

På grænsen mellem uddannelse og arbejdsplads – om vurdering og inklusion af eksamensopgaver

Eksamensopgaver i voksenuddannelser kan indgå i en afsluttende vurdering, som er afgørende for adgang til beskæftigelse. Dette er tilfældet med en pædagogisk diplomuddannelse for erhvervsskolelærere. En vurdering fra denne uddannelse kan dog møde andre vurderingskriterier, når uddannelsen skal anvendes på en arbejdsplads. Her kan kollegers og lederes vurdering være medvirkende til, om en lærer oplever, at hans/hendes arbejde med opgaven inkluderes på erhvervsskolen. På baggrund af tre cases fra erhvervsskoler analyseres eksamensopgaver som et grænseobjekt. Begrebet hentes fra Yrjö Engeströms teori om grænsekrydsning, og dette kombineres med Chris Argyris' teori om organisatorisk læring.

Nøgleord: inklusion, voksenuddannelse, Engeström, grænsekrydsning, eksamensopgaver

Et flueben?

"Er det meningen, at jeg bare skal have et flueben? Eller er det meningen, at jeg fagligt skal udvikle mig og bringe noget ind i organisationen?" spørger en lærer, som har været på en obligatorisk voksenuddannelse. Dette spørgsmål kæder vurderinger af eksamensopgaver i et uddannelses-system sammen med inklusion, og det er temaet for denne artikel. Citatet analyseres nærmere nedenfor, men først introduceres der til forskellige forståelser af forholdet mellem uddannelse, arbejdsplads og inklusion.

Fra vurderinger i voksenuddannelser til inklusion på arbejdspladser

På voksenuddannelser kan der indgå forskellige former for vurderinger. Et eksempel herpå findes i

AMU (Arbejdsmarkedsuddannelser). Her skal "test og prøver (...) bidrage til, at læringsudbyttet for deltagere øges. Samtidig kan test og prøver øge tilliden til kvaliteten af AMU og til den bedømmelse, der sker på uddannelserne" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020). Citatet viser, hvordan test og prøver kobles til læring og kursets omdømme. Et andet eksempel findes i diplomuddannelser. Her anvendes begrebet prøveformer om den afsluttende vurdering, og disse prøveformer kan variere (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020). Vurderinger, og hvorledes disse omtales, kan således variere i forskellige voksenuddannelser. Fælles er, at når et kursus eller en uddannelse afsluttes med en vurdering, kan en positiv vurdering have en betydning for kursisten eller den studerendes arbejdsliv, da nogle jobfunktioner kræver en dokumentation for specifikke uddannelsesforløb.

Der er forskellige tilgange til, hvordan man på arbejdspladser anvender medarbejderes deltagelse i uddannelse. En tilgang er Brinkerhoffs, der taler om impact og altså effekten af uddannelse (Brinkerhoff, n.d). Brinkerhoffs resultater viser, at når træning på kurser ikke har en ønsket effekt på arbejdspladsen, så skyldes det i 40 procent af tilfældene forhold før kurset, i 20 procent forhold under kurset og i 40 procent forhold efter kurset. Ud fra Brinkerhoffs resultater og med hans terminologi tales der i en dansk sammenhæng om før, under og efter uddannelsesforløb (fx Teknologisk Institut, n.d). En anden tilgang – Argyris og Schöns tilgang – antager, at arbejdspladser kan udvikles ved at udforske de eksisterende værdier, strategier og antagelser. Læringen kan ændres fra instrumentel læring til såkaldt dobbeltloop-læring, hvor man opbygger og afprøver nye antagelser (Argyris & Schön, 1996). Pointen er, at de grundlæggende antagelser udforskes, og derefter afprø-

ves nye tilgange i praksis på arbejdspladsen. En sådan ændring kan bidrage til, at en organisation finder løsninger på mere komplekse udfordringer. Tilgangen kan klassificeres som en handlingsorienteret tradition inden for organisationsudvikling (Brandt & Elkær, 2014). Argyris og Schön argumenter for, at videnskab skal bidrage til udvikling, at videnskab er normativ, og i deres arbejde indgår interventioner på arbejdspladser gennem forløb for ledere (Argyris, 1996). Deres tilgang er optaget af gennemførlighed og meningsfuldhed i organisatorisk læring (Argyris & Schön, 1996). Sammenholdt med før-under-efter-modellen af Brinkerhoff skal uddannelsesforløb ikke alene forbedre resultater på arbejdspladsen, men det kan være nødvendigt at udforske og justere på antagelser, der ligger bag eksisterende løsninger.

Wahlgren og Aarkrog anvender begrebet transfer om overførsel af viden fra uddannelse til arbejdsplads. De mener, at personlige faktorer hos deltagerne, undervisningen og situationen efterfølgende på en arbejdsplads har betydning (Wahlgren & Aarkrog, 2012). Transferklimaet på arbejdspladsen handler om tilrettelæggelse af arbejde, muligheder, ressourcer og fællesskaber med kolleger – herunder refleksioner. Heggen og Smeby anvender begrebet transition for at pointere, at arbejde og uddannelse finder sted i forskellige kontekster (Heggen & Smeby, 2012). Uddannelse og arbejdsplads bidrager med forskellige former for viden og har forskellige kriterier for vurdering af anvendelse af denne (Grimen, 2008).

