



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

Didaktisk Onboarding i Erhvervsskolen

Rohwedder, Anne-Birgitte Nyhus

Publication date:
2024

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Rohwedder, A.-B. N. (2024). *Didaktisk Onboarding i Erhvervsskolen*.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



AALBORG UNIVERSITET

DIDAKTISK ONBOARDING I ERHVERSSKOLEN



Forskningsrapport

Institut for Kultur og Læring
Aalborg Universitet Forår 2024

Forfatter: **Anne-Birgitte Nyhus Rohwedder** Ph.d. Adjunkt

Fagfællevurdering: Lars Bang Jensen, Lektor VIA

INDHOLDSFORTEGNELSE

INDHOLDSFORTEGNELSE	2
RESUME.....	4
INTRODUKTION	5
Forord	5
Om projektet.....	6
Rapportens indhold og struktur	6
NY DIDAKTIKER I ERHVERVSSKOLEN.....	7
Problemfelt	7
UNDERSØGELSESDSIGN	10
Fase 1: Eksplorativt gruppeinterview	10
Fase 2: Observerview.....	11
Fase 3: Evaluerende Interview.....	11
DUALITETER PÅ SPIL	11
Ekspert og Novice.....	12
(Om)Forme og Formes.....	14
Begreber og Begribe	16
DIDAKTISK KOMPETENCE I ERHVERVSSKOLEN.....	19
Dualiteter i spil og didaktisk kompetenceudvikling.	20
TRE SKOLER - TRE TILGANGE TIL DIDAKTISK ON-BOARDING.....	23
Læringsmakker	24
Læring i teams.....	26

Erfagruppe	29
INDSIGTER OG UDSYN	31
REFERENCER	34

RESUME

I denne forskningsrapport undersøges tidlig karrierestøtte gennem didaktisk onboarding-processer for nye undervisere på erhvervsskoler, som et led i et samarbejdsprojekt mellem Aarhus Tech, Mercantec i Viborg, Randers Social- og Sundhedsskole og Aalborg Universitets Institut for Kultur og Læring.

Undersøgelsen er guidet af følgende forskningsspørgsmål:

Hvad er på spil i onboarding-processen af nye didaktikere på erhvervsskolen, og hvilke læringspraksisser for didaktisk kompetenceudvikling muliggøres i skolernes forskellige onboarding-aktiviteter?

Studiet peger på en række dualiteter, der fremhæver de komplekse udfordringer, som nye didaktikere møder. I rapporten præsenteres og diskuteres tre dualiteter eller spændingsfelter, der særligt synes at være i spil i didaktisk onboarding: Nye undervisere er på samme tid erhvervsfaglige **eksperter** og didaktiske **novicer**. Nye undervisere forventes at **(om)forme** den eksisterende pædagogiske og didaktiske praksis og samtidig lade sig **forme** (tilpasse sig) samme. Ny undervisere oplever at for mange og for abstrakte **begreber** gør undervisningspraksis endnu sværere at **begribe**.

Dualiteterne anvendes i projektet som tænke- og refleksionsredskaber til udvikling, afprøvning og evaluering af tre forskellige typer af didaktiske onboarding-aktiviteter: 'Læringsmakker', 'Læring i teams' og 'Erfagruppe'. De tre forskellige tilgange til didaktisk onboarding muliggør tre forskellige typer af læringspraksis for didaktisk kompetenceudvikling: **Mesterlærerpraksis**, **Kollektiv refleksionspraksis** og **Fællesskabende og udforskende læringspraksis**.

Projektets indsigter viser, at onboarding og didaktisk kompetenceudvikling af nye undervisere ikke kan isoleres fra den måde, man som skole generelt forstår og tilgår didaktisk kompetenceudvikling. Projektet kalder på, at erhvervsskolerne generelt forholder sig ledelsesmæssigt og organisatorisk til den måde, man organiserer og orkestrerer didaktisk kompetenceudvikling med henblik på at opbygge pædagogisk professionalitet.

INTRODUKTION

Forord

Kvaliteten af undervisningen på de danske erhvervsuddannelser er under stor bevågenhed, ikke kun hos forskere og politikere, men naturligvis også hos uddannelsernes egne aktører. Det simple argument er, at undervisningens kvalitet er afgørende for at sikre kompetente medarbejdere til det erhvervsfaglige område (Wheelahan, 2014). EU har følgelig udpeget 'professionel udvikling' og tidlig 'karrierestøtte' til EUD-lærere som et særligt indsatsområde: "*Fokus er på kvaliteten uddannelserne gennem tidlig karrierestøtte til nye lærere og ved at hæve kvaliteten af løbende professionelle udviklingsmuligheder for lærere, undervisere og andet uddannelsespersonale*" (Volmari et al., 2019, p. 9).

Denne rapport retter et læringsperspektiv på tidlig karrierestøtte i form af on-boarding-processen for nye undervisere på erhvervsskolerne, og præsenterer forskningsresultater fra projektet: **Udvikling af nye didaktikers professionelle dømmekraft** (2022- 2024). Projektet er finansieret af Region Midt.

Rapporten har været i åbent peer-review hos: **Lars Bang Jensen**. Lektor VIA, EVU Ungdomsuddannelse, erhvervspædagogik og vejledning

Forskningsprojektet og dermed denne rapport er guidet af følgende spørgsmål:

Hvad er på spil i onboarding processen af ny didaktikere i erhvervsskolen og hvilke læringspraksisser for didaktisk kompetenceudvikling muliggøres i skolernes forskellige onboarding aktiviteter?

Rapporten leverer ingen konkrete anbefalinger eller anvisninger til det gode onboarding forløb, og man vil som læser sandsynligvis opleve at rapporten stiller flere spørgsmål end den giver svar. Hvilket er helt i tråd med intentionen og med den rolle forskningen og forsker har haft i projektet.

Om projektet

Udvikling af nye didaktikers professionelle dømmekraft er et udviklings- og forskningsprojekt i samarbejde mellem Randers Social- og Sundhedsskole, Mercantec i Viborg, Århus Tech samt AAU, Institut for Kultur og Læring. Forskeren i projektet og forfatteren til nærværende rapport er Anne-Birgitte Nyhus Rohwedder, ph.d. og adjunkt på Aalborg Universitet.

Det overordnede formål med projektet er at udvikle de deltagende skolers organisatoriske praksis for onboarding af nyansatte undervisere (nye didaktikere). Forskningsdelen har bidraget til at kvalificere skolernes konkrete udviklingsarbejde ved at skabe viden om, hvad der er på spil for nye didaktikere i erhvervsskolen, og hvordan denne viden kan adresseres i lokale design af onboarding-aktiviteter. Onboarding som begreb bruges typisk i HR-sammenhænge til at beskrive den proces, der sker, når en ny medarbejder hurtigt og effektivt skal introduceres til arbejdspladsen og klædes på til at løfte arbejdsopgaven. I dette projekt betragtes onboarding i stedet som en dialektisk læringspraksis, hvilket betyder, at onboarding processen tilskyndes til at aktivere et samspil mellem læring for individet (den nye didaktiker) og for organisationen som sådan. (Sprogøe & Elkjaer, 2010). I rapporten fokuseres på det, som vi (projektgruppe) betegner som didaktisk onboarding, altså den proces, der tilrettelægges med henblik på at styrke både nyansatte undervisere og organisationens didaktiske kompetence.

Rapportens indhold og struktur

Rapportens struktur og indhold følger i store træk projektets kronologi. I første del beskrives projektets relevans, og problemfeltet argumenteres såvel teoretisk som empirisk (erhvervsskolernes motivation og behov). Dernæst redegøres for undersøgelsens forskningsdesign og begrebsmæssige optik på didaktisk kompetence. Rapportens anden del består af to analyseafsnit. I afsnittet 'Dualiteter på spil' fremstilles en empirisk analyse af, hvad der ser ud til at være på spil i onboarding-processen af nye didaktikere i erhvervsskolen. De fundne dualiteter i spil diskuteres herefter med afsæt i Erling Lars Dales (1998) teoretiske konceptualisering af didaktisk kompetence. I rapportens anden del undersøges, hvilke læringspraksisser for didak-

tisk kompetenceudvikling, der muliggøres i forskellige typer af onboarding-aktiviteter. Rapporten afsluttes med en opsamling på indsigter og nyt udsyn på didaktisk onboarding i erhvervsskolen.

