

Forskellige logikker og forhandlingsrum: den første socialisering som underviser på en videregående uddannelse

Henriette Skjærbæk Duch¹, VIA University College

Birgitte Lund Nielsen, VIA University College

Abstract

Temaet for artiklen er den første tid som underviser på en videregående uddannelse, hvor underviserne, eller som vi kalder dem "uddannerne", kan indgå i forskellige former for onboarding, herunder pædagogikum (lektorkvalificering). Artiklen fokuserer på adjunkters forståelse af deres rolle som uddanner, samt hvilke mulighedsrum for læring pædagogikum giver.

Det empiriske materiale er fra en større professionshøjskole. På baggrund af kvalitative interviews med 11 adjunkter undersøges, hvorledes de ser forskellige logikker og forhandlingsrum i lyset af deres egen uddannelsesbaggrund og erhvervs erfaring. Teoretisk anvendes Wenger-Trayner & Wenger-Trayners (2015) sociokulturelle læringsteori, herunder særligt begreber knyttet til såkaldte læringslandskaber. Resultater anvendes i en diskussion af adjunkternes socialisering og læring.

Det konkluderes, at der er en variation i adjunkters erfaringer og baggrunde, som kan udfordre i et fælles kvalificeringsforløb, men også kan rumme potentialer for læring. Potentialer, der kan arbejdes med uddannelsesspecifikt inden for de eksisterende regimer og på tværs i forskellige former for samarbejde.

Introduktion

Nye undervisere på videregående uddannelser, fx universiteter og professionshøjskoler, kan have forskellige stillingsbetegnelser og møde forskellige krav til og muligheder for at udvikle pædagogiske-didaktiske kompetencer. Selvom der er forskelle, som vi uddyber nedenfor, er der i begge kontekster en form for kvalificering og certificering til at undervise (Smeby, 2008). Kvalificering i form af et udviklingsforløb om pædagogik og didaktik og certificering i forhold til, at der finder en vurdering sted, når der er tale om adjunkter, der ønsker at fortsætte i en stilling som lektor. Artiklen tematiserer den første tid som underviser på en videregående uddannelse med et studie fra en professionshøjskole, hvor undervisning er en af flere mulige opgaver – forskellige typer af projekter, fx med eksterne parter, er en anden typisk arbejdsopgave for nogle adjunkter særligt i efter- og videreuddannelse. Betegnelsen "uddanner" bliver ofte anvendt om undervisere på professionshøjskoler for bl.a. at understrege, at opgaven er bredere end at formidle et specifikt fagligt område (Vanderlinde mfl., 2016), og vi anvender også den betegnelse her, og vi vil se på feltet i lyset af onboarding forstået som socialisering af nye undervisere på videregående uddannelse. Formålet er at bidrage med viden om adjunkters forløb i den første ansættelsestid med henblik på nye perspektiver på, hvad der kan være med

¹ hedu@via.dk

til at kvalificere både strukturelle rammer og indhold for den socialisering, der fra organisatorisk side tilstræbes (Duch & Nielsen, 2023). Sådan viden kan bidrage til forskning inden for pædagogikum trods forskelle i uddannelsessektorer (Duch & Rasmussen, 2019; Duch mfl. 2021).

Vores position er, at vi anser adjunkter for aktive medskabere af mulighederne inden for givne rammer og relateret til det givne indhold, hvorfor vi er inspireret af den måde, Wenger-Trayner & Wenger-Trayner (2015) taler om et læringslandskab på, hvor der kan være forskellige logikker og forhandlingsmuligheder med potentiale for læring. På professionshøjskoler kan uddanneres erfaringer og forudsætninger være meget forskellige, hvilket kan give udfordringer for en fælles tilgang til pædagogikum, hvorfor vi tager sådanne perspektiver op i diskussionen. Artiklens empiriske afsæt findes i en konkret rammesætning, som her omtales som pædagogikum, og vi undersøger, hvordan adjunkterne forstår deres rolle som uddanner og de muligheder, pædagogikum kan give for læring i samspil med kolleger. Spørgsmålet besvares på baggrund af kvalitative interviews med adjunkter i pædagogikum på en professionshøjskole. Det empiriske materiale er specifikt, men analysen leder frem til en diskussion, der kan have en bredere relevans for det at være ny uddanner med henblik på de muligheder og udfordringer, de enkelte specifikke uddannelser og organisationer kan møde.

Baggrund

Indledningsvis redegøres for den første periode som ny uddanner – først ud fra begrebet onboarding og derefter ud fra pædagogikum som en organisatorisk rammesætning.

Ny medarbejder og uddanner

I forbindelse med organisationers modtagelse af nye medarbejdere tales om socialisering ind i en organisation, onboarding. Begrebet onboarding handler om den første periode på en arbejdsplads og defineres af Bauer (2015, s. 2) som "Onboarding is a system of processes for integrating new employees into an organization and making them productive as quickly as possible." Der tales om de fire C'er: compliance, clarification, culture and connection (Mardjetko, 2023). Førstnævnte anses som det laveste niveau, og det handler om at forstå arbejdspladsens politikker i form af regler og regulationer. "Clarification" vedrører information og forventninger til opgaveløsning, mens "culture" er indføring i organisationens kultur og normer. Endelige vedrører "connections" den nye medarbejders relationer i organisationen og forståelse af sine roller. Senere er tilføjet et femte C, "check back", om den løbende opfølgning fra ledelsesside i onboardingperioden (Bandar, 2024). Andre perspektiver på den første tid på en arbejdsplads vedrører overvejelser over institutionelle forløb i forhold til mere individualiserede tilgange, meget faste og formelle tilgange vs. alternativt mere variable former (Britto mfl., 2017), eller onboarding set i lyset af teorier om pres på og stress for nye medarbejdere (Ellis mfl., 2015). Vi anser pædagogikum som en organisatorisk rammesætning for socialisering, der kan rumme mange af disse elementer, men vores optagethed er den nye undervisers læringsproces forstået i lyset af begrebet legitim perifer deltagelse (Wenger, 1999; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015), som vi vender tilbage til.

Modtagelse af nye medarbejdere i pædagogikum adskiller sig fra initiativer af mere generel karakter for udvikling af hele medarbejdergrupper på videregående uddannelser (Camblin & Steger, 2000), initiativer for specifikke uddannere (Berry, 2016; Chaniz-Rico, 2022; MacPhail et al., 2018) og andre initiativer forankret i forståelser af læring (Farakish mfl., 2022) eller med et mere generelt HR perspektiv (Mardjetko, 2023). Således har artiklen et af flere mulige perspektiver på og valgmuligheder i forhold til socialisering af uddannere.

Socialiseringen knytter sig på tværs af disse perspektiver til forståelsen af en profession, og inden for professionsforskning tales om et "stridsspørgsmål" om definition af en profession, uddannelse til den og dermed den relevante viden og kunnen (Molander & Terum, 2008). Ligeledes er der i komparative studier på tværs af

professioner beskrevet forskelle i, hvordan kompetencebegrebet forstås med yderpunkterne som hhv. kapacitet til at udføre bestemte beskrevne handlinger eller en (værdibaseret) måde at tænke og forstå på (Rich, 2019). Forståelserne kan have en betydning for indholdet i og strukturen på uddanneres uddannelse.