Artiklens fokus

I denne artikel er jeg optaget af, hvordan transition mellem kontekster kan kvalificeres, når man ser et potentiale for en kompleks læringsproces – også på en arbejdsplads som organisation. Det vil sige, at min position bygger på Argyris og Schön, Heggen og Smeby og Grimen ud fra den forståelse, at en efter- og videreuddannelse kan bidrage til mere end instrumentel løsning af enkle problemstillinger.

Medarbejdere og ledere kan have forskellige perspektiver på, hvordan uddannelse kan og bør anvendes på en arbejdsplads (Evetts, 2011; Duch, 2018). Artiklens antagelse er, at medarbejdere kan opleve inklusion, når den indsats, de har ydet

i en uddannelse, får en betydning og mening i arbejdslivet. Dette kan blandt andet komme til udtryk ved, at eksamensopgaver påvirker og er med til at ændre praksis på arbejdspladsen. Forskningsspørgsmålet lyder: Hvilken betydning og anvendelsesmulighed ser forskellige aktører i medarbejderes eksamensopgaver på en arbejdsplads? Artiklen tematiserer udfordringer på baggrund af vurderinger af eksamensopgaver, hvor lærere og ledere ønsker at inkludere medarbejderes uddannelse i organisationen.

I det følgende besvares spørgsmålet ud fra empiri fra et projekt på tre erhvervsskoler. Analysen foretages ud fra Engeströms teori med afsæt i begreberne grænsekrydsning og grænseobjekt. Denne teori suppleres med Argyris' begreber om instrumentel læring og dobbeltloop-læring. Til sidst diskuteres betydningen af inklusion og herunder eksamensresultater i voksenuddannelser. Først redegøres der imidlertid for begrebet inklusion set i lyset af voksenuddannelser.

Inklusion i voksenuddannelser

Inklusion af voksne i uddannelsessystemet er skrevet ind i en erklæring fra UNESCO, den såkaldte Salamanca-erklæring, der især omtaler handicappede voksne (UNESCO, 1994). Inklusion har især stået centralt på børne- og ungeområde i Danmark, hvor man kan forstå inklusion som en ret for alle, i forhold til hvordan samfundets ressourcer fordeles (Tetler, 2015). Inklusion kan også ses i lyset af, hvordan uddannelser arbejder med læring i en demokratisk kultur, som skaber muligheder for alle (Tetler, 2015). Inklusion kan desuden ses som udtryk for solidaritet, der omsættes til politik på uddannelsesområdet, og at der på den måde tilstræbes en lighed i samfundet (Bjerre, 2015). En lighed, som der sociologisk set er behov for at opnå i uddannelsessystemet (Bourdieu & Passeron, 2006), hvor særlige målgrupper kan opleve ulighed – også i voksenuddannelser (Bernhard & Andersson, 2017). Det kan imidlertid være vanskeligt at måle inklusion, da politik fastsætter nogle kriterier, der i sig selv kan være med til at skabe ulighed for elever, fordi kriterierne er baseret på "standardiserende evalueringsteknikker" (Korsgaard, 2015, s. 187).

I dansk uddannelsespolitik er der inden for voksenuddannelser sket en ændring fra et bredt fokus på læring og oplysning til et mere snævert fokus på erhvervsrettede uddannelser (Rasmussen, Larson & Cort, 2019). Inklusion bliver derfor, set i lyset af livslang læring, særlig knyttet til arbejdsmarkedet og beskæftigelse, hvor der i mindre grad tages højde for den voksnes bredere interesse i og behov for læring (Jarvis, 2014; 2003). Hvis inklusion i undervisning alene er rettet mod arbejdsmarkedsbehov, så kan det ændre på voksenpædagogikkens traditionelle tilgange, således at pædagogikken i mindre grad knytter sig til voksnes livsverden og erfaring (Lund, 2015). Der kan samtidig være en dobbelthed ved inklusion, idet det kræver kompetencer at deltage i uddannelsesforløb, mens sådanne kompetencer opnås gennem deltagelse (Ljungdahl, 2015). Fordi inklusion af voksne både knytter sig til mulighed for uddannelse, til udvikling i bred forstand og til tilknytning på arbejdsmarkedet, så ses disse elementer som sammenhængende i artiklen. Inklusion på arbejdspladsen forstås således som voksnes oplevelse af muligheder for at bidrage til og deltage både i uddannelse og arbejde – og deres muligheder for at lære i begge kontekster. Sammenhæng mellem læring, uddannelse og arbejdsplads kommer i denne forståelse af inklusion til udtryk, når medarbejdere og arbejdspladsen ønsker at anvende eksamensopgaver til individuel og organisatorisk udvikling og læring.

Grænsekrydsning mellem uddannelse og arbejdsplads

Eksamensopgaver kan betragtes ud fra to synsvinkler (figur 1): uddannelsen og arbejdspladsen. Den studerende, som har udformet opgaven, har mulighed for at kende begge perspektiver, men derudover vurderes opgaven, fx dens karakter, ud fra uddannelsens perspektiv, og vurderingen varetages af undervisere og censorer. Kolleger og ledere på skolen kan primært se opgaven i lyset af organisationens udviklingsbehov og muligheder for at realisere dette. Engeströms teori kan bidrage her.

