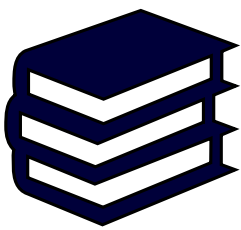




AALBORG UNIVERSITET

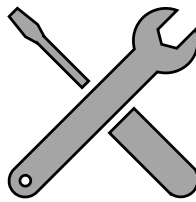
Lærersamarbejde omkring undervisningen på EUX

Kandidatspeciale



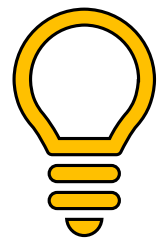
HTX

+



EUD

=



EUX

10. semester 2018

Læring og Forandringsprocesser

Gruppemedlemmer

Caroline Mathilde Christensen

Megan McHardy Svendsen

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

☐

Ikke fortrolig

☒

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Artikel	Skriftlig hjemmeopgave/24 timers prøve
-----------------------------	---------	----------	-----------	----------------------	---------	--

Uddannelsens navn	Læring og forandringsprocesser	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Caroline Mathilde Christensen	20135678	<i>Caroline Christensen</i>
Navn Megan McHardy Svendsen	20135612	<i>Megan McHardy Svendsen</i>
Afleveringsdato	D. 31. maj 2018	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Lærersamarbejde omkring undervisningen på EUX	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	336.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	311.742	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Mette Buchardt	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

Abstract

In 2014 the Danish government formed an agreement that aimed to raise the quality of the vocational educations to attract potential students. The reform places an emphasis on teacher collaboration, as it is considered a key tool for achieving political goals and creating a cohesive, quality assured teaching programme. This is particularly important for the vocational education programme qualifying for access to higher education (EUX), as it is based on a combination of higher technical examinations (HTX) and teaching in vocational education (EUD). In multiple vocational colleges, however, it has become increasingly difficult to implement a cohesive method of teaching between the two branches at EUX, which according to research is attributed to the lack of collaboration between the HTX and EUD teachers. This thesis focuses on how to form the basis of improving collaborative teaching at a vocational college in Jutland, where teacher collaboration at EUX poses a challenge.

The empirical data for this thesis was collected through a combination of interviews with HTX and EUD teachers, as well as individual interviews with managers at the vocational college, who are associated with EUX. The data was analysed and discussed through the application of Self-Determination Theory, including concepts concerning Communities of Practice, taking into account research-based knowledge of organizational factors influencing collaboration.

The empirical data revealed that the teachers do not meet very often. This could relate to the fact that the teachers do not have shared access to each other's daily schedules. Granting access could provide greater transparency around teacher availability when arranging meetings. Skype could also be used as a communication tool for conducting virtual meetings across departments, reducing the need for frequent face-to-face contact. Some of the teachers have never been acquainted, however, by meeting more often using the above communication tools, they can improve their interpersonal relations and collaboration across departments.

The HTX-teachers do not find that the EUD-teachers engage equally in their collaboration. This may have been caused by different interpretations of the phrasing in the ministerial orders regarding EUX. Collaboration for teachers based on separate ministerial orders can sometimes be constrained, as they use different resources to create an understanding of how their teachings correlate, often resulting in misinterpretations. To avoid such confusion, the teachers should be discussing the phrasings in their ministerial orders, as they can form the basis of a mutual understanding and respect for each other's teaching conditions.

The teachers and the educational head of EUX have different expectations regarding who should take initiative for conducting meetings between the teachers. Different expectations between them may be the cause, but it can also be a result of the teachers lacking the time to take on the additional responsibility, as they are often also preoccupied with teaching at either HTX or EUD. It can benefit their collaboration if they only teach at EUX, as it could give them more time to meet, but this is not yet possible due to the smaller number of students attending EUX at the vocational college. As such, the teachers need to find time to meet in other ways, for instance through access to each other's daily schedules and via Skype.

It has not been outlined when the teachings in higher technical examinations duplicate with teachings in vocational education. Furthermore, the teachers do not have an understanding of each other's curriculums. Consequently, some of the teachers feel insecure, and the students are taught the same readings across the two branches of teaching at EUX. The teachers therefore need to present their curriculums to each other in order to clarify when their teachings duplicate, as the shared subject knowledge can give them a mutual resource avoiding any future duplications. These meetings could benefit the collaboration between the teachers, as the teaching at EUX has rarely been discussed. Creating opportunities for teachers to meet more often through access to each other's daily schedules and via Skype may therefore not be enough to improve their collaboration. In order to add value to their collaboration, it is key that these meetings are centred around cohesive teaching.

This is an area of research that requires further and more detailed investigation. EUX is a new education undergoing continuous change, as such, the demands and circumstances that implicate teacher collaboration may change in the future.

Forord

Kandidatspecialet blev udarbejdet på 10. semester Læring og Forandringsprocesser på Aalborg Universitet i foråret 2018. Specialet tager udgangspunkt i et samarbejde med en erhvervsskole i Jylland med formålet at undersøge, hvordan lærersamarbejdet omkring undervisningen på den erhvervsfaglige studentereksamen (EUX) kan forbedres.

Ønsket om at undersøge lærersamarbejdet på EUX-uddannelsen opstod på baggrund af gruppemedlemmernes personlige interesse i samspil og samhørighed mellem mennesker, og hvordan det kan skabe synergetiske processer. I den forbindelse havde en af gruppemedlemmerne kontakt til en uddannelsesdirektør på en erhvervsskole på Sjælland, der gjorde opmærksom på, at lærersamarbejdet omkring undervisningen er en udbredt problematik på EUX-uddannelserne. Det skabte en interesse for at undersøge lærersamarbejdet på EUX nærmere i sammenhæng med, at forskning på området viser, at der er sammenhæng mellem lærersamarbejde og undervisningskvalitet, hvilket ligeledes gjorde interessen relevant at forfølge, særligt fordi det er et politisk ønske at højne erhvervsuddannelserne i Danmark. Hertil hjalp uddannelsesdirektøren med at skabe kontakt til erhvervsskolen i Jylland.

I den forbindelse skal der lyde en tak til uddannelsesdirektøren for at skabe den indledende kontakt. Derudover skal der lyde en tak til erhvervsskolen i Jylland, herunder vores kontaktperson, ledelsen og EUX-lærerne, for at vi fik lov til at udføre undersøgelsen hos dem samt for at udvise stor interesse, hjælpsomhed og samarbejde under forløbet. Uden deres bidrag havde kandidatspecialet ikke været muligt. Endvidere skal der lyde en stor tak til vores vejleder, Mette Buchardt, for gode råd og vejledning under udarbejdelsen af specialet.

God læselyst!

Indholdsfortegnelse

1 Indledning	1
1.1 Lærersamarbejde på erhvervsskolerne	2
1.2 Den erhvervsfaglige studentereksamen (EUX)	4
1.3 Manglende lærersamarbejde på EUX	5
1.4 Vores undren og specialets relevans	7
1.5 Problemformulering	8
1.6 Specialets opbygning	9
2 Teori	11
2.1 Sammenhængen mellem team, PLF og kollaboration	11
2.1.1 Specialets samarbejdsforståelse	12
2.2 Forudsætninger for samarbejde	13
2.2.1 De organisatoriske forudsætninger for samarbejde	13
2.2.2 De psykologiske forudsætninger for samarbejde	18
2.3 Self-Determination Theory og samarbejde	20
2.4 Samarbejde og praksisfællesskaber	22
2.4.1 Meningsforhandling	25
2.5 Opsummering	26
3 Metode	27
3.1 Casestudie	27
3.2 Videnskabsteori	27
3.3 Kvalitative interviews	29
3.3.1 Informanter	30
3.3.2 Interviewenes fremgangsmåde	32
3.4 Adgang til erhvervsskolen	33
3.4.1 Positionering på erhvervsskolen	34
3.5 Analysestrategi	35
4 Analyse	37
4.1 Manglende fysisk nærhed	37
4.1.1 Sammenfatning	41
4.2 Manglende undervisningsfokus på lærermøder	41
4.2.1 Sammenfatning	45
4.3 Forskellige behov for at omgås hinanden og manglende tid	45

4.3.1 Sammenfatning	49
4.4 <i>Uddannelseslederens rolle</i>	49
4.4.1 Sammenfatning	55
4.5 <i>Forskellige forventninger</i>	55
4.5.1 Sammenfatning	57
4.6 <i>Forskellige bekendtgørelser</i>	58
4.6.1 Sammenfatning	63
4.7. <i>EUX-fagenes overlap bliver ikke skitseret</i>	63
4.7.1 Sammenfatning	66
4.8 <i>EUX-lærernes engagement i samarbejdet</i>	67
4.8.1 Sammenfatning	71
4.9 <i>Manglende fagligt og personligt kendskab</i>	71
4.9.1 Sammenfatning	77
5 Diskussion	78
5.1 <i>Nærhed gennem adgang til skemaer og Skype</i>	78
5.1.1 Sammenfatning	80
5.2 <i>Forskellige behov og bekendtgørelser</i>	80
5.2.1 Sammenfatning	83
5.3 <i>Initiativtagen og tid</i>	84
5.3.1 Sammenfatning	87
5.4 <i>Faglig forståelse og overlap mellem fagene</i>	88
5.4.1 Sammenfatning	93
6 Metodekritik	94
6.1 <i>Positionering og manglende observation</i>	94
6.1.1 Sammenfatning	95
6.2 <i>Interviewenes fremgangsmåde</i>	96
6.2.1 Sammenfatning	97
6.3 <i>Interviewenes struktur</i>	97
6.3.1 Sammenfatning	99
6.4 <i>Adgang til informanter og anonymisering</i>	99
6.4.1 Sammenfatning	101
6.5 <i>Verificering</i>	101
6.5.1 Sammenfatning	103
7 Konklusion	105
8 Referenceliste	111

1 Indledning

Siden 1980'erne har der floreret en hensigt om at effektivisere den offentlige sektor i det danske samfund (Hansen, 2008, s. 6). Denne er baseret på New Public Management (NPM), hvilket er en samlebetegnelse for en række reformer i samfundet, der har fokus på at effektivisere og forbedre styringen af den offentlige sektor gennem mere resultat- og præstationsorienterede tilgange (Poulsen, Nielsen, & Jørgensen, 2008, s. 28). Det indebærer ifølge professor på Syddansk Universitet, Katrin Hjort, at markedet anvendes til at opstille og implementere politiske definerede mål, som organisationerne skal opnå (Hjort, 2008, s. 42). I den forbindelse har organisationerne og deres ledelse friheden til at bestemme, hvordan målene opnås, til gengæld for at give en detaljeret beretning om resultaterne af målopfyldelsen (Hjort, 2008, s. 42). I NPM er der således fokus på at vurdere den offentlige sektor gennem resultatopfølgning med henblik på at sikre, at den fungerer effektivitet (Hansen, 2008, s. 6). I sammenhæng med dette er NPM blevet kritiseret for at skabe en både dyrere og forringet service samt at stresse ansatte i den offentlige sektor, da det øgede fokus på dokumentation begrænser de ansattes faglige råderum (Siegumfeldt, 2016; Torfing, 2016). Samtidig kritiserer Hjort NPM for blandt andet at sætte de offentlige organisationer og deres medarbejdere i et krydspres, hvilket hun eksemplificerer med udgangspunkt i uddannelsesinstitutionerne:

Når en ungdomsuddannelsesinstitution eller dens ledelse f.eks. skal træffe en beslutning om, hvorvidt en elev skal forblive i uddannelsen eller ej, så vil det fra en forvaltningsmæssig vinkel være hensigtsmæssigt at forsøge at fastholde vedkommende, så skolen kan dokumentere, at man har givet sit bidrag til at realisere den nationale målsætning om, at 95 % af en årgang skal have en ungdomsuddannelse. Fra en faglig-pædagogisk vinkel kan det være mere tvivlsomt. Er det faktisk realistisk, at vedkommende kan leve op til de faglige krav? Vil det rent menneskeligt og socialt være godt for ham eller hende at blive "fastholdt"? (Hjort, 2012)

Hjorts kritik betyder, at organisationerne befinder sig i et krydspres mellem at tilgodese konkurrerende former for administrering, herunder politiske målsætninger, og at tage hensyn til, om beslutninger bør træffes baseret på faglig fornuft (Hjort, 2012). Ifølge Professor på Copenhagen Business School (CBS), Carsten Greve, indebærer metoderne til resultatopfølgning i den offentlige sektor eksempelvis evaluering, kontrol og regulering, hvilket blandt andet har medført konkurrence mellem organisationer, herunder hospitaler, daginstitutioner og skoler, da resultaterne gøres til genstand for sammenligning (Greve, 2012). Tendensen kan eksempelvis ses indenfor ungdomsuddannelserne, hvor statistikkerne over en længere årrække viser, at størstedelen af afgangseleverne fra folkeskolen vælger en gymnasialuddannelse frem for en erhvervsuddannelse (Thomsen, 2016). Det har medført et ønske om at effektivisere erhvervsuddannelserne i den offentlige

sektor: I 2014 indgik partierne Venstre, Dansk Folkeparti, Det Konservative Folkeparti, Liberal Alliance, Socialdemokratiet, Radikale Venstre og Socialistisk folkeparti en aftale om en erhvervsuddannelsesreform med formålet at *”sikre et markant løft af erhvervsuddannelserne i Danmark”* (UVM, 2017e, s. 4). I den forbindelse har Undervisningsministeriet (UVM) opstillet en række mål for erhvervsuddannelsernes udvikling, der fokuserer på, at flere unge skal vælge og gennemføre en erhvervsuddannelse direkte efter 9. og 10. klasse (UVM, 2017c). Målene indebærer blandt andet et ønske om at højne erhvervsuddannelserne kvalitet og sikre bedre trivsel blandt eleverne således, at uddannelserne bliver mere attraktive for unge (UVM, 2017e, s. 4). Regeringen ønsker dermed en forbedring og effektivisering af erhvervsuddannelserne på baggrund af sammenligninger med de gymnasiale uddannelser omkring elevoptagelse.

I den forbindelse tager specialet afsæt i ønsket om at højne erhvervsuddannelserne til at undersøge, hvordan samarbejdet mellem de erhvervsfaglige og gymnasiale lærer omkring undervisningen på EUX kan forbedres. Grunden hertil er, at lærersamarbejde anses som et middel til at imødekomme kravet om øget effektivitet og kvalitet på erhvervsuddannelserne, hvilket vil blive uddybet i følgende afsnit. I forlængelse deraf præsenteres erhvervsuddannelsen EUX i relation til specialets fokus på lærersamarbejde og relevansen i at undersøge dette.

1.1 Lærersamarbejde på erhvervsskolerne

Erhvervsuddannelsesreformens mål om at tiltrække flere elever har medført et øget fokus på, hvordan erhvervsuddannelserne kan løfte uddannelses- og undervisningskvaliteten (UVM, 2017c). Ifølge en rapport af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) fra 2016 kan en løsning være lærersamarbejde organiseret i lærerteams (EVA, 2016, s. 4). Her peger rapporten på, at teamsamarbejde om pædagogiske opgaver kan bidrage til at kvalitetssikre og videreudvikle undervisningen, da teammedlemmerne kan trække på hinandens viden, hvilket skaber *”en rød tråd i undervisningen for eleverne og gør det nemmere at understøtte elevernes faglige udvikling på tværs af fag”* (EVA, 2016, s. 4). I den forbindelse anvendes teambegrebet om *”højtydende grupper, som er præget af stærkt engagement i en fælles opgave, stor indre fleksibilitet og stærkt sammenhold”* (Bakka & Fivelsdal, 2014, s. 126-127). Ifølge EVA er sammenhængen mellem teamsamarbejde og undervisningskvalitet ikke kun genkendeligt indenfor erhvervsuddannelserne, men er ligeledes gældende på gymnasierne: En rapport fra 2015 viser, at samspil mellem fag på gymnasiet kræver teamsamarbejde, men hvis det skal lykkes, kræver det, at samarbejdets omdrejningspunkt er det faglige, herunder undervisningen af eleverne og samspillet mellem fagene (EVA, 2015, s. 32). Fordelene ved at arbejde i teams er også generelt genkendeligt i organisationer, da det ofte anvendes til at *”konkurrere på et globalt marked*

ved at arbejde smartere” (Strandgaard, Van Hauen, & Kastberg, 1998, s. 27). Her peger lektor Jørgen Frode Bakka og professor Egil Fivelsdal fra CBS eksempelvis på, at team er blevet et meningsfuldt og nyttigt begreb i organisationer, da det forbindes med forbedret samarbejde, stærkere engagement og øget arbejds effektivitet (Bakka & Fivelsdal, 2014, s. 126). Dette kan ses i tråd med NPM, da teamsamarbejde kan være en metode til at imødekomme konkurrenceaspektet mellem organisationer. Derudover peger EVA på, at lærerteams, der fungerer som Professionelle Læringsfællesskaber (PLF), kan være givende i forbindelse med at sikre undervisningskvaliteten på erhvervsuddannelserne (EVA, 2016, s. 11). Ifølge docent Thomas R. S. Albrechtsen kan PLF beskrives som en gruppe af mennesker der:

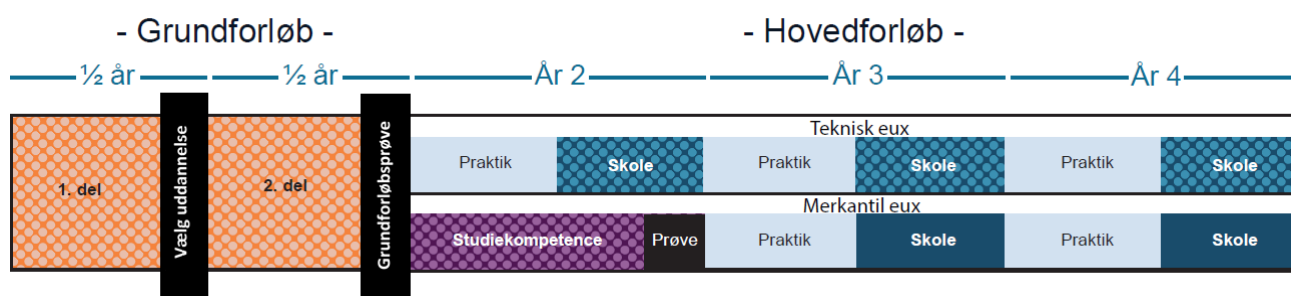
Motiveres af en fælles læringsvision, og som støtter og samarbejder med hinanden og finder måder, både indenfor og udenfor deres umiddelbare fællesskab, til at undersøge egen praksis og sammen lære nye og bedre tilgange, der vil øge alle elevers læring (Albrechtsen, 2013, s. 15).

Det er således et væsentligt element i PLF, at lærerne i fællesskab kan udvikle undervisningen gennem samarbejde, hvortil idéen bygger på nogle af de samme overvejelser som teambegrebet (Albrechtsen, 2013, s. 18). Det kommer eksempelvis til udtryk ved, at PLF karakteriseres som et team, der har fælles værdier og visioner, reflekterende dialoger og en deprivatiseret praksis, hvorved lærerne tager fælles ansvar for undervisningen (Albrechtsen, 2013, s. 13). Samtidig kan implementeringen af PLF ses i relation til det politiske mål om at begrænse elevfrafaldet på erhvervsuddannelserne, eftersom forskning på området viser, at PLF medfører mindre elevfravær og -frafald samt forøget elevlæring (Albrechtsen, 2013, s. 32). Implementeringen af lærerteams, PLF og dertilhørende tankegange om lærersamarbejde kan ligeledes ses i sammenhæng med skoleledernes organisatoriske ønsker til erhvervsskolerne: En undersøgelse af Nationalt Center for Erhvervspædagogik (NCE) fra 2014 omhandlende pædagogisk ledelse på 11 erhvervsskoler viser, at siden erhvervsuddannelsesreformen er det blevet vigtigt for lederne på erhvervsskolerne at arbejde mod en ny kulturudvikling, der er mere samarbejds- og fællesskabsorienteret (Bloch, Riis, & Østergaard, 2014, s. 6). Det indebærer en kultur, hvor der er fokus på elevernes læring samt *”hvor der er større rum og tradition for lærersamarbejde og overvejelser i relation til udvikling af undervisningen”* (Bloch m.fl., 2014, s. 6). I den forbindelse er det vigtigt, at lederne forstår at gå på tværs af organisationens struktur ved at sikre, at lærerne aktivt bidrager til en fælles udvikling af undervisningen (Bloch m.fl., 2014, s. 6). Derudover viser undersøgelsen, at det især er erhvervsuddannelser som EUX, der stiller disse krav til lederne (Bloch m.fl., 2014, s. 6).

I forbindelse med ovenstående samarbejdede vi med en erhvervsskole i Jylland, der forsøgte at anvende PLF-tankegangen i deres daglige praksis. Det gjorde de blandt andet for at skabe bedre samarbejde mellem lærerne på skolens EUX-uddannelser, hvilket vi blev gjort opmærksomme på gennem vores indledende korrespondance med skolen.

1.2 Den erhvervsfaglige studentereksamen (EUX)

EUX er en erhvervsfaglig studentereksamen, der er blevet udbudt på erhvervsskoler siden 2010 (Retsinformation.dk, 2010). Derfor er EUX en relativt ny uddannelse på mange erhvervsskoler, og har været under løbende forandring siden dens opstart (NCE & Rambøll, 2017, s. 1). I sammenhæng med erhvervsuddannelsesreformen bygger baggrunden for EUX på et ønske om at igangsætte initiativer, der skal tiltrække flere unge til erhvervsuddannelserne (Retsinformation.dk, 2015). Dette muliggøres ved, at eleverne kan kombinere en erhvervsuddannelse (EUD) med studiekompetencer, der er adgangsgivende til videregående uddannelser, hvilket gør EUX mere attraktiv og fleksibel i forhold til en almindelig gymnasial- eller erhvervsuddannelse (Retsinformation.dk, 2015). Det betyder i praksis, at eleverne tager en erhvervsuddannelse samtidig med, at de bliver undervist i en række gymnasiale fag på niveau svarende til en toårig gymnasial uddannelse (UVM, 2017d). Ifølge UVM skelnes der mellem en teknisk og en merkantil EUX-uddannelse, hvilket er illustreret i nedenstående figur 1.2.



Figur 1.2: Oversigt over EUX-uddannelsens opbygning for elever der er gået ud af 9. eller 10. klasse eller er gået ud for mindre end 1 år siden (UVM, 2017b).

På erhvervsskolen, vi samarbejdede med, udbydes EUX-uddannelser, der tilhører den tekniske EUX, hvor eleverne undervises i fag, der er tilknyttet den tekniske studentereksamen (HTX). Disse EUX-uddannelser har en varighed på 4-5 ½ år, hvor eleverne på første år gennemfører to grundforløb, hvor de bliver undervist i fag på C-niveau samt andre grundfag, der er tilknyttet den enkelte erhvervsuddannelse (UVM, 2017b). Derefter påbegyndes hovedforløbene, hvor eleverne veksler mellem praktikforløb samt skoleforløb, hvor de undervises i både erhvervsfaglige og gymnasiale fag

(UVM, 2017b). Det betyder, at undervisningen i de erhvervsfaglige fag ifølge EUX-bekendtgørelsen primært skal følge EUD-bekendtgørelsen, mens undervisningen i de gymnasiale fag skal følge en gymnasial bekendtgørelse (Retsinformation.dk, 2015). I praksis medfører det, at lærerne på EUX-uddannelserne skal undervise ud fra forskellige bekendtgørelser afhængigt af, om de underviser i gymnasiale eller erhvervsfaglige fag. Uddannelsestiden på EUX er derudover reduceret væsentligt i forhold til summen af skoleundervisningen på HTX og den pågældende erhvervsuddannelse (Retsinformation.dk, 2010). Afkortningen muliggøres blandt andet ved at dele af indholdet i de gymnasiale fag kan afløses af de erhvervsfaglige fag grundet faglige overlap, hvorved den gymnasiale undervisning bliver afkortet (NCE & Rambøll, 2017, s. 25). Ifølge UVM er erhvervsuddannelsen omdrejningspunktet for EUX-forløbet, hvilket ligeledes kommer til udtryk i EUX-bekendtgørelsen, hvor der står beskrevet, at EUX-forløbene skal målrettes den enkelte erhvervsuddannelse (Retsinformation.dk, 2015; UVM, 2017d). Det kan samtidig underbygges af EUD-bekendtgørelserne, hvor følgende citat er fra bekendtgørelsen for mureruddannelsen under § 4 stk. 4:

Skolens samlede tilrettelæggelse af undervisningen i eux-forløbet skal sikre synergien mellem erhvervsuddannelsens kompetencemål og målene for de gymnasiale fag [...] Skolen skal sikre, at undervisningen i fag på gymnasialt niveau så vidt muligt knytter an til den konkrete elevgruppes erhvervsuddannelser, herunder at opgaver, projekter m.v. i rimeligt omfang giver mulighed for at inddrage viden, begreber og indhold fra den enkelte elevs uddannelse. (Retsinformation.dk, 2016)

Det illustreres i ovenstående, at fagene på gymnasialt niveau skal tilrettelægges i forhold til den erhvervsfaglige uddannelse. Derudover er det den enkelte erhvervsskoles ansvar at sikre, at der forekommer synergi mellem den erhvervsfaglige og gymnasiale del af EUX-forløbet. Ifølge UVM skal skolerne selv stå for at planlægge måden, hvorpå fagene skal knyttes an til hinanden i udarbejdelsen af skolens lokale undervisningsplan (UVM, 2017a). I forbindelse hermed anvendes lærersamarbejde som metode til at tilgodese ønsket om faglig synergi på EUX, men det lykkedes ikke altid at få samarbejdet om undervisningen og elevernes læring til at fylde i lærernes daglige arbejde (EVA, 2016, s. 4).

1.3 Manglende lærersamarbejde på EUX

Ifølge en undersøgelse af Gymnasieskolernes Lærereforening (GL) fra 2015 skal fagligheden mellem erhvervsuddannelsen og den gymnasiale undervisning styrkes på EUX (IDA & GL, 2015, s. 3). Her peger formanden for GL, Annette Nordstrøm Hansen, på, at der skal være et tættere samspil mellem det, eleverne lærer på erhvervsuddannelsen og det, de skal arbejde med i de gymnasiale fag, da det ellers går udover det faglige niveau (GL, 2015). Dette bliver underbygget af formanden for

Ingeniørforeningens Uddannelsesvalg, Carsten Eckhart, der ligeledes mener, at EUX-eleverne ikke besidder de studiekompetencer, der skal til for at følge en videregående uddannelse (GL, 2015). I forlængelse af dette udtaler Hansen:

Skolerne er nødt til at skabe gode og stærke organisatoriske rammer om eux. Lærerne fra de to områder i uddannelsen skal have tid og plads til at arbejde tæt sammen om, hvordan undervisningen i fagene på erhvervsuddannelserne kan tones mod de gymnasiale niveauer, ellers kan vi ikke indfri de politiske målsætninger for eux. (GL, 2015)

Undersøgelsen peger således på, at undervisningskvaliteten påvirkes af samarbejdet mellem lærerne i de gymnasiale- og erhvervsfaglige fag på EUX, der ikke er tæt organisatorisk forankret på hovedparten af skolerne (IDA & GL, 2015, s. 3). Ifølge Hansen er samarbejdet en nødvendighed for at indfri de politiske målsætninger for EUX, hvilket i sammenhæng med NPM kan illustrere, at organisationernes effektivitet afhænger af opnåelsen af eksterne politiske mål (Hjort, 2008, s. 42). Sammenhængen mellem lærersamarbejde og undervisningskvalitet bliver ligeledes belyst gennem en evaluering af EUX fra 2017 af Nationalt Center for Erhvervspædagogik (NCE) og Rambøll Management Consulting (Rambøll), der peger på, at elever på tekniske EUX-forløb gennemsnitligt får lavere karakterer i de gymnasiale fag end elever på HTX-forløb (NCE & Rambøll, 2017, s. 2). Derudover oplever mange lærere, at det er svært at opnå de faglige mål, særligt i de gymnasiale fag, mens eleverne oplever, at det kan være svært at følge med fagligt (NCE & Rambøll, 2017, s. 2). I forlængelse af dette viser evalueringen, at sammensætningen af den gymnasiale med den erhvervsfaglige undervisning kræver ekstra koordinering og samarbejde mellem lærerne (NCE & Rambøll, 2017, s. 26). I den forbindelse er gode organisatoriske rammer for samarbejde en givtig måde at skabe samspil mellem de erhvervsfaglige og gymnasiale fag, da det øger lærernes oplevelse af, at det er realistisk, at eleverne kan nå de faglige mål (NCE & Rambøll, 2017, s. 2). I en artikel fra 2017, der fokuserer på samarbejdet mellem EUX-lærere fra NEXT EUX på Nørrebro i København, beskrives der en positiv oplevelse af lærersamarbejdet, da skolen bevidst har organiseret alle deres EUX-lærere i små og større teams (Romme-Mølby, 2017). Ifølge uddannelseslederen på skolen, Carsten Lindbo, var det ikke optimalt, når ”uddannelsens lærer ikke var organiseret i en fælles lærergruppe. Det var en hæmsko for det fællesskab om eleverne og uddannelsen, som vi ønsker” (Romme-Mølby, 2017). Ifølge EUX-lærerne er det fordelagtigt, at de arbejder tæt sammen, fordi de støtter hinanden i forhold til arbejdsbyrden, oplever mere kreativitet og kan mærke, at det gavner eleverne (Romme-Mølby, 2017). Dette kan relateres til evalueringen af NCE og Rambøll, der peger på, at der er signifikant sammenhæng mellem lærersamarbejde organiseret i EUX-lærerteams og oplevelsen af, hvorvidt eleverne kan opnå de faglige mål (NCE & Rambøll, 2017, s. 2). Samtidig

illustrerer ovenstående, at manglende samarbejde mellem EUX-lærerne på tværs af lærergrupperne kan medvirke til at påvirke uddannelsens kvalitet.

I forbindelse med ovenstående havde erhvervsskolen, som vi samarbejdede med, ligeledes et ønske om et tættere samarbejde mellem deres EUX-lærer med henblik på at skabe bedre synergi mellem den erhvervsfaglige og den gymnasiale undervisning på deres udbudte EUX-uddannelser.

1.4 Vores undren og specialets relevans

Forrige afsnit illustrerer, at samarbejdet mellem EUX-lærerne har betydning for undervisningskvaliteten på EUX ved, at manglende samarbejde mellem de erhvervsfaglige og gymnasiale lærere kan medvirke til, at uddannelsens kvalitet nedsættes, hvilket er en udbredt problematik på erhvervsskolerne. Dette skabte en undren hos os over, hvorfor samarbejdet ikke er tættere forankret mellem lærergrupperne, og hvordan dette kan imødekommes på den samarbejdende erhvervsskole. Samtidig illustreres det, at der skal være gode organisatoriske forhold, hvis lærersamarbejdet skal fungere (IDA & GL, 2015, s. 3; NCE & Rambøll, 2017, s. 2; Romme-Mølby, 2017). Hertil peger evalueringen af NCE og Rambøll på, at gode organisatoriske forhold indebærer, at lærerne er organiseret i lærerteams, men det er dog ikke den eneste organisering, der kan skabe sammenhæng mellem den erhvervsfaglige og gymnasiale undervisning på EUX (NCE & Rambøll, 2017, s. 2). Det medførte vores interesse for at undersøge, hvilke organisatoriske forhold der har betydning for EUX-lærernes samarbejde omkring undervisningen. Samtidig medførte det et ønske om at være åben overfor, om der er andre aspekter der rører sig på erhvervsskolen, vi samarbejdede med, som kan have indflydelse på samarbejdet, da EUX-lærerteams i sig selv ikke nødvendigvis er tilstrækkelige til at sikre sammenhæng i undervisningen (NCE & Rambøll, 2017, s. 2).

I forbindelse med erhvervsuddannelsesreformen i 2014 opsatte regeringen en målsætning om, at mindst 25 procent af afgangseleverne fra 9. og 10. klasse skal vælge en erhvervsuddannelse i 2020. Hertil viser en rapport fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, at udviklingen er gået den forkerte vej, og at andelen af unge, der vælger en erhvervsuddannelse er faldet med cirka 19 procent (Pihl, 2018, s. 1). Årsagen til at unge fravælger erhvervsuddannelserne uddybes ikke, men ifølge rapporten er det problematisk, og der er behov for en massiv indsats, hvis målsætningen skal nås inden 2020 (Pihl, 2018, s. 1). Ifølge underdirektør for Dansk Industri, Charlotte Rønhof, kan det få større konsekvenser for flere kommuner, hvis ikke udviklingen vendes, da *”flere virksomheder må lukke produktionen uden flere faglærte”* (Dohm, 2018). Dette aspekt underbygges af rapporten fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, der ligeledes konkluderer, at Danmark de kommende år vil komme til at mangle faglærte

(Pihl, 2018, s. 1). Hvis lærersamarbejdet på EUX forbedres, kan det danne grundlag for, at undervisningskvaliteten på uddannelsen højnes. Det kan gøre EUX mere attraktiv, da uddannelseskvaliteten har betydning for, om afgangselever vælger en erhvervsuddannelse efter 9. eller 10. klasse (UVM, 2017e, s. 4).

Med udgangspunkt i ovenstående fokuserer specialet på at undersøge forbedring af lærersamarbejdet omkring undervisningen på EUX. Undersøgelsen kan give den pågældende erhvervsskole viden om, hvad de skal forandre fremadrettet, hvis samarbejdet mellem deres erhvervsfaglige og gymnasiale lærere omkring undervisningen på EUX skal forbedres. Det kan danne grundlag for, at undervisningskvaliteten på erhvervsskolens EUX-uddannelser højnes, hvilket kan bidrage til at opnå det politiske mål om, at flere unge vælger at søge ind på en erhvervsuddannelse, herunder EUX, efter 9. og 10. klasse. Samtidig er det relevant i forhold til at imødekomme den fremtidige problematik om manglende faglærte, da én erhvervsskoles evne til at tiltrække flere elever til en erhvervsuddannelse kan bidrage til den landsdækkende statistik. Dette kan i sammenhæng med NPM-tankegangen understøtte erhvervsuddannelsernes muligheder for at konkurrere med de gymnasiale uddannelser om elevoptagelse. Samtidig kan et fokus på forbedring af lærersamarbejdet på EUX belyse relevante aspekter, der kan bidrage til den eksisterende viden om lærersamarbejde. Det er relevant, da det er en organisatorisk udfordring i flere uddannelsesinstitutioner at løse, hvordan lærerne bedst samarbejder med hinanden om at udvikle undervisningen (Albrechtsen, 2013, s. 7; Søholm, Juhl, Michelsen, & Thybring, 2005, s. 10).

1.5 Problemformulering

På baggrund af ovenstående undren og interesse er specialets problemformulering følgende:

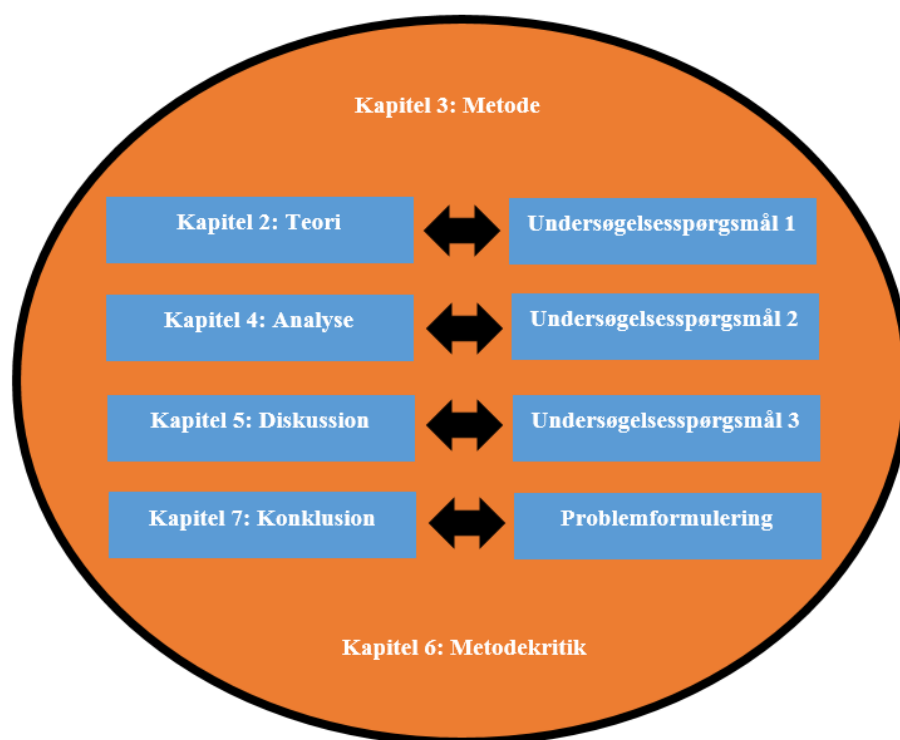
Hvordan kan samarbejdet mellem de erhvervsfaglige og gymnasiale lærere omkring undervisningen på EUX forbedres?

Problemformuleringen besvares gennem følgende tre undersøgelsesspørgsmål:

- Hvilke organisatoriske faktorer har betydning for samarbejde?
- Hvilke aspekter har betydning for EUX-lærerne i forbindelse med deres samarbejde?
- Hvordan kan denne viden anvendes til at forbedre det fremadrettede samarbejde mellem EUX-lærerne?

1.6 Specialets opbygning

Følgende afsnit har til formål at give læseren overblik over specialets opbygning, herunder de enkelte kapitlers indhold i relation til besvarelsen af specialets undersøgelsesspørgsmål og problemformulering. Dette er illustreret i nedenstående figur 1.6.



Figur 1.6: Illustration af specialets opbygning i relation til undersøgelsesspørgsmålene og problemformuleringen.

I kapitel 2 præsenteres læseren for specialets teoretiske ramme, herunder hvilke organisatoriske faktorer, forskning og faglitteratur viser, har betydning for samarbejde, hvilket besvarer første undersøgelsesspørgsmål. Med udgangspunkt i denne viden præsenteres teorien om praksisfællesskaber i sammenhæng med de organisatoriske faktorer. Ydermere operationaliseres undersøgelsesspørgsmålet til at afdække motivationelle aspekter ved samarbejde, hvortil Self-Determination Theory præsenteres. I kapitel 3 introduceres læseren til specialets metodiske fremgangsmåde. Det indebærer blandt andet valg af videnskabsteori, empiriindsamlingsmetode og dertilhørende fremgangsmåde, en præsentation af informanterne og vores adgang til erhvervsskolen samt analysestrategi. Kapitlet beskæftiger sig ikke direkte med besvarelsen af undersøgelsesspørgsmålene, hvorfor den i samspil med metodekritikken udgør den omkransende cirkel i figur 1.6. I specialet blev kvalitative interviews anvendt til at indsamle empirisk materiale til besvarelse af problemformuleringen, hvilket bliver analyseret i kapitel 4 med inddragelse af

faktorerne og de valgte teorier. Dette har til formål at besvare specialets andet undersøgelsesspørgsmål, herunder hvilke aspekter der har betydning for EUX-lærerne i forbindelse med deres samarbejde. Nogle af aspekterne bliver diskuteret i kapitel 5 med henblik på at belyse, hvordan viden fra analysen kan anvendes til at forbedre samarbejdet mellem EUX-lærerne, hvilket udgør besvarelsen af tredje undersøgelsesspørgsmål. I løbet af kapitlet bliver EUX-lærernes samarbejde vurderet, hvilket danner grundlag for besvarelsen af specialets problemformulering i kapitel 7. Specialets metodiske fremgangsmåde bliver betragtet i kapitel 6 med et kritisk blik gennem fremhævelse af dertilhørende begrænsninger, hvilket afrundes med en vurdering af specialets kvalitet.

Afslutningsvist følger specialets referenceliste, hvilket er angivet ved anvendelse af APA-metoden. I metodekapitlet samt analysen og metodekritikken refereres der løbende til specialets bilag, hvorfor en oversigt over disse kan ses nedenfor:

Bilag 1 – Interviewguiderne

Bilag 2 – Transskriptionsregler

Bilag 3 – Transskription af interview med campuschefen (EUD)

Bilag 4 – Transskription af interview med uddannelsesdirektøren

Bilag 5 – Transskription af interview med HTX-lærerne

Bilag 6 – Transskription af interview med uddannelseslederen (EUX)

Bilag 7 – Transskription af interview med rektor (HTX)

Bilag 8 – Transskription af interview med EUD-lærerne

2 Teori

Følgende kapitel introducerer læseren til specialets samarbejdsforståelse og dertilhørende overvejelser. Dernæst følger specialets teoretiske ramme gennem besvarelse af første undersøgelsesspørgsmål, herunder hvilke organisatoriske faktorer, der har betydning for samarbejde med inddragelse af faglitteratur og forskning på området. Derudover præsenteres Self-Determination Theory samt teorien om praksisfællesskaber i relation til faktorerne. Kapitlet afsluttes med en opsummering på kapitlet og hvordan det kan bidrage til besvarelsen af problemformuleringen.

2.1 Sammenhængen mellem team, PLF og kollaboration

Samarbejde kan beskrives og defineres på forskellige måder. Ifølge lektor Jørgen Bang og forsker Christian Dalsgaard på Århus Universitet kan der skelnes mellem to samarbejdsformer, som i hver sin grad kan komme til udtryk i en given samarbejdsrelation (Bang & Dalsgaard, 2005, s. 4). Den ene benævnes *kooperation*, mens den anden benævnes *kollaboration*, og måden hvorpå disse karakteriseres er skitseret i nedenstående figur 2.1.

	Kooperation	Kollaboration
Opgaven	(Ud)deling af opgaver Forskellige målsætninger Afgrensning af ansvarsområder	Fælles opgave Fælles målsætning Fælleshed / fællesskab
Arbejdet	Lukkede arbejdsopgaver Forudsigelige processer Statisk	Åbne arbejdsopgaver Uforudsigelige processer Dynamisk
Produktet	Produktion Kendt produkt	Udvikling Nyt produkt
Deltagernes relationer	Indbyrdes uafhængighed Adskilt (asynkron) opgaveløsning Forskellige kontekster	Gensidig afhængighed Fælles (synkron) opgaveløsning Fælles kontekst

Figur 2.1: Forskellen mellem *kooperation* og *kollaboration* (Bang & Dalsgaard, 2005, s. 3).

Kooperation skal forstås som en samarbejdsform, hvor arbejdsopgaven inddeles i mindre delopgaver, som uddelegeres til deltagerne, der arbejder på dem afgrænset og uafhængigt af hinanden med begrænset udveksling og vidensdeling (Bang & Dalsgaard, 2005, s. 2). De involverede har således forskellige målsætninger og det er ikke nødvendigt, at der arbejdes på opgaven i en fælles kontekst (Bang & Dalsgaard, 2005, s. 2). *Kollaboration* er derimod kendetegnet ved, at flere personer i fællesskab og med fælles målsætning løser en opgave, hvilket kræver høj grad af udveksling og kommunikation deltagerne imellem (Bang & Dalsgaard, 2005, s. 2). Fællesskabet og gensidigheden

i *kollaboration* kan dermed relateres til teambegrebet, da det netop anvendes om grupper af mennesker, der er præget af stærkt sammenhold, engagement og gensidighed i en fælles arbejdsopgave (Bakka & Fivelsdal, 2014, s. 126; Strandgaard m.fl., 1998, s. 3, 41). På samme måde kan det relateres til PLF, da det ligeledes beskrives som en gruppe af mennesker, der indgår i et fællesskab, hvor omdrejningspunktet er samarbejde, gensidig støtte og en fælles vision (Albrechtsen, 2013, s. 13). I team indebærer gensidig afhængighed, at de involverede direkte relaterer til hinanden, når noget skal gennemføres, hvorfor den hyppige fysiske nærhed er en betingelse for, at gensidigheden kan opretholdes (Strandgaard m.fl., 1998, s. 28). Dette stemmer ligeledes overens med betingelserne for PLF, hvilket ifølge Albrechtsen blandt andet indebærer ”*en tilstrækkelig tid til at mødes og tale sammen, fysisk nærhed eller muligheden for at komme i kontakt med hinanden*” (Albrechtsen, 2013, s. 13). På den måde kan både team og PLF ydermere relateres til *kollaboration*, da vidensdeling og en fælles kontekst ligeledes er betingende for, om samarbejdsformen kan forløbe optimalt (Bang & Dalsgaard, 2005, s. 3). I forlængelse af dette kan *kollaboration* ifølge Bang og Dalsgaard danne bedre grundlag for udvikling og læring end *kooperation* grundet opbygningen af en fælles kontekst, hvor viden løbende kan bearbejdes, forhandles, rekonstrueres og diskuteres mellem de involverede parter (Bang & Dalsgaard, 2005, s. 10-11). Dette kan ydermere underbygges af et studie fra Århus Universitet, der undersøgte intranettets indflydelse på vidensdelingen omkring undervisningen mellem lærere fra fire folkeskoler. Studiet viser, at lærerne oplevede succes med undervisningsplanlægning, når de arbejdede procesorienteret og delte idéer samt indlæg til undervisningsforløb med hinanden, som de i fællesskab kunne konstruere videre på gennem spørgsmål og diskussion, gennem intranettet (Bang, Dalsgaard, & Kjær, 2004, s. 46). På den måde peger studiet på, at *kollaboration* er en samarbejdsform, der har fordelagtigt virke på læresamarbejde omkring undervisningsplanlægning.