Ligeledes viser Hadar & Brodys forskning (2012; 2016), at sociale og kulturelle fællesskaber kan have en betydning for uddannere. Hadar og Brody henviser til "professionelle læringsfællesskaber" og argumenterer for betydningen af at skabe trygge læringsmiljøer, at der tales om de studerendes læring, at der arbejdes med grupperefleksioner og feedback samt involvering i forskning og kontinuitet i fællesskabet (Hadar & Brody, 2012; 2016). Dette kan være med til at bryde den enkeltes oplevelse af isolation, mens det kan modvirke læring, hvis ikke man ser sig selv i rollen som lærende og tør tage chancer. Der kan være forskellige modeller for sådanne forløb (Hadar & Brody, 2016). Mere generelt tales om betydning af forhold som: former for intervention, forudsætninger (forstået som viden, færdigheder, attitude og identitet), ændringer i underviseradfærd samt ændringer i de studerendes læringsudbytte og de organisatoriske vilkår (Desimone, 2009; Vanderlinde mfl., 2016). Andre studier viser, at der er forskelle på uddanneres selvforståelse på forskellige uddannelser (Nielsen m.fl., 2023), og at den enkelte uddanner over tid vil have forskellige vilkår på grund af uddannelsens historie og tradition, politikker og uddannelsesstrukturer (Duch & Nielsen, 2022). Derfor introducerer vi i det følgende den konkrete kontekst, fordi variationer inden for denne i fundene viser sig at være af betydning for tilrettelæggelsen af og forventninger til pædagogikum.

Pædagogikum på professionshøjskoler og universiteter

Perioden som adjunkt på universiteter og professionshøjskoler har det til fælles, at der er et krav om et uddannelsesforløb, hvor pædagogiske og didaktiske kompetencer bliver en del af kvalificering til undervisning af studerende, hvis studie kan være af mere generel karakter eller direkte rettet mod forskellige professioner og erhverv, og de samfundsopgaver, som de skal udøve inden for givne standarder (Molander & Terum, 2008 s. 20). Pædagogikum som begreb anvendes i flere uddannelsessammenhænge om uddannelsesforløb for nye undervisere, der skal bestå inden en fast ansættelse. Mest veletableret er nok det gymnasiale pædagogikum (Duch & Rasmussen, 2019), men betegnelsen anvendes også på universiteter: universitetspædagogikum (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2019). På professionsuddannelser har traditionelt været anvendt ordet lektorkvalificering (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2021), men i den organisatoriske kontekst, som denne artikel handler om, tales nu om pædagogikum, som følge af en ny struktur. Dette pædagogikum er knyttet til ansættelse i en fireårig adjunktstilling, og en godkendt lektoranmodning er forudsætningen for en lektorstilling, og pædagogikum kan på den måde ses som obligatorisk, hvis det tidsafgrænsede adjunktur skal føre til en fast ansættelse som lektor. Pædagogikum er derved den pædagogiske-didaktiske uddannelse for alle nye uddannere på professionshøjskolen, uafhængig af hvilken uddannelse de underviser på – det gælder også for undervisere på efter- og videreuddannelse (EVU).

På trods af den fælles betegnelse pædagogikum er der forskel i opgaveforståelse for adjunkter på professionshøjskoler og universiteter. På universitetet er undervisning og forskning to ligestillede opgaver (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2019). Adjunkter skal gennemgå et universitetspædagogikum, men til en stilling som lektor forudsættes en ny ansøgning og en bedømmelse. Anderledes er det på professionshøjskoler, hvor opgaven beskrives bredere som undervisning, forskning og udvikling (FoU), (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2021). Betegnelsen FoU indikerer en anden rammesætning og forståelse af, hvad der forventes, end på universiteter, men forholdet mellem undervisning og forskning er begge steder væsentlig (Irby & O'Sullivan, 2017). Overgangen til en stilling som lektor er også en anden på professionshøjskoler. For at blive positivt lektorkvalificeret forudsættes, at adjunkten "udvikler sine teoretiske, faglige, pædagogiske og erhvervs- eller professionsrettede kompetencer i forhold til tilrettelæggelse og

gennemførelse af undervisning og undervisningsforløb og i forbindelse hermed tilvejebringer, bearbejder og inddrager ny viden, herunder relevante nationale og internationale forskningsresultater samt udviklingen i erhvervet eller professionen" samt "anvender og udvikler sine kompetencer i forhold til forsknings- og udviklingsaktiviteter". På professionshøjskolen skal for den enkelte adjunkt udarbejdes en adjunktplan med henblik på at nå målene inden for en fireårig periode, hvorefter vedkommende lektoransættes efter en positiv bedømmelse.

Kontekst og forskningsspørgsmål

Professionshøjskolen, som denne artikels empiri er hentet fra, har mange campusser og undervisere i syv byer samt bacheloruddannelser så forskellige som sygeplejerskeuddannelsen, læreruddannelsen, pædagoguddannelsen, socialrådgiveruddannelsen, uddannelser inden for animation samt til ingeniør og bygningskonstruktør. Desuden er der en stor afdeling for efter- og videreuddannelse, som udbyder diplomuddannelser i relation til de omtalte bacheloruddannelser, men der er også andre diplomuddannelser, fx inden for ledelse. Samlet set har professionshøjskolen omkring 2000 ansatte og 40.000 studerende.

Pædagogikum er organisatorisk forankret i en ny central enhed, som er initieret af direktionen i 2022. I forbindelse med etablering af enheden blev det tidligere adjunktforløb nytænkt og fik den nye titel: pædagogikum (Duch & Nielsen, 2023). Kort fortalt er strukturen på pædagogikum organiseret med fire faser, en for hvert år, et adjunktur varer: 1) at uddanne til en profession, 2) forskning og udviklingskompetencer, 3) professionsuddanneridentitet og 4) at skrive lektoranmodning. Artiklens empiri er interviews med adjunkter, der er i gang med fase 1, "at uddanne til en profession". Aktiviteterne her består af oplæg (webbaserede eller ved arrangementer), opgaver og drøftelser i læringsgrupper, som etableres af enheden. Den ønskede organisatoriske nytænkning af forløbet er inspireret af tankerne i professionelle læringsfællesskaber (PLF), derfor arbejdes med læringsgrupper, og af tænkningen om "Scholarship of Teaching and Learning" (SoTL) (Duch & Nielsen, 2023). Der er altså en intention om at understøtte adjunkternes læring i samspil med kolleger og gennem undersøgelse af egen og hinandens praksis. Disse organisatoriske intentioner aktualiserer behovet for at forstå perspektiver fra adjunkter fra *forskellige* uddannelser. Som understreget af Rich (2019) kan forskelle være relateret til forventede kompetencer hos de studerende, og hvorvidt disse er summen af nogle delkomponenter eller mere end dette, kan have betydning i pædagogisk didaktisk argumentation og samarbejde om SoTL.