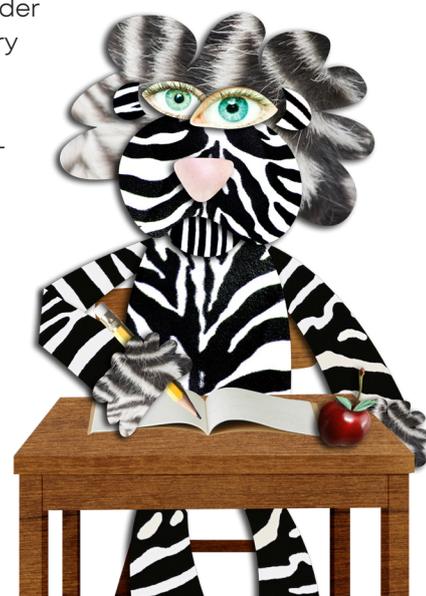
Engeströms teori er en kulturhistorisk aktivitetsteori, der bygger på Vygotskys teori om læring (Engeström, 2001). Teorien indgår i den gruppe af teorier, som anvender begrebet boundaries, grænser.

Grænser forstås på den måde, at der er en forskellighed mellem to situationer eller kontekster, samtidig med at disse er relevante for hinanden. I krydsningen mellem grænser opstår der en form for diskontinuitet:

”A boundary can be seen as a sociocultural difference leading to discontinuity in action or interaction. Boundaries simultaneously suggest a sameness and continuity in the sense that within discontinuity two or more sites are relevant to one another in particular way”

(Akkerman & Bakker, 2011, s. 131).

Akkerman og Bakker taler ikke om transfer fra én kontekst til en anden, men om grænsekrydsning mellem kontekster, fx uddannelse og arbejdsplads. Disse kontekster har på den måde et fælles objekt, men de betragter objektet ud fra forskellige synsvinkler. Læring kan finde sted ved at tage udgangspunkt i en modsætning mellem disse synsvinkler, som så undersøges (Engeström, 2001). Analysen kan blandt andet have et empirisk perspektiv. På baggrund af analysen udarbejdes der et løsningsforslag, som så implementeres med henblik på fortsat analyse og udvikling. Det er en centrale pointe for Engeström, at der i analysen indgår flere synspunkter fra de relevante kontekster. Han taler om ”multivoicedness”, flerstemmighed. I sin udvikling af en empirisk tilgang anvender han såkaldte ”boundary crossing laboratories”, grænsekrydsende laboratorier, hvor forskellige aktører analyserer i fællesskab. Konkret har han arbejdet med forskellige synsvinkler på et sygdomsforløb hos et barn, hvor forældre, læger og andre grupper af





Figur 1. Eksamensopgaver som et grænseobjekt mellem uddannelse og arbejdsplads.

sundhedspersonale ser på barnet, som han kalder et grænseobjekt.

I det følgende redegøres der for tre cases, hvor forskellige aktører tematiserer vurderinger og inklusion med fokus på eksamensopgaver, der forstås som et grænseobjekt – inspireret af Engeströms teori.

Tre cases

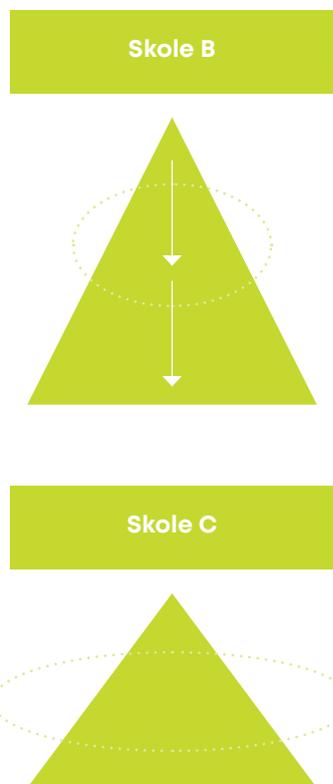
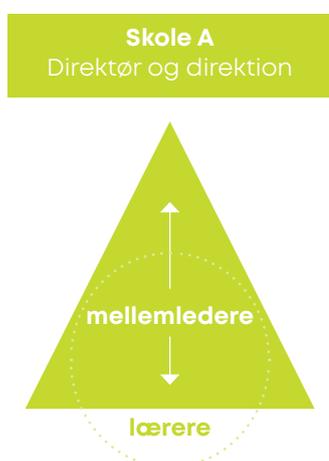
De tre cases er fra et projekt på erhvervsskoler. På skolerne er man optaget af, hvordan man organiserer i højere grad kan anvende Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik i skolernes udvikling. Diplomuddannelsen er den pædagogiske uddannelse, som mange nyansatte lærere på erhvervsskoler tager. Uddannelsen er i praksis et obligatorisk uddannelseskurs og en forudsætning for en fast stilling som erhvervsskolelærer. Eksamen og krav til skriftlige opgaver udfordrer især dem i målgruppen, som har færrest uddannelsesmæssige forudsætninger (Duch, 2016; 2017). I målgruppen indgår således voksne, som gennem uddannelsen inkluderes i videregående uddannelser, som de måske ikke ville have fået mulighed og interesse for, hvis de ikke havde fået ansættelse som lærer. En diplomuddannelse er på 60 ECTS-point, hvilket svarer til et års fuldtidsstudie. De tre skoler har løbende medarbejdere på diplomuddannelsen, nogle lærere tager uddannelsens moduler på fuldtid, andre på deltid, og det samlede uddannelsesforløb kan være mellem et og seks år.

