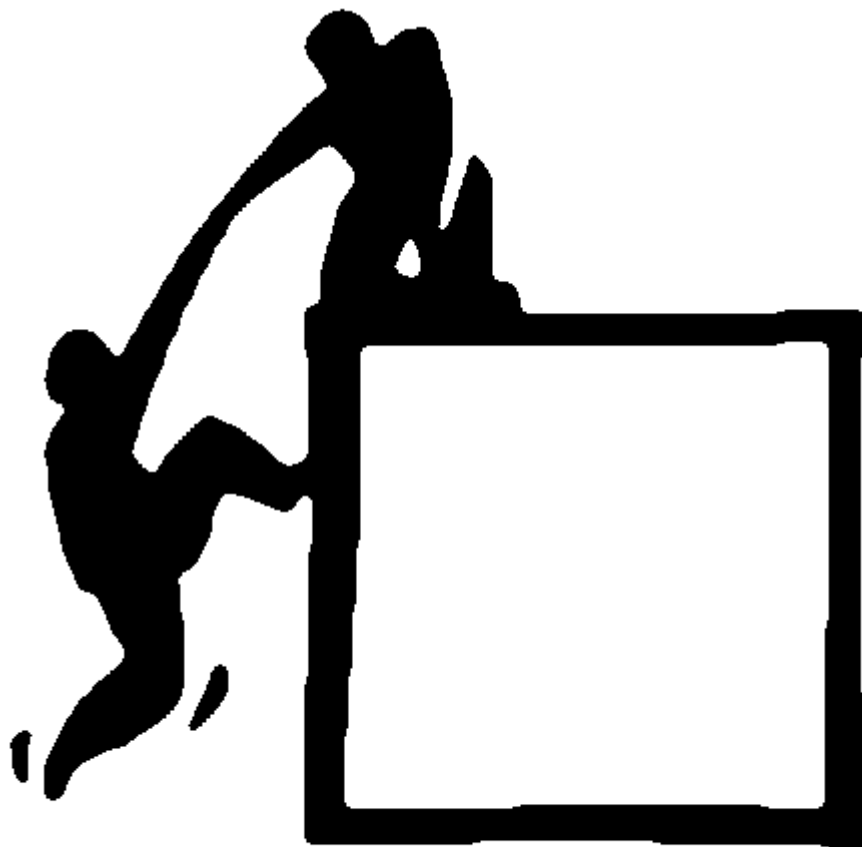


BLØDE MÅL AD NYE VEJE

Tværgående evaluering af forsøg med fjernundervisning
og bløde mål i Arbejdsmarkedsuddannelserne



Videncenter for Læreprocesser
Aalborg Universitet
2002

FORORD

Denne rapport fremlægger resultaterne af projektet ”Tværgående evaluering af forsøg med fjernundervisning i arbejdsmarkedsuddannelser, der indeholder bløde mål” (se bilag 1). Evalueringen bygger på to forsøgsprojekter gennemført i efteråret 2001, dels et forløb for dagplejere gennemført ved Københavns Socialpædagogiske seminarium, dels et forløb for social- og sundhedsassistenter gennemført ved social- og sundhedsskolerne i Fredericia og Skive. Begge uddannelser blev gennemført som IT-støttet fjernundervisning. Begge forsøgsprojekter blev evalueret af de pågældende skoler, men herunder var det fra starten aftalt, at der skulle gennemføres en tværgående evaluering, som skulle belyse muligheder og vanskeligheder ved at anvende IT-støttet fjernundervisning i arbejdsmarkedsuddannelser, som indeholder bløde mål. Det er denne tværgående evaluering, som her fremlægges.

Det er Efteruddannelsesudvalget for det Pædagogiske Område og Social- og Sundhedsområdet, EPOS, som har taget initiativ til den tværgående evaluering. Efteruddannelsesudvalget har ønsket af fremme fjernundervisning inden for sit område med henblik på at nå en større del af sin målgruppe, og har derfor ønsket at få belyst, om denne pædagogiske form gav særlige vanskeligheder ved uddannelser, hvor bløde mål som f.eks. kommunikation og omsorg spiller en væsentlig rolle. Det er hensigten, at rapporten skal udgøre en del af grundlaget for EPOSs fortsatte arbejde med IT-støttet fjernundervisning. Både de to forsøgsprojekter og den tværgående evaluering har modtaget støtte fra Arbejdsmarkedsstyrelsens Tværgående Udviklingspulje (TUP), som er oprettet for at støtte projekter, hvis mål er den fortsatte udvikling af arbejdsmarkedsuddannelserne på tværs af uddannelser og skoler.

Evalueringen er gennemført og rapporten er udarbejdet af Tem Frank Andersen og Brian Kjær Andreasen, som begge er ph.d.-stipendiater ved Videncenter for Læreprocesser. Arbejdet er blevet fulgt og kommenteret af to andre medarbejdere ved Videncenter for Læreprocesser, uddannelseskonsulent Lone Krogh og direktør Palle Rasmussen. Desuden er arbejdet blevet fulgt og kommenteret i en styregruppe med deltagelse af medarbejdere fra EPOS, fra de medvirkende skoler samt fra Undervisningsministeriets kontor for arbejdsmarkedsuddannelser.

Palle Rasmussen
Direktør
Videncenter for Læreprocesser

INDHOLDSFORTEGNELSE

Forord.....	2
Indholdsfortegnelse	3
Resumé.....	5
Kapitel 1 Introduktion	10
1.1. Bløde uddannelsesmål.....	10
1.2. Fjernundervisning	11
1.3. Læsevejledning	12
Kapitel 2. Metode.....	14
Kapitel 3. Kort præsentation af projekter.....	20
3.1. Væsentlige træk ved projekterne.....	20
3.2. Børns Leg.....	21
3.3. Kirurgisk fordybelse.....	24
Kapitel 4. Fokus på erfaringerne	29
4.1. Den teknologiske dimension.....	29
4.1.1. Anskaffelse af hardware, installation og introduktion til software.....	29
4.1.2. Afklaring af IT-kompetencer og behov for opkvalificering	32
4.1.3. Forholdet mellem faglige og tekniske aspekter i uddannelsesforløbet	35
4.1.4. Forventninger til uddannelsen: IT-aspektet som en selvstændig motivationsfaktor for ønsker om deltagelse.....	37
4.1.5. IT-kompetencerne og de ”personlige sejre”.....	39
4.2. Den pædagogiske dimension	41
4.2.1. Fagligt indhold og deltagerudbytte	42
4.2.2. Undervisningsmaterialer	45
4.2.3. Organisering af fjernundervisningen.....	50
4.2.4. Roller i fjernundervisningen	55
4.3. Den organisatoriske.....	58
4.3.1. Information og informationskanaler	58
4.3.2. Kendskab til fjernundervisningsformen, information om uddannelsesforløbet og nysgerrighed omkring IT-delens relevans for arbejdspraksis.....	59
4.3.3. Ledelsesmæssige valg af systemer og applikationer.....	66
4.3.4. Efteruddannelse af underviserne	68
4.3.5. Samarbejdet mellem skoler og arbejdssteder; erfaringer og perspektiver	69
4.3.6. Forsøgsprojekter og driftsmodeller	70
4.3.7. Visioner og rammestyring.....	70
4.3.8. Evaluering af bløde mål i Arbejdsmarkedsuddannelserne.....	71
Kapitel 5. Konklusion & handlingsanvisninger	73
5.1. Konklusion	73
5.2. Handlingsanvisninger.....	82
5.2.1. Deltagerforudsætninger:.....	82
5.2.2. Deltagernes IT-kvalificering	83
5.2.3. Fjernundervisningens krav til skriftlighed	83

5.2.4. Valg af teknologisk platform	83
5.2.5. Information og informationsformidling	83
5.2.6. Inddragelse af arbejdsstederne	84
5.2.7. Underviserkvalificering.....	84
5.2.8. Erfaringsopsamling og materialesamlinger.....	84
5.2.9. Etablering af driftsmodeller for fjernundervisning	85
Kapitel 6. Perspektivering.....	86
6.1. Inspirationsseminar	86
6.2. Undervisernes IT-kvalifikationer	88
6.3. Afsluttende seminar om underviserrollen	92
Bilag 1. TUP-ansøgningen	94
Bilag 2. Spørgeskema til underviserne.....	97
Bilag 3. Dynamisk Evalueringskema 1-2	101
Bilag 4. Slutevalueringskema	103
Bilag 5. Opgørelse af slutevalueringens lukkede spørgsmål	109
Bilag 6. Interviewguides	111
Bilag 7. Uddannelsesledere (Spørgeguide udformet af EPOS)	114
Bilag 8. Seminarprogram	115
Bilag 9. Underviserseminar i Fredericia	118
Bilag 10. Adresseliste.....	119
Bilag 11. Referencer & litteratur.....	120

RESUMÉ

Bløde mål ad nye veje er en evaluering af to forsøg med fjernundervisningsforløb for dagplejere og social- og sundhedsassistenter. Projekterne demonstrerer, at når man tilrettelægger fjernundervisning med fokus på praksis, refleksion og fleksible undervisningsmaterialer, så åbner der sig en ny horisont, hvor ikke blot deltagere men også undervisere aktivt indgår i et miljø med nye arbejdsformer, nye tankemåder og nye samarbejdsformer. Hvis fjernundervisning, gennem en god tilrettelæggelse og udvikling af undervisningsmaterialer, formår at sætte den enkelte deltagers refleksioner over praksis i centrum, så synliggøres også den personlige læreproces, og de bløde kvalifikationer bliver en opnåelig uddannelsesmæssig målsætning.

Bløde mål ad nye veje er et TUP-projekt (dvs. støttet af Arbejdsmarkedsstyrelsens Tværgående Udviklingspulje), og har til hensigt dels at præsentere og systematisere en række væsentlige erfaringer med fjernundervisning indenfor disse områder, og dels at give et billede af hvilke krav fjernundervisning stiller og hvilke muligheder som den åbner indenfor rammerne af to konkrete Arbejdsmarkedsuddannelser. *Bløde mål ad nye veje* er en *fælles* evaluering, som omhandler pædagogiske, teknologiske og organisatoriske overvejelser af *tværgående gyldighed*. Evalueringen har til opgave at tilvejebringe et forbedret grundlag for en løbende udvikling af flere og mere fleksible afholdelsesformer i Arbejdsmarkedsuddannelserne.

Fælles for forløbene er deres arbejde med bløde uddannelsesmål. Bløde uddannelsesmål er et begreb som muliggør, at man stiller skarpt på bestemte aspekter ved menneskelige kvalifikationer på såvel et individuelt/mellem-menneskeligt som et fagligt/personligt område. En blød kvalifikation er således en persons evne til i det faglige og professionelle arbejde at bruge sine kvalifikationer (færdigheder, holdninger, viden), hvor dette er påkrævet. Et andet fællestræk ved forløbene er deres arbejde med fjernundervisning. Fjernundervisning i arbejdsmarkeds-uddannelsernes betegner en afholdelsesform, hvor deltagere og undervisere ikke befinder sig på samme sted, og hvor undervisningen kan foregå forskudt i tid.

Det nye i disse forsøg er *kombinationen* af bløde uddannelsesmål og fjernundervisning. I forsøgene har denne blanding af bløde uddannelsesmål og fjernundervisning udspillet sig indenfor en række pædagogiske idealer om praksisnærhed og refleksion. Idealet har været at deltagernes egen praksis udgjorde ”rammen”, mens refleksion udgjorde ”nøglen” til udvikling af bløde kvalifikationer.

Bag disse overordnede ligheder er projekterne dog blevet gennemført under forskellige vilkår, ikke mindst hvad angår tidshorisont, bemanning, IT-kvalificeringsstrategi og antal af involverede arbejdspladser.

Det metodiske grundlag for evaluering har været flerstrengt. Der er blevet anvendt flere forskellige og supplerende metoder, først og fremmest interview og spørgeskemaer. Tilsammen præsenterer disse datakilder en række fællestræk for projekterne indenfor en teknologisk, en pædagogisk og en organisatorisk dimension.

Den teknologiske dimension omhandler brugen af IT-redskaber og de færdigheder, som er nødvendige for at kunne anvende dem. Den pædagogiske dimension handler om, hvordan uddannelserne opnår en sammenhæng mellem de bløde uddannelsesmål, udvikling af undervisningsmaterialer og en meget tæt kobling mellem teori og praksis. Og i den organisatoriske dimension tematiseres forskellige systembetragtning af forløbene, ikke mindst i forhold til uddannelsesrammen, ledelsesmæssige erfaringer og arbejdspladsernes rolle i forløbene.

I den *teknologiske dimension* peger evalueringen på, at projekterne havde opstartsproblemer af forskellig karakter. Uanset undervisernes store arbejdsindsats har disse problemer været en kilde til frustration blandt deltagerne. Problemer af denne slags er dog, i en vis udstrækning, uundgåelige i projekter, som forsøger sig med fjernundervisning for første gang. På trods af den indledende frustration, som deltagerne oplevede, var et kendetegn blandt deltagerne, at de faktisk forventede at blive bedre IT-brugere. For arbejdspladsernes vedkommende var det klare forventninger om bedre IT-færdigheder, om end disse forventninger til en IT-teknisk kvalificering hang snævert sammen med forventningerne om, at deltagerne i stigende grad blev i stand til at tro på sig selv, at blive i stand til at reflektere over praksis og at turde modtage udfordringer. Arbejdsstedernes forventninger gik både på de IT-tekniske og de bløde uddannelsesmål.

Et fællestræk ved projekterne har været, at vægtning mellem det tekniske og det faglige indhold har forskudt sig gennem undervisningsforløbene. Såvel undervisere som deltagere har oplevet, at de tekniske aspekter "fyldte meget" i begyndelsen af forløbet og kun gradvist afgav plads for mere fag relevant indhold. I evalueringen diskuteres betydning af denne forskydning som udtryk for normale vilkår i afviklingen af denne type af uddannelser. Evalueringen viser samtidig, at arbejdsgiverne ikke anser det som vigtigt, hvorvidt deltagerne lærer bestemte programmer at kende, blot de lærer noget om computere – og på et personligt plan føler, at de har lært noget som de efterfølgende kan bringe med sig til deres arbejdsplads.

Et yderligere fællestræk ved projekterne er, at der blev gjort en aktiv indsats for at afdække deltagernes IT-færdigheder. I begge tilfælde blev der brugt et spørgeskema, som samtidig indeholdt spørgsmål om deltagernes adgang til IT-udstyr. Denne indsats gav et billede af en gruppe deltagere, hvor kun et mindretal var helt uden tekniske IT-færdigheder. Resten af deltagerne havde visse, om end ikke fuldt tilstrækkelige IT-færdigheder. Derfor igangsatte begge projekter initiativer med henblik på at opkvalificere deltagerne. Disse initiativer blev grebet forskelligt an. I det ene projekt blev der iværksat en komprimeret IT-kvalificeringsstrategi, som betød at man hurtigt fik sat fokus på det faglige indhold, men som til gengæld var meget ressourcekrævende. I det andet projekt tilrettelagde man en løbende strategi (i form af at integrere et PC-brancheret modul), hvilket gav et mere jævnt ressourceforbrug, men som til gengæld gav udslag i vedvarende IT-tekniske problemer.

I den *pædagogiske dimension* peger evalueringen på, at projekterne har givet deltagerne en bredere horisont for at kunne handle og selv tage initiativ i praksis.

Men også i forhold til en mere grundlæggende hensigt om at skabe forandring på et holdnings- og værdimæssigt niveau (i forhold til de personlige kvalifikationer) har forløbene givet deltagerne ”blod på tanden” og ”lyst til at lære mere”. Deltagerne beskriver selv refleksion som evnen til ”at kunne se nuanceret på situationer i arbejdet”, at ”kunne fordybe sig” eller det at ”lære at reflektere i stilhed og tænke tanker”. I sammenhæng med bløde uddannelsesmål indebærer refleksion, at deltagerne både arbejder med egne forståelser og opfattelser, og er i stand til at omsætte disse til handlinger. Erfaringen viser, at deltagere sagtens kan reflektere i praksis, men at reflektere over praksis kræver nye tidslommer og et andet rum til fordybelse.

I forbindelse med udvikling af materialer, er det fælles for projekterne, at underviserne har tænkt ”stof” på en ny måde. Begge projekter gjorde i et vist omfang brug af en portfolio-metodik, hvori man sammentænkte deltagernes refleksioner med deres praksiserfaringer, og hvor denne sammenhæng i sig selv udgjorde en væsentlig grundbestanddel af undervisningsmaterialet. For evalueringen er det en central pointe, at undervisningsmaterialer til brug i fjernundervisningsforløb kræver en bredere opfattelse af, hvad undervisningsmaterialer er. Undervisningsmaterialerne er dynamiske i den forstand, at de løbende skabes i en refleksiv dialog mellem deltagere og undervisere. Et andet aspekt ved materialer, som evalueringen peger på er, at undervisningsmaterialer (og teknisk støttematerialer) skal tænkes ind i forhold til hele forløbet.

Evalueringen peger videre på et interessant aspekt ved brug af skriftlighed i fjernundervisning. På den ene side er skriftligheden et særdeles vigtigt element for evnen til at kunne reflektere. På den anden side udgør skriftligheden potentielt en hindring for deltagernes udvikling af en sådan kvalifikation, hvis deltagerne har problemer i forhold til at kunne læse og skrive. Skriftligheden har samtidig betydning for underviserens rolle i fjernundervisningen. Projekternes erfaringer peger nemlig på, at underviserne gennem deres skriftlighed er nødt til skabe en ”stemthed”, der bygger på åbenhed, seriøsitet og hensynsfuldhed. Det er underviserens erfaring, at et sådan ”miljø” bedst fremmes i samarbejde med andre undervisere, hvor man kan opsøge feedback og hente gensidig støtte. Projekternes pædagogiske erfaring er, at når sådanne miljøer skabes, ikke blot blandt undervisere, men også blandt deltagerne udgør fjernundervisning en platform for nye arbejdsformer, nye tankemåder og nye samarbejdsformer.

Fjernundervisning aktualiserer nye roller for såvel underviseren som deltageren. Underviseren skal i fjernundervisning kunne tænke i udfordringer, handlingsoplæg og læreprocesser. Hun skal samtidig være en god planlægger, og besidde et didaktisk overblik over læringsmiljøet og processerne. For deltageren gælder det, at hun skal være selvdisciplineret, evne at holde sig selv igang, samt være god til at formidle sine refleksioner på skrift.

I den *organisatoriske dimension* peger evalueringen på, at information om uddannelserne er vigtig. De involverede skoler havde et højt informationsniveau i forhold til arbejdspladserne, men i et enkelt tilfælde fandt denne information ikke vej til de repræsentanter på arbejdsstederne, som havde interesse i den. Det er en

ledelsesmæssig opgave at tage de rigtige skridt til at sikre sig, at informationen når de steder hen, hvor den er tiltænkt. I projekterne har arbejdsstederne generelt givet udtryk for en vis ambivalens mellem hhv. en positiv nysgerrighed overfor projekterne og en usikkerhed i forhold til deres form.

Evalueringen afdækker, at der på arbejdspladserne findes en række forskellige selektionskriterier som udgør grundlaget for udvælgelse af deltagere til uddannelserne. Nogle arbejdspladser er meget selektive og strategiske i deres kriterier, mens andre i højere grad satser på bredde i etablering af rammerne for en mere generel opkvalificeringsstrategi. Det var ydermere kendetegnende for nogle af arbejdspladserne, at de ligeledes havde gjort sig strategiske overvejelser om ”deling” af de nye kvalifikationer, som deltagerne måtte have med sig ”hjem” efter uddannelsens afslutning.

En yderligere erfaring fra projekterne omkring det organisatoriske er, at det er en ledelsesmæssig opgave at have øje for såvel pædagogiske fordele som ulemper ved at kunne inddrage praksis og praksiserfaringer i fjernundervisningsforløb, ikke mindst i forhold til samspillet mellem arbejdstid og uddannelsestid. I projekterne har det virket befordrende for deltagerens faglige selvforståelse, men virket frustrerende for arbejdspladserne, at deltagerne har vekslet mellem uddannelse og arbejde – mellem refleksion og handling. Vekselsprincippet er derfor en vigtig, men ikke problemfri faktor i etableringen af praksisrelaterede uddannelsesforløb.

Projekternes erfaringer fortæller videre, at evaluering eller valg af evalueringsmetoder også er et ledelsesmæssigt spørgsmål. Denne evaluering er et eksempel på en kvalitativ evalueringsmetode, som er anvendelig ved uddannelser, der omhandler gråzonen mellem et fagligt og et personligt/almment kvalificerende indsatsområde. Uddannelser, der har et kvalitativt sigte må nødvendigvis også operere med kvalitative metoder. AMU-kvalitet er også for fjernundervisning det redskab, som skal anvendes i forbindelse med en formel evaluering af arbejdsmarkedssuddannelser.

Hovedkonklusionen på denne evaluering er, at fjernundervisning kan bidrage til etablering af et læringsrum, der giver deltageren muligheder for refleksion og forandring. Fjernundervisning opøver deltagerens færdigheder i at:

- Kunne fastholde og reflektere over aspekter ved deres egen praksis.
- Kunne indgå i dialoger både mellem deltager/underviser og deltager/deltager.
- Kunne formulere sig i såvel skriftlig som mundtlig form (kommunikative kompetencer).
- Kunne reflektere og eksplicite (skriftligt) såvel rationelle argumenter som holdningsmæssige evalueringer.
- Indadvendt tænkning og udadvendt refleksion og dialog.

Evalueringsens hovedkonklusion er, at uddannelsesforløb som ønsker at fremme bløde uddannelsesmål med fordel kan anvende fjernundervisning. Fjernundervisning er en platform, der sætter den enkelte deltager og sammenhængen mellem teori og praksis i centrum. Herudover giver fjernundervisning underviserne muligheder for,

på meget nært hold, at følge og evaluere deltagernes forandringsprocesser. Fjernundervisning gør den enkelte deltager synlig i undervisningen. Dette er en synlighed, der fremmer opnåelsen af de faglige uddannelsesmål, den personlige læreproces og som styrker den enkeltes faglige og personlige kvalifikationer i forhold til det professionelle arbejde.

God fjernundervisning kræver ikke blot en god tilrettelæggelse, men stiller også nye krav til underviserens rolle og indsigt i undervisningsmaterialernes betydning for den enkelte deltagers læreproces. Det er vores vurdering, at fjernundervisning, som aktivt og systematisk arbejder med deltagernes praksis og som indtænker såvel refleksion som kommunikation, er *en meget hensigtsmæssig platform* for uddannelsesforløb, der har de bløde kvalifikationer som en uddannelsesmæssig målsætning. Graden af deltagelse, og den enkelte deltagers synlighed i forløbet, er måske endda højere end ved et almindeligt undervisningsforløb.

KAPITEL 1.

INTRODUKTION

Fjernundervisning anvendes i dag på stadig flere områder af arbejdsmarkedet. Dette skyldes dels et behov for mere fleksibelt og hurtigere at kunne opkvalificere virksomheders medarbejdere fagligt.

Fokus for denne evaluering er på udvikling og gennemførelse af fjernundervisningsforløb for dagplejere og social- og sundhedsassistenter. Evalueringens overordnede sigte er todelt. For det første er det hensigten at præsentere en række væsentlige (og for projekterne tværgående) erfaringer med fjernundervisning indenfor dette brancheområde. For det andet er det hensigten, at give et billede af hvilke pædagogiske og teknologiske krav og muligheder, fjernundervisning indebærer som afholdelsesform indenfor rammerne af brancheområdet og de konkrete uddannelsesmål.

1.1. Bløde uddannelsesmål

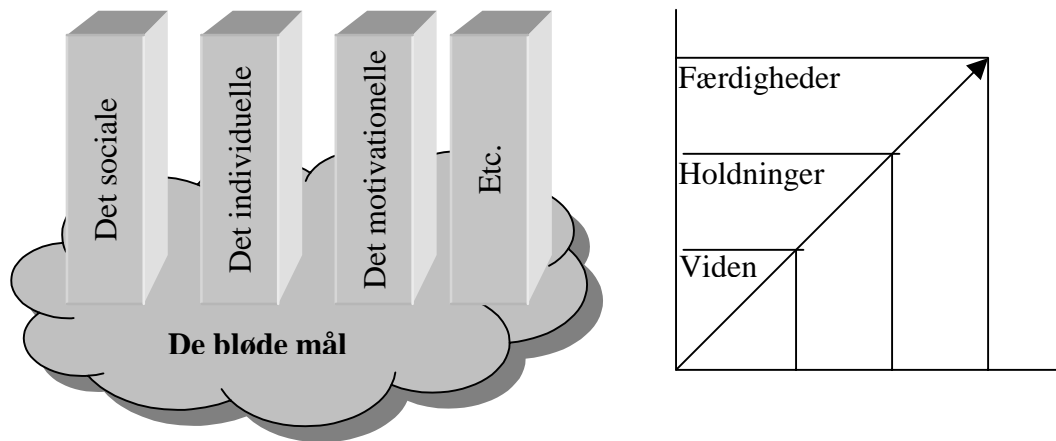
Fælles for de projekter som denne evaluering omhandler er deres fokus på de bløde uddannelsesmål. Det er dog ikke et nyt fænomen, at man i Arbejdsmarkedsuddannelserne tænker uddannelse i forhold til disse kvalifikationer. Allerede i 1997 skrev man f.eks.:

”Udviklingen af de menneskelige ressourcer er i dag helt centralt for et velfungerende dansk arbejdsmarked. [...] Arbejdsmarkedsuddannelserne er også blevet mere orienteret mod almen og personlig kvalifikationsudvikling i og med, at målgruppen for arbejdsmarkedsuddannelserne i 1994 blev udvidet til også at omfatte offentligt ansatte. De nye målgrupper bragte nye typer af uddannelsesbehov med sig. Social- og sundhedsområdet har for eksempel efterspurgt uddannelser, der er rettet mod at udvikle medarbejdernes evne til at håndtere svære situationer i omgangen med klienterne.” (Alment-faglige og personlige kvalifikationer i Arbejdsmarkedsuddannelserne, 1997, s. 2-3.)

Det faglige fokus i projekterne er på hver deres måde et bud på, hvordan dette nye uddannelsesbehov kan efterkommes, og ikke mindst hvordan det kan organiseres rent uddannelsesmæssigt og praktisk – og ikke mindst hvordan det kan organiseres indenfor rammerne af fjernundervisning.

De bløde mål er et begreb som muliggør, at man kan stille skarpt på bestemte aspekter ved menneskelige kvalifikationer på såvel et individuelt og socialt som fagligt og personligt område. Bløde elementer indgår i dem alle. Det bløde vedrører således både det sociale (vores evner til at omgås og kommunikere med andre mennesker) og det individuelle (vores individuelle evner til at forstå og handle). Det vedrører såvel både kvalifikationer, der er bundet til det enkelte individ og kvalifikationer, der aktualiseres i et fællesskab med andre. Et indledende forsøg på at begrebsliggøre det bløde må altså have karakter af en slags *fællesmængde*; en række

af evner og muligheder som går på tværs af de eksisterende typologier; et *tværsnit* som går på tværs af sondringen mellem begreberne *viden, holdninger, og færdigheder*.



Fælles for de karakteristika, der udgør fællesmængden eller tværsnittet ”det bløde” må dog være et element af ”procesafhængighed”. Den bløde kvalifikation må altså forstås som noget, der relaterer sig til *kvalifikationens aktualisering*. En blød kvalifikation udgør altså *muligheden* for, i en *konkret praksis*, at kunne *forandre* det erkendelsesproducerende samspil mellem følelser, fornuft og handlemuligheder. Dette samspil kan manifestere sig på såvel et socialt, individuelt eller motivationelt niveau – i en faglig eller ikke faglig kontekst og på et færdigheds-, videns- eller holdningsmæssigt niveau.

Bløde kvalifikationer er således udtryk for kundskaber eller færdigheder, der finder udtryk i den konkrete praksis – endskønt de i deres ophav ikke nødvendigvis er bundet hertil. I manifesteret form er de bløde kvalifikationer knyttet til de relationer og situationer i hvilke de indgår. En blød kvalifikation er således en persons evne (el. mulighed for) at bruge og nyttiggøre dele af sine sociale, motivationelle, vidensbaserede (mm.) kvalifikationer i en situation, hvor dette er påkrævet.

Hvor kvalificeret (i blød forstand) en bestemt deltager eller medarbejder er, afhænger derfor på den ene side af den enkeltes kvalifikationer og på den anden side af de *evner og muligheder* den pågældende har for at *bruge* dem i den arbejdsmæssige sammenhæng; af hvor handledygtig den enkelte er - og måtte få mulighed for at være.

1.2. Fjernundervisning

Inden for arbejdsmarkedsuddannelsernes formelle rammer betegner fjernundervisning en afholdelsesform, hvor deltagere og undervisere for det første ikke befinder sig på samme sted, og for det andet kan foregå forskudt i tid (AMU mål og ramme, 2001). Praktisk præsenterer fjernundervisning således en åbning mod et brud med den traditionelle skole- og tilstedeværelsesundervisning. Det skal dog

pointeres, at fjernundervisning som afholdelsesform på ingen måde tænkes som en absolut afløser af den fysiske skoleundervisning. Principielt set åbner denne afgrænsning af fjernundervisning (tid og sted uafhængig) for en del udfordringer af den pædagogiske praksis inden for arbejdsmarkedsuddannelserne. Der er intet odiøst i at organisere den faglige opkvalificering på en fleksibel facon. Ikke desto mindre rejser denne udlægning af fjernundervisning et spørgsmål om opkvalificeringens hvor og hvordan.

For denne evaluering er det vigtigste at holde fast i, at fjernundervisning *er* tænkt ind i forhold til de formelle rammer for arbejdsmarkedsuddannelserne, men at denne afholdelsesform dog samtidig præsenterer en række praktiske problemstillinger, som skal løses. Denne evaluering giver som nævnt et billede af, *hvordan* det er blevet gjort i forhold til forløb for dagplejere og social- og sundhedsassistenter. Det betyder også, at evalueringen sætter fokus på de forudsætninger, som projekterne har sat op for udviklingen af forløbene, og ikke mindst i forhold til den feedback som gennemførelsen er blevet mødt med.

1.3. Læsevejledning

Denne rapport præsenterer resultatet af evalueringen af tre forsøg med fjernundervisning med arbejdsmarkedsuddannelser, der indeholder bløde mål. Der er lagt vægt på at præsenterer og diskutere erfaringerne på tværs af de involverede institutioner. De tværgående og evaluative diskussioner er placeret efter præsentationen af mere beskrivende elementer. Dette er gjort for at give et kendskab til projektet, så der kommer kød og blod på de tværgående diskussioner. Det er også gjort for at kunne gøre de tværgående kapitler mere generelle. En samlet (og differentieret) redegørelse for de enkelte institutioners resultater m.v. ville gøre rapporten unødigt tung og *det er da heller ikke rapportens intention at evaluere resultaterne på de enkelte institutioner – dette gør institutionerne selv*. Dog står det læseren frit for også at læse de enkelte institutioners evalueringsrapporter for eventuelt herved at danne sig et mere detaljeret indblik i de enkelte forløb. Vi vil i denne læsevejledning kort beskrive evalueringsrapportens forskellige bestanddele; de overordnede formål og indbyrdes relationer som disse afsnit måtte have. Denne tværgående evalueringsrapport er bygget op omkring fem forskellige slags kapitler:

1. Introducerende kapitler

De introducerende kapitler har til formål at skitsere tankerne bag projektet. Disse dele af rapporten tjener til at sætte dens diskussioner, konklusioner og anvisninger i et bredere perspektiv.

2. Beskrivende kapitler

Dernæst følger en række beskrivende dele; beskrivende i forhold til projektets baggrund, dets metode, analytiske begreber, datakilder etc. Sådanne projekt- og metodebeskrivelser er nødvendige, idet læseren ikke kan formodes at kende til forløbet, de anvendte evaluative metoder eller involverede institutioner. Samtidig kan læseren af evalueringsrapporten danne sig et indtryk af de forskelle og ligheder som dette projekt måtte være karakteriseret af i sammenligning med andre. Derved bidrager rapportens beskrivende dele til at ”sætte rammerne” for de mere analyserende og konkluderende afsnit. Vi skal understrege, at der ikke er tale om en

fuldstændig beskrivelse af projektet eller af de involverede institutioners projekter. For oplysninger herom vil vi henvise til rapportens bilag eller til de evalueringsrapporter som udfærdiges af de enkelte institutioner selv.

3. Analyserende kapitler

I rapportens analyserende kapitler præsenteres og diskuteres evaluativt de erfaringer fra projekterne og forløbene, som vi vurderer, har en *tværgående gyldighed*. Vi har organiseret de analyserende afsnit efter vores ”analytiske dimensioner” som de er beskrevet i metodeafsnittet (hhv. den teknologiske-, pædagogiske- og organisatoriske dimension). Det er intentionen, at læseren gennem de analytiske vurderinger af erfaringerne med disse dimensioner, vil kunne danne sig et overblik over det samlede forløb. Temaerne fra disse dimensioner vil vi ydermere, i konklusionen, relatere til de arbejdshypoteser, som indgik i evalueringsopdraget (se bilag). Ved at anlægge en sådan flersidet optik på det samme forløb, håber vi at kunne etablere et tilstrækkeligt nuanceret billede – og en tilstrækkeligt detaljeret diskussion – af de forskellige sider af forandringsprocesserne som de fandt sted gennem forløbet. Ikke blot for en enkelt gruppe af aktører, men i et vægtet perspektiv som muliggør inddragelsen af flere (og muligvis forskellige) aktørperspektiver.

4. Konkluderende og handlingsanvisende kapitler

En konklusion kan strengt taget ikke forstås separat i forhold til analysen. En konklusion er en slags begrundet helhedsopfattelse, hvor begrundelsens legitimitet hviler i karakteren af de analytiske diskussioner. Det aspekt som adskiller en konklusion fra en analyse er den evaluative selektion af aspekter som ligger til grund for konklusionens indhold. Konklusionerne fra denne rapport har derfor som formål, at skulle udgøre grundlaget for de efterfølgende handlingsanvisninger.

5. Bilag og refererende kapitler

Bagest i rapporten vil man kunne finde bilag og referencer. Et projekt med en varighed og et omfang som dette vil oftest være kendetegnet ved en veritabel overflod af notater, referater, beslutningsgrundlag, ansøgninger og lignende. Vi har forsøgt, at udvælge de bilagslagte dokumenter til denne rapport efter en række kriterier om overskuelighed og relevans for det øvrige indhold.

Vi anbefaler, at hele rapporten læses. Ved tidsnød anbefaler vi læsning af kapitlerne:

- Kap 1. ”Introduktion”
- Kap 4. ”Fokus på erfaringerne”
- Kap 5. ”Konklusion & handlingsanvisninger”

Vi har bevidst ikke angivet præcise kildehenvisninger (til interview, person, gruppe etc.), idet såvel spørgeskemaer som interview foregik under forudsætningen at kunne være anonym.

KAPITEL 2. METODE

Evalueringen af TUP-projektet om fjernundervisning og bløde mål blev tænkt som en kombination af flere metodiske elementer - et kombinationsdesign, der samlet kunne sige noget om evalueringens enkelte fokuspunkter. Der er tale om en evaluering, som vil afveje forskellige perspektiver i forhold til hinanden; hvor vi f.eks. fokuserer på deltagerens udbytte – vil vi bestrebe os på samtidig at inddrage (i et supplerende og perspektiverende omfang) undervisernes perspektiver.

Det er vigtigt at understrege, at evalueringen anlægger flere perspektiver på projekterne. Dette gøres med den begrundelse, at de valgte perspektiver tilsammen kan give et billede, der ikke kun er bundet op på en bestemt gruppe af aktører i evalueringens målgruppe. Her tænkes specielt på undervisernes perspektiv, deltagerens perspektiv og et organisatorisk perspektiv. Herved forstås, at evalueringen:

- Vil fokusere på den måde som underviserne i praksis får etableret et samspil mellem nær- og fjernundervisningen (deres didaktiske modeller).
- Vil indfange den måde, som undervisningen fungerer på set fra deltagerens perspektiv.
- Vil fokusere på arbejdspladsernes rolle i forløbet set i relation til skolerne, uddannelseslederne og EPOS.

Evalueringsopgaven er tænkt som en kombination af flere metode elementer, der hver siger noget om de enkelte fokuspunkter for evaluering. Metoden eller metoderne som evalueringen gjorde brug af var følgende:

Portfoliometode

Det blev planlagt at introducere projektets undervisere til en portfolio-metodik, der kunne fungere som et proces-pædagogisk redskab. Samtidig var det i evalueringsbeskrivelsen intentionen, at lade portfolioernes temaer være styrende for evalueringens indhold.

Dette valg blev truffet ud fra et princip og en overbevisning om, at den bedste måde at forholde sig evaluativt til et undervisningsforløb er ved, at lade deltagerne selv tematisere de områder som betyder noget for dem. En portfolio er en organiseret og procesorienteret dokumentation af - og refleksion over - en udviklings- eller læreproces. Portfolioen skulle udgøre, såvel i direkte som mere indirekte forstand, en del af det datamateriale som TUP-projektet skulle evalueres i forhold til. Gennem forløbet skulle evaluatorene have direkte adgang til den enkelte deltagers (underviserens) egen portfolio. Yderligere anbefaledes det, at underviserne - om ikke anvendte portfolios - så i hvert fald indtænkte en del af denne metodik i udarbejdelsen af deres arbejdsmarkedsuddannelser. Portfolioen ville i denne anvendelse være et praktisk redskab til at dokumentere udbytte og refleksioner gennem hele projektforløbet.

Introduktionen af dette metodiske element virkede ikke i den udstrækning som det var planlagt og forventet. Gennem forløbet blev det gradvist mere tydeligt, at portfolioerne ikke indtog den plads – og ikke blev bearbejdet i den udstrækning - som det var nødvendigt for at bruge dem *direkte* i evalueringen. Til gengæld bidrog portfoliomethoden med en række meget spændende "*undervisnings-filosofier*"; beskrivelse af underviserens personlige undervisningsmål og refleksioner over hvordan man bedst kan fremme dem. Det var spændende læsning - og i den udstrækning det var muligt, lod vi disse refleksioner udgøre grundlaget for den indholdsmæssige udformning af de planlagte interview og spørgeskemaer med både underviser- og deltagergruppen.

Det er i denne sammenhæng vigtigt at skelne mellem portfolio og portfolio-metodik. Alle skolerne har i forløbene anvendt en portfolio-metodik. Herved forstås vi en tilrettelæggelse af undervisning, der sammentænker reflekterende og dokumenterende elementer. Skolerne har dog ikke valgt at kalde disse værktøjer for portfolio. I stedet har underviserne valgt at kalde dele af deres materiale for "arbejdsbøger", "logbøger" og lignende. Når vi i de efterfølgende kapitler refererer til en portfolio-metodik er det disse redskaber, vi har i tankerne.