Det leder frem til forskningsspørgsmålet:

Hvorledes forstår adjunkter fra forskellige uddannelser på en professionshøjskole deres rolle som uddanner, og hvilke perspektiver har de på de udviklingsmuligheder, pædagogikum giver for læring i samspil med kolleger?

Design og metode

På baggrund af de uddannere, som er i gang med første del af pædagogikum, er udvalgt 11 informanter, som repræsenterer ni forskellige uddannelser og fire forskellige campusser på forskellige geografiske lokationer. Informanterne er udvalgt ved først at sende en invitation pr. e-mail til samtlige mulige informanter, hvor de kunne udtrykke deres interesse. For at sikre bredden i forhold til geografi og uddannelse er efterfølgende fulgt op gennem en direkte henvendelse til udvalgte på bruttolisten. De 11 informanter vil gennem et kvalitativt forløbsstudie (Thomson & McLeod, 2015) blive fulgt gennem pædagogikum baseret på halvårige interviews. Tidsperspektivet indgår fremadrettet i studiet med en optagethed af forandringer hos både individet og gruppen af informanter. De første interviews er foretaget i januar 2023. Studiet foregår parallelt med et følgeforskningsprojekt om kompetenceudvikling for lektorer, hvorfor der løbende er dialog med lederen af

enheden og øvrige ansatte om resultaterne, så disse kan anvendes i organisatorisk udvikling (Patton, 2010; 2016). Den løbende dialog giver samtidig indsigt i den organisatoriske kontekst og udvikling af pædagogikum, hvilket indvirker på vores forståelse. Det har givet anledning til etiske drøftelser indbyrdes og i organisationen om, hvorledes vi opretholder en distance, så vi vedvarende kan have et kritisk perspektiv ind i egen organisation, men fordi følgeforskningen er initieret på baggrund af et ønske fra enheden, og denne har en forståelse for forskning, har vi valgt at påtage os opgaven.

De 11 interviews, hvoraf nogle er online, varer 40-60 minutter. Der er spurgt til fire temaer: 1) baggrund og valget om at blive underviser, 2) første erfaringer som underviser, 3) praksisser for samarbejde med kolleger samt 4) den første del af pædagogikum. Interviews er ordret transskriberede. Den følgende analyse er foretaget gennem grundig læsning af det samlede materiale, udarbejdelse af oversigter med udvalgte citater som baggrund for forslag til tematiseringer, hvor fortolkningen ses i en kombination af en induktiv og teoretisk inspireret tilgang ud fra en socialkonstruktivistisk forståelse (Kvale & Brinkmann, 2009). Gennem iterationer af læsninger af det enkelte interview og tematiseringer på tværs er der således varieret mellem individuelle samt fælles analyser med henblik på kvalificering og validering af læsninger. Da variationen og dybden i datamaterialet er stor, har vi til denne artikel valgt resultater ud med henblik på nogle overordnede pointer omkring variationen. Informanterne benævnes i forhold til den uddannelse, de er ansat på: pædagoguddanner, læreruddanner 1, 2 og 3, sygeplejerskeuddanner, animationsuddanner, socialrådgiveruddanner, bygningskonstruktøruddanner, ingeniøruddanner og EVU-uddanner 1 og 2. Det har vi fundet hensigtsmæssigt, for at de forskellige uddannelser kan identificeres, og samtidig har vi efterfølgende haft kontakt til nogle informanter for at få deres accept af benævnelser og formidling af pointer. Derved har vi tilstræbt en balance, som også er nævnt ovenfor, mellem sikring af anonymitet og formidling af pointer, som kan bidrage til videre udvikling af enheden.

På baggrund af disse overvejelser præsenteres resultater på tværs af informanter og uddannelser, men med en opmærksomhed på informanternes forskellige baggrunde og erfaringer samt de uddannelser, de som adjunkt er ansatte på, samt forhold omkring anonymitet i de konkrete citater. Den teoretiske tilgang er valgt med henblik på en sociokulturel tilgang, der kan henlede opmærksomheden på det brede læringslandskab i en stor organisation med nye medarbejdere med forskellige baggrunde. Empirien giver et indblik i uddannernes oplevelse og forståelser, som kan være en anden end den intention, pædagogikum har. Derved understøtter teorien en opmærksomhed på muligheder, potentialer samt udfordringer i et pædagogikum, der som nævnt er formålet, hvilket kan danne baggrund for videre udvikling.

Teoretisk tilgang

Indledningsvis beskrev vi onboarding og pædagogikum som socialisering af nyansatte, og som en teoretisk forståelse heraf tages derfor afsæt i Lave og Wengers sociokulturelle læringsteori. I sin tidlige forskning var Etienne Wenger (1999) optaget af begreberne situeret læring og praksisfællesskaber – udviklet i samarbejde med Jean Lave – begreber, der handler om, hvorledes nyttilkomne socialiseres ind i et eksisterende praksisfællesskab og derved bliver fuldgældige medlemmer. Teorien blev senere videreudviklet af Wenger-Trayner & Wenger-Trayner (2015) gennem metaforen om at lære i et landskab med grænser til andre fællesskaber (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015 s. 13). I forhold til tidligere i teoriudviklingen er fokus nu især på møderne mellem forskellige fællesskaber og læringspotentialer for deltagerne i disse møder. De beskriver praktiseres kompetencer som "the dimension of knowledge negotiated and defined within a single community of practice" (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015 s. 13), og at der findes et *regime* af kompetencer. Regimet trækker og transformerer viden og kompetencer hos den nyttilkomne. I praksisfællesskaber kan der være hierarkier og politikker, men mellem praksisfællesskaber er der grænser, hvor

der forhandles, hvilket ikke nødvendigvis er "peaceful or collaborative" (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015 s. 17), men har et "potential for unexpected learning" (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2017 s. 13). Hvad der er gyldig viden, kan variere i forskellige landskaber: "It is connecting two forms of competence whose claim to knowledge may or may not be compatible. Therefore, boundary crossing and boundary encounters are crucial aspects of living in a landscape of practice" (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015 s. 18). Den enkelte har forskellige mulige læringsbaner gennem landskabet, formuleret som "trajectory through a landscape" (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015 s. 26). Endvidere er i hver praksis en *logik*. "There is an internal logic to any practice because it is the production of the community that engages in it" (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015 s. 16), og det er netop praktikerne, som skaber logikken, og den kan ikke kontrolleres eller erstattes af andre praksissers logik.