NY DIDAKTIKER I ERHVERVSSKOLEN

Kan man svømme eller kan man ikke (ny didaktiker i erhvervsskolen)

Problemfelt

At være underviser på en erhvervsskole er en helt særlig og vanskelig disciplin; *erhvervsskoleundervisere har jobs, der på mange måder er mere krævende end akademiske læreres* (OECD, 2014, s. 62). Uden i denne sammenhæng at udfolde dette yderligere, er nogle af de givne forklaringer herpå, at konteksten for erhvervsskoleundervisere siges at være mere kompleks end i andre uddannelses- og skolekontekster, og at diversiteten i erhvervsuddannelsernes elevgruppe er med til at skabe et udfordrende undervisningsmiljø (Wheelahan, 2014) (2014). Vi må således antage, at det at være ny didaktiker i erhvervsskolen alt andet lige må være endnu mere krævende.

Den nye underviser på en erhvervsskole er karakteriseret ved at være faguddannet, fagligt dygtig og med en stærk passion for sit fag. Mange har adskillige års erhvervserfaring og er stærkt motiveret for at forme og uddanne nye kræfter inden for deres eget fagområde (Smith, 2020). De fleste erhvervsskoleundervisere begynder derfor deres karrierer med ganske lidt eller slet ingen pædagogisk eller didaktisk viden og erfaring. Den nationale forskning omhandlende overgangen fra faglært til erhvervsskoleunderviser er relativt begrænset og fordeler sig overvejende inden for to tematikker. Erhvervsskoleunderviseres dobbelte professionsidentitet (jf. H. S. Duch, 2019; Fejes & Köpsén, 2014) og forhold, der knytter sig til den formelle kompetenceudvikling af undervisere og på hvilken måde diplomuddannelsen i erhvervspædagogik bidrager til at udvikle og professionalisere den didaktiske praksis på erhvervsuddannelserne (H. Duch et al., 2018, 2022). Vi ved altså samlet set mere om den formelle kompetenceudvikling og langt mindre om tidlig karrierestøtte til nye lærere på erhvervsuddannelserne (Francisco, 2020).

Temaet er dog ikke kun af videnskabelig interesse, der er både organisatoriske og menneskelige gevinster forbundet med at kvalificere den didaktiske onboarding af undervisere i erhvervsskolen. Den grundlæggende motivation for skolernes (læs; ledere og projektlederes) deltagelse er enkel; Hvis vi skal lykkes med at få flere af vores elever til at gennemføre, er det afgørende, at lærerkompetencerne er så gode som muligt - og dermed at nye undervisere hurtigst muligt bliver i stand til at levere undervisning af høj kvalitet fra dag ét (ref. Projektansøgning). Dertil kommer at erhvervsskoler generelt oplever stor ustabilitet i deres lærerbesætning, hvilket betyder at ancienniteten, og dermed den samlede undervisningserfaring, blandt erhvervsskoleundervisere er lav sammenlignet med f.eks. gymnasier (Hjarsbech & Riis, 2023). En tendens og udfordring som de deltagende skoler genkender og ønsker at imødekomme gennem tidlig karrierestøtte (onboarding)

Nye didaktikere i erhvervsskolen begynder typisk et formelle kompetenceudviklingsforløb på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik ca. et år eller mere efter ansættelsen. En diskussion af de udfordringer der er forbundet med den akademiske formalisering af undervisernes kompetenceudvikling, ligger uden for denne rapport at adressere. En udfordring, der skal nævnes her, fordi den trådte frem i forbindelse med nærværende projekt, er at mange erhvervsskoler mere eller mindre utilsigtet udliciterer den didaktiske kompetenceudvikling af nye undervisere til professionshøjskolerne. Skolerne overser dermed en vigtig organisatorisk opgave og didaktikere overlades ofte til sig selv at finde vej i, og få greb om undervisningsopgaven og mødet med eleverne.

Jeg føler mig frem som en kofanger på en bil lige nu (ny didaktiker i erhvervsskolen).

Langt de fleste af de nye undervisere, og for så vidt også de erfarne kolleger, der deltog i projektet, beretter om tiden som ny didaktiker som både fagligt udfordrende og psykisk belastende.

Jeg var kørt helt i knæ efter det første ½ år. Jeg sov ikke om natten og det hele kørte rundt. Det er kun fordi jeg vil de unge mennesker så meget, for jeg var klar til at løbe skrigende væk (ny didaktiker i erhvervsskolen).

Lad mig sige det sådan, under den her opstart som jeg havde, så tror jeg sgu nok der var nogen der var rendt fra pladsen (ny didaktiker i erhvervsskolen).

Ovenstående citater maler et billede af, hvor udfordrende det kan være at være ny didaktiker i erhvervsskolen. Det er dog ikke alene selve undervisningen, der bidrager til at gøre tiden som ny underviser udfordrende. Det er også "alt det uden om undervisningen", der fylder og gør arbejdet som erhvervsskoleunderviser endnu mere komplekst.

For mit vedkommende, så har alt det uden om undervisningen overrasket mig. Altså hvor meget der er, kontaktelærefunktion og alt det med praktikplads og ja alt det, der sådan er udenom og som ikke er decideret undervisning (ny didaktiker i erhvervsskolen).

Det er almindelig praksis, at nyansatte relativt hurtigt (nogle fra dag 1) skal i gang med at undervise, hvilket bogstaveligt talt beskrives af nye didaktikere som at blive kastet ud på dybt vand og så bare håbe at man kan svømme.

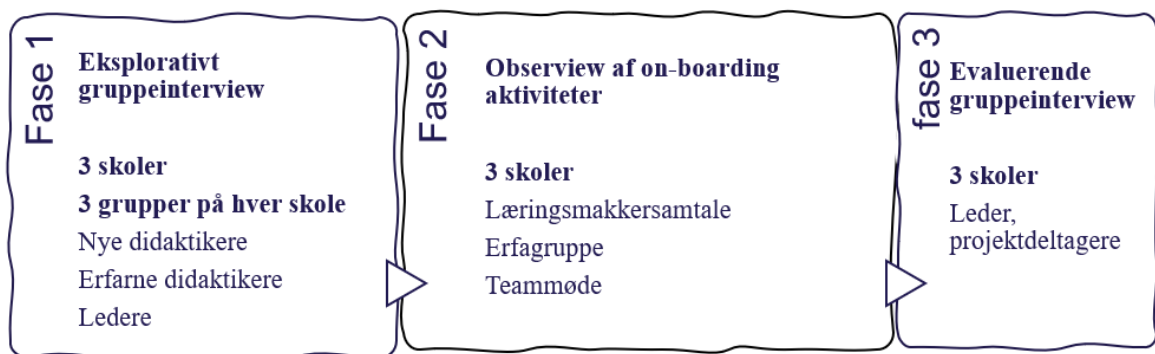
Det var egentlig bare 'kan du komme i morgen' for 'vi har lige en klasse her' og så bliver man bare kastet ud fra broen. Og så er spørgsmålet om man kan man svømme eller ikke? (ny didaktiker i erhvervsskolen).

Ovenstående indikerer behovet for at undersøge og udvikle den didaktiske onboarding af nye undervisere. Som bidrag hertil guides denne rapport af følgende spørgsmål:

Hvad er på spil i onboarding-processen af nye didaktikere i erhvervsskolen, og hvilke læringspraksisser for didaktisk kompetenceudvikling muliggøres i skolernes forskellige typer af onboarding-aktiviteter?

UNDERSØGELSESDSIGN

Det overordnede formål med forskningsprojektet er at producere viden, der kan bidrage til at udvikle og forbedre skolernes didaktiske onboarding af nye ansatte undervisere. Undersøgelsen er baseret på pragmatismens erkendelsesinteresse (Bernstein, 2010), hvilket betyder, at de indsigter, der er produceret i projektet, ikke må betragtes som objektive og passive afspejlinger af virkeligheden. Viden og indsigt i projektet er derimod skabt gennem aktive interaktioner mellem forskeren og projektets deltagere (Elkjaer & Simpson, 2011). Undersøgelsen er kvalitativ og er forløbet over tre faser, hvor forskningsindsatsen løbende er tilpasset projektets udvikling. Forskerens analytiske fund er under alle tre faser kommunikativt og pragmatisk valideret med den tværgående projektgruppe. Derefter er resultaterne præsenteret og diskuteret lokalt på skolerne og på tværgående workshops og på den måde løbende bidraget til at kvalificere skolernes udviklingsarbejde.



Fase 1: Eksplorativt gruppeinterview

Formålet med undersøgelsens indledende fase var at opnå en dybere forståelse af, hvad der er på spil, når nye undervisere starter på erhvervsskolen. Uden at lade undersøgelsen være begrænset af en forudbestemt teoretisk ramme, var blikket bredt rettet mod, hvilke sammenhænge og forhold som nye undervisere, kolleger (mere erfarne didaktikere) og pædagogiske ledere oplever at være på spil i onboarding-processen. Det eksplorative gruppeinterview, som metode, kan beskrives som en medieret dialog mellem deltagere og forsker, hvor deltagerne

undervejs tilskyndes til at forholde sig til hinandens udsagn (Halkier,2002). På hver af de tre skoler gennemførtes tre gruppeinterviews med de ovenfor nævnte grupper.