De tre erhvervsskoler varierer i geografisk placering og størrelse, og de har forskellige udbud af erhvervsuddannelser, men de har i fællesskab søgt om eksterne midler til et projekt, løbende fra 2019 til 2021, hvor de arbejder organisatorisk med diplomuddannelsen. Fordi skolerne er forskellige, har de også forskellige tilgange til, hvorledes det organisatoriske arbejde bedst finder sted. I følgeforskningen til projektet indsamles empiriske data gennem dokumenter, interviews, fokusgruppintervjuer og observationer (Baklien, 2004; Lindøe, Mikkelsen & Olsen, 2002).

Under coronakrisen i foråret 2020 blev data indsamlet online, og det er især disse data, som anvendes i artiklen. Data, som både rummer enkelte individers erfaringer – lederes og læreres – og organisatoriske tiltag såsom møder på den enkelte skole og på tværs af skoler. Det vil sige, at der er mange forskellige stemmer og perspektiver i disse data (jf. Engeström, 2001). I en projektgruppe, som består af repræsentanter fra de tre skoler og en følgeforsker, drøftes løbende analytiske perspektiver og det fortsatte arbejde med projektet. På den måde bliver projektgruppens perspektiv også en del af data. De tre erhvervsskoler betragtes som cases med forskellige organisatoriske tilgange til diplomuddannelsen, og den variation, som fra projektets begyndelse var forventet, fastholdes (Neergaard, 2007). Variationen kan karakteriseres ved at se på, hvorledes projektet er forankret, og hvor den primære dataindsamling finder sted. Nogle deltagere er involverede i dele af projektet, mens andre er mere gennemgående i hele projektet. På skole A tages der afsæt øverst i organisationen. Her indgår især to ledere fra toppen af organisationen, et ledelsesteam og et mindre lærer-team, hvor en af lærerne deltager i mange sammenhænge. På skole B tages der afsæt i midten af organisationen med involvering af mellemledere og lærere. To mellemledere og to lærere fra et stort team er gennemgående. Skole C har i mindre grad fokus på en hierarkisk organisering. Skiftende ledere med en tværgående portefølje indgår, ligesom lærere på et afdelingsmøde, hvoraf særlig to er centrale i dataene.

De tre cases er skitseret i figur 2. Figuren er en forenklet illustration, som er udarbejdet på det tidspunkt, hvor projektet har gennemført to ud af tre faser. I den første fase er der ud fra interviews med ledere og lærere afdækket de aktuelle udfordringer. Her er der fra hver skole deltaget en-to ledere og fem lærere. På den baggrund er der skolevis aftalt, hvad man organisatorisk vil udvikle, så der udvikles tre forskellige modeller. Den anden fase er en konkretisering og afprøvning, som derefter sammenfattes og danner baggrund for nye justeringer. Her indgår de informanter, som er nævnt ovenfor. Senere, i efteråret 2020, følger en tredje fase med en ny afprøvning. De tre faser kan ses i lyset af, hvad Engeström kalder udvikling af modeller, som afprøves i en proces. Møder på den enkelte skole og på tværs af skoler rammer sætter muligheder for fælles analyser, jf. hvad Engeström omtaler som laboratorier. Deltagere i projektet mødes og arbejder med fælles analyser på seminarer.

Det empiriske materiale til artiklen er dele af data fra det samlede projekt, og udvalget er foretaget, fordi de forskellige perspektiver på eksamensopgaver viste sig at fremstå som centrale. Forståelsen af opgaver viser nogle modsætninger, hvor et analytisk perspektiv potentielt kan bidrage til videreudvikling af skolernes modeller. Der er tale om forskellige syn på objektet, der til tider fremstår med dilemmaer, som deltagerne skal begå sig i.



Figur 2. Tre forskellige cases om uddannelse og arbejdsplads.

Følgeforskningen er inspireret af aktionsforskning med en demokratisk og deltagerinvolveret tilgang (Duus et al., 2012). Derfor har der også efter den første fase være fremlæggelse af de foreløbige forskningsresultater, først som formidling af forskelle og ligheder mellem lærerperspektiver og lederspæktiv på den enkelte skole, hvilket har dannet baggrund for skolens første udkast til en model. Derefter er modellerne kvalificeret på et fælles seminar med tre-fire deltagere fra hver skole foruden projektgruppen. Deltagerne er på baggrund af oplæg om organisatorisk læring og transition fra diplomuddannelse til undervisning indgået i grupper med fælles refleksioner over antagelser på de enkelte skoler. Derved er der tilstræbt et kritisk blik i forhold til at kvalificere et ensidigt fokus på instrumentel læring og antagelser, som kunne forhindre yderligere læring (Argyris & Schön, 1996).