Metaforen om læring i et landskab anvendes analytisk til at beskrive og forstå læringsbaner for adjunkter, der starter som nyansatte og gennem adjunkturet får nye kompetencer. Landskabet forstår vi i analysen som den kompleksitet på en professionshøjskole, nye uddannere indgår i, når de i perioden som adjunkter bevæger sig fra at være nytilkomne mod fuldt medlemskab som lektorer. I denne proces, som forløber over tid, tydeliggøres grænser, som skal krydses og med forhandlinger til følge, fordi der er forskellige logikker i regimerne, som også forskningen i professioner viser (fx Molander & Terum, 2008; Rich, 2019). Begrebet logikker anvendes derfor i analysen af det rationale, der kan ligge bag en praksis i lyset af både uddannelsen, samarbejdspartnere og uddannernes egen uddannelsesbaggrund og erhvervserfaring. Da der er mange forskellige grænser og grænsekrydsninger for adjunkter – samarbejde med forskellige kolleger på uddannelsen og samarbejde i pædagogikum, fordi PLF og SoTL som sagt ligger bag direktionens ideer om pædagogikum – findes mange forhandlingsrum af betydning for undervisningen og rollen som uddanner. Vi anvender begrebet forhandlingsrum i mødet mellem forskellige praktikere og regimer, hvor der både er læringsmuligheder, men også magt på spil, og dermed en indbygget kompleksitet (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015 s. 17). Teorien anvendes således til at belyse, hvorledes og hvorvidt forskellige samarbejdsflader skaber mulighed for læring, herunder forhandlinger i regimer og praksisfællesskaber. Disse grænseflader finder vi både inden for de enkelte uddannelser og i pædagogikum, hvor adjunkterne sættes i pre-definerede læringsgrupper.

Omtaler af samarbejder med kolleger og deltagelse i forskellige kontekster for både uddannelsen og pædagogikum analyserer vi således som et udtryk for adjunkters forståelse på baggrund af tidligere praksisfællesskaber og behov for forhandlinger på den nye arbejdsplads. Fordi informanternes forståelse af uddannelsen og det at være uddanner viser en stor variation, så skrives på tværs af bacheloruddannelserne med henblik på at formidle diversiteten og samtidig sikres anonymiteten, da den enkelte adjunkt har ret specifikke biografier, som vi kun giver et overordnet indblik i, jf. etiske overvejelser nævnt ovenfor. Ved denne fremstillingsform skrives ligheder på tværs af uddannere og uddannelser frem med henblik på den følgende diskussion af uligheder og udfordringer både for den enkelte, specifikke uddannelser og organisation.

Resultater

De empiriske resultater præsenteres først som forskellige udgangspunkter for at blive adjunkt. Det beskrives i tre afsnit, da empirien viser tre forskellige typer af logikker knyttet til adjunktens uddannelses- og erhvervserfaring: 1) dem, der har den uddannelse, de er uddanner på, 2) dem, der kommer udefra, forstået på den måde, at de ikke selv har den uddannelse, de er uddanner på, samt 3) EVU-perspektiver, hvor professionsforståelsen viser sig at være mere kompleks og adskille sig fra de øvrige. Derefter følger et sidste afsnit om samarbejde i uddannelser og pædagogikum. De tre første afsnit handler derfor især om første del af forskningsspørgsmålet, altså adjunkters forståelse af rollen som uddanner, mens det sidste afsnit især handler

om læringsmuligheder i samspil med kolleger, hvad enten disse er på uddannelsen eller i læringsgrupper i pædagogikum.

At vende tilbage til en uddannelse

Den største andel af adjunkterne har selv en professionsbacheloruddannelse efterfulgt af andre videregående uddannelser såsom kandidatgrader, masteruddannelser, diplomuddannelser eller en ph.d. Der er to med en læreruddannelse, en pædagog, en sygeplejerske og en ingeniør samt en bygningskonstruktør. De udtrykker et klart afsæt i egen professionsbacheloruddannelse, men på baggrund af deres erhvervserfaring har de forskellige opmærksomhedspunkter i deres opgave som uddanner. Læreruddanner 1 fremhæver et samarbejde med de studerende og det at uddanne til job i folkeskolens kompleksitet og løbende forandring. Han eksemplificerer anvendelse af sin egen erfaring således:

"og det er jo sjovt at kende nogle af de systemer, der er omkring det at være lærer. At kunne snakke med dem om, hvordan det er at arbejde i teams. Hvad skal man egentlig kunne." (Læreruddanner 1, 2024)

Læreruddanner 3 har et andet fokus, nemlig på elever, fag og didaktik, og hvor relationer til elever er det centrale:

"jeg tror, forholdet til eleverne er det helt centrale. Så kommer der nogle fag og nogle pædagogikker og sådan noget (...), men helt grundlæggende er det den mellem menneskelige relation mellem en lærer og nogle elever." (Læreruddanner 2, 2024)

Så inden for samme uddannelse fremstår erfaringer som betydende for, hvad en uddanner fremhæver, og dermed den logik, de har: Relationer til elever som målgruppen eller systemer og teams og dermed rammer og vilkår for lærere. Sygeplejerskeuddanneren er som et andet perspektiv optaget af rammer og vilkår, idet hun taler om en profession under pres fra andre faggrupper, og at det definerende for professionen er sygeplejeteori, som de andre faggrupper ikke har. Hun har længe forestillet sig selv som uddanner på et tidspunkt, hvilket hun nu er blevet, så med en forskningsbaggrund udtrykker hun en ændret bevidsthed om betydningen af formidling frem for alene at fokusere på det faglige indhold:

"Det kan jo lyde lidt overraskende, når jeg egentlig har haft studerende – mange studerende – ude i klinikken. Og jeg har også selv undervist i mit ph.d.-forløb og sådan noget, men jeg havde slet ingen pædagogiske overvejelser." (Sygeplejerskeuddanner, 2024)

Hun er således blevet opmærksom på de studerende og didaktikken, ligesom bygningskonstruktøruddanneren er blevet opmærksom på de studerende som personer, så det ikke alene er fagligt indhold, der står centralt i rollen som uddanner for ham og sygeplejerskeuddanner. Han er, på baggrund af sin erhvervserfaring, især optaget af, at studerende skal lære at gå systematisk til komplekse problemer:

"Det er det her, når de har den analytiske og strukturerede tilgang til tingene, at de kan løse næsten hvilket problem, der bliver sat foran dem." (Bygningskonstruktøruddanner, 2024)

Han har altså en erfaring med erhvervet, som kommer til at stå som en generisk forståelse af det centrale i rollen som uddanner. Noget lignende ses hos ingeniøruddanner, som har to bachelorgrader, da hun har det ståsted, at koblingen mellem faglig viden, projektledelse og teknologisk viden er den centrale opgave. Her er nogle ligheder med pædagoguddanneren, som er teoretisk optaget af professionsbegrebet, men også af at uddanne studerende til at indgå i professionen, som den aktuelt er. Hun vil, lidt i tråd med bygningskonstruktøruddanneren og ingeniøruddanneren, understøtte problemløsning fremadrettet, men for hende er det ved at involvere studerende i udviklingsaktiviteter allerede i studiet ud fra forståelsen af

professionen som et fællesskab:

"Jeg forbinder også begrebet profession med, at der er et fællesskab, et fagfællesskab, som jeg også ret tit bringer i spil med de studerende, at vi er et fagfællesskab på tværs af alle pædagogretninger, fordi vi har en profession. Vi trækker på samme hammel." (Pædagoguddanner, 2024)

