

Organisatorisk rammesætning af kompetenceudvikling for undervisere på videregående uddannelse

Henriette Duch, VIA University College

Birgitte Lund Nielsen, VIA University College

Abstract

Nationalt og internationalt imødegår behov for og krav om kompetenceudvikling for undervisere på videregående uddannelser gennem strategiske initiativer med oprettelse af centrale enheder. På baggrund af en case fra en professionshøjskole har artiklen til formål at bidrage til kvalificering af kompetenceudvikling. Der spørges til muligheder og nye åbninger for professionsdidaktisk udvikling samt udfordringer og spændinger relateret til denne nye organisatoriske enhed med ansvar for kompetenceudvikling for alle undervisere.

Det empiriske grundlag er tre fokusgruppeinterviews samt dokumenter fra et større følgeforskningsprojekt. Teoretisk anvendes Wenger-Trayners praksisteori, og med afsæt i en interessentanalyse viser resultaterne en tilslutning til initiativet samt ønsker om yderligere opmærksomhed på samspil med andre enheder i organisationen, ønske om inddragelse af eksisterende viden og erfaringer samt opmærksomhed på de mange forskellige undervisere og uddannelser.

Til slut diskuteres opmærksomhedspunkter relateret til legitimitet af og forankring i en organisation præget af stor diversitet samt særlige forhold for og krav til kvalificering af adjunkter.

Introduktion: Kompetenceudvikling på videregående uddannelser

De fleste videregående uddannelser arbejder mere eller mindre organiseret med kompetenceudvikling for underviserne. Feltet 'educational development' (uddannelsesudvikling) har udviklet sig over de sidste 50 år, og siden år 2000 er de organisatoriske perspektiver kommet mere i højsædet, således at det indgår i strategiske overvejelser og får topledelsens bevågenhed (Fraser m.fl., 2010). Kompetenceudvikling afgrænses dermed ikke længere til (sporadiske) kurser for den enkelte medarbejder. Samtidig, med øgede krav om dokumentation af uddannelseskvalitet, er der kommet opmærksomhed på både systematisk uddannelsesudvikling og kompetenceudvikling (Fraser m.fl., 2010). Undervisning og didaktisk udvikling spiller en langt større rolle på de videregående uddannelseinstitutioner, og fremkomsten af begrebet 'teaching excellence' understreger dette (Fraser m.fl., 2010).

I Danmark har flere universiteter oprettet organisatoriske enheder, som har ansvar for kompetenceudvikling for underviserne (Aarhus Universitet, 2022; Aalborg Universitet, 2022; Syddansk Universitet, 2022). Disse enheder har forskellige indholdsmæssige opmærksomheder. Eksempelvis er der nogle steder særligt fokus på integration

af it. Medarbejdergruppen er blandet både i forhold til stillingsbetegnelse, hvorvidt de har forskningskompetence samt om en ansættelse er som videnskabelig medarbejder eller teknisk-administrativ medarbejder. Udfordringer i denne variation i arbejdsopgaver og medarbejdergruppe diskuteres i den internationale litteratur (Poell & Krogt, 2016; Green & Little, 2016; Kolomitro m.fl., 2020).

Fælles for danske universiteter og professionshøjskoler er, at stillingsstrukturen fordrer en særlig opmærksomhed på kompetenceudvikling fra ansættelse som adjunkt til kvalificering som lektor. På universiteter forventes det, at

"videnskabeligt personale, der varetager undervisning, har de fornødne pædagogisk-didaktiske kompetencer til at løfte deres konkrete undervisningsopgaver", og medarbejderne "skal løbende vedligeholde og udvikle deres opnåede pædagogisk-didaktiske kompetencer". (Bekendtgørelse om stillingsstruktur for videnskabeligt personale ved universiteter, 2019).

Universitetet skal have en plan for, hvordan vedligeholdelsen og kompetenceudviklingen skal foregå. For adjunkter forudsættes deltagelse i et universitetspædagogikum, som

"kan tones indholdsmæssigt afhængigt af stillingernes arbejdsområder med eksempelvis formidling af forskning, forskningsbaseret undervisning eller forskningsbaseret myndighedsbetjening. Omfang, form og overordnet indhold af universitetspædagogikum skal fremgå af universitetets plan for pædagogisk-didaktisk kompetenceudvikling." På professionsuddannelser skal der være "et højt fagligt og pædagogisk niveau blandt underviserne" og "gode karrieremuligheder for underviserne" (Bekendtgørelse om stillingsstruktur for undervisere ved erhvervsakademier, professionshøjskoler og Danmarks Medie- og Journalisthøjskole, 2021).

Ansættelsen som adjunkt er i princippet varig under forudsætning af en positiv lektorbedømmelse (her adskiller professionshøjskolerne sig fra universiteterne). Professionshøjskoler skal sikre en plan for kvalificeringen til lektor, og med

"positivt lektorbedømt forudsættes vedkommende dermed i stand til selvstændigt at udvikle, tilrettelægge og gennemføre erhvervs- eller professionsrettet samt udviklingsbaseret undervisning (...). Det forudsættes, at lektoren løbende vedligeholder og fornyr de nævnte kvalifikationer, og at ansættelsesgrundlaget giver mulighed herfor."

På professionshøjskoler findes der forskellige modeller for, hvorledes der arbejdes med lektorkvalificering (University College Lillebælt, 2022; Professionshøjskolen UCN, 2022), og forskning viser, at dette forløb kan tage forskellige former for de enkelte adjunkter, særligt i forhold til anvendelse af erfaringer med forskning og udvikling (FoU) i undervisning (Duch m.fl., 2021; Larsen m.fl., 2022).

Trods forskelligheder skal både universiteter og professionshøjskoler således arbejde med systematisk og løbende kompetenceudvikling for undervisere. Når der sker forandringer i det organisatoriske set-up, opstår en særlig mulighed for at få indsigt i forståelser, initiativer og processer omkring kompetenceudvikling – både i den konkrete organisation og med mulige generiske implikationer. Denne mulighed er opstået på en professionshøjskole, hvor vi følger en ny central enhed fra den strategiske beslutning om oprettelse, til organisering af denne enhed, videre til de didaktiske valg og gennemførelse af kompetenceudviklingsaktiviteter i regi af denne. Artiklen bidrager således med forskning fra et nyt perspektiv, hvor ovennævnte forskning i højere grad knytter sig til allerede eksisterende enheder for organisatorisk udvikling, deres organisering og medarbejdergruppe eller kvalificering af adjunkter på professionshøjskoler samt disses vidensomsætning.

Den del af forskningen, der præsenteres i artiklen, er baseret på data fra første del, dvs. tidsmæssigt *før* der er gennemført kompetenceudviklingsforløb. McGrath (2020) konkluderer netop – baseret på forskning i uddannelsesudvikling – at strategier på det organisatoriske niveau er afgørende for mulighedsrum for underviseres professionelle udvikling, og forfatteren henviser bl.a. til potentielle udfordringer relateret til organisatorisk kultur, muligheder for at implementere nye idéer, mandat til at træffe beslutninger om dette, og McGrath fremhæver endvidere, at der i en undervisningsorganisation vil være forskellige antagelser, forståelser og interesser inden for området (McGrath, 2020, s. 102). Vi anser organisationer for at være i løbende udvikling, så udvikling ikke alene finder sted, når der træffes strategiske beslutninger om forandringer – udvikling finder kontinuerligt sted i et komplekst samspil mellem top-down- og bottom-up-processer (Mac, 2017; Krainer m.fl., 2019). Vores analyse er baseret på den særlige situation i en afgrænset tidsperiode, som foranlediger involvering af og påvirkning af mange aktører i organisationen. Forskningsspørgsmålet lyder:

Hvilke udfordringer og spændinger fremhæves af aktører i organisationen ved etableringen af en ny organisatorisk enhed med ansvar for underviseres kompetenceudvikling?