Fase 2: Observerview

Formålet med forskningsprocessens fase 2 var at undersøge skolernes onboarding-aktiviteter, som de udspillede sig i en konkret situation. Her anvendtes Observerview som en metode til både at producere data og skabe et læringsrum for såvel deltagere som forsker (Kragelund, 2013). Observerview-metoden bestod af to dele. Først observerede forskeren en onboarding aktivitet, som var eksemplarisk for de tiltag, skolen havde valgt at udvikle og afprøve i projektet. Umiddelbart efter observationen fulgte en reflekterende samtale mellem forskeren og den eller de nyansatte, der deltog i aktiviteten. Forskeren stillede spørgsmål, men både forskeren og deltagerne reflekterede over den situation, de netop havde deltaget i.

Fase 3: Evaluerende Interview

Forskningsprocessens tredje fase fungerer formativt evaluerende for skolernes videre arbejde med onboarding af nye didaktikere. Formålet er altså ikke at evaluere projektet resultat som sådan, men derimod at indfange, hvad skolernes som organisation har lært af at deltage i projektet, og betydningen heraf for den fremtidige onboarding- indsats. På hver af de tre skoler er der afviklet et gruppeinterview med forskellig sammensætning af projektledere, undervisere samt pædagogiske ledere og konsulenter.

I alle tre undersøgelses faser er interview lydoptaget og transskriberet for analytisk bearbejdning af hvad der på spil i onboarding processen af nye didaktikere og hvilke læringspraksisser der muliggøres.

DUALITETER PÅ SPIL

Overskriften 'Dualiteter i spil' beskriver en empirisk syntese af, hvad der kan siges at være spil i onboarding-processen af nye didaktikere i erhvervsskolen. Dualitet betyder dobbelthed og skal her netop forstås som sådan, som samtidige forhold der udgør et spændingsfelt mellem modsatrettede og til tider modstridende kræfter. Projektet peger på, at nye didaktikere må navigere i en række dualiteter og at viden om disse kan bidrage til at forstå noget af det, der

kan udfordre nye didaktikere og følgelig kunne tage højde for dualiteterne i den didaktiske onboarding. Det skal pointeres, at dualiteterne i sig selv ikke er noget dårligt, der skal udlignes eller opløses i onboarding-processen. Argumentet er derimod, at dualiteternes spænding kan fungere som katalysatorer for refleksion og læring. I det følgende præsenteres de tre dualiteter, som skolerne fandt, var særligt bidragende for udviklingen af de lokale onboarding-design.

Ekspert og Novice

Læseren genkender muligvis begreberne ekspert og novice fra Dreyfuss-brødrenes taksonomi for tilegnelse af færdigheder, hvor 'novicen' beskrives som den uerfarne, der må lede efter fakta, der kan hjælpe til at forstå og agere i situationen, og 'eksperten' som den, der intuitivt og kropsligt kan agere kompetent (Dreyfus & Dreyfus, 1991). Som det følgende vil vise, befinder nye didaktikere i erhvervsskolen sig i en slags taksonomisk spænding mellem på den ene side at være ekspert på sit fag (sygeplejerske, elektriker, kok mv) og på den anden side at være på ukendt grund, og uden erfaringer der kan hjælpe til at afkode hvad der sker i undervisningen.

Jeg var forvirret og havde overhovedet ikke noget overblik, men det var jo også bare at komme ind og det er så dét her der skal undervises i (ny didaktiker i erhvervsskolen).

Mange nye didaktikere motiveres til at vælge lærergerningen, fordi de opfatter sig selv som eksperter inden for deres fagområde, og deres ønske om at dele deres faglige passion og stolthed med eleverne er en central drivkraft.

På en eller anden måde at få smittet af på dem, at man skal være fagligt stolt af det man går og laver. Få dem til at synes om det (ny didaktiker i erhvervsskolen).

Det var derfor jeg søgte ind for at lære fra mig. Det var det, jeg gerne ville. Jeg synes selv jeg var dygtig, men jeg kan godt mærke nu at arg (ny didaktiker i erhvervsskolen).

Som ny didaktiker i erhvervsskolen opdager man hurtigt, at opgaven ikke er så ligetil. Man finder sig i en ny praksis, hvor de handle- og tænkeværktøjer, man tidligere har anvendt intuitivt som faglært, ikke længere er anvendelige i den aktuelle praksis.

Jeg følte lidt til at jeg kom som ekspert og landende her og blev så lige banket tilbage og tænkte 'bum nu er du bare novice igen' ” (erfaren didaktiker i erhvervsskolen).

Jeg betragter mig selv som en rigtig dygtig faglært, men jeg kan godt mærke at når jeg står der i klasserummet, så er der, det der med klasserumsledelse. Det bliver svært lige pludselig (ny didaktiker i erhvervsskolen).

Mange nye undervisere oplever det som en voldsom omvæltning at pludselig stå i en ny praksis uden viden og erfaring at støtte sig til. Den erhvervsfaglige ekspertise bliver derfor det sikre fundament, og det er afgørende for, hvad det vil sige at være en dygtig underviser.

En dygtig underviser han skal kunne sit fag og lære det fra sig (ny didaktiker i erhvervsskolen).

I bestræbelserne på at være en dygtig underviser bruger nye didaktikere meget tid og mange kræfter på at sætte sig ind i undervisningens indhold. Som en af de nye didaktikere fortæller, gælder det om at være 100 % forberedt på undervisningens faglige indhold.

Jeg var virkelig godt forberedt, for jeg skal sørge for at være 100 % forberedt, så jeg selv kunne svare på alle spørgsmål [...] jeg skal vide mere end dem [eleverne] (ny didaktiker i erhvervsskolen).

Som ovenstående citat illustrerer, er det vigtigt for nye undervisere at fremstå som eksperter der har de rigtige svar og kan forklare stoffet for eleverne.

Så skal jeg jo så være så dygtig at jeg kan forklare hvordan de skal gøre det (ny didaktiker i erhvervsskolen).

Nye didaktikers behov for at fremstå som eksperter bliver udfordret, når de står over for at skulle undervise i emner, hvor det faglige indhold falder uden for deres faglige ekspertise.

Jeg kan jo forberede mig herfra og til helvede, men hvis de så stiller et spørgsmål som jeg ikke er forberedt på, og min faglige viden ikke rækker. Hvis der er noget, jeg ikke ved på forhånd, så kan jeg jo læse op på det, men hvis jeg står i undervisningen og min faglige viden ikke rækker, det er der, jeg bliver i tvivl (ny didaktiker i erhvervsskolen).

Helt beskeden så synes jeg altså, at jeg har været en af de dygtige i mit fag – men denne her undervisning har sat mig under et fagligt pres, som jeg slet ikke havde forventet. Du kan undervise i én ting mandag – og så kan du stå i noget helt andet den næste dag, og det forventes bare, at du kan hoppe rundt i det (ny didaktiker i erhvervsskolen).

Opsamlende dækker dualiteten: **Ekspert og Novice** over nye didaktikers udspændthed mellem erhvervsfaglig ekspertise og didaktisk "uvidenhed". Det skal pointeres, at denne dualitet på mange måder er en naturlig følge af, at mange undervisere begynder deres karriere i erhvervsskolen uden didaktisk viden eller erfaring. Spørgsmålet er da heller ikke, hvordan dualiteten opløses. Spørgsmålet for skolerne i projektet har derimod været, hvordan man håndterer dualiteten i onboarding-processen på en måde, der kan bidrage til at opbygge didaktisk kompetence - både individuelt og organisatorisk.

(Om)Forme og Formes

En anden af de dualiteter, der viser sig at være på spil i onboarding-processen af nye didaktikere, er spændingen mellem; på den ene side en organisatorisk forventning om, at den nye underviser skal bidrage til at (om)forme (påvirke, udfordre) den eksisterende didaktiske praksis.

Det værste er da, hvis der kommer en spritny og du så siger... der er helt fint,

at de falder i og kører nøjagtig samme tråd, som vi har gjort. For så får vi jo ikke rigtig noget udvikling ud af det (erfaren didaktiker i erhvervsskolen).

Og på den anden side en forventning om at den nye underviser lader sig forme – og indpasser sig den eksisterende didaktiske praksis.

