

VEKSELUDDANNELSE I KRYDSFELTET

Indspark om grænsekrydsning, undervisning, læring og ledelse



GRÆNSEKRYDSNING SOM TILGANG TIL UDDANNELSE

AF MARIANNE RIIS

Grænsekrydsning er en tilgang til uddannelse, der handler om at finde meningsfulde og produktive måder at udnytte forskellighed på. Både elever, lærere og ledere kan opleve at stå i et krydsfelt på grund af grænser og forskellighed.

Her giver grænsekrydsningstilgangen et spændende bud på, hvorfor og hvordan forskellighed kan udnyttes som mulighed for læring, udvikling og innovation i og imellem forskellige, men koblede domæner, praksisser og kontekster - særligt relevant for vekseluddannelser.

I DETTE NUMMER

Hvorfor fokus på
grænsekrydsning i
uddannelse? - 2

'Same, but different' - 4

Grænser - 5

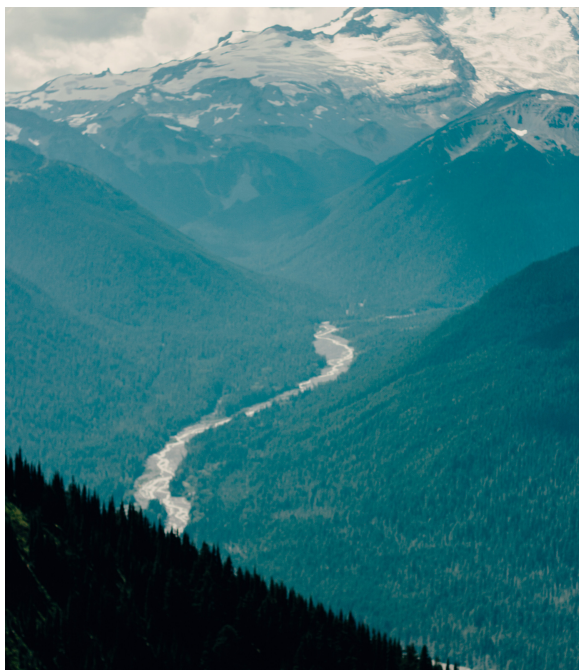
Grænseobjekter - 7

Grænsearbejde - 8

Kerneopgaven som
grænseobjekt - 9

Læsetips - 10

Referencer - 11



AT LÆRE ER AT
OPDAGE,
ISÆR AT OPDAGE
FORSKELLE OG
LIGHEDER.

Carl Aage Larsen (1976)

HVORFOR FOKUS PÅ GRÆNSEKRYDSNING I UDDANNELSE?

AL LÆRING, UDVIKLING OG INNOVATION INVOLVERER GRÆNSER

Uddannelse har altid befundet sig i et krydsfelt mellem tradition og fornyelse, mellem reproduktion og innovation. I takt med den generelle samfundsudvikling, og fokus på fx. effektivisering, digitalisering og globalisering, er flertydige krav og modstridende forventninger - bla. gennem nye styringsmodeller og reformtiltag - steget, ikke mindst på ungdomsuddannelsesområdet. Udviklingen kalder på nye ledelses-, organiserings- og i et vist omfang - også undervisningstilgange. Her kan en grænsekrydsningstilgang til uddannelse være et relevant bud i forhold til at håndtere øget kompleksitet og krydspres.

Grænsekrydsning bruges til at italesætte en eller flere personers handlinger og interaktion i og overgang imellem forskellige domæner, praksisser og kontekster (Akkerman & Bakker, 2011; Tuomi-Grön & Engeström, 2003; Wenger, 1998). Typisk vil formålet med grænsekrydsning være at anvende og transformere viden, færdigheder og kompetencer fra en situation i en kontekst til en lignende situation i en anden kontekst. En sådan anvendelse og transformation foregår sjældent gnidningsløst, da der ikke kun vil være ligheder, men også forskelle i holdninger, logikker, magt, deltagerpositioner - i det hele taget forskelle i kultur. De grænser, der opstår som følge af forskellighed kan være både mentale, sociale og fysiske.