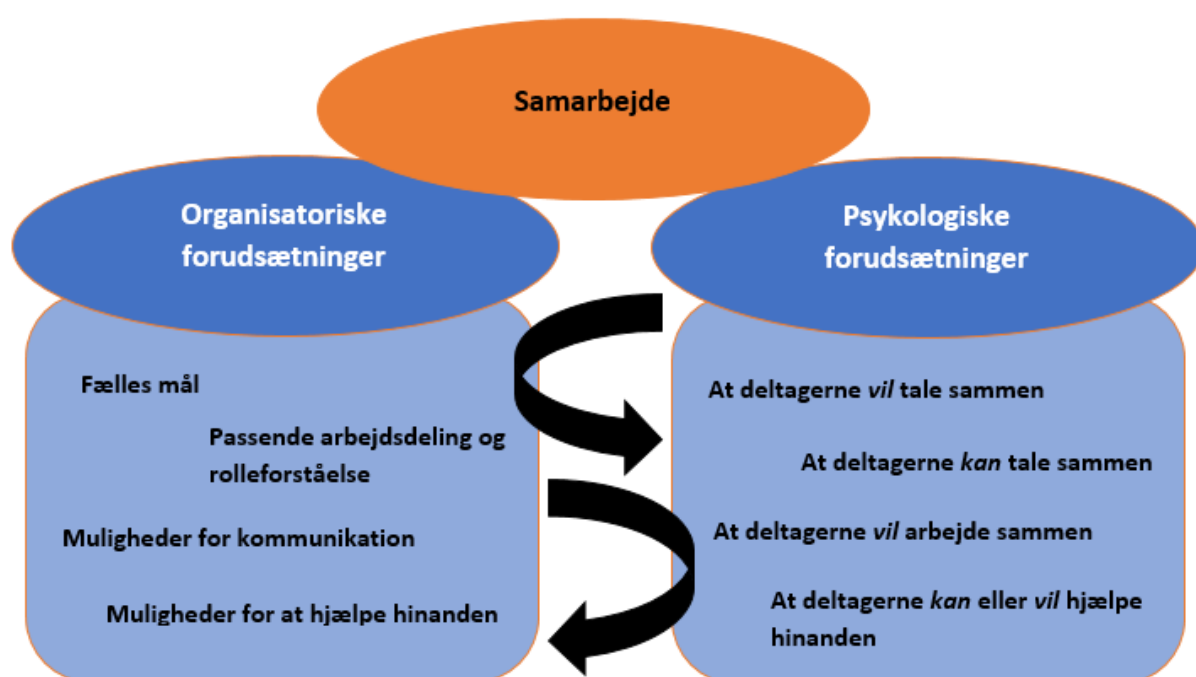
2.1.1 Specialets samarbejdsforståelse

Med udgangspunkt i ovenstående kan der ses en sammenhæng mellem teambegrebet, PLF og *kollaboration* ved, at alle begreber bygger på aspekter som fællesskab, gensidighed, interaktion, fysisk nærhed og vidensdeling samt fælles mål. Derfor anvendes en kollaborativ samarbejdsforståelse i specialet, da både PLF- og teamtankegangen anvendes på erhvervsuddannelserne til at skabe bedre grundlag for effektivitet og undervisningskvalitet (jf. afsnit 1.1). Derudover viser et studie, at det er en samarbejdsform, der kan have fordelagtig indvirkning på undervisningsudvikling, hvorfor det er relevant at anvende, eftersom specialets formål er at undersøge, hvordan samarbejdet mellem EUX-lærerne kan forbedres med henblik på at skabe synergi mellem den gymnasiale og erhvervsfaglige

undervisning på EUX. I og med team, PLF og *kollaboration* kan relateres til hinanden, inddrages begreberne løbende og overlappende i det følgende til at give en nuanceret og dybdegående forståelse for, hvilke organisatoriske faktorer der har betydning for samarbejde.

2.2 Forudsætninger for samarbejde

Ifølge psykolog og ekstern leder på Danmarks Forvaltningshøjskole, Asger Petersen, kan der opstilles en række forudsætninger, som skal være opfyldt for, at der er tale om et samarbejde (Petersen, 2000, s. 9). Det indebærer fire organisatoriske og fire psykologiske forudsætninger, hvilket er illustreret i nedenstående figur 2.2.



Figur 2.2: De organisatoriske og psykologiske forudsætninger for samarbejde.

Flere af karakteristikaene for *kollaboration*, teambegrebet og PLF kan relateres til samarbejdsforudsætningerne i samspil med forskning og faglitteratur, der viser hvilke faktorer, der har betydning for samarbejde, hvorfor vi har valgt at inddrage forudsætningerne i specialets teoretiske afsæt. De sorte cirkulære pile i figur 2.2 har til formål at illustrere, at der ligeledes kan drages sammenhænge mellem de organisatoriske og de psykologiske forudsætninger for samarbejde, hvilket uddybes yderligere i de følgende afsnit.

2.2.1 De organisatoriske forudsætninger for samarbejde

Den første organisatoriske forudsætning for samarbejde defineres ved, at *"der må være tale om et fælles mål, som alle i rimelig grad kan gå ind for"* (Petersen, 2000, s. 9). Dette er ligeledes en af

kendetegnene for *kollaboration* og team, hvor arbejdet om en fælles opgave og et fælles mål er centralt (Bang & Dalsgaard, 2005, s. 41; Strandgaard m.fl., 1998, s. 41). Relevansen i at have et fælles mål kan samtidig relateres til forskning omhandlende samarbejde, der viser, at fælles mål og værdier er vigtige i et samarbejde, da de kan skabe samhørighed og engagement blandt de involverede (Mattessich & Monsey, 1992, s. 17; Ohlinger, Brown, Laudert, Swanson, & Fofah, 2003, s. 474). I henhold til PLF er fælles værdier og visioner et nøgleelement, da det kan skabe grundlag for kollektivt ansvar og beslutningstagning omhandlende elevers læring (Bolam m.fl., 2005, s. 135; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006, s. 226).

Den anden organisatoriske forudsætning karakteriseres ved, at ”*der må være en passende arbejdsdeling, og de samarbejdende må kunne forstå deres egen rolle og andres roller og se dem i forhold til helheden*” (Petersen, 2000, s. 9). Det kan underbygges af forskning omhandlende samarbejde, der viser, at det er vigtigt, at der udvikles klare roller i et samarbejde og at disse bør forstås, da det kan skabe bedre grundlag for, at rollerne opfyldes (Mattessich & Monsey, 1992, s. 16). Dette hænger ligeledes sammen med, at personer bedre kan stole på processen samt forstå roller og forventninger i forbindelse med samarbejdet, hvis de er vant til at samarbejde (Mattessich & Monsey, 1992, s. 15). I samspil med dette peger evalueringen af NCE og Rambøll på, at EUX-lærernes samarbejde er velfungerende på skoler, hvor EUD-lærerne og gymnasielærerne har kendskab til hinandens fagligheder (NCE & Rambøll, 2017, s. 28). Det er derfor vigtigt, at de involverede i et samarbejde, forstår hinanden, da det kan skabe større grundlag for, at de involverede kan samarbejde med hinanden om et fælles mål. En passende arbejdsdeling kan relateres til *kooperation* og uddelegering af opgaver, men det er ikke et aspekt, der forbindes med *kollaboration* (Bang & Dalsgaard, 2005, s. 3). Det er heller ikke en faktor, der nævnes som væsentlig i anden faglitteratur eller forskning omhandlende samarbejde, som vi har beskæftiget os med, men eftersom *kollaboration* og *kooperation* kan forekomme vekslende i et samarbejde, kan der i nogle samarbejdsforløb være behov for mere uddelegering af arbejdsopgaver end andre (Bang & Dalsgaard, 2005, s. 4).

Den tredje organisatoriske forudsætning defineres ved, at ”*det må være muligt at kommunikere om arbejdet, f.eks. ved møder*” (Petersen, 2000, s. 9). Det kan relateres til evalueringen af NCE og Rambøll, der peger på, at et velfungerende samarbejde mellem EUX-lærerne med tydeligt samspil mellem fagene forløber på erhvervsskoler, hvor der afholdes store fællesmøder mellem de involverede EUX-lærere (NCE & Rambøll, 2017, s. 28). Ifølge forfatterne Vagn Strandgaard, Finn Van Hauen og Bjarne Kastberg er der intet grundlag for godt teamarbejde uden kommunikation, hvilket kan defineres som ”*det at dele informationer eller oplevelser mellem og blandt mennesker*”

(Strandgaard m.fl., 1998, s. 62-63). Det kan underbygges af anden faglitteratur og forskning på området, der ligeledes karakteriserer kommunikation som en vigtig faktor for, at samarbejde forløber effektivt: Åben og jævnlig kommunikation, hvor alle de involverede bør engagere sig i at interagere samt opdatere, diskutere og vidensdele med hinanden er vigtigt, hvis et samarbejde skal fungere (Mattessich & Monsey, 1992, s. 16). Dette kan samtidig relateres til *kollaboration*, som ligeledes kræver en høj grad af udveksling (Bang & Dalsgaard, 2005, s. 2). Ydermere kan forudsætningen underbygges af, at støttende forhold for PLF blandt andet indebærer, at der skal være tid til at mødes og tale med hinanden jævnligt (Albrechtsen, 2013, s. 13; Hord, 1997, s. 14; Stoll m.fl., 2006, s. 240). Når lærerne interagerer med hinanden gennem dialoger og samtaler omhandlende skolerelaterede problemer medfører det ifølge PLF, at nye idéer og informationer skabes, der kan anvendes til at adressere elevernes behov (Stoll m.fl., 2006, s. 226-227). I forbindelse hermed viser forskning omhandlende PLF af forfatter og forsker Shirley Hord, at manglende tid er en af de største oplevede problemer, når det ønskes at skabe rammerne for kollegasamarbejde, hvortil *”it has been cited as both a barrier (when it is not available) and a supportive factor (when it is present) by staffs engaging in school improvement”* (Hord, 1997, s. 14). Samtale og udveksling mellem lærerne er således vigtige forudsætninger for at facilitere samarbejde, men det kræver, at der er tid til det og at tiden ligeledes bliver afsat. I forbindelse hermed er manglende tid den hyppigste årsag til, at samarbejdet omkring fagene på EUX ikke fungerer (NCE & Rambøll, 2017, s. 2). Det skyldes især afkortningen af de gymnasiale fag, hvor evalueringen af NCE og Rambøll viser, at *”der i forvejen er meget kort tid til at nå målene i de enkelte fag, hvorfor det kan være svært at se, hvorledes man også skulle kunne rumme andre fag* (NCE & Rambøll, 2017, s. 25).

Hjælpsomhed er den fjerde organisatoriske forudsætning, hvilket karakteriseres ved, at *”det skal være muligt at hjælpe hinanden, dvs. at overskride eventuelt snævre faggrænser i relation til helhedens forudsætninger”* (Petersen, 2000, s. 9). Vigtigheden i at hjælpe hinanden i et samarbejde kan underbygges af forskning på området, der ligeledes viser, at interpersonelle færdigheder som at udvise interesse, respekt og tilbyde hjælp kan facilitere effektivt teamarbejde (Ohlinger m.fl., 2003, s. 475). Det er ligeledes vigtigt i henhold til PLF, at de involverede bør udvise gensidig tillid, respekt og støtte samt omsorg overfor hinanden, hvis fællesskabet skal vokse (Bolam m.fl., 2005, s. 138-142). Samtidig kan der ses et strukturelt aspekt i tredje og fjerde forudsætning ved, at kommunikation og hjælpsomhed skal *være muligt*. Hermed kan det udledes, at organisationens fysiske rammer også har betydning for, om samarbejdet kan forløbe. Dette aspekt kan underbygges af en undersøgelse fra 2002 der peger på, at fysisk afstand kan have negativ indvirkning på samarbejdet, da det nedsætter

mulighederne for kommunikation mellem de involverede (Sveiby & Simons, 2002, s. 15). Dette kan relateres til *kollaboration*, hvor det ifølge Bang og Dalsgaard er vigtigt, at der opbygges en fælles kontekst hvori viden konstant kan diskuteres, viderebearbejdes og rekonstrueres (Bang & Dalsgaard, 2005, s. 11). Hvis der er fysisk afstand mellem de involverede i samarbejdet, vil der ikke være mulighed for jævnlig udveksling, eksempelvis gennem afholdelse af møder, hvilket ifølge Petersen kan muliggøre kommunikation om arbejdsopgaven (Petersen, 2000, s. 9). Dette kan ydermere underbygges af faglitteraturen omhandlende PLF, der viser, at hvis samarbejde skal forekomme, så kræver det en struktur præget af fysisk nærhed (Albrechtsen, 2013, s. 13; Hord, 1997, s. 12-13; Stoll m.fl., 2006, s. 240). Det betyder eksempelvis, at hvis de involverede lærere har klasseværelser, der grænser op til hinanden, kan det danne bedre grundlag for udveksling end, hvis lærerne kun har mulighed for at mødes på et lærerværelse, der er lokaliseret i en anden bygning (Stoll m.fl., 2006, s. 240). I forbindelse hermed kan størrelsen på skolen have indflydelse på dannelsen af et fællesskab: Desto større skolen er, des sværere er det at støtte korrespondancen og ansigt-til-ansigt interaktionen mellem lærerne, som er relevant for dannelsen af PLF (Hord, 1997, s. 14; Stoll m.fl., 2006, s. 227). Hertil viser evalueringen af NCE og Rambøll, at på erhvervsskoler, hvor EUX-lærernes samarbejde er velfungerende, har lærerne fysisk placering på samme kontor, hvilket medfører, at det er lettere for dem at drøfte undervisningsforløb med hinanden, hvorved ”*der skabes en fælles bevidsthed om, hvad eleverne skal igennem, og lærerne kan på den måde koble til de andre fag*” (NCE & Rambøll, 2017, s. 27).

Med udgangspunkt i ovenstående indebærer de organisatoriske forudsætninger for samarbejde, at der skal være et fælles mål med samarbejdet, som de involverede kan stå inde for og samtidig forstå egen samt hinandens rolle i forhold til. Derudover bør det være muligt at kommunikere og hjælpe hinanden, da vidensdeling samt udvisning af gensidig omsorg og respekt er faktorer, der er vigtige for, at der kan samarbejdes om arbejdsopgaver. Samarbejdet er således betinget af, om organisationsstrukturen tager hensyn dertil ved at skabe rammerne til, at de involverede oplever fysisk nærhed og tid til at mødes.

2.2.1.1 Samarbejde og lederadfærd

Organisationsstrukturen kan risikere at være en forhindring for teamarbejde, hvis den ikke baserer sig på facilitering af adfærd, der forbindes med samarbejde, uddelegering af ansvar og muligheder for vidensdeling (Henriksen, 2005, s. 6). Ifølge Petersen har lederen pligt til at forsøge at få samarbejdet til at fungere i organisationen (Petersen, 2000, s. 56). Der bør således lægges et ansvar hos ledelsen om at sikre, at der skabes muligheder for, at samarbejdet kan forløbe optimalt. Det kan underbygges

af faglitteraturen omhandlende PLF, der viser, at ledelsens engagement er vigtigt, da ledelsen bør have et ansvar for at fremme og vedligeholde samarbejdet (Bolam m.fl., 2005, s. 142). Det indebærer blandt andet, at ledelsen bør forsøge at skabe rammerne for, at der kan forekomme professionel dialog mellem lærerne, eksempelvis ved at skabe fælles rum og tid til, at lærerne kan interagere med hinanden (Bolam m.fl., 2005, s. 71), hvilket qua gennemgangen af tredje og fjerde organisatoriske forudsætning har afgørende betydning for samarbejdets forløb. I forlængelse deraf viser forskning omhandlende PLF, at ledelsen bør statuere et godt eksempel, uddelegere ansvar og være støttende ved at opmuntre til gensidig støtte, tillid og respekt blandt lærerne (Bolam m.fl., 2005, s. 143-144; Hord, 1997, s. 6-10). Dette kan underbygges af, at der ifølge Bakka og Fivelsdal er flere forskere, som peger på, at lederadfærd er vigtige årsager til effektiviteten i samarbejdende grupper (Bakka & Fivelsdal, 2014, s. 127). Forskning viser eksempelvis, at et velfungerende samarbejde afhænger af, at lederen agerer som rollemodel for de involverede ved at eksemplificere og udvise adfærd, der forbindes med og er vigtig for teamarbejde (Ohlinger m.fl., 2003, s. 474; Riege, 2005, s. 31). Det indebærer blandt andet, at lederen bør være åben overfor kommunikation, nye idéer og informationer samt værdsætte og støtte de involverede i samarbejdet (Ohlinger m.fl., 2003, s. 474; Riege, 2005, s. 31). Dette underbygges af faglitteraturen på området, der blandt andet viser, at hvis teamarbejde skal udvikles, bør lederen sørge for at holde målsætningen for den fælles opgave relevant og meningsfuld for teammedlemmerne, samt motivere teamet ved tydeligt at markere sin egen overbevisning om teamets vision (Søholm m.fl., 2005, s. 34-36). Lederen bør facilitere åben arbejdsform, når teammedlemmerne er uenige eller har forskellige interesser, samt give teamet opbakning og rum til at dele modstridende synspunkter, hvilket kan opbygge forståelse, engagement og tillid hos de involverede (Søholm m.fl., 2005, s. 34-36). Derudover bør lederen sikre, at der forekommer vidensdeling blandt de involverede (Søholm m.fl., 2005, s. 34-36). Dette aspekt kan relateres til PLF, hvor lederen blandt andet kan støtte samarbejdet ved at forsøge at fremme, at lærerne deler materiale med hinanden (Bolam m.fl., 2005, s. 71). Det kan ydermere relateres til evalueringen af NCE og Rambøll der peger på, at der ikke skabes synergi mellem EUX-fagene på erhvervsskoler, hvor ledelsen ikke har haft tilstrækkeligt fokus på at organisere lærerne, hvilket medfører, at lærerne får begrænset rum til at skabe synergi mellem fagene (NCE & Rambøll, 2017, s. 29). Ifølge Petersen er samarbejde nøgleordet for en demokratisk leder (Petersen, 2000, s. 59). Dette karakteriseres som en leder, der forsøger at skabe et miljø for initiativ og kreativitet. Derudover bør lederen være udviklingsorienteret, opmærksom på medarbejderne og tale med dem, så beslutninger træffes i fællesskab (Bakka & Fivelsdal, 2014, s. 229; Petersen, 2000, s. 59). En leder der derimod er

dominerende, styrende og udøver personlig kritik kan have negativ indflydelse på samarbejde, da en sådan adfærd kan skabe frygt og forstærke medarbejdernes tendens til at se ned på andre (Bakka & Fivelsdal, 2014, s. 229; Petersen, 2000, s. 59; Sjølund, 1977, s. 25). En leder der er passiv og foretager ingen stimulering eller organisering af medarbejdernes samarbejde kan ligeledes have negativ indflydelse derpå, da det kan resultere i, at de involverede føler sig usikre og uengagerede (Bakka & Fivelsdal, 2014, s. 229; Petersen, 2000, s. 61; Sjølund, 1977, s. 26).

Med udgangspunkt i ovenstående har lederadfærd betydning for samarbejdet: En ledelse der støtter, motiverer og inspirerer de involverede til at samarbejde med hinanden, både som rollemodel og gennem facilitering af samarbejdet, kan skabe rammerne for, at samarbejdet forløber effektivt. Det vil være relevant at inddrage denne viden til at forstå, om ledelsen har betydning for EUX-lærerne i forbindelse med samarbejdet omkring undervisningen på erhvervsskolen.

2.2.2 De psykologiske forudsætninger for samarbejde

Hvis de organisatoriske forudsætninger skal fungere, kræver det ifølge Petersen, at der ligeledes tages hensyn til fire psykologiske forudsætninger (Petersen, 2000, s. 9). Den første psykologiske forudsætning karakteriseres ved, ”at deltagerne i samarbejdet vil tale sammen, dvs. at negative personlige relationer ikke står i vejen” (Petersen, 2000, s. 9). Petersen uddyber ikke direkte, hvad negative personlige relationer er, men i og med han beskriver, at det indebærer, at deltagerne ikke vil tale sammen, vurderer vi, at negative relationer er forhold mellem to eller flere personer, der er præget af manglende interesse og lyst til at interagere med hinanden. Dette kan underbygges af, at der bør være gode relationer mellem de involverede i samarbejdet, hvis PLF skal vokse (Bolam m.fl., 2005, s. 138). Samtidig kan gode relationer være en kilde til, at lærere kan finde hjælp, støtte og tillid hos hinanden samt, at de har lettere ved at håndtere diskussioner og uenigheder (Hord, 1997, s. 17). I henhold hertil peger forskning omhandlende samarbejde på, at den sociale atmosfære kan ændre sig i løbet af et samarbejde, og hvis den bliver negativ, så bør der handles derpå (Mattessich & Monsey, 1992, s. 21). Dette aspekt kan relateres til, at manglende konflikthåndtering kan ødelægge samarbejde (Ohlinger m.fl., 2003, s. 475). Et godt samarbejde kan derfor ofte karakteriseres ved, at både ledere og de involverede i samarbejdet engagerer sig i og tager ansvar for at håndtere konflikter (Ohlinger m.fl., 2003, s. 475). I forlængelse heraf bør de involverede i et samarbejde være fleksible og i stand til at gå på kompromis, da alle beslutninger ikke kan imødekomme alles interesser til fulde (Mattessich & Monsey, 1992, s. 15). Hvis de involverede har denne indstilling, kan negative relationer og konflikter undgås. Dette kan underbygges af, at de involverede i samarbejdet kan

fremme PLF gennem deres villighed til at acceptere feedback, arbejde imod forbedring samt udvise respekt og tillid til hinanden (Hord, 1997, s. 13-16).

Den anden og tredje psykologiske forudsætning lyder:

At deltagerne i samarbejdet kan tale sammen, dvs. at de ikke taler forbi hinanden eller taler ud fra forskellige grundholdninger, og at de ser det fælles mål (Petersen, 2000, s. 10).

At deltagerne i samarbejdet vil arbejde sammen som følge af opfattelsen af at have sammenfaldende interesser og fælles mål (Petersen, 2000, s. 10).

Forudsætningerne kan relateres til hinanden gennem vigtigheden i at have sammenfaldende mål og interesser. I et samarbejde bør de involverede udvise gensidig respekt og forståelse i henhold til kulturelle normer, værdier, begrænsninger og forventninger (Mattessich & Monsey, 1992, s. 15). Her bør det ikke handle om at lytte, men om at lytte for at forstå, så der skabes grundlag for, at misforståelser ikke opstår (Ohlinger m.fl., 2003, s. 474). De involverede bør udvise opmærksomhed, nysgerrighed og lyst til at forstå hinanden, hvilket i samspil med at udvise hjælpsomhed overfor hinanden kan skabe tillid og respekt, som ligeledes er faktorer, der er vigtige for, at et samarbejde fungerer (Ohlinger m.fl., 2003, s. 475).

Den fjerde psykologiske forudsætning karakteriseres ved ”at deltagerne i samarbejdet kan eller vil hjælpe hinanden på en reel måde, dvs. uden at stræbe efter subjektive mål” (Petersen, 2000, s. 10). Dette kan relateres til den første organisatoriske forudsætning omhandlende vigtigheden i at have et fælles frem for individuelle mål, som deltagerne i samarbejdet bør stræbe efter og hjælpe hinanden med at opnå (Mattessich & Monsey, 1992, s. 17; Ohlinger m.fl., 2003, s. 474-475). I forudsætningen illustreres derudover vigtigheden i at have lyst eller vilje til at hjælpe hinanden. Dette er ligeledes gennemgående i de tre andre psykologiske forudsætninger for samarbejde, hvilket forudsætter, at deltagerne gerne vil tale og arbejde sammen. Dette aspekt kan relateres til motivation, hvilket drejer sig om ”bevæggrunde til adfærd” (Bakka & Fivelsdal, 2014, s. 196), hvortil en af betingelserne for PLF ligeledes indebærer handlekraften blandt de involverede lærer (Albrechtsen, 2013, s. 14). Ifølge Albrechtsen kan dybden af lærersamarbejde i høj grad afhænge af, hvorvidt de involverede er motiveret for at samarbejde med hinanden (Albrechtsen, 2013, s. 107). I forbindelse med lærerengagement skriver Albrechtsen eksempelvis følgende:

[...] I stedet for at vente på at andre beslutter sig – såsom at gøre manglen på vilje og handling et problem hos skoleledelsen, og som skoleledelse må tage sig af – kan man også

selv lærer at tage de første skridt og aktivt gøre noget for at opbygge et professionelt læringsfællesskab i skolen. (Albrechtsen, 2013, s. 147)

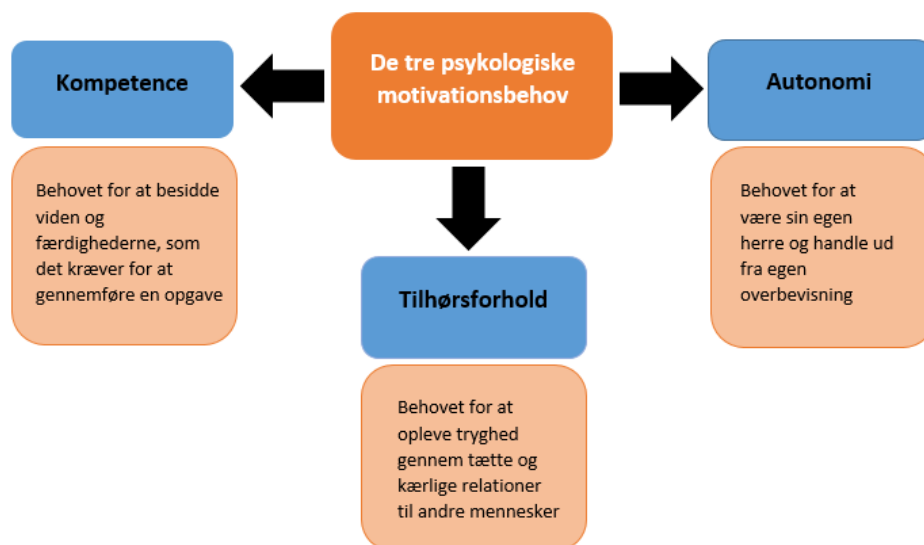
Der kan således lægge et ansvar hos de involverede lærere for, at samarbejdet forløber, hvilket blandt andet kan bygge på deres lyst og engagement til at kaste sig ud i vidensdeling (Albrechtsen, 2013, s. 123). Dette kan yderligere underbygges af, at hvis vidensdeling skal fungere blandt medarbejdere, så afhænger det blandt andet af aspekter som opfordring, stimulering og motivation (Riege, 2005, s. 31).

Med udgangspunkt i ovenstående har de sociale relationer mellem de involverede i samarbejdet betydning for dets forløb: Hvis ikke der tages ansvar for konfliktløsning samt udvises gensidig fleksibilitet og respekt i forhold til at lytte og forstå hinanden, kan det begrænse samarbejdet. I forlængelse deraf kan samarbejde afhænge af, at de involverede er motiveret for at indgå i det ved, at udvise vilje og lyst til at hjælpe hinanden samt tale og arbejde sammen. Det viser, at organisatoriske faktorer ikke alene kan forudsætte samarbejde, da de involveredes motivation for samarbejdet ligeledes er afgørende. Derfor har vi valgt at operationalisere første undersøgelsesspørgsmål yderligere gennem Self-Determination Theory (SDT).

2.3 Self-Determination Theory og samarbejde

SDT er en motivationsteori udarbejdet af professor Edward L. Deci og psykolog Richard M. Ryan, der beskæftiger sig med bevæggrunde for menneskelig handlen (Deci & Ryan, 2000, s. 234-235). Ifølge SDT forekommer *intern motivation*, når individer handler og engagerer sig i aktiviteter på baggrund af indre interesse og lyst, fordi de føler sig fri til at forfølge dem (Deci & Ryan, 2000, s. 234-235). Det kan være relevant at betragte *intern motivation* i forbindelse med samarbejde, da de psykologiske forudsætninger afhænger af, om de involverede har lyst til at tale sammen samt hjælpe hinanden (Petersen, 2000, s. 10). Ifølge SDT har internt motiverede mennesker bedre forudsætninger for at præstere, lære og udvikle sig samt opleve velvære end eksternt motiverede mennesker, da de ikke er begrænset af udefrakommende kontrol og styring (Deci & Ryan, 2000, s. 233). Dette kan relateres til faglitteratur og forskning på området, hvor kontrol kan begrænse samarbejdet, hvis ledelsen udviser adfærd, der er autokratisk og styrende overfor de involverede (Bakka & Fivelsdal, 2014, s. 229; Petersen, 2000, s. 59; Sjølund, 1977, s. 25). På denne måde kan SDT være relevant at anvende til at forstå sammenhængen mellem organisatoriske forhold og de involveredes motivation for at samarbejde med hinanden. Ifølge SDT afhænger forekomsten af *intern motivation* af, hvorvidt de sociale omgivelser støtter opfyldelsen af tre psykologiske behov (Deci & Ryan, 2000, s. 229). Disse er henholdsvis *kompetence*, *autonomi* og *tilhørsforhold*, hvilket er skitseret i nedenstående figur

2.3, hvor individer har en tendens til at forfølge mål eller forhold, der støtter behovene (Deci & Ryan, 2000, s. 230).



Figur 2.3: De tre psykologiske behov for motivation.

Kompetence handler om, at mennesker har et behov for at have de nødvendige forudsætninger for at løse en given opgave (Deci & Ryan, 2000, s. 231). Dette kan relateres til, at et effektivt samarbejde kan afhænge af, at de involverede har erfaringer med at samarbejde med andre (Mattessich & Monsey, 1992, s. 15). Det kan samtidig relateres til de fysiske rammer, som de involverede arbejder indenfor: At der bør være mulighed for jævnlig videns- og erfaringsudveksling gennem møder uden begrænsende fysisk afstand mellem de involverede (Bang & Dalsgaard, 2005, s. 11; Petersen, 2000, s. 9; Sveiby & Simons, 2002, s. 15). Hertil bør lederen have et ansvar for at sikre, at de involverede har mulighed for at samarbejde med hinanden (Petersen, 2000, s. 56; Søholm m.fl., 2005, s. 35).

Autonomi indebærer, at individer har et behov for selvbestemmelse og at handle ud fra egen integritet, hvilket ikke skal forveksles med et behov for at være uafhængig af andre (Deci & Ryan, 2000, s. 231). Dette kan relateres til, at lederen bør uddelegere ansvar og facilitere, at de samarbejdende i fællesskab træffer beslutninger vedrørende arbejdets tilrettelæggelse (Bakka & Fivelsdal, 2014, s. 123-126). Ifølge Deci og Ryan er det individuelt hvor meget behovene skal opfyldes før individer føler sig motiveret (Deci & Ryan, 2000, s. 232). Derfor kan graden hvormed nogle oplever, at behovet for selvbestemmelse opfyldes være forskellig fra andre, hvilket er relevant at være opmærksom på i analysen i samspil med opfyldelsen af de resterende psykologiske behov.

Tilhørsforhold karakteriseres ved, at individer har et behov for at føle sig forbundet til andre mennesker, herunder at opleve omsorg fra samt udvise omsorg overfor andre (Deci & Ryan, 2000, s. 231). Dette kan relateres til måden, hvorpå strukturen kan give muligheder for at de involverede i samarbejdet kan omgås hinanden, hvilket kan være relevant at tage i betragtning, da det kan have betydning for, om behovet for *tilhørsforhold* opfyldes. Oplevelsen af omsorg kan ligeledes relateres til samarbejde: Når de involverede i et samarbejde udviser interesse og respekt overfor samt hjælper hinanden kan det facilitere effektivt teamarbejde (Ohlinger m.fl., 2003, s. 475). Hertil bør lederen spille en vigtig rolle ved at støtte og hjælpe de involverede samt facilitere et åbent arbejdsrum, hvor der er rum til at dele uenigheder og håndtere konflikter (Ohlinger m.fl., 2003, s. 474; Riege, 2005, s. 31; Søholm m.fl., 2005, s. 34-36).

Det er relevant at betragte de tre psykologiske behov i forbindelse med specialet, da de kan anvendes til at opnå en dybdegående forståelse for EUX-lærernes motivation for samarbejdet samt, hvordan organisatoriske forhold på erhvervsskolen kan have betydning for deres lyst til at samarbejde med hinanden.

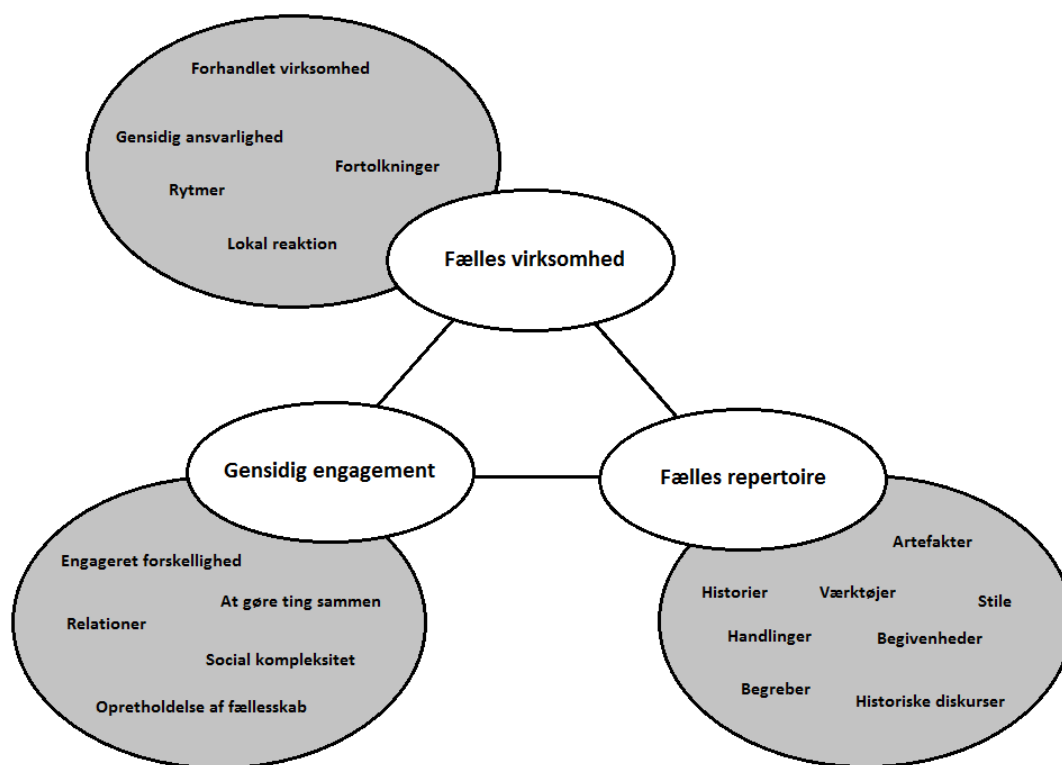
2.4 Samarbejde og praksisfællesskaber

Ifølge Albrechtsen kan idéen om PLF lægge tæt opad læringsteoretiker Etienne Wengers begreb om praksisfællesskaber, hvortil de to tankegange ofte optræder sammen indenfor forskningslitteraturen (Albrechtsen, 2013, s. 27). I forbindelse hermed understreger Albrechtsen, at PLF og praksisfællesskaber ikke er det samme, da PLF er fællesskaber, der dannes og opretholdes indenfor rammerne af bestemte organisationer, mens praksisfællesskaber findes overalt og ikke nødvendigvis er rettet mod læringen, der kan forekomme indenfor skolerelaterede rammer (Albrechtsen, 2013, s. 29-30). Dette aspekt kan relateres til, at Wenger blandt andet opbyggede sin teori gennem feltarbejde foretaget på arbejdspladser, der beskæftiger sig med skadebehandling (Wenger, 2004, s. 9). Selvom begreberne ikke er direkte ækvivalente, kan de stadig anvendes i samspil med hinanden, hvilket eksempelvis kommer til udtryk i følgende citat:

Mange af Lave og Wengers begreber er anvendelige i forhold til undersøgelsen og opbyggelsen af professionelle læringsfællesskaber, selvom de primært er rettet mod den uformelle læring udenfor skolen. (Albrechtsen, 2013, s. 29-30)

Derfor kan det være relevant at inddrage praksisfællesskabsbegrebet til at undersøge EUX-lærernes samarbejde. I samspil med dette kan flere af de organisatoriske og psykologiske forudsætninger for samarbejde relateres til kendetegnene for praksisfællesskaber, hvilket bliver uddybet i det følgende.

Ifølge Wenger er et praksisfællesskab en form for fællesskab skabt over tid gennem langvarig udøvelse af en fælles virksomhed, hvor der læres gennem social deltagelse og interaktion (Wenger, 2004, s. 59). Dette kan sammenlignes med PLF ved, at disse fællesskaber ifølge Albrechtsen ikke skabes over en kort periode, men kræver tid og indsats af alle involverede (Albrechtsen, 2013, s. 18).



Figur 2.4: Praksisfællesskabets tre kendetegn (Wenger, 2004, s. 90).

Ifølge Wenger findes tre kendetegn, der er kilden til at skabe sammenhæng i et praksisfællesskab (Wenger, 2004, s. 89). Disse kendetegn er henholdsvis *gensidig engagement*, *fælles virksomhed* og *fælles repertoire*, hvilket er illustreret i ovenstående figur 2.4.

Gensidig engagement indebærer, at deltagerne i praksisfællesskabet tager del i det, der har betydning (Wenger, 2004, s. 91). Det indbefatter, at alle er aktive og deltager i den praksis, de er fælles om, hvilket kan relateres til vigtigheden i, at de involverede i et samarbejde er motiverede for at samarbejde med hinanden, eksempelvis ved at udvise vilje og lyst til at tale og interagere med hinanden (Albrechtsen, 2013, s. 10; Petersen, 2000, s. 107). Gennem *gensidig engagement* dannes der relationer mellem de involverede, men glæde og harmoni er ikke en selvfølge i et praksisfællesskab, da uenigheder, spændinger og konflikter ligeledes kan være en indikation på deltagelse (Wenger, 2004, s. 94). Ifølge Wenger skal modstridende fortolkninger eller misforståelser kun behandles og løses, når de griber forstyrrende ind i det gensidige engagement (Wenger, 2004, s.

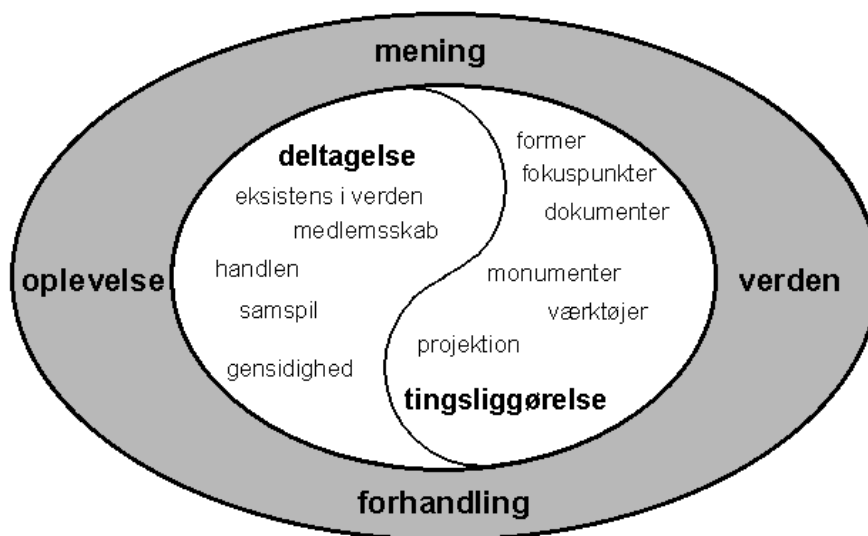
102-103). Dette kan relateres til vigtigheden i, at der dannes gode relationer i et samarbejde, og hvis der opstår konflikter, så bør alle involverede engagere sig i at løse dem (Hord, 1997, s. 17; Mattessich & Monsey, 1992, s. 21; Ohlinger m.fl., 2003, s. 475; Petersen, 2000, s. 9). Et praksisfællesskab er ikke et fællesskab der medfører homogenitet, og hvis deltagerne er forskellige, kan de bidrage med komplementære kompetencer der er overlappende således, at der kan drages nytte af hinandens bidrag og viden i vedligeholdelsen af praksis (Wenger, 2004 s. 92-93). Dette kan relateres til udvisning af hjælpsomhed, støtte og respekt for hinanden i samspil med faktorer som vidensdeling, da det ifølge PLF kan medføre, at nye idéer skabes, som kan anvendes til at tilgodese elevernes behov (Mattessich & Monsey, 1992, s. 16; Stoll m.fl., 2006, s. 226-227). I faglitteraturen og forskningen omhandler samarbejde understreges vigtigheden i fysisk nærhed, hvilket ligeledes er en faktor, der kan have betydning for dannelsen af et praksisfællesskab. Ifølge Wenger kan geografisk nærhed være en hjælp, da *gensidig engagement* kræver samspil, men det er ikke tilstrækkeligt til at udvikle praksis, da opretholdelsen af tætte relationer ikke nødvendigvis indebærer, at deltagerne ”*sidder på samme kontor*” (Wenger, 2004, s. 91).

I forlængelse af ovenstående karakteriseres *fælles virksomhed* som den praksis deltagerne er fælles om at udøve, hvilket løbende defineres og forhandles deltagerne imellem (Wenger, 2004, s. 95). En fælles praksis kan relateres til faktorer som fælles mål og interesser, mens forhandlingen kan relateres til udveksling samt faktorer som åben og jævnlig kommunikation, hvor alle de involverede bør engagere sig i at opdatere, diskutere og vidensdele med hinanden, hvis et samarbejde skal fungere (Bang & Dalsgaard, 2005, s. 2; Mattessich & Monsey, 1992, s. 16). Motivationsaspektet kan ligeledes relateres til *fælles virksomhed*, da der også lægger et gensidigt ansvar hos deltagerne om at vedligeholde den praksis, de er fælles om (Wenger, 2004, s. 90).

Fælles repertoire defineres som de ressourcer, der er til rådighed til at opretholde og skabe mening med fælles praksis, hvilket blandt andet indebærer ord, artefakter, handlinger og historier (Wenger, 2004, s. 100). I et samarbejde har tilgængelige ressourcer ligeledes betydning, da samarbejde ifølge Petersen forudsætter bestemte organisatoriske og psykologiske aspekter (Petersen, 2000, s. 9-10). Samtidig er tid en af de vigtigste midler til at skabe rammerne for samarbejde, da det blandt andet kan kræve tid at mødes og tale med hinanden jævnligt (Albrechtsen, 2013, s. 13; Hord, 1997, s. 14; Stoll m.fl., 2006, s. 240).

2.4.1 Meningsforhandling

Meningsforhandling er processen, hvorved praksisfællesskabets medlemmer skaber mening med deres engagement i praksis (Wenger, 2004, s. 67). Ifølge Wenger har vi at gøre med meninger ”*hvad enten vi taler, handler, tænker, løser problemer eller dagdrømmer*” (Wenger, 2004, s. 67). Derfor indebærer *meningsforhandling* ikke nødvendigvis samtale eller umiddelbart samspil med andre mennesker, men det kan karakterisere processen (Wenger, 2004, s. 67). Dette kan relateres til forskningen omkring samarbejde, hvor der bør forekomme en jævnlig og høj grad af vidensdeling, diskussion og samtale mellem de involverede, da det kan medføre nye idéer og informationer (Albrechtsen, 2013, s. 13; Bang & Dalsgaard, 2005, s. 2; Hord, 1997, s. 14; Stoll m.fl., 2006, s. 240). Samtidig er *meningsforhandling* ikke ensbetydende med opnåelse af enighed, men bruges også som en betegnelse for en ”*præstation der kræver langvarig opmærksomhed og tilpasning*” (Wenger, 2004, s. 67). Ifølge Wenger karakteriseres *meningsforhandling* ved *deltagelse* og *tingsliggørelse*, hvilket er illustreret i nedenstående figur 2.4.1.



