


Masteruddannelsen i Ikt og Læring, 2. år

Aalborg Universitet, Institut for kommunikation

Masterprojekt - Maj 2008



Kompetenceudvikling af undervisere på SDU indenfor e-læring

Fremtidens forestillinger om det at være kompetent findes ikke derude, dem må den enkelte selv skabe, bl.a. fordi den retning, som den enkelte skal kunne bevæge sig i, når talen er om kompetenceudvikling, nødvendigvis skal være formuleret på en måde, som giver mening for den enkelte.

(Danelund og Jørgensen 2002, del 1:28)

Vejleder:	Jørgen Lerche Nielsen
Forfatter:	Inger-Marie F. Christensen, gruppe 9
Antal anslag:	143.966 = 60 normalsider
Afleveringsfrist:	28. Maj 2008

Indholdsfortegnelse

English summary	i
1 E-læring – et naturligt valg?	1
1.1 Fortolkning, begrebsafklaring og overordnet afgrænsning	3
1.2 Problemformulering	4
1.3 Specifik afgrænsning af problemformulering.....	5
1.4 Læsevejledning.....	5
2 Projektets teori og empiri.....	7
2.1 Det teoretiske fundament.....	7
2.1.1 Socialkonstruktionisme	7
2.1.2 Sprog, tænkning og handling.....	9
2.1.3 Hermeneutisk fortolkning.....	11
2.1.4 Fænomenologi	12
2.2 Undersøgelsesdesignet	12
2.2.1 Tidligere undersøgelser	12
2.2.2 Den individuelle og personlige dimension	14
2.2.3 Mening og handling.....	15
2.2.4 Metode- og kildekritik	16
2.3 Tegn, temaer og fortællinger – en analysemodel	17
3 Kortlægning af kompetencebegrebet	19
3.1 Fra kvalifikationer til kompetencer	19
3.2 Opbrudssamfundet.....	20
3.3 En karakteristik af kompetencebegrebet.....	21
3.3.1 Kernekompetencer.....	22
3.3.2 Kompetencematrixen.....	22
3.3.3 Vigtige domæner	23
3.4 Sammenfatning.....	24
4 Analyse af læringsmiljøet på SDU.....	26
4.1 Det teknisk-organisatoriske læringsmiljø.....	28
4.1.1 Organisation og kerneaktiviteter	28
4.1.2 De teknologiske rammer.....	30
4.1.3 Eksisterende rammer for kompetenceudvikling	31
4.1.3.1 E-læringsorganisationen	31
4.1.3.2 HR Udvikling	32
4.1.4 Fortællinger om det teknisk-organisatoriske læringsmiljø.....	34
4.1.4.1 Manglende tid	34
4.1.4.2 Manglende viden	37
4.1.4.3 Studieordningens rammer.....	38
4.1.4.4 Låst fast i systemet	39
4.1.4.5 Ledelse og strategisk forankring.....	40
4.1.5 Muligheder i læringsmiljøet	40
4.2 Det socio-kulturelle læringsmiljø	41
4.2.1 Arbejdsfællesskaber	42
4.2.2 Politiske fællesskaber	42
4.2.3 Kulturelle fællesskaber	43
4.3 Sammenfatning.....	43
5 Det livshistoriske læringsforløb	46
5.1 Fire unikke fortællinger	46
5.1.1 Dialogen i centrum	46
5.1.2 Forene det nødvendige og det sjove	49

5.1.3	Franskfagets overlevelse.....	52
5.1.4	Vi skal følge med.....	55
5.2	Sammenfatning.....	57
6	Et kompetenceudviklingsdesign	60
6.1	Italesætte muligheder og skabe rammer	60
6.1.1	Vejvisere:.....	61
6.2	Opbygge og dele viden	61
6.3	Igangsætte udforskning	64
6.3.1	Aktionslæringsforløb	65
6.3.2	Aktionslæring og kompetencematrixen.....	66
6.4	Sammenfatning.....	67
7	Konklusion.....	68
	Kildefortegnelse	70
	Intranet	74
	Mundtlige kilder.....	74
	Bilag	75
	Bilag 1 Henvendelse til undervisere vedr. interview	75
	Bilag 2 Temaramme for interviews med underviserne	76
	Bilag 3 Min guide til temarammen	77
	Bilag 4 Invitation til Fremtidsværksted.....	78
	Bilag 5 Tema for og beskrivelse af fremtidsværkstedet.....	79
	Bilag 6 Fokusgruppedeltagernes løsningsforslag.....	80
	Bilag 7 Resultatet af Fremtidsværkstedet	82
	Bilag 8 Introduktionsbrev – E-læringsværkstedet.....	85
	Bilag 9 E-læringsværkstedets tilbud	86
	Bilag 10 Cd-rom 1 og 2.....	90

Liste over figurer

Figur 1.1	Mål for målgruppen videregående uddannelsesinstitutioner	2
Figur 1.2	Støttetiltag til udbredelsen af e-læring	3
Figur 2.1	Fordeling af respondenter på fakultet (antal undervisere).....	13
Figur 2.2	Greimas Aktantmodel	18
Figur 2.3	Analyse af tegn, temaer og fortællinger.....	18
Figur 3.1	Kompetencematrixen	23
Figur 4.1	Læring på arbejdspladsen	26
Figur 4.2	Italesættelse af læring på arbejdspladsen	27
Figur 4.3	Stillingsstruktur for adjunkter	29
Figur 4.4	Stillingsstruktur for lektorer.....	29
Figur 4.5	Organisationsdiagram for SDU.....	30
Figur 4.6	Institutter under det Humanistiske fakultet.....	30
Figur 4.7	Vision for e-læring på SDU	32
Figur 4.8	Jeg har ikke tid til kompetenceudvikling	35
Figur 4.9	Tid som barriere for udviklingen af e-læring på SDU	36
Figur 4.10	Aktantmodel – Tiden skal slå til	37
Figur 4.11	Aktantmodel – Anvendelse af e-læring: Hvorfor og hvordan?	38
Figur 4.12	Aktantmodel – Studieordningens rammer	39
Figur 4.13	De tekniske ressourcer	39
Figur 4.14	Ledelsens beslutninger og strategier vedrørende e-læring	40
Figur 4.15	Muligheder og barrierer for kompetenceudvikling på SDU	45

Figur 5.1 Læring gennem dialog	48
Figur 5.2 Tale muligheder frem.....	52
Figur 5.3 Redde franskfaget	55
Figur 5.4 Være up to date	57
Figur 5.5 Sammenfatning af de fire unikke fortællinger	59
Figur 6.1 Den virtuelle sparringsklub om e-læring	63
Figur 6.2 Kompetencer i dybden og aktionslæring	66
Figur 6.3 Kompetencer i bredden og aktionslæring	67

English summary

The purpose of this project is to answer the question: “How can the E-learning Workshop at the University of Southern Denmark facilitate competence development of teachers within the field of e-learning?” In order to answer the question, the concept: *competence* is discussed and defined, the techno-organisational and the socio-cultural learning environments are analysed to identify barriers to and opportunities for competence development, and the life worlds of four teachers are scrutinised to determine their prerequisites for participating in competence development including their learning needs and preferences. The overall purpose of the project is to formulate a competence development design tailored to teachers at the university.

The project takes a social constructionist view and sees identity, self narratives and the perception of meaningfulness as crucial elements for the successful competence development of individuals. Narratives can be open or closed and thus facilitate or obstruct competence development. It is not enough, however, to voice opportunities for the use of e-learning and related competence development. Teachers must also be ready to experiment in their everyday teaching practice to get a feel of the world and thus obtain experience with e-learning. Therefore the social constructionist view is supplemented with experiential learning based on a pragmatic view.

The methodological framework consists of both desk research and field research. An e-survey and focus group interviews that were earlier conducted at the University of Southern Denmark are analysed. Furthermore four interviews with teachers and a future workshop are conducted. An analysis model is established that combines a semiotic and a narrative approach. Using this model, the signs, themes and narratives from the empirical data are identified and interpreted.

In the project, competences are defined as the collected professional, personal and social resources of a human being and are thus seen as part of an individual’s identity. In order to be competent, an individual must possess the *potential*, be able to *reflect* on the use of knowledge and skills in a given context, and be able to *act* in a specific situation. The support of the environment in terms of narratives concerning what is to be seen as important domains and the voicing of one’s own competence development are important for success. Professional competence, change competence and social competence are the necessary competences in today’s society which is marked by departure from fixed rules and traditions.

Earlier surveys investigating the teachers’ use of and visions for e-learning and competence development have been analysed. This analysis has focused on signs and themes in the teachers’ narratives with the purpose of identifying barriers and opportunities in the techno-organisational and the socio-cultural learning environments. Narratives that spoke of lack of time, lack of knowledge and a restricting curriculum were identified as strong barriers to competence development. These narratives point to missing professional and change competences. However, the social competence was seen as an opportunity in the shape of knowledge sharing and exchange of experiences.

Individual interviews were conducted with four teachers to obtain an insight into their life worlds. The analysis of these interviews concludes that competence development must take its starting point in the teachers’ everyday life and specific problems relating to domains

that are perceived as important by the individual. Furthermore, the teachers clearly have different needs and preferences which means that it must be possible for teachers to make individual plans.

The overall conclusion is that competence development is not a simple project and that the E-learning Workshop cannot facilitate competence development on its own. Both top and middle management together with the teachers must participate actively. The competence development design consists of these components:

1. Voicing opportunities and creating a framework
2. Constructing and sharing knowledge
3. Facilitating experiential learning

The narratives that were identified at the University of Southern Denmark work to protect the employees from the pressure of undertaking new tasks. Thus the narratives were closed to competence development. Therefore the purpose of component no. 1 in the design is to put e-learning on the agenda and create new narratives that put forward the opportunities in the use of e-learning and related competence development. Furthermore, the new narratives must be supported by the management through allocation of the necessary resources and through the establishment of a framework that acknowledges e-learning and competence development within this field as an important domain.

The analyses carried out show that the teachers lack professional competence in the field of e-learning. Therefore component no. 2 in the design is to construct and share knowledge.

However, the social constructionist view is quite limiting in that there is no relating to the physical world which means that it is easy to hold on to existing narratives and avoid change in one's teacher practice. Therefore, the facilitation of experiential learning forms component no. 3 in the design. Experiential learning is interwoven with the change competence in that the individual must be open to feel problematic situations, reflect on the possible solutions to these and start change.

By combining a social constructionist and a pragmatic view on learning, it thus becomes possible for the teachers to voice opportunities within the field of e-learning and to conduct experiments that contribute to their experience and enable competent actions now and in the future.

1 E-læring – et naturligt valg?

Spørgsmålet om, hvordan Danmark bevarer sin konkurrenceevne i en globaliseret verden og dermed sin velfærd, står højt på dagsordenen i den offentlige debat herhjemme. Løbende kompetenceudvikling af hele arbejdsstyrken ses som svaret: ”Evnen til løbende at kunne omstille sig, udvikle sig og leve op til nye krav er en afgørende forudsætning for, at vi kan bibeholde det høje velfærdsniveau i Danmark” (Videnskabsministeriet 2007:2).

Allerede i 1998 blev Kompetencerådet nedsat af det Strategiske Forum under Huset Mandag Morgen. Kompetencerådet¹ har haft som formål at identificere kompetencemiljøer i verdensklasse og iværksætte et nationalt kompetenceregnskab. Vurderingen er, at ”kompetencebegrebet er nøglen til hoveddøren i videnssamfundet. Og at menneskers kunnen og handlen er den grundlæggende ressource i udviklingen af virksomheder og samfund” (Kompetencerådet 2002).

Hvordan håndteres nu denne løbende kompetenceudvikling af arbejdsstyrken? E-læring ses som en af de væsentlige faktorer. I *National strategi for IKT-støttet læring* slår Videnskabsministeriet fast, at den digitale infrastruktur er på plads, og at udbredelsen af digital teknologi ligger på et højt niveau i Danmark (Videnskabsministeriet 2007). Nu gælder det om at udnytte dette endnu latente potentiale for e-læring. Videnskabsministeriet opstiller det mål, at e-læring skal blive et ”naturligt valg [for både lærende, undervisere, beslutningstagere i virksomheder mv.] på lige fod med andre former for kompetenceudvikling som for eksempel tilstedeværelsesundervisning og sidemandsoplæring” (Ibid:4).

E-læring er et værdifuldt middel til kompetenceudvikling, da det giver mulighed for at nedbryde flaskehalsene i det eksisterende uddannelsessystem. E-læring er fleksibelt mht. tid og sted (Andresen 2000) og kan støtte deltagerens læringsudbytte ved at give mulighed for refleksion og ved at bringe flere sanser i spil via multimodal mediering (Videnskabsministeriet 2007). Med e-læring vil det således i høj grad være muligt at tilpasse læringsforløb til det enkelte individs læringsbehov og -præferencer. E-læring synes også at være et vigtigt kort ift. de unge generationer i dag, der har et højt niveau af it-færdigheder.

Men før dette storstilede kompetenceudviklingsprojekt af arbejdsstyrken kan realiseres, er det nødvendigt at sætte fokus på de personer, der skal designe e-læringsforløb, herunder de personer, der i dag varetager traditionelle underviserjobs på uddannelsesinstitutioner.

”Det er vigtigt, at man ikke ukritisk sætter strøm til lærebogen og katederundervisningen. E-læring skal anvendes innovativt, så der udvikles nyskabende og spændende undervisningsforløb, der reelt opleves som et godt – eller bedre – alternativ og supplement til de mere kendte og traditionelle undervisningsformer”. (Ibid:6)

Der peges på en række udfordringer, som skal håndteres for at opnå en bredere anvendelse af e-læring (Ibid:6); bl.a. undervisernes usikkerhed samt deres manglende viden og færdigheder ift. de pædagogiske muligheder i e-læring. E-læring får ofte skyld for at være teknologi for teknologiens skyld. Det kan være svært for undervisere at se, hvilke pædagogiske og faglige mål, e-læring kan indfri. Det er altså nødvendigt at give underviserne et kompe-

¹ Kompetencerådet er et privat organ bestående af deltagere fra private virksomheder, amter, kommuner og organisationer (Wikipedia: Det nationale kompetenceråd).

tenceløft, således at de føler sig klædt på til at udføre opgaven med at designe e-læringsforløb, hvorigennem studieordningens læringsmål kan indfries. Videnskabsministeriet har opstillet følgende mål for målgruppen videregående uddannelsesinstitutioner:

Figur 1.1 Mål for målgruppen videregående uddannelsesinstitutioner

Mål	Initiativer
<ul style="list-style-type: none"> • At øge viden om anvendelsen og kvaliteten af IKT-støttet læring, herunder e-læring • At styrke den strategiske anvendelse af IKT-støttet læring, herunder e-læring • At øge anvendelsen af IKT-støttet læring, herunder e-læring på fuldtidsstudierne • At øge anvendelsen af IKT-støttet læring, herunder e-læring i udbuddet af videre- og efteruddannelse 	<ul style="list-style-type: none"> • Universiteterne bør opstille digitaliseringsstrategier, omfattende bl.a. mål for øget anvendelse af IKT-støttet læring, herunder e-læring • Støtte til omstilling af eksisterende uddannelser • Krav om IKT-pædagogiske kompetenceprofiler • Konference • Videncenter i e-læring • Kortlægning af integrationen af IKT i erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelserne • IKT skal understøtte praktik • IKT i læreruddannelsen • Styrkelse af undervisernes IKT kompetencer • Mere viden om kvalitet og effekter af IKT-støttet læring, herunder e-læring

Kilde: Videnskabsministeriet 2007:8.

De blå markeringer i tabellen ovenfor er mine og viser, at der fra centralt hold er fokus på nødvendigheden af at klæde underviserne på ift. at kunne varetage e-læringsforløb. Dog erkender Videnskabsministeriet, at det ikke er nogen simpel sag at udbrede viden om og anvendelsen af e-læring. Der skal motivation og incitament til samt strategisk forankring, hvorfor der peges på følgende støttetiltag:

Figur 1.2 Støttetiltag til udbredelsen af e-læring

- Skabe et ledelsesmæssigt, strategisk, forretningsmæssigt og pædagogisk fokus på IKT-støttet læring, herunder e-læring som middel til forbedring af forretningsgrundlaget og kvaliteten i undervisningen.
- Inspirere og motivere andre undervisere end ildsjælene til at anvende IKT-støttet læring, herunder e-læring med henblik på at forankre denne form for undervisning bredt i institutionerne.
- Skabe incitamentstrukturer, der kan medvirke til at udvikle undervisernes generelle IKT-færdigheder.
- Honorere pædagogisk udvikling på lige fod med forskningsresultater.
- Skabe incitament for samarbejde mellem uddannelsesinstitutionerne med henblik på at høste stordriftsfordele i udviklingen af løsninger til gennemførelse af IKT-støttet læring.

Kilde: Ibid:13.

I forbindelse med Videnskabsministeriets lancering af den nationale strategi for IKT-støttet læring er der frigivet en pulje på 7,5 mio. kroner (IT- og Telestyrelsen 2008). Uddannelsesinstitutionerne kan søge om midler til gennemførelse af projekter, der involverer e-læring. E-læring er dermed for alvor kommet i søgelyset, og især er der sket den vigtige udvikling i debatten, at man er begyndt at interessere sig for den organisatoriske forankring af e-læring samt den nødvendige kompetenceudvikling af underviserne. Og det er netop kompetenceudvikling, der er brug for.

Det er ikke tilstrækkeligt at sende underviserne på kurser, hvor de lærer at anvende ikt-værktøjer. Der skal en mere gennemgribende indsats til, hvis e-læring skal blive et naturligt valg på linje med de traditionelle undervisningsformer. Men hvad skal denne indsats bestå af, og hvordan tilrettelægges den? Dette projekt har netop som fokus at identificere nøglekomponenterne i kompetenceudvikling og på baggrund heraf opbygge et design for udvikling af e-læringskompetencer hos underviserne.

1.1 Fortolkning, begrebsafklaring og overordnet afgrænsning

Dette masterprojekt er skrevet i regi af Syddansk Universitet (SDU), hvor jeg pr. 1/3 2008 blev ansat som e-læringskoordinator med den primære opgave at etablere et e-læringsværksted, der skal yde teknisk og pædagogisk support til undervisere, der ønsker at arbejde med e-læring. I min funktion som e-læringskoordinator skal jeg sparre med undervisere om design af e-læringsforløb, lede e-læringsprojekter, udvikle og afholde kurser om e-læring, videreformidle erfaringer samt etablere og vedligeholde et arkiv over gode eksempler på e-læringsforløb. Målgruppen for e-læringsværkstedet er således undervisere på SDU.

Undersøgelser viser, at underviserne i mange tilfælde ser e-læring som en tidsrøver og føler, at de ikke har tid til kompetenceudvikling indenfor feltet (Den centrale e-læringsorganisation 2007 og Blok 2007). Der er dog fra centralt hold ønske om kompetenceudvikling af underviserne, således at e-læring efterhånden integreres som et naturligt supplement til tilstedeværelsesundervisningen, altså blended learning.

Fra mit tidligere job som underviser og superbruger af CMS'et² Blackboard på Tietgen-Skolen har jeg oplevet mange barrierer hos underviserne ift. inddragelse af e-læring. I mit nye job og i dette projekt har jeg derfor ønsket at sætte fokus på underviserne og disses forudsætninger for at indgå i kompetenceudvikling. Det er afgørende for e-læringsværkstedets succesfulde virke, at der foretages et studie af nøglekomponenterne i kompetenceudvikling samt en undersøgelse af målgruppen mhp. at skitsere de forudsætninger, underviserne møder med samt deres læringsbehov og -præferencer. Med udgangspunkt i en sådan skitse, kan der opstilles et design for kompetenceudvikling, der er skræddersyet til målgruppen.

Med sit fokus på kompetenceudvikling, læring på arbejdspladsen og anvendelse af e-læring er dette projekt forankret i modul 1 ikt-baserede læreprocesser og modul 3 ikt og organisatoriske læreprocesser. Projektet er primært af teoretisk/analytisk karakter. Her defineres kort projektets nøglebegreber:

Et fokuspunkt er *deltagerforudsætninger*, der i lyset af projektets socialkonstruktionistiske fundament forstås som deltagernes selvfortælling og oplevelse af meningsfuldhed samt italesættelsen af e-læring og egen kompetenceudvikling.

Et andet vigtigt element er undervisernes italesættelse af de barrierer og muligheder, de ser for kompetenceudvikling på SDU i form af det *teknisk-organisatoriske læringsmiljø* og det *socio-kulturelle læringsmiljø*. Det teknisk-organisatoriske læringsmiljø er et begreb, der dækker over den teknologi, der anvendes i virksomheden og den måde, virksomheden og arbejdsopgaverne er struktureret på. Det socio-kulturelle læringsmiljø er de arbejds-, politiske og kulturelle fællesskaber, der eksisterer på arbejdspladsen og som underviseren er en del af. Her er der altså tale om både fysiske, strukturelle og socio-kulturelle arenaer, hvor læring på arbejdspladsen kan udspille sig (Jørgensen et al. 2002).

Begrebet *e-læring* bruges om alle typer forløb, der integrerer ikt-værktøjer med det formål at støtte deltagernes læring, således at de mål, der er opstillet i studieordningen kan nås. Inddragelse af e-læring har derfor altid et pædagogisk sigte.

Begreberne *kompetenceudvikling* og *læring* anvendes synonymt, og der er netop i projektet fokus på *kompetenceudviklende læreprocesser*.

1.2 Problemformulering

Masterprojektets overordnede formål er at svare på spørgsmålet:

Hvordan kan E-læringsværkstedet på SDU iværksætte kompetenceudvikling af undervisere indenfor e-læring, således at e-læring bliver et naturligt valg?

For at kunne besvare dette spørgsmål er det nødvendigt at belyse nedenstående aspekter:

- *Hvordan skal begrebet kompetence forstås?*
- *Hvilke barrierer og muligheder frembyder det teknisk-organisatoriske og det socio-kulturelle læringsmiljø på SDU?*

² Course management system.

- *Hvilke forudsætninger møder underviserne med?*
 - *Hvad karakteriserer undervisernes selvfortælling?*
 - *Hvad er vigtige domæner?*
 - *Hvilke kompetenceudviklingsbehov og – præferencer kan identificeres?*
- *Hvordan ser et kompetenceudviklingsdesign ud, der henvender sig til undervisere på SDU?*

1.3 Specifik afgrænsning af problemformulering

Der er fokus på undervisersynsvinklen i denne opgave. Som empirisk grundlag er et enkelt fakultet valgt ud for at undgå støj fra forskelle, der bunder i fagområde og -traditioner. Det gør det muligt at sætte fokus på e-læring og kompetenceudvikling. Valget er faldet på det Humanistiske fakultet (Humaniora), da jeg selv er humanist og dermed har den baggrund, der skal til for i min empiri at føre en velinformeret samtale med interviewpersonerne. En kvalitet som Kvale finder afgørende for en interviewer (Kvale 1997).

I analysen af det teknisk-organisatoriske og det socio-kulturelle læringsmiljø har jeg ligeledes valgt at afgrænse mig til Humaniora, hvor det har været muligt, for at kunne behandle emnerne så fyldestgørende som muligt.

1.4 Læsevejledning

I kapitel 2 **Projektets teori og empiri** introduceres først projektets teoretiske fundament. Her får læseren et overblik over den litteratur, der er inddraget for at skabe overblik over kompetencebegrebet vs. kvalifikationsbegrebet og arbejdspladsen som læringsmiljø. Desuden gøres rede for det læringsteoretiske afsæt, der dels hviler på socialkonstruktivismen i form af sociale relationer og fortællingers betydning for succesfuld kompetenceudvikling og dels på læring i arbejdslivet i form af udforskning og erfaring. Endvidere beskrives kort, hvordan hermeneutik inddrages som fortolkningsredskab ift. empirien, og der gøres rede for den fænomenologiske tilgang til projektets field research.

I anden del af kapitel 2 fremlægges og begrundes undersøgelsesdesignet, der består af desk research ift. tidligere undersøgelser på SDU, individuelle, åbne interviews og et fremtidsværksted. Afslutningsvist præsenteres den analysemodel, der anvendes i fortolkningen af den indhentede empiri. Der er tale om dels en narrativ og dels en semiotisk tilgang til analyse af dataene.

I **Kapitel 3 Kortlægning af kompetencebegrebet** føres en diskussion, der forsøger at kortlægge vejen fra kvalifikationsparadigme til kompetenceparadigme. Kapitlet giver en nuanceret fremstilling af kompetencebegrebet og gør rede for dets karakteristika. Der gives endvidere et bud på de kompetencer, der er brug for i dagens opbrudssamfund. Afslutningsvis præsenteres begrebet *domæne*, som et frugtbart afsæt for kompetenceudvikling.

Det efterfølgende kapitel, **4 Analyse af læringsmiljøet på SDU**, undersøger rammerne for læring i form af det teknisk-organisatoriske og det socio-kulturelle læringsmiljø. Der gøres rede for disse begreber, og der udføres en narrativ og semiotisk analyse af data fra desk researchen. Kapitlet tegner således et portræt af de muligheder og barrierer for anvendelse af e-læring og kompetenceudvikling, som underviserne italesætter.

Kapitel 5 Det livshistoriske læringsforløb byder på en analyse af de 4 interviews, der er udført. Her præsenteres 4 unikke historier, der viser hver sin virkelighed, hver sin italesættelse af e-læring samt behov og præferencer ift. kompetenceudvikling.

Dernæst følger i **Kapitel 6 Et kompetenceudviklingsdesign** en konkret model for kompetenceudvikling af underviserne på SDU indenfor e-læring. Her sættes projektets teoretiske fundament, socialkonstruktionismen og pragmatisk læring, i spil, og med udgangspunkt i de fremanalyserede fortællinger, læringsbehov og – præferencer samt resultaterne fra fremtidsværkstedet opstilles et design for kompetenceudvikling.

Kapitel 7 Konklusion afrunder projektet ved at besvare de spørgsmål, der blev stillet i det indledende kapitel og reflektere over den anvendte teori og metode.

2 Projektets teori og empiri

2.1 Det teoretiske fundament

Kompetencebegrebet anvendes af mange instanser med hver sin dagsorden, hvilket gør det nødvendigt at klarlægge den præcise brug og betydning i dette projekt. Derfor inddrages forskellige tekster for at opnå en nuanceret forståelse af begrebet og dets tilblivelse. Begreberne kvalifikationer og kompetencer bruges ofte som synonyme, hvorfor begge begreber studeres mhp. at kortlægge forskellene.

Med det formål at tegne en karakteristik af kompetencebegrebet tages der udgangspunkt i Jensen 2002 og Jørgensen 1999. Disse repræsenterer en socialkonstruktionistisk tankegang, som dette projekt også vil anvende i forståelsen af kompetence og kompetenceudvikling. Kompetencebegrebet kædes sammen med den personlige dimension og dermed deltagerens identitet. Deltagerens selvfortælling bliver derfor nøglen til succesfuld kompetenceudvikling.

Teksten *Læring på arbejdspladsen – den lærende i centrum* (Jørgensen et al. 2002) inddrages som teoretisk ramme for afdækning af arbejdspladsen som læringsmiljø og de faktorer, der er afgørende for effektiv kompetenceudvikling.

Mhp. at indkredse karakteren af læreprocesser på arbejdspladsen studeres bl.a. *Når læring går på arbejde. Et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet* (Ekljær 2005). Elkjærs ærinde er at bidrage til en ny forståelse af læring på arbejdspladsen, der ser arbejdspladsen som en grundlæggende anderledes arena for læring end traditionelle undervisningsinstitutioner og favner både medarbejderne og vilkårene for læring, som de opleves i en given organisation.

Formålet med at inddrage den ovenfor nævnte teori er at undersøge forskellige perspektiver på begrebet kompetence og kompetenceudvikling for at kunne afdække nøglekomponenterne i kompetenceudvikling og operationalisere disse i et konkret design. Hvad er den ideelle måde at udvikle undervisernes kompetencer på og hvad kendetegner læring på arbejdspladsen?

2.1.1 Socialkonstruktionisme

Centralt for dette masterprojekts opfattelse af kompetenceudvikling er individets identitet, selvfortælling og opfattelse af meningsfuldhed. Der arbejdes ud fra en teori om, at kompetenceudvikling skal åbne individets selvfortælling for nye konstruktionsprocesser for at være succesfuld, og at dette kun kan ske, hvis individet opfatter kompetenceudviklingen som meningsfuld. Ud fra denne tankegang er der behov for, at individet italesætter kompetenceudvikling som en mulig historie nu og i fremtiden og italesætter sig selv som kompetent individ (Danelund og Jørgensen 2002). Dermed arbejder projektet ud fra et socialkonstruktionistisk grundlag.

Socialkonstruktionistisk videnskabsteori, repræsenteret ved Gergen og Gergen og Bruner (Hermansen 2005:89), forankrer menneskets erkendelse af verden i sproget, der bliver det

medium, gennem hvilket vi skaber verden. Vi anvender sproget, når vi er sammen med andre mennesker, derfor er erkendelsen forankret i det sociale, i relationerne.

”I bredere forstand kan man sige, at mens vi kommunikerer med hinanden, konstruerer vi den verden, vi lever i. Forbliver vi i vores vante traditioner, kan livet fortsætte som sædvanlig. [...] Men der kan også sættes spørgsmålstejn ved alt det, vi tager for givet. [...] Kunne alt, hvad vi konstruerer som problemer, ikke lige så godt rekonstrueres som muligheder? På samme måde kunne vi, når vi taler sammen, skabe nye verdener.”

(Gergen og Gergen 2005:10)

Sprog er ikke kun bogstaver og ord. Vi taler ikke blot med andre. Vi *fortæller os* til andre. Det vi vælger at fortælle, og den måde vi fortæller det på, indeholder vores syn på verden, på hvad der er meningsfuldt for os; ja hele vores livsform (Gergen og Gergen 2005). ”Det vigtige er altså ikke så meget det, historien refererer til, som det forhold, at lige netop de fremdragne aspekter bliver sat i fokus og fortalt. Det er denne grundopfattelse af socialkonstruktionisme, vi præsenteres for hos Gergen og Gergen [...] og Bruner” (Hermansen 2005:89).

Når vi fortæller os, er der fokus på at fortælle en troværdig historie set i forhold til den aktuelle sociale kontekst. Gennem vores fortællinger undersøger vi, om vi har fundet den rette måde at fortolke f.eks. en begivenhed på. Der foregår en meningsforhandling med de øvrige aktører i den aktuelle sociale arena. Det betyder, at sproget både udgør muligheder for vores konstruktion af verden, men også begrænser den. Vi italesætter os selv og sætter således både horisonter og grænser for egen formåen og udvikling:

”... historiefortællingen [har] en meningsmæssig funktion som det, der skaber kontinuitet i livet ved, at vi i nuet konstruerer vores fortid, og en funktion, som åbner for et fremtidsperspektiv. Ved at fortælle os konstruerer vi den historie, som vi senere lever op til ved at realisere den.”

(Hermansen 2005:91)

Bruner har studeret de dybe sammenhænge mellem fortællinger og opretholdelse af en kultur, og ser fortællinger som den afgørende faktor for betydningsskabelse i en given social kontekst (Bruner 1990). Bruner problematiserer endvidere den vanebundne og automatiske måde, hvorpå vi skaber vore egne beskrivelser af virkeligheden. Vi synes bevidstløst at operere med bestemte strukturer, figurer og genrer. Løsningen på dette problem er ifølge Bruner ”kontrast, konfrontation og metakognition (Bruner 1998:227).

Den *kontrast*, der træder frem, når to personer giver hver sin fortælling om samme begivenhed skærper vores opmærksomhed - vækker os. Når vores ”narrative version af virkeligheden kolliderer med [...] andres krav på virkeligheden”, oplever vi en *konfrontation*, der kan øge vores bevidsthed, såfremt vi ikke reagerer negativt på disse skuffede forventninger og blot forkaster den nye modstridende historie (Ibid:227). *Metakognition* har som formål at skabe alternative forestillinger om konstruktionen af virkeligheden.

Kontrast, konfrontation og metakognition er således essentielle elementer, der kan danne udgangspunkt for nye konstruktionsprocesser i et individs selvfortælling. Disse elementer føjer et vigtigt led til læring ift. socialkonstruktionisme, idet individet er fanget af konventioner mht. hvilke historier, der kan fortælles og hvordan. Kun en kritisk forholden sig til

disse konventioner muliggør grænseoverskridende læring (Hermansen 2005). Lærings-teoretisk kan socialkonstruktionisme defineres således:

”Man lærer og skaber i øvrigt samtidig sin identitet og sit selv ved at fortælle om det, man har gjort og gerne vil gøre. Man åbner sit univers og åbner samtidig for den nye mulighed gennem fortællingen. Læringen skabes i en fortsat vekselvirkning mellem, at meningen bliver forstyrret og genoprettet ved at fortælle om, hvordan den alligevel giver mening. Meningen konstrueres i fortællingen.”
(Ibid:164)

Den konstruktionistiske læringsforståelse er således narrativ; fortælleprocessen bliver en læreproces. Men der skal mod og motivation til at påbegynde en ny og anderledes fortælling, der bryder med de konventioner, der er etableret gennem lang tids historiefortælling om sig selv og den omgivende verden.