Interviewmetode

Et interview er en åben og engageret samtale om fokuserede temaer set i forhold til den interviewedes forståelse af specifikke fænomener. Et interview kan have forskellige former og et varierende antal deltagere. I TUP-projektet interviewedes et bredt udvalg af de forskellige aktører såvel individuelt som i små grupper. Vi planlagde og gennemførte interview med dele af undervisergruppen, udvalgte deltagere, uddannelsesledere og arbejdsstedsrepræsentanter. Det samlede antal respondenter beløb sig til 35 (inkl. ledelsesrepræsentanterne, der "interviewede sig selv" efter en liste med temaer og spørgsmål udformet af EPOS). Den numeriske fordeling af respondenter mellem de forskellige skoler fremgår af det efterfølgende skema.

	Kbh.s Soc. Pæd. Seminarium	Social- og sundhedsskolen Vejle Amt	Social- og sundhedsskolen Viborg Amt
Lederrepræsentanter (referat af internt møde)	1	1	1
Arbejdsstedsrepræsentanter	1	5	3
Projektledere	1	1	1
Undervisere	1	2	2
Deltagere	5	5	5

Interviewmetoden havde således flere forskellige formål, og den blev vurderet som gunstig i forhold til at skabe et kvalitativt, komparativt og evaluativt datagrundlag for de forskellige aktører i projektet.

- Interviewene anvendtes til at indhente beskrivelser af sammenhænge internt i de enkelte projekter; specielt i forhold til udviklingen af undervisningsmaterialer og samspillet mellem fjern- og nærundervisningsdelene.

- Interviewet anvendtes til at dokumentere *deltagernes perspektiv* på projekterne.
- Interviewet anvendtes i forhold til *projektledernes* perspektiv.
- Interviewet anvendtes til at indhente *arbejdspladsernes* erfaringer og vurderinger (= arbejdsstedsrepræsentanter)
- Interviewet anvendtes til at indhente *ledelsesrepræsentanternes* erfaringer og vurderinger (for denne gruppe af aktører var vi som evaluatore dog ikke direkte involverede, men fik adgang til referat af et internt møde el. interview).
- Interview anvendes løbende gennem hele forløbet.

Spørgeskemametode

Et spørgeskema er en formaliseret udgave af et målrettet interview, hvor de enkelte temaer er tilrettelagt på en sådan måde, at den enkelte respondents udsagn umiddelbart kan sammenlignes med andre udsagn. I sammenligningen med interviewet giver anvendelsen af spørgeskema muligheder for at danne sig et bredere billede, hvor interviewet søger dybden og de interviewedes egne begreber og egen sprogbrug. Spørgeskemametoden indgik i evalueringen i flere forskellige forbindelser.

1. Det første spørgeskema anvendtes til at kortlægge undervisernes IT-kompetencer (N=11).

2. Det andet spørgeskema ("slutevalueringen") anvendtes i forhold til en generel forløbsvurdering (N=19). Det var intentionen, at dette spørgeskema også skulle kunne indgå som en del af de enkelte institutioners decentrale evalueringer. Vi udsendte dette spørgeskema til samtlige deltagere (deltagere), og bad dem om at forholde sig reflektivt til spørgsmål indenfor *tre dimensioner* af tværgående gyldighed for uddannelsesforløbene.

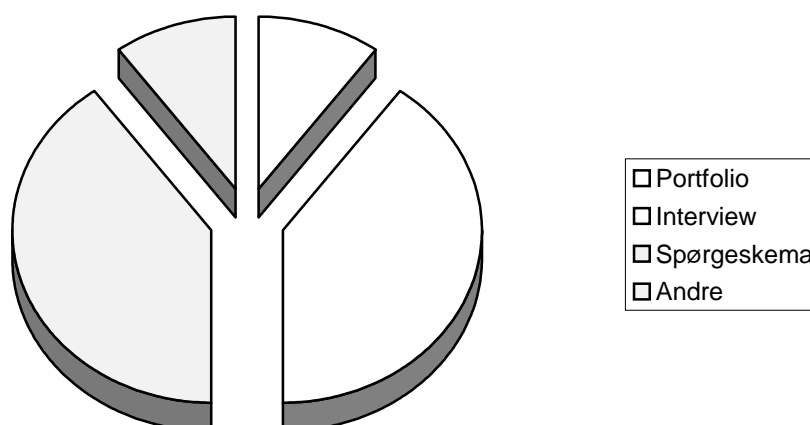
3. DYNeval spørgeskemaet (N[1]=15 og N[2]=11) er et åbent spørgeskema (baseret på Delphi-metoden), som har til formål at give indikatorer på forskellige sammenhængsvariable; deltagerforventninger og deltagerudbytte. DYNeval anvendtes i begyndelsen af projektet til at vise undervisernes forventninger og udbytte af et inspirationsseminar for underviserne i maj-juni, 2001.

Andre metodiske elementer (anvendt i varierende omfang)

Gennem forløbet har vi haft adgang til andre datakilder end de ovenfor beskrevne. Vi har gjort anvendelse af disse i den udstrækning vi har fundet det relevant og i den udstrækning disse datakilder har afgivet information som kunne supplere andre kilder. Nedenfor følger en kort beskrivelse af disse elementer.

- Gennem forløbet har vi som evaluatører løbende haft adgang til skolernes undervisningsmaterialer.
- Gennem (og efter) forløbet har vi som evaluatører løbende haft adgang til konkrete undervisningsforløb.
- Gennem forløbet har vi som evaluatører løbende haft adgang til styregruppen (mødereferater, beslutningsgrundlag etc.).
- Gennem forløbet har vi som evaluatører løbende haft adgang til deltagernes egne evalueringer (f.eks. i form af midtvejsevalueringer, mødereferater etc.).

Vægtningen af de forskellige metodiske elementer og datakilder har varieret. Den efterfølgende figur, som illustrerer vægtningsforholdet i forhold til den samlede evaluering skal derfor kun forstås som vejledende.

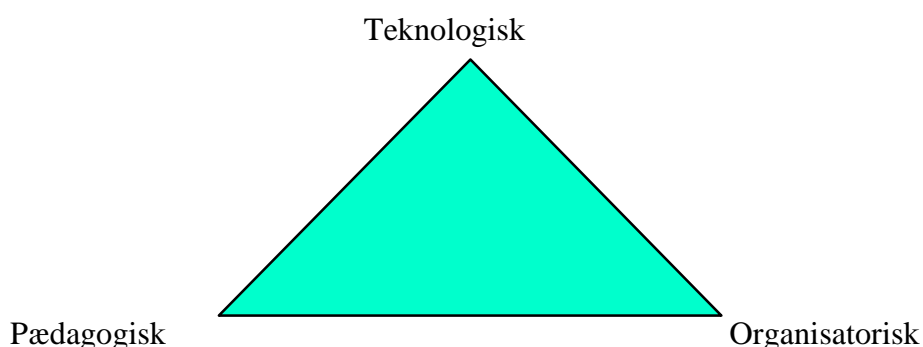


Figuren viser evalueringens metodiske tyngdepunkter; interview- og spørgeskemaelementerne. De resterende elementer, som de er beskrevet ovenfor, indgår selvfølgelig også, som det vil fremgå af de efterfølgende kapitler i evalueringen. Dog ikke med samme tyngde og direkte anvendelsesorientering som netop disse dele. Kildemateriale fra projekterne (forløbsdokumentation) er kun blevet anvendt i mindre udstrækning. Dette valg har naturligvis betydning for evalueringen, men udtrykker samtidig en ressourcemæssig og dermed metodisk prioritering af de kvalitative udsagn.

Det vil yderligere fremgå af analysen, at vil lader disse datakilder (interview og spørgeskemaer) supplere hinanden. Det er dog værd at bemærke, at vi metodisk lægger hovedvægten på interviewene, og lader spørgeskemaernes kvantitative data og kvalitative udsagn supplere disse. Dette metodiske valg skyldes, at interviewene

udgør den rigeste kilde, idet respondenterne heri er bedre (også numerisk) repræsenteret end i spørgeskemaerne.

Fælles for både interview-elementet og spørgeskemaerne var, at de rettede sig mod tre dimensioner el. aspekter ved undervisningsforløbene. Disse dimensioner betegner vi i det efterfølgende som hhv. den teknologiske-, pædagogiske- og organisatoriske dimension. Det er intentionen, at vi i analysen af disse dimensioner vil kunne danne os et samlet overblik over forløbet, processen, eventuelle problemer og lignende. Afslutningsvis i konklusionen vil vi relatere temaerne fra disse dimensioner til de spørgsmål og arbejdshypoteser, som indgik i evalueringsopdraget (se bilag).



Den teknologiske dimension

Den teknologiske dimension omhandler forhold som vedrører teknik, teknologi, software, hardware, design eller andre områder ved uddannelserne som vedrører *anvendelsen* af IT-teknologi. Den teknologiske dimension omfatter altså også de *færdigheder og kvalifikationer* som respondenterne (såvel undervisere som ledere og deltagere) måtte have (eller måtte have tilegnet sig) i anvendelsen af IT-teknologien.

Den pædagogiske dimension

Den pædagogiske dimension omhandler omsætning af uddannelsesplanerne indhold til læring. Denne dimension indeholder respondenternes beskrivelser og opfattelser af den undervisnings- og læringsmæssige kontekst. Den pædagogiske dimension indeholder også respondenternes refleksioner over *målsætninger og midler* (herunder undervisningsmaterialer) i forhold til uddannelsernes curriculum; er der sammenhæng mellem mål- og indholdsbeskrivelser og de oplevede læreprocesser?

Den organisatoriske dimension

Den organisatoriske dimension omhandler den mere overordnede hensigt med uddannelsen og undervisningen. Det er i denne dimension vi vil foretage vurderinger af den ledelsesmæssige organisering af forløbene. Man kan sige, at denne dimension har at gøre med systembetragtninger (f.eks. institution og arbejdsgiver) og ledelsesmæssige problemstillinger i forhold til såvel planlægning, forløb og proces. Det er en dimension som omhandler spørgsmål som: Hvilke typer af (fælles/tværgående) problemer har uddannelseslederne tumlet med i løbet af

uddannelserne? Hvilke typer af (fælles/tværgående) problemer har arbejdsgiverne tumlet med i løbet af uddannelserne?

Fælles for disse områder (de teknologiske, pædagogiske og organisatoriske dimensioner) er, at vi forsøger at behandle dem tværgående; dvs. på tværs af de involverede uddannelsesinstitutioner. Indenfor hver dimension har vi opstillet en række temaer, som vi vurderer har haft betydning for alle tre uddannelsesforløb. I rapporten inddrager vi både kvalitative som kvantitative data fra de enkelte forløb til at illustrere og eksemplificere vores evaluative betragtning.

Den beskrevne evalueringsmetode er som iagttagelsesstrategi et forsøg på, overordnet set, at inddrage forskellige elementer, ikke blot for at give en så optimal evaluering som muligt, men også for at introducere og kombinere forskellige måder at evaluere på. Evalueringer og evalueringsarbejde integreres i stigende grad i undervisnings- og udviklingsarbejde på såvel et praksis-, udviklings- og ledelsesmæssigt niveau. Dette har også været tilfældet i denne evaluering. På modelplanet forbindes evaluering og kvalitetsudvikling med ledelse, samarbejde, organisatoriske læreprocesser osv. Det er imidlertid anerkendt, at evalueringsarbejde først for alvor får gennemslag, når det integreres i en organisations måde at fungere på. Den skitserede evalueringsmetode tjener således flere sammenhængende formål: Det udgør en evaluativ instans i forbindelse med det konkrete TUP-projekt, men tilvejebringer samtidig et kvalitativt grundlag for gennemførelsen af andre undersøgelser og udviklingsprojekter i regi af EPOS og undervisningsministeriets kontor for arbejdsmarkedsuddannelser. Af interesse er derfor også den sammenhæng, som perspektiverne i at anvende forskellige IT-baserede løsninger afdækker, med henblik på, at opsamle erfaringer og evaluere på andre forløb i regi af EPOS og undervisningsministeriets kontor for arbejdsmarkedsuddannelser regi.

KAPITEL 3.

KORT PRÆSENTATION AF PROJEKTERNE

I dette kapitel beskrives hovedtrækkene i de organisatoriske linier og de pædagogiske hensigter som har ligget til grund for projekternes udarbejdelse og tilrettelæggelse af fjernundervisningsforløbene. Kapitlet er i overvejende grad beskrivende og mindre vurderende. Hensigten er nemlig ikke at give ”dybe” beskrivelser eller foregribe det tematiske indhold i evalueringens egentlige analyse (kapitel 4), men at give et overordnet indblik i projekternes baggrund. Her er det vigtigt at understrege, at den konkrete og mere praksisnære information om *hvordan* skal findes i rapporterne fra de enkelte projekter.

Hver for sig præsenteres de to projektforsløb – Børns Leg og Kirurgisk Fordybelse – kort ud fra følgende punkter: Målgruppen, AMU-rammen, Materialer og programmer, samt Praktisk gennemførelse. Disse punkter trækker på informationer, som hovedsagligt er hentet fra projektbeskrivelserne, fremlæggelser og diskussioner på styregruppemøder og seminarer, samt interview med deltagere fra de enkelte skoler.

3.1. Væsentlige træk ved projekterne

Inden præsentation af de to forløb, skal her sammenfattes en række væsentlige træk, der har at gøre med ligheder og forskelle i arbejdsvilkårene for projekterne.

Tid

Forløbene havde forskellige tidshorisonter. Dette indebar, at undervisningen startede og sluttede på forskellige tidspunkter. Dette betyder, at hvor undervisningsforløbene har været parallelle i forhold til uddannelsesmålene (de bløde kvalifikationer) og tilrettelæggelse (portfolio-metodikken), har de ikke været parallelle i forhold til den konkrete afvikling.

Tid anvendt til undervisning

For alle forløbene har det været tilfældet, at man har fulgt de normerede timerammer for Arbejdsmarkedsuddannelser. I ledelsesgruppen har der dog været bred enighed (på tværs af skolerne) om at en væsentlig del af den timemæssige indsats ikke er blevet opgjort.

Bemanding

Det er en forskel, at bemandingen på de enkelte skoler har varieret. På Social- og sundhedsskolen i Skive var der tilknyttet 5 undervisere, mens der på Fredericia Social- og sundhedsskole var tilknyttet 3. På Københavns Socialpædagogiske Seminarium var der tilknyttet 1 underviser (i et ansvarligt team bestående af 1 projektleder, 1 uddannelsesleder, 1 underviser og 1 praktikant). Alle skolerne gjorde desuden brug af eksterne undervisere (gæsteundervisere, IT-kyndige etc.).

IT-kvalificering

Som det vil fremgå af de efterfølgende afsnit valgte de enkelte skoler at opkvalificere deres deltagere forskelligt med hensyn til IT-færdigheder. I denne forbindelse er det værd at påpege, at Social- og sundhedsskolerne inddrog og integrerede et pc-brancherettat modul i det samlede undervisningsforløb. Dagplejerne blev introduceret til almene pc-færdigheder på en introduktionsdag hos Græsted-Gilleleje kommune.

Antal arbejdspladser

Antallet af arbejdspladser som udgjorde rekrutteringsgrundlaget for uddannelserne var meget forskelligt. For uddannelsen Børns Leg blev alle rekrutteret fra een arbejdsplads; Græsted-Gilleleje kommune. For Kirurgisk Fordybelse var der tale om deltagere som kom fra seks forskellige hospitaler i to forskellige amter og fra et større antal forskellige afdelinger.

3.2. Børns Leg

Det er Københavns Socialpædagogiske Seminarium som har stået bag tilrettelæggelsen og gennemførelsen af arbejdsmarkedsuddannelsen Børns Leg.

Målene med dette projekt var dels at 1) afprøve en uddannelsesmodel som traditionelt opfattes som afhængig af underviser/deltagerkonfrontation, tilstedeværelsesundervisning, at 2) udvikle et alsidigt lærebogs og virtuelt undervisningsmateriale, og endelig 3) udvikle en evalueringsform, der indfanger samt kvalitetssikrer, at den enkelte deltager i uddannelsen har nået sine mål samt indfriet arbejdsmarkedsuddannelsens faglige mål.

Målgruppen

Målgruppen for arbejdsmarkedsuddannelsen har været dagplejere i alderen fra 28 til 56 år. I uddannelsen deltog i alt 15 dagplejere, der alle kom fra Græsted-Gilleleje kommune i Nordsjælland. I interviewene med dagplejerne fortæller en enkelt, at hun ser på det at være dagplejer som et solistarbejde. Det er naturligvis ikke et udtryk for, at alle dagplejerne i arbejdsmarkedsuddannelsen har en sådan forståelse af arbejdet. Men det kan give et tegn på, hvordan gruppen oplever sin arbejdssituation, og på den led et bud på at finde ud af, hvad der egentlig karakteriserer målgruppen.

AMU-rammen

I uddannelsesplanen beskrives arbejdsmarkedsuddannelsen Børns Leg som en 37 timers tema-uddannelse. Forløbet har til formål at øge deltagerens indsigt i konkrete legetyper, i legens kulturelle betydning, og at motivere deltagerne til selv at igangsætte lege, dels på baggrund af uddannelsens arbejde med temaet, men også gennem et konkret kendskab til nye legetyper.

I forhold til målene i uddannelsesplanen er uddannelsen fordelt så størstedelen af tiden går på kendskabsmål, og en mindre del på et miniprojekt. Dette miniprojekt er i projektet Børns Leg det Legekartotek, som dagplejerne lavede i samarbejde med hinanden og underviser.

Materialer og programmer

Foruden et trykt materiale og en videofilm kom deltagerne i arbejdsmarkedsuddannelsen til at arbejde med to typer af digitalt materiale og en række programmer.

På den tekniske side blev SkoleKoms FirstClass program brugt til fælles arkivering af ressourcer (som for eksempel dokumenter) og til chat. I Børns Leg skete kommunikationen mellem deltagerne indbyrdes, og mellem deltagere og underviser via almindelige e-mail programmer. Hertil anvendte deltagerne en tekstbehandlingsfunktion i regnearksprogrammet Excel som almindeligt skriveredskab (legekartoteket undtaget).

Programmet Excel, som er en del af Microsoft Office pakken, bruges normalt til at fremstille regneark (regnskab, budgetter) og figurer ("lagkager", søjlediagrammer) med. I dette projekt blev Excel brugt til at lave et link-bart eller hypertextbaseret materiale, dvs. en samling af sider som deltagerne med klik kunne navigere rundt i. Med Excel som redskab blev der lavet to typer af link-bart materiale, nemlig Det Elektroniske Klasseværelse og Arbejdsbogen.

Det Elektroniske Klasseværelse var for dagplejerne så at sige hoveddøren til arbejdsmarkedsuddannelsen. Det var her dagplejerne både kunne få et overblik over hele forløbet, de faglige emner, den pædagogiske grundidé, og arbejdsformen. Hovedvægten i klasseværelset er lagt på information, der skulle gøre det lettere for den enkelte at forstå sammenhængen i arbejdsmarkedsuddannelsen og at være i stand til at deltage.

Det elektroniske klasseværelse i arbejdsmarkedsuddannelsen Børns Leg



Klasseværelset er bygget op omkring de fem dage. Hver dag har sin egen farve, som giver en hjælp til at huske "hvad der nu hørte til hvornår og hvor". Som klasseværelset er designet, er det meningen, at deltagerne skal opsoge både praktisk

information (tips og tricks, tidspunkter, uddannelsesinformation osv.), og også faglige oplæg (debatindlæg, teoretiske referencer mv.)

Arbejdsbogen er i forhold til klasseværelset det sted, hvor deltagerne skal besvare opgaver og gøre sig personlige refleksioner om ”oplevelser ved kurset dag for dag”, som det beskrives. Det bør også noteres, at deltagerne også kunne arbejde i en trykt papirudgave af arbejdsbogen.

Dette princip med at have to typer af materialer, et klasseværelse og en arbejdsbog, har fungeret for dagplejerne, netop fordi det er blevet knyttet sammen af en fleksibel palet af kommunikationskanaler; chatten i FirstClass, den personlige e-mail og telefon.

Arbejdsbogen i arbejdsmarkedsuddannelsen Børns Leg



Praktisk gennemførelse

Praktisk var arbejdsmarkedsuddannelsen Børns Leg organiseret som fem torsdage, hvor hver dagplejer fra morgenstunden (for enkelte allerede fra kl. ca. 7.00) satte sig ved den udlånte (eller den personlige) computer og påbegyndte arbejdet med dagens stof, formidlet via Klasseværelset og Arbejdsbogen. Dagen blev afsluttet med en fælles chat på SkoleKom.

Inden første dag i forløbet indkaldte og gennemførte Seminariet et informationsmøde. På dette møde introducerede en IT-kyndig fra kommunen almen brug af PC og internettet (at gemme/vedhæfte dokumenter mv.). Det bør noteres, at underviseren om denne første dag i sin portfolio på FirstClass skriver, at det var en opstart ”op ad bakke. En mand stillede sig ved en skærm og viste det og regnede så med at de ganske IT-uvante også kunne gå hjem og gøre ligeså.” Dette spørgsmål om IT-færdigheder uddybes mere nærgående i næste kapitel.

Endelig blev arbejdsmarkedsuddannelsen efter femte dag afrundet med et fælles evalueringsmøde, hvor deltagerne og folkene fra Seminariet mødtes, for at samle op på hele forløbet, og for at udfylde evalueringsskemaer.

På et pædagogisk niveau er det vigtigste omkring arbejdsmarkedsuddannelsen, at det blev tilrettelagt gennem et overskueligt materiale, og at der i strukturen blev lagt op til, at deltagerne både kunne arbejde alene med støtte fra resten af holdet og kunne arbejde sammen i grupper (blandt andet organiseret i forlængelse af dagplejernes fælles deltagelse i lokale legestuer).

3.3. Kirurgisk fordybelse

Det var social- og sundhedsskolerne i henholdsvis Vejle Amt (Fredericia) og Viborg Amt (Skive), som gik sammen om at tilrettelægge og gennemføre arbejdsmarkedsuddannelsen Faglig Fordybelse i kirurgiske hovedområder. Uddannelsen blev godkendt i april måned 2001, og var derfor en helt ny arbejdsmarkedsuddannelse, der oveni dette skulle tilrettelægges og gennemføres som SPLIT uddannelse organiseret som fjernundervisning. Her udover integrerede social- og sundhedsskolerne et PC-branche rettet modul i forløbet. Hensigten var at opkvalificere deltagerne på IT-området.

I det følgende tages udgangspunkt i, at de to skoler tilsammen udgør et projekt. Men i beskrivelsen tages naturligvis højde for, at arbejdsmarkedsuddannelserne i de to amter netop ikke er forløbet ens.

Begge skoler er fælles om at dele de faglige målsætninger i udviklingsprojektet ”Problembaseret læring i AMU-splitkurser understøttet af fleksibel netbaseret læring”. De overordnede mål minder meget om projektet Børns Leg (ift. at afprøve og få erfaringer med netbaseret undervisning og en model der kan evaluere på opnåelse af bløde uddannelsesmål), men mindre udtalt på materialer og mere på problembaseret læring som didaktisk princip. Endelig fokuserer projektet på at forstå samspillet mellem deltageren, virksomheden og skolen, med det mål at kunne tage højde for en optimal (og fleksibel) didaktisk model.

Målgruppen

I alt 28 social- og sundhedsassistenter deltog i uddannelsen Kirurgisk Fordybelse. De 23 fulgte forløbet i Skive, de resterende 5 fulgte forløbet i Fredericia. Denne forskel i deltagerantal er blevet forklaret med problemer i organisatoriske beslutninger. I denne sammenhæng er pointen alene, at begge forløb blev gennemført, men med forskelligt deltagerantal.

Aldersmæssigt minder gruppen af social- og sundhedsassistenter om dagplejerne. Det er erfarne folk, med god forankring i eller tilknytning til den konkrete hospitalsafdeling.

AMU-rammen

I uddannelsesplanen beskrives Kirurgisk Fordybelse som en uddannelse bestående af 148 lektioner. Formålet med uddannelsen er at opbygge en større selvstændighed

indenfor fagområdet hos den enkelte deltager. Adgangskravet til uddannelsen er minimum et års praktisk erfaring. Som allerede nævnt, har langt de fleste af de deltagende social- og sundhedsassistenter mange års praktisk erfaring.

Materialer og programmer

På samme måde som projektet med Børns Leg blev brug af elektronisk kommunikation tænkt ind i forhold til undervisningsmaterialerne. I projektets ansøgning fremstår materialer som nævnt ikke som noget tydeligt tema. Det fremgår heller ikke, hvilke typer af materialer, der normalt (og selvfølgelig) indgår i en sundhedsuddannelse i Arbejdsmarkedsuddannelsessystemet. Men ikke desto mindre har der også været mange typer af materialer på spil i forløbene i Vejle og Viborg Amt.

På den tekniske side var uddannelsen Kirurgisk Fordybelse bygget op omkring en udvidet brug af SkoleKom og FirstClass programmet. Konferencestrukturen var her udbygget med flere tematiske underkonferencer (eller mapper), dog med en forskel mellem projekterne. I Viborg var ”mappestrukturen” i FirstClass lavet på forhånd. Det var den ikke i Vejle. Og pointen er at det samme redskab til organisering af og kommunikation i forløbene blev brugt lidt forskelligt. På den måde har projekterne vist, at man som underviser og undervisersteam kan gøre begge dele; starte ud med en relativ stram struktur, eller bygge en struktur op løbende i forløbet sammen med deltagerne.

Programmet Excel blev ligesom i dagplejer-projektet anvendt som platform for udarbejdelsen af den logbog, som social- og sundhedsassistenterne skulle arbejde med i hele forløbet. Æstetisk har hver af skolerne grebet logbogen forskelligt an, men fælles er, at deltagerne i begge forløb har haft mulighed for at ”hoppe” eller navigere mellem logbogens forskellige dele (de enkelte ark i programmet). Herunder er et par illustrationer for at vise det kreative spillerum, som programmet Excel giver på den konto.

Billede af Logbogen i Vejle projektet

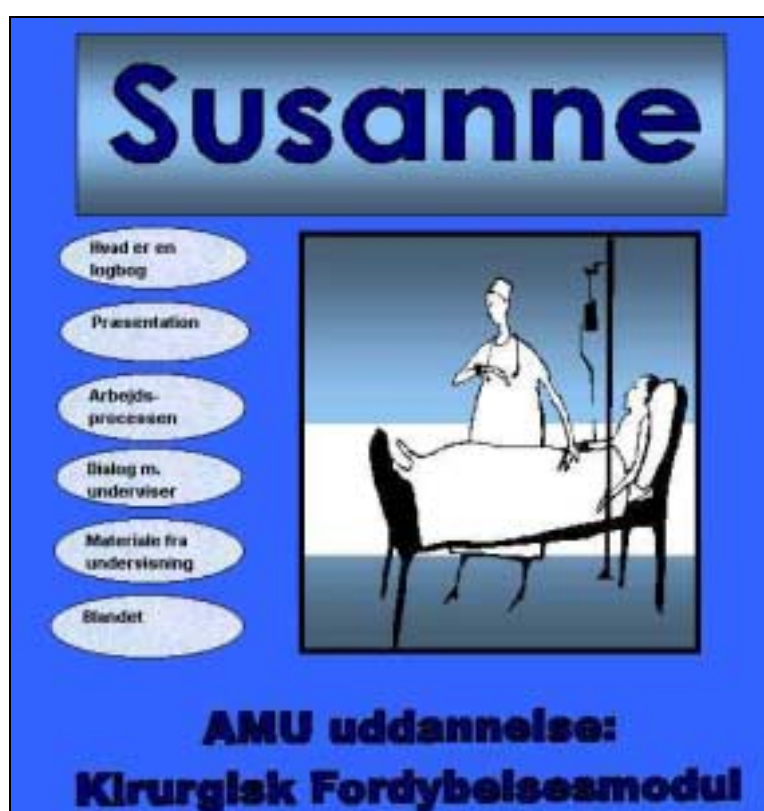


Også i forhold til designet af logbogen som del af det elektroniske materiale i undervisningen, har der været en lille forskel mellem forløbene. Hvor underviserne i Viborg undervejs lavede ændringer i samarbejde med deltagerne, blev der ikke ændret nævneværdigt i den logbog, som Vejle-folkene designede.

På baggrund af beskrivelser, som underviserne har givet af brugen og betydning af logbogen i social- og sundhedsforløbene, har logbogen været en meget personlig sag for deltagerne. Og i forhold til projekternes ønske om at evaluere på de bløde uddannelsesmål, giver underviserne udtryk for, at der har været rigeligt med relevant materiale at finde.

Een af hovedpointerne omkring udviklingen af logbogsmaterialet i projektet om Kirurgisk Fordybelse er, at selvom logbøgerne ser anderledes ud, så har det lettet udviklings- og designprocessen for underviserne, at de har haft en skabelon eller et udkast til indhold og form at kunne udveksle og bygge videre på.

Indgangen til deltagerens logbog i Viborg



Praktisk gennemførelse

Praktisk blev de to forløb i Vejle og Viborg amt gennemført som en split-uddannelse, det vil sige som et forløb med vekslen mellem uddannelse og arbejde på den ene side, og deltagelse i skole- og fjernundervisnings-perioder på den anden side. For begge forløb var uddannelsen delt op i 4 skoleperioder og tre fjernundervisningsperioder. Skoleperioderne var organiseret som samlede forløb, hvor fjernundervisningen var lagt på en dag i tre sammenhængende uger.

Det er allerede blevet nævnt, at forløbet i Viborg havde 23 deltagere, og forløbet i Vejle i den forstand kun havde 5. I Viborg fik underviserne et antal deltagere, som de

skulle vejlede. Det samme gjorde de i Vejle. Der har selvfølgelig været en forskel, selvom den ikke er blevet gjort op i tid med hensyn til den individuelle vejledning (blandt andet i den elektroniske kommunikation i FirstClass) og undervisningsopgaverne, for i Viborg var de fem undervisere, og i Vejle tre. Denne forskel udmøntede sig i interviewene med underviserne i forhold til tid og fagligt stof. Hvor underviserne i Skive/Viborg oplevede, at de havde for lidt tid, oplevede underviserne i Fredericia/Vejle at de havde for meget stof.

Praktisk foregik arbejdet med logbøgerne på den måde, at deltagerne arbejdede med deres faglige problemstillinger samtidig med, at de ”førte” deres logbog, og noterede refleksioner omkring deres arbejde på at omsætte uddannelsens indhold i praksis. Den enkelte deltager sendte så sin logbog til underviserne (læs: vejlederen), som gav sine kommentarer, støtte og opfordringer til handlinger i den videre proces.

Det var meningen, at deltagerne selv skulle lave (læs: designe) deres personlige logbog. Det kom aldrig så langt, fordi det var for ambitiøst set i forhold til deltageres IT-kompetenceniveau og organiseringen af undervisningen i det hele taget. Men som underviserne peger på i deres lokale evalueringer, kunne der være perspektiver i at lade deltagerne gøre det. Pointen er her, at man som underviser kan have dette for øje i sine overvejelser (lær at bruge Excel ved at lave din egen logbog, for eksempel), at IT-redskaberne og den problembaserede pædagogik i den forstand er fleksibel. Det giver i hvert fald et væsentligt spillerum omkring ”reel indflydelse” på undervisningen. Her var der også en forskel mellem forløbene. I Viborg forsøgte underviserne mere konsekvent at holde fast i ideen om problembaseret læring, hvorfor deltagerne allerede fra begyndelsen selv skulle tage tæten, hvor underviserne i Vejle i begyndelsen havde flere opgaver, som kunne støtte deltagerne. Begge grupper af social- og sundhedsassistenter kom dog til at lave mindre projekter, som de præsenterede i den sidste skoleperiode for afdelingssygeplejersker, meddeltagerne og underviserne.

Som et sidste punkt i denne præsentation af projektet om Kirurgisk Fordybelse skal nævnes en måde at tænke i rum på, som underviserne i Vejle brugte i skoleperioderne. Pointen er, at hele ideen om at tænke i rum var noget, som underviserne havde arbejdet med i forhold til organiseringen af FirstClass miljøet (konferencerne, ”mapperne”). I Vejle blev det fysiske læringsmiljø delt ind i tre områder eller rum; et traditionelt undervisningsrum, et computermiljø og et kaffepause område. Praktisk foregik det på den måde, at deltagerne indtog forskellige roller, når de sad i de forskellige ”rum” i kursusafdelingens lokaler på social- og sundhedsskolen i Fredericia. På den måde fik underviserne i dette projekt prøvet at tænke i en didaktik der gensidigt trækker på erfaringer fra undervisning i klasselokalet og det elektroniske klasselokale.

KAPITEL 4. FOKUS PÅ ERFARINGERNE

Introduktion til analysen

En undervisningsvirksomhed har så mange variable, at det praktisk taget er umuligt på forhånd at sikre sig en bestemt virkning. Denne kompleksitet gør det problematisk at sikre sig, at de tilegnelsesoplevelser, man har givet deltagerne, netop er de samme som dem, man har skitseret i intentionen. I en evaluering er det derfor nødvendigt, at foretage en mere systematisk kontrol af, om praksis virkelig fungerer som tilsigtet. De individuelle skoler fortager en række selvstændige evalueringer af de enkelte uddannelsesforløb hvor fokus i højere grad end i nærværende evaluering rettes mod netop disse perspektiver. Evalueringen af det samlede TUP-projekt er en *fælles* evaluering, hvis primære fokus omhandler opstilling af pædagogiske, teknologiske og organisatoriske overvejelser af *tværgående gyldighed* med henblik på tilvejebringelsen af et forbedret grundlag for en løbende udvikling, og tilvejebringelsen af dokumentation for den hensigtsmæssige udvikling af flere og mere fleksible uddannelsesrammer i Arbejdsmarkedsuddannelserne. I evalueringens spørgeskemaer og interview (se bilag) blev respondenterne derfor bedt om at forholde sig til spørgsmål indenfor *tre dimensioner* af tværgående gyldighed for uddannelsesforløbene:

Som en praktisk læsevejledning anvendes der forskellige referencer til evalueringens datamateriale. Dette kommer til udtryk i forskellige figurer og tekstbokse.

4.1. Den teknologiske dimension

4.1.1. Anskaffelse af hardware, installation og introduktion til software.

En tilbagevendende problemstilling i mange fjernundervisningsforløb er af teknologisk/organisatorisk karakter. Kommunikations- og computersystemer skal købes ind, sættes op og installeres, og deltagere skal introduceres til systemerne. Det har været et fællestræk ved forløbene, at størstedelen af de involverede skoler har oplevet sådanne begyndelsesvanskeligheder. Hos Socialpædagogisk Seminarium i København blev deltagerne, i introduktionen som foregik hos kommunen, introduceret til en version af Excel, der ikke havde den nødvendige funktionalitet (bl.a. at kunne bruge hyperlinks). På social- og sundhedsskolen i Skive modtog man stationære computere i stedet for de lovede bærbare. Computerne var ydermere forsinkede fra leverandøren, og deltagerne havde dermed ingen computere i den første undervisningsuge. Social- og sundhedsskolen i Fredericia oplevede dog ingen nævneværdige problemer af denne karakter.

Det kan selvfølgelig være svært at planlægge sig uden om denne slags startproblemer, men en øget bevidsthed om de teknisk-organisatoriske detaljer vil mærkbart reducere deltagerens oplevelse af frustration.

Interviewer: *Hvad har du gjort dig af tanker om fjernundervisning inden du startede på dette kursus?*

Deltager: *Jeg synes, at det var noget der lød spændende. Fordi nu har vi selv computer herhjemme – vi har to... Jeg synes, jeg har lært meget med computeren, men jeg synes ikke at vi havde en rigtig god start. Fordi vi skulle starte i to dage oppe på kommunen, og kommunen havde ikke fået at vide at vi skulle bruge Excel 2000 - og det var der mange der ikke havde... så det var en lidt dårlig start.*

Deltager: *Problemet havde ikke været så stort hvis vi bare havde fået de PC'er fra starten af. Med det de reelt havde lagt ind. Det var jo meningen at vi selv skulle lave log bog og den slags. Hvis vi bare havde fået den PC'er fra starten med det lagt ind som vi skulle bruge, så tror jeg, at enhver kan lære det her. Det som sker er, at undervisningen er på et helt andet niveau end vi reelt kører på.*

Interviewer: *Blev ambitionsniveauet droslet lidt ned?*

Deltager: *Ja! Meget!!!*

De kvalitative elementer af spørgeskemaerne understøtter disse udtryk. I Spg. 24 udtrykker en deltager:

Spørgsmål 24. "Hvilke elementer eller metoder vurderer du, har haft speciel betydning for din arbejdssituation"

Opstarten af IT/comp. undervisningen og udlevering af de bærbare comp. gjorde at der gik for lang tid inden jeg blev dus med den måde at arbejde på.

Også blandt arbejdsstedsrepræsentanterne oplevede man frustrationen ved de tekniske begyndelsesvanskeligheder:

Arb. stedsrep.: *Så havde vi også arrangeret et par dage hvor tingene bare koksede, det var så uheldigt, men altså... dét gør vi så ikke en gang til. En anden gang skal der være et decideret EDB kursus, hvor man lærer de ting som man har brug for - og det er ikke så mange ting i virkeligheden... Det er ligesom alle andre steder; hvis tingene ikke fungerer så bliver man frustreret, ikke?*

Det har været kendetegnende for alle forløbene, at deltagerne oplevede en sådan teknologisk frustration. Mest markant var dog frustrationerne på de skoler hvor deltagerne, udover at skulle sætte sig ind i en teknologi som de fleste ikke var bekendte med, skulle vente på skolernes anskaffelse og installation af hardware eller software.

Skolernes valg af en softwareplatform til afvikling af arbejdsmarkedsuddannelserne voldte ligeledes en del frustration i opstartsfaserne. For mange deltagere var det problematisk at skulle sætte sig ind i Excel, der på alle skolerne blev valgt som den

programmæssige platform som arbejdsmarkedsuddannelserne skulle afvikles på. Valget af Excel blev først og fremmest baseret på de muligheder for at lave en fleksibel læringsramme, og for at integrere tekstfelter i denne ramme. Social- og sundhedsassistenterne fortalte i interviewet:

Deltager: *Nu vi er ved det tekniske, så er den der logbog som er lavet i Excel – den tror jeg at mange har haft svært ved. Vi ville hellere have haft den i Word.*

Interviewer: *Var det fordi I havde svært ved at bruge Excel – eller fordi I ikke kendte til Excel i forvejen?*

Deltager 2: *Vi havde fået at vide at vi bare kunne skrive videre og videre – men hende jeg kender, når hun kom til linie 234 så sagde den bare dut. Og så skulle hun til at starte forfra.*

Deltager: *[underviseren] gav som begrundelse for at den var lavet i et regneprogram, at det var fordi vi kan bladre i den.*

Der synes at være tale om forskellige "systemvurderinger" af den anvendte software. Som det fremgår af interviewet ovenfor, bliver der fra deltagernes side givet udtryk for, at de havde svært ved at anvende programmet, mens skolerne fandt programmet meget velegnet til de tiltænkte formål. Dette uddybes af disse to udsagn fra projekternes interne evalueringsrapporter.