I et grænsekrydsningsperspektiv handler det ikke om at ignorere eller udviske forskelle, men snarere at anerkende og udnytte dem - fx. forskellige faglige holdninger til en undervisningsopgave i et team - som udgangspunkt for dialog og meningsforhandling. Håndteret fornuftigt kan forskelle, modsætninger og endda konflikter give mulighed for læring, udvikling og innovation.

GRÆNSEKRYDSNING I UDDANNELSE - *fortsat*

BEHOV FOR GRÆNSEKRYDSENDE PÆDAGOGISK LEDELSE

For **elever** bliver grænsekrydsning aktuelt på mange måder; fx. i forbindelse med handlinger og interaktion i teori- og praksisundervisning eller i overgange imellem skole- og praktikperioder, hvilket gør fokus på grænsekrydsning særligt relevant i vekseluddannelser så som erhvervsuddannelser (Bakker & Akkerman, 2017).

For **lærere** indebærer fokus på grænsekrydsning et dobbelt perspektiv, idet lærere dels skal håndtere elevernes grænsekrydsninger og dels skal håndtere deres egne grænsekrydsninger. Det bliver fx. aktuelt, når lærerne indgår i samarbejder på tværs i (fx. i teams) og uden for organisationen (fx. med praktiksteder). For **ledere**, og ikke mindst mellemledere, gør det samme sig gældende og ofte med mange forskellige aktører på forskellige niveauer i uddannelsessystemet.

Selv om grænsedragning kan være nødvendig psykologisk set, fx. ift. at skelne mellem 'dem' og 'os', og derigennem skabe tryghed og tilhørsforhold, så opleves grænser ofte helt intuitivt som uønskede, som barrierer. I en grænsekrydsningstilgang, vil målet imidlertid være at få grænser frem i lyset og gjort til genstand for meningsforhandling gennem dialog. Hermed tydeliggøres lærings-, udviklings- og innovationspotentialer, og der åbner sig muligheder for at bygge broer eller etablere koblinger mellem domæner, praksisser og kontekster.

På erhvervsskoler, med deres komplekse tværfaglige organisering, vil der altid være grænsekrydsning på spil. Hvorvidt grænser bliver oplevet som barrierer eller som muligheder, er i høj grad op til lærerne, når fokus er på undervisning og elevernes læreprocesser - både i skolen og i praktikken. Tilsvarende har lederne et stort ansvar, når det handler om organisationens læring, udvikling og innovation. Når grænsekrydsning omtales i organisatorisk sammenhæng retter fokus sig derfor naturligt mod ledelsens rolle, ansvar og handlinger, og der peges på behov for **grænsekrydsende ledelse** (Fogsgaard & Qwist, 2018; Ernst & Chrobot-Mason, 2011).



Ledelse af pædagogisk praksis må nødvendigvis kunne tage højde for det krydspres mellem forvaltningsmæssige, forretningsmæssige og faglige rationaler, som uddannelsesinstitutioner i stigende grad konfronteres med.

Hjort, Qvortrup & Raa (2012)



"SAME, BUT DIFFERENT" - FORSKELLIGE TEORIER AFHÆNGIG AF FELT OG FOKUS

Afhængig af i hvilket forskningsfelt man søger viden om grænsekrydsning, vil der være forskel på, hvorfor og hvordan fænomenet defineres og undersøges. I praksis kan der med fordel skabes koblinger mellem forskellige teoretiske perspektiver.

UDDANNELSESFORSKNING

I uddannelsesforskning spiller fænomenet grænsekrydsning en central rolle i bla. *social* læringsteori (Wenger, 1998), i *aktivitetsteori* (Engeström, 1987) og ift. *dialogisk* læring (Akkerman & Bakker, 2011, Wegerif, 2013). I disse teorier ses grænsekrydsning som en kritisk udvidelse af transferbegrebet, hvor formålet er at skabe bedre samspil og sammenhæng gennem anerkendelse og udnyttelse af grænser i og imellem koblede, men forskellige domæner (fx fag), praksisser (fx arbejdsgange og deltagelsesmuligheder) og kontekster (fx skole og praktik).