2.1.2 Sprog, tænkning og handling

Der rejses kritik mod socialkonstruktionismen, hvori fremhæves de begrænsninger, der ligger i, at verden erkendes gennem sproget.

”Man kan med en vis ret påpege, at der kun opereres med intellektuel viden, og der således ikke medtages den viden der er gemt i kroppen, følelserne mm. Men da vores undervisningssystem jo altovervejende beskæftiger sig med intellektuel viden, er det vel en rimelig indskrænkning. Sproget har også en særstilling, idet det er gennem sproget sandheden fastsættes [...] fordi mennesker bliver enige om det” (Dolin 2001:29).

Dolin beskæftiger sig med undervisningssystemet i citatet ovenfor og tildeler sproget en særstilling, men det er vigtigt at undersøge, hvilken karakter læring på arbejdspladsen har, og på hvilke afgørende punkter den adskiller sig fra læring i det traditionelle undervisningssystem.

Elkjær har netop fokus på en reformulering af læringsbegrebet ”når læring går på arbejde” ud fra den tankegang, at en arbejdsplads ikke blot er en ny institutionel ramme indenfor hvilken, der kan foregå læring. Derimod må arbejdspladsen ”tillægges [...] betydning som en grundlæggende anderledes sammenhæng” (Elkjær 2005:14). Læring på arbejdspladsen må først og fremmest begribes ud fra, at det er en sideeffekt og ikke hovedaktivitet ift. arbejdet. Dernæst må arbejde opfattes som en ”kollektiv, koordineret indsats”. ”Den enkelte er en del af et mere eller mindre tæt forbundet arbejdsmæssigt fællesskab afhængigt af arbejdets karakter og vilkår” (Ibid:13).

Elkjær ønsker at sætte ”den dynamiske relation mellem individ og vilkår” i centrum og anlægger derved, med stor inspiration i Dewey, et ”pragmatisk blik på læring i arbejdslivet”(Ibid:16). En læringsteori for læring i arbejdslivet må, ifølge Elkjær, besvare 3 centrale spørgsmål: ”Hvad sætter læreprocessen i gang? Hvilken betydning har tænkningen? Og hvordan skal man forstå relationen mellem subjekt og verden?” (Ibid:53).

Ifølge pragmatismen sættes læring i gang, når individet oplever, at de vante procedurer og måder at se tingene på ikke slår til. Dette skaber ”en usikker situation, der giver anledning til at sætte udforskning, kritisk eller reflektiv tænkning i gang” (Ibid:53). Tænkningen an-

vendes her som redskab til at forstå den usikre situation og til at formulere hypoteser om afklaring af situationen. Tænkning bliver et instrument, vi bevidst og målrettet bruger for at finde sammenhæng mellem vores handlinger og de konsekvenser, der er resultatet heraf (Dewey 1916). Tænkningen bliver derfor afgørende for læring og udvikling. Trænes medarbejdernes evne til kritisk og reflektiv tænkning vil de kunne ”handle stadig mere informeret og intelligent” (Elkjær 2005:78). Hos Dewey kan handlinger være fysiske, såvel som tankeeksperimenter og sproglige handlinger (Ibid:81).

Centralt i pragmatismen står den transaktionelle relation mellem individ og vilkår. Det er i denne relation erfaring dannes. ”When an activity is continued into the undergoing of consequences, when the change made by action is reflected back into a change made in us, the mere flux is loaded with significance. We learn something” (Dewey 1916:1). Erfaringsdannelse finder altså sted via interaktion mellem individ og verden: ”Subjekt og verden skabes af og former hinanden i en gensidig relation, en transaktion (Elkjær 2005:85).

Det interessant er, at menneskers væren og menneskers læring, altså det ontologiske og det epistemologiske, ses som sammenværet hos Dewey. Menneskers væren i verden i form af transaktionelle relationer er det, der sætter læring i gang (Elkjær 2005). Dewey havde da også som mål at skabe diskussion om det traditionelle undervisningssystem med dets fokus på læring som overførsel af viden i form af abstrakte begreber og forsøgte med sin erfaringspædagogik at formulere et læringssyn baseret på deltagelse og handling. Mennesket *er* og *lærer* med både krop, følelser og tænkning i interaktion med en konkret social kontekst (Brinkmann 2006, Elkjær 2005, Elkjær og Lysgaard 2002).

”Erfaring vedrører helt alment forbindelsen mellem afprøvning (aktiv indgriben) og konsekvenser, som mennesker sammen har udviklet op igennem historien, og denne forbindelse er et andet navn for mening (Brinkmann 2006 :67). Indenfor pragmatismen dannes mening således pba. erfaringer. I socialkonstruktionismen er det via sprog og relationer, dvs. gennem fortællinger, at mennesker finder mening. Det er også gennem sprog og relationer, at verden konstrueres. Verden begribes ikke som et fænomen, der kan påvirke mennesker (Dolin 2001). Verden er en social konstruktion, hvorimod pragmatismen ser menneske og verden som transaktion, som fænomener, der gensidigt påvirker hinanden og er i konstant forandring. Hvordan kan disse to tilsyneladende modstridende teorier kombineres?

Ifølge Dewey ”handler læring [...] om etablering af bestemte *vaner*, af bestemte dispositioner og handlemønstre, der sætter organismen i stand til at løse forskellige problemer” (Brinkmann 2006:206). Dog erkender både Elkjær og Dewey, at allerede eksisterende rutiner kan stå i vejen for pragmatisk læring.

”The opposites, once more, to thoughtful action are routine and capricious behavior. The former accepts what has been customary as a full measure of possibility and omits to take into account the connections of the particular things done. The latter makes the momentary act a measure of value, and ignores the connections of our personal action with the energies of the environment. [...] Both refuse to acknowledge responsibility for the future consequences which flow from present action. Reflection is the acceptance of such responsibility.”
(Dewey 1916:8)

Elkjær forstår arbejdspladsen som ”en polyfoni af betydninger, af stemmer og fortællinger” og betegner disse som henholdsvis lukkende eller åbne (Elkjær 2005:23). Det skal forstås på den måde, at eksisterende fortællinger kan lukke individet for læring og afvise nye erfaringer. Derfor er det vigtigt, at den sproglige dimension tænkes med, således at vejen kan banes for italesættelse af usikre situationer, der fører til definition og udforskning af problemer og dermed sætter læreprocessen i gang. Ved at kombinere socialkonstruktionisme og pragmatisme forenes italesættelsen af muligheder med den praktiske udforskning af samme. Det er sproget, der kan begrænse lysten og viljen til udforskning, men det er også sproget, der kan tale mulighederne frem og åbne op for, at individet mærker verden.

”Det er først, når vanerne møder det overraskende og ukendte, at udforskning sætter i gang, og at der dermed opstår en anledning til at gøre nye erfaringer, til at lære og blive vidende” (Elkjær 2005:85).

2.1.3 Hermeneutisk fortolkning

”Hermeneutik er studiet af tekstfortolkning” og tages i anvendelse for at nå frem til ”en gyldig og almen forståelse af en teksts betydning” (Kvale 1997:56). Der er en række fortolkningsprincipper indenfor hermeneutikken; her nævnes blot 2, for dette projekt, centrale principper.

Det første princip er fortolkningsprocessen som en cirkelbevægelse, hvor tekstens enkelte dele tolkes ud fra den betydning, der umiddelbart er tillagt helheden. Tolkningen af de enkelte dele kan få nye meningsaspekter frem, der påvirker begribelsen af helheden, som igen påvirker de enkelte deles betydning. Dette betegnes *den hermeneutiske cirkel*. Fortolkningsarbejdet kan på denne måde fortsætte uendeligt i en spiral, hvor fortolkeren opnår en stadig dybere forståelse af tekstens betydning. Fortolkningen kan siges at være færdig, ”når man er nået frem til en fornuftig mening, en gyldig, enhedspræget mening uden indre modsigelser” (Ibid:57).

Det andet princip er, at tekstfortolkning aldrig udføres forudsætningsløst. Derfor må egne forudsætninger ekspliciteres og mulige påvirkningsformer må identificeres, således at der kan tages hensyn til disse i selve fortolkningsprocessen (Ibid:59). Her er der klare paralleller til Bruner, der netop sætter fokus på vores vanebundne og automatiserede måde at italesætte os selv og verden på (Bruner 1998:226). Vi risikerer at tale fortiden frem i nutiden og dermed lade fortiden sætte rammen for den aktuelle meningsfortolkning, hvis vi ikke opnår bevidsthed om egen forforståelse.

”Fortiden er skjult tilstede i fortolkerens fordomme, og det er gennem dem at vejen til en horisontsammensmeltning mellem fortid og nutid skal søges ved en forståelse af ad hvilken vej, de er blevet dannet” (Jørgensen 2005:115).

I forhold til dette projekts socialkonstruktionistiske fundament bliver hermeneutik et vigtigt redskab, hvorigennem fortællinger ses som tekster, der kræver en fortolkning. Dermed kan hermeneutikken medvirke til at skabe den nødvendige distance ift. at sætte metakognition i spil og på baggrund heraf nå videre i kompetenceudviklingen. Der tilføjes et bevidsthedsniveau, der med sin tilstedeværelse kan sætte fokus på at bryde de vante regler og strukturer, der præger vores historiefortælling om os selv og omverdenen.

Som beskrevet nedenfor udgøres en del af dette projekts empiri af åbne interviews, hvilket forstærker relevansen af at inddrage hermeneutisk fortolkning:

”Hermeneutikken er [...] dobbelt relevant for interviewforskningen, for det første fordi den belyser den dialog, der producerer de interviewtekster, der skal fortolkes, og dernæst fordi den afklarer den efterfølgende fortolkning af de producerede interviewtekster, der igen kan opfattes som en dialog eller samtale med teksten” (Kvale 1997:56).

2.1.4 Fænomenologi

Fænomenologi forstår ”de sociale fænomener ud fra aktørernes egne perspektiver og beskriver verden, således som den opleves af interviewpersonerne, og ud fra den forudsætning, at den afgørende virkelighed er, hvad mennesker opfatter den som” (Kvale 1997:61). Det er derfor særdeles relevant at inddrage fænomenologi i forbindelse med dette projekt, hvor kvalitativ forskning indgår. Det essentielle er at udforske individers livsverden og synlige netop deres perspektiv på verden. Ikke i en kvantitativ, generaliserbar forstand, men i en kvalitativ beskrivelse, der viser forskellighederne og betydningerne.

”Livsverdenen er verden, således som den mødes i dagliglivet og foreligger i direkte og umiddelbar oplevelse, uafhængig af og førend alle forklaringer.” (Ibid:63).

I modsætning til hermeneutikken drejer det sig således om at være i nuet: at lytte, se og i det hele taget opleve og derefter nedfælde oplevelsen uden analyse eller fortolkning. Begrebet ”fænomenologisk reduktion” kræver, at ens forforståelse sættes ”i parentes for at nå frem til en fordomsfri beskrivelse af fænomenernes væsen” (Ibid:62-63). Fænomenologisk reduktion kan derfor med fordel anvendes til håndtering af det hermeneutiske princip om, at tekstfortolkning ikke er forudsætningsløst og at egne forudsætninger skal ekspliciteres.

I praksis er dette dog langt fra en simpel proces, idet forforståelsen ikke er let at kalde frem i forbindelse med design af en kvalitativ undersøgelse, men først giver sig til kende i selve interviewsituationen, hvor to eller flere perspektiver på verden interagerer og de først for alvor hver især træder tydeligt frem med det andet perspektiv som ”kontrastfarve”.

2.2 Undersøgelsesdesignet

I dette afsnit beskrives undersøgelsesdesignet, der består af både desk og field research.

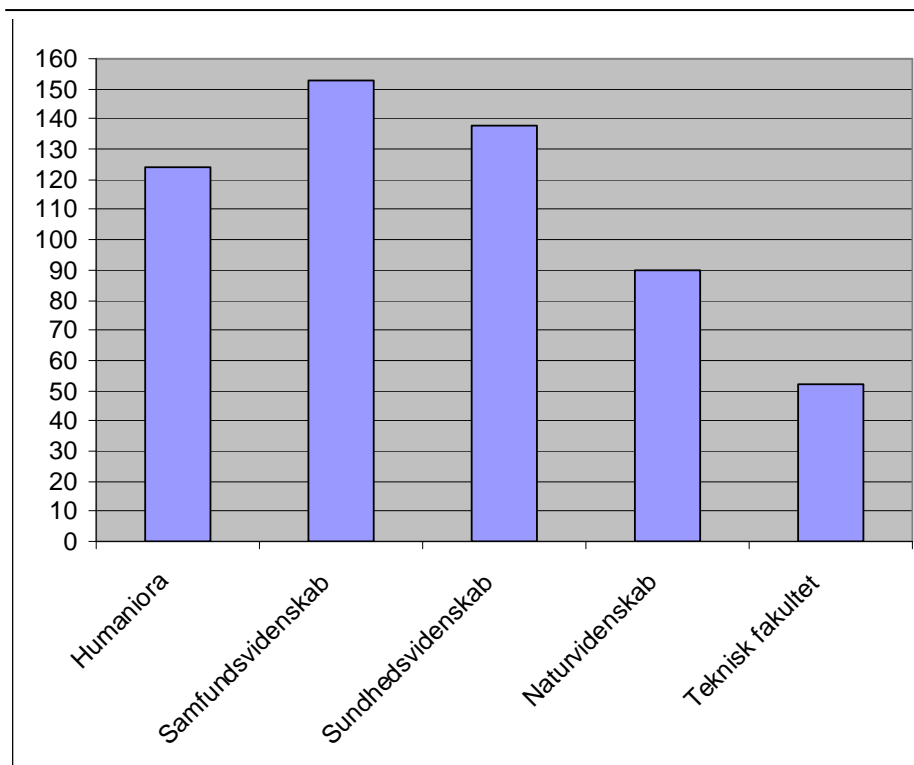
2.2.1 Tidligere undersøgelser

Der inddrages sekundære kilder i form af undersøgelser, der allerede er foretaget på SDU, dvs. at der er tale om desk research. I efteråret 2006 blev der foretaget en netbaseret spørgeskemaundersøgelse på SDU ”*e-læring – undervisernes forventninger til, erfaringer med og oplevelser af e-læring på SDU*” (Den centrale e-læringsorganisation 2007). Undersøgelsen skulle belyse undervisernes brug af e-læring og deres forventninger hertil med det formål at indhente et vidensgrundlag for det fremtidige arbejde med e-læring på SDU. Resultaterne kan derfor give indsigt i undervisernes holdninger til og oplevelser med e-

læring, herunder de muligheder og barrierer de ser. Samtidig kan svarene skabe et første indtryk af undervisernes læringsbehov og -præferencer.

Spørgeskemaet blev sendt via mail til alle undervisere på SDU, dvs. 1595 respondenter. Dog kom der 188 systemadministratormeddelelser om, at mailen ikke kunne leveres. Dvs. at 1407 undervisere reelt modtog spørgeskemaet. 41 % af disse besvarede spørgeskemaet, dvs. 572 undervisere. Umiddelbart er der altså tale om en forholdsvis lav svarprocent, hvilket bør give anledning til overvejelser. Er det f.eks. de mest positive eller de mest negative undervisere, der har besvaret spørgeskemaet? Dette emne bliver ikke berørt i *Den centrale e-læringsorganisations* rapport. På trods af dette, har jeg valgt at anvende undersøgelsen, da den kan give et fingerpeg om projektets genstandsfelt. Tabellen nedenfor viser, hvordan de undervisere, der besvarede spørgeskemaet fordeler sig på universitetets fem fakulteter. 15 undervisere undlod dog at besvare dette spørgsmål.

Figur 2.1 Fordeling af respondenter på fakultet (antal undervisere)



Kilde: Egen tilvirkning pba. tal fra Den centrale e-læringsorganisation 2007:5.

Som tabellen viser, er der en ulige fordeling af respondenter på de fem fakulteter. Det fremgår ikke af rapporten fra *Den centrale e-læringsorganisation* (2007) om antallet af respondenter fra de enkelte fakulteter procentvis afspejler det antal undervisere, der er på hvert af fakulteterne. Det er derfor vanskeligt at fastslå, om undersøgelsen er repræsentativ.

Spørgeskemaundersøgelsen blev fulgt op af en række fokusgruppinterviews i foråret 2007 (Blok 2007). Fokusgruppinterviewene havde til formål at diskutere 3 centrale dilemmaer, der blev identificeret i spørgeskemaundersøgelsen omtalt ovenfor.

De 3 dilemmaer er:

- Manglende tid til kompetenceudvikling på trods af stor interesse og tiltro til e-læring.
- Skæv udnyttelse af og viden om e-læringsfaciliteter på SDU og generelt.
- Ringe sammenhæng mellem studiemæssige krav og e-læringsmæssige muligheder.

(Blok 2007:3)

I alt blev der gennemført 3 fokusgruppeinterviews, hver af 6 timers varighed; et for adjunkter, et for lektorer og et for studieledere (Blok 2007). De 3 dilemmaer repræsenterer hver en barriere for anvendelse af e-læring og giver essentiel viden om det teknisk-organisatoriske samt det socio-kulturelle læringsmiljø på SDU. Dermed udgør dilemmaerne vigtige komponenter, der skal indtænkes i det design for kompetenceudvikling, som opstilles i dette projekt.

I fokusgruppeinterviewene deltog en repræsentant fra hvert af de 5 fakulteter og biblioteket, hvorfor det ikke er muligt at udskille specifikke data fra Humaniora. Eftersom min egen kvalitative dataindsamling bekræfter resultaterne fra fokusgruppeinterviewene, har jeg dog valgt at anvende disse.

2.2.2 Den individuelle og personlige dimension

Som ovennævnte beskrivelse viser, er der allerede foretaget undersøgelser på gruppeniveau på SDU. Jeg har valgt at supplere ved at indhente primære data med en mere personlig og involverende dimension. Min field research falder i to trin. Trin 1 er individuelle interviews med fire undervisere for at opnå et nuanceret indblik i disses forståelse af egen identitet, e-læring og kompetenceudvikling. Her arbejdes der med kvalitative data. Interviewene vil foregå som åbne interviews med udgangspunkt i en temaramme over de emner, der søges belyst (Andersen 2006). Netop åbne interviews bidrager til den personlige vinkel ved at gøre det muligt ”at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden, så man kan fortolke betydningen af de beskrevne fænomener og dermed bedre forstå den interviewedes livsverden” (Ibid:167-168).

Kvale (1997) diskuterer interviewet som samtale og forankrer det i socialkonstruktionismen. Han ser forskningsinterviewet som en professionel samtaleteknik, der har videnskonsstruktion gennem interaktionen mellem interviewer og interviewpersonen som formål.

Hensigten er at lade respondenterne fortælle om deres liv med egne ord, i eget tempo, efter egen struktur og egne prioriteringer af oplevelser og erfaringer (Jones 1996). Netop respondenternes egne fortællinger kan give vigtig indsigt i deres livsverden, viser en undersøgelse af ”*Fortællinger om ikt på en handelsskole*” foretaget i 2007 på MIL2: Modul 3 (Carter, Kilbak og Christensen 2007).

Ved at anvende åbne interviews begrænses endvidere den påvirkning, interviewerens forforståelse og egen begrebsverden kan have på respondenterne. I strukturerede og semi-strukturerede interviews vil interviewer have formuleret færdige spørgsmål, hvor begrebsvalget og de valgte spørgsmålstyper netop kan præge svarene. Denne erfaring blev gjort i undersøgelsen nævnt ovenfor.

I alt henvendte jeg mig til 6 undervisere³. To undervisere meldte afbud, hvorfor jeg gennemførte 4 interviews⁴. De 3 blev optaget via programmet Audacity fra en bærbar computer og efterfølgende transskriberet. Pga. tekniske problemer var det ikke muligt at optage interviewet med PS. I stedet blev der taget fyldige notater med fokus på nøjagtig gengivelse af anvendte ord og fraser.

Der er udarbejdet en temaramme til de individuelle interviews⁵. Her er de temaer listet, der ønskes belyst af respondenterne. Der er brugt meget åbne formuleringer, således at respondenteren frit kan belyse temaet med egne ord. Jeg anvendte selv en interviewguide med supplerende spørgsmål og stikord⁶ for at kunne hjælpe respondenterne i gang, hvor nødvendigt.

Interviewpersonerne er tilfældigt valgt ud fra en liste med mailadresser. Denne liste stammer fra e-survey undersøgelsen i 2006, hvor respondenterne blev spurgt, om de var indforståede med at blive kontaktet mhp. deltagelse i fokusgruppeundersøgelsen, der blev gennemført i 2007. Fra listen er kun valgt interviewpersoner fra Humaniora, jf. afgrænsningen.

2.2.3 Mening og handling

Trin 2 er et fremtidsværksted, der gennemføres med en gruppe undervisere for at give deltagerne selv mulighed for at fremsætte ønsker til konkret kompetenceudvikling og skabe motivation og ejerskab. Sidstnævnte er netop styrken ved aktionsforskning, herunder fremtidsværksted som metode (Jungk og Müllert 1984); en mere forpligtende form end fokusgruppeinterviews, da man som deltager ledes igennem en proces, hvor barrierer italesættes og gennem forhandling med de øvrige deltagere rekonstrueres som muligheder for til sidst at blive formuleret som konkrete forslag til det videre arbejde.

Da en del af problematikken vedr. udbredelse af e-læring på SDU synes at ligge i oplevede barrierer jf. de 3 dilemmaer nævnt ovenfor, vil netop fremtidsværkstedet være en fordelagtig metode. Et fremtidsværksted tillader først en kritisk statusopgørelse over den nuværende situation, dernæst fantasier omkring mulige løsningsforslag og slutteligt konkrete realiseringsforslag (Jungk & Müllert 1984). Målet er via dialog at sikre underviserens engagement og samarbejde.

Også deltagerne i fremtidsværkstedet er valgt fra listen med mailadresser fra e-survey undersøgelsen og stammer alle fra Humaniora.

I bilag 4 ses den invitation til fremtidsværkstedet, der blev sendt til underviserne. Sammen med denne invitation blev sendt et dokument med angivelse af temaet for og en beskrivelse af fremgangsmåden i fremtidsværkstedet⁷.

³ Se ordlyden af henvendelsen i bilag 1.

⁴ Optagelserne og transskriptionerne kan ses på de vedlagte CDer.

⁵ Se bilag 2.

⁶ Se bilag 3.

⁷ Dette dokument ses i bilag 5.

2.2.4 Metode- og kildekritik

Der er med spørgeskemaundersøgelsen og fokusgruppeinterviewene tale om interne undersøgelser, hvilket har bevirket, at begreber anvendes med en vis indforståethed. Bl.a. er der en manglende begrebsafklaring af termen e-læring. Der er en tendens til i spørgsmålene at sætte lighedstegn mellem e-læring og CMS'et Blackboard, der anvendes på SDU under navnet **e-learn.sdu.dk**. Dvs. at der kan herske tvivl om undersøgelsens validitet i form af gyldighed (Andersen 2006:81), da der muligvis ikke er sammenhæng mellem det teoretiske og det empiriske begrebsplan, altså e-læring som undervisningsform og forståelsen af e-læring i praksis som funktioner i **e-learn.sdu.dk**.

Dog må undersøgelsen betragtes som værende valid angående relevansen af den del, der omhandler undervisernes behov for og præferencer mht. kompetenceudvikling. Her er der mulighed for at udlede generelle tendenser, der kan anvendes til mit kompetenceudviklingsdesign.

Analysegrundlaget i dette projekt er en skriftlig rapport af spørgeskemaundersøgelsen. Det vil sige, at det er en bearbejdning af undersøgelsens data, der ligger til grund for analysen, hvilket kan udgøre en fejlkilde i form af forfatterens ubevidste forforståelser og dermed subjektive tolkninger. Det samme gør sig gældende for fokusgruppeinterviewene. Da begge rapporter indeholder en beskrivelse af de valgte metoder og præsenterer både resultater og fortolkning, vurderer jeg, at reliabiliteten af de to undersøgelser er god. Det, der måles på, måles forholdsvis sikkert og præcist. I spørgeskemaundersøgelsens svarmuligheder er f.eks. inkluderet "Ved ikke" og "Kender ikke", hvilket gør, at respondenterne ikke tvinges til at sætte kryds ved et tilfældigt svar, hvis de er i tvivl eller ikke har nogen mening.

Temarammen, der blev udarbejdet til de åbne, individuelle interviews har vist sig at være særdeles anvendelige mhp. at igangsætte fortællinger om vigtige domæner for interviewpersonerne. Med udgangspunkt i disse vigtige domæner har interviewpersonerne italesat konkrete problemer ift. e-læring og kompetenceudvikling. Den meget åbne temaramme har således bidraget med ord og begreber, der har fokuseret interviewpersonernes fortællinger, men som ikke har styret indholdet i fortællingerne.

De åbne interviews har vist sig at være en dybt subjektiv måde at gennemføre interviews på. Det, at der ikke er stramt formulerede spørgsmål i en interviewguide, gør interviewet mindre formelt. Som interviewer kan du fortælle dig selv ind i interviewet, og der kan derved foregå en meningsforhandling, der gør, at der etableres en fælles historie, der igen kan danne udgangspunkt for fremtidigt samarbejde omkring anvendelse af e-læring og kompetenceudvikling. Formålet med valg af det åbne interview og den meget åbne temaramme opfyldes derved; et indblik i interviewpersonens unikke livsverden.

Oprindeligt var der inviteret 6 deltagere til Fremtidsværkstedet. En meldte dog afbud og 2 måtte gå tidligere end planlagt, hvilket gjorde at forløbet blev meget komprimeret. Der var afsat 3 timer til Fremtidsværkstedet. Det var ikke muligt at samle underviserne i et længere tidsrum. Vi nåede godt igennem kritikfasen og visionsfasen, men nåede ikke at behandle virkeliggørelsesfasen. Derfor bad jeg deltagerne sende en mail til mig med deres personlige og konkrete handlingsplan. Den sidste fase fortsatte således ud over den planlagte tid.

2.3 Tegn, temaer og fortællinger – en analysemodel

I dette afsnit etableres en analysemodel⁸ til fortolkning af projektets empiri. Projektets socialkonstruktionistiske fundament danner udgangspunkt for valget af dels en narrativ og dels en semiotisk tilgang. Den narrative tilgang bliver tæt forbundet med den fænomenologiske vinkel, der er anvendt i indsamlingen af kvalitative data via interviews.

I analysen af disse interviews præsenteres den overordnede fortælling, der konstrueres under samtalens forløb. Fortællinger ses som en måde at konstruere mening og skabe identitet på. Narrativ analyse bliver dermed en metode, der sætter spotlight på interviewpersonens oplevelse af mening og på vedkommendes selvfortælling (Riessman 1993). Der er fokus på at præsentere virkeligheden, som den blev konstrueret under interviewet og på identifikation af vigtige aktanter i fortællingen samt relationerne mellem disse for at opnå forståelse for interviewpersonens livsverden.

Den videre fortolkning af de fire interviews samt af spørgeskemaundersøgelsen og af fokusgruppeinterviewene vil foregå ved at identificere vigtige tegn i datamaterialet samt søge efter mønstre på tværs, dvs. temaer. Tegn er individuelle begreber eller verbale symboler, der i sig bærer en merbetydning ift. respondenternes måde at konstruere sig selv og omverden på. Symboler har en repræsentativ funktion, der gør det muligt for os at sætte ord på vores oplevelser, skabe mening med disse og kommunikere dem til omverdenen (Van Maanen et al 1996). Temaer kan identificeres ved at kigge på tværs af datamaterialet, hvorved evt. mønstre af tegn bliver synlige. Her er der tale om anvendelse af fortolkningsprincippet bag den hermeneutiske cirkel, hvor der veksles mellem analyse af delelementer i form af tegn og analyse af helheden i form af de temaer, der viser sig.

Indenfor semiotik anvendes især Saussures⁹ eller Peirces¹⁰ tegnmodel. Der er en vigtig forskel mellem disse modeller set ift. projektets socialkonstruktionistiske fundament. Peirces tegnmodel er nemlig 3-leddet og indeholder en reference til det fysiske objekt i verden, som tegnet står for, mens Saussures model er to-leddet og ikke beskæftiger sig med, hvad et givent tegn referer til i verden (Frandsen et al. 1997). Dvs. at Saussures model ligger i forlængelse af det socialkonstruktionistiske paradigme, hvor menneskers fortolkning af verden træder i forgrunden. Derfor anvendes Saussures model, idet den understøtter projektets fokus på sprog, kommunikation og relationer.

Saussure definerer begrebet tegn ”som en relation mellem to størrelser: *det akustiske billede* (eller det betegnende udtryk – ’le signifiant’) og begrebet (eller det betegnede indhold – ’le signifié’)” (Ibid:42-43).

Som afslutning på dataanalysen anvendes aktantmodellen, der kan beskrives som ”en ideal-typisk rolleliste for fortællinger” (Schultz 1990:79) for dels at præsentere den virkelighed, der italesættes på det kollektive plan i spørgeskemaundersøgelsen og i fokusgruppeinterviewene og den virkelighed, der italesættes på individplan i hvert af de fire interviews. Aktantmodellen kortlægger de vigtige aktanter i en fortælling og disses indbyrdes forhold. Det bliver dermed muligt at se, hvem der optræder med hvilke roller, og hvad eller hvem, der udgør modstander og hjælpere. Sidstnævnte ses af den nederste

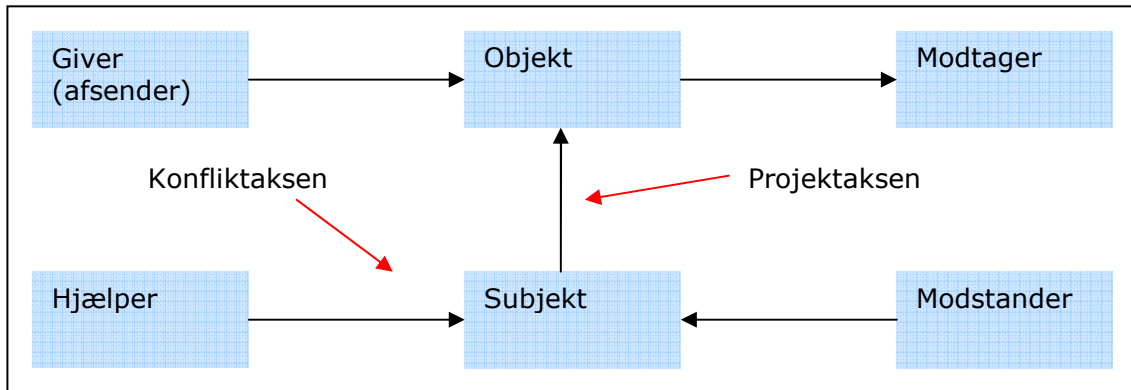
⁸ Analysemodellen er en viderebearbejdning af modellen ”Analyse af verbale symboler”, der blev udarbejdet og anvendt i Carter, Kilbak og Christensen (2007).

⁹ Ferdinand de Saussure (1857-1913). Svejtsisk sprogforsker.

¹⁰ Charles Sanders Peirce (1839-1914). Amerikansk filosof.

horisontale linje, der også kaldes konfliktaksen. Hvad er i det hele taget målet, og hvem efterstræber dette mål? Det kan læses ud af den vertikale akse, der også kaldes projektaksen. Dermed kan aktantmodellen tegne et billede af den virkelighed, underviserne oplever.

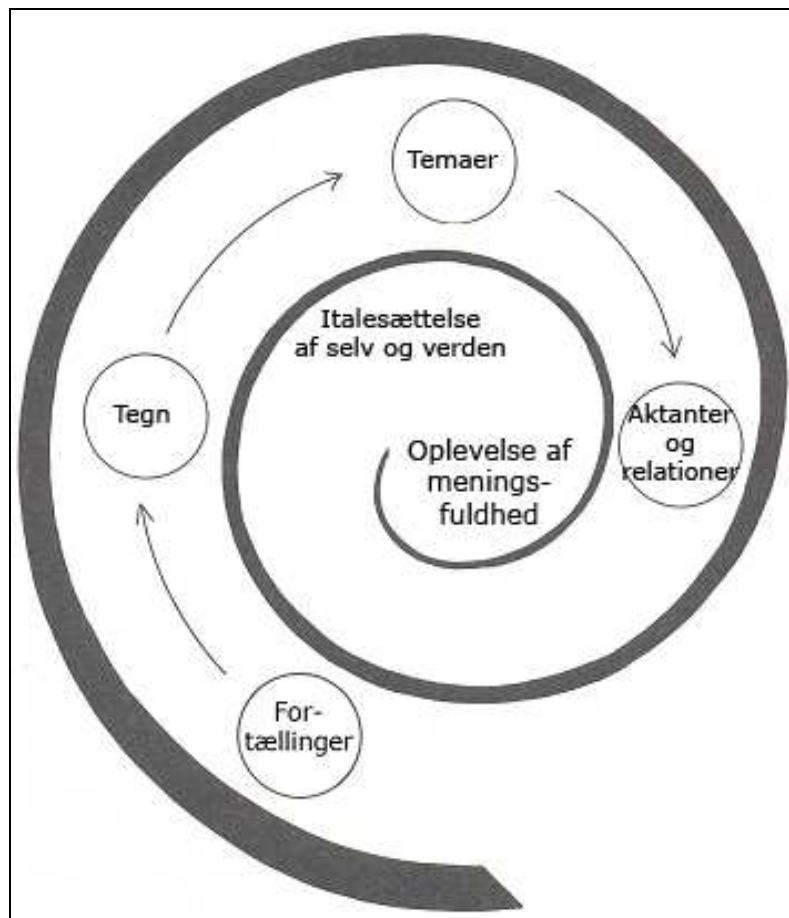
Figur 2.2 Greimas Aktantmodel



Kilde: Egen tilvirkning pba. Schultz 1990:80.