Formålet er at bidrage til og rejse diskussioner med henblik på kvalificering af kompetenceudvikling på videregående uddannelser. Uddannelser, som i en dansk kontekst ofte er samlet i store organisationer med mange tværgående enheder, forskellige fagligheder samt varetagelse af opgaver inden for uddannelse og forskning. Vores håb er således, at artiklen kan inspirere til professionsdidaktisk udvikling af medarbejdere og organisationer på universiteter og professionshøjskoler samt evt. andre videregående uddannelser.

For at få perspektiver frem fra forskellige personalegrupper på den pågældende videregående uddannelsesinstitution har det metodiske og analytiske arbejde taget udgangspunkt i interessentanalyse (Mitchell, 1997), idet interessentanalysen bidrager til at karakterisere og identificere de forskellige aktører i en organisation (uddybes nedenfor). Inden den konkrete kontekst og iniativet til etablering af en ny enhed præsenteres, præsenteres en række tendenser i den internationale forskning vedrørende kompetenceudvikling på videregående uddannelser, som både omhandler strategier og aktørers ageren.

Internationale tendenser

Den internationale forskning viser som nævnt en udvikling frem mod et strategisk fokus på kompetenceudvikling (Fraser m.fl., 2010). Oprettelsen af enheder, som har kompetenceudvikling til formål, kan på forskellig vis være koblet til organisatoriske enheder for humane ressourcer (Poell & Krogt, 2016; 2017), samtidig med at der kan være medarbejdere, som har mange forskellige opgaver, der i større eller mindre grad fokuserer på individets udvikling eller organisationens udvikling, samt er mere eller mindre integrerede i den øvrige organisation (Tschannen-Moran 2009; Wisdom, 2012; Krainer m.fl., 2019; Kolomitro m.fl., 2020; McGrath, 2020). De ansatte kan have varierende forudsætninger, fx spidskompetencer inden for it, pædagogik eller forskning, ligesom de kan have forskellige titler (Green & Little, 2016).

Forskning i kompetenceudvikling for undervisere peger overordnet set på det afgørende i, at studerendes læring og motivation er i fokus, at deltagernes aktive læring faciliteres, at der tænkes i sammenhængende indsatser på en institution (dog med fleksibilitet for den enkelte), at der er forløb over en vis tidsperiode med indsatser for forankring og ikke mindst, at kollegialt samarbejde inddrages og understøttes (Desimone, 2009; Lillejord m.fl., 2018; Wynants & Dennis, 2018; Duch, 2021). I forhold til kollegialt samarbejde fremhæves i forskningen forskellige tilgange, hvor undervisere samarbejder om systematisk undervisningsudvikling baseret på undersøgelse af fx studerendes læring og motivation (Hadar & Brody, 2010). Der er en lang række benævnelser og modeller for undersøgelsesbaseret professionel læring, men *professional inquiry* (Boyd & White, 2017) kan

bruges som overbegreb. Sådanne kollegiale organiseringer har en mere overordnet læringsteoretisk reference til iterative processer og 'social learning spaces' (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020), som udfoldes nedenfor. Effekten af kompetenceudvikling for undervisere på videregående uddannelser afhænger ifølge et review af faktorer på flere niveauer (Nielsen & Godsk, 2023): 1) institutionelle og strategiske faktorer, herunder om der er en samlet strategi på en uddannelse, som er diskuteret i medarbejderkollegiet, 2) design af de konkrete forløb, herunder om kollegialt samarbejde og netværk understøttes, og om der er fleksibilitet og støtte efter endt forløb, og 3) faktorer ved forløbets afholdelse. Det anbefales på baggrund heraf at arbejde systematisk med en forankringsindsats (Nielsen & Godsk, 2023).

Konteksten for den nye enhed for kompetenceudvikling på en professionshøjskole

Den nye enhed for kompetenceudvikling, som er den empiriske kontekst i artiklen, blev startet på baggrund af en beslutning i direktionen på en af de seks danske professionshøjskoler. Der er således tale om et strategisk initiativ, som efterfølgende skal implementeres (Røvik, 2016). Enhedens opgave og organisering med styregruppe og referencegruppe er beskrevet i et internt notat, der bl.a. lægger op til systematisk kompetenceudvikling fra en underviser ansættes, videre gennem adjunkturet og til fortsat udvikling som lektor. Målgruppen for kompetenceudviklingen er således alle undervisere både nye og erfarne, og initiativet kan forstås som en adressering af de formelle krav nævnt ovenfor (Bekendtgørelse om stillingsstruktur for undervisere ved erhvervsakademier, professionshøjskoler og Danmarks Medie- og Journalisthøjskole, 2021). Den organisatoriske beslutningsproces er forløbet således, at der indledningsvis er blevet ansat en leder på baggrund af et eksternt stillingsopslag. Lederen fik til opgave at videreudvikle enheden og konkretisere rammedokumenter, der, inden for det, der i praksis blev et halvt år efter ansættelsen, skulle godkendes af direktionen. Der ligger således i opdraget for enheden en top-down-proces, men med mulighed for interessentinvolvering inden konkretisering af enheden, dens organisering og dens didaktiske initiativer. Den ny leder har selv sat gang i en række undersøgende processer i organisationen og har ønsket mere uafhængig følgeforskning tilknyttet, hvorfor artiklens forfattere kom ind i billedet. Der er således tale om følgeforskning forestået af forskere, der er ansat i samme organisation, men som ikke er involveret i implementeringen.

Metode

Følgeforskningen startede nogle måneder efter, at lederen blev ansat og dermed på et tidspunkt, hvor enhedens nærmere organisering, dens medarbejdere, indhold og metoder stadig var under opbygning. Forskningen er overordnet set et single case-studie (Yin, 2018) med mulighed for at følge processer og inddrage perspektiver fra forskellige aktører. Vi har haft adgang til mange typer af dokumenter, har haft løbende dialoger med den nyansatte leder herunder et mere formelt interview. Det centrale empiriske materiale i artiklen er tre fokusgruppeinterviews med i alt ti inviterede forskellige interessenter. Det første er primært med ledere, det andet med informanter uden ledelseskompetence, og det sidste er et opsamlingsinterview på tværs med henblik på informanternes tidlige mulighed for at deltage. Der deltog tre i hvert interview, og én mødte ikke op. Mere om informanterne fremgår senere i artiklen. Interessenterne har forskellig legitimitet og magt i organisationen grundet deres position og viden, ligesom de i forskellig grad kan blive direkte eller indirekte påvirket af den nye enhed. Sampling er sket med udgangspunkt i en interessentanalyse (Mitchell, 1997) samt med opmærksomhed på bred geografisk og uddannelsesmæssig repræsentation. Fokusgruppeinterviews er foretaget online og med to interviewere. På tidspunktet for interviewene er det ca. et halvt år siden den strategiske beslutning er meldt ud i form af et stillingsopslag og lederen ansat – som beskrevet ovenfor. Direktionen har på dette tidspunkt vedtaget de af lederen forelagte rammedokumenter, men det præcise indhold i disse er ikke nødvendigvis kendt af informanterne. De overordnede temaer i interviewguiden er: 1) viden og forventninger til enheden, 2)

informanternes nuværende opgaver og hvorvidt disse påvirkes af enheden samt 3) perspektiver på genstandsfeltet: kompetenceudvikling for undervisere.