I uddannelsesorienteret grænsekrydsningsteori opfattes grænser først og fremmest som værende af sociologisk og kulturel karakter, men det er væsentligt også at fokusere på de materielle og geografiske grænser, som der fx. gøres i ledelsesforskningen.

Helt overordnet bygger den uddannelsesorienterede grænsekrydsningstilgang på en horisontal forståelse af viden og dermed af betingelserne for læring, udvikling og innovation. Antagelsen er, at samtidens komplekse problemstillinger og behov for viden, færdigheder og kompetencer kræver et samspil mellem forskellige tværfaglige vidensområder og ekspertiser. Det anerkendes dog, at der i et velfungerende vekseluddannelsessystem også er behov for en vertikal forståelse - alt afhængig af formål og mål (Tuomi-Grön & Engeström, 2003).

LEDELSES- OG ORGANISATIONSFORSKNING

Inden for ledelses- og organisationsforskning er grænsekrydsning for alvor kommet på dagsordenen det seneste årti, hvor der kan drages visse paralleller til transformations- og netværksledelse (Bass, 1990, Baker, 2014, Holm-Petersen & Buch, 2014).

I teori om grænsekrydsende ledelse opfattes grænser som værende horisontale, vertikale, mellem interessenter, demografiske og/eller geografiske (Ernst & Chrobot-mason, 2011a).

Den ledelsesorienterede grænsekrydsningstilgang bygger også på en overordnet horisontal forståelse, og selv om tilgangen på væsentlige områder kan siges at være et opgør med teori om traditionel, hierarkisk pyramideorganisering, anerkendes behovet for vertikal ledelse og organisering stadig. Det er med andre ord ikke alle opgaver i organisationen, der kræver grænsekrydsende ledelse, men mange gør.

GRÆNSER

ELEVPERSEKTIVET

Når en elev kommer tilbage på skolen efter en praktikperiode, er det ikke usædvanligt at høre kommentarer som: "Sådan gør vi ikke på mit praktiksted", "Min praktikvejleder siger noget andet" eller "Jeg kan ikke bruge teori til noget ude i praksis".

Sådanne kommentarer kan ses som udtryk for, at elever i vekseluddannelser løbende oplever at støde på grænser i form af forskellighed.

Når man taler med praktikvejledere, står det også klart, at elevernes oplevelser går begge veje, dvs. begge kontekster, med deres forskellige domæner og praksisser, kan give anledning til manglende sammenhæng og dermed manglende mening. På samme måde, sker det ikke så sjældent, at elever har svært ved at skabe mening med teori i skoleundervisningen. Teori opfattes måske som værende meget abstrakt og afkoblet fra 'virkeligheden', og måske adskiller teoretiske forklaringer og krav til indhold og arbejdsgange sig markant fra de praksisser, som eleverne kender og ellers færdes meningsfuldt i.

Uanset forklaringerne, så er der risiko for, at de forskelle som eleverne uundgåeligt oplever - særligt i og imellem skole- og praktikperioder, bliver til grænser eller barrierer for læring, udvikling og trivsel, hvis ikke de anerkendes og håndteres. Og heri ligger der en stor pædagogisk-didaktisk opgave for både lærere og praktikvejledere.

Den mangel på sammenhæng eller diskontinuitet, der kan opstå som følge af *grænser og forskellighed*, kan dog også vendes til noget positivt. Wenger-Trayner & Wenger-Trayner (2015), taler ligefrem om, at grænser, i uddannelse generelt og i undervisnings- og læreprocesser i særdeleshed, bør udnyttes helt bevidst som læringsressourcer. Princippet er, i den forbindelse, konsekvent at gøre grænser til et lærings- og udviklingsfokus, frem for at formode eller søge uproblematisk anvendelighed af viden, færdigheder og kompetencer på tværs af grænser.



Grænser kan forstås som sociokulturelle forskelle, der leder til diskontinuitet i handling og interaktion.

Akkerman & Bakker (2011)

Udvikling af identitet handler om at forhandle meningen med vores deltagelse i forskellige sociale, kulturelle og historiske praksisser.