Her ses analysemodellen i sin helhed:

Figur 2.3 Analyse af tegn, temaer og fortællinger



Kilde: Egen tilvirkning baseret på Spiralen (Schultz 1990:83) samt Figur 1. Analyse af verbale symboler (Carter, Kilbak og Christensen 2007:7)

3 Kortlægning af kompetencebegrebet

”Fremtidens forestillinger om det at være kompetent findes ikke derude, dem må den enkelte selv skabe, bl.a. fordi den retning, som den enkelte skal kunne bevæge sig i, når talen er om kompetenceudvikling, nødvendigvis skal være formuleret på en måde, som giver mening for den enkelte.”
(Danelund og Jørgensen 2002, del 1:28)

I dette kapitel diskuteres kompetencebegrebet for at opnå forståelse for selve begrebet og den verden, det er affødt af. Begreberne kvalifikation og kompetence synes ofte anvendt i flæng. Dog bliver det tydeligt gennem et studium af begreberne, deres historie samt det omgivende samfund, at de tilhører hver sin verden og bærer hvert sit tankesæt med sig. Konklusionen er, at kompetencebegrebet ingeniørlunde bør bruges synonymt med kvalifikationsbegrebet. Der er markante forskelle i begrebernes indhold, ja hele den verden, de er tænkt ind i hver især.

3.1 Fra kvalifikationer til kompetencer

Kvalifikationsbegrebet, der dominerede indtil 1990'erne havde fokus på konkrete kundskaber og færdigheder. Det hører hjemme i industrisamfundet (Illeris 2004), hvor det blev et af de mange delelementer, der tilsammen fuldendte produktionsprocessen og sikrede den materielle velfærd og forbrugersamfundets opståen. Der var brug for forskellige kvalifikationer til forskellige processer og ændrede processerne sig, blev medarbejderne opkvalificeret, således at de kunne varetage de nye processer (Elkjær og Høyrup 2003). Kompetencebegrebet derimod udspringer af ”organisationspsykologien og den moderne management-tænkning” (Illeris 2004:2) og bliver som sådan af mange opfattet som endnu et af de nye buzz-words, hvis formål er at sætte samfundet i bevægelse og skabe vækst.

Kompetencebegrebet er blevet anvendt politisk og økonomisk for at mobilisere befolkningen og erhvervslivet til en øget indsats for at bevare Danmarks konkurrenceevne på globalt plan (Hermann 2003 og 2006, Vogelius 2003). ”HRM-tænkningen [begynder] i stigende grad [...] at interessere sig for de faktorer, der skaber innovation, fleksibilitet, ansvarlighed, samarbejdsevne” (Hermann 2003:3). Her er der tale om faktorer, der rækker ud over fagligheden og griber ind i de personlige ressourcer; og netop med udgangspunkt i dette rettes der skarp kritik mod kompetencebegrebet:

”Social kompetence, faglig kompetence, almen kompetence, personlig kompetence, læsekompetence, kreativ kompetence, forandringskompetence, læringskompetence, eksistentiel kompetence...

Jens Erik Kristensen, lektor ved Institut for Idehistorie på Århus Universitet [...] konkluderede, at antallet af ord, der lader sig parre med kompetencebegrebet, er tendentielt uendeligt. Det er lidt af et luderbegreb.”
(Olsen 2001:Interview med Jens Erik Kristensen)

Kristensen sætter fokus på, at erhvervslivet ser kompetenceudvikling som ”nøglen til en virksomheds konkurrenceevne” og mener, at der ”i bund og grund [er tale om] et økonomisk-strategisk koncept[, der har som formål] at optimere udnyttelsen af medarbejderens

menneskelige resurser, ikke kun hans faglige kvalifikationer” (Kristensen i interview med Olsen 2001).

Her udtrykkes en pessimistisk synsvinkel, der anskuer kompetencebegrebet som et økonomisk og markedsdrevet fænomen, der forårsager udbytning af individet. Og der er ingen tvivl om, at mange ser kompetenceudvikling som udefrakommende krav, der er svære at honorere. Kristensens kritik synes at have udgangspunkt i de livsbetingelser, der eksisterede i industrisamfundet, hvor en persons liv var opdelt i afgrænsede faser fra barndom og skolegang til ungdom og arbejdsliv, til etableret ægtepar med børn og til sidst pensionsalder. Som arbejdstager var livet endvidere opdelt i arbejdsliv og fritidsliv.

Hermann påpeger, at der i dag eksisterer en vigtig sammenhæng mellem på den ene side det personlige og det menneskelige og på den anden side økonomisk optimering, og at det i dag netop er vigtigt at forene de to, selvom dette kan synes at være en grænseoverskridende proces: ”Kompetencebegrebet bruges [...] til at slå til lyd for en mobilisering af menneskelige kvaliteter, der ikke tidligere blev programmeret, målt og promoveret som relevante for virksomheder, men snarere var udgrænset som hørende til det personlige liv [...] men som nu netop skal tjene konkurrenceevnen på markeder, der stiller flere, højere og dybere krav” (Hermann 2003:4).

Også Vogelius peger på, at det i stigende grad vil blive vanskeligt ”at rubricere kompetencer efter en skillelinie imellem de kompetencer, som bruges i arbejdslivet, og de, som bruges udenfor” (Vogelius 2003:5). Gradvis vil de kompetencer, der efterspørges på arbejdspladsen, sprede sig ud og inddrage hele individet. Dette bliver selvsagt en udfordring for alle berørte parter fra individ til uddannelsessystem til arbejdsplads. Skellene mellem det offentlige og det private, mellem arbejde og fritid udviskes. Disse skel har udgjort ”grænser, der ofte virker til at beskytte borgernes private og selvtilrettelagte liv” (Wikipedia: Det nationale kompetenceråd).

Fra kvalifikationer til kompetencer er der altså sket en bevægelse fra delelement til helhed. Dette gør det vigtigt at skabe kompetenceudvikling, der giver mening for det enkelte individ, således at det bliver en del af individets selvfortælling. Der må sættes fokus på den personlige dimension og ikke blot samfundets behov for konkurrencedygtighed internationalt. Kun når der gives grobund for harmoni mellem det personlige identitetsarbejde og de ydre behov for nye kompetencer, kan kompetenceudvikling få succes.

3.2 Opbrudssamfundet

For fuldt ud at forstå kompetencebegrebet må vi også forstå det samfund, vi lever i i dag, hvor vi oplever:

”ændrede vilkår for personlighedsdannelsen og dermed for de krav, der stilles til det enkelte menneske. Der kan ikke mere hentes støtte og forankring i en enhedskultur, tværtimod skal der i dag vælges mellem en lang række af mulige og ofte konkurrerende kulturelle påvirkninger. Der er for den enkelte tale om at skulle navigere i et kaos af kulturelle muligheder [...] Og heri ligger netop udfordringen med hensyn til nye kompetencer.”
(Jørgensen 1999:2)

Først og fremmest er vores samfund i dag kendetegnet ved opbrud (Jørgensen 1999, Jensen 2002, Ziehe 2004). De idealer og traditioner, der engang eksisterede har ikke længere den samme tiltræknings- eller sammenholds kraft. Der er ikke kun ét ideal perspektiv, men mange måder at anskue tingene på, og da vi lever i et højteknologisk samfund med konstant innovation, ”omskabe[s] ikke alene produktionsforholdene, men også det almindelige dagligliv” (Jørgensen 1999:2). Vi møder således ofte nye og ukendte situationer.

Der anvendes mange betegnelser for det samfund, vi lever i i dag. Det senmoderne samfund, videns- og informationssamfundet, risikosamfundet og som i dette projekt: opbruds-samfundet (Jensen 2002). ”Opbrud” markerer netop, at den vigtigste forandring i forhold til tidligere er bevægelsen væk fra fastlagte strukturer. I dag handler livet mere om processer.

”Det er derfor ikke nok at udvikle kompetencer som er rettet imod noget i forvejen kendt. Der er derimod brug for at udvikle kompetencer hvormed man kan tackle at dagen i morgen og de strukturer mennesker indgår i, måske ikke kendes eller i hvert fald er under forandring”.

(Ibid:11-12)

3.3 En karakteristik af kompetencebegrebet

Modsat kvalifikationsbegrebet tager kompetencebegrebet sit udgangspunkt i det personlige plan og er kontekstafhængig på den måde, at kompetencen realiseres i en given situation, hvor konkrete kvalifikationer bringes i spil efter en vurdering af denne situation (Illeris 2004).

Illeris mener, at kompetencebegrebet:

”forsøger at sammenfatte forskellige typer af kvalifikationer i en forståelse der på én gang drejer sig om en persons potentialer og praktiske formåen - at der er tale om et helhedsbegreb der integrerer alt hvad der skal til for at magte en given situation eller sammenhæng. De konkrete kvalifikationer inkorporeres i den personlighedsmæssigt forankrede kompetence.”

(Ibid:1-2)

For at der er tale om kompetence må flere aspekter i spil. Jørgensen beskriver 3 aspekter, der er indeholdt i kompetence set fra et individsynspunkt, nemlig kvalifikationsaspektet, handleaspektet og et personlige aspekt (Jørgensen 1999). En person må besidde viden på et fagligt område for at være kompetent - *kvalifikationsaspektet*. Dog må denne person også være i stand til at anvende denne viden i forhold til kontekstens krav og den usikkerhed og uforudsigelighed, den måtte være behæftet med, altså *handleaspektet*. Yderligere må personen kunne bringe egne holdninger og erfaringer i spil i en vurdering af, hvordan den faglige viden bedst anvendes i konteksten, *det personlige aspekt*.

Derved får kompetence et ”ydre, iagttageligt aspekt” og ”et indre og mere subjektivt aspekt” (Ibid:4). Kompetence fremtræder på et ydre og synligt plan, når en person præsterer og bringer sine færdigheder og sin viden i spil i en given kontekst. Der er også et mere usynligt plan i personen, hvor denne reflekterer over de erfaringer, der er gjort. Det tredje plan er ”et ”indre” plan; det handler om den personlige og subjektive mening, der

forbindes med handlingerne og færdighederne, det er selvværdet og tilliden til egne muligheder for at klare sig” (Ibid:4).

Derfor tales der også om kompetencer i dybden (Jørgensen 1999, Jensen 2002). Her er der tale om en forståelse af kompetence, der altid griber tilbage i det personlige og det personlighedsdannende. Kompetenceudvikling bliver dermed også identitetsudvikling og kan anskues som et dannelsesprojekt (Jørgensen 1999, Jensen 2002).

3.3.1 Kernekompetencer

Imidlertid er det også nødvendigt at forholde sig til omgivelserne, da det jo er set i forhold til disse, at kompetencer får mening og berettiges, fordi de ses som positive. Dette medvirker til at forankre kompetencebegrebet i en social og kulturel kontekst (Jørgensen 1999, Jensen 2002). Hvilke kompetencer er så nødvendige i samfundet i dag? Der er givet mange bud på såkaldte kernekompetencer (Qvortrup 2002, Illeris 2004, UNESCO 1996). Jørgensen og Jensen hævder, at følgende tre kernekompetencer er tilstrækkelige ift. kravene i videnssamfundet i dag:

- en faglig kompetence
 - en forandringskompetence
 - en social kompetence
- (Jørgensen 1999 og Jensen 2002)

Den faglige kompetence er det, der skal præsteres i en given kontekst. Altså en konkret færdighed. Dog er her også indbefattet det at kunne indhente, skabe, bearbejde og omforholke viden; og dermed kontinuerlig læring. Forandringskompetencen er åbenhed over for læring og imødekommenhed over for forandring, dvs. både mental og fysisk mobilitet. Mental mobilitet er evnen til at kunne skifte synspunkt. Social kompetence er kendskab til de gældende sociale spilleregler, empati i mødet med andre mennesker og den motivation og åbenhed man udviser i forholdet til andre.

De tre kernekompetencer er udtryk for kompetencer i bredden og det er netop disse, det enkelte individ har brug for i opbrudssamfundet. Senere i dette masterprojekt vil disse kernekompetencer blive kædet sammen med kompetenceudvikling ift. design og gennemførelse af e-læringsforløb og der vil blive gjort rede for, hvordan kernekompetencerne kan konkretiseres i denne sammenhæng.

3.3.2 Kompetencematrixen

Jensen er fortalende for et nuanceret perspektiv på kompetencer. Det drejer sig ikke kun om færdigheder og viden men også om motivation, engagement og selvværd ift. at sætte færdigheder og viden i spil. Der er således stor fokus på individets selvfortælling ift. kompetenceudvikling, der må opleves som meningsfuld for at rod fæste sig. Jensen har udviklet kompetencematrixen, se figuren nedenfor, til illustration af det brede kompetencebegreb som modsætning til det snævre markedsdrevne kompetencebegreb, hvis fokus ligger på ukritisk omstillingsparathed.

Figur 3.1 Kompetencematrixen

Kompetence i bredden Kompetence i dybden	Faglige kompetencer	Forandringskompetencer	Sociale kompetencer
Handleplan			
Kundskabsplan/ refleksivt plan			
Selv-/meningsplan			

Kilde: Jensen 2002:40

Jensen definerer kompetence således:

”en samlet betegnelse for de menneskelige ressourcer, såvel fagligt som personligt og socialt, livet i et højmoderne samfund på en og samme tid stiller krav om og udvikler”.
(Jensen 2002:9)

Horisontalt i kompetencematrixen finder vi de tre kernekompetencer. Vertikalt finder vi den personlige dimension - kompetencer i dybden. Her er der tale om en bevægelse fra *aktivitet* via handleplanet, hvor færdigheder og præstationer udtrykkes på et manifest plan til *overvejelse* på kundskabsplanet, hvor viden bringes i anvendelse via refleksion ift. konteksten. Endelig er der det afgørende selv- og meningsplan, der både er en forudsætning for og er skabt af kompetenceudfoldelsen.

”Det vil sige at de personlige ressourcer danner baggrund for at individets kompetencer overhovedet kan komme til udfoldelse i konkrete præstationer” (Ibid:39). Det er således vigtigt at arbejde med hver af kernekompetencerne på alle 3 planer, således at individet opnår den nødvendige faglige viden og færdigheder, får indsigt i hvordan denne viden og disse færdigheder kan anvendes, samt at dette rodfæster sig som et potentiale i individet, der udløses i den rette kontekst på det rette tidspunkt.

På kompetencematrixens vertikale plan finder vi således paralleller til Jørgensens begreber om et ”ydre, iagttageligt aspekt” og ”et indre og mere subjektivt aspekt” beskrevet ovenfor.

3.3.3 Vigtige domæner

Jensen inddrager Susan Harter til at belyse, hvordan kompetencer giver selvværd, motivation og engagement, der igangsætter videre kompetenceudvikling. En forudsætning for at træde ind i denne positive spiral er anerkendelse fra omgivelserne: ”social støtte fra omgivelserne, værdsættelse af bestemte kompetencer og anerkendelse [er] nogle af de vigtigste kilder til kompetenceudvikling” (Jensen 2002:67). Harters vinkel er socialpsykologisk med fokus på relationers betydning for kompetenceudvikling (Ibid). Dermed skabes forbindelse

til projektets socialkonstruktionistiske fundament med sprog, kommunikation og netop relationer som udgangspunkt for erkendelse.

Det bliver således vigtigt at undersøge, hvilke forventninger organisationen stiller til individet, og hvad organisationen ser som vigtige domæner, indenfor hvilke der ønskes kompetenceudvikling. Dette er den ydre side. Den indre side er de domæner, som individet selv tillægger betydning (Ibid). Klare signaler fra organisationen er altafgørende ift. udvikling af kompetencer indenfor domæner, som ikke før har været i fokus. Samtidig er det en motiverende faktor for individet at give sig i kast med kompetenceudvikling indenfor et domæne, der opleves som meningsfuldt på den ydre og/eller indre side. Er der konflikt mellem, hvad der ses som vigtige domæner og/eller sender organisationen uklare signaler, bliver det svært at engagere medarbejderne.

”Det vil sige at kompetence ikke udvikles uden aktiv og motiveret deltagelse” (Ibid:69), og denne deltagelse sikres bedst gennem italesættelse af og social støtte ift. domæner, man ønsker at bringe i fokus for kompetenceudvikling.

Ift. kompetencematrixen på side 23 ovenfor bevæger vi os her mellem handleplanet og selv-/meningsplanet (Ibid). På handleplanet sættes kompetencer i spil i kontekstualiserede præstationer og leder på baggrund af omgivelsernes anerkendelse og støtte til øget selv-værd ud fra en oplevelse af meningsfuldhed. Selvværdet er forankret i selv-/meningsplanet og oplevelsen af meningsfuldhed afføder herfra fornyet motivation og engagement ift. den fortsatte kompetenceudvikling.

Domænerne er vigtige aktanter i medarbejdernes fortællinger og tages som sådan ofte for givet som en fast bestanddel af den virkelighed, der italesættes. Dette betyder, at kundskabsplanet/det reflektive plan i kompetencematrixen ikke inddrages eksplicit (Ibid). Dette vil udgøre et problem ift. kompetenceudvikling indenfor nye domæner, da de eksisterende fortællinger må åbne op, således at nye domæner og dermed nye muligheder for kompetenceudvikling kan skrives ind. For at opnå den optimale effekt må den ydre og den indre side smelte sammen, således at det, der opleves som vigtige domæner hos organisationen og hos individet smelter sammen.

3.4 Sammenfatning

Der har været tale om en bevægelse, et decideret perspektivskifte, fra enkeltstående kvalifikationer, der passede ind i industrisamfundets produktionsprocesser til en helhedsforståelse, der tager form i et kompetencebegreb, der integrerer kontekst, individ og fagområde og som dermed matcher det opbrudssamfund, vi lever i i dag.

Defineres kompetence kun som et antal specifikke kompetencer, er der udelukkende fokus på omgivelsernes krav til individet. Der bliver tale om et snævert kompetencebegreb styret af økonomi og markeds kræfter. Dette kritiseres for værende udbytning af individet.

Inddrages helheden og dermed også kompetence i dybden, dvs. den personlige dimension, udtrykkes en synsvinkel på kompetencebegrebet, der er anderledes udviklingsoptimistisk. Her ses kompetenceudvikling som ”empowerment” af individet, der opnår handlekraft og aktivt medkonstruerer sin verden. Dermed flyttes den ensidige fokus på den ydre, manifeste præstation af kompetencer til sammenhængen med det indre.

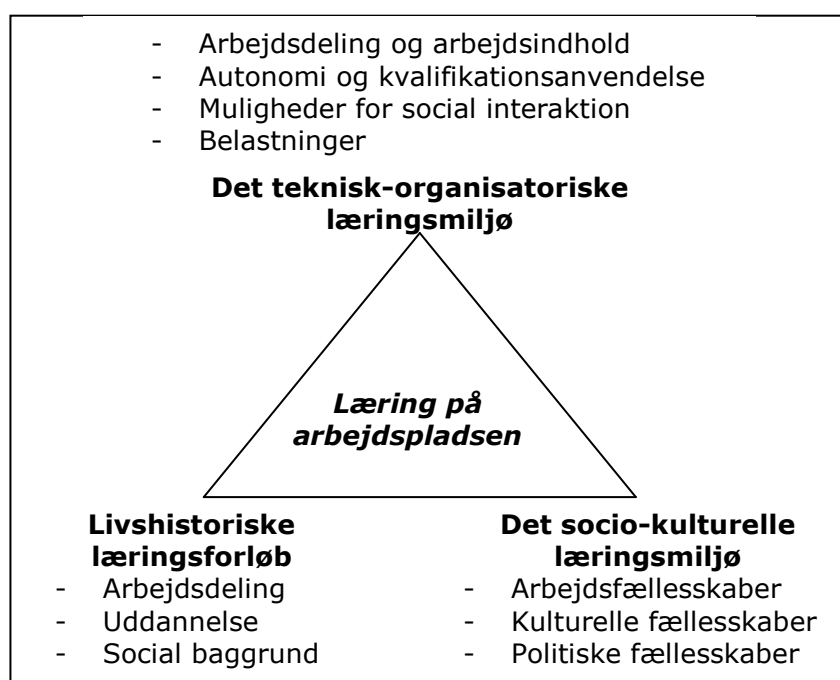
Først når en kernekompetence skrives ind i et individs selvbiografi, eksisterer den som et potentiale hos dette individ. Kompetencen må være en del af individets selvfortælling for at kunne blive realiseret på kundskabsplanet og handleplanet. Her ser vi netop problemet ift. kompetenceudvikling indenfor e-læring. E-læring ses som fremmed for mange undervisere. Det er en helt anden verden, der ikke nødvendigvis opleves som et vigtigt domæne. Spørgsmålet er derfor, hvordan undervisernes livsverden og selvfortælling åbnes for nye indskrivninger ift. viden om og anvendelse af e-læring. En ny verden skal italesættes og medskrives i selvbiografien.

4 Analyse af læringsmiljøet på SDU

Dette afsnit udforsker læringsmiljøet på SDU for at identificere og diskutere muligheder og barrierer for anvendelse af e-læring og kompetenceudvikling af underviserne i forhold hertil.

Kapitlet er inspireret af teksten *Læring på arbejdspladsen – den lærende i centrum* (Jørgensen et al. 2002), der søger at indfange både de objektive og de subjektive læringsmuligheder på arbejdspladsen. De objektive læringsmuligheder manifesteres dels i det teknisk-organisatoriske læringsmiljø, dvs. den måde organisationen er struktureret på, arbejdets indhold og den teknik, der anvendes i løsningen af arbejdsopgaverne og dels i det socio-kulturelle læringsmiljø, der udgøres af den uformelle organisation og kommer til udtryk gennem arbejdsfællesskaber, kulturelle og politiske fællesskaber. Jørgensen et al. har opstillet denne model til illustration af læringsmiljøerne:

Figur 4.1 Læring på arbejdspladsen



Kilde: Jørgensen et al. 2002:19

De subjektive læringspotentialer kommer til udtryk gennem medarbejdernes livshistoriske læringsforløb. ”Med begrebet livshistoriske læringsforløb [forstås] den betydning, som medarbejdernes baggrund, erfaringer og fremtidsperspektiver har for de subjektive læringspotentialer.” Det drejer sig her om ”de erfaringer, forventninger og interesser, hvormed medarbejderne møder og udnytter de læringsmuligheder, som arbejdspladsens læringsmiljøer tilbyder” (Ibid:19).

Modellen tillader en systematisk analyse af arbejdspladsen som læringsmiljø og gør det muligt at identificere barrierer og muligheder for kompetenceudvikling. Dermed kan den sætte fokus på ledelsesmæssige og strategiske tiltag, der kan forankre læring i selve organisationen. Modellen peger endvidere på sammenhængen mellem identitet og læreprocesser, hvilket støtter dette projekts grundlæggende syn på kompetenceudvikling.

Dimensionen *kompetencer i dybden* i kompetencematrixen, se side 23, skal netop illustrere, hvordan kompetencer forankres som potentiale i den enkeltes identitet.

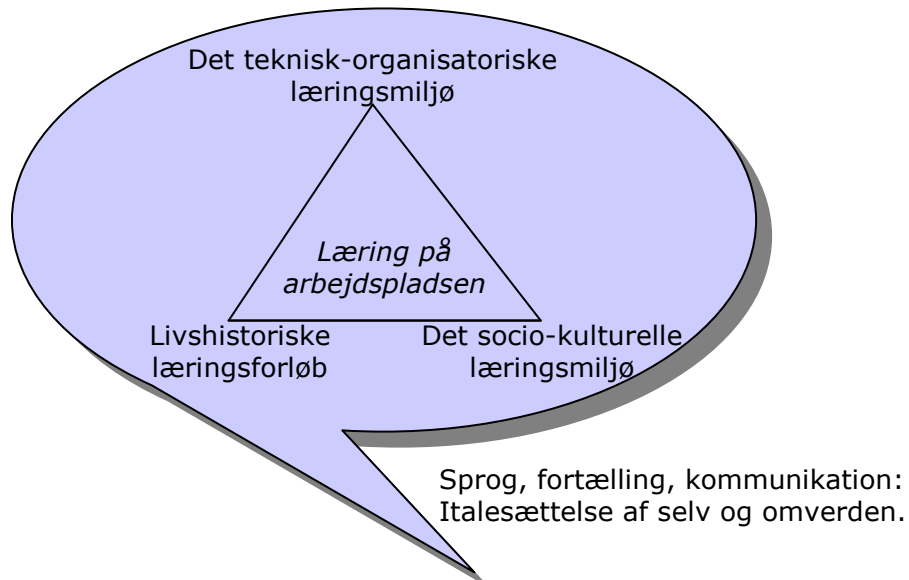
”Læreprocessen indgår desuden i udviklingen af identiteten i forlængelse af den enkeltes livshistorie. Man lærer noget om sig selv, samtidig med at man bearbejder og lærer noget om sin omverden.”

(Jørgensen et al. 2002:18)

Modellen anerkender og synliggør, at læring ikke blot er et individuelt anliggende, men sker i samspil med en omverden af både organisatorisk, teknologisk og social karakter. Denne omverden kaldes de ”objektive læringsmuligheder” (Ibid:19). Fokus for dette projekt er imidlertid ikke de fysiske omgivelser, men derimod undervisernes italesættelse af samme qua det socialkonstruktionistiske fundament. Nok eksisterer der en omverden på enhver arbejdsplads, og opdelingen af denne omverden i det teknisk-organisatoriske og det sociale synes også anvendelig, men det, som den enkelte medarbejder begriber, er langt fra en objektiv størrelse. Tværtimod vil medarbejderne i deres kommunikation fortælle historier om dem selv og arbejdspladsen, og det er i denne historiefortælling, at det teknisk-organisatoriske og det sociale læringsmiljø vil blive italesat som muligheder eller barrierer.

Sproget udgør et filter, gennem hvilket arbejdspladsen og læringsmulighederne begribes. Det er i italesættelsen, læringspotentialerne ligger, og det er gennem historiefortællingen, at disse potentialer kan udløses. ”Den måde, som I skaber fremtiden på, er ved at tænke og især italesætte den. I skaber fremtiden ved hjælp af fortællinger – altså ved hjælp af kommunikation” (Danelund og Jørgensen 2002, del 1:29). Med udgangspunkt i socialkonstruktionismen kan figuren *Læring på arbejdspladsen* bearbejdes og bliver således til *Italesættelse af læring på arbejdspladsen*. Fokus ligger nu på fortællingerne om læringsmiljøerne:

Figur 4.2 Italesættelse af læring på arbejdspladsen



Kilde: Egen tilvirkning pba. Jørgensen et al. 2002:19

4.1 Det teknisk-organisatoriske læringsmiljø

Dette afsnit søger at afdække det teknisk-organisatoriske læringsmiljø på SDU. Det indebærer et overblik over arbejdets indhold og den måde det er organiseret på samt den teknologi, der benyttes (Jørgensen et al. 2002:19). Jørgensen et al. peger her på den subjektive dimension: ”Derfor er det ikke teknologien eller organisationsstrukturen i sig selv, der skaber læring, men den måde hvorpå medarbejderne oplever og erfarer teknologien og tildeler den betydning” (Ibid:20). Hermed modsiger forfatterne sig selv ift. det tidligere fremførte begreb *objektive læringsmuligheder* (Ibid:19).

I det følgende danner spørgeskemaundersøgelsen fra 2006 (Den centrale e-læringsorganisation 2007) samt fokusgruppeinterviewene fra foråret 2007 (Blok 2007) udgangspunkt for analysen af undervisernes italesættelse af læringsmiljøet. Desuden er hentet information fra SDUs eksterne websted <http://www.sdu.dk>, intranettet <http://intern.sdu.dk/sdu/> og fra Personalestyrelsens websted <http://www.perst.dk>.

Her følger først en kort beskrivelse af de organisatoriske rammer, det arbejdsindhold og den teknologi, underviserne på SDU er underlagt, de eksisterende kompetenceudviklings-tilbud og –aktiviteter samt ledelsens rolle. I det følgende afsnit analyseres undervisernes italesættelse af disse rammer.

4.1.1 Organisation og kerneaktiviteter

Kerneaktiviteterne på SDU er forskning, undervisning, formidling og vidensspredning. I Personalestyrelsens cirkulære om *Stillingsstrukturer for videnskabeligt personale ved universiteter* hedder det:

”Universitetets kerneopgaver er at drive forskning og give forskningsbaseret undervisning indtil højeste internationale niveau. Derfor omfatter hovedstillingerne både forskning – herunder forpligtelse til publicering og videnskabelig formidling – og forskningsbaseret undervisning.”
(Personalestyrelsen 2007:21)

Der er en række forskellige ansættelsesformer med varierende stillingsindhold for videnskabeligt personale ved universiteterne. Hovedstillingerne er: ”adjunkt/forsker/post doc., lektor/seniorforsker, professor med særlige opgaver og professor”. Disse udgør et sammenhængende karriereforløb (Personalestyrelsen 2007:21).

De fleste stillinger indeholder en kombination af de 4 kerneaktiviteter nævnt ovenfor. Som vist i de to figurer nedenfor over stillingsstruktur for henholdsvis adjunkter og lektorer, fastlægges fordelingen mellem de forskellige opgaver af universitetet. Ofte vil der være tale om en undervisningsforpligtelse på et antal konfrontationstimer ugentligt og mht. formidlingen et bestemt antal publikationer årligt.

Figur 4.3 Stillingsstruktur for adjunkter**A. Adjunkt (Assistant Professor)**

Adjunkturet er en videreuddannelsesstilling, hvor hovedopgaverne er forskning (herunder forpligtelse til publicering/videnskabelig formidling) og forskningsbaseret undervisning (med tilhørende eksamensforpligtelser). Stillingen kan foruden forskning og forskningsbaseret undervisning omfatte vidensudveksling med samfundet. Hertil kan i begrænset omfang komme varetagelse af andre opgaver.

Universitetet fastlægger den nærmere fordeling mellem de forskellige opgaver. Vægtningen mellem de forskellige opgaver kan variere over tid, men der skal sikres en balance, som gør, at adjunkten kan kvalificere sig inden for de for stillingen relevante områder (typisk forskning og undervisning).

Kilde: Personalestyrelsen 2007:25-26

Figur 4.4 Stillingsstruktur for lektorer**A. Lektor (Associate Professor)**

Lektoratet er en stilling, hvor hovedopgaverne er forskning (herunder forpligtelse til publicering/videnskabelig formidling) og forskningsbaseret undervisning (med tilhørende eksamensforpligtelser). Stillingen kan foruden forskning og forskningsbaseret undervisning omfatte vidensudveksling med samfundet – herunder deltagelse i den offentlige debat. Hertil kan komme varetagelse af forskningsledelse, vejledning og supervision af adjunkter og forskere samt fagligt bedømmelsesarbejde.

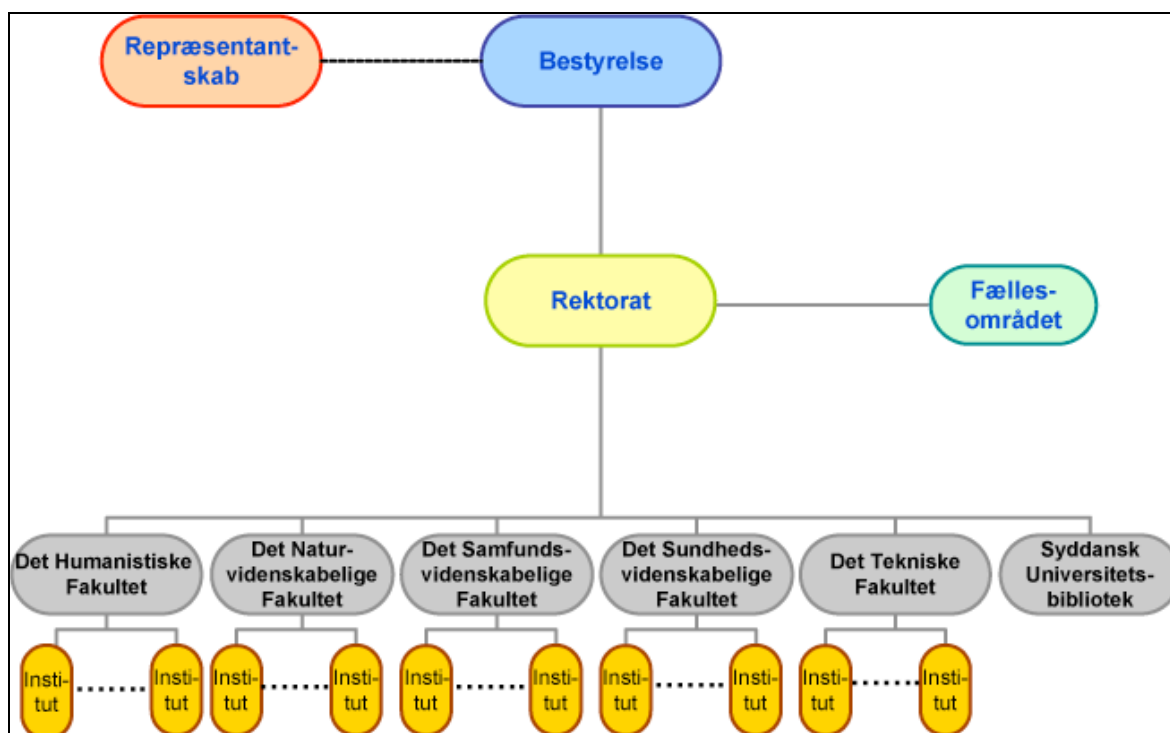
Universitetet fastlægger den nærmere fordeling mellem de forskellige opgaver. Vægtningen mellem de forskellige opgaver kan variere over tid.