Deltagerne i projektet har arbejdet med deres antagelser om diplomuddannelsens anvendelse

på arbejdspladsen med henblik på muligheder for dobbeltloop-læring. Efter fase to, og dermed den første afprøvning, har der igen været fremlæggelser af foreløbige resultater i forhold til skolernes forskellige modeller og erfaringer fra afprøvning. Samtidig har forskeroplæg om forskellige antagelser om, hvad en læreruddannelse skal bidrage til, og hvorledes dens bidrag kan måles eller vurderes ud fra forskellige videnskabsteoretiske perspektiver, dannet baggrund for refleksioner. Antagelser og syn på eksamensopgaver som grænseobjekt er blevet tydeligere på projektgruppemøderne. Et tidligt udkast til artiklen er præsenteret for projektgruppen, som har bidraget med yderligere perspektiver fra de tre skoler.

I de følgende to afsnit præsenteres de fund, som viser modsætninger i det empiriske materiale. Derefter følger en tværgående analyse.

Lærere beskriver en modsætning

På skole C beskriver nogle lærere, hvad der for dem fremstår som et dilemma, men som ud fra Engestrøms teori kan ses som en modsætning. Indledningsvis fortæller de, at der gennem projektet og med bistand fra en pædagogisk konsulent på skolen er kommet en ny opmærksomhed på diplomuddannelsen, hvilket de er glade for, så de ikke hver især, som tidligere, er "en ensom cowboy". Lærerne siger, at deres ønske er "at vi får noget ud af det og udvikler os fagligt, (...) men der er også en familie, der skal passes". De udtrykker, at de skal prioritere, hvor meget fritid de anvender på diplomuddannelsen, samtidig med at de pointerer deres lyst til at lære og udvikle deres undervisning på baggrund af uddannelsen. Denne prioritering af tid kompliceres yderligere af, at kolleger gør dem opmærksomme på, at de skal overveje, hvor meget tid de anvender på studiet. De to lærere tolker sådanne udsagn som venlige, kollegiale råd: "Jeg tror, at det er en erfaring, de har prøvet på egen krop. Det er for at passe på os som kollegaer, at de siger det. Men det var noget af et chok". Samtidig udtrykker de usikkerhed om ledelsens prioritering: "Jeg føler nogle gange, at det bliver til et flueben, frem for at jeg kan udvikle mig". Dette spidsformuleres i interviewet, hvilket også blev nævnt i starten af artiklen: "Nogle gange føles det bare, som at det skal man. Så tænker man, at hvis det er præmissen, vil jeg ikke bruge

tiden på det, men det er også svært, for jeg vil gerne udvikle mig". Og senere udtales der: "Er det meningen, at jeg bare skal have et flueben? Eller er det meningen, at jeg fagligt skal udvikle mig og bringe noget ind i organisationen?" Med begrebet flueben henviser informanterne direkte til, at skole og lærere skal sikre gennemførelse af den obligatoriske uddannelse, fordi det er et ministerielt krav.

Medarbejderes lyst til læring og deres valg i forhold til investering af tid kommer således til at stå over for tid til familieliv, kollegers råd om at passe på sig selv og oplevelsen af, at det alene handler om at bestå i uddannelsen. Ledelsens perspektiv er dog anderledes end lærernes, idet man i en periode har måttet have et stærkt fokus på økonomien, men ved projektets opstart har man haft flere ressourcer og dermed mulighed for at få et nyt fokus på uddannelsen. Ledelsens holdning er, at hvis eksamensopgaver knytter sig tæt til undervisning, så bliver de mere anvendelige, og det er bedre end mere teoretisk orienterede opgaver. Observationer viser, hvorledes eksamensopgaven aktuelt tematiseres på møder, og at det planlægges, at de indgår i skolearrangementer.

Disse overvejelser har endnu en dimension, når medarbejderne overvejer deres præsentationer af eksamensopgaver for kolleger: De ønsker alene at præsentere, hvad de forstår som en god opgave: "Der er da ikke nogen, der har lyst til at fremlægge en lorteopgave. Hvad kan organisationen bruge det til?". Citatet kan forstås således, at informantens dilemma også er en organisatorisk problemstilling. Lærerne ønsker at bidrage til organisatorisk udvikling, men for dem kræver det en vis kvalitet af en eksamensopgave, hvis den skal præsenteres for kolleger, som også kan lære af den. Teoretisk set fremgår det ret klart, at objektet ses fra forskellige synsvinkler, men der er fortsat ikke opnået en form for fælles forståelse.

På skole B fremstår den beskrevne modsætning ikke på samme måde, men man er både fra lærer- og lederside interesseret i at skabe rammer for formidling af eksamensopgaver med henblik på pædagogisk, didaktisk udvikling, som kan skabe fælles perspektiver i forhold til afdelingers og skolens strategi. Skolens repræsentant i projektgruppen siger, at lærerne deler opgaverne elektronisk. Set ud fra den teoretiske tilgang, er der en ensartethed, hvor eventuelle forskellige synsvinkler ikke bliver talt frem. Det kan analytisk ses som begrænsende for en potentiel udvikling. Anderledes ser det ud på skole A, som næste afsnit handler om.