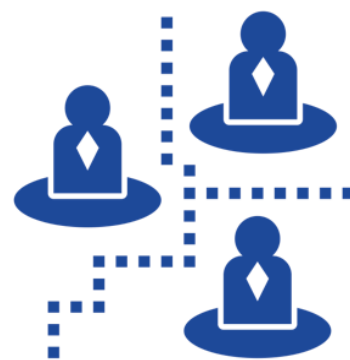
Wenger (1998)



GRÆNSER-*fortsat*

LÆRERPERSPEKTIVET

Ud over, at lærerene skal kunne håndtere elevernes grænsekrydsninger på meningsfuld pædagogisk-didaktisk vis, så møder lærerne også selv grænser og forskelle i deres dagligdag. Særligt når der skal samarbejdes i teams eller andre grupperinger, kan der opstå forskelle fx i opfattelser af, hvad en opgave går ud på og hvordan, den bedst kan gribes an. Dette bunder ofte i kultur, vaner og fx traditioner inden for forskellige fag og professioner.



LEDERPERSPEKTIVET

Ledere oplever naturligvis også mange forskelligartede grænser i dagligdagen. Særligt mellemledere, der har ansvar for både at lede op og ned, på tværs og i øvrigt også lede sig selv, står over for mange udfordringer i dagligdagen pga. grænser og forskelle.

Grænsekrydsende ledelse kan defineres som evnen til at skabe *kurs, koordinering og commitment* på tværs af grænser (Ernst & Chrobot-Mason, 2011a). Kurs handler om at skabe mening i og forståelse for fælles visioner, mål og opgaver. Det kræver vedvarende koordinering af bl.a. ressourcer og arbejdsopgaver. Forudsætningen for at lykkes handler også om, at få etableret en gensidig afhængighed mellem forskellige faggrupper og funktioner i organisationen ved at styrke både individers og fællesskabets dedikation til opgaverne. Dette kan gøres gennem seks grænsekrydsende ledelsespraksisser som vist herunder.

Seks grænsekrydsende ledelsespraksisser:

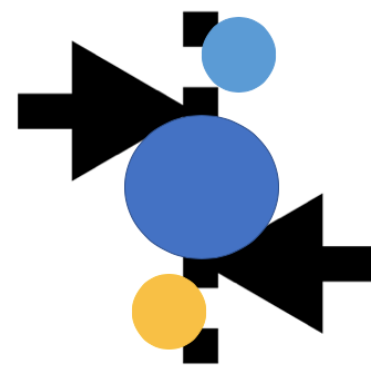
1. Agere buffer med henblik på at skabe tryghed
2. Reflektere med henblik på at skabe respekt
3. Forbinde med henblik på at skabe tillid
4. Mobilisere med henblik på at skabe fællesskab
5. Væve med henblik på at fremme gensidig afhængighed
6. Transformere med henblik på at muliggøre innovation



GRÆNSEOBJEKTER

FORBINDER, FORMIDLER OG FASTHOLDER

Inden for teorier om grænsekrydsning, anvendes begrebet *grænseobjekter* til at italesætte de artefakter eller redskaber, der kan være med til at forbinde forskellige domæner, praksisser og kontekster (Akkerman & Bakker, 2011, Star & Griesemer, 1989). Grænseobjekter kan være fysiske eller virtuelle.



Et væsentlig aspekt ved grænseobjekter er, at de skal give mening og kunne genkendes på tværs af domæner, praksisser og kontekster. Samtidig skal grænseobjekter bidrage til meningsforhandling. Det vil sige, at grænseobjekter formidler budskaber og kan anvendes som oversættelsesmekanismer i dialog mellem mennesker eller mellem mennesker og objekter. Dette indikerer, at der ikke blot er tale om simpel og problemfri overførsel fx af faglig viden fra et domæne til et andet. I og med, at grænseobjekter formidler budskaber, kan de også være med til at fastholde fokus. Eksempelvis kan dialog om en ny lokal undervisningsplan, dels forbinde og formidle forskellige pædagogiske-didaktiske holdninger og samtidig være med til at fastholde fokus på det, som teamsamarbejdet skal handle om på et møde.