Det skal bemærkes, at de didaktiske initiativer og konkrete kompetenceudviklingsforløb, der sættes i værk i løbet af 2023, vil blive fulgt i en næste fase af følgeforskningen. Her er fokus bl.a. på undervisernes professionelle udbytte og (mulighed for) forankring på uddannelserne.

De tre fokusgruppeinterviews er optaget, transskriberet og efterfølgende analyseret. I den første fase af analysen er de enkelte interview analyseret med to tilgange, dels tematisering af perspektiver relateret til forskningsspørgsmålene rejst på tværs af informanter og dels tematisering knyttet til de enkelte informanternes interesseposition. Den næste fase i analysen er foregået i samarbejde mellem de to forskere med (re)formulering af de tematiske pointer på tværs inspireret af refleksiv tematisk analyse (Braun m.fl., 2018). Der har været gentagne iterationer mellem individuel og fælles analyse. I den sidste gennemskrivning af artiklen har anonymisering af informanterne stået centralt. Det er derfor en væsentlig pointe, at læsere af artiklen er informeret om, at informanternes position, viden og forskellige ageren i organisationen fremstår tydelig i empirien, men at vi af etiske grunde nedtoner dette i formidlingen (se også den afsluttende metodekritiske kommentar). Når vi gennem artiklen anvender begrebet *interessenter*, er det for at rette opmærksomheden mod den bagvedliggende interessentanalyse, mens begrebet *informanter* anvendes med henvisning til de, som indgår i fokusgruppeinterviews. *Aktører* anvendes som en mere generel term. Citaterne er direkte gengivelser af informanternes udsagn, men der er enkelte steder foretaget en sproglig revision af hensyn til læsevenligheden.

Teori: Det organisatoriske landskab samt dets aktører

Den organisatoriske enhed har til formål at adressere kompetenceudvikling på tværs af forskellige uddannelsers faglighed, undervisererfaring samt rolle og opgave som adjunkt eller lektor. Kompetenceudviklingen har betydning for udviklingen i organisationen på tværs af strategisk ledelse, personaleledelse, organisatorisk udvikling og den enkelte underviser. Med inspiration fra tidligere omtalte interessentanalyse henleder dette opmærksomheden på bl.a. magt og legitimitet, og for at forstå denne kompleksitet er vi inspireret af Wenger-Trayner m.fl. (2015) og Wenger-Trayner & Wenger-Trayner (2019; 2020), der taler om landskaber som en metafor for forskellige praksisser og deres grænseflader:

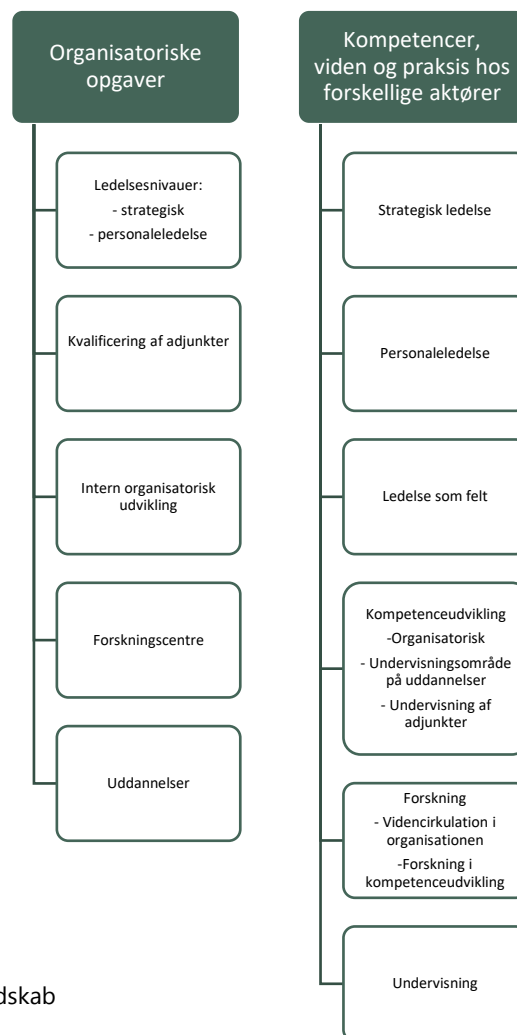
"For professionerne er den samlede vidensbase imidlertid ikke knyttet til et enkelt praksisfællesskab (...) vi vil argumentere for, at professionernes vidensbase bedst forstås som knyttet til et praksislandskab med et komplekst system af praksisfællesskaber og med grænseflader imellem dem" (oversat fra Wenger-Trayner m.fl., 2015, s. 13).

De enkelte former for praksis kan indvirke på det samlede landskab afhængig af ressourcer, hvorfor der tales om magtdynamik, hierarki og "*bestræbelser på at kolonisere praksisfeltet*" (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2019, s. 235). Med reference til begrebet 'legitimitet' fra interessentanalyse handler de forhandlinger, som finder sted i grænseområder, bl.a. om hvem der har ressourcer til at få sine beslutninger igennem. Teoretisk adskiller Wenger-Trayner vidensbeherskelse og kompetencer som en anden del af ovennævnte karakteristikker. Sidstnævnte handler om håndtering af viden i et praksisfelt, mens vidensbeherskelse er:

"den enkeltes forhold til hele den mangfoldighed af praksisudøvelse, der på tværs af praksisfællesskaberne konstituerer den professionelle identitet hos den enkelte" (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2019, s. 232).

Et landskab kan være fladt, så viden hører til i givne praksisformer, men disse kan stadig være forskellige og indgå i et indbyrdes hierarki, som ikke indebærer grænsekrydsning. Imidlertid kan der være forhandlinger mellem grænserne, der kan medføre overskridelser og give sammenstød og spændinger, men også anledning til læring (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2019).

Vi anvender teorien til at se på de læringsmuligheder, der åbner sig, såvel som de spændinger, der kan opstå eller allerede eksisterer, og som kan blive synliggjort ved dannelsen af den nye enhed, idet de forskellige aktører kan ses som repræsentanter for forskellige praksisformer i landskabet. Aktørerne har forskellige former for viden og kompetencer, og gennem en konkretisering og begyndende implementering af den nye enhed bliver det, som er startet som en top-down-strategi, konkretiseret og sat til forhandling i en ny form for praksis. Gennem fokusgruppeinterviews som metode med informanter med forskellige placeringer i organisationen søger vi i deres forskellige udsagn og dialoger at afdække grænser, forskellige former for viden samt praksis. Vi er som nævnt ikke i denne artikel optaget af 'det endelige udfald', men af de perspektiver, som kommer til syne i grænsemøder under initieringen af den organisatoriske enhed med perspektiver fra forskellige ledelsesniveauer, organisatorisk udvikling, forskningscentre samt professionshøjskolens forskellige uddannelser. Aktører, som i lyset af teorien har identitet knyttet til deres placering i landskabet, som de kan sætte i spil i forbindelse med en forhandling, evt. krydsning og sammestød mellem grænserne. Figur 1 illustrerer landskabet baseret på informanter i fokusgruppeinterviews.