Ledere beskriver en modsætning

I en observation fra et online-ledermøde på skole A står eksamensopgaver også centralt. Man vil oprette en opgavebank. Her kan medarbejderes eksamensopgaver være tilgængelige, så kolleger kan lade sig inspirere, og andre kolleger på diplomuddannelsen kan se eksempler på opgaver – og kolleger kan finde sammen om pædagogiske, didaktiske emner på tværs af moduler på diplomuddannelsen. Blandt lederne er der enighed om, at det skal være frivilligt for lærere at bidrage til opgavebanken, men der opstår en diskussion,

ansatte skal. Der nævnes fx hensyn til medarbejdere, som har svært ved at skrive” (feltnoter, 2020).

I diskussionen tales der således eksplicit om, at man kan ekskludere ansatte gennem tiltag, som har til hensigt at udvikle skolen. I diskussionen står andre kollegers behov og interesser over for potentielle ulemper for den enkelte medarbejder, som deler en opgave. Skolens repræsentant i projektgruppen fortæller, at ingen lærere har lagt opgaver i opgavebanken, og dermed opstår der en modsætning mellem de strukturelle rammer, som ledere forsøger at skabe, og hvorvidt lærere anvender disse. Det er en modsætning, som ser ud til at være caseafhængig, da lærere på skole B deler deres opgaver. Her udtrykker repræsentanten i projektgruppen dette som en selvfølge, for holdningen er, at lærere skal undervise elever i at skrive, og derfor skal de også selv kunne skrive fx eksamensopgaver, som kan deles. Men som ved skole B kan det også for skole A – ud fra den analytiske tilgang – problematiseres, at diskontinuitet mellem kontekster ikke tales frem. Der er en tilsyneladende konsensus om betragtningen af objektet, men udviklingspotentialer i forskellige synsvinkler kommer ikke klart til udtryk.

Modul	Opgavens navn	Kort beskrivelse af indhold	Underviserens navn	Årstal	Evt. karakter
Undervisningsplanlægning og didaktik	Fantastisk feedback	Digital feedback til elever på hovedforløbet	Niels Nielsen	2020	10

Tabel 1. Uddrag af skabelon til oversigt over opgaver i opgavebank.

om karakterer skal være tilgængelige. Karakterer skal eventuelt fremgå af en samlet oversigt over opgaver i opgavebanken, se tabel 1.

”Argumenterne for at skrive karakterer ind er, at andre lettere kan anvende opgaven, hvis de kender niveauet for opgavens bedømmelse. Argumenterne mod at skrive karakterer i skemaet er, at det ikke skal ekskludere ansatte. Det drøftes, om det er en mulighed for de ansatte, eller noget de

På alle tre erhvervsskoler er der således overvejelser, der relaterer sig til eksamensopgaver, som på den ene side forventes at kunne inkludere lærere og deres arbejde i organisatorisk udvikling og på den anden side kan ekskludere – og dermed forhindre – inklusion. Eksklusion kan komme til udtryk i holdninger til lærere med opgaver, som har fået lave karakterer, eller gennem kollegers vurdering af oplæg, som formidler eksamensopgaver.

Denne tematik analyseres i det følgende afsnit mere overordnet ud fra et teoretisk perspektiv.

Eksamensopgaver – på grænsen mellem uddannelse og arbejdsplads

Hvis eksamensopgaven ses som et objekt på grænsen mellem uddannelse og arbejdsplads, så viser empirien forskellige synsvinkler på vurdering og inklusion.

For det første er der den konkrete vurdering gennem karakterer. Karakterer kan potentielt stigmatisere og dermed ekskludere, jf. lederens diskussion på skole A. Lederne taler om lærere, som har vanskeligt ved at skrive. At bestå er imidlertid det ultimative krav, fordi uddannelsen er obligatorisk i forhold til fortsat ansættelse. Det kan være ud fra den forståelse, at lærerne i interviewet på skole C taler om at sætte "flueben". Når et flueben er sat, har skolen opfyldt de formelle krav til medarbejderne, som bekendtgørelsen foreskriver (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Hvis dette krav fremstår som det centrale, så er uddannelsens eventuelle andre betydninger mindre vigtige at måle. Det kan også være, at læren, der taler om "en lorteopgave", mener en bedømmelse med en lav karakter. En anden mulig forståelse af udtalelsen er, at opgaven i hans/hendes egen vurdering ikke er god, men kriterierne, der ligger bag denne vurdering, fremgår ikke af interviewet. En tredje mulighed er, at vurderingen handler om, hvad kolleger synes og eventuelt tilkendegiver ved læsning af opgaven eller ud fra en mundtlig formidling af opgaven. Det vil sige, at vurderingen afhænger af kollegers kriterier. Empirien tyder ligeledes på, at den vurdering, som tillægges opgaven i uddannelsen, kan spille en rolle på arbejdspladsen. Af observationen ved ledermøde på skole A fremgår også det perspektiv, at hvis en opgavebank skal kunne understøtte andre medarbejders studieforløb, så har opgavens niveau en betydning. Dermed kan eksamensopgaver bidrage til, at kolleger indirekte inkluderer hinanden i uddannelsessystemet og dets formelle krav til vurderinger. Det kan undre, hvorfor lærere på skole B deler opgaver, mens det ikke på nuværende tidspunkt finder sted på skole A trods et nyt initiativ. Der er ikke umiddelbart data fra projektet, som kan forklare dette, men de analytiske tilgange kan henlede opmærksomheden på,

at der i en grænsekrydsning er udfordringer, som med fordel vil kunne tales frem.