Netop fordi grænseobjekter skal give mening på tværs, vil der være dele som deltagerne, der anvender objekterne er fælles om, men også dele, som er forskellige og dermed kan give anledning til ny læring, udvikling og innovation. Hvorvidt sådanne objekter kommer til at fungere som egentlige grænseobjekter, afhænger dog også af anvendelsen. Mange forskellige typer af objekter har potentiale til at fungere som grænseobjekter, men bliver ikke nødvendigvis anvendt som sådan. Et typisk eksempel er digitale platforme, der i princippet kunne fungere på tværs af skole- og praktikperioder, men ofte ikke anvendes på den måde.

Dette kan også afhænge af, om der er nogle af deltagerne i grænsezonen, der påtager sig eller får tildelt ansvaret som grænsearbejdere eller -mæglere (brokers). I forhold til udvikling af nye pædagogiske-didaktiske tiltag på erhvervsskoler, er det fx ikke usædvanligt, at interne pædagogiske konsulenter fungerer som grænsearbejdere, der har ansvar for at forbinde, formidle og fastholde.

Eksempler på *potentielle* grænseobjekter:

- En video af praksis, der anvendes i teoriundervisningen
- En plakat med fagudtryk, der anvendes i praksisundervisningen
- En praktikumopgave, der anvendes både i praktikken og på skolen
- En lokal uddannelsesplan (LUP), der anvendes i teamsamarbejdet
- Et fælles pædagogisk-didaktisk grundlag (FPDG), der anvendes i samarbejdet mellem lærere og ledere
- En digital platform, der anvendes af elever, medarbejdere, ledere - og gerne praktiksteder
- Et årshjul, der anvendes af alle medarbejdere og ledere
- En strategi eller handlingsplan, der anvendes af alle medarbejdere og ledere
- **Skolens kerneopgave, der udgør fundamentet for al handling og interaktion!**

GRÆNSEARBEJDE

ET FÆLLES ANSVAR - MED LEDELSEN I FRONT

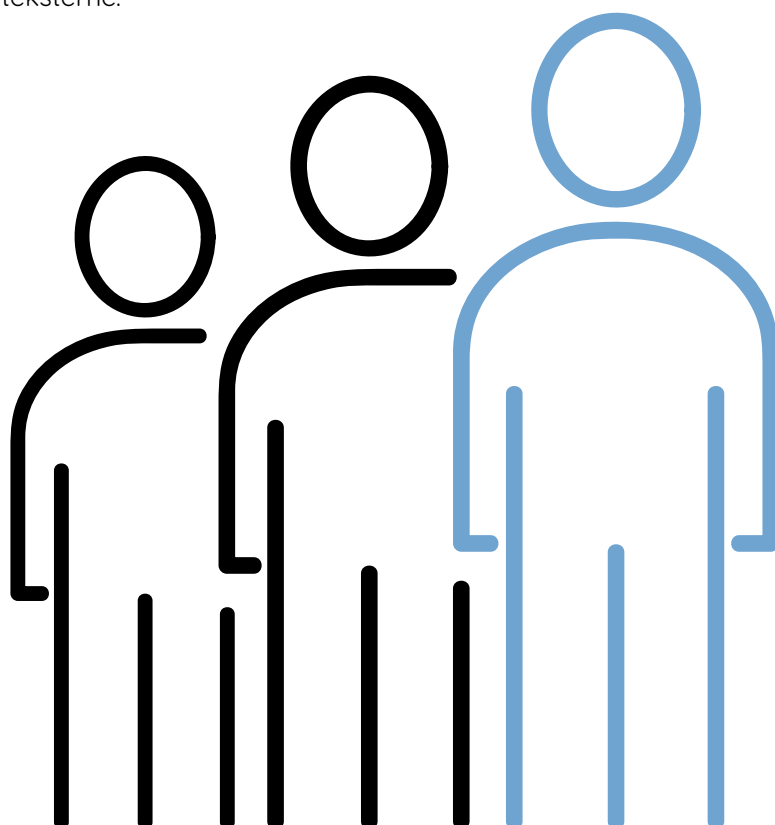
Grænsearbejde handler om at få forskelle frem i lyset; at få grænserne anerkendt, hvilket ikke nødvendigvis betyder accepteret. Forskelle opfattes typisk subjektivt, og ikke alle forskelle opleves som deciderede grænser, der kan lede til diskontinuitet i enten interaktion eller handlinger. Så meget desto mere vigtigt er det, at få italesat det, der opleves, og derfor er dialog og meningsforhandling nøgleord både inden for uddannelses- og ledelsesforskning, når det drejer sig om grænsekrydsning. Grænsearbejde kræver derfor også lyst og vilje til samarbejde blandt de involverede parter, hvilket også betyder, at relationsarbejde ofte er central del af grænsekrydsende ledelse og praksis i det hele taget.