Figur 1: Det organisatoriske landskab

Den bagvedliggende interessentanalyse ledte til et udvalg af informanter, som repræsenterer forskellige placeringer i organisationens hierarki, har forskellige forudsætninger i kraft af deres faglighed samt har forskellige opgaver i organisationen. Nogle arbejder med ledelse som strategisk ledelse og andre med personaleledelse, men de er primært forankret i én uddannelse. Nogle har ledende funktioner inden for forskning, andre har koordinerede opgaver. Nogle har faglig viden om ledelse, andre har viden om kompetenceudvikling, uddannelse af undervisere eller mere teknologisk, naturvidenskabelig viden. Mange har været ansat i organisationen gennem en længere årrække, enkelte en kort årrække. Nogle har opgaver i relation til kompetenceudvikling af undervisere, herunder adjunkter. Nogle har ledelsesansvar for eller vejledningsopgaver for adjunkter – internt og nationalt, mens andre er undervisere, der er i gang med eller tidligere har været gennem lektorkvalificeringsforløb. Som vist i venstre side af figur 1 varetager informanterne mange forskellige organisatoriske opgaver, og som vist i højre del af figuren repræsenterer informanterne forskellige kompetencer samt viden fra de former for praksis, de indgår i. Det skal bemærkes, at der indgår informanter, som primært arbejder med undervisning. Med en afvejning af at få forskellige interessentperspektiver med, indgår underviserne dog ikke i en procentmæssig repræsentation ift. deres andel af det samlede personale. Underviserperspektivet vil blive mere centralt i den videre følgeforskning.

Resultater

Resultaterne af analysen præsenteres under tre hovedoverskrifter: 1) muligheder og nye åbninger for didaktisk udvikling, 2) udfordringer og spændinger set fra aktørers perspektiv og 3) udfordringer og spændinger specifikt for adjunktkvalificering. Først ses der således på den professionsdidaktiske udvikling og efterfølgende på de udfordringer og spændinger, der kan fremhæves på tværs af og med reference til de forskellige interessentperspektiver samt specifikt for adjunktkvalificering.

Muligheder og nye åbninger for didaktisk udvikling

Den nye satsning på kompetenceudvikling bydes velkommen af informanter i alle tre interview, og i de forskellige interessentgrupper:

"Jeg ønsker hele tiltaget virkelig velkommen, intentionen og ambitionen er skidegodt. Der er store forventninger til, at det kan blive godt."

Der er enighed om blandt informanterne, at det er positivt, at der fra direktionen er kommet øget fokus på kompetenceudvikling for undervisere:

"Jeg læser det som et signal om, at nu vil vi noget med undervisning - undervisning er vigtigt."

Der er ligeledes enighed om, at der er et meget stort behov for nye muligheder for kompetenceudvikling:

"Jeg tænker, at direktionen har ramt en nerve af noget, af det der bliver efterspurgt blandt medarbejderne i organisationen",

og en af informanterne nævner, at dette er dokumenteret i arbejdspladsvurderingen, APV:

"Jeg synes jo, det er et fantastisk initiativ, og vi har lige været igennem en APV med laveste score overhovedet for mulighederne for kompetenceudvikling."

Initiativet hilses således velkomment, og det fremhæves ligeledes i alle interviews, at der er et særligt behov for kompetenceudvikling blandt lektorer. Der har tidligere været en central enhed, der i flere år har organiseret

forløb for adjunkter på tværs i organisationen, mens øvrig kompetenceudvikling har været organiseret decentralt, og oplevelsen har for informanterne været, at der har manglet muligheder på dette område. Der fremhæves to lidt forskellige perspektiver på dette: dels, at der har manglet kompetenceudviklingsmuligheder for lektorerne, og dels, at der har manglet karriereveje for undervisere:

"Hvis man ikke har lyst til at gå FoU- [Forsknings- og udviklings] vejen, når man er lektor, så er der ikke så mange andre veje at gå."

Der henvises ligeledes til et behov som følge af krav til lektorer:

"Der, hvor jeg oplever det virkelig gabende store hul. Det er på lektorsiden. Det står i stillingsstrukturen, at vi skal varetage både uddannelses- og forskningsopgaver og har vidensforpligtelse, altså vidensproduktionforpligtelse, men den er der stort set ikke muligheder for at få opfyldt."

Dette peger på undviseres forskellige interesser og behov, hvis man på en professionshøjskole har respekt for kompleksiteten i den samlede vidensbase og den professionelle identitet (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2019; 2020).

Flere informanter henviser til inddragende processer, der er sat i gang efter ansættelsen af den nye leder. Der henvises til møder, præsentationer og personlige drøftelser med lederen samt til processer med grupper af undervisere på nogle uddannelser:

"Vi haft besøg af [navn] flere gange både til alle underviserne også til en mindre gruppe af undervisere, og [navn] har haft en underviseregruppe, der har været med til at udvikle noget, altså de har siddet og reflekteret og peget på nogle processer og nogle muligheder."

Der er dog, som det fremgår nedenfor, andre informanter, der ikke i så høj grad føler sig hørt.

Flere informanter taler om vigtigheden af, at aktiviteter professionsdidaktisk kan tematisere "*studentgrundlaget*", som opleves at være under forandring, og

"hvis man som underviser har en forventning om, at ingeniørstuderende eller sygeplejestuderende er på en bestemt måde, og man faktisk bliver mødt af noget andet, så bliver det jo svært at levere."

Her fremhæves et særligt didaktisk mulighedsrum, hvis den nye enhed formår at tematisere studentgrundlag på de forskellige professionsuddannelser. Her er altså et område, hvor der kan være en mulighed for at ramme et vidensbehov blandt mange undervisere. På den ene side er der således mulighed for at tematisere studerende generelt, men på den anden side kan det også være centralt at fastholde forskelle mellem studerende afhængig af uddannelser, så ingen af de mange professionsuddannelser kommer til at dominere – således at disse koloniserer feltet (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2019).

Samtidig åbner den generelle interesse for initiativet et mulighedsrum for udvikling og synergi, hvis de enkelte uddannelser og den samlede organisation formår at følge op på de tiltag, der sættes i gang. En af informanterne anvender begrebet "*organisatorisk læring*" til at beskrive de potentialer, der er i processen. En pointe, som teoretisk kan knyttes til grænsekrydsning (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2019).

Opsamlende kan det siges, at den nye enhed så at sige indplaceres og kommer til at indgå i og organisk påvirke et komplekst organisatorisk praksislandskab (Wenger-Trayner m.fl., 2015), hvor der åbner sig nogle didaktiske mulighedsrum gennem en grundlæggende nysgerrighed, velvilje og et oplevet behov for nye tiltag på tværs i

organisationen. I de næste afsnit fremhæves dog også nogle spændinger, som er med til at nuancere forståelsen af de professionsdidaktiske mulighedsrum.

Udfordringer og spændinger set fra aktørers perspektiv

Aktørerne fremhæver forskellige (potentielle) udfordringer, og analytisk kan der identificeres det, vi kalder spændinger i form af modsatrettede ønsker og forståelser i organisationen. Nogle af disse kan informere det fremadrettede arbejde i den nye enhed og have betydning på forskellige niveauer i organisationen, hvilket vi vender tilbage til i diskussionen. Som vi vil vise i det følgende, handler dette om informationsstrømme og inddragelse i beslutningsprocessen, altså grænseflader i professionshøjskolen i form af forholdet mellem de forskellige uddannelser samt de kommende initiativer og deres forankring.