”Der er noget der skal ensrettes og på den måde er den nye underviser en slags elev” (Leder i erhvervsskolen)

Dualiteten mellem at skulle (om)forme og lade sig forme kommer særligt til udtryk i samarbejdet mellem nye didaktikere og de erfarne kolleger. Det ser ud til, at nye didaktikere primært bruger deres erfarne kolleger til at få gode råd og anvisninger vedrørende praktiske forhold (hvordan maskinerne fungerer, IT-systemer, fraværsprocedurer osv), og i mindre grad (sjældent) bruges kollegerne til at drøfte didaktiske spørgsmål. Mens nogle af de nye didaktikere oplever, at de erfarne kolleger er nysgerrige og åbne over for de nye perspektiver, de kan bringe ind i samarbejdet, oplever andre, at det kan være meget vanskeligt at få lov til at udfordre og på den måde omforme den eksisterende praksis.

Hvis man prøver at foreslå en eller anden ændring, eller en anden måde at gøre tingene på, så bliver det mange gange taget som lidt et personligt angreb på det faglige. Der er vi ikke åbne nok til at vi kan udvikle hinandens materialer og sparre med hinanden på den måde (ny didaktiker i erhvervsskolen).

Generelt er der på de deltagende skoler en organisatorisk forventning om, at man som ny didaktiker selv formår at balancere dualiteten mellem at (om)forme og lade sig forme. Tendensen er dog, at kollegerne som de mere erfarne didaktikere helst ser, at nye didaktikere træder varsomt frem og ikke vil ændre det hele fra starten.

Så kan der jo også være nogle helt nye som ... som kommer og synes, at det hele skal ændres den første dag, inden de egentlig har nået at prøve noget af, så det også en opgave for os ligesom at tale ind i, at nu kan du måske også lige prøve

noget af det vi allerede har, og se hvordan det fungerer inden vi sådan lige vender hele bøtten i vejret, sådan lige fra start af, ikke? (erfaren didaktiker i erhvervsskolen).

[..]man tager måske ikke altid lige højde for som ny, at der er nogle andre, der faktisk har gjort sig nogle erfaringer og overvejelser ind i, hvordan tingene er opbygget og hænger sammen. [...] men sådan havde jeg det også selv, da jeg startede, at jeg synes, at det var meget bedre, hvis man gjorde sådan og sådan og sådan (erfaren didaktiker i erhvervsskolen)

Opsamlende handler dualiteten: **Omforme** og **formes** over, at nye didaktikeres på den ene side forventes at kunne bidrage med noget, der kan forme den eksisterende praksis, og på den anden side skal de også lade sig forme, så de passer ind. Det er heller ikke for denne dualitet et spørgsmål om, at man i onboarding-processen skal vælge den ene side af dobbeltheden til eller fra, men derimod et spørgsmål om, hvordan onboarding-processen kan imødekomme og håndtere spændingen.

Begreber og Begribe

Dualiteten eller spændingen mellem begreber og begribe handler om nye didaktikers kamp for at skulle håndtere undervisningens praksis og samtidig tilegne sig nogle af de teoretiske begreber om pædagogik og didaktik, der hører undervisergerningen til. Umiddelbart synes der måske ikke at være en spænding mellem det at begribe og begreber, fordi begreber jo netop er noget, vi bruger til at begribe verden og praksis med. Men for den nye didaktiker kan begreber opleves som distancerende og ikke særlig hjælpsomme som redskab til at gennemføre undervisning. Det er et gennemgående træk, at nye didaktikere efterspørger konkrete redskaber og enkle greb, der kan hjælpe dem med at "knække koden" til undervisningsrummet.

For mig er det mere nogle helt lavpraktiske værktøjer, der gør at jeg kan komme i gang som formidler, som jeg har manglet allermest. Men jeg behøver ikke kende alle teorierne. Jeg har mere brug for én der kan fortolke dem, og koge dem ned

til nogle få enkle værktøjer så jeg kan komme i gang (ny didaktiker i erhvervsskolen).

Erhvervsskolerne forsøger på forskellig vis at imødekomme nye didaktikers behov for konkrete greb, men spændingen opstår, hvis begreberne bliver for abstrakte og præsenteres uden konkrete handlingsanvisninger. Efter at have hørt om begrebet 'differentiering' fortæller en ny didaktiker:

Jeg kunne godt følge tråden i det, men hvordan jeg skal strukturere en undervisning efter de principper, det har jeg altså ingen anelse om (ny didaktiker i erhvervsskolen).

Når man som ny didaktiker ikke kender og forstår et begrebs indhold og betydning, kan mødet med et begreb som 'differentiering' gøre, at praksis kan synes endnu sværere at begribe.

Det er sgu da så akademisk. Jeg har brug for at kunne se på et ungt menneske og fornemme om han er ked af det eller glad og om han trives. Fortæl mig for fanden hvordan jeg kan arbejde med de ting (ny didaktiker i erhvervsskolen)

Som ny didaktiker er man, som tidligere beskrevet, meget optaget af at få styr på undervisningens indhold, hvorfor det med de pædagogiske og didaktiske begreber bliver noget, der i første omgang må skubbes til side.

Jeg har nok at gøre med at hænge i med faget, så alt det med det pædagogiske, det kommer totalt... For mit vedkommende bliver det sat til side og så formidler jeg det jeg ved med bedste besked oppe ved tavlen (ny didaktiker i erhvervsskolen).

Selvom tilegnelse af pædagogiske begreber kommer i anden række, er nye didaktikere opmærksomme på, at det også er nødvendigt at lære eller tilegne sig et nyt fagsprog for at indgå i skolens faglige kollegaskab.

Men at jeg så rigtig godt kunne tænke mig at lære noget om de teorier bag ved og kunne håndtere måske sætte nogle navne på. Det kunne måske gøre det lidt lettere at arbejde med det, og måske vil jeg tale lidt det samme sprog som de andre i afdelingen (ny didaktiker i erhvervsskolen).

Man kommer her som ny underviser og er forpligtet på at differentiere og man ved ikke hvad det vil sige at differentiere. Vi har jo ikke samme forståelse og sprog om pædagogikken [...], og det kan jeg jo se tydeligt på de nye kollegaer som ikke taler det samme sprog (erfaren didaktiker i erhvervsskolen).

Skolernes nye didaktikere peger samstemmende på, at de har brug for hjælp til at oversætte nogle af de mange teoretiske begreber om pædagogik og didaktik til konkrete handlinger i praksis.

Kunne vi ikke bare koncentrere os om nogle få enkelte ting – og prøve at arbejde lidt med det (ny didaktiker i erhvervsskolen.)

Opsamlende kan man sige, at empirien peger på en kunstig dualitet mellem **Begreber og Begribe**. Kunstig, fordi begreber jo netop skal hjælpe os med at begribe praksis, men for mange og for abstrakte begreber kan gøre undervisningspraksis endnu sværere at begribe. Det handler derfor (endnu engang) ikke om, at man som organisation skal vælge den ene side af dualiteten til eller fra i onboarding-processen. Men derimod om, hvordan viden om dualiteten kan bidrage til udviklingen af didaktisk onboarding på en måde, hvor begreber faktisk bidrager til at begribe praksis.

I de foregående afsnit er spørgsmål om dualiteternes betydning for onboarding-processen på skolerne tilbagevendende. Som nævnt flere gange, er svaret ikke at forsøge at udligne eller opløse dualiteterne, men derimod at bruge dem som tænke- og refleksionsredskaber i den onboarding-proces, der skal bidrage til didaktisk kompetenceudvikling. Spørgsmålet, vi endnu ikke har fået stillet, er: hvad er didaktisk kompetence, og hvad er det i så fald, onboarding-

processen sigter mod at opbygge. I det følgende præsenteres derfor projektets teoretiske ramme til at forstå didaktisk kompetence.

DIDAKTISK KOMPETENCE I ERHVERVSSKOLEN

I modsætning til uddannede skolelærere findes der ingen generelt accepterede rammer for, hvad en erhvervsuddannelsesunderviser skal vide og kunne (Francisco, 2020). Det særlige ved erhvervsskoleunderviseres kompetence afdækkes dog empirisk i et internationalt studie af erhvervsuddannelsespædagogik (Hanley et al., 2018). I studiet fremhæver Hanley fire fundamentelle kompetence-elementer som erhvervsskoleundervisere må besidde:

Erhvervsfaglig viden

Proces- og relationsforståelse (hvad skal der til i undervisningen for at understøtte læring),

Pædagogisk og didaktisk viden (teoretisk viden / begreber om undervisning og læring)

Didaktisk dømmekraft.

Erhvervsuddannelsesundervis kompetence består altså både ekspertise inden for det område, de underviser i (frisør, bogføring, VVS osv.) og samtidig viden og forståelse for didaktik og pædagogiske processer (Francisco, 2020). Undersøgelsen siger dog ikke noget om indholdet af den didaktiske dømmekraft. For at få hold om dette, altså didaktisk dømmekraft, har vi fundet inspiration i Erling Lars Dales teoretiske konceptualisering af didaktisk kompetence.