Som program valgte vi Excel 2000. Det rummer flere fordele. Det er muligt at lave links indenfor et og samme dokument, det fylder ikke så meget, når det skal sendes, og det har rige muligheder for at anvende grafisk layout. (Evalueringsrapporten: Udvikling af AMU-kurset "Børns Leg" som fjernundervisning, Københavns Socialpædagogiske Seminarium, 2002, s. 12.)

Logbogen er opbygget i Regneprogrammet "Excel" i MS-Officepakken. Herved kan vi lave en logbog, der fremstår som en elektronisk bog, der kan bladres i, idet der er lavet hyperlinks til de forskellige sider i bogen. [...] Begrundelserne for at bruge "Excel", som program hvori logbogen oprettes hang nøje sammen med tre krav til logbogen. Vi ville gerne have en logbog, der var enkel og overskuelig, var let at anvende og havde et godt (præsentabelt) design. (Evalueringsrapporten: Problembaseret læring i AMU-split kurser understøttet af fleksibel netbaseret undervisning. Social- og sundhedsskolerne i Vejle og Viborg Amt 2002, s. 17)

I forhold til design (brugervenlighed) og valg af designredskab er det almindeligt at have for øje, at et systems brugerflade skal fremme og støtte brugerens forståelse for - og benyttelse af - systemet. Brugerfladen skal m.a.o. kommunikere sine muligheder til brugerne. Man kan derfor stille visse krav til systemets brugerflade om en pragmatisk og funktionel orientering. Brugerfladen skal klart og utvetydigt kunne

kommunikere sine muligheder og mangler til en bruger uden teknisk ekspertise. Det skal således være muligt for brugeren at forstå:

- *Hvor* i systemet en given handling finder sted.
- *Hvilke* handlinger systemet tillader
- *Hvilke* funktioner brugeren skal vælge for at initiere de ønskede handlinger.

Handlinger i skolernes regnearksbaserede refleksionsjournaler blev udøvet gennem en manipulation af de symboler (knapper, pile, tekst), som designet gjorde anvendelse af. For at anvende refleksionsprogrammerne, var det således principielt ikke nødvendigt at have kendskab til de underliggende aspekter for brug af regneark. Det skulle være tilstrækkeligt, at have en *fornemmelse* for - og en forståelse af de symboler der blev anvendt.

Tilsyneladende udgjorde log/arbejdsbøgernes design og funktionalitet (der var organiseret efter simple og "rummelige" principper) ingen forståelsesmæssige barrierer for deltagerne. Problemerne og frustrationen opstod i forhold til de øvrige elementer af regnearkets funktionalitet (de generelle funktioner ved programmet, ikke ved det specifikke design). Deltagerne havde således svært ved at skelne mellem regnearkets funktionelle handlemuligheder og refleksionsprogrammernes design og funktionalitet. Dette kom f.eks. til udtryk i problemer med at gemme forskellige versioner af deres refleksioner, problemer med at "miste" dokumenter og lignende.

4.1.2. Afklaring af IT-kompetencer og behov for opkvalificering

Forud for de konkrete undervisningsforløb gennemførte alle skolerne en række kvantitative undersøgelser med specielt henblik på, blandt andet, at afdække deltagerkvalifikationer på det tekniske område. Yderligere var meningen med disse undersøgelser at afdække hvilke IT-medier den enkelte deltager havde adgang til (adgang til internet, software mv.). Konkret udformedes og udsendtes der spørgeskemaer for forskellige aspekter af deltagerens IT-forudsætninger og adgang til IT. Spørgeskemaernes resultater skulle bruges til at vurdere i hvilken grad - og på hvilke områder - det var nødvendigt at opkvalificere og udstyre deltagerne forud for uddannelsens start eller i begyndelsen af uddannelsen. Intentionen med afdækningen af deltagerforudsætninger var at identificere en slags IT-tekniske "minimumsforudsætninger" for deltagelse i fjernundervisningsforløbene. Deltagerne skulle som minimum kunne skrive, oprette og kopiere dokumenter til disketter, skabe adgang til de fælles konferencer og kunne uploade tekster, refleksioner og opgaver til underviserne eller meddeltagere.

Fælles for alle skolerne var det, at disse tiltag afdækkede behov for styrkelse af de tekniske deltagerforudsætninger. Skolerne håndterede dog disse behov forskelligt; hvor social- og sundhedsskolerne vægtede en løbende teknisk opkvalificering i de begyndende faser af selve uddannelsesforløbet, anlagde Københavns Socialpædagogiske Seminarium en mere "komprimeret strategi", hvor deltagerne skulle opkvalificeres forud for arbejdsmarkedsuddannelsens egentlige begyndelse. Vi har samstemmende (i forhold til såvel interview som spørgeskemaundersøgelsen) noteret os, at for alle skolers vedkommende oplevede undervisere og planlæggere et mismatch mellem deltagerens udtrykte kvalifikationer og deres reelle kvalifikationer.

Alle deltagerne havde altså brug for opkvalificerende IT-undervisning – specielt i begyndelsen af forløbene. Det er ydermere vores indtryk, at alle skolerne gennem de samlede forløb formåede at kvalificere deres deltagere til et niveau, hvor de kunne følge med i undervisningen og kunne anvende de vigtigste IT-redskaber uden nævneværdige problemer og frustrationer.

I forhold til valget af en IT-kvalificeringsstrategi (komprimeret eller løbende kvalificeringsstrategi) bør fremhæves de forskellige erfaringer som skolerne gjorde sig.

Hos Socialpædagogisk seminarium, hvor man valgte en komprimeret kvalificeringsindsats, måtte der afsættes ekstra ressourcer på at give dagplejerne de nødvendige forudsætninger; dette betød aftenarbejde og en meget koncentreret indsats for den ansvarlige underviser (en årsag hertil skal formodentlig også findes i utilstrækkeligheden af det introduktionsforløb som foregik hos kommunen). Til gengæld er det vores indtryk, at deltagerne hurtigere rettede deres fokus på de mere faglige aspekter ved undervisningen.

På social- og sundhedsskolerne, der tilrettelagde en løbende IT-opkvalificeringsstrategi, og inddragelse af et PC-brancherettet uddannelsesmodul bar forløbene ikke præg af de samme ressourcekrævende introduktioner. Til gengæld oplevede underviserne, at de løbende måtte forholde sig til problemstillinger af IT-teknisk karakter. Det er vores indtryk, at dette også bidrog til at rette undervisningens fokus væk fra det mere faglige indhold i undervisningens tidlige faser.

Nedenfor vil vi skitsere, som vi ser dem, fordele og ulemper ved disse tilgange til en opkvalificeringsstrategi:

	Fordele	Ulemper
Komprimeret IT-kvalificeringsstrategi	Hurtigere etablering af fokus på et fagligt indhold.	Ressourcekrævende i introduktionsfasen.
Løbende IT-kvalificeringsstrategi	Mere jævnt ressourceforbrug ift. kvalificeringsprocessen.	Vedvarende IT-tekniske problemer (Behov for løbende allokering af undervisningsressourcer til teknisk kvalificeringsproces).

Som vi anførte ovenfor var det erfaringen fra alle skoler, at undervisere og planlæggere oplevede et mismatch mellem deltagernes udtrykte kvalifikationer og deres reelle kvalifikationer. Uanset valget af kvalificeringsstrategi (løbende eller komprimeret) oplevede deltagerne altså, i et vist omfang, at deres evner ikke slog til.

I en midtvejsevaluering fra ”Fordybelse i kirurgiske hovedemner” anfører deltagerne selv, at:

Vi er færdige med 2 skoleperiode og i fuld gang med vores projekter. I forbindelse med IT-undervisningen, mener vi at spørgeskemaerne, angående vores niveau, skulle have været mere uddybende. Ambitionerne fra lærernes side var sat for højt, og måtte nedjusteres kraftigt. Dette gjorde mange af os frustrerede, og det tog lang tid inden vi fandt et niveau og tempo, der passede til os. (ikke bilagslagt)

Udsagn fra interview med deltagerne underbygger, at der i alle undervisningsforløbene forekom mismatch mellem deltagernes kvalifikationer som de kom til udtryk i spørgeskemaerne og oplevelsen af deres reelle kvalifikationer.

Deltager: *De sendte sådant et spørgeskema ud, hvor vi skulle skrive hvad vi kunne; vi skulle krydse ja eller nej... og enhver kunne se, at det ikke kunne bruges til noget - selv jeg. "Har du Internet?" Ja, jeg kan jo godt sige, at jeg har Internet, men hvem siger, at jeg bruger det? Mine store drenge kommer hjem og bruger det.*

Interviewer: *Så spørgeskemaet har vist sig at give et forkert billede af de IT-forudsætninger I som kursister har haft?*

Deltager: *Ja, for de startede undervisningen på et plan som... man kunne ikke følge med - det kunne vi ikke.*

Det ovenstående udsagn stammer fra et gruppeinterview med social- og sundhedsassistenter. Denne deltageres udsagn vidner om to ting: Først og fremmest at den pågældende har haft svært ved at skelne mellem spørgsmålene om adgang til udstyr og egne IT-forudsætninger i skolens udsendte skemaer. Et spørgsmål som "Har du internetadgang hjemmefra?" (fra spørgeskema vedrørende IT-forudsætninger, se bilag 8 i evalueringsrapporten fra Social- og sundhedsskolerne) går naturligvis på adgang til IT-mediet, men ikke brugen af IT-mediet. Adgang siger ikke noget om konkrete færdigheder i at anvende IT-medier. I et skema til afdækning af deltagerforudsætninger er der risiko for misforståelser af ovenstående art. For det andet peger udsagnet på en oplevet frustration hos den pågældende deltager i forhold til IT-sværhedsgraden. I dette tilfælde bliver den personlige frustration knyttet til en misforståelse af skemaet til afdækning af IT-forudsætninger. Ikke desto mindre er denne deltagers frustration hvad angår mismatchet mellem egne IT-færdigheder og skolens forventninger mere reel.

I et bredere perspektiv bør det bemærkes, at hovedparten af deltagerne ikke nødvendigvis oplevede tekniske frustrationer. De fleste deltagere fandt undervisningen svær, men det var kun en mindre del heraf, der oplevede denne sværhedsgrad som direkte frustrerende. Et billede af en generelt frustreret deltagergruppe er således misvisende, mens et billede af en samlet deltagergruppe, som oplevede et mismatch mellem egne og forventede kvalifikationer er mere rammende.

Flere kvalitative udsagn fra spørgeskemaerne supplerer dette billede. Det følgende eksempel er fra spørgeskemaundersøgelsens spørgsmål 30:

Spørgsmål 30: "Har du andre ideer eller gode råd til underviserne, styregruppen eller evaluatore, der kan hjælpe i deres planlægning og gennemførelse af fremtidige kursusforløb?"

Underviserne skal sætte sig noget bedre ind i hvem det er de underviser...

Der kan drages to foreløbige konklusioner på disse forsøg på afdækning af deltagerne tekniske forudsætninger.

- A. En afdækning af tekniske forudsætninger må *målrettes* mere direkte mod de i uddannelsesforløbet anvendte applikationer. Det må ydermere skelnes (f.eks. i form af separate skemaer) mellem spørgsmål som vedrører "adgang til" IT-udstyr og spørgsmål som vedrører "brug af" IT-udstyr.
- B. Der må økonomisk og planlægningsmæssigt tilsidesættes tilstrækkelige ressourcer til sådanne IT-tekniske opkvalificeringer. Målgrupperne social- og sundhedsassistenter og dagplejere er begge meget differentierede målgrupper – og man kan ikke antage eksistensen af et fælles minimumsniveau.

Yderligere kunne man fremhæve, at en afdækning af deltagerforudsætninger klart bør afspejle undersøgelsens intention og sigte. Skemaer til afdækning af deltagerforudsætninger er et undervisningsmæssigt redskab for undervisere og undervisningsplanlæggere. Når en mindre gruppe af deltagere på såvel social- og sundhedsskolerne som Socialpædagogisk Seminarium oplevede et mismatch mellem udtrykte kvalifikationer og reelle kvalifikationer *kan* det skyldes *enten*, at skemaerne ikke i tilstrækkelig detaljeret grad har afdækket de nødvendige kvalifikationer *eller*, at deltagerne konsekvent har overvurderet deres egne evner. Hvis det sidste er tilfældet kunne det være udtryk for en misforståelse af motiver. Hvis f.eks. et underliggende motiv for besvarelsen af deltagerforudsætningsskemaerne har været et positivt ønske om deltagelse i arbejdsmarkedsuddannelsen, er det kun naturligt i et spørgeskema, at forvente en overestimering af egne forudsætninger.

4.1.3. Forholdet mellem faglige og tekniske aspekter i uddannelsesforløbet

I alle de evaluerede undervisningsforløb er der fundet udtryk for, at vægtningen mellem det tekniske og det faglige indhold har forskudt sig gennem forløbet. Såvel undervisere som deltagere har oplevet, at de tekniske aspekter "fyldte meget" i begyndelsen af forløbet og kun gradvist afgav plads for mere fagrelevant indhold.

Interviewer: *Fortæl lidt om hvorfor I er på kursus og hvor I er henne lige nu.*

Deltager: *...For mit vedkommende har det været spændende, men det har også været problemfyldt - specielt den der IT-del, fordi ambitionsniveauet har været temmelig højt.*

Interviewer: *I siger, at det var spændende og at det var udfordrende. Var det på det faglige eller det tekniske område?*

Deltager: *Begge dele. Det var kombinationen af det faglige og det tekniske - at få det genopfrisket ... vi har så nok brugt meget tid på IT i starten ... I starten synes jeg, at det var svært, men det har været en udfordring - helt sikkert. [...]*

Deltager 2: *Det gik også meget hurtigt frem. Der var meget som skulle nås på meget få dage. [...]*

Interviewer: *Vi har hørt fra andre deltagere, at i løbet af kurset har den tekniske side fyldt mere - for så gradvist at give plads for det mere faglige indhold. Genkender I det?*

Deltager: *Ja, men det er ikke kun negativt. Jeg føler, at jeg har lært en masse ved det.*

Det fremgår af interviewet, at opfattelsen af en indholdsmæssig skævhed mellem arbejdsmarkedsuddannelsernes tekniske og faglige elementer ikke nødvendigvis kan tolkes som et udtryk for dårlig planlægning eller uhensigtsmæssig tilrettelæggelse af undervisningen - tværtimod. De fleste af deltagerne havde ved starten på uddannelsen et markant IT-teknologisk opkvalificeringsbehov, som uddannelserne søgte at dække gennem en målrettet undervisningsindsats i forhold til brugen af computere til navigation, tekstbehandling, internet, konferencesystem etc. Deltageres IT-kvalifikationer taget i betragtning må et sådant fokus og en sådan opkvalificering vurderes som nødvendig og hensigtsmæssig. Af denne grund må udtryk for vægtningsforskydelser i forløbet også snarere betragtes som *normale forudsætninger* for afvikling af netop denne type arbejdsmarkedsuddannelser – og med netop denne deltagerpopulation. Det er således *vores* vurdering, at et vist relativt belastningsforhold mellem tekniske og faglige aspekter må ansues som *normalt* i en fjernundervisningsbaseret uddannelse for begyndere. Herudover er der formodentlig også tale om en slags ”teknologisk tilvænningsperiode”, hvorigennem deltagerne bliver bekendte med computerne og hvorigennem deres bevidsthed om computeren som medium er gradvist aftagende. Der er ikke noget overraskende i en aftagende bevidsthed om bestemte aspekter ved et uddannelsesforløb og man kan iagttage tilsvarende fænomener i almindelige uddannelsesforløb (I begyndelsen af et uddannelsesforløb kan f.eks. mængden af læsestof forekomme deltageren nærmest uoverkommelig, mens den i slutningen af samme forløb, efter en tilvænningsperiode, forekommer mere normal).

I en AMU-sammenhæng åbner disse betragtninger (at et relativt belastningsforhold mellem tekniske og faglige aspekter kan udtrykke *normale forudsætninger* i et fjernundervisningsuddannelse) en ny række af problemstillinger. Det er vigtigt, at fastslå, at der ikke er – og at der ikke på noget tidspunkt har været tale om uddannelser, der har IT-kvalifikationerne som sine primære målsætninger. Dog med den undtagelse, at social- og sundhedsskolerne integrerede et PC-branche rettet modul. Det primære formål med uddannelserne som en helhed er selvsagt det faglige indhold; de bløde mål – i de udtryk som disse måtte finde indenfor hhv. social- og

sundhedsområdet og dagplejerområdet. I dette perspektiv er den IT-tekniske opkvalificering blot et nødvendigt redskab i en ellers fagligt orienteret kvalificeringsproces. IT-kvalificeringen ligger ret beset *udenfor* de faglige mål, og er nærmest at betragte som en *nødvendig* ”bi-kvalificering” i en fagligt orienteret proces, som gør anvendelse af bestemte undervisningsteknologier. Vores vurdering er derfor, at *selvom* IT-kvalificeringen ikke kan betragtes som en del af arbejdsmarkedsuddannelsens faglige indhold er den forholdsvis vigtig udfra flere betragtninger:

- A. IT-kvalificeringen er i (isoleret set eller i sammenhæng med de faglige områder) et vigtigt aspekt og en vigtig motivationsfaktor for deltagerne. (se i øvrigt Tema 4.)
- B. IT-kvalificeringen er i (isoleret set eller i sammenhæng med de faglige områder) et vigtigt aspekt for arbejdsstedsrepræsentanterne. (se i øvrigt Tema 4.)
- C. IT-kvalificeringen (eller rettere mangel på samme) udgør hovedkilden til deltagerens oplevelse af frustrationer i forløbet.

Det er vores vurdering, at der er al mulig grund til at betragte IT-kvalifikationerne, der ganske vist ligger udenfor uddannelsernes strengt faglige formål, med en vis seriøsitet. Disse kvalifikationer er nødvendige, indenfor de valgte afviklingsrammer. Det er ligeledes nødvendigt, medmindre man vælger, at konkretisere deltagerens deltagesbetingelser (f.eks. i form af krav om forudgående IT-kurser eller lign.), at man også afsætter tilstrækkelig tid og tilstrækkelige undervisningsressourcer til at opkvalificere deltagerne indenfor dette område. Præcist hvor lang tid og hvor mange undervisningstimer, som er nødvendige, er det problematisk at forudsige – ikke mindst fordi deltagerforudsætningerne på dette område jo er en uforudsigelig variabel. Vores skøn vil dog være, at mindst 10-15 % af den konkrete uddannelsesaktivitet med fordel bør målrettes mod undervisningsaktiviteter der fremmer disse kvalifikationer. Det er selvfølgelig ikke muligt at anvende ressourcer til IT-kvalificering på bekostning af de faglige mål. En prioritering af IT-kvalificering må nødvendigvis finde sted i forbindelse afviklingen af en regulær IT-uddannelse (f.eks. PC-modulerne). Ligeledes bør man (organisatorisk og pædagogisk) tilrettelægge en fleksibel ramme for sin undervisning, som kan imødegå varierende deltagerforudsætninger på netop dette område.

4.1.4. Forventninger til uddannelsen: IT-aspektet som en selvstændig motivationsfaktor for ønsker om deltagelse

Forventninger til uddannelse er en vigtig parameter i bedømmelsen og evalueringen af uddannelsesforløb. Vurderinger af læringsudbytte hviler sjældent i sig selv, men kan anskues som afledte vurderinger af de præferencer, ønsker og forventninger som deltagere måtte have allerede forud for en uddannelse. Ofte vil sådanne forventninger afspejle sig i positivt el. negativt ladede vurderinger af udbyttet.

For deltagerne på såvel social- og sundhedsskolerne som Københavns Socialpædagogiske Seminarium var uddannelsens anvendelse af IT-teknologiske værktøjer en motivationsfaktor i sig selv, og en motivationsfaktor som optrådte uafhængigt af det faglige indhold i øvrigt.

Gennem deltageres kvalitative udsagn i spørgeskemaerne (Spm. 5.) kan man danne sig et indblik i de forventningsområder som deltagerne havde forud for arbejdsmarkedsuddannelserne. Det efterfølgende skema viser (i uddrag) deltageres refleksioner over egne forventninger.

Slutevaluering, Spørgsmål 5. "Beskriv kort dine forventninger til dette AMU-kursus" [N=19]
...noget mere tid til fordybelse
... lære edb... viden der kan bruges i arbejde
... ikke de store
... kendskab til pbl [...] få et produkt som kan bruges
... mere om sygepleje, ikke til IT
... bruge en computer til husbehov
... større viden [...] undervisning tilrettelagt efter vores viden
... tid til at gå dybere [...] bedre IT-kompetencer
... mere faglig viden [...] mere om IT verden, om EPJ
... bedre til IT, værdsætte de bløde mål i hverdagen
... dus med IT, tid til fordybelse, udvikling
... [ikke besvaret]
... kirurgisk teoretisk viden
... større IT viden og kirurgisk viden
... ikke de store
... blive dus med pc [...] bruge på job
... bedre til IT [...] ny viden
... bedre IT-kendskab [...]meget forventningsfuld
... var bare spændt

Det fremgår af skemaer, at mange af disse forventninger er rettet mod en faglig horisont, men det fremgår ligeledes, at en væsentlig del af deltageres forventninger også er rettet mod forbedrede IT-kundskaber.

For social- og sundhedsassistenternes vedkommende blev der, i interviewene, udtrykt en klar forventning om anvendelse af disse tekniske kvalifikationer i deres daglige praksis. Det blev anført, og i øvrigt gentaget af flere arbejdsstedsrepræsentanter, at man så en naturlig sammenhæng mellem det IT-teknologiske kvalificeringsløft som var en implicit del af arbejdsmarkedsuddannelserne, og en fremtidig arbejdspraksis på hospitalsafdelingerne med f.eks. elektroniske patientjournaler og generelt med en øget anvendelse af flere computerbaserede værktøjer.

Deltager: *Vi skal ha EPJ her efter nytår. Alle skal jo i gang på et eller andet tidspunkt. Så selvom det er svært og selvom det har drillet, så lærer man jo noget ved det.*

Interviewer: *Men EPJ er jo et helt andet system?*

Deltager: *Ja, men det gør ikke noget, for det gør jo, at man får mere lyst til at prøve.*

4.1.5. IT-kompetencerne og de ”personlige sejre”

Et kendetegn som markerer sig på tværs af de forskellige uddannelsesforløb er deltageres manglende IT-færdigheder. Kun ganske få af de interviewede deltagere udtrykte, at de (forud for uddannelsen) oplevede at have et tilstrækkeligt kendskab til computere og forskelligt software. Som det tidligere er antydnet, beror en væsentlig del af deltageres indledende frustrationer på netop dette faktum.

På det tidspunkt hvor interviewene fandt sted, havde næsten alle deltagerne deres frustrationer i frisk erindring, men gav samtidig udtryk for en progression i forståelsen af egne IT-færdigheder. ”Det var (for) svært, men nu er vi blevet bedre” var det udtryk som i forskellige former kendetegnede såvel dagplejerne som social- og sundhedsassistenternes selvforståelse.

Deltager: *I starten havde jeg ikke tålmodighed til at lade den arbejde. Jeg synes at det tog så lang tid, så jeg tænkte: Nå, du trykker nok én gang til. Og når man gør det så går den ind i nogle helt andre programmer og så bliver man helt forskrækket ikke?!*

Interviewer: *Hvilke konkrete tekniske kompetencer skal man have for at følge et kursus som dette? Hvad skal man kunne? Skal man være super-bruger eller bare almindelig bruger af Excel?*

Deltager: *Ja, brugerniveau vil jeg sige. Man skal kunne gå ind og skrive og gemme og hvis noget går i kludder skal man vide noget om de der knapper der sidder på en computer. Og så skal man også bruge internettet til at gå ind og hente oplysninger. Man skal jo bruge internettet når man skal sende.*

Lignende indtryk af deltageres svaghed i forhold til generelle IT-kompetencer kom til udtryk i interview med underviserne, uddannelseslederne og arbejdsstedsrepræsentanterne. Et interessant aspekt ved netop arbejdsstedsrepræsentanternes udsagn var dog, at de *ikke* anskuede IT-aspektet som en *isoleret* målsætning. Vi mødte mange udtryk for en positiv interesse i arbejdsmarkedsuddannelsernes implicite IT-kvalificeringsaspekt (jf. f.eks. EPJ-argumentet), men også en meget positiv interesse i forhold til en bredere selvforståelsesaspekt.

Arb. stedsrep. (Social- og sundhedsområdet): *Noget af det som jeg håber lidt på er at...de får nogle sejre og kommer til at tro på sig selv, for de er midaldrende kvinder som ingen har troet på. [...] Hvis de får en personlig udvikling og en faglig udvikling ud af det her – hvor de i mange henseender kommer foran sygeplejerskerne, så tror jeg at det er til gavn for dem selv og til gavn for arbejdsstederne – og det er da en grund mere til at sende dem af sted. (Egen fremhævelse)*

Interviewer: *Hvorfor er det interessant at beskæftige sig med bløde kvalifikationer eller bløde uddannelsesmål?*

Arb.stedsrep.(dagplejer): *Det har noget at gøre med at få udviklet ens personlighed og tør modtage nogle udfordringer... at man ligesom får klædt folk lidt bedre på, så de ikke bliver bange for det som sker men godt tør gå i krig med det. Og det er jo det som dette kursus har være fremragende til. De har jo været lidt bange for det men er simpelthen vokset af det af hvad man kunne se og høre. Jeg har jo talt meget med dem undervejs... vi har mødtes nogle gange og nogle har jeg talt med i telefonen, de har ringet nogle gange når det ikke gik godt og hældt ud – men også når det gik godt... Den der interesse har bare lyst ud af dem - dét har bare været fedt. På trods af de tekniske problemer har de klarer det, og fået nogle sejre ud af dette kursus. Og dét har jo netop noget med de bløde værdier at gøre. (Egen fremhævelse)*

Hvor man måske umiddelbart kunne forvente, at arbejdssteder og arbejdsstedsrepræsentanterne ville understrege og efterspørge mere direkte anvendelige kvalifikationer f.eks. på et teknologisk niveau, så understreges netop det indirekte udbytte ved uddannelse – et kvalifikationsløft som afspejler sig på såvel et personligt som et fagligt niveau. Det er vores vurdering, at de personlige og mellem menneskelige kompetencer opleves som lige så vigtige som de konkrete og direkte applikable tekniske kompetencer. For arbejdsgiverne er det således ikke et vigtigt aspekt, hvorvidt deltagerne lærer noget om Excel eller om Word, blot de lærer noget om computere – og på et personligt plan føler, at de har lært noget som de efterfølgende kan bringe med sig til deres arbejdsplads.

Vi vil vurdere det som et væsentligt træk ved uddannelsesforløbene, at arbejdsstedsrepræsentanter (også) rettede deres fokus mod bredere kompetencer (forstået som de personlige sejre i et uddannelsesforløb, at lære at turde tro på sig selv, at lære at turde modtage udfordringer osv.) og på arbejdsmarkedsuddannelsernes muligheder for at skubbe til en udvikling af deltagerne menneskelige ressourcer. Fællestrækkene for disse interesseområder var, at de dels vedrører en udvikling på såvel et personlig som et faglig plan (faktisk er denne distinktion svær at opretholde) og, at der eksisterede klare forventninger om anvendeligheden af disse nye kvalifikationer i en efterfølgende arbejdsmæssig kontekst.

4.2. Den pædagogiske dimension

I denne del af evalueringen er fokus på pædagogikken, dvs. de dele af evalueringsopdraget som går på spørgsmålene om uddannelsesmålene, undervisningsmaterialerne og en hensigtsmæssig tilrettelæggelse af projekternes arbejdsmarkedsuddannelser som fjernundervisning.

Det er vigtigt at holde fast ved, at denne evaluering ikke skal sige noget om, i hvilket omfang fjernundervisning er en dårligere eller bedre måde at tilrettelægge arbejdsmarkedsuddannelser på med fokus på pleje og omsorg. Det vi har at forholde os til er underviseres, projektlederens og deltagerens udsagn om, hvordan de har oplevet at arbejde med og deltage i undervisning med fokus på fjernundervisning.

Det første underafsnit beskriver aspekter ved *det faglige indhold og deltagerudbyttet*. Disse spørgsmål har naturligvis at gøre med, om forsøgsuddannelserne har kunnet indfri ønsket om at lave arbejdsmarkedsuddannelser med bløde uddannelsesmål. Det andet afsnit evaluerer i forhold til *undervisningsmaterialer*, og har at gøre med hele den palet af ressourcer, som deltagerne er blevet præsenteret for i begge projektforsøg. I forhold til evalueringsopgaven afdækker dette afsnit spørgsmålene omkring karakteren af undervisningsmaterialer som er nødvendige for at kunne lave fjernundervisning på brancheområdet. Det tredje afsnit skitserer, hvordan *organiseringen* af fjernundervisningsforløbene er blevet praktiseret og oplevet af såvel undervisere som deltagere i uddannelsen. Her gives nogle didaktiske bud på, hvordan dimensionerne tid og sted faktisk er helt grundlæggende for at kunne gennemføre fjernundervisning. Endelig rundes denne del af med en præsentation af, hvordan underviserne og deltagerne har forholdt sig til de roller, som de hver især har haft i undervisningsforløbene.

Indledningsvist er det nødvendigt lige at genopfriske den pædagogiske platform, som projektforsøgene ”Børns Leg” og ”Kirurgisk Fordybelse” er bygget på. Begge fokuserer på praksis eller på det forhold, at der i så vid udstrækning som muligt skal være overensstemmelse (eller genkendelighed) mellem arbejdspraksis og uddannelsespraksis. Begge projekter bygger også videre på ideerne om værdien af erfaring (såvel arbejds- som livserfaring). Men projektet med Kirurgisk Fordybelse inddrager også PBL, eller problembaseret læring, som en bestemt læringsform, hvor det mere er deltagerens valg og fokuspunkter, der tages udgangspunkt i. Det er selvfølgelig sket indenfor rammen af uddannelsesplanen, men det betyder samtidigt at pædagogikken er åben og følsom overfor, hvad der bliver relevant for deltagerne. Det er vigtigt at have denne pædagogiske baggrund med i overvejelserne omkring, hvad man rent faktisk kan tilskrive fjernundervisning som specifik didaktisk strategi. Blandt andet spørgsmålet om man ikke kan undgå at begynde at reflektere mere (eller bedre), fordi den skriftlige formidling er et mere synligt og vigtigt element i fjernundervisning? - Eller, om man begynder at reflektere, fordi man selv skal til at finde væsentlige emner og problemstillinger fra sin arbejdshverdag? Dette spørgsmål er som allerede nævnt centralt for alle temaerne i dette afsnit. Derfor vil det også dominere i opsamlingen af projekternes pædagogiske dimension.

4.2.1. Fagligt indhold og deltagerudbytte

Kodeordene under dette tema er fagidentitet, refleksion og forandring. Det er med disse ord, projekterne evalueres i forhold til indfrielsen af uddannelsesmålene.

Fagidentitet

Deltagernes udsagn er meget entydige: Vi har fået noget ud af det! (se bl.a. bilag 5, samt tidligere anvendte interviewcitater) Selvom flere af dem nævner, at uddannelsernes temaer måske ikke har været nye, så beskriver deltagerne dog, at uddannelsernes indhold blev præsenteret på en ny og spændende måde, og har fået et fagligt indholdsmæssigt godt udbytte (se bilag 5). Det er nok vigtigt at huske på, at målgruppen i begge projekter har en del efteruddannelses- og arbejds erfaring, og både social- og sundhedsassistenterne og dagplejerne giver alle det indtryk af at være gode til deres fag.

Spørgsmålet om de bløde uddannelsesmål (eller de bløde kvalifikationer) er her relevant, fordi det i interviewene bliver meget klart, at disse mål så at sige ligger meget tæt inde på kroppen af deltagerne. For dem er det ikke så relevant at stille spørgsmålet om, hvad de bløde uddannelsesmål går på, men snarere hvordan man praktiserer dem. Her er kodeordet fagidentitet.

Et helt andet aspekt, som kom frem på det afsluttende seminar for projekterne, var netop omkring fagidentitet og IT. Det er allerede blevet berørt under den teknologiske dimension ("personlige IT-sejre"), men på baggrund af udsagn fra projektledere har forløbene også haft betydning for social- og sundhedsassistenterne og dagplejerne rent symbolsk. De har gennem uddannelserne og deres arbejde med informationsteknologien fået tilført en ny dimension i deres faglige selvopfattelse. Man kan sige, at det har været et delmål for projekterne, men ikke et mål i de faglige uddannelsesplaner.

Refleksion

Som allerede nævnt er spørgsmålet om refleksion centralt for projekterne. Her skal refleksion forstås som en evne til at kunne iagttage, fastholde, vurdere og handle i praksissituationer. Det vil sige, at refleksion ikke kun er en kognitiv affære – arbejde med forståelser og opfattelser – men i høj grad er handlingsorienteret (For uddybninger af disse positioner, se f.eks. Donald Schön (1987) og David Kolb (1984).

Videre kan man sige, at det at kunne reflektere ikke nødvendigvis er det samme som erfarings- eller problembaseret læring (som nævnt tidligere). Men man kan sige, at refleksion er et væsentligt element for, at man som person overhovedet er stand til at arbejde med holdninger og værdier. Ikke mindst de holdninger og værdier man som enkeltperson bærer rundt på og som har betydning for, hvordan man praktiserer det daglige pleje- og omsorgsarbejde. I forlængelse heraf, beskriver deltagerne og underviserne i interviewene refleksion som evnen til "at kunne se nuanceret på situationer i arbejdet", at "kunne fordybe sig", eller det at "lære at reflektere i stilhed og tænke tanker".

Det giver ingen mening at sige, at fjernundervisning i sig selv fremmer refleksion. Der er dog flere erfaringer som i stil med disse projekters erfaringer som peger på, at skriftligheden, eller det at skulle skrive om sin arbejdshverdag og sine tanker om arbejdet, fremmer refleksive læreprocesser. Det beskrives i et senere afsnit. Mere interessant er det perspektiv, som især underviserne giver udtryk for. Det handler om at "turde blotte sig" og om at gøre refleksionsarbejdet til et fælles anliggende. Som personer har vi hver vores grænse for, hvad vi har lyst til at tage med ind i undervisningslokalet, eller i "refleksionsrummet" (log- eller arbejdsbøgerne). Netop uddannelser med fokus på bløde mål og personlige kvalifikationer står i mange tilfælde med problemet omkring psykologiske forsvarsmekanismer. Og det er netop det, der ligger i udsagnene om at "turde blotte sig". Hvis man som individuel deltager ikke tør gøre det, når man så at sige ikke ind til arbejdsmarkedsuddannelsens kerne. Det kan så give problemer i forhold til en evaluering af de færdigheder, som den enkelte forventes at have opøvet.

Projekterne har dog med succes formået at gøre deltagernes refleksionsarbejde målrettet. Gennem personlig vejledning (samtaler og skriftlig feedback) har underviserne hele tiden spurgt ind til deltagernes erfaringer med konkrete problemer (for eksempel at informere patienter om kost, eller om at håndtere "vilde" børn) på en måde, så det har været deltagerne selv der har skullet foretage vurderingen om det hensigtsmæssige i at handle i praksis som de selv beskriver.

Som beskrevet har et væsentligt mål med uddannelserne været at opøve en slags refleksionskompetence, dvs. en evne til at kunne finde og tematisere faglige relevante problemer. Men som det bliver påpeget i flere af interviewene med såvel deltagerne som arbejdsstedsrepræsentanterne, så skal refleksioner kunne omsættes til handlinger – i praksis.

Dagplejerne fortæller blandt andet, at de gennem refleksion har fået nye muligheder for at igangsætte lege, og måske på en lidt uventet facon, ved netop at lade børnene lave det de laver, og lege selv. Social- og sundhedsassistenter fortæller, at refleksionsarbejdet har haft betydning for evnen til at sætte en dagsorden i afdelingen, og ikke mindst at finde (nye) veje til at kunne realisere denne dagsorden.

Pointen er naturligvis at refleksion som et pædagogisk redskab (og et uddannelsesmål i forhold til bløde kvalifikationer) skal gøre en forskel; medføre en holdningsændring, eller ændre eksisterende arbejdsgange så arbejdet bliver kvalitativt bedre, for alle parter.

Forandring

Ordet "forandring" betyder her næsten det samme som udbytte. Men her skal vi lige huske på, at deltagerne i deres interviewudsagn fortæller, at der også har været en del kendt stof (igen, deres arbejds erfaring). Så udbytte er ikke entydigt det samme som forandring, men indebærer også et element af forankring.

Fælles for dagplejerne og social- og sundhedsassistenterne er, at begge grupper har set forløbene som personligt udviklende for deres opfattelse af dem selv som fagpersoner (igen spørgsmålet om fagidentitet). På den led har uddannelsesforløbene

været del i en kvalificering, der konkret har givet deltagerne en bredere horisont for at kunne handle og selv at tage initiativ i praksis. Men også i forhold til en mere grundlæggende hensigt om at skabe forandring på et holdnings- og værdimæssigt niveau har forløbene givet deltagerne ”blod på tanden” og ”lyst til at lære mere”.