De nye uddannere udtrykker i starten af pædagogikum således vidt forskellige logikker i deres ståsted, også de to læreruddannere, som underviser på samme uddannelse. I lyset af Wenger-Trayner & Wenger-Trayner (2015) kan man sige, at alle informanter bringer viden på tværs af grænser: fra egen uddannelse samt erhvervserfaring ind i en uddannelse. Deres forståelse af rollen som uddanner er forskellig, idet opmærksomhederne rettes mod enten rammer, vilkår, studerende som personer og fagfæller, elever som målgrupper, pædagogik eller en generisk tilgang til opgaveløsning. Hvorvidt forskellene giver et læringspotentiale kan empirien ikke vise på nuværende tidspunkt, men teoretisk set er det en mulighed, der dog også for nyttilkomne kan give udfordringer, i forhold til hvorvidt deres perspektiver opfattes som relevante og af betydning for regimet i uddannelsen. Som en teoretisk pointe bliver det altså centralt for det videre forløb, hvorvidt uddannelsen ses som et praksisfællesskab, den nyttilkomne skal socialiseres ind i, jf. Wenger (1999), og altså tilpasse sig, eller kolleger og de andre adjunkter ser læringspotentialer i grænsekrydsninger og samarbejder (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015). Der kan således være en teoretisk pointe i en opmærksomhed på logikker og forhandlinger i empirien, hvad enten det ses som muligheder eller udfordringer, hvilket vi vender tilbage til i diskussionen.

At komme udefra og ind i uddannelse

Tre af informanterne har andre uddannelser, end uddannelsen hvor de nu er ansat. Det er læreruddanner 2, som har en kandidatuddannelse og taler om at have afsæt i sit fag samtidig med en opmærksomhed mod det pædagogiske og relationelle. Han har tonet sit uddannelsesforløb inden for humaniora mod uddannelsesområdet og er optaget af en balance i sin undervisning:

"[Jeg har en] tendens til at tage afsæt i faget (...), og der skal man på en måde stå med ben i begge lejre. Det er ikke et enten eller, synes jeg." (Læreruddanner 2, 2024)

Animationsuddanner har ligeledes en kandidatuddannelse, har tidligere arbejdet med uddannelse uden at være uddanner, og han ønsker nu at blive en "dygtig" underviser. Han taler om at komme med det "analytiske blik", der kan bidrage til, at studerende som kommende udøvere af et "liebhaberjob" kan begå sig i "hård konkurrence" og bliver dygtige "håndværkere":

"Det er et svært arbejdsfelt at komme ud i, men det er også et arbejdsfelt, hvor, hvis du har den pakke, at du er organiseret, og du har konceptuel forståelse af, hvad det er, dine evner kan bruges til, samtidig med at du har det gode håndværk, så kan du klare dig godt i det." (Animationsuddanner, 2024)

Hans logik knytter sig på den måde til et kommende arbejdsliv, hvor håndværksmetaforen anvendes, hvilket også ses hos socialrådgiveruddanner med en kandidatgrad og en ph.d. Hun er optaget af det særlige perspektiv, hun med sin uddannelsesbaggrund skal bibringe de studerende. Hun taler om professionen som "en stor del håndværk", men her inden for det sociale arbejde, hvor hun er optaget af, at de studerende skal kende mange fagligheder og på den baggrund kunne "håndtere dilemmaer, beslutningskompetencer samt magt":

"Hvordan arbejder man med sociale problemer og de her dilemmaer, de kommer til at stå med, i kraft af at det er et fag med enorm stor beslutningskompetence og enormt meget magt? Jeg blev meget optaget af og interesseret i den magt, der ligger i professionen, de her dilemmaer, der ligger i professionen." (Socialrådgiveruddanner, 2024)

Denne gruppe på tre uddannere udtrykker, hvorledes de kommer med logikker ind i uddannelsen, der er relateret til deres egen uddannelsesbaggrund, og en til dels erfaringsbaseret forståelse af at være uddanner. Teoretisk set kan man se deres udsagn som en logik, der kan bidrage til regimet i uddannelsen. Samtidig kan pædagogikums indledende del have en betydning for, at de formulerer opgaven som professionsuddanner, som de gør. Empirien kan ikke sige noget om en kausalitet, men i et teoretisk perspektiv får grænsekrydsning en dobbelthed, da de både selv møder pædagogikums krav og muligheder, hvilket muligvis giver dem nye perspektiver og udfordringer i at udvikle deres tilgang til og forståelse af undervisning, og de møder de studerende med en logik. I vores fortolkning kan de empiriske udsagn forstås i lyset af metaforen om et læringslandskab (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015), hvor både pædagogikums logik og den enkelte undervisers logik er af betydning.

Det særlige EVU-perspektiv

To af informanterne adskiller sig ved, at de ikke er optaget af at se sig som uddannere til en profession, men til bredere løsning af opgaver på arbejdsmarkedet, og derved står de med en anden forståelse end den, de socialiseres til i den første del af pædagogikum, jf. dennes overskrift "at uddanne til en profession". De er begge ansat inden for efter- og videreuddannelse og underviser på diplomuddannelser. Den ene, EVU-uddanner 1, har en bachelorgrad inden for det felt, hun uddanner til, og senere en kandidat og erhvervserfaring. Hun siger, at hun har en anden "hovedopgave" end undervisning, og hun uddanner i et felt, som ikke er specifikt knyttet til den givne uddannelse:

"Jeg synes jo egentlig, at de fag, jeg underviser på, de kunne tages ud af kontekst og puttes ind på så mange andre uddannelser. Jeg synes ikke, at det er professionsspecifikt." (EVU-uddanner 1, 2024)

EVU-uddanner 2 har en professionsuddannelse, flere videregående uddannelser og erfaring med det felt, hun underviser inden for. Hun er især optaget af de perspektiver i undervisning, som opstår, når studerende kommer fra hendes profession og studerer på diplomuddannelser med henblik på særlige funktioner i feltet. For begge EVU-uddannere ses en kompleksitet ved, at de ikke ser ét regime i uddannelsen på professionsuddannelsen, men møder flere holdninger blandt kolleger, eller en anden fortolkning er, at de ikke helt kan identificere regimerne, fordi det aldrig tydelig tales frem, eller som de er uenige i, som EVU uddanner 2:

"Jeg kan mærke, at der er nogle, der har nogle meget kraftige holdninger, i forhold til hvordan tingene skal være, og hvordan de ikke skal være. Så jeg synes faktisk, det er lidt svært, og tanken om, at jeg skal ind og udfordre den måde, som [navn] hun gør tingene på, det kan faktisk godt bekymre mig lidt i forhold til kollegaskab." (EVU-uddanner 1, 2024)

Empirien viser således, at disse undervisere ikke er helt enige i det, de møder hos kolleger og på pædagogikum. Teoretisk set kan tales om regimer i pædagogikum og blandt kolleger på uddannelsen, som udtrykker forskellige logikker på en i dette tilfælde ikke helt "fredelig" vis, men rejser dilemmaer (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, s. 17), sådan som EVU-uddanner 2 udtrykker det omkring sine samarbejdsmuligheder. Empirien kan således fortolkes som et eksempel på et komplekst læringslandskab med flere parallelle logikker, idet informanter beskriver mange andre opgaver end undervisning, og at diplomuddannelser kan fortolkes på flere måder, som vist i citaterne ovenfor. Empirien viser en kompleksitet, og det læringspotentiale, som Wenger-Trayner & Wenger-Trayners (2015) teori peger på, fremstår ikke realiseret, men med udfordring.