Figur 2.4.1: Meningsforhandlingsprocessen (Wenger, 2004, s. 78)

Deltagelse indebærer at have, tage del i eller være fælles med andre om noget, men det er ikke begrænset til direkte engagement i bestemte aktiviteter med bestemte mennesker (Wenger, 2004, s. 71). Det betyder, at *deltagelse* ifølge Wenger er en del af menneskets identitet, og derfor ikke kun er tilknyttet den kontekst, som praksisfællesskaber udspiller sig i (Wenger, 2004, s. 71). Ud fra dette perspektiv er ”*vores deltagelse i verden social, også når den ikke er tydeligt forbundet med samspil med andre*” (Wenger, 2004, s. 72). *Tingsliggørelse* er en proces, hvor værktøjer, symboler, historier,

dokumenter, udtryk og begreber tillægges betydning. Disse tingsliggjorte aspekter udgør fokuspunkter, som meningsforhandlingen kan organiseres omkring (Wenger, 2004, s. 73).

Ifølge Wenger er et praksisfællesskab ikke synonymt med gruppe eller team (Wenger, 2004, s. 91), men eftersom flere af de organisatoriske og psykologiske forudsætninger for samarbejde kan relateres til praksisfællesskabets kendetegn og *meningsforhandling*, er det relevant at anvende teorien til at opnå en forståelse for, hvad der har betydning for EUX-lærerne i forbindelse med deres samarbejde.

2.5 Opsummering

Faglitteraturen og forskningen omhandlende samarbejde, team og PLF kan underbygge, at både organisatoriske og psykologiske faktorer har betydning for samarbejde: De organisatoriske faktorer indebærer, at der bør være et fælles mål med samarbejdet, som de involverede kan stå inde for og forstå sin egen og hinandens rolle i forhold til. Derudover bør det være muligt at kommunikere og hjælpe hinanden, hvorved de fysiske rammer har betydning for, om samarbejdet kan forløbe. I den forbindelse kan lederadfærd ligeledes have betydning i forhold til at skabe rammer for samarbejdet. De psykologiske faktorer indebærer de sociale relationer, herunder at der bør tages ansvar for konflikthåndtering samt udvises gensidig forståelse og respekt med henblik på at lytte og forstå hinanden. Derudover indebærer det, at de involverede er motiveret for at indgå i samarbejdet ved at have viljen og lysten til at hjælpe og tale med hinanden. Det motivationelle aspekt kan operationaliseres gennem SDT, hvor flere af de organisatoriske faktorer kan relateres til opfyldelsen af de tre psykologiske behov for motivation, herunder *kompetence*, *autonomi* og *tilhørsforhold*. Samtidig kan flere af de organisatoriske og psykologiske forudsætninger for samarbejde relateres til Wengers teori om praksisfællesskaber, herunder *gensidig engagement*, *fælles virksomhed* og *fælles repertoire* samt *meningsforhandling*.

Teorien om praksisfællesskaber og SDT anvendes som analyseredskab til at opnå en forståelse for, hvad der har betydning for EUX-lærerne i forbindelse med samarbejdet. Grunden hertil er, at teorierne kan give en forståelse for, hvorfor EUX-lærerne tillægger bestemte aspekter betydning i forbindelse med deres samarbejde. Hertil kan de organisatoriske og psykologiske faktorer bidrage med yderligere viden, der med udgangspunkt i EUX-lærernes oplevelser kan hjælpe til at vurdere, hvordan samarbejdet mellem de erhvervsfaglige og gymnasiale lærere omkring undervisningen på EUX kan forbedres på erhvervsskolen. På denne måde kan specialets teoretiske ramme danne grundlag for en velovervejet, nuanceret og grundig besvarelse af problemformuleringen.

3 Metode

Følgende kapitel har til formål at præsentere specialets metodiske overvejelser. I kapitlet fremlægges valg af videnskabsteori i forlængelse af specialets relation til det kvalitative casestudie. Efterfølgende gennemgås, hvordan kvalitative interviews blev anvendt som empiriindsamlingsmetode, herunder en præsentation af informanterne og interviewenes fremgangsmåde samt vores adgang og positionering i forhold til erhvervsskolen. Kapitlet afsluttes med en gennemgang af specialets analysestrategi, hvilket beskriver hvordan det empiriske materiale blev behandlet.

3.1 Casestudie

Et kvalitativt casestudie karakteriseres ved at opnå en dybdegående viden om en bestemt hændelse, et specifikt område eller begivenhedsforløb ved at analysere et praktisk eksempel i en naturlig kontekst (Gratton & Jones, 2010, s. 107; Olsen & Pedersen, 2013, s. 314). Derudover benyttes casestudier til at opnå viden omkring problemer og hvordan disse relateres til bestemte organisationer, grupper eller individer (Gratton & Jones, 2010, s. 107). Det kan ses i sammenhæng med specialets fokus, da vi ønskede at opnå en dybdegående forståelse for, hvordan samarbejdet mellem de erhvervsfaglige og gymnasiale lærere omkring undervisningen på EUX kan forbedres ved at tage udgangspunkt i en erhvervsskole, hvor det er en aktuell problematik. Et casestudie tager ydermere udgangspunkt i et unikt fænomen samtidig med, at det kan give gode eller kritiske eksempler, der illustrerer en mere generel pointe (Gratton & Jones, 2010, s. 107; Olsen & Pedersen, 2013, s. 152). Dette kommer til udtryk ved, at specialet undersøgte lærersamarbejdet på en bestemt erhvervsskole, men eftersom det er en udbredt problematik, kan undersøgelsen danne grundlag for at belyse viden, der kan relateres til lignende cases på andre erhvervsskoler. Ydermere gennemføres et casestudie ofte ved anvendelse af forskellige metoder over en forlænget tidsperiode (Gratton & Jones, 2010, s. 107). I forbindelse hermed anvendte vi interviews som kvalitativ metode til at undersøge lærersamarbejdet på EUX-uddannelsen, hvilket bliver uddybet yderligere i afsnit 3.3.

3.2 Videnskabsteori

I hermeneutikken er det hensigten at tyde og fortolke meningsfulde fænomener, herunder at opnå en dybdegående forståelse af menneskelig aktivitet og produkterne af disse (Jacobsen, Schnack, Wahlgren, & Madsen, 2009, s. 165; Pahuus, 2003, s. 140). Ifølge professor og forfatter Mogens Paahus har fænomenerne mening, da *"de har deres udspring i mennesker, der mener og vil noget"* (Pahuus, 2003, s. 140). Dette kan relateres til specialet, da det var vores ønske at opnå en forståelse for samarbejdet mellem EUX-lærerne, hvilket er et fænomen, der har sit udspring i menneskelig aktivitet. Besvarelsen af problemformuleringen krævede, at vi opnåede en dybdegående forståelse for

meningen med samarbejdet, herunder hvorfor det forløb, som det gjorde, samt hvilke forhold EUX-lærerne oplevede havde betydning derfor. Dette kunne hermeneutikken give os adgang til gennem fortolkning, da det kan medføre, at der opnås en forståelse for viljen, meningerne og følelserne bag personers handlinger (Pahuus, 2003, s. 141).

I forbindelse med fortolkningsprocessen er begrebet om den hermeneutiske cirkel central, da den gør sig gældende i forsøg på at forstå meningsfulde tildragelser og udsagn (Jacobsen m.fl., 2009, s. 167). Essensen i begrebet er, at hvis der skal opnås en forståelse af fænomenets helhed, kræver det, at der opnås en forståelse af de enkelte dele, der udgør fænomenet (Jacobsen m.fl., 2009, s. 167; Pahuus, 2003, s. 145). I specialet blev problemformuleringen besvaret gennem tre undersøgelsesspørgsmål. Derfor vurderede vi, at specialets design lagde op til, at vi arbejdede hermeneutisk, da undersøgelsesspørgsmålene udgjorde enkelte dele, som vi besvarede for at undersøge, hvordan samarbejdet mellem de erhvervsfaglige og gymnasiale lærere omkring undervisningen på EUX kan forbedres. Samtidig kan fortolkning udtrykke et forsøg på at udvikle sin egen forståelseshorisont (Jacobsen m.fl., 2009, s. 168). En forståelseshorisont defineres som:

[...] noget, som ethvert menneske hele tiden er i færd med at opbygge. Forståelseshorisonten udspringer af de erfaringer, man gør sig i livet – når man bevæger sig i den fysiske virkelighed, interagerer med andre mennesker, tænker over det hele og når man taler med andre om det. Forståelseshorisonten står man hele tiden i, ofte uden at være bevidst om det. (Jacobsen m.fl., 2009, s. 168-169)

På denne måde foregår fortolkningsprocessen som en vekselvirkning mellem del og helhed, hvor forståelseshorisonten konstant opbygges og udvides gennem løbende indtryk (Jacobsen m.fl., 2009, s. 168). Besvarelsen af første undersøgelsesspørgsmål, herunder hvilke organisatoriske faktorer, der har betydning for samarbejde, kan derfor udtrykke, at vi udvidede vores forståelseshorisont for, hvilke aspekter der har betydning for, at et samarbejde kan fungere. Forståelsen blev yderligere udvidet gennem indtryk fra empiriindsamlingen og udarbejdelsen af analysen, hvor vi anvendte SDT og teorien om praksisfællesskaber til at fortolke, hvad empirien viste, der rørte sig på erhvervsskolen og hvilke aspekter, der havde betydning for EUX-lærerne i forbindelse med deres samarbejde. Mennesker bliver eksempelvis bevidste om deres forståelseshorisont, når ”man bliver overrasket eller forarget over noget, altså når ens forventninger til, hvordan verden er eller bør være, ikke bliver indfriet” (Jacobsen m.fl., 2009, s. 169). Det kom eksempelvis til udtryk ved, at vi blev gjort opmærksomme på, om der var overensstemmelse mellem vores teoretiske forståelsesramme og casen samt, om der var aspekter, der var mere gældende for casen, end vi havde forventet.

Ifølge hermeneutikken er det blandt andet gennem interaktion og dialog, at forståelsen kan opbygges og udvides (Jacobsen m.fl., 2009, s. 170; Pahuus, 2003, s. 141). I hermeneutikken er der således metodiske overvejelser omkring, hvordan der skabes rammerne for at opnå en dybdegående forståelse af et fænomen. Måden, hvorpå dette relaterer sig til specialets empiriindsamlingsmetode, bliver uddybet i de følgende afsnit.

3.3 Kvalitative interviews

Ifølge professorerne Steinar Kvale og Svend Brinkmann er samtaler grundlæggende for menneskeligt samspil, da samtaler kan give viden om andre menneskers oplevelser, holdninger, følelser og viden omkring den verden, de lever i (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 17). Her anvendes interviews til at opnå denne viden, da vi taler med andre mennesker, fordi *”vi gerne vil vide, hvordan de beskriver deres oplevelser eller artikulerer deres grunde til at handle, som de gør”* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 19). I den forbindelse valgte vi at anvende kvalitative interviews som empiriindsamlingsmetode, da det gav adgang til opnå en forståelse for EUX-lærernes samarbejde: Ved at tale med de involverede i samarbejdet, opnåede vi en dybdegående forståelse for deres følelser og holdninger til samarbejdet, herunder de motivationelle aspekter. Derudover gav metoden adgang til at opnå en dybdegående forståelse for, hvordan samarbejdet foregik og dertilhørende oplevelser, hvilket gav indblik i de organisatoriske aspekters betydning. Samtidig kan metoden relateres til hermeneutikken, da forståelse blandt andet udspringer af interaktion med andre mennesker, hvortil sproget er et vigtigt redskab, da det *”tillader at vi indirekte kan få del i andres erfaringer”* (Jacobsen m.fl., 2009, s. 170). På den måde dannede kvalitative interviews grundlag for at belyse, hvordan EUX-lærernes samarbejde omkring undervisningen kan forbedres.

Vi gennemførte i alt seks kvalitative interviews: To gruppeinterviews og fire individuelle interviews. Disse blev gennemført ved brug af semistrukturerede interviewguides, hvilket indbefatter, at der spørges ind til bestemte temaer samtidig med, at der er plads til fleksibilitet (Gratton & Jones, 2010, s. 156; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 185). Ifølge professor på Sheffield Hallam Universitet, Chris Gratton, og prodekan på Bournemouth Universitet, Ian Jones, indebærer fleksibiliteten, at interviewerens har friheden til at spørge ind til besvarelsenerne, mens informanterne har mulighed for at bringe nye perspektiver i spil (Gratton & Jones, 2010, s. 156). Strukturen skabte dermed rammerne for at belyse bestemte temaer, vi ønskede afdækket i forbindelse med lærersamarbejdet, samtidig med at informanterne havde mulighed for at byde ind med andre perspektiver, som vi ikke nødvendigvis havde overvejet. Dette berigede besvarelsen af problemformuleringen, da vi ønskede at opnå en forståelse for, hvordan lærersamarbejdet omkring undervisningen på EUX kan forbedres, hvortil nye

perspektiver, vi ikke selv havde forudset, kunne bidrage til en dybdegående og kvalificeret besvarelse af problemformuleringen. Ifølge hermeneutikken kræver det åbenhed og vilje, hvis forståelseshorisonten skal udvides, herunder at være kritisk overfor sin egen forståelse frem for at insistere på, at have det eneste gyldige perspektiv (Jacobsen m.fl., 2009, s. 170). På denne måde kan semistrukturen relateres til vekselvirkningen mellem del og helhed i den hermeneutiske cirkel: Det skabte rammerne for, at vi var åbne overfor nye indtryk og villige til at tilpasse spørgsmålene undervejs, hvis det viste sig, at der var aspekter, der var relevante at følge op i forhold til at forstå EUX-lærernes samarbejde.

3.3.1 Informanter

Gruppeinterviewene blev foretaget med henholdsvis fem lærere, der underviser i de gymnasiale fag (HTX-lærere) og tre lærere, der underviser i erhvervsfaglige fag (EUD-lærere) på EUX. De pågældende lærere underviser i forskellige fag indenfor den gymnasiale eller erhvervsfaglige del af EUX, hvilket er angivet i nedenstående figur 3.3.1 ud for deres pseudonymer.

HTX-lærerne		EUD-lærerne	
Poul	Matematik	Arne	Elektriker & energioptimering
Dennis	Teknologi & teknikfag	Frederik	VVS & energioptimering
Bibbi	Matematik & teknikfag	Anders	Tømrer
Carl	Dansk	Knud	Tømrer (udeblev)
Henrik	Teknologi & teknikfag	Gustav	Smed (udeblev)

Figur 3.3.1: Informantoversigt over EUX-lærerne og deres respektive fag.

EUD-lærerne Knud og Gustav blev ikke interviewet, da de var forhindret i at deltage, hvorfor vi interviewede tre frem for fem EUD-lærere. Derudover var Arne nødsaget til at gå halvvejs igennem interviewet med EUD-lærerne grundet en personlig aftale. Vi valgte at interviewe lærergrupperne, da det var deres indbyrdes samarbejde, vi ønskede at undersøge, hvortil deres direkte involvering gav en kvalificeret forståelse for, hvordan samarbejdet omkring undervisningen foregik mellem EUX-lærerne og hvilke aspekter, der kan forbedres. Lærergrupperne blev interviewet hver for sig, da det er samarbejdet mellem lærergrupperne, der skal forbedres. I den forbindelse kunne der forelægge underliggende spændinger mellem lærergrupperne, hvorfor vi vurderede, at opdelt gruppeinterviews skabte bedre forudsætninger for, at de følte sig trygge og åbnede sig op under interviewene. Derudover vurderede vi, at strukturen bidrog til at skabe rammerne for, at igangsætte refleksioner

lærerne imellem, hvilket var fordelagtigt i henhold til at opnå en dybdegående og nuanceret indsigt i deres oplevelser af samarbejdet, da gruppesamspil kan gøre det lettere at give udtryk for synspunkter, der som regel ikke er tilgængelige (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Dette kan underbygges af, at interaktionen ifølge Gratton og Jones kan medføre at *"ideas can be generated and discussed between group members, allowing for 'richer' information to be gathered than if participants were asked individually"* (Gratton & Jones, 2010, s. 171). Derudover var gruppestrukturen fordelagtigt, da det bidrog til at afdække en større andel af EUX-lærernes perspektiver indenfor specialets tidsramme.

De fire individuelle interviews blev foretaget med udvalgte ledere på erhvervsskolen. Lederne blev interviewet, da de kunne bidrage til at udvide vores forståelse for EUX-lærernes samarbejde fra et ledelsesperspektiv, herunder om de oplevede de samme problematikker vedrørende EUX-lærernes samarbejde, som lærerne selv. På den måde kunne lederne oplevelser enten underbygge eller modsvare lærernes oplevelser, hvilket bidrog til at sikre en kvalificeret og nuanceret forståelse for EUX-lærernes samarbejde samt, hvorfor det forløb, som det gjorde (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 493). Det ene interview blev afholdt med campuschefen for EUD-uddannelserne, der er tilknyttet EUX-uddannelsen på erhvervsskolen, mens det andet interview blev afholdt med rektoren på HTX. Vi valgte at interviewe dem, da de til dagligt er ledere for de involverede læreres afdelinger, hvorfor deres overblik i forhold til de enkelte faggrupper bidrog til vores forståelse for, hvorfor samarbejdet forløb, som det gjorde, og om de oplevede de samme begrænsninger vedrørende samarbejdet, som lærerne oplevede. Derudover afholdte vi et interview med uddannelseslederen for EUX, da hun direkte er involveret i uddannelsen, og derfor bidrog til at give os en forståelse for lærersamarbejdets forløb og hvilke organisatoriske aspekter, der kunne have indflydelse derpå. Desuden havde hun tættere relationer til EUX-lærerne grundet hendes lederposition, hvilket bidrog til vores forståelse for, hvad der har betydning for samarbejdets forløb. Det fjerde interview blev afholdt med uddannelsesdirektøren på erhvervsskolen. Vi valgte at interviewe ham, da han kunne give et indblik i erhvervsskolen som organisation, hvilket bidrog til vores forståelse for, hvad der rører sig på erhvervsskolen i forbindelse med EUX-lærernes samarbejde.

Med udgangspunkt i dette havde de fire ledere forskellige indgangsvinkler til EUX gennem deres lederpositioner. Derfor valgte vi at afholde interviewene individuelt, da vi vurderede, at strukturen skabte rammerne for, at de havde tid til at gå i dybden med deres oplevelser i forbindelse med EUX-lærernes samarbejde.

3.3.2 Interviewenes fremgangsmåde

Interviewene blev foretaget over tre dage, hvor der var afsat én time per interview. Interviewet med campuschefen for EUD og uddannelsesdirektøren samt gruppeinterviewet med HTX-lærerne blev afviklet på førstedagen. Interviewet med uddannelseslederen for EUX og rektoren for HTX blev ligeledes afviklet på andendagen, mens gruppeinterviewet med EUD-lærerne blev afviklet på tredjedagen. Alle interviewene blev afviklet i forskellige lokaler på erhvervsskolen: Interviewene med lederne foregik på deres respektive kontorer, interviewet med HTX-lærerne foregik på deres lærerværelse, og interviewet med EUD-lærerne foregik på uddannelseslederens kontor, som lå på skolens HTX-afdeling. Ifølge Gratton og Jones kan vante omgivelser skabe tryghed og afslapning under interviewsituationen (Gratton & Jones, 2010, s. 160). Dette kan være forekommet hos informanterne, da interviewene blev afviklet i omgivelser, som de har kendskab til eller dagligt begår sig i. Ifølge Kvale og Brinkmann er de første minutter af interviewsituationen afgørende, da informanten skal have en klar forståelse af interviewerens, før de taler frit om deres oplevelser og følelser overfor en fremmed (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 183). Dette kan yderligere underbygges af Gratton og Jones, da en indledende briefing om, hvem interviewerens er, hvorfor interviewet udføres samt interviewets fortrolighed kan skabe tillid mellem informanten og interviewerens (Gratton & Jones, 2010, s. 162). Derfor startede vi interviewene med at præsentere os selv samt formålet med og rammerne for interviewet, herunder længden på interviewet samt, at det ville blive lydoptaget. Derudover fortalte vi informanterne, at de ville blive anonymiseret ved tildeling af et pseudonym, hvortil erhvervsskolen ligeledes blev anonymiseret. På den måde forsøgte vi at tage hensyn til informeret samtykke, hvilket ifølge professorerne Lene Tanggaard og Svend Brinkmann indebærer, at informanterne ved, hvad de deltager i (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 443). Samtidig medførte dette, at der blev taget hensyn til fortrolighed, hvilket kan skabe rammerne for, at informanterne har lyst til at åbne sig op og besvare spørgsmålene ærligt (Gratton & Jones, 2010, s. 162). Derudover fortalte vi, at det var muligt at undlade at besvare spørgsmålene, hvis informanterne ikke havde lyst, hvilket Kvale og Brinkmann peger på som værende en vigtig del af introduktionen til et interview, da det er med til at skabe en klar forståelse for, hvad informanterne deltager i (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 183). Derudover kan det være med til at sikre, at informanterne er motiveret for at indgå i interviewet, da det kan mindske oplevelsen af, at deltagelsen er påtvunget (Gratton & Jones, 2010, s. 162).

Efter introduktionen blev interviewguiderne fulgt, hvilket kan findes i bilag 1. Ifølge Kvale og Brinkmann er det fordelagtigt at udarbejde en interviewguide, der indeholder forskningsspørgsmål

og dertilhørende interviewspørgsmål, da det kan bidrage til produktion af viden samt fremme et godt interviewsamspil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 185-186). Derfor indeholder vores interviewguider to forskningsspørgsmål og en række interviewspørgsmål, da ét forskningsspørgsmål kan undersøges gennem forskellige interviewspørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 187). Forskningsspørgsmål har til formål at afdække undersøgelsens tema, og er som regel affattet i teoretisk sprog (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 186-187). Derfor er forskningsspørgsmålene udarbejdet med udgangspunkt i specialets undersøgelsesspørgsmål, da det er gennem disse, at problemformuleringen besvares. I og med vi undersøgte EUX-lærernes samarbejde med udgangspunkt i teoretisk og forskningsbaseret viden har forskningsspørgsmålene ligeledes et teoretisk afsæt i de organisatoriske og psykologiske forudsætninger for samarbejde. Ifølge Kvale og Brinkmann kan letforståelige og korte spørgsmål, der er fri for akademisk sprog, generere mere spontane og righoldige beskrivelser fra informanterne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 186-187). Derfor er forskningsspørgsmålene oversat til interviewspørgsmål, som bærer præg af hverdagsprog, da det kan skabe forudsætningerne for, at informanterne forstår dem, at interviewsamtalen holdes i gang og at informanterne stimuleres til at tale om deres oplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 186).

Ifølge lektor Poul Bitsch Olsen og konsulent Kaare Pedersen er det fordelagtigt at være to til at gennemføre et interview, hvor den ene er interviewer, mens den anden lytter med og hjælper til ved at supplere intervieweren (Olsen & Pedersen, 2013, s. 247). Derfor var vi begge til stede under interviewene; den ene som interviewer og den anden som hjælper. Hjælperen fulgte med i interviewguiden og sikrede, at intervieweren nåede alle spørgsmålene, men bød samtidig også ind, hvis noget skulle uddybes eller, hvis der opstod nye spørgsmål, som var interessante at få besvaret. I løbet af interviewene samlede intervieweren op på informanternes udtalelser for at sikre, at disse blev forstået korrekt. Dette blev foretaget for at undgå overfortolkninger eller misforståelser af informanternes udtalelser, da det er vigtigt at være kritisk overfor overanalysering samt overveje, om deltagerne kan genkende sig selv i udtalelserne (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 442). Interviewene blev afsluttet med, at informanterne fik mulighed for at byde ind med yderligere informationer, hvis de ønskede, hvilket ifølge Kvale og Brinkmann giver informanten en ekstra mulighed for at beskæftige sig med problemer, som han eller hun kan have spekuleret på under interviewsituationen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 183).

3.4 Adgang til erhvervsskolen

Vi fik adgang til at undersøge EUX-lærernes samarbejde på erhvervsskolen gennem en kontakt i en af gruppe medlemmernes netværk, som videregav kontaktinformationer på uddannelsesdirektøren.

Han fandt vores specialeemne interessant og relevant, hvorefter vi gennem mailkorrespondancen med ham blev viderestillet til uddannelseslederen på EUX. Derefter blev hun vores kontaktperson i forbindelse med specialet ved, at alle forespørgsler omkring empiriindsamlingen forløb gennem hende. Vi afholdte et indledende møde med hende på erhvervsskolen, hvor vi blev enige om, hvem der skulle interviewes, hvorefter hun tog kontakt til informanterne. Vi havde derefter ikke yderligere indflydelse på udvælgelsen af de enkelte lærere og ledere. Efter hun havde været i kontakt med informanterne, videresendte hun tid og sted for interviewene til os per mail, hvorefter vi mødte op på erhvervsskolen de pågældende dage. Derfor havde vi, på nær med uddannelseslederen og uddannelsesdirektøren, ikke kontakt med nogen af informanterne før dagen, hvor interviewene blev afviklet. Ifølge professor Cathrine Hasse kan en kontaktperson både åbne visse døre og lukke andre (Hasse, 2012, s. 125). I henhold hertil fik vi adgang til erhvervsskolen gennem ledelsen, hvilket er relevant at forholde sig kritisk overfor, hvorfor aspektet bliver uddybet yderligere i det følgende afsnit og kapitel 6.

3.4.1 Positionering på erhvervsskolen

Forskerens adgang til feltet afhænger af, hvilken rolle forskeren får tildelt gennem interaktionerne og tilgængelige roller i den situerede kontekst (Saltofte, 2016, s. 34-35). I specialet fik vi qua afsnit 3.4 adgang til feltet gennem uddannelsesdirektøren på erhvervsskolen og efterfølgende uddannelseslederen på EUX, der agerede som vores kontaktperson i forbindelse med empiriindsamlingen. Dette kan have medført, at vi blev opfattet af EUX-lærerne som ledelsens forlængede arm. Grunden hertil er, at hvis forskeren får adgang til feltet gennem ledelsen, kan der forelægge nogle forventninger til ledelsen, som kan begrænse adgangen til feltet (Hasse, 2012, s. 126). I vores tilfælde kan der have været forventninger til, hvad der blev udtalt under interviewene lærerne og ledelsen samt ledelsen imellem, der medførte, at vi ikke fik adgang til relevante informationer omhandlende lærernes samarbejde i det omfang, som hvis vi havde fået adgang til at undersøge casen gennem en lærer. Dette fik vi dog ikke opfattelsen af under interviewene, da informanterne virkede åbne overfor vores spørgsmål, besvarede dem og bidrog med nye perspektiver, men det kan stadig være forekommet, uden vi var opmærksomme på det. I forlængelse deraf indebar vores samarbejdsaftale med erhvervsskolen, at vi skulle videregive det færdige speciale og dertilhørende artikel til vores kontaktperson, der som tidligere nævnt er leder for EUX-uddannelsen. Ifølge Hasse karakteriseres forskerkonsulentrollen som en forsker, der møder det empiriske felt som konsulent, og som regel er til stede i feltet, fordi ledelsen ønsker det (Hasse, 2012, s. 117). Positionen giver mulighed for at lære forbindelser tæt på ledelsen at kende, men kan ofte lukke af for en dybere

kontakt til medarbejderne (Hasse, 2012, s. 118). Derfor kan vores nære positionering i forhold til ledelsen, både gennem vores adgang til erhvervsskolen og vores afrapportering til uddannelseslederen, have medført, at vi blev opfattet som forskerkonsulenter, når vi befandt os på erhvervsskolen. Samtidig har lederen altid en vis autoritet og magt overfor medarbejderne (Bakka & Fivelsdal, 2014, s. 233). Dette kan i sammenhæng med positionen have medført, at EUX-lærerne ikke åbnede sig op overfor os under interviewene eller, at de valgte at undlade at fortælle om bestemte aspekter, hvilket kan have begrænset vores adgang til relevant viden om deres samarbejde. Vi forsøgte at imødekomme dette aspekt ved at anonymisere lærerne samt præsentere os selv som studerende, når vi interagerede med informanterne, eksempelvis under den indledende briefing før interviewene blev afviklet (jf. afsnit 3.3.2). I forbindelse med dette kan vi ligeledes have ageret som forskerdeltagere, da positionen karakteriseres ved, at forskeren bevæger sig rundt i organisationen og får adgang til viden gennem rollen som interviewer (Hasse, 2012, s. 119). Her forsøgte vi ligeledes af tage afstand fra at blive opfattet som ledelsens forlængede arm ved, at forholde os åbne og nysgerrige overfor informanternes opfattelser, også selvom de afveg fra ledernes. Fordelene og ulemperne ved disse positioneringer bliver yderligere uddybet i kapitel 6.

3.5 Analysestrategi

Analysen påbegyndtes med, at interviewoptagelserne blev transskriberet. I henhold hertil forsøgte vi at transskribere samme dag, som interviewene blev foretaget, da udtalelserne var friske i vores erindringer, hvilket vi vurderede mindskede forekomsten af eventuelle misforståelser. Derudover forsøgte vi at transskribere i fællesskab, eftersom vi kunne drøfte det sagte, hvis der opstod tvivl om ordlyden af bestemte udtalelser. Når det ikke var muligt at transskribere sammen, blev opgaven uddelegeret imellem os, hvorefter vi hørte interviewet igennem, mens vi tjekkede op på hinandens transskriberinger. Hvis der opstod uenigheder omkring det transskriberede, blev disse noteret og gennemgået i fællesskab. Transskriberingerne og dertilhørende transskriptionsregler findes i bilag 2-8. I specialet anvendte vi kodning og tematisering til at bearbejde vores empirisk materiale, da strategien kan være behjælpelig til at skabe struktur og overblik (Gratton & Jones, 2010, s. 240). Dette forløb ved, at vi gennemlæste transskriptionerne og undervejs tildelte relevante og interessante uddrag eller citater koder. Ifølge Gratton og Jones er en kode et mærkat, der udpeger meningen med ord, sætninger eller uddrag (Gratton & Jones, 2010, s. 240). I vores speciale valgte vi at kode med udgangspunkt i de organisatoriske og motivationelle samarbejdsfaktorer, eftersom det var hensigten at anvende vores teoretiske ramme som analyseredskab til at undersøge EUX-lærernes samarbejde omkring undervisningen. Hvis det var nødvendigt, fik koderne ligeledes tildelt et memo, hvilket er

en dybere forklaring af idéerne og tankerne bag koden (Gratton & Jones, 2010, s. 242). Det var relevant at anvende memos, hvis vi undervejs drog sammenhænge mellem udtalelser, eller hvis empirien belyste aspekter, som teorien ikke afdækkede. Dette var samtidig behjælpeligt, da det lettede udarbejdelsen af specialets analyse. Efterfølgende foretog vi tematisering ved, at koderne blev organiseret under overordnede temaer, hvis bestemte koder var dominerende eller kunne relateres til hinanden (Gratton & Jones, 2010, s. 242). Analysestrategiens fremgangsmåde kan samtidig ses i sammenhæng med den dynamiske vekselvirkning i den hermeneutiske cirkel: Koderne kan udtrykke forskellige dele, som vi gennem tematisering samlede til en helhedsforståelse af EUX-lærernes samarbejde og dertilhørende betydningsfulde aspekter. Ifølge Gratton og Jones kan tematisering være med til at beskrive eller illustrere et bestemt mønster omkring det, der ønskes belyst (Gratton & Jones, 2010, s. 244). Derfor har vi valgt at anvende de dominerende temaer som overskrifter i analysen, da de afspejler, hvilke aspekter der har betydning for EUX-lærerne i forbindelse med deres samarbejde omkring undervisningen.

4 Analyse

Følgende kapitel har til formål at besvare specialets andet undersøgelsesspørgsmål ved at undersøge, hvilke aspekter der har betydning for EUX-lærerne i forbindelse med samarbejdet. Dette gøres med inddragelse af teorierne og faktorerne fra specialets teoretiske ramme. Kapitlet er opdelt i otte delanalyser, som repræsenterer de dominerende tematiseringer i empirien, der afrundes med sammenfatninger af de enkelte delanalyser.

4.1 Manglende fysisk nærhed

Erhvervsskolen udbyder en mangfoldig række uddannelser indenfor de gymnasiale og erhvervsfaglige ungdomsuddannelser, herunder alt fra diverse tekniske fag på HTX til erhvervsuddannelser indenfor eksempelvis kokkerering, frisering, landbrug og datateknik. Derfor er nogle af skolens afdelinger spredt over flere lokationer, hvilket kommer til udtryk i nedenstående citat fra interviewet med uddannelsesdirektøren, der beskriver afdelingernes placering i forhold til hinanden på erhvervsskolen:

Jamen det er fordi vi skolen er så stor, vi har 140 tusind kvadratmeter, altså, det er en stor butik. Så det er jo klart, når man pludselig har 10 lastbiler i en og 75 køer, så kan de ikke gå hernede vel [...] men det er klart, at landbruget det må jo blive liggende, ikke også, vi kan ikke lige flytte 65 hektar jord herind. (bilag 4, l. 320-325)

Når uddannelsesdirektøren fortæller, at afdelingerne ikke kan være *hernede*, henviser han til hovedskolen, hvor HTX og et udsnit af EUD-uddannelserne, der blandt andet er tilknyttet EUX, er lokaliseret, herunder tømrer, murer, elektriker og VVS. De resterende EUD-uddannelser, som erhvervsskolen også udbyder på EUX, er lokaliseret på andre adresser end hovedskolen. Ifølge rektoren for HTX er de forskellige lokationer en ulempe for EUX-lærernes muligheder for at tale med hinanden:

[...] så er der nogen af dem, der bor på to forskellige afdelinger ude i byen også, så fysisk kan man ikke bare lige gå ud til lærerne ud på metal, vel, fordi de er ude ved Føtex, eller ovre på Auto. Man kan godt gå ned til tømrerne, de er trods alt bare nede i den anden ende af de her bygninger [hovedskolen], og der, vi ser også, vi ser nogle af dem [EUD-lærerne] der bor her på adressen, dem ser vi herovre [HTX-afdelingen] engang imellem, hvis de lige skal snakke med Louise eller hvis de lige skal snakke med en lærer. Det kan godt lade sig gøre, men det er jo ikke nemt. Det er lidt nemmere, hvis man lige render over hinanden, og det gør vi ikke så meget. (bilag 7, l. 258-264)

I citatet kommer det til udtryk, at det er nemmere for lærerne at tale med hinanden, hvis de er lokaliseret i samme bygning. Det kan underbygges af HTX-lærerne, der ligeledes fortalte, at det er nemmere at tale med EUD-lærerne, der er lokaliseret på samme adresse som dem (bilag 5, l. 439-

448). Dette aspekt kan ydermere understøttes af følgende citater fra henholdsvis HTX-lærerne Henrik og Dennis:

I praksis vil jeg sige at samarbejdet i de to fag jeg har undervist i, der er det ikke tilstedeværende, fordi der er logistikproblemer med at deres EUD-lærere er på andre adresser [...] (bilag 5, l. 92-93)

For ellers har jeg så oplevet, som du siger Henrik, at fire forskellige faglærere der sidder på fire forskellige adresser det er ikke til at finde en løsning til. (bilag 5, l. 162-163)

Begge citater illustrerer, at både Henrik og Dennis oplever problemer vedrørende samarbejdet med EUD-lærerne, der er lokaliseret på andre adresser. Ifølge faglitteraturen omhandlende PLF kan skolens størrelse have indflydelse på dannelsen af et fællesskab: Desto større skolen er, des sværere er det at støtte korrespondancen og ansigt-til-ansigt interaktionen mellem lærerne (Hord, 1997, s. 14; Stoll m.fl., 2006, s. 227). Dette kan relateres til erhvervsskolen, da den er spredt på forskellige adresser, hvilket gør det svært for EUX-lærerne at tale, omgås og dermed samarbejde med hinanden. Da vi spurgte HTX-lærerne ind til, om der er noget, der skal ændres, hvis samarbejdet skal fungere bedre, svarede de følgende:

Dennis: *Et skridt på vejen det er det der fælles geografi, at vi er et samlet sted. Eleverne er et samlet sted og vi er på lærerværelset sammen.*

Carl: *Jamen, altså, du er jo tilknyttet alle mulige steder. Du kan jo være underviser på EUX og så kan du være underviser på Øst vej og så kan du være underviser inde i midtbyen, altså, så på den måde, så kommer du jo ikke til at dele geografi. (bilag 5, l. 555-559)*

Uddraget illustrerer, at HTX-lærerne mener, at det vil være fordelagtigt, hvis EUX-lærerne er samlet på en fælles adresse med fælles lærerværelse, men samtidig er de også opmærksomme på, at det ikke er realistisk på grund af skolens størrelse og ressourcerne, som de enkelte uddannelser kræver. Selvom nogle af EUX-lærerne er lokaliseret på samme adresse, er det dog ikke ensbetydende med, at de oplever fysisk nærhed. På hovedskolen er HTX-lærerne og EUD-lærerne lokaliseret i hver sin ende af bygningen, hvilket ifølge campuschefen for EUD, Søren, er upraktisk:

[...] der er meget stor afstand her, altså, fra HTX og ned i tømrerhallen, ikke, jeg ved ikke om der er 2 kilometer næsten, ikke, så det meste af pausen er gået inden man fik fundet den mand, man skulle tale med, hvis det er det, der var formålet, så der kunne jeg godt tænke mig, at vi havde lidt mere tid til også at mødes formelt, og holde formelle koordineringsmøder, hvad skal man sige. (Bilag 3, l. 175-179)

I citatet udtrykker Søren, at der er stor afstand mellem EUX-lærerne, selvom de befinder sig i samme bygning. Derudover fortæller han, at afstanden medfører manglende tid til at mødes, fordi det meste

af pausen qua citatet er ”gået inden man fik fundet den mand, man skulle tale med”. Dette aspekt uddybe han senere under sit interview ved at fortælle, at EUX-lærerne ”lider under tidsmanglen”, hvortil det er svært at udnytte den sparsomme tid, de har til rådighed, og der går ofte ressourcer til spilde, når der er afstand mellem EUX-lærerne i forhold til at mødes (bilag 3, l. 271-277). Dette kan ydermere understøttes af EUD-læreren Anders, der fortalte, at ”der går lang tid, hvis man skal ned i sin afdeling og hente nogle ting” (bilag 8, l. 542-543). Dette kan relateres til, at hvis der er fysisk afstand mellem de involverede i et samarbejde, vil der ikke være mulighed for jævnlig udveksling, eksempelvis gennem afholdelse af møder, som kan muliggøre kommunikation om arbejdsopgaven (Petersen, 2000, s. 9). Derudover er tid et aspekt, som kan være en barriere for forekomsten af kollegasamarbejde, da det netop kræver tid at mødes og tale med hinanden (Albrechtsen, 2013, s. 13; Hord, 1997, s. 13; Stoll m.fl., 2006, s. 240). Da vi spurgte ind til EUX-lærernes fysiske placering i forhold til hinanden, var både HTX- og EUD-lærerne enige i, at de er lokaliseret langt fra hinanden (bilag 5, l. 447-450; bilag 8, l. 534). En af EUD-lærerne, Anders, mener, at de ikke kan være længere væk fra hinanden, hvilket EUD-læreren, Frederik, supplerede ved at fortælle ”vi er meget langt væk, vi har de to fjerneste hjørner af skolen faktisk, og så lægger de her [HTX-lærerne] herovre” (bilag 8, l. 534; 539-540). Ifølge faglitteraturen omhandlende PLF kræver samarbejde en struktur præget af fysisk nærhed (Albrechtsen, 2013, s. 13; Hord, 1997, s. 12-13; Stoll m.fl., 2006, s. 240). Det indebærer, at de involverede befinder sig på lokationer, der grænser opad hinanden, eksempelvis klasselokaler og lærerværelser (Stoll m.fl., 2006, s. 240). I og med HTX- og EUD-lærerne befinder sig i hver sin ende af hovedskolen og dermed ikke grænser opad hinanden, udleder vi, at de ikke oplever fysisk nærhed til hinanden, selvom de er lokaliseret på samme adresse. Dette aspekt blev ligeledes berørt under interviewet med campuschefen for EUD, hvilket kommer til udtryk i nedenstående citat:

*[...] der er et stykke vej og man kan sige, dem der går på EUD i det fællesskab der, de er jo i samme lærerværelse og det er HTX-lærerne også, eller de er i hvert fald meget tæt på hinanden, men når vi så kobler HTX og EUD sammen, så bliver der lidt længere, det gør der, men vi har forsøgt at løse det ved at placere klasserne så tæt på HTX som muligt.
(bilag 3, l. 264-268)*

Campuschefen pointerer at EUD- og HTX-lærerne har hvert sit lærerværelse, som skaber afstand imellem dem, hvilket de har forsøgt at løse ved at placere EUX-klasserne så tæt på HTX som muligt. Dette bliver underbygget af uddannelseslederen for EUX, Louise, da hun fortalte, at de har etableret en EUX-gang på hovedskolen, hvor EUX-eleverne kan samles på tværs af grund- og hovedforløbene (bilag 6, l. 525-528). Derudover fortalte EUD-lærerne, at gangen består af teorilokaler til EUX-

undervisning, hvilket medfører, at EUD- og HTX-lærerne kommer tættere på hinanden (bilag 8, l. 541-544). Dette kan relateres til faglitteraturen omhandlende PLF, hvor fysisk nærhed kan indebære, at de involverede lærere har klasseværelser, der grænser op til hinanden, hvilket kan danne bedre grundlag for udveksling end, hvis lærerne kun har mulighed for at mødes på et lærerværelse, der er lokaliseret i en anden bygning (Stoll m.fl., 2006, s. 240). Det er samtidig et aspekt, der kan relateres til evalueringen af NCE og Rambøll, da den viser, at på erhvervsskoler, hvor EUX-lærernes samarbejde er velfungerende, har lærerne fysisk placering på samme kontor, hvilket medfører, at det er lettere for dem at drøfte undervisningsforløb med hinanden, da *"der skabes en fælles bevidsthed om, hvad eleverne skal igennem, og lærerne kan på den måde koble til de andre fag"* (NCE & Rambøll, 2017, s. 27). Det er dog ikke sikkert, at EUX-lærerne mødes på tværs af lærergrupperne, selvom gangen er blevet etableret. Det kommer eksempelvis til udtryk, da EUD-lærerne omtaler gangen i forbindelse med deres fysiske placering i forhold til HTX-lærerne, hvor Frederik supplerede ved at sige *"der er en EUX-fløj hernede, vi kan bare ikke altid regne med at lærerne er der"* (bilag 8, l. 544-545). Frederik oplever derudover, at det er umuligt at omgås HTX-lærerne i arbejdstiden, hvilket illustreres med følgende citat, som de andre EUD-lærere bakkede op om under interviewet:

Jeg har ikke, jeg kan ikke se deres plan nogen steder, jeg kan ikke se deres undervisning, du tænker på rent fysisk, jeg kan simpelthen ikke følge med i hvor de er henne, hvornår de er, hvornår de forbereder sig. Jeg kan ikke se, jeg kan skrive kan vi aftale at mødes, så kan han vende tilbage jeg kan mandag og fredag [...] jeg kan ikke gå over og sige nu vil jeg snakke med Dennis, det kan jeg ikke (bilag 8, l. 525-5231)

Citatet illustrerer, at udover at sende en mail er det ikke muligt for EUD-lærerne at planlægge at gå over og snakke med HTX-lærerne, da de ikke kan følge med i HTX-lærernes daglige aktiviteter på skolen. Denne problematik er ligeledes genkendelig blandt HTX-lærerne, hvilket kommer til udtryk i følgende citat fra Henrik: *"Jeg kan ikke lave en aftale med ham [EUD-lærer], jeg kender ikke hans skema, jeg kan ikke engang se hans skema inde i edb-systemet, jeg ved ikke hvad han hedder"* (Bilag 5 l. 398-399). Det skabte en undren hos os, at EUX-lærerne oplever, at de ikke har adgang til hinandens skemaer, da vi under interviewet med rektoren for HTX blev gjort opmærksomme på, at EUD- og HTX bruger det samme administrative system (bilag 7, l. 155-157). Ifølge SDT karakteriseres behovet for *kompetence* ved, at mennesker skal have de nødvendige forudsætninger, herunder viden og kompetencer, for at løse en given opgave (Deci & Ryan, 2000, s. 231). Derfor fortolker vi, at EUD- og HTX-lærernes adgang til at se hinandens skemaer er en forudsætning, som de mangler for at opsøge hinanden, da det begrænser deres viden om, hvor de hver især befinder sig i løbet af dagen på erhvervsskolen. Det kan være et tegn på, at nogle af lærerne ikke får opfyldt deres

behov for *kompetence* i en sådan grad, som det er nødvendigt for, at de kan mødes med hinanden, hvilket ydermere kan underbygges af, at de pågældende lærere ikke samarbejder med de andre EUX-lærere ofte: Ifølge Henrik er samarbejdet i fagene, han underviser i, ikke tilstedeværende, mens Frederik giver udtryk for, at han er i kontakt med HTX-lærerne to gange årligt (bilag 5, l. 91-92; bilag 8, l. 196).