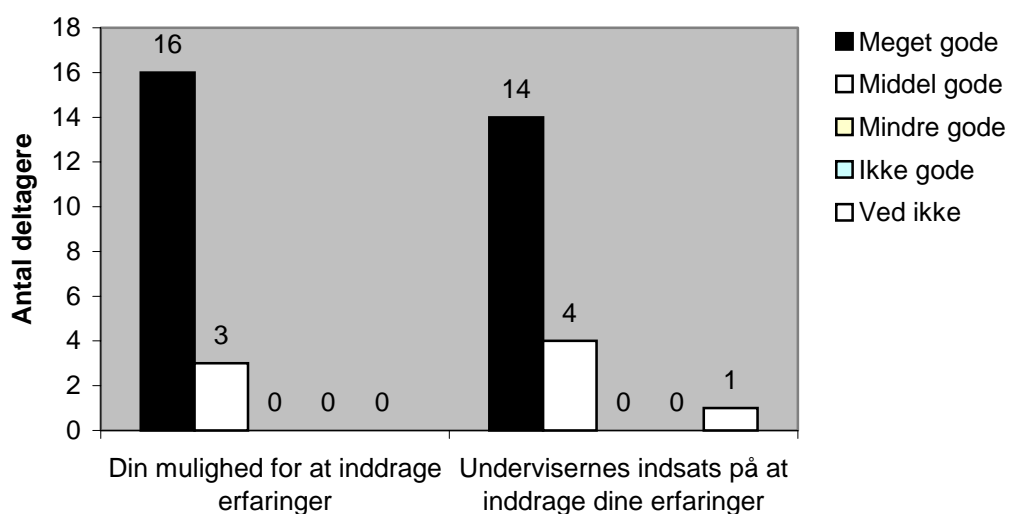
Social- og sundhedsassistenter giver i interviewene udtryk for, at forløbene (Vejle og Viborg) dels har været bundet op på nogle forventninger omkring tiltag på arbejdspladserne. Der har været tale om, at social- og sundhedsassistenterne skulle lave små oplæg og skriftligt materiale, som kan være med til at understøtte og udvikle arbejdet med omsorg og pleje på afdelingen, både i forhold til patientgruppen og kollegaerne. Videre fortæller social- og sundhedsassistenterne (og afdelings-sygeplejerskerne), at arbejdsmarkedsuddannelsen har skabt grundlag for, at den enkelte kan se flere nuancer (for eksempel udtrykt ved ”ting behøver ikke at være mekaniske”) i både almindelige og mere problematiske situationer på afdelingen.

Dagplejerne giver udtryk for, at forløbet omkring Børns Leg har skærpet deres evne til at analysere, eller netop at kunne forholde sig fagligt professionelt (underforstået distanceret) til børnenes lege. Videre nævner dagplejerne, at det har været en stor gevinst, at kunne dele erfaringer, eller netop at høre, at man ikke er alene om at have problemer med for eksempel ”vilde børn”.

Som en afsluttende bemærkning er det værd at holde fast i, at disse udsagn er givet på et tidspunkt, hvor dagplejerne har afsluttet deres fem ugers forløb, og hvor social- og sundhedsassistenterne stadig havde et par moduler tilbage. På den måde skal udsagnene forstås som deltagernes refleksion over deres deltagelse og udbytte i arbejdsmarkedsuddannelsen. Men samtidig er det netop en pointe, at projekternes måde at organisere forløbene som fjernundervisning netop har givet mulighed for at omsætte eller oversætte uddannelseserfaringer til handlinger i hver deres arbejdspraksis.

I forhold til slutevalueringen blev deltagerne spurgt om, hvordan de ville vurdere deres muligheder for at inddrage praksiserfaringer i undervisningen. Deres svar fremgår af følgende figur.

Inddragelse af erfaringer



Som det fremgår, er deltagerne stort set enige om, at undervisningen har givet gode rammer for inddragelser af deres erfaringer. Dette understøttes ikke blot af interviewene, men også de uddybende udsagn, som deltagerne har noteret i slutevalueringen.

Slutevaluering, Spørgsmål 18:

Hvordan vurderer du muligheden for at inddrage dine erfaringer fra praksis i kurset?

Måske kan jeg bidrage til at sætte nogle diskussioner i gang, måske være med til at ændre nogle ting, bevise overfor sygeplejerskerne, at SSA også kan nogle ting.

Det var der stor mulighed for. Det var kun os selv, der kunne være en hindring.

Det er jo dette, der har været grundelementet i kurset, og muligheden har været god.

Slutevaluering, Spørgsmål 19:

Hvordan vurderer du undervisernes indsats for at inddrage dine erfaringer fra praksis i kurset?

Undviserne har lyttet med interesse om erfaringer fra "marken".

Altid plads til en "sygeplejefortælling".

Først og fremmest understøtter disse udsagnstyper, at deltagernes erfaringer er blevet brugt i fjernundervisningen. For det andet illustrerer udsagnene også, at spørgsmålet om udbytte ikke alene behøver at være undervisernes ansvar. Som deltager har man ikke blot selv mulighed for, men også ansvar for at sikre et godt udbytte.

4.2.2. Undervisningsmaterialer

Det er ikke så forfærdeligt mange år siden, at et ord som hypertext blev en del af det pædagogiske ordforråd. De dele af IT-verdenen som arbejder med pædagogik

(herunder også brugervenlighed) ser store potentialer ved nye typer af undervisningsmaterialer, som bogstaveligt er eller kan blive ”linket” sammen. Begge projekter har anvendt materialer, der både er lavet og som kan arbejdes videre med på computer. Materialerne har indgået i forløbene som en kombination mellem en traditionel forståelse af ”stof”, og portfolio-metodikkens ide om refleksion og selvproduceret materiale (dokumentation). I den forbindelse er det nok så vigtigt at huske på, at erfaringer og problembaseret læring har stor betydning for, hvad der ender med at blive ”undervisningsmaterialet”, netop fordi denne pædagogik er med til at bestemme (indenfor de faglige rammer), hvad der skal tematiseres og arbejdes videre med.

I det følgende er kodeordene udvikling, skriftlighed og interaktivitet. Det er med disse fokuspunkter, at projekterne evalueres i forhold til temaet og antagelserne om undervisningsmaterialer, som skal kunne bruges i forløb gennemført som fjernundervisning. Som en lille læsehjælp, skal vi her pointere, at det følgende ikke er praktisk gennemgang i at lave undervisningsmaterialer eller en detaljeret introduktion til projekternes brug af portfoliometoden. En sådan beskrivelse kan findes i de enkelte projekters afslutningsrapport.

Udvikling

Den konkrete udformning af de basale undervisningsmaterialer tog afsæt i en opfordring til at tænke i en portfoliometode. Kort fortalt bygger denne metode på en forestilling om, at deltagerne i uddannelsesforløb selv kan og selv bør være med til at vælge, hvad der er relevant for en bedømmelse (dokumentation), og hvad bedømmelsen indebærer (refleksion). Meningen med dette valg af platform var dels ønsket om at tænke evaluering af bløde uddannelsesmål sammen med nye typer af (digitale) undervisningsmaterialer. På den led skulle portfoliometoden både fungere som ramme for deltagerens refleksionsarbejde (se tidligere afsnit) og fungere som dokumentation for deres arbejde mod at indfri uddannelsesmålene.

Københavns Socialpædagogiske seminarium udviklede her et to-sidet materialekoncept, der bestod af et ”klasseværelse” og en ”arbejdsbog”, hvor den sidste også havde en logbogsdel. Hele kommunikationen blev understøttet af e-mail programmer og telefoni.

Social- og sundhedsskolerne i Vejle og Viborg Amt udviklede også et logbogsmateriale og brugte i større omfang de konference redskaber, der findes i SkoleKoms FirstClass system.

Som noget interessant giver underviserne og projektlederne i interviewene udtryk for, at portfoliometoden og de konkrete materialer måske var anlagt for ambitiøst. Dette kan skyldes i hvert fald tre ting, hvor underviserne selv tematiserer de to første. For det første at deltagergruppen ikke tidligere havde arbejdet på denne måde, og først skulle til at være fortrolig med at ”gå ind og skrive” i de forskellige dele af materialer (også i konferencerne). For det andet lyder det fra begge projekter, at man som underviser praktisk stod i en situation, hvor de både skulle forestille sig og foregribe de måder, som deltagerne ville håndtere og arbejde med metoden og materialerne på. Dette betød også, at der blev udviklet et omfattende støttemateriale

(manualer), som projekterne udvekslede og udviklede i fællesskab. En vigtig pointe er her, at mange af støttematerialerne gik på det IT-tekniske, mere end på det pædagogisk-teknisk (selvom der netop er udviklet en 7-trins model for social- og sundhedsområdet som en slags redskab til at arbejde med PBL pædagogikken; for nærmere præcisering af denne se Social- og sundhedsskolernes evalueringsrapport om ”Problembaseret læring i AMU-splitkurser understøtte af fleksibel netbaseret undervisning”). Endelig og for det tredje spiller det forhold ind, at underviserne ikke har haft mange muligheder for i valget af designredskab (hvad enten det handler om at lave arbejdsbøger, eller at sætte en ramme op for den elektroniske kommunikation). Det betyder, at det er meget svært at vælge ”det rigtige” eller ”mest hensigtsmæssige” redskab til at lave elektroniske materialer. Pointen er naturligvis, at det bliver svært at vælge et redskab, der kan gøre det vi vil, på en bedre måde (f.eks. gennem kendskab til en vifte af andre programmer end lige netop FirstClass). Så på den måde handler undertemaet om udvikling mest om et behov for at afklare forholdet mellem spørgsmålene, 1) hvilket redskab skal vi vælge for at lave de materialer, vi har brug for, og 2) hvilke redskaber har vi, som vi kan lave materialer med? I det hele taget er spørgsmålet om praktisk design af materialer et underbelyst tema i projekterne. Det er sådan-konstatninger der har skubbet hvorfor-spørgsmålene i baggrunden.

For denne evaluering er pointen omkring udvikling for det første, at fjernundervisning kræver en del støttemateriale (det IT-tekniske), og at dette materiale skal tænkes ind i forhold til hele forløbet (som et tænkt eksempel giver det problemer at lægge hjælpematerialer ud i en conference eller sende dem via mail, hvis deltageren ikke kan komme ind i konferencen eller åben vedhæftede filer i mailen). For det andet er udviklingen af materialer i projekterne foregået på et vilkår, hvor man (på kreativ vis) har brugt, hvad man har haft adgang til. Men underviserne har ikke haft mulighed for at kunne vurdere, hvorvidt man kunne have valgt andre typer af relevante designredskaber. Som et eksempel kan nævnes, at der hen imod slutningen af projektet blev præsenteret den ide, at det måske ville have været mere smart med en Internet baseret platform (en portal – et sted at starte med links til ressourcer, med mulighed for at give adgang til forskellige dele af den database og det ”web”, der ligger bagved portalen).

Skriftlighed

Et meget centralt træk, som går igen i såvel interviewene som i diskussioner på seminarer i projektførløbene, er skriftligheden. Dette spørgsmål er vigtigt for det pædagogiske, fordi det er igennem skriftligheden at refleksionen tager sin form. Dermed udgør skriftligheden også en vigtig dør til at forstå og evaluere læreprocesserne i forløbene omkring bløde uddannelsesmål.

Det er måske for firkantet at sige, at skriftligheden har været både et mål og et middel i forsøgsuddannelserne. Men skriftligheden eller den skriftlige kommunikation i forløbene har både sat gang i de individuelle refleksioner og været centralt refleksionselement i den faglige vejledning mellem deltager og underviser. Dertil har skriftligheden også åbnet for, at deltagerne meget konkret har kunnet være medskabere af undervisningsmaterialerne (både som mails/konferenceindlæg og som slutprodukt, legekartoteket, i dagplejernes forløb).

En vigtig pointe omkring skriftligheden er netop, at proces (diskussion, kommunikation, chat) og produkt (indlæg, kataloger, dokumentation) så at sige er smeltet sammen, og har skabt et meget frugtbart samspil i projekterne. Der synes altså at være grund at antage, at der er en sammenhæng mellem skriftlighed som metode til at opnå og igangsætte refleksion og refleksive processer.

Et andet aspekt omkring skriftligheden beskrives med begrebet ”kollektivisering af erfaringer”, der er hentet fra projektet omkring Børns Leg, og som bedst beskrives med følgende uddrag fra interviewet:

Det, jeg så også har indbygget i arbejdsbogen, er en kollektivisering af erfaringer. I opsamlingsindlægene har jeg systematiseret alle de individuelle svar, som kunne gå på erfaringer eller holdninger. Det vil sige, at der lå en fælles erfaringsudveksling gennem underviseren, hvor der så lægges opsamlingsindlæg ud, hvor der yderligere kommer nogle perspektiver og spørgsmål på, som der så tages fat på næste arbejdsdag. (Børns Leg, underviserinterview)

Dette uddrag siger også noget centralt omkring underviserens rolle, som vi kommer ind på senere. Pointen her går på, at den skriftlige kommunikation meget direkte har skabt stof i og til undervisningen. På baggrund af udsagn fra underviserne er denne proces dog ikke uden problemer. For det første, fordi skriftlig kommunikation ikke altid bliver opfattet som entydig (misforståelser), og for det andet fordi der i målgruppen har været eksempler på deltagere, som rent funktionelt har haft skrivevanskeligheder. Dette problem er vigtigt at tage med i de pædagogiske betragtninger; er vores målgruppe ”læse- og skrivesvage”. Men samtidigt siger erfaringerne fra begge projekter, at dette problem ikke bør gøres større end det er, i det konkrete forløb. Blandt andet lyder det fra begge projekter, at deltagerne oplevede at kunne ”skrive sig varme”. Og når først de var kommet i gang, oplevede deltagerne det som noget positivt uforstyrret at kunne ”lukke op for posen” eller ”skrive frit fra leveren”, samt at deres arbejde blev taget alvorligt og brugt meget konkret i undervisningen.

Netop hyppigheden (primært i vejledningen) og betydningen (min deltagelse betyder noget, den bruges aktivt) af den skriftlige kommunikation er en væsentlig pointe i projekterne, som meget direkte hænger sammen med antagelserne omkring udviklingen af en specifik didaktisk model, der tilpasset og tænkt ind i forhold til de vilkår og muligheder som fjernundervisning præsenterer undervisere og deltagere for.

På alle skolerne har man diskuteret fjernundervisningen og den ”nye” underviserrolle som dette medium aktualiserer. Disse diskussioner har specielt fokuseret på nødvendigheden ved at give ”den rigtige form for feedback”. En feedback hvor man må være meget opmærksom på (og subsidiært bruge mere tid på) sine formuleringer. I denne proces har underviserne i udstrakt grad brugt hinanden.

Det har vist sig at være en fordel for underviserne at arbejde i teams. Det giver mulighed for sparring både i forhold til planlægning og de problematikker, der opstår undervejs. Samtidig har underviserne erfaret, at dialogen giver en nødvendig faglig udvikling, f.eks. i forhold til hvordan man kommunikerer i det virtuelle rum. (Referat fra afsluttende projektseminar for underviserne d. 15-01-02)

Endelig har underviserne i begge projekter argumenteret for, at de rent faktisk kan genbruge deres egne indlæg. Det er altså ikke kun støttematerialet og portfolio-skabelonen (for dagplejerne arbejdsbogen, for social- og sundhedsassistenterne logbogen), der kan genanvendes, men også undervisernes faglige bidrag.

Interaktivitet

Spørgsmålet om interaktivitet handler ikke mindst om muligheden for at kunne anvende og kombinere forskellige typer af udtryksformer. Men mere konkret har spørgsmålet om interaktivitet handlet om den måde, som deltagerne har kunne ”navigere” eller komme frem og tilbage i undervisningsmaterialet på. Det har i projekterne været en fordel, at man har kunnet dele ressourcer, for eksempel links fra Internettet, som deltagerne har kunnet udveksle i SkoleKom konferencerne eller via e-mail.

Mere konkret bliver der i interviewene med underviserne på social- og sundhedsforløbene givet udtryk for, at denne måde at ”integrere” det digitale materiale, dvs. at kunne linke, tilføje og hoppe rundt i de forskellige dele, ikke har været problemfri. Nogle af social- og sundhedsassistenterne har ikke kunnet finde rundt i, om de var i et elektronisk dokument, på internettet eller i deres logbog. Men problemet har ikke været uoverkommeligt for underviserne at afhjælpe. Pointen er alene den, at undervisere bliver nødt til at tænke i et design, som hjælper deltagerne med at finde rundt i materialet – hvor er det lige jeg er. I projektet om Børns Leg blev dette blandt andet løst med en farve-kode (een farve for hver dag i uddannelsen).

For undervisere er der ligeledes en pointe i at skelne mellem en teknisk og en pædagogisk side ved interaktiviteten. Den tekniske går på muligheden for hele tiden at kunne gøre den enkelte deltagers og holdets adgang til ressourcer større. Den pædagogiske går på nødvendigheden af at kunne sortere og skelne, og ikke mindst hjælpe deltagerne med at gøre dette. I projektet Børns Leg fortæller projektlederen om en episode, hvor hun faktisk oplevede at dagplejerne ”legede med børns leg” (at skrive og skabe det digitale materiale). I modsætning fortæller en underviser fra Kirurgisk Fordybelse, at enkelte social- og sundhedsassistenter gav udtryk for, at det var forvirrende løbende at blive præsenteret for opfordringer til at søge flere informationer (for eksempel om at der findes mere viden om emnet på det lokale bibliotek).

Sammenfattende er der en helt central pointe i, at undervisningsmaterialer til brug i fjernundervisningsforløb kalder på en bredere opfattelse af, hvad undervisningsmaterialer er. For det første erstattes eksisterende materiale ikke. For det andet er undervisningsmaterialer i en arbejdsbog og i et conferencesystem også del af materialet. I forhold til evalueringens antagelser har dette afsnit påpeget, at

skriftligheden kræver overvejelser over en didaktisk model (hvordan give skriftlig feedback og vejledning), at skabeloner kan anvendes både i form af manualer og logbogsmodele, samt at materialerne har været procesorienterede (medskabere af materialet i kommunikationen). Endelig kan evalueringen pege på, at projekternes måde at anvende en portfoliometode på har gjort det muligt at evaluere på de bløde mål (også præciseret i tema 1). Et af de spørgsmål som ikke direkte er blevet tematiseret i denne evaluering er de håndværksmæssige sider ved designet af materialerne. Det afhænger naturligvis af, hvilke kompetencer og hvilken ”æstetisk sans” de enkelte undervisere har haft. De konkrete designs er ikke blevet præsenteret i denne evaluering, men kan findes i projekternes interne evalueringer. Men der ligger klart en problemstilling omkring, hvordan undervisere skal forholde sig til konkret design. Deltagerne skal som computerbrugere selv justere, ændre og skabe rammen for deres undervisning. Dette stiller nogle helt konkrete krav til deres færdigheder.

4.2.3. Organisering af fjernundervisningen

Organiseringen af fjernundervisning skal her forstås på baggrund af fokuspunkterne tid, arbejdsform og fleksibilitet. Generelt bør det pointeres, at der indenfor arbejdsmarkedsuddannelserne findes en bestemt forståelse af, hvad fjernundervisning er, og hvordan disse hænger sammen i forhold til økonomi og regler for timer, takster og godtgørelser. Det er vigtigt at forstå, at forsøgene med fjernundervisning i projekterne har overholdt disse regler.

Tid

Når tid opfattes som et vigtigt punkt for stort set alle grupperne i interviewene, så hænger det sammen sådan, at tid opleves som en ressource. For deltagerne har det været et kærkomment tidsrum til at kunne fordybe sig i emner og problemer i praksis. På den måde har uddannelsen netop givet deltagerne et ”pusterum” eller et ”åndehul” midt i det daglige pleje og omsorgsarbejdet. Men samtidigt går spørgsmålet om tid også på deltagerens indsats. I spørgeskemaerne vurderer 42 % af både social- og sundhedsassistenter og dagplejerne, at de har oplevet at have brugt ”for megen tid” på arbejdet med uddannelsen (se bilag 5, spørgsmål 11). Men de markerer samtidigt, at det har været noget, de selv har villet og ønsket.

Hele spørgsmålet omkring ”asynkronitet”, eller det at fjernundervisning åbner for, at deltager og undervisere kan arbejde forskudt af tid, er naturligvis også relevant her. Dette skal især ses i forhold til punktet omkring skriftlighed, hvor skrivearbejdet mellem deltager og underviser/vejleder er foregået forskudt i tid. Det er dog vigtigt at holde fast i, at denne tidsmæssige fleksibilitet nøje skal ses i sammenhæng med anknytning til praksis. Man kan sagtens reflektere i praksis, men at reflektere over praksis kræver både et andet tidspunkt og et andet tidsrum. Så pointen er, at den tidsmæssige fleksibilitet nok har sine fordele (nye tidsrum til fordybelse), men samtidigt også har sin begrænsning. Blandt andet nævner deltagerne fra begge projekter, at det kræver disciplin at sidde med stoffet og at holde sig selv ”i ilden”. Det er måske meget banalt, men der er åbenbart forskel mellem at være ”på skole”, hvor det forventes at man som deltager lærer, og så at deltage i fjernundervisning derhjemme, hvor der også forventes så meget andet. Her er det vigtigt at huske på, at projektet om Børns Leg var designet som en mere ”ren” fjernundervisningsmodel

(praksis og hjemmestudie), hvor projektet om Kirurgisk Fordybelse var lavet som en kombinationsmodel mellem praksisarbejde, skolelektioner og hjemmestudier.

Endelig er der et aspekt ved spørgsmålet om tid som især afdelingssygeplejerskerne har sat fokus på, nemlig rytmen i forløbet. Pointen er den, at for hospitalernes vedkommende (eller afdelingernes), så er forløbene blevet oplevet som ”forstyrrende” og for spredte set i forhold til arbejdspraksis. For dagplejernes vedkommende blev der givet udtryk for, at en torsdag ikke er en speciel velegnet dag i en dagpleje-rytme, hvor børn skal flyttes til gæstedagpleje. Spørgsmålet om hvornår og hvordan uddannelsen rent tidsmæssigt organiseres er på den måde relevant, ikke mindst i forhold til arbejdsstedernes tilfredshed, men også i forhold til plejens målgruppe (for eksempel forældrene). Og det rejser spørgsmålet om et kombinationsdesign i forhold til tid kan tænkes anderledes i forhold til målgruppen for deltageres arbejdspraksis.

Arbejdsform

Et meget interessant punkt ved begge projekters måde at tænke i arbejdsform (ud over erfarings- og problembaseringen) er omkring hvad man kunne kalde ”fælles selvstudie” (kollaboration) og/eller direkte samarbejde (kooperation). Underviseren fra projektet i København beskriver noget af det med afsæt i et spørgsmål om studiegrupper.

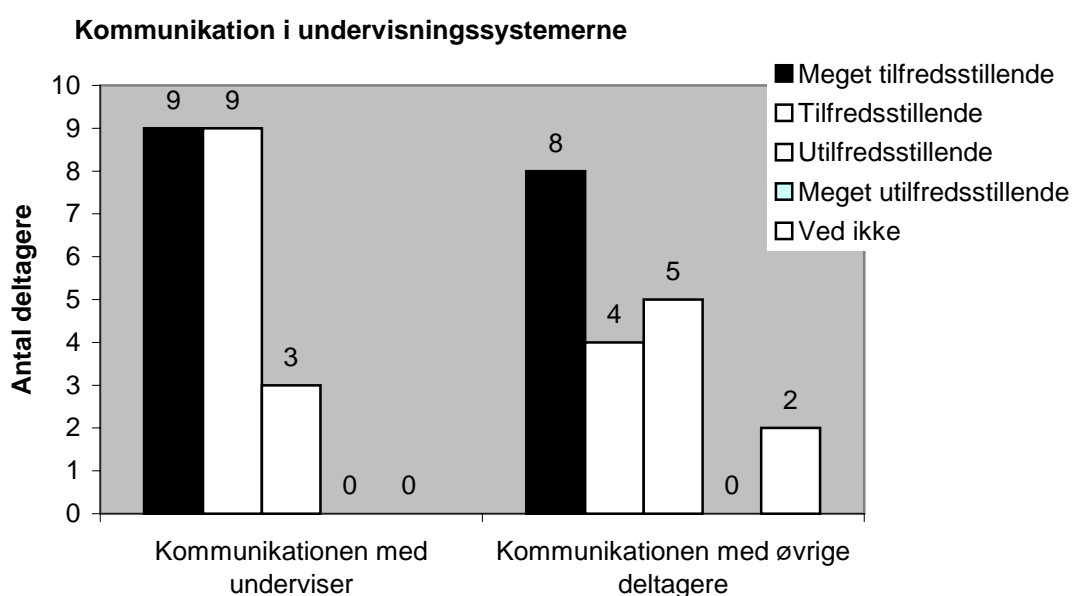
Det var utroligt forskelligt. De blev brugt på lige så mange måder, som der var studiegrupper. Der var nogle, der valgte ikke at bruge dem. Andre valgte at bruge hinanden som en slags livlinier, hvor de ringede til hinanden. Fra en enkelt gruppe, som prøvede en gruppechat, og til en gruppe, der simpelthen satte sig og løste opgaverne sammen. Ja, nogle der sad og arbejdede i teams, og andre der arbejdede alene, til nogle der arbejdede hele kursusdagen sammen. Så der var alle variationer. (...) Der var nogle, der arbejdede helt individuelt, og det fungerede helt fint. Og der var nogle, der brugte hinanden. Så der var både-og. Og det siger så også, hvis man skal generalisere den erfaring, at det kan sagtens fungere på begge måder. (Børns Leg, underviserinterview)

Selvom denne erfaring ikke bliver udtrykt særligt tydeligt i interviewene med deltagerne, så peger denne underviser på noget centralt for fjernundervisning, nemlig to måder at organisere læreprocesser på.

Den *kollaborative læring* sker på den måde, at deltagerne får en fælles ramme, hvor de hver især kan byde ind med deres erfaringer og kompetencer. Men der ligger ikke nogen forventning om, at deltagerne skal have fælles mål i forhold til det faglige fokus (dog, alle bliver evalueret i forhold til opnåelse af uddannelsesmålene). I forhold hertil, sker den *kooperative læring* på den måde, at deltagerne formulerer fælles mål og forventninger til arbejdsdeling og –indsats. På den måde forpligtiger deltagerne hinanden mere direkte mod en fælles opnåelse af de faglige mål, også i forhold til et konkret produkt (for eksempel dagplejernes Legekartotek).

En sådan organisering er naturligvis ikke begrænset til kun at gælde indenfor en specifik didaktisk model rettet mod fjernundervisning. Men ikke desto mindre har begge arbejdsformer virket aktivt på deltagernes gennemførelse af uddannelserne.

I slutevalueringsskemaet blev deltagerne spurgt om deres oplevelse af kommunikationen i forløbene. Mere konkrete blev de spurgt om, hvordan de vurderede kommunikationen i de elektroniske undervisningssystemer mellem den enkelte og underviseren på den ene side, og mellem den enkelte og de øvrige deltagere på den anden. Dette er relevant her, fordi arbejdsformen i projekterne netop har været bygget op omkring kommunikation.



Som det tydeligt fremgår af ovenstående figur, har deltagerne oplevet den elektroniske kommunikation med underviser som tilfredsstillende. Dette understøttes ligeledes af deltagernes uddybende besvarelser i evalueringsskemaet, hvor følgende er udvalgt som karakteristisk for uddybninger fra de tilfredse deltagere.

Slutevaluering, Spørgsmål 8:
Hvordan vurderer du kommunikationen mellem dig og underviserne, i de elektroniske undervisningssystemer?

Det var meget spændende måde at kommunikere/arbejde på, når jeg havde skrevet og afsendt, gik der kun 1 eller 2 dage, så skulle jeg lige ind og se om der var kommet spørgsmål tilbage fra min vejleder omkring det, jeg havde skrevet, der gik faktisk sport i at få svaret, for igen at få nye spørgsmål.

Som det fremgår af dette udsagn, fremgår ikke blot, at hele kommunikationsformen har været orienteret mod effektivitet (i den forstand at gensidige aftaler om feedback blev overholdt), men også kan ses som en lystfyldt aktivitet (kommunikation skaber mere kommunikation), der har virket støttende.

De tre deltagere, som oplevede den elektroniske kommunikation utilfredsstillende skal ses i lyset af følgende udsagn fra evalueringsskemaet.

Slutevaluering, Spørgsmål 8:

Hvordan vurderer du kommunikationen mellem dig og underviserne, i de elektroniske undervisningssystemer?

Det var svært at komme frem til rette niveau. De fleste deltagere var uden kendskab til PC. Desuden kom undervisningsmaterialet og PC-erne først da undervisningen i PC var forbi efter den første uge.

Den forholdsvis banale pointe må her være, at selvom der generelt set har været en positiv oplevelse af kommunikationen mellem deltager og underviser, så har praktiske forhold omkring teknikken og materialerne stadigvæk betydning for deltagernes oplevelse af og motivation til at indgå i arbejdsprocessen med det faglige stof (her kommunikationen) i et fjernundervisningsforløb.

Lidt mere interessant er deltagernes udsagn omkring deres oplevelse af den gensidige kommunikation *mellem* deltagerne. Som det fremgår af ovenstående figur er tilfredsheden stadigvæk relativ høj, men der er flere der enten oplevede denne kommunikation utilfredsstillende, eller ikke ved, hvordan de skal vurdere den. De følgende tre udsagn er typiske ved at pege på, at kommunikationen mellem deltagerne skal forstås i forhold til ”overskud”, ”indsats” og ”sociale relationer”.

Slutevaluering, Spørgsmål 9:

Hvordan vurderer du kommunikationen mellem dig og de øvrige deltagere, i de elektroniske undervisningssystemer?

Skrev få mails til andre, tror vi havde nok i alt det nye edb og skriftlig opgave, så overskud til at bruge det rigtigt, blev ej udnyttet.

Det var spændende at kunne gå ind og se, hvor langt andre deltagere var kommet; gjorde jeg for meget ud af det eller for lidt.

Rigtig godt, vi blev rystet sammen på en god måde. Vi lærte hinanden bedre at kende, end hvis vi havde været på et almindeligt kursus.

Det første udsagn viser blandt andet, at deltagernes interne elektroniske kommunikation blandt andet bærer præg af at blive oplevet som noget sekundært, dvs. noget der kræver et overskud. Det andet udsagn har at gøre med en slags selvevaluering, hvor netop skriftligheden åbner muligheden for, at den enkelte kan vurdere sin egen indsats i forhold til med-deltagerne, og ikke underviserens forventninger og ønsker. Denne mekanisme med at tænke strategisk (på en god måde) er naturligvis ikke kun et specifikt didaktisk træk ved fjernundervisningen. Men som beskrevet tidligere, giver skriftligheden (her kommunikationen mellem deltagerne) den enkelte mulighed for på et meget konkret niveau at kunne foretage en selvevaluering i forhold til deltagelsen i undervisningsforløbenes aktiviteter. Det sidst udsagn indikerer, lidt som en modsætning til de to andre udsagn, at selvom der relativt var mindre tilfredshed med kommunikationen mellem deltagerne, så har denne kommunikation stadig haft en positiv betydning.

Fleksibilitet

Som fokuspunkt indbefatter fleksibilitet naturligvis både tid og arbejdsform. Når det alligevel har fået en selvstændig plads i evaluering skyldes det et ønske om at fokusere på samspillet mellem uddannelse og arbejde, som de er kommet til udtryk i projekterne.

Ideen med at lave et decideret computerrum på hospitalerne i social- og sundhedsuddannelsen er et udtryk for en fleksibilitet, hvor man som deltager så at sige kan uddanne sig i arbejdstiden. Evalueringen kan ikke sige meget om, hvordan denne mulighed faktisk blev brugt, men på udsagn fra social- og sundhedsassistenter vidner om, at deres foretrukne studieplads var i eget hjem. For dagplejernes vedkommende eksisterer der et sammenfald mellem arbejdsplads og hjem, så rumligt gjorde det ikke nogen forskel for dem.

Et andet forhold omkring fleksibilitet kunne være betydning af den praktiske organisering af arbejdet, som deltagerne er vant til. Her er dagplejerne vant til at være ”solister”, som de udtrykker det. I modsætning hertil er social- og sundhedsassistenterne dagligt del af et team, som skal fungere i forhold til patientpleje på en afdeling. Det fleksible omkring fjernundervisningen i projekter er, at de får mulighed for at prøve en anden arbejdsform – både individuelt og i grupper. Det giver selvfølgelig ingen mening at påstå, at begge målgrupper ikke har erfaringer med at arbejde hhv. alene og i grupper. Pointen er naturligvis, at konceptet har givet en mulighed, som begge faggrupper har taget til sig. Lidt firkantet fortolket, så er der blevet givet udtryk for, at dagplejerne har prøvet at arbejde i et team, og social- og sundhedsassistenterne har prøvet at arbejde individuelt. Man kan sige, at dette ikke alene kan tilskrives en decideret fjernundervisnings-didaktik, men at arbejdet med fjernundervisning i projekterne har sat denne type af fleksibilitet på dagsordenen.

Endelig er det udtryk for institutionel fleksibilitet, at arbejdsstederne er blevet gjort til en del af uddannelsen. Dette skete i social- og sundhedsuddannelsen på den måde, at afdelingssygeplejersker blev inviteret til at fungere som gæsteunderviser i de relevante moduler. Her kunne man som underviser overveje i hvilket omfang og hvilken pædagogisk nytte forløb med fjernundervisning med fokus på praksisnærhed og problemorientering kan drage af dette; arbejdsstedet kommer til skolen (gæsteundervisere), og skolen kommer til arbejdsstedet (computer faciliteterne).

Som en sammenfatning på dette afsnit om organisering af fjernundervisningen i projekterne skal der gentages følgende punkter:

Det pædagogiske design af forløbene er på en gang udtryk for og ikke udtryk for en specifik didaktisk model. Men erfaringerne fra projekterne har været, at der er blevet sat fokus på disse spørgsmål (tid, arbejdsform, fleksibilitet). Især kan denne evaluering pege på forholdet omkring fælles selvstudie og direkte samarbejde som en pædagogisk horisont som en fjernundervisningsdidaktik kan åbne op for.

I forhold til antagelsen om kombinationsdesignets anvendelighed skal det påpeges, at en mix-model har virket tilfredsstillende for deltagerne (netop løbende at kunne

forankre de faglige input i praksis), men at det fra arbejdsstedets perspektiv måske bør revideres.

Endelig har arbejdsstederne (og her afdelingssygeplejerskerne og område-lederen) haft en vis betydning i forløbene. Dels i forhold til aktiv deltagelse (gæsteunderviser), men også i forhold til tidsperspektivet.

4.2.4. Roller i fjernundervisningen

I den pædagogiske debat om fjernundervisning (virtuel eller online læring, distribueret læring, computerstøttet kollaborativ læring osv.) er underviserens rolle konstant til diskussion. I denne evaluering vil dette tema blive præsenteret med kodeordene den gode fjernunderviser, den gode fjernundervisningsdeltager og professionelt nærvær.

Den gode fjernunderviser

I interviewene med såvel deltagere og undervisere blev der nævnt følgende stikord til rollen som den gode fjernunderviser. Disse stikord gælder for både social- og sundhedsassistenterne og dagplejerne.

- At tænke i udfordringer og handlingsoplæg.
- At kunne se læreprocesser.
- At være en god planlægger, der kan lave ups-løsninger.
- At kunne tænke i gode brugergrænseflader.
- At kunne give præcis og hurtig respons.
- At tage udmeldinger seriøst.
- At være en person, som deltagerne nærer tillid til.
- At kunne have didaktisk overblik og skabe et læringsmiljø.

Specielt i forhold til antagelsen om nødvendigheden af at formulere en didaktisk model, som er tilpasset de vilkår, som fjernundervisning kræver og tilbyder, er der i denne korte liste kun eet aspekt ved den gode fjernunderviser, som skiller sig ud; at kunne tænke i gode brugergrænseflader. Man kan sige at dette punkt minder om evnen til at kunne formidle stof og at kunne udvælge relevant materiale i en almindelig undervisning. Men samtidig kræver det noget – også rent IT-teknisk – at kunne formulere og selv at lave de digitale materialer (som det præsenteres i afsnittet om udvikling).

Der er ingen tvivl om, at underviserne i projekterne har oplevet, hvor nødvendigt det er at kunne handle med omtanke (i den skriftlige vejledning). Dette gælder selvfølgelig også i den ordinære undervisning på skolerne (og seminariet). Pointen er alene, at underviserne har oplevet det som nødvendigt i fjernundervisningen at handle med ekstra omtanke for at opnå tillid mellem deltagerne og den enkelte underviser.

Den gode fjernundervisningsdeltager

Pædagogisk set er der en vis fornuft i at sige, at de samme træk som kendetegner en god fjernunderviser også bør gælde for en god fjernundervisningsdeltager. Dette bekræfter såvel underviserne som deltagerne i interviewene. Her følger et uddrag fra

en underviser, som meget præcist indrammer ikke blot forventningen til rollerne, men også samspillet.

.. så skal man være forberedt på en undervisningsform, hvor man ikke kan gemme sig som individ. Den kom de (læs: dagplejerne) faktisk selv med. (...) Jamen, det betyder, at du er på. Du kan ikke sådan sidde og, undskyld, fise den af. Jamen, man bliver hver især stillet til ansvar. Man er nødt til at svare på, hvad man mener, og hvordan man opfatter tingene. Også egentlig det, der er besværligt at få rede på. (...) hvis det sådan er en almindelig undervisning, så er der nogle der er smadder gode til at sidde og snakke og reflektere over sig selv, ikke. Og dem kan man så læne sig op ad ved at man sidder og nikker og smiler til dem (læs: underviser og med-deltagere). Og så har man også ligesom i gåseøjne sagt noget selv. Men det kan man ikke (læs: i fjernundervisningens digitale dele). (...) Og det kom som sådan en ha-ha oplevelse.

Det er en pointe, at denne underviser giver udtryk for en oplevelse af, at der er forskel mellem almindelig klasseundervisning og så fjernundervisning; det lægger mere pres på den enkelte deltager i forhold til at skulle deltage og ikke blot være tilstede. Den enkeltes aktivitet skal kunne ses, eller rettere læses. For det andet er der den pointe, at fjernundervisningsmodellen netop via skriftligheden og presset til at deltage gør, at den enkelte netop reflekterer i forhold til uddannelsesmålene (holdninger som en del af en personlig og fag relevant færdighed).

Selvom det har virket i projekterne (her mest udtalt hos dagplejerne), så er det ikke muligt at sætte en så entydig logik op. Der findes blandt andet eksempler på "snusere" eller "hængere" (på engelsk "lurkere") i andre evalueringer af online læringsforløb. Så et fjernundervisningsdesign er ikke nogen garanti for aktiv deltagelse fra alle. Dette hænger nøje sammen med, hvordan man tænker pædagogisk, og ikke mindst med hvordan man som underviser vægter den skriftlige kommunikation som proces (diskussionerne) og produkt (opgaverne). For eksempel er det jo stadig muligt at lave "sine ting" (opgaverne) uden at bidrage til diskussionerne i konferencen. For de projekter som denne evaluering omhandler var "hængeri" dog ikke muligt, idet undervisernes opgaver var tilrettelagt på en sådan måde, at man måtte (skulle) forholde sig aktivt (og skriftligt) hertil. Flere af deltagerne udtrykte da også i interviewene, at man ikke kunne "gemme sig" i disse forløb (i modsætning til traditionelle undervisningsforløb).