Implementering af den nye enhed er som udgangspunkt, som det fremgår ovenfor, et top-down-initiativ. Mange informanter blev overraskede, da jobopslaget kom, som det fremgår af disse to citater:

"Vi blev overrasket over, at der pludselig var slået en stilling op, og der var lavet den nye organisering i professionshøjskolen uden, at det faktisk var blevet omtalt. Men (...) jeg hilser det velkommen."

En anden siger:

"Det var ikke en almen viden i organisationen, at nu kom [navnet på enheden]."

Der har dog blandt nogle i toppen af organisationen været kendskab til direktionens beslutning, kan vi høre på informanterne. Der er lidt forskellige perspektiver på, hvorvidt der burde have været informeret bredere og tidligere til flere. Nogle taler om, at der mangler *"transparens"*, hvilket kan udfordre *"legitimiteten både for adjunkter og lektorer"*, og en informant nævner slet ikke at have fået indblik i noget som helst og bruger en formulering om at være *"helt ude af loopet"*. Så der er nogle kritiske stemmer, men nogle pointerer, at et sådant initiativ er nødt til at komme fra topledelsen:

"Det er jo sådan en organisatorisk beslutning, der bliver implementeret top-down, hvor jeg synes, det forarbejde, der er gjort, er gjort grundigt."

En informant fremhæver, at det ville have været meget svært og tidskrævende med inddragende processer på alle niveauer:

"Jeg tror ikke, at jeg synes, at det har været problematisk, at der er et topstyret opslag, et initiativ, en ansættelse og nogle [senere] streger, der er tegnet sandsynligvis i sammenhæng med den, der bliver ansat. Det synes jeg faktisk er fint, ellers kunne det være årelangt med 10.000 forskellige stemmer."

Et opmærksomhedspunkt er således beslutningsprocessen og den følgende konkretisering og implementering. Noget andet er de opgaver, som enheden skal varetage.

Der er flere eksempler i de tre fokusgruppeinterviews på, at den nye enheds opgaver drøftes i lyset af andre enheders opgaver. Enheder, der arbejder med projekter, forskning inden for kvalificering af undervisere samt andre former for uddannelsesudvikling:

"Hvad er det, enheden skal dække, og hvad skal den ikke dække? Og hvad skal de andre enheder så dække? Det skal man gøre klart over for folk, ellers bliver det svært at navigere i og sige, hvad er det nye her?"

Begreber som *grænseflader* og *snitflader* bruges af flere af informanterne. I et interview bliver de forskellige interessenperspektiver også tydelige, som når en leder taler om forskningsmiljøerne:

"Der bruger vi jo de forskere, der sidder og er meget kompetente indenfor det at være uddanner og underviser. Hvordan kommer det samspil til at være? Det kan jeg ikke helt gennemskue."

Der ser således i organisationen ud til at være nogle udfordringer i forhold til, hvor man fra en uddannelse skal henvende sig, hvis man har et ønske om uddannelses – og kompetenceudvikling. Dette har tilsyneladende også tidligere være uklart.

Sådanne uklarheder kan handle om, at organisationen er stor, og dette har også betydning i forhold til uddannelserne. På tværs af fokusgruppeinterviews henvises til uddannelsernes store forskellighed, og det fremhæves, at der er forskel på forhåndsviden om didaktik blandt adjunkter på teknisk-naturvidenskabelige uddannelser og adjunkter ansat på pædagogiske uddannelser, hvor didaktik er en del af fagligheden:

"Det er ligesom en del af deres faglighed at vide en hel masse om det her. Så hvad for et niveau, skal man snakke didaktik på?"

Desuden tales om diversiteten i organisationen i lyset af de meget forskellige uddannelser:

"Der er nogle [forskellige] professionsidentiteter i spil, forskellige kulturer."

Det særlige efter- og videreuddannelsesperspektiv og de mange ansatte, der arbejder med opgaver i relation til dette, nævnes også:

"Kan man rumme alle perspektiverne meningsfuldt - også efter- og videreuddannelses perspektivet?"

Der advares i den forbindelse mod 'one size fits all'-løsninger.

Nogle informanter refererer til de første rammedokumenter, men ikke alle har set disse. En af de ting, der tematiseres særligt i et af fokusgruppeinterviewene, er, hvor man meningsfuldt skal starte på udvikling af nye aktiviteter i enheden, herunder om indhold bør komme før struktur eller omvendt:

"Kompetenceudvikling bør bestå i professionskvalificering og professionsdidaktisk kvalificering, [som] ligger i ordet udviklingsbaseret [som professionsuddannelser skal bidrage til]. Det ville være naturligt at drøfte som afsæt for en organisering, men her har jeg oplevet det omvendt."

Der udtrykkes et behov for grundlagsdiskussioner relateret til det særligt professionsdidaktiske, og til hvad man skal vælge at gå i gang med først – hvad er det vigtigste:

"Hvad er det for noget kompetenceudvikling både hos lektorer, men sådan set også hos adjunkterne, som er væsentlig, vigtigere [end andet] og relevant?"

Selvom der, som det er fremhævet ovenfor, har været mange møder bredt rundt i organisationen efter ansættelsen af den ny leder, fremhæves det, at der fortsat er brug for information, dialog og identificering af kompetenceudviklingsbehov:

"Jeg ved ikke, om det ligger i processen nu, at det stadigvæk er muligt, inden der er noget, der bliver rullet ud, at få identificeret behovene og ønskerne, så der er noget at koble sig på."

Måske er det en central udfordring at tage stilling til, hvorvidt der bør være løbende processer gennem en længere periode, og som ikke nødvendigvis alene initieres fra enheden, men også fra uddannelserne, således at uddannelser og undervisere kan se sig tilgodeset i initiativer og tilbud.

Hvor man kunne tænke, at den nye enhed overtager nogle opgaver fra andre, nævner en uddannelsesleder, at et øget fokus på undervisning og de nye aktiviteter i enheden kommer til at kræve et øget ledelsesfokus for at imødegå medarbejderes forventninger om, "at nu skal vi beskæftige os med det her." Derfor mener den pågældende leder ikke, at der forsvinder opgaver – der bliver faktisk "flere opgaver". En anden uddannelsesleder uddyber problemstillingen om forholdet mellem ledelsesopgaven, den enkelte undervisers ansvar for kompetenceudvikling og så problemstillinger, som relaterer sig til de studerende. Informanter taler om en balance:

"Balancen mellem det ansvar, jeg har som underviser for at udvikle min undervisning og det, som organisationen har for at hjælpe mig med at blive udviklet og kigge på de studerende."

Her gentages fokus på de studerende, som ovenfor er adresseret, ligesom et delt ansvar mellem den enkelte underviser og organisationen påpeges. Dette forhold fremstår som en spænding, og vi anser det for en central udfordring for det videre forløb for enheden – i lyset af den samlede professionshøjskole som organisation – at forholde sig hertil. På denne måde bliver hierarkier og grænseflader også centralt (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2019).

Udfordringer og spændinger specifikt for adjunkters kvalificering

En opgave for den nye enhed, hvor de forskellige interesser og mulige spændinger bliver tydelige, handler om perioden som adjunkt og de formelle tilbud om kvalificering i denne periode. Flere informanter taler om, at der har været udfordringer i det hidtidige forløb, hvilket af af en formuleres som her:

"[Jeg har] hørt om, at adjunkter har syntes, at det ind imellem var lidt besværligt."