4.1.1 Sammenfatning

Grundet erhvervsskolens størrelse er HTX og et udsnit af EUD-uddannelserne, der er tilknyttet EUX, lokaliseret på forskellige adresser, hvilket er en ulempe for EUX-lærernes muligheder for at omgås hinanden, da det skaber en afstand imellem dem, som gør, at de ikke mødes ofte. Selvom HTX er lokaliseret på hovedskolen sammen med et udsnit af EUD-uddannelserne, der er tilknyttet EUX, er det ikke ensbetydende med, at de oplever fysisk nærhed til hinanden. Grunden hertil er, at deres lokalisering i hver sin ende af skolen både medfører, at de sjældent mødes, og at det tager lang tid at opsøge hinanden. Dette har ledelsen forsøgt at tage forbehold for ved, at samle EUX-elevenes teorilokaler, så de er placeret på samme gang. På trods af det, er det stadig svært for EUX-lærerne at mødes på tværs af lærergrupperne, da de ikke altid kan forvente, at de befinder sig på gangen samtidig. Derudover er det ifølge EUX-lærerne ikke muligt at se hinandens skemaer i edb-systemet, hvilket medfører, at de mangler viden, som de har behov for til, at kunne lokalisere hinanden og derigennem planlægge at mødes.

4.2 Manglende undervisningsfokus på lærermøder

Ifølge EUX-lærerne foregår deres samarbejde ved, at de tager uformelt kontakt til hinanden, enten ved at skrive en mail eller ved at gå over og finde hinanden på deres respektive afdelinger (bilag 5, l. 225-232; bilag 8, l. 169-179). Dette kom eksempelvis til udtryk under interviewet med rektoren for HTX, hvor hun fortæller om EUX-lærernes muligheder for at komme i kontakt med hinanden: ” [...] *der er i hvert fald mail og Skype og alt, altså de der almindelige elektroniske muligheder, der kan man altid finde hinanden* ” (bilag 7, l. 154-155). Dette illustrerer, at EUX-lærerne har elektroniske værktøjer som mail og Skype til at komme i kontakt med hinanden, hvis der er behov for det, hvilket kan underbygges af, at både EUD- og HTX-lærerne fortalte, at de gjorde brug af mail til at komme i kontakt med hinanden (bilag 5, l. 231-232; bilag 8, l. 185-187). EUX-lærerne nævner dog ikke Skype som en metode, de anvender. Da vi spurgte ind til, hvor ofte EUX-lærerne er i kontakt med hinanden på tværs af lærergrupperne, svarede EUD-lærerne, at det var meget forskelligt og efter behov, hvilket kommer til udtryk i nedenstående uddrag fra deres interview:

I: Og hvor ofte er I, i kontakt med dem [HTX-lærerne]?

Arne: Det er meget forskelligt.

I: Det er meget forskelligt.

Frederik: Jeg har to elever.

Arne: Alt efter behov.

I: Ja okay, alt efter behov.

Anders: Der kan nogle gange gå 14 dage, der kan også nogle gange gå en måned. Så det er ikke sådan daglig kontakt, desværre.

Frederik: Min det er to gange om året. (bilag 8, l. 188-196)

I uddraget kommer det til udtryk, at EUX-lærernes kontakt til hinanden er begrænset, da det er alt fra hver anden uge til et par gange årligt, hvilket HTX-lærerne ligeledes bekræftede ved at fortælle, at de er i kontakt med EUD-lærerne én gang om måneden, hvilket ifølge dem ikke er ofte (bilag 5, l. 253-256). Derudover fortalte to af HTX-lærerne, at deres samarbejde med EUD-lærerne ikke er tilstedeværende (bilag 5, l. 92-93, 171-174). Vi udleder, at dette er et udtryk for, at EUX-lærerne ikke mødes og taler med hinanden ofte, hvilket kan relateres til, at der ikke forekommer jævnlig kontakt og kommunikation mellem dem, som bør forekomme, hvis der skal dannes grundlag for samarbejde (Bang & Dalsgaard, 2005, s. 2; Mattessich & Monsey, 1992, s. 16; Strandgaard m.fl., 1998, s. 62). På trods af at EUX-lærerne ikke er i kontakt med hinanden jævnligt, illustrerer det empiriske materiale, at EUX-lærerne har en fælles interesse i EUX-eleverne og -uddannelsen. Det kommer eksempelvis til udtryk i følgende citat fra en af EUD-lærerne: ”Men, men vi [EUX-lærerne] har jo et fælles mål, vi vil jo eleverne [...] Vi vil jo EUX-uddannelsen” (bilag 8, l. 589-591). HTX-lærerne udtrykte ligeledes deres glæde for EUX-eleverne og uddannelsen, hvilket udtrykkes i nedenstående uddrag fra deres interview:

Henrik: Jeg blev spurgt af en håndværksmester en gang om de der nye EUX’ere der, om de kunne noget, og så sagde jeg til ham jeg kan garantere dig for, at hvis de kan gennemføre en EUX-uddannelse, så kan de noget. Så kan de noget og så vil de også noget. Og jeg vil sige min motivation for at undervise på EUX er, at det er nogle fantastiske unge mennesker og uddannelsen, idéen med uddannelsen synes jeg ellers er god, fordi det er kombinationen af, at vi så har lidt svært ved at få den til sådan 100% at fungere i praksis, men dem der kommer igennem det, de sparker bare røv. Altså, det gør de.

Bibbi: Ja, vi er meget glade for dem.

Henrik: Skønne mennesker at være sammen med. (bilag 5, l. 640-648)

HTX-lærerne udtrykker, at de har interesse i eleverne og uddannelsen, qua de er glade for eleverne og finder dem dygtige samt, at de finder idéen med uddannelsen god, hvilket de ligeledes mener, at EUD-lærerne også gør (bilag 5, l. 319). I forlængelse deraf udtrykte en af HTX-lærerne, at de har brug for et samarbejde med EUD-lærerne der gør, at eleverne føler, at de samarbejder (bilag 5, l. 224). Vigtigheden i at samarbejde omkring eleverne kan ydermere underbygges af interviewet med EUD-lærerne, som er enige i, at HTX-lærerne også har en interesse i samarbejdet (bilag 8, l. 279-281). Det kommer ydermere til udtryk i følgende citat fra EUD-læreren Anders:

Altså jeg synes der er en god EUX-ånd, når vi er samlet, at alle vil det gerne, altså, vi har nogle gange haft, ja det er en del år siden, hvor vi havde nogen, hvor man så godt kunne mærke det her, det brænder de ikke for, altså jeg synes de fleste af dem, der er med i det, de brænder for det her, ikke også, og de brænder for det samarbejde mellem HTX og EUD. Det synes jeg slet ikke, jeg er i tvivl om. (bilag 8, l. 282-286)

Ifølge Anders er de nuværende EUX-lærere engageret i, qua udtrykket ”brænder for”, og har en lyst til samarbejdet omkring EUX. Med udgangspunkt i dette og ovenstående fortolker vi, at EUX-lærerne er internt motiverede for at undervise på EUX, da *intern motivation* ifølge SDT karakteriseres ved, at individer handler og engagerer sig i aktiviteter på baggrund af indre interesse og lyst (Deci & Ryan, 2000, s. 234-235). Det kan samtidig illustrere, at de har en fælles interesse i EUX og eleverne, hvilket vi fortolker kan udtrykke *fælles virksomhed*, da det ifølge Wenger er den praksis, som deltagerne i et praksisfællesskab er fælles om at udøve og tro på (Wenger, 2004, 95). EUX-lærernes interesse i EUX-eleverne kommer ydermere til udtryk ved, at der normalt bliver afholdt to formelle møder mellem EUX-lærerne per skoleår med fokus på EUX-eleverne. Det illustreres i nedenstående citat fra interviewet med uddannelseslederen på EUX, hvor vi spurgte ind til, hvor ofte der foregår fællesmøder EUX-lærerne imellem:

Det vil jeg sige, det er sådan efter behov. Jeg plejer at arrangere på grundforløb 1, typisk ét fælles møde midt på grundforløb 1, hvor vi sådan tager status på, hvad er det for nogle elever, vi har fået ind ad døren, hvordan går det med dem, fungerer de og så videre, har vi nogle vi skal have kaldt ind til en konsultation, forældrekonsultation, og sådan nogle ting [...] og ellers så plejer vi også altid på grundforløb 2 at have et møde, hvor vi lige mødes og snakker elever. (bilag 6, l. 405-410)

Citatet illustrerer, at der bliver afholdt ét møde per grundforløb med fokus på elevernes trivsel, hvilket svarer til to møder årligt. Det kan underbygges af, at både HTX- og EUD-lærerne oplever, at årsagen til de kontakter hinanden ofte er i forbindelse med håndtering af konflikter omhandlende eleverne (bilag 5, l. 245-252; bilag 8, l. 229-235). I henhold hertil beskrev en af HTX-lærerne, Carl, deres samarbejde med EUD-lærerne på grundforløbene som en fastholdelsespolitik, der handler om

”hvordan får man nogle elever, der begynder på en uddannelse, til at have lyst til at blive ved med at gå på denne uddannelse” (bilag 5, l. 239-241). Ifølge Wenger karakteriseres *meningsforhandling* ved *deltagelse* og *tingsliggørelse* (Wenger, 2004, s. 66). *Deltagelse* kan indebære at have eller tage del i eller være fælles med andre om noget (Wenger, 2004, s. 71). I og med lærerne tager del i et møde med hinanden fortolker vi, at det kan være et udtryk for *deltagelse*. Ifølge Wenger karakteriseres *tingsliggørelse* ved værktøjer, symboler, historier, dokumenter, udtryk og begreber der tillægges betydning og udgør fokuspunkter, som meningsforhandlingen kan organiseres omkring (Wenger, 2004, s. 73). På møderne har de fokus på EUX-elevernes trivsel, hvilket vi fortolker kan være et udtryk for *tingsliggørelse*, da elevernes trivsel er et aspekt, som har betydning for EUX-lærerne, da de fortalte os, at de er glade for og har interesse i samt gerne vil EUX-eleverne (bilag 5, l. 319, 640-648; bilag 8, l. 589). Derfor udleder vi, at EUX-lærerne indgår i meningsforhandlinger på deres fælles møder med fokus på elevernes trivsel. Dette kan relateres til en af de organisatoriske forudsætninger for samarbejde, som indebærer, at det skal være muligt at kommunikere om arbejdet, eksempelvis på møder (Petersen, 2000, s. 9). I forlængelse af dette beskriver Wenger, at *fælles repertoire* kan anvendes som en ressource til *meningsforhandling* (Wenger, 2004, s. 101). Derfor fortolker vi, at fællesmøderne kan udtrykke en fælles ressource, som EUX-lærerne anvender til at meningsforhandle omkring deres fælles praksis, hvilket som tidligere beskrevet er EUX-uddannelsen og -eleverne. Det kan relateres til evalueringen af NCE og Rambøll, der viser, at et velfungerende samarbejde mellem EUX-lærerne med tydeligt samspil mellem fagene forløber på erhvervsskoler, hvor der afholdes store fællesmøder mellem alle de involverede EUX-lærere (NCE & Rambøll, 2017, s. 28). I den forbindelse afholdes der fællesmøder EUX-lærerne imellem, men i og med uddannelseslederen for EUX, Louise, og EUX-lærerne fortæller, at det er EUX-elevernes trivsel, der er i fokus på møderne, kan det samtidig illustrere, at der normalt ikke fokuseres på sammenhængen mellem EUX-fagene på fællesmøderne. Hertil fortalte Louise, at der for første gang blev afholdt ét opstartsmøde i starten af januar for at drøfte undervisningen i løbet af foråret, hvilket havde været en positiv oplevelse (bilag 6, l. 335-349). Hverken HTX- eller EUD-lærerne udtrykte, hvordan de oplevede opstartsmødet udover EUD-læreren Arne, der fortalte at ”*det var kun en time til halvanden, og det kan man ikke lave et samarbejde på et halvt år for*” (bilag 8, l. 271-272). Arnes udtalelse kan illustrere et ønske om, at der afholdes flere møder, men det kan også illustrere et ønske om, at der afsættes mere tid, hvis der afholdes lignende møder fremadrettet. Under alle omstændigheder kan det udtrykke, at han ønsker mere tid til at mødes med HTX-lærerne, hvilket er et aspekt, som bliver uddybet yderligere i afsnit 4.3.

4.2.1 Sammenfatning

EUX-lærerne kan komme uformelt i kontakt med hinanden per mail og over Skype, men på trods af det, er EUD-lærerne ikke i jævnlig kontakt med hinanden, da kontakten er alt fra ikke tilstedeværende til et par gange årligt. På tværs af lærergrupperne er lærerne internt motiveret for at undervise på EUD, som er deres fælles praksis, da de udtrykker en interesse og lyst i eleverne og uddannelsen, hvortil de meningsforhandler på halvårslige fællesmøder omkring EUD-elevenes trivsel. Møderne er i den forbindelse en ressource til, at EUD-lærerne samarbejder omkring EUD-elevenes trivsel og fastholdelse på uddannelsen. Derudover har der kun været fokus på sammenhængen mellem den erhvervsfaglige og gymnasiale del af EUD på ét opstartsmøde, som de afholdte i januar, men det er ifølge en af EUD-lærerne ikke tilstrækkeligt til at etablere et samarbejde.

4.3 Forskellige behov for at omgås hinanden og manglende tid

Under interviewet med EUD-lærerne udtrykte de enighed i, at de har for lidt samarbejde med HTX-lærerne (bilag 8, l. 116-120). EUD-lærerne ønsker mere tid sammen med HTX-lærerne (bilag 8, l. 705-706), og derudover fortalte de, at de har et fagligt behov for at omgås HTX-lærerne mere, da de gerne vil ”*have indrettet et samarbejde*” (bilag 8, l. 601, 640-645). Ifølge SDT karakteriseres *tilhørsforhold* ved, at individer har et behov for at føle sig forbundet til andre mennesker (Deci & Ryan, 2000, s. 231). Derfor fortolker vi, at EUD-lærernes behov for *tilhørsforhold* ikke opfyldes tilstrækkeligt, da de gerne vil have mere tid med HTX-lærerne samt omgås dem mere fagligt. I forbindelse med dette tilkendegav EUD-læreren Anders, at det vil være dejligt med en kantine, hvor de kan holde pauser sammen med HTX-lærerne, da det vil give dem mulighed for at snakke arbejde (bilag 8, l. 546-550). I den forbindelse kan en fælles kantine være et rum, hvor EUD-lærerne har mulighed for at mødes på tværs af lærergrupperne, hvilket kan relateres til at en fælles kontekst, eksempelvis et fælles kontor eller lærerværelse, kan forudsætte samarbejde (Bang & Dalsgaard, 2005, s. 2; NCE & Rambøll, 2017, s. 27; Stoll m.fl., 2006, s. 240). Det vil dog ikke nødvendigvis fungere på erhvervsskolen, da det vil kræve, at lærerne for det første benytter kanten samt koordinerer om, hvor de skal holde pause. Det kom eksempelvis til udtryk ved, at rektoren for HTX fortalte, at det ikke er nemt for HTX- og EUD-lærerne at mødes spontant, og hvis det skal forekomme i pauserne, kan de mødes i kanten, men da der kun er få EUD-lærere der spiser frokost der, skal det nærmest aftales før det lykkedes dem at mødes (bilag 7, l. 251-254). Derudover vil det kræve, at lærerne taler om undervisningen, når de mødes i pauserne. Dette aspekt kom på tale under interviewet med EUD-lærerne, hvor Frederik gav udtryk for, at han i modsætning til Anders ikke ønsker at holde pause med andre lærere, hverken fra EUD eller HTX:

[...] jeg har ikke et behov for at bruge mine pauser fælles med EUX og jeg mener heller ikke de [HTX-lærerne] har, det kan jeg ikke udtale mig om, men jeg har ikke et ønske om det. Jeg mener, at den tid vi skal have sammen, den skal netop prioriteres i de fagtermer og de rammer, der bliver sat af til det [...] jeg er bange for, hvis jeg begynder at skal sidde sammen med Martin og alle engelsklærerne og naturfagslærer, så er jeg bange for jeg kommer så meget væk fra alle de nødvendige ting jeg skal have gjort i min pause, jeg skal have gjort mig klar og der er en deadline klokken ti minutter over, bum, bum, jeg er bange for det kommer til at gå udover det. Så vil jeg egentlig fjerne mig fra det samarbejde, så bliver de en klods om benet, og det ønsker jeg ikke det skal være. (bilag 8, l. 605-618)

Frederik tilkendegiver, at han ikke har behov for at omgås lærerne i pauserne, da det vil medføre, at han mister tid til at lave andre opgaver, som han skal bruge sine pauser på. Derfor udleder vi, at hvis EUX-lærerne holder pauser på tværs af lærergrupperne i kantinen, vil han ikke nødvendigvis gøre brug af kantinen eller tale om EUX-undervisningen, når han er der. Ifølge Deci og Ryan er det individuelt, hvor meget behovet for *kompetence*, *autonomi* og *tilhørsforhold* skal opfyldes før individer føler sig internt motiveret (Deci & Ryan, 2000, s. 232). I henhold til dette fortolker vi, at selvom Anders og Frederik begge har et behov for at omgås HTX-lærerne fagligt, så er graden hvorved de skal have opfyldt behovet for *tilhørsforhold* forskelligt: Hvis Anders skal få opfyldt behovet tilstrækkeligt, vil han foretrække at omgås HTX-lærerne i pauserne, hvorimod Frederik vil foretrække at mødes med HTX-lærerne udenom pauserne. Vigtigheden i at tage hensyn til graden, hvorved de psykologiske behov opfyldes, hos lærerne kan underbygges af, at Frederik pointerer, at han vil fjerne sig fra samarbejdet, samt HTX-lærerne vil blive ”en klods om benet”, hvis han også skal omgås dem i pauserne (bilag 8, 617-618). Vi fortolker derfor, at hvis samarbejdet opfattes som besværligt og ufrit, vil Frederik ikke længere have lysten til at være en del af det, da oplevelsen af kontrol og styring ifølge SDT kan have demotiverende indvirkning på individers lyst til at handle (Deci & Ryan, 2000, s. 233). Både EUD- og HTX-lærerne er enige i, at de har et samarbejde med hinanden (bilag 8, l. 658; bilag 5, l. 161), men i modsætning til EUD-lærerne giver nogle af HTX-lærerne ikke udtryk for, at de har behov for at omgås EUD-lærerne yderligere end, hvad de allerede gør. Dette kommer til udtryk i nedenstående uddrag fra interviewet med HTX-lærerne, hvor vi spurgte ind til deres behov for at omgås EUD-lærerne:

Dennis: *De tømrer og murer jeg skal arbejde sammen med, VVS'er har jeg også med at gøre, det er meget fint. Rigtig godt.*

Bibbi: *Ja bare man går over og snakker med dem, så er det rigtig, rigtig godt. (bilag 5, l. 485-487)*

HTX-lærerne svarer ikke direkte på, om de har et behov for at omgås EUD-lærerne, men det kan udledes, at i og med de svarer, at deres samarbejde fungerer rigtig godt, så har de ikke yderligere behov for at omgås EUD-lærerne, hvilket ifølge Bibbi ikke er ofte (bilag 5, l. 254). Det er dog tankevækkende, hvis det er tilfældet, da Dennis og Bibbi til dagligt er nogle af de lærere, der samarbejder med EUD-lærerne, som vi interviewede, hvor de pågældende EUD-lærere, som tidligere nævnt, har behov for at omgås HTX-lærerne mere fagligt. Dette kan som tidligere nævnt begrundes med udgangspunkt i SDT ved at graden, hvormed de enkelte EUD-lærere har behov for at opleve *tilhørsforhold* til hinanden, er individuelt. I forlængelse heraf kom det til udtryk, at HTX-læreren Henrik, i modsætning til Dennis og Bibbi, har et ønske om at bruge mere tid med EUD-lærerne:

Men der skal være en fælles tid og rum til at lave det samarbejde, ikke, og hvis vi selv skal finde det tid og rum i vores kalendere jamen, når ikke engang vi kan se hinandens kalendere, så kan vi jo i praksis ikke. (bilag 5, l. 553-562)

I og med Henrik fortæller, at der skal være et fælles rum til samarbejdet, fortolker vi, at det kan udtrykke et behov for at opnå større *tilhørsforhold* til EUD-lærerne, da behovet for *tilhørsforhold* karakteriseres ved at indgå i tætte relationer med andre mennesker (Deci & Ryan, 2000, s. 231). Samtidig kan citatet illustrere, at Henrik ikke får opfyldt sit behov for *kompetence* tilstrækkeligt. Grunden hertil er, at hans muligheder for at samarbejde med EUD-lærerne er begrænset, da han mangler viden om deres daglige beskæftigelser, hvilket ligeledes blev skitseret i afsnit 4.1, hvortil besiddelse af den viden, det kræver at gennemføre en opgave, karakteriserer behovet for *kompetence* (Deci & Ryan, 2000, s. 231). Samtidig kommer tidsaspektet til udtryk, hvor Henrik udtrykker, at der også skal være fælles tid til samarbejdet. Dette er et aspekt, som alle EUD-lærerne er enige i, er en udfordring, hvilket de udtrykte flere gange under interviewene (bilag 5, l. 429-438, 553-562; bilag 8, l. 303-309, 797-800, 895). Det kommer eksempelvis til udtryk i følgende citater af henholdsvis Bibbi, Henrik og Anders:

[...] det er svært at få muligheder for det [kollegasamarbejde], fordi som sagt, så er de [EUD-lærerne] jo booket op og vi [HTX-lærerne] er booket op, og så er det svært, så det er noget vi selv skal tage initiativ [...] (bilag 5, l. 150-151)

I praksis vil jeg sige at samarbejdet i de to fag jeg har undervist i, der er det [samarbejdet] ikke tilstedeværende, fordi [...] når vi har dem [EUD-eleverne] i de perioder, vi har dem, der er de [EUD-lærerne] fuldt optaget med anden undervisning, så vi har jo svært ved at finde et tidspunkt hvor vi kan sige, så kan vi sætte os ned og snakke om det [...] (bilag 5, l. 92-95)

Det kører på tid. Hvis vi havde tiden, så ville det være anderledes. Men nogen gange så er man nødt til at nedprioritere det [samarbejdet] fordi man har ikke tiden. (bilag 8, l. 728-731)

I citaterne udtrykker EUX-lærerne, at det er svært at finde tiden til at samarbejde med hinanden på tværs af lærergrupperne. Det skyldes, at når HTX-lærerne underviser EUX-eleverne, så foretager EUD-lærerne anden undervisning og omvendt, hvilket medfører, at EUX-lærerne hele tiden er booket op. Dette gør det svært for lærerne at koordinere, hvornår det er muligt at mødes, og derudover medfører det, at samarbejdet bliver nedprioriteret til fordel for andre anliggender. Lederne er også enige i, at tid er en udfordring for EUX-lærernes samarbejde (bilag 6, l. 358-364; bilag 7, l. 50-53). Dette udtrykte campuschefen for EUD eksempelvis ved at fortælle, at *”det er faktisk det springende punkt her, det er lærernes tid til at være sammen. Det er mega svært [...]”* (bilag 3, l. 124-125). Ifølge faglitteraturen omhandlende PLF er samtale og udveksling vigtige forudsætninger, men det kræver, at der er tid til det, og at tiden ligeledes bliver afsat. Her viser forskning udarbejdet af Hord, at manglende tid er en af de største oplevede problemer, når der ønskes at skabe rammerne for kollegasamarbejde, eftersom *”it has been cited as both a barrier (when it is not available) and a supportive factor (when it is present) by staffs engaging in school improvement”* (Hord, 1997, s. 14). I forbindelse hermed viser evalueringen af NCE og Rambøll ligeledes, at manglende tid er den største årsag til, at lærersamarbejdet omkring fagene på EUX ikke fungerer (NCE & Rambøll, 2017, s. 2). Ifølge rektoren for HTX, Sasha, har ledelsen forsøgt at tage forbehold for tidsmanglen ved at arbejde på, at alle lærere har undervisningsfri på de samme tidspunkter hver uge, så de har mulighed for at mødes (bilag 8, l. 144-149). Det kommer eksempelvis til udtryk i følgende citat fra hendes interview:

Så vi prøver at skabe nogle muligheder ved at sige, jamen, vi har nogle mødetidspunkter, hvor der ikke er nogen elever, der har undervisning, men igen, så kan vi gøre det for grundforløbet, det er lidt sværere at gøre det for hovedforløbet, fordi de har faktisk flere timer end grundforløbet. Så grundforløbet de har 26 lektioners undervisning om ugen, og det kan man sagtens lave ved at have nogle korte dage, men det er lidt svært på hovedforløbet, hvor de måske har næsten 30. Men vi forsøger at skabe nogle huller, sådan mandag og onsdag eftermiddag, men det er jo der, at alle møder skal afvikles [...] (bilag 7, l. 236-242)

I citatet fortæller Sasha, at de prøver at skabe tid til, at lærerne kan mødes mandag og onsdag eftermiddag. Her kan udtalelsen *”men det er jo der, at alle møder afvikles”* illustrere, at på trods af dette er det stadig svært at give EUX-lærerne tid, da tidsrummene ikke kun er forbeholdt EUX-lærernes møder, men også de resterende lærere på erhvervsskolen, herunder lærere der underviser på HTX og EUD. Dette kan relateres til, at ledelsen skal forsøge at skabe rammerne for, at der kan

forekomme professionel dialog mellem lærerne, eksempelvis ved at skabe fælles rum og tid til, at lærerne kan interagere med hinanden (Bolam m.fl., 2005, s. 71). Det kan ydermere relateres til evalueringen af NCE og Rambøll der peger på, at der ikke kan skabes synergi mellem EUX-fagene på erhvervsskoler, hvor ledelsen ikke har tilstrækkeligt fokus på at organisere lærerne, hvilket medfører, at lærerne får begrænset rum til at skabe synergi mellem fagene (NCE & Rambøll, 2017, s. 29). Hertil tyder det på, at ledelsen på erhvervsskolen forsøger at organisere lærerne således, at de får rum til at mødes, men det er dog qua citatet svært at skabe tidsrum til at lærerne kan mødes på hovedforløbene, da lærerne har flere undervisningstimer og derfor længere dage.

4.3.1 Sammenfatning

EUX-lærerne har både internt i og på tværs af lærergrupperne forskellige behov for at opnå *tilhørsforhold* til hinanden, da nogle ønsker at omgås hinanden mere end andre. Det er også gældende i forbindelse med pauserne: Hvis EUX-lærerne holder fælles pauser sammen i kantinen, kan det give dem en fælles kontekst, hvori de kan drøfte undervisningen, men det vil kun forekomme, hvis lærerne benytter kantinen samt har lyst til at drøfte undervisningen. Hertil vil en af EUD-lærerne opleve samarbejdet omkring undervisningen som demotiverende, hvis han skal bruge sine pauser på det, da det vil føles som en klods om benet, når han i forvejen har andre arbejdsopgaver, han skal nå i pauserne. I forlængelse deraf er EUX-lærerne og lederne enige i, at manglende tid er en stor udfordring i forbindelse med samarbejdet, da lærernes travlhed med anden undervisning ofte medfører, at det er svært at finde tiden til at mødes på tværs af lærergrupperne, hvorved samarbejdet nedprioriteres. Derfor forsøger lederne at give alle lærerne på erhvervsskolen undervisningsfri på samme tid to gange ugentligt, så der er afsat tid i deres skema til at afholde møder. Dette er dog svært at indføre for lærerne, der underviser på EUX-hovedforløbene, da de har flere undervisningstimer end lærerne, der underviser på EUX-grundforløbene.

4.4 Uddannelseslederens rolle

Ifølge faglitteraturen og forskningen omhandlende samarbejde kan ledelsens adfærd have betydning, hvilket ligeledes kommer til udtryk som værende en faktor, der har betydning for EUX-lærerne på erhvervsskolen. I forbindelse hermed fokuserer følgende delanalyse på uddannelseslederen og hendes rolle, da hun har ansvaret for EUX. Derudover henviste EUX-lærerne primært til hende, når vi spurgte ind til ledelsens betydning for samarbejdet under interviewene. Uddannelseslederen, Louise, har en koordinerende rolle som leder for EUX, hvilket kommer til udtryk i nedenstående citat, hvor hun forklarer, hvad hendes arbejdsopgaver indebærer:

Det her med at få uddannelsen, EUX-uddannelsen, til at hænge sammen på tværs af de forskellige uddannelser, erhvervsuddannelser, der er involveret i det, og de afdelinger der står for dem hver især, og at få gymnasiet på samme måde involveret i det, og er alt fra at sidde og lave overordnet planlægning af fordelingen af tid på erhvervsuddannelse og fordeling af tid på gymnasiet og fastlægge nogle skoleperioder, tale med mester, organisere med de enkelte uddannelsesledere hvordan får vi lavet nogle ting, hvis der er nogle tværgående opgaver, prøve at være skarp på at forbedre vores procedure, når de får indkaldelser, at der står det der faktisk skal stå, så de ikke møder op, som de stadigvæk gør, på de forkerte tidspunkter på de forkerte steder, fordi de får sådan en standard melding i forhold til det er sekretær i erhvervsuddannelsessystemet, der sidder med det, og vi gør noget andet på gymnasiet [...] Så der er rigtig mange, hvad kan man sige, koordinerende ting i det (bilag 6, l. 9-20)

Citatet illustrerer, at Louise arbejder med at skabe sammenhæng og struktur i EUX-uddannelsen samt forsøger at udnytte tiden bedst muligt ved at planlægge og fordele tiden på henholdsvis EUD og HTX. I forbindelse hermed oplever HTX-lærerne, at det fungerer godt, når hun har ansvaret for at strukturere og tilrettelægge uddannelsen, og derudover oplever de, at hun er meget engageret i EUX (bilag 5, l. 379-394). EUD-lærerne er enige i, at hun er et dygtigt bindeled mellem HTX og EUD (bilag 8, l. 381-382), og da vi spurgte ind til, hvilken betydning Louises adfærd har for HTX-lærernes samarbejde med EUD-lærerne, svarede HTX-læreren Dennis, at ”*Louises positive tilgang har holdt os indenfor EUX-folden faktisk, ellers var vi stukket af, det tror jeg*” (bilag 5, l. 401-402). Årsagen til at de ellers var stukket af skyldes, at ledelsen tidligere ikke fungerede på EUX, men både HTX- og EUD-lærerne udtrykte, at det er bedre efter Louise har fået rollen som uddannelsesleder for EUX (bilag 5, l. 386-388; bilag 8, l. 375-380). Dette kan illustrere, at EUX-lærerne oplever, at Louises adfærd har betydning for deres samarbejde, hvilket kan relateres til faglitteraturen på området, hvor lederen ifølge Petersen bør forsøge at få samarbejdet til at fungere i organisationen, mens faglitteraturen omhandlende PLF viser, at ledelsens engagement er vigtig, da ledelsen bør have et ansvar for at fremme og vedligeholde samarbejdet (Bolam m.fl., 2005, s. 142; Petersen, 2000, s. 56). Ifølge EUX-lærerne er Louise tilgængelig overfor dem, og de kan som regel altid fange hende (bilag 5, l. 379-380; bilag 6, l. 458-468; bilag 8, l. 390-391, 531-532), og da vi spurgte EUD-lærerne ind til, om de oplevede, at Louise støtter deres samarbejde med HTX-lærerne, svarede Frederik følgende:

Ja, Louise efterspørger, hvad jeg vil vide, og går videre til sin egen og efterspørger det ved vores leder, om det er muligt. Altså Louise, vil jeg sige, er bindeledet, fordi vores leder tager ikke kontakt til EUX, men Louise stikker en føler ned hist og her og eftersøger de oplysninger, vi skal have, går til min leder, hvis det er nødvendigt og så videre, går tilbage til HTX. Jeg synes at Louise er nøglen i det [...]. (bilag 8, l. 394-399)

Citatet illustrerer, at Louise er efterspørgende og opmærksom på lærerne ved at efterspørge, hvad EUD-lærerne vil vide samt ”*stikke en føler ned hist og her*”, hvilket vi fortolker kan udtrykke en demokratisk leder, da det er en leder, der bør tale med og være opmærksom på sine medarbejdere (Bakka & Fivelsdal, 2014, s. 229; Petersen, 2000, s. 59). I og med Louise efterspørger oplysninger, lærerne skal bruge, kan det illustrere, at hun hjælper dem med at opnå nødvendig viden for at løse en opgave. Derfor fortolker vi, at Louise bidrager til at opfylde EUX-lærernes behov for *kompetence*, eftersom det karakteriseres ved at have de nødvendige forudsætninger for at løse en given opgave (Deci & Ryan, 2000, s. 231). Samtidig bør lederen være åben overfor kommunikation, nye idéer og informationer samt værdsætte og støtte de involverede i samarbejdet (Ohlinger m.fl., 2003, s. 474; Riege, 2005, s. 31). Åbenhed overfor idéer og informationer kommer eksempelvis til udtryk ved, at Louise eftersøger oplysninger blandt lærerne, mens hendes støtte overfor EUX-lærerne kommer til udtryk ved, at da vi spurgte hende ind til, hvordan hun er involveret i samarbejdet, svarede hun blandt andet ” [...] *jeg har valgt at sige, er man i tvivl om noget, så skal man komme og spørge mig*” (bilag 6, l. 460). Dette kan underbygges af, at EUD-læreren Anders fortalte, at hvis de har et problem, så kan de altid gå til Louise, hvilket de ligeledes gør (bilag 8, l. 724). Ifølge SDT karakteriseres behovet for *tilhørsforhold* blandt andet ved, at udvise omsorg overfor andre (Deci & Ryan, 2000, s. 231). Vi fortolker, at Louises opførsel, herunder at hun er opmærksom på og støttende overfor EUX-lærerne, kan danne grundlag for, at hun bidrager til at opfylde behovet for *tilhørsforhold* hos dem. Grunden hertil er, at EUX-lærerne som tidligere nævnt giver udtryk for, at de er glade for Louises positive tilgang og engagement i EUX, hvortil HTX-læreren Dennis udtrykte, at det har betydning for lærernes lyst til at blive ved med at være en del af EUX. I forbindelse hermed er det dog relevant at være opmærksom på, at Louises adfærd ikke nødvendigvis bidrager til at opfylde behovet for *tilhørsforhold* hos alle EUX-lærerne, da det er individuelt hvor meget de tre psykologiske behov skal opfyldes, før individer føler sig motiveret (Deci & Ryan, 2000, s. 232). I henhold til EUD-læreren Frederiks ovenstående citat udtrykker han, at hans leder ikke tager kontakt til EUX. Dette skabte en undren hos os, eftersom forskningen viser, at et velfungerende samarbejde kan afhænge af, at lederen bør agere som rollemodel ved at udvise adfærd, der er vigtigt for teamarbejde (Ohlinger m.fl., 2003, s. 474; Riege, 2005, s. 31). I og med jævnlig kontakt, kommunikation og udveksling forbindes med samarbejde kan det udledes, at EUD-lærernes respektive uddannelseslederes begrænset kontakt til Louise ikke er eksemplificerende i forhold til at udvise adfærd, der forbindes med et velfungerende samarbejde. Ifølge Louise er det dog lettere for hende at tage direkte kontakt til EUD-lærerne, hvis hun skal tale med dem, end hvis det først skal via deres respektive uddannelsesledere (bilag 6, l. 312-

327). Det er umiddelbart heller ikke et aspekt der har betydning for samarbejdet, da EUD-lærerne udtrykker, at det passer dem fint, at kontakten forløber ved, at Louise går direkte til dem (bilag 8, l. 222-224). Det kommer ydermere til udtryk i nedenstående uddrag fra deres interview:

Frederik: *Jo, men Louise er også god, hun går heller ikke til min leder, hvis der er noget med en elev i forhold til hans arbejdsgiver eller i forhold til nogle mangler i hans undervisning eller noget han har været fraværende med eller har haft personligproblemer. Hun går ikke til vores leder, som så går til mig, hun går til os, og så informerer vi vores leder om, hvad der er nødvendigt for at få tingene til at ske. Og det er rigtigt som du siger, der går hun direkte til os.*

Anders: *Og det er vi glade for.*

Frederik: *Og det har lederne jo sådan set selv sagt, jamen det er bedre Louise, at du face-to-face gør det den vej, så det, der følger vi ikke helt organisationsplanen, men det fungerer faktisk bedst sådan.*

Anders: *Også vores ledere i de pågældende afdelinger har sagt det styrer I. Det har vi tillid til, at I, det magter I, og det er jo også rart.*

Frederik: *Det er også rart.*

Anders: *Det giver også, det giver måske det bedste resultat på den måde at vi er nødt til at have fingeren på pulsen med hvad der sker, og ikke bare kan sige jamen det er der nogen andre, der har, fordi den ligger ved os, og det ved vi. (bilag 8, l. 430-443)*

I ovenstående uddrag fortæller Frederik og Anders, at deres nærmeste ledere også finder det nemmere, hvis Louise tager direkte kontakt til EUD-lærerne. Det kan illustrere, at det er aftalt, og kan derfor muligvis forklare, hvorfor Frederik som tidligere nævnt udtrykker, at hans leder ikke tager kontakt til EUX, da det normalt foregår ved, at EUD-lærerne tager kontakt til deres nærmeste ledere, efter de har været i kontakt med Louise. Derudover illustrerer uddraget, at Frederik og Anders er glade for, at det forløber på den måde, da det giver dem ansvar og selvbestemmelse. Dette kommer yderligere til udtryk i følgende uddrag fra deres interview, hvor vi spurgte dem ind til, hvilken betydning selvbestemmelse har i forbindelse med deres arbejde:

Frederik: *Stor betydning og det synes jeg egentlig at jeg har svaret på, det har jeg i hvert fald. Sådan som jeg ser det, også i forhold til det Anders sagde, selvbestemmelsen den er vigtig i forhold til at der er færre led, altså friheden til at bestemme og tage fælles ansvar, vil jeg sige. Det er også vigtigt, at man har rygdækningen til at tage det ansvar, men det er også vigtigt vi ved, at vores, undskyld jeg siger det, røv er i klaskenhøjde, hvis vi får gjort tingene forkert, så kan vi jo ikke sige, at det er ledelsens skyld, så er det netop os selv, og det får os også til at tage et andet ansvar, synes jeg. Jeg synes at det, det brede ansvar og det synes jeg er vigtig, vi har fået lov til at tage et ansvar.*

Anders: *Vi har fået lov til at tage ansvar med en ledelse der står bag os i fordi, at de ved at vi har gjort det bedste.*

Frederik: *Det synes jeg er meget vigtigt. (bilag 8, l. 714-723)*

Frederik og Anders fortæller, at muligheden for at bestemme selv og tage ansvar er vigtigt for dem, men samtidig fortæller de, at det er vigtigt, at de får opbakningen til at tage ansvaret, hvilket de oplever, at de får. Opbakningen kan relateres til vigtigheden i at opleve omsorg, hvilket som tidligere nævnt kan udtrykke opfyldelsen af behovet for *tilhørsforhold*. Det kan derudover relateres til behovet for *autonomi*, da det karakteriseres ved selvbestemmelse og at handle ud fra egen integritet (Deci & Ryan, 2000, s. 231). På den måde fortolker vi, at Louises direkte kontakt og koordinering med EUD-lærerne omkring diverse informationer danner grundlag for at støtte opfyldelsen af deres behov for *autonomi*, da Frederik og Anders er enige i, at det er vigtigt og rart, at de må påtage sig et ansvar. Derudover giver det dem friheden til selv at bestemme, eksempelvis om deres nærmeste leder skal inddrages eller ej. Måden hvorpå Louises adfærd har betydning kommer også til udtryk ved, at hun opsætter møder mellem EUX-lærerne på grundforløbene (bilag 3, l. 113-117; bilag 7, l. 248-250). Dette foregår ifølge EUX-lærerne ved, at Louise indkalder dem til møder på tværs af lærergrupperne, så de kan mødes og tale om EUX, hvilket kommer til udtryk i nedenstående citat fra HTX-læreren Henrik:

Jeg har haft nogle vejledninger på noget SSO-opgave med dem [EUD-lærerne], det er en obligatorisk opgave de [EUX-eleverne] skal lave, og der har det været Louise der har taget initiativ til at jeg sammen med deres EUD-vejledere har sat os ned og så lavet en vejledningsseance sammen med dem, og det fungerer fint, og det er fordi det er sådan et kort, overskueligt forløb, hvor vi skal vejlede nogle timer, og så sidder vi der begge to og så fortæller deres EUD-lærere om, hvad muligheder han ser i den opgave, og så fortæller jeg så, og så sidder vi og det kan koordineres i praksis i løbet af et møde på en 3 timers varighed. (bilag 5, l. 266-274)

I citatet beskriver Henrik, hvordan Louise har taget initiativ til, at han mødes med nogle af EUD-lærerne for at vejlede på en faglig opgave, som EUX-eleverne skal udarbejde. Dette uddyber han senere i interviewet ved at fortælle, at Louise tager initiativ til at støtte samarbejdet gennem booking af mødelokaler til lærerne, så de kan tage fysisk del i samme møde (bilag 5, l. 396-399). I forbindelse hermed fortolker vi, at Louise stimulerer til samarbejde, fordi hun opsætter møder lærerne imellem, hvilket ifølge Petersen er en organisatorisk forudsætning for samarbejde (Petersen, 2000, s. 9). Dette kan samtidig relateres til forskningen omhandlende PLF, hvor ledelsen har et ansvar om at skabe rammerne for, at der kan forekomme professionel dialog mellem lærerne, eksempelvis ved at skabe fælles rum og tid til, at lærerne kan interagere med hinanden (Bolam m.fl., 2005, s. 71). I og med

Henrik forbinder dette med støtte kan det samtidig være en måde, hvorpå hun kan udvise omsorg overfor EUX-lærerne, hvilket kan relateres til opfyldelsen af behovet for *tilhørsforhold* (Deci & Ryan, 2000, s. 231). Ifølge Louise skal hun også selv opleve støtte, hvis hun skal fortsætte med at engagere sig i EUX. Det kommer til udtryk i følgende citat fra hendes interview, hvor vi spurgte ind til, om hun forsøgte at støtte EUX-lærernes samarbejde:

Jeg synes den er lidt svær, fordi det er, på den ene side har jeg forsøgt at tage nogle initiativer [...] jeg beskrev et stort projekt med hvordan vi kunne, hvordan teknikfagene kunne blive omdrejningspunktet for hvordan vi fik et bedre samarbejde mellem gymnasiedelen og erhvervsuddannelsesdelen og fik det godkendt og fik lov at lave sådan et stort projekt, hvor vi trak alle gymnasielærerne, der havde med det at gøre, og faglærere ud og de fik en dag sammen og fik en evalueringsdag sammen og en opfølgingsdag, men det måtte jeg skrinlægge igen, fordi man ude på smede og industritekniker uddannelserne simpelthen boykottede det og sagde det kan vi ikke sætte lærere af til. Jeg snakkede med dem i juli måned, der snakkede vi sammen i slut juli, og det var i november jeg ville have den dag, og de kunne allerede i juli måned sige til mig, jamen det var et projekt jeg havde fået godkendt, altså direktionen havde godkendt projektet, ikke, det kunne de ikke. Og når jeg ikke har magt og stjerner nok på skuldrene til at sige, prøve at høre, det skal I, fordi det gavner EUX-uddannelsen, det giver god mening, vi gør det her, så er det jo sådan at løbe panden mod en mur, og det kan man ikke blive ved med at holde til, så et eller andet sted har jeg sådan, når I siger det der med at støtte, så vil jeg rigtig gerne støtte, men omvendt vil jeg også sige, at hvis ikke jeg får støtte til at trække nogle initiativer igennem og gøre nogle ting, der er gode for EUX-uddannelsen, altså, så dør den ligesom der. Jeg kunne nok godt støtte mere, men for at jeg kan støtte mere, så synes jeg, at jeg skal have mere støtte, kan I følge mig. Og den, der er simpelthen noget der, der ikke hænger sammen, og vi organisatorisk ikke har fået løst endnu. (bilag 6, l. 470-491)

Ifølge Louise havde hun forsøgt at igangsætte et projekt i teknikfaget for at skabe bedre samarbejde mellem den gymnasiale og erhvervsfaglige del af EUX-uddannelsen, hvilket var blevet godkendt af direktionen. Det var dog ikke muligt at gennemføre projektet, da der ikke kunne afsættes lærere til projektet. I citatet kommer det ikke til udtryk, hvem fra de pågældende uddannelser der ikke støttede projektforslaget, men i og med hun tidligere i interviewet udtalte ”*jeg oplever egentlig nogle gange, når der er bremseklodser i systemet, så er det ikke lærerne, så er det uddannelseslederne der typisk bremser nogle ting*” (bilag 6, l. 550-552), udleder vi, at det er uddannelseslederne på de respektive afdelinger, hun hentyder til. Ifølge SDT karakteriseres behovet for *tilhørsforhold* blandt andet ved, at individer oplever omsorg fra andre (Deci & Ryan, 2000, s. 231). Grundet udtalelsen ”*så er det jo sådan at løbe panden mod en mur*” udleder vi, at Louise udtrykker en frustration over, at uddannelseslederne ikke støttede op om projektet, hvilket vi fortolker kan være et udtryk for manglende omsorg. Dette kan ydermere underbygges af, at hun udtaler, at hvis hun skal udvise støtte

overfor EUX-lærerne og EUX-uddannelsen, så kræver det også, at hun oplever mere støtte. Ifølge SDT er det de sociale omgivelser, der skal støtte opfyldelsen af de tre psykologiske behov (Deci & Ryan, 2000, s. 229). Derfor fortolker vi, at Louise ikke får opfyldt sit behov for *tilhørsforhold* tilstrækkeligt i henhold til at støtte EUX grundet manglende støtte fra uddannelseslederne. I den forbindelse kan udtalelsen ”*når jeg ikke har magt og stjerner nok på skuldrene til at sige, prøve at høre, det skal I*” illustrerer, at hun ikke har autoriteten til at få projektforslag gennemført, muligvis fordi hun mangler støtte fra direktionen. Det undrer os dog, hvis dette er tilfældet, eftersom projektet var blevet godkendt af direktionen. I forlængelse deraf har vi ikke kendskab til, hvorfor uddannelseslederne ikke udviste støtte overfor Louise, men det kan muligvis hænge sammen med tidsaspektet, hvilket bliver uddybet yderligere i kapitel 5.