Dette bliver i interviewene meget godt indkredset af en række udsagn fra interviewene, der går på spørgsmålet om hvad der kendetegner den gode fjernundervisningsdeltager (i interviewene kaldt "den gode fjernkursist).

- At være selvdisciplineret.
- At overholde deadlines og regler.
- At være god til at holde sig selv i gang.
- At være god til at tænke og fortælle om, hvad man tænker.
- At kunne lukke op for posen.
- At kunne være aktivt spørgende.

Også her er det muligt at påpege, at disse kvaliteter ikke nødvendigvis er kendetegnene for en didaktisk rolletænkning, som er specifikt tænkt ind i forhold til fjernundervisningsforløb. Og igen kan der peges på, at det er hvad der er blevet observeret i projekterne omkring spørgsmålet om roller i undervisningen.

Det er selvfølgelig en sammenhæng mellem de teknologiske muligheder (deling af information, logistik), den pædagogiske platform (PBL, erfaringsbaseret) og arbejdsformen, som her bliver tydelig i forhold til rollerne i fjernundervisningsforløb. Hvordan kan, skal og bør man handle i de rammer som et fjernundervisningskoncept tilbyder? Og ikke mindst omkring spørgsmålet, hvordan dette kan støtte op omkring opnåelsen af uddannelsesmålene?

Professionelt nærvær

Selvom dette kodeord, professionelt nærvær, ikke bliver nævnt noget sted i interviewene, er det op til afslutningen af projekterne blevet mere tydelige for os som evaluatore, at det er en væsentlig brik i spillet om at opnå de faglige mål indenfor en fjernundervisningsramme.

Det professionelle nærvær består både af alle de nøglepunkter, som er blevet beskrevet ovenfor, men også af en bevidst bevægelse mellem det, som på projekternes afslutningsseminar blev kaldt nærvær og distance. Det er næsten en samstemmende oplevelse fra deltagerne i projekterne, at de har oplevet forløbet som intenst, og oplevet deltagerne på meget nært hold. Intimitet og blottelse kunne bruges som ord til at beskrive dette gensidige forhold mellem undervisere og deltagere. Man kan sige, at underviserne gennem brugen af en tillempet portfoliomodel netop har fået adgang til sider af deltagerne, som ikke nødvendigvis ville have været på banen i en almindelig klasseundervisning. Man kunne også antage, at netop fordi projekterne har været *forsøg* med en ny undervisningsform, så har deltagerne lagt en større (og derved også mere personlig) arbejdsindsats i det, end de ville have gjort i et almindeligt undervisningsforløb. Pointen er, at det er meget svært at vurdere hvorvidt det gode resultat alene skyldes fjernundervisningsformen (og dermed alene en specifik didaktisk model), eller en kombination af fjernundervisningsformen – og en bevidsthed om, at dette forsøg har været specielt og noget særligt.

Den afsluttende pointe omkring det professionelle nærvær er, at man også i fjernundervisning skal passe på hinanden ved at vise respekt og seriøsitet, fordi det så at sige er faglige men også personlige emner, der bliver til konkret stof i undervisningen. Og for evalueringen giver det således mening at tænke i, hvordan et gensidigt professionelt nærvær skal se ud i nye forløb med fjernundervisning.

4.3. Den organisatoriske dimension

I denne del af evalueringen, der omhandler forløbenes organisatoriske dimensioner, vil vi diskutere de mere *overordnede* hensigter og erfaringer med forløbene - og i denne forbindelse referere forskellige betragtninger af den mere ledelsesmæssige organisering af forløbene samt de eventuelle problematikker som deltagere måtte have oplevet herved. Overordnet set har denne dimension således at gøre med *systembetragtninger* af uddannelsesforløbet, som de er blevet udtrykt af de *fire involverede parter* :

1. Undervisningsministeriets kontor for arbejdsmarkedsuddannelser
2. Efteruddannelsesudvalget for det Pædagogiske Område og Social- og Sundhedsområdet, EPOS
3. De enkelte skoler og de tilknyttede projektledere
4. Arbejdspladserne og de relevante arbejdsstedsrepræsentanter

Som i analysen af de øvrige dimensioner vil vi bestræbe os på at tematisere de fælles eller tværgående problemstillinger ("temaer") som har beskæftiget disse aktører gennem forløbets forskellige faser.

4.3.1. Information og informationskanaler

Et tilbagevendende tema i denne evaluering har været arbejdsstedernes varierende tilfredshed og deres udtryk for frustration i forbindelse med informationsniveauet og -mængden omkring projektet. Dette tema har dog hovedsageligt udgjort et regulært problem på social- og sundhedsområdet – og herunder især på skolen i Fredericia.

Hvis man anskuer temaet alene fra arbejdsstedsrepræsentanternes side kunne man let foranlediges til at tro, at afdelingssygeplejerskernes udtryk for frustration skyldes en manglende information om arbejdsmarkedsuddannelserne fra uddannelsesledernes side. Vi mener dog ikke, at afdelingssygeplejerskernes udsagn entydigt kan fortolkes således.

De involverede sygehuse *blev* faktisk grundigt informeret om arbejdsmarkedsuddannelsernes form og indhold – i god tid for deres begyndelse. Disse informationsaktiviteter blev dog målrettet mod chefsygeplejerskerne ved de relevante afdelinger, idet det var denne gruppe hospitalsledere (og tilknyttede efteruddannelsesudvalg), der skulle træffe de fornødne beslutninger om deltagelse i forløbet og om hvilket omfang en sådan deltagelse eventuelt skulle have. Det konkrete og mere organisatorisk-planlægningsmæssige ansvar påhvilede afdelingssygeplejerskerne på de berørte afdelinger. Når disse (afdelingssygeplejerskerne) på det tidspunkt hvor vores interview fandt sted, følte sig underinformerede, er det vores vurdering, at det i mindre grad skyldes skolens samlede informationsindsats, og måske i højere grad kunne indikere en mangel på informationsformidling internt på afdelingerne mellem forskellige grupper af ledere på sygehusene.

”Chefsygeplejerskerne svigtede i første omgang, men gav ”grønt lys” for, at vi næste gang ikke behøver gå via chefsygeplejerskerne, men direkte til afdelingerne.”
(Internt lederinterview: Fredericia)

Set fra skolernes perspektiv, er der selvfølgelig tale om en problematik, der basalt set vedrører kendskabet til en modtager-organisation for et uddannelsesstilbud, og som principielt kan løses på flere forskellige måder.

1. En *målretning* af informationen. Man kan målrette sin information til netop de institutionelle beslutningstagere som må forventes, at skulle vide noget om uddannelsen.
2. En *udbredelse* af informationen. Man kan målrette sin information til flere organisatoriske niveauer i en modtagerinstitution.
3. En *øget tilgængelighed* af informationen. Man kan vælge at tilgængeliggøre relevante informationer om uddannelsen, således at de kan tilgås af alle, der måtte føle et behov herfor.

Hvad enten man som uddannelsesinstitution måtte vælge den ene eller anden strategi (eller en kombination af flere strategier) bør man organisatorisk og planlægningsmæssigt tage skridt til at sikre sig, at informationen nu også er nået de steder hen som den er tiltænkt.

4.3.2. Kendskab til fjernundervisningsformen, information om uddannelsesforløbet og nysgerrighed omkring IT-delens relevans for arbejdspraksis

Vi vil i dette afsnit (som i sammenligning med de forrige er lidt mere omfangsrigt) diskutere samspillet mellem fjernundervisningsformen og dens relevans i forhold til arbejdsstederne og arbejdspraksis. I denne forbindelse vil vi berøre den ambivalens som enkelte arbejdssteder har givet udtryk for; en ambivalens mellem en positiv nysgerrighed og en usikkerhed, som generelt kendetegner arbejdsstedernes forhold til projekterne.

De overordnede indtryk fra de involverede arbejdsstedsrepræsentanter er generelt positive i forhold til undervisningsformen og i forhold til det faglige indhold. De interviewede repræsentanter fra arbejdsstederne udtrykte dog ikke noget større kendskab til fjernundervisningsformen – således havde ingen f.eks. selv deltaget i lignende arbejdsmarkedsuddannelser eller havde kolleger der havde deltaget i faglige fjernundervisningsforløb. Ikke desto mindre var der en bred enighed om det positive potentiale som lå i netop denne undervisningsform. Det var specielt fjernundervisningens muligheder for fleksibilitet og de konkrete forløbs praksisnærhed, der af arbejdsstederne især blev fremhævet.

Som det var tilfældet med deltagerne fra social- og sundhedsskolerne så også arbejdsstedsrepræsentanterne fra dette område en vigtig mission i den teknologiske side af opkvalificeringen. Den elektroniske patientjournal blev fremhævet som et eksempel på, at også udviklingen indenfor plejeområdet i stigende grad stiller krav til medarbejdernes tekniske kvalifikationer og kompetencer.

Arb.stedsrep.: Når vi får elektroniske patientjournaler, så er der ingen kære mor mere.

Interviewer: Det har vi hørt et par gange... men EPJ er jo ikke det samme system?

Arb.stedsrep.: Nej, men du skal jo forstå det på den måde, at der er blevet meldt klart ud at alle skal kunne betjene den slags programmer, så dette kursus er med til at give en yderligere kompetence udover det, der forlanges som minimum.

Arb.stedsrep. 2.: Det er jo begge dele. Og du kan heller ikke skille dem ad, for når du som sundhedsperson skal arbejde med IT, så ville det jo være dumt at vælge et emne som man ikke kunne bruge rent fagligt ... nogle af de faglige emner som de valgte var begrænsede og kunne relateres til vores faglighed.

Uddannelserne blev således anskuet som en god idé udfra flere betragtninger: Dels som en (for arbejdsstedet) fleksibel måde at sende sine medarbejdere på uddannelse – uden dog helt at miste forbindelsen med dem i længere perioder, som det ofte kan være tilfældet ved konventionelle skoleforløb. Og dels som en måde, at ”dobbelt-kvalificere” en medarbejdergruppe indenfor såvel et plejefagligt som teknisk område.

Det er dog kendetegnende specielt for social- og sundhedsassistenternes arbejdssteder, at der også udtrykkes en række meget klare idealer om information og informering. For afdelingssygeplejerskernes opleves det som væsentligt, at være i besiddelse af meget præcise informationer om specielt uddannelsesforløbets tidsramme, men ligeledes om det reelle uddannelsesindhold. Eftersom de fleste social- og sundhedsassistenter, der deltog i arbejdsmarkedsuddannelsen gjorde det fra deres bopæl, og eftersom uddannelsen (for deltagerne) var mere tidskrævende end afdelingssygeplejerskerne havde forestillet sig, forekom det dem også unødvendigt svært at skabe sig et indholdsmæssigt præcist billede af hvad deres medarbejdere egentlig foretog sig.

Interviewer: Hvad vidste I - og hvad fik I at vide om dette forsøgsprojekt?

Arb.stedsrep.: Det blev præsenteret af vores oversygeplejerske og vores uddannelsesafdeling med nogle ganske få linier, hvor man sagde, at der var dette her kursus – og at det blev kaldt kirurgisk fordybelse... Der var ikke en programoversigt, der var ikke en udspecificering af kursusindholdet, og jeg ved ikke om jeg bare er frygtelig naiv, men måden som det blev præsenteret på lød spændende og det var ligesom en ny måde at gøre tingene på – og derfor var det også udmærket at sende et par repræsentanter med. Efterfølgende vil jeg råt og uindpakket sige at jeg føler mig røvdret. Forstået sådan, at det er noget helt-helt andet. Det er jo et gedigent efteruddannelsesstilbud med stor vægt på IT delen. Det er meget tidskrævende, og i forhold til afdelingen har det vist sig, at jeg stort set ikke har set de pågældende medarbejdere hele efteråret. Derfor har vi heller ikke haft ret meget dialog. Jeg har oplevet det som en belastning, fordi jeg ikke vidste hvad det var jeg gik ind til. Og det er lidt ærgerligt... Et eller andet sted har jeg kun tænkt, at jeg har planlagt, at en medarbejder kan komme på kursus. Min hovedopgave har så været at få afdelingen til at hænge sammen uden den medarbejder. Og efterhånden som jeg kan se hvad dette egentlig er, vil jeg konkludere, at gud hvor er det et knaldhamrende godt

kursus, men hvor havde det været godt hvis jeg havde fået den information i forvejen...

Afdelingssygeplejerskernes frustration var ikke til at tage fejl af. På det tidspunkt hvor interviewene fandt sted udtrykte de stor skepsis i forhold til arbejdsmarkedsuddannelsen. Det er dog vores vurdering, at den skepsis og frustration som arbejdsstedsrepræsentanterne udtrykker, ikke vedrører uddannelsens egentlige form eller indhold. Frustrationen skyldes snarere, at enkelte af arbejdsstedsrepræsentanterne gennem forløbet har følt sig mis-, fejl- eller underinformerede.

Arb.stedsrep.: *Det vigtigste budskab er, at vi skal informeres noget bedre og at vi i ordentlig tid skal have at vide hvad der foregår og hvad dette her går ud på. Det er slet ikke fordi vi er afvisende overfor det. Jeg synes, at det er en god ide og jeg synes at elementerne i det er rigtige.*

Arb.stedsrep.: (i en diskussion af arbejdsmarkedsuddannelsens relevans): *Så fik vi at vide, at der var noget mere med EDB - og det passer godt til vores hverdag, for vi kører alt på EDB; sygeplejerrapporter og den slags. Det var bl.a. baggrunden for at vi mente at det var relevant at gøre det...*

Interviewer: *"Det havde noget med edb at gøre". I vidste ikke at det var regulær fjernundervisning?*

Arb.stedsrep.: *Næh, det havde jeg ikke fattet - og det tror jeg heller ikke, at min oversygeplejerske gjorde, men det skal jeg ikke kunne sige.*

Arbejdsstedsrepræsentanterne for social- og sundhedsassistenterne udtrykker, at de ikke har vidst ret meget om hvilke forventninger, der lå til dem om "at følge med" i forløbet, men reelt ingen kritik eller frustration i forhold til det faglige indhold (men måske snarere en slet skjult misundelse for deres eget fags vedkommende).

Arb.stedsrep.: (i en diskussion af deltagerens "studiekompetence" og deltagerens "deltagerkvalifikationer" på det tekniske område): *Hvis det skal være forudsætningerne alt det der, så er der ingen der kommer af sted! De er ikke per tradition dem som sidder og leger med computeren derhjemme, men at kunne få dem til det - dét synes jeg er dejligt. Jeg er lidt misundelig.*

Arb.stedsrep. 2.: *Det som jeg kunne efterlyse var, at man tilbyder sygeplejerskerne noget tilsvarende. Der ligger jo også noget fagpolitik i det her – nogle midler som vi som sygeplejersker ikke ser skyggen af. Man skal være meget obs. på, at vi som sygeplejersker ikke står bagefter og siger øv... Det er jo et dejligt kursus det her – og vi vil også gerne på det. Jeg har også spurgt dem derovre, men vi skal bare selv betale.*

På et oplevet niveau synes der også at eksistere en vis sammenhæng mellem graden af involvering i undervisningsforløbet og følelserne af frustration; forstået således, at de arbejdsstedsrepræsentanter, som på en eller anden vis var involveret i forløbet (f.eks. som undervisere eller lign.), i langt mindre grad gav udtryk for frustration.

Arb.stedsrep.: (i relation til diskussionen om frustrationer over manglende information): *Jeg har så været inde i det på en lidt anden måde... jeg har været over og undervise på en af disse dage, så jeg ved lidt om hvilket niveau det er, og hvad for emner de har og hvordan de arbejder med det, og jeg føler at det har været meget interessant at komme ind den anden vej fra.*

Arb.stedsrep. 2: *Hér kan jeg supplere, for jeg har haft sygeplejersker fra min afdeling henne og undervise... De har haft et utroligt lydhørt publikum, som bare sugede viden til sig.*

På visse områder stemmer erfaringerne fra dagplejernes arbejdsstedsrepræsentant overens med erfaringerne fra social- og sundhedsområdet. Det overordnede indtryk var generelt meget positivt i forhold til undervisningsformen og i forhold til det faglige indhold. Denne positive holdning skal formentlig også forstås i forhold til den generelle IT-politik som eksisterer i Græsted-Gilleleje kommune. Den vigtige mission i den teknologiske side af opkvalificeringen blev fremhævet igen, og dagplejernes specielle situation som kommunale ”hjemmearbejdere” blev fremhævet som et argument for en indsats på netop dette område (for f.eks. at kommunale medarbejdere indenfor også dette område i højere grad skulle kunne leve op til kommunens IT-politiske ambitionsniveau om selv at finde informationer på nettet o. lign.).

Med hensyn til oplevelsen af det generelle informationsniveau om arbejdsmarkedsuddannelsen, var der dog væsentlige forskelle mellem arbejdsstedsrepræsentanterne fra social- og sundhedsområdet og dagplejerområdet.

Arbejdsstedsrepræsentanten på dagplejerområdet udtrykte at føle sig meget velinformeret om arbejdsmarkedsuddannelsens form, indhold og forløb. Forud for forløbet havde hun modtaget seminariets kursuskatalog, som gav hende et tilstrækkeligt indholdsmæssigt indblik i arbejdsmarkedsuddannelsens formål, form og forløb. Ydermere havde seminariet løbende inddraget arbejdsstedet gennem hele processen i forsøgsprojektet – En inddragelse som måske nok kunne forekomme overvældende, idet Græsted-Gilleleje kommune ikke er en uddannelsesaktør i selve forsøgsprojektet, men en inddragelse som bidrog til at arbejdsstedet på alle tidspunkter i forløbet følte sig ajour med uddannelsens forløb og deltagerens udvikling.

Arb.stedsrep.: *Jeg har været inddraget meget tidligt i denne her proces. Jeg må indrømme, at lige i starten havde jeg meget svært ved at finde rundt i Arbejdsmarkedsstyrelsen, Epos og hvad der ellers er af ting og sager og som er nævnt i oplægget... Jeg føler mig meget velinformeret, og har løbende fået alle de ting som er beskrevet i projektet.*

Som andre arbejdsstedsrepræsentanter udtrykkes ligeledes en meget positiv indstilling til fjernundervisningens præmisser om fleksibilitet i uddannelsesforløb.

Arb.stedsrep.: *Det som er nyt i dette kursus er, at deltagerne har siddet hjemme og lavet disse her ting. Og den kombination synes jeg er spændende.*

Og fjernundervisning opleves som et fornuftigt redskab i en generel udviklingsstrategi, hvor ”ikke-uddannede pædagoger” skal have så meget viden ”som vi overhovedet kan give dem”.

Kontakten til deltagerne har hovedsageligt bestået af en række møder, hvor arbejdsstedsrepræsentanten har haft mulighed for at tale med dagplejer-deltagerne om hvad de har fået ud af arbejdsmarkedsuddannelsen, men faktisk er arbejdsstedsrepræsentanten i Græsted-Gilleleje kommune åben overfor muligheden for en endnu tættere kontakt mellem arbejdsstedet og uddannelsesinstitutionen. Dette kunne f.eks. være i form af en øget sparring med deltagerne eller en slags ”hjælpeunderviser-funktion”. Det understreges dog, at hvor der er interesse for sådanne ordninger i fremtiden, så er det nødvendigt at sikre sig de nødvendige ressourcer til en sådan funktion.

En interessant forskel mellem de forskellige arbejdsstedsrepræsentanter findes i de selektionskriterier som har udgjort grundlaget for udvælgelse af deltagere til deltagelse i arbejdsmarkedsuddannelsen. Hvor arbejdsstedsrepræsentanterne på de kirurgiske afdelinger har anvendt meget selektive og organisatorisk-strategiske udvalgs-kriterier (baseret på ønsker, lyst, påskyndelse og eksisterende kvalifikationer), så har strategien på dagplejerområdet i højere grad været karakteriseret ved sin bredde; *alle* dagplejere skal deltage i arbejdsmarkedsuddannelserne - også de som måske ikke har lyst. Det udtrykkes, at de deltagere som ikke har haft lyst - har *fået* lyst. Dette udsagn handler på ingen måde om at ”tvinge” deltagere til deltagelse, men snarere om, at etablere rammerne for en generel opkvalificeringsstrategi ”af hele arbejdsstyrken”. En fremtidig kvalificeringsstrategi for dagplejerområdet vil muligvis være et øget fokus på mere selektive udvælgelses-kriterier for deltagere og uddannelsesforløb. Men i forhold til det aktuelle arbejdsmarkedsuddannelse har sådanne overvejelser ikke spillet ind.

Arb.stedsrep.: (I en diskussion om udvælgelses-kriterier for deltagelse i arbejdsmarkedsuddannelsen): *Hende der blev sendt af sted - hun er vidensbegærlig og hun lærer fra sig i dagligdagen.*

Interviewer: *Lærer fra sig i dagligdagen?*

Arb.stedsrep.: *Ja, hun er god til at give sin erfaring og viden fra sig.*

Interviewer: *Så du regnede med at der var en slags afsmittende effekt?*

Arb.stedsrep.: *Ja, det var da forventningerne; at det som hun kom tilbage med skulle hun give videre til de andre...*

Af andre kriterier for deltagelse nævner arbejdsstedsrepræsentanterne i interviewene: *Overskud* til at deltage og *interesse* for området. Det er ydermere kendetegnende for arbejdsstedsrepræsentanterne på social- og sundhedsområdet, at der i høj grad har været tale om en strategisk udvælgelse. Flere af de udvalgte deltagere opfattes af arbejdsstederne som ”spydspidser” i de interne kompetenceudviklingstiltag på

afdelingerne. Enkelte af de udvalgte deltagere har ligefrem haft betroede hverv som uddannelsesansvarlige i uddannelsen af andre social- og sundhedsassistenter.

Enkelte arbejdsstedsrepræsentanter udtrykker meget stor frustration over at deltagerne har været ”væk fra arbejdspladsen”, og at de har haft svært ved at følge med i hvad der egentlig foregik. I de små afdelinger, hvor en enkelt deltager repræsenterer helt op til 20 – 30 % af social- og sundheds-arbejdsstyrken, var frustrationen også mærkbart højere end i større afdelinger, hvor ”hullerne” i den daglige rulleplan måske nemmere kunne fyldes ud. For de arbejdsstedsrepræsentanter som i højere grad havde indsigt i forløbet (f.eks. ved selv at deltage som undervisere eller sparringspartnere) var frustrationen dog mærkbart mindre.

Arb.stedsrep.: *Jeg er lidt af en anden holdning, for nu har jeg så set nogle af de ting som de laver... jeg synes at det er en god måde de laver det på. Man kan da håbe på at det er noget som de vil lave for sygeplejersker også.*

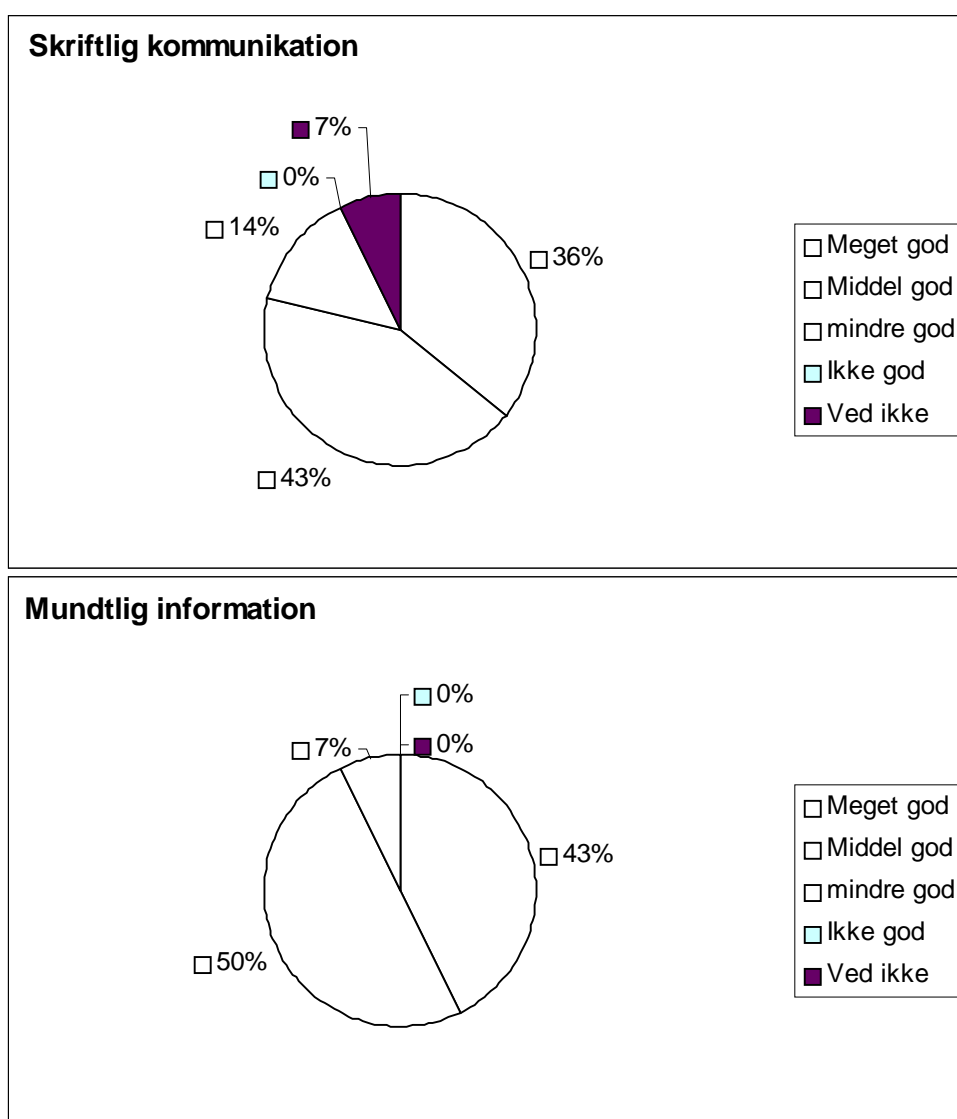
Det var kendetegnende for arbejdsrepræsentanterne for social- og sundhedsassistenterne, at de ligeledes havde gjort sig strategiske overvejelser om ”deling” af de nye kompetencer og kvalifikationer som assistenterne måtte have med sig ”hjem” på afdelingerne.

Arb.stedsrep.: *Den vej rundt vil jeg sige, at jeg har en forventning... vi har arbejdet meget på papir med ernæringsprojekter... om at de får en ide om hvordan de kan knytte det an via edb. De skal ikke komme med de vises sten, men at vi sammen kan finde ud af nogle løsningsmodeller... at de får nogle redskaber og kan komme noget mere på banen.*

Arb.stedsrep. 2.: *Det ville være fedt, at få dem på lige fod med de unge sygeplejersker, for det er næsten altid dem der sige: Jamen det der ordner jeg da lige.*

De kvantitative dele af spørgeskemaundersøgelsen viser os, at deltagerne oplever ikke i samme grad som (visse af) arbejdsstedsrepræsentanterne bærer præg af en mangel på information; hverken skriftligt eller mundtligt. De efterfølgende figurer viser deltagerne tilfredshed med hhv. skriftlig og mundtlig information om arbejdsmarkedsuddannelsen (spørgsmål 22 og 23 i spørgeskemaet: ”Hvordan vurderer du den skriftlige information om forløbet (undervisningsplaner, - beskrivelser etc.)?” og ”Hvordan vurderer du den mundtlige information om undervisningsforløbet (introduktions- og informationsmøder o. lign.)?”)

Figurene viser en overvægt i forhold til den positive vurdering (”meget god” og ”middel god”) af både den skriftlige (11/14 besvarelser) og mundtlige information (13/14 besvarelser) om arbejdsmarkedsuddannelserne.



4.3.3. Ledelsesmæssige valg af systemer og applikationer

Anvendelsen af FirstClass som den applikation, der formidler kommunikationen mellem underviser/deltager og deltagerne imellem har gennem projekterne været et

omdiskuteret emne. Ret beset er FirstClass et avanceret e-mailsystem (der kan organisere indkomne beskeder og gøre dem tilgængelige for en samlet gruppe af deltagere) og tilfredsheden med anvendelse af netop dette system har varieret.

For uddannelsesforløbene som sådan har det været tilfældet, at de væsentlige diskussioner mellem deltagere og undervisere, de refleksioner og den dialog som har flyttet på deltagernes erkendelsesmæssige horisont, hovedsageligt har fundet sted indenfor de tekniske rammer af journalerne (afviklet i Excel). Modsvarende blev det fælles forum i FirstClass hovedsagelig anvendt til distribution og information; undervisere postede aktuelle opgaver og distribuerede løbende information om arbejdsmarkedsuddannelsernes forløb. I denne begrænsede anvendelse, kunne man principielt lige så godt have anvendt en almindelig e-mailklient.

Gennem forløbet har såvel undervisere som uddannelsesledere ydret ønsker om en integration af disse funktioner i eet system; et system, der på samme tid kunne tjene som et redskab til distribution af almindelig information, men som samtidig kunne anvendes til løsningen af mere refleksive opgaver. En fordring til en sådan platform for afvikling ville dog være, at den skulle være fleksibel, således at det stadig er muligt for den enkelte underviser at tilrettelægge et læringsmiljø, der tager hensyn til de krav som den aktuelle uddannelse måtte stille til de didaktiske og organisatoriske principper. En underviser skal således, efter behov, kunne udforme et kommunikativt ”rum” i hvilket hun selv bestemmer funktionalitet og indhold (skal der være en knap som viser uddannelsesbeskrivelsen? Skal man kunne se andre deltageres arbejde etc.).

I de forskellige fjernundervisningsforløb har der været problemer med SkoleKom og FirstClass, bl.a. har det taget meget lang tid at hente og gemme fra serveren. Der blev stillet forslag om i stedet for at bruge en web- eller browserbaseret løsning, hvor deltageren skriver ind i sin arbejdsbog, der er placeret i cyberspace, dvs. på en server. Der blev stillet forslag om, at AMU-systemet stiller en server til rådighed og udvikler en platform, som kan dække hele AMU-uddannelsesområdet på tværs af alle brancheområder. Hvis der stilles IT-support til rådighed for underviserne i forbindelse [med] systemet, sænkes kravene til undervisernes IT-kvalifikationer. (Referat fra afsluttende projektseminar for underviserne d. 15-01-02)

En HTML-baseret platform har gennem forløbet været diskuteret som en mulig, og tilstrækkelig fleksibel, kandidat til honoreringen af disse krav. En HTML-baseret afvikling vil ydermere have den fordel, at deltagere ikke behøver at blive introduceret til flere forskellige (og for novicer meget sværere) programflader (FirstClass, Excel, Word etc.), men kan logge på et system udelukkende vha. en browser.

Den organisatoriske erfaring i projekterne omkring valg af system og applikation har således været, at uddannelseslederne har lyttet til og støttet op omkring projektlederens konkrete erfaringer med de valgte systemer. Uddannelseslederne havde ikke selv større erfaring med forskellige teknologiske redskaber, og støttede sig derfor til underviserne. Vi betragter det som en fornuftig strategi, at

uddannelseslederne gennem forløbet – og i spørgsmålet om valget af applikationer – har været lydhøre overfor de erfaringer og ideer som underviserne har præsenteret.

4.3.4. Efteruddannelse af underviserne

Vi vil i et efterfølgende afsnit tage efteruddannelsesaspektet op til nærmere gennemgang. Indenfor rammerne af dette tema skal blot pointeres, at det gennemførte efteruddannelsesforløb tilsyneladende har udgjort en kilde til frustration for de involverede undervisere, som i forvejen gav udtryk for manglende tid.

”Det er vigtigt, at underviserne er godt klædt på IT-mæssigt. Pædagogisk IT-kørekort kunne være en mulighed for alle undervisere, idet der kan forekomme en del tekniske spørgsmål.” (Internt lederinterview)

Og videre.

”Enkelte af vore lærere ville gerne have været bedre forberedt inden starten. De gensidige forventninger, undervisere [mellem] undervisere og Aalborg Universitetscenter, stemte ikke overens.” (Internt lederinterview)

Det er vores vurdering, at det set fra et kvalificeringsmæssigt synspunkt har været en organisatorisk og pædagogisk fordel, at underviserne fik mulighed for at opleve et fjernundervisningsforløb ”på egen krop” forud for (og gennem) forløbet. Samtidig er det vores vurdering, at mange af undervisernes frustrationer kunne have været undgået hvis: a) En gensidig ”afstemning af forventninger” (mellem eksterne og interne deltagere) blev igangsat og tydeliggjort forud for forløbet, og b) Underviserne havde haft flere ressourcer at ofre på deltagelse i kvalificeringsforløbet.

Det fremgår af AMU systemets mål og rammestyring, at det skal anføres i uddannelsesplanerne, hvis en afholdelsesform kræver særlige underviserkvalifikationer. Erfaringerne fra projekterne her er netop, at fjernundervisning ikke blot kræver IT-tekniske kompetencer, men også kræver pædagogiske kompetencer (at *turde* blotte sig, at *kunne* reflektere, at *ville* vejlede procesorienteret). Som denne evaluering tidligere har peget på, så har disse pædagogiske kompetencer ikke nødvendigvis noget gøre med en decideret fjernundervisningspædagogik, men behovet for disse kompetencer har vist sig tydeligere i fjernundervisningsforløbene (grader af fleksibilitet fra undervisernes side, blandt andet spørgsmålet om en udvidet tjenestetid, personlig IT-kvalificering og arbejde med logbøger som pædagogisk udfordring). Det har vist sig, at såvel fjernundervisningsformen som de bløde uddannelsesmål aktualiserer en række bestemte underviserkvalifikationer (og nye underviserroller), der vægter et procesorienteret frem for et målorienteret pædagogisk aspekt.

Videre vil vi fremhæve to erfaringsområder som specielt signifikante for underviserkvalificeringen:

a. Rekruttering

Fra skolen i Viborg Amt pointeres det, at det er vigtigt at underviserne i detaljer ved, hvad det er, de skal være med til. For underviserne på social- og sundhedsskolen i

Skive, har det altså været en noget anden oplevelse at lave fjernundervisning end at lave ordinær skoleundervisning. Der kan være mange årsager til, at det kun er fra skolen i Skive, at dette forhold omkring underviserkræfterne kommer til udtryk. En pointe for evalueringen er, at i det omfang fjernundervisning mere udbredt skal indgå som et aktiv i Arbejdsmarkedsuddannelsessystemet, kan det blive nødvendigt at ”sælge” ideen om fjernundervisning til underviserne.

b. Skoletid og arbejdstid

Som allerede beskrevet i forhold til den pædagogiske dimension, kan problemorganiseret fjernundervisning tilbyde en fleksibilitet, ikke blot for den enkelte deltager, men principielt også for arbejdsstedet. Fra Viborg Amt er der imidlertid blevet givet udtryk for problemer omkring arbejdstidstilrettelæggelsen. Et bud på dette udsagn er, at man hverken som arbejdssted, deltager eller uddannelsesinstitution kan planlægge sig ud af uforudsete problemer (afgrænset pres på en hospitalsafdeling pga. sygdom, afspadsering eller andre forhold). Et andet bud går på, at det er et vilkår for fjernundervisningen, at der er forskel på, hvordan man kan tænke tid i henholdsvis skoleregi og arbejdsstedsregi. For projekterne har den antagne fleksibilitet fungeret, men ikke gnidningsfrit. Og det kan det måske aldrig komme til. Her er det vigtigt at have for øje, at der er mange pædagogiske fordele ved at kunne inddrage praksis og praksiserfaringer – på meget konkrete måder – i et problemorganiseret fjernundervisningsforløb. Men samtidig kan skolen risikere at ”importere” en række problemer fra praksis, hvoraf spørgsmålet om forskelle i tid blot er ét aspekt.

4.3.5. Samarbejdet mellem skoler og arbejdssteder; erfaringer og perspektiver

Samarbejdet mellem skolerne og arbejdsstederne er vigtigt; og ikke blot i forhold til det informationsaspekt, vi tidligere har beskrevet. Gennem forløbet har vi stødt på forskellige hensigtserklæringer om muligheder for et tættere samarbejde mellem skolerne og arbejdsstederne. I Græsted-Gilleleje var områdelederen således tilfreds med det nuværende samarbejde, men forholdt sig åben i forhold til en yderligere inddragelse i sådanne uddannelsesprojekter, f.eks. i en sparringsfunktion i forhold til deltagerens refleksive arbejde.

Uddannelseslederne på alle tre skoler pointerer da også, at *”alle ønsker at gøre mere i forhold til arbejdspladserne”* (Internt lederinterview), om end de ikke præciserer hvad man kan gøre eller hvordan man kunne gøre det. Det er således vores opfattelse, at der generelt eksisterer en konsensus om at inddrage arbejdspladserne så meget som muligt i forløbene. Hvordan en sådan inddragelse helt konkret kunne udformes er dog et åbent spørgsmål. Det kunne f.eks. foregå i form af sparring mellem deltager og arbejdsstedsrepræsentant (sådan som det udtrykkes i Græsted-Gilleleje) eller i form af regulær undervisning (sådan som det var tilfældet i f.eks. Fredericia). Hvorvidt en udvidelse af sådanne samarbejdsformer i fremtiden (f.eks. med udgangspunkt i split-kurser eller åbne værksteder) vil være en organisatorisk mulighed indenfor arbejdsmarkedsuddannelsessystemet, er et spørgsmål som vi mener, at Arbejdsmarkedsstyrelsen bør være opmærksom på.

4.3.6. Forsøgsprojekter og driftsmodeller

Inden for rammerne af forsøgsprojekterne Børns Leg og Kirurgisk Fordybelse er det vores vurdering, at de bløde uddannelsesmål i vid udstrækning er blevet nået. Et andet spørgsmål er dog, hvorvidt udvikling og gennemførelse (tilrettelæggelse, evaluering) kan ske indenfor rammerne af Arbejdsmarkedsuddannelsessystemets mål og rammesystem.

Det vil dog på sigt være formålstjenstligt, om forsøgene med og satsningen på omlægning af eksisterende uddannelser til fjernundervisning diskuteres i forhold til spørgsmålet om afholdelsesform. I evalueringen er der nemlig ikke fra noget sted (skolerne, seminaret) givet udtryk for i hvilket omfang fjernundervisning alene skal ses som en afholdelsesform, der på en lidt anden måde stadig sørger for at kvalificere social- og sundhedsassistenter og dagplejere til omsorgs- og plejebranchen, eller om fjernundervisning skal ses som en integreret del af

Arbejdsmarkedsuddannelsessystemets kvalificeringsstrategi. Set fra et systemperspektiv er det nemlig ikke ligegyldigt om fjernundervisning gennemføres enten som en split-uddannelse eller som et ”rent” fjernundervisningsforløb (herunder med opfordring til at gå i uformelle studiegrupper som i forløbet om Børns Leg).

