandsen, M.S. (2017). *Samskabelse som læreproces: En fortælling om et byudviklingslaboratorium og en boligsocial helhedsplan*. Roskilde: Roskilde Universitet.

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Oxford: OH Learning Forward.
- Greve, B. (2009). *The A to Z of the welfare state. Changing societies: Welfare and diversity*. Oxon: Rowman & Littlefield Education.
- Gustavsens, B. (2010). *Innovasjonssamarbeid mellom bedrifter og forskning: Den norske modellen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hargreaves, A (1994). *Changing teachers, changing times*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Braun, H. (2013). *Data-driven improvement and accountability*. Boston: Boston College.
- Hasselstrøm, K. & Jacobsen A, (2014). "Eksperimenter – det gør ikke noget, hvis det ikke lykkes". Kandidat speciale. København: Humanistisk fakultet, Københavns Universitet.
- Hersom, H. (2011). *Pædagogiske potentialer*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Hersom, H. (2017). Praksislæring i erhvervsuddannelserne. I H. Hersom & P. Koudahl (Red.), *Ind i praksis* (s. 22–71). København: Forlaget Praxis.
- Hjort, K., Kristensen, A. & Barkholt, N.C. (Red.) (2018). *Profesjonsetikk, velferdsarbeid for og med mennesker*. København: Gyldendal.
- Hutters, C. & Sørensen, D. (2013). *Den eksperimenterende tilgang: Fra tænkning til konkrete metoder*. København: Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium i Region Hovedstaden.
- Hutters, C., Jensen, M. & Sørensen, D. (2015). *Uddannelseseksperimenter: Metode, teori og praksis. En introduktion*. København: Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium i region Hovedstaden.
- Hutters, C. & Sørensen, D. (2015). Eksperimenter som innovationskraft i uddannelsespraksis. *Gjallerhorn: Tidsskrift for professionsstudier*, 21, 60–71.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. København: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (Red.) (2014). *Læring i konkurrencestaten: Kapløb eller bæredygtighed?* København: Samfundslitteratur.
- Jørgensen, C.H. (2016). Reformen af erhvervsuddannelserne: En gang til, forfra og om igen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 9–18.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as a source of learning of development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kompetencesekretariatet. (2015). *Kulturudvikling gennem strategisk kompetenceudvikling*. Projektbeskrivelse 4. maj 2015. København: Kompetencesekretariatet.
- Kondrup, S. & Friche, N. (2016). Forståelser af uddannelses- og undervisningskvalitet i erhvervsuddannelsesreformen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 19–28.
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H.K. (2015). *Deltagende observation*. København: Hans Reitzels.

- Lerborg, L. (2013). *Styringsparadigmer i den offentlige sektor*. 3. udgave. København: Jurist- og økonomforbundets forlag.
- Nielsen, K.A. (2004). Aktionsforskningens videnskabsteori: Forskning som forandring. I L. Fuglsang & P.B. Olsen (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne* (s. 517–547). København: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, K.A. & Nielsen, B.S. (2006). Methodologies in action research: Action research and critical theory. I K.A. Nielsen & L. Svensson (Red.), *Action research and interactive research: Beyond practice and theory* (s. 63–87). Maastricht: Shaker Publishing.
- Nielsen, K.A. & Nielsen, B.S. (2015). Aktionsforskning. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 113–134). København: Hans Reitzels Forlag.
- Persson, S. (2010). Forskningscirkler: En vejledning. *Gjallerhorn: Tidsskrift for professionsstudier*, 12, 4–16.
- Park, P. (2001). Knowledge and participatory research. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (s. 81–90). London: Sage.
- Regeringen. (2013a). *Lov 409, Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område*. København: Regeringen.
- Regeringen. (2013b). *Finanslovsaftale "Bedre erhvervsuddannelser og styrket uddannelsesgaranti" omhandler øget kvalitet i erhvervsuddannelserne*. København: Regeringen.
- Regeringen. (2014). *Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*. København: Regeringen.
- Sahlberg, P. (2011). Developing effective teachers and school leaders: The case of Finland. I L. Darling-Hammond & R. Rothman (Red.), *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems* (s. 13–22). Washington, DC: Alliance for Excellent Education & Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- 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.
- Sørensen, D. (2019). Professionel dømmekraft: Om at vende indsigter til nye udsigter gennem eksperimenterende lærerpraksis. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1, 46–56.
- Sørensen, O.H., Hasle, P., Hesselholt, R.R. & Herbøl, K. (2012). *Nordiske forskningsperspektiver på arbejdsmiljø: Mening, indflydelse og samarbejde*. Tema Nord. København: Nordisk ministerråd.
- Timperley, H.S. (2018). *Styrken ved professionel læring*. København: Dafolo.