Selvom Dales teoriapparat har afsæt i professionsforskning (lærerprofessionen), kan teorien være hjælpsom til også at forstå, hvad det vil sige at have didaktisk kompetence i erhvervsskolen.

Didaktisk kompetence kommer ifølge Erling Lars Dale til udtryk på tre praksisniveauer:

K1: Kompetence til at gennemføre undervisning i interaktion med eleverne.

K2: Kompetence til at planlægge og evaluere relevante undervisningsaktiviteter

K3: Kompetence til at diskutere og reflektere kritisk over undervisning og undervisningsplaner og selv udvikle didaktisk teori (Dale, 1998)

Didaktisk kompetence er ifølge Dale baseret på en komplementær indre relation mellem at gennemføre undervisning (K1), at planlægge og evaluere (K2) og at opbygge didaktisk teori. Hvilket med andre ord betyder, at der er sammenhæng mellem det, man teoretisk siger om di-

daktik og pædagogik uden for undervisningen, og den måde man planlægger, evaluerer og endelig det, man gør i undervisningsrummet, også kaldet didaktisk rationalitet. Dales argument er, at det er den indre relation (didaktisk rationalitet) mellem de tre kompetenceniveauer, der skaber didaktisk professionalitet. En vigtig pointe er, at kompetenceniveauerne ikke alene knytter sig til den enkelte underviser. Kompetenceniveauerne afspejler lige så vel organisationens (altså erhvervsskolens) pædagogiske professionalitet.

Med afsæt i Dale kan didaktisk dømmekraft forklares som et resultat af samspillet mellem Dales K1, K2 og K3-niveau. Didaktisk dømmekraft er således et udtryk for underviserens kompetence til, i situationen, at analysere og evaluere med henblik på at justere sin praksis. Didaktisk dømmekraft er dog ikke noget, der bor i den enkelte, men konstitueres af fællesskabets normer og værdier for hvad der anses for god undervisning (Pedersen, 2017). Dales argument er ligeledes, at didaktisk kompetence og didaktisk dømmekraft er et organisatorisk anliggende. Det betyder, at relationen mellem skolens praksisniveauer; at underviser (K1-niveau), at planlægge undervisning (K2-niveau) og at frembringe begreber om undervisning (K3-niveau), siger noget om skolen som en professionel pædagogisk organisation (Dale, 1998).

Dualiteter i spil og didaktisk kompetenceudvikling.

I dette afsnit diskuteres kort dualiteter i spil i relation til ovenstående teoretiske greb om erhvervsskoleunderviseres didaktisk kompetence.

Ser vi i første omgang på de nye underviseres som individer, er kompetencen i høj grad baseret på deres erhvervsfaglige viden og ekspertise, hvilket afføder en forståelse af, at *'en dygtig underviser skal kunne sit fag og lære det fra sig'*. Samtidig efterspørger nye didaktikere konkrete værktøjer og redskaber der kan hjælpe dem til i undervisningsrummet.

Jeg har ingenting. Jeg er håndværker for fanden og jeg gør hvad jeg kan med hjertet, men det er hvad jeg har af værktøjer (ny didaktiker i erhvervsskolen)

Man kan overordnet sige, at nye undervisere er optaget af didaktisk kompetence på K1 niveau, altså hvordan man gennemfører undervisning i interaktion med eleverne. Når nye didaktikere efterspørger redskaber, er de i gang med at opøve didaktiske kompetencer på K2 niveau, som handler om at kunne planlægge og evaluere relevante undervisningsaktiviteter. Selvom nye

undervisere generelt udsætter det med at tilegne sig didaktiske begreber, er de også opmærksomme på, at teorier om didaktik og pædagogik vil give kompetencer til at diskutere og reflektere kritisk over undervisning - altså på K3 niveau.

Så længe jeg bare skal forholde mig til mig selv er det let at sige, hvad der gik galt, men når jeg skal finde ud af hvorfor, mangler jeg ord. (ny didaktiker i erhvervsskolen).

Udfordringen er dog, at nye didaktikere ofte oplever, at de pædagogiske og didaktiske begreber er ubehjælpelige, abstrakte og distancerede fra praksis. Konsekvensen kan derfor være, at der sker en afkobling mellem K1-niveau (at gennemføre undervisning) og K2- og K3-niveau, hvilket i Dales optik vil være problematisk for udviklingen af didaktisk dømmekraft. Dette kalder på en organisatorisk opmærksomhed på, hvordan onboarding-processen kan bidrage til at skabe en intern relation mellem K1, K2 og K3-niveau samt på. Og hvordan man kan anerkende nye underviseres erhvervsfaglige ekspertise, uden at fremelske nye underviseres forståelse af didaktisk kompetence som erhvervsfaglig ekspertise.

Som skrevet i rapportens indledning betragtes onboarding som en dialektisk og social læringspraksis, hvilket betyder, at onboarding processen tilskyndes til at aktivere læring og kompetenceudvikling for både individet (den nye didaktiker) og for organisationen som sådan.

(Sprogøe & Elkjaer, 2010). Spørgsmålet er derfor, hvad vi får øje på, når vi ser på dualiteterne i samspil med skolernes didaktiske kompetenceniveau. Dualiteten mellem at omforme og lade sig forme sætter samspillet mellem nye underviseres individuelle didaktiske kompetenceudvikling og skolernes udvikling af samme på spidsen.

En af de vigtigste ting som vi har fået ud af det, og det var også en af de der dualiteter, man skal jo ikke tro at fordi der kommer en nye medarbejder så er de helt dumme og novicer. De kommer med deres egen erfaringer ind i det her som vi faktisk kan lære noget af (projektleder).

Noget af det, der også træder frem i dualiteten mellem ekspert og novice, er, at nye underviseres faglige ekspertise som didaktisk kompetenceelement har svært ved at få plads og italesættes som noget, der i et eller andet omfang skal aflæres eller transformeres til noget andet.

De nye undervisere skal lære at de ikke skal være eksperter og lade være med at give løsninger i undervisningen (leder erhvervsskolen)

De [nye undervisere] må give køb på noget for at opbygge noget andet" (erfaren didaktiker)

Hvorvidt ovenstående citater (ud af mange tilsvarende) er et udtryk for, at den erhvervsfaglige ekspertise, som didaktisk kompetenceelement, vurderes som mindre betydningsfuld, eller om det er et udtryk for skolernes presserende behov for brede undervisningskompetencer (man skal kunne undervise i flere fag, på flere niveauer), skal her være usagt. Men dermed også sagt at man som skole må spørge sig selv, hvilken didaktisk status den erhvervsfaglige kompetence skal have, når man arbejder med didaktisk onboarding.

Helt beskeden så synes jeg altid at jeg har været en af de dygtige i mit fag – men det her [at undervise] har sat mig under et fagligt pres som jeg slet ikke havde forventet. Det er så bredt. Du skal undervise i en ting mandag – og så kan du stå i noget helt andet den næste dag (ny didaktiker)

I første omgang var det med blikket rettet mod effektiv udvikling af nye underviseres didaktiske kompetence, at skolerne trådte ind i projektet, hvorfor ideen om didaktisk onboarding blev tegnet som en proces, hvor nye didaktikere blev gjort til genstande for læring. Skolerne fik dog hurtigt øje på konsekvenserne og rettede derfor i højere grad blikket mod det organisatoriske udviklingspotentiale, der også følger med didaktisk onboarding. Potentialet ligger blandt andet i samspillet mellem didaktisk onboarding af den enkelte underviser og udvikling af skolernes pædagogiske professionalitet (den interne relation mellem de didaktiske kompetenceni-

veauer K1, K2, K3). Noget af det, der dukker op i projektet som et uudnyttet udviklingspotentiale, er typen af spørgsmål, som nye didaktikere stiller til deres kolleger (erfarne didaktikere). Vi kan se, at de typiske spørgsmål, der stilles, er rettet mod K1-niveauet. Det drejer sig om praktiske spørgsmål til procedurer og IT-systemer samt spørgsmål vedrørende fagets indhold. Svarene bliver derfor også handlingsanvisende og afklarende for at kunne gennemføre undervisning. Man kan altså sige, at de uformelle eller uorganiserede didaktiske samtaler mellem nye didaktikere og deres erfarne kolleger retter sig mod K1-niveauet. Der gemmer sig altså et didaktisk udviklingspotentiale i at muliggøre spørgsmål og samtaler, der skaber eller udfordrer den interne relation mellem K1, K2 og K3-niveau. Netop fordi nye underviserne er didaktiske novicer, har de et godt afsæt for at stille oprigtige spørgsmål om undervisningens hvorfor, rettet mod både K2 og K3-niveauet. Ved at spørge til undervisningens hvorfor muliggøres en organisatorisk læringspraksis, hvor antagelser om læring og didaktiske ståsteder kan udforskes (Lund, 2022). Modsat bidrager spørgsmål til undervisningens *hvorfor* også til at opbygge den individuelle undervisers professionelle dømmekraft, fordi didaktisk dømmekraft konstitueres af fællesskabets normer og værdier for hvad der anses for god undervisning (Pedersen, 2017) og fordi den undervisernes didaktisk ræsonnementer styrkes (Dale, 1998; Lund, 2022).

TRE SKOLER - TRE TILGANGE TIL DIDAKTISK ON-BOARDING

I denne del af rapporten undersøges hvilke læringspraksisser for didaktisk kompetenceudvikling der muliggøres i skolernes forskellige typer af onboarding aktiviteter.

På baggrund af indsigter fra projektets første fase besluttede skolerne sig for at udvikle og afprøve tre forskellige typer af didaktiske on-boarding aktiviteter:

Skole1: Forløb med '**Læringsmakker**', hvor nyansatte undervisere sammen med en kollega/erfaren underviser drøfter didaktik, pædagogik og underviserrollen.

Skole 2: Forløb med '**Læring i teams**', et fælles rum for medarbejdere i afdelinger/enheder til kontinuerligt at reflektere over og forbedre undervisningspraksis

Skole 3: Forløb med 'Erfagruppe', et rum hvor nyansatte undervisere sammen kan drøfte og didaktik, pædagogik og underviserrollen

Det er muligt at tilgå konkrete beskrivelser og materiale til de forskellige design på Randers Social- og Sundhedsskoles hjemmeside: www.sosuranders.dk

I det følgende præsenteres først on-boardingaktiviteter som de beskrives af skolerne selv, hvorefter det diskuteres hvilken læringspraksis der muliggøres.

Læringsmakker

Skole 1's ambition er at udvikle og afprøve et onboarding-design, som er praktisk anvendeligt og kan bruges af hele organisationen. Skolens erfaring fra tidligere projekter er, at indsætter skal være instruerende, simple og lavpraktiske. Målet med læringsmakkerforløbet er at støtte nye didaktikere i den daglige undervisningspraksis og samtidig inspirere den erfarne kollega til at reflektere over egen undervisning. Til forløbet er der udviklet en rammebeskrivelse, program og samtaleguide til brug af læringsmakkeren. Forløbet understøttes af en pædagogisk værktøjskasse og en liste over mulige samtaleemner: a. Opstart af undervisning (Klare mål / Hvad skal vi lære i dag?) b. Opfølgning på dagens undervisning. c. Klasseledelse d. Relationskompetence e. Didaktisk kompetence f. Feedback.

Indsatsen beskrives af skolens centrale aktører som

[..]en indslusningsordning af nye medarbejdere, der sigter mod, at man som helt ny medarbejder ved, hvordan man agerer i undervisningen og hvordan man håndterer konflikter(...) de nye skal køre sammen med en erfaren, så de kan se, hvordan man tager styringen på klasserummet osv (projektleder.)

Den nye didaktiker er altså under oplæring hos en mere erfaren kollega, som kan give råd og anvisninger til, hvordan undervisning gennemføres i interaktion med eleverne (niveau K1). Der muliggøres således det, som man kan betegne som **en mesterlærerpraksis for didaktisk kompetenceudvikling**. Læringsmakkerforløbets primære formål er at imødekomme nye didaktikers behov for at have én at gå til med nogle af de mange spørgsmål, man kan stå med som ny.

Det ville have været rart, hvis man havde én, der kunne hjælpe én den første uge (ny didaktiker i erhvervsskolen).

Risikoen ved en mesterlærerpraksis er, at nye didaktikere blot følger med flokken og reproducerer gældende didaktiske praksis (K1-niveau) uden at forholde sig kritisk til deres eget didaktiske ræsonnement. En udfordring, som én af de nye undervisere forsøger at sætte ord på.

Nej, der følger jeg bare med flokken. Så lytter jeg til, hvad de gør, og så prøver jeg at falde ind, altså så godt jeg nu kan. Så har jeg jo min måde at undervise på, fordi så har jeg jo ikke dem, så er jeg nødt til at gøre det på min måde, men ellers følger jeg. Jeg synes ikke, jeg kommer frem og laver den dybe tallerken, som du gør (ny didaktiker i erhvervsskolen).

Styrken ved mesterlærerpraksis i didaktisk onboarding er, at en læringsmakker kan give nye undervisere en direkte indføring i skolens didaktiske praksis og kollektivets normer og værdier for god undervisning (Pedersen, 2017), hvormed læringsmakker fungerer som rollemodel/mester for didaktisk dømmekraft. Erfaringer fra projektet peger på, at et læringsmakkerforløb har potentiale til at opbygge didaktisk kompetence, hvis den læringspraksis, der skabes mellem den erfarne kollega (mester) og den nye didaktiker, stimulerer til didaktiske refleksioner. Samtalen må, med Dales begreber, ikke udelukkende handle om K1-niveau (at gennemføre undervisningen), men også integrere K2-niveau (planlægge og evaluere undervisningsaktiviteter) og K3-niveau (diskutere og reflektere kritisk). På skole 1 har man ved hjælp af en samtaleguide søgt at stimulere til en didaktisk samtale om samspejlet mellem de tre kompetenceniveauer. En sådan mesterlærerpraksis har vist sig vanskelig at rammesætte og facilitere, da den både kræver dialogiske og refleksive kompetencer samt en samtidig indsigt i didaktiske og pædagogiske begreber. Desuden påpeger en af de nye didaktikere, at et læringsmakkerforløb også kræver, at begge parter tør indrømme, at undervisning kan være svær.

Man kan jo gøre det her på flere forskellige måder. Man kan jo bare svare og så gå hjem og tænke, at det er noget lort, eller også kan man være ærlig og sige, at jeg synes sku ikke det her fungerer så godt (ny didaktiker i erhvervsskolen).

Nogle af mine kolleger kan jeg godt tale med om det. Nogle siger det har jeg slet ikke problemer med og det passer jo ikke (ny didaktiker i erhvervsskolen).

Opsamling: Læringsmakkerforløbet (Skole1) muliggør en **mesterlærepraksis** for didaktisk kompetenceudvikling. Indsatsen involverer én-til-én forhold mellem nyansat og erfaren underviser omkring didaktik, pædagogik, og underviserrollen og inkluderer samtaleguide og pædagogisk værktøjskasse. Formålet med læringsmakkeforløbet er at støtte nye didaktikere i daglig undervisningspraksis og samtidig inspirere erfarne kollegaer til at reflektere over egen undervisning.

Didaktisk onboarding som mesterlærepraksis støtter primært nye didaktikere på erhvervsskoler i undervisningens gennemførelse (K1-niveau) og kan give anledning til en didaktisk samtale, der styrker begge parter didaktiske dømmekraft. Udfordringen ved mesterlærerpraksis er, at nye undervisere ikke udvikler didaktisk dømmekraft, men blot adopterer eksisterende praksis.

Læring i teams

Skole 2 ønsker at udvikle og afprøve et onboarding-design, der matcher skolens igangværende arbejde med at de-privatisere undervisningen og opbygge professionelle læringsfællesskaber.

En af projektdeltagerne forklarer:

Det hænger sammen med den proces, at vi prøver at gå væk fra den privatpraktiserende faglærer til et professionelt læringsteam – hvor vi er mere sammen om undervisningsopgaven. Men igen, fordi vi vil gerne væk fra det med at du gør det og så gør jeg det (projektgruppedeltager)

Skolen vil med "Læring i teams" flytte fokus fra onboarding som værktøjskassetænkning til onboarding som noget, der sker gennem kollektive refleksive processer. Formålet med 'læring i

teams' er at ramme-sætte og facilitere et rum, hvor medarbejderne i teams sammen kan reflektere over undervisningspraksis.

Inden vi gik i gang med projektet, kunne man godt høre: kan man ikke lave en værktøjskasse og et turbo forløb for den enkelte. Men når det handler om at skabe refleksion – så er det jo ikke nok med det (projektgruppedeltager).

Med "læring i teams" muliggøres en **kollektiv læringspraksis for didaktisk kompetenceudvikling**, hvor "hvordan alle nye, såvel som erfarne har mulighed for at byde ind og lære noget". Konkret afprøver skolen en model for læring i teams, hvor en erfaren didaktiker inviteres til at præsentere sit arbejde i forbindelse med Diplom i Erhvervspædagogik (DEP). Intentionen er at bringe oplæggets pædagogiske og didaktiske begreber i spil i en fælles refleksion. Med Dales begreber er intentionen altså at etablere et rum, hvor kollektivet ræsonnerer over relationen mellem K1, K2 og K3 niveau og derigennem opbygger didaktisk kompetence hos både teamet og den nye didaktiker. En udfordring ved denne praksis er dog, hvorvidt og hvordan de begreber, der præsenteres, sættes i spil på en måde, som faktisk skaber fælles refleksion over sammenhængen mellem begreber og undervisningspraksis.

Man får da også reflekteret og man går da også derfra med noget. Jeg sidder bare og gør nogle betragtninger og så går jeg og arbejder en lille smule med det – men jeg forventer ikke at der kommer noget konkret ud af det (ny didaktiker)

En anden udfordring er, at begreberne hentet fra Diplomuuddannelsen let kan blive for mange og for abstrakte, så man risikerer, at nye didaktikere føler sig dårligt hjulpet.

Jeg er bange for, at det blev for højtflyvende. For mig er det mere noget helt lavpraktisk, jeg har brug for, der gør, at jeg kan komme i gang som formidler, men jeg behøver ikke at kende alle teorierne. Jeg har mere brug for en, der kan fortolke dem og koge dem ned til nogle få enkle værktøjer, som jeg kan komme i gang med (ny didaktiker på erhvervsskolen).

Den nye didaktiker efterspørger i ovenstående citat hjælp til at skabe sammenhæng mellem K1, K2, og K3 niveau. Præsenteres der i bestræbelserne på dette, for mange og for abstrakte begreber, risikerer denne type læringspraksis at skabe distance mellem undervisningens gennemførelse og den didaktiske begrebsverden.

Jeg kunne godt følge tråden i det, men hvordan jeg skal strukturere en undervisning efter de principper – det har jeg ingen anelse om. Men det giver da meget god mening, det han [erfaren underviser på DEP] sagde. Jeg håber bare at han [erfaren underviser på DEP] har haft mere end 10 minutter til at forstå det han fremlagde for jeg forstod det da ikke.

Styrken ved 'læring i teams' er, at den kollektive læringspraksis skaber afsæt for fælles didaktisk kompetenceudvikling; det er altså ikke kun den nye didaktiker der anses som den lærende, men hele teamet.

Det jeg har fået øjnene rigtig meget op for, er novicens værdi - altså den nyes værdi ind i teamet – at få gjort det klart for teamet men også at den nye du kommer med noget. Så man ikke bare føler at det er bare mig der skal fyldes på og jeg kan ingen ting. Det styrker i samtalen og det styrker også den man sidder overfor som kommer ind i en ny verden.

Opsamling: Læring i teams (Skole 2) muliggør **en kollektiv læringspraksis** for didaktisk kompetenceudvikling. Formålet med 'læring i teams' er at nye undervisere integreres i organisationens opbygning af professionelle læringsfællesskaber og flytter fokus fra individuel værktøjskassetænkning til kollektive refleksive processer. I 'læring i teams' anvendes didaktiske og pædagogiske begreber fra Diplom i Erhvervspædagogik (DEP) som grundlag for refleksion og udvikling af didaktisk kompetence ved at styrke relationen mellem undervisningens gennemførelse (K1), planlægning og evaluering (K2), samt kritisk refleksion (K3). Risikoen er, at de begreber og teorier, der præsenteres, er for abstrakte eller overvældende for nye didaktikere og dermed øge spændingen mellem begreberne og forståelsen.

Erfagruppe

Skole 3's intention med 'Erfagruppe' som onboarding tiltag er at skabe et refleksivt og kompetenceudviklende rum, *hvor undervisere kan mødes og dele både tvivl, fejlbarligheder og succeser med hinanden* (skolens designbeskrivelse). Erfagruppens møder er struktureret omkring principper fra aktionslæring, og det overordnede formålet er at danne nye didaktikere til skolens måde at tænke og tilgå pædagogisk og didaktisk udvikling.

Det med at være i tvivl det er simpelthen et vilkår, som man skal kende fra dag 1 som ny underviser (projektdeltager.)

En af skolens leder beskriver målet med Erfagruppen som didaktisk onboarding på følgende vis.

Vi giver meget mere rum til, at man stille og roligt kan blive masseret ind i organisationen med det, man har med sig, men også med fokus på den undervisningskvalitet, vi gerne vil have i klasserummet. Vi har fokus på trygheden ved at være sammen med andre nye, der er ligesindede (leder i erhvervsskolen).

Med Erfagruppen flyttes fokus fra didaktisk onboarding af den enkelte nye medarbejder til fokus på at skabe et kompetenceudviklende fællesskab for nye didaktikere. Antagelsen er, at et trygt fællesskab kan skabe rum for udforskning af praksis og derigennem didaktisk kompetenceudvikling. Skolens antagelse er, at didaktisk dømmekraft udvikles ved kontinuerligt at udforske tvivl og usikkerhed forbundet med undervisning. Erfagruppen muliggør **en fællesskabende og udforskende læringspraksis for didaktisk kompetenceudvikling**, hvor gensidig tryghed ses som fundamentet. Et par af de nye undervisere forklarer:

Det at mærke at vi alle er i den her proces og at vi er meget jævnbyrdige, fordi dem, man deler kontor med [erfarne didaktikere], der er vi måske ikke helt så jævnbyrdige. Det er okay at føle sig ny og være i tvivl, det giver mig en ro og tryghed (ny didaktiker i erhvervsskolen).

Det er vigtigt at føle, at man ikke står alene på en øde ø. Selv om man kan få nogle gode fif fra kolleger. Så er det godt at være nye sammen og få oplevelsen af, at det ikke er mig, der er helt åndsvag, det giver en eller anden ro (ny didaktiker).

Styrken ved Erfagruppen er, at nye underviser i et trygt rum kan øve sig i didaktiske ræsonnementer på en måde hvor didaktiske begreber langsomt sættes i spil.

Man er begyndt, i et trygt rum sammen at få et sprog og greb om det[undervisning] så man faktisk kan tale med (ny didaktiker)

Erfagruppen kan bidrage at opbygge nye underviseres didaktiske kompetence men kan også bidrage til at styrke skolens pædagogiske professionalitet (Dale, 1998), fordi gruppens måde at tilgå udvikling gennem udforskning understøtter skolens måde at opbygge didaktisk kompetence.

Forudsætningen for det her er usikkerhed og det er tvivl. Og det er noget, at vi som lærende organisation hele tiden skal sørge for at arbejde med. Det er ikke kun noget du skal arbejde med, men det sker omkring dig hos de erfarne undervisere, hos lederne og på skolen, at vi arbejder i det rum leder)

En af skolens erfarne didaktikere ser erfagruppen som et trygt afsæt for at nye didaktikere i andre sammenhænge kan og tør indgå i pædagogiske drøftelser med erfarne didaktikere.

Jeg er blevet klar over hvor vigtigt det var at skabe det her rum til tryghed og refleksion og det er sådan en stepping stone til at komme videre til at åbne op for de andre i kollegagruppen og med lederne. De [nye didaktikere] føler sig klædt på til at tage drøftelserne (erfaren didaktiker)

Risikoen ved erfagruppen som fællesskabende og udforskende læringspraksis for didaktisk kompetenceudvikling er, at der skabes en intern og isoleret tillidszone som privilegerer nye undervisere fællesskab.

Projektet er i stigende grad kommet til at handle om hvor er det vi laver de her tillidszoner – og hvordan er det de her rum alligevel kan udveksle erfaring og viden til andre- der er vi stadig en afsøgende proces (leder i erhvervsskolen).

En anden udfordring er at den fællesskabende og udforskende læringspraksis i sin natur ikke leverer handlingsanvisninger og konkrete værktøjer fordi formålet netop er at udforske, undersøge og stille kritiske spørgsmål. Risikoen er derfor at nye undervisere overlades til sig selv at planlægge og gennemføre undervisning (K2 og k1 niveau).

Opsamling: Erfagruppe (skole 3) muliggør **en fællesskabende og udforskende læringspraksis** for didaktisk kompetenceudvikling. Formålet er at skabe et rum, hvor nye undervisere kan mødes for at dele erfaringer og udforske usikkerhed og tvivl. Møderne i Erfagruppen er strukturerede omkring principper fra aktionslæring som metodisk afsæt for udvikling af didaktisk kompetence. Fundamentet for erfagruppen er gensidig tryghed og anerkendelsen af nye perspektiver. Risikoen ved erfagruppe som didaktisk onboarding er, at der etableres et isoleret fællesskab, og at det stærke fokus på refleksion og udforskning kan efterlade nye didaktikere uden konkrete værktøjer til planlægning og gennemførelse af undervisning.

INDSIGTER OG UDSYN

I tilknytning til projektet : *Udvikling af nye didaktikers professionelle dømmekraft*, undersøger denne rapport følgende:

Hvad er på spil i onboarding processen af ny didaktikere i erhvervsskolen og hvilke læringspraksisser for didaktisk kompetenceudvikling muliggøres i skolernes forskellige onboarding aktiviteter?

Med afsæt i empiriske data fra projektet peger undersøgelsen på, at der i onboarding-processen af nye didaktikere i erhvervsskolen er en række 'Dualiteter i spil'. I denne sammenhæng

præsenteres de tre dualiteter, som alle tre skoler fandt særligt betydningsfulde for deres måde at forstå og tilgå didaktisk onboarding.

Ekspert og Novice

Om(forme) og forme

Begreber og begribe

I udvikling og afprøvning af de konkrete onboarding-aktiviteter har skolerne brugt dualiteterne som tænke- og refleksionsredskaber der kan bidrage til at kvalificere didaktisk onboarding af nye didaktiker i erhvervsskolen.

I projektet opereres med en forståelse af erhvervsskole-underviseres didaktiske kompetence som et resultat af både **erhvervsfaglig viden** og **didaktisk dømmekraft**. Som hjælp til at begribe indholdet af didaktisk dømmekraft trækkes i undersøgelsen på Erlin Lars Dales teoretiske konceptualisering af didaktisk professionalitet. Dales argument er at didaktisk dømmekraft er et udtryk for relationen, eller didaktisk rationalitet mellem følgende tre kompetenceniveauer:

K1: Kompetence til at gennemføre undervisning i interaktion med eleverne.

K2: Kompetence til at planlægge og evaluere relevante undervisningsaktiviteter

K3: Kompetence til at diskutere og reflektere kritisk over undervisning og undervisningsplaner og selv udvikle didaktisk teori (Dale, 1998)

Argumentet er desuden, at didaktiske kompetencer og didaktisk dømmekraft ikke er individbåret, men en kollektiv og organisatorisk kompetence. Det betyder, at relationen mellem skolens praksisniveauer; at underviser (K1-niveau), at planlægge undervisning (K2-niveau) og at frembringe begreber om undervisning (K3-niveau), siger noget om skolen som en professionel pædagogisk organisation (Dale, 1998).

Projektets deltagende skoler udviklede og afprøvede tre forskellige typer af didaktiske onboarding aktiviteter: **'Læringsmakker'**, **'Læring i teams'** og **'Erfagruppe'** - aktiviteter der muliggør tre forskellige typer af læringspraksis for didaktisk kompetenceudvikling:

Mesterlærerpraksis

Kollektiv refleksionspraksis

Fællesskabende og udforskende læringspraksis

De tre typer af læringspraksisser understøtter på forskellig vis både en individuel didaktisk kompetenceudvikling og opbygning af skolens didaktiske dømmekraft. Samtidig må de læringspraksisser der muliggøres også ses som afspejling af skolernes forskellige måder at strukturere og orkestrerer samspillet mellem kompetenceniveauerne (k1, k2 og k3) i det daglige.

Projektets indsigter accentueret et behov for at erhvervsskoler generelt retter blik og handlinger mod didaktisk onboarding. Ikke kun af nød, fordi medarbejderomsætningen er høj og fordi skolerne har brug for at nye undervisere hurtigt kan levere undervisning af høj kvalitet. Men også fordi alt andet ikke er *i orden*.

Vi har jo ikke før haft det med, at man som ny kunne følge med hinanden, og nu får vi muligheden for at lære hinanden op. For mange gange er ny undervisere bare blevet kastet ud i det, og det er ikke i orden (projektgruppedeltager).

Her er sket nogle ændringer. Fra at tro, at alle nye undervisere der lander bare, kan gå ind og tage en undervisning. Til at sige at det er ikke ok at behandle nye undervisere på den her måde, fordi det er, altså bare ikke er sådan at gå ind og i undervise. For et år siden har vi aldrig talt om hvordan man tager imod, men nu har vi talt om det på de sidste 5 møder (erfaren didaktiker i erhvervsskolen).

Undersøgelsen har vist, at onboarding og didaktisk kompetenceudvikling af nye undervisere ikke kan isoleres fra den måde, man som skole generelt forstår og tilgår didaktisk kompetenceudvikling, herunder betydningen af underviserens erhvervsfaglige ekspertise. Projektet kalder som følge heraf på, at man på erhvervsskolerne generelt forholder sig ledelsesmæssigt og organisatorisk til den måde, man rammesætter og faciliterer skolens didaktiske kompetenceudvikling med henblik på at opbygge pædagogisk professionalitet. I den sammenhæng giver projektet anledning til at øge fokus på erhvervsskoleunderviseres arbejdspladslæring og i højere grad anerkende den store del af erhvervsskoleunderviseres læring, som faktisk finder sted på arbejdspladsen (Smith, 2020; Billett, 2001).

Onboarding af nye didaktikere er en kompleks problemstilling, hvilket betyder, at der ikke findes (heller ikke med denne rapport) klare svar og anvisninger på, hvad der er det gode og rigtige at gøre. Til gengæld får man først rigtig øje på, hvor kompleks en læringspraksis onboarding af nye didaktikere er, når man forsøger at løse problemet. Bedst som skolerne mente, at de havde fundet den rette løsning, viste der sig nye udfordringer og perspektiver. Budskabet med undersøgelsen er derfor også, at man som erhvervsskole må eksperimentere og udforske sig frem for at finde et onboarding-design, der ikke for altid, men for nuværende kan bidrage til at opbygge didaktisk dømmekraft hos underviserne og i organisationen.

REFERENCER

- Billett, S. (2001). *Learning through work: workplace affordances and individual engagement*. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214
- Bernstein, R. J. (2010). *The pragmatic turn*. Polity.
- Bound, H. (2011). Vocational education and training teacher professional development: Tensions and context. *Studies in Continuing Education*, 33(2), 107–119.
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2011.554176>
- Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og professionalitet* (2. udgave). Klim.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1991). *Intuitiv ekspertise: Den bristede drøm om tænkende maskiner*. Munksgaard.
- Duch, H., Lang, N. R., & Nielsen, M. T. (2022). Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik: Et afsæt for udvikling af praksis. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i udvikling*, 7(1), Article 1. <https://doi.org/10.7577/sjvd.4743>
- Duch, H., Nistrup, U., Egendal, J., Marcussen, B., & Højlund, C. (2018). Udvikling af diplomuddannelse i erhvervspædagogik på baggrund af resultater fra projekter. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 1–18. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.18831>
- Duch, H. S. (2019). Udvikling af en identitet som lærer. *På Diplom. at Lære Som Voksen*, 49–56.

- Elkjaer, B., & Simpson, B. (2011). Pragmatism: A lived and living philosophy. What can it offer to contemporary organization theory? *Philosophy and Organization Theory*, 32, 55–84.
[https://doi.org/10.1108/s0733-558x\(2011\)0000032005](https://doi.org/10.1108/s0733-558x(2011)0000032005)
- Fejes, A., & Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 27(3), 265–283.
<https://doi.org/10.1080/13639080.2012.742181>
- Francisco, S. (2020). What novice vocational education and training teachers learn in the teaching workplace. *International Journal of Training Research*, 18(1), 37–54.
<https://doi.org/10.1080/14480220.2020.1747785>
- Halkier, B. (2002). Fokusgruppeinterview. Frederiksberg og Roskilde: Samfundslitteratur og Roskilde Universitetsforlag.
- Hjarsbech, J., & Riis, A. M. (2023). *STOR PERSONALEOMSÆTNING PÅ ERHVERVSSKOLERNE*. AXSELFUTURE.
- Kragelund, L. (2013). The obser-view: A method of generating data and learning. *Nurse Res*, 20, 6–10. <https://doi.org/10.7748/nr2013.05.20.5.6.e296>
- Lund, L. (2022). *Didaktisk skoleledelse* (1. udgave). Dansk Psykologisk Forlag.
- Pedersen, C. (2017). *Om dømmekraften*. Akademisk Forlag.
- Smith, E. (2020). Afterword: A fresh look at workplace learning for VET teachers. *International Journal of Training Research*, 18(1), 84–92.
<https://doi.org/10.1080/14480220.2020.1757890>
- Smith, E., & Yasukawa, K. (2017). What makes a good VET teacher? Views of Australian VET teachers and students. *International Journal of Training Research*, 15(1), 23–40.
<https://doi.org/10.1080/14480220.2017.1355301>
- Sprogøe, J., & Elkjaer, B. (2010). Induction – organizational renewal and the maintenance of status quo. *Society and Business Review*, 5(2), 130–143.
<https://doi.org/10.1108/17465681011055550>
- Volmari, K., Helakorpi, S., & Frimodt, R. (2019). *Competence Framework for VET Professions: Handbook for practitioners*. CEDEFOP, Finnish National Board of Education.

Wheelahan, L. (2014). *Literature review: The quality of teaching in VET*. L.H. Martin Institute for Higher Education Leadership and Management Melbourne Graduate School of Education University of Melbourne.