I evalueringsopdraget er der ingen antagelser omkring organisatoriske eller administrative driftsmodeller, hvilket er forståeligt set ud fra

Arbejdsmarkedsuddannelsernes mål og rammesystem. Ikke desto mindre er det kuriøst, at der ikke er blevet givet udtryk for tanker om driftsmodeller på trods af, at det ikke har været et krav at evaluere i forhold til disse. Fra uddannelsesledernes side er der blevet givet udtryk for, at taksten til fjernundervisning kan være en barriere i forhold til de administrative retningslinier, ikke blot i forhold til nye forsøgs- og udviklingsprojekter, men i særdeleshed også i forhold til drift.

For denne evaluering er tovtrækkeriet om finansiering ikke noget overskyggende aspekt ved projekternes gennemførelse af projektet. Men netop på baggrund af tilbagemeldingerne fra projekterne kræver gennemførelse af fjernundervisning i Arbejdsmarkedsuddannelsessystemet overvejelser over, hvilken status fjernundervisning skal have i fremtiden, ikke mindst i forhold til den økonomiske side af driften.

Endelig giver uddannelseslederne udtryk for, at forløbene ikke har givet et større pres på de lokale administrative systemer. Eller rettere, ikke uløselige problemer.

4.3.7. Visioner og rammestyring

Man kunne sige, at dette tema handler om en generel mangel på et ”sprog” eller en etableret ramme for - eller erfaring med - fjernundervisning inden for Arbejdsmarkedsuddannelsessystemet. Det er ikke denne evaluerings opgave selvstændigt at fokusere på Arbejdsmarkedsuddannelsernes mål og rammestyring, men spørgsmål lyder dog stadig, om sproget til at tale om uddannelse og undervisning i mål og rammestyringen indfanger en tænkning i fjernundervisning. I forhold til split-organiseringen (på social- og sundhedsskolerne) er det i hvert fald vigtigt, at der fra Arbejdsmarkedsuddannelsessystemets side tages højde for, at fjernundervisningsforløb i fremtiden ikke bliver ved med at have karakter af ”forsøgsprojekter”, eller en afholdelsesform der er marginal i forhold til de øvrige branche rettede Arbejdsmarkedsuddannelser. En konklusion på spørgsmålet om en

split- eller kombinationsorganisering af fjernundervisning set fra Arbejdsmarkedsuddannelsessystemets perspektiv kunne være, at *fjernundervisning ikke blot skal være en alternativ afholdelsesform, men direkte afløse eksisterende afholdelsesformer*. I forhold til den generelle satsning på og udbredelse af fjernundervisning indenfor brancheområdet, har dette spørgsmål kun principiel betydning, fordi udviklingen af den pædagogiske praksis på skolerne ikke har samme høje tempo som udviklingen af de informationsteknologiske redskaber.

4.3.8. Evaluering af bløde mål i Arbejdsmarkedsuddannelserne

Det er en rimelig forventning, at målet med de fleste typer af uddannelser eller uddannelsesforløb er positiv forandring i deltagernes generelle eller specifikke kvalifikations- og kompetenceniveau. Man kan med rimelighed forvente af en uddannelse, at dens sigte er en forbedring af de kompetencer, evner, færdigheder eller indsigter, som deltagerne måtte have ved uddannelsens start. Dette er tilfældet for alment eller personligt kvalificerende fjernundervisning ligesom det er tilfældet for så mange andre uddannelser. Evaluering og etablering af et evalueringsdesign er en ledelsesmæssig opgave som påhviler uddannelseslederne og/eller de uddannelsesansvarlige aktører. Eftersom en evaluering har til sigte, at afdække den ”effekt” som forskellige uddannelsesmæssige tiltag måtte have, er det naturligvis også en ledelsesmæssig opgave at forholde sig til relevante aspekter (metoder, praksis, kultur etc.) ved evalueringen.

Det evalueringsmæssige problem ved fjernundervisning i arbejdsmarkedsuddannelser, der indeholder bløde mål er ikke så meget fjernundervisningsaspektet som det er operationaliseringen og målbarheden af ”det bløde”.

”Selvom det er svært at få tilstrækkeligt dækkende og repræsentative vurderinger, er der både centralt og lokalt en stigende bevidsthed om nødvendigheden af at kunne synliggøre sine resultater og opnå et mere klart grundlag for vurdering af uddannelserne.” (Alment-faglige og personlige kvalifikationer i Arbejdsmarkedsuddannelserne, 1997, s. 35)

Der er efter vores mening tale om en problematik, der tematiserer valget mellem anvendelse af kvalitative eller kvantitative evalueringsmetoder. Dette valg må bero på *hvad* og *hvorfor*, der skal evalueres. Spørgsmålet om anvendelse af kvalitative eller kvantitative evalueringsmetoder er et spørgsmål om, hvorvidt man ønsker en dybere forståelse af, hvad der måtte ligge bag de evalueredes synspunkter eller en bredere og mere repræsentativ forståelse af træk og tendenser i et uddannelsesforløb.

Vores vurdering er umiddelbart, at ved uddannelser som omhandler gråzonen mellem et fagligt og et personligt/alment kvalificerende indsatsområde; altså uddannelser som har et kvalitativt sigte må man *nødvendigvis* også operere med kvalitative metoder. Sådanne metoder skal kunne klarlægge forskellige kvalitative forståelser af uddannelsens målgruppe og overordnede mål; hvilke kvalifikationer og kompetencer skal uddannelsen fremme – samt hvordan? Hvilke forventninger har de implicerede aktører? Metoderne skal kunne bruges i vurderinger af uddannelsens kvalificering; læringseffekter i relation til rammestyrede og personlige mål, evaluering af

deltagernes indlæringsproces - gennem uddannelsen og gennem enkelte forløb, og til sidst skal metoderne kunne afdække deltagernes langsigtede udbytte, herunder vurdering af deres professionelle kompetence.

Et andet organisatorisk aspekt som vedrører evaluering er de didaktiske og pædagogiske principper, som organiserer den konkrete undervisning. Pædagogisk blev forløbene i projekterne lagt an med vægt på henholdsvis problemorganisering og erfaringsbaseret med elementer af selvevaluering i forhold til brugen af logbøgerne (arbejdsbogen i forløbet Børns Leg).

Pointen er, at de evalueringsredskaber som man anvender, også må tænkes sammen med de konkrete arbejdsmarkedsuddannelsers didaktiske og pædagogiske principper. En evaluering må tage højde for den praktiserede pædagogik. I arbejdsmarkedsuddannelser som f.eks. er meget praksisorienterede, er det således nødvendigt også at lade praksisbeskrivelser og refleksioner over forandringer i egen praksis, indgå som en del af det kvalitative evalueringsdatamateriale. Det er vores vurdering, at sådanne kvalitative selvevalueringer må tænkes ind i forhold til den måde, som skolerne, EPOS og Arbejdsmarkedsuddannelsessystemet normalt evaluerer og afrapporterer på. Det er ydermere vores vurdering, at der *indenfor* arbejdsmarkedsuddannelserne er mulighed for at integrere (el. supplere) sådanne kvalitative betragtninger med systemevalueringsredskabet AMU-kvalitet.

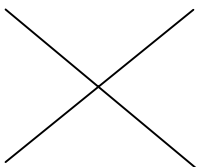
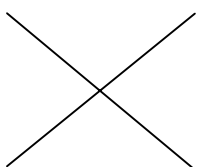
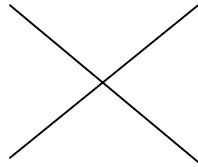
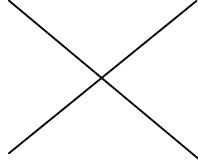
KAPITEL 5. KONKLUSION & HANDLINGSANVISNINGER

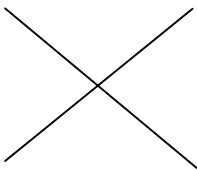
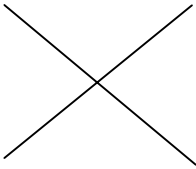
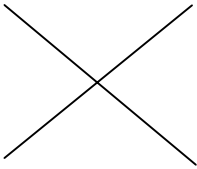
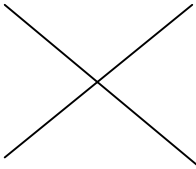
Denne del af evalueringsrapporten består af to dele, hvor den første præsenterer hovedkonklusionerne (se bilag 1), og hvor den anden søger at bidrage med en række handlingsanvisninger.

5.1. Konklusion

I konklusionen vil vi, som et redskab til at systematisere vore refleksioner, (gen)inddrage evalueringsopdraget. Vi vil således samle op på de analytiske dimensioner og temaer vha. de spørgsmål og antagelser, der indeholdes i evalueringsopdraget (se også bilag).

Det nedenstående skema viser sammenfald, som vi ser dem, mellem evalueringsopdragets spørgsmål og de tre analytiske dimensioner som vi har gjort brug af i analysen.

	Teknologisk	Pædagogisk	Organisatorisk
1		Hvordan kan man i fjernundervisningen arbejde med uddannelser der indeholder udvikling af personlig faglige kompetencer, hvilket kommer til udtryk i de formulerede "bløde" uddannelsesmål?	
2	Hvilke undervisningsmaterialer skal udvikles for at understøtte en fjernundervisning der medfører udvikling af personlig faglige kompetencer, hvilket kommer til udtryk i de formulerede "bløde" uddannelsesmål?	Hvilke undervisningsmaterialer skal udvikles for at understøtte en fjernundervisning der medfører udvikling af personlig faglige kompetencer, hvilket kommer til udtryk i de formulerede "bløde" uddannelsesmål?	
3	Hvilke undervisningsmaterialer kan udvikles som giver underviseren mulighed for at vurdere om deltagerne har nået det "bløde mål" i fjernundervisningen?	Hvilke undervisningsmaterialer kan udvikles som giver underviseren mulighed for at vurdere om deltagerne har nået det "bløde mål" i fjernundervisningen?	
4	Hvilke krav stiller fjernundervisningskoncepterne til deltageres IT-forudsætninger?	Hvilke krav stiller fjernundervisningskoncepterne til deltageres IT-forudsætninger?	Hvilke krav stiller fjernundervisningskoncepterne til deltageres IT-forudsætninger?

5	Hvilke krav stiller fjernundervisningskoncepterne til udstyr for såvel undervisere som deltagere?		Hvilke krav stiller fjernundervisningskoncepterne til udstyr for såvel undervisere som deltagere?
6			Hvilke ledelseserfaringer gøres der indenfor AMU-uddannelserne omkring organisering af fjernundervisning?
7		I hvilket omfang er fjernundervisning en hensigtsmæssig tilrettelæggelse af uddannelser med "bløde" uddannelsesmål?	I hvilket omfang er fjernundervisning en hensigtsmæssig tilrettelæggelse af uddannelser med "bløde" uddannelsesmål?

1. Hvordan kan man i fjernundervisningen arbejde med uddannelser der indeholder udvikling af personlige og faglige kompetencer, hvilket kommer til udtryk i de formulerede "bløde" uddannelsesmål?

Det var oprindeligt vores antagelse, ligesom det var antagelsen bag hele projektet, at det *var* muligt at arbejde med bløde kvalifikationer i fjernundervisning. Baseret på vores datamateriale og analyse er vores entydige konklusion, at dette også er muligt. *Det er muligt at tilrettelægge undervisningsforløb via fjernundervisning som fremmer deltagernes bløde kvalifikationer.*

Vi baserer denne slutning på deltagernes egne udsagn som indikerer, at de har "flyttet sig"; at arbejdsmarkedsuddannelserne har haft betydning på såvel et fagligt som et personligt niveau. Undervisernes udsagn understøtter denne slutning. Deltagerne har måske ikke forandret holdninger (indenfor alle de områder som undervisningen har tematiseret), men de har opnået at kunne forholde sig mere reflektivt til egne holdninger, og netop dette, at kunne forholde sig reflektivt til egne værdier og praksisser, er et væsentligt aspekt i opnåelsen af de bløde kvalifikationer.

De toneangivende didaktiske principper eller idealer i projekterne har været problemorienteringen og det praksisnærheden. Det er vores vurdering, at disse principper og idealer har været fornuftige redskaber i processer som har stillet skarpt på:

- Et deltagelsesaspekt: Didaktikken har fordret deltagernes *aktive deltagelse* i de tilrettelagte aktiviteter.
- Et handlingsaspekt: Gennem undervisningsforløbene har den primære genstand for refleksion været deltagernes (egne) handlinger.

- Et refleksionsaspekt: Forløbenes dialogiske (eller kommunikative) tilrettelæggelse har befordret refleksivitet som en nødvendighed for aktiv deltagelse.

En anden antagelse bag formuleringen af dette spørgsmål var, at et kombinationsdesign af nær- og fjernundervisning ville udgøre de bedste didaktiske rammer indenfor hvilke, man kunne arbejde med bløde mål.

Da vi i vores evalueringsdesign ikke har arbejdet med en regulær kontrolgruppe (altså en gruppe deltagere som gennemførte arbejdsmarkedsuddannelserne som *enten* nærundervisning eller fjernundervisning) kan man ikke udtale sig om ”de bedste” didaktiske rammer. Vi kan derimod godt konkludere på visse af aspekterne ved kombinationsdesignene som de kom til udtryk i den gennemførte undervisning på skolerne.

Vekselprincippet (forstået som en allokering af tid og aktivitet mellem skole og arbejdsplads) har fungeret godt. Det har virket befordrende for deltageres faglige selvforståelse, skiftevis at skulle handle og reflektere over handling. Vekselprincippet er derfor en vigtig faktor i etableringen af de praksisrelaterede refleksioner. Det er således vores konklusion, at samhørigheden mellem faglig og personlig udvikling (som netop er genstandsfeltet for de bløde mål) til fulde opnås i forløb som gør brug af et vekselprincip. Vekselprincippet har ydermere virket befordrende for forandring, idet denne organisering har givet deltagerne tid til – og et rum for – den så centrale refleksion. Ydermere er det vores vurdering, at den høje grad af skriftlighed ligeledes har været befordrende for deltageres refleksion og refleksive udbytte.

Når vi konkluderer på vekselprincippet er det også relevant at tale om vekslingen mellem personlige refleksioner og fælles refleksioner i sociale rum. Ikke alle deltagerne har arbejdet sammen med andre deltagere, men de som arbejdede på denne måde, udtrykte et stort udbytte ved at have muligheden for at udveksle ideer, tanker og tekster med andre deltagere. Vi konkluderer derfor, at muligheden for nogle gange at arbejde alene (og introspektivt), med fordel kan kombineres med muligheden for at samarbejde med andre (kooperativt).

Arbejdspladsernes betydning for deltageres udbytte har i evalueringen først og fremmest vist sig i form af en støtte til vekselprincippet, der integrerer praksiserfaringer og refleksion. Det er vores konklusion, at arbejdspladserne har vist sig villige til og interesserede i at tilvejebringe gode betingelser for deltagerne i denne proces. Vi kan samtidig konkludere, at der på et praktisk niveau har været visse problemer, men såvel hospitalerne som kommunen (i Børns Leg) har været grundlæggende velvilligt indstillede, ikke mindst i forhold til de tidsmæssige ressourcer. Endelig bør det bemærkes, at alle interessenterne kan se perspektiver i at skabe en større integration af arbejdsliv, kvalificering og uddannelse.

2. Hvilke undervisningsmaterialer skal udvikles for at understøtte en fjernundervisning der medfører udvikling af personlig faglige kompetencer, hvilket kommer til udtryk i de formulerede ”bløde” uddannelsesmål?

Et fællestræk ved fjernundervisningsforløbene har været, at underviserne har gjort brug af en portfolio-metodik, med afsæt i dokumentations- og refleksionsdelene. På den måde har portfolio-tilgangen udgjort startpunktet for et løbende udviklingsarbejde af materialerne, der har haft deltageren i centrum. På dette spørgsmål vil vi konkludere, at portfolio-metodikken med vægt på delene dokumentation og refleksion er har vist sig at kunne understøtte den faglige og personlige udviklingsproces. Det bør i denne forbindelse præciseres, at hvor ingen af skolerne gjorde anvendelse af ”portfolios”, så anvendte de alle elementer af en ”portfolio-metodik”.

I projekterne har underviserne i samarbejdet udviklet forskellige typer af generelt støttemateriale (IT-manualer, retningslinier for fornuftig kommunikation osv.). Denne type af materiale kan med fordel udvikles (herunder genbruges) forud for et uddannelsesforløb. I tilgift hertil er der blevet produceret faglige oplæg, som også kan produceres forud for et forløb (og genbruges).

Pointen er, at de væsentligste dele af undervisningsmaterialer ikke kan produceres eller udvikles forud for et forløb, men netop skabes i det konkrete forløb. Refleksionsjournaler, dagbøger, problembeskrivelser o. lign. som jo udgør det primære refleksive genstandsfelt for deltagerens faglige og personlige udvikling kan ikke udvikles forud for undervisningsforløbets gennemførelse. Dette fordi den kommunikation (den tekst og de dialoger) som indgår heri *er* forløbets undervisningsmateriale, eller m.a.o. *deltagernes kommunikation er undervisningsmaterialet*. Så selvom man på forhånd kan udvikle de ”materiale-rammer” indenfor hvilke denne kommunikative proces foregår, så udarbejdes den absolut vigtigste del af undervisningsmaterialet i selve undervisningssituationen.

3. Hvilke undervisningsmaterialer kan udvikles som giver underviseren mulighed for at vurdere om deltagerne har nået det ”bløde mål” i fjernundervisningen?

Evaluerings af enhver undervisningsvirksomhed er en problemfyldt affære. I hvilken grad har deltageren nu også nået de målsætninger, som var undervisningens sigte? Aktualiteten af dette spørgsmål skærpes i undervisningsforløb med fokus på almene eller personlige mål. Hvordan kan man som underviser ”måle” om en deltager har udviklet sin faglige identitet, sine holdninger eller sociale færdigheder.

Principielt ser vi ingen problemer ved at gennemføre evalueringer i fjernundervisningsregi sådan som projekterne har vist det. Problemet er snarere, at det altid vil være problemfyldt for en underviser at skulle forholde sig evaluativt til en kvalitativ udviklings- og forandringsproces hos en deltager. Ethvert evalueringsparameter vil nødvendigvis være eksternt i forhold til selve processen. Den eneste, der kan opnå de bløde målsætninger, er deltageren selv.

Evalueringværktøjer som tages i benyttelse i sådanne forløb må derfor være deltager-centrerede – og således *baseret på deltagerens egne evaluative skøn* og ikke underviserens. Underviserens opgave vil da blive at udstyre deltageren med de evaluative redskaber (spørgsmål, retningslinier m.v.) som kan muliggøre sådanne selvevalueringer.

Portfolioen *er* principielt et sådant selvevaluerende redskab. Gennem anvendelse af portfolioens metodik har underviserne haft mulighed for at få et indblik i udviklingen af deltagernes faglige og personlige evaluative forståelser, på meget nært hold. Portfolio-metoden har for underviserne i projekterne således vist sig som et effektivt redskab til at aktivere og evaluere.

4. Hvilke krav stiller fjernundervisningskoncepterne til deltagernes IT-forudsætninger?

Nødvendige IT-forudsætninger kan i et fjernundervisningsforløb være mange forskellige ting. Gennem analysearbejdet har vi berørt disse dimensioner. I de efterfølgende afsnit vil vi opsummere og klargøre disse dimensioner

Tekniske IT-forudsætninger i fjernundervisningsforløb

- Evne til at løse tekniske problemer som de opstår.
- Evne til at kunne overskue relevante programmer.
- Evne til at kunne overskue relevante handlemuligheder i et program (Viden om *hvor* i systemet finder en given handling sted, *hvilke* handlinger tillader systemet & *hvilke* funktioner man skal vælge for at initiere de ønskede handlinger).
- Evne til at kunne anvende denne indsigt og disse færdigheder i en konkret sammenhæng.
- At kunne holde styr på forskellige versioner af dokumenter.

Kommunikative IT-forudsætninger i fjernundervisningsforløb

- Evne til at kunne kommunikere med andre deltagere.
- Evne til at kunne læse andres indlæg og selv skrive forståelige indlæg.
- Evne til at kunne præsentere synspunkter/stof.
- Evne til at forstå andres præsentationer (eller indlæg) – og muligheder for at forholde sig hertil på en kvalificeret måde.

Studietekniske IT-forudsætninger i fjernundervisningsforløb

- Evne til at kunne organisere sin tid.
- Evne til at kunne arbejde selvstændigt/sammen med andre.
- Evne til at forstå egne styrker & svagheder i læringsstil.

Pointen er, at man i et fjernundervisningsforløb (og i særdeleshed i et fjernundervisningsforløb med rettet mod udviklingen af bløde kvalifikationer) ikke kan nøjes med at anskue begrebet IT-forudsætninger ud fra et teknisk eller teknologisk perspektiv. De forudsætninger som er væsentlige for gennemførelse af

forløbet og for opnåelsen af de tilsigtede mål afhænger i ligeså høj grad af kommunikative og studietekniske forudsætninger som af de rent tekniske.

Skolernes forsøg på at afdække deltagernes forudsætninger var et initiativ som var rettet meget entydigt mod den første af disse forudsætningskategorier (tekniske IT-forudsætninger). For alle skolernes vedkommende var det erfaringen, at deltagernes kvalifikationer på dette tekniske område ikke matchede det basale niveau som var nødvendigt for at kunne gennemføre arbejdsmarkedsuddannelsen. Skolernes respons var (som tidligere beskrevet) en opkvalificerende indsats på det tekniske område.

Vi har tidligere skitseret de forskellige strategier (løbende vs. komprimeret opkvalificeringsstrategi) som skolerne anlagde i løsningen af dette problem. Vi vil i denne konklusion understrege, at valget af en IT-opkvalificeringsstrategi må bero på hvilken type af uddannelse, der er tale om. Man må tage længden af uddannelsen i betragtning; er der f.eks. tale om meget korte uddannelser kan det anbefales at operere med en komprimeret strategi, og er uddannelserne meget lange kan man med fordel indlejre en løbende IT-teknisk opkvalificering.

Med ganske få undtagelser er det konklusionen, at deltagerne i projekterne opnåede de nødvendige IT-tekniske kvalifikationer for både at kunne deltage og gennemføre arbejdsmarkedsuddannelserne.

5. Hvilke krav stiller fjernundervisningskoncepterne til udstyr for såvel undervisere som deltagere?

De følgende lister er nogle af de hardware- og softwaremæssige krav som arbejdsmarkedsuddannelsernes gennemførelse har stillet. Kravene er ens for deltagere og undervisere – med undtagelse af, at underviserne ikke skulle have adgang til udstyret fra deres bopæl.

Hardware

- Adgang til IBM-kompatibel PC (for deltagerne gerne i hjemmet, men kunne også opstilles på arbejdspladsen).
- Adgang til en printer.
- Adgang til Internettet.
- Adgang til digitalt kamera el. scanner (til behandling af billeder) (dog anvendt forskelligt på skolerne).

Software

Det er et generelt krav, at den software der anvendes som afviklingsplatform for et fjernundervisningsforløb har samme versionsnummer (så programmerne kan ”snakke sammen”)

- Et Windows operativsystem.
- FirstClass.
- Regnearket Excel.

- En tekstbehandlingsfunktion (enten som selvstændigt program eller som del af et andet).
- Billedbehandlingsprogram (i den udstrækning at billeder eller grafik anvendes).

Andet

- Telefon.
- Videoafspiller (for forløbet Børns Leg).

Services

- Adgang til et konferenceprogram med up- & download faciliteter mm. (f.eks. SkoleKom eller lignende).
- Adgang til en eller anden form for teknisk support eller "hotline" (det er væsentligt, at den tekniske support kan besvare spørgsmål og løse problemstillinger for det *aktuelle* valg af software).

Herudover er det selvfølgelig nødvendigt med tilstrækkelig lagringsplads på såvel underviserne som deltagerne harddiske; eller alternativt, at man udstyrer enkelte deltagere med en CD-rom brænder (som det f.eks. er blevet foreslået af underviserne).

<h4>6. Hvilke ledelser erfaringer gøres der indenfor AMU-uddannelserne omkring organisering af fjernundervisning?</h4>
--

Det er en overordnet konklusion, at skolernes deltagelse i projekterne også på ledelsesniveau har givet en række organisatoriske erfaringer. Disse går primært på, at det er vigtigt:

- På ledelsesniveau aktivt at kunne bruge hinanden og udveksle erfaringer.
- Internt at kunne etablere et samarbejde med underviserne (og eksternt at kunne afstemme gensidige forventninger med sparringspartnere).
- At sørge for kvalificering af underviserne (eksempelvis ved en eksemplarisk metode, idet man herved også træner IT-tekniske kvalifikationer).
- At tænke i organisatoriske støttematerialer; f.eks. i udarbejdelse af idé-kataloger, håndbøger, værktøjskasser eller lign..
- På arbejdsmarkedsuddannelserne at gøre brug af eksterne undervisere med specialviden (indenfor rammerne af lærerdækningsreglerne).
- At fjernundervisning også kan have indflydelse på andre områder – ikke mindst gennem det pædagogiske. Nye pædagogikker "smitter" i en organisation; derved kan man også betragte forsøgsprojekter med fjernundervisning som en organisatorisk læreproces.

7. I hvilket omfang er fjernundervisning en hensigtsmæssig tilrettelæggelse af uddannelser med ”bløde” uddannelsesmål?

Fjernundervisning kan indenfor eet område være en særdeles hensigtsmæssig måde at tilrettelægge og gennemføre uddannelse på, mens den indenfor andre kan repræsentere en række svære problemstillinger. I dette afsnit vil vi derfor sondre mellem forskellige ”hensigtsmæssigheder”; vi vil forsøge at vurdere en pædagogisk hensigtsmæssighed og en didaktisk hensigtsmæssighed.

Den pædagogiske hensigtsmæssighed ved fjernundervisning i bløde mål

Fjernundervisning ved brug af computere og konferencesystemer udgør på den ene side et begrænsende aspekt for den enkelte deltagers udfoldelsesmuligheder. På den anden side er konferencesystemet et rum, der netop kendetegnes ved at give deltageren større muligheder for refleksion. Systemerne (ved det anvendte design) opøver deltagerens færdigheder i at kunne fastholde og reflektere over aspekter ved deres egen praksis; i dialogen mellem deltager/underviser eller deltager/deltager øver de deres egne formuleringsevner og dialogiske færdigheder – deres kommunikative kompetencer. I dialogen ekspliciteres og reflekteres såvel rationelle argumenter som holdningsmæssige evalueringer af deltagerens praksis.

Det er vores vurdering, at netop fjernundervisning, der er karakteriseret ved sine muligheder for skriftlig eksplicitering og introvert eller ekstrovert refleksion (indadvendt tænkning og udadvendt dialog), *er en meget hensigtsmæssig platform* for uddannelsesforløb, der netop har de bløde kvalifikationer som en uddannelsesmæssig målsætning. Graden af deltagelse (og deltagerens synlighed i forløbet) er måske endda højere end ved et almindeligt undervisningsforløb.

Den didaktiske hensigtsmæssighed ved fjernundervisning i bløde mål

Didaktik er et pædagogisk begreb, som dækker over tilrettelæggelse af konkrete undervisningsaktiviteter (struktur, planlægning, materialevalg, evaluering osv.).

Fra en didaktisk vinkel præsenterer fjernundervisningsformen, som den er blevet praktiseret i projekterne, en fleksibel ramme med rige muligheder for variation og differentiering. Dette gælder for alle aspekterne lige fra det faglige indhold, planlægning og gennemførelse af undervisningsforløbene; fjernundervisningsformen er således en fleksibel undervisningsplatform hvad angår tid, indhold og form.

Det er vores vurdering, at fleksibiliteten gælder for såvel deltageren og underviserne. I fjernundervisningsforløb kan deltageren, inden for rammerne af det valgte pædagogiske design, relativt frit tilrettelægge sin læringsbane i forhold til sin foretrukne læringsstil. Tilsvarende er underviseren stillet overfor en hel række nye muligheder for at kunne sikre deltagerne opnåelse af uddannelsesmålene. Underviseren har således rige muligheder for at gøre brug af f.eks. individuelle som fælles logbøger, kollaborative dokumenter, selvstudier osv. Det er naturligvis også muligt at bruge disse metoder i ordinære uddannelser.

Konklusionen er således, at fjernundervisning som gør brug af computerbaserede konferencesystemer udgør et rum, der giver deltageren muligheder for refleksion og forandring. Fjernundervisning opøver deltagerens færdigheder i at:

- Kunne fastholde og reflektere over aspekter ved deres egen praksis.
- Kunne indgå i dialoger både mellem deltager/underviser og deltager/deltager.
- Kunne formulere sig i såvel skriftlig som mundtlig form (kommunikative kompetencer).
- Kunne reflektere og eksplicite (skriftligt) såvel rationelle argumenter som holdningsmæssige evalueringer.
- Indadvendt tænkning og udadvendt refleksion og dialog.

Det er således vores samlede vurdering og konklusion, at uddannelsesforløb som ønsker at fremme bløde uddannelsesmål med fordel kan anvende fjernundervisning hertil. Fjernundervisning er, i vores vurdering, en meget hensigtsmæssig platform, der sætter deltageren i centrum, og som giver underviserne muligheder for på meget nært hold at følge og evaluere deltagerens forandringsprocesser. Fjernundervisning gør den enkelte deltager synlig i undervisningen – en synlighed, der i sidste instans er fremmende for opnåelsen af de faglige uddannelsesmål og den personlige læreproces.

5.2. Handlingsanvisninger

Vi har gennem analysen og konklusionen berørt mange forskellige temaer af relevans for de tre fjernundervisningsforløb - og visse som ligeledes kunne være af relevans for de i projektet beslutningsdygtige institutioner (opdragsgiver og undervisningsministeriets kontor for arbejdsmarkedsuddannelser). I dette afsnit vil vi på baggrund af den foregående analyse og konklusion fremhæve en række af disse temaer og give vores bud på hvorfor en fremtidig indsats på netop disse områder synes hensigtsmæssig.

5.2.1. Deltagerforudsætninger:

Vi vil anbefale, at begrebet deltagerforudsætninger udforskes yderligere - måske af EPOS, måske af de enkelte skoler eller måske i et fremtidigt samarbejde mellem disse.

Når man taler om deltagerforudsætninger, så mener man en række bestemte karakteristika ved den enkelte deltager eller ved deltagerpopulationen som helhed, der har betydning for undervisningens udvikling, planlægning, tilrettelæggelse, gennemførelse og/eller evaluering. Derfor er begrebet af stor vigtighed for tilrettelæggelsen af undervisningsaktiviteter.

I en analyse af deltagerforudsætninger vil man ofte vælge, at systematisere og formalisere sine observationer i f.eks. forskellige former for spørge-, observations- eller refleksionsskemaer. Men forskellige former for samtaler, deltagerinterviews eller lignende kan også udgøre fornuftige hjælperedskaber i iagttagelses- og refleksionsprocessen. Det efterfølgende skema illustrerer at par af de redskaber, teknikker og metoder, der kan bistå underviseren eller uddannelseslederen i hans arbejde med afdækning deltagerforudsætningerne.

Forskellige måder at opnå indsigt i deltageres forudsætninger

Før man har mødt deltagerne	Efter man har mødt deltagerne
Oplysninger om tidligere uddannelser eller uddannelsesniveau	Fortolkninger af udvalgte områder ved den samlede undervisningssituation
Analyser af tilmeldingslister (kan give information om alder, køn, bopæl m.v.)	Interviews og studievejledning
Analyser af eksisterende litteratur om deltagergruppen	Forskellige former for tests (kan give indikationer om fagligt niveau og udvikling)
Surveys eller spørgeskemaer kan afdække aspekter ved indskrevne studerendes motiver, kundskaber og forventninger	Surveys eller spørgeskemaer kan løbende afdække forskellige indtryk og forståelser af læringsudbyttet.

Som det måske fremgår af skemaet anbefaler vi yderligere, at man i sine forsøg på at afdække deltagerforudsætninger for gennemførelse af fjernstudier ligeledes forsøger at integrere såvel tekniske, studietekniske som kommunikative forudsætninger. Vi

anbefaler yderligere, at EPOS og undervisningsministeriets kontor for arbejdsmarkedsuddannelser vurderer, hvordan afdækninger af deltagerforudsætninger kan håndteres i fremtidige uddannelsesplaner.

5.2.2. Deltagernes IT-kvalificering

I projekterne er der blevet anvendt to forskellige modeller for at sikre deltagerne de nødvendige IT-færdigheder. Hvor der ikke i dette projekt var nogen mærkbar effekt i forhold til valget af strategi, kan det dog ikke udelukkes, at vil være tilfældet i andre forløb (f.eks. med andre deltagere, andre tids- og organisatoriske rammer, undervisere og en anden faglig målsætning).

Vi anbefaler derfor, at der i et samarbejde mellem skoler og efteruddannelsesudvalget vurderes, hvorvidt (tekniske) IT-færdigheder skal være *forudsætning* eller *kvalificeringsmål* for deltagelse i fremtidige forløb.

5.2.3. Fjernundervisningens krav til skriftlighed

De fleste former for fjernundervisning er i dag (og denne evaluering undervejs) tekstbaserede. Det er indlysende, at dette også stiller en række krav til deltageres formulerings- og læseevner. Hvor alle mennesker kan reflektere, er det langt fra sikkert at alle mennesker kan reflektere i en ekspliciteret og skriftlig form.

Det er vores anbefaling, at EPOS (evt. i samarbejde med undervisningsministeriets kontor for arbejdsmarkedsuddannelser og skolerne) undersøger mulighederne for etablering af fjernundervisningsforløb, som ikke stiller så store krav til skriftligheden.

5.2.4. Valg af teknologisk platform

I forlængelse af diskussionerne af FirstClass og diverse andre applikationers anvendelighed (og sværhedsgrad) vil vi anbefale, at fremtidige forløb afvikles ved hjælp af så simple applikationer som muligt. Vi vurderer, at en HTML-baseret platform vil udgøre en tilstrækkeligt fleksibel ramme for afviklingen af fremtidige uddannelsesaktiviteter (for den enkelte underviser til at planlægge uddannelsesaktiviteter indenfor).

Det er ydermere vores anbefaling, at EPOS undersøger mulighederne for etablering af en sådan fleksibel HTML-baseret afviklingsplatform som skoler, der ønsker at eksperimentere med (eller ligefrem driftssætte) fjernundervisningsforløb kan få adgang til.

5.2.5. Information og informationsformidling

Et tilbagevendende tema i denne evaluering har været arbejdsstedernes varierende tilfredshed og deres udtryk for frustration i forbindelse med informationsniveauet. Vi foreslog i analysen 3 principielle tilgange til løsningen af problemet i fremtiden.

1. En *målretning* af informationen.
2. En *udbredelse* af informationen.
3. En *øget tilgængelighed* af informationen.

Det er vores anbefaling, at man vælger en kombination af flere strategier gennem fortsat at målrette den relevante information om uddannelser til de beslutningsdygtige aktører eller udvalg på arbejdsstederne, men at man også samtidig gør informationen alment tilgængelig. De fleste institutioner har i dag en server med http-protokol og relevant information kunne med fordel gøres tilgængelig hér – for alle som måtte have interesse i forløbet (deltagere, arbejdsstedsrepræsentanter eller blot andre interesserede).

5.2.6. Inddragelse af arbejdsstederne

Der synes, blandt samtlige af forløbets aktører at herske konsensus omkring en yderligere inddragelse af arbejdsstederne i fremtidige undervisningsforløb. Vi formoder, at en sådan inddragelse ligeledes vil medføre en øget legitimitet og en forøget interesse på arbejdsstederne (de arbejdsstedsrepræsentanter som var involverede i forløbet var i hvert fald markant mere positivt indstillede end de som ikke var). Vi anbefaler derfor, at man (i den udstrækning det er organisatorisk og økonomisk) muligt inddrager arbejdsstederne i planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af fremtidige forløb.

5.2.7. Underviserkvalificering

Et tema der fremstår særdeles tydeligt i denne evaluering er at underviserkvalificering er et nødvendigt aspekt af et fjernundervisningsforløb. Kun ganske få af undervisningskræfterne på de involverede forløb havde tidligere erfaringer med denne måde at undervise på. Hvis fjernundervisning vedbliver med at være et indsatsområde for undervisningsministeriets kontor for arbejdsmarkedsuddannelser vil dette billede formodentlig ændre sig – med tiden. I den aktuelle situation kan man dog ikke forvente af ”almindelige” undervisere, at de automatisk kan overtage en fjernundervisningsfunktion.

For Arbejdsmarkedsuddannelsessystemet er dette tema også et strategisk spørgsmål om ”rekruttering” vs. ”mobilisering”; skal man m.a.o. anlægge en kvalificeringsstrategi som favoriserer systemernes pædagogiske og teknologiske spydspidser (”tordenskjolds soldater”) eller en bredere og mere generel kvalificeringsstrategi for bredere grupper af undervisere? Det primære sigte for denne evaluering har ikke været underviserkvalificering til fjernundervisning eller overvejelser om Arbejdsmarkedsuddannelsernes strategiske indsatsområder, men på baggrund af erfaringerne med den praksisnære opkvalificering (at lære *om* fjernundervisning *mens* man fjernunderviser) vil vi anbefale undervisningsministeriets kontor for arbejdsmarkedsuddannelser og EPOS, at afveje de positive og negative aspekter og perspektiver ved netop denne kvalificeringsstrategi.

5.2.8. Erfaringsopsamling og materialesamlinger

Gennem projekterne, i skolernes decentrale evalueringer og i denne evalueringsrapport er beskrevet en række af de mest gængse problemer ved tilrettelæggelsen og gennemførelsen af fjernundervisningsforløb.

Det anbefales, at dette arbejde sammenfattes, og eventuelt viderebearbejdes, formidles og udbydes i en form som er lettere tilgængelig for interessenter i og

udenfor Arbejdsmarkedsuddannelsessystemet. Man kunne f.eks. udarbejde en ”værktøjskasse” med eksempler på deltagerforudsætningsskemaer eller en ”tjekliste” for vigtige aspekter ved etablering af sådanne forløb. Sådant materiale kan i fremtidige forløb udgøre et vigtigt inspirationsmateriale for udbydelsen af nye fjernundervisningsforløb i Arbejdsmarkedsuddannelser.

Vi anbefaler ydermere, at der dels decentralt mellem skolerne, men også centralt i efteruddannelsesudvalget arrangeres et tværinstitutionelt netværk (evt. et fjernundervisningsudvalg) som skal sikre den fortsatte udvikling og erfaringsopsamling på området. Et sådant netværk kunne ligeledes fungere indenfor rammerne af et konferencesystem, som fremtidige undervisere og uddannelsesledere med interesse i fjernundervisning kunne deltage i.