En sådan udfordring kommer fx til udtryk, når EVU-uddanner 2 siger, at det har været rigtig hårdt at "starte fra nul" som uddanner, at være "grøn" og "det er rigtig, rigtig hårdt", fordi hun "har stået meget alene". Oplevelsen af at stå alene og det vanskelige i at begynde som underviser er gældende for udsagn fra begge EVU-uddannere. Det er ligeledes en tematik, som genfindes hos andre informanter, når vi spørger til samarbejde, hvorfor dette

uddybes i et nyt afsnit.

Forhandlingsrum på uddannelser og i pædagogikum

De to EVU-uddannere anvender begrebet "alene" og har været opsøgende på at få samarbejde omkring at være uddanner. EVU-uddanner 1 har oplevet at få råd og vejledning, der udtrykker syn på rollen som uddanner, som hun efter et stykke tid går op imod, mens EVU-uddanner 2 taler om, at dette er en meget udfordrende opgave i lyset af de mange andre erfaringer, hun har med sig. Kollegaer har travlt, og det kan være vanskeligt at finde sin egen tilgang:

"så har jeg jo trukket på nogle kollegaer en gang imellem, når de har haft tid. Jeg har mest fået at vide, at 'du skal bare gøre det på din måde'." (EVU-uddanner 2)

Også de tre læreruddannere taler om "ensomhed", at sidde "alene" eller "silo" mellem grupperinger i relation til kollegiale samarbejder. Sygeplejerskeuddanneren taler ligeledes om "ensomhed" på trods af samarbejder. Andre, såsom pædagoguddanner, animationsuddanner, ingeniøruddanner samt bygningskonstruktøruddanner, beretter om mange og forskellige former for samarbejde. Socialrådgiveruddanner indgår i samarbejder, men siger, at hun er vant til selv at finde ud af tingene, så forventningerne til kolleger fremstår anderledes end hos de øvrige uddannere. Empirien viser således, at samarbejdet med kolleger er begrænset, og de fleste uddannere kunne ønske mere, så ensomheden blev mindre. Teoretisk set er der udfordringer i grænsekrydsningen, jf. (Wenger-Trayner & Wenger-Trayners 2015), hvor socialisering i form af samarbejder mellem nytilkomne og fuldgældige medlemmer kunne udvikles, jf. Wenger (1999). Det vender vi tilbage til i diskussionen.

I pædagogikum er rammesat samarbejder i læringsgrupper. Et samarbejde, der som omtalt tidligere knytter sig til forståelser af PLF. I opstartsfasen i pædagogikum er læringsgrupper under etablering, viser empirien, så der har været få møder, og der er indgået nogle fremadrettede aftaler, hvortil informanterne udtrykker ret forskellige forventninger. Socialrådgiveruddanner ser en "sparringsgruppe" i forhold til lektoranmodning og har således et målrettet fokus på den kommende kvalificering. EVU-uddanner 1 ser i det hele taget pædagogikum som en mulighed for et "større kendskab til organisationen, og de mennesker, der er der", hvilket hun kan anvende i sine opgaver med projekter. Et andet perspektiv udtrykker EVU-uddanner 2, der prioriterer det kollegiale samarbejde på uddannelsen, ligesom læreruddanner 2. Animationsuddanner ser frem til et samarbejde på tværs af uddannelser, mens andre fremhæver det positive i en uddannelsesmæssig og geografisk afgrænsning i deres gruppe af praktiske årsager. Ændringer i gruppen og lidt usikkerhed omkring status på samarbejdet udtrykkes af ingeniøruddanner og bygningskonstruktøruddanner. Læringsgrupper som en organisatorisk rammesætning af samarbejde ser således i empirien ud til at opleves som et mangetydigt forum i grænsen ind i organisation, uddannelse og lektorkvalificering, samtidig med at gruppen potentielt kan få betydning for dem, som taler om ensomhed. I lyset af Wenger-Trayner & Wenger-Trayners (2015) forståelse af læringslandskabet ser vi en kompleksitet i læringsgrupper, med henblik på hvilke form for læring og samarbejde, de skal lede frem til. Det kan her få betydning, at der, som det også er beskrevet af Rich (2019), er forskellige logikker blandt adjunkterne relateret til uddannelse til de forskellige professioner, men i vores empiri også til forskelle i uddannelsesbaggrund, erfaringer, og hvorvidt man ser et professionsperspektiv. Socialrådgiveruddanner henviser til et magtperspektiv og det at kunne håndtere professionelle dilemmaer, altså en forventning om, at den professionelle uddannes til en dømmekraft, der handler om mere end summen af uddannelsens delelementer, mens ingeniør- og bygningskonstruktøruddanner i højere grad henviser til kompetencer, der kan anvendes i struktureret problemløsning, som går på tværs af fag. Denne store variation tager vi op i diskussionen.

Diskussion

Som vist ovenfor er der udfordringer i og forskellige forventninger til samarbejder i læringsgrupper. Dermed står det individuelle perspektiv frem på dette område ligesom i forhold til forståelse af profession, hvilket vi mener, pædagogikum i sin struktur og sit indhold må forholde sig til. Generelt er det sociale centralt, for når de nye uddannere oplever at være alene, kan organiseringer, som etablerer og rammesætter fællesskaber, potentielt mindske det pres, således som Ellis mfl. (2015) omtaler. Samtidig med at et sådant fællesskab har nogle potentialer, fordrer det også, som påpeget af Hardar & Brody (2016), at den nye uddanner tør og evner at indgå i fællesskaber, hvis det skal føre til læring. Den organisatoriske rammesætning i pædagogikum har med sin faste form, jf. Britto mfl. (2017), og PLF som et ideal en opmærksomhed på kultur og relationer, jf. også de omtalte C'er i onboarding, hvilket modtages positivt af informanterne, men netop med forskellige forhåbninger. Disse forskelle kan udfordre den enkelte, gruppen og intentionerne i pædagogikum. De individuelle interview som metode bidrager til fund, der således peger på et opmærksomhedspunkt, men uden at anvise løsninger. Teorien kan inspirere til sådanne, og på den måde kan der initieres overvejelser om, hvorledes løsningsforslag håndteres og balanceres gennem et pædagogikumforløb.

Samtidig er pædagogikum ikke det eneste fællesskab, for der er også fællesskaber på uddannelserne og i mindre grupperinger inden for disse, og empirien viser, at uddannere kan have forskellige forståelser, erfaringer og præferencer for prioriteringer af de forskellige fællesskaber. Den valgte teoretiske tilgang af Wenger-Trayner & Wenger-Trayner (2015) argumenter for, at de forskellige logikker kan have potentialer for læring, men det fordrer forhandlinger, som ifølge empirien ikke aktuelt understøttes. Informanterne henviser desuden sporadisk til onboardingsaktiviteter ud over pædagogikum, så det henleder opmærksomheden på, at pædagogikum ikke kan ses isoleret i lyset af socialisering. Den samlede onboarding skal gerne lede frem til fortsat ansættelse for adjunkter, så de er afhængige af, at de "består" kvalificeringsforløbet (Smeby, 2008). Derfor er der også her nogle forhold, som fremadrettet vil kunne overvejes.