Kilde: Personalestyrelsen 2007:28-29

For at universitetet kan vedblive med at udbyde forskningsbaseret undervisning, er det vigtigt at sikre en god balance mellem forskning og undervisning. I hovedstillingerne er der således også vægt på, at den ansatte ”sikres en opgavesammensætning, som muliggør fortsat faglig udvikling” (Personalestyrelsen 2007:22). Forskning må derfor ses som den mest meningsfulde opgave i universitetsregi, og dermed det vigtigste domæne på den ydre side, jf. afsnit 3.3.3.

Ved undervisningsopgaver er det studieordningen for det aktuelle studie samt kursus- og fagbeskrivelser, der sætter de formelle rammer for undervisningens indhold og tilrettelæggelse samt eksamensformer. Der arbejdes hen imod opfyldelsen af de i studieordningen fastlagte kompetencemål, der præger valg af undervisningsform.

Kerneaktiviteterne er på SDU organiseret i fem fakulteter (Syddansk Universitet 2008a). Den samlede organisationsstruktur ser således ud:

Figur 4.5 Organisationsdiagram for SDU

Kilde: Syddansk Universitet 2008b

Det Humanistiske fakultet er videre organiseret i fem institutter, der både udbyder klassiske gymnasiefag og nye kombinationsuddannelser, der retter sig mod jobs i det private erhvervsliv (Det Humanistiske fakultet 2008a):

Figur 4.6 Institutter under det Humanistiske fakultet

Institut for Historie, Kultur og Samfundsbeskrivelse Institut for Litteratur, Kultur og Medier Institut for Sprog og Kommunikation Institut for Fagsprog, Kommunikation og Informationsvidenskab Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier

Kilde: Det Humanistiske fakultet 2008b.

Der er 16 studienævne på Humaniora og i alt udbydes 75 forskellige studier (Det Humanistiske fakultet 2008c). I dag har fakultetet godt 630 undervisere og mere end 5.000 studerende (Det Humanistiske fakultet 2008a).

4.1.2 De teknologiske rammer

Mulighederne for læring på arbejdspladsen afhænger også af den teknologi, der benyttes (Jørgensen et al. 2002:19). Ift. undervisning er der på SDU traditionelle undervisningslokaler med tavle og whiteboard, og i nogle tilfælde projektor. Underviseren får en bærbar pc ved sin ansættelse samt netforbindelse på hjemadressen.

Der er printere og kopimaskiner med indskanningsfunktion til rådighed. Underviserne har adgang til e-mail via Microsoft Outlook. Derudover er der intranet og ekstranet samt e-læringsplatformen **e-learn.sdu.dk**¹¹. Der er sat visse minimumskrav for undervisernes anvendelse af e-learn.sdu.dk. Således skal studieordningen, eksamensbeskrivelser og lign. være tilgængelig via e-læringsplatformen.

E-learn.sdu.dk indeholder et område, hvortil der kan uploades filer og et område til envejskommunikation fra underviser/administration til studerende. Derudover er der værktøjer, der gør det muligt at etablere diskussionsfora, ”grupperum”, communities på tværs af organisationen, tests, undersøgelser, blogs, wikier, portfolio, podcasting (lyd) mm. Der arbejdes pt. på at integrere Adobe Connect, der giver mulighed for synkron kommunikation med billede, lyd og fildeling i e-learn.sdu.dk. Herudover indeholder e-learn.sdu.dk også et ”Help site” med brugervejledninger og support.

Via Biblioteket på SDU er der adgang til et stort udbud af elektroniske tidsskrifter, databaser mm., ligesom der stilles forskellige online ressourcer til rådighed for de ansatte og studerende, f.eks. <http://www.ordbogen.com> og e-survey systemet SurveyExact.

4.1.3 Eksisterende rammer for kompetenceudvikling

Nedenfor gøres kort rede for de kompetenceudviklingsaktiviteter og –tilbud, der i dag er forankret i organisationen.

4.1.3.1 E-læringsorganisationen

SDU satser i dag på e-læring som et supplement til tilstedeværelsesundervisningen og har iværksat en række organisatoriske og strategiske tiltag for at styrke indsatsen på området og dermed anvendelsen af e-læring (E-læringsorganisation 2008). E-læringsorganisationen på SDU blev etableret i 2001 og har i dag 3 omdrejningspunkter, nemlig:

- E-læringsstrategiudvalget
- Udviklingssekretariatet for e-læring
- E-læringskoordinatorer på de fem fakulteter og biblioteket

E-læringsstrategiudvalget er sammensat af én repræsentant fra hvert fakultet, biblioteket og it-service samt medarbejdere fra Udviklingssekretariatet for e-læring og har som formål at udforme SDUs overordnede e-læringsstrategi og sætte de overordnede rammer for e-læringsorganisationens arbejde.

Udviklingssekretariatet for e-læring tæller 4 e-læringskoordinatorer og er placeret centralt under Fællesområdet, jf. organisationsdiagrammet på side 30 ovenfor. Udviklingssekretariatet fungerer uafhængigt af de fem fakulteter og har som opgave at arbejde frem imod opfyldelsen af SDUs vision for e-læring, som er gengivet her:

¹¹ E-learn.sdu.dk bygger på CMS’et Blackboard, men er videreudviklet af interne programmører efter undervisernes og de studerendes ønsker.

Figur 4.7 Vision for e-læring på SDU

SDU er det førende danske universitet, når det gælder identifikation og udnyttelse af de potentialer, som e-læring giver.

På SDU understøtter e-læring den enkelte studerendes mulighed for at gennemføre og få det bedste udbytte af sin uddannelse.

På SDU er der optimale betingelser for den enkelte undervisers kvalificerede anvendelse af e-læring.

På SDU er e-læring en væsentlig og integreret del af det universitetspædagogiske udviklings- og kvalitetssikringsarbejde.

Kilde: Qvortrup og Blok 2007.

Der er endvidere udarbejdet en handlingsplan for arbejdet med e-læring på SDU (Qvortrup og Hansen 2006), hvis centrale elementer er udvikling af god praksis for e-læring samt kompetenceudvikling af underviserne.

På hvert af de fem fakulteter er der ansat en *e-læringskoordinator*. Kun på Humaniora er e-læringskoordinatoren fuldtids. På de øvrige fakulteter arbejder medarbejderen halvtids som e-læringskoordinator og varetager andre opgaver i den anden halvdel af arbejdstiden. E-læringskoordinatorerne varetager forskellige opgaver alt efter fakultet. Dog er der typisk tale om administrative opgaver ved kursusoprettelse samt support af undervisere i brugen af e-læringsplatformen. Desuden er der en e-læringskoordinator på biblioteket, der arbejder halvtids med ophavsretlige spørgsmål og clearing af tekster i forbindelse med elektroniske kompendier.

En gang pr. måned afholdes der møde i *E-læringskoordineringsudvalget* for at sikre viden-spredning og samarbejde mellem de e-læringskoordinatorer, der er placeret i Udviklingssekretariatet og de, der sidder lokalt på hvert fakultet samt it-services systemadministrator på e-læringsplatformen.

Den 15. juni 2008 lanceres E-læringsværkstedet omtalt i indledningen. E-læringsværkstedet skal netop imødekomme de barrierer og ønsker, der blev fremført af underviserne i spørgeskemaundersøgelsen og i fokusgruppeinterviewene. Dette masterprojekt skal medvirke til at kortlægge nøglekomponenterne i kompetenceudvikling af underviserne og dermed sikre et solidt fundament for e-læringsværkstedets arbejde.

4.1.3.2 HR Udvikling¹²

På SDU findes en afdeling med betegnelsen HR-Udvikling, der varetager kompetenceudvikling og andre HR-relaterede aktiviteter rettet mod alle medarbejdere på SDU. HR-Udvikling er placeret under Fællesområdet, jf. organisationsdiagrammet på side 30 og arbejder på tværs af fakulteterne. Afdelingen deltager i strategiarbejde og kvalitets-sikring og varetager kursusplanlægning og –administration, faciliterer netværk og erfaringsudveksling på tværs og udarbejder introduktionsprogrammer for nyansatte medarbejdere (Syddansk Universitet, intranet, Personaleområdet 2008a).

¹² Dette afsnit er baseret på information fra intra- og ekstranettet på SDU samt interview med Chefkonsulent og afdelingsleder for HR-Udvikling, Jakob Ejersbo.

Hvert år udgives et katalog med kurser og workshops, der henvender sig til både det administrative og det videnskabelige personale. Kataloget udgives i regi af Det Centrale Uddannelsesudvalg (CUU), der har til opgave:

- *At kortlægge behovet for uddannelsestiltag for alle personalegrupper*
- *At sikre udvikling og udbud af kompetenceudviklingsaktiviteter for alle personalegrupper og områder under hensyntagen til SDU's målsætning på kompetenceudviklingsområdet*
- *At fremme intern videndeling herunder netværksdannelse*
- *At samarbejde med de øvrige instanser på SDU, der arbejder med kvalitetsudvikling og udvikling af kompetencer (f.eks. Center for Universitetspædagogik, Kvalitetsrådet, uddannelsesudvalg på de enkelte hovedområder)*

(Syddansk Universitet, intranet 2007)

I samarbejde med E-læringsorganisationen udbydes der hvert år kurser i e-læringsplatformen e-learn.sdu.dk samt i mere overordnet e-læringspædagogik. Disse kurser aflyses dog ofte pga. meget få tilmeldinger. Der arbejdes ikke ud fra en egentlig definition af kompetence eller kompetenceudvikling, men erfaringen fortæller, at kompetenceudviklingstilbud skal medvirke til at løse aktuelt oplevede problemer på en hurtig og effektiv måde for at være succesfulde.

HR-afdelingen har endvidere udviklet værktøjer til medarbejderudviklingssamtaler (MUS) for universitets ansatte (Syddansk Universitet, intranet, Personaleområdet 2008b). Punkt 5 *Din udvikling* i MUS værktøjet omhandler netop kompetenceudviklingsbehov- og præferencer, samt hvordan det omgivende læringsmiljø kan støtte den enkelte. Dog er der stadig en del blufærdighed forbundet med at tale åbent om dette punkt.

HR-Udvikling er sekretariat for Center for Universitetspædagogik som i samarbejde med fakulteterne og andre relevante enheder, f.eks. E-læringsorganisationen arbejder for at forbedre kvaliteten af uddannelser, undervisning samt eksamensformer ved SDU. Center for Universitetspædagogik er placeret under det Humanistiske fakultet og varetager bl.a. det obligatoriske adjunktpædagogikum, som løber over 2 semestre (HR-Udvikling 2008). E-læring er i dag et af de emner, der behandles i adjunktpædagogikum.

Der er i disse år ved at ske et paradigmeskifte på universiteterne¹³. En bevægelse væk fra forskningen som centrum hen imod fokus på de studerendes læringsudbytte og dermed undervisning og pædagogik. Der er i dag en anden forståelse af de studerende. Disse ses ikke længere som selvmotiverende individer, der søger faglig viden og fordybelse, men som individer, der skal støttes i deres personlige og faglige udvikling. Dette skal bl.a. ses i lyset af studieordningernes nye fokus på kompetence-/læringsmål.

Paradigmeskiftet støttes af SDUs krav om, at ansøgere til lektorstillinger skal kunne fremvise en *pædagogisk portfolio*, hvor anvendte pædagogiske metoder er listet samt

¹³ Fra interview med Chefkonsulent og afdelingsleder for HR-Udvikling Jakob Ejersbo.

refleksioner over den udvikling, der er sket og den videreudvikling, der påtænkes iværksat. Denne pædagogiske portfolio er et obligatorisk element på samme måde som publikationslisten, som ansøgeren skal indgive. Dog vægtes forskningen og vidensformidlingen i form af publikationslisten stadig højere end det pædagogiske. Der er imidlertid igangsat en bevægelse væk fra den ringe prestige, der har været i at undervise, og de pædagogiske kvalifikationer hos undervisere på landets universiteter er i stigende grad til debat (Hildebrandt i interview med Back 2005).

4.1.4 Fortællinger om det teknisk-organisatoriske læringsmiljø

I spørgeskemaundersøgelsen blandt underviserne på SDU (Den centrale e-læringsorganisation 2007) er der overvejende 3 aspekter, der italesættes som afgørende barrierer for kompetenceudvikling ift. en bredere anvendelse af e-læring, nemlig tid, manglende viden og studieordningens rammer. I de fokusgruppeinterviews, der gennemføres som opsamling på spørgeskemaundersøgelsen (Blok 2007) sættes der fokus på disse tre aspekter i form af dilemmaer med overskrifterne:

De 3 dilemmaer er:

- Manglende tid til kompetenceudvikling på trods af stor interesse og tiltro til e-læring.
- Skæv udnyttelse af og viden om e-læringsfaciliteter på SDU og generelt.
- Ringe sammenhæng mellem studiemæssige krav og e-læringsmæssige muligheder.

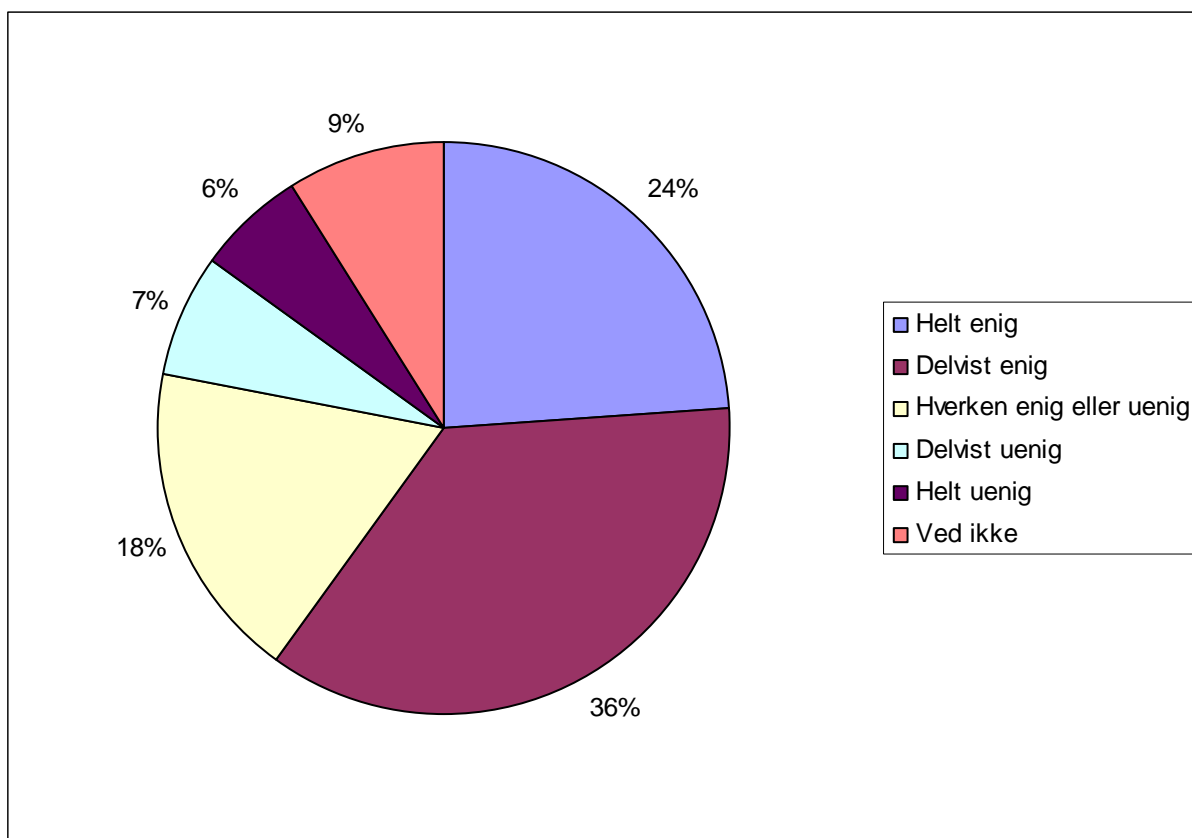
(Blok 2007:3)

Nedenfor analyseres de svar og kommentarer fra spørgeskemaundersøgelsen og fokusgruppeinterviewene som omhandler disse 3 aspekter mhp. at forstå den virkelighed, som underviserne italesætter. Derved opnås indsigt i de fortællinger, der udgør begrænsninger for kompetenceudviklingsarbejdet, og det bliver muligt at identificere indsatsområder, hvor nye fortællinger må tales frem.

De 3 fokusgruppeinterviews blev gennemført med én gruppe for adjunkter, én for lektorer og én for studieledere. Det viser sig dog, at de samme temaer bliver italesat og at der i store træk fortælles de samme historier, hvorfor gennemgangen nedenfor ikke er strengt opdelt efter stillingsgruppe. Kun hvor der er afvigelser mellem grupperne tilkendes gives dette.

4.1.4.1 Manglende tid

Belastninger i arbejdet er en af de kategorier Jørgensen et al. stiller op til analyse af det teknisk-organisatoriske læringsmiljø. Her angives det: "Når arbejdet stiller høje krav til tempoet og intensiteten i arbejdet, forringes læringsmulighederne, fordi der ikke er tid og overskud til at lære" (Jørgensen et al. 2002:23). Tid er netop det tema, der italesættes med størst vægt i spørgeskemaundersøgelsen, hvor 60 % erklærer sig "helt enig" eller "delvist enig" i udsagnet "Jeg har ikke tid til kompetenceudvikling." I figuren nedenfor ses fordelingen af svarene på udsagnet.

Figur 4.8 Jeg har ikke tid til kompetenceudvikling¹⁴

Kilde: Egen tilvirkning på baggrund af figur 7, Den centrale e-læringsorganisation 2007:14

Tid opleves altså som en af de store barrierer for kompetenceudvikling. Dette understreges af de mange kommentarer om tidsaspektet, underviserne fremkom med i spørgeskemaundersøgelsen; her gengivet ordret fra den skriftlige rapport:

¹⁴ Figuren dækker kun respondenter fra Humaniora.

Figur 4.9 Tid som barriere for udviklingen af e-læring på SDU¹⁵

- At anvende nye systemer kræver overvejelser og tid til planlægning som institutterne ikke afsætter tid til
- I en allerede for travl hverdag er det ikke realistisk at afsætte tid til at lære/bruge flere værktøjer
- Bedre timegodtgørelse – det er en tidsrøver
- Da det er meget ressourcekrævende at sætte op så skal det prioriteres højere fra ledelsen. Lige nu er det ikke manglende vilje fra min side, men en prioritering i forhold til mine andre opgaver.
- Der skal en normgivning til, hvilket kun er rimeligt. Efterhånden benytter man rigtig megen tid på udlægning, design, kommunikation m.v.
- Ressourcer til at bruge de mange redskaber – der er i normerne kun plads til det mest nødtørftige – og ikke til meget spræl.
- Tid. Jeg har jo andre opgaver end at sidde og lave et super attraktivt kursus materiale i black board.
- Man må som forsker tage valget: skal jeg anvende BB eller bruge tiden på forberedelse. Hvad tror I jeg vælger?
- Konsensus om at brug af e-læring fradrages i antal konfrontationstimer

Kilde: Den centrale e-læringsorganisation 2007:14-15

Anvender vi Saussures tegnmodel, kan vi uddrage vigtige tegn (markeret med blå) fra citaterne og analysere disse. I citaterne italesættes en sammenhæng mellem ledelsens tildeling af tid til opgaver, og hvad der ses som nødvendige opgaver, der fortjener at blive prioriteret over andre. Dvs. at underviserne tolker ledelsens tildeling af ressourcer som et signal mht. til- og fravalg af arbejdsopgaver. Tiden skal slå til. Man skal passe på tidsrøvere. Ser vi samlet på udtrykkene og disses indhold, toner en kamp om tid frem, hvor underviserne må prioritere deres opgaver alt efter tildelte ressourcer.

E-læring italesættes endvidere som noget ekstra, der ligger ud over den almindelige forberedelse og undervisning. En underviser fortæller, at ”Jeg har jo andre opgaver..” En anden bruger ordet ”spræl”, som der blot ikke er tid til. En tredje italesætter Blackboard som en modsætning til forberedelse og altså som et fænomen, der ligger udover det, der kan forventes. Disse udsagn peger på, at e-læring endnu ikke ses som et naturligt alternativ, når der skal tilrettelægges og gennemføres undervisning. Disse udsagn viser, at et vigtigt område for kompetenceudvikling er selve begrebet e-læring og dets sammenhæng med forskellige læringsteorier.

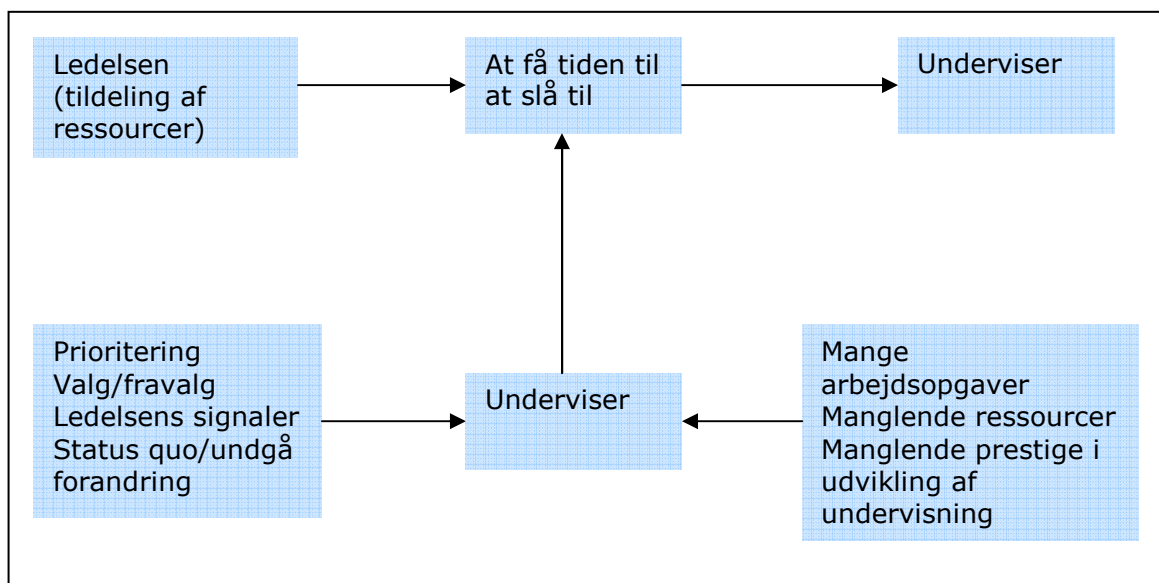
Der er desuden en tendens til at bruge det betegnende udtryk *e-læring* om det betegnede indhold *systemet e-learn.sdu.dk* (Blackboard), hvorved det tidskrævende arbejde med at

¹⁵ Figuren dækker alle respondenter, da det ikke har været muligt at udskille de udsagn, der måtte stamme fra respondenter fra Humaniora.

sætte sig ind i systemets funktioner kommer til at overskygge evt. pædagogiske muligheder og fordele ved at anvende e-læring. Ud fra ovennævnte kan det at beskæftige sig med e-læring og i særdeleshed med Blackboard tolkes som værende ikke meningsfuldt for respondenterne qua den manglende allokering af ressourcer fra ledelsen. Dette forstærkes yderligere af det forhold, at der er merit og dermed prestige på forskning og formidling af resultater men ikke på undervisning (Blok 2007).

Under fokusgruppeinterviewet for lektorer, blev det fremført, at undervisernes oplevelse af manglende tid til kompetenceudvikling skyldtes en manglende ”plan for undervisernes kompetenceudvikling på undervisningsområdet, herunder e-læring” på SDU (Ibid:10). Analysen kan opsamles i aktantmodellen for at få et billede af aktanterne og disses indbyrdes relationer:

Figur 4.10 Aktantmodel – Tiden skal slå til



Kilde: Egen tilvirkning

Fortællingen kan tolkes som en sproglig barriere, der skal beskytte individet mod forandringer og belastninger, der er uvelkomne i en presset hverdag. Underviserne finder det ikke muligt at arbejde med kompetenceudvikling ift. e-læring indenfor den tid, der af ledelsen er allokeret til undervisning. Samtidig oplever underviserne studieplanlægningen som kort og adjunkterne er usikre på, om de skal undervise i samme fag igen. Dette minimerer lysten til udvikling (Blok 2007). Fortællingen legitimerer en afvisning af forandring.

4.1.4.2 Manglende viden

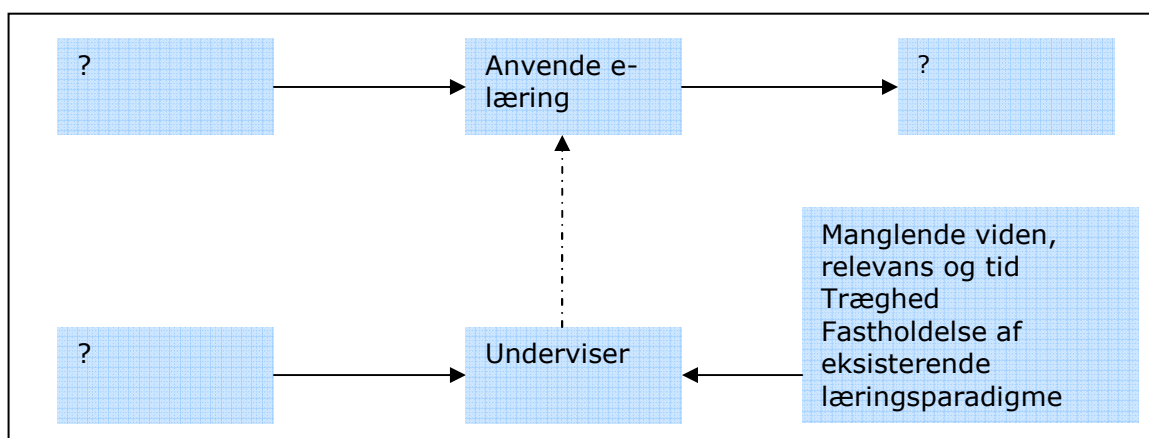
Dilemmaet, der behandles i dette afsnit er ”Skæv udnyttelse af og viden om e-læringsfaciliteter på SDU og generelt”. Spørgeskemaundersøgelsen viste, at underviserne på SDU har et bredt kendskab til og anvender værktøjerne i e-learn.sdu.dk til information og materialeredistribution. Derimod er kendskabet og anvendelsen af værktøjer til støtte for de studerendes læring meget lav (Blok 2007:6). I fokusgruppeinterviewene blev der spurgt ind til årsager og mulige løsninger på dette dilemma især ift. hvorvidt det var udtryk for fastholdelse af det eksisterende læringsparadigme og modvilje mod at ændre undervisningspraksis.

Tidsaspektet nævnes igen. Endvidere opleves arbejdsmiljøet som ufleksibelt med manglende omstillingsparathed. Der opleves en vis træghed ift. at afprøve nye tiltag indenfor e-læring og undervisning (Ibid:7). Derfor fastholdes traditionelle undervisningsformer i høj grad. Det blev af lektorerne påpeget, ”at der generelt hersker en forældet undervisningskultur på universitetet” (Ibid:9).

Studielederne nævnte manglende relevans og at ting tager tid, som årsager til den skæve udnyttelse af og viden om e-læringsfaciliteter (Ibid:12). Yderligere nævnes her, at underviserne mangler viden om og uddannelse indenfor e-læringspædagogik.

Samles analysen op i aktantmodellen viser der sig et billede af den virkelighed underviserne oplever. Denne virkelighed bærer præg af en overvældende mængde *modstandere* ift. anvendelse af e-læring, mens *hjælpen* virker mere diffus. Endvidere sættes der ikke ord på *giver* og *modtager*, hvilket modvirker opfyldelsen af projektet med at anvende e-læring. Hjælper og giver siden må forstærkes, for at projektet skal lykkes, og underviserne må bibringes en forståelse for mulighederne i e-læring ift. *modtager* siden. Dette skal tænkes ind i det kompetenceudviklingsdesign, der etableres i dette projekt.

Figur 4.11 Aktantmodel – Anvendelse af e-læring: Hvorfor og hvordan?



Kilde: Egen tilvirkning

4.1.4.3 Studieordningens rammer

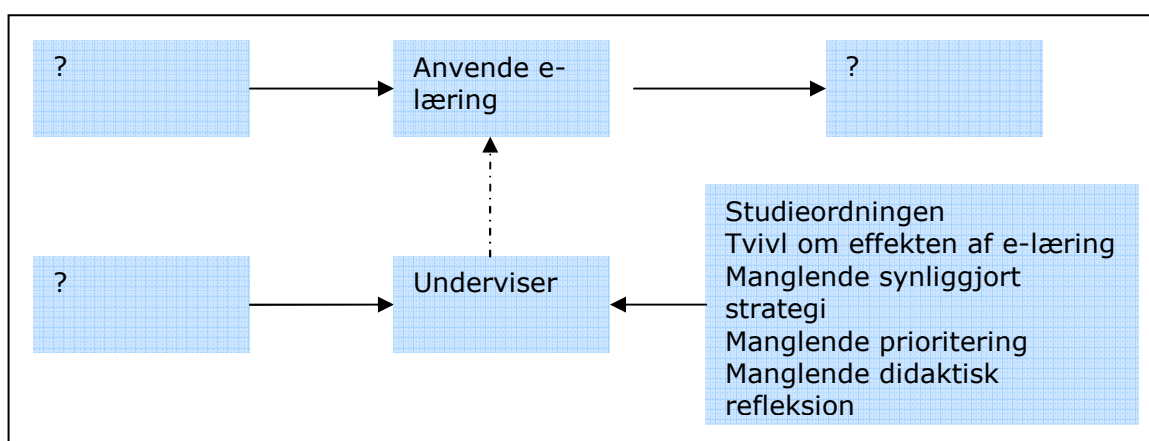
I spørgeskemaundersøgelsen italesatte underviserne den manglende sammenhæng mellem på den ene side de formelle krav, der lægges frem i studieordningen og på den anden side, de pædagogiske muligheder, der ligger indenfor e-læring. Det blev set som to adskilte verdener og kun gennem integration mellem studieordning/universitetspædagogik og e-læring kunne sidstnævnte blive meningsfuld.

De begrænsende studieordninger blev set som et resultat af manglende viden og erfaring med e-læring hos de personer, der har ansvaret for udarbejdelsen af disse og manglende synlighed af SDUs visioner for e-læring. Endelig pegede adjunkterne på, at der savnes dokumentation for e-læringens effekt, hvilket skaber tvivl om, hvorvidt det er ”tiden og besværet værd” (Ibid:9).

Lektorerne fandt, at e-læring ikke prioriteres særlig højt ude på studierne i den daglige praksis vedr. studieplanlægning og –administration. De fandt endvidere, at der var mangel på refleksion blandt underviserne ift. didaktiske spørgsmål, dvs. en manglende italesættelse af det pædagogiske aspekt i undervisningen.

Studielederne kom frem til ”at den manglende sammenhæng som dilemmaet beskrev og som underviserne gav udtryk for i undersøgelsen var falsk” (Ibid:13). Set ud fra studieledernes virkelighed, er studieordningerne ikke begrænsende og dagsordensættende. Der kan søges dispensation, studieordninger kan ændres, således at de ikke udgør en barriere for anvendelse af e-læring. Det betegnende udtryk ”studieordning” får således forskelligt indhold, hvor det hos studielederne opfattes som et fleksibelt dokument, mens det hos underviserne ses som et dokument, der lægger faste rammer for undervisningen. Dette illustrerer, hvordan virkeligheden italesættes forskelligt. Sandheden er kun sandhed ud fra et bestemt fortællerperspektiv. Aktantmodellen nedenfor gengiver således kun den virkelighed som italesættes af underviserne.