5.2.9. Etablering af driftsmodeller for fjernundervisning

I projekterne har fokus været på basale teknologiske og pædagogiske problemstillinger. I forhold til dette perspektiv har det organisatoriske spørgsmål omkring drift været sekundært.

Det anbefales, at der følges op på uddannelsesledernes ønske om at udfærdige et materiale, som beskriver forskellige driftsmodeller i forbindelse med tilrettelæggelse og gennemførelse af fjernundervisning (f.eks. i forhold til muligheder for fjernundervisningsforløb som både sammenhængende forløb og åbent værksted).

Det anbefales videre, at en del af dette materiale bør fokusere på de organisatoriske aspekter omkring at gøre brug af netværks service i forhold til valg af konferencesystem.

KAPITEL 6. PERSPEKTIVERING

I denne perspektivering vil vi inddrage spørgsmålet om kvalificering af underviserne. Dette tema indgår ikke direkte i evalueringsopdraget, men vi har ikke desto mindre vurderet, at temaet har haft stor betydning for projekternes tilrettelæggelse af deres fjernundervisningsforløb.

Projektets fokus på underviserne

I formuleringerne af forsøgsprojekterne og evalueringen har det været en selvfølgelig antagelse, at et nyt indsatsområde som fjernundervisning og bløde uddannelsesmål indirekte ville indeholde og kræve en kvalificering af underviserne. Hertil er spørgsmålet om underviserkvalificering blevet diskuteret i projekternes styregruppe, og konklusionen herpå blev, at evalueringen også, i et relevant omfang, skulle inddrage dette perspektiv (dog ikke som et direkte element i evalueringsopdraget).

I denne perspektivering vil vi skitsere tre ting. For det første rammen for og betydningen af det inspirationsseminar (se bilag 8) som efteruddannelsesudvalget og videncentret i fællesskab udviklede. For det andet præsenteres et billede af de deltagende underviseres IT-kvalifikationsprofil. Og endelig for det tredje en kort tematisk præsentation fra det afsluttende fællesseminar for projekternes deltagere med fokus på underviserrollen.

6.1. Inspirationsseminar

Titlen på seminaret lød ”Fjernundervisning – bløde mål og kvalifikationer i ny undervisningspraksis”, med undertitlen ”praksis seminar”. Det sidste er vigtigt at notere, fordi seminaret grundlæggende var tænkt eksemplarisk – at lære ved at gøre. Hertil var spørgsmålet om praksis også tænkt som en måde at inddrage underviserens undervisningserfaringer, og bruge disse som konstruktive byggeklodser i processen.

Praktisk blev seminaret gennemført over to hele dage med en vekslen mellem teoretiske oplæg, gruppearbejde, praktisk instruktion og sparring. En del af gruppearbejdet bestod i, at underviserne skulle forberede en række spørgsmål og så gennemføre et reelt interview med to af seminarets undervisere. Pointen var at fokusere på betydning af aktivt at forholde sig spørgende (udforskende, nysgerrig) til undervisere eller ressourcepersoner. Gruppearbejdet blev samlet op og præsenteret af to undervisere, som samtidig stod for praktisk at interviewe underviserne på seminaret.

De to seminardage blev efterfølgende fulgt op af en fjernundervisningsperiode, hvor det var meningen, at underviserne dels skulle sparre med en makker (dvs. skrive sammen, finde på spørgsmål), og dels skulle deltage i en erfaringsudveksling omkring udvikling af didaktiske retningslinier og materialer til projekternes undervisningsforløb. Denne fjernundervisningsperiode blev over to omgang (henover

sommerferien 2001) forlænget, fordi det for alle parter viste sig at være noget mere tidskrævende at deltage end forventet.

Fra skolerne lød den væsentligste kritik af seminaret, at netop de gensidige forventninger om deltagelse i online delen ikke var tilstrækkeligt afstemt. Men ikke desto mindre kom online forløbe for underviserne (og de øvrige deltagere i seminaret) til at fungere som en katalysator for diskussioner af grundprincipper for udvikling af materiale, hjælp til tekniske problemer og anden faglig sparring.

Seminaret (og online forløbet i FirstClass) blev evalueret ved hjælp af en DynEval model (Dynamisk Evaluering), der er bygget på to principper. For det første et princip om at lade deltagerne selv tematisere, hvad der skal evalueres, og for det andet sætte deltagerne til vurdere sammenhæng mellem forventninger og udbytte. Det var ikke hensigten, at denne metode skulle præsenteres som en model for evaluering i projekterne.

Resultaterne af de 11 deltagende underviseres evaluering (deres udbytte) af seminaret peger på følgende (underviserne har ikke evalueret på online delen i DynEvalen). Som en praktisk note, skal tallene i parentes (standardafvigelsen) forstås som et udtryk for spredning i besvarelserne på skalaen mellem ”fuldstændig enig” og ”fuldstændig uenig” (numerisk markeret fra 1 til 5, se bilag). Standardafvigelsen viser således graden af enighed om hyppigst forekommet udsagn.

- Underviserne er i overvejende grad (1,58) fuldstændigt enige i, at have fået et bedre kendskab til FirstClass og kan *nu* anvende det bedre!
- Underviserne er i overvejende grad (0,97) fuldstændigt enige i at have fået en bedre forståelse for ”bløde mål”, og hvordan man evaluerer dem.
- Underviserne er i overvejende grad (1,21) lidt enige i at have fået et bedre kendskab til didaktik i fjernundervisning.
- Underviserne er i overvejende grad (1,23) fuldstændigt enige i at have fået et bedre kendskab til måder at kommunikere på i fjernundervisning!
- Underviserne er i overvejende grad (1,01) lidt enige i at have fået en bedre forståelse for underviserrollen i fjernundervisning!
- Underviserne er i overvejende grad (1,17) fuldstændigt enige i at have fået et bedre kendskab til hvordan man anvender portfolios som undervisnings- og evalueringsmetode!
- Underviserne er i overvejende grad (1,40) lidt enige i at have fået nye ideer til udvikling af undervisningsmaterialer til brug i fjernundervisning!
- Underviserne er i overvejende grad (1,03) lidt enige i at have fået nye ideer til, hvordan man kan strukturere undervisningen, så deltagerne ved hvad der skal laves hvornår!
- Underviserne er i overvejende grad (1,08) lidt enige i at have opnået en bedre forståelse for TUP-projektet!
- Underviserne er i overvejende grad (1,34) uafklarede [ved ikke] i forhold til at have fået skabt personlige og faglige kontakter, som er til inspiration i arbejdet med fjernundervisning og bløde mål!

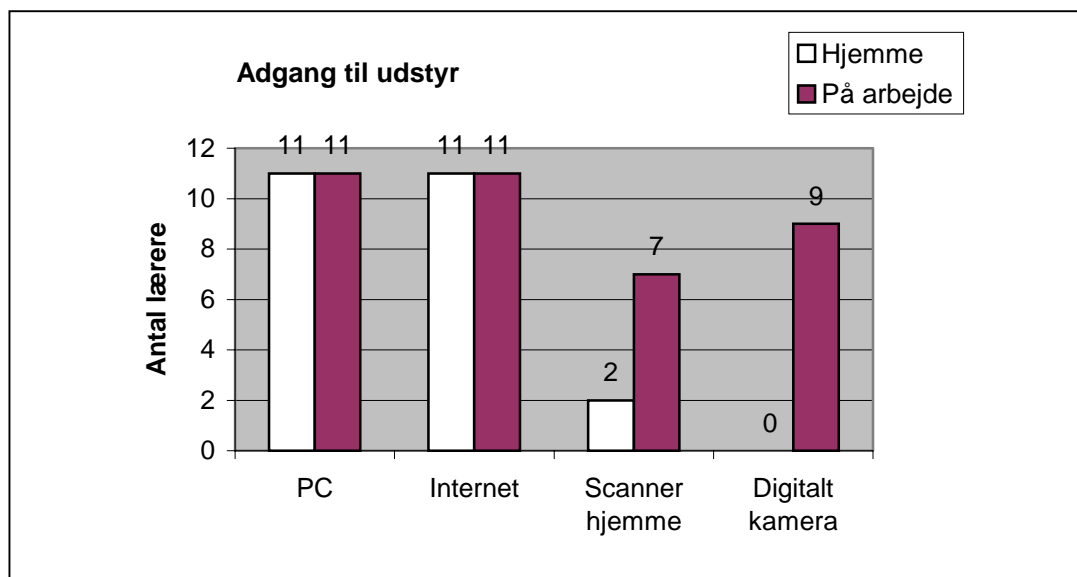
Konklusionen på evalueringen af seminarforløbet er, at det *har haft positiv betydning* på alle de punkter (på trods af mindre variationer i standardafvigelserne), som underviserne selv ønskede at evaluere på. Dog med undtagelse af det sidste punkt om de personlige faglige kontakter. Samtidig har underviserne dog givet udtryk for, især i den sidste fase af forløbet, at de faktisk har fået skabt de personlige og faglige kontakter.

6.2. Undervisernes IT-kvalifikationer

Som en del af evalueringsopgaven lå der også et ønske fra efteruddannelsesudvalget og Styrelsen om at få indblik i undervisernes IT-kvalifikationer. Set i forhold til undersøgelsen af AMU-undervisernes IT-kompetencer (AMS 1999) findes der faktisk ikke nogen systematisk viden om netop undervisernes IT-kompetencer på det pædagogiske område og social- og sundhedsområdet. I den nævnt undersøgelse er disse områder alene repræsenteret ved 1 % af AMU-underviserkorpset.

I det følgende præsenteres resultaterne af det spørgeskema om IT-kvalifikationer, som underviserne besvarede i slutningen af projektførløbene. Præsentationen følger skemaets tematiske struktur.

Omkring underviserne som målgruppe siger skemaet alene, at de erfaringsmæssig er forskellige. Således har de mest erfarne undervisere henholdsvis 10 og 16 års undervisningserfaring, hvor de resterende 9 undervisere har mellem 2 og 8 års undervisningserfaring.



a. Adgang og krav til udstyr

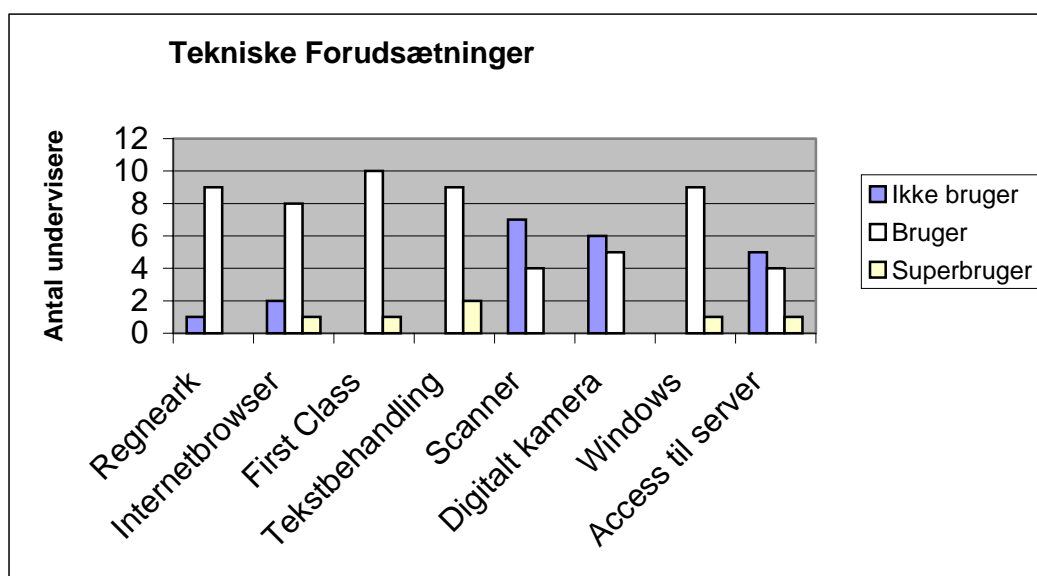
Meningen med spørgsmålene om undervisernes adgang til forskelligt IT-udstyr var formuleret på baggrund af undervisernes udsagn om, hvad de forventede at skulle bruge i et fjernundervisningsforløb. Meningen var hertil at finde ud af om underviserne havde oplevet mangler på udstyrs- og adgangssiden.

Ovenstående figur viser, at underviserne giver udtryk for at have adgang til de teknologier, som det var forventet, at fjernundervisningskoncepterne ville kræve. Spørgsmålet om adgang til digitalt kamera og scanner derhjemme afviger dog fra dette.

For evalueringen, og ikke mindst analysen af den teknologiske dimension i projekterne, har det ikke været noget problem, at underviserne ikke reelt har haft adgang til digitalt kamera og scanner hjemme.

b. Tekniske forudsætninger

Omkring de tekniske IT-forudsætninger blev underviserne bedt om at vurdere omfanget af deres IT-færdigheder ud fra en skelnen mellem ikke-bruger, almindelig bruger og superbruger.



Den overordnede konklusion på spørgsmålet om undervisernes tekniske IT-færdigheder er, at underviserne i overvejende grad oplever sig selv som brugere af de nævnte redskaber. Det er markant, at underviserne oplever sig som ikke-brugere af en scanner og digitalt kamera. Men som evalueringen allerede har peget på, har dette ikke været noget praktisk problem. Et aspekt ved dette spørgsmål er, at det må lokalt vurderes, hvor højt et IT-kvalifikationsniveau det kræver, for at kunne undervise i fjernundervisningsforløb.

c. Organisatoriske forudsætninger

Underviserne blev ligeledes spurgt om deres adgang til og oplevelse af IT-efteruddannelse, forberedelse (hjemme, på skolen) og IT-teknisk support. Meningen var at kunne give et billede af, hvordan underviserne organisatorisk følte sig "klædt på" til opgaven som fjernunderviser.

Organisatoriske Forudsætninger

[N=11] (hele tal)	Bekræft		Vurdering			
	Ja	Nej	Ikke vigtigt	Vigtigt	Noget vigtigt	Meget vigtigt
Deltagelse i IT-relateret efteruddannelse indenfor de sidste 2 år?	6	5	0	3	4	2
Mulighed for at forberede dit arbejde på skolen?	11	0	2	3	2	3
Har du adgang til den tekniske hjælp og support, du føler, du har behov for?	6	5	0	3	2	6

Et centralt aspekt i undervisernes besvarelser er, at godt halvdelen af underviserne hverken har deltaget i en IT-relateret efteruddannelse de sidste to år eller oplever, at de har adgang den nødvendige tekniske support. Evalueringen har det dog vist, at der for det første netop er blevet skabt netværk mellem underviserne (hjælpe hinanden internt), og for det andet, at det praktiske projektarbejde har givet underviserne mulighed for at opøve nogle af de tekniske problemer, som en teknisk support ville være ansvarlig for. Det er dog stadig et vigtigt spørgsmål, som denne evalueringen også har tematiseret, i hvilket omfang den tekniske support skal være til stede lokalt, eller man som institution (skole, seminar) vælger at gøre brug af ekstern support i forbindelse med løbende drift af fjernundervisningsforløb.

d. Pædagogiske forudsætninger

Endelig blev underviserne spurgt om en række pædagogiske forhold, som har haft betydning for forsøgsprojekterne. Spørgsmålene omkring undervisernes pædagogiske forudsætninger gik på deres erfaringer med blandt andet at deltage i tidsforskudte computer konferencer, anvendelse af IT-materialer i undervisning samt erfaringer med problembaseret læring.

Som en praktisk kommentar til nedenstående skema skal noteres, at de grå felter i nedenstående skema alene markerer, at underviserne hverken er blevet spurgt om deres bekræftelse eller deres vurdering af disse spørgsmål.

Pædagogiske Forudsætninger

[N=11] (hele tal)	Bekræft		Vurdering			
	Ja	Nej	Ikke vigtigt	Vigtigt	Noget vigtigt	Meget vigtigt
Tidligere deltaget i elektroniske konferencer som underviser?	3	8				
Tidligere deltaget i elektroniske konferencer som kursist?	3	8				
Vurdering af personligt udbytte af deltagelse i elektroniske konferencer?			4	3	3	1
Betydningen af at kunne arbejde forskudt i tid?			1	5	3	2
Tidligere anvendt elektronisk konference i undervisning?	5	6				
Tidligere anvendt internettet som redskab i undervisning?	9	2				
Tidligere anvendt andre elektroniske materialer i undervisning?	6	4				
Tidligere anvendt logbog, portfolio i undervisning?	2	9	0	3	4	4
Tidligere anvendt problembaseret læring som pædagogisk metode?	11	0	0	2	1	8

Et væsentligt træk ved undervisernes besvarelser er, at en overvejende del af underviserne ikke har erfaringer med computer konferencer (som en del af et fjernundervisningsdesign), samt at deres vurdering af udbytte og betydningen af asynkronitet ikke er positive. Den største del af underviserne har heller ikke tidligere anvendt en portfoliometode i deres undervisning. På den anden side har alle underviserne anvendt en problembaseret pædagogik.

En væsentlig pointe omkring undervisernes pædagogiske forudsætninger er således, at der er et behov for positive erfaringer ikke blot i forhold til brug af computer konferencer (herunder anden elektronisk kommunikation) og portfolio metoden i deres undervisningsarbejde.

En eksemplarisk kvalificeringsstrategi indeholder både positive og negative aspekter. I TUP-projektet var seminaret og online forløbet tænkt eksemplarisk. Undervisernes

vurdering af seminar delen var umiddelbart mere positiv end deres vurdering af den efterfølgende online del. Denne del af den praksisnære kvalificering er ganske ikke systematisk evalueret, men vurderingen baseres på referater fra styre-, ledelses- og undervisergruppemøder.

Det er vores vurdering, at en eksemplarisk model for underviserkvalificering er ressourcekrævende, og fordrer at man strategisk og organisatorisk tager højde for følgende områder

- Der skal være en afstemt enighed omkring anvendeligheden af og fokus for det faglige stof (det er nødvendigt at foretage en afstemning af forventninger mellem uddannelsesledelse, undervisere og eksterne undervisere).
- Der skal laves konkrete aftaler omkring tilstrækkelige ressourcer i forhold til det samlede kvalificeringsforløb (på samme måde som der afsættes tid til et seminar, skal der også sættes tid af til et længerevarende kvalificeringsforløb).
- Der kan med fordel tænkes i at lave en psykologisk kontrakt mellem parterne med fokus på motivation og vedvarende forpligtigelse.

6.3. Afsluttende seminar om underviserrollen

Som afslutning på TUP-projektet blev der afholdt et seminar for alle de involverede personer og institutioner (med undtagelse af arbejdsstederne). Emnet for dette seminar var lærerrollen i fjernundervisning med det formål at få samlet op på deltagerne erfaringer. Der blev taget et fyldigt referat af seminaret ved Mette Vase, der tillige havde fulgt forløbet om Børns Leg. De efterfølgende afsnit er de aspekter ved referatet som vi finder væsentlige i forhold til evalueringen af projekterne. For yderligere uddybning af de udvalgte aspekter (samt introduktion til andre) vil vi henvise til referatet (ved EPOS).

Aspekter ved underviserrollen i fjernundervisning

- Underviserrollen ændrer sig markant ved fjernundervisning. Herved forstås, at fjernundervisning stiller en række nye krav til undervisernes engagement og til deres indstilling til at undervise.
- Underviserens håndtering af spørgsmålet om deltagerforudsætninger kræver i fjernundervisning en mere omfattende opmærksomhed. Underviseren skal ikke kun forholde sig til faglige deltagerforudsætninger, men skal samtidig forholde sig til deltagerne IT-færdigheder. I denne forbindelse melder der sig et behov for at kunne anvende flere og forskellige metoder til afdækning af deltagerforudsætningerne (f.eks. forud for og i løbet af undervisningen).
- Underviseren er i fjernundervisning også en designer af den virtuelle grænseflade, som undervisningen afvikles ved hjælp af. Når målgruppen er nye brugere (og ikke-brugere) af IT, må underviseren derfor bestræbe sig på at tilrettelægge en brugergrænseflade, som ikke stiller *for høje* krav til

deltagerne. Her udover skal der være mulighed for at justere designet løbende. Fjernunderviserrollen kræver ligeledes, at den enkelte underviser kan stille krav til de teknologiske redskaber.

- Fjernunderviserrollen er tidskrævende, og den stiller krav til undervisernes kommunikative kompetencer. Underviseren skal kunne forklare og vejlede i forhold til såvel faglige som IT-tekniske problemer (eller kunne henvise til personer, som har denne kompetence).
- Fjernundervisning kan med fordel gennemføres ved brug af underviser teams. Det handler først og fremmest om at gensidig støtte og et professionelt forum til at løse konkrete problemstillinger af faglig eller teknisk karakter.
- Fjernundervisning stiller nye krav til undervisernes administration af timeforbruget. Som underviser kan det være svært at holde styr på, hvor lang tid, den enkelte egentlig bruger.
- Underviseren i et fjernundervisningsforløb er nødt til at være opmærksom på deltagerens situation i forhold til deres arbejdssted. Uddannelsestid og arbejdstid kan i tilfælde komme til at blokere for hinanden. Man må som underviser være meget opmærksom på dette, i den udstrækning det præsenterer sig som et problem.
- Underviseren i et fjernundervisningsforløb er nødt til at være opmærksom på eventuelle deltagere i målgruppen, som har læse- og skrivevanskeligheder.
- Erfaringerne med fjernundervisning i projekterne viser, at underviserne til tider kommer meget tæt på den enkelte deltager. Derfor er man som underviser nødt til at være opmærksom på, hvordan man tilrettelægger sin undervisning, f.eks. i forhold til et spørgsmål om åbenhed og tilgængelighed af personligt materiale.
- Det sociale har en stor betydning for læreprocesser i fjernundervisning. En underviser må derfor tilstræbe at skabe en holdfølelse, hvor deltagerne gensidigt kan gøre brug af hinanden. Som underviser kan man styrke denne holdfølelse ved at lade deltagerne få mulighed for at møde hinanden fysisk såvel i starten af - som i afslutningen af uddannelsen.

Bilag 1.

TUP-ansøgningen

Ansøgning om økonomiske midler fra Den Tværgående Udviklingspulje 2001

Tværgående evaluering af forsøg med fjernundervisning med arbejdsmarkedsuddannelser, der indeholder bløde mål.

Baggrund

Udvalget for det Pædagogiske Område og Social- og Sundhedsområdet har målgrupper som i alt overvejende grad er beskæftiget med mennesker. De mellem menneskelige relationer står centralt.

De behov, som målgrupperne skal tilgodeses, er at drage omsorg for at børn og voksne på institutioner, sygehuse eller i eget hjem modtager samfundsbestemte ydelser der i sin kerne har begreber som empati, samtale, leg, fysisk og især psykologisk støtte og udvikling.

Udvalgets AMU-uddannelser er præget af, at deltagerne samtidig med tilegnelsen af faglige kompetencer skal kunne forholde sig til for eks. centrale etiske dilemmaer og derved udvikle de personlige faglige kompetencer. Det betyder at de teknisk faglige mål på udvalgets område ofte vil være "bløde mål".

Det giver nogle særlige problemstillinger for vores uddannelser, når de skal konverteres til fjernundervisning.

Flere af udvalgets uddannelsesinstitutioner har efterspørgsel fra arbejdsgivere om muligheden for at udbyde fjernundervisning. Det drejer sig på det pædagogiske område især om de målgrupper, der arbejder alene (dagplejere og plejefamilier), og hvor det kan være et problem, at de skal forlade arbejdspladsen i længere periode for at deltage i uddannelse. Man vil gerne have spredt undervisningen over længere tid og ønsker en tættere sammenhæng mellem teori og praksis. På social- og sundhedsområdet drejer det sig om at få udviklet et centralt undervisningsmateriale med henblik på at tilgodeses specialeområder på for eksempel sygehusene.

Fjernundervisningen er blevet drøftet i Underudvalgene for henholdsvis Det Pædagogiske Område som Social- og Sundhedsområdet. Begge underudvalg har tilkendegivet at det er et prioriteret indsatsområde.

Efteruddannelsesudvalget har IKT som et andet indsatsområde. Udvalget ønsker at afprøve forskellige metoder inden for IKT, herunder IKT som elementer i en fjernundervisning.

Et konkret TUP-støttet initiativ fra social- og sundhedsskolerne i Vejle og Viborg amter om "Problembaseret læring i AMU-uddannelserne indenfor social- og sundhedsområdet støttet af Informationsteknologi", afviklet i år 2000, har vist spændende resultater vedr. deltagerens IKT kompetencer. Skolernes nye ansøgning skal ses på baggrund af dette projekt.

På uddannelsesinstitutionerne på det pædagogiske område har der været udtalt interesse for at begive sig ind på området vedr. IKT og fjernundervisning, hvilket bekræftes af vedlagte ansøgning fra Københavns Socialpædagogisk Seminarium.

Det har også haft betydning for os, at vi på et studiebesøg i Sverige har erfaret at vores målgrupper der er relativt lavt uddannet, i et konkret projekt udviklet af LERNIA i Malmø, for alvor har meldt sig som aktive netbrugere i fjernundervisningsmæssig sammenhæng.

Projektidé

Vi vil forme et projekt, hvor personlige faglige elementer bliver udviklet og understøttet af fjernundervisning.

Udvalgets målgrupper kommer fra en sektor med mennesker og socialt samspil. Det er derfor væsentligt i udvikling af et fjernundervisningskoncept at være opmærksom på, hvorledes dette sociale samspil kan indgå som en væsentlig forudsætning for indlæring af de bløde mål.

Med den nye bekendtgørelse er det muligt at udbyde alle udvalgets uddannelser til fjernundervisning. Efteruddannelsesudvalget er stadig ansvarlig for kvaliteten i de enkelte uddannelser og har derfor en interesse i at følge op på, hvorledes fjernundervisningen kan blive et tilbud til målgrupperne på området. Der foreligger meget få eller ingen erfaringer inden for arbejdsmarkedsuddannelserne med fjernundervisning på "bløde" mål.

Udvalget ønsker i samarbejde med uddannelsessteder på det pædagogiske område og social- og sundhedsområdet at udvikle og afprøve et fjernundervisningskoncept på udvalgte uddannelser med "bløde" mål.

På det pædagogiske område vil Københavns Socialpædagogiske Seminarium deltage med et projekt, som involverer dagplejere. På Social- og Sundhedsområdet vil Social- og sundhedsskolerne i Vejle Amt og Viborg Amt indgå med et projekt, der involverer social- og sundhedsassistenter.

Ideen er at udvikle og afprøve et koncept til fjernundervisning, som efterfølgende kan have relevans for andre uddannelsesinstitutioner der udbyder udvalgets uddannelser og for AMU-systemet generelt. Forsøget skal medvirke til at finde de faglige og pædagogiske begrundelser i fjernundervisningen, som har tværgående gyldighed, også indenfor de "bløde" kvalifikationer.

Projektets formål

Det overordnede formål med nærværende ansøgning er således at få belyst:

Hvordan kan man i fjernundervisningen arbejde med uddannelser, der indeholder udvikling af personlige faglige kompetencer, hvilket kommer til udtryk i de formulerede "bløde" uddannelsesmål ?

Hvilke undervisningsmaterialer skal udvikles for at understøtte en fjernundervisning, der medfører udvikling af personlig faglige kompetencer, der kommer til udtryk i de formulerede "bløde" uddannelsesmål ?

Hvilket undervisningsmateriale kan udvikles, som giver underviseren mulighed for at vurdere, om deltagerne har nået de bløde mål i fjernundervisningen ?

Det indebærer:

1) udvikling af pædagogiske og organisatoriske rammer for fjernundervisning samt udvikling af undervisningsmaterialer til en sådan undervisningsform. Herunder udvikling af metoder, der gør det muligt for underviserne at vurdere, om deltagerne har nået målene i uddannelsesplanen. Denne del af projektet styres af uddannelsesinstitutionerne.

2) Afprøvning af fjernundervisningskonceptet
Denne del af projektet styres af uddannelsesinstitutionerne.

3) Tværgående evaluering af forsøgene med henblik på at kunne vurdere resultaterne og anvende erfaringerne på udvalgets andre uddannelser og AMU-systemet som helhed, samt formidle de indvundne erfaringer til udvalgets øvrige uddannelsesinstitutioner.
Denne del af projektet styres af EPOS.

Projektorganisering:

EPOS's ansøgning skal ses i sammenhæng med ansøgningerne fra de medvirkende skoler.

Projektet vil for EPOS vedkommende være opdelt i følgende faser:

Fase 1. Forberedelsesfase.

Fælles overvejelser med skolerne om fjernundervisningens organisering og didaktiske overvejelser med tværgående gyldighed.

Opstilling af tværgående evalueringsmål.

Planlægning og gennemførelse af workshop om distancepædagogik for de undervisere, der skal deltage i udviklingen og gennemførelsen af projektets praktiske afvikling.

Fase 2. Gennemførelsesfase.

Tværgående evaluering af fjernundervisningsprojekterne på de tre involverede skoler.

Fase 3. Evalueringsfase.

Beskrivelse af de indvundne erfaringer fra det tværgående projekt med særlig opmærksomhed på de anvendte kendte metoder, som her er anvendt i nye sammenhænge og deres eksemplariske værdi i en bredere implementering i AMU-systemet.

Projektorganiseringen er planlagt således:

To *forsøgsprojekter* afvikles på hver af de to skoleområder.

Hver af de to områder, social- og sundhedsskolerne og det socialpædagogiske seminarium, er hver især selvstændigt projektansvarlige for forsøgene.

Til dette hører organisering af selvstændige projektgrupper og udpegning af projektledere mv.

Skolerne administrerer selvstændigt den i forsøgsprojekterne involverede økonomi, herunder de tilskud som bliver projekterne til del via TUP-midlerne.

Et *undersøgelsesprojekt* organiseret af EPOS.

Til formålet nedsættes en styregruppe bestående af repræsentanter fra EPOS, ledere/projektledere fra forsøgsskolerne, evt. kommune, amter og AMS.

EPOS er projektansvarlig for at der bliver opsamlet erfaringer i såvel forsøgsfasen som i den endelige evaluering.

EPOS administrerer selvstændigt den i projektet involverede økonomi, herunder de tilskud som bliver undersøgelsesprojektet til del via TUP-midlerne.

Forventede resultater

Udvalget forventer

- Undervisningsmaterialer som er velegnet til fjernundervisning i bløde mål på de angivne AMU-uddannelser (kan gøres tilgængelig for alle på den pædagogiske idébank)
- Metoder til at måle opnåelsen af mål ved bløde kvalifikationer
- Systematisering erfaringerne (rapport) så de bliver enkle at udbrede til andre skoler/AMU-systemet

Bilag 2. Spørgeskema til underviserne

IT-kvalifikationsskema

1. Generelle spørgsmål

1.1. Hvilken af følgende uddannelsesinstitutioner er du tilknyttet/ansat ved?

- Social- og sundhedsskole
Pædagogseminarium

1.2. Hvilket fag (emne, tema, projekt) fjernunderviser du i?

[]

1.3. Hvor mange år har du arbejde som underviser?

[]

2. Krav til udstyr for undervisere

2.1. Har du adgang til:

- ... computer hjemme?
... computer på arbejdet?
... internet hjemme?
... internet på arbejdet?
... scanner hjemme?
... scanner på arbejdet?
... digitalt kamera hjemme?
... digitalt kamera på arbejdet?

2.1. Oplever du, at du mangler adgang til noget udstyr (programmer, maskiner)?

Hvilket? (noter max. 3):

[]
[]
[]

3. Krav til IT-forudsætninger

Tekniske forudsætninger

3.1. I hvilket omfang kan du anvende:

- ... regneark?
... en internet browser?
... programmet FirstClass?
... tekstbehandlingsprogrammer?
... en scanner?
... et digitalt kamera?

- ... windows som styresystem?
- ...logge dig på en fremmed server ?
- [ikke-bruger] [alm. bruger] [superbruger]

Organisatoriske forudsætninger

- 3.2. Har du deltaget i IT-relateret efteruddannelse indenfor de sidste 2 år?
- Ja Nej

(Hvis ja) Hvordan vil du vurdere betydning af denne efteruddannelse for dit arbejde som fjernunderviser?

- [ikke vigtig]
- [vigtig]
- [noget vigtig]
- [meget vigtig]

- 3.3. Har du mulighed for at arbejde hjemme?
- Ja Nej

(Hvis ja) Hvordan vil du vurdere betydningen af denne mulighed i dit arbejde som fjernunderviser?

- [ikke vigtig]
- [vigtig]
- [noget vigtig]
- [meget vigtig]

- 3.4. Har du mulighed for at forberede dit arbejde på den uddannelsesinstitution som du er tilknyttet?
- Ja Nej

Hvordan vil du vurdere betydningen af denne mulighed for dit arbejde som fjernunderviser?

- [ikke vigtig]
- [vigtig]
- [noget vigtig]
- [meget vigtig]

- 3.5. Har du adgang til den teknisk hjælp og support som du føler at du har behov for?
- Ja Nej

Hvordan vil du vurdere betydningen af adgangen til denne hjælp?

- [ikke vigtig]
- [vigtig]
- [noget vigtig]
- [meget vigtig]

Pædagogiske forudsætninger

3.6. Har du tidligere deltaget i elektroniske konferencer?

Som underviser?
Som kursist?
Ja Nej

(Hvis ja) Hvordan vil du vurdere dit udbytte af din deltagelse i disse elektroniske konferencer?

[ikke vigtig]
[vigtig]
[noget vigtig]
[meget vigtig]

3.7. Hvordan vurderer du betydningen af at kunne arbejde forskudt i tid?

[ikke vigtig]
[vigtig]
[noget vigtig]
[meget vigtig]

3.8. Har du tidligere anvendt elektroniske konferencer i din undervisning?

Ja Nej

3.9. Har du tidligere anvendt internettet som redskab i din undervisning?

Ja Nej

3.10. Har du tidligere anvendt andre elektroniske materialer i din undervisning?

Ja Nej

3.11. Har du tidligere anvendt logbog/portfolio i din undervisning?

Ja Nej

Hvordan vurderer du betydningen af at bruge logbog i forbindelse med fjernundervisning?

[ikke vigtig]
[vigtig]
[noget vigtig]
[meget vigtig]

3.12. Har du tidligere anvendt problembaseret læring som pædagogisk metode?

Ja Nej

Hvordan vurderer du betydningen af at arbejde problembaseret?

[ikke vigtig]
[vigtig]
[noget vigtig]
[meget vigtig]

4. Erfaringer fra AMU

4.1. Har du kendskab til arbejde der laves omkring fjernundervisning i AMU systemet?
Ja Nej

4.2. Har du kendskab til arbejde der laves omkring fjernundervisning i det hele taget?
Ja Nej

4.3. Har du tidligere deltaget i projekter om fjernundervisning?
Ja Nej

4.4. Hvorfra henter du din viden om fjernundervisning?

[]

4.5. Hvorfra henter du inspiration til at lave fjernundervisning?

[]

5. Andet

5.1. Er der relevante temaer/områder vedr. dine kompetencer som fjernunderviser, som dette spørgeskema ikke behandler?

[]

[]

Tak for din deltagelse.

Med venlig hilsen

VCL, v./ Tem Frank Andersen & Brian Kjær Andreasen

Bilag 3. Dynamisk Evalueringsskema 1-2

DYNeval

Denne DYNamiske evaluering er en metode til at få sat gang i processen med at formulere læringsmål. Som evalueringsredskab er hensigten at kunne måle om der er sket ændringer i jeres viden om fjernundervisning og bløde mål med udgangspunkt i jeres forventninger til dette område. Ændringerne registreres ved, at hver person angiver en tal værdi for den konkrete forventning, og efter dette kursusforløbs afslutning igen vurderer udbyttet. DYNeval skemaerne udleveres til hver enkelt, indsamles af Tem eller Brian, og udsendes så igen til hver kursusedtager når forløbet er overstået. DYNeval skemaerne vil indgå som datamateriale i evalueringen af TUP projektet som sådan.

Processen

Diskuter i jeres gruppe, hvilke problemer og forhold som I anser for vigtige, set i relation til det at skulle arbejde med bløde kvalifikationer i fjernundervisning.

Sammenfat en liste over "jeres forventninger" til dette kursusforløb (seminar + FirstClass delen). Brug skemaet på næste side. Listen skal være så veldefineret så muligt (se eksemplet): undgå at lave formuleringer, der har samme indhold eller minder for meget om hinanden. Listen kan indeholde ligeså mange områder som I finder relevante, og det er ikke nødvendigt at prioritere listen af forventninger.

Et eksempel:

Forventninger

1. Vi forventede at blive bedre til at bruge FirstClass.
 2. Vi forventede at lære at lave et forløb i et conferencesystem, der gør det muligt at arbejde såvel individuelt som i grupper.
 3. Vi forventede at lære mere om bløde kvalifikationer og IT.
- ... osv.

Når listen er færdig noterer hver enkelt en værdi (på en skala fra 1-5) ud for hver forventning. Skalaen dækker over;

[1 = Fuldstændig enig] [2 = Lidt enig] [3 = Ved ikke] [4 = Noget uenig] [5 = Fuldstændig uenig]

Bemærk at det ikke er nødvendigt, at I har samme grad fra af forventning til de enkelte forventninger på listen.

Når I har lavet listen og skrevet værdierne på, afleveres skemaet til enten Tem eller Brian. Postgangen er så, at I hver især vil modtage et nyt skema ved forløbets afslutning. Dette skema vil fokusere på udbyttet i forhold til de forventninger I præsenterede i dette skema.

Spørgsmål til DYNevalen? Spørg Brian Kjær Andreasen eller Tem Frank Andersen.

FORVENTNINGSSKEMA

<i>Fælles formulering</i>	
FÆLLES FORVENTNINGER	MIN VÆRDI (1-5)

DYNeval-[2]

Denne anden del af den DYNamiske evaluering er en metode til at få sat ord og værdier på kursusdeltagernes oplevede udbytte. Hensigten er at kunne måle om der er overensstemmelser/uoverensstemmelser mellem jeres forventninger til forløbet (som I formulerede dem sidst) og det oplevet udbytte, nu da forløbet næsten er overstået.

Hver deltager skal angive en talværdi ud for de efterfølgende udsagn. Udsagnene er jeres egne forventninger fra det sidste skema som vi blot har grupperet.

Et eksempel:

Hvad var dit oplevede udbytte af forløbet?

Jeg fik en bedre forståelse for "bløde mål", og hvordan man evaluerer dem! .. 2 [et eksempel]

Når du har læst udsagnet skal du give det en værdi (på en skala fra 1-5) ud fra netop din oplevelse af forløbet. Skalaen fra 1-5 dækker over;

[1 = Fuldstændig enig] [2 = Lidt enig] [3 = Ved ikke] [4 = Noget uenig] [5 = Fuldstændig uenig]

Når du har skrevet værdierne på sendes skemaet (i den vedlagte kuvert) til Tem & Brian. I vil da senere modtage resultaterne i FirstClass.