For det andet viser empirien, at *tematisering* af opgavers indhold står centralt. Det viser sig konkret i tabel 1 i forhold til en oversigt i opgavebanken. Det viser sig også på skole B, hvor der ledelsesmæssigt er et ønske om at fremme udvikling af pædagogik og didaktik, som indgår i skolens strategi. Empirien tyder på, at dette også finder sted uformelt i dialoger mellem kolleger. Lærere fortæller i interviews om, hvordan de under coronakrisen har fortsat deres møder online ud fra en fælles, tematisk interesse. Her taler en lærer, som har afsluttet uddannelsen, om også gerne at ville indgå, og ledelsen taler om at kunne lave større indsatser på denne måde i skoleudvikling. På skole C siger lærere, at de har erfaret, at deres opgaver interesserer topledelsen, og at de potentielt kan bidrage til, at nye temaer kommer til at få en strategisk interesse for hele skolen. Opgaver kan således bidrage til den samlede skoles organisatoriske udvikling.

Set ud fra det samlede datamateriale er der muligheder for både in- og eksklusion, og udfaldet vil kunne knytte sig til grænsekrydsninger mellem uddannelse og organisationer. Spørgsmålet er nemlig, hvilke opgaver der har det rette tema i forhold til skoles strategi, og hvilke der har mulighed for at få en strategisk interesse, samtidig med at krav fra uddannelseskonteksten tilgodeses. På skole C taler lærere om, at de foretrækker at få et emne fra ledelsen, hvis det kan sikre, at deres opgave efterfølgende inkluderes i et pædagogisk, didaktisk arbejde. Samtidig er der på skole C et eksempel på, at en konkret opgave får opmærksomhed og dermed potentiel, fremadrettet betydning i organisationen. Nogle lærere kan derved opleve inklusion, mens andre er i risiko for eksklusion.

Et tredje tema er tid. Arbejdstid fremgår generelt som centralt i forhold til at måtte prioritere, hvad enten man er lærer eller leder. Tid tematiseres dog især på skole C som et potentielt spændingsforhold mellem arbejdstid, tid til uddannelse, lyst til at lære og privatliv. Desuden ser tid ud til især at blive et centralt tema på denne skole, fordi udtalelser fra lærere muligvis både kan kobles til vurdering af opgaven i uddannelsen (karakteren),

til vurdering af opgaven fra kolleger og til mulighed for opgavens inklusion i skolens pædagogiske, didaktiske udvikling. På den måde er der ud fra en analytisk betragtning fortsat udfordringer ved, at disse forskellige syn på grænseobjektet ikke klart tematiseres i et laboratorie. Når tid især problematiseres på skole C, kan det skyldes, at der som sagt er forskellige uddannelsesmæssige baggrunde blandt lærere på erhvervsskoler, og at dette har indflydelse på, hvorledes lærere ser på egne og kollegers præstationer i lyset af karakterer. Teorien om grænsekrydsning henleder ikke direkte opmærksomheden på betydningen af sådanne sociologiske baggrundsfaktorer, men den kan pege på, at de forskellige blikke på grænseobjektet potentielt også kan tænkes at repræsentere sådanne forskelle, hvis mange stemmer skal bidrage til mere end instrumentel læring og læring, nemlig til ændrede antagelser og dobbeltloop-læring.

Konklusion og diskussion af resultater

Analysen viser, at trods den forskellige tilgang og organisering på de tre skoler, så kobles og adskilles arbejdsplads og uddannelse. Koblingen sker, ved at alle aktører forsøger at anvende eksamensopgaver på skolerne, og derved inkluderes medarbejdere i organisationsudvikling. Adskillelse er en risiko, for koblingen knytter an til vurderingen, men det er ikke entydigt, hvornår denne vurdering handler om karakterer, om kollegers forholden sig til en opgave, eller om opgaven primært skal understøtte en organisatorisk udvikling, således at den potentielt indgår i fremadrettede, pædagogiske og didaktiske strategier. Ligeledes kan opgaven både bidrage til inklusion og eksklusion af lærere i kollegiale samarbejder, afhængigt af hvilken tematik opgaven handler om, om kolleger interesserer sig for emnet, og om temaet allerede har en strategisk interesse.

Det kan fremstå, som om ledelsens fokus især er på strukturelle løsninger og dermed former for instrumentel læring, mens lærere har en mere personlig tilgang til læring, der handler om meningsskabelse i forholdet mellem uddannelse og arbejdsplads. Dette skyldes blandt andet artiklens fokus på opgaven og det empiriske udvalg af eksplicit formulerede dilemmaer. Andre data viser lederes opmærksomhed på relationer og person-

lig udvikling, ligesom skole A og C planlægger en større involvering af lærere i den tredje fase af projektet, så strukturelle initiativer får en betydning for organisatorisk læring.