4.4.1 Sammenfatning

Uddannelseslederen for EUX, Louise, udviser en adfærd, der bærer præg af engagement, opmærksomhed, tilgængelighed og støtte overfor EUX-lærerne: Hun efterspørger deres ønsker, hvilket kan bidrage til at opfylde deres behov for *kompetence*. Samtidig er der gensidig forståelse for, at hun går direkte til de enkelte EUD-lærere frem for, at det først skal gå gennem deres respektive uddannelsesledere. Det kan danne grundlag for, at nogle af EUD-lærernes behov for *autonomi* opfyldes, da de pågældende lærere udtrykker en glæde ved, at kontakten forløber på en måde som medfører, at de har selvbestemmelse og frihed under ansvar. Derudover står hun til rådighed og er kontaktbar samt tager initiativ til, at der afholdes formelle møder HTX- og EUD-lærerne imellem på grundforløbene, hvilket kan medføre, at nogle af EUX-lærernes behov for *tilhørsforhold* opfyldes, da det er en måde, hvorpå hun kan udvise omsorg overfor EUX-lærerne i forbindelse med deres samarbejde, hvilket de udtrykker en tilfredsstillelse og glæde ved. Louise har dog selv behov for støtte, hvis hun skal formå at støtte EUX-lærerne, hvilket hun ikke fik fra uddannelseslederne, da hun forsøgte at igangsætte et projekt til gavn for EUX-lærernes samarbejde. Grunden hertil er, at uddannelseslederne ikke kunne afsætte lærere til projektet.

4.5 Forskellige forventninger

Udover de formelle møder, som Louise indkalder til, har EUX-lærerne ansvaret for selv at kontakte hinanden, enten ved at arrangere uformelle møder eller ved at kommunikere over mail, og ifølge HTX-lærerne må de selv bestemme måden, hvorpå dette foregår (bilag 5, l. 548-552). Det kan bidrage til at skabe rammerne for, at EUX-lærernes behov for *autonomi* opfyldes, da det giver dem ansvar og selvbestemmelse, hvilket ifølge SDT kan opfylde behovet, men som tidligere nævnt er det individuelt hvor meget de tre psykologiske behov skal opfyldes, før individer føler sig motiveret (Deci & Ryan,

2000, s. 231-232). I forbindelse hermed udtrykte nogle af EUD- og HTX-lærerne, at de ønsker mindre selvbestemmelse i forbindelse med samarbejdet. Det kommer eksempelvis til udtryk i nedenstående citat fra interviewet med EUD-lærerne, hvor Arne fortæller om, hvordan EUX-lærernes samarbejde forløber:

Altså Louise hun opsætter de her møder, når vi starter op, hun indkalder os til møder med de her, hvad hedder det, HTX-undervisere, så vi hele tiden har det her, og så er det selvfølgelig vores pligt, at vi har det her senere hen at holde det kørende med mails imellem de her møder, og det er netop det der er problemet, i hvert fald på hovedforløbet, jeg ved ikke om I holder møder, men de hovedforløbslærere, de [EUX-eleverne] har, eller de lærere de har når de kommer op i 2. og 3.g, der forsvinder den der struktur bare lige pludselig. (bilag 8, l. 140-145)

I citatet fortæller Arne, at det er svært at vedligeholde samarbejdet på hovedforløbene, fordi strukturen og opsætningen af møder mellem EUX-lærerne ophører. Dette uddyber han senere ved at fortælle, at ”det bliver nødt til at være rammesat fra lederen af, tror jeg, på et eller andet plan, så der bliver sat en klar struktur, at de [EUX-lærerne] skal holde de her møder, fordi ellers så drukner man i sin undervisningstid herude” (bilag 8, l. 147-149). Citaterne kan illustrere, at Arne har et ønske om mere rammesætning fra uddannelseslederen for EUX, Louise, i forhold til at opsætte møder frem for selv at skulle gøre det, da hans undervisningstid kommer i vejen. Dette kan udtrykke, at han har behov for mindre selvbestemmelse end, hvad han oplever, og derudover kommer udfordringen med manglende tid endnu engang til udtryk. Årsagen, til at strukturen pludselig forsvinder på hovedforløbene, kommer ikke direkte til udtryk i det empiriske materiale, men det kan muligvis hænge sammen med, at det qua afsnit 4.2 ifølge rektoren for HTX er sværere at finde tid i lærernes skemaer på hovedforløbene til, at de kan have fri samtidig og derved mødes, da de har flere undervisningstimer og længere dage end lærerne på grundforløbene. Henrik udtrykte ligeledes, at han ønsker mindre selvbestemmelse i forbindelse med samarbejdet under interviewet med HTX-lærerne:

Jeg vil helst have lidt mindre selvbestemmelse, fordi det er lige som om, at vi [EUX-lærerne] skal selv finde ud af, hvordan vi løser de her problemer, altså, sådan har det i hvert fald historisk været. Vi må finde en løsning på det her problem, ikke, der er det rart, at Louise kommer og sætter nogle og siger nu gør vi det på den her måde, og ligesom prøver at lægge nogle rammer ned over det. Det var der mildest talt ikke i starten. (bilag 5, l. 538-542)

Citatet illustrerer, at Henrik synes, at det er bekvemmeligt, når uddannelseslederen for EUX, Louise, sætter rammerne for deres samarbejde, hvilket ligesom med Arne kan udtrykke, at han har behov for mindre grad af selvbestemmelse end oplevet, før han opfylder sit behov for *autonomi*, eksempelvis

ved at Louise opsætter møder mellem EUX-lærerne. I forbindelse hermed fortalte EUD-læreren Frederik eksempelvis ” [...] jeg mener, at den tid vi skal have sammen, den skal netop prioriteres i de fagtermer og de rammer, der bliver sat af til det” (bilag 8, l. 607-608). Dette kan i samspil med ovenstående illustrere, at der blandt nogle af EUX-lærerne florerer et ønske om, at hvis de skal bruge tid på at mødes, så skal det helst rammesættes, hvortil nogle af dem har en forventning om, at det er Louise der skal tage initiativet. I modsætning hertil giver Louise udtryk for, at hun helst ser, at EUX-lærerne selv tager initiativ til at mødes ved at fortælle, at ”det er supergodt, når det ligesom kommer nedefra, fordi det giver sådan en helt anden seriøsitet til det og ejerskab til det” (bilag 6, l. 344-345). Det kommer ydermere til udtryk i nedenstående citat fra hendes interview, hvor hun beskriver, hvilken betydning lærernes samarbejde har for hende:

Jamen der hvor det fungerer, der er det fantastisk, altså når de af egen kraft og vilje går sammen på de enkelte uddannelser, der er det bare supergodt, og det er så en anden udfordring på EUX, at rigtig meget skal komme oppefra og initieres oppefra før der bliver gjort noget. Der er ikke ret meget der sker på lærernes eget initiativ. (bilag 6, l. 254-257)

I citatet udtrykker Louise, at hun er opmærksom på, at der er en forventning blandt EUX-lærerne om, at ledelsen skal tage initiativ til at lærerne mødes på tværs af HTX og EUD. Dette er et aspekt, som er relevant at betragte, da samarbejde bør afhænge af lederens såvel som de involveredes vilje, lyst og engagement (Albrechtsen, 2013, s. 14; Bolam m.fl., 2005, s. 142; Petersen, 2000, s. 10). Derudover er lærerengagement ofte en udfordring i forbindelse med PLF, hvor Albrechtsen siger, at det er godt, hvis lærerne aktivt gør noget for at opbygge PLF i stedet for at vente på, at skoleledelsen tager initiativ, og derved gør den manglende vilje og handling til et problem hos skoleledelsen (Albrechtsen, 2013, s. 147). Ifølge Wenger skal modstridende fortolkninger eller misforståelser i et praksisfællesskab kun behandles og løses direkte, når de griber forstyrrende ind i det *gensidige engagement*, hvilket indebærer at gøre noget sammen (Wenger, 2004, s. 102-103). I dette tilfælde fortolker vi, at der er modstridende forventninger mellem nogle af EUX-lærerne og Louise om, hvem der skal tage initiativ til, at EUX-lærerne mødes. Dette påvirker i nogle tilfælde EUX-lærernes engagement i forhold til at gøre noget sammen, da de ikke mødes på hovedforløbene samtidig med, at lærerne udtrykker, at de qua afsnit 4.2 ikke mødes ofte på grundforløbene udover til de formelle møder opsat af Louise.

4.5.1 Sammenfatning

EUX-lærerne har selv ansvaret for at kontakte hinanden udover de formelle møder, men ifølge nogle af EUD- og HTX-lærerne er der et ønske om mere rammesætning fra uddannelseslederen for EUX,

Louise, i forhold til at opsætte møder EUX-lærerne imellem. Det kan være et udtryk for, at deres behov for *autonomi* ikke opfyldes i den ønskede grad, da de oplever mere frihed til at bestemme selv, end de på nuværende tidspunkt ønsker. Det er især tilfældet på hovedforløbene at mødestrukturen forsvinder, hvor en af EUD-lærerne mener, at ledelsen skal stå for at opsætte møder, da lærernes undervisningstid kommer i vejen. Grunden, til at mødestrukturen forsvinder på hovedforløbene, kan muligvis hænge sammen med, at lærerne har flere undervisningstimer, hvorfor det er sværere for ledelsen at finde tid i EUX-lærernes skemaer til, at de mødes. Omvendt har Louise et ønsket om, at det er EUX-lærerne, der tager initiativet til at de mødes frem for hende. Det tyder derfor på, at der er modstridende forventninger mellem nogle af EUX-lærerne og Louise i forhold til, hvem der skal tage initiativ til at opsætte møderne imellem lærerne, hvilket i nogle tilfælde påvirker det *gensidige engagement* i samarbejdet, da EUX-lærerne ikke mødes på hovedforløbene i samspil med, at EUX-lærerne generelt ikke mødes ofte på tværs af lærergrupperne udover på de halvårslige møder, som Louise opsætter.

4.6 Forskellige bekendtgørelser

I løbet af interviewene blev vi gjort opmærksomme på, at det har betydning for EUX-lærerne, at de arbejder ud fra forskellige bekendtgørelser afhængig af, om de underviser på EUD eller HTX. Ifølge EUX-lærerne er der eksempelvis forskel i deres bekendtgørelser ved, at HTX-lærerne er mere timeorienterede, hvilket ifølge EUD-lærerne indebærer, at HTX-lærerne skal undervise eleverne i et bestemt antal timer, før de kan blive indstillet til eksamen (bilag 8, l. 500-508). EUD-lærerne skal derimod opnå nogle faglige mål med eleverne der ikke er timebestemt, hvilket EUD-læreren Anders beskriver på følgende måde: *"Ved nogen elever kan et mål tage lang tid at lære at opnå, og ved andre elever jamen der tager det ikke så lang tid, hvor HTX'en er jo meget timeorienterede"* (bilag 8, l. 514-515). Derudover er der forskel i bekendtgørelserne i forhold til, hvilke fagniveauer eleverne skal opnå på de enkelte fag, hvilket kommer til udtryk i følgende citat fra HTX-læreren Bibbi, hvor hun fortæller om forskellen i deres bekendtgørelser i forbindelse med matematikfaget:

Hvis vi kigger på matematik, så har vi jo en bekendtgørelse de skal op i. Den hedder matematik på A-niveau. Og det første år der har vi matematik på C-niveau. Så har jeg været ovre og tale med de matematiklærere, de har. Det er elektrikerne, det er tømrerne og det var nogle ... Ja, det har nok været nogle auto, men de har indenfor EUD-bekendtgørelsen, der kan de vælge, så det passer til deres retninger, men når vi så skal have dem og vi skal køre dem videre til matematik på A-niveau, så bliver vi nødt til at tage de emner, der passer til matematik på A-niveau, og det er ikke altid det samme. For eksempel så kan det godt ske, at der er nogen der gerne vil have noget økonomi eller noget med statistik, men det er vi ikke sådan umiddelbart så interesseret i, for det har ikke indtil

nu ligget i vores bekendtgørelse, så vi vil hellere have noget geometri og nogle andre ting, men det er de ikke så interesseret i ovre i auto, for eksempel, så der kan være nogle bekendtgørelser der gør, at det kan være svært. Og så havde jeg været ude og spørge de der lærer, men de underviser på F-niveau, så det er nogle helt andre opgavetyper de laver til deres elever end os, eller end vi gør her, vi underviser jo på C-niveau som det mindste, så vi er to forskellige typer af matematik, de skal lærer. Så EUD-elever de skal som udgangspunkt lære på F-niveau, og vi skal så lærer vores elever på C-niveau, så jeg kunne ikke engang, jeg kunne ikke bruge de opgaver, som de havde stillet op. Det kunne for eksempel være en trappe opgave, men så gik det på noget helt andet, altså mere sådan med anvendelse af formlerne end egentlig at vise, hvordan formlerne er bygget op, hvis I forstår hvad jeg siger. (bilag 5, l. 55-71)

I citatet illustreres det, at HTX-lærerne underviser i matematik på mindst C- til højst A-niveau ud fra HTX-bekendtgørelsen, hvorimod EUD-lærerne følger EUD-bekendtgørelserne, hvor de skal undervise i matematik svarende til F-niveau. Ifølge Bibbi skaber dette en niveauforskel, som gør, at det er svært at inddrage aspekter fra den erhvervsfaglige del af EUX-uddannelsen i den gymnasiale del, da flere af aspekterne ikke indgår i HTX-bekendtgørelsens faglige mål for matematik. Niveauforskellen medfører ifølge Bibbi, at det er svært at lave et samarbejde med EUD-lærerne, hvilket hun begrundes gennem følgende citat:

[...] fordi de [EUD-lærerne] kører på et andet niveau. Altså det er ikke fordi selve læreren han, ham kan jeg godt snakke med, men de opgaver, som de har, som de tænker der skal bruges til deres del af det, altså EUD-delen, dem kan vi ikke anvende ovre ved os, fordi de skal bruge noget andet end HTX eller en EUD på A-niveau betyder [...] altså for eksempel så har vi noget der hedder vektorregning, der vil elektrikerne gerne have vektorregning, men det er på en anden måde med faseforskydning, og det har vi ikke, vi bruger vektorregning på HTX i matematikbekendtgørelsen, så den skal bruges til kraftberegning. Så det er to forskellige typer af vektorregning, så der kan der også ske en misforståelse. (bilag 5, l. 83-91)

I og med EUX-lærernes samarbejde handler om at skabe sammenhæng mellem den erhvervsfaglige og gymnasiale del af uddannelsen, medfører fagniveauskellet i bekendtgørelserne, at det er svært for lærerne at samarbejde om at sikre samspillet. Det illustrerer citatet gennem eksemplet med vektorregning på EUX-elektrikeruddannelsen, hvor det vil passe bedst til den erhvervsfaglige del, hvis eleverne arbejder med faseforskydning, men det kan ikke lade sig gøre, da eleverne ifølge matematikbekendtgørelsen for HTX skal arbejde med kraftberegning for at opnå matematik på A-niveau. Derudover fortalte HTX-lærerne, at bekendtgørelserne direkte påvirker deres samarbejde med EUD-lærerne, hvilket kommer til udtryk i følgende uddrag fra deres interview:

Bibbi: *Så det er ligeså meget bekendtgørelsen, der er sat ... Det gør det svært for os at samarbejde, hvis du.*

Carl: Meningsfuldt.

Bibbi: Meningsfuldt, ja. (bilag 5, l. 531-534)

Dette bliver ydermere underbygget af, at Bibbi udtalte, at det ikke er lærerne, der ikke vil samarbejde, det er *”bekendtgørelsen der simpelthen, eller, det, det der kommer simpelthen skuemester til det ene og der kommer en censor til det andet”* (bilag 5, l. 520-522). EUD-lærerne benævner ligeledes, at det kan være svært at skabe sammenhæng mellem den erhvervsfaglige og gymnasiale del af EUX-uddannelsen, når EUX-lærerne arbejder ud fra forskellige bekendtgørelser. Dette kommer til udtryk i følgende uddrag fra interviewet med EUD-lærerne, hvor Anders og Frederik uddyber deres ønsker om, at samarbejde mere med HTX-lærerne ved at koordinere i forhold til undervisningsindholdet:

Anders: *Men den er nogle gange lidt svær med den der koordinering, fordi hvis vi tager sådan noget som engelsk for eksempel, jamen så kan man så sige meget af det samarbejde vi har, det vil altid være noget med noget oversættelse, en instruktion der skal oversættes, men hvor engelsklærerne siger, ja det er også fint, det kan vi måske gøre en enkelt gang, men vi skal lære så meget andet omkring engelsk som måske ikke altid er så EUD-fagrelevant.*

Frederik: *Nej, fordi de har deres egen bekendtgørelse.*

Anders: *Vi har også, vi oplever også nogle gange rent matematisk, hvor man [HTX-lærerne] siger jamen nu er vi ude i, hvor vi, vi er ude i at skal lave noget grundlæggende matematik, som vi ikke kan koordinere med EUD, fordi det er så matematisk og [...] specialiseret i stedet for og, der kan vi ikke lave det samarbejde, så det er ikke alt sammen, hvor vi kan lave samarbejde i, det. Det må man heller ikke tro. (bilag 8, l. 487-499)*

Anders og Frederik fortæller, at det er svært at samarbejde på grund af bekendtgørelserne. Det kommer til udtryk i forbindelse med engelskfaget, som ifølge Anders indeholder meget undervisning, der ikke er EUD-fagrelevant. Derudover kommer det til udtryk i forbindelse med HTX-lærernes matematik, som er mere specialiseret, hvilket vi udleder kan udtrykke, at de mener, at det er på et andet niveau end EUD-matematikken. Samtidig illustrerer citatet, at de pågældende EUD-lærere er indforstået med, at det ikke er muligt at samarbejde i alle fag på tværs af EUD og HTX. Dette skabte en undren hos os over, hvilke fag det er muligt at samarbejde i, hvortil det tyder på, at EUX-lærerne har forskellige opfattelser på tværs af lærergrupperne. Det kommer eksempelvis til udtryk i følgende citat, hvor EUD-læreren Arne fortæller om, hvilken betydning samarbejdet med HTX-lærerne har for ham:

Transfer, ligesom fra den ene bro til den anden og bygge bindeled mellem teorien og virkeligheden, når de kommer ud. Det er så meget danskundervisning, hvor de så skal lære at skrive ansøgninger og så gøre det lidt mere spiseligt for dem, motiverende for dem, når

de skal bruge det inde på deres læreplads og sådan nogle ting. Fysik og matematik og tage formlerne og sætte dem over til noget der kunne have noget med spær at gøre, noget med noget flow i noget vand eller noget el-forståelse omkring strøm og spændinger og hvordan de forholder sig til hinanden, og så flytte det den vej rundt, ja, tænker jeg. (bilag 8, l. 49-55)

Citatet illustrerer, at der ifølge Arne er aspekter fra den erhvervsfaglige del, der kan inddrages i HTX-fagene, eksempelvis at skrive ansøgninger i danskundervisningen eller at anvende formler i matematik og fysik, der kan relateres til flow i vand, strøm og spændinger, hvilket er emner, som de blandt andet beskæftiger sig med på EUD. I modsætning hertil fortalte HTX-læreren Carl, at *”det kan give god mening i fysik måske, tænker jeg, at man så arbejder med beton hårdhed i et murerfag, men for dansk giver det ingen mening at samarbejde med de forskellige faggrupper”* (bilag 5, l. 186-191). I forbindelse med dette udtrykte HTX-læreren Bibbi enighed med Carl ved at fortælle *”det er nok sådan, at som Carl siger i dansk, der er behovet der ikke og i matematik på A-niveau, der er behovet der heller ikke”* (bilag 5, l. 221-223). Dette kan illustrere, at der er uoverensstemmelser mellem EUX-lærernes opfattelser af, hvornår der kan samarbejdes om fagene på tværs af lærergrupperne. Dette er især tilfældet med danskfaget, hvor det tyder på, at EUD-læreren Arne kan se muligheder, men det kan Bibbi og Carl ikke. De forskellige opfattelser kan i samspil med forskelligheden i bekendtgørelserne medføre udfordringer, hvilket kommer til udtryk i følgende citat fra uddannelseslederen for EUX:

[...] På den anden side står der en matematik og fysik lærer på gymnasiet, hvor man så fra faglærernes del kan spørge, hvorfor kan de ikke lave noget mere af det her fysik, fordi det vil passe, Ohms lov og bla, bla, bla det vil være perfekt ind i vores vi har på elektrikeruddannelsen. Problemet er bare, at når man står som gymnasielærer og er fysiklærer, så har jeg læst fysik på universitetet i fem år, og det er mit fag, og det er mit udgangspunkt, og mit udgangspunkt er, at jeg har en fysik B eksamen, som de skal op til, og jeg skal gøre mine elever så dygtige som muligt, så de kan gå op til en fysik B eksamen og klare den. Så kan jeg ikke tale om Ohms lov og jeg kan ikke integrere alle mulige, altså det er der kæden lidt hopper af nogle gange, ikke, fordi og industriteknikerne har det samme, fordi der har de ligesom konkret haft nogle forespørgsler også fra deres uddannelsesledere, kan I ikke lave noget mere af det her, kunne fysiklæreren ikke lave de her og de her opgaver og sådan noget, og så siger jeg, jeg tror i vid udstrækning vil de jo gerne lave det, men de skal jo også lære dem det fysik som fysik B bekendtgørelsen, det HTX-bekendtgørelsen, de arbejder efter, de skal kunne for at gå op og få den bedst mulige karakter. Det er det samme i matematik A og så videre og så videre, så der er ligesom, der er ligesom en kultur eller en forståelseskluft fra hver side, det der med, hvad er det vi lærer dem på den ene side og hvad er det vi lærer på den anden side, og hvorfor kan de ikke bare gøre sådan her, og hvorfor kan de ikke bare og det kan man ikke bare [...] Og samtidig så er der bare sådan en kold faktor i, at de skal nå det her, ikke, og nogle af gymnasielærerne har været enormt frustreret hen ad vejen, de siger, at de respekterer ikke at matematik er mit fag. Det er jo

det jeg kan og det er det, jeg gør mit ypperste indenfor, jeg kan ikke bare gøre det til et appendiks til at man skal lære at blive tømrer, og der har vi bare nogle udfordringer i den del der [...] (bilag 6, l. 182-213)

På trods af, at EUD-lærerne har ønsker om, at der bliver inddraget bestemte aspekter i HTX-lærernes undervisning for at skabe en kobling mellem fagene, medfører HTX-bekendtgørelsen for de enkelte HTX-fag, at det hverken er fagligt eller tidsmæssigt muligt, da de også skal nå at undervise eleverne i andre emner for, at de kan blive indstillet til eksamen. Det kan ses i sammenhæng med evalueringen af NCE og Rambøll, der peger på, at en udfordring ved EUX-lærersamarbejde er afkortningen i de gymnasiale fag, da det medfører, at når der i forvejen er kort tid til at nå målene, så kan det være svært for lærerne at se, hvorledes der skal være plads til at rumme andre fag (NCE & Rambøll, 2017, s. 25). Hertil illustrerer citatet, at der forelægger en manglende forståelse, qua udtrykket ”*forståelseskøft*”, mellem EUX-lærerne for hinandens bekendtgørelser og dertilhørende muligheder for at inddrage bestemte emner i undervisningen. Som tidligere nævnt tyder det på at EUX-lærerne, vi interviewede, deler forståelsen, at det ikke er muligt at samarbejde om alle fag, og at det kan hænge sammen med forskellene i bekendtgørelserne, som de hver især arbejder efter, men det er ikke ensbetydende med, at alle EUX-lærerne deler denne forståelse. Ifølge Louise medfører forståelseskøften udfordringer ved, at det skaber frustrationer blandt nogle af HTX-lærerne. Dette eksemplificerer hun ved at fortælle, at HTX-lærerne oplever, at matematikfaget ikke bliver respekteret som værende ”*mit fag*”. Det kan derfor udledes, at nogle af HTX-lærerne bliver frustreret, fordi de føler, at deres fag anses for at være et supplement til EUD-fagene frem for at være et fag, der er ligestillet med EUD-fagene. Ifølge Wenger defineres *fælles repertoire* som de ressourcer, der er til rådighed til at opretholde fælles praksis og skabe mening med den (Wenger, 2004, s. 100). I den forbindelse fortolker vi, at EUD-bekendtgørelserne er en fælles ressource, som EUD-lærerne kan drage nytte af i deres undervisning på EUX, hvilket også er gældende for HTX-lærerne, da de ligeledes anvender HTX-bekendtgørelsen til at tilrettelægge deres undervisning på EUX. Dette kan dog skabe et skel mellem HTX- og EUD-lærerne, da det medfører, at de ikke har en fælles ressource, som de kan drage nytte af på tværs af lærergrupperne. Ifølge Wenger kan *fælles repertoire* anvendes som en ressource for *meningsforhandling* (Wenger, 2004, s. 101). I og med lærerne trækker på en ressource, som ikke er fælles, fortolker vi, at EUD- og HTX-lærerne kan komme til at skabe forskellige forståelser for og idéer, herunder meninger, med hvornår fagene kan sammenkobles på tværs af den erhvervsfaglige og gymnasiale del af EUX. Det kommer eksempelvis til udtryk gennem forståelseskøften, hvilket ydermere understøttes gennem følgende citat fra interviewet med uddannelseslederen for EUX, Louise:

[...] men det fungerer jo, det er ikke altid det fungerer godt, vi har også haft nogle inde over på EUX'erne, hvor det har været helt tydeligt, at gymnasielærerne for eksempel ikke har haft respekt for pågældende person, fordi der bliver sagt nogle ting, der også er uheldige omkring, hvorfor kan I så ikke læse sådan en manual igennem i engelsk, det kan jeg ikke forstå, I ikke kan det, når nu vi har den på vores uddannelse, så kunne man da godt bruge det engelsk. Så skal engelsklærerne sidde og forsvare, prøv at høre, vi har en bekendtgørelse, vi skal nå de her mål, og det giver ikke mening at sidde og læse manualen igennem [...] (bilag 6, l. 432-441)

I citatet fortæller Louise, at nogle af EUD-lærerne ikke kan forstå, hvorfor HTX-lærerne ikke kan inddrage bestemte aspekter i deres engelskundervisning, da det vil passe til erhvervsuddannelsen, hvortil HTX-lærerne bliver nødt at forklare, at det skyldes deres bekendtgørelser og dertilhørende faglige mål, som de skal nå. Når EUX-lærerne trækker på forskellige forståelser til at skabe mening med, hvornår de skal samarbejde med hinanden, medfører det, at den samme mening ikke altid er gældende på tværs af lærergrupperne. Det kommer eksempelvis til udtryk ved, at EUX-lærerne qua citatet ikke har forståelse for hinandens bekendtgørelser i samspil med, hvornår dele af de erhvervsfaglige og den gymnasiale fag kan sammenkobles.

4.6.1 Sammenfatning

EUX-lærerne underviser ud fra forskellige bekendtgørelser, hvilket stiller forskellige krav til undervisningen i deres respektive fag på EUX. For HTX-lærernes vedkommende stilles der krav til antallet af undervisningstimer, der skal bruges på at opnå de faglige mål i bekendtgørelsen, hvorimod EUD-lærernes faglige mål ikke er tidsbestemte. Samtidig er der niveauforskel mellem de gymnasiale og erhvervsfaglige fag på EUX, hvilket i samspil med førnævnte er en udfordring, når lærerne skal forsøge at gøre fagene kompatible. Derudover er der uoverensstemmelse mellem EUX-lærernes opfattelser af, hvornår der kan samarbejdes om fagene på tværs af lærergrupperne, herunder hvornår der kan inddrages erhvervsfaglige aspekter i den gymnasiale undervisning, hvilket især er tilfældet med danskfaget. Dette kan illustrere, at EUD- og HTX-lærerne trækker på forskellige bekendtgørelser og dermed ressourcer til at skabe forståelse for og mening med, hvornår de skal samarbejde med hinanden. Det medfører, at meningen ikke altid er gældende på tværs af lærergrupperne, hvilket skaber misforståelser samt oplevelsen af, at der udvises manglende respekt overfor hinanden.

4.7. EUX-fagenes overlap bliver ikke skitseret

Under interviewet med uddannelseslederen for EUX, Louise, spurgte vi ind til, om det er beskrevet, hvordan EUX-lærerne skal kombinere fagene på tværs af de erhvervsfaglige og gymnasiale fag. Ifølge Louise står det beskrevet i vejledninger, ministeriets oplæg til EUX-uddannelser og i EUX-bekendtgørelsen at ”man gerne vil have en integrering mellem fagene” (bilag 6, l. 131-133), men

måden hvorpå dette skal foregå og imellem hvilke fag er ikke et aspekt, som hun nævner, står beskrevet. I forbindelse hermed fortalte HTX-lærerne, at dette er noget, som den enkelte skole har ansvaret for at specificere, hvilket kommer til udtryk i følgende uddrag fra deres interview:

Henrik: *Nu er jeg ikke ekspert i lærerplanen, sådan helt ordret hvad der står deri, men jeg mener der står noget om, at de fag hvor der er tidsafkortning for HTX-delen, det er jo med den begrundelse at noget af det, de skulle lære i det fag, har de lært et andet sted, og jeg tror der står deri, at det skal specificeres helt præcist i hvori det ligger, og det bliver ikke gjort. Det bliver sådan spillet ud til at, ja men, nå ja, de har nok lært at svejse når de er smede, og så behøver vi ikke at lære dem det i, men jeg mener, at ordlyden er, at det skal skolen specificere, og det gør skolen ikke. De siger bare, at vi afkorter, fordi det må de kunne i forvejen. Der er man ikke specifik på at sige, hvad er det helt præcist, og det vil gøre det lettere at samarbejde med EUD-lærerne omkring det, at skolen rent faktisk gør det. Kan du huske det Dennis, står det ikke i lærerplanen?*

Dennis: *Jeg kan ikke huske om det står i lærerplanen, men det er nemlig, altså hvis det var specificeret hvad det er EUD-lærerne skal undervise i de fag, vi underviser i, så kunne vi sidde sammen og planlægge fagene. (bilag 5, l. 362-373)*

Ifølge Henrik skyldes tidsafkortningen på den gymnasiale del af EUX-uddannelsen, at der er nogle aspekter i fagene, som eleverne skal lære et andet sted, hvilket vi udleder er en henvisning til den erhvervsfaglige del af uddannelsen. På denne måde illustrerer uddraget, at der forekommer overlap mellem fagene, som EUD- og HTX-lærerne underviser i på EUX, men at det er skolen, der har ansvaret for at specificere, hvor overlappene forekommer, hvilket ifølge HTX-læreren Henrik ikke bliver gjort. Dette kan underbygges af, at tidsafkortningen i de gymnasiale fag muliggøres ved, at dele af den gymnasiale undervisning kan afløses af den erhvervsfaglige undervisning grundet faglige overlap mellem fagene (NCE & Rambøll, 2017, s. 25). Samtidig er det ifølge UVM skolernes ansvar at knytte den gymnasiale og erhvervsfaglige del af uddannelsen an til hinanden (UVM, 2017a). HTX-læreren Dennis kan ikke huske, om det står beskrevet i lærerplanerne, men han er enig med HTX-læreren Henrik i, at det vil gøre EUX-lærernes samarbejde lettere, hvis det er specificeret, hvor overlappene forekommer, da lærerne bedre vil kunne sidde sammen og planlægge fagene. Som tidligere nævnt karakteriseres *fælles repertoire* ved de ressourcer, som der er til rådighed til at opretholde fælles praksis og skabe mening med den (Wenger, 2004, s. 100). I henhold dertil fortolker vi, at en sådan specificering kan danne grundlag for, at EUX-lærerne oplever *fælles repertoire*, da det ifølge Henrik vil lette EUX-lærernes samarbejde omkring undervisningen af EUX-eleverne, hvilket er det, som EUX-lærerne er fælles om at gøre. Det kan samtidig danne grundlag for, at EUX-lærerne opnår en fælles forståelse for, hvilke fag det giver mening, at de skal samarbejde med hinanden omkring, da den manglende specificering ifølge Henrik ikke er ”særlig trygt for hverken EUD-

lærerne eller os, fordi vi ved ikke rigtig hvad er det reelt det, der giver baggrund for den tidsafgrænsning, man lægger i faget” (bilag 5, l. 374-376). Dette er ligeledes et aspekt, der kom til udtryk under interviewet med EUD-lærerne, hvor Frederik fortalte ”at der er prioriteret mindre tid og vi kan ikke rigtig se altid hvorfor den tid bliver prioriteret sådan” (bilag 8, l. 477-478). Den manglende synlighed i forhold til, hvornår der forekommer overlap i fagene, kan underbygges af interviewet med rektoren for HTX, hvor vi spurgte ind til om hun oplevede, at EUX-lærerne har lyst til at hjælpe hinanden:

Ja, jeg tror bare ikke de ved, hvad de kan hjælpe hinanden med. Jeg tror simpelthen, jeg synes der er en vilje til, hvis nu der er gået et eller andet galt i noget planlægning og man mangler nogle timer, så er der en vilje til, at de kan flytte rundt på tingene eller et eller andet værksted eller maskine eller et eller andet er ledigt på et bestemt tidspunkt, så er der en vilje til at man godt vil hjælpe på den måde. Men det er svært at forestille sig, hvad en dansklærer kan hjælpe med ude på autoværkstedet, altså, så jeg tror egentlig, man vil gerne hjælpe, men der er ikke nogen, det er svært at se, hvor man kan bidrage. (bilag 7, l. 334-340)

I citatet kommer det til udtryk, at EUX-lærerne gerne vil hjælpe hinanden, men de har svært ved at se, hvor de kan hjælpe hinanden, hvilket kan illustrere, at det ikke er tydeligt for EUX-lærerne, hvor de gymnasiale og erhvervsfaglige fag overlapper hinanden. Samtidig kommer opfattelsen, at samarbejdet kun kan fungere i nogle fag igen til syne ved, at rektoren for HTX, Sasha, siger ”*det er svært at forestille sig, hvad en dansklærer kan hjælpe med ude på autoværkstedet*”. Det kan qua afsnit 4.6 udtrykke, at forståelsen for, hvornår EUX-lærerne skal samarbejde med hinanden, ikke altid er den samme på tværs af HTX og EUD. I den forbindelse fortalte uddannelseslederen for EUX, Louise, at de forsøger at satse på at skabe overlap ”*de steder hvor man kan sige de faglige grænser er lidt, eller, hvor eleven er sluppet mere fri*”, hvilket eksempelvis omhandler de mere projektorienterede fag, hvor de faglige mål er bredere fortolket (bilag 7, l. 413-415). Qua afsnit 4.3 fungerer dette aspekt dog ikke altid, og i den forbindelse er både EUX-lærerne og rektoren for HTX enige i, at den nemmeste løsning for erhvervsskolen og EUX-lærernes samarbejde er, at der bliver dannet en EUX-skole (bilag 5, l. 563-568; bilag 7, l. 382-385; bilag 8, l. 151-154). Dette er uddannelseslederen for EUX, Louise, ligeledes enig i, hvilket hun fortalte i forlængelse af, at det står beskrevet i vejledninger, at der skal skabes synergi mellem fagene på EUX:

[...] det er også rigtig fint det er beskrevet, men i den virkelige verden er det bare rigtig svært at få de ting til at hænge sammen, når man ikke har et, en decideret EUX-skole, og en decideret EUX-afdeling, hvor man siger her er man EUX’er, og man er ansat i EUX-området uanset om man er faglærer eller gymnasielærer, og så længe vi ikke har det, så

bliver det rigtig svært at lave den der mere fuldbyrdet integration mellem fagene. (bilag 6, l. 133-137)

Louise fortæller, at det vil være nemmere at få fagene til at hænge sammen, hvis de har en EUX-afdeling, hvor lærerne kun er ansat som EUX-lærer på tværs af lærergrupperne. Ønsket om en EUX-skole blev samtidig underbygget af, at udover at undervise på EUX, så underviser EUX-lærerne også på henholdsvis HTX og EUD til dagligt. Ifølge Louise har hun oplevet, at EUX-lærerne derfor ikke lægger deres primære fokus på EUX-eleverne, da mange af dem underviser flere elever på enten HTX eller EUD end på EUX (bilag 6, l. 140-147). I forbindelse med dette tror Louise, at mange af EUX-lærerne derfor tænker *"jeg skal bare sørge for at de får deres erhvervsuddannelse, og så behøver jeg ikke bruge mere energi på det"* (bilag 6, l. 143-144). Dette finder hun irriterende, men samtidig kan hun godt forstå perspektivet i det, fordi *"der bare er en virkelighed, der banker på hver eneste dag, ikke, som drejer sig om noget andet"* (bilag 6, l. 146-147). Dette skabte en undren hos os over, hvorfor det ikke var blevet forsøgt at danne en EUX-skole, hvortil rektoren for HTX, Sasha, forklarede, at det skyldes, at de ønsker, at både gymnasie- og faglærerne stadig har en tilknytning til deres respektive faglige miljøer. Dette eksemplificerede hun ved at fortælle at de ønsker at undgå, at de ikke *"kun har én tømrerlære og én murerlære, som går i EUX-afdelingen, men at de faktisk går sammen med de andre 10 tømrer- og murerlære, og også bliver inspireret af det faglige til daglig"* (bilag 7, l. 388-390). Derudover har erhvervsskolen ifølge Sasha ikke nok volumen til at beskæftige de pågældende lærere helårligt, hvis de kun er tilknyttet EUX, hvorfor de er nødt til at have en tilknytning til noget andet (bilag 7, l. 391-395).

4.7.1 Sammenfatning

Den gymnasiale del af EUX-uddannelsen kan tidsafkortes grundet overlappene mellem nogle af HTX- og EUD-fagene, hvorved eleverne kan undlade at lære bestemte faglige aspekter på den gymnasiale del af EUX-uddannelsen, da de får tilegnet sig denne viden i den erhvervsfaglige del. Ifølge UVM skal skolen, der udbyder EUX, specificere hvor overlappene forekommer, men det er ikke blevet gjort på erhvervsskolen, hvilket medfører, at EUX-lærerne føler sig utrygge og har svært ved at samarbejde med hinanden omkring undervisningen, selvom de gerne vil hjælpe hinanden. Hvis der bliver skitseret, hvor overlappene forekommer, kan det give EUX-lærerne en fælles ressource, som de kan trække på til at samarbejde omkring undervisningen samt skabe mening med det pågældende samarbejde. I den forbindelse er EUX-lærerne og lederne enige i, at det vil være nemmere for EUX-lærerne at samarbejde, hvis der dannes en EUX-skole, da lærerne kun er ansat som EUX-lærere, hvorved EUX-relaterede opgaver ikke bliver nedprioriteret til fordel for andre henseender.

Dette er dog endnu ikke muligt, da erhvervsskolens udbudte EUX-uddannelser ikke har kapaciteten til det, og derudover er det et ønske, at lærerne beholder tilknytningen til deres respektive faglige miljøer, herunder HTX og EUD.

4.8 EUX-lærernes engagement i samarbejdet

I løbet af interviewene med EUX-lærerne berørte vi, hvordan deres forhold til hinanden er på tværs af lærergrupperne. Her gav både HTX- og EUD-lærerne udtryk for, at de har en relation til hinanden, der bærer præg af hjælpsomhed og ærlighed (bilag 5, l. 310-313, 609-613; bilag 8, l. 276-278, 666-671). Dette blev også bekræftet af uddannelseslederen for EUX, Louise, der oplever, at EUX-lærerne har lyst til at hjælpe hinanden (bilag 5, l. 549-552). Vi fortolker, at dette kan være et udtryk for gensidig hjælpsomhed, hvilket kan facilitere både PLF og effektivt teamarbejde (Bolam m.fl., 2005, s. 138-142; Ohlinger m.fl., 2003, s. 475). Derudover udviser EUX-lærerne interesse for hinanden, hvilket kommer til udtryk ved, at EUD-lærerne fortæller, at de har lyst til at tale med HTX-lærerne *”fordi vi har interesse for hinanden og faget”* (bilag 8, l. 650-654). EUX-lærernes forhold til hinanden blev ydermere omtalt ved, at HTX-læreren Bibbi beskriver EUD-lærerne som venlige og gæstfrie personer, som HTX-lærerne godt kan lide at omgås (bilag 5, l. 536, 609-610). I og med EUX-lærerne fortalte, at de godt kan lide hinanden og har en interesse for hinanden, både fagligt og i forhold til at hjælpe hinanden, udleder vi, at de har en relation, der er præget af gensidig lyst, interesse og venlighed. I forlængelse heraf udtrykte EUD-lærerne flere gange, at deres relation til HTX-lærerne ikke bærer præg af konflikter (bilag 8, l. 672, 793-795), og da vi spurgte uddannelseslederen for EUX, Louise, ind til, om hun oplever, at der opstår uenigheder mellem EUX-lærerne, svarede hun *”det synes jeg egentlig ikke der gør, det synes jeg ikke, nej, ikke på den måde”* (bilag 5, l. 549-554). Dette kan muligvis skyldes EUX-lærernes relationer til hinanden, da gode relationer blandt andet kan være en kilde til, at de involverede i samarbejdet har lettere ved at håndtere diskussioner og uenigheder (Hord, 1997, s. 17). Selvom EUX-lærerne har en relation til hinanden, der bærer præg af hjælpsomhed, ærlighed og venlighed, tyder det dog på, at de ikke altid engagerer sig ligeligt i samarbejdet. I løbet af interviewet med HTX-lærerne gav de udtryk for, at de kommer med mere initiativ til samarbejdet end EUD-lærerne (bilag 5, l. 107-120). Her fortalte Bibbi eksempelvis, at hun oplever, at hun engagerer sig mere i samarbejdet end EUD-lærerne gør ved, at hun inddrager aspekter fra EUD i hendes HTX-fag, hvilket kommer til udtryk i følgende uddrag fra interviewet:

Bibbi: *Jeg oplever, at det er mig der skal være opsøgende og de, altså, de bruger ikke mig i deres værkstedsfag. Det er mig der bruger dem i HTX-fagene. Så noget med at være opsøgende, så er det åbenbart mig der skal bruge dem mere end de skal bruge mig.*

I: Okay.

Bibbi: *De skal for eksempel lave en svendeprøve. Til det der bruger de ikke mig, men jeg skal lave noget byggeri og noget energieksammen, og der bruger jeg dem. (bilag 5, l. 489-494)*

I uddraget fortæller Bibbi, at det er hende, der skal være opsøgende, hvortil vi udleder, at udtalelsen ”så er det åbenbart mig der skal bruge dem mere” kan illustrere en undren, muligvis en utilfredshed, fra hendes side over, hvorfor det er tilfældet. Den mulige utilfredshed kom ligeledes til udtryk, da vi spurgte HTX-lærerne ind til, hvordan deres forhold er til EUD-lærerne. Her svarede Dennis, at hans forhold til dem er godt, hvortil Bibbi supplerede med at sige ”ja bare man går over og snakker med dem, så er det rigtig godt” (bilag 5, l. 483-487). Udtalelsen kan illustrere, at hun mener, at forholdet kun er rigtig godt, hvis HTX-lærerne går over og snakker med EUD-lærerne, hvormed utilfredsheden, om at hun er den opsøgende, indirekte kommer til udtryk. I et samarbejde er handlekraften blandt de involverede vigtigt, da deres lyst til og engagement i vidensdelingen har betydning for, om samarbejdet kan forløbe (Albrechtsen, 2013, s. 123). I henhold til dette er *gensidig engagement* en af kilderne til at skabe sammenhæng i et praksisfællesskab, hvilket ifølge Wenger indbefatter, at alle medlemmerne er aktive og tager del i den praksis, de er fælles om (Wenger, 2004, s. 91). I og med EUX-lærerne skal indgå i et samarbejde, hvor de har et fælles ansvar om at skabe sammenhæng mellem HTX- og EUD-fagene, fortolker vi, at dette ligeledes kræver, at begge lærergrupper engagerer sig ligeligt i at tage kontakt til hinanden, men dette er ikke tilfældet, hvis det udelukkende er HTX-lærerne, der er opsøgende. I forbindelse med dette kom HTX-lærerne med andre eksempler på EUD-lærernes manglende engagement, hvilket kommer til udtryk i følgende uddrag fra deres interview, hvor Bibbi fortæller om HTX-lærernes kontakt til EUD-lærerne:

[...] Nogle gange indkalder vi til et møde, måske på mail, men vi har ikke rigtig fundet ud af, hvorfor de ikke altid svarer på den her mail, men det har vi jo så alligevel fundet ud af, vi skal så gå over til dem og spørge om de vil være med til et møde. Det vil de gerne, men det er ikke altid, hvis vi indkalder til et møde, så reagerer de ikke. Det er heller ikke sikkert når Louise indkalder, at de så kommer. De svarer heller ikke på, hvorfor de ikke kommer.