Som resultaterne viser, så har de nye uddannere forskellige logikker med sig, hvilket kan ses i lyset den enkeltes uddannelsesbaggrund, erhvervserfaringer og måske også et generelt syn på uddannelse og profession. En sådan diversitet genfindes i vores tidligere forskning i pædagogikum og i selvforståelsen på de enkelte uddannelser (Duch mfl., 2021; Larsen mfl., 2022; Nielsen mfl., 2023), og med den teoretiske tilgang i artiklen (Wenger-Trayner & Wenger-Trayners, 2015) fremstår det både som et læringspotentiale og en udfordring. For informanterne udtrykker en viden og kunnen, som formidles til studerende med lidt forskellig vægtning, selv inden for den samme uddannelse, sådan som det fx ses hos de tre læreruddannere. Forståelsen af professioner (jf. Molander & Terum, 2008) kan derfor være af fortsat relevans at drøfte i socialisering af nye uddannere i pædagogikum og organisatorisk. Så når nye uddannere starter med så mange – og formodentlig alle relevante og aktuelle – perspektiver, så viser analysen af empirien, at der kan hentes inspiration til teoriens antagelser om potentiale for læring, hvis regimerne, som fx de enkelte uddannelser, er interesserede i at arbejde med sådanne forskellige perspektiver. Der er nogle muligheder i de forskellige logikker, hvilket kan åbne for forhandlinger. Hvis nytilkomne ses som perifere deltagere, så har deres perspektiver dog ikke nødvendigvis samme position som dem, der definerer regimet i uddannelsen, hvis uddannelser forstås som praksisfællesskaber på baggrund af Wengers teori (1999). I lyset af socialisering vil det ret naturligt være sådan, men resultaterne kan pege på et fortsat behov for drøftelser og videre forskning på dette område.

Med reference til Rich (2019) kan man ud fra en analytisk generalisering overveje, om der blandt adjunkter på universitetet forventes at være sådanne forskellige typer af logikker releateret til de ønskede kompetencer hos de studerende. På en klassisk professionsuddannelse som medicin ses den type af logik, hvor attitude og værdier er centralt i en kompetenceprofil (som er mere end summen af delkompetencer), hvilket vi her også ser hos

socialrådgiveruddanneren. Det er anderledes for fx de tekniske uddannere. Så forskellige sektorer pædagogikum, hvad enten det ses ud fra politikker, strukturer eller indhold, er et felt, som vi foreslår mere forskning inden for, fordi en del udfordringer er lokaliseret, men løsninger i mindre grad fundet (Duch & Rasmussen, 2016; 2019).

Resultaterne viser også, at der er fælles logikker blandt informanterne, da både socialrådgiveruddanner og animationsuddanner anvender begrebet "håndværk" om det, de studerende skal lære, og at de ligesom ingeniøruddanner og bygningskonstruktør formulerer nogle behov for generiske tilgange til en sådan læring. Behov, som kobler sig til kompleksiteter og ansvar på arbejdsmarkedet, og som også omtales hos alle uddannere fra velfærdsprofessionerne. Sådanne kompleksiteter tales også frem af begge EVU-uddannere, fordi deres rolle og de studerende ikke forstås entydigt ud fra begrebet profession. Vi ser her med tydelighed sådanne forskellige logikker, som kan være en anledning til fortsatte drøftelser af professionsforståelser og uddanneres rolle i fortsat udvikling, så anvendelsen af interview som metode tydeliggør nogle variationer, mens vores teoretisk inspirerede forslag er, at forskellige videregående uddannelser – som beriges af variationen af uddannernes uddannelsesbaggrunde og erhvervserfaringer samt positioner generelt – kan udvikles, som Wenger-Trayner & Wenger-Trayner (2015) argumenterer for, på baggrund af opmærksomhed på et mangedimensionelt læringslandskab.

Selvom artiklens resultater er baseret på et mindre studie, hvilket er en begrænsning, skriver resultaterne sig ind i aktuelle debatter om uddanneres rolle og socialisering, som vi foreslår tages med i videre forskning i og diskussioner inden for universitets – og professionsdidaktik.

Konklusion

Vores resultater viser, at nye adjunkter forstår deres rolle som uddanner på mange forskellige måder, hvilket de begrundes og forklarer på baggrund af deres egne videregående uddannelser og erhvervserfaringer. Nogle knytter an til en professionsforståelse fra egen uddannelse i en professionsbacheloruddannelse, men alle har et ståsted og begrundelser for, hvad de som uddanner særligt bringer med sig. For nogle vil det sige, at en videregående uddannelse, der adskiller sig fra den uddannelse, de underviser på, står centralt. Deres formuleringer omkring rollen som uddanner på en videregående uddannelse trækker på og er rettet mod balancer og koblinger mellem forskellige former for viden og kompetencer. Det er en sådan variation og kompleksitet for den enkelte uddanner, kollega, uddannelse og organisation som professionshøjskoler kan stå med i socialisering af nye uddannere. Resultaterne, analyseret med reference til Wenger-Trayner & Wenger-Trayners (2015) teori, peger på, at der kan være flere regimer, logikker og potentielt kampe i dette felt, mens løsningsforslag på at anvende de teoretiske antagelser om læringsmuligheder forudsætter videre forskning.

Vi anser ud fra det teoretiske ståsted pædagogikum som en særlig læringsmulighed, og vores resultater viser, at adjunkter ser nogle potentialer i læringsgrupper, som er organiseret fra starten af enheden, der har ansvaret for pædagogikum. Imidlertid viser vores resultater også, at adjunkter har forskellige forventninger til, hvordan de vil prioritere disse i forhold til andre samarbejdsrelationer, og hvilken funktion læringsgruppen skal have. Dermed bliver forståelsen af læring i samarbejde med kolleger af betydning, hvor PLF og SoTL nok er et organisatorisk valg, men hvor adjunkters forståelser kan være andre. Dette vil det videre studie bl.a. være opmærksom på.

Artiklens resultater viser et behov for, at videregående uddannelser har en opmærksomhed på variationer blandt adjunkter som nye uddannere, og at pædagogikum ses i samspil med socialisering generelt for nye uddannere. Med en opmærksomhed på variationer kan forskellige regimer og logikker ifølge det teoretiske perspektiv

identificeres og dermed åbne op for et læringspotentiale, men landskabet fremstår komplekst, hvilket forudsætter nuanceringer og hensyn til det fælles og det individuelle. Vi ser desuden et potentiale i fortsat at (ny)tænke socialisering af nytilkomne inden for uddannelser og i fælles, tværgående strukturer for pædagogikum med henblik på fortsatte drøftelser af profession og professionsuddannere. Vores bud er, at hvis de læringsmuligheder, som resultaterne peger på, understøttes, så må fx ideerne om PLF og SoTL omsættes til en praksis for samarbejde, hvilket i sig selv forudsætter kompetenceudvikling og rammesætning.