Med følgeforskning og aktionsforskning som afsæt er der i artiklen opmærksomhed på betydningen af de grundlæggende antagelser og dermed den instrumentelle tilgang til læring, som der fokuseres på, hvis karakter og præstationer i uddannelse især er det centrale vurderingskriterier – også på arbejdspladsen. De dilemmaer, som informanter eksplicit diskuterer i empirien, kan betragtes som modsætninger i Engeströms terminologi. Modsætninger, der, ud fra analyser af forskellige aktørers perspektiv, teoretisk set kan bidrage til videre udvikling i organisationen, og som potentielt kan skabe baggrund for dobbeltloop-læring.

Afsluttende refleksion

Som det fremgår ovenfor, så er der forskel på arbejdspladserne, og konteksterne er derfor centrale. Den casebaserede analyse kan dog henlede opmærksomheden på, at vurderinger af eksamensopgaver på flere forskellige planer kan have en betydning for inklusion inden for voksenuddannelser. Den ulighed, som politisk søges mindsket gennem opmærksomhed på inklusion inden for uddannelser til børn og unge, kan derfor også ses i voksenuddannelser. Det er tilfældet, når forskellige forudsætninger for at skrive eksamensopgaver får en betydning i organisatorisk udvikling. Det er også tilfældet, når bedømmelser fra eksamen kan indvirke på kollegers opfattelse af hinanden eller deres egne muligheder for at bidrage til organisatorisk udvikling. Det flueben, som indledningsvis blev omtalt i et citat fra en lærer, er derfor ikke helt enkelt at sætte på en arbejdsplads.

Litteratur

- Akkerman, S. & Bakker, A. (2011). *Boundary Crossing and Boundary Objects*. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- Argyris, C. (1996). *Actionable Knowledge: Design Causality in the Service of Consequential Theory*. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 32(4), 390-406.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Boston, MA: Addison-Wesley.
- Baklien, B. (2004). *Følgeforskning*. *Sociologi i dag*, 34(4), 49-66.
- Brinkerhoff, L. (n.d). *Find Out Quickly What's Working, and What is not*. Brinkerhoff Evaluation Institute. Hentet 17. november 2020 på Brinkerhoffevaluationinstitute.com.
- Bernhard, D. & Andersson, P. (2017). *Swedish Folk High Schools and Inclusive Education*. *Nordic Studies in Education*, 37(2), 87-101.
- Bjerre, J. (2015). *Inklusion: Fra sociologisk begreb til performativ selvmodsigelse*. *Cursiv*, 17, 159-175.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduktionen: Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brandt, U. & Elkær, B. (2014). *Organisatorisk læring*. I Vikkelsø, S. & Kjær, P. (red). *Klassisk og moderne organisationsteori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020). *Styrket brug af test og prøver på AMU*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Duch, H. (2016). *Erhvervsskolelærere til eksamen*. *Cepra-sriben*, 21, 8-35.
- Duch, H. (2017). *Uddannelse til erhvervsskolelærer. En diplomuddannelse i et spændingsfelt mellem erhvervsrettet efteruddannelse, voksenuddannelse og professionsrettet videreuddannelse*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Duch, H. (2018). *Training for a Profession as a Vocational Teacher: The Transition from the Course to the Workplace*. *Professions and Professionalism*, 8(3), 1-17.
- Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. & Tofteng, G. (2012). *Aktionsforskning: En grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Engeström, Y. (2001). *Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization*. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Evetts, J. (2011). *A New Professionalism? Challenges and Opportunities*. *Current Sociology*, 59(4), 406-422.
- Grimen, H. (2008). *Profesjon og kunnskap*. I Molander, A. & Terum, L.I. (Red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, K. & Smeby, J.-C. (2012). *Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga?* *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1, 4-14.
- Jarvis, P. (2003). *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2014). *From Adult Education to Lifelong Learning and Beyond*. *Comparative Education*, 50(1), 45-57.
- Korsgaard, M.T. (2015). *Indespærring eller frigørelse – Hannah Arendt om inklusionspolitik og pædagogik*. *Perspektiver på inklusion*. *Cursiv*, 17, 177-190.
- Lindøe, P.H., Mikkelsen, A. & Olsen, O.E. (2002). *Fallgruver i følgeforskning*. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 43(2), 191-217.
- Ljungdahl, A. K. (2015). *Velfærdspolitiske rationaler i arbejdet med børn og unge*. *Cursiv*, 17, 191-218.
- Lund, L. (2015). *Inklusionspædagogik – et didaktisk grundvilkår på VUC. En undersøgelse af hvordan VUC-lærere oplever og håndterer diversiteten*. *Cursiv*, 17, 269-292.
- Neergaard, H. (2007). *Udvælgelse af cases i kvalitative undersøgelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Rasmussen, P., Larson, A. & Cort, P. (2019). *The Vocational Turn of Adult Education in Denmark - An Analysis of Adult Education Policy from the late 1990s*. *International Journal of Lifelong Education*, 38(3), 254-267.
- Tetler, S. (2015). *Inklusion – som teoretisk begreb og pragmatisk bestræbelse*. *Cursiv*, 17, 17-28.
- Teknologisk Institut (n.d). *Læringshjulet – en guide til at øge effekten af læring*. Hentet 17. november 2020 på Teknologisk.dk.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2020). *Bekendtgørelse for diplomuddannelser*. København: Uddannelses- og forskningsministeriet.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO. Hentet 17. november 2020 på European-agency.org.
- Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2012). *Transfer. Kompetence i en professionel sammenhæng*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.