I: Okay.

Bibbi: *Jeg ved ikke, om det er en kultur, de har, men jeg har oplevet det flere gange. Men når man så går over og snakker med dem, så vil de gerne være med, hov du sendte også en mail og sådan og sådan. Så begynder de at snakke om den. (bilag 5, l. 277-290)*

Citatet illustrerer, at EUD-lærerne ikke altid svarer på mails fra HTX-lærerne og uddannelseslederen for EUX, Louise, også selvom de har set mailene. Vi fortolker, at dette ydermere kan være et udtryk

for, at der ikke forekommer *gensidig engagement* mellem EUX-lærerne, da kommunikationen per mail kun forløber i én retning, hvilket i dette tilfælde er fra HTX-lærernes side. EUD-lærernes manglende engagement kommer ydermere til udtryk ved, at HTX-læreren Carl fortalte, at EUD-lærerne på et tidspunkt fik ansvaret for at køre mødeaktiviteten, fordi de ikke tog ligeså meget ansvar som HTX-lærerne (bilag 5, l. 111-120). Dog illustrerer uddraget, at EUD-lærerne gerne vil tale, når først HTX-lærerne går over og finder dem, hvilket kan indikere, at selvom de ikke altid besvarer mailene, så har de stadig interesse i og lyst til at engagere sig i samarbejdet. I henhold til dette blev vi under interviewet med Louise gjort opmærksomme på, at det var faktisk en EUD-lærer, der tog initiativ til, at de skulle afholde opstartsmødet mellem EUX-lærerne, hvilket kommer til udtryk i nedenstående citat fra interviewet med Louise, hvor hun fortæller om det pågældende møde:

[...] jeg var desværre ikke i stand til at være der den dag, men det lærerne fik talt om det var netop det der med, hvad skal vi lave i fysik og i matematik og i teknologi. Hvad skal der ske i løbet af foråret, og faglærerne kunne sige, hvad skal vi lærer, hvad skal vi lave i løbet af foråret, så jeg tror det er første gang vi sådan, og det var egentlig på opfordring af en faglærer der kom fra elektrikeruddannelsen og sagde til mig, kunne det ikke være fedt at have et møde der, hvor vi kunne snakke sammen om, jeg kunne godt tænke mig når de har om Ohms lov i fysik og bla, bla, bla og begynde på det, at det lige kunne være, når jeg er i gang med det her og vi sådan vidste, hvornår den ene sagde det, fordi jeg oplever nogle gange, og jeg sagde, det er super fint [...] (bilag 6, l. 337-344)

I citatet illustreres det, at en EUD-lærer ønskede at afholde mødet for at tale med de andre EUX-lærere om sammenhængen mellem de gymnasiale og erhvervsfaglige fag på EUX i løbet af foråret. Hertil er vi opmærksomme på, at der kun er tale om én EUD-lærer, men på trods af det, kan citatet illustrere, at EUD-lærerne også er aktive i at opretholde samarbejdet med HTX-lærerne omkring EUX. Det kan yderligere underbygges af, at EUD-lærerne fortalte, at de synes EUX-uddannelsen er spændende og har lyst til at beskæftige sig med EUX, hvilket vi qua afsnit 4.1 fortolker som værende et udtryk for, at både EUD- og HTX-lærerne er intern motiverede for samarbejdet omkring EUX og eleverne. Dette kan illustrere, at EUD-lærerne har viljen og lysten til at samarbejde med HTX-lærerne, hvilket ifølge Petersen afdækker en af de psykologiske forudsætninger for samarbejde (Petersen, 2000, s. 9-10). Derfor undrer det os, at EUD-lærerne ikke engagerer sig gensidigt i forhold til at besvare deres mails og kontakte HTX-lærerne. I forbindelse hermed kom det ikke på tale under interviewet med EUD-lærerne, at de ikke besvarer deres mails. I stedet for gav EUD-læreren Arne udtryk for, at det er HTX-lærerne, han samarbejder med, der opsøger ham i forbindelse med EUX, hvilket skyldes en aftale, han har indgået med dem. Dette kommer til udtryk i følgende citat fra interviewet:

Ved os har jeg aftalt med lærerne på fysik og matematik, de er blevet skåret mest i forhold til mine timer, altså det er den største procentdel af deres der er væk, så jeg har aftalt med dem at når de har nogle emner, de kan se kan lappe over på el-teoriens verden, så skriver de og siger, at det har vi noget nu og kan du tage det over i el-verdenen den der vej, og så kan jeg lægge noget ekstra fokus der eller mindre fokus, hvis der er noget de har gennemgået eller er nået videre med. (bilag 8, l. 299-293)

I citatet illustreres det, at aftalen indebærer, at HTX-lærerne skal tage kontakt til ham, hvis de underviser i emner, der kan sammenkobles med hans elektrikerfag. Grunden hertil er ifølge Arne, at HTX-lærernes fag er blevet nedskåret i forhold til antallet af undervisningstimer, hvilket qua afsnit 4.7 kan være en henvisning til timeafkortningerne på den gymnasiale del af uddannelsen. Som tidligere nævnt har Arne aftalt med HTX-lærerne, at de opsøger ham, hvilket vi fortolker kan udtrykke, at de har gennemgået en *meningsforhandling*, da dette blandt andet indebærer at tage del i noget, herunder at gøre og tale, eksempelvis ved at engagere sig direkte i aktiviteter med andre mennesker (Wenger, 2004, s. 70-71). I og med Arne beskriver det som en aftale, udleder vi, at det er noget, som både HTX- og EUD-lærerne er blevet enige om, hvorfor vi undrer os over, at HTX-læreren Bibbi som tidligere beskrevet udtrykker utilfredshed med, at det er hende, der skal være opsøgende, især når hun blandt andet samarbejder med Arne omkring EUX (bilag 8, l. 177-178). I forlængelse heraf nævner EUD-læreren Frederik ikke, at han har en aftale om, at det er HTX-lærerne, der skal tage kontakten. Frederik tager heller ikke kontakt til HTX-lærerne, hvilket bliver uddybet i nedenstående citat fra interviewet med EUD-lærerne:

Fordi jeg har ikke, jeg har ikke i min undervisning, jeg underviser efter nogle bekendtgørelsesmål som er EUD relateret, men han [HTX-læreren Dennis] underviser efter nogle HTX-mål, hvor han skal lave nogle teknikfag der inkludere EUD. I mine mål er der ikke nogle ting, jeg har ikke nogle fag der inkludere HTX. Fordi mine mål er beskaffen ud fra EUX, eller EUD-delen hvorimod at der står i hans målbeskrivelser, hvis det for eksempel er energioptimering, at han skal lave en energioptimering der relatere til den elevs EUD-uddannelse. Så han er nødt til og stikke følere ned til mig, det er sådan en ren fagterm der gør, at det er ham der stikker følinger ud til mig (bilag 8, l. 838-844).

Frederik fortæller, at han ikke tager kontakt til HTX-lærerne, da det er beskrevet i bekendtgørelserne, at HTX-lærerne skal inkludere erhvervsfaglige aspekter i deres undervisning, hvilket pålægger HTX-lærerne ansvaret om at tage kontakten frem for ham. Det kan derfor tyde på, at nogle af EUD-lærerne ikke tager kontakt til HTX-lærerne, fordi bekendtgørelserne har givet dem forståelsen af, at det er HTX-lærerne, der skal tage kontakten til dem, hvilket HTX-læreren Bibbi også udtrykker, at hun er opmærksom på ved at fortælle, at *"det er mig der bruger dem i HTX-fagene"* (bilag 5, l. 490). Dette aspekt kan underbygges af, at det er angivet i alle EUD-bekendtgørelserne, at fagene på gymnasialt

niveau skal tilrettelægges i forhold til den erhvervsfaglige del af EUX (jf. afsnit 1.2). Hertil er vi opmærksomme på, at det ikke nødvendigvis er alle EUD-lærerne der deler opfattelsen af, at det er HTX-lærerne, der skal være opsøgende. Hvis det medfører, at HTX-lærere som Bibbi føler, at EUD-lærerne ikke engagerer sig ligeligt i samarbejdet, kan det dog have betydning for EUX-lærernes *gensidige engagement* i deres samarbejde omkring eleverne, hvilket bliver uddybet yderligere i kapitel 5.

4.8.1 Sammenfatning

EUX-lærerne har en relation på tværs af lærergrupperne, der bærer præg af gensidig lyst, interesse og venlighed, da de fortæller, at de godt kan lide hinanden og har en interesse for hinanden, både fagligt og i forhold til at hjælpe hinanden. HTX-lærerne oplever dog ikke, at EUD-lærerne tager ligeså meget initiativ til samarbejdet, som de gør. Det kommer eksempelvis til udtryk ved, at HTX-læreren Bibbi udtrykker en utilfredshed med, at hun skal være opsøgende overfor EUD-lærerne, og derudover besvarer EUD-lærerne ikke altid deres mails samt dukker op til møder. Det kan være et udtryk for manglende *gensidig engagement* fra EUD-lærernes side, hvilket skaber en undren, eftersom EUD-lærerne er internt motiveret for EUX og det dertilhørende samarbejde med HTX-lærerne. Samtidig er de interesseret, når HTX-lærerne opsøger dem, og derudover var det på baggrund af en EUD-læreres initiativ, at der blev opstillet et samarbejds møde med fokus på sammenhængen mellem fagene. Det manglende initiativ tagen fra EUD-lærernes side kan derfor skyldes, at nogle af dem har aftalt med HTX-lærerne, at det er HTX-lærerne, der skal være opsøgende i forbindelse med samarbejdet. Derudover kan det skyldes, at nogle af EUD-lærerne har forståelsen, at det er HTX-lærerne, der skal tage kontakt til EUD-lærerne, da formuleringerne i bekendtgørelserne siger, at det er den gymnasiale undervisning der skal knyttes an til den erhvervsfaglige undervisning.

4.9 Manglende fagligt og personligt kendskab

I løbet af interviewet med EUD-lærerne kom det på tale, at hvis de udveksler undervisningsmateriale med HTX-lærerne, så vil deres samarbejde blive mere givtigt (bilag 8, l. 229-236). Ifølge EUD-læreren Anders har dette været et stort ønske fra både HTX- og EUD-lærerne, men det lykkedes ikke, da det ”*bliver nedprioriteret simpelthen*” (bilag 8, l. 237). Deling af undervisningsmateriale blev ifølge EUD-lærerne anvendt før i tiden, da EUX blev oprettet på erhvervsskolen, hvilket kommer til udtryk i nedenstående citat fra interviewet med EUD-lærerne, hvor Frederik fortæller om sine oplevelser med det:

Det vi gjorde i starten, kunne jeg også mærke de første to år, det var at vi fodrede EUX-læreren [HTX-læreren] med indholdsstof matematiske ting, så han kunne sige, han kunne

præsentere det for hans elever inden de kom ned til os. Det her det kommer I til at arbejde med senere, nu skal vi give jer forståelsen af, hvorfor formlerne er sådan, nu skal vi give jer forståelsen for, hvorfor der er matematik i det, og det giver mening at lave matematik lige pludselig, så vi gav ham [HTX-læreren] faktisk rigtig mange opgaver, som han så kunne bruge. (bilag 8, l. 160-165)

Ifølge Frederik udvekslede EUX-lærerne undervisningsmateriale med hinanden, qua udtrykket ”indholdsstof”, som de kunne anvende i deres undervisning til at skabe en kobling mellem den erhvervsfaglige del og den gymnasiale del af elevernes EUX-uddannelse, og dette var ifølge EUD-lærerne en god idé (bilag 8, l. 166-168). HTX-lærerne omtalte ikke dette, hvilket muligvis kan forklares i sammenhæng med, at det ifølge HTX-læreren Bibbi er svært at inddrage erhvervsfaglige aspekter i deres gymnasiale undervisning grundet den faglige niveauforskel (jf. afsnit 4.6). Der foregår dog ikke længere gensidig udveksling af undervisningsmateriale mellem EUX-lærerne på tværs af lærergrupperne, hvilket kommer til udtryk i følgende uddrag fra interviewet, hvor EUD-lærerne Frederik og Anders taler om, hvilke ændringer der skal forekomme, hvis samarbejdet skal forløbe bedre:

[...] vi ved for lidt om, hvad det er de bliver undervist i, i teknikfag, i fysik og kemi, i samfundsfag. Det kunne være fint, hvis vi havde en palet og en info løbende om, hvad det er de bliver undervist i. Vi afleverer til dem, hvad vi underviser i for at lave et bånd, men vi ved ren faktisk ikke hvad de underviser i og det er tiden, men det er også metoderne, noget med, hvis tiden var til der, der blev sat rammer af til at vi kunne sige, at i skal gå tre timer over og have noget mere at vide om, hvad de skal undervise i de næste måneder i samfundsfag, så har vi jo mulighed for at tilrettelægge vores undervisning anderledes, når vi vidste det er den. Altså det er lidt, vi afleverer og så får vi eleverne tilbage. Vi har ikke den der tid til og vi har heller ikke info nok og infoen kommer jo ikke ved at sætte sig til. Det er jo ikke så, at de kan sende bekendtgørelsen til os og så kan vi sidde og læse deres bekendtgørelse, det får vi ikke noget ud af. Det er sprog, nogle termer vi ikke arbejder med til dagligt, det vil ikke lagres på samme måde, som hvis vi havde en lærer der kunne stå og fortælle det.

Anders: Ej men Frederik, ved at du får de her undervisningsmål, så ved du jo heller ikke rent faktisk hvad det er de gør.

Frederik: Nej.

Anders: De ved heller ikke, hvis de får vores bekendtgørelse, hvad det er rent faktisk vi gør, altså.

Frederik: Nej, der er nogle bløde vendinger i vores bekendtgørelse.

Anders: Altså de er jo meget fleksible de der termer der er i de der undervisningsmål, så vi er jo nødt til at have en person der fortæller os i den og den uge, der går vi ind og gør sådan og sådan. Det er næsten bedre end at få målene. (bilag 8, l. 807-826)

I uddraget kommer flere aspekter til udtryk: For det første fortæller Frederik *"vi afleverer til dem, hvad vi underviser i for at lavet et bånd, men vi ved ren faktisk ikke, hvad de underviser i"* samt *"vi afleverer og så får vi eleverne tilbage"*, hvilket kan illustrere, at EUD-lærerne deler deres undervisningsmateriale med HTX-lærerne, men HTX-lærerne deler ikke deres undervisningsmateriale med EUD-lærerne. Dette aspekt påpegede Frederik senere i interviewet ved at fortælle *"[...] han [HTX-læreren] bruger ligesom de termer jeg har fortalt ham til at planlægge hans eget, men jeg får jo ikke noget tilbage, fordi det har vi ikke tiden til"* (bilag 8, l. 891-893). Vi fortolker, at dette kan begrænse *gensidig engagement* blandt EUX-lærerne i forbindelse med deres samarbejde, da deltagernes involvering i deres praksis skal være gengældt eller virke i begge retninger (Wenger, 2004, s. 91). Dette forekommer ikke i forbindelse med udvekslingen af undervisningsmaterialet, da det netop tyder på, at HTX-lærerne ikke deler deres materiale med EUD-lærerne. EUD-lærerne er derudover enige i, at den manglende udveksling af undervisningsmateriale medfører, at *"så ved vi ikke, hvor vi er på vej hen"* (bilag 8, 105-106). I forlængelse af dette fortalte EUD-læreren Frederik, at HTX-lærerne *"skal fortælle os, hvor han vil hen, så vi kan hjælpe ham med at sende eleverne den vej, så derfor synes jeg i hvert fald det er vigtigt, at vi har et samarbejde, og vi har også for lidt af det"* (bilag 8, l. 114-117). Det, at Frederik udtrykker, at det er vigtigt for ham, at HTX-læreren fortæller *"hvor han vil hen"*, kan illustrere, at HTX-læreren besidder en faglig viden, som Frederik ikke har for at kunne hjælpe eleverne på vej. Vi fortolker, at det kan være et udtryk for, at Frederiks behov for *kompetence* ikke opfyldes, da dette karakteriseres ved, at individer oplever, at de har de nødvendige forudsætninger, herunder viden og kompetencer, for at løse en given opgave (Deci & Ryan, 2000, s. 231). Dette forekommer netop ikke hos Frederik, da han mangler viden fra HTX-læreren. Grunden til, at HTX-lærerne ikke deler deres undervisningsmateriale med EUD-lærerne, skyldes muligvis, at der qua afsnit 4.6 er en forståelse om, at det er HTX-lærerne, der skal inddrage erhvervsfaglige aspekter i deres gymnasiale undervisning, hvorfor det ikke er nødvendigt, at udvekslingen er gensidig. Dette er dog ikke en sammenhæng, som EUX-lærerne udtrykker som en begrundelse i vores empiriske materiale. I modsætning hertil begrundet EUD-læreren Frederik det i uddraget ved at fortælle, at der mangler tid og rammer til, at de kan gå over til hinanden og fortælle om deres undervisning, hvilket qua afsnit 4.3 er en generel opfattelse blandt EUX-lærerne. Dette er et aspekt, som EUD-læreren Anders ligeledes nævner som en ulempe i forhold til EUX-lærernes samarbejde:

Ved du hvad, vi kunne gøre det meget bedre, hvis man havde tiden og ressourcerne, så kunne man bruge meget mere tid på at gå ind og se, hvad er det helt konkret der skal ske i undervisningen i næste uge, og så kunne hjælpe hinanden. (bilag 8, l. 307-309)

I citatet illustreres det, at samarbejdet ifølge Anders ville forløbe bedre, hvis EUX-lærerne havde tid til at forholde sig til undervisningsindholdet på tværs af lærergrupperne. Dette er et væsentligt aspekt at tage i betragtning, da støttende forhold for PLF blandt andet indebærer, at der skal være tid til at mødes og tale med hinanden, men det er ofte ikke muligt, da manglende tid er en af de største problemer, når det ønskes at skabe rammerne for kollegasamarbejde (Albrechtsen, 2013, s. 13; Hord, 1997, s. 14; Stoll m.fl., 2006, s. 240). I forlængelse af dette er både EUD-lærerne Anders og Frederik enige i, at det ikke vil nytte at læse hinandens bekendtgørelser, da det ikke giver en direkte viden om, hvad HTX-lærerne underviser i, i praksis, da undervisningsmålene er beskrevet i nogle termer, EUD-lærerne ikke anvender til dagligt, og derudover er termene meget fleksible. Ifølge Wenger defineres *fælles repertoire* som de ressourcer, der er til rådighed til at opretholde fælles praksis og skabe mening med den, hvilket blandt andet indebærer ord, artefakter, handlinger og historier (Wenger, 2004, s. 100). Vi fortolker derfor, at de forskellige bekendtgørelser, som EUX-lærerne arbejder ud fra, kan nedsætte mulighederne for at de kan danne *fælles repertoire*, da de ikke er skrevet i et sprog, herunder nogle termer og ord, som kan forstås på tværs af lærergrupperne. Det medfører, at de ikke kan bruge bekendtgørelserne som en ressource til at vidensdele omkring undervisningen, hvilket eksempelvis kommer til udtryk ved, at EUD-læreren Anders siger ”*ved at du får de her undervisningsmål, så ved du jo heller ikke rent faktisk hvad det er de gør*”. Dette aspekt kan samtidig relateres til, hvorfor det qua afsnit 4.6 tyder på, at EUX-lærerne mangler forståelse for hinandens bekendtgørelser, da de netop er skrevet i et sprog, de ikke forstår. I forbindelse hermed er Anders og Frederik enige i, at det vil være nemmere og mere givtigt ”*at have en person der fortæller os i den og den uge, der går vi ind og gør sådan og sådan*” (bilag 8, l. 825-825). I og med Frederik og Anders er enige i, at det vil være nemmere at forstå, hvad der foregår i HTX-lærernes undervisning og omvendt, hvis der er en lærer, som fortæller om det, fortolker vi, at det kan danne grundlag for *fælles repertoire*. Grunden hertil er, at udvekslingen kan give EUX-lærerne en fælles forståelse af hinandens undervisningsindhold, da det ifølge Frederik vil lagres på en anden måde, hvilket de enkelte lærergrupper kan drage nytte af, når de fremadrettet skal tilrettelægge deres undervisning på EUX. Dette kan samtidig underbygges af evalueringen af NCE og Rambøll der peger på, at EUX-lærernes samarbejde er velfungerende på skoler, hvor EUD-lærerne og gymnasielærerne har kendskab til hinandens fagligheder (NCE & Rambøll, 2017, s. 28). Dette er dog ikke tilfældet for alle EUX-lærerne på erhvervsskolen, hvilket

kan underbygges af interviewet med rektoren for HTX, Sasha, hvor hun fortalte om sine oplevelser med EUX-lærernes kompetencer til at samarbejde med hinanden:

Jeg tænker at de fleste lærere har udmærket samarbejdskompetencer, men de mangler viden om, hvad hinanden kan, og det er jo der, hvor EUD-lærerne ved hvad hinanden kan og gymnasielærerne ved, hvad hinanden kan, men de ved ikke henover kulturgrænsen ved de ikke, hvad det er de står for, og det er jo der, vi kommer tættere på hinanden efterhånden. Men det tager lang tid. Det handler meget om at man har et personligt kendskab. Vi har brugt nogle aftømmerlærerne til et af vores teknikfag på HTX, det vil sige at nogle af matematiklærerne og nogle af vores teknikfagslærere kender lærerne på EUD rigtig godt, og så er det altså nemmere at lave et samarbejde end når det er nogen, der er fremmede. Men vi arbejder med det. (bilag 7, l. 135-142)

Ifølge Sasha mangler de fleste af EUX-lærerne faglig viden om hinanden, hvortil udtalelsen ”EUD-lærerne ved hvad hinanden kan og gymnasielærerne ved, hvad hinanden kan, men de ved ikke henover kulturgrænsen ved de ikke, hvad det er de står for” kan illustrere, at EUX-lærerne mangler en fælles faglig forståelse for hinanden på tværs af lærergrupperne. Dette kan blandt andet indebære et manglende kendskab til hinandens undervisningsindhold, da det netop er et aspekt, som EUD-lærerne efterspørger. Det kan samtidig ses i sammenhæng med evalueringen af NCE og Rambøll, der peger på, at EUX-lærernes samarbejde er velfungerende på erhvervsskoler, hvor lærerne har en fælles bevidsthed om, hvad eleverne skal igennem (NCE & Rambøll, 2017, s. 27). Det manglende faglige kendskab har ifølge EUD-lærerne haft konsekvenser for lærersamarbejdet, hvilket kommer til udtryk i følgende uddrag fra deres interview, hvor Frederik og Anders fortæller om ulemperne ved måden, hvorpå samarbejdet forløber:

Frederik: *Jeg har også været ud for, jeg har stået og undervist i nogle ting, som de [EUX-eleverne] har fået undervisning i herover [HTX-afdelingen], bare under et andet tema. Så siger de nå skal du også til at fortælle os det. Det kunne have været undgået. Det er lidt træls, altså, så har man siddet og forberedt noget, som de har lært.*

Anders: *Og det er netop det [samarbejdet], det går ud på. Det er jo.*

Frederik: *Det er for at undgå overlap.*

Anders: *Ja. (bilag 8, l. 321-327)*

I uddraget fortæller Frederik, at han har oplevet, at EUX-eleverne er blevet undervist i noget af det samme på den gymnasiale del af EUX-uddannelsen, som han ville have undervist dem i på den erhvervsfaglige del. Dette var han utilfreds med, da han havde brugt tid på at forberede noget, som eleverne allerede havde lært gennem deres undervisning på HTX. Samtidig fortæller rektoren for HTX, Sasha, at samarbejdet også afhænger af, at lærerne har et personligt kendskab til hinanden,

hvertil hun har oplevet, at det er nemmere for lærerne at samarbejde, når det foregår mellem lærere, der ikke er fremmede overfor hinanden (bilag 7, l. 135-142). Dette er eksempelvis tilfældet med nogle af teknikfagslærerne og tømrerlærerne, hvilket kan underbygges af, at HTX-læreren Bibbi fortalte, at hun *”kender murerne, jeg kender tømrerne. Men det er også kun fordi jeg kender dem, at det er så let for os”* (bilag 5, l. 166-167). Det manglende personlige kendskab mellem EUX-lærerne var ligeledes et aspekt, der blev omtalt under interviewene med HTX- og EUD-lærerne. Da HTX-læreren Henrik eksempelvis beskrev, at det er svært at lave en aftale med EUD-lærerne, udtalte han, at det blandt andet skyldes *”jeg ved ikke hvad han hedder”* (bilag 5, l. 396-399). Dette kan illustrere, at han har begrænset personligt kendskab til den EUD-lærer, som han samarbejder med. Under interviewet med EUD-lærerne blev det manglende personlige kendskab til HTX-lærerne også påpeget, da Frederik og Anders beskrev deres forhold til HTX-lærerne i forbindelse med håndtering af uenigheder:

Frederik: *Jeg tænker på hvis man har nogle uenigheder om hvorfor, hvorfor er du kørt den vej i undervisningen, det synes jeg ikke du burde, jeg synes du skulle have hold dig til. Hvis man ikke skal misforstå hinanden rent menneskeligt i forhold til en faglig term, så er det vigtigt, at man er skarpere på at, jeg havde nær sagt, man er høfligere end jeg ville have været hvis Anders han havde stået og sagt noget være sludder. Så ville jeg have sagt til ham, det er noget sludder du siger Anders. Det ville jeg ikke sige til en EUX-lærer [HTX-lærer], det er noget sludder du sagde i går.*

Anders: *For så godt kender du ham ikke.*

Frederik: *Så ville han sige, ved du hvad, så godt kender jeg ham ikke. Jeg tror måske det er meget godt, at det er den vej der, ja.*

Anders: *Det er måske også derfor vi godt kunne tænke os at være lidt mere sammen og snakke lidt mere sammen. Have mere tid.*

Frederik: *Nå ja, det var måske meget godt, ja. (bilag 8, l. 693-707)*

Ovenstående uddrag illustrerer, at EUD-lærerne er enige i, at de vil opføre sig anderledes overfor HTX-lærerne, hvis der opstår uenigheder mellem dem, end hvis de opstår internt mellem EUD-lærerne, fordi de kender hinanden bedre. Det tyder derfor på, at nogle af HTX- og EUD-lærernes personlige kendskab til hinanden er begrænset. Ifølge Wenger dannes der relationer gennem *gensidig engagement* (Wenger, 2004, s. 94). Med udgangspunkt i det fortolker vi, at nogle af EUX-lærernes begrænset personlige kendskab til hinanden kan skyldes, at de ikke har dannet tætte relationer, da de ikke omgås hinanden ofte, hvortil *gensidig engagement* netop karakteriseres ved at gøre noget sammen (Wenger, 2004, s. 90). Denne sammenhæng kommer eksempelvis til udtryk i ovenstående

uddrag ved, at Anders fortæller, at EUD-lærerne ønsker at være mere sammen med HTX-lærerne, så de kan lære dem bedre at kende. Samtidig kommer tidsaspektet igen til udtryk i uddraget ved, at Anders knytter deres manglende kendskab til HTX-lærerne sammen med, at de mangler tid til at omgås dem.

4.9.1 Sammenfatning

EUD-lærerne ønsker at dele undervisningsmateriale med HTX-lærerne, men det forekommer ikke længere. EUD-læreren, Frederik, deler sit undervisningsmateriale med HTX-lærerne, men han modtager ikke noget fra dem, hvilket kan udtrykke manglende *gensidig engagement* fra HTX-lærernes side. I forbindelse hermed ved EUD-lærerne for lidt om undervisningsindholdet i de gymnasiale fag på EUX, men hvis de får kendskab til dette, vil de bedre kunne hjælpe HTX-lærerne med undervisningen. Det kan udtrykke, at EUD-lærernes behov for *kompetence* ikke er opfyldt tilstrækkeligt, da de mangler nødvendig faglig viden til at samarbejde med HTX-lærerne omkring sammenhængen mellem den gymnasiale og erhvervsfaglige undervisning. Det manglende faglige kendskab er problematisk, da det har resulteret i, at EUX-lærerne ikke altid får koordineret med hinanden omkring overlap i undervisningen, hvorved eleverne bliver undervist i det samme på tværs af fagene. I den forbindelse kan en gennemlæsning af EUX-lærernes bekendtgørelser ikke sikre dem den nødvendige faglige viden om hinandens undervisningsindhold, hvorfor de bør have tid til at fortælle hinanden om det på tværs af lærergrupperne, men de mangler tiden til det. Samtidig har nogle af EUX-lærerne begrænset personligt kendskab til hinanden på tværs af lærergrupperne, da de ikke omgås hinanden ofte, men hvis de kendte hinanden bedre, ville de nemmere kunne samarbejde omkring undervisningen på EUX.

5 Diskussion

Følgende kapitel diskuterer aspekter fra analysen, der har betydning for EUX-lærerne i forbindelse med deres samarbejde. Dette gøres med henblik på at besvare tredje undersøgelsesspørgsmål, herunder hvordan viden fra analysen kan anvendes til at forbedre samarbejdet mellem EUX-lærerne. I løbet af kapitlet vurderer vi på EUX-lærernes samarbejde, hvilket i samspil med analysen danner grundlag for besvarelsen af specialets problemformulering.

5.1 Nærhed gennem adgang til skemaer og Skype

Analysen skitserer, at erhvervsskolens størrelse medfører, at det ikke er muligt at skabe fysisk nærhed mellem EUX-lærerne, hvilket både er gældende for lærerne, der befinder sig på hovedskolen og lærerne, der befinder sig på andre adresser (jf. afsnit 4.1). Ifølge både lederne og EUX-lærerne medfører dette, at det er svært for lærerne at tale med hinanden på tværs af lærergrupperne, hvilket vi vurderer kan være en begrænsning for deres samarbejde, eftersom samarbejde forudsætter, at det skal være muligt at kommunikere om arbejdet, herunder dele informationer eller oplevelser mellem og blandt mennesker, hvortil *kollaboration* ligeledes kræver en høj grad af udveksling (Bang & Dalsgaard, 2005, s. 2; Petersen, 2000, s. 9; Strandgaard m.fl., 1998, s. 63). Samtidig mødes EUX-lærerne ikke jævnligt, hvorfor det kan diskuteres, om det er muligt at skabe nærhed mellem dem på anden vis, så de har bedre grundlag for at mødes. Ifølge EUX-lærerne har de ikke adgang til at se hinandens skemaer, herunder viden om hvor lærerne hver især befinder sig i løbet af en arbejdsdag, hvilket begrænser deres muligheder for at opsøge hinanden uformelt (jf. afsnit 4.1). Hvis EUX-lærerne får adgang til at se hinandens skemaer, kan det danne grundlag for, at de begynder at opsøge hinanden mere, når de har behov for det, hvilket kan være givtigt for dem, da analysen viser, at de ikke er i kontakt med hinanden eller mødes ofte udover til de formelle møder (jf. afsnit 4.2). Det kan medføre, at lærerne mødes ansigt-til-ansigt for at drøfte deres tanker og idéer, hvilket kan være fremmende for deres samarbejde, da en fælles kontekst, hvori viden konstant kan diskuteres, viderebearbejdes og rekonstrueres, er vigtigt for *kollaboration* (Bang & Dalsgaard, 2005, s. 11). I den forbindelse kan lærerne ikke vidensdele med hinanden konstant, da de uformelle møder kan være momentane. Hertil kan adgang til hinandens skemaer muligvis imødekomme dette aspekt, da det kan danne grundlag for, at møderne opstår oftere end hidtil, hvilket vi vurderer kan være givtigt for samarbejdet, da jævnlig kommunikation er vigtigt, hvis et samarbejde skal fungere (Mattessich & Monsey, 1992, s. 16). Det kan samtidig underbygges af at analysen viser, at EUX-lærerne giver udtryk for, at grunden til at de ikke kan opsøge og lave aftaler med hinanden er, at de ikke kan se hinandens skemaer i edb-systemet (jf. afsnit 4.1). Samtidig kan adgangen til hinandens skemaer

relateres til begrebet *fælles repertoire*, da adgangen kan danne et fælles og ligeligt grundlag på tværs af lærerne for, at de kan opsøge hinanden og drøfte undervisningen, hvilket kan være en ressource til deres samarbejde. Dette er især relevant, da fælles planlægning af undervisningen kræver tid til at mødes og tale med hinanden jævnligt (Albrechtsen, 2013, s. 13; Hord, 1997, s. 14; Stoll m.fl., 2006, s. 240). I forbindelse hermed kan det diskuteres, om mailsystemet ligeledes kan være et redskab til at imødekomme at lærerne mødes oftere, eftersom det blandet andet er gennem mailsystemet, at de kontakter hinanden (jf. afsnit 4.2). Mailsystemet er dog ikke nødvendigvis den bedste løsning, da mails kan blive overset eller ikke blive responderet på, hvilket ifølge HTX-lærerne eksempelvis er en tendens blandt EUD-lærerne (jf. afsnit 4.8). Hvis EUX-lærerne ikke altid besvarer deres mails, vurderer vi, at det kan begrænse mulighederne for at planlægge at mødes på tværs af lærergrupperne. Her kan EUX-lærernes adgang til hinandens skemaer muligvis imødekomme dette, eftersom metoden ikke forudsætter, at lærerne aftaler at mødes først, men blot kræver, at de opsøger hinanden uformelt. Samtidig kan det give mulighed for, at EUX-lærerne lettere kan opsøge hinanden på EUX-gangen, som qua afsnit 4.1 blandt andet blev etableret for at skabe nærhed mellem EUX-lærerne, da skemaerne netop kan give EUX-lærerne indblik i, hvornår de hver især har undervisning i EUX-gangens teorilokaler. Det er dog ikke sikkert, at der er tid til at tale med hinanden, hvis EUX-lærerne opsøger hinanden uden at have lavet en aftale på forhånd, da manglende tid er en generel problematik på erhvervsskolen (jf. afsnit 4.3). Samtidig viser analysen, at det tager tid at opsøge hinanden grundet den fysiske afstand mellem lærergrupperne (jf. afsnit 4.1). Derfor kan det være hensigtsmæssigt at anvende andre metoder til at komme i kontakt med hinanden, som ikke lader sig begrænse af fysisk afstand. Det kan underbygges af, at geografisk nærhed ifølge Wenger kan være en hjælp til *gensidig engagement*, da det kræver samspil, men det er ikke tilstrækkeligt til at udvikle praksis, da opretholdelsen af tætte relationer ikke nødvendigvis indebærer, at deltagerne ”*sidder på samme kontor*” (Wenger, 2004, s. 91). Ifølge rektoren for HTX kan lærerne anvende Skype til at komme i kontakt med hinanden, men det er dog ikke et værktøj, som EUX-lærerne giver udtryk for, at de benytter (jf. afsnit 4.2). Skype vil ikke medføre fysisk nærhed, men vi vurderer, at metoden kan danne grundlag for, at lærerne oplever en grad af nærhed til hinanden gennem muligheden for at være i kontakt med og tale med hinanden ansigt-til-ansigt, hvilket kan støtte dannelsen af PLF (Hord, 1997, s. 14; Stoll m.fl., 2006, s. 227). Derudover giver Skype mulighed for, at EUX-lærerne kan afholde møder, hvor de drøfter undervisningen, på tværs af deres lokationer uden, at de skal bruge tid på at opsøge hinanden, hvilket er fordelagtigt for EUX-lærernes samarbejde, eftersom der er fysisk afstand imellem lærergrupperne. I og med Skype kræver, at de involverede er online på samme tid, skal mødet

aftales på forhånd lærerne imellem, hvilket kan gøres via mailsystemet eller ved, at de opsøger hinanden på skolen. I den forbindelse kan tidsmanglen dog stadig være en begrænsning, eftersom mødeaftaler forudsætter, at EUX-lærerne både har tiden til at aftale og gennemføre møderne, hvilket qua afsnit 4.3 netop er en mangelvare på erhvervsskolen. Samtidig viser analysen, at det oftest er elevernes trivsel, der er i fokus, når lærerne mødes, hvorfor møderne kan risikere at blive værdiløse i forhold til at skabe synergi mellem fagene, hvis ikke deres omdrejningspunkt er undervisningen, men dette aspekt bliver diskuteret yderligere i afsnit 5.4. I forlængelse heraf illustrerer analysen, at nogle af HTX- og EUD-lærerne ikke kender hinanden særlig godt, hvilket kan hænge sammen med, at de ikke omgås hinanden og gør noget sammen ofte på tværs af lærergrupperne (jf. afsnit 4.9). Dette kan skyldes den fysiske afstand imellem dem, men hvis de får mulighed for at mødes oftere ved adgang til hinandens skemaer og Skype, kan det hjælpe dem til at få bedre kendskab til hinanden, hvilket kan være fremmende for samarbejdet, da relationer og social atmosfære har betydning derfor (Bolam m.fl., 2005, s. 138; Hord, 1997, s. 17; Mattessich & Monsey, 1992, s. 21; Petersen, 2000, s. 9).

5.1.1 Sammenfatning

Erhvervsskolens størrelse medfører, at det ikke er muligt at skabe fysisk nærhed mellem EUX-lærerne, hvilket er begrænsende for deres samarbejde i henhold til at mødes og tale med hinanden om undervisningen på tværs af lærergrupperne. Derfor kan det være givtigt for samarbejdet, hvis EUX-lærerne kan opleve nærhed til hinanden på anden vis, så de oftere kan mødes og vidensdele omkring undervisningen. EUX-lærerne har ikke adgang til at se hinandens skemaer, men hvis de får det, kan det være fordelagtigt for samarbejdet, da det kan danne et fælles og ligeligt grundlag på tværs af lærerne for, at de kan opsøge hinanden oftere for at drøfte undervisningen, hvilket kan være en ressource til deres samarbejde. I forbindelse hermed kan den fysiske afstand mellem lærerne stadig være en begrænsning, især hvis der er tale om EUX-lærer, der befinder sig på forskellige adresser, hvorfor det kan være fordelagtigt at anvende Skype. Grunden hertil er, at Skype kan give mulighed for, at EUX-lærerne kan afholde møder på tværs af deres lokationer uden at de skal bruge tid på at opsøge hinanden. Det forudsætter dog, at EUX-lærerne både har tiden til at aftale og gennemføre møder samt at de fokuserer på undervisningen under disse. Hvis EUX-lærerne oftere er i kontakt med hinanden, kan det samtidig medføre, at de lærer hinanden bedre at kende, da dannelsen af relationer forekommer ved, at individer gør noget sammen, hvilket er fremmende for samarbejde.

5.2 Forskellige behov og bekendtgørelser

Det tyder på, at EUD-lærernes behov for *tilhørsforhold* ikke opfyldes tilstrækkeligt i forhold til at føle sig forbundet til HTX-lærerne, da de qua afsnit 4.3 ønsker at have mere tid med HTX-lærerne

samt omgås dem mere fagligt. Det er derimod forskelligt, hvad HTX-lærerne har behov for, da nogle udtrykker, at de ikke har behov for at omgås EUD-lærerne yderligere, end de allerede gør, mens én af HTX-lærerne ønsker at have mere fælles tid med dem (jf. afsnit 4.3). Det tyder derfor på, at EUX-lærerne har forskellige behov for *tilhørsforhold*, hvilket kan relateres til SDT, hvor det ifølge Deci og Ryan er individuelt, hvor meget de tre psykologiske behov skal opfyldes, før individer føler sig internt motiveret (Deci & Ryan, 2000, s. 232). Derfor kan det være godt, hvis der tages hensyn til graden, hvorved lærerne har behov for at omgås hinanden, eftersom lærernes lyst til at involvere sig i samarbejdet omkring undervisningen er relevant at være opmærksom på, da dybden af lærersamarbejde i høj grad kan afhænge af, hvorvidt de involverede er motiveret for at samarbejde med hinanden (Albrechtsen, 2013, s. 107). I forbindelse hermed viser afsnit 4.2, at EUX-lærerne er internt motiveret for samarbejdet, hvilket ifølge SDT forudsætter, at de tre psykologiske behov opfyldes tilstrækkeligt (Deci & Ryan, 2000, s. 229-230). Det kommer dog samtidig til udtryk i analysen, at EUX-lærerne ikke får opfyldt alle tre psykologiske behov tilstrækkeligt: Udover EUX-lærernes behov for *tilhørsforhold* bliver EUD-lærernes behov for *kompetence* ikke opfyldt tilstrækkeligt, da de føler, at de mangler faglig viden om HTX-lærerne (jf. afsnit 4.9). Derfor stiller vi os undrende overfor, om EUX-lærerne i realiteten er internt motiveret for samarbejdet eller om deres udtrykte motivation for samarbejdet skyldes, at de får opfyldt de tre psykologiske behov tilstrækkeligt på anden vis, som det empiriske materiale ikke direkte tilkendegiver, eksempelvis i forbindelse med at uddannelseslederen for EUX, Louise, efterspørger oplysninger, som EUX-lærerne skal bruge til at løse en opgave (jf. afsnit 4.4). Samtidig kan det illustrere en kritik af SDT i forhold til, om det er muligt at være internt motiveret for en handling uden, at alle tre psykologiske behov er opfyldt tilstrækkeligt. Tidligere i diskussionen vurderede vi, at det kan være hensigtsmæssigt for EUX-lærernes samarbejde, hvis HTX- og EUD-lærerne får adgang til at se hinandens ugentlige skemaer, så de har nemmere ved at opsøge hinanden på tværs af lærergrupperne og drøfte undervisningen. Denne vurdering kan være relevant at betragte i forbindelse med lærernes behov for *tilhørsforhold*: Hvis EUX-lærerne får adgang til hinandens skemaer, kan der tages forbehold for, at de der ønsker at mødes oftere, har nemmere ved at opsøge hinanden i løbet af arbejdsdagen. Det kan dog diskuteres, om dette vil være fordelagtigt for EUX-lærernes samarbejde, hvilket begrundes med udgangspunkt i Wengers begreb om *gensidig engagement*: Hvis lærergrupperne har forskellige ønsker til, hvor meget de skal gøre noget sammen og omgås hinanden, kan det risikere at påvirke opfattelsen af den gensidige deltagelse i deres fælles praksis omkring EUX. Hermed menes, at hvis EUD-lærerne eksempelvis oplever, at HTX-lærerne ikke ønsker at mødes ligeså ofte som dem, kan

det risikere at blive opfattet som manglende aktiv deltagelse i samarbejdet fra den ene part, hvilket kan være begrænsende for samarbejdet på tværs af lærergrupperne, da handlekraft, lyst og engagement blandt alle deltagerne er faktorer, der er vigtige i et samarbejde (Albrechtsen, 2013, s. 107, 123). Dette er ikke noget vores empiriske materiale direkte udtrykker som værende et problem for EUX-lærerne, men for at undgå, at det bliver et problem, kan en mulig løsning være, at de samarbejdende lærere forventningsafstemmer med hinanden på forhånd for at få afklaret hinandens behov i forbindelse med samarbejdet. Analysen viser dog eksempler på, at forskellige opfattelser af hinandens bidrag kan risikere at medføre utilfredshed: Ifølge HTX-lærerne er EUD-lærerne ikke ligeså initiativtagende og opsøgende i forbindelse med samarbejdet som dem, hvilket kan tyde på medfører utilfredshed hos HTX-læreren Bibbi (jf. afsnit 4.8). Hvis det ikke bliver håndteret, kan det på sigt muligvis medføre, at der opstår en konflikt, hvilket kan være ødelæggende for et samarbejde (Ohlinger m.fl., 2003, s. 475). I den forbindelse kan det diskuteres, om EUD-lærerne ikke engagerer sig, fordi de mangler lysten til at samarbejde med HTX-lærerne. Det tyder det dog ikke på, da de qua afsnit 4.8 er internt motiveret for EUX og det dertilhørende samarbejde med HTX-lærerne. Derimod kan det skyldes, at EUD-lærerne har fortolket, at det er HTX-lærerne, der skal være opsøgende, da der ifølge EUD-lærerne står i bekendtgørelserne, at det er HTX-lærernes ansvar at inddrage erhvervsfaglige aspekter i deres gymnasiale undervisning på EUX (jf. afsnit 4.8). Det stemmer overens med, at EUX-forløbene ifølge EUX-bekendtgørelsen skal målrettes erhvervsuddannelsen, hvortil der står skrevet i EUD-bekendtgørelserne, at *”skolen skal sikre, at undervisningen i fag på gymnasialt niveau så vidt muligt knytter an til den konkrete elevgruppes erhvervsuddannelser [...]”* (Retsinformation.dk, 2015, 2016). I et samarbejde er det vigtigt, at der udvikles klare roller og at disse forstås, da det kan skabe bedre grundlag for, at rollerne opfyldes (Mattessich & Monsey, 1992, s. 16). Det kan derfor diskuteres, om EUX-lærerne er enige i, hvilken rolle de hver især skal have i forbindelse med samarbejdet, da det tyder på, at HTX-lærerne ønsker, at EUD-lærerne indgår i en rolle, der er mere opsøgende og initiativtagende i forhold til samarbejdet end tilfældet, men det er EUD-lærerne ikke indforstået med på grund af bekendtgørelsernes formuleringer (jf. afsnit 4.8). Hertil er HTX-lærerne indforstået med, at der står i bekendtgørelserne, at de har ansvaret for at inddrage erhvervsfaglige aspekter i deres fag, men det er ikke nødvendigvis ensbetydende med, at de fortolker formuleringerne i bekendtgørelserne på samme måde som EUD-lærerne, herunder at det er dem, der skal være opsøgende i forbindelse med samarbejdet, da bekendtgørelserne qua afsnit 4.9 indeholder bløde og fleksible vendinger. Muligheden for at misforstå formuleringerne kan ydermere illustreres gennem førnævnte citat fra EUD-bekendtgørelserne: Ifølge den står der, at skolen har

ansvaret for at sikre tilknytning mellem den gymnasiale og erhvervsfaglige del af uddannelsen, men hvordan skal ”skolen” forstås? Betyder det, at det er HTX-lærerne, EUD-lærerne, ledelsen eller er det samtlige aktører der i fællesskab har ansvaret? Vi vurderer, at vendingen kan fortolkes på forskellige måder og muligvis danne grundlag for misforståelse. Ifølge Wenger skal modstridende fortolkninger eller misforståelser kun løses, hvis de griber direkte ind i *gensidig engagement*, hvilket kan give anledning til produktion af nye meninger (Wenger, 2004, s. 102-103). Hvis HTX- og EUD-lærerne har fortolket bekendtgørelserne forskelligt, kan det muligvis være årsagen til, at HTX-lærerne ikke opfatter, at EUD-lærerne engagerer sig ligeligt i samarbejdet, hvorfor det bør blive taget op til *meningsforhandling* EUX-lærerne imellem. Hvis de meningsforhandler omkring, hvad der står i bekendtgørelserne og hvad det betyder for de enkelte lærergruppers roller i forbindelse med samarbejdet, kan det danne grundlag for, at de undgår en mulig konflikt og skaber gensidig forståelse for, hvordan de hver især skal tage initiativ i forbindelse med samarbejdet omkring undervisningen. Dette kan være givtigt for samarbejdet, da alle de involverede i et samarbejde skal engagere sig i at interagere med hinanden, hvis et samarbejde skal fungere (Mattessich & Monsey, 1992, s. 16).