Figur 4.12 Aktantmodel – Studieordningens rammer



Kilde: Egen tilvirkning

4.1.4.4 Låst fast i systemet

Teknikken opleves af nogle undervisere som en modstander. I spørgeskemaundersøgelsen fremkom følgende udsagn, da der blev spurgt ind til visioner for anvendelse af e-læring:

Figur 4.13 De tekniske ressourcer¹⁶

- At f.eks. Blackboard kunne tilpasses mere fleksibelt til min undervisning – jeg føler mig til tider "låst fast" i systemet.
- Mere brugervenlig Blackboard.
- Stationære pc'er og projektorer i alle lokaler vil være en stor forbedring.
- Bedre funktionalitet og gennemskelighed af Blackboard.

Kilde: Den centrale e-læringsorganisation 2007:17

¹⁶ Figuren dækker alle respondenter, da det ikke har været muligt at udskille de udsagn, der måtte stamme fra respondenter fra Humaniora.

De betegnende udtryk markeret ovenfor kan tolkes med et betegnet indhold, hvor underviserne føler sig begrænset og styret i deres udfoldelser og føler sig fremmedgjort ift. den teknologi, der stilles til rådighed på arbejdspladsen. På den ene side må teknologien gerne være mere allestedsnærværende, men på den anden side skal teknologien tilpasse sig underviserne og ikke omvendt. Formodentligt spiller tidsfaktoren også ind her, idet underviserne gerne vil undgå tidsforbrug ifm. reservering og opstilling af udstyr. Derfor ønsket om fast udstyr i alle lokaler.

4.1.4.5 Ledelse og strategisk forankring

I analysen af det teknisk-organisatoriske læringsmiljø indgår også arbejdsdeling og således dimensionen ledelse – medarbejder. I spørgeskemaanalysen spørges der ind til ”Visioner for e-læring på universitetet”. Nedenfor gengives en række udsagn, der italesætter ledelsesaspektet og dermed også den strategiske forankring. Vigtige betegnende udtryk er markeret med blå. Det betegnede indhold af disse peger alle på behovet for klare signaler fra ledelsen. Der savnes rammer og retningslinjer for arbejdet med e-læring. Bag de betegnende udtryk ligger en dyb usikkerhed hos underviserne om, hvor organisationen er på vej hen.

Figur 4.14 Ledelsens beslutninger og strategier vedrørende e-læring¹⁷

- At det blev et **anerkendt fokusområde** – også ressourcemæssigt. Det er ikke i længden holdbart, at brugen af e-læring blot er lagt an på personligt engagement
- Der skal **fastsættes standarder** for hvad der **kræves** af undervisere mhp e-læring, og disse skal **indarbejdes i timenormen**.
- Gennemtænkning af forholdet mellem **krav** til trad. undervisning og e-ditto
- **Klare udmeldinger** fra ledelsen om, hvordan e-læring skal **prioriteres**
- Gerne mere i en art **strategisk** satsning

Kilde: Den centrale e-læringsorganisation 2007:17

Også i fokusgruppeinterviewene peges der på, at det er vigtigt, at ledelsen sender tydelige signaler og afsætter ressourcer. Ledelsens tildeling af ressourcer bliver et vigtigt *tegn*, der kan facilitere hele organisationens italesættelse og prioritering af anvendelse af e-læring og kompetenceudvikling i forhold dertil.

4.1.5 Muligheder i læringsmiljøet

Under fokusgruppeinterviewene blev deltagerne bedt om at komme med forslag til håndtering af de italesatte barrierer for kompetenceudvikling (Blok 2007:7-14). I bilag 7 ses en liste over alle forslag. Disse er samlet i 6 kategorier for at skabe overblik. Nedenfor gøres kort rede for hver af kategorierne:

¹⁷ Figuren dækker alle respondenter, da det ikke har været muligt at udskille de udsagn, der måtte stamme fra respondenter fra Humaniora.

Øget vidensdeling

Intern og ekstern vidensdeling opleves som en vigtig faktor i kompetenceudvikling. Der peges på erfa-grupper og på e-læringsorganisationen som ”opsamler” og formidler af viden.

Tildeling af ressourcer

Der skal etableres et normsystem for e-læring og der skal etableres puljer til udvikling af forløb.

Konsulentbistand

Det skal være muligt at hente praktisk og teknisk konsulentbistand ift. konkrete problemer.

Pædagogisk kompetenceudvikling

Der skal etableres obligatorisk efteruddannelse for alle undervisere indenfor e-læringspædagogik og emnet skal inddrages i MUS. Fokus på universitetspædagogik skal tillige øges gennem tildeling af merit og dermed prestige. Der skal tilbydes kurser, der kombinerer det tekniske og det pædagogiske. Disse skal tilrettelægges på institut- eller studieniveau og skræddersys til disses behov.

Synlig ledelse

SDUs visioner og strategier for e-læringsområdet skal synliggøres i organisationen, sådan at alle medarbejdere på alle niveauer bevæger sig i samme retning. Der skal endvidere informeres om mulighederne for at søge dispensation fra den gældende studieordning.

Det tekniske aspekt

Der var ønske om etablering af central helpdesk, let tilgængelige vejledninger, der kombinerer det pædagogiske og tekniske samt tuning af Blackboard til en mere intuitiv opbygning, der fremmer nysgerrighed og lyst til at udforske.

De fremkomne forslag vedrører især øget fokus på e-læringspædagogik. Samtidig ses et tydeligt behov for at se gode eksempler og udnytte den eksisterende viden. Dette er tiltag, der kan medvirke til at udfylde *Hjælper* siden af de aktantmodeller, der blev præsenteret ovenfor. Især kolleger opfattes som kompetente *hjælpere*.

Forslagene sætter endvidere det lokale og løsning af aktuelle problemer i centrum. Ledelsen må tage rollen som *Giver*, der tydeliggør mål og retning for organisationen samt tildeler ressourcer, der muliggør opfyldelsen af målsætningerne. Derefter kan *modtager* og projektaksen italesættes i organisationen. På denne måde vil der kunne skabes meningsfulde fortællinger om anvendelsen af e-læring på SDU. I dag er det fortællingen om *At få tiden til at slå til*, se side 37, der dominerer, fordi det er en hel og dermed meningsfuld fortælling.

4.2 Det socio-kulturelle læringsmiljø

I det socio-kulturelle læringsmiljø er der fokus på, hvordan arbejdspladsens forskellige fællesskaber kan udgøre arenaer for kompetenceudvikling af medarbejderne. Jørgensen et al. skelner mellem 3 forskellige fællesskaber, nemlig arbejds-, politiske og kulturelle fællesskaber ud fra den tankegang, at ”Fællesskaberne rummer vidt forskellige muligheder for læring hvad angår læringens ’retning’ og indhold, afhængig af de rationaler, der binder fællesskaberne sammen” (Jørgensen et al. 2002:24).

4.2.1 Arbejdsfællesskaber

Arbejdsfællesskaber kan opstå hos medarbejdere, der samarbejder om udførelsen af arbejdsopgaver. De sættes således i værk pga. den formelle organisation, der har bragt dem sammen, men arbejdsfællesskaber er ikke lig den formelle organisation. Der skal meningsfuldhed og relationer til: ”Dannelse af arbejdsfællesskaber og læring afhænger af, i hvilken udstrækning medarbejdernes oplever en fælles mening med arbejdet og via nærhed og identifikation udvikler personlige relationer” (Jørgensen et al. 2002:24). Da spørgeskemaundersøgelsen og fokusgruppeinterviewene er gennemført på tværs af fakulteterne, er der ikke produceret data, der kan fortælle om eksistensen af arbejdsfællesskaber på SDU. Her vil det være formålstjenligt at foretage undersøgelser på studie- og/eller institutniveau, hvor det daglige samarbejde sker.

Dog peger det eksisterende datamateriale på, at man på et overordnet plan identificerer sig med medarbejdere, der hører hjemme i samme ”medarbejderkategori”, uanset hvilket fakultet denne medarbejder måtte tilhøre. Der er stor respekt omkring andres faglighed på SDU. Som videnskabelig medarbejder kender og anerkender man det arbejde, der ligger i at holde sig ajour med og videreudvikle fagområder. Man oplever det som særdeles meningsfuldt. Man fæster således også stor lid til kolleger og videnskabeligt personale på andre institutioner. Dette viser sig i de forslag, der er fremkommet om øget vidensspredning, gode eksempler og lokale erfa-grupper, se side 40.

”Læring i arbejdsfællesskabet handler primært om [at] blive dygtigere og mere effektiv og kvalificeret i sit job i overensstemmelse med arbejdsfællesskabets fælles kriterier for godt arbejde” (Ibid:25). Og hvad er da *arbejdsfællesskabets fælles kriterier*? Som videnskabelig medarbejder er det især forskningsprojekter og publiceringer, der giver prestige. Dette er det kvalificerende arbejde. Hvorimod der først nu er en begyndende opmærksomhed på den pædagogiske udvikling ift. undervisningsdelen, jævnfør Hildebrandt (Bach 2005) og Ejersbo¹⁸.

Når det drejer sig om undervisningsdelen af det videnskabelige personales arbejdsindhold, er arbejdet ”normalt indrettet med henblik på effektiv udførelse af givne arbejdsopgaver og ikke på refleksion, erfaringsudveksling og eksperimenteren” (Jørgensen et al. 2002:25). Der er således fare for, at dette reelt bliver dequalificerende læring, da der ikke er overskud til nytænkning og udvikling, men blot overlevelse jf. fortællingen om tid, se side 37. Her er det vigtigt at udnytte den lydhørhed og den vilje til at lære af hinanden, som medlemmerne af det overordnede arbejdsfællesskab, det videnskabelige personale, viser hinanden.

4.2.2 Politiske fællesskaber

Politiske fællesskaber handler om magtstrukturer, om spændingsforholdet mellem ledelse og medarbejdere, hvorfra der springer en politisk dynamik. ”Læring i forhold til dette rationale handler bl.a. om at lære solidaritet og kollektiv handling og at lære fællesskabets normer og sprog” (Jørgensen et al. 2002:26). Som vi så ovenfor centrerer fællesskabets normer og sprog på SDU sig om tildeling af ressourcer.

Det faktum, at der tildeles ressourcer til hver af de opgaver, en videnskabelig medarbejder skal løse, betyder at medarbejderne sætter ressourcer lig prioritering og udførelse. Opgaver, der ikke er ressourcensatte, løses ikke: ”Hvis man ville undervisningsudvikling har

¹⁸ Interview med Chefkonsulent og afdelingschef for HR Udvikling Jakob Ejersbo.

man således valget mellem at benytte forskningstiden eller at benytte fritiden, hvilket begge dele er utilfredsstillende”, fortæller en adjunkt under fokusgruppeinterviewet (Blok 2007:8). ”Læring handler i forhold til det politiske rationale også om at undgå udbynting og undertrykkelse, at lære at gøre modstand” (Jørgensen et al. 2002:26).

4.2.3 Kulturelle fællesskaber

Foruden arbejds- og politiske fællesskaber er der også på en arbejdsplads fællesskaber, der bindes sammen på et kulturelt grundlag:

”*Kulturelle fællesskaber* dannes på grundlag af fælles værdier, normer og forestillinger, som knytter grupper sammen på arbejdspladsen. Det kulturelle er forudsætningen for en umiddelbar indbyrdes forståelse inden for en medarbejdergruppe – på grundlag af fælles sprog, værdier, normer og opfattelser af omverdenen og en fælles identitet” (Jørgensen et al. 2002:26). De fem fakulteter på SDU udgør sådanne kulturelle fællesskaber hver især. Der er på hvert fakultet stærke traditioner, der holdes i hævd. Hver videnskab har sit særpræg og har rod i ganske forskellige værdier. Der er forskelle i syn på verden, mennesket og viden, på sandhed og virkelighed.

”Det kulturelle virker således både integrerende, skaber oplevelse af fællesskab og er samtidig et konfliktfelt, hvor forskellige (sub-) kulturer mødes” (Ibid:26). De store forskelle, i den måde virkeligheden italesættes på på de forskellige fakulteter, er i sig selv medvirkende til at skabe menings- og forståelseskløfter.

Det kulturelle kan udgøre en ressource for medarbejderens læring, idet et givent kulturelt fællesskab hviler på ”myter og fortællinger som grundlag for dagdrømme, fantasier og kulturelle modbilleder, som omtolker realiteterne på arbejdspladsen. Når sådanne modbilleder bliver forbundet med konkrete handlingsmuligheder, kan de danne grundlag for læreprocesser, hvor medarbejderne selv er subjekt for forandringer” (Ibid:27). Dog er det vigtigt at være opmærksom på, at det ikke er let for en kultur at se kritisk og reflekterende på sig selv, jf. Bruners fremhævelse af vores ”vanebundne” eller ”automatiserede” konstruktion af fortællinger (Bruner 1998:226). Ofte er der brug for en ”outsider”, en ”forstyrer”, der kan bringe kulturen ud af sine vante forestillinger og netop bringe disse modbilleder i spil.

4.3 Sammenfatning

Vi har i dette kapitel set på rammerne for undervisernes kompetenceudvikling på SDU qua det teknisk-organisatoriske læringsmiljø og det socio-kulturelle læringsmiljø. Der var fokus på undervisernes italesættelse af disse rammer som barrierer og muligheder for kompetenceudvikling og anvendelse af e-læring. Fortællingerne udspandt sig om især 3 aspekter, nemlig tid og tildeling af ressourcer, manglende viden og didaktisk refleksion og studieordningernes begrænsende effekt.

Flere organisatoriske indsatsområder kræver ledelsens opmærksomhed, fordi disse indsatsområder udgør alvorlige barrierer i den virkelighed, undervisernes italesætter. Det handler dels om, at ledelsen må signalere, at kompetenceudvikling ift. e-læring er en opgave, der skal prioriteres og løses. De signaler, som underviserne efterspørger, er tildeling af tid og midler, en model for konvertering af konfrontationstimer til e-læringsforløb, in-

formation om og procedure for ændring af studieordninger, så disse åbner for anvendelsen af e-læring samt formaliseret og organiseret kompetenceudvikling ift. e-læringspædagogik.

Efterfølgende blev der præsenteret en skitse over de fællesskaber, der eksisterer på SDU og der blev peget på, at disse fællesskaber i høj grad medvirker til at sætte dagsordenen og tale sandheden frem ud fra det enkelte fællesskabs værdier og holdninger. Et fællesskab er derfor i høj grad lig med en virkelighed, der leves og fortælles af medlemmerne af det pågældende fællesskab. Dette forklarer endvidere, hvorfor det er vanskeligt at iværksætte kompetenceudvikling og udbrede anvendelsen af e-læring blandt underviserne. Det skal opleves som meningsfuldt, og der skal vægtige incitamenter til, hvis man skal ændre sin fortælling om, hvordan virkeligheden ser ud.

Der er et paradigmeskifte i gang fra fokus på forskning til fokus på udvikling af universitetspædagogik, herunder e-læringspædagogik, se side 33. Dette paradigmeskifte sætter bevægelse i opfattelsen af meningsfuldhed i organisationen både på den ydre og den indre side. De etablerede fortællinger om, hvad der er vigtige domæner for kompetenceudvikling møder modstand og kan potentielt set efterlade organisationen og de enkelte individer i et tomrum.

Underviserne føler, at de etablerede fortællinger ikke slår til og at det, der oplevedes som et vigtigt domæne i går, nu ikke længere er meningsfuldt på samme måde. Her dannes et krydsfelt mellem grupper af medarbejdere, der fastholder de gamle fortællinger og grupper af medarbejdere, der taler muligheder frem i nye fortællinger med nye domæner som aktanter. Midt i dette krydsfelt befinder ledelsen sig. Ledelsen må sende klare signaler og formidle deres forventninger på en synlig og tydelig måde for at bringe organisationen ud af det oplevede tomrum i krydsfeltet mellem gamle, endnu ikke forkastede fortællinger og nye fortællinger, der spirer frem.

Man kan sige, at den sproglige dimension, fortællingerne, kommer til at spille en stor rolle for både forandringskompetencen og den sociale kompetence i kompetencematrixen. De gamle fortællinger blokerer for forandringskompetencen og fastholder status quo. Men gode eksempler fra og videndeling med kolleger kan ses som en mulig nøgle til kompetenceudvikling. Dvs. relationerne, de sociale kompetencer, må udnyttes som indgang til aktivering af forandringskompetencen og udfyldelse af den faglige kompetence, hvor der allerede er udtrykt behov for viden om e-lærings-pædagogik.

Figur 4.15 Muligheder og barrierer for kompetenceudvikling på SDU

Kompetence i bredden Kompetence i dybden	Faglige kompetencer	Forandringskompetencer	Sociale kompetencer
Handleplan	Kompetenceudviklingsbehov: E-læringspædagogik	Opretholdelse af status quo. Fortællingen <i>At få tiden til at slå til</i> dominerer.	Videndeling med kolleger. Gode eksempler. Italesætte muligheder.
Kundskabsplan/ refleksivt plan			
Selv-/meningsplan			

Kilde: Egen tilvirkning pba. Jensen 2002:40.

Dette kapitel har bevæget sig på det kollektive plan i organisationen. Her er der blevet identificeret stærke fortællinger hos underviserne, der udgør barrierer for kompetenceudvikling, fordi disse fortællinger i høj grad fungerer som beskyttelse af underviserne ift. håndtering af en hverdag, der opleves som presset. I næste kapitel er det individniveauet, der er i fokus. Hvilke historier fortælles af de 4 undervisere med hvem, der er blevet udført åbne, individuelle interviews? Hvordan ser deres virkelighed ud ift. oplevelsen af meningsfuldhed, anvendelsen af e-læring og kompetenceudvikling?

5 Det livshistoriske læringsforløb

Det sidste element i modellen *Læring på arbejdspladsen* er det livshistoriske læringsforløb. I dette kapitel beskrives kort, hvad der ligger i begrebet ifølge Jørgensen et al. (2002) og hvordan begrebet anvendes i dette projekt. Herefter præsenteres og analyseres de fire interviews.

Med begrebet livshistoriske læringsforløb ønsker Jørgensen et al. at sætte fokus på, at læring ikke sker i et vakuum. Den lærende er ikke et ubeskrevet blad, men bringer sine erfaringer med sig ind i læringen.

Medarbejderens sociale baggrund er vigtig for forståelsen af, hvordan medarbejderen tænker og handler, ligesom den har betydning for, ”hvordan den enkelte udvikler sin identitet og sin livshistorie i et aktivt samspil med det sociale miljø” (Jørgensen et al. 2002:28). Hertil kommer de erfaringer, der er gjort ifm. skolegang og uddannelse, som vil influere på medarbejderens holdning og motivation ift. det at uddanne sig. Også arbejdslivet præger individet, og den måde vedkommende møder nye læringsmuligheder på. Medarbejderen udvikler en arbejds- og fagidentitet i sin forholden sig til jobbet og i processen med at skabe mening med det. Medarbejderne ”forstår sig selv gennem interaktionen med kolleger og ledere, med redskaber og produkter og gennem den betydning, de tillægger arbejdet (Ibid).

Indsigt i medarbejderens livshistoriske læringsforløb giver mulighed for at tilrettelægge læringsaktiviteter på en sådan måde, at disse forankres i medarbejderens hidtidige livsforløb, men også giver mulighed for at udvikle nye livsperspektiver i en livslang læreproces.

I dette projekt er der fokus på undervisernes livsforløb, som det konstrueres under de åbne interviews med dette projekts forfatter. Den temaramme, der er opstillet for interviewene¹⁹, udgør fokuspunkterne for undervisernes fortællinger. Der tages udgangspunkt i temaerne ”din baggrund” og ”hverdagen på SDU” i håbet om, at få interviewpersonerne til at italesætte domæner, der er vigtige for dem selv og domæner som de oplever, at omgivelserne anerkender. Herefter sættes e-læring i centrum for samtalen for at identificere muligheder ift. anvendelse af e-læring. I sidste del af temarammen er det kompetenceudvikling i form af behov, tidligere erfaringer og præferencer, der er sat på dagsordenen.

5.1 Fire unikke fortællinger

I de fire åbne interviews, jeg foretog i april 2008, har jeg været med til at konstruere fire unikke fortællinger. I det følgende præsenteres og analyseres disse fortællinger (jf. analysemodellen på side 17) med det formål at give et indblik i de fire underviseres livsverden.

5.1.1 Dialogen i centrum

FS er studieleder, underviser og forsker og har undervist i 20 år. FSs fortællinger er meget forankret i det daglige, i hverdagen på studiet. Udvælgelsen af denne nære genstand for

¹⁹ Se bilag 2.

fortællingerne betyder samtidig en afstandtagen fra det mere generelle, overordnede universitetsniveau. Dette niveau italesættes ikke og må derfor tolkes som værende ikke betydningsfuldt ift. dagligdagen, anvendelse af e-læring og kompetenceudvikling. Et vigtigt domæne for FS er dialogbaseret kommunikation. Den personlige kontakt til og vejledning af studerende er noget af det mest betydningsfulde. Det kommer til udtryk gennem FS's sprogbrug, hvor betegnende udtryk, der har med kommunikation og relationer at gøre anvendes hyppigt, se markeringerne med blå nedenfor.

Flere af de uddannelser som vi tilbyder, det er noget, som jeg selv har designet, og gennem de sidste 10 til 15 år har stået som opfinder og udvikler af. Og det hele tiden at udvikle og skabe nye uddannelser, nye rammer for virksomhedskommunikation, det er sådan stadigvæk mit helt store mål. Så elsker jeg at undervise og vejlede og **den direkte kontakt** med de studerende. E-kontakten til dem synes jeg er kedelig. Altså det er en nødvendig del af jobbet, der skal overstås. **Jeg vil helst face to face mødet.**
(Fra interviewet med FS)

Det er også den dialogbaserede kommunikation, FS italesætter ift. e-læring. FS vil gerne væk fra den ”passive læring”, der er resultatet af, at underviseren lægger sine PowerPoints i Blackboard. FS ser hos de studerende en tendens til at anvende disse uden refleksion. FS vil gerne, at de studerende lærer gennem aktiv deltagelse og dialog med hinanden og underviseren. Fra et domæne, der opleves som særdeles betydningsfuldt, udspringer et aktuelt og konkret problem: Hvordan får man de studerende til at deltage i diskussionsfora i Blackboard? Hvordan får man de studerende til at dele viden og acceptere viden produceret af andre studerende? Hvad skal være underviserens rolle? Hvordan undgår underviseren at dominere og fremtræde som altvidende?

Altså i det hele taget den mere, **dialogiske** del af e-læring. Det er den del, vi gerne vil videre med, så det ikke kun bliver et medium til at underviserne kan videregive beskeder, materialer med.
(Fra interviewet med FS)

Fortællinger om, hvordan man på studiet henter hjælp hos kolleger lige nu og her, når man oplever et behov og står overfor et problem, forankrer kompetenceudvikling i det nære, det daglige, det konkrete og det lokale. Der fortælles en historie om et fællesskab, hvor man støtter hinanden. Det kommer i praksis til udtryk i, at FS anvender e-læring i form af forløb og aktiviteter, der er afprøvet af kolleger, der har fortalt, at det virker. ”Det er et spørgsmål om at finde den **nærmest mulige kollega**, som jeg tror, der har den viden, jeg har brug for” (Fra interviewet med FS).

I forhold til e-læring, ved jeg ikke, hvor typisk, jeg er på det område. Men jeg er nok sådan typisk i forhold til hele it feltet. I det øjeblik noget er afprøvet sådan i passende omfang, så det ser ud til at virke og kan gøre funktion, så benytter jeg det. Jeg har, som person, intet behov for at være den første til at **afprøve og eksperimentere** med tingene nødvendigvis. Men altså så, når det er sådan lidt **etableret**, så er jeg med.
(Fra interviewet med FS)

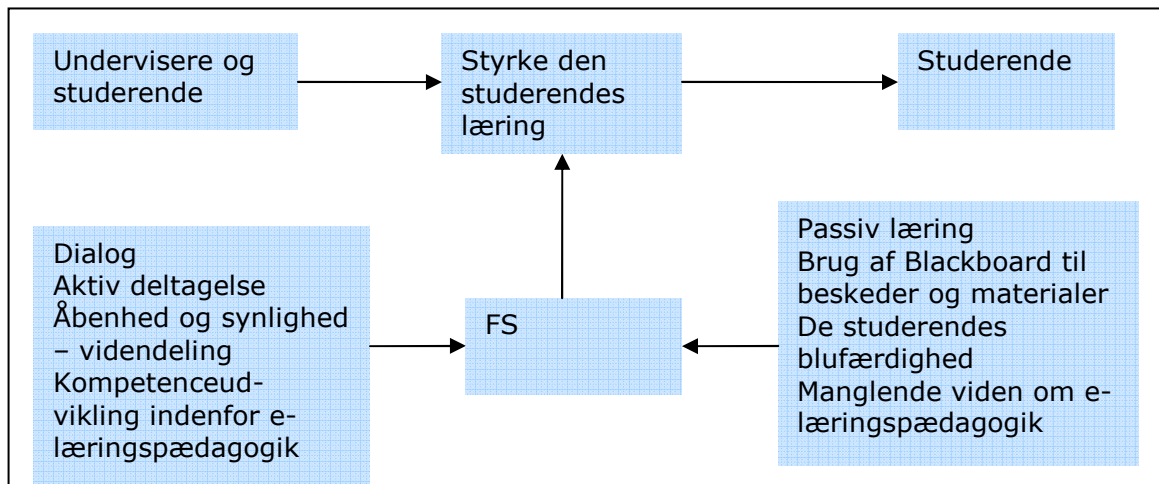
De betegnende udtryk markeret ovenfor giver vigtig indsigt i FSs selvfortælling og forudsætninger for at deltage i kompetenceudvikling. FS kan ikke forbinde afprøvning og eksperimenteren med sin identitet, men ser derimod etablerede forløb som meningsfulde. Dermed bliver videndeling med kolleger en vigtig komponent.

Der afholdes desuden 2-3 møder/temadage pr. semester på studiet, hvor der indhentes ekspertise udefra om faglige og pædagogiske emner. Deltagere er undervisere på studiet. I FSs fortælling om ønskede kompetenceudviklingsaktiviteter anvendes betegnende udtryk, hvis indhold peger mod det lokale og konkrete og væk fra aktiviteter på det mere generelle plan:

Ja, sådan kurser, workshopagtigt, vil jeg i udgangspunktet tro, er udmærket, og så med mulighed for at kunne supplere det med individuel support. Så egentlig alle formerne. Og så for vores tilfælde ville det være mest interessant at gøre det **uddannelsesspecifikt**. Hvis du f.eks. lavede et kursus eller en workshop specifikt for vores undervisere på [studiet], fordi at vi så kan **relatere det til vores fag** hele tiden og vores **fælles problemstillinger**. Hvordan vi her kan få det integreret i endnu højere grad.
(Fra interviewet med FS)

Sætter vi den overordnede fortælling, der blev konstrueret under interviewet med FS, ind i aktantmodellen, træder denne virkelighed frem:

Figur 5.1 Læring gennem dialog



Kilde: Egen tilvirkning

Det mest meningsfulde projekt for FS er at styrke de studerendes læring. En modstander er her den eksisterende brug af Blackboard til envejskommunikation. FS ønsker kompetenceudvikling indenfor e-læringspædagogik, således at han bliver i stand til at designe og gennemføre dialogbaserede forløb, der fremmer videndeling og aktiv deltagelse. FS's præferencer for kompetenceudvikling kan sammenfattes således:

- Det skal være forankret i konkret oplevede problemer.
- Det skal være målrettet studiet.

- Det kan være både kurser, workshops, temadag, sparring osv.
- Det skal hænge sammen med det stigende fokus på at sætte den lærende i centrum.

5.1.2 Forene det nødvendige og det sjove

MA har været ansat på SDU i forskellige jobs og er nu blevet fastansat som lektor. De fortællinger, der konstrueres under interviewet tager i høj grad udgangspunkt i Blackboard og de forskellige funktioner, der er tilgængelige her. Dette skyldes først og fremmest MA's interesse i det it tekniske aspekt. MA har været og er stadig meget optaget af, hvordan man præsenterer fagligt stof på nettet. Bl.a. samarbejder han med en filosof om udgivelsen af et filosofisk musiktidsskrift på nettet. Det, der optager MA, er, hvordan man får præsenteret fagligt stof:

På en måde som ikke bare er en oversættelse af det trykte medium. Men som sådan set er lavet direkte til computeren. Og det, der er svært, det er jo samtidig at gøre det ligeså, hvad skal vi sige, holdbart som det trykte. Altså f.eks. hvis jeg vil have **al information inden for samme skærbillede**, så er jeg nødt til at arbejde med nogle **pop up vinduer**, hvor man f.eks. kan klikke på henvisninger og så kommer den fulde henvisning op. Og det fungerer udmærket, men for brugeren kan det være et problem at bevare det bagefter. Så en eller anden form for **pdf løsning** er nok nødvendig under alle omstændigheder, som et supplement i alt fald. Sådan så man skelner mellem selve oplevelsen af at bruge mediet og så, hvad skal vi sige, bevarelsen af det, eller arkiveringen af det. Og nu det her musiktidsskrift, der kan man sige det nødvendiggør sådan set en **computerløsning fordi det er multimedie**. Der er en **player lagt ind**, der er både musik og video.
(Fra interviewet med MA)

MA italesætter sin hverdag som meget hektisk pga. et komprimeret undervisningsforløb. Udtrykkene, markeret med blå i citatet nedenfor, viser, at MA kæmper for en opdeling af hverdagen i arbejdstid og fritid; men at dette tit er en forgæves kamp, fordi fritiden opsluges af arbejde. MA synes, der er mange spændende funktioner i Blackboard, som han gerne ville afprøve i undervisningen, bl.a. eksamens- og opgavefunktioner samt multiple-choice tests, men føler ikke, at han har haft tid til det. Derudover vil han gerne have mulighed for at gøre kompendier tilgængelig elektronisk.

Så det vil sige, der bliver meget overarbejde, hvor jeg sådan set har haft en fuld arbejdsdag, og hvor jeg alligevel sidder og skal forberede undervisning. Og så spørger jeg mig selv, hvorfor gør jeg egentlig det? Jeg har haft en fuld arbejdsdag, altså. Og man kan sige, det er måske et af de specielle vilkår ved universitetet, det der med at **skellet mellem arbejde og ikke arbejde er nærmest usynligt**, det er udvisket. Men i perioder, hvor jeg ikke har så meget **pres på**, så fungerer det udmærket. Altså så er der ikke det problem.
(Fra interviewet med MA)

MA skelner mellem det nødvendige og det meningsfulde ift. sin hverdag på SDU. Det nødvendige er de opgaver, instituttet ser som vigtige domæner, og det fremgår af

nedenstående citat, at der ikke er sammenfald mellem disse og det domæne, som MA selv finder mest meningsfuldt:

Og **det nødvendige**, det er selvfølgelig undervisning og de ting, som jeg bliver bedt om at gøre fra instituttet. Og det er ikke fordi, jeg ikke synes det er meningsfuldt. Jeg kan godt lide at undervise. Og jeg synes også, jeg lærer noget af det, jeg underviser i. Men nogle af de opgaver, som jeg så også får fra instituttet, har blandt andet været relateret til min web viden. Jeg er blandt andet blevet bedt om at overvåge vores egne sider på SDU web og kan gå ind og opdatere og forbedre dem og sådan noget. Plus andre sådan **lignende opgave**, og det er jo alle sammen nødvendige ting. Men **det som jeg egentlig allerhelst ville**, det var selvfølgelig at sidde og skrive noget om de ting, som jeg er specialiseret indenfor. Altså inden for mit eget fag, religionshistorie, nogle specielle områder, som jeg er specialiseret i. Og det er der ekstremt lidt tid til.
(Fra interviewet med MA)

MA efterlyser en diskussion ”om forholdet mellem e-læring og normer for undervisningstiden” for ”når det **ikke er et krav** og når det **ikke er nødvendigt**, så spørger man sig selv, hvorfor skulle jeg bruge tid på det, når der er **så lidt tid** i forvejen” (Fra interviewet med MA).

Også ift. kompetenceudvikling anlægger MA en it teknisk vinkel, som de betegnende udtryk nedenfor illustrerer. Det, der skal læres, er de endnu ukendte redskaber i Blackboard, og måden, det helst skal ske på, er via guidning og hjælpefunktion direkte i e-læringsplatformen:

I forhold til e-læring, er det jo ikke noget med at sidde og kode. Der er det jo bare at bruge de **redskaber**, der nu er. Sætte sig ind i redskaberne. Så der er det vigtigste sådan set, at de programmer man bruger, de platforme man bruger, at de er så **indlysende, så intuitive**, så man kan finde ud af at bruge dem, eller at der er **tilgængelig hjælp**, som ikke er alt for langt væk og som ikke er alt for svær at forstå osv. Det er jo sådan set det, der er kravet til de her redskaber.
(Fra interviewet med MA)

MA deltager også gerne i workshops ”Simpelthen igen for at spare tid. Altså hvis der er en eller anden lærer, der ligesom har fundet ud af, hvordan kan vi præsentere det her på en overskuelig måde, så er det klart, så er det nyttigt for mig” (Fra interviewet med MA). Workshops skal dog omhandle redskaber, der er *nyttige og vigtige* ift. undervisningen.