Dialog og forhandlinger om mening i grænsezonen kan skabe personlige og faglige uoverensstemmelser og konflikter, fordi forhandlingerne dybest set drejer sig om, hvad deltagerne går op i og føler sig ansvarlige for, med andre ord; deres identitet (Edwards, 2010). Det kan også forklare, hvorfor der ofte kommer spørgsmål om menneskesyn, værdier, etik og moral på bordet, når sådanne uoverensstemmelser skal afklares. Hermed står det også klart, at ledelse i grænsezonen kræver både mod og åbenhed, men også, og nok så vigtigt, at lederen selv finder mening, er afklaret om, hvordan hun selv står ift. definitioner, forståelser og praksis mv.

Mange, men ikke alle, opgaver i skolen kræver, at der ledes på tværs af grænser. Når der skal *samskabes* med eksterne aktører/interessenter, som fx. Folkeskolen eller praktiksteder, så er der dog et åbenlyst behov for grænsekrydsende ledelse. Hele præmissen bag vekseluddannelsessystemer er, at begge kontekster samlet bidrager til den optimale uddannelse. Hver især kan de to kontekster noget forskelligt, men lige væsentligt. Undersøgelser viser imidlertid - også ift. EUD - at det ikke nødvendigvis er lige let at få etableret produktiv og kontinuerlig samskabelse mellem konteksterne.

I den danske EUD-forskning, særligt i transferforskningen, betragtes det at skabe muligheder for meningsfuld anvendelse og transformation af viden og derigennem øget sammenhæng mellem kontekster, da også som en klassisk problemstilling.

Der er mange forskellige forklaringer på, hvorfor det er så vanskeligt at skabe koblinger og sammenhæng, men en tydeligere grænsekrydsende ledelsesindsats kan være et bud på at dæmme op for nogle af de tilbagevendende udfordringer.



KERNEOPGAVEN SOM GRÆNSEOBJEKT

HVAD ER FORMÅLET?

Ledelseskommisionen (2018) anbefaler, at alle offentlige ledere sikrer, at værdiskabelse for borgere og samfund gøres til det centrale omdrejningspunkt for organisationen. Hermed sættes der fokus på *kerneopgaven* som pejlemærke i ledelsesarbejdet.

Ifølge Sørensen mfl. (2016) er kerneopgaven mere abstrakt end organisationens øvrige arbejdsopgaver, men den skal stadig formuleres tilstrækkelig tydeligt til, at alle faggrupper og funktioner kan se, hvordan netop de og deres indsats bidrager til udførelse af opgaven. Ingen opgaver i organisationen bør være uvigtige ift. kerneopgaven. Det er dog også en væsentlig pointe, at kerneopgaven ikke kun er et umiddelbart resultat af den daglige drift, men også handler om mere langsigtede effekter og værdiskabelse. Eksempelvis vil bidrag til elevernes personlige udvikling, faglige stolthed og karakterdannelse, som det nu formuleres i EUD's formålsparagraf, være aspekter af uddannelsen, der udvikles over tid.

Hermed er der også lagt op til, at kerneopgaven typisk formuleres ud fra overordnede formål med fokus på den værdi, som det er intentionen at skabe for eleverne, snarere end organisationens egen logik, der fx ville være entydigt fokuseret på at levere god undervisning. Det væsentlige og vanskelige er dog at finde en passende balance mellem forskellige hensyn, og derfor kan kerneopgaven med fordel betragtes som et grænseobjekt, der kan gøres til genstand for dialog og meningsforhandling mellem faggrupper og funktioner på tværs i organisationen.

Ydermere vil der i vekseluddannelser, hvor der skal samskabels med praktiksteder, være forskellige logikker i spil, der kan blive til deciderede grænser såfremt, de ikke håndteres. Forskning i EUD har til stadighed vist, hvordan skolen typisk er præget af en uddannelseslogik, mens praktiksteder typisk er præget af en arbejds- eller produktionslogik. Sådanne forskelle behøver ikke at udgøre et problem, men det er væsentligt, at de - også for elevernes skyld - kommer frem i lyset og søges forklaret og håndteret. Potentialet er øget kobling og bedre sammenhæng. Gennem fokus på grænsekrydsning, grænser, grænseobjekter og grænsearbejde kan der skabes broer, hvor der ellers har været tendens til kun at se barrierer.



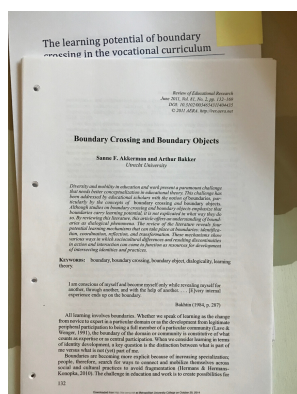
Kerneopgaven er den overordnede opgave en organisatorisk enhed varetager og udfører for at skabe langsigtede effekter i form af værdi for og med borgerne.

Sørensen mfl. (2016)

LÆSETIPS



De komplette oplysninger om artikler og bøger fremgår af referencelisten s. 11



Artikler om grænsekrydsning i uddannelse

De hollandske uddannelsesforskere, Sanne F. Akkerman og Arthur Bakker, har i mange år beskæftiget sig med grænsekrydsning i uddannelses-kontekster. I Akkerman & Bakker (2011) kommer de pba. analyse af 181 forskningsartikler med deres bud på, hvorfor og hvordan grænser, grænse-objekter og grænsekrydsning kan forstås i uddannelse. I Bakker & Akkerman (2017) fokuserer de specifikt på grænsekrydsning i *erhvervsuddannelser*.

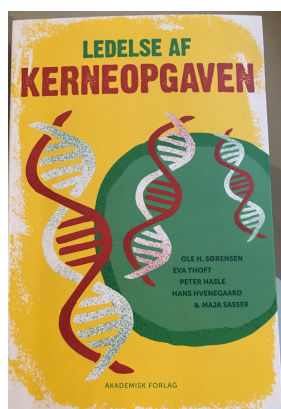
Begge artikler kan anbefales ift. at få indsigt i hvad grænsekrydsning handler om, og hvorfor det kan være en relevant tilgang - særligt i veksel-uddannelser.



Antologien 'Ledelse og samskabelse - i den offentlige sektor'

Antologien, der er redigeret af Fogsgaard & de Jong (2016), rummer mange artikler og dermed forskellige perspektiver på ledelse og samskabelse. Flere af artiklerne sætter eksplicit fokus på grænsekrydsning, mens der også er inspiration at hente i artikler om det offentlige som arena for samskabelse og om det udspændte lederskabs paradokser, uvished og tvivl. Lene Tanggaard har skrevet forordet, hvor hun hævder, at 'samskabelse er det nye sort'.

Antologien kan anbefales, hvis der ønskes større teoretisk indsigt i aktuelle samfundstendenser og deres betydning for ledelsesfilosofi og -processer, særligt i relation til samskabelse.



Bogen 'Ledelse af kerneopgaven'

I bogen giver Sørensen mfl. (2016) et grundigt indblik i, hvordan kerneopgaven kan forstås, hvilken betydning den har for borgere og medarbejdere, og hvordan kerneopgaven kan give retning og mening for ledelse og udvikling af den offentlige sektor. Der gives bud på, hvordan kerneopgaven påvirkes af - ofte modsatrettede - interesser hos hhv. politikere, borgere og organisationer (med fokus på ledere og medarbejdere). Der gives også eksempler fra skolekontekster.

Bogen kan anbefales ift. at få indsigt i, hvordan kerneopgaven kan defineres og hvordan ledere og medarbejdere kan arbejde meningsfuldt med den i praksis.

REFERENCER

Akkerman, S.F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*. June 2011, Vol. 81, No. 2, pp. 132-169.

Baker, M.N. (2014). *Netværksledelse. En introduktion til peer-to-peer i ledelse og organisationer*. Dansk Psykologisk Forlag.

Bakker, A. & Akkerman, S. (2017). The learning potential of boundary crossing in the vocational curriculum. I: Unwin, L. & Guile, D. (eds.). *The Wiley Handbook on vocational education and Training*. Wiley. p. 351-372

Bass, B.M. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.

Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise*. Dordrecht. Springer.

Engeström, Y. (1987/2015). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Cambridge University Press. Second edition.

Ernst, C. & Chrobot-Mason, D. (2011a). *Boundary spanning leadership. Six practices for solving problems, driving innovation, and transforming organisations*. McGraw-Hill Education: New York, NY.

Ernst, C. & Chrobot-Mason, D. (2011b). Flat world, hard boundaries - how to lead across them. *MIT Sloan Management Review*. p.1-8.

Fogsgaard, M.K. & Qvist, M. (2018). Når samskabelse bliver et organisatorisk perspektiv. I: Fogsgaard, M.K. & de Jong, M. (red.). *Ledelse og samskabelse i den offentlige sektor*. Dansk Psykologisk Forlag. s. 191-235.

Hjort, K., Qvortrup, A. & Raa, P.H. (red.) (2012). *Der styres for vildt - om paradokser i styring af pædagogik*. Pædagogiske Linjer. Forlaget KLIM.

Holm-Petersen, C. & Buch, M.S. (2014). *Litteratur om ledelse af samarbejde på tværs af sektorer i sundhedsvæsenet*. KORA

Larsen, C. Aa. (1976). Didaktik og metodik. En indføring. I: Jensen, E. (red.). *Didaktiske emner - belyst gennem 12 artikler af Carl Aage Larsen og C.A. Høeg Larsen*. Danmarks Pædagogiske Universitet, 2002.

Ledelseskommissionen (2018). *Sæt borgerne først - ledelse i den offentlige sektor med fokus på udvikling af driften*. Ledelseskommissionens rapport.

Star, S.L. & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, 'translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum og Vertebrate Zoology, 1907-1939, *Social Studies of Science*, 19, 387-420.

Sørensen, O.H., Thoft, E., Hasle, P., Hvenegaard, H. & Sasser, M. (2016). *Ledelse af kerneopgaven*. Akademisk Forlag.

Tuomi-Grön, T. & Engeström, Y. (eds.). (2003). *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Emerald Group Publishing Limited.

Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2015). Learning in a landscape of practice - a framework. I: Wenger-Trayner, E., Fenton-O'Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C. & Wenger-Trayner, B. (eds.) *Learning in landscapes of practice. Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Routledge. p. 13-29.

Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet Age*. Routledge.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

ANSVAR & KREDITERING

ANSVAR

Dette *indspark* er skrevet af mig, Marianne Riis, på baggrund af mine erfaringer med uddannelse gennem mere end 20 år som underviser, forsker og konsulent. Jeg har en ph.d. i Ikt og Læring, og har arbejdet med vekseluddannelse både som faglærer på en teknisk erhvervsskole og som underviser og forsker i hhv. universitets- og professionshøjskoleregi.

Indsparket er udelukkende udtryk for mine egne, faglige holdninger til og perspektiver på grænsekrydsning, undervisning, læring og ledelse i vekseluddannelse. Holdninger og perspektiver, der udtrykkes her afspejler ikke nødvendigvis min arbejdsgiver eller mine samarbejdspartnere.

Se evt. mere om mig og min baggrund inden for uddannelse og forskning på: <https://mariis.net/>

KREDITERING

Hvor intet andet er angivet, er fotos og grafik enten hentet i Canva eller af egen tilvirkning.

- De blå ikoner s. 4 og s. 6 er hentet i The Noun Project og udviklet af brugeren Nithinan Tatha.
- Det blå ikon s. 10 er hentet i The Noun Project og udviklet af brugeren Mr Balind.
- Fotoet her på bagsiden er taget af Birthe Friis Mortensen (rektor, UC Syd) og brugt med tilladelse.