5.2.1 Sammenfatning

EUX-lærerne har forskellige behov for at omgås hinanden. Nogle ønsker at mødes oftere, mens andre ikke ønsker mere kontakt end, hvad de allerede har. Hvis EUX-lærerne får adgang til hinandens skemaer, kan der tages hensyn til, at de der ønsker at mødes oftere, har nemmere ved at opsøge hinanden i løbet af arbejdsdagen. Det er fordelagtigt, da der er sammenhæng mellem motivation og samarbejde, hvortil adgang til hinandens skemaer kan danne grundlag for at opfylde nogle af lærernes behov for *tilhørsforhold*. Det kan dog kræve, at de på forhånd forventningsafstemmer med hinanden for at få afklaret hinandens behov i forbindelse med samarbejdet, da forskellige behov kan risikere at påvirke lærernes opfattelse af hinandens engagement i samarbejdet. I forbindelse med dette oplever HTX-lærerne ikke, at EUD-lærerne engagerer sig ligeligt i samarbejdet på tværs af lærergrupperne, hvilket har medført utilfredshed hos nogle af HTX-lærerne. Det kan hænge sammen at EUX-lærerne har fortolket formuleringen i bekendtgørelserne omkring den faglige tilknytning mellem HTX og EUD forskelligt, da den er bredt og fleksibelt formuleret. Derfor kan det være givtigt for samarbejdet, hvis de i fællesskab meningsforhandler omkring, hvad der står i bekendtgørelserne, og hvad det betyder for den enkelte lærergruppes rolle i forbindelse med samarbejdet. Grunden hertil er, at det kan medføre, at EUX-lærerne skaber en fælles forståelse for, hvordan der skal tages initiativ i forbindelse med samarbejdet og derved undgår mulige misforståelser og konflikter.

5.3 Initiativtagen og tid

I analysen kommer det til udtryk, at nogle af HTX- og EUD-lærerne ønsker, at uddannelseslederen for EUX, Louise, skal være mere rammesættende i forbindelse med EUX-lærernes samarbejde, herunder at hun tager initiativ til at de mødes på tværs af lærergrupperne (jf. afsnit 4.5). Derimod ser Louise helst, at EUX-lærerne tager initiativet til at mødes og samarbejde med hinanden (jf. afsnit 4.5). Det tyder derfor på, at nogle af EUX-lærerne og Louise har forskellige forventninger til hinanden i forhold til, hvem der skal tage initiativ til samarbejdet, hvilket kan underbygges af, at EUX-lærerne ikke mødes ofte udover på de formelle møder, der er opsat af Louise (jf. afsnit 4.2). I den forbindelse kan det diskuteres, om årsagen dertil er, at nogle af EUX-lærerne har behov for mindre *autonomi* end de på nuværende tidspunkt oplever. Det er eksempelvis tilfældet på hovedforløbene, hvor EUD-læreren Arne fortalte, at strukturen i henhold til at holde møder forsvinder, hvortil det bør være lederen der tager initiativ til at rammesætte møderne (jf. afsnit 4.5). Hvis det er tilfældet, vurderer vi, at det er begrænsende for EUX-lærernes samarbejde, da støttende forhold for PLF blandt andet indebærer, at der skal være tid til at mødes og tale med hinanden jævnligt (Albrechtsen, 2013, s. 13; Hord, 1997, s. 14; Stoll m.fl., 2006, s. 240). Dette forekommer dog ikke, hvis lærerne afventer at Louise opsætter møder og omvendt, at Louise ikke opsætter flere møder, fordi hun forventer, at EUX-lærerne tager initiativet til det. Samtidig kan den manglende rammesætning risikere at have en demotiverende indflydelse på de pågældende EUX-lærere, da alle tre psykologiske behov skal opfyldes, hvis der skal forekomme intern motivation (Deci & Ryan, 2000, s. 229). I den forbindelse kan en forventningsafstemning mellem EUX-lærerne og Louise være givtigt for samarbejdet, så de kan få afklaret, hvem der bør tage initiativ til, at der bliver afviklet møder EUX-lærerne imellem. Det kan danne grundlag for, at EUX-lærerne bliver opmærksomme på eller opfordres til, at de også selv skal tage initiativ til at mødes, eftersom forekomsten af vidensdeling blandt andet afhænger af aspekter som opfordring og stimulering (Riege, 2005, s. 31). Derudover kan det medføre, at Louise bliver opmærksom på, at det er vigtigt, at hun fortsætter med at opsætte møder mellem HTX- og EUD-lærerne, da det kan tilgodese nogle af EUX-lærernes behov. Hertil er vi opmærksomme på, at det ikke nødvendigvis er alle EUX-lærerne der forventer, at det er Louise, der skal tage initiativ til, at lærerne mødes på tværs af HTX og EUD, men i og med empirien indikerer, at nogle af EUX-lærerne har den holdning, kan en forventningsafstemning stadig være relevant at afholde. Det kan skabe et rum, hvor mulige modstridende forventninger kan afklares, hvilket kan danne grundlag for, at der opstår fælles klarhed omkring forventningerne til samarbejdets forløb, både fra Louises og lærernes side. Det kan være fordelagtigt for EUX-lærernes samarbejde, da fælles visioner kan skabe

grundlag for kollektivt ansvar og beslutningstagning (Bolam m.fl., 2005, s. 135; Stoll m.fl., 2006, s. 226). I afsnit 5.1 vurderer vi, at det kan være givtigt for EUX-lærerne samarbejde, hvis de får adgang til at se hinandens skemaer. Dette aspekt kan ligeledes være relevant at betragte i forbindelse med dette, da adgang til hinandens skemaer kan gøre det nemmere for lærerne at organisere, hvornår de hver især har tid til at mødes, hvorved lederne ikke nødvendigvis behøver at være involveret. I forlængelse heraf kan det diskuteres, om det er tiden, der er afgørende for EUX-lærernes behov for mindre *autonomi* i forbindelse med afvikling af møder. Ifølge SDT skal de sociale omgivelser støtte opfyldelsen af de tre psykologiske behov, herunder behovet for *kompetence*, *autonomi* og *tilhørsforhold* (Deci & Ryan, 2000, s. 229). I forbindelse med dette fortalte EUD-læreren Arne eksempelvis, at det er lederen, der skal være rammesættende, fordi ellers ”*drukner man i sin undervisningstid herude*”, hvortil rektoren for HTX, Sasha, fortalte, at det er svært at skabe tidsrum til, at lærerne kan mødes på hovedforløbene, da lærerne har flere undervisningstimer og derfor længere dage (jf. afsnit 4.5 & 4.3). Det kan derfor tyde på, at det er manglende tid der medfører, at EUX-lærerne ikke mødes, hvorfor de har behov for, at lederen støtter ved at finde tiden til dem, da de ikke selv er i stand til det grundet tidspresset. Hvis EUX-lærerne får mere tid til rådighed, vil deres behov for *autonomi* derfor muligvis være anderledes, herunder at de selv ønsker at tage initiativ til at mødes, hvortil analysen qua afsnit 4.3 viser, at hvis EUX-lærerne havde tiden til at mødes, vil det være anderledes. Ifølge forskningen omhandlende samarbejde bør det ligeledes være ledelsen, der forsøger at skabe fælles rum og tid til, at lærerne kan interagere med hinanden (Bolam m.fl., 2005, s. 71). Derudover peger evalueringen af NCE og Rambøll på, at der ikke skabes synergi mellem EUX-fagene på erhvervsskoler, hvor ledelsen ikke har haft tilstrækkeligt fokus på organiseringen af lærerne, hvorved lærerne får begrænset rum til at skabe synergi mellem fagene (NCE & Rambøll, 2017, s. 29). I den forbindelse forsøger lederne at organisere, at EUX-lærerne har undervisningsfri på samme tid på tværs af lærergrupperne, så de kan mødes, men det er dog svært at få til at lykkedes, da lærerne ofte er booket op grundet anden undervisning (jf. afsnit 4.3). Derfor kan det diskuteres, om tidsmangel er en større begrænsning i forhold til EUX-lærernes samarbejde: I sammenhæng med NPM skal de politiske mål for erhvervsuddannelserne gøre dem mere attraktive og effektive i henhold til kvalitet, trivsel og elevvolumen. Det indebærer eksempelvis, at flere elever skal vælge erhvervsuddannelserne samtidig med, at erhvervsuddannelsernes kvalitet skal forbedres¹, hvilket

¹ De fire klare mål for erhvervsuddannelsernes udvikling: Mål 1) Flere elever skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse. Mål 2) Flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse. Mål 3) Erhvervsuddannelserne skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige som muligt. Mål 4) Tilliden til og trivslen på erhvervsuddannelserne skal styrkes. (UVM, 2017c)

EUX-uddannelsen er et tiltag til at imødekomme (NCE & Rambøll, 2017, s. 3). I den forbindelse kan det diskuteres, om opbygningen af EUX begrænser muligheden for at sikre, at EUX-uddannelsen opnår de politiske mål. Grunden hertil er, at tidsafkortningen på EUX, hvis formål netop er at gøre uddannelsen mere attraktiv for unge, kan risikere at nedsætte lærernes muligheder for at skabe synergi mellem fagene i undervisningen, da synergien forudsætter tid, som ikke er tilgængeligt. Det kommer eksempelvis til udtryk i analysen ved, at der ifølge uddannelseslederen for EUX er bestemte faglige aspekter, som ikke kan inddrages i HTX-lærernes undervisning, da det er tidsmæssigt umuligt på grund af bekendtgørelserne (jf. afsnit 4.6). Dette aspekt kan ydermere underbygges af evalueringen af NCE og Rambøll, der viser, at flere gymnasielærere giver udtryk for, at det kan være svært at rumme andre fag i undervisningen, når der i forvejen er meget kort tid til at nå målene i deres egne fag (NCE & Rambøll, 2017, s. 23). På den måde kan tidsafkortningen risikere at begrænse mulighederne for, at der kan forekomme synergi mellem fagene på EUX, hvilket kan påvirke uddannelsens kvalitet (EVA, 2016, s. 4; GL, 2015). I sammenhæng med NPM, hvor organisationerne og deres ledelse har friheden til at bestemme, hvordan de politiske mål skal opnås, har den enkelte erhvervsskole ansvaret for at tilrettelægge undervisningen på EUX, så der sikres synergi mellem fagene (Hjort, 2008, s. 42; Retsinformation.dk, 2016). Derfor stiller vi os undrende overfor, om det nærmere er den enkelte erhvervsskoles organisering af, hvordan der skal sikres synergi, der spænder ben for EUX-uddannelsens muligheder for at opnå målene om kvalitet og effektivitet. Det kan eksempelvis relateres til, at det endnu ikke er tydeligt for EUX-lærerne, hvornår de skal samarbejde med hinanden, hvilket bliver diskuteret yderligere i følgende afsnit 5.4. Derudover kan det relateres til, at uddannelseslederen for EUX, Louise, forsøgte at opsætte et tværgående projekt mellem den erhvervsfaglige og gymnasiale del af EUX, men det blev ikke afviklet, fordi uddannelseslederne ikke kunne afsætte lærere til det, hvilket blandt andet fik hende til at føle, at hun ikke fik støtte fra dem i forbindelse med EUX (jf. afsnit 4.4). Dette skyldes dog ikke nødvendigvis, at de ikke ønskede at støtte hende, men tværtimod manglende tid, eftersom analysen viser, at EUX-lærerne er booket op (jf. afsnit 4.3). Derfor kunne uddannelseslederne muligvis ikke afsætte lærere til at fokusere på Louises projekt, når lærerne i forvejen har andre ting, de skal nå. Dette er dog ikke noget, vores empiriske materiale direkte udtrykker, men i og med manglende tid er en udfordring som går igen flere gange i empirien, vurderer vi, at manglende tid med stor sandsynlighed kan have haft indvirkning derpå. Samtidig blev projektet godkendt af direktionen, hvorfor det undrer os, at det ikke blev afviklet, hvilket muligvis kan indikere, at Louise også mangler støtte fra dem, men det kommer dog ikke direkte til udtryk i empirien (jf. afsnit 4.4). Ifølge Louise har nogle af EUX-lærerne en

tendens til at fokusere mindre på EUX, fordi de også er optaget af at undervise på HTX eller EUD, hvor de har flere elever end på EUX (jf. afsnit 4.7). Dette kan også være gældende for uddannelseslederne, da de er tilknyttet hver deres EUD-uddannelser, som er deres primære fokus i dagligdagen. Erhvervsskolen har valgt at organisere deres EUX-lærere således for, at de qua afsnit 4.7 stadig har en tilknytning til deres respektive faglige miljøer, men det kan risikere at begrænse EUX-lærernes samarbejde omkring undervisningen. Ifølge evalueringen af NCE og Rambøll fungerer lærersamarbejdet på erhvervsskoler, hvor der er stor elevvolumen og flere EUX-hold, da det medfører, at erhvervsskolen kan ansætte lærere udelukkende til at varetage EUX-undervisningen (NCE & Rambøll, 2017, s. 28). På erhvervsskolen, vi samarbejdede med, er der flere EUX-hold, men deres elevvolumen er ikke særlig stor, hvilket ydermere kan relateres til evalueringen af NCE og Rambøll der peger på, at det ofte er på erhvervsskoler med en lille elevvolumen, at samarbejdet ikke fungerer, da det medfører, at lærerne ikke udelukkende underviser på EUX, hvorfor der må konstrueres komplekse skemaer for at få lærerressourcerne til at slå til (NCE & Rambøll, 2017, s. 29). I og med EUX-lærerne på erhvervsskolen er organiseret på den måde, at de er tilknyttet mere end én uddannelse, har lærerne flere aspekter, de skal forholde sig til, og derved mindre tid til at fokusere på EUX og det dertilhørende samarbejde omkring fagene. På den måde risikerer EUX-relaterede opgaver at blive nedprioriteret, hvilket kan være en begrænsning for EUX-lærernes samarbejde, da tiden, som det kræver at mødes og tale om undervisningen, skal bruges på andre henseender. Det kan ligeledes være en begrænsning i forbindelse med at højne erhvervsuddannelserne, da mulighederne for at skabe synergi mellem fagene risikerer at blive nedprioriteret, hvilket påvirker undervisningskvaliteten på EUX (IDA & GL, 2015, s. 3). Hertil udtrykte både lederne og EUX-lærerne et ønske om en EUX-skole, hvor lærernes eneste beskæftigelse er EUX, men det har endnu ikke været muligt for dem at implementere (jf. afsnit 4.7). Derfor må der skabes rammerne for, at EUX-lærerne kan få tid til at samarbejde på anden vis, eksempelvis ved at lærerne får adgang til hinandens skemaer samt begynder at anvende Skype til at komme i kontakt med hinanden.

5.3.1 Sammenfatning

Nogle af EUX-lærerne og uddannelseslederen for EUX, Louise, har forskellige forventninger til, hvem der skal tage initiativ til at EUX-lærerne mødes. Det kan begrænse EUX-lærernes samarbejde, da samarbejde kræver, at de involverede mødes og taler med hinanden om arbejdet, men det forekommer ikke, hvis lærerne og Louise afventer hinandens initiativ. Derfor kan en forventningsafstemning mellem EUX-lærerne og Louise være givtigt, da det kan skabe et rum, hvor

modstridende forventninger kan afklares, hvilket kan danne grundlag for, at der opstår fælles klarhed omkring forventningerne til samarbejdets forløb, både fra Louises og lærernes side. Samtidig medfører tidsmanglen, at nogle af EUX-lærerne ikke tager initiativ til at mødes, hvorfor de har behov for, at Louise tager initiativ og finder tiden til dem. I sammenhæng med dette kan opbygningen af EUX-uddannelsen anskues at være begrænsende for at sikre synergi mellem fagene. Grunden hertil er, at faglig synergi forudsætter lærersamarbejde, som ydermere forudsætter tid, hvilket tidsafkortningen på uddannelsen begrænser. Samtidig har erhvervsskolen valgt at organisere deres EUX-lærer, så de også er tilknyttet andre uddannelser end EUX, hvilket er begrænsende for EUX-lærernes samarbejde, da det medfører, at det er sværere for både lærerne og lederne at finde tiden til at mødes, da lærerne er booket op grundet anden undervisning. Det kan derfor være givtigt for samarbejdet omkring undervisningen, hvis EUX-lærerne kun underviser på EUX, men det er endnu ikke muligt grundet uddannelsens volumen på erhvervsskolen. Derfor må EUX-lærerne finde tiden til at samarbejde på anden vis, eksempelvis ved at lærerne får adgang til hinandens skemaer samt begynder at anvende Skype til at kontakte hinanden, da det kan danne grundlag for at spare tid, og derudover kræver det ikke nødvendigvis Louises involvering.

5.4 Faglig forståelse og overlap mellem fagene

Analysen viser, at EUX-lærerne skal undervise ud fra forskellige bekendtgørelser, herunder at HTX-lærerne skal undervise ud fra HTX-bekendtgørelsen og EUD-lærere skal undervise ud fra EUD-bekendtgørelserne på EUX (jf. afsnit 4.6). Det medfører, at EUD-lærerne har EUD-bekendtgørelserne som *fælles repertoire*, mens HTX-lærerne har HTX-bekendtgørelsen som *fælles repertoire*, hvorved de trækker på forskellige ressourcer til at skabe mening med samarbejdet (jf. afsnit 4.6). Derfor skabes der en forståelseskluft mellem HTX- og EUD-lærerne i forhold til undervisningsindholdet i deres respektive fag, eksempelvis ved at EUD-lærerne ikke kan forstå, hvorfor HTX-lærerne ikke kan inddrage bestemte erhvervsrelevante emner i deres undervisning (jf. afsnit 4.6). Ifølge Petersen indebærer den anden psykologiske forudsætning for samarbejde, at deltagerne i samarbejdet ”*ikke taler forbi hinanden eller taler ud fra forskellige grundholdninger, og at de ser det fælles mål*” (Petersen, 2000, s. 10). EUX-lærernes forskellige bekendtgørelser kan derfor begrænse samarbejdet, da de kan danne grundlag for, at EUX-lærerne taler ud fra forskellige grundholdninger i forhold til, hvornår fagene kan knyttes an til hinanden. Derudover medfører forståelseskluften, at HTX-lærerne ikke føler, at EUD-lærerne respekterer deres fag, hvilket vi vurderer kan hæmme samarbejdet ydermere, da det er vigtigt for et samarbejde, at de involverede kan finde ud af at udvise gensidig respekt og forståelse i henhold til kulturelle normer, værdier, begrænsninger og forventninger

(Mattessich & Monsey, 1992, s. 15). Hertil er HTX-lærerne begrænset af deres bekendtgørelse ved, at de eksempelvis skal bruge et bestemt timeantal på at undervise i bestemte emner, hvis EUX-eleverne skal indstilles til eksamen. Det medfører, at de ikke altid har tid til at inddrage erhvervsrelaterede emner i deres undervisning, men det har EUD-lærerne ikke altid forståelse for (jf. afsnit 4.6). Dette kan ses i sammenhæng med NPM, hvor Hjort kritiserer samfundstendensen for at sætte de offentlige organisationer og deres medarbejdere i et krydspres (Hjort, 2012). Hvis HTX-lærerne ikke formår at undervise EUX-eleverne i det afsatte timeantal, kan det have indflydelse på EUX-uddannelsens kvalitet, da der ifølge UVM er en sammenhæng mellem erhvervsuddannelsernes udvikling og elevernes fagkyndighed samt evne til at fuldføre en erhvervsuddannelse (UVM, 2017c). Samtidig står der i EUX-bekendtgørelsen, at der skal skabes synergi mellem den erhvervsfaglige og gymnasiale del af uddannelsen, blandt andet ved at HTX-lærernes gymnasiale fag skal knyttes an til den erhvervsfaglige uddannelse, hvilket ifølge EUX-lærerne indebærer, at HTX-lærerne skal inddrage erhvervsfaglige aspekter i deres undervisning (jf. afsnit 4.6). Hertil viser forskning, at der er sammenhæng mellem fagenes synergi og uddannelsens kvalitet, hvorfor det ligeledes er vigtigt, at dette sikres (GL, 2015). På den måde risikerer HTX-lærerne at befinde sig i et krydspres: På den ene side presses de af det faglige indhold, de ifølge HTX-bekendtgørelsen skal undervise i, før eleverne kan indstilles til eksamen samtidig med, at EUX-bekendtgørelsen og EUD-lærerne presser dem til at knytte deres undervisning an til erhvervsuddannelsen. Vælger HTX-lærerne at inddrage bestemte aspekter fra erhvervsuddannelsen i deres undervisning, kan det mindske den tid, de har til at undervise i faglige aspekter, de skal nå igennem. Hvis de derimod vælger ikke at inddrage aspekterne, kan det dog begrænse synergien mellem de erhvervsfaglige og gymnasiale fag. På den måde risikerer HTX-lærerne, at stå i et dilemma, hvor valget om at gøre det ene fremfor det andet ikke kan undgå at have negativ indflydelse på EUX-uddannelsens kvalitet. I forbindelse med dette kan det være fordelagtigt, hvis forståelseskløften mellem EUX-lærerne mindskes, da det kan lette presset på HTX-lærerne, eksempelvis ved at de får indsigt i hinandens bekendtgørelser. Det kan forløbe ved, at EUX-lærerne læser hinandens bekendtgørelser, men i og med vendingerne i bekendtgørelserne kan fortolkes på forskellige måder, kan det muligvis medføre uoverensstemmelse i forbindelse med forståelsen af dem, hvilket som omtalt i afsnit 5.2 kan være forekommet i forbindelse med EUX-lærernes opfattelse af hinandens engagement i samarbejdet. Derfor kan det være mere givtigt, hvis EUX-lærerne i fællesskab gennemgår bekendtgørelserne: Både for at undgå at lærerne fortolker formuleringerne forskelligt, men også for at de kan opnå en forståelse for hinanden, da det er noget som det qua afsnit 4.6 tyder på, at de mangler, hvis de skal samarbejde bedre, eftersom forståelseskløften medfører, at

HTX-lærerne oplever, at EUD-lærerne ikke respekterer deres gymnasiale fag. I den forbindelse kan det diskuteres, hvordan der kan dannes grundlag for, at EUX-lærerne kommer til at trække på en fælles ressource i forbindelse med samarbejdet. I og med overlappene er emner, som lærerne har til fælles på tværs af lærergrupperne, kan det danne grundlag for at være en fælles ressource, som lærerne kan anvende, når de skal samarbejde omkring EUX, da overlappene kan illustrere, hvornår det er relevant, at de samarbejder på tværs (jf. afsnit 4.7). Det kan dog kræve, at der bliver skitseret i hvilke emner og dertilhørende fag, at overlappene forekommer, men ifølge EUX-lærerne er det ikke blevet gjort, hvilket medfører, at det er svært for dem at forstå, hvad de skal hjælpe hinanden med fagligt (jf. afsnit 4.7). Derudover medfører det, at det er svært for dem at forstå, hvorfor der er blevet prioriteret mindre tid i bestemte fag frem for andre, hvilket qua afsnit 4.8 kan være et udtryk for, at det ikke er synligt for EUX-lærerne, hvornår og hvorfor overlappene skal forekomme mellem fagene. Ifølge Petersen er den første organisatoriske forudsætning for samarbejde, at *"der må være tale om et fælles mål, som alle i rimelig grad kan gå ind for"* (Petersen, 2000, s. 9). I og med EUX-lærerne har svært ved at forstå, hvad de skal hjælpe hinanden med og hvornår overlappene skal forekomme, kan det illustrere, at de mangler et fælles mål for, hvornår de skal samarbejde med hinanden. Det manglende fælles mål kan samtidig forklare, hvorfor EUX-lærerne har en tendens til at tale ud fra forskellige grundholdninger. I forbindelse med PLF er fælles værdier og visioner et nøgleelement, da det skaber grundlag for kollektivt ansvar og beslutningstagning blandt de involverede (Bolam m.fl., 2005, s. 135; Stoll m.fl., 2006, s. 226). Hertil kan det være svært for EUX-lærerne at tage ansvar for at samarbejde omkring de faglige overlap, når de netop mangler forståelsen for, hvornår og hvorfor de forekommer, hvilket muligvis kan være bevæggrund for, at nogle af EUX-lærernes ønsker, at lederne strukturerer og rammesætter samarbejdet (jf. afsnit 5.3). Derfor kan det være givtigt for EUX-lærernes samarbejde, hvis det bliver specificeret og skitseret overfor lærerne, hvornår der er overlap mellem fagene, eksempelvis på et eller flere formelle møder opsat af uddannelseslederen for EUX, Louise. Her kan alle EUX-lærerne i fællesskab med hinanden og Louise drøfte, hvor de ser overlappene forekomme, hvilket efterfølgende bør blive nedskrevet og gjort tilgængeligt, så lærerne fremadrettet altid har adgang til det i forbindelse med deres samarbejde. På den måde kan skitseringen altid tages op igen til *meningsforhandling*, hvis det bliver nødvendigt, da EUX er en ny uddannelse under løbende udvikling (NCE & Rambøll, 2017, s. 1). Samtidig kan skitseringen af overlappene danne grundlag for, at HTX-lærerne får mere tid i deres undervisning til at inddrage erhvervsfaglige aspekter, hvilket kan skabe forudsætningerne for, at HTX-lærerne ikke risikerer at befinde sig i et krydspres. I forlængelse af dette kan skitseringen eventuelt gøres i forbindelse med, at EUX-lærerne

fortæller hinanden om deres undervisningsindhold, da det faglige kendskab til hinanden kan illustrere en handling EUX-lærerne imellem, som de kan bruge til at forstå forekomsten af de faglige overlap, da *fælles repertoire* blandt andet karakteriseres ved ord, artefakter, historier og handlinger (Wenger, 2004, s. 100). Det kan ligeledes være fordelagtigt for samarbejdet, hvis EUX-lærerne får talt sammen om deres undervisningsindhold, da analysen viser, at deres manglende faglige kendskab har resulteret i, at de ikke får koordineret med hinanden omkring overlap i undervisningen (jf. afsnit 4.9). Det medfører, at tiden, som i forvejen er en mangelvare, går til spilde, da eleverne kan risikere at blive undervist i de samme emner på tværs af de erhvervsfaglige og gymnasiale fag på EUX-uddannelserne (jf. afsnit 4.9). Det er samtidig et aspekt, der kan ses i sammenhæng med evalueringen af NCE og Rambøll, da den peger på, at samarbejdet mellem EUX-lærere er velfungerende på erhvervsskoler, hvor EUD-lærerne og gymnasielærerne har kendskab til hinandens fagligheder (NCE & Rambøll, 2017, s. 28). Hvis en fælles drøftelse af undervisningsholdet og overlappene skal forekomme, kan det dog kræve, at der afholdes møder mellem alle EUX-lærerne med fokus på tilrettelæggelsen af undervisningen, hvilket evalueringen af NCE og Rambøll ligeledes påpeger ved at konkludere, at samarbejdet mellem EUX-lærerne fungerer på erhvervsskoler, hvor lærerne konkret kobler fagene sammen i tilrettelæggelsen af undervisningen (NCE & Rambøll, 2017, s. 28). Derudover kræver det ifølge EVA, at lærersamarbejdets omdrejningspunkt er det faglige, herunder undervisningen af eleverne og samspillet mellem fagene, hvis det skal lykkedes at sikre synergi mellem fagene (EVA, 2015, s. 32). Det har qua afsnit 4.2 kun været tilfældet på ét opstartsmøde, hvorimod fokus på de resterende møder primært har været EUX-elevernes trivsel. Et fokus på elevtrivsel er relevant i henhold til at opnå de politiske mål for erhvervsuddannelserne, da trivslen på erhvervsuddannelserne blandt andet skal styrkes, men der er også andre aspekter, der er relevante at forholde sig til, herunder dygtigheden af eleverne og uddannelsens kvalitet (UVM, 2017c). Hertil kan det være fordelagtigt for EUX-lærernes samarbejde, at uddannelseslederen, Louise, opsætter møderne lærerne imellem, men det manglende fokus på undervisningen kan dog være begrænsende, da lederen bør fokusere på at organisere lærerne, så de får rum til at skabe synergi mellem den erhvervsfaglige og den gymnasiale del af undervisningen (NCE & Rambøll, 2017, s. 29). Derfor kan det være fordelagtigt for EUX-lærernes samarbejde, at der fremadrettet afholdes flere formelle møder, hvor alle EUX-lærerne samles for at drøfte undervisningen med henblik på sammenhængen mellem fagene. Fællesmøderne kan samtidig være et udtryk for *fælles repertoire*, da de kan være en fælles ressource, som lærerne kan benytte sig af til at samarbejde omkring undervisningen på EUX, da *fælles repertoire* ifølge Wenger er de ressourcer der står til rådighed for videre engagement i praksis (Wenger, 2004, s. 101). Dette

kan samtidig ses i sammenhæng med at skabe muligheder for, at EUX-lærerne mødes oftere: Selvom der skabes rum for, at EUX-lærerne kan mødes oftere gennem adgang til hinandens skemaer og Skype, kan møderne risikere at blive værdiløse for samarbejdet, hvis undervisningen ikke er omdrejningspunktet, da det er synergien mellem fagene, der er en mangelvare på EUX. I forbindelse hermed kan specialets samarbejdsforståelse diskuteres: Hvis det skal blive tydeligt for EUX-lærerne, hvornår fagene skal overlappe og sammenkobles, kan det kræve, at de er fælles om at løse opgaven gennem udveksling og vidensdeling omkring hinandens fagligheder, hvilket kan være et udtryk for *kollaboration* (Bang & Dalsgaard, 2005, s. 2). Derudover har EUX-lærerne i henhold til bekendtgørelserne hvert sit mål for hvert sit fag, som de skal opnå, hvis eleverne skal indstilles til eksamen, og som de i løbet af uddannelsesforløbet skal arbejde imod med eleverne uafhængigt af andre. Det illustreres i analysen ved, at EUX-lærerne fortæller, at det ikke er i alle fag, det giver mening at samarbejde på tværs af faggrupper omkring undervisningen (jf. afsnit 4.6). Dette kan illustrere *kooperation*, da denne samarbejdsform blandt andet karakteriseres ved, at der arbejdes afgrænset og uafhængigt af hinanden mod forskellige målsætninger med begrænset udveksling og vidensdeling (Bang & Dalsgaard, 2005, s. 2). På den måde vil EUX-lærernes samarbejde ikke nødvendigvis kræve *kollaboration* hele tiden, men snarere periodisk, eksempelvis når de skal planlægge undervisningen, hvilket kan illustrere, at *kollaboration* ikke altid er fordelagtigt for EUX-lærernes samarbejde. Dette er ligeledes et aspekt, som Bang og Dalsgaard berører ved at påpege, at *kollaboration* og *kooperation* kan komme til udtryk i hver sin grad i en given samarbejdsrelation (Bang & Dalsgaard, 2005, s. 4). Samtidig kan en vekslen mellem *kollaboration* og *kooperation* være hensigtsmæssigt i forbindelse med manglende tid: Hvis EUX-lærerne kun samarbejder kollaborativt, skal de hele tiden være i en fælles kontekst, hvor de konstant omgås hinanden og vidensdeler, hvilket kræver tid og ressourcer, som ikke er tilgængelige på erhvervsskolen grundet den fysiske afstand mellem lærergrupperne og lærernes skemaer, der er booket op. Hvis alle lærerne derimod kun mødes periodisk i forbindelse med at planlægge undervisningen skal der kun afsættes tid til disse møder. Hertil kan det ikke udelukkes, at nogle af EUX-lærerne skal mødes på tværs af lærergrupperne imellem møderne og i fællesskab drøfte undervisningen, hvilket ligeledes vil kræve tid. I og med det ikke kræver, at alle lærerne samles, kan det dog muligvis lettere lade sig gøre, især hvis de bliver enige om, hvornår de skal samarbejde i samspil med, at de qua afsnit 5.1 får adgang til hinandens skemaer samt benytter Skype.

5.4.1 Sammenfatning

EUX-lærerne underviser ud fra forskellige bekendtgørelser, hvilket medfører, at der skabes en forståelseskluft mellem HTX- og EUD-lærerne i forhold til undervisningsindholdet i deres respektive fag, hvilket er begrænsende for samarbejdet, da det medfører, at lærerne taler forbi hinanden samt, at HTX-lærerne oplever, at EUD-lærerne ikke respekterer deres fag. I sammenhæng med NPM tyder det på, at HTX-lærerne kan komme til at befinde sig i et krydspres: På den ene side presses de af det faglige indhold, de ifølge HTX-bekendtgørelsen skal undervise i, før eleverne indstilles til eksamen samtidig med, at EUD-bekendtgørelsen og EUD-lærerne presser dem til at knytte deres undervisning an til erhvervsuddannelsen. EUD-lærerne bør i den forbindelse i fællesskab gennemgå bekendtgørelserne: Både for at undgå at lærerne fortolker formuleringerne forskelligt, men også for at de kan opnå en forståelse for hinanden, da gensidig forståelse er vigtigt, hvis et samarbejde skal fungere. Derudover er det ikke skitseret på erhvervsskolen, hvornår der forekommer faglige overlap, hvilket er begrænsende for uddannelsens kvalitet, da eleverne risikerer at blive undervist i de samme emner på tværs af den gymnasiale og erhvervsfaglige undervisning på EUD. Derfor bør EUD-lærerne få afklaret, hvornår de faglige overlap forekommer, eksempelvis i samspil med, at de får indsigt i hinandens undervisningsindhold, da det kan give EUD-lærerne et fælles mål og en fælles ressource, som de kan anvende til at forstå, hvornår de skal samarbejde med hinanden. Dette kan eksempelvis foregå på et eller flere af de formelle møder mellem EUD-lærerne, hvilket kan være fordelagtigt, da der kun har været fokus på undervisningen på ét møde. Derfor bør der fremadrettet blive afholdt flere formelle møder, hvor undervisningen drøftes mellem lærerne. Hvis EUD-lærerne får afklaret, hvornår de skal samarbejde med hinanden, skal de ikke nødvendigvis samarbejde kollaborativt omkring undervisningen hele tiden, hvilket kan være tidsbesparende.

6 Metodekritik

Følgende kapitel har til formål at anskue specialet ud fra et kritisk perspektiv, hvilket indebærer at fremhæve begrænsningerne ved den valgte metodiske fremgangsmåde. Dernæst præsenteres specialets verificering ved anvendelse af Brinkmann og Tanggaards 7 kvalitetskriterier for kvalitativ forskning, der afsluttes med en sammenfatning af, hvordan der er dannet grundlag for at sikre kvalitet i vores arbejdsproces.

6.1 Positionering og manglende observation

Ifølge Hasse gør det en forskel, at forskeren bevæger sig ud i organisationen, hvis der skal opnås en forståelse for informanternes udtalelser (Hasse, 2012, s. 120). Grunden hertil er, at *”når forskeren besøger organisationens fysiske rum, lærer forskeren at knytte nye forbindelser mellem deltagernes ord og betydninger, der svarer til deltagernes egne”* (Hasse, 2012, s. 120). I specialet agerede vi som forskerdeltagere ved at indsamle vores empiriske materiale gennem interviews (jf. afsnit 3.4.1). Dette kan derfor have begrænset vores adgang til at opnå en dybdegående forståelse for, hvilke aspekter der har betydning for EUX-lærernes samarbejde. Det skyldes ifølge Hasse, at positionen som distant observatør eller interviewer kan gøre det svært at få fat i bestemte aspekters betydningslag og dertilhørende forbindelser (Hasse, 2012, s. 121). Hvis vi havde forhandlet os frem til at agere mere som deltagerforskere, kunne vi muligvis have imødekommet dette aspekt. Ifølge Hasse karakteriseres en deltagerforsker som en forsker, der accepteres som en del af organisationens hverdagsliv, herunder at forskeren tager del i aktiviteter, der optager de øvrige deltagere (Hasse, 2012, s. 122). Det kunne eksempelvis være forløbet ved, at vi fulgte EUX-lærerne på skolen til dagligt, herunder deres undervisning såvel som deres sociale interaktioner med de øvrige EUX-lærere. Dette kunne have været fordelagtigt, da positionen kunne skabe forudsætningerne for, at vi oplevede EUX-lærernes samarbejde på tæt hold og med egne øjne, hvilket kunne have været med til at kvalificere specialets resultater. Ifølge Hasse kan både forskerkonsulenten og deltagerforskeren have låste perspektiver på organisationen, da deres deltagelse ofte begrænses til én position: Forskerkonsulenten begrænses ofte til at se på de øvrige deltagere fra ledelsens perspektiv, mens deltagerforskerens deltagelse afhænger af, hvilken strukturel identitet, han eller hun får tildelt af de øvrige deltagere (Hasse, 2012, s. 124). I modsætning hertil kan forskerdeltageren som ”interviewer” eller ”observatør” forsøge at flytte sig rundt, se tingene fra forskellige perspektiver og er dermed ikke fastlåst i samme grad som forskerkonsulenten og deltagerforskeren (Hasse, 2012, s. 124). Derfor gav positionen som forskerdeltager os en fleksibilitet, der var fordelagtig i forhold til at undersøge EUX-lærernes samarbejde fra forskellige perspektiver, eftersom vi både fik adgang til at interviewe ledere og EUX-

lærere. Ifølge Hasse kan gentagne observationer og interview hjælpe med at få fat i betydningslag, når forskeren agerer som forskerdeltager (Hasse, 2012, s. 121). I forbindelse dermed afviklede vi seks interviews, men ingen observationer. Dette kan have været en ulempe for specialets kvalitet, da muligheden for at være en daglig del af konteksten, der udforskes, kan mindske mulighederne for at misfortolke sine informanter og udlede misvisende vurderinger (Saltofte, 2016, s. 29). Samtidig kunne observationer have givet adgang til at afholde uformelle samtaler med EUX-lærere, som vi ikke interviewede, hvilket kunne skabe grundlag for, at vi fik afdækket flere af EUX-lærernes holdninger til samarbejdet. Derudover kunne observationerne være blevet anvendt til enten at modsige eller underbygge interviewene, hvilket kunne have været fordelagtigt, da kvaliteten af undersøgelsen blandt andet afhænger af, om der sammenlignes med to eller flere kvalitative perspektiver (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 493). I forbindelse dermed havde gentagne observationer, eksempelvis over en forlænget tidsperiode, været fordelagtigt at gennemføre: Det kunne have skabt bedre forudsætninger for, at besvarelsen af problemformuleringen ikke bygger på et misforstået grundlag samt danne bedre grundlag for at opnå en dybdegående forståelse for samarbejdet, da et kvalitativt casestudie oftest forløber over en længere tidsperiode, hvis der skal opnås en dybdegående forståelse for casen (Gratton & Jones, 2010, s. 107). Vi valgte dog ikke at observere, da lærersamarbejdet var meget uformelt og opstod oftest tilfældigt efter behov, og derudover fandt der ikke formelle møder sted mellem EUX-lærerne i perioden, hvor specialet blev udarbejdet (bilag 5, l. 225-226; bilag 6, l. 404-410; bilag 8, l. 188-193). Derudover havde EUX-lærerne ikke et fælles lærerværelse, som vi kunne observere dem i, og samtidig var de lokaliseret forskellige steder på skolen, hvilket begrænsede vores muligheder for at observere dem under mulige uformelle møder (jf. bilag 3, l. 264-268). Hvis vi havde ageret som deltagerforskere, kunne vi have taget forbehold for dette, da deltagelse i EUX-lærernes hverdagsliv kan have medført, at vi oplevede hvordan nogle af de uformelle samarbejdsinteraktioner foregik. Det ville dog stadigvæk ikke være en garanti for at observere EUX-lærernes samarbejdsinteraktioner, eftersom analysen viser, at EUX-lærerne ikke mødes ofte udover på de formelle møder (jf. afsnit 4.1).

6.1.1 Sammenfatning

I specialet positionerede vi os som forskerdeltagere, men hvis vi var blevet positioneret som deltagerforskere, kunne det have dannet grundlag for, at vi opnåede en mere dybdegående forståelse for EUX-lærernes samarbejde, da positioneringen kan give adgang til betydningslag, som interviewpositionen er for distanceret til at opnå. I forbindelse med dette udførte vi ikke observationer, hvilket kan have været en ulempe i henhold til at opnå en dybdegående og afdækkende

forståelse for EUX-lærernes samarbejde ved enten at underbygge eller modsige de afholdte interviews. I og med EUX-lærerne ikke mødes ofte samtidig med, at der ikke blev afviklet formelle møder i perioden, hvor specialet blev udarbejdet, havde observationer dog ikke nødvendigvis udvidet vores forståelse for samarbejdet.

6.2 Interviewenes fremgangsmåde

Vi udførte henholdsvis fire individuelle interviews og to gruppeinterviews, enten samme dag eller med relativt kort mellemrum (jf. afsnit 3.3.2). Det medførte, at vi mellem nogle af interviewene ikke havde mulighed for at revidere i interviewguiderne, hvilket den semistruktureret fleksibilitet ellers giver mulighed for (Gratton & Jones, 2010, s. 156). Det var især tilfældet på første interviewdag, hvor vi gennemførte tre interviews i træk. I den forbindelse havde det været givtigt, hvis vi havde haft tid til at drøfte informanternes udtalelser med hinanden efter interviewene var blevet afviklet, da det havde givet mulighed for at benytte nye forståelser til at korrigere interviewguiderne, men det var ikke muligt. Problematikken kunne løses gennem interviewguidernes semistrukturerede opbygning, da det medførte, at vi kunne anvende nye forståelser under interviewsituationerne til at stille nye spørgsmål, så længe de kunne tilknyttes de opstillede temaer i interviewguiden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 185). I hermeneutikken er forståelseshorisonten noget, som individer hele tiden er i færd med at opbygge, eksempelvis når *”man interagerer med andre mennesker, tænker over det hele og når man taler med andre om det”* (Jacobsen m.fl., 2009, s. 168). Selvom interviewsituationerne i sig selv kunne tage højde for at korrigere i forhold til nye forståelser, havde muligheden for at tale med hinanden omkring indtryk fra interviewene stadig været fordelagtigt, da det i henhold til hermeneutikken kunne have medført, at vores forståelseshorisont blev udvidet i forhold til, hvad der var relevant at spørge mere eller mindre ind til omkring EUX-lærernes samarbejde. I interviewsituationen var det hjælperens opgave at sikre, at interviewerens nåede igennem alle spørgsmål indenfor interviewets tidsramme (jf. afsnit 3.3.2). Det var i den forbindelse både svært for hjælperen at holde overblikket og for interviewerens at vide, om der var spørgsmål, der skulle lægges mere eller mindre vægt på, når vi ikke havde haft tid til at tale om mulige revurderinger mellem interviewene. Vi forsøgte at tage højde for dette ved at drøfte, hvilke spørgsmål informanterne skulle nå at besvare, dagen inden interviewene blev afholdt, men vores forståelser kunne have ændret sig i løbet af interviewene. Derfor havde muligheden for at tale sammen imellem interviewene skabt bedre forudsætninger for, at de mest relevante spørgsmål nåede at blive besvaret, eftersom interviewene var begrænset til en times varighed (jf. afsnit 3.3.2).

6.2.1 Sammenfatning

Tre af interviewene blev afholdt samme dag uden pauser imellem, hvilket medførte, at vi ikke havde tid til at tale om mulige ændringer i interviewguiderne, herunder om der skulle spørges mere eller mindre ind til bestemte aspekter, eller om der var nye aspekter, som skulle uddybes i forbindelse med samarbejdet. Det kan have været begrænsende for vores muligheder for at opnå en dybdegående forståelse for, hvilke aspekter der har betydning for EUX-lærerne i forbindelse med deres samarbejde. I forbindelse hermed var semistrukturen behjælpelig, men grundet interviewenes begrænsede varighed, havde muligheden for at drøfte interviewene, efter de blev afviklet, været mere ønskværdigt.

6.3 Interviewenes struktur

Interviewene med EUX-lærerne var opbygget som to semistrukturerede gruppeinterviews; ét med hver lærergruppe. I og med, at vi fokuserede på samarbejdet mellem HTX- og EUD-lærerne, kunne det være interessant at have afholdt ét gruppeinterview på tværs af lærergrupperne, eksempelvis opbygget som et fokusgruppeinterview. I modsætning til gruppeinterviews har den sociale kontekst, som interviewet udspiller sig i, en konkret betydning i fokusgruppeinterviews, herunder hvordan informanterne interagerer med hinanden (Halkier, 2002, s. 12). Samtidig vil deltagerne typisk sammenligne hinandens erfaringer og forståelser, hvilket kan producere viden om kompleksiteterne i betydningsdannelser og sociale praksisser, som kan være svært for forskeren at få frem i individuelle eller semistruktureret gruppeinterviews (Halkier, 2002, s. 16-17). Derfor kunne fokusgruppeinterviews have åbnet op for at undersøge EUX-lærernes sociale interaktioner med hinanden og dertilhørende opfattelser, på en mere dybdegående måde end gruppeinterviews, hvilket havde været relevant, da det er deres indbyrdes samarbejde, der er i fokus i specialet. Samtidig havde det været en relevant metode at benytte, til at observere EUX-lærernes interaktioner med hinanden på tværs af lærergrupperne, da vi som tidligere nævnt ikke udførte observationer. I forlængelse heraf kunne vi have afholdt ét gruppeinterview, hvor både HTX- og EUD-lærerne var deltagende. Vi fravalgte dog at afholde et gruppeinterview på tværs af lærergrupperne, da det var samarbejdet mellem de to grupper, der skulle undersøges. Derfor vurderede vi, at opdelt gruppeinterviews ville skabe bedre grundlag for, at mulige negative relationer mellem lærergrupperne ikke forhindrede dem i at åbne sig op overfor os og hinanden (jf. afsnit 3.3.1). Ifølge Gratton og Jones kan muligheden for, at informanternes udtalelser bliver overhørt af andre give anledning til utryghed og manglende lyst til at byde ind i under interviewet (Gratton & Jones, 2010, s. 160). Derfor kan vi ikke garantere, at EUX-lærerne ikke blev påvirket af hinandens tilstedeværelse under interviewene, og dermed undlod

at fortælle om bestemte oplevelser grundet interne relationer i lærergrupperne. Vi oplevede dog, at alle lærerne virkede afslappet og var aktive til at besvare interviewspørgsmålene, hvorfor vi vurderer, at de sandsynligvis følte sig trygge i hinandens selskab til at åbne sig op om deres holdninger til samarbejdet. Derudover kunne adskilte gruppeinterviews sikre anonymitet lærergrupperne imellem, hvilket vi vurderede dannede grundlag for, at udtalelserne ikke skabte mulig splid i EUX-lærernes fremadrettede samarbejde, da anonymisering kan være en forudsætning for at få informanterne til at udtale sig (Christiansen, 2012, s. 162). I forbindelse dermed var det dog ikke muligt at sikre, at EUX-lærerne ikke talte med hinanden omkring deres deltagelse før og efter interviewene blev afviklet, og derudover var det ikke muligt at sikre lærernes anonymitet overfor deres nærmeste leder, hvilket bliver uddybet yderligere i afsnit 6.4. I henhold til interviewenes struktur afholdte vi individuelle interviews med lederne (jf. afsnit 3.3.1). Under interviewene med uddannelsesdirektøren, rektoren for HTX og campuschefen for EUD bemærkede vi, at de havde svært ved at erindre, hvordan samarbejdet mellem EUX-lærerne foregår, hvortil flere af deres udtalelser indbefattede udtryk som *"jeg tror"* eller *"det tror jeg slet ikke jeg ved noget om"* (bilag 3, l. 133-135, bilag 4, l. 248-249, bilag 7, l. 213-214). Det tyder derfor på, at de er distancerede fra EUX-lærerne i et omfang, der på nogle områder var begrænsende for, at deres oplevelser bidrog til vores forståelse for EUX-lærernes samarbejde. Det kom eksempelvis til udtryk ved, at da vi spurgte uddannelsesdirektøren og campuschefen ind til, hvor ofte EUX-lærerne var i kontakt med hinanden, svarede de begge, at dette foregik ofte, sommetider ugentligt, men dette stemte ikke overens med HTX- og EUD-lærernes udtalelser (bilag 3, l. 132-135; bilag 4, l. 228-230). Hvis vi havde afholdt gruppeinterviews med lederne, havde dette muligvis skabt rammerne for, at de huskede deres oplevelser med EUX-lærernes samarbejde bedre end tilfældet, men under alle omstændigheder var distanceringen, som deres lederpositioner medførte, en begrænsning for at opnå en dybdegående forståelse for EUX-lærernes samarbejde. I forbindelse hermed blev vi ydermere gjort opmærksomme på, at rektoren for HTX og campuschefen for EUD ikke var EUX-lærernes nærmeste ledere (jf. bilag 6, l. 21-28), og de var heller ikke involveret i EUX-lærernes samarbejde til dagligt: Det kommer eksempelvis til udtryk ved, at da vi spurgte campuschefen ind til hans muligheder for at omgås EUX-lærerne, svarede han *"jamen jeg gør det ikke nu, så det er kun Louise der er der, også de ledere, der er i afdelingerne, ikke også"* (bilag 3, l. 279-280). Da vi spurgte rektoren for HTX ind til hendes involvering i samarbejdet mellem EUX-lærerne, svarede hun, *"det er jeg stort set ikke mere"* (bilag 7, l. 227-228). Det kan derfor have været fordelagtigt for vores forståelse af samarbejdet, hvis vi havde interviewet EUX-lærernes nærmeste ledere, da de til dagligt er tættere på EUX-lærerne, og derudover var de ifølge både rektoren

og campuschefen mere involveret i det pågældende samarbejde. I forbindelse med interviewenes rammer blev der afsat én time per interview, hvilket kan have været en begrænsning under gruppeinterviewene med EUX-lærerne. Grunden hertil er, at hvis alle EUX-lærerne skulle nå at komme til orde i samspil med, at vi skulle nå i dybden med spørgsmålene, kan mulig relevant viden være gået tabt. Det oplevede vi eksempelvis under gruppeinterviewene ved, at vi sommetider var nødsaget til at undlade at spørge yderligere ind til bestemte udtalelser eller afbryde informanterne, da vi skulle nå at få besvaret andre spørgsmål indenfor den afsatte time (bilag 5, l. 229-339, 478-484; bilag 8, l. 553-547). Hvis der var blevet afsat længere tid til gruppeinterviewene, havde informanterne fået lov til at uddybe bestemte temaer mere, hvorved yderligere viden om EUX-lærernes samarbejde kunne være blevet belyst, som kunne have bidraget til at udvide vores forståelse for, hvad der har betydning for EUX-lærerne i forbindelse med deres samarbejde.

6.3.1 Sammenfatning

Det kunne have været interessant at afholde et fokusgruppeinterview eller et gruppeinterview, hvor EUX-lærerne var blandet på tværs af lærergrupperne, da det havde givet mulighed for at få indblik i den sociale dynamik på tværs af lærergrupperne, men det undlod vi for at undgå, at mulige negative sociale relationer skulle forhindre informanterne i at åbne sig op omkring samarbejdet. Empirien afspejler at uddannelsesdirektøren, campuschefen for EUD og rektoren for HTX på nogle områder er distanceret fra EUX-lærerne i deres hverdag, hvilket begrænsede vores muligheder for at anvende dem til at opnå en forståelse for, hvad der har betydning for EUX-lærernes samarbejde. I den forbindelse havde det været mere givtigt at afholde et gruppeinterview med de pågældende ledere samt interviewe EUX-lærernes nærmeste ledere. Derudover kan interviewenes varighed á en time have været begrænsende for gruppeinterviewene med EUX-lærerne, da det medførte, at vi var nødsaget til at springe over visse spørgsmål samt undlade at spørge yderligere ind til nogle af deres besvarelser, hvorved mulig relevant viden, om EUX-lærernes samarbejde, kan være gået tabt.

6.4 Adgang til informanter og anonymisering

Ifølge Hasse kan en kontaktperson åbne visse døre samt lukke andre (Hasse, 2012, s. 125). Vores kontaktperson rekrutterede informanter til os, men vi havde ikke kendskab til, om de blev udvalgt med bestemte bagtanker. Hvis det har været tilfældet, kan det have været en begrænsning for vores adgang til at forstå, hvordan samarbejdet mellem EUX-lærerne foregår, også selvom bagtankerne var tiltænkt at være fordelagtige for vores undersøgelse. Dette kunne eksempelvis være forekommet, hvis vores kontaktperson specifikt udvalgte EUX-lærere, der var mere eller mindre motiveret for uddannelsen, eftersom motivation har betydning for samarbejde (jf. afsnit 2.2.2). Hvis vi kun fik

mulighed for at tale med motiverede EUX-lærere, havde samarbejdsoplevelsen muligvis set anderledes ud end, hvis vi ligeledes fik mulighed for at tale med mindre motiverede EUX-lærere. I forlængelse deraf interviewede vi kun EUD-lærere, der til dagligt er lokaliseret på hovedskolen, men EUX omfavner også EUD-lærere, der er lokaliseret på andre adresser. Hertil fortalte HTX-lærerne ligeledes, at samarbejdet med EUD-lærere på andre adresser, var umuligt at få til at fungere (bilag 5, l. 92-93, 162-163). Derfor havde det været interessant, hvis vi havde haft mulighed for at interviewe nogle EUD-lærere, der er lokaliseret på andre adresser end hovedskolen, for at få deres perspektiv på samarbejdet. Hvis ikke EUD-læreren Gustav var blevet forhindret i at deltage i gruppeinterviewet, havde vi kunne tage forbehold for dette, da han er tilknyttet smedeuddannelsen, som er lokaliseret på en anden adresse end hovedskolen (jf. afsnit 3.3.1). Det havde dog generelt været fordelagtigt, hvis flere af de deltagende EUD-lærere kom fra andre lokationer end hovedskolen, da det havde dannet grundlag for at give et mere nuanceret indblik i, hvad EUX-lærerne oplever har betydning for deres samarbejde. Derudover havde vi ikke kendskab til, om informanterne deltog frivilligt. Dette forsøgte vi at tage højde for under briefingene til interviewene ved at gøre informanterne opmærksomme på, at de måtte undlade at besvare spørgsmålene, hvis de ønskede det. På denne måde forsøgte vi at skabe rammerne for, at deres deltagelse under interviewene ligeledes var på frivillig basis. Hvis vi havde talt med vores kontaktperson om, hvordan rekrutteringen til interviewene skulle være foregået, herunder at informanterne skulle deltage frivilligt, kunne vi have sikret dette. Dette havde været fordelagtigt for vores empiriindsamling, da påtvunget deltagelse kan have demotiverende indflydelse på informanternes lyst til at engagere sig under interviewsituationen (Gratton & Jones, 2010, s. 162). Vi oplevede dog, at informanterne var aktive under interviewene og interesseret i vores spørgsmål, hvorfor vi forestiller os, at informanterne deltog af fri vilje. Under briefingene fortalte vi informanterne, at de ville blive anonymiseret i vores speciale for at tage forbehold for, at de kunne udtale sig frit uden at blive genkendt efterfølgende. Som tidligere nævnt har vores kontaktperson udvalgt informanterne, men samtidig er hun nærmeste leder for nogle af EUX-lærerne. Derfor var det ikke muligt for os at anonymisere EUX-lærerne overfor hende, da hun har kendskab til, hvem der deltog i interviewene. Dette kan muligvis have påvirket deres udtalelser ved, at de ikke havde lyst til at åbne sig op overfor os og besvare spørgsmålene ærligt, eftersom lederen altid vil have en vis autoritet overfor medarbejderne (Bakka & Fivelsdal, 2014, s. 233). Tildelingen af pseudonymer kan have skabt forudsætningerne for, at det ikke er muligt at skelne mellem EUX-lærerne, men eftersom vi kun interviewede få lærere, og de ligeledes introducerer sig selv og deres faglighed under

interviewene, er det ikke muligt at garantere, at pseudonymerne har været tilstrækkelige i forhold til at sikre lærernes anonymitet overfor uddannelseslederen.

6.4.1 Sammenfatning

Vi har ikke kendskab til, hvordan vores kontaktperson rekrutterede informanterne til interviewene, eksempelvis i forhold til om informanterne deltog frivilligt, samt om der var bagtanker med udvælgelsen. Det kan have begrænset vores muligheder for at opnå en dybdegående forståelse for, hvad EUX-lærerne tillægger betydning i forbindelse med samarbejdet, da det kan have medført, at informanterne engagerede sig med forbehold under interviewene. Derfor burde vi have klargjort overfor vores kontaktperson, hvordan informanterne skulle rekrutteres. Samtidig havde det været givtigt at interviewe EUX-lærere, der er tilknyttet andre adresser end hovedskolen, da empirien viser, at den fysiske afstand især har betydning for EUX-lærernes samarbejde. Derudover var vores kontaktperson uddannelseslederen på EUX og dermed nærmeste leder for nogle af EUX-lærerne, vi interviewede. Det kan have været begrænsende i henhold til at sikre EUX-lærernes anonymisering overfor hende og omvendt, hvilket kan have haft betydning for EUX-lærernes lyst til at åbne sig op overfor os under interviewene.

6.5 Verificering

Specialets kvalitet vurderes med udgangspunkt i syv kvalitetskriterier, som kan afdække de typiske kendetegn for god kvalitativ forskning, herunder transparens, troværdighed og graden af metodologisk refleksion (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 499). De syv kvalitetskriterier er udarbejdet af Tanggaard og Brinkmann, og er skitseret i nedenstående figur 6.5.



Figur 6.5: Kvalitetskriterier for god kvalitativ forskning (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 492-494).

Ifølge Tanggaard og Brinkmann indebærer første kriterium, at sigtet med undersøgelsen og det teoretiske perspektiv skal præciseres samt at der reflekteres over de valgte metodiske redskaber i forhold til at undersøge problemstillingen (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 492). I specialet tages der forbehold for dette ved, at det tydeliggøres overfor læseren, at specialet undersøger lærersamarbejde med fokus på EUX-casen, da det er en udbredt problematik på erhvervsuddannelsen. Derudover præsenteres specialets teoretiske ramme og hvorfor det er relevant at inddrage SDT, praksisfællesskaber og faktorerne for samarbejde til at undersøge EUX-lærernes samarbejde nærmere. I sammenhæng med dette bliver læseren præsenteret for specialets metodiske overvejelser, herunder valget af videnskabsteori og analysestrategi samt interviews og deres fremgangsmåde. Hertil beskrives informanterne og hvorfor vi har valgt at interviewe dem samt, hvordan vi har opnået adgang til dem og erhvervsskolen, hvilket opfylder andet kriterium, da det ifølge Tanggaard og Brinkmann indebærer, at både informanterne og adgangen til dem beskrives samt *”konteksten for eventuelle interviews, deltagerobservationer eller lignende”* (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 492). Samtidig reflekteres der i metodekritikken over, hvilke aspekter ved specialets metodiske fremgangsmåde, som kunne være blevet foretaget anderledes for at sikre en mere kvalificeret besvarelse af problemformuleringen. Dette kan ses i sammenhæng med sjette kriterium, da det karakteriseres ved, at der skal redegøres for begrænsninger ved projektets omfang samt i forhold til andre kontekster eller informanter (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 494). På den måde bliver der løbende tydeliggjort overfor læseren, hvilke metodiske og teoretiske valg der er blevet truffet og hvorfor, hvilket danner grundlag for at skabe transparens, da det indebærer, at *”grundantagelser og fremgangsmåder bør være så gennemsigtige som muligt, så læseren kan vurdere lødigheden og fornuften i undersøgelsens resultater”* (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 491).

Det tredje kriterium indebærer ifølge Tanggaard og Brinkmann, at der anvendes empiriske eksempler i analysen, så læseren kan vurdere sammenhængen mellem det empiriske materiale og forskerens forståelse (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 492-493). I løbet af analysen inddrages der jævnligt citater fra interviewene til at illustrere overfor læseren, hvordan EUX-lærerne oplever deres samarbejde i samspil med, hvorfor vi fortolker citaterne, som vi gør. I forlængelse af citaterne følger henvisninger til bilagene, hvorfor læseren altid har mulighed for at følge op på udledningerne og fortolkningerne af det empiriske materiale, hvis der er aspekter, som kræver en dybere forklaring.

I specialet har vi været to til at udarbejde analysen, og derudover har vi sammenlignet udvalgte udtalelser med formuleringerne i bekendtgørelserne. Dette kan relateres til opfyldelsen af fjerde kriterium, da det indbefatter, at kontrollere troværdigheden af sine kategorier, temaer og redegørelser,

eksempelvis ved at triangulere med eksterne faktorer, herunder offentlige dokumenter, eller at anvende flere kvalitative analytikere til at gennemgå analysen (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 493). I forbindelse hermed har vi ikke kontrolleret vores fortolkninger med informanterne, men i og med de er blevet kontrolleret af vores vejleder i samspil med, at vi har anvendt interviewene til at underbygge hinanden, vurderer vi, at der er blevet taget hensyn til mulige overdrivelser eller fejlfortolkninger. Samtidig er både erhvervsskolen og informanterne anonymiseret, hvilket kan skabe forudsætningerne for troværdige besvarelser under interviewene (jf. afsnit 3.3.2).

Det femte kriterium karakteriseres ved, at der skal sikres en vis sammenhæng mellem alle stadier i projektet (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 493). I forbindelse hermed bliver der løbende refereret til problemformuleringen og specialets fokus ved både teoretiske og metodiske argumenter for at sikre en sammenhæng mellem specialets tema, problemstilling, teoretiske og metodiske overvejelser samt analysestrategi. Derudover anvendes undersøgelsesspørgsmålene som pejlemærke for læseren ved, at de inddrages i teorikapitlet samt analysen og diskussionen for at sikre, at besvarelsen af problemformuleringen er i sigte og tydelig gennem hele specialet. Kriteriet kan samtidig ses i sammenhæng med specialets tema: I indledningen gøres det klart overfor læseren, at samarbejdsproblematikken er casebaseret og skal derfor løses særligt på EUX, men samtidig kan det anskues i forbindelse med samfundsmæssige tendenser, hvilket tages op i diskussionen for at sikre kohærens.

Ifølge Tanggaard og Brinkmann opnås det sidste og syvende kriterium ved, at projektet er i stand til at klargøre eller udvide læserens forståelse af det pågældende felt (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 494). I forbindelse hermed viser specialet ikke nye aspekter, der har betydning for lærersamarbejde på EUX, men det kan muligvis danne grundlag for at udvide case-erhvervsskolens forståelse af, hvad de kan gøre anderledes fremadrettet, hvis EUX-lærernes samarbejde omkring undervisningen skal forbedres, hvilket kan være relevant at betragte på andre erhvervsskoler, der udbyder EUX. Samtidig kan specialet have relevans i et samfundsmæssigt perspektiv, da det belyser en mulig sammenhæng mellem erhvervsuddannelsesreformens politiske mål og mulighederne for at sikre kvaliteten på EUX gennem lærersamarbejde (jf. afsnit 5.3).

6.5.1 Sammenfatning

Med udgangspunkt i ovenstående opfyldes de syv kvalitetskriterier, hvorfor vi vurderer, at specialet er verificerbart: Det er troværdigt ved, at vi har været to til at udarbejde analysen, som er blevet kontrolleret af eksterne faktorer i samspil med, at empirien jævnligt inddrages i analysen til at

underbygge hinanden, hvilket kan danne grundlag for, at der er blevet taget hensyn til mulige overdrivelser eller fejlfortolkninger. Samtidig beskrives og begrundes de metodiske valg for læseren samt kritiske refleksioner i henhold til besvarelsen af problemformuleringen, hvilket kan være et udtryk for metodologisk refleksion, da det karakteriseres ved, at det skal være muligt for læseren at *”kigge forskeren over skulderen for at kunne gennemskue vejen fra design af undersøgelsen til udførelse, analyse og resultater”* (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 491). Det kan samtidig illustrere, at specialet er transparent, hvortil læseren ligeledes præsenteres for specialets teoretiske ramme og begrundelsen for at inddrage SDT, praksisfællesskaber og faktorerne for samarbejde til at undersøge og besvare problemformuleringen.

7 Konklusion

Med udgangspunkt i specialets undersøgelsesspørgsmål har kapitlet til formål at besvare problemformuleringen, der lyder som følgende:

Hvordan kan samarbejdet mellem de erhvervsfaglige og gymnasiale lærere omkring undervisningen på EUX forbedres?

Gennem forskning og faglitteratur på området undersøgte vi første undersøgelsesspørgsmål omhandlende hvilke organisatoriske faktorer, der har betydning for samarbejde. Det indbefatter, at der skal være et fælles mål, som de involverede kan stå inde for og samtidig forstå egen samt hinandens roller i forhold til. I forlængelse deraf bør det være muligt at kommunikere og hjælpe hinanden, da faktorer som vidensdeling samt udvisning af gensidig omsorg og respekt er vigtige for, at der kan samarbejdes om arbejdsopgaver. Samarbejdet er således betinget af strukturelle faktorer, herunder at de involverede oplever fysisk nærhed til hinanden og den fornødne tid til at mødes. Derudover har lederadfærd betydning for samarbejde, hvor en støttende ledelse, der motiverer og inspirerer de involverede til at samarbejde med hinanden, både som rollemodel og gennem facilitering af samarbejdet, kan skabe rammerne for, at samarbejdet forløber effektivt. Samtidig har de sociale relationer mellem de involverede i samarbejdet betydning for dets forløb: Hvis ikke der tages ansvar for konfliktløsning samt udvises gensidig fleksibilitet og respekt i forhold til at lytte og forstå hinanden, kan det begrænse samarbejdet. Hertil er motivation en faktor, der har betydning for, om et samarbejde fungerer, da der bør udvises vilje og lyst til at hjælpe hinanden samt tale og arbejde sammen.

Med udgangspunkt i faktorerne samt Self-Determination Theory og teorien om praksisfællesskaber analyserede vi det empiriske materiale fra interviewene til besvarelse af andet og tredje undersøgelsesspørgsmål, herunder:

- *Hvilke aspekter har betydning for EUX-lærerne i forbindelse med deres samarbejde?*
- *Hvordan kan denne viden anvendes til at forbedre det fremadrettede samarbejde mellem EUX-lærerne?*

Eftersom de to undersøgelsesspørgsmål er overlappende i forhold til hinanden, besvares de løbende og i tæt samspil i det følgende til at konkludere på problemformuleringen. Måden, hvorpå samarbejdet mellem de erhvervsfaglige og gymnasiale lærere omkring undervisningen på EUX kan forbedres, skitseres løbende i de blå tekstbokse.

Grundet erhvervsskolens størrelse er HTX og et udsnit af EUD-uddannelserne, der er tilknyttet EUX, lokaliseret på forskellige adresser eller i hver sin ende af hovedskolen. Det har betydning for lærerne i forbindelse med deres samarbejde, da afstanden mindsker deres muligheder for at omgås hinanden og mødes ofte på tværs af lærergrupperne. I den forbindelse er EUX-elevernes teorilokaler blevet placeret på samme gang, men på trods af dette, er det stadig svært for EUX-lærerne at mødes på gangen, da de ikke altid kan forvente, at de er der samtidig. Derudover kan EUX-lærerne ikke se hinandens skemaer i erhvervsskolens edb-system, hvilket har betydning i henhold til at lokalisere hinanden og derigennem planlægge at mødes. Derfor tyder vores fund på, at det kan være givtigt for samarbejdet, hvis EUX-lærerne oplever nærhed til hinanden på anden vis, så de oftere kan mødes og vidensdele omkring undervisningen.

Hvis EUX-lærerne får adgang til at se hinandens skemaer på tværs af lærergrupperne, kan det danne grundlag for at forbedre deres samarbejde, da det kan skabe et fælles og ligeligt grundlag for, at de kan opsøge hinanden oftere for at drøfte undervisningen, eksempelvis på EUX-gangen som er blevet etableret på erhvervsskolen.

EUX-lærerne har mulighed for at anvende Skype, men det bliver ikke benyttet. Hvis EUX-lærerne begynder at benytte Skype, kan det danne grundlag for at forbedre deres samarbejde, da værktøjet giver mulighed for, at de kan afholde møder på tværs af deres lokationer uden, at de skal bruge tid på at opsøge hinanden, hvorved de kan mødes oftere.

EUX-lærerne har forskellige behov for at omgås hinanden på tværs af lærergrupperne, hvor nogle ønsker at omgås hinanden mere end andre. I den forbindelse tyder det på, at nogle af EUX-lærerne har begrænset personligt kendskab til hinanden, da de ikke omgås hinanden ofte.

Hvis EUX-lærerne mødes oftere ved hjælp af adgang til hinandens skemaer og Skype, kan det forbedre samarbejdet ved, at de kan danne personlige relationer til hinanden, da der er sammenhæng mellem dannelsen af relationer og at gøre noget sammen, hvilket kan forudsætte samarbejde.

HTX-lærerne oplever ikke, at EUD-lærerne engagerer sig ligeligt i samarbejdet ved ikke altid at besvare mails, dukke op til møder eller være opsøgende, hvilket tyder på har skabt utilfredshed hos nogle af HTX-lærerne. Det kan have betydning for samarbejdet, da de involverede bør engagere sig

samt undgå konflikter. Det kan skyldes, at nogle af EUD-lærerne har indgået en aftale med HTX-lærerne om, at det er HTX-lærerne, der skal være opsøgende. Samtidig kan det skyldes, at EUX-lærerne har fortolket formuleringerne i bekendtgørelserne omkring den faglige tilknytning forskelligt, da den er bredt og fleksibelt formuleret. I den forbindelse mener EUD-lærerne, at HTX-lærerne skal være opsøgende, da formuleringerne antyder, at de har ansvaret for at knytte deres fag an til erhvervsuddannelsen, men det er ikke nødvendigvis ensbetydende med, at HTX-lærerne har forstået formuleringerne på samme måde.

Hvis EUX-lærerne i fællesskab meningsforhandler omkring, hvad der står i bekendtgørelserne, og hvad formuleringerne betyder for den enkelte lærergruppes rolle i forbindelse med samarbejdet, kan det danne grundlag for at forbedre samarbejdet omkring undervisningen. Grunden hertil er, at det kan medføre, at EUX-lærerne skaber en fælles forståelse for, hvordan der skal tages initiativ i forbindelse med samarbejdet, hvorved mulige misforståelser og konflikter undgås.

EUX-lærerne underviser ud fra forskellige bekendtgørelser, hvilket har betydning for dem i forbindelse med deres samarbejde. For HTX-lærernes vedkommende stilles der krav til antallet af undervisningstimer, der skal bruges på at indstille eleverne til eksamen, hvorfor det er svært for dem at finde tid til yderligere at inddrage erhvervsrelaterede aspekter i deres undervisning. Derudover er der niveauforskel mellem de gymnasiale og erhvervsfaglige fag på EUX, hvilket tyder på besværliggør lærernes muligheder for at gøre fagene compatible. I den forbindelse forudsætter EUX-lærernes samarbejde tid til, at der inddrages erhvervsfaglige aspekter i HTX-fagene, men dette kan EUX-bekendtgørelsen risikere at modarbejde ved, at tidsafkorte den gymnasiale undervisning. Dette er dog ikke et aspekt, som erhvervsskolen kan forandre. I forlængelse deraf tyder det på, at der er uoverensstemmelse mellem EUX-lærernes opfattelser af, hvornår der kan inddrages erhvervsfaglige aspekter i den gymnasiale undervisning, hvilket medfører misforståelser og en oplevelse af, at der udvises manglende respekt og forståelse overfor hinanden. Bekendtgørelsernes forskellighed kan derfor illustrere, at EUD- og HTX-lærerne trækker på forskellige ressourcer til at skabe forståelse for samarbejdet omkring undervisningen.

Erhvervsskolen bør afholde et møde, hvor EUX-lærerne gennemgår hinandens bekendtgørelser. Det kan medføre, at EUX-lærerne opnår en fælles forståelse for hinandens undervisningsvilkår, hvilket kan danne grundlag for at forbedre deres samarbejde, da det kan medføre, at de undgår at tale forbi hinanden samt udviser respekt og forståelse for hinandens fag.

Uddannelseslederen for EUX, Louise, har betydning for EUX-lærernes samarbejde, da hun udviser adfærd, der bærer præg af engagement, opmærksomhed, tilgængelighed og støtte overfor dem. Derudover er hun til rådighed og kontaktbar samt tager initiativ til, at der afholdes formelle møder HTX- og EUD-lærerne imellem på grundforløbene, hvilket lærerne udtrykker en tilfredsstillelse og glæde ved. Hertil ønsker nogle af EUX-lærerne mere rammesætning fra Louise i forhold til opsættelse af møder lærerne imellem. Det er især tilfældet på hovedforløbene at mødestrukturen forsvinder, hvor én af EUD-lærerne mener, at ledelsen skal stå for at opsætte møder, da lærernes undervisningstid kommer i vejen for, at de selv kan planlægge at mødes. Omvendt ønsker Louise, at EUX-lærerne tager initiativet til at mødes. Det tyder derfor på, at der er modstridende forventninger mellem nogle af EUX-lærerne og Louise i forhold til, hvem der skal tage initiativ til at opsætte møderne imellem lærerne. Det kan have påvirket engagementet i samarbejdet, da EUX-lærerne ikke mødes på hovedforløbene i samspil med, at EUX-lærerne generelt ikke mødes ofte på tværs af lærergrupperne udover på de halvårige møder, som Louise opsætter. Det kan begrænse EUX-lærernes samarbejde omkring undervisningen, da det kræver, at de involverede mødes og taler med hinanden om arbejdet, men det forekommer ikke, hvis de afventer hinandens initiativ.

En forventningsafstemning mellem Louise og EUX-lærerne omkring hinandens initiativ kan danne grundlag for at forbedre samarbejdet, da det kan skabe et rum, hvor modstridende forventninger kan afklares. Det kan medføre, at der opstår klarhed omkring forventningerne til samarbejdets forløb, hvilket kan danne grundlag for kollektivt ansvar og beslutningstagning.

Det tyder samtidig på, at EUX-lærernes forventninger kan skyldes, at de mangler tid til selv at påtage sig ansvaret for at afholde møder, da både lederne og EUX-lærerne udtrykker, at tidsmangel er en stor problematik i forbindelse med samarbejdet. Det kan ses i relation til, at EUX-lærerne er organiseret, så de også underviser på enten HTX eller EUD, da det medfører, at tiden, som lærerne skal bruge på at mødes og tale om undervisningen, er begrænset grundet anden undervisning. Derfor har lærerne behov for, at uddannelseslederen finder tiden til, at de kan mødes på tværs af lærergrupperne, hvilket ligeledes er udfordrende for ledelsen, da EUX-lærerne ofte er optaget af undervisning.

Det tyder på, at det kan forbedre EUX-lærernes samarbejde, hvis de kun underviser på EUX, da det kan give lærerne mere tid til at mødes, men det er endnu ikke muligt grundet EUX-uddannelsernes volumen på erhvervsskolen. Derfor bør der findes tid til, at de lettere kan mødes på anden vis, eksempelvis ved adgang til hinandens skemaer og Skype.

Ifølge Undervisningsministeriet skal skolen, der udbyder EUX, specificere hvor overlappene forekommer mellem de gymnasiale og erhvervsfaglige fag, men det er ikke blevet gjort på erhvervsskolen. Det har betydning for EUX-lærerne, da det medfører, at de føler sig utrygge, eftersom det ikke er tydeligt, hvad baggrunden for tidsafkortningen i fagene er. Derudover medfører det, at det er svært for dem at se og forstå, hvornår de skal samarbejde med og hjælpe hinanden i forbindelse med undervisningen. Det kan relateres til krydspresset, som HTX-lærerne risikerer at befinde sig i: Her presses de af det faglige indhold, de ifølge HTX-bekendtgørelsen skal undervise i, før eleverne kan indstilles til eksamen samtidig med, at EUX-bekendtgørelsen og EUD-lærerne presser dem til at knytte deres undervisning an til erhvervsuddannelsen. Hvis overlappene skitseres, kan det danne grundlag for, at HTX-lærerne får mere tid i deres undervisning til at inddrage erhvervsfaglige aspekter, hvilket kan skabe forudsætningerne for, at HTX-lærerne ikke risikerer at befinde sig i krydspresset.

EUX-lærerne bør få afklaret, hvornår de faglige overlap forekommer, hvis deres samarbejde omkring undervisningen skal forbedres. Grunden hertil er, at det kan give dem et fælles mål med, hvornår de skal samarbejde med hinanden, hvilket kan danne grundlag for, at de har nemmere ved at planlægge undervisningen.

EUD-lærerne ved for lidt om undervisningsindholdet i HTX-lærernes fag, hvilket har betydning for EUX-lærerne i forbindelse med deres samarbejde, da det mindsker EUD-lærernes muligheder for at hjælpe HTX-lærerne med undervisningen. Det manglende faglige kendskab er problematisk, da det har resulteret i, at EUX-lærerne ikke altid får koordineret med hinanden omkring overlap i undervisningen, hvorved eleverne sommetider bliver undervist i det samme på tværs af HTX og EUD.

EUX-lærerne bør fortælle hinanden om deres undervisningsindhold på tværs af lærergrupperne, eksempelvis i samspil med, at de får afklaret, hvornår de faglige overlap forekommer. Grunden hertil er, at den faglige indsigt kan give EUX-lærerne en fælles ressource, som de kan anvende til at forstå, hvornår de faglige overlap forekommer. Dette kan eksempelvis foregå på ét eller flere af de formelle møder mellem lærergrupperne.

Lærerne er internt motiveret for at undervise på EUX, da de har interesse og lyst i eleverne og uddannelsen. Hertil afholdes halvårslige fællesmøder, hvor lærerne drøfter EUX-elevernes trivsel. I den forbindelse er der kun blevet afholdt ét møde med fokus på undervisningen på EUX, hvilket

ifølge nogle af EUX-lærerne ikke er tilstrækkeligt til at etablere et samarbejde på tværs af lærergrupperne.

Hvis der afholdes flere formelle møder, hvor undervisningen og de faglige overlap drøftes mellem lærergrupperne, kan det danne grundlag for, at EUX-lærernes samarbejde omkring undervisningen forbedres. Dette kan ses i sammenhæng med at skabe muligheder for, at EUX-lærerne mødes oftere: Selvom der skabes rum for, at EUX-lærerne kan mødes oftere gennem adgang til hinandens skemaer og Skype, vil møderne være værdiløse for samarbejdet, hvis undervisningen ikke er omdrejningspunktet, da det er synergien mellem fagene, der er en mangelvare på EUX.

8 Referenceliste

- Albrechtsen, T. R. S. (2013). *Professionelle læringsfællesskaber - teamsamarbejde og undervisningsudvikling* (1. udg.). Frederikshavn: Dafolo A/S.
- Bakka, J. F., & Fivelsdal, E. (2014). *Organisationsteori - struktur, kultur, processer* (6. udg.). København K: Handelshøjskolens Forlag.
- Bang, J., & Dalsgaard, C. (2005). Samarbejde - Kooperation eller Kollaboration? *Tidsskrift for universiteternes efter- og videreuddannelse*, 2(5), 1–12.
- Bang, J., Dalsgaard, C., & Kjær, A. (2004). *Vidensdeling ved hjælp af IT i folkeskolen*. Danish National Research Database.
- Bloch, R. N., Riis, M., & Østergaard, J. T. (2014). *Udvikling af pædagogisk ledelse på 11 erhvervsskoler. Paraplyprojekt - tværgående analyse. Pædagogisk ledelse af 11 erhvervsskoler*. Forelaget Metropol. København.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., ... Smith, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag.
- Christiansen, A. V. (2012). Interview. I *Grundbog i idrætssociologi* (1. udg., 157-166). København: Munksgaard.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dohm, K. (2018). Unge svigter erhvervsskoler i flere afkroge af landet. Hentet 14. februar 2018, fra <https://jyllands-posten.dk/indland/ECE10300235/unge-svigter-erhvervsskoler-i-alle-afkroge-af-landet/>
- EVA. (2015). *Gymnasiet nu og fremover - Et tværgående indblik på baggrund af EVA's undersøgelser på gymnasieområdet*.
- EVA. (2016). *Teamsamarbejde på erhvervsuddannelserne - fem elementer der styrker teamsamarbejde om undervisningen*.
- GL. (2015). Lærer bekymret for kvaliteten i uddannelsen. Hentet 8. februar 2018, fra

<http://www.gl.org/uddannelse/udd.politik/Sider/Bekymring-for-kvaliteten-i-eux-uddannelsen.aspx>

Gratton, C., & Jones, I. (2010). *Research methods for sports studies*. New York.

Greve, C. (2012). NPM eller/og NPG - Hvad kan de bruges til? Hentet 24. april 2018, fra <https://www.lederweb.dk/strategi/organisationsudvikling/artikel/100867/carste-greve>

Halkier, B. (2002). *Fokusgrupper*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag.

Hansen, H. F. (2008). Forvaltningspolitiske reformer: kontinuitet eller brud? *Politik*, 11(1), 6-17.

Hasse, C. (2012). *Kulturanalyser i organisationer* (1. udgave). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Henriksen, M. N. (2005). Man kalder det teambuilding. *Psykolog nyt*, (22).

Hjort, K. (2008). Competence Development in the Public Sector: Development, or Dismantling of Professionalism. *Asia Pacific Education Review*, 9(1), 40-49.

Hjort, K. (2012). Bidrag af Katrin Hjort. Hentet 9. maj 2018, fra http://slip.cbs.dk/fol/lederskabshoeringen/bidragene/bidrag_af_katrin_hjort

Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Southwest Educational Development Laboratory. Washington D.C.

IDA, & GL. (2015). *EUX - behov for justeringer*. Hentet fra <http://www.gl.org/uddannelse/udd.politik/Sider/Bekymring-for-kvaliteten-i-eux-uddannelsen.aspx>

Jacobsen, B., Schnack, K., Wahlgren, B., & Madsen, M. B. (2009). Subjektorienterede retninger. I *Videnskabsteori* (2. udg., 165–173). København: Gyldendal.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview*. København.

Mattessich, P. W., & Monsey, B. R. (1992). *Collaboration: What makes it work*. St. Paul, Minnesota.

NCE, & Rambøll. (2017). *Evaluering af EUX - endelig rapport*. København S.

Ohlinger, J., Brown, M. S., Laudert, S., Swanson, S., & Fofah, O. (2003). Development of

Potentially Better Practices for the Neonatal Intensive Care Unit as a Culture of Collaboration: Communication, Accountability, Respect and Empowerment. *Pediatrics*, 111(4).

Olsen, P. B., & Pedersen, K. (2013). *Problemorienteret projektarbejde - en værktøjsbog*. Frederiksberg C.

Pahuus, M. (2003). Hermeneutik. I F. Collin & S. Køppe (Red.), *Humanistisk Videnskabsteori* (139–170). Viborg: DR Multimedie.

Petersen, A. (2000). *Fra Jeg til Vi - Om samarbejde og kommunikation* (1. udg.). Haslev: Gyldendalske Boghandel.

Pihl, M. D. (2018). *Målsætning om, at flere skal gå den faglærte vej, er næsten ti år bagud*. København V.

Poulsen, A. Ø., Nielsen, S. B., & Jørgensen, M. S. (2008). New Public Management under ud- eller afvikling? Resultatbaseret styring i danske kommuner. *Politik*, 11(1), 28-41.

Retsinformation.dk. (2010). Forslag til Lov om studiekompetencegivende eksamen i forbindelse med erhvervsuddannelse (eux) m.v. Hentet 26. marts 2018, fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=130916>

Retsinformation.dk. (2015). Bekendtgørelse om krav til udformning af eux-forløb. Hentet 20. april 2018, fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=166421>

Retsinformation.dk. (2016). Bekendtgørelse om erhvervsuddannelsen til murer. Hentet 20. marts 2018, fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=179120>

Riege, T. (2005). Three-dozen knowledge-sharing barriers managers must consider. *Journal of Knowledge Management*, 9(3), 18–36.

Romme-Mølby, M. (2017). Eux-lærere: Vi er jo sammen om eleverne. Hentet 8. februar 2018, fra <https://gymnasieskolen.dk/eux-laerere-vi-er-jo-sammen-om-eleverne>

Saltofte, M. (2016). *Pædagogisk antropologi - et overblik* (1. udgave). Latvia: Hans Reitzels Forlag.

Siegmundfeldt, P. (2016). Tre eksperter om New Public Management: Det giver stressede medarbejdere. Hentet 9. maj 2018, fra https://www.magisterbladet.dk/magisterbladet/2016/092016/092016_p18

- Sjølund, A. (1977). *Gruppepsykologi*. Haslev: Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review Of The Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.
- Strandgaard, V., Van Hauen, F., & Kastberg, B. (1998). *Det samarbejdende menneske*. København K: Peter Asschenfeldts nye Forlag a/s.
- Sveiby, K.-E., & Simons, R. (2002). Collaborative Climate and Effectiveness of Knowledge Work - An Empirical Study. *Journal of Knowledge Management*, 6(5).
- Søholm, T. M., Juhl, A., Michelsen, T. R., & Thybring, A. (2005). Teamorganisering og teamledelse. I *Teambaserede organisationer i praksis - Ledelse og udvikling af team* (1. udg.). Dansk Psykologisk Forlag.
- Thomsen, P. B. (2016). Eleverne, forældrene og forsker: Derfor bliver de unge ved med at vælge gymnasiet. Hentet 24. april 2018, fra <https://www.dr.dk/nyheder/indland/eleverne-foraeldrene-og-forsker-derfor-bliver-de-unge-ved-med-vaelge-gymnasiet>
- Torfin, J. (2016). Ny bog: New Public Management har fejlet. Hentet 9. maj 2018, fra <https://videnskab.dk/kultur-samfund/ny-bog-new-public-management-har-fejlet>
- UVM. (2017a). EUX - undervisning og lærerkompetencer. Hentet 14. marts 2018, fra <https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/uddannelser/eux/eux-undervisning-og-laererkompetencer>
- UVM. (2017b). Grafisk overblik over uddannelser. Hentet 9. marts 2018, fra <https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/uddannelser/overblik/grafisk-overblik>
- UVM. (2017c). Klare mål. Hentet 20. april 2018, fra <https://uvm.dk/erhvervsuddannelser/skoleudvikling/klare-maal/om-klare-maal>
- UVM. (2017d). Om eux. Hentet 9. marts 2018, fra <https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/uddannelser/eux/om-eux>
- UVM. (2017e). *Statusredegørelse for implementering af erhvervsuddannelsesreformen for skoleåret 2015/2016*.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet* (1. udgave,). København: Hans Reitzels Forlag.