For os der skal det jo være i den grad **knyttet til undervisningen og undervisningsbehov**. Fordi, vi kan da godt se, at det kunne være enormt sjovt at gøre dit og gøre dat, men det er der bare ikke tid til eller overskud til, så det skal være tæt forbundet med undervisningen og de behov, der er der.
(Fra interviewet med MA)

I første halvdel af interviewet fylder det oplevede tidspres meget for MA, men efterhånden som samtalen om kompetenceudvikling og e-læring, her især i form af afprøvning af funktioner i Blackboard udfolder sig, begynder MA at tale muligheder frem:

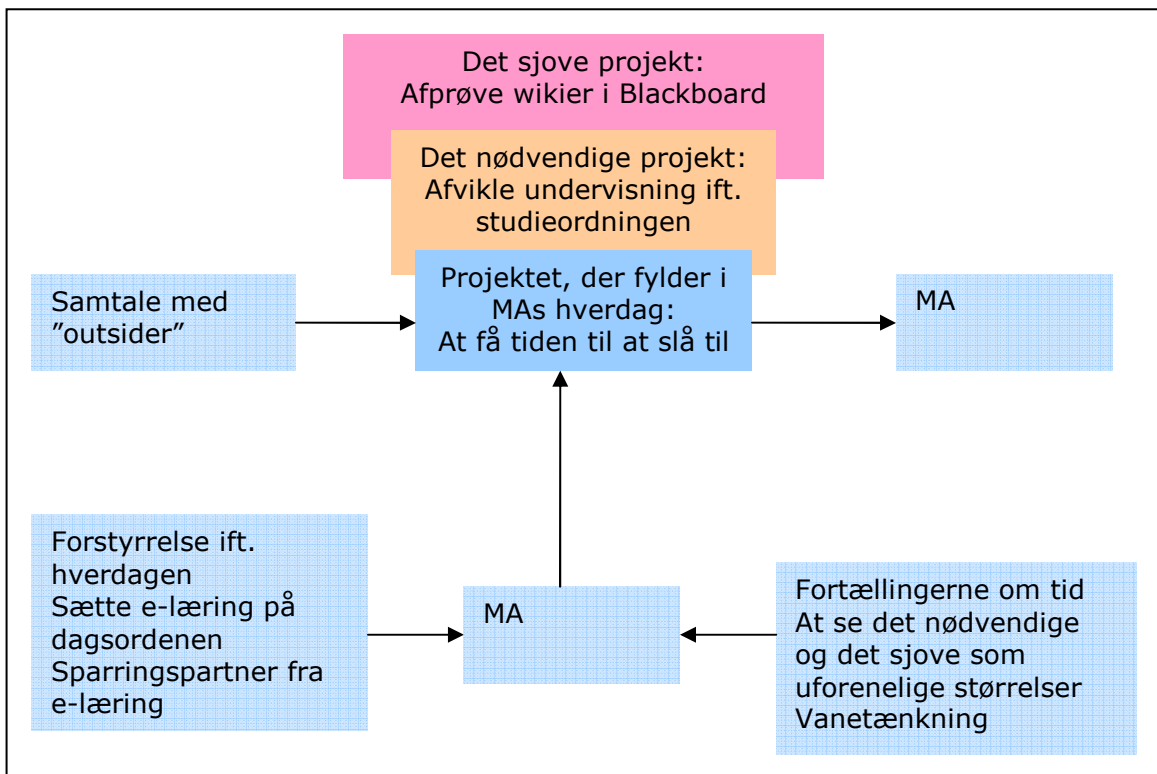
MA: Altså jeg...I morges kom jeg til at tænke på tilfældigt...de der wikis, man kunne jo godt på et enkelt kursus lave en wiki, hvor man, hvor alle studerende kunne gå ind og skrive om nogle emner. Øhm. (Pause) Men jeg kan ikke rigtig lige greje, hvordan det skulle gøres i forhold til. Altså så skulle det være en slags opgave nærmest. Så skulle man lave det som en opgave. Man kunne f.eks. lave det som holdopgaver. Dele dem op i nogle grupper. Hver gruppe skulle lave deres egen wiki om et eller andet emne.

I: Ja, dels kan man... i en wiki er det meget let at lave nye sider og f.eks. sige, du har en forside med links til de forskellige sider. Afhængig af hvor meget grupperne skal skrive, så kan de få en side i en wiki, eller de kan få hver sin wiki. Det er meget nemt at lave.

MA: Det tror jeg, jeg vil. For altså jeg har et kursus, hvor eksamensformen hedder kursusdeltagelse og et oplæg. Og hvis holdene er meget store, så fungerer det med oplæggene ikke, for det er der simpelthen ikke tid til i undervisningen. Så derfor gør vi det, at vi inddeler dem i grupper og så laver de skriftlige opgaver. Og de der skriftlige opgaver, ja altså, jeg synes de er tidskrævende for mig også. Så der kunne jeg godt finde på at sætte dem til at lave en wiki i grupper i stedet for om et emne. Det, det tror jeg faktisk. Det var faktisk en meget god ide. Altså til gruppearbejde. (Fra interviewet med MA)

I interviewet med MA bliver det tydeligt, at han føler sig splittet mellem sin interesse for det it tekniske/de mange funktioner i Blackboard og sin oplevelse af manglende tid til at afprøve disse.

Via samtalen får han dog talt en sammenhæng frem mellem sin interesse for it og det *nødvendige* i form af holdopgaver, der skal afvikles. Tingene falder dermed på plads og giver mening ift. den altoverskyggende fortælling hos MA om at få tiden til at slå til. MA italesætter dermed denne nye virkelighed, hvor de forskellige modstridende projekter kombineres til en meningsfuld enhed, der kan danne afsæt for kompetenceudvikling. Her tales jeg ind som en vigtig medspiller ift. at igangsætte projektet og sikre de studerendes deltagelse:

Figur 5.2 Tale muligheder frem

Kilde: Egen tilvirkning

5.1.3 Franskfagets overlevelse

PK er lektor og har været ansat på SDU i 20 år og er i dag fagleder for fransk. Han har beskæftiget sig med fransk, sproglig databehandling og maskinstøttet oversættelse. PK har deltaget i mange projekter om datalingvistik og betegner sig selv som værende ”vokset op med computere”. Han har i dag forladt det forskningsområde, fordi siger han: ”Andre er bedre end mig, så jeg er gået over til mit andet ben, som er fransk”.

PK er interesseret i at anvende computere generelt. I 94-95, før der var noget, der hed internet, skrev PK et indlæg om, at man burde gøre noget mere ved e-læring. I 97-98 begyndte han at bruge netsider til de studerende med opgaver, løsningsforslag og lektionsplaner. I 2000 holdt PK kurser for kolleger for at videndele sine erfaringer med brugen af netsider og ”vise lyset til nogle af mine kolleger”. ”Det kom der ikke meget ud af”, fortæller han. PK etablerede også en netside med links til franske hjemmesider, som han betegner som noget ganske unikt.

På spørgsmålet om, hvilke arbejdsopgaver han har og hvad han prioriterer højest, svarer PK:

Den hellige treenighed: undervisning, forskning og administration. Jeg prioriterer undervisning og forskning højest. Jeg har brugt tid på...har ikke været uegennyttig...har brugt tid på at få mine kolleger til at bruge sådan nogen ting. **Men jeg får ingen roser for det ift. forskning.** F.eks. fransk ordbog på CD-rom. Der har jeg ofret mange timer på at få kollegerne til at anvende det. Ligesom jeg har forsøgt at få dem til at anvende hjemmesider. **Men det er ikke noget, der giver merit.**
(Fra interviewet med PK)

I gengivelsen ovenfor finder vi, i de markerede betegnende udtryk, igen dilemmaet mellem pædagogisk udvikling i form af videndeling, der ikke giver merit, og forskning, der gør. Udtrykkene kan fortolkes som ærgrelse over, at et domæne PK opfatter som vigtigt, nemlig videndeling med kolleger, ikke opfattes som vigtigt af organisationen. Overfor denne hellige treenighed, står e-læring som redskab:

E-læring er **ikke noget guddommeligt eller mytisk.** Det er et **hjælpemiddel på linje med ordbøger.** Et redskab, der letter kommunikation og dialog på tværs af tid og sted. Så de barrierer, der er pga. tid og sted kan overvindes ved at bruge e-læring.
(Fra interviewet med PK)

PK taler her e-læring ind som et fænomen, der kan støtte undervisning. De anvendte betegnende udtryk viser, at PK ikke opfatter e-læring som noget ekstra og uvedkommende. PK anlægger en meget pragmatisk vinkel; e-læring skal anvendes til at fremme vigtige mål, men er ikke i sig selv en åbenbaring:

Min kongstanke med e-læring er jo, at det er et af de områder, hvor det her **universitet kan gøre sig synlig.** Det her universitet har ingen særlige excellenceområder indenfor forskning eller undervisning. E-læring kan være godt, også med den struktur universitet har i dag med 5-6 forskellige campi, ift. fransk og mange andre fag. **Universitet må komme til de studerende i dag.** Du har 4 studerende her, 3 studerende der og 5 et andet sted – for lidt til at oprette et hold. Men hvis man nu samler dem via e-læring, så kunne man **opretholde fagviften og bevare fag, der ellers ville være for små.**
...
Det er i den forbindelse, jeg har set fransk, hvis der sidder få studerende rundt omkring, der kan samles til at blive nok. Kritisk masse....Hvis nu hver studerende sad ved en pc og kunne deltage i undervisningen hjemmefra via Adobe Connect.
(Fra interviewet med PK)

PK har mødt en del skepsis fra kolleger og mangler opbakning fra ledelsen ift. dette projekt: ”Der synes jeg egentlig den organisation man har i form af ledelsen har været for lidt modtagelig over for perspektiverne i det” (Fra interviewet med PK). PK oplever, at den øverste ledelse gerne vil støtte anvendelsen af e-læring, men at det er sværere at overtale det næste ledelseslag. Det er dog vigtigt for PK at tænke videre end blot at lægge opgaver og materialer ud via Blackboard, da han ser dette som en passiv måde at lære på. PK er begyndt at eksperimentere med podcasting og laver bl.a. lydfiler, som han lægger i

Blackboard til de studerende. Anvendes et videokonferencesystem er der mulighed for dialog mellem deltagerne, således at de studerende kan stille spørgsmål, når der er behov for det.

Om behovet for kompetenceudvikling siger PK: ”Lige nu og her kan jeg nogenlunde klare mig. På et lidt håndværksmæssigt niveau. Det er langt fra det mest avancerede, som man kunne lave” (Fra interviewet med PK). PK har dog en række forslag til kompetenceudvikling på SDU:

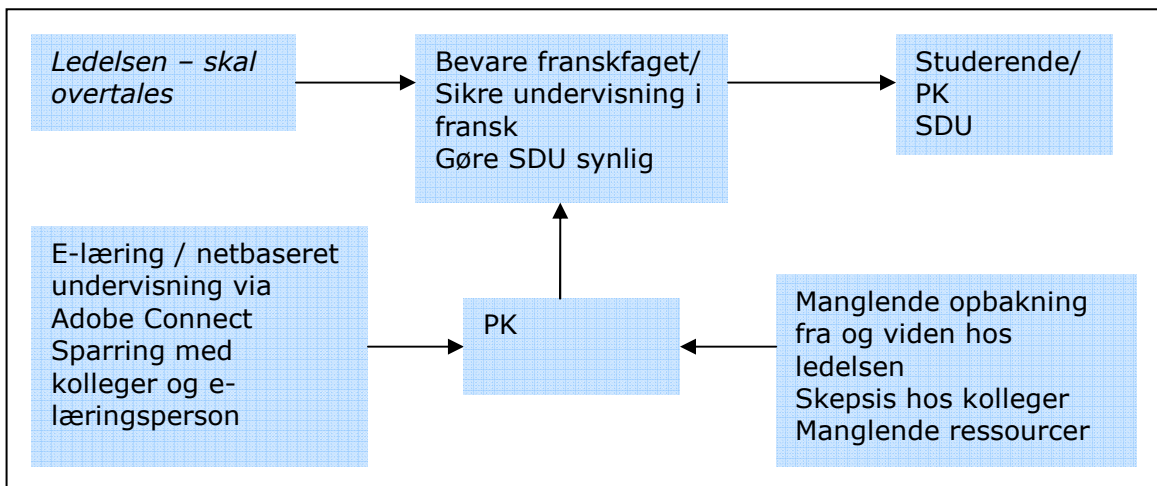
Et universitet burde være en lærende organisation. Jeg tror, at et e-læringsværksted og de mennesker, der er der, skulle i højere grad gå ind og være sparringspartner over for lærerne. Med sparringspartner mener jeg, at det er én, der kommer til mig. Der skal være interesse, god gammeldags nysgerrighed og lydhørhed. Kommer til mig og siger ”Er du ikke klar over, at man kunne...(noget med lyd, makroer i Word, adressemærkater mm.). Det er meget lettere”. Så man fik nogen øjenåbnere. En e-læringsorganisation, der skal komme til brugerne. Brugere ved ikke altid, hvem de skal spørge, hvis det er dem, der skal komme til e-læringsværkstedet.
(Fra interviewet med PK)

Af de betegnende udtryk ovenfor ses, at PK foretrækker kompetenceudvikling i det daglige ift. løsning af konkrete opgaver. Kigger man ind bag udtrykkene bliver det tydeligt, at PK taler om en form for supervision, dvs. observation af undervisningen og efterfølgende refleksion over problematiske områder, hvor anvendelse af e-læring kan medvirke til at løfte opgaven på en mere effektiv og udbytterig måde.

Sparring, hvor man aftaler et længere forløb. Man har en målgruppe på en 4-5 personer (pga. ressourcer), der er med i et forløb over et semester. E-læringspersonen er med til nogle af timerne og der er seancer udenfor timerne, hvor e-læringspersonen kan give råd og vejledning: ”Det kunne du lave mere effektivt...”
(Fra interviewet med PK)

PK fortæller også, at han gerne stiller op som ”prøvekanin”, hvis der kan etableres et virtuelt læringsrum til franskfaget. Altså en indgangsvinkel til kompetenceudvikling, der må betegnes som ”learning by doing”. I interviewet med PK viser sig en virkelighed, hvor franskfaget er i fare for at forsvinde. Men PK har initiativ og mod til at forsøge at redde faget og ser e-læring som en vigtig hjælp i dette projekt, samtidig er der også hjælp at hente i værktøjet Adobe Connect og sparring med en e-læringsperson. Dog er der en del modstand, og ledelsen, der skal give projektet grønt lys, må først overtales.

Figur 5.3 Redde franskfaget



Kilde: Egen tilvirkning

5.1.4 Vi skal følge med

AG, der er lektor på SDUs campus i Kolding begynder sin fortælling med et tilbageblik til tiden før Handelshøjskole Syd fusionerede med Odense Universitet og SDU blev skabt.

Det startede egentlig med den erhvervsproglige diplomprøve, som jo stadigvæk eksisterer og som stadigvæk foregår som fjernundervisning. Vi er faktisk det eneste sted i Danmark, hvor man kan læse de erhvervsproglige diplomuddannelser, og hvis vi går tilbage til det rent platformsmæssige, så kan man sige, at vi allerede i 1989 prøvede at lave den til fjernstudium.
(Fra interviewet med AG)

AG fortæller videre, hvordan man anvendte et system til kommunikation med de studerende og mødtes med dem en gang om måneden. Dette koncept fastholdes i dag. Op igennem 90'erne skiftede man system 3 gange og endnu en gang i 2003 efter fusionen med SDU, hvor Blackboard blev taget i brug. "Så vi har en lang tradition på det her institut med e-læring" (Fra interviewet med AG).

...instituttet har i det hele taget beskæftiget sig med teknologi, vi hedder jo også i dag Fagsprog, kommunikation og informationsteknologi og det vil sige, at vi meget tidligt fik fokus på, hvad teknologien kunne gøre for os, og hvordan det kunne være med til at støtte undervisningen på mange forskellige måder...
(Fra interviewet med AG)

Der har været frustrationer hos underviserne ifm. skift til et nyt og bedre system, men det har skabt en omstillingsparathed, der giver sig til kende i en lyst og vilje til at holde sig opdateret om nye funktioner i Blackboard. Der viser sig en meget proaktiv holdning, hvor man via workshops og kurser opnår indsigt i nye værktøjer og efterfølgende eksperimenterer med disse i egen undervisning for at undersøge, hvordan de kan støtte de studerendes læring. Man har gjort flittig brug af e-læringskoordinatoren fra Humaniora.

Så vi har haft en del kurser, også fordi jeg tror på den front, det kan godt være, at vi ikke er det på andre fronter, men på den front, er vi meget omstillingsparate til hele tiden at lægge nyt oveni. og det vil sige, at kollegaerne bruger mange faciliteter på Blackboard.
(Fra interviewet med AG)

Da jeg spørger til AGs hverdag og arbejdsopgaver, får jeg denne historie:

Jo men de er vel i en eller anden forstand traditionelle. Jeg har jo en traditionel lektorstilling: dvs. jeg har forskning og undervisning. Min primære undervisningsopgave ligger i Flensborg, hvilket betyder, at jeg kører til Flensborg en gang om ugen. Og det er klart, når man ikke er fysisk tilstede for de studerende, så betyder Blackboard som platform også en del for kommunikationen med de studerende.

...
Så har jeg noget undervisning i Kolding. Og ellers så har jeg jo min forskning og de opgaver, der ligger i forbindelse med at være en del af instituttet. Jeg har lige afsluttet en stor konference her sidste torsdags. Og så er der allehånde administrative opgaver.
(Fra interviewet med AG)

AG beskriver sig selv som igangsætter og sparringspartner for kollegerne: ”Jeg har enorme netværk og har et eller andet gående med alle mine kolleger, tror jeg” (Fra interviewet med AG).

En stor del af AGs fortællinger er i *vi* form, hvilket understreger det fællesskab, der findes på campus i Kolding. Det fremgår også af interviewet, at man i dette fællesskab har en åben diskussion om Blackboard sat i forhold til e-læring, de betegnende udtryk markeret nedenfor peger på en eksperimenterende og reflekterende tilgang:

Men vi diskuterer jo hele tiden om Blackboard blot, og det tror jeg, det er for rigtig mange lærere, er en måde at distribuere materialer på. Og hvis vi skal tage e-læring alvorligt, så mener jeg, at man skal bruge det også mere aktivt. Og der vil jeg sige, at også lidt afhængig af fagene, der er ingen tvivl om, at de lærere, der har decideret sprogundervisning, kan bruge det på mange positive måder, og det gør de også på instituttet. Så der er ingen tvivl om, at vi har lagt mange ressourcer i at lave forsøg med Blackboard. Og så kan man sige nogen gange: ”Jo, det gør livet lettere. Det er en måde at bruge det på, som understøtter undervisningen.” Så andre gange må man sige: ”Ja det er ok, men det er ikke noget, der nødvendigvis forbedrer undervisningen.”
(Fra interviewet med AG)

Med rod i fællesskabet blomstrer erfaringsudvekslingen som både formel og uformel sidemandsoplæring og vidensdeling: ”Jeg lytter meget til nogle af de kolleger, der har været med i forsøg. Hvad de synes, de får ud af det. Og der synes jeg, vi på instituttet har været relativt gode til at bruge hinanden” (Fra interviewet med AG). F.eks. har AG arbejdet meget med tests, der afprøver de studerendes begrebsapparat: ”Jeg synes, det var

sjovt at være med til at lave de der tests. Og dem bruger jeg som sagt også i undervisningen, og har undervist kolleger. Det er sådan, vi plejer at gøre.”

AG synes også drevet af en lyst og vilje til at holde sig up to date:

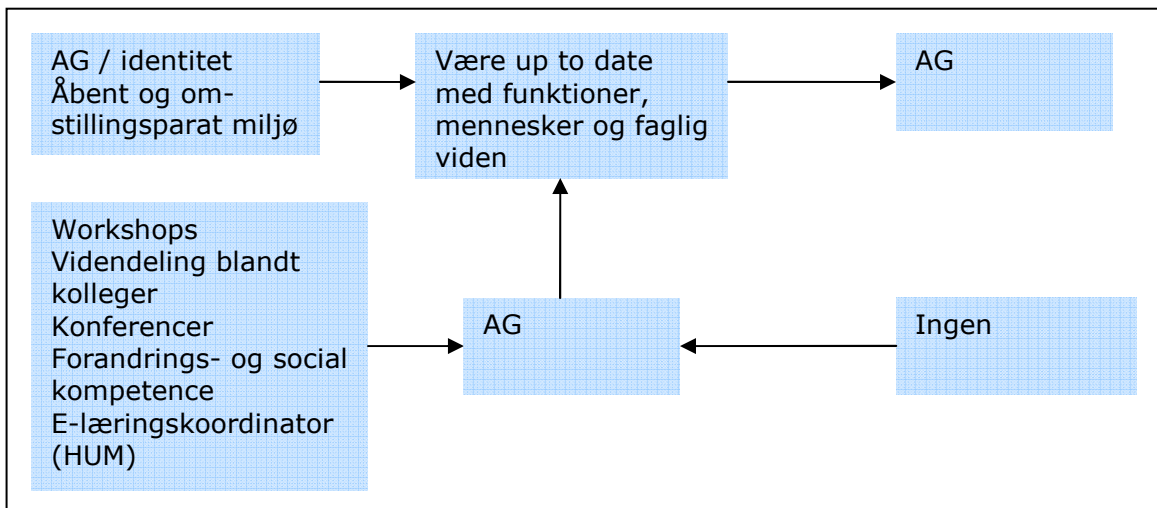
Jeg tror, at vi har været så længe ift. de her undervisningsplatforme, at cost-benefit er positiv et eller andet sted. Og så tror jeg, de fleste af os synes, det er lidt sjovt at prøve noget nyt, så undervisningen ikke bare bliver ved med at være det samme, og det samme og det samme igen. Så i virkeligheden, de studerende synes jo også, det er sjovt at prøve noget andet, at der er variation i undervisningen. Også det at lave præsentationer. Jeg har haft studerende, der har lavet præsentationer i PowerPoint, hvor der også er film med...Så de er jo også eksperimenterende et eller andet sted. Og der synes jeg, det er vigtigt - det kan godt være, at vi som underviser ikke altid kan følge med - de unge er jo på og på og på - men et eller andet sted skal vi jo gøre vores til, at vi følger med.

(Fra interviewet med AG)

Alt i alt viser de forskellige betegnende udtryk, der er markeret i citaterne ovenfor, at man på campus i Kolding har italesat e-læring, og at det er et element i de didaktiske overvejelser ifm. planlægning af undervisning på linje med traditionelle undervisningsformer og -aktiviteter. Men AGs historie viser også, at processen, der førte til denne eksperimenterende og reflekterende tilgang blev igangsat for knap 20 år siden.

AGs virkelighed kan sammenfattes i denne figur:

Figur 5.4 Være up to date



Kilde: Egen tilvirkning

5.2 Sammenfatning

De fire unikke fortællinger viser, hvordan de dominerende, kollektive fortællinger, der blev identificeret i kapitel 4 om at få tiden til at slå til, om den begrænsende studieordning og manglende viden kan forvandles fra barrierer til muligheder ved at tage afsæt i den enkelte

underviseres livsverden og oplevelse af meningsfuldhed. Det, at jeg træder ind og sætter e-læring samt kompetenceudvikling på dagsordenen skaber forstyrrelse ift. hverdagen og de vante fortællinger. Denne forstyrrelse gør, at interview-personen og jeg sammen kan tale muligheder frem og igangsætte nye fortællinger.

Temarammens punkter²⁰ fungerer som aktanter, der skal fortælles med i den nye historie, der igangsættes. Temarammen har derved styret, hvilke emner, der blev italesat, men har samtidig givet interviewpersonen mulighed for at udtrykke sig frit ift. egen oplevelse af meningsfuldhed.

Hos tre af interviewpersonerne udspringer kompetenceudviklingsbehov fra konkret oplevede problemer i hverdagen, mens der hos den 4. interviewperson AG viser sig en mere proaktiv holdning til kompetenceudvikling, der hænger sammen med hele AG's identitet, hvor det at "være up to date" er et vigtigt element. Her spiller det også ind, at AGs livshistoriske læringsforløb har været præget af tilvænning til skiftende systemer på ED²¹ fjernstudiet.

Der er dels fokus på det tekniske og dels på det e-læringspædagogiske ift. undervisernes italesættelse af kompetenceudviklingsbehov. Generelt vil underviserne gerne iværksætte en bevægelse fra passiv til aktiv læring – fra materialedistribution via Blackboard til dialog og handling. Fælles for alle fire interviewpersoner er den stærke sammenhæng mellem de områder, der italesættes som vigtige domæner og de konkrete kompetenceudviklingsbehov, der peges på. Konstruktionen af en forbindelse mellem e-læring og det vigtige domæne bliver en del af det meningsskabende arbejde undervejs i interviewene.

Interviewpersonernes deltagerforudsætninger i form af selvfortællinger, behov og præferencer kan sammenfattes således:

²⁰ Se bilag 2.

²¹ Erhvervsproglig diplomuddannelse.

Figur 5.5 Sammenfatning af de fire unikke fortællinger

Inter. pers.	Hverdagen og vigtige domæner	Kompetenceudviklingsbehov	Kompetenceudviklingspræferencer
FS	Hverdagen er hverdagen på studiet. Det vigtigste domæne er dialogen med de studerende.	Hvordan motiverer og engagerer man de studerende til aktiv deltagelse online?	Sidemandsoplæring i det daglige ifm. en aktuell problemstilling. Workshops med efterfølgende individuel sparring. Tilpassede forløb.
MA	Hverdagen er hverdagen på instituttet. Vigtige domæner for MA: At skrive og forskning. Vigtige domæner for omgivelserne/SDU: Undervisning. Deadlines.	Vil gerne vide, hvordan wikier kan anvendes i undervisningen i stedet for afleveringsopgaver. Både det tekniske aspekt og det pædagogiske aspekt, herunder motivation af de studerende.	Deltager i kurser og workshops ved e-læringskoordinatoren på fakultetet. Foretrækker hjælpefunktioner i systemet.
PS	Hverdagen er hverdagen ift. franskfaget. Det vigtigste domæne er at bevare franskfaget. PS opfatter modstridende ønsker fra ledelsen. Der er konflikt mellem ledelsens og PSs opfattelse af vigtigt domæne.	Behov for sparring om, hvordan "tingene" kan udføres mere effektivt med udgangspunkt i egen hverdag. Hvordan etableres et virtuelt læringsrum for franskfaget – Adobe Connect.	Sparringspartner. Supervision. E-læringsperson, der skal komme til brugerne. Pragmatisk læring-/learning by doing: stiller gerne op som "prøvekanin".
AG	Hverdagen før var ED fjernstudiet. Hverdagen nu er forskning og undervisning på instituttet. Det vigtigste domæne for AG er at følge med og at vedligeholde samt udbygge sit netværk.	Vil generelt gerne holde sig ajour med nye funktioner og lign. Oplever ikke noget konkret behov her og nu ifm. f.eks. undervisningen.	Deltager i workshops, der afholdes af e-læringskoordinatoren på HUM. Videnspredning gennem uformelle samtaler. Kolleger underviser hinanden. Eksperimenterende og reflekterende tilgang

Kilde: Egen tilvirkning

6 Et kompetenceudviklingsdesign

”Kant havde sikkert ret i sin visdom om, at begreber, som ikke har forbindelse med observationer og erfaringer, bliver tomme og uden styrke. Men Kan har også sagt noget om, at erfaringen uden begreb bliver blinde erfaringer” (Kant – her fra Tiller 2000).

Dette kapitel giver et bud på et kompetenceudviklingsdesign, der tager højde for undervisernes deltagerforudsætninger i form af selvfortællinger, vigtige domæner, læringsbehov og – præferencer. Samtidig søger designet at medtænke det teknisk-organisatoriske og det socio-kulturelle læringsmiljø, som danner rammen om kompetenceudviklingsaktiviteterne. Det er således analyseresultaterne fra de foregående kapitler, der danner afsæt for udvikling af designet. Endvidere medtænkes resultaterne af fremtidsværkstedet, der blev afholdt d. 21. april 2008²². Formålet med kompetenceudviklingsdesignet er at gøre e-læring til et naturligt valg for underviserne på linje med de mere traditionelle undervisningsformer.

Der er fokus på udvikling af kompetencer, men også på at sikre forankring af disse hos individet og i organisationen. Modellen skal gribe ind i den lærendes selvfortælling, således at kompetencerne skrives med i den lærendes historie. Dette kan kun gøres, hvis der etableres et design, der indeholder domæner, der giver mening og er væsentlige for den lærende. Kompetenceudviklingsmodellen skal være et løst design, der peger på vigtige komponenter, men den må ikke være rigide rammer, der presses ned over den lærende. Designet indeholder følgende komponenter, der præsenteres i detaljer nedenfor:

1. Italesætte muligheder og skabe rammer
2. Opbygge og dele viden
3. Igangsætte udforskning

6.1 Italesætte muligheder og skabe rammer

Analyserne i de forrige kapitler viser, at det er afgørende for succesfuld kompetenceudvikling, at e-læring bliver et vigtigt domæne både på den ydre og den indre side. Dette vil kunne igangsætte forandring mere bredt i organisationen. Derfor må der planlægges og gennemføres tiltag, der kan sikre dette. Her er det nødvendigt at inddrage alle niveauer i organisationen, dvs. topledelse, mellemlidelse og underviserne.

Tiller foreslår, at der placeres *udviklingsteseser* eller *vejvisere* mellem visionerne på ledelsesplan og metodikken i praksis. Disse ”vil kunne formidle mellem ord og handling og give styrke til at realisere de positive formuleringer. Sådanne vejvisere har en dobbelt funktion. De viser vejen frem samtidig med, at de fungerer som checkpunkter for, om du er på rette vej” (Tiller 2000:18). Dvs. at vejvisere kan forkorte afstanden mellem det strategiske og det operationelle niveau og dermed bliver ”en ny og vigtig kommunikationskanal mellem ledere og lærere ved, at de trækker de store perspektiver tættere på praksis” (Ibid:18).

²² Se bilag 7 for et referat af fremtidsværkstedets forskellige faser.

Disse vejvisere må forankres dybt i det teknisk-organisatoriske og det socio-kulturelle læringsmiljø for at kunne danne basis for nye fortællinger og vaner. Ellers vil der fortsat være et spænd mellem visionerne for e-læring og praksis – mellem den talende og den handlende organisation (se f.eks. Knudsen 2003). Følgende vejvisere foreslås derfor indbygget i designet:

6.1.1 Vejvisere:

Ressourcer

Der skal tildeles ressourcer til arbejdet med e-læring, herunder normgivning, ligesom der bør opbygges et meritssystem for pædagogisk udvikling både ift. tilstedeværelsesundervisning og e-læring. Begrundelsen for denne vejviser er, at det, der tildeles ressourcer fra ledelsens side, af underviserne opleves som det meningsfulde, som et vigtigt domæne på den ydre side. Ansvarlig: Ledelsen på alle niveauer.

E-læring som en del af MUS

E-læring indarbejdes som en del af den årlige medarbejderudviklingssamtale, der bliver et vigtigt redskab til at italesætte den enkeltes kompetenceudvikling indenfor e-læring. Underviseren skal være ansvarlig for at lægge en handlingsplan for egen kompetenceudvikling og skal selv medvirke til at definere læringsbehov og -præferencer, sådan at disse forankres i et domæne, der opleves som vigtigt for vedkommende. Dermed kan kompetenceudviklingen forankres på selv-/meningsplanet jf. kompetencematrixen, se side 23.

E-læringspædagogisk portfolio

Der bør stilles krav om, at underviseren etablerer en e-læringspædagogisk portfolio, og at der mindst en gang pr. skoleår udvikles og afprøves et forløb, der involverer e-læring. En beskrivelse af dette forløb samt underviserens refleksioner placeres i portfolioen.

Sætte e-læring på dagsorden på institut- og studiemøder

Ifm. opstarten af E-læringsværkstedet skal e-læringskoordinatorerne kontakte de enkelte institutter og studier og tilbyde at holde oplæg om e-læring på møder²³. Erfaringerne fra de åbne, individuelle interviews, viser, at samtale med en *udenforstående* kan igangsætte nye fortællinger og tale muligheder frem, hvorimod fortællingerne lukker sig om de vante rutiner, når underviserne samtaler med hinanden. En e-læringskoordinator kan agere forstyrrer og medvirke til at skabe kontrast, konfrontationer og metakognition ift. de, vel-etablerede historier. Socialkonstruktionisme i form af fortællinger bliver dermed et vigtigt redskab, der kan medvirke til udvikling af forandringskompetencen.

Det er endvidere vigtigt at italesætte selve begrebet e-læring for at nuancere og frigøre dette fra CMS'et e-learn.sdu.dk. Der er behov for at arbejde med de faglige kompetencer indenfor e-læring, hvilket er emnet for næste afsnit.

6.2 Opbygge og dele viden

For at underviserne kan begynde at indtænke e-læring i deres kurser på linje med andre undervisningsformer, må de arbejde med de faglige kompetencer i dybden. Dvs. at de dels må opnå viden indenfor feltet e-læring og at de må arbejde med e-læring i praksis (hen-

²³ Se introduktionsbrev til fakulteter, institutter og studier i bilag 8.

holdsvis kundskabsplanet/det refleksive plan og handleplanet jf. kompetencematrixen på side 23).

Ifølge Elkjær kan man ”ikke tænke og formulere hypoteser udenfor sit univers af viden” (Elkjær 2005:124). Det at opbygge og dele viden på en for underviserne meningsfuld måde, bliver derfor komponent nr. 2 i kompetenceudviklingsdesignet. Analyserne peger i meget høj grad på, at underviserne er opmærksomme på, at de mangler viden dels om e-læringspædagogik og dels om de ikt-værktøjer, der kan anvendes. Designet skal tilgodese de mange forskellige læringsbehov og -præferencer underviserne måtte have, derfor vil der i E-læringsværkstedet blive udbudt en vifte af tilbud fra workshops over kurser til individuel sparring om både tekniske og pædagogiske emner²⁴.

Mange af de forslag underviserne fremkom med dels under fokusgruppeinterviewene og dels på fremtidsværkstedet²⁵ viser et stort ønske om vidensdeling og erfaringsudveksling. Som nævnt tidligere er der stor tillid til og respekt for andre underviseres erfaringer i form af afprøvede eksempler, fordi disse er forankret i praksis. For at tilgodese dette behov iværksættes følgende tiltag baseret på undervisernes egne forslag:

Vidensbase

- De eksisterende vejledninger, der er af teknisk karakter udbygges med pædagogiske overvejelser vedr. anvendelse af værktøjerne i læringssammenhæng.
- Vejledningerne kombineres med et artikelarkiv, således at der linkes til 2-3 artikler, der giver inspiration og konkrete råd.
- Der etableres et best practice arkiv, hvor alle gennemførte e-læringsforløb gøres tilgængelig til inspiration for underviserne.

Virtuel sparringsklub om e-læring for undervisere

Undervisernes forslag om vidensdeling og erfaringsudveksling peger i mange forskellige retninger. Derfor etableres en virtuel klub i e-learn.sdu.dk, som underviserne foreslog på fremtidsværkstedet, da dette vil være en fleksibel måde at opfylde undervisernes forskellige behov på. Klubtilbuddene bliver følgende:

²⁴ Se bilag 9 for en liste over E-læringsværkstedets tilbud.

²⁵ Se henholdsvis bilag 6 og 7.

Figur 6.1 Den virtuelle sparringsklub om e-læring

The screenshot shows the Syddansk University (SDU) website interface. At the top, there is a navigation bar with links for 'Home', 'Help', and 'Logout'. Below this is a secondary menu with 'My Portal', 'My Courses', 'My Communities', 'My Content', 'Help', 'Library', and 'Mail'. A green sidebar on the left contains a list of links: 'Nyheder', 'Vidensbase', 'Sparring', 'Erfaringsgrupper', and 'Find en læringspartner', along with 'Refresh' and 'Detail View' buttons. The main content area features a banner image of students and the title 'Sparringsklub om e-læring – for undervisere'. Below the banner are filters for 'VIEW TODAY', 'VIEW LAST 7 DAYS', 'VIEW LAST 30 DAYS', and 'VIEW ALL'. The date range 'May 16, 2008 - May 23, 2008' is displayed. A post from 'Fri, May 23, 2008' is titled 'Velkommen til Sparringsklubben' and is attributed to 'Inger-Marie Christensen'. The post text welcomes users to the virtual discussion forum, explaining its purpose for teachers to share ideas and seek advice on e-learning. It mentions a knowledge base, technical guides, and a plan for a wiki. The footer of the page reads 'Mvh/E-læringsværkstedet'.

Kilde: Egen tilvirkning

- Links direkte til vidensbasen for at synliggøre denne.
- Etablering af et diskussionsforum, hvor underviserne kan sparre med hinanden om deres ideer til anvendelse af e-læring, udfordringer i praksis og mulige løsninger. Her kan de mere erfarne hjælpe de mindre erfarne med gode råd og praktiske fif.
- I den virtuelle klub er der også mulighed for at søge en læringspartner (Paulsen 2007) som man kan samarbejde med om planlægningen og gennemførelsen af konkrete e-læringsforløb. Underviserne fortæller på fremtidsværkstedet²⁶, at der kan være store fordele i at arbejde på tværs af fag og evt. også universiteter, da der er stor inspiration at hente indenfor andre fagtraditioner, derfor vil det være en fordel, at den virtuelle klub er åben for undervisere på andre universiteter. SDU har tilkøbt modulet Scholar til Blackboard. Dette modul er opbygget efter web 2.0 princippet, dvs. at man kan lægge en profil ind og søge på undervisere med samme interesser. Dette modul vil blive anvendt i den virtuelle klub.
- Der vil blive oprettet en wiki til undervisere, der har fundet sammen som læringspartnere. Her kan man i fællesskab planlægge e-læringsforløb.

E-læringskoordinatorerne vil fungere som facilitator og ankerperson for diskussioner og erfaringsgrupper i den virtuelle klub. Der gives også rum til selvorganiserende grupper, der på eget initiativ igangsætter erfaringsudveksling. Det bliver således muligt for underviserne at deltage i større eller mindre fora efter egne behov og ønsker. Fokus ligger på at formidle kontakt mellem undervisere, der kan drage nytte af hinandens ideer og erfaringer. Kan man formå underviserne til at engagere sig og deltage aktivt, kan sparringen i den virtuelle klub komme til at udgøre en fast del af hverdagen. Der er dog ingen tvivl om, at der skal en dynamisk og engageret facilitator til. Yderligere en fordel ved den virtuelle klub er, at den

²⁶ Se bilag 7.

vil udgøre en arena, hvor forskellige ikt-værktøjer kan udforskes som en del af sparringen med kolleger.

Temadage og seminarer

E-læringsværkstedet vil 1-2 gange pr. semester afholde seminarer/ temadage²⁷, hvor specifikke ikt-værktøjer og disses anvendelse i læringsammenhænge sættes på dagsordenen. Undervisere med praktisk erfaring inviteres som oplægsholdere.

Med ovennævnte tiltag faciliteres undervisernes vidensdeling og erfaringsudveksling men det er også vigtigt, at viden spiller sammen med praksis, således at der kan dannes erfaring: ”..but a theory apart from an experience cannot be definitely grasped even as theory. It tends to become a mere verbal formula, a set of catchwords used to render thinking, or genuine theorizing, unnecessary and impossible” (Dewey 1916:6). Dermed bliver komponent nr. 3 i designet at igangsætte udforskning af mulighederne indenfor e-læring i praksis.

6.3 Igangsætte udforskning

Analyserne viser, at oplevelsen af meningsfuldhed er tæt forbundet til hverdagen, det nære og det konkrete. Derfor må kompetenceudviklingen også være forankret i praksis, hvorfor pragmatisk læring bliver et vigtigt grundlag. Hvordan igangsættes udforskning af praksis, og hvordan sikres, at de involverede undervisere opnår erfaring og lærer? Dette er netop omdrejningspunktet i Tillers bog *Forskende Partnerskab. Aktionsforskning og aktionslæring i skolen* (Tiller 2000). De centrale elementer ridses her op som:

- *Separation* fra det kendte, f.eks. veletablerede rutiner
- *Mødet* med det nye og ukendte i form af eksempelvis e-læringsforløb
- *Hjemkomsten* efter endt udforskning af det nye område
- *Nyplanlægning*, hvor et nyt møde med det ukendte planlægges
(Med inspiration i Richards 1992 gengivet i Tiller 2000:35)

Tiller peger *hjemkomsten* ud som værende et centralt element ift. læring. Det er vigtigt at bruge tid på at komme hjem ved at reflektere over mødet med det ukendte og koble ord og begreber sammen med det erfarede. Dette er også i fokus hos Plauborg, Andersen og Bayer (2007), der i bogen *Aktionslæring* illustrerer, hvordan udforskning af praksis kan ske på en sådan måde, at der skabes og deles erfaringer – at der læres. Deres fremgangsmåde kan betegnes som mere ”lavpraktisk” end Tillers, i det den består af fem faser, som forfatterne beskriver i bogen og giver konkrete vejledninger til. Fordelen er, at udforskningen kan tilrettelægges som mere eller mindre omfattende *aktioner*, hvorved underviseren gradvis kan oparbejde erfaringer dels med genstanden for udforskningen og dels med de fem faser i aktionslæringsmodellen.

²⁷ Se bilag 9 for konkrete eksempler.

De fem faser ses her:

Fase 1: Formulering af en problemstilling
 Fase 2: Iværksættelse af aktioner
 Fase 3: Observation af aktioner
 Fase 4: Den didaktiske samtale
 Fase 5: Bearbejdning af erfaringer
 (Plauborg, Andersen og Bayer 2007:17)

Med udgangspunkt i aktionslæring foreslås følgende tiltag som den 3. komponent i kompetenceudviklingsdesignet:

6.3.1 Aktionslæringsforløb

Mindst én gang pr. skoleår gennemfører hver underviser en aktion relateret til udforskning af e-læring. Dette skal ses i sammenhæng med kravet om, at underviseren skal etablere en e-læringspædagogisk portfolio, se side 61. Studielederne gøres i samarbejde med institutlederen ansvarlig for etablering af teams, indenfor hvilke aktioner kan planlægges og gennemføres. Disse teams skal bestå af både erfarne og mindre erfarne undervisere. E-læringskoordinatorerne er ressourcepersoner ift. arbejdet med aktionslæring.

Problemstilling

For at identificere relevante problemstillinger kan underviserne f.eks. tage udgangspunkt i overvejelser om, hvilke dele af tilstedeværelsesundervisningen, der kunne fungere bedre, og hvordan e-læring kan medvirke til dette. Problemstillingen skal omhandle et aktuelt og konkret problem for at være meningsfuldt.

Aktioner

Aktioner defineres som eksperimenter, der ”udgør en bevidst strategi til afprøvning af nye videnhorisonter og dermed er anledninger til at lære” (Plauborg, Andersen og Bayer 2007:43). Når der skal planlægges aktioner, er det vigtigt, at underviserne kan støtte sig til ressourcepersoner som erfarne undervisere og e-læringskoordinatorerne samt har adgang til en vidensbase. Her kan den virtuelle sparringsklub omtalt ovenfor være en kilde til inspiration og konkret hjælp.

Observation

Der vil være tale om observation ift. både synkron og asynkron kommunikation i det virtuelle rum, hvor e-læringsaktionerne finder sted. Dels er det vigtigt, at der formuleres etiske spilleregler for alle involverede og dels er det vigtigt, at teamet på forhånd aftaler præcist hvornår og på hvad, der observeres.

Den didaktiske samtale

Den didaktiske samtale er helt central i aktionslæring som netop det, der skal sikre, at mødet med det nye og ukendte transformeres til erfaringer, til læring. Derfor er det også vigtigt, at samtalen holdes fokuseret på selve problemstillingen og på den konkrete aktion (Plauborg, Andersen og Bayer 2007). Der skrives referat af samtalen.

Bearbejdning af erfaringer

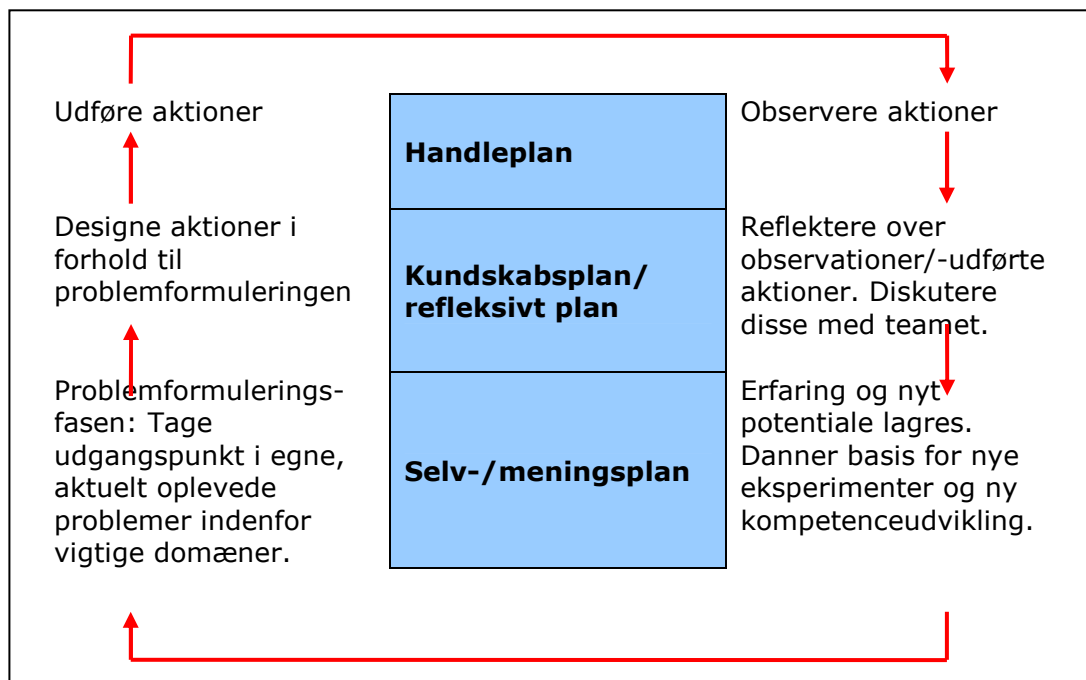
Afslutningsvist bør teamet samle op på ”hvad det var, de ønskede at undersøge, hvad de gjorde, og hvilken viden om praksis forløbet har resulteret i” (Plauborg, Andersen og

Bayer 2007:90). Denne opsamling kan ske skriftligt eller mundtligt; blot skal det sikres, at opsamlingen skrives ned eller optages, sådan at den efterfølgende kan lægges i undervisernes e-læringspædagogiske portfolio.

6.3.2 Aktionslæring og kompetencematrixen

Aktionslæring kan medvirke til, at underviseren arbejder med alle 3 planer i kompetencematrixen, således at de nye kompetencer forankres i individet som potentialer, der sikrer fortsat udnyttelse og videreudvikling af disse kompetencer. Figuren nedenfor illustrerer sammenhængen mellem faserne i aktionslæring og de 3 planer i kompetencer i dybden.

Figur 6.2 Kompetencer i dybden og aktionslæring



Kilde: Egen tilvirkning pba. Jensen 2002:40

Aktionslæring kan endvidere, ved at udnytte de eksisterende, stærke sociale kompetencer, bringe forandringskompetencerne i spil og medvirke til, at nye domæner sættes i fokus og at ny faglig viden opnås, som det ses af nedenstående figur.

Figur 6.3 Kompetencer i bredden og aktionslæring

Kompetence i bredden Kompetence i dybden	Faglige kompetencer	Forandringskompetencer	Sociale kompetencer
Handleplan	Sætte e-læring i fokus som vigtigt domæne.	Arbejde med og udbygge forandringskompetencerne ved at eksperimentere, udforske og deltage.	Udnytte de sociale kompetencer ved at understøtte brug af læringspartner og videndeling
Kundskabsplan/ refleksivt plan	Opnå nye faglige kompetencer indenfor dette område.	Flytte grænserne for mental og "virtuel" mobilitet.	
Selv-/meningsplan			

Kilde: Egen tilvirkning pba. Jensen 2002:40

6.4 Sammenfatning

I dette kapitel peges der på at *italesætte muligheder og skabe rammer*, at *opbygge og dele viden* og at *igangsætte udforskning* som de 3 komponenter i et kompetenceudviklingsdesign for undervisere på SDU. Der er tale om et design, som kræver ændringer i det teknisk-organisatoriske læringsmiljø for at e-læring kan blive et vigtigt domæne på den ydre side og dermed opfattes som en meningsfuld genstand for kompetenceudvikling. Dette skal understøttes af italesættelse af muligheder i det socio-kulturelle læringsmiljø, hvor den gamle virkelighed: Vi har ikke tid til kompetenceudvikling, må erstattes af en ny: Vi udforsker, hvordan e-læring kan understøtte de studerendes læringsudbytte.

Designet udbyder desuden ressourcer i form af en vidensbase og nem adgang til ressourcepersoner. Dette skal tilgodese det store behov for vidensdeling og erfaringsudveksling, som analyserne har vist eksisterer.

Endelig indeholder designet en komponent, der skal sikre, at der sker kompetenceudvikling ved, at individet møder ukendte situationer i den daglige praksis og via refleksioner får kædet erfaring og begreber sammen og dermed lagrer et potentiale for at handle kompetent ift. e-læringsforløb.

7 Konklusion

Dette projekt har undersøgt, hvordan E-læringsværkstedet på SDU kan iværksætte kompetenceudvikling af undervisere indenfor e-læring, således at e-læring bliver et naturligt valg. Problemstillingen er søgt besvaret gennem en analyse af kompetencebegrebet, barrierer og muligheder i læringsmiljøet samt underviserens deltagerforudsætninger. Formålet var at opstille et kompetenceudviklingsdesign skræddersyet til underviserne, der har været i fokus ud fra den tankegang, at kompetenceudviklingen må opleves som meningsfuld for at kunne lykkes. Derfor er der anlagt en socialkonstruktionistisk vinkel mhp. at opleve virkeligheden, som den italesættes af underviserne selv.

Kompetencer defineres som et menneskes samlede ressourcer af både faglig, personlig og social karakter og ses derfor som en del af individets identitet. For at være kompetent skal man dels have et potentiale i sig, man skal kunne reflektere over, hvordan viden og færdigheder bringes i spil i en given kontekst og man skal kunne handle i praksis. Omgivelsernes støtte ift. fortællinger om, hvad der er vigtige domæner og det at italesætte egen kompetenceudvikling, er vigtig for succes. Faglig kompetence, forandringskompetence og social kompetence ses som nødvendige kompetencer i dagens opbrudssamfund.

Der blev foretaget analyser af tidligere undersøgelser på SDU, hvor der var fokus på underviserens italesættelse af det teknisk-organisatoriske og det socio-kulturelle læringsmiljø. Konklusionen er, at fortællinger om manglende tid, manglende viden og den begrænsende studieordning udgør barrierer for anvendelse af e-læring og kompetenceudvikling. Dvs. at der er tale om manglende faglig og forandringskompetence. Imidlertid blev den sociale kompetence set som en mulighed i form af vidensspredning og erfaringsudveksling med kolleger.

Der blev foretaget interviews med 4 undervisere for at opnå indblik i disses livsverden. Analyserne konkluderede, at kompetenceudvikling må tage udgangspunkt i hverdagen og aktuelt oplevede problemstillinger ift. de domæner, der opleves som betydningsfulde hos den enkelte. Endvidere er det tydeligt, at underviserne har forskellige behov og præferencer, hvorfor der må gives mulighed for individuel tilrettelæggelse.

Konklusionen er, at kompetenceudvikling ikke er et simpelt projekt, og at E-læringsværkstedet ikke alene kan iværksætte udviklingen, men at både top-, mellemlidelse og undervisere må medvirke aktivt. Det socialkonstruktionistiske lærinssyn suppleres med et pragmatisk læringssyn for at begribe læring på arbejdspladsen. Herudfra etableres et kompetenceudviklingsdesign bestående af disse komponenter:

4. Italesætte muligheder og skabe rammer
5. Opbygge og dele viden
6. Igangsætte udforskning

Via sit socialkonstruktionistiske perspektiv har dette projekt bidraget til at sætte fokus på, at der altid vil være etablerede fortællinger i en organisation, som medarbejderne ikke er parate til at forkaste, fordi de udgør selve virkeligheden. Via en analyse kan fortællingerne identificeres som enten åbnende eller lukkende. Det giver ikke mening at iværksætte kompetenceudviklingsaktiviteter i en organisation, der præges af lukkende fortællinger.

Den vigtigste komponent bliver derfor at *italesætte muligheder*, samt *skabe* understøttende *rammer* i organisationens læringsmiljøer. Analyserne viser, at underviserne mangler faglige kompetencer indenfor e-læring. Derfor bliver komponent nr. 2 i designet at *opbygge og dele viden*.

Dog er det også vigtigt at fastslå, at socialkonstruktionisme kan være en meget begrænsende måde at se verden på. Der er en manglende forholden sig til den fysiske verden i form af organisationen, som dog udgør rammen om kompetenceudvikling.

Analysen af spørgeskemaundersøgelsen viste en manglende forandringskompetence hos underviserne. Forandringskompetencen hænger tæt sammen med åbenhed over for pragmatisk læring, der er en villighed til at mærke verden og en villighed til at forandre vaner og rutiner. Pragmatisk læring skaber blik for de usikre situationer og mod til at *være i verden* for at udforske løsningsmuligheder på de oplevede problemer. Derfor er pragmatisk læring et værdifuldt supplement til projektets socialkonstruktionistiske fundament og danner udgangspunkt for komponent nr. 3: *igangsætte udforskning*. De gennemførte analyser viser nemlig, at fortællinger kan flytte fokus fra at mærke verden over til, at man bekræfter hinandens veletablerede fortællinger om praksis.

Det har vist sig, at åbne interviews er en god metode ift. at skabe indblik i undervisernes livsverden. Yderligere har hvert interview bidraget til forståelsen af potentialet i at anvende et socialkonstruktionistisk perspektiv og tale muligheder frem. Den semiotiske og den narrative analyse, det at sætte tegn, temaer og fortællinger i centrum har sat fokus på undervisernes oplevelse af meningsfuldhed. Især har semiotikken bidraget til at identificere betydningsfulde ord og udtryk, der, sat under lup, har synliggjort den virkelighed, der optræder i undervisernes fortællinger. Det bliver muligt at komme et niveau dybere i analysen. Man kommer så at sige tættere på undervisernes livsverden ved at dvæle ved deres fortællinger og sprogbrug.

Dermed har projektet været en spændende opdagelsesrejse, der har givet en grundig forståelse af, hvilke komponenter, der bør indgå i succesfuld kompetenceudvikling af undervisere på SDU indenfor e-læring.

Kildefortegnelse

- Andersen, Ib (2006). *Den skinbarlige virkelighed – vidensproduktion i samfundsvidenskaberne*. 3. udgave. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Andresen, Bent B. (2000). *E-læring - en designhåndbog*. København: CTU. Hentet fra <http://bent.b.andresen.person.emu.dk/publ-filer/el.pdf> d. 25. marts 2008.
- Bach, Charlotte (2005). Ringe prestige i at undervise. Interview med professor Steen Hildebrandt fra Handelshøjskolen i Århus. I *Civiløkonomen*, Nummer 1/2 januar 2005. København: Civiløkonomerne. Hentet fra <http://www.civiløkonomerne.org/civil%C3%B8konomen/2005%20-%20januar.pdf> d. 28. april 2008.
- Blok, Rasmus (2007). *Rapport: Fokusgrupper som opfølgning på brugertilfredshedsundersøgelse blandt SDU's undervisere i 2006*. Odense: Udviklingssekretariatet for e-læring, SDU. Hentet fra <http://www.sdu.dk/~media/F7AF5466AD494DF29A4E484B26AF666.ashx> d. 22. marts 2008.
- Brinkmann, Svend (2006). *John Dewey. En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1998). *Uddannelseskulturen*. København: Gyldendal.
- Carter, Anne, Kilbak, Ditte og Christensen, Inger-Marie Falgren (2007). *Fortællinger om IKT på en handelsskole*. Upubliceret opgave. MIL.
- Danelund, Jørgen og Jørgensen, Carsten (2002). *Kompetencebroen - strategisk reflekterende kompetenceudvikling i systemteoretisk og diskursteoretisk perspektiv*. FD-L Serien nr 2, del I, II og III - strategisk reflekterende kompetenceudvikling i systemteoretisk og diskursteoretisk perspektiv. Danmarks Forvaltningshøjskole.
- Den centrale e-læringsorganisation (2007). *Rapport: e-læring – undervisernes forventninger til, erfaringer med og oplevelser af e-læring på SDU*. E-Survey foretaget efteråret 2006 på SDU blandt dets undervisere. Hentet fra http://www.sdu.dk/~media/Files/Om_SDU/Faellesadministrationen/Elaering/survey/Rapport_160307_2_.ashx d. 22. marts 2008.
- Det Humanistiske fakultet (2008a). *Det Humanistiske fakultet*. Hentet fra http://www.sdu.dk/Om_SDU/Fakulteterne/Humaniora.aspx d. 27. april 2008.
- Det Humanistiske fakultet (2008b). *Institutter og centre*. Hentet fra http://www.sdu.dk/Om_SDU/Fakulteterne/Humaniora/Institutter%20og%20centre.aspx d. 27. april 2008.

- Det Humanistiske fakultet (2008c). *Liste over studienævn*. Hentet fra http://www.sdu.dk/Om_SDU/Fakulteterne/Humaniora/Ledelse_administration/Raad_n_aevn_udvalg/Studienaevn.aspx d. 27. april 2008.
- Dewey, John (1916). *Democracy and Education*. Chapter Eleven. Experience and Thinking. (Denne udgave 1997). Hentet fra <http://www.worldwideschool.org/library/books/soc/education/DemocracyandEducation/chap11.html> d. 1. maj 2007.
- Dolin, Jens (2001). Kapitel 10 Konstruktivismen – enhed og mangfoldighed. I Undervisningsministeriet (2001). *At lære fysik – et studium i gymnasieelevers læreprocesser i fysik*. København: Undervisningsministeriet. Hentet fra <http://pub.uvm.dk/2001/fysik/10.htm> d. 29. april 2008.
- E-læringsorganisation (2008a). *Strategiudvalg*. Hentet fra http://www.sdu.dk/Om_SDU/Faellesomraadet/Elaering/Organisation/stategiudvalg.aspx d. 28. april 2008.
- Elkjær, Bente og Lysgaard, Anne-Grete (2002). *Med læreprocessens blik – en undersøgelse af konsulentprojekter i mindre virksomheder*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Elkjær, Bente og Høyrup, Steen (2003). *Kompetencer og kompetenceudvikling i arbejdslivet*. I Undervisningsministeriets tidsskrift *Uddannelse* nr. 1, januar 2003. Hentet fra <http://udd.uvm.dk/200301/udd200301-03.htm?menuid=4515> d. 11. marts 2008.
- Elkjær, Bente (2005). *Når læring går på arbejde. Et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet*. Frederiksberg C: Forlaget Samfundslitteratur.
- Frandsen, Finn, Johansen, Winni og Nielsen, Anne Ellerup (1997). *International markedskommunikation i en postmoderne verden*. System Academic.
- Gergen, Kenneth J. og Gergen, Mary (2005). *Social konstruktion - Ind i samtalen*. Århus: Dansk Psykologisk Forlag.
- Hermann, Stefan (2003). *Fra styring til ledelse – om kompetencebegrebets udvikling*. I Undervisningsministeriets tidsskrift *Uddannelse* nr. 1, januar 2003. Hentet fra <http://udd.uvm.dk/200301/udd200301-01.htm?menuid=4515> d. 11. marts 2008.
- Hermann, Stefan (2006). *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag og Learning Lab Denmark.
- Hermansen, Mads (2005). *Læringens univers*. 5. udgave. Århus: Forlaget Klim.
- HR-Udvikling (2008). *Center for Universitetspædagogik*. Hentet fra http://www.sdu.dk/Om_SDU/Institutter_centre/C_Unipaedagogik.aspx d. 28. april 2008.

- Illeris, Knud (2004). Det nye kompetencebegreb. I *Agora* Nr. 3, 2004. Hentet på <http://www.cvustork.dk/arg0304a02.asp> d. 11. marts 2008.
- IT- og Telestyrelsen (2008). *Puljemidler til fremme af IKT-støttet læring, herunder e-læring på universiteterne*. Hentet fra <http://www.itst.dk/e-laering-og-it-faerdigheder/e-lering/projekter-om-e-lering/vtus-projektstotte/puljemidler-til-fremme-af-ikt-stottet-lering-herunder-e-lering-pa-universiteterne> d. 19. marts 2008.
- Jensen, Bente (2002). *Kompetence og pædagogisk design*. Hans Reitzel.
- Jones, Michael Owen (1996). *Studying Organizational Symbolism*. Qualitative Research Methods Series 39. Sage Publications.
- Jungk, Robert og Müllert, Norbert R. (1984), *Håndbog i Fremtidsværksteder*. København: Politisk revy.
- Jørgensen, Bo Hakon (2005). Om fænomenologi og hermeneutik. I *Synsvinkler*, årgang 13, nr. 31, 2005. Odense Universitet: Center for Nordiske Studier.
- Jørgensen, Christian Helms, Warring, Niels og Andersen, Vibeke (2002). Læring på arbejdspladsen – den lærende i centrum. I Larsen, Henrik Holt og Svabo, Connie (2002). *Fra kursus til kompetenceudvikling på jobbet*. Jurist og Økonomforbundets Forlag.
- Jørgensen, Per Schultz (1999). *Hvad er kompetence? – og hvorfor er det nødvendigt med et nyt begreb*. Hentet fra Undervisningsministeriets hjemmeside: <http://udd.uvm.dk/199909/udd9-1.htm?menuid=4515> d. 11. marts 2008.
- Knudsen, Hans Jørgen (2003). Organisationsforandring og reformer. I Niemann, Hanne (red.) (2003). *Individuel og fælles kompetenceudvikling. Artikler om metoder og erfaringer fra erhvervsskoler*. DELs serie af publikationer til erhvervsskolernes lærerkompetenceudviklingsprojekt. DEL. Hentet fra <http://www.delud.dk/dk/publikationer/indikompudvikling/helepubl.pdf> d. 22. april 2008.
- Kompetencerådet (2002). *Kompetencemiljøer i verdensklasse – Kompetencerådets arbejde i 2003*. Mandag Morgen.
- Kvale, Steinar (1997). *InterView – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*". København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, Henrik Holt og Svabo, Connie (2002). *Fra kursus til kompetenceudvikling på jobbet*. Jurist og Økonomforbundets Forlag.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (2003 – dansk udgave). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Olsen, John Villy (2001). *Kompetencebegrebet er en virus - Forestillingen om livslang kompetenceudvikling har spredt sig fra erhvervslivet til de pædagogiske grundbegreber, siger forsker*. Interview med Jens Erik Kristensen, lektor ved Institut for Idehistorie på Århus Universitet hentet fra <http://www.bupl->

- hovedstaden.dk/ARKIV/Div/2001%20og%20tidligere/2001.05.21_Kompetencebgrebet.htm d. 17. marts 2008).
- Paulsen, Morten Flate (2007). *Kooperativ frihet som ledestjerne i nettbasert utdanning. E-bok for læringspartnere*. NKI Forlaget. Hentet fra http://nettskolen.nki.no/forskning/kooperativ_frihet/papir.pdf d. 6. maj 2008.
- Personalestyrelsen (2007). *Stillingsstruktur for videnskabeligt personale ved universiteter*. Cirkulære af 13. juni 2007. Finansministeriet. Hentet fra <http://www.perst.dk/db/filarkiv/14210/055-07.pdf> d. 27. april 2008.
- Plauborg, Helle, Andersen, Jytte Vinther, Bayer, Martin (2007). *Aktionslæring. Læring i og af praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, Ane og Hansen, Ambrosia (2006). *Handlingsplan for e-læring på Syddansk Universitet 2006-2008*. Odense: Syddansk Universitet. Hentet fra <http://www.sdu.dk/~media/FFEE22C8093747EA953E6AAC2369D0E7.ashx> d. 28. april 2008.
- Qvortrup, Ane og Blok, Rasmus (2007). *VISION for e-læring på SDU*. Odense: Den centrale e-læringsorganisation. Hentet fra <http://www.sdu.dk/~media/CCC94EBFF8354A4380B908FBB1D1A227.ashx> d. 22. marts 2008.
- Qvortrup, Lars (2002). Det lærende samfund – Læring, kompetence, uddannelse og IT i det hyperkomplekse samfund i *Uddannelse, læring og IT*. Udgivet af Undervisningsministeriet. Hentet fra <http://pub.uvm.dk/2002/uddannelse/hel.html> d. 18. september 2006.
- Richards, Anthony (1992). Adventure-based experiential learning. I Mulligan, J. og Griffin, C. (red). *Empowerment through Experiential Learning*. London: Kogan Page.
- Riessman, Catherine Kohler (1993). *Narrative analysis*. Qualitative Research Methods Series 30. Sage Publications.
- Schultz, Majken (1990). *Kultur i organisationer – Funktion eller symbol*. København: Handelshøjskolens Forlag.
- Syddansk Universitet (2008a). *Organisationen*. Hentet fra http://www.sdu.dk/Om_SDU/Organisationen.aspx d. 27. april 2008.
- Syddansk Universitet (2008b). *Organisationsdiagram*. Hentet fra http://www.sdu.dk/Om_SDU/Organisationen/Organisationsdiagram.aspx d. 27. april 2008.
- Syddansk Universitet (2008c). *Årsberetning 2006*. Hentet fra http://www.sdu.dk/Om_SDU/Dokumentation_tal/Aarsberetning/2006.aspx d. 28. april 2008.

- Tiller, Tom (2000). *Forskende Partnerskab. Aktionsforskning og aktionslæring i skolen*. Kolding: Kroghs Forlag A/S.
- UNESCO's International Commission on Education for the Twenty-First Century (1996). *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO publishing.
- Van Maanen, John, Manning, Peter K., Miller, Marc L. (1996). Series Editors' Introduction in Jones, Michael Owen (1996). *Studying Organizational Symbolism*. Qualitative Research Methods Series 39. Sage Publications.
- Videnskabsministeriet (2007). *National strategi for IKT-støttet læring – indsatsen for at fremme anvendelsen af IKT-støttet læring 2007-2009*. København: Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling.
- Vogelius, Peter (2003). Nøglekompetencer i Det Nationale Kompetenceregnskab. I Undervisningsministeriets tidsskrift *Uddannelse* nr. 1, januar 2003. Hentet fra <http://udd.uvm.dk/200301/udd200301-04.htm?menuid=4515> d. 11. marts 2008.
- Ziehe, Thomas (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutiner*. København: Forlaget Politisk Revy.
- Wikipedia: Det nationale kompetenceråd. Hentet fra http://da.wikipedia.org/wiki/Det_nationale_kompetencer%C3%A5d d. 22. marts 2008.

Intranet

Disse kilder er dog også tilgængelige udefra.

- Syddansk Universitet, intranet (2007). *CUU Udvalget*. Hentet fra <http://intern.sdu.dk/personaleinfo/kurser/CUU-udvalget/> d. 28. april 2008.
- Syddansk Universitet, intranet, Personaleområdet (2008a). *HR-Udvikling*. Hentet fra <http://intern.sdu.dk/enheder/personale/HR-Udvikling/> d. 28. april 2008.
- Syddansk Universitet, intranet, Personaleområdet (2008b). *Spørgsmål til inspiration i MUS*. Hentet fra <http://intern.sdu.dk/enheder/personale/MUS/musvaerktoj.doc> d. 17. maj 2008.

Mundtlige kilder

Interview med HR chefkonsulent og afdelingsleder for HR-Udvikling Jakob Ejersbo på SDU, mandag d. 28. april 2008 kl. 13 til ca. 14.

Bilag

Bilag 1 Henvendelse til undervisere vedr. interview

Henvendelsen skete pr. mail og blev fulgt op med en telefonopringning i de tilfælde, hvor underviserne ikke besvarede mailen.

Fra: Inger-Marie F. Christensen
Til: xx
Dato: 25/3 2008

Emne: Vil du deltage i et interview? Målgruppeundersøgelse for E-læringsværkstedet på SDU

Kære xx

E-læringsværkstedet er et nyt tilbud til underviserne på SDU. Her kan du få vejledning af både teknisk og pædagogisk karakter eller deltage i workshops og kurser, hvis du gerne vil afprøve e-læring i din undervisning.

For at kunne yde så god vejledning som muligt, vil vi gennemføre en række interviews med vores målgruppe: underviserne på SDU. Vi vil gerne vide, hvad der er vigtigt og meningsfuldt i jeres liv og hverdag. Vi håber at få indsigt i jeres holdninger og ønsker til anvendelse af e-læring og til jeres kompetenceudvikling indenfor dette felt.

Jeg har valgt at kontakte dig, fordi du i forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen i efteråret 2006 var positiv overfor at deltage i efterfølgende fokusgruppearbejde og opgav navn og e-mail.

Interviewene vil blive gennemført af undertegnede som pr. 1/3 blev ansat som e-læringskoordinator her på SDU og især skal stå for den pædagogiske del. Jeg er samtidig ved at færdiggøre en masteruddannelse i IKT og læring og skriver pt. på det afsluttende masterprojekt, hvor disse interviews vil indgå.

Jeg håber, du har lyst til at medvirke ved et interview og vil kontakte dig pr. telefon i denne uge for evt. at træffe en aftale. Interviewet vil vare max. 1 time. Du er velkommen til at sende en mail eller ringe på 6550 7501, hvis du har spørgsmål.

Med venlig hilsen

Inger-Marie F. Christensen
E-læringskoordinator, E-læring

Bilag 2 Temaramme for interviews med underviserne

Temarammen blev sendt via mail til underviserne, således at de på forhånd kunne orientere sig om de temaer, der ville blive berørt under interviewet.

Temaramme for interview om e-læring og kompetenceudvikling

Baggrund:

Vil du fortælle om din baggrund?

Start med det, du synes er mest vigtigt at fortælle.

Hverdagen på SDU:

Jeg kunne godt tænke mig at høre om din hverdag her på SDU.

E-læring:

Vil du fortælle om dit forhold til e-læring?

Kompetenceudvikling - behov:

Hvad har du af tanker om din egen kompetenceudvikling ift. at kunne anvende e-læring i større omfang?

Kompetenceudvikling – tidligere erfaringer:

Fortæl om dine tidligere erfaringer med kompetenceudvikling.

Kompetenceudvikling – præferencer:

Hvad ser du som gode former for kompetenceudvikling? Hvad har du af præferencer?

Jeg ser frem til et spændende interview.

Med venlig hilsen

Inger-Marie F. Christensen

E-læringskoordinator, E-læring

Syddansk Universitet

E-læringsværkstedet

Niels Bohrs Allé 1, Lokale A111

5230 Odense M

Tlf. 6550 7501

E-mail imc@sdu.dk

Bilag 3 Min guide til temarammen

Baggrund: Vil du fortælle om din baggrund?

Start med det, du synes er mest vigtigt at fortælle.

”Huskeliste til interviewer”

- Hjemstavn – forholdet til hjemstavnen
- Opvækst
- Uddannelse
- Udlandsophold, andet
- Jobs, karriere
- Dit fagområde

Hverdagen på SDU: Jeg kunne godt tænke mig at høre om din hverdag her på SDU.

”Evt. igangsættende spørgsmål, hvis der er brug for det”

Hvilke opgaver finder du mest interessante? Hvad oplever du som mest meningsfuldt?

Hvad prioriterer du højest? Evt. en prioriteret liste.

Hvilke opgaver er mest tidskrævende? Hvilke opgaver bruger du mest tid på?

E-læring: Vil du fortælle om dit forhold til e-læring?

”Evt. igangsættende stikord, hvis der er brug for det”

Hvad er e-læring for dig?

Holdninger og tanker

Anvendelse

Ønsker

Kompetenceudvikling - behov: Hvad har du af tanker om din egen kompetenceudvikling ift. at kunne anvende e-læring i større omfang?

”Evt. igangsættende spørgsmål, hvis der er brug for det”

Hvilke kompetencer føler du, at du har behov for?

Kompetenceudvikling – tidligere erfaringer: Fortæl om dine tidligere erfaringer med kompetenceudvikling.

Beskriv kompetenceudvikling, der har været vellykket.

Fortæl om gode læringsforløb, du har deltaget i.

Kompetenceudvikling – præferencer: Hvad ser du som gode former for kompetenceudvikling? Hvad har du af præferencer?

”Stikordsregister til interviewer”

Sidemandsoplæring

Workshops, kurser, forløb

Projektdeltagelse

Praksisfællesskaber

Selvstudier etc.

Bilag 4 Invitation til Fremtidsværksted

Denne invitation blev sammen med beskrivelsen vist i bilag 5 sendt til underviserne via mail. Der blev fulgt op med telefonopringninger til de undervisere, der ikke svarede.

Fra: Inger-Marie F. Christensen
Til: xx
Dato: 27/3 2008

Emne: Vil du deltage i et Fremtidsværksted. Målgruppeundersøgelse for E-læringsværkstedet på SDU

Kære xx

E-læringsværkstedet er et nyt tilbud til underviserne på SDU. Her kan du få personlig vejledning af både teknisk og pædagogisk karakter eller deltage i workshops og kurser, hvis du gerne vil afprøve e-læring i din undervisning.

For at kunne yde så god vejledning som muligt, vil vi gerne vide mere om vores målgruppe: underviserne på SDU. Derfor vil vi gennemføre et fremtidsværksted for at få indsigt i jeres meninger og holdninger, de barrierer og muligheder I ser, samt de visioner I har i forhold til anvendelse af e-læring og til jeres kompetenceudvikling indenfor dette felt. Du kan læse mere om fremtidsværkstedet i det vedhæftede dokument.

Fremtidsværkstedet vil blive ledt af undertegnede som pr. 1/3 blev ansat som e-læringskoordinator her på SDU og især skal stå for den pædagogiske del. Jeg er samtidig ved at færdiggøre en masteruddannelse i IKT og læring og skriver pt. på det afsluttende masterprojekt, hvor resultaterne af fremtidsværkstedet vil indgå.

Datoen kunne f.eks. være torsdag d. 10. april eller onsdag d. 16. april. Men jeg er fleksibel og vil gerne forsøge at passe det ind i dine planer.

Jeg håber, du har lyst til at deltage i fremtidsværkstedet og vil kontakte dig pr. telefon i løbet af næste uge for evt. at træffe en aftale. Fremtidsværkstedet varer ca. 2 ½ time. Du er velkommen til at sende en mail eller ringe på 6550 7501, hvis du har spørgsmål.

Med venlig hilsen

Inger-Marie F. Christensen
E-læringskoordinator, E-læring

Bilag 5 Tema for og beskrivelse af fremtidsværkstedet

Denne fil var vedhæftet invitationen til fremtidsværkstedet:

Tema for fremtidsværkstedet

Temaet vi skal snakke om er *anvendelse af e-læring og kompetenceudvikling af underviserne* i forhold dertil.

SDU har en vision for e-læring, som lyder:

- SDU er det førende danske universitet, når det gælder identifikation og udnyttelse af de potentialer, som e-læring giver.
- På SDU understøtter e-læring den enkelte studerendes mulighed for at gennemføre og få det bedste udbytte af sin uddannelse.
- På SDU er der optimale betingelser for den enkelte undervisers kvalificerede anvendelse af e-læring.
- På SDU er e-læring en væsentlig og integreret del af det universitetspædagogiske udviklings- og kvalitetssikringsarbejde.
(Udviklingssekretariatet for e-læring på SDU)

Spørgsmålet er derfor:

Hvordan klædes underviserne på til at føre denne vision ud i livet? Det kunne jeg godt tænke mig at høre jeres bud på.

Et fremtidsværksted er opdelt i forskellige faser:

Kritikfasen (ca. 45 minutter)

I første fase – kritikfasen må I pege på alle de negative sider, I ser i dag ved anvendelse af e-læring og jeres kompetenceudvikling i forhold dertil. Vi starter med en brainstorming, hvor alle kritikpunkter noteres på flipover. Til slut samles kritikpunkterne under relevante overskrifter = tematisering.

Visionsfasen (ca. 45 minutter)

I anden fase – visionsfasen skal I komme med forslag til den helt ideelle situation, som I forestiller jer den. Her tager vi de overskrifter med underpunkter, der var resultatet af fase 1 og forsøger at finde løsninger på disse problemer via en fælles brainstorming: Hvis nu vi kunne bestemme uden rammer og begrænsninger.....

Resultatet af denne fase må meget gerne være visionstegninger eller metaforer, hvor vi prøver at udtrykke vores tanker, holdninger og følelser i billeder.

Virkeliggørelsesfasen (ca. 1 time)

Den tredje og sidste fase handler om realisering af nogle af forslagene fra visionsfasen. Hvordan kan forslagene realiseres under hensyntagen til de forhold, der eksisterer i dag? Hvilke hindringer er der? Hvordan kan disse overvindes? Der lægges konkrete planer.

Bilag 6 Fokusgruppedeltagernes løsningsforslag

Øget videndeling

- Lokale erfa-grupper. Spredning af gode eksempler.
- Synlig opsamling og kommunikation af problemer og ønsker ifm. brug af e-læring og Blackboard.
- Intern og ekstern erfaringsudveksling.
- E-læringsorganisationen skal opsamle og videreformidle erfaringer til inspiration for underviserne.
- Central erfa-grupper af undervisere: ”Eksemplets magt er stort” og ”kontakten underviser til underviser er stærkest”.
- Videndeling blandt underviserne.

Tildeling af ressourcer

- Mulighed for konvertering af konfrontationstimer til e-læring.
- Etablering af normsystem.
- Satsningspulje til e-læring.
- Rekvissionsret til teknisk og pædagogisk hjælp.
- Institut- eller fakultetspulje til undervisningsudvikling.

Konsulentbistand

- Praktisk og teknisk konsulentbistand skal stilles til rådighed ift. konkrete problemer.
- Tilbud om e-læringskonsulent og coaching.

Øget fokus på undervisning og pædagogisk kompetenceudvikling

- Der skal gives merit og dermed mere prestige til undervisningsarbejdet.
- Inddragelse af kompetenceudvikling af e-læring i MUS.
- Obligatorisk efteruddannelse (fag og fakultetsspecifik) af alle undervisere i e-læring og brug af Blackboard med kompensation.
- Fast introduktion til Blackboard for alle nyansatte. Kompetencegivende.
- Tilbud om online kursus for undervisere i e-læringspædagogik.
- Tilbud om små og korte hands-on kurser, der kombinerer det tekniske og det pædagogiske.
- Kurser og workshops skal tilrettelægges på institut- eller studieniveau og skræddersys til disses behov.
- Klarlægning af hvilke pædagogikker, e-læring kan understøtte generelt og fagspecifikt.
- Inddragelse af de studerende i udviklingen af e-læring.
- Øget fokus på det universitetspædagogiske og –didaktiske arbejde i regi af adjunkt-pædagogikum og generelt ift. underviserne.
- Samling og koordinering af de pædagogiske funktioner på SDU.

Synlig ledelse

- SDUs visioner og strategier for e-læringsområdet skal synliggøres i organisationen, sådan at alle medarbejdere på alle niveauer bevæger sig i samme retning.

- Synliggørelse af visioner, mål og proces mht. e-læring på alle niveauer i organisationen.
- Ledelsen skal sætte handling bag visionerne om e-læring.
- Informere om mulighederne for at søge dispensation fra den gældende studieordning.

Det tekniske aspekt

- Etablering af central helpdesk.
- Tuning af Blackboard til en mere intuitiv opbygning, der fremmer nysgerrighed og lyst til at udforske.
- Let tilgængelige vejledninger med både den tekniske og den pædagogiske vinkel.

Kilde: Egen tilvirkning på baggrund af Blok 2007:7-14

Bilag 7 Resultatet af Fremtidsværkstedet

Nedenfor gengives de kritikpunkter, der blev skrevet op på vægavis og de forslag til visioner, der blev noteret i en powerpoint præsentation undervejs i Fremtidsværkstedet.

Fremtidsværksted mandag d. 21/4 2008 på SDU

I dette dokument præsenteres resultaterne af fremtidsværkstedet, hvor 5 undervisere fra det humanistiske fakultet deltog.

Tema:

Anvendelse af e-læring og behov samt præferencer for kompetenceudvikling indenfor e-læring

Punkter fra Kritikfasen

Punkterne fra kritikfasens brainstorming er her gengivet i tematiseret form, hvor de enkelte punkter er samlet under overskrifter:

Manglende ressourcer

Tid, tid, tid

Hvem skal lave det?

Hvem skal betale det?

Studieordningen giver ikke altid mulighed for e-læring

Hvordan kan vi afprøve e-læringsforløb før vi anvender dem?

Hvordan kan vi sikre os, at det virker?

Mangler ledelsesopbakning

Vanskeligt at organisere

Hvor henter man viden?

Mangler ideer

Tips og tricks til anvendelse af e-læring

Dilemma: Behov for inspiration men manglende tid til at deltage i vidensformidling

For få it-kundskaber hos de studerende

En ekstra udfordring for underviseren

Det pædagogiske er den store udfordring

Vi tænker vores undervisning for traditionelt.

Universitetspædagogik er indholds fokuseret ikke form fokuseret.

Bekymringen er, om de studerende lærer det, de skal, når der anvendes e-læring?

Der mangler en gulerod

Hvordan betaler det sig for mig?

Hvordan kan jeg hensigtsmæssigt og effektivt tilrettelægge e-læring?

Manglende prestige

Der er ingen prestige i at arbejde med e-læring og de pædagogiske refleksioner forbundet dermed

Visionsfasens løsningsforslag

Ressourcespørgsmålet

- Det bør være en rettighed at få tildelt tid til e-læring.
- Der bør tildeles ressourcer til udvikling og implementering af pædagogiske koncepter for anvendelse af e-læring.
- Gennemførelse af pilotforløb.
- Puljemidler til projekter med mulighed for og pligt til vidensdeling.

Studieordningen giver ikke altid mulighed for e-læring

- Det skal være en del af studieordningen, ikke et tillæg. Indskrivning i studieordning er lig succes. Ellers bliver det noget ekstra - udover den alm. undervisning. Skaber forpligtethed og legitimerer.
- Prøveformer, der giver mening ift. anvendelsen af e-læring skal indtænkes.
- Åbne op for andre pædagogiske muligheder.
- E-læring skal beskrives som en mulighed.

Mangler ledelsesopbakning

- Ledelsen skal opprioritere anvendelse af e-læring og bakke op ved at afsætte ressourcer.
- Mudret ledelsesstruktur. Vanskeligt at opnå enighed om, hvor ansvaret skal ligge: studie, institut, fakultet??

Vanskeligt at organisere

Hvor henter man viden?

Der er brug for:

- Konkret viden om, hvordan man kan gøre, dvs. afprøvede forløb: Best practice.
- Let tilgængelige vejledning:
 - Pædagogiske overvejelser.
 - Teknisk vejledning.
 - Mulighed for personlig vejledning: en der kan komme og sidde ved siden af mig, når jeg har brug for vejledning.

Iværksætte vidensdeling

- Temadage, seminarer mm.
- Best practice.
- Drage nytte af andres erfaringer og refleksioner.
- Universitetsbaseret: Inspirerende at deltage i vidensformidling på tværs af fagområder/tværfakultært. Andre vinkler, andre traditioner.
- Deltagelse i projekter.
 - Tildeling af ressourcer.
 - Efterfølgende formidling af resultater.

Katalog over funktionaliteter

- tilgængeligt online

- modulariseret i stedet for hele forløb/koncepter
- pædagogiske overvejelser
- vejledninger i den tekniske brug

Sparringspartner

Mentor

Virtuel Klub

- Sparre med hinanden.
- Inspirere hinanden.
- Fleksibelt. Tilgængeligt når behovet melder sig.
- Kommer med overvejelser og problemer og vender det med de andre i klubben.
- Medlemmer: undervisere, der arbejder aktivt med et eller flere redskaber inden for e-læring (Gerne mere afgrænset område).
- ”Styres” af e-læringskoordinator: Facilitator, ankerperson
- Eller selvorganiserende: Få mennesker, der udveksler, gensidigt inspirerer hinanden
- Alle skal bidrage

Vidensdeling på tværs af universiteter

Litteratur om pædagogik og e-læring

Konkret ønske:

- Intro. til Second Life

For få it-kundskaber hos de studerende

Alle studerende skal igennem de basale it funktioner/værktøjer ved studiestart.
Generelt kursus for alle.

Det pædagogiske er den store udfordring - Vi tænker vores undervisning for traditionelt

- Tage udgangspunkt i aktuelle undervisningssituationer, der opleves som problematiske. Tænke e-læring som pædagogisk fornyelse.
- Tiltag, der støtter sociale relationer og som kan være fagligt videreudviklende udenfor undervisningen/rundt om undervisningen, f.eks. webcafé for de studerende.
- Selvevaluering: Anvende værktøjer, der gør det muligt for de studerende at afprøve om de har de kompetencer, der skal til for at bestå eksamen.
- Vi tager ofte udgangspunkt i hverdagen og er fanget af traditionelle forløb. Vi skal tage udgangspunkt i mulighederne: Hvad er kompetencemålene for et uv. forløb? Hvordan kan vi nå derhen med e-læring?
- Forsøgsordning med e-læring på et hold/studium. Reformulere studieordningen med udgangspunkt i, hvor e-læring med fordel kan inddrages til at støtte og styrke de studerendes e-læring.

Manglende prestige

- Gennemførelse af e-læringsforløb/refleksioner herover skal give prestige.
- Forskningsbaserede ansættelser indenfor området e-læring.

Bilag 8 Introduktionsbrev – E-læringsværkstedet

Kilde: Egen tilvirkning

Til fakultetssekretærer, institutledere og studieledere

E-læringsværkstedet, SDU

Niels Bohrs Allé 1, Lokale A111

5230 Odense M

Tlf. 6550 7503

E-mail: e-learn.sdu.dk

Web: <http://www.sdu.dk/e-learnorg>

Dato: 27. maj 2008

E-læringsværkstedet

- Nyt tilbud til undervisere, studier og institutter på SDU

Mandag d. 16. juni 2008 slår vi dørene op for E-læringsværkstedet, som er et nyt tilbud til alle undervisere, studier og institutter på SDU, der gerne vil have vejledning i og konkret hjælp til at finde ud af, hvordan e-læring kan styrke undervisningen og de studerendes læringsudbytte. E-læringsværkstedet er et samarbejde mellem de centrale og de decentrale e-læringskoordinatorer.

Vi vil gerne bede dig hjælpe med at sætte e-læring på dagsordenen og med at synliggøre vores tilbud. Vi har derfor vedlagt brochurer og plakater, som vi håber, du vil fordele og hænge op, hvor jeres undervisere færdes til daglig.

Værkstedets tjenester

Teknisk support

Vi giver konkret hjælp til valg af digitale læringsværktøjer og brugen af disse i specifikke undervisningssituationer. I E-læringsværkstedet udlåner vi videoudstyr og stiller kraftige pc'er til rådighed til f.eks. redigering af video og podcasting.

Skræddersyede kurser og workshops

Vi skræddersyer kurser og workshops og tilpasser både emne, indhold og form efter konkrete ønsker fra **undervisere, studier og institutter**. Vi holder også gerne oplæg om e-læring på institut-, studiemøder og lignende.

Individuel sparring om e-læringspædagogik

Vi tilbyder desuden individuel sparring til undervisere, der gerne vil afprøve e-læringsforløb. Her er der fokus på den pædagogiske del, der handler om, hvordan man tilrettelægger og gennemfører e-læringsforløb, motiverer de studerende og håndterer rollen som underviser online.

Besøg os!

Vi har fast åbningstid mandag til fredag kl. 10.00 til 14.00 på Niels Bohrs Allé. I dette tidsrum er der også mulighed for virtuel vejledning via Adobe Connect. Både i og udenfor åbningstiden er du velkommen til at ringe på tlf. 7503 eller sende en mail til e-learn@sdu.dk for at høre nærmere om vores tilbud.

Med venlig hilsen

E-læringsværkstedet



SYDDANSK UNIVERSITET

Bilag 9 E-læringsværkstedets tilbud

Kilde: Egen tilvirkning

Kurser og workshops

I E-læringsværkstedet skræddersyer vi kurser og workshops til netop jeres behov. Vi tilpasser både emne, indhold og form efter konkrete ønsker fra både mindre grupper af undervisere, studier og institutter. Ring på 6550 7503 eller send en mail til e-learn@sdu.dk med jeres ønsker, så tilrettelægger vi et kursus eller en workshop, der matcher jeres behov.

E-læringsværkstedet udbyder samtidig følgende kurser og workshops af mere generel karakter, hvor der vil blive introduceret til forskellige digitale læringsværktøjer.

Introduktion til e-læring

Dette kursus introducerer til begrebet e-læring og viser, hvordan e-læring kan tænkes ift. forskellige læringsteorier. Der fokuseres på relationerne mellem valg af læringsteori og undervisningsformer, og der knyttes an til relevante aktiviteter og funktioner i e-læringssammenhænge.

Netbaseret kollaborativ læring: Interaktionsformer og roller

Blended learning og rene e-læringsforløb inddrages ofte for at aktivere de studerende og styrke læring via fælles videnproduktion ud fra en grundtanke om, at læring er en social proces. Dette kræver, at de studerende accepterer, at de også kan lære af medstuderende. Samtidig får både underviseren og de studerende nye roller kva de virtuelle læringsomgivelser. Hvordan kan man som underviser sikre, at de studerende arbejder tilfredsstillende med det faglige emne uden at blive for dominerende? På dette kursus sættes der fokus på de forskellige roller, på typisk deltageradfærd og interaktionsformer i det virtuelle, og på hvordan kommunikation understøttes for at sikre motivation, engagement og læring.

Efter kurset er der mulighed for at få erfaring med netbaseret, kollaborativ læring i en række korte opgaver online. Aftales med underviseren.

Test dine studerendes forudsætninger, viden og begrebsapparat i e-learn.sdu.dk

I e-learn.sdu.dk kan du udarbejde tests, der afprøver dine studerendes forudsætninger, viden og begrebsapparat. Tests er et godt værktøj, hvor du som underviser får indsigt i dine studerendes grundlæggende viden og forståelse inden for dit fag. Samtidig får den studerende selv et overblik over sin viden og evt. mangler, der skal læses op på. I denne workshop får du lejlighed til at udarbejde din egen test, så medbring relevant litteratur og materialer. Du får mulighed for at oprette forskellige typer spørgsmål, f.eks. multiple choice, matching, true/false, fill in the blank og multiple answer. Du kan også arbejde med formler. Du skal desuden prøve at indarbejde feedback til de studerende i testen, samt se hvordan resultaterne læses, når de studerende har taget testen.

Formativ evaluering via Portfolio i e-learn.sdu.dk

I formativ evaluering er der fokus på læreprocessen og de studerendes læringsudbytte, derfor er formativ evaluering også en del af selve undervisningsforløbet. I e-learn.sdu.dk har studerende mulighed for at oprette en portfolio, hvor opgaver, der udarbejdes i løbet af semestret kan gemmes sammen med underviserens kommentarer og egne refleksioner. På baggrund af dette kan den studerende stille sig nye mål og dermed sikre en kontinuerlig

udvikling. Portfolien kan desuden danne udgangspunkt for en afsluttende eksamen. På denne workshop får du mulighed for at arbejde med portfolio i e-learn.sdu.dk. Du lærer at oprette en portfolio, gemme filer og skrive kommentarer. Workshoppen afsluttes med eksempler på og fælles sparring om, hvordan portfolio kan anvendes i undervisningen og som grundlag for eksamen.

Videokonferencer til undervisning, vejledning mm.

På denne workshop lærer du at anvende Adobe Connect til synkron online kommunikation, undervisning og samarbejde. Du lærer at opsætte et ”møderum” eller ”klasselokale” i Adobe Connect og invitere deltagere dertil. Du får også mulighed for at prøve at uploade filer og dele skærm med de øvrige deltagere samt bruge whiteboard og vise powerpoint præsentationer.

Introduktion til sociale medier

Web 2.0 teknologier, sociale medier, blogs, wikier, social bookmarking, tags og Facebook. Denne temadag sætter fokus på begrebet ”sociale medier” med det formål at præsentere nogle af de konkrete web 2.0 teknologier og diskutere, hvordan de kan inddrages i undervisningen som middel til at støtte og styrke de studerendes læring. Du får også mulighed for at afprøve forskellige sociale medier.

Temadag om Second Life – Virtuelle verdner i undervisningen

Kan virtuelle verdner anvendes i undervisningen? Kom og se, hvad der foregår i Second Life i SDU regi og hør eksempler på, hvordan Second Life anvendes til undervisningsformål. Vi har inviteret

Brug wikier i undervisningen

På denne workshop lærer du at anvende wikier, som er en web 2.0 teknologi. En wiki er en webside, hvor studerende og underviseren i fællesskab kan organisere og opbygge viden. Alle brugerne kan frit skrive til wikien og alle kan oprette og redigere nye websider. På workshoppen lærer du at oprette, skrive til og redigere en wiki i e-learn.sdu.dk. Workshoppen afsluttes med eksempler på og fælles sparring om, hvordan wikier kan inddrages i undervisningen.

Brug blogs i undervisningen

På denne workshop lærer du at anvende blogs, som er en web 2.0 teknologi. En blog er en webside som opdateres jævnligt med tekster, der kaldes indlæg. Bloggen vises med det nyeste indlæg øverst på skærmen og viser derfor den kronologiske udvikling. En blog kan være personlig og fremtræde i dagbogsform eller være et fælles refleksionsredskab for en gruppe studerende eller et hold. På denne workshop, lærer du at oprette og skrive indlæg i en blog. Workshoppen afsluttes med eksempler på og fælles sparring om, hvordan blogs kan inddrages i undervisningen.

Lær at lave dine egne podcasts

Podcasting er en metode til at udgive lyd- og videofiler digitalt. Lyd- og videofiler kan f.eks. anvendes i sprogundervisningen, til demonstration af operationsteknikker og forsøgsopstillinger eller blot som igangsætter af en selvstændig studenteropgave. I denne workshop får du mulighed for at arbejde helt fra bunden med optagelse og redigering af lyd- og videofiler samt den egentlige podcasting proces. Workshoppen afsluttes med eksempler og fælles sparring om, hvordan podcasting kan inddrages i netop jeres undervisning.

Design dine egne læringsobjekter

På denne workshop lærer du at anvende programmet Camtasia, hvor du bl.a. kan arbejde med PowerPoints, video, billeder, lyd og tests. Med Camtasia kan du f.eks. designe læringsobjekter, som du kan gøre tilgængelige via e-learn.sdu.dk. Her kan de studerende individuelt arbejde med og tilegne sig det faglige stof. Et læringsobjekt er en selvstændig enhed, der indeholder en beskrivelse af specifikke læringsmål og præsenterer den studerende for et givent fagligt stof, der er arrangeret i mindre enheder. Til hver enhed er der ofte knyttet en test eller andre former for prøvning, der gør det muligt for den studerende at se, hvor meget vedkommende har lært. Et læringsobjekt afsluttes ofte med et resumé af de faglige pointer. På workshoppen får du mulighed for at udarbejde et læringsobjekt ud fra egne ideer, så medbring relevant materiale.

Optimér effekten af dine PowerPoint præsentationer

I denne workshop lærer du at anvende Adobe Presenter, som er et ”add-on” til PowerPoint, der gør, at du kan lægge både lyd og video på dine dias, udarbejde quizzes og meget mere. På workshoppen får du mulighed for at udarbejde en PowerPoint præsentation ud fra egne ideer, så medbring relevant materiale.

E-tivities

På denne workshop får du mulighed for at planlægge et e-læringsforløb baseret på Gilly Salmons 5 fase model. Salmon’s model opbygger gradvist de studerendes interaktion og læring online og har fokus på at motivere til aktiv deltagelse. Modellen bygger på læringsteorier om social læring i netværk. På workshoppen præsenteres de fem faser og du lærer at designe e-tivities som er de aktiviteter, de studerende skal gennemføre i forløbet. Desuden får du indsigt i underviserens rolle som e-moderator, der skal støtte og motivere de studerende undervejs. Medbring egen studieordning/materialer, som du kan anvende som udgangspunkt for dit e-læringsforløb.

Design dit eget e-læringsforløb

På denne workshop lærer du at designe et e-læringsforløb fra start til slut. Du skal arbejde med opstilling af læringsmål, tilrettelæggelse af undervisningsformer og –aktiviteter, valg af digitale læringsværktøjer, gennemførelse, support og støtte til deltagerne undervejs samt evaluering og afslutning. Medbring eget materiale/studieordning og kom i gang med planlægningen af dit eget forløb.

Tilbud om individuel sparring

Promovering af tilbuddet om sparring:

Der tages kontakt til studier/institutter mhp. at aftale oplæg om anvendelse af e-læring på et studie- eller institutmøde. Det aftales med underviserne på det pågældende studie eller institut, hvilke aspekter af e-læring, oplægget skal omhandle. Oplægget kunne f.eks. omhandle et kort rids af de forskellige pædagogiske muligheder ift. e-læring samt tilknyttede undervisningsformer, aktiviteter og funktioner. Faserne i planlægning af et e-læringsforløb præsenteres kort. Herefter tilbydes sparring og skræddersyede workshops som en mulighed for interesserede undervisere.

Sparringen tilbydes i alle faser af planlægningsprocessen lige fra opstilling af læringsmål til den afsluttende evaluering og evt. eksamen. Vi hjælper med valg af værktøj, tilrettelæggelse af det faglige stof, giver gode råd om motivering af de studerende undervejs i forløbet osv.

Henvender en underviser sig for at gøre brug af tilbuddet om sparring sættes følgende proces i gang:

- Opgaven projektsættes
- Der tilknyttes en kontaktperson/projektleder fra E-læringsværkstedet samt e-læringskoordinatoren fra det aktuelle fakultet.
- Der udarbejdes en handlings- og tidsplan, hvor det fastsættes, hvilke personressourcer, der er brug for hvornår. Her kan der trækkes på de kompetencer, som e-læringskoordinatorerne på fakulteterne, biblioteket og i Udviklingssekretariatet besidder. Der træffes aftaler med de pågældende resourcepersoner.
- Projektet følges af projektlederen.
- Efter endt projekt sørger projektlederen for afslutning og afrapportering til eksempelarkivet.

Bilag 10 Cd-rom 1 og 2

Dette bilag er de to vedlagte Cd-rommer, hvor optagelser fra interviewene med underviserne samt transskriptioner er gemt. På CD-rom nr. 2 findes også den mundtlige kilde, der er listet i Kildefortegnelsen, dvs. interviewet med HR chefkonsulent og afdelingsleder for HR-Udvikling.