Referencer

- Bandar, M. (2024). What are 5 C's of Onboarding for New Employees. Hentet 17. januar 2024 på What are 5 C's of Onboarding for New Employees | Waybook Blog.
- Bauer, T. (2015). Onboarding: Maximizing role clarity and confidence. DOI: 10.13140/RG.2.1.1834.8887.
- Berry, A. (2016). Teacher educators' professional learning. A necessary case of 'on your own'. I B. De Wever; R. Vanderlinde, M. Tuytens & A. Aelterman, Professional learning in education challenges for teacher educators, teachers and student teachers (s. 39-56). Academia Press.
- Britto R, Cruzes DS, Smite D, Sablis A (2017). Onboarding software developers and teams in three globally distributed legacy projects: A multi-case study. Journal of Software: Evolution and Process 30(3). DOI:10.1002/smr.1921
- Camblin, L.D., Steger, J.A. (2000). Rethinking faculty development. Higher Education 39, 1–18. <https://doi.org/10.1023/A:1003827925543>
- Chaniz-Rico, D. (2022). A Qualitative Study on the Onboarding Process of Novice Adjunct Nurse Faculty in Nursing Education. Doctoral dissertation, Capella University.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Towards better conceptualizations and measures. Educational researcher, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X0833114>
- Duch, H.; Larsen, V. & Lund, B. (2021). FoU i lektorkvalificering og dets betydning for undervisning. Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i udvikling 6(1), 1-17 <https://doi.org/10.7577/sjvd.3909>
- Duch, H. & Nielsen, B. L (2022). Stakeholder Perspectives on Vocational Teacher Education and Teacher Educators Role in Supporting Coherence. I S. Loo (red.) Teacher Educators in Vocational and Further Education (63-75). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-90502-6>
- Duch & Nielsen (2023). Organisatorisk rammesætning af kompetenceudvikling for undervisere på videregående uddannelse. Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift 18 (35)
- Duch, H. og Rasmussen, P. (2019). Fra universitetskandidat til gymnasielærer. En Bourdieu-inspireret analyse af lærersocialisering gennem det gymnasiale pædagogikum. Nordic studies in Education. (39), 53-68. DOI: Http://10.18261/isnn.1891-2019-01-05.
- Duch & Rasmussen, P. (2016). Ind i rammen: beslutningsprocessen om at omlægge erhvervsskolernes pædagogikum til en diplomuddannelse. Praktiske grunde nr. 1 og 2, 37-56.
- Ellis, M. A.; Bauer, T. N.; Mansfield, L. R. Erdogan, B.; Truxillo, D. M. & Simon, L. S. (2015). Navigating Uncharted Waters. Journal of Management 41(1), 203-235. DOI: 10.1177/0149206314557525
- Farakish, N., Cherches, T. & Zou, S. (2022). Faculty Success Initiative: An Innovative Approach to Professional Faculty Onboarding and Development. J Form Des Learn 6, 113–126. <https://doi.org/10.1007/s41686-022->

00069-x

Hadar, L.L. & Brody, D. L. (2012). The Interaction Between Group Processes and Personal Professional Trajectories in a Professional Development Community for Teacher Educators. *Journal of Teacher Education* 64(2) 145–161. <https://doi.org/10.1177/0022487112466898>

Hadar, L. L. & Brody, D. L. (2016). Professional development for teacher educators in the communal context. Factors which promote and hinder learning. I B. De Wever; R. Vanderlinde, M. Tuytens & A. Aelterman *Professional learning in education challenges for teacher educators, teachers and student teachers* (s. 57–86). Academia Press.

Irby, D. M. & O’Sullivan, P. S. (2017). Developing and rewarding teachers as educators and scholars: remarkable progress and daunting challenges. *Medical Education* 52, 58–67. <https://doi.org/10.1111/medu.13379>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterView* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.

Larsen, V., Duch, H. & Lund, B. (2022). Underviseres didaktiske transformation af forsknings- og udviklingsarbejde til undervisning. *Dansk Universitetspædagogiske Tidsskrift* 17(32) 73–89.

MacPhail, A., Ulvik, M., Guberman, A., Czerniawski, G., Oolbekink-Marchand, H., & Bain, Y. (2019). The professional development of higher education- based teacher educators: needs and realities. *Professional Development in Education*, 45(5), 848–861. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1529610>

Mardjetko, A. (2023). Understanding the importance of onboarding at a large, research-intensive university in western Canada. Doctoral thesis, University of Calgary, Calgary, Canada. <https://hdl.handle.net/1880/117763>

Molander, A. og Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I Molander, A og Terum, L. I. (red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Universitetsforlaget.

Duch, H.; Lang, N. R.; Grosen, T. H. & Høyer, H. (2023). Professionsidentitet på tværs: Hvordan er vi som professionelle, hvordan er jeg, og hvad tænker de andre? *Tidsskrift for professionsstudier*, 19(36), 38–48. <https://doi.org/10.7146/tfp.v19i36.13997>

Patton, M.Q. (2010). *Developmental Evaluation - applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. Guilford Press.

Patton, M. Q. (2016). State of the Art and Practice of Developmental Evaluation. I M. Q Patton, K. McKegg, K. & Wehipeihana (red.). *Developmental Evaluation Exemplars* (s. 1–24). The Guilford Press.

Rich, J.V. (2019). Do professions represent competence for entry-to-practice in similar ways? An exploration of competence frameworks through document analysis. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(3), Article 5. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2019.130305>

Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.). *Profesjonsstudier* (s. 87–102). Universitetsforlaget.

Thomson, R. & McLeod, J. (2015). New frontiers in qualitative longitudinal research: an agenda for research, *International Journal of Social Research Methodology*, 18(3), 243–250, DOI: 10.1080/13645579.2015.1017900

Uddannelses- og forskningsministeriet (2019). Bekendtgørelse om stillingsstruktur for videnskabeligt personale ved universiteter (2019, 11. december). Bekendtgørelse nr. 1443. Hentet 16. januar 2024 på <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2019/1443>

Uddannelses- og forskningsministeriet (2021). Bekendtgørelse om stillingsstruktur for undervisere ved erhvervsakademier, professionshøjskoler og Danmarks Medie- og Journalisthøjskole (2021, 24. juni). Bekendtgørelse nr. 1458. Hentet 16. januar 2024 på <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1458>

Vanderlinde, R.; Tuytens, M.; De Wever, B. & Aeltermann, A. (2016). An introduction. I B. De Wever; R. Vanderlinde, M. Tuytens & A. Aelterman Professional learning in education challenges for teacher educators, teachers and student teachers (s. 9-22). Academia Press.

Wenger, E. (1999). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge University Press.

Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B (2015). Learning in a landscape of practice: A framework. I E. Wenger-Trayner; M. Fenton O’Creedy; S. Hutchinson, C. Kubiak & B. Wenger-Trayner, B. Learning in Landscapes of Practice. Routledge.

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

© Copyright

DUT og artiklens forfatter

Udgivet af

Dansk Universitetspædagogisk Netværk