Det er en velkendt udfordring fra forskningen (Duch m.fl., 2021; Larsen m.fl., 2022), at der har været forskellige behov, forløb og oplevelser, til dels betinget af den professionsuddannelse, adjunkter har været ansat på. Men der er også flere ting fra det hidtidige forløb, der fremhæves positivt, og der kan fra de informanter, som har været involveret i arbejdet med adjunkter, spores et stort ønske om, at den viden, de har oparbejdet, fremover bliver anvendt:

"Der er virkelig behov for, at den her viden, vi har, bliver ført videre", og "[enhedens navn] skal bruge nogle af de erfaringer, der er i organisationen allerede og udvikle på dem."

Der er imidlertid også i perioden som adjunkt nogle indbyggede spændinger:

"Altså i forhold til adjunkterne, så er der hele tiden en latent modsætning i organisationen, [mellem] adjunktens optagethed af at blive positivt bedømt som lektor, lektorkvalificeringen [og] ledelses-rationaler".

En af informanterne refererer til et møde med den nyansatte leder for enheden, hvor lederen argumenter imod "teaching to the test - at man bare skal undervise adjunkterne, så de kan skrive en god lektoranmodning". Den pågældende informant fortsætter:

"Jeg er sådan set enig for en overfladisk betragtning, men vi har bare at gøre med nogle, hvis job er på spil",

netop fordi en fortsat ansættelse efter adjunkturet forudsætter positiv lektorbedømmelse. Informanten foreslår, at:

“den modsætning mellem organisation og ledelse og de logikker, der ligger i bekendtgørelse, lektoranmodning og adjunktens egne behov for at blive lektorgodkendt, den modstilling, tror jeg, man skal kridte op, kigge på og synliggøre, så man kan navigere i forhold til den fordi, den er der”.

Et andet spændingsfelt, der nævnes, er mere rettet mod motivation hos adjunkterne og det indbyggede paradoks i, at man i organisationen ansætter en højt kvalificeret og veluddannet medarbejder, der så skal i gang med en længere, ret tidskrævende obligatorisk kvalificering. Kvalificering til lektor er jo et lovkrav, men det fremhæves af informanter, at man i organiseringen *“skal sørge for at positionere adjunkterne som voksne, dygtige, veluddannede mennesker”*, og der peges på, at adjunkterne er meget selektive i deres valg af tilbud og aktiviteter, da der er rigtigt meget at forholde sig til som nyansat.

Opsamlende kan siges, at informanterne henleder opmærksomheden på, at den nye enhed bør være opmærksom på de erfaringer, som forefindes med kvalificering af adjunkter. Grænseflader og hierarkier er på flere måder centrale her: mellem det at være nyansat adjunkt, men med en central viden om professioner, og så uddannelsers faglighed omkring undervisning. Mellem organisation og ledelse, som ifølge ovenstående fokuserer på kvalificering af undervisningen, og hvordan man i adjunktperioden bliver en bedre underviser, og så adjunkter, som også fokuserer på at blive positivt bedømt, jf. bekendtgørelsens krav, for dermed at bevare deres stilling. På den måde er adjunktforløbet født ind i et spændingsfelt, som kan være svært at navigere i, men som potentielt kan bidrage til at kvalificere organisatorisk udvikling i fremtiden. Grænseflader mellem mange former for praksis synes derfor at være centrale jf. Wenger-Trayner & Wenger-Trayner (2015; 2019).

Ud fra de samlede resultater bliver imødegåelse af det særegne ved de enkelte uddannelser, opgaver og ansvar hos både enheden for kompetenceudvikling, ledere og undervisere central i forhold til, hvorledes nye initiativer forankres og kan kvalificere den eksisterende praksis. Dette leder frem til artiklens diskussion.

Opsamlende diskussion

Resultaterne viser en positiv modtagelse af den nye organisatoriske enhed og forventninger om adressering af nogle oplevede behov hos informanterne. Desuden udtrykkes en anerkendelse af, at didaktisk udvikling for undervisere i professionsuddannelserne har fået øget bevågenhed fra topledelsens side, en pointe som Fraser m.fl. (2010) ligeledes fremhæver i en international kontekst. Der nævnes også nogle konkrete eksempler på områder, der kan adresseres af den nye enhed, fx hvem de studerende er.

Aktørerne fremhæver endvidere en række (potentielle) udfordringer, og analytisk er der identificeret nogle spændingsfelter. Disse kan, ligesom de didaktiske muligheder for udvikling, ligge til grund for det fremtidige arbejde i den nye enhed, men det er en pointe, at kompetenceudvikling på samme tid kan være til gavn på forskellige niveauer i en organisation. De udfordringer og spændinger, der fremhæves, handler således ikke om noget, den nye enhed alene skal være opmærksom på og kan tage sig af. Der er også udfordringer, der retter sig andre steder hen, og hvor noget skal adresseres på uddannelseslederniveau. Det bliver afgørende for den nye enheds *“succes”*, at der, som det også er fremhævet af McGrath (2020), tages ansvar, støttes op om og arbejdes med kulturudvikling på forskellige niveauer i organisationen. Spændingsfelterne handler om beslutningsprocessen, grænseflader i organisationen og særligt, om nogle delvist indbyggede spændingsfelter relateret til adjunkters kvalificering. Felter, som kan sammenfattes i begrebet *“legitimitet”* – et begreb, der direkte anvendes af informanterne. Vi vælger på den baggrund og i lyset af forskningsspørgsmålet at gå

nærmere ind i tre diskussioner: 1) legitimitet om et nyt initiativ i lyset af beslutningsprocessen, 2) forankring i en organisation præget af stor diversitet, og 3) kvalificering i forhold til tidligere organisering på baggrund af viden og erfaring.

Legitimitet om et nyt initiativ i lyset af beslutningsprocessen

Legitimitet bliver et centralt diskussionspunkt, fordi informanter direkte rejser dette med henvisning til, at beslutningen er truffet top-down. Nogle søger indflydelse på beslutningerne, primært med velargumenteret reference til formelle krav (Bekendtgørelse om stillingsstruktur for undervisere ved erhvervsakademier, professionshøjskoler og Danmarks Medie- og Journalisthøjskole, 2021) og viden om de særlige rammer på en professionsuddannelse. Der er tydeligvis forskellige perspektiver (Fraser m.fl., 2010) til stede i organisationen. Herunder kan man identificere nogle interesser knyttet til særlige positioner og ansvarsområder, som det fremhæves af Mitchell m.fl. (1997) og McGrath (2020). Derfor kan en mulighed være at arbejde med dialoger og inddragende processer på mange forskellige niveauer i organisationen, som også én af informanterne gør opmærksom på. Her er der allerede taget en del initiativer fra den nyansatte leder. Dog bliver det omtalt under nogle af interviewene, at den nye enhed bliver meget forbundet med og omtalt med reference til en enkelt person (lederen), og det kan være vigtigt, at ansvar for de inddragende processer fremover fordeles bredere i organisationen. Det kan fx understreges, at uddannelsesledere og dekaner må tage ansvar i udvikling af enheden og være med til at sikre dialog om, hvordan der skal arbejdes med kompetenceudvikling. Som påpeget af informanter kan etableringen af enheden øge ledelsesopgaven.

Forskningen viser, at implementeringsprocesser kan finde sted på mange forskellige måder, og at transitioner og forskellige former for håndtering af nye tiltag kan lede til (varige) forandringer, men at der også kan opleves resistens mod en forandringsproces (Røvik, 2016). Legitimiteten handler således ikke alene om opfyldelse af de formelle krav til, at der skal finde systematisk og løbende kompetenceudvikling sted, men hvorledes dette implementeres gennem en særlig enhed, hvor opgaven tidligere har ligget forskellige steder i organisationen. I forhold til den nye organisering opstår der spørgsmål om, hvorledes grænser er tænkt og vil fungere i organisationen – og hvordan der kan sikres både klarhed (dvs., at nogle ting må besluttes) og involvering (dvs. nogle beslutningsprocesser må holdes åbne) med henblik på mulighed for at lære af erfaringer fra de første didaktiske initiativer og de efterfølgende kompetenceudviklingsaktiviteter.

Forankring i en organisation præget af stor diversitet

Implementeringsforskningen peger endvidere på betydningen af forankring i organisationer (Røvik, 2016). Dette har Nielsen og Godsk (2023) også diskuteret mht. kompetenceudvikling for den særlige målgruppe af undervisere på videregående uddannelse. Nielsen og Godsk fremhæver, at uddannelseslederne ikke altid er opmærksomme på, hvor stor betydning en systematisk og flerstrengt forankringsindsats lokalt har for udbyttet fra kompetenceudvikling. Ud fra det empiriske materiale analyseret ovenfor er det tydeligt, at dette er en proces, der skal samarbejdes om på tværs i organisationen, og det fremhæves, at man ikke som uddannelsesleder må begå den misforståelse at tro, at nu er der en central enhed, der adresserer kompetenceudvikling, og så er dette en opgave, der fjernes fra uddannelseslederne. Uddannelserne får en stor opgave med at sørge for kollegiale dialoger om kompetenceudvikling og strategi knyttet til denne, så medarbejderne kender og har indflydelse på den samlede strategi. Der udestår ikke mindst en opgave med at skabe rammer for, at der arbejdes videre i organisationen med de temaer, som medarbejdere på kompetenceudvikling har arbejdet med. Hvis en del af kompetenceudviklingen får karakter af en slags professionelle inquiryprojekter (Boyd & White, 2017) med afprøvning og udvikling lokalt på uddannelserne, er der også en opgave med at understøtte, at der skabes

rammer og muligheder for kollegiale drøftelser relateret til dette. I diskussionen af 'social learning spaces' henviser Wenger-Trayner og Wenger-Trayner (2020) til den pointe, at det både handler om organisatorisk forankring og oplevet værdi for den enkelte underviser. Desuden fremhæver de udfordringerne, hvis der *ikke* arbejdes med at understøtte værdi (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020), hvilket er en pointe fra resultaterne præsenteret ovenfor, hvor der henvises til nødvendigheden af ledelsesfokus for at imødegå medarbejderes forventninger. Dette er ligeledes i overensstemmelse med pointer fra McGrath (2020) om, at strukturer og strategier på det organisatoriske niveau kan være med til at skabe mulighedsrum for underviseres professionelle udvikling, og det er med til at understrege den helt afgørende opmærksomhed på den store diversitet på tværs af uddannelserne og i forhold til underviserenes baggrund.

Kvalificering i forhold til tidligere organisering på baggrund af viden og erfaring

Endelig står kvalificering af adjunkter centralt, fordi det har betydning for alle aktører og på flere niveauer i organisationen. De, som har erfaringer fra området, vil gerne høres, så deres viden og erfaring kommer i spil – hvad enten det handler om vidensbehov og bedømmelseskriterier for at blive lektor, om de forskellige adjunkters forudsætninger og samspil mellem forskellige uddannelsers adjunkter eller ledelsesopgaven for nye undervisere. Forskningen viser, at adjunkters forløb kan være meget forskellige, og at den erfaring, de får fra deltagelse i FoU, omsættes forskelligt i forhold til at kvalificere undervisning (Duch m.fl., 2021; Larsen m.fl., 2022). Som nævnt er én af forskellene mellem universitet og professionshøjskole, at på sidstnævnte er ikke alle uddannede forskere med en ph.d.-grad, og en del af adjunktkvalificeringen handler om, at adjunkterne skal deltage i FoU. Nogle adjunkter forbinder og videreudvikler undervisning på baggrund af FoU, således at kvalificeringsforløb som adjunkt og undervisningsudvikling hænger sammen, mens andre i højere grad fokuserer på udvikling af professionen eller forskning (Duch m.fl., 2021). Denne relation mellem FoU og didaktiseringen til uddannelsesudvikling kan, som det fremhæves af Larsen m.fl. (2022), være et opmærksomhedsområde for nye tiltag i den ny enhed for kompetenceudvikling.

Afslutningsvis vil vi kort samle op på metodiske styrker og svagheder. Når vi har valgt fokusgruppeinterviews, er det for at få informanterne til at være diskuterende på baggrund af de forskellige former for viden og interesser, som de repræsenterer i lyset af den bagvedliggende interessentanalyse. Dette har givet frugt ved at få landskabet til at fremstå tydeligt, bl.a. fordi informanter har inspireret og diskuteret med hinanden under interviewene. Detaljeringsgraden i dokumentation for pointer kan dog nogle steder fremstå mindre tydelig i kraft af anonymiseringen. Dette har været et nødvendigt valg for at undgå, at den enkelte informant kan identificeres, da det var afgørende for undersøgelsen, at alle turde tale åbent og kritisk om arbejdspladsen uden hensynstagen til position og hierarkier.

Konklusion

Som artiklen viser, har informanter, der er udvalgt på baggrund af en interessentanalyse, forskellige perspektiver på den nye enhed for kompetenceudvikling af undervisere på professionshøjskolen. Der er bred enighed om nødvendigheden af, at beslutningen er taget strategisk i toppen af organisationen, og om, at det er positivt og tiltrængt med et sådant initiativ. Den positive grundholdning – på tværs af opgaver og hierarkisk placering i organisationen – giver god mulighed for et positivt udviklingspotentiale ved at lægge sig i slipstrømmen af den internationale tendens med et øget fokus på undervisernes didaktiske kompetencer og samtidig implementere de lovmæssige krav til underviseres kompetenceudvikling. Beslutningsprocessen, hvor informanterne i begrænset omfang kendte til initiativet og først efter ansættelse af en leder finder konkretisering af rammer og

indholdt sted med involvering af aktører bredt i organisationen, kan dog udfordre legitimiteten, og dette kommer i artiklens resulater til at belyse nogle udfordringer.

En af udfordringerne er, at den nye enheds fokus indtil videre er formuleret meget bredt og generelt. Dette kan bidrage til spændinger, fordi der opstår uklarheder om, hvad indholdet af konkrete kompetenceudviklingsaktiviteter skal være, og hvilke aktører samt hvilken viden og erfaringer som skal inddrages i den videre proces med konkretisering og implementering af enheden. Dette kan dog også ses som en mulighed for en involverende implementeringsproces.

Mange aktører peger på, at det er centralt, at den nye enhed er opmærksom på forskellige behov blandt undervisere på de enkelte uddannelser, herunder efter- og videreuddannelse. Det betyder i lederes perspektiv, at deres opgave øges i forhold til at arbejde strategisk med kompetenceudvikling, og informanter – med en indholdsmæssig viden om kompetenceudvikling og didaktik – henviser til, at der behov for forståelse af diversitet blandt studerende og undervisere. Resultaterne peger derfor i retning af, at forankring i professionshøjskolen som helhed kan være et opmærksomhedspunkt i de fremtidige tiltag. Fordi den tidligere organisatoriske indsats især har drejet sig om adjunktens kvalificering, er der især her viden og erfaring hos alle informanter, og der ser ud til at være en spænding i forhold til, hvorledes dette inddrages aktuelt og fremadrettet.

Afsættet i interessentanalysen og praksisteori bidrager dermed til en opmærksomhed på, at der også ved etablering af en ny enhed for kompetenceudvikling er hierarki, magt og forskellige praksisformer på spil, hvor grænsemøder og -krydsninger både er potentielle skabere af spænding og læringsmuligheder. Artiklen bidrager således med nogle opmærksomhedspunkter på strategiske beslutninger om denne læring og netop ved, at følgeforskningen starter tidligt i processen med at opbygge den nye organisatoriske enhed, håber vi, at formidling af resultater kan kvalificere den videre proces, både konkret og på andre videregående uddannelser.

Referencer

Bekendtgørelse om stillingsstruktur for undervisere ved erhvervsakademier, professionshøjskoler og Danmarks Medie- og Journalisthøjskole (2021, 24. juni). Bekendtgørelse nr. 1458

Bekendtgørelse om stillingsstruktur for videnskabeligt personale ved universiteter (2019, 11. december). Bekendtgørelse nr. 1443

Boyd, P. & White, E. (2017). Teacher educator professional inquiry in an age of accountability. I P. Boyd og A. Szplit (Red.). *Teachers and teacher educators learning through inquiry: International perspectives*, 123-142. Attyka.

Boyer, L. E. (1990). *Scholarship Reconsidered. Priorities of the professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Hentet 30. juni 2022 på <https://www.umces.edu/sites/default/files/al/pdfs/BoyerScholarshipReconsidered.pdf>

Braun, V. et al. (2018). Thematic Analysis. I P. Liamputtong (Red.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*, 1-18. Springer.

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. (Red.)(2021). Professionelle læringssamarbejder – på langs og på tværs i ungdomsuddannelser. Dafolo.

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), <https://doi.org/10.7577/sjvd.3909>

Fraser, K., Gosling, D. and Sorcinelli, M.D. (2010). Conceptualizing evolving models of educational development. *New Directions for Teaching and Learning*, 122, 49-58. DOI:[12048/10.1002/tl.397](https://doi.org/10.1002/tl.397)

Green, D. A. & Little, D. (2016). Family portrait: a profile of educational developers around the world, *International Journal for Academic Development*, 21(2), 135-150. DOI:[10.1080/1360144X.2015.1046875](https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1046875)

Hadar, L.L. & Brody, D.L. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1641-1651. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.015>

Kolomitro, K.; Kenny, N & Sheffield, S. L.-M. (2020). A call to action: exploring and responding to educational developers' workplace burnout and wellbeing in higher education, *International Journal for Academic Development*, 25 (1), 5-18, DOI: [10.1080/1360144X.2019.1705303](https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1705303)

Krainer, K., Zehetmeier, S., Hanfstingl, B. & Tscheining, T. (2019). Insights into scaling up a nationwide learning and teaching initiative on various levels. *Educational Studies in Mathematics*. 102, 395-415. DOI: [12048/10.1007/s10649-018-9826-3](https://doi.org/10.1007/s10649-018-9826-3)

Larsen, V., Duch, H. S. & Lund, B. (2022). Underviseres didaktiske transformation af forsknings- og udviklingsarbejde til undervisning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 17(32), 73-89. <https://doi.org/10.7146/dut.v17i32.125587>

Lillejord, S., Børte, K., Nesje, K., & Ruud, E. (2018). Learning and teaching with technology in Higher Education – a systematic review. Knowledge Centre for Education.

Mac, A. (2017). Det forandringsteoretiske landskab – mellem mål og proces. I A. Mac & S. Madsen (Red.). *Forandringsforståelse*. Samfundslitteratur.

McGrath, G. (2020). Academic developers as brokers of change: insights from a research project on change practice and agency, *International Journal for Academic Development*, 25 (2), 94-106, DOI:[10.1080/1360144X.2019.1665524](https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1665524)

Mitchell, R. K., Agle, B. R., & Wood, D. J. (1997). Towards a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts. *The Academy of Management Review*, 22, 853-886.

Nielsen, B. L., & Godsk, M. (2023). Digitale kompetencer og online kompetenceudvikling for undervisere på byggeriets videregående uddannelser. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, 15(27), 21. <https://doi.org/10.7146/lom.v15i27.134105>

Poell, R.F. & van der Krogt, F. (2017), "Why is organizing human resource development so problematic? Perspectives from the learning-network theory (Part I)", *The Learning Organization*, 24 (3), 180-193. DOI [10.1108/TLO-12-2016-0093](https://doi.org/10.1108/TLO-12-2016-0093)

Poell, R.F. & van der Krogt, F. (2016), "Why is organizing human resource development so problematic? Perspectives from the learning-network theory (Part II)", *The Learning Organization*, 24 (4), 215-225. DOI [10.1108/TLO-12-2016-0094](https://doi.org/10.1108/TLO-12-2016-0094)

Professionshøjskolen UCN (2022). Refleksiv praksislæring. Hentet 14. december 2022 på <https://www.ucn.dk/om-ucn/refleksiv-praksislaering>

Røvik, J. A. (2016). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundredets organisasjon*. Universitetsforlaget.

Syddansk Universitet (2022). SDU Universitetspædagogik. Hentet 14. december 2022 på https://www.sdu.dk/da/om_sdu/institutter_centre/c_unipaedagogik

Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering Teacher Professionalism in Schools: The Role of Leadership Orientation and Trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217–247. <https://doi-org.ez-aaa.statsbiblioteket.dk/12048/10.1177/0013161X08330501>

University College Lillebælt (2022). Kompetenceudvikling. Hentet 14. december 2022 på <https://www.ucl.dk/teaching/kompetenceudvikling>

Wenger-Trayner, E., Fenton-O’Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C., & Wenger-Trayner, B. (2015). *Learning in landscapes of practice*. Routledge.

Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2019). Praksisfællesskaber og læringslandskaber. I K. Illeris (Red.). 15 aktuelle læringsteorier (s. 225–246). Samfundslitteratur.

Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to make a difference*. Cambridge University Press.

Wisdom, J. (2012). International trends and strategies in educational development at universities. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7(12), 12–22. <https://doi.org/10.7146/dut.v7i12.614>

Wynants, S., & Dennis, J. (2018). Professional development in an online context: Opportunities and challenges from the voices of college faculty. *Journal of Educators Online*, 15(1). DOI:10.9743/JEO2018.15.1.2

Yin, R.K. (2018). *Case study research and applications* (6. udgave). SAGE

Aalborg Universitet (2022). Universitetspædagogikum. Hentet 21. december 2022 på <https://www.learninglab.aau.dk/universitetspaedagogikum/Adjunktp%C3%A6dagogikum+2023/>

Aarhus Universitet (2022). Universitetspædagogikum. Hentet 21. december 2022 på <https://ced.au.dk/kurser/universitetspaedagogikum>

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