Spørgsmål til DYNevalen?

Du kan fange Brian Kjær Andreasen på [bka@vcl.auc.dk] eller Tem Frank Andersen [tfa@vcl.auc.dk] eller på telefon 9635 9956.

Bilag 4. Slutevalueringsskema

Kære kursist!

Som en integreret del af TUP-projektet om fjernundervisning og bløde uddannelsesmål er der planlagt en afsluttende evaluering og en opsamling af deltagerenes vurdering af kursusforløbet. Vi vil derfor bede dig udfylde det vedlagte spørgeskema, og bidrage med konstruktive forslag til hvordan man kan forbedre fremtidige kursusforløb. Vi vil understrege, at alle informationer, kommentarer og refleksioner vil blive behandlet 100% anonymt og med behørig diskretion.

Denne eksterne evaluering er kun ét af flere evalueringstiltag i forbindelse med undervisningsforløbet. Vi har, i samarbejde med EPOS, bestræbt os på at undgå alt for mange gentagelser – velvidende at dette måske ikke er muligt. Vi vil derfor bede dig bære over med eventuelle gentagelser - og reflektere over udvalgte aspekter ved din deltagelse i fjernundervisningen om de bløde kvalifikationer. Det er meget vigtigt, selvom du vælger at svare ”ved ikke” i skemaet, at du samtidig prøver at forklare os hvorfor (i boksen ved siden af).

Skemaet består af 31 spørgsmål. En del af spørgsmålene er ”lukkede” og kræver blot en simpel afkrydsning. Andre spørgsmål er ”åbne”, og hér beder vi dig om *selv* at formulere dine holdninger og opfattelser.

Vi forventer, at du skal afsætte ca. ¾ time til dine besvarelser og refleksioner. Når du er færdig skal du sende dine besvarelser tilbage til os i den vedlagte konvolut.

På forhånd tak for din hjælp.

f. EPOS og VCL

Brian Kjær Andreassen & Tem Frank Andersen

I. Om din baggrund generelt

1. **Køn** Mand
 Kvinde

2. **Uddannelse**

- | | | | |
|----------------------|--------------------------|-----------------|-----------------|
| Almindelig skoleudd. | <input type="checkbox"/> | afsluttet efter | 7. Klasse |
| | <input type="checkbox"/> | - - | 9. - |
| | <input type="checkbox"/> | - - | 10. - |
| | <input type="checkbox"/> | - - | gym./hf/hhx/htx |
| AMU-kurser iøvrigt | <input type="checkbox"/> | | |

hvilke: [_____]

3. **Har du tidligere prøvet at deltage i fjernundervisning?**

- Ja
 Nej

4. **Beskriv kort, hvorfor du deltog i dette AMU-kursus.**

5. **Beskriv kort dine forventninger til dette AMU-kursus**

II. Din evaluering af uddannelsen

6. **Beskriv kort de tre oplevelser (omkring form eller indhold), som du husker tydeligst fra forløbet.**

7. **Beskriv hvordan kursusforløbet har givet dig en bedre faglig forståelse for bløde kvalifikationer.¹**

8. **Hvordan vurderer du kommunikationen, mellem dig og underviserne, i de elektroniske undervisningssystemer?**

- Meget tilfredsstillende
- Tilfredsstillende
- Utilfredsstillende
- Meget utilfredsstillende

- Ved ikke

[Uddyb kort din vurdering hér!]

9. **Hvordan vurderer du kommunikationen, mellem dig og de øvrige deltagere, i de elektroniske undervisningssystemer?**

- Meget tilfredsstillende
- Tilfredsstillende
- Utilfredsstillende
- Meget utilfredsstillende

- Ved ikke

[Uddyb kort din vurdering hér!]

¹ Ved "bløde kvalifikationer" forstår vi din evne til at skabe *samspil* mellem de rent faglige kvalifikationer på den ene side - og dine interesser, holdninger, følelser og indstillinger på den anden.

10. Hvordan vurderer du kursets arbejdsbyrde?

- For omfattende
- Passende
- For lav

- Ved ikke

[Uddyb kort din vurdering hér!]

11. Hvordan vurderer du omfanget af den tid du brugte på kurset?

- For meget tid
- Passende
- For lidt tid

- Ved ikke

[Uddyb kort din vurdering hér!]

12. Hvordan vurderer du kursusforløbets tilrettelæggelse?

- Meget positivt
- Positivt
- Mindre positivt
- Ikke positivt

- Ved ikke

[Uddyb kort din vurdering hér!]

13. Hvordan vurderer du forholdet mellem læsestof og skriveopgaver?

- Balanceret
- Ikke balanceret

- Ved ikke

[Uddyb kort din vurdering hér!]

14. Hvordan vurderer du dit personlige engagement i kursusforløbet?

- Højt
- Middel højt
- Mindre højt
- Lavt

- Ved ikke

[Uddyb kort din vurdering hér!]

15. Hvordan vurderer du vigtigheden i at mødes fysisk i et fjernundervisningsforløb?

- Meget vigtigt
- Middel vigtigt
- Mindre vigtigt
- Ikke vigtigt

- Ved ikke

[Uddyb kort din vurdering hér!]

16. Har du kunnet bruge kursusforløbet i forhold til dit daglige arbejde?

- Ja
- Nej

- Ved ikke

[Uddyb kort din vurdering hér!]

17. Hvordan levede kurset op til dine forventninger (såvel mht. teknik som indhold)?

- I høj grad
- I Middel høj grad
- I Mindre høj grad
- I lav grad

- Ved ikke

[Uddyb kort din vurdering hér!]

18. Hvordan vurderer du mulighederne for at inddrage dine erfaringer fra praksis i kursusforløbet?

- Meget gode
- Middel gode
- Mindre gode
- Ikke gode

- Ved ikke

[Uddyb kort din vurdering hér!]

19. Hvordan vurderer du underviserens indsats for at inddrage dine erfaringer fra praksis i kursusforløbet?

- Meget god
- Middel god
- Mindre god
- Ikke god

- Ved ikke

[Uddyb kort din vurdering hér!]

20. Kunne underviserne have gjort noget anderledes?

21. Hvordan vurderer du den skriftlige information om kursusforløbet (undervisningsplaner, kursusbeskrivelser etc.)?

- Meget god
- Middel god
- Mindre god
- Ikke god

Ved ikke

22. Hvordan vurderer du den mundtlige information om kursusforløbet (introduktions- og informationsmøder o. lign.)?

- Meget god
- Middel god
- Mindre god
- Ikke god

Ved ikke

23. Hvilken betydning har forløbet haft på dit daglige arbejde?

- Stor betydning
- Nogen betydning
- Mindre betydning
- Ingen betydning

Ved ikke

[Uddyb kort din vurdering hér!]

24. Hvilke elementer, øvelser eller metoder vurderer du, har haft speciel betydning for din arbejdsituation? – Beskriv dem kort her!

25. Hvordan har du brugt din logbog (dagbog/portfolio/arbejdsbog)?

26. Tror du, at logbogen (dagbog/portfolio/arbejdsbog) er en metode som du kan anvende i dit daglige arbejde fremover?

- Ja
- Nej
- Ved ikke

[Uddyb kort din vurdering hér!]

27. Er der dele af kursets indhold, som du vil du arbejde videre med i fremtiden?

- Ja
 Nej
 Ved ikke

[Uddyb kort din vurdering hér!]

28. Hvilke af de bløde kvalifikationer (holdninger, forståelser, bevidsthed etc.), som i har arbejdet med i kursusforløbet, træder tydeligst frem i din hverdag?

29. Har du (efter deltagelse i dette forløb) fået lyst til at deltage i nye kursusforløb?

- Ja
 Nej
 Ved ikke

30. Har du andre ideer eller gode råd til underviserne, styregruppen eller evaluatorene, der kan hjælpe i deres planlægning og gennemførelse af fremtidige kursusforløb?

31. Har du andre kommentarer i forhold til kurset (f.eks. med hensyn til form, indhold, materialer, struktur, planlægning, etc.), som *ikke* er dækket ind af de ovenstående spørgsmål?

Mange tak for din hjælp!

Dine besvarelser vil herefter indgå i den samlede evaluering af TUP-projektet. Vi kan tilføje, at der i tilgift til spørgeskemaerne er blevet anvendt individuelle interview, gruppeinterview, refleksionsbøger, referater og flere andre datakilder. Evalueringens resultat vil tjene som en del af det fremtidige beslutningsgrundlag for EPOS i det videre arbejde med udviklingen af efteruddannelser.

Vi skal igen understrege, at *du* i denne evaluering vil være 100% anonym.

f. EPOS & VCL

Brian Kjær Andreasen og Tem Frank Andersen

Bilag 5.

Opgørelse af slutevalueringens lukkede spørgsmål

Population (N=43) Svarpopulation (N=19)

Angivelser i tabel: heltal (procent tal)

Spørgsmål 1. Køn	
Mand	0 (0)
Kvinde	19 (100)

Spørgsmål 2. Uddannelse				
7. klasse	9. klasse	10. klasse	Gym/HF/HHX/HTX	AMU-kurser
1 (5)	2 (11)	12 (63)	4 (21)	0 (0)

Spørgsmål 3. Har du tidligere deltaget i fjernundervisning?	
Ja	Nej
1 (5)	18 (95)

Spørgsmål 8. Hvordan vurderer du kommunikationen mellem dig og underviserne, i de elektroniske systemer?				
Meget tilfredsstillende	Tilfredsstillende	Utilfredsstillende	Meget utilfredsstillende	Ved ikke
9 (47)	9 (47)	3 (15)	1 (6)	0 (0)

Spørgsmål 9. Hvordan vurderer du kommunikationen mellem dig og de øvrige deltagere, i de elektroniske systemer?				
Meget tilfredsstillende	Tilfredsstillende	Utilfredsstillende	Meget utilfredsstillende	Ved ikke
8 (42)	4 (21)	5 (26)	0 (0)	2 (11)

Spørgsmål 10. Hvordan vurderer du kursets arbejdsbyrde?			
For omfattende	Passende	For lav	Ved ikke
4 (21)	14 (74)	0 (0)	1 (5)

Spørgsmål 11. Hvordan vurderer du omfanget af den tid du brugte på kurset?			
For megen tid	Passende	For lidt tid	Ved ikke
8 (42)	9 (48)	1 (5)	1 (5)

Spørgsmål 12. Hvordan vurderer du kursusforløbets tilrettelæggelse?				
Meget positivt	Positivt	Mindre positivt	Ikke positivt	Ved ikke
6 (32)	8 (42)	3 (16)	0 (5)	2 (10)

Spørgsmål 13. Hvordan vurderer du forholdet mellem læsestof og skriveopgaver?		
Balanceret	Ikke Balanceret	Ved ikke
14 (74)	3 (16)	2 (10)

Spørgsmål 14. Hvordan vurderer du dit personlige engagement i kursusforløbet?				
Højt	Middel højt	Mindre højt	Lavt	Ved ikke
15 (79)	4 (21)	0 (0)	0 (0)	0 (0)

Spørgsmål 15. Hvordan vurderer du vigtigheden i at mødes fysisk i et fjernundervisningsforløb?				
Meget vigtigt	Middel vigtigt	Mindre vigtigt	Ikke vigtigt	Ved ikke
13 (68)	5 (26)	0 (0)	0 (0)	1 (6)

Spørgsmål 16. Har du kunnet bruge kursusforløbet i forhold til dit daglige arbejde?				
Ja	Nej	Ved ikke		
17 (89)	1 (6)	1 (6)		

Spørgsmål 17. Hvordan levede kurset op til dine forventninger (såvel mht. teknik som indhold)?				
I høj grad	I middelhøj grad	I mindre høj grad	I lav grad	Ved ikke
7 (37)	8 (42)	1 (5)	0 (0)	3 (16)

Spørgsmål 18. Hvordan vurderer du mulighederne for at inddrage dine erfaringer fra praksis i kursusforløbet?				
Meget gode	Middel gode	Mindre gode	Ikke gode	Ved ikke
16 (84)	3 (16)	0 (0)	0 (0)	0 (0)

Spørgsmål 19. Hvordan vurderer du underviserens indsats for at inddrage dine erfaringer fra praksis i kursusforløbet?				
Meget god	Middel god	Mindre god	Ikke god	Ved ikke
14 (74)	4 (21)	0 (0)	0 (0)	1 (5)

Spørgsmål 21. Hvordan vurderer du den skriftlige information om kursusforløbet (undervisningsplaner, kursusbeskrivelser etc.)?				
Meget god	Middel god	Mindre god	Ikke god	Ved ikke
5 (26)	8 (42)	5 (26)	0 (0)	1 (6)

Spørgsmål 22. Hvordan vurderer du den mundtlige information om kursusforløbet (introduktions- og informationsmøder o.lign.)?				
Meget god	Middel god	Mindre god	Ikke god	Ved ikke
6 (32)	7 (37)	4 (21)	1 (5)	1 (5)

Spørgsmål 23. Hvilken betydning har forløbet haft på dit daglige arbejde?				
Stor betydning	Nogen betydning	Mindre betydning	Ingen betydning	Ved ikke
10 (53)	8 (42)	1 (5)	0 (0)	0 (0)

Spørgsmål 26. Tror du, at logbogen (dagbog/portfolio/arbejdsbog) er en metode som du kan anvende i dit daglige arbejde fremover?				
Ja	Nej	Ved ikke		
3 (16)	6 (32)	10 (52)		

Spørgsmål 27. Er der dele af kursets indhold, som du vil arbejde videre med i fremtiden?				
Ja	Nej	Ved ikke		
18 (95)	0 (0)	1 (5)		

Spørgsmål 29. Har du (efter deltagelse i dette forløb) fået lyst til at deltage i nye kursusforløb?				
Ja	Nej	Ved ikke		
19 (100)	0 (0)	0 (0)		

Bilag 6. Interviewguides

Deltagerne

1. De bløde kvalifikationer

- a. Hvis I ser på det her konkrete kursus/uddannelse, hvordan har det så haft noget med bløde kvalifikationer at gøre?
- b. Hvordan har I snakket om bløde kvalifikationer i forløbet (indtil nu)?
- c. Hvad har du indtil videre taget med omkring det bløde i forhold til dit arbejde?

2. De teknologiske spørgsmål

- a. Hvordan var jeres forventninger til at skulle deltage i et fjernundervisningsforløb?
- b. Hvordan oplevede I jeres praktiske færdigheder i forhold til at bruge computere og kommunikere med computere inden I startede på dette forløb?
- c. Har I oplevet noget specielt omkring det tekniske, som vi ikke har snakket om?

3. Den pædagogiske dimension

- a. Hvordan har det været at arbejde med logbøger/arbejdsbøger/portfolios?
- b. Hvad er indtil videre jeres primære erfaring med at arbejde med logbøger/arbejdsbøger/portfolios?
- c. Hvordan har du/I oplevet kommunikationen mellem kursisterne?
- d. Hvordan har du/I oplevet kommunikationen med underviserne?
- e. Hvad er din/jeres oplevelse af den praktiske måde, som undervisningen er blevet gennemført på (en blanding mellem at mødes ansigt-til-ansigt og kommunikere sammen via computeren)?
- f. Hvad kendetegner en god fjernunderviser?
- g. Hvad kendetegner en god "fjernkursist"?
- h. Er der andre forhold omkring forløbet som du/I mener er vigtige for evalueringen?

4. Den organisatoriske dimension

- a. Hvad er der konkret blevet gjort for at du/I har kunnet komme på kursus? – og hvem har gjort det?
- b. Er der nogen uddannelsespolitik i forhold til jeres arbejdssituation og arbejdssted?
- c. Er der noget i forhold til din/jeres arbejdssituation som har haft betydning for din/jeres deltagelse i kurset?

Arbejdsstedsrepræsentanter

1. Information om EPOS projektet

- a. Hvilke konkrete informationer har du/I fået omkring dette projekt?
- b. Hvilket kendskab har du til reglerne (arbejdstidsregler, men også for fjernundervisning) udstukket af Arbejdsmarkedsstyrelsen?
- c. Hvilke forventninger havde du/I til projektet, hvis du/I skal sammenligne med de andre typer af kurser som medarbejdere deltager i? – altså ikke kun fjernundervisning.
- d. Hvor har de fået disse informationer fra?
- e. Har du/I manglet informationer?

2. Erfaringer med efteruddannelse

- a. Hvilken kendskab har du/I til fjernundervisning?
- b. Har du/I erfaringer med eller forventninger til fjernundervisning som en bestemt måde at gennemføre efteruddannelse på?
- c. Hvilke relevante forhold kan du/I pege på omkring det at komme på efteruddannelse eller simpelthen på kursus? (f.eks. udvælgelse, rekruttering)
- d. Eksisterer der i jeres organisation en efteruddannelsespolitik?

3. Kvalifikationer

- a. Hvordan vurderer du/I internt udbyttet af den/de konkrete medarbejders deltagelse i uddannelsen?
- b. Hvorfor er det interessant at beskæftige sig med bløde kvalifikationer?
- c. Hvad skal de bløde kvalifikationer bruges til?

- d. Hvad er jeres forventninger til kursistens faglige og personlige kvalificering?
- 4. Rolle i efteruddannelsen
 - a. Hvordan samarbejder du/I med den enkelte, der er taget på uddannelse?
 - b. Hvilke forventninger havde du/I til din/jeres rolle i forhold til den pågældende (de pågældende) kursist(er)?
 - c. Hvordan samarbejder I med uddannelsesudbyderen?
 - d. Hvor meget tid bruger du/I eller er der blevet afsat til aktiv deltagelse i efteruddannelsesforløb, f.eks. samtaler, opfølgning.
 - e. Din/jeres indstilling til fjernundervisning: Perspektiver for fremtiden!
 - f. Er det en type af kursusforløb, som du/I vil sende medarbejdere på?

Underviserne

- 1. De bløde kvalifikationer
 - a. Har I opdaget nye ting i forhold til temaet bløde kvalifikationer i dette projekt om fjernundervisning og bløde uddannelsesmål?
 - b. Hvad har I konkret gjort for at inddrage de bløde uddannelsesmål i jeres undervisning?
 - c. Hvordan og med hvilken vægt har deltagernes arbejde med deres egen praksis?
- 2. De teknologiske spørgsmål
 - a. Jeres forventninger til og oplevelser af de praktiske aspekter (skaffe deltagernes adgang til udstyr og forbindelser o. lign.)?
 - b. Jeres forventninger til og oplevelser af deltagernes IT-forudsætninger og måden som er blevet grebet an på?
 - c. Har I savnet noget omkring det tekniske set i forhold til jeres undervisning?
- 3. Den pædagogiske dimension
 - a. Jeres forventninger til og oplevelser af portfoliomethoden (arbejdsbogen)?
 - b. Jeres vurderingen af metoden i forhold til projektets fokus på undervisningsmaterialer?
 - c. Jeres oplevelse af deltagernes udbytte af at anvende portfoliomethoden i forbindelse med bløde kvalifikationer?
 - d. Jeres oplevelse med udviklingen af de materialer, I har brugt i undervisningen?
 - e. Hvad er, efter jeres overbevisning, de væsentligste kvalifikationer som en fjernunderviser skal have?
 - f. Hvad er, efter jeres overbevisning, de væsentligste kvalifikationer som en "fjernkursist" skal have?
- 4. Seminarforløbet
 - a. Jeres oplevelse af online delen af seminarforløbet?
 - b. Jeres væsentligste erfaringer i forbindelse med online forløbet?
 - c. Andre forhold som I mener er væsentlige at diskutere i forbindelse med kvalificering af nye fjernundervisere?
 - d. Hvad ville I konkret skulle gøre?
- 5. Projektorganiseringen
 - a. Kontakten med projektlederen?
 - b. Kontakt med underviserne på de andre skoler i projektet?
 - c. Har du lært noget i dette projekt, som du vil kunne genbruge i fremtidige forløb?

Projektlederne

- 1. De bløde kvalifikationer
 - a. Jeres forventninger til og oplevelse af at arbejde med bløde kvalifikationer eller uddannelsesmål i en fjernundervisningsramme?
 - b. Har det haft nogen betydning, at I på tværs af projekterne har arbejdet ud fra nogle forskellige faglige baggrunde, selvom det fælles fokus bløde kvalifikationer?
 - c. Jeres vurdering af temaet om de bløde kvalifikationer i undervisningsforløbene?

2. De teknologiske spørgsmål

- a. Jeres forventninger til og oplevelser af de praktiske aspekter (skaffe kursisterne adgang til udstyr og forbindelser o. lign.)?
- b. Jeres forventninger til og oplevelse af kursisternes IT-forudsætninger og måde som det er blevet grebet an på?

3. Den pædagogiske dimension

- a. Jeres forventninger til og oplevelser af portfoliomethoden?
- b. Jeres vurdering af metoden i forhold til projektets fokus på undervisningsmaterialer?
- c. Jeres vurdering af om kursisterne har været ”klædt godt nok på” til at kunne arbejde på denne selvstændige måde – ”problembaseret” læring, praksisnærheden og portfoliomethoden?
- d. Jeres oplevelse af at anvende problembaseret læring i fjernundervisnings regi?
- e. Jeres oplevelse af kravene til praksisforankringen i et fjernundervisningsforløb?
- f. Jeres vurdering af de konkrete materialer, som er blevet udarbejdet, i forhold til kravene om problemorientering og praksisnærhed?
- g. Jeres vurdering af og erfaringer med et kombinationsdesign – skoleundervisning og fjernundervisning – i det hele taget?
- h. Jeres vurdering af deltageres forudsætninger, og hvad betyder det for udviklingen af materialer, pædagogikken og for uddannelsen som sådan?

4. Projektorganiseringen

- a. Jeres forventninger til og oplevelse af kommunikation internt i projektet?
- b. Har I oplevet at mangle informationer?
- c. Jeres rolle i forhold til underviserne?
- d. Jeres oplevelse af ideen omkring makkerteams?
- e. Hvad er, efter jeres overbevisning, de væsentligste kvalifikationer som en fjernunderviser skal have?
- f. Hvordan har I oplevet forskellene mellem et ordinært uddannelsesforløb og dette fjernundervisningsforløb/forsøgsprojekt?
- g. Hvilke erfaringer har I gjort jer, som kan overføres og anvendes i forbindelse med fremtidige projekter om AMU kurser og fjernundervisning?
- h. Hvilken rolle ser I EPOS kunne spille i sådan en udvikling?
- I. Hvad kræver det for at deltage i et udviklingsprojekt som dette som projektleder, og som projektdeltager/underviser?

Bilag 7.

Uddannelsesledere (Spørgeguide udformet af EPOS)

Supplerende spørgsmål til AMU-lederne

1. Hvordan oplevede du det at planlægge og gennemføre fjernundervisningen i forhold til:
 - a. Administrationen
 - b. Underviserne
 - c. Din leder
 - d. Arbejdsstedernes ledere/medarbejdere
2. Er der noget der bliver vanskeligere i næste ordinære fjernundervisningstilrettelæggelse i forhold til:
 - a. Administrationen
 - b. Underviserne
 - c. Din leder
 - d. Arbejdsstedernes ledere/medarbejdere
3. Er der noget der bliver nemmere i næste ordinære fjernundervisningstilrettelæggelse i forhold til:
 - a. Administrationen
 - b. Underviserne
 - c. Din leder
 - d. Arbejdsstedernes ledere/medarbejdere
4. Hvilke administrative retningslinjer har virket bremsende på en smidig gennemførelse af fjernundervisningen ?
5. Har der vist sig et efteruddannelsesbehov hos de undervisere, der har deltaget i projektet inden for IT og indenfor pædagogik?
6. Er der et efteruddannelsesbehov for de undervisere der har deltaget i projektet med henblik på at de kan bringe deres viden videre til de øvrige undervisere på skolen ?
7. Var der viden i kunne have haft fornøjelse af inden i gik i gang ?
8. Er der viden i nu kan se fordel af at få hentet/indhentet i jeres egen efteruddannelse ?
9. Kan I pege på 3 forhold, hvor henholdsvis Styrelsen og EPOS kunne have gjort sig mere nyttige for jer i forsøget ?
10. Kan I pege på 3 forhold, hvor I ser betæneligheder henholdsvis fordele ved at benytte fjernundervisning i forhold til fjernundervisere ?
11. Hvilke elementer kunne med fordel udvikles centralt for at understøtte fjernundervisningen i AMU-uddannelserne eksempelvis undervisningsmaterialer, brugerflader m.v....?
12. Får TUP-forsøgets resultater betydning for jeres anvendelse af AMU-uddannelserne i kursusafdelingen, i givet fald hvilken?

BILAG 8.

Semiarprogram

Fjernundervisning - bløde mål og kvalifikationer i ny undervisningspraksis

Praksis seminar

Arrangører

EPOS

Efteruddannelsesudvalget for det Pædagogisk Område og det Social- og sundhedsområdet.

www.epos-amu.dk

VCL

VidenCenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet

www.vcl.auc.dk

Introduktion

Fjernundervisning er som felt og praktisk måde at organisere uddannelser på en flertydig størrelse. Understreger man "fjern" i ordet handler det om at mennesker på tværs af tid og sted kan deltage i en uddannelse, som de under normale omstændigheder ikke ville have kunnet deltage i. Understreger man i stedet "undervisning" bliver det tydeligt, at det handler om didaktik og ny tænkning i, hvordan man kan "designe" konkrete forløb på en fleksibel måde, der udfordrer en grundlæggende måde at tænke læring på.

Formål

En af kongstankerne i de nyeste koncepter om e-læring og teknologistøttet undervisning er, at fleksibiliteten og den lærende som enkeltperson sættes i fokus. Det overordnede formål med dette seminar er at få præciseret, hvordan dette kan lade sig gøre inden for arbejdsmarkedsuddannelsernes pædagogiske område og social- og sundhedsområdet.

Mål

Seminaret indgår i et tværgående udviklingsprojekt med fokus på fjernundervisning og bløde mål. Det helt centrale mål med seminaret er, at deltagerne tilbydes mulighed for at få indkredset, tematiseret og eksperimenteret med "bløde mål" i en fjernundervisningssammenhæng.

Seminarets mål er således, at:

1. Deltagerne får indblik i fjernundervisning som et nyt område inden for det pædagogiske område og social- og sundhedsområdet.
2. Deltagerne får lejlighed til at reflektere over fjernundervisning som innovativt komponent med særligt henblik på underviserrollen.
3. Deltagerne får lejlighed til at sætte dagsorden for den "ideale type af fjernundervisning".
4. Deltagerne sættes til at eksperimenterer konkret med undervisningsforløb indenfor rammerne af fjernundervisning.
5. Deltagerne får praktisk "hands on" erfaring med et konferencesystem – FirstClass - der er kendetegnet ved stabilitet type af konferenceteknologi, systemet FirstClass.
6. Deltagerne præsenteres for og eksperimenterer med undervisningsmaterialer og -former der kan anvendes i fjernundervisning.

Deltagerforudsætninger

Det forventes at deltagerne:

- kan arbejde såvel i grupper som individuelt med i og praktisk erfaring med tilrettelægge og reflektere over undervisning inden for de konkrete fag.
- har generelle såvel som grundlæggende PC kvalifikationer (Windows).

- er motiverede for at arbejde med nye undervisningsformer i forhold til fjernundervisning. Erfaring med at udvikle undervisning.

Materialer

Seminaret er tænkt som en kick-off begivenhed som fortsættes i et FirstClass online konferencemiljø. Tekster og andre typer af materialer vil, i den udstrækning det lader sig gøre, blive rundsendt elektronisk eller direkte ”lagt ind” i FirstClass miljøet.

Undervisningsmetode

Seminaret er planlagt på en måde, der veksler mellem forskellige undervisningsformer. Ideen er at tilbyde noget til alle deltagernes ”sanser”. Seminaret vil gøre brug af følgende metoder:

- Oplægget* hvor en ressourceperson præsenterer et forud tilrettelagt stof. Spørgsmål har her primært afklarende karakter.
- Instruktion* og praktiske *øvelser* indebærer her primært hands-on arbejde, hvor hver deltager alene eller i par interagerer med FirstClass programmet. Afslutningsvist rundes instruktionen og øvelserne af med en kort plenum opsamling – hvad var interessant/sjovt/spændende, og hvilke typer af problemer var der med at bruge systemet?
- Gruppearbejdet* er i denne sammenhæng tænkt som planlægning, gennemførelse og opsummering af et ansigt-til-ansigt interview med fremmødte ressourceperson(er), der arbejder med fjernundervisning. Interviewet skal her forstås som en måde at lære på ved at stille relevante, konkrete og personligt vedkommende spørgsmål på. Deltagerne går i grupper på 2-4 personer, der går sammen om et fælles tema (forudbestemt). Herefter præsenterer ressourcepersonen/-erne sig og deres interesse indenfor området fjernundervisning. Herefter arbejder hver gruppe på at lave en liste med spørgsmål som de meget gerne vil stille ressourcepersonen/-erne. Denne liste prioriteres og gruppen udvælger 2-3 spørgsmål. Herefter indsamler to interview personer gruppernes spørgsmål. Interviewerne har nu til opgave at systematisere disse spørgsmål, gennemføre interviewet, fungere som ordstyrere (nye spørgsmål opstår i grupperne der lytter på), og endelig at få samlet op (kom vi rundt om alle spørgsmålene, kom der andre og evt. anderledes typer af spørgsmål) og rundet interviewet af i en form (f.eks. referat, synopsis), som senere kan bruges som materiale i FirstClass miljøet. Målet med dette gruppearbejde er blandt andet at præsentere en undervisningsform, som kan afprøves i FirstClass miljøet.
- Sparring* anvendes i denne sammenhæng som en måde, hvor deltagerne går sammen to og to og starte på at lave en råskitse til hvordan det konkrete undervisningsforløb skal skrues sammen med FirstClass. Meningen med sparringen er, at hver af deltagerne kommer godt i gang med at lave forløbet og producere såvel rammen som undervisningsmaterialerne til de konkrete kurser, herunder får lagt fast hvilke typer af medier der er relevante i det konkrete forløb osv.

Evaluering

Seminaret evalueres gennem en dynamisk selvevaluerings metode – DYNeval. Deltagernes forventninger til forudsætninger og udbytte vurderes konkret i forhold til deltagernes arbejde med fjernundervisning som tema, teknologi og metode.

Tidsramme

Seminaret gennemføres over to dage, hhv. mandag d. 21. maj kl. 10:00 – 21:00 og tirsdag 22. maj kl. 08:30 – 15:00. Seminaret følges op af en online konference i systemet FirstClass, der løber fra den 23. maj til den 26. juni 2001.

Fjernundervisning - bløde mål og kvalifikationer i ny undervisningspraksis

Seminar program

Mandag den 21. maj

- 10:00 Velkomst og information om TUP projektet ved repræsentanter fra EPOS (projektplan m.v.).
10:30 Information fra de lokale projekter.
11:30 Præsentation af TUP projektets evalueringsdesign ved Brian Kjær Andreasen og Tem Frank Andersen, VCL
12:00 Frokost
13:00 Oplæg: *Fjernundervisning – organisation, pædagogik og teknologi*

Her vil Tem Frank Andersen, VCL, give en introduktion til feltet fjernundervisning og den gængse terminologi der anvendes. Hertil introduceres til problemstillinger, der i vid udstrækning har at gøre med forskelle i såvel organisations- og undervisningskulturer og ikke mindst det at være lærer i en undervisning der er organiseret som fjernundervisning.

- 14:00 Pause
14:10 Hands on session: *Første gang med FirstClass!*

Her vil IT-kyndig repræsentant fra Social- og Sundhedsskolen i Fredericia give en generel introduktion til logikken i systemet FirstClass, demonstrere forskellige funktionaliteter og løsninger på gængse typer af problemer, samt give praktiske øvelser i at anvende og navigere hensigtsmæssigt i FirstClass.

Der indlægges en pause.

- 16:30 Gruppearbejde: *Fjernundervisning og læring – et interview*
Her planlægges og gennemføres det beskrevne interview med Tem Frank Andersen og Brian Kjær Andreasen. Interviewet forventes at begynde kl. 17:15.
18:30 Middag på Hotel Danica
20:00 Opsamling på dagen. Refleksion over og nedskrivning af væsentlige problemstillinger. VCL og EPOS laver skriftlig udgave af opsamlingen.

Tirsdag den 22. maj

- 08:30 Oplæg: Portfolio som læringsredskab
Her vil Brian Kjær Andreasen, VCL, præsentere ideen omkring digitale eller virtuelle portefølger som et redskab til såvel at dokumentere, reflektere over og evaluere den enkeltes læreprocesser og arbejdsindsats i forbindelse med et uddannelsesforløb.
09:30 Pause
09:40 Workshop og sparring: Portfolio og design af undervisningsmaterialer
Målet med denne del af seminaret er som beskrevet at komme så godt i gang med udviklingen af de undervisningsmaterialer, som skal indgå i de enkelte delprojekter. Herunder præsenteres tanker om organisering og proces i den FirstClass forløb.
12:00 Frokost
13:00 Sparring: Fortsættes
14:00 Opsamling og evaluering af seminaret

Bilag 9. Underviserseminar i Fredericia

Seminar den 15. januar 2002
på Social- og Sundhedsskolen i Vejle Amt

Formål: Afslutning af fjernundervisningsprojektet

At få drøftet lærerrollen i fjernundervisningen.

Underviserne sætter de emner og temaer til diskussion, som de har fundet var vigtige i relation til lærerrollen i fjernundervisningen.

Opsamling.

For at sikre at dagens arbejde bliver erindret og kan nyttiggøres, har vi hyret Mette Vase fra RUC til at lave referat af såvel formiddagens drøftelser som paneldiskussionen.

Referatet vil blive sendt i rapportform til deltagerne i konferencen.

Deltagere: Lærere, projektledere, kursusledere, administrativt personale, VCL og EPOS

Tid	Indhold
Kl. 9,30 - 10	Ankomst og kaffe
kl. 10.00 – 10.15	Velkomst v. EPOS
kl. 10,15 – 11.25	Skolerne fremlægger deres projekt med fokus på brugergrænsefladen og de tre vigtigste erfaringer mht. lærerrollen i fjernundervisning Social og Sundhedsskolen Viborg (20 min.) Københavns Socialpædagogiske Seminarium (20 min.) Social- og Sundhedsskolen Vejle (20 min.)
kl. 11.30 – 12.30	Drøftelse af erfaringer vedr. lærerrollen i grupper
kl. 12.30 – 13.30	Frokost
kl. 13.30 – 15.00	Fortsat arbejde i grupperne afsluttende med plenum
kl. 15.00 – 15.20	Kaffepause
kl. 15.20 – 16.30	Evalueringen v. Tem og Brian Hvad ved vi på nuværende tidspunkt om resultaterne fra projekterne ?
kl. 16.30 – 18.00	Hvad sker der med lærerrollen i fjernundervisning ? Chefkonsulent Anders Buch, IDA
kl. 18,30	Afslutningsmiddag

Bilag 10. Adresseliste

Videncenter for Læreprocesser, VCL
Aalborg Universitet
Fredrik Bajersvej 7B.
9220 Aalborg Ø.
Tlf. 9635-9956
URL(s): <http://www.vcl.auc.dk>

Efteruddannelsesudvalget for det Pædagogiske Område og Social- og Sundhedsområdet, EPOS
Drosselvej 57 A, Postboks 76
2000 Frederiksberg
Tlf. 38 17 82 90
URL(s): <http://www.epos-amu.dk>

Social- og Sundhedsskolen i Vejle Amt
Ane Staunings Vej 21 , 8700 Horsens
Tlf. 7561-0288
URL(s): <http://www.Social- og sundhedsvejleamt.dk/>

Social- og Sundhedsskolen i Viborg Amt
Nordbanevej 6, 7800 Skive
Tlf. 9615-3400
URL(s): <http://www.Social- og sundhedsviborgamt.dk/index.htm>

Socialpædagogisk Seminarium, CVU Øst
Sydhavns plads 4 2450 København SV
Tlf. 3388-2688. Fax. 3388-2654
URL(s): <http://www.kssem.dk>
<http://www.mereviden.dk/>

Arbejdsmarkedsstyrelsen
Blegdamsvej 56 - 2100 København Ø
Tlf. 3528-8100
Email: ams@ams.dk
URL(s): <http://www.ams.dk>
<http://www.uvm.dk/inst/amu.html>

Bilag 11.

Referencer & litteratur

Andreasen, Brian Kjær & Lone Krogh (2002). Nye veje i erhvervsuddannelserne. I UVM: Tanker om eud-reformen - en pædagogisk og organisatorisk udfordring. - Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen

Andreasen, Brian Kjær (2001). Bløde kvalifikationer - Et diskussionsoplæg til EPOS. – Aalborg Universitet: VCL (upubliceret)

Andreasen, Brian Kjær & Palle Rasmussen, Thomas Aastrup Rømer (2001). Assessing Learning. – Aalborg Universitet: VCL

Andreasen, Brian Kjær (2000). Kollaboration, kommunikation og rolletransformationer i online læringsmiljøer. I Kolmos, Anette (red.). Online læring - lærerkvalificering, didaktik og kommunikation. (s. 31-48) – Aalborg Universitet: PUC/VCL

Andreasen, Brian Kjær & Anette Kolmos (1999). Undervisningsportfolios på højere uddannelsesinstitutioner. – Aalborg Universitet: PUC/VCL

Almenudvalget (1997). Alment-faglige og personlige kvalifikationer i Arbejdsmarkedsuddannelserne – Rapport fra Almenudvalget nedsat af Uddannelsesrådet for Arbejdsmarkedsuddannelserne. – København: Alpha Grafisk

Arbejdsmarkedsstyrelsen (2001). AMUs mål og rammesystem – 2001. – Skive: Repro Tryk

Arbejdsmarkedsstyrelsen (1999). AMU-læreres IT-kompetencer – En undersøgelse udført for Arbejdsmarkedsstyrelsen.

Jacobsen, Lone & Palle Rasmussen, (2000). Nye kvalifikationer i erhvervsrettede uddannelser, Lone og Palle Rasmussen. –Aalborg Universitet: VCL

Kolb, David A. (1984). Experiential learning : experience as the source of learning and development . - 2. print. - Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall

Loretsen, Anette (2000). Aspekter af teknologistøttet fjernundervisning på universitetsniveau. – Aalborg Universitet: PUC/VCL

Hansen, Bjarne G., red. (1997). Voksenliv og læreprocesser i det moderne samfund. – København: Munksgaard

Olsen, Jan Brødslev (2000). Selvets Identitet. Arbejdsrapport fra Forskningsgruppen Bardo - Aalborg Universitet

Schön, Donald A. (1987). Educating the reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the professions. - San Francisco: Jossey-Bass Publishers, cop.

Undervisningsministeriet (1996). Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet.