

Dilemmaer ved praksisnær kompetenceudvikling

En analyse af lærerrollen og formel bedømmelse af kompetencer på AMU-kurser indenfor social- og sundhedsområdet med vægt på praksisnær kompetenceudvikling.

Evaluering af TUP-projekt nr. 106689

Den 15. august 2005

Cand. Scient. Pol.

Peter Gorm Larsen

Social- og sundhedsskolen, Viborg Amt

Indholdsfortegnelse

	Forord.....	4
	Resume.....	5
1.0.	Indledning.....	6
2.0.	Metode.....	8
3.0.	Lærerrollen under forandring?.....	13
3.1.	Læreren som proceskonsulent?.....	28
3.2.	Holdninger til en ny lærerrolle blandt lederne i praksis.....	42
3.3.	Opsamling af lærerroller - projektets ene ben.....	49
4.0.	Valgfri formel bedømmelse på AMU-kurser.....	50
4.1.	Spørgeskemaundersøgelse og interview omkring valgfri formel bedømmelse..	52
4.2.	Sandsynlige statistiske årsagssammenhænge.....	68
4.3.	Sammenfatning af spørgeskemaundersøgelse.....	76
5.0.	Dilemmaer for AMU-læreren.....	78
5.1.	Opsamling af formel bedømmelse på AMU-kurser - projektets andet ben.....	90
6.0.	Sammenfatning af hele undersøgelsen.....	93
	Litteraturliste.....	97

Tabeller og figurer

Tabel 1	Kvantitativ undersøgelse, repræsentativitet.....	8
Tabel 2	Oversigt over underviser- og lederinterview.....	9
Tabel 3	Oversigt over lederinterview fra praksis.....	9
Tabel 4	Hvilke aktører, tager sig af hvad i forhold til et AMU-kursus?	12
Tabel 5	Kvalifikationsdimensioner i forhold til AMU-lærerprofilens to fremtidige roller	29
Figur 1	Didaktisk model for praksisnær kompetenceudvikling.....	10
Figur 2	Forventninger (krav) til lærerroller.....	14
Figur 3	Model over konsulentroller.....	30
Figur 4	Kønsmæssig fordeling af kursisterne.....	52
Figur 5	Aldersmæssig fordeling af kursisterne.....	52
Figur 6	Kursisternes uddannelsesbaggrund.....	53
Figur 7	Kursisternes ansættelsesområde.....	53
Figur 8	Hvem har bestemt, at kursisten skulle på et AMU kursus?.....	54
Figur 9	Kursisternes valg af formel bedømmelse.....	55
Figur 10	Individuelle faktorer for valg af formel bedømmelse.....	56
Figur 11	Faktorer ved kurset for valg af formel bedømmelse.....	57
Figur 12	Arbejdsplads faktorer for valg af formel bedømmelse.....	58
Figur 13	Individuelle faktorer for fravalg af formel bedømmelse.....	62
Figur 14	Faktorer ved kurset for fravalg af formel bedømmelse.....	63
Figur 15	Arbejdsplads faktorer for fravalg af formel bedømmelse.....	64
Figur 16	Kursisternes holdninger til bedømmelse.....	65
Figur 17	Kursisternes holdninger til lederinvolvering.....	67
Figur 18	Kursisternes alder og valg af formel bedømmelse.....	68
Figur 19	Uddannelsesbaggrund og kursisternes valg af formel bedømmelse.....	69
Figur 20	Kursisternes ansættelsesområde og valg af formel bedømmelse.....	69
Figur 21	Kursus og valg af formel bedømmelse.....	70
Figur 22	Kursisternes fordeling på kurserne ud fra uddannelsesbaggrund.....	71
Figur 23	Kursisternes tidligere erfaringer med bedømmelse og valg af formel bedømmelse.....	72
Figur 24	Kursisternes opfattelse af eksamensangst og valg af formel bedømmelse.....	72
Figur 25	Alderen på kursisternes uddannelse og valg af formel bedømmelse.....	73
Figur 26	Kursisternes opfattelse af lederinvolveringen og valg af formel bedømmelse.....	73
Figur 27	Kursisternes opfattelse af lederinvolveringen og kursisternes uddannelsesbaggrund.....	74
Figur 28	Kursisternes opfattelse af lederinvolvering og ansættelsesområdet.....	74
Figur 29	Kursus og kursisternes opfattelse af lederinvolvering.....	75
Figur 30	Model over dilemmaer for AMU-læreren.....	78

Forord

Social- og Sundhedsskolen, Viborg Amt har i samarbejde med amtslige og kommunale institutioner gennemført et udviklingsprojekt omkring de krav, der stilles til lærerne og lærerrollen i praksisnære kompetenceudviklingsforløb indenfor AMU-uddannelserne. Desuden havde projektet det formål at få erfaringer med valgfrie formelle bedømmelsesformer i korte praksisnære AMU-uddannelser.

Skolen har erfaret at projektansøgningen var meget ambitiøs. Erfaringerne med krav til lærerrollen i praksisnære kompetenceudviklingsforløb i forhold til både planlægning, gennemførelse, evaluering og implementering har været meget omfattende, når der samtidig skulle gøres erfaringer med valgfrie formelle bedømmelsesformer. Det fremgår også af evalueringsrapporten.

Evalueringen er foretaget med udgangspunkt i såvel kvalitative som kvantitative metoder. Disse metoder er beskrevet i evalueringsmaterialet. Evaluatoren har under projektførelsen og i forbindelse med rapporten sat sig ind i relevant litteratur på området. Det fremgår også af litteraturlisten bag i rapporten. Det samlede evalueringsmateriale er ikke medtaget som bilag, men kan rekvireres ved henvendelse til evaluatoren: cand. scient. pol. Peter Gorm Larsen.

Der har altid været tilknyttet bedømmelse i AMU-uddannelserne. Beviset har haft lignende ordlyd "Deltageren har med tilfredsstillende resultat gennemført arbejdsmarkedsuddannelsen XX". Anerkendelsen af AMU-beviset og dermed den værdi bedømmelsen er blevet tillagt har været meget varieret. I mange sammenhænge er beviset blevet tillagt en status som deltagelsesbevis. Evalueringen viser klart, hvordan deltagerne forholder sig til mere formelle bedømmelsesformer og deres holdning til valgfriheden. Den overvejende del af deltagerne er meget positiv overfor valgfri formel bedømmelse, hvilket dokumenteres i rapporten.

Det har vist sig at være meget vanskeligt at konkludere og komme med anbefalinger på baggrund af evalueringsmaterialet omkring de krav der stilles til den ændrede lærerrolle. Gennem projektet er det vores erfaring, at der i projektets planlægningsfase skulle have været større fokus på, hvordan vi definerer lærerrollen og hvad den enkelte forstår ved dette. De deltagende læreres individuelle subjektive forståelse af krav til lærerrollen er synlige i evalueringsrapporten. Vi kunne med fordel have brugt mere tid på fælles at definere, hvad der kendetegner den traditionelle lærerrolle, definere krav til lærerrollen i praksisnære forløb og ikke mindst krav til proceskonsulentrollen.

Styregruppen, som består af repræsentanter fra virksomhederne, ledelse og lærer på skolen, evaluatoren og EPOS, har besluttet at udarbejde en mindre artikel. Styregruppen vil komme med gruppens konklusioner og anbefalinger i forhold til projektdeltagelsen på baggrund af evalueringsrapporten og arbejdet i gruppen. Denne artikel udkommer i efteråret 2005.

Projektets gennemførelse har været præget af positiv energi og engagement fra alle deltagere i projektet. Som leder af skolens Kursus- og Udviklingsafdeling vil jeg benytte lejligheden til at sige TAK for indsatsen og for et rigtig godt samarbejde med alle aktører i projektet.

Med venlig hilsen
Lene Dahlgaard
Leder af Kursus- og Udviklingsafdelingen
Social- og Sundhedsskolen, Viborg Amt

Resume

Underviserne på ni AMU-kurser, afholdt i regi af Social- og sundhedsskolen i Viborg Amt, er i efteråret og vinteren 2004 blevet interviewet. 118 kursister har besvaret et spørgeskema, som giver en svarprocent på omkring 80 procent. 5 ledere fra hhv. det primære område, somatikken og psykiatrien er blevet interviewet i foråret 2005.

Undersøgelsen har vist, at det har været vanskeligt for underviserne at ændre deres lærerrolle i forhold til praksis. Underviserne har stort set planlagt og gennemført deres kurser, som de plejer at gennemføre dem. Kurserne har ifølge evalueringer og lederinterview været gennemført med stor succes. Kurserne er praksisnære, da der arbejdes med kursisters egne problemstillinger. Der er tale om Split-kurser, hvor kursisterne går hjem i deres egen organisation og arbejder videre med problemstillingen under forløbet.

Underviserne har ikke forsøgt at følge kurserne op ved f.eks. at kontakte praksis efter kurserne har været afholdt. Underviserne har ikke påtaget sig en konsulentrolle udover det, som der ligger i at vejlede en gruppe eller en person der arbejder med en opgave. Der er således ikke tale om, at den traditionelle lærerrolle er blevet afløst af en konsulentrolle, hvor underviserne er i løbende dialog med praksis og færdes ude i praksis i forbindelse med planlægningen af kurser og efterfølgende implementering af det lærte ude i organisationerne.

Sammenfattende kan man sige, at undervisernes habitat er klasserummet. Det er her de lever og virker. De har i projektet kun i beskedent omfang bevæget sig uden for dette territorium, og de har kun i beskedent omfang lukket andre ind, f.eks. eksterne censorer og konsulenter.

Lederne har generelt ikke ønsket en ny lærerrolle, hvor underviserne i større udstrækning inddrager lederne i planlægningen af AMU-kurser. Kun en enkelt leder kan se perspektiver i, at anvende underviserne som konsulenter efter et afholdt AMU-kursus. De andre ledere mener, at de skal tage sig af implementeringen, og at underviserne ikke har den fornødne ekspertviden til at være konsulenter.

Som noget nyt var der på de ni AMU-kurser en mere formel valgfri afsluttende bedømmelse til sidst i kursusforløbet. Bedømmelsen var frivillig. Bedømmelsen har afstedkommet en række dilemmaer for underviserne. Undersøgelsen har kortlagt hhv. en købmands-, en ekspert- og en omsorgsdiskurs. Disse tre diskurser spiller mod hinanden. F.eks. gør omsorgsdiskursen det vanskeligt for underviserne at bedømme kursisterne, Købmandsdiskursen handler om, at der skal være tilfredse kunder, og at der skal sælges kurser. Derfor er det måske vanskeligt for underviserne at dumpe kunderne (kursisterne).

Modsat undervisernes bekymringer, viser spørgeskemaundersøgelsen at kursisterne generelt gerne vil bedømmes. De vil gerne have et billede af deres faglighed og bekræftes. I undersøgelsen er der udviklet en særlig anerkendelsesteori, som bl.a. forklarer, hvorfor ordblinde og kursister med eksamensangst alligevel vælger at få en bedømmelse. Teorien forklarer også det faktum, at lederne kan se, at deres medarbejdere er vokset og f.eks. tør undervise sygeplejerskerne, når de kommer hjem på afdelingen.

1.0. Indledning

Nærværende rapport er en evaluering af projektet *"Lærerrollen i praksisnære modulopbyggede AMU-uddannelser"* (Ansøgning 2004). Projektet er støttet af den Tværgående Udviklingspulje (TUP-projekt nr. 106689) til udvikling af arbejdsmarkedsuddannelserne.

Formålet med udviklingsprojektet er, *"at det nye AMU-system får erfaringer med de krav, der stilles til lærerrollen i forbindelse med planlægning, gennemførelse, evaluering og implementering af AMU-forløb, der er tilrettelagt i samarbejde med praksis og hvortil der knyttes formel bedømmelse"* (Uddybende beskrivelse 2004).

I forsøgsprojektet er det tanken, *"at den formelle bedømmelse skal være valgfri. AMU-systemet vil på den måde få erfaringer med, hvor mange af disse kortuddannede medarbejdere, der vil vælge bedømmelse til, og hvor mange der vil fravælge formel bedømmelse."* (Uddybende beskrivelse 2004).

Tidligt i projektforsøget udviklede der sig en konsensus blandt deltagerne om, at projektet går på to ben (Arbejdsrapport 10.08.2004). Projektet handler dels om lærerrollen, og dels om en formel afsluttende bedømmelse på AMU-kurser (Arbejdsrapport 10.08.2004).

I den uddybende projektbeskrivelse fremgår det, at der *"i evalueringen vil indgå evaluering af formål og mål i projektet, hvor der vil blive lagt vægt på evaluering af krav til de nye lærerroller (proceskonsulentfunktion) og forhold der vedrører løbende evaluering i kombination med formel afsluttende bedømmelse"* (Uddybende beskrivelse 2004).

Evalueringen vil primært være en afsluttende vurdering (summativ) (Krogstrup 2003:36-37) af, om projektet har levet op til de mål, der er formuleret i projektansøgningen (målopfyldelsesevaluering) (Dahler-Larsen 2001 bilag 1; Hansen 2003:110-111; Krogstrup 2003:58-61). Da projektet bl.a. handler om at få *"erfaringer med de krav der stilles til lærerrollen"*, er ambitionen også, at udvikle ny viden, hvor evalueringen går i retning af at være en teoribaseret evaluering (Dahler-Larsen 2001 bilag 1). Evalueringen beskæftiger sig ikke med processerne i selve projektforsøget, og evaluator har ikke blandet sig i selve projektets gennemførelse (formativ evaluering) (Krogstrup 2003:36-37, Albæk og Rieber 2001:137-138).

Evalueringen vil være postmodernistisk (Kvale 1997: 51-56; Wenneberg 2002). Holdningen er, at projektets genstandsfelt som er pædagogik og undervisning beskæftiger sig med viden, der er udtryk for sociale konstruktioner mere end objektiv viden.

Ved evaluering forstår man normalt en *"systematisk indsamling data"* (Albæk og Rieber 2001:137) eller *"viden om gennemførelse og virkninger af offentlige indsatser ud fra eksplicitte vurderingskriterier og med henblik på praktisk anvendelse"* (Albæk og Rieber 2001:137). Nærværende evaluering fokuserer mere på, at data og viden konstrueres undervejs. Evaluator er ikke en minearbejder (Kvale 1997:17-19), der afdækker virkelighed i form af objektive data og viden, men mere en rejsende person (Kvale 1997:17-19), der sammen med primært undervisere, kursusleder og ledere i praksis konstruerer data og viden.

Rapportens ambition er, at konstruere og kortlægge fremherskende diskurser (Andersen: 1999) hos primært undervisere, kursusleder og lederne i praksis, frem for at tage stilling til den "rigtige" lærerrolle, eller om formel bedømmelse er "godt" eller "dårligt". Perspektivet betyder, at rapporten ikke afsluttes med omnipotente konklusioner og anbefalinger hverken til undervisere, ledere eller AMU-systemet. I stedet er målet, at bibringe en troværdig oversigt og analyse af dilemmaer ved praksisnær kompetenceudvikling, lærerroller og formel bedømmelse på AMU-kurser jævnfør projektets erklærede mål om at få "erfaringer med de krav der stilles til lærerrollen".

Rapporten indledes med et kort metodekapitel. Her redegøres der for den metode, der er anvendt i evalueringen. I Kapitel 3 undersøges det om lærerrollen er under forandring. I afsnit 3.1 snævres der ind til kun at se på læreren som proceskonsulent. I afsnit 3.2. undersøges ledernes holdninger til en ny lærerrolle. Der vil være en opsamling af lærerroller, projektets ene ben, i afsnit 3.3. Kapitel 4 vil handle om projektets andet ben, nemlig valgfri formel bedømmelse på AMU-kurser. I afsnit 4.1. vil spørgeskemaundersøgelsen og interview omkring valgfri formel bedømmelse blive behandlet. Sandsynlige statistiske sammenhænge vil blive kortlagt i afsnit 4.2. En sammenfatning af spørgeskemaundersøgelsen findes i afsnit 4.3. I kapitel 5 vises en række dilemmaer som AMU-læreren skal forholde sig til. I kapitel 6 findes der en afsluttende sammenfatning af hele undersøgelsen.

Afslutningsvis vil evaluator gerne takke de mange undervisere og ledere, som har stillet op til interview, og dermed har gjort nærværende rapport mulig.

2.0. Metode

Som nævnt i indledningen, går projektet på to ben. En undersøgelse af lærerrollen, og en undersøgelse af formel bedømmelse på AMU-kurser. De to ben betyder, at der er anvendt forskellige metoder til at konstruere viden. I evalueringen anvendes der både en kvantitativ og kvalitativ tilgang (Andersen og Gamdrup 1990:58-61;Kvale 1997). De to metoder supplerer og beriger hinanden. Evalueringsdesignet er besluttet af projektets styregruppe i samarbejde med evaluator.

Den valgfri formelle bedømmelse er undersøgt ved hjælp af et spørgeskema (kvantitativ metode), som er delt ud eller sendt til 148 kursister, som deltog på 8 AMU-kurser i efteråret 2004 (TUP kvantitativ undersøgelse 18.1.2005). Se tabel 1. Ni kurser deltog i projektet. Se tabel 2. Det 9. kursus fandt sted i 2005, hvor evaluator skønnede, at der ikke ville være tid til også at foretage en spørgeskemaundersøgelse på dette kursus.

Spørgeskemaet (Spørgeskema 2004) er udviklet på baggrund af en teoretisk model over mulige sammenhænge mellem den afhængige variabel (virkning), kursistens valg eller fravalg af en formel bedømmelse, og en række uafhængige variable (årsager)(Oversigt over variable 24.11.2004). Mulige årsager (uafhængige variable) er kategoriseret i 1) individuelle faktorer ved kursisten, 2) faktorer ved kurset og 3) faktorer i kursistens organisation. Af individuelle faktorer kan f.eks. nævnes kursistens uddannelsesbaggrund eller erfaringer med bedømmelser. Af faktorer ved kurset kan f.eks. nævnes kursustype, bedømmelsesform eller lærerpersonligheden. Af faktorer i kursistens organisation kan f.eks. nævnes lederinvolvering eller om bedømmelse giver mere i løn. En detaljeret gennemgang findes i oversigten (Oversigt over variable 24.11.2004) og i selve spørgeskemaet (Spørgeskema 2004).

Som det fremgår af tabel 1, er der en svarprocent på næsten 80 procent. Det er troværdigt (Andersen 1990:146-147). Bemærk dog fordelingen af de indkomne spørgeskemaer. På Demens 2 kurset er der kun en svarprocent på 48. Årsagen er, at spørgeskemaet blev sendt ud til kursisterne, og det var et par uger efter de havde været på kurset.

Tabel 1: Kvantitativ undersøgelse, repræsentativitet

Kursus	Antal spørgeskemaer	Antal kursister	Svarprocent
Kompetenceudvikling for Social- og sundhedsassistenter ansat i amtslig regi	18	18	100
Kompetenceudvikling for de kommunaltansatte Social- og sundhedsassistenter	20	20	100
Genoptræning af hjerneskadede	11	12	91,7
Demens 2	12	25	48
Aldring, forebyggelse og sygdom, kompetenceudvikling for Social- og sundhedshjælpere	18	18	100
Socialpsykiatri 1	18	20	90
Farmakologikursus i Morsø Kommune	12	20	60
Demens 2 i Morsø Kommune	9	15	60
Total	118	148	79,7

Ud over de sædvanlige fejlkilder ved spørgeskemaer (Andersen 1990:147; Andersen og Enderud 1990) skal man i nærværende undersøgelse hæfte sig ved, at nok er det 8 AMU-kurser, men de har forskellig længde, forskellige undervisere, forskelligt stof, forskellige bedømmelsesformer og forskellige kursistbaggrunde. Derfor kan det være svært at aggregere tallene, og sige noget generelt om bedømmelse og AMU-kurser. Med andre ord kan der være mange og kursus-specifikke årsager til, at kursisten vælger eller fravælger bedømmelse. Undersøgelsen kan således kun antyde mulige årsager.

I spørgeskemaet på seks sider var der mange steder givet mulighed for, at kursisten med egne ord kunne skrive om deres begrundelser og oplevelser. Svarene er efterfølgende kategoriseret på en mere subjektiv og kvalitativ måde (TUP kvantitativ undersøgelse 18.1.2005).

Det andet ben i projektet, de ændrede krav til lærerrollen, er undersøgt ved hjælp af kvalitative interview (kvale 1997). Alle undervisere på de ni kurser og lederen af skolens kursusafdeling er interviewet. Se tabel 2.

Tabel 2: Oversigt over underviser- og lederinterview

Kursus navn:	Interviewede personer:	Kursets udstrækning:
Kompetenceudvikling for SOSU. Ass. ansat i amtslig regi	Primært Arne Nielsen og sekundært Claus Lundholm	9.8.2004 til 26.11.2004
Kompetenceudvikling for de kommunalt ansatte SOSU. Ass.	Arne Nielsen	16.8.2004 til 3.12.2004
Genoptræning af hjerneskadede	Hanne Fejerskov og anonym	
Demens 2	Hanne Bæk	20.9.2004 til 3.11.2004
Aldring, forebyggelse og sygdom (kompetenceudvikling for SOSU-hj.)	Ulla Møller Thomsen og Anja Lütje Høgh	23.8.2004 til 8.12.2004
Socialpsykiatri 1	Claus Lundholm	27.9.2004 til 9.12.2004
Sorg og krise i Morsø Kommune	Anette Sejerskilde Nielsen og Hanne Brix Schlægelberger	7.3.2005 til 31.3.2005
Farmakologikursus i Morsø Kommune	Lone Kaagaard	22.9.2004 til 8.10.2004
Demens 2 i Morsø Kommune	Birte Steenbock Nielsen	28.9.2004 til 9.11.2004
	Leder for kursusafdelingen, Lene Dahlgaard	

Interviewene har en varighed på ca. 1½ time. Alle er renskrevet fra bånd (transkriberet). De har et omfang af 358 sider (Kvalitative interview 21.4.2005). Nogle få interview var gruppeinterview, hvor begge undervisere deltog. Fem ledere fra praksis er blevet interviewet. Se tabel 3. Alle interview kan rekvireres ved henvendelse til skolen.

Tabel 3: Oversigt over lederinterview fra praksis

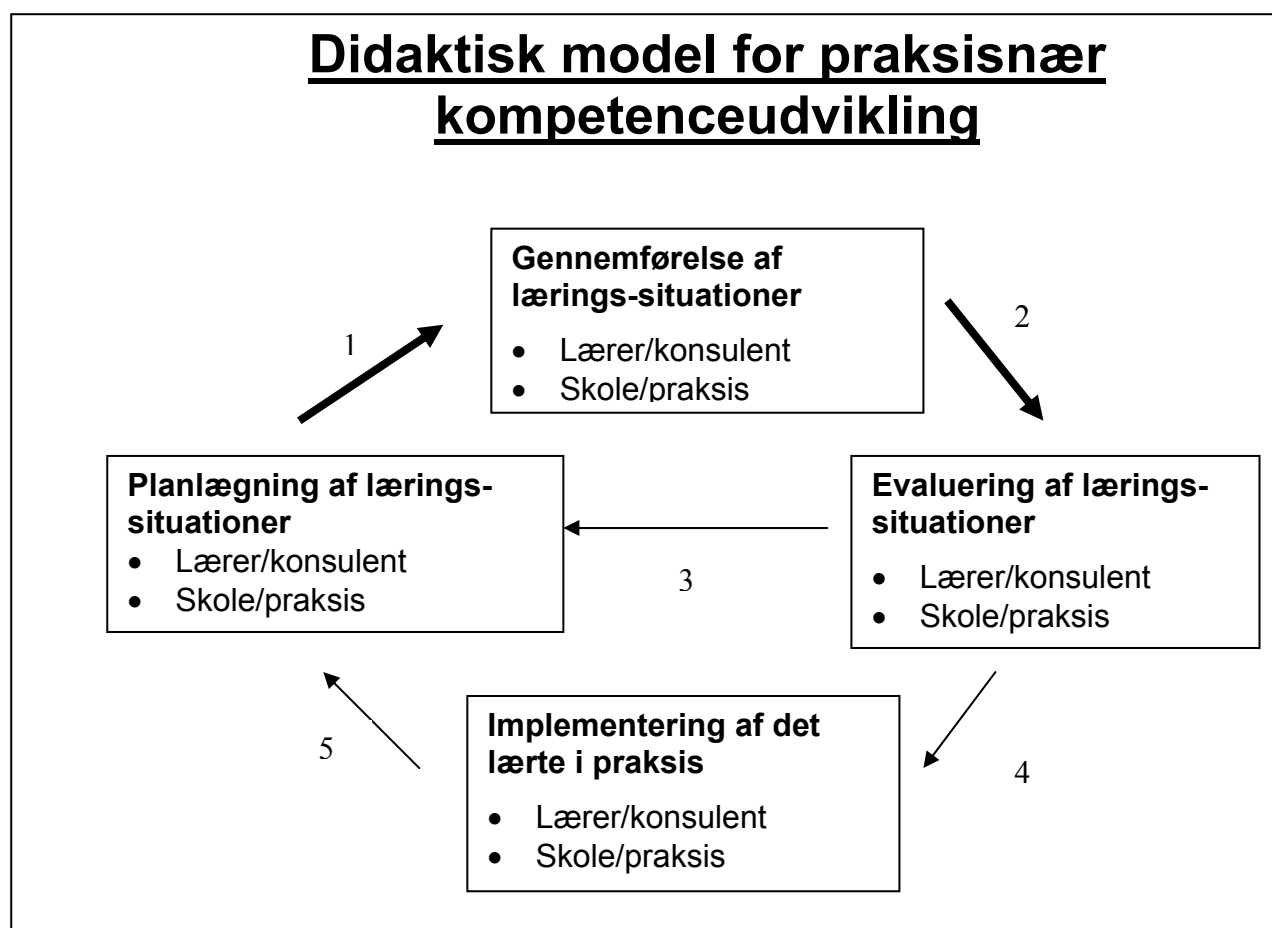
Havde medarbejdere på kurset:	Institution og interviewperson:	Område:
Demens 2 i Morsø Kommune	Sejerslev plejehjem, Morsø Kommune, Ass. Områdeleder Annette Jensen, tirsdag den 3. maj 2005 kl. 8.00.	Det kommunale område
Farmakologikursus i Morsø Kommune	Hanstholm Kommune, Klitrosen, Centerleder: Gunhild Thing, den 18. maj 2005 kl. 14.00.	Det kommunale område
Kompetenceudvikling for Social- og sundhedsassistenter ansat i amtslig regi	Viborg Sygehus, Intensiv/opvågning (IO25), Afdelingssygeplejerske Marie Svoldgaard, den 13. maj, 2005, kl. 10.30.	Det somatiske område
Kompetenceudvikling for Social- og sundhedsassistenter ansat i amtslig regi	Psykiatrisk institution, anonym afdelingssygeplejerske den 19. maj, 2005 kl. 13.00.	Det psykiatriske område
Kompetenceudvikling for Social- og sundhedsassistenter ansat i amtslig regi	Kærvang, Nykøbing Mors, Forstander Inger Marie Andersen, den 23. maj 2005 kl. 14.30.	Det psykiatriske område

De interviewede ledere fra praksis har haft en eller flere medarbejdere på et eller flere af de 9 AMU-kurser. Evaluator interviewede kun ledere, hvor deres medarbejdere i det uddelte spørgeskema, havde skrevet, at der var en høj, eller i nogen grad lederinvolvering i deres kursus. På den baggrund kan man antage, at de interviewede ledere fra praksis på forhånd var positive overfor AMU-kurserne.

En enkelt leder fra det somatiske område sprang fra efter der var indgået aftale om et interview. Derfor kun 5 og ikke 6 interview, som der oprindeligt var aftalt med styregruppen. En anden leder afviste blankt at deltage i et interview. De 5 lederinterview er transkriberet og har et omfang på 110 sider (Kvalitative interview 7.6.2005). Tidsmæssigt havde et lederinterview et omfang på mellem 45 min og 60 min.

Til interviewene var der udarbejdet en detaljeret spørgeguide til hhv. lærere og ledere (Spørgeguides 12.10.2004). Guiden var struktureret på baggrund af udviklingen af en didaktisk model for praksisnær kompetenceudvikling (Spørgeguides 12.10.2004). Se figur 1.

Figur 1: Didaktisk model for praksisnær kompetenceudvikling



Kilde: Social- og sundhedsskolen, 2004, Copyright ©

Figur 1 skal forstås på følgende måde. For erfarne undervisere er der ikke noget nyt i at planlægge, gennemføre og evaluere læringssituationer. I stedet for at tale om kursus anvendes her "*læringssituationer*" fordi begrebet "*kursus*" dækker over noget mere. Det er også mere dynamisk at tale om, at læringssituationer evalueres frem for kursus. Det er i overensstemmelse med ønsket i projektet om at foretage løbende evaluering, ikke af kurset, men af konkrete læringssituationer.

Modellen i figur 1 tænkes normalt kronologisk. Pil 1 og 2 er derfor ikke så interessante. Alligevel blev der spurgt ind til planlægning og gennemførelse. Fokus i projektet er praksisnær kompetenceudvikling. Derfor er det interessant, hvordan underviserne planlægger og gennemfører læringssituationerne sådan, at de bliver praksisnære. Specielt er det vigtigt at afdække, om underviserne har de nødvendige kvalifikationer og kompetencer.

Pil 3 er interessant. I projektet sker der ikke kun en afsluttende evaluering i form af en valgfri formel bedømmelse, men også en løbende evaluering. Den løbende evaluering kan give mulighed for, at underviserne bliver klar over, at der er noget der må justeres. Underviserne reviderer deres planlægning, justerer og gennemfører andre læringssituationer end der først var planlagt. Der er mange eksempler i materialet på at underviserne "*har sadlet om*". Kronologien bliver brudt. Naturligvis kan den løbende evaluering også kortlægge om eleven har flyttet sig. Fokus i projektet er om kursisterne vælger en formel bedømmelse, hvorfor der generelt er spurgt ind til evaluering.

Pil 4 er ny. Efter undervisningen er gennemført og evalueret skal kursisterne implementere det lærte i deres egen praksis. De skal ændre adfærd, få kollegaer til at ændre adfærd og måske få hele organisationen til at ændre procedurer.

Da flere af kurserne i projektet er split-kurser, kan det måske betyde, at når kursisterne kommer tilbage og fortæller om deres erfaringer med at implementere det lærte i praksis, bliver underviserne nødt til at revidere deres tidligere planlægning. Et nyt forløb kan køres igennem modellen. Splitkurser er kurser, der er splittet op således at kursisterne har en periode mellem kursusdagene, hvor de er i deres egen praksis under almindelige arbejdsvilkår.

Der er spurgt meget ind til implementering, da det er en del af projektet.

Modellen over projektet er dynamisk. I forbindelse med planlægning, gennemførelse, evaluering og implementering kan der sættes fokus på, om det fysisk sker på skolen, i praksis eller begge steder. Om stoffet eller problemstillingerne har udspring i skolens verden eller i praksis. De to aspekter afdækker forestillingerne omkring praksisnær kompetenceudvikling. Der fokuseres også på om underviserne anvender en traditionel lærerrolle eller anvender en konsulentrolle. Om underviserne har de nødvendige kompetencer i forhold til rollerne. Derfor er der stillet mange spørgsmål med henblik på at afdække om underviserne praktiserer en lærerrolle eller en konsulentrolle. Om en konsulentrolle er ønskelig. Teoretisk tages der udgangspunkt i Scheins definitioner og hans forskellige konsulentroller (Schein 1999).

Projektet kan også fanges i en matrix. Se tabel 4.

Tabel 4: Hvilke aktører, tager sig af hvad i forhold til et AMU-kursus?

	Planlægning	Gennemførelse	Evaluering	Implementering
Underviser	<i>Normalt</i>	<i>Normalt</i>	<i>Normalt</i>	<i>Unormalt (skal undersøges)</i>
Kursist	<i>Unormalt (skal undersøges)</i>	<i>Normalt</i>	<i>Normalt</i>	<i>Unormalt (skal undersøges)</i>
Leder	<i>Unormalt (skal undersøges)</i>	<i>Unormalt (skal undersøges)</i>	<i>Unormalt (skal undersøges)</i>	<i>Måske normalt (skal undersøges)</i>

I alle interview skulle de interviewede således forholde sig til 1) planlægning af læringssituationer, 2) gennemførelse af læringssituationer, 3) evaluering (bedømmelse) af læringssituationer samt endelig 4) implementering af det lærte i praksis. Modellen viste sig at være en god støtte til tematiske interview (Kvale 1997:91-114). Det var ikke hensigten, at de interviewede personer skulle svare på alle spørgsmålene i guiden, men blot berøre de overordnede temaer som fremgår af figur 1.

Alle interview blev aftalt og udført af evaluator. Interviewene blev renskrevet (transkriberet) af evaluator på den måde, at evaluators spørgsmål blev gjort mundrette og oplysende, hvorimod de interviewedes svar er forsøgt gengivet så nøjagtigt som muligt. Fremgangsmåden kan kritiseres (Kvale 1997:257), men evaluator skønner, at evaluators ordrette udsagn er af mindre vigtighed, og bringer kun mere støj.

Mange steder i transkriptionerne er der anvendt prikker (...). Det skyldes enten, at evaluator ikke kan høre, hvad der bliver sagt, den interviewede slutter en sætning abrupt, eller evaluator har skønnet, at en transkription af det sagte ikke giver mening.

På baggrund af det omfattende materiale vil evaluator tilstræbe overordnede analyser i forhold til modellen i figur 1. Interesserede kan rekvirere spørgeskemaundersøgelse og interview.

I overensstemmelse med den postmodernistiske tilgang, hvor viden er en kontekstafhængig social konstruktion (Kvale 1997:225-246, Wenneberg 2002; Krogstrup 2001:101-104) kan det ikke udelukkes, at en anden evaluator vil komme frem til andre pointer og diskurser. Evalueringens gyldighed og repræsentativitet må beror på læserens dialog med materialet, teksten og evaluator.

3.0. Lærerrollen under forandring?

I projektet er antagelsen, at praksisnær kompetenceudvikling på AMU-kurser stiller nye krav til lærerrollen.

I projektansøgningen tales der både om lærerrollen i ental og flertal. Der findes mange lidt ældre definitioner af lærerroller. I ældre pædagogisk litteratur forstod man lærerrollen, som et spørgsmål om læreren skulle være tankpasser eller katalysator (Baandrup og Heise 1998:52-54).

Den pædagogiske professor Steen Larsen blev verdensberømt i Danmark. Tankpasseren underviste, og katalysatoren skabte læring. Som Steen Larsen skriver "*Ved undervisning foregår aktiviteten fortrinsvist i hovedet på underviserne, men ved læreprocesserne foregår den i hovedet på eleverne*" (Larsen 1998:122). Mange pædagogiske forfattere skabte en dikotomi mellem undervisning og læring (Rasmussen 1998: 96-100; Prinds, Andresen). Andresen taler om to forskellige lærerroller: "*Lærerens rolle er primært at formidle, vurdere og kontrollere*", og en anden rolle, hvor "*lærerens rolle er alsidig og varierer bl.a. mellem at formidle, rammesætte, vejlede og inspirere*" (Andresen 1999:30).

Opfattelsen af forholdet mellem undervisning og læring er i dag blevet mere nuanceret og komplekst (Qvortrup 2004:120-121).

I forbindelse med lærerroller har mange anvendt Ivar Bjørgen`s kategorier, hvor der tales om skulptøren, entertaineren, træneren og arbejdslederen (Raae og Villadsen 1998:64-66; Prinds 1999).

Det er således ikke klart, hvad man forstår ved lærerrolle (Dahlgaard 2005:6). I en grundbog i didaktik kan man læse at "*Når vi taler om lærerroller, så taler vi om de forventninger, der stilles til personen fra omgivelserne, og selvfølgelig har læreren også forventninger til sig selv.*" (Kyrstein & Vestergaard 2001:126).

I et arbejdspapir (Evaluering 10.8.2004) udviklede evaluator en model og nogle overvejelser over kompleksiteten i lærerrollebegrebet. Se figur 2. Det centrale i modellen er, at der er mange aktører, som kan have forskellige forventninger til læreren.

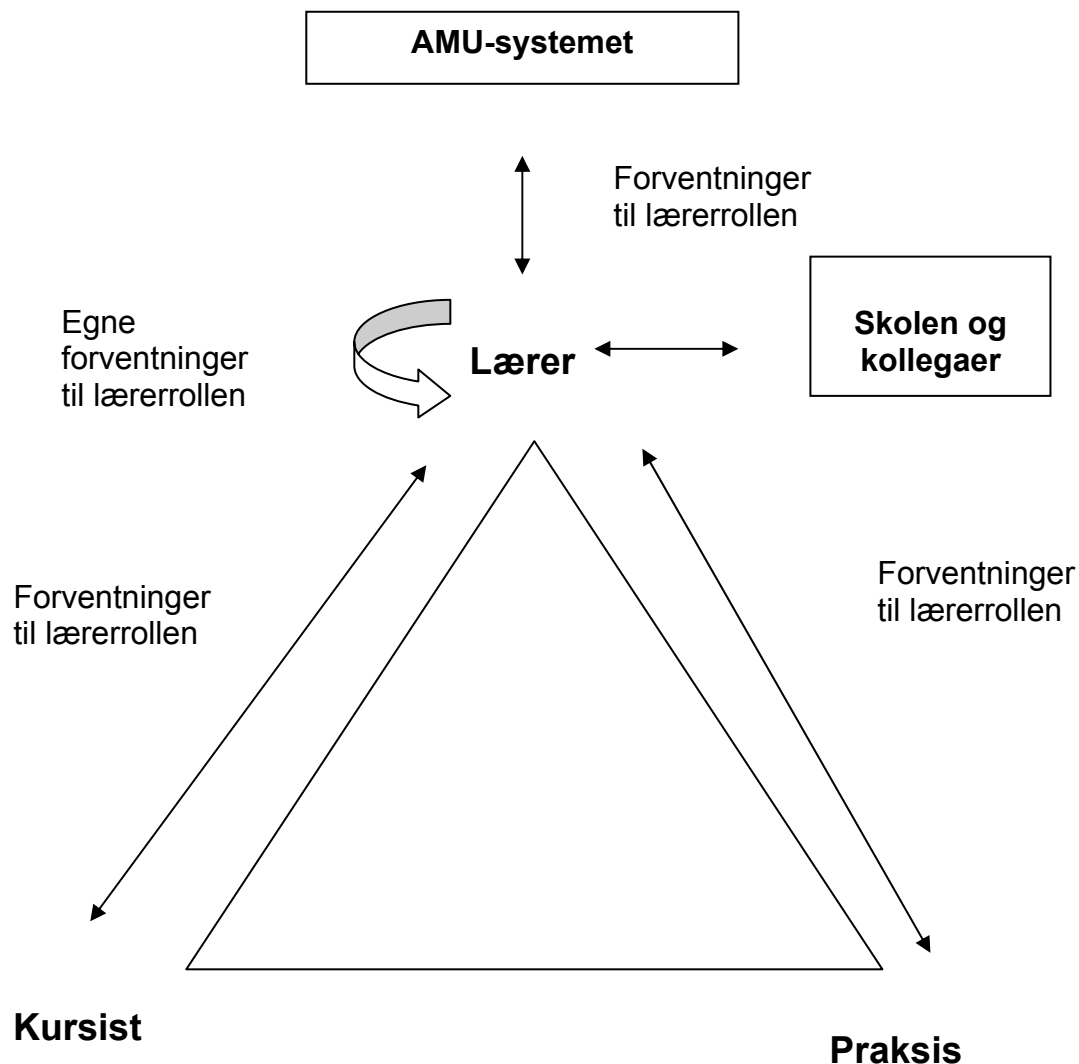
Når der i projektansøgningen tales om "*At det nye AMU-system får erfaringer med de krav, der stilles til lærerrollen i praksisnære kompetenceudviklingsforløb*" (Ansøgning 12.03.04) kan man stille spørgsmålet, om hvem der definerer de krav, som lærerrollen skal leve op til. Tankegangen er, at praksisnær kompetenceudvikling kræver en særlig lærerrolle.

Som en arbejdsdefinition forstås ved lærerrollen i et kursusforløb "*omgivelsernes og lærerens egne forventninger til, hvordan læreren skal agere i forbindelse med planlægning, gennemførelse, evaluering og implementering af et kursusforløb*".

I overensstemmelse med evalueringens metodiske udgangspunkt, er lærerrollen en socialkonstruktion hos læreren selv, og hos andre aktører, som kan have forventninger til læreren. Se figur 2. Der vil være forskellige opfattelser af den gode eller rigtige lærerrolle

og af de ændrede krav til lærerrollen. Fokus i analysen er på de dilemmaer disse forventninger kan give mere end at finde den rigtige lærerrolle.

Figur 2: Forventninger (krav) til lærerroller



Kilde: Social- og sundhedsskolen, 2004, Copyright ©

De mange underviserinterview synes at vise, at i forhold til planlægning og gennemførelse af AMU-kurser, opfatter underviserne det ikke som nogen ny lærerrolle. Mange af underviserne har planlagt og gennemført deres kurser stort set som de plejer at gøre det.

Generelt har underviserne en lang pædagogisk erfaring. Mange af underviserne har afholdt kurserne indtil flere gange.

Nedenfor præsenteres nogle uddrag af interviewene i forhold til lærerrollen.

Interviewer: Kan man tale om en ny lærerrolle?

Underviser: Nej, det tænker jeg ikke. Det synes jeg ikke.

Et andet udsagn.

Interviewer: *Er det rigtigt forstået, at der ikke er tale om en ny lærerrolle for dig i relation til planlægningen af dette her kursus?*

Underviser: *Det er ikke første gang jeg afholder det her kursus.*

Interviewer: *Hvor mange gange har du afholdt kurset?*

Underviser: *Fire gange tror jeg. Det er fjerde gang, tror jeg.*

En anden underviser har samme udgangspunkt.

Interviewer: *Var der tale om nogen ny lærerrolle for dig i forhold til planlægningen af kurserne?*

Underviser: *Nej, det må man sige, at der ikke var.*

Interviewer: *Var der tale om en ny lærerrolle i forhold til gennemførelsen af kurserne?*

Underviser: *Nej. Det er faktisk, som jeg siger, sporene er lagt for to eller tre år siden.*

En underviser har svært ved at bruge så stort et ord som en ny lærerrolle.

Interviewer: *Er det rigtigt forstået, at der ikke er tale om nogen ny lærerrolle i planlægningen, gennemførelsen og bedømmelsen i forhold til kurset?*

Underviser: *Nej, det er opgaveforskelligheden, der ligger der.*

Endnu et udsagn fra en underviser.

Interviewer: *Kan man sige, at der er tale om en ny lærerrolle i forhold til den måde du har gennemført kurset på?*

Underviser: *Jeg synes da ikke, at det er den store forskel.*

Interviewer: *Den lærerrolle du har haft her, er ikke ny i forhold til sidst du afholdte et kursus?*

Underviser: *Nej, den er ikke væsentlig forskellig. Det som jeg ser, som jeg har gjort anderledes, det er, at jeg har kontaktet praksis.*

Interviewer: *Så der er ikke noget nyt i forhold til gennemførelsen af kurset?*

Underviser: *Nej.*

Interviewer: *Der er ikke nogen ny lærerrolle i det?*

Underviser: *Nej, nej, jeg synes ikke, at der er det. Det kan godt ske, at det er mig, der er galt afmarcheret, men jeg synes ikke.*

Flere citater skal gives.

Interviewer: *I forhold til planlægningen af dette her kursus vil jeg gerne vide, om man kan konkludere, at der er tale om en ny lærerrolle?*

Underviser: *Ikke det helt store, men jeg vil da sige, at det er da noget nyt synes jeg, det der med at kontakte praksis og høre, har I nogle helt specielle behov. Ellers så synes jeg da meget, at vi sådan har sagt, her er en vare, take it og leave it. Det er det her I kan købe. Altså, jeg synes da, at vi sådan er mere lydhøre. Jeg synes i det hele taget, at vores kursusdel, det bliver jo mindre og mindre, de der sådan færdigpakkede kurser og mere og mere nogle rekvirerede kurser, hvor praksis ringer og beder om noget helt specielt eller bestemt.*

Som det fremgår af overstående citat, har underviseren kontaktet praksis i forbindelse med planlægningen af kurset. Underviseren skrev ud til 21 kursister og fik svar fra 5. I forhold til at projektet har særlig vægt på det praksisnære kan det undre, at kun ganske få undervisere har forsøgt at komme i dialog med praksis i forbindelse med planlægningen af kurserne.

I Undervisningsministeriets notits om Praksisnær kompetenceudvikling (Notits 15.10.2003) lægges der stor vægt på samspillet mellem virksomheder og uddannelsesinstitutioner. Som det fremgår af notatet, skal arbejdsmarkedsuddannelserne *"sammensættes og tilrettelægges tæt på den enkelte virksomhed i overensstemmelse med vilkår og forudsætninger for den enkelte medarbejders behov. Ikke masseuddannelser, men en masse uddannelser, der sætter brugerne i centrum"* (Notits 15.10.2003:2). Hovedprincippet er, at jobbet sættes i centrum, og kurserne skal opfylde behov i virksomhederne og hos deltagerne (Notits 15.10.2003:3; Illeris 2004:190-193). I princip 3 tales der om *"Tæt dialog mellem uddannelsesinstitutionerne og virksomhederne om planlægning, gennemførelse og implementering"* (Notits 15.10.2003:6).

Som det fremgår nedenfor, er der en underviser, som helt har opgivet, at gøre noget i forhold til planlægningen af kurset udover at se på deltagerlisten.

Interviewer: *Der var jo nogle ideer i projektet om, at I som undervisere skulle tage kontakt med praksis for at høre, hvad man ønskede. Har du været i kontakt med praksis?*

Underviser: *Jo, altså min plan var egentlig i forhold til planlægningen...at få fat i lederne også i forhold til implementering, det er sådanne nogle splitkurser, så der ville jeg godt have fat i lederne, men det var så mere implementeringen af det, ikke så meget kursisternes forudsætninger, fordi der kan man sige, at der har jeg i hvert fald en fornemmelse for...*

Interviewer: *Det vil sige, at det du har, når du skal planlægge kurset, det er en deltagerliste?*

Underviser: *Ja. Ja.*

Interviewer: *Og det er så på den baggrund, at du begynder at planlægge kurset?*

Underviser: *Ja.*

Nogle undervisere har sendt et brev ud til kursisterne og deres ledere for på den måde at gøre kurserne mere praksisnære. Generelt har kommunikationen med praksis været i form af breve. Flere undervisere antyder et tidspres, som gør, at det ikke har været muligt i større omfang, at inddrage praksis i forbindelse med planlægningen af kurserne.

Interviewer: *Så du mener, at det mest optimale var at tage ud i organisationerne i forbindelse med planlægningen af kurser?*

Underviser: *Ja.*

Interviewer: *Hvorfor har I ikke gjort det denne her gang?*

Underviser: *Det har været et tidsspørgsmål.*

Interviewer: *I har ikke haft tid til at aflægge besøg ude i organisationerne?*

Underviser: *Nej. Den første gang vi lavede det, der havde vi nogle projektmidler, hvor vi brugte projektmidlerne til at gøre det.*

Interviewer: *Så det er en mangel den her gang?*

Underviser: *Ja, ja.*

Interviewer: *Jeres kursus kunne have været bedre, hvis I havde været ude i forbindelse med planlægningen af kurset?*

Underviser: *Ja.*

Alle har haft svært ved at komme i dialog med lederne. Det har også været svært for underviserne, at finde frem til kursisters ledere. Da kursisterne kommer fra mange forskellige arbejdspladser er opgaven tidskrævende. Se evt. deltagerprofil på de enkelte kurser (TUP, Kvantitativ undersøgelse, resultater, 18.1.2005). Endelig er det værd at bemærke, at flere af lederne faktisk ikke virker så interesseret i at deltage i den konkrete planlægning af det kursus, som deres medarbejder skal på.

Interviewer: *Du synes ikke, at det er en god ide, at underviseren ringer til dig og siger, at du har en medarbejder, der skal på dette her kursus, og har du nogle specielle ønsker til indholdet af kurset?*

Afdelingssygeplejerske: *Ikke lige fordi det er den enkelte medarbejder. Jeg synes ikke, at det skal tilrettelægges efter om det er Anette eller det er Bente eller Solvej der skal af sted. Der skal vel være et eller andet tilbud, som man kan sige, det er det her, man er sendt af sted på, og så må man vel tage de pinde som er mest relevant for mig, men derfor er det da en god ide, at gøre sådan noget, når det har kørt et stykke tid, at man så kunne sende et brev ud, nu skal vi lige til at se på den her uddannelse, er der nogle specielle ønsker, så man kunne melde tilbage, men jeg tror da, at underviseren ville få mere ud af, hvis vi alle sammen fik sådan et brev og underviseren ligesom kunne tage essensen af det, i stedet for at ringe til mig, fordi det er meget specifikt det jeg beskæftiger mig med heroppe på min afdeling. Jeg tror ikke, at de andre vil synes, at det er specielt interessant, at de fik sugning og ventilation på det kursus der...*

Det understreges af skolens kursusleder, at hun og en kursuskoordinator er i kontinuerlig kontakt med praksis, så det er også et spørgsmål om, hvor meget den enkelte underviser

skal involvere praksis i planlægningen af kurserne. At dialogen med praksis af praktiske grunde sker på et niveau over den enkelte underviser.

Andre undervisere antyder, at der er sket en ændring i forhold til lærerrollen.

Interviewer: *Synes I, at der er tale om en ny lærerrolle i forhold til den måde I har gennemført kurset på?*

Underviser: *Det er jo igen det her med, at du skal hele tiden være i stand til at omstille dig på, hvad er det nu for nogle problemstillinger de kommer med.*

Interviewer: *Det er nyt?*

Underviser: *Ja.*

Det nye for disse undervisere er, at kursisterne arbejder med konkrete problemstillinger fra deres praksis. For en anden underviser er der intet nyt i det.

Underviser: *Jeg skal tænke mig rigtig godt om, fordi at jeg har faktisk ikke lavet nogle kurser, der ikke har taget udgangspunkt i praksis. Det er mange år siden, og det var da jeg arbejdede i kommunen, og hvis jeg tænker helt tilbage til dengang, så havde jeg jo bare fuldstændigt planlagt, hvad der skulle leveres af undervisning, og der var ikke tid til afbrydelse, og vi kørte bare derudaf, og jeg synes ikke, at det var særligt godt."*

Interviewer: *Er det rigtigt konkluderet, at underviseren altid arbejder praksisnært, så der faktisk ikke er noget nyt i den her lærerrolle?*

Underviser: *Det er rigtigt konkluderet...*

Det er således vanskeligt at indfange den nye lærerrolle i forhold til gennemførelsen af kurserne. At underviserne ikke har ændret deres lærerrolle kan også skyldes, at det hidtil har fungeret fint. At skolens undervisere for flere år siden tilpassede sig den lærerrolle, som praksisnær kompetenceudvikling måtte forlange. Skolen har igennem flere år officielt lagt sig fast på problembaseret læring (PBL). Der er udviklet en særlig arbejdsmodel (Arbejdsmodel) på skolen.

Problembaseret læring er opbygget ud fra tre principper, nemlig princippet om studentercentreret læring og undervisning, princippet om problembasering og princippet om gruppebaseret læring og undervisning (Pettersen 2001:kap.3). Problembaseret læring synes at spille fint sammen med praksisnær kompetenceudvikling. I PBL arbejder de studerende "efter en bestemt fremgangsmåde og proces med udgangspunkt i situationsbeskrivelser og problemsituationer fra det virkelige liv eller noget der ligner det" (Pettersen 2001:11). Faktakundskab nedtones (Pettersen 2001:44) til fordel for mere generelle strategier for problembearbejdning og problemløsning (Pettersen 2001:44).

De fleste undervisere arbejder i overensstemmelse med citatet nedenfor.

Underviser: *Altså, jeg mener, at jeg arbejder problemorienteret specielt også ved det, at vi ved kursets start forsøger at tage udgangspunkt i de problemstillinger de har. For det første, hvad det er, som de er optaget af og for det andet, hvad det er, som de kunne tænke sig at udvikle på, og det synes jeg*

jo hænger sammen med den måde vi arbejder med udviklingstænkning på, så jeg synes bestemt, at det er problemorienteret.

Interviewer: *Det er nogle konkrete problemer kursisterne står med ude i praksis, som de så tager med ind på kurset, og som du så hjælper dem med at løse?*

Underviser: *Ja, og man kan sige, at vi arbejder problemorienteret med det, men de bliver jo også, de får jo også på den måde, hvad skal man sige, stof fyldt på eller installerende undervisning, hvis jeg må bruge det ord. Det er det... vi har købt specialisterne til, og det de så siger, ja, men lad os få noget input i forhold til det, og så arbejder vi problemorienteret sideløbende med det eller efterfølgende med det.*

Andre undervisere har øjne for en ny lærerrolle.

Interviewer: *Kan man tale om en ny lærerrolle i forhold til at gennemføre kurset?*

Underviser: *Det nye var jo, at der var bedømmelse på et AMU-kursus.*

Interviewer: *Der var ikke noget nyt i den didaktik I anvendte?*

Underviser: *Jo, der var en ting, som vi gjorde meget ud af, hvor vi rent didaktisk, hvor vi var nødt til at sige, det er vi nødt til at gøre noget ud af for at det skal kunne lykkes i forhold til bedømmelsen. Ja.*

Interviewer: *Så på den måde var der noget nyt?*

Underviser: *Jeg sidder sådan og fire lidt til det, fordi der vi også vil sige, at det er en ny lærerrolle, det er altså noget at stå ude et helt fremmed sted, fordi der følger mange praktiske opgaver med.*

Som det fremgår, opfatter underviseren det som en ny lærerrolle, at skulle undervise et andet sted. Citatet ovenfor viser også, at det faktum, at der er kommet bedømmelse ind på kurset får konsekvenser i forhold til gennemførelsen af kurset.

En underviser har svært ved overhovedet at forholde sig til begrebet lærerrolle. Hun ser sig selv mere som en kollega.

Interviewer: *Er der noget nyt i den måde I har gennemført kurset på? Er der tale om nogen ny lærerrolle der?*

(Stilhed)

Underviser: *Jeg tror stadigvæk det gør noget ved en, at man selv har arbejdet ude i praksis når man snakker lærerrolle, fordi det lyder som om man er sådan en, der står udefra. Jeg kan lige så godt forestille mig, at det er mig, der står ude som kollega til de her kvinder, så jeg synes ikke, at skellet for mig er så stort. Så når man snakker lærerrolle, jeg føler mig nogle gange næsten som en kollega, der står og underviser andre kollegaer....det skal jeg blankt indrømme, men det har ikke noget med projektet at gøre.*

Interviewer: *Er der tale om en ny lærerrolle i forhold til at I skal bedømme?*

Underviser: *Det er nyt i kursusregi.*

Som det fremgår ovenfor, opfatter nogle undervisere det som en ny lærerrolle, at der skal bedømmes på kurserne. Det kan undre, at en bedømmelse af kursisterne opfattes som noget nyt, da der altid har været bedømmelse på AMU-kurser (Konsulent Peter Sørensen). Det nye er, at der på mange af kurserne skal skrives en opgave, som skal bedømmes efter om den er bestået eller ikke bestået. Kursus- og udviklingslederen giver udtryk for, at der er tale om en ny lærerrolle i forhold til bedømmelse.

Interviewer: *Ligger der en ny lærerrolle i det med at underviserne skal foretage en sådan formel bedømmelse?*

Kursusleder: *Altså, der er ikke noget nyt i, at de skal bedømme, fordi det kender de jo fra grunduddannelserne de fleste af dem, men der er noget nyt i, det med bedømmelse på korte forløb, altså det at skulle, i gåseøjne, sætte sig lidt til dommer over, at bedømme så korte forløb. Det er noget nyt.*

En anden underviser har også vanskeligt ved at se en ny lærerrolle.

Interviewer: *Hvad karakteriserer den lærerrolle du har?*

Underviser: *Ja, men den lærerrolle, som jeg ser, der ligger i det, den er kendetegnet ved, at man er didaktiker. Altså, at man planlægger, nøje overvejer, hvad skal ligger hvor, hvornår og hvorfor osv. Altså, hele det didaktiske område. Der ligger faktisk også det i det, at man er opmærksom på det praksisnære element synes jeg, altså, at man er imødekommende for kursisters viden, deres ønsker, deres tanker, og man undervejs i forløbet, er i stand til at navigere, men stadigvæk indenfor givne rammer. Der ligger det, at lidt mere proceskonsulentagtigt, som jo også indgår i det her projekt, nogle overvejelser omkring det her, der ligger det i det, at man i højere grad skaber, jeg ved ikke, hvordan jeg skal udtrykke det, man giver grobund for flere spørgsmål end svar måske, altså, at man, ja, men altså, at det er en intention, at hjælpe kursisterne til at, ja, hvad skal jeg sige, reflektere mere nuanceret eller mere komplekst, mere end at give dem svarene på de problemer som de har faktisk.*

Interviewer: *Der er ikke nogen ny lærerrolle i det?*

Underviser: *For mit vedkommende er der ikke noget nyt udover, at det gør en forskel om man skal bedømmes formelt, eller om man ikke skal bedømmes formelt...det får betydning for den måde vi organiserer os på, der bliver brugt...mere tid på det her med i vejledningen og i bedømmelsen, i tilbagemeldingen...så på den måde kan man sige, at der ændrer jeg min didaktik, lærerrollen ændrer sig en anelse, men det er jo stadigvæk inde for rammerne af det at være didaktiker. Der ændrer rollen sig. Den ændrer sig ikke afgørende i forhold til, at skabe praksisnær læring i et større perspektiv...*

Der er ikke enighed blandt underviserne, om der er tale om en ny lærerrolle i forhold til evaluering (bedømmelsen) af kursisterne.

Underviser: *Om det er helt nyt for lærerrollen...ja og nej, fordi det er jo ikke for selve planlægningen og gennemførelsen af kurset. Når vi så snakker vurderinger af de her opgaver, som vi skal have, så vil jeg et eller andet sted sige ja, fordi det har været svært både for mig og også for underviser x, fordi vi har da haft nogle snakker om det, og et eller andet sted stadigvæk lidt i tvivl om...hvad er det, og hvordan er det lige, at vi skal vurdere dem?*

Interviewer: *Så du siger, at hvis der er tale om en ny lærerrolle, så er det i forhold til at skulle evaluere kursisterne?*

Underviser: *Så er det i forhold til at vurdere på opgaverne...*

Andre undervisere ser ikke nogen ny lærerrolle i at skulle give en bedømmelse.

Interviewer: *Er der tale om en ny lærerrolle i forhold til det at skulle bedømme på kurserne?*

Underviser: *Der er jo ikke nogen ny lærerrolle i det som sådan, fordi det at bedømme, det gør vi jo i forhold til vores ordinære uddannelse, der har vi jo elever til prøver, og jeg har så været med i den gamle gamle uddannelsesordning, hvor de jo var til prøve i en sådan assistentuddannelse seks gange. Så den der bedømmerrolle er i hvert fald ikke ny, men den er ny i forhold til, at det er så kort et kursusforløb, helt klart...*

Endnu et underviserudsagn i forhold til bedømmelse.

Underviser: *Ja, men det nye er, at der er nogle, der kommer af frivillig grund ind på et kursus, hvor man siger, nu skal vi lægge noget bedømmelse ind i det frem for, hvor det havde været på frivillig grund de er kommet ind.*

Interviewer: *Det er nyt, men betyder det også en ny lærerrolle?*

(stilhed)

Interviewer: *Betyder det, at du er en anden type lærer?*

Underviser: *Nej, nej, nej, det vil ikke smitte af i min undervisning...*

I projektet tales der om at underviserne skal have øget fokus på, at det kursisterne lærer på kurserne skal implementeres hjemme i deres egen organisation. Se figur 1. Her er der næppe tale om en ny lærerrolle, fordi ingen undervisere synes at have gjort noget særligt ud af dette aspekt i projektet.

Interviewer: *Når I nævner det, er det så fordi, at I mener, at der ikke er tale om nogen ny lærerrolle i forhold til planlægningen af kurset?*

Underviser: *I planlægningen synes jeg ikke.*

Underviser: *Altså, der er det med bedømmelse, hvor vi går ind og laver tingene, men det er jo ikke min lærerrolle...*

Underviser: *Nej, der er ikke den store forskel.*

Underviser: *Der er ikke den store forskel, det må jeg nok sige. Der kræver det en tand videre, må jeg sige, så skulle der være en eller anden form for opfølgning, at man kommer ud og besøger praksis eller laver en opfølgning.*

Som det ses ovenfor, er der ikke sket nogen opfølgning. En anden underviser siger direkte:

Interviewer: *I implementeringsdelen var der ikke nogen ny lærerrolle?*

Underviser: *Nej, det fravalgte jeg jo.*

Det nye i projektet kunne have været implementeringen jævnfør figur 1 og tabel 4. En anden underviser svarer:

Interviewer: *I forhold til det her med implementering, vil du da tale om en ny lærerrolle?*

Underviser: *Hvis vi skal ud i praksis og være med til at implementere?*

Interviewer: *Ja.*

Underviser: *Ja, så er det en ny lærerrolle, alene det at vi ikke har en praksiserfaring indenfor det med at implementere.*

Interviewer: *Så det nye ligger ikke i planlægning og gennemførelse og evaluering?*

Underviser: *Nej.*

Interviewer: *Synes du, at det er værd at udvikle omkring det med implementering?*

Underviser: *Ja...det påvirker de andre også, fordi jeg synes så også, at man i planlægningen skal ud og have en snak med lederne, organisationen om, hvad er det I forventer af det her? Hvordan kan vi sammen lave noget med vores faglige og pædagogiske indsigter, og jeres praksisnære tilgang til det? Lave noget sammen, der gør, at organisationen her får implementeret nogle ting, der har værdi for jer. Men det kræver mere tid. Det kan vi ikke gøre på en uges kursus.*

Underviserne mente generelt ikke, at de havde tid til at tage sig af implementeringsdelen. Ingen af underviserne har fulgt op på det kursus, de har afholdt ved at tage kontakt efterfølgende til kursister eller ledere.

Interviewer: *Har I gjort noget særligt med henblik på det her med implementering?*

Underviser: *Nej, det er vores store hul. Jeg ved ikke, om vi kunne have taget højde for det, hvis vi fra starten, i det her AMU-kursus havde tænkt implementering hele tiden. Jeg har ikke skænket det en tanke med implementering. Men det er helt klart hullet.*

Interviewer: *Hvad ligger du i implementering?*

Underviser: *I implementering der tolker jeg det, at de går hjem og bruger dele af, eller store dele af det de har lært her på kurset på en eller anden måde, og derfor var det væsentlig for os at give dem redskaber og muligheder, så de kunne gå hjem og gøre det.*

Interviewer: *Når du siger det på den måde, så har I jo indtænkt implementering?*

Underviser: *Ja, det har vi vel nok, men hvis de i deres bagland ikke får store muligheder, så sker der i hvert fald ingen implementering, og det har vi ikke*

taget højde for hos deres ledere eller hos deres medkollegaer, hvordan det kan lade sig gøre. Der har vi kun prøvet på at sige, prøv at gå hjem og diskutere.

Det er svært for underviserne, at beskæftige sig med implementeringsdelen.

Interviewer: *Hvorfor har I ikke indtænkt implementering noget mere?*

Underviser: *Det er nok fordi vi ikke plejer at gøre det. Lige nu tror jeg, at vores implementering det er, at styrke dem i at give dem redskaber, så de egentlig selv synes, at de kan, fordi i bund og grund så er det nogle mennesker, der er selvstændige.*

Nogle undervisere har valgt at forstå implementering på den måde, at de skal give kursisterne stof og redskaber, som de direkte kan gå hjem og anvende i organisationen. Underviserne stiller kursisterne spørgsmål om, hvad de vil gøre, når de kommer hjem. Det er således op til kursisterne selv, at få implementeret det de har lært på kurserne i deres respektive organisationer.

Underviser: *Jeg har jo for det første lavet en sådan model, hvor jeg har skrevet hele forløbet op. Hvor de startede, så var der vist en enkelt dag, og så kom de tilbage igen og så havde jeg forestillet mig, eller havde håbet på at lederen, jeg kunne så ikke få fat i lederen til at være med til implementeringen, inden de kom ind på den første splitdag, hvor de havde drøftet nogle handlingsforslag til det de havde arbejdet med, den problemstilling de havde. Det var så ikke det som kunne lade sig gøre, så derfor valgte jeg så at sige, implementering, okay, så bliver det på kursistens præmisser, og der valgte jeg simpelthen at sige, ja okay, implementering det er deres ansvar.*

Interviewer: *Det er kursisterne ansvar at gå hjem i organisationerne og implementere de ting, de har lært på dit kursus?*

Underviser: *Ja.*

Interviewer: *Er der noget nyt i det?*

(stilhed)

Underviser: *Om det er noget nyt i det?*

Interviewer: *Ja, du siger, at det er kursisternes ansvar at gå hjem og implementere det i deres organisationer, og så spørger jeg, om der er noget nyt i det?*

Underviser: *Ja, men der er ikke noget nyt.*

Flere undervisere er i tvivl om kurserne har en effekt, når kursisterne kommer hjem.

Interviewer: *Tror du, at de går hjem og implementere de her ting?*

Underviser: *Nej.*

Interviewer: *Det tror du ikke?*

Underviser: *Jeg tror de... jeg tror egentlig, at de gerne vil, og jeg ved også, at dele af det bliver det, men denne her gang tror jeg ikke, at lederen har bakket*

det så godt op, og det tror jeg, er en vis forudsætning for, at det bliver implementeret, det er at lederen er med.

Interviewer: *Så hvis lederen var med helt fra starten i planlægningen, så var der større chance for at implementeringen til sidst også ville blive bedre?*

Underviser: *Ja, det er min fornemmelse også fra den tidligere erfaring, hvor lederne virkelig...da de kom ind på kurset, der havde de haft det på et personalemøde, de havde haft møde med pårørende, vi havde gjort mange flere af de ting, hvor lederne også var med...men lederen var med til at bane vejen og støtte processen.*

Planlægning og implementering synes altså at hænge sammen jævnfør figur 1 og tabel 4. Alle lederinterviewene viser klart, at de interviewede ledere lægger stor vægt på, at kursisterne får lov til at implementere det, de har lært på kurserne. Det er normalt, at medarbejderen på et personalemøde fremlægger det vedkommende har lært på kurset. Bemærk at de interviewede ledere næppe er repræsentative jævnfør metodekapitlet.

Det er et problem for underviserne i projektet, at de ikke har fået inddraget lederne i planlægningen af kurserne, og derfor er det vanskeligt for dem senere hen at arbejde med implementeringen jævnfør figur 1.

Interviewer: *Lige for retfærdighedens skyld, der er jo heller ikke midler i AMU-systemet til at foretage implementeringen. I har heller ikke fået timer til det?*

Underviser: *Nej, men hvis vi skal tage implementering, så skal vi også ud og have fat på lederne, så de også vil implementering, når vi når så langt.*

Interviewer: *Du siger, at vi skal have fat i lederne allerede i planlægningsfasen?*

Underviser: *Ja, vil de ikke implementering, ja, men så er det spild at snakke implementering.*

Interviewer: *Er der kursister, som synes, at det er lidt spildt at de sidder på kurset, fordi de ikke kan gå hjem og lave det om?*

Underviser: *Ja.*

Interviewer: *Det mener du?*

Underviser: *Ja, men nogle de kommer hjem og så er hverdagen...jeg tror, at vi skal have flere kurser ud, så man er på stedet og har kurserne, eller der skal flere af sted på det samme kursus, fordi det er også vigtigt at snakke sammen med andre.*

En underviser resignerer over implementeringsdelen i projektet.

Underviser: *Nej, men ellers så synes jeg, at selve implementeringsfasen, der synes jeg måske ikke, at projektet har fået større rækkevidde end vi havde tidligere...jeg kan godt her i bakspejlet sidde og synes, at det er lidt ærgerligt, at projektet ikke har været ude over rampen og faktisk har forsøgt nogle af de ting jeg selv lige har siddet og prædiker om. Altså, jeg kunne godt tænke mig, at vi måske har gjort et enkelt forsøg undervejs...*

De særlige problemer med implementeringsbegrebet i projektet kan skyldes, at der ikke blandt projektansøgeren, projektlederen og evaluatoren har været en klar fælles opfattelse af, hvad der skulle forstås ved implementering. Lederen for kursus- og udviklingsafdelingen kommenterer det på følgende måde:

Kursusleder: *Ja, men den gang i sin tid, da jeg lavede projektansøgningen og du så på den inden vi sendte den ind, så var det også et af de områder, hvor du pegede på, at det her med implementeringen...og det argumenterede du jo godt for overfor mig, og da tænkte jeg, ja, men det er også rigtigt. Det betyder meget, at det med implementeringen er en del af skolens rolle også i forhold til kursusforløbene. Men jeg er meget i tvivl om, det vi forstår ved implementering er det samme, fordi jeg tænker ikke, i hvert fald ikke i langt de fleste forløb, at det vil være sådan, at vi efterfølgende skal derud, men at der er en øget bevidsthed i lærernes hoveder i forhold til, hvordan de afslutter et kursusforløb, hvordan de tænker implementering, når deltagerne arbejder med de små skriftlige opgaver. At det bliver en væsentlig del af det de tænker. Ja, men hvordan vil du implementere det her i praksis? Hvem skal du have fat på, for at det her kan implementeres i praksis? Hvornår skal det ske og sådan noget...så der bliver handlerplaner på den der implementering i praksis...*

Evaluatoren har haft vanskeligt ved at påvise en diskurs om en ny lærerrolle blandt underviserne i forhold til planlægning, gennemførelse og implementering af AMU-kurser på Social- og sundhedsskolen i Viborg Amt. Skolens kursus- og udviklingsleder peger på, at der faktisk er tale om en ny lærerrolle (Dahlgaard 2005), hvis man sammenligner med den lærerrolle, der blev anvendt for nogle få år siden.

Interviewer: *Mener du, at man kan tale om en ny lærerrolle i forbindelse med planlægningen af de her kurser?*

Kursusleder: *Altså, jeg tror da, at de kan vælge at sige, at der ikke er så meget nyt, dels fordi, at de har udviklet deres lærerrolle igennem nogle år sådan at der faktisk er noget nyt over tid, hvis man spørger, hvordan var lærerrollen for tre til fem år siden, og hvordan planlagde de der, og hvordan de så planlægger nu, så tror jeg på, at vi ville kunne se, eller vi har set en ændring. Sådan ser det ud fra min stol i hvert fald. Så er der det med, at de overordnede pædagogiske principper om arbejdet med problembaseret læring jo i sig selv også har, hvad skal man sige, indbygget noget, at man tager udgangspunkt i deltagerens erfaringer og bygger videre.*

På baggrund af underviserinterviewene og evaluators begrænsede kendskab til social- og sundhedsområdet, er det svært for evaluatoren, at påpege en ny lærerrolle i forhold til om underviserne f.eks. er mere i dialog med praksis end de var tidligere. Lederen for kursus- og udviklingsafdelingen ser en tendens til dette.

Interviewer: *Kan jeg konkludere, at der ligger en ny lærerrolle i at lærerne i større udstrækning er begyndt at blande sig i praksis?*

Kursusleder: *Ja, og blande sig på den måde, at de anviser nogle forskellige redskaber til at arbejde med i praksis, fordi det er ikke dem, som skal komme med løsningerne. De skal komme med redskaberne sådan at deltagerne løser opgaverne på andre måder.*

Interviewer: *Ser du en ny lærerrolle i den måde underviserne gennemfører deres undervisning på kurserne?*

Kursusleder: *Ja, fordi nu har vi ikke bare den succesrate inde i dem selv som underviser, at det her skal være en succes i forhold til de deltagere der lige sidder på forløbet. Det skal faktisk være en succes for den kommune, der nu har rekvireret os til det her eller, ja, amtet som har rekvireret os til det her. Så der er flere aktører, som man skal stå til regnskab overfor, har jeg nær sagt, end bare lige de deltagere der sidder der.*

Ud fra den tidligere definition af lærerrolle som var "*omgivelsernes og lærerens egne forventninger til, hvordan læreren skal agere i forbindelse med planlægning, gennemførelse, evaluering og implementering af et kursusforløb*", kan man tale om en ny lærerrolle i og med, at kursuslederen har nogle andre forventninger til lærerrollen end dem lærerne måske selv har. Lærerne synes ikke, at have fået nye forventninger til dem selv i forhold til, hvordan de skal agere i forbindelse med planlægning, gennemførelse, evaluering og implementering af et kursusforløb.

I overensstemmelse med at det har været vanskeligt for evaluator at kortlægge en diskurs om en ny lærerrolle blandt underviserne, synes underviserne generelt heller ikke, at de har manglet kvalifikationer og kompetencer til at påtage sig lærerrollen dvs. indfri de forventninger de har til dem selv jævnfør figur 2. Underviserne mener selv, at de har haft de nødvendige kvalifikationer og kompetencer, i hvert fald til at planlægge og gennemføre kurserne. Evaluerings- og Implementeringsdelen vil senere blive behandlet selvstændigt.

Der kan være to årsager til denne vurdering. 1) Underviserne er så kvalificerede og kompetente, at der ikke er problemer med at leve op til de forventninger (krav) de selv og omgivelserne (kollegaer, kursusleder og det nye AMU-system) stiller til lærerrollen i praksisnære kompetenceudviklingsforløb. 2) Underviserne har gjort, hvad de plejer at gøre i forhold til planlægning, gennemførelse, evaluering og implementering. De oplever derfor ikke, at de mangler kvalifikationer og kompetencer.

I forhold til oplægget om "*Den nye lærerrolle i AMU-regi*" (15.6.2004) fra kursus- og udviklingslederen ved projektets start, synes underviserne ikke at leve op til de krav, der stilles til den nye lærerrolle.

I oplægget kan man læse, at underviserne "*skal indgå i et samarbejde med institutionerne og være aktive medspillere i institutionernes udvikling*" (Den nye lærerrolle i AMU-regi 15.6.2004). Det pointeres, at ledere og medarbejdere i praksis også "*skal være aktive medspillere i planlægningen og tilrettelæggelsen af kurset/AMU-uddannelsen*" (Den nye lærerrolle i AMU-regi 15.6.2004). Det synes generelt ikke at være sket. Der synes heller ikke generelt at være tale om nogen "*tæt dialog*" mellem uddannelsesinstitutionerne og virksomhederne (Notits 15.10.2003). I hvert fald ikke på underviserniveau. En enkelt underviser har ringet ud til en leder og forhørt sig, nogle undervisere har sendt breve ud til kursister og ledere, men ingen har, som tidligere nævnt, fulgt op på kurserne.

Alle underviserne synes, at have benyttet sig af eksterne undervisere fra praksis. I modstrid med projektansøgningen har flere undervisere valgt ikke at inddrage eksterne censorer fra praksis. Dette aspekt behandles senere.

Evaluator kan på baggrund af figur 1 og 2 samt tabel 4 iagttage, at den lærerrolle underviserne har påtaget sig ikke har levet op til de forventninger, der lå fra AMU-systemets side (Notits 15.10.2003) og fra den ledelsesmæssige side på skolen (Den nye lærerrolle i AMU-regi 15.6.2004). Lærerrollen synes heller ikke, at leve helt op til de forventninger underviserne selv havde, da flere beklager og undskylder, at de ikke har gjort mere for at inddrage praksis. Omvendt synes den praktiserede lærerrolle at leve helt op til kursisters og praksis forventninger jævnfør figur 2. Evaluator har gennemlæst alle evalueringsskemaer, og uden undtagelse, har de 9 kurser været en succes set fra kursisters side. De fem interviewede ledere er også meget tilfredse med kurserne. Allerede nu kan det også siges, at i hvert fald fire af de fem interviewede ledere ikke er åbenlyst begejstrede for, at underviserne skal inddrage dem i planlægningen af kurserne, og slet ikke i implementeringsdelen.

Underviserne har således stået i en række dilemmaer. Skal vi prøve, at gøre det anderledes, eller skal vi gøre det, som vi plejer at gøre, og som vi ved virker og giver tilfredse kursister og ledere? Skal vi bruge tid på at kontakte ledere og kursister, når vi ved, at de plejer at være tilfredse? Skal vi kontakte nogle ledere, som vi ved har meget travlt, og måske slet ikke ønsker nogen dialog?

Projektet synes ikke at vise, at lærerrollen er under forandring. Mange af lærerne planlægger egenhændigt deres kurser, gennemfører dem og foretager evt. en bedømmelse af kursisterne, nogle også uden at inddrage eksterne censorer. Implementeringen af det kursisterne har lært i kursisters organisationer blander lærerne sig ikke i. Set fra evaluators side, er det i virkeligheden en meget almindelig og traditionel kursuslærerrolle. Mange af lærerne synes i dette konkrete projekt at have levet i deres eget lukkede habitat. Dermed ikke sagt, at de ikke i tidligere projekter eller undervisning har haft meget dialog med praksis. Mange af underviserne kender til praktikbesøg osv.

I forhold til den uddybende beskrivelse af projektets indhold (Uddybende beskrivelse 11.2.2004) kan evaluator, på baggrund af formål og mål iagttage, at der er udviklet og afprøvet modeller til gennemførelse og evaluering af praksisnære kompetenceudviklingsforløb. Omvendt kan evaluator ikke se, at der er udviklet og afprøvet modeller til planlægning og implementering af praksisnære kompetenceudviklingsforløb, hvor læreren er en aktiv deltager i alle faser.

Indirekte finder evaluator, at det nye AMU-system har fået erfaringer med de krav, der stilles til lærerrollen i praksisnære kompetenceudviklingsforløb (Ansøgning 2004) i form af en analyse, som har vist, at det er meget svært for lærerne at ændre lærerrollen i forhold til at være mere aktiv overfor praksis.

3.1. Læreren som proceskonsulent?

I projektbeskrivelsen fremgår ordet proceskonsulent adskillige steder. Der tales om *"synliggørelse af krav til lærerrollen (proceskonsulent) i forhold til den praksisnære planlægningsfase og til implementeringsfasen i praksis"* (Ansøgning 2004). Og videre at *"udvikle og afprøve modeller for lærernes proceskonsulentfunktion i praksisnære forløb"* (Ansøgning 2004).

I den uddybende beskrivelse af projektets indhold (Uddybende beskrivelse 11.2.2004) kan man læse at *"Det helt nye i forhold til lærerrollen er specielt rettet mod lærerrollen i planlægnings- og implementeringsfasen i forhold til praksisnære forløb. Indtil nu har den enkelte AMU-lærer ikke haft kontakten med institutionerne i planlægningsfasen og i implementeringsfasen i de praksisnære kompetenceudviklingsforløb. Her bliver rollen som lærer en form for proceskonsulent. AMU-systemet vil dermed få erfaringer med, hvad det kræver af lærerrollen at være aktiv part i praksisnære kompetenceudviklingsforløb, hvor læreren har ansvaret for deltagelse i alle faserne (planlægning, gennemførelse, evaluering og implementering)"* (Uddybende beskrivelse 11.2.2004).

I beskrivelsen kan man endvidere læse at *"Det kan være svært at skelne mellem egentlig konsulentarbejde på institutionen og så afvikling af praksisnære AMU-uddannelser"* (Uddybende beskrivelse 11.2.2004).

I den uddybende projektbeskrivelse gøres der nogle betragtninger om det dilemma, der kan være mellem det, at være konsulent eller terapeut i forhold til konkrete problemstillinger i praksis og så underviserrollen (proceskonsulent).

I nyere pædagogisk litteratur skrives der ofte om læreren som vejleder (se f.eks. Pettersen 2001). Nogle gange anvendes konsulentrollen synonymt med vejlederrollen. I en figur af Prinds kan man se, *"at lærere er vejledere og konsulenter"* (Prinds 1999:131). Det synes at være god pædagogik, at læreren skal være *"inspirator, rammesætter og proceskonsulent"* (Andresen 1999:30).

Konstruktivisme har længe været et pædagogisk plusord (Rasmussen 1997). Prinds skriver, at *"her er læreren en form for konsulent, der hjælper eleverne med at konstruere ny viden, hvilket bygger på den konstruktivistiske idé."* (Prinds 1999:37). Det samme gælder social læring, hvor Prinds skriver *"Social læring vil medføre at undervisningen tager udgangspunkt i langvarigt gruppearbejde med læreren som konsulent"* (Prinds 1999:26).

Konsulentbegrebet er således ikke nyt i pædagogisk litteratur. Konsulenten er pædagogen, der vejleder og rådgiver frem for at undervise.

I projektansøgningen og de mange interview synes konsulentbegrebet at blive brugt på i hvert fald to måder. Den første måde er i forhold til en rolle underviseren kan påtage sig i forbindelse med gennemførelsen af et kursus jævnfør figur 1. Frem for (kun) at undervise, arbejdes der med problemformuleringer og cases, hvor kursisterne kan konsultere underviseren. Pædagogisk er der ikke noget nyt i det, men evaluator kan ikke afvise, at det er noget nyt i AMU-sammenhænge. Da ingen af de interviewede undervisere har talt

om en ny lærerrolle i forbindelse med gennemførelsen af de 9 AMU-kurser, og at alle synes at praktisere problembaseret læring (PBL), vil evaluatoren ikke forfølge denne første opfattelse af konsulentbegrebet, da underviserne synes at praktisere denne.

Den anden opfattelse af konsulentbegrebet, er hvor underviseren går videre end bare at gennemføre sin undervisning og evaluere (se figur 1 og tabel 4), men begynder at gå i dialog med kursister og ledere i forbindelse med planlægningen af et kursus, og siden hen, hvordan det lærte skal implementeres i kursisternes organisationer. Se figur 1 og tabel 4. Det synes netop at være et vigtigt aspekt i forståelsen af praksisnær kompetenceudvikling (Notits 15.10.2003; Illeris 2004:190-193). Som Illeris m.fl. skriver, har man indenfor AMU-området udviklet konceptet om praksisnær kompetenceudvikling, som lægger særlig vægt på "at der tages hånd om både forberedelsesfasen, gennemførelsesfasen og den efterfølgende implementering på arbejdspladsen" (Illeris 2004:193). Her begynder man at få associationer til konsulenter, som færdes ude på virksomhederne og institutionerne. Ud over at skulle kunne undervise, skal AMU-lærerne kunne en hel del mere.

I et notat fra 2004 om AMU-lærerkvalifikationer udvikler forfatterne en systematik, hvor "kravene til lærerkvalifikationer rummer henholdsvis en konsulentmæssig side og en undervisningsmæssig side" (Notat om betydningen af AMU-lærerkvalifikationer 2004:10). De udvikler en række distinktioner. Se tabel 5.

Tabel 5: Kvalifikationsdimensioner i forhold til AMU-lærerprofilens to fremtidige roller

	Konsulentrollen	Undervisningsrollen
Arbejdssociologiske kvalifikationer	Stor tyngde	Lille tyngde
- Personalepolitiske handlerammer	Stor tyngde	Lille tyngde
- Egentlig kvalifikationsanalyse	Stor tyngde	Lille tyngde
Pædagogiske kvalifikationer	Lille tyngde	Stor tyngde
Teknisk-faglige kvalifikationer	Stor tyngde	Stor tyngde
Alment-faglige kvalifikationer	Lille tyngde	Stor tyngde
Personlige kvalifikationer	Lille tyngde	Lille tyngde

Kilde: Notat om betydningen af AMU-lærerkvalifikationer 2004

I notatet fremgår det bl.a. at AMU-lærerne ideelt skal kunne:

"Foretage egentlig kvalifikationsanalyser og afdække uddannelsesbehov for den enkelte kursist. Oversætte uddannelsesbehov til uddannelsesplanlægning for en virksomhed. Udarbejde uddannelsesplaner for virksomheder under hensyntagen til personalepolitiske mønstre samt valg af fleksibilitetsform(er). Forstå hvordan kursisters kvalifikationer finder anvendelse i den arbejdsmæssige sammenhæng de indgår i. Indsigt i arbejdskulturelle, gruppemæssige og individuelle forhold som kan have betydning for uddannelsesinteresser og –motivation. Vurdere sammenhængen mellem kvalifikationsudvikling og organisationsudvikling i en given virksomhed. Overskue kvalifikationsmønstre i beslægtede virksomheder (branchebredden). Selvstændigt og i samarbejde med andre videreudvikle og nyudvikle relevant undervisning og i den sammenhæng kunne begrunde valget af løsning i relation til kvalifikationsbehov" (Notat om betydningen af AMU-lærerkvalifikationer 2004:11-12).

I notatet fra Aalborg Universitet findes der ikke nogen direkte definition eller henvisning til, hvad man forstår ved konsulent eller konsulentrollen. I forhold til den gængse opfattelse kan det undre, at de personlige kvalifikationer kun har lille tyngde i tabel 5, jævnfør Schein (1999).

Illeris m.fl. taler om ”konsulentstøttet medarbejderudvikling” (Illeris 2004:116-119) også uden nogen direkte definitioner og henvisninger til konsulentlitteratur. En rolle som proceskonsulent indebærer bl.a. ”at der medieres mellem forskellige interesser, når der er brug for det, at der skabes ledelsesfrie rum for refleksion hos medarbejderne og tilsvarende medarbejderfrie rum for lederne, for at sikre at der bliver taget hensyn til forskellige perspektiver, og at der kommer hensigtsmæssige dialogformer i spil” (Illeris 2004:119).

I et internt arbejdspapir (Evaluering – arbejdspapir 10.08.2004) refereres til en model over konsulentroller. I konsulentverdenen skelnes der ofte mellem en faglig konsulent og en proceskonsulent. I modellen foretages der en distinktion mellem 1) om viden er lokaliseret uden for mennesker, og 2) om viden konstrueres igennem et samspil mellem mennesker. Ligeledes er der en distinktion i forhold til i hvilken udstrækning konsulenten er involveret i organisationen. 3) Ringe grad af involvering eller 4) høj grad af involvering. Se figur 3.

Figur 3: Model over konsulentroller

Lokalisering af viden			Implementeringskonsulent	Proceskonsulent
			Sparringspartner	Supervisor
Mellem mennesker	Underviser	Rådgiver		
Uden for mennesker	Ekspert	Træner		
	Ringe grad af involvering		Høj grad af involvering	
	Relation til organisationen			

Kilde: DEL 2005

I forhold til modellen, kan der på baggrund af underviserinterviewene næppe siges, at underviserne i høj grad har involveret sig i kursisternes organisationer. Alle har bevæget sig i de venstre felter.

Tidligt i projektet blev der skitseret forskellige træk ved proceskonsulenten (Evaluering – arbejdspapir 10.08.2004). Proceskonsulenten er et menneske, som er blevet bedt om at hjælpe rekvirenten med at opfatte og/eller afklare en situation eller en proces (Schein 1999). Proceskonsulenten arbejder derfor næsten per definition praksisnært.

Proceskonsulenten kommer ikke med færdige løsninger (Schein 1999). Fokus er på processer, dvs. samspil mellem mennesker og ikke tekniske og objektive løsninger. Rekvirenten ønsker, at der skal ske en ændring i et eller andet. Konsulenten har kvalifikationer og kompetencer, som rekvirenten ikke har eller ikke kan udnytte pt.(Schein 1999). Proceskonsulenten involverer sig. Se også figur 3.

I samme interne arbejdsrapport er der udviklet en række distinktioner mellem proceskonsulenten versus en traditionel lærer af den gamle skole. Det skal understreges, at distinktionerne er lettere karikeret for at fremhæve forskelle.

Proceskonsulenten involverer sig mere i praksis end læreren. Proceskonsulenten går ud over et fagligt stof eller en objektiv viden, men fokuserer på praksis. Læreren tager udgangspunkt i et stof, og noget der er videnskabeligt (evidens) baseret. Proceskonsulenten bevæger sig på et område, hvor situationen er kompleks og uvidenskabelig. Der er ikke umiddelbare løsninger. Det handler om samspil mellem mennesker. Den traditionelle lærer tænker konkret og fortæller, hvad man skal og ikke skal. Hvad der er rigtigt og forkert. Proceskonsulenten kan ikke køre på rutiner, da menneskelige situationer og samspil er unikke. Læreren har et generelt, videnskabeligt og universelt stof. Proceskonsulenten skal have stærke personlige kompetencer. God til dialog og lytte. Læreren skal kunne formidle i større forsamlinger. Proceskonsulenten er normalt ikke en del af en organisation, men kommer ude fra og prøver at være neutral. Læreren har et stof og en faglighed, som tillader ham eller hende at udtale sig skråsikkert. Læreren bedømmer (eksaminerer) normalt andre mennesker. Læreren er dog sat ind i nogle offentlige, faglige og kollegiale rammer. Læreren er certificeret i form af en uddannelse. Proceskonsulenter kan have mange forskellige baggrunde. Proceskonsulenten arbejder på kommercielle vilkår og efter kontrakt. Kunden er kongen. Kundens tilfredshed er succeskriteriet. anbefales konsulenten ikke, anvendes konsulenten ikke igen. Læreren er en faglig person, der engang imellem bedømmer (eksaminerer) og har ikke noget økonomisk i klemme. Proceskonsulenten er god til at fortolke. Læreren er god til at formidle og lære fra sig. Konsulenten kan arbejde med mange perspektiver på samme tid. Læreren har faglige perspektiver. Læreren kan planlægge sine møder med mennesker didaktisk. Proceskonsulenten må handle i situationen. Proceskonsulenten arbejder med en eller få personer. Der er god tid. Læreren må ofte arbejde med mange personer og tiden er knap til at arbejde med den enkelte person.

Edgar H. Schein, som er faderen til begrebet proceskonsulent understreger i hans nyere bog om emnet (Schein 1999) at "*Process consultation is a philosophy about and attitude toward the process of helping individuals, groups, organisations, and communities*" (Schein 1999:1). Konsulenten skal altså hjælpe. Det er centralt for Schein, at man kun kan hjælpe andre mennesker til at hjælpe sig selv (Schein 1999:1).Schein udvikler tre modeller, som er taget med i spørgeguidene (Spørgeguides til lærere og ledere i praksis, 12.10.2004).

Model 1 er ekspert (Schein 1999:7). Konsulenten servere information og hurtige løsninger uden at have analyseret klientens kontekst. Det kunne være computer- eller kopimaskineeksperten, der kom på besøg i organisationen. Vi er i nederst venstre felt i figur 3.

Model 2 er doktoren (Schein 1999:10). Doktoren diagnosticerer og anviser behandlinger. Her kan man forestille sig traditionelle konsulenter, der kommer på besøg, for at finde ud af, hvad er der galt i organisationen. Analysen afsluttes med anbefalinger (behandlingen). Vi er i nederste del i figur 3.

Model 3 er proceskonsulenten (Schein 1999:17). Proceskonsulenten faciliterer læring og refleksion uden at give færdige løsninger. Det gælder om at lære klienten at lære (Schein 1999:19). Vi befinder os nu i højre øverste del i figur 3.

Schein definerer proceskonsultation som *"the creation of a relationship with the client that permits the client to perceive, understand, and act on the process events that occur in the clients internal and external environment in order to improve the situation as defined by the client"* (Schein 1999:20)

Ingen af de tre modeller kan anvendes udelukkende alene, men konsulenten skal i situationen kunne skifte mellem dem (Schein 1999:22).

De mange underviserinterview viser, at der er en god overensstemmelse mellem proceskonsulentbegrebet, og så den problembaseret læring de synes at praktisere. Ingen underviser synes at tilslutte sig model 1 med eksperten, som serverer færdige løsninger. Underviserne fokuserer på at lære kursisterne at lære. Underviserne vil hjælpe kursisterne til at reflektere over deres egen praksis mere end, at de vil formidle færdig ekspertviden. Nogle citater skal gives.

Underviser: *Altså.....praksis er så kompleks, og når det er hjerneskadede, så er den hyperkompleks, og vi lever i forvejen i et hyperkomplekst samfund, så alt bliver så komplekst, så der er ikke nogen, der kan tillade sig at foreskrive praksis der. Men der er forskellige måder at løse problemer på, det gør vi også meget ud af at sige til kursisterne i respekt for, at der er forskellige måder at løse problemerne på, og det siger vi også til deres ledere. Der er ikke en løsning, der er altid flere mulige, men der er forskellige kvalitet i de løsninger man så finder frem til...*

Underviseren ovenfor er klar over, at verden er kompleks, og at der findes mere end en løsning. Vi er langt fra den traditionelle alvidende lærer.

Underviser: *Det er fordi, at jeg dybest set ikke tror på, at man kan flytte folk medmindre de flytter sig selv. Så de skal have stillet nogle spørgsmål, der gør, at de overvejer deres situation og overvejer problematikken de kommer ind med ud fra det faglige de får, og ud fra den diagnose vi nu har stillet, men det er dem, der skal flytte.*

Interviewer: *Men er det ikke sådan, at i mange sammenhænge så har du svaret og løsningerne?*

Underviser: *Det synes jeg ikke, fordi der er ikke svaret eller løsningen, og det synes jeg er meget vigtigt at få frem også over for kursisterne, at der findes ikke en tabel vi lige slår op i, at sådan er det. Svaret er hos dem og deres kreative evne til at tænke anderledes og turde prøve ting af. Så jeg synes, at det her dybest set handler om at få kursisterne til at turde turde.*

Underviseren ovenfor er helt i overensstemmelse med Schein's ånd om hjælp til selvhjælp. I forhold til konsulentbegrebet kan man være i tvivl om kursisterne kommer på kursus, fordi de ønsker hjælp. Flertallet af de interviewede ledere sender ikke deres medarbejdere på kursus, fordi de lige står med et konkret problem, og har brug for konkret hjælp. De synes mere at referere til generel kompetenceudvikling.

Interviewer: ...Eksperten, som har løsningerne, doktoren som hjælper med at diagnosticere, og proceskonsulenten som primært lægger øre til. Hvem af de tre typer, kan du bedst identificere dig med i forhold til din rolle på kurset?

Underviser: Jeg tror, jeg er dem alle tre, men det er situationsafhængig. Jeg vil nok helst være proceskonsulenten, men jeg tror nok, at jeg kan forfalde til, uden at jeg egentlig tænker mig om, bliver den, der har viden...

Interviewer:...Den der har viden, den der har løsningerne?

Underviser: Nej, der er det nok mere doktoren, som diagnosticerer, hvor er det lige problemerne er? Hvor er det så I kan finde?.....Man kan jo faktisk ikke lave et sådan kursus, uden at man er dem alle sammen.

Som Schein lægger underviseren vægt på alle tre roller i forhold til at gennemføre et AMU-kursus.

Underviser: Jeg kan ikke lige se mig selv i den der doktorrolle. Men jeg kan se i ekspertrollen, ja, i forhold til deres opgaveskrivninger, i forhold til deres aktiveringsundervisning. Der er jeg helt klart eksperten.

Interviewer: Du er den, som har svarene og løsningerne?

Underviser: Ja, men i forhold til deres problemløsninger, enten om det har været den opgave, som de har fået omkring aktiviteter, aktivering, som de skal hjem og arbejde med, eller om det har været de der skriftlige opgaver, som de har fået besked på at lave, der synes jeg mere, at jeg har været inde og være proceskonsulenten. Men en kombination, fordi der har jeg så også været lidt inde, været eksperten i forhold til, hvordan man stiller...altså det rent strukturerede i forhold til opgaven.

Interviewer: I forhold til de problemer ude i praksis, føler du også der, at du er eksperten?

Underviser: Nej.

Interviewer: Der er du mere proceskonsulenten?

Underviser: Ja.

Underviseren ovenfor giver udtryk for, at på visse områder er vedkommende ekspert, men ikke når det handler om praksis. Samme holdning findes nedenfor.

Interviewer: Når det handler om medicinering må der være noget, der er rigtigt og forkert?

Underviser: Ja, og det ved jeg. No doubt about it. Men hvis du ser det med eksperten i forhold til, jeg har også løsningen i forhold til alle de der problemstillinger I kan møde ude i jeres organisation, nej, så er jeg ikke en

ekspert. Men jeg mener helt klart, at jeg skulle jo gerne være en eller anden slags ekspert, jeg skulle gerne vide lidt mere end de ved.

Interviewer: *Er det en blanding af rollerne?*

Underviser: *Det er da en blanding, og den der med at diagnosticere, med lægen der, til en vis grænse...Jeg mener, at hvis vi sådan skal have folk inde her, og sådan at være lyttende, hov, der sker vist nogle ting ude i deres organisationer. Jeg kan da se de og de problemstillinger, jeg mener faktisk ikke, at det er det, jeg er blevet bedt om.*

Som det senere skal vises i lederinterviewene er fire ud af fem ledere heller ikke interesserede i, at underviserne blander sig som konsulenter.

Underviser: *...jeg synes dels, at jeg er bevidst og gerne vil påtage mig rollen som ekspert i betydningen mere vidende, men ikke bedre vidende, men mere vidende, fordi jeg mener, at der skal være en faglig fordybelse. Så jeg mener, at der er et stort element i min planlægning, som drejer sig om faglig opkvalificering, input eller hvad skal vi sige, ja docerende eller traditionel undervisning...*

Underviser: *...jeg synes også det andet element, som jeg synes, jeg er en anelse bevidst om, det er konsulentrollen, altså, jeg er ikke den som kender løsningerne, men måske i højere grad hjælper eleverne med at stille spørgsmålene, og på den måde kan man sige, at for mig, det er altså ikke helt gennemtænkt, det må jeg indrømme, men jeg synes, at jeg kan se en sammenhæng mellem dette at være, som du siger ekspert, eller mere vidende, og så den der hjælper kursisterne med at stille spørgsmålene. Formålet er altså, at kursisterne selv funderer deres egen praksis, bliver mere kritiske og selvkritiske, når de skal løse problemer, og på den måde kan man jo sige, at jeg hjælper dem med at løse nogle problemer. I hvert fald er jeg med til at udbrede deres horisont vil jeg påstå, således at problemer som de iagttager i det daglige måske ikke er så enkle, som de forekommer ved første øjekast. Altså, de er noget mere nuanceret, og at der ofte er mere end et svar på løsninger af givne problemer.*

Interviewer: *Er der nogle gange du siger til dine kursister, at det her ved jeg ikke løsningen på?*

Underviser: *Ja, det kan jeg godt finde på at sige. Jeg forbeholder mig ret til at blive klogere, det er faktisk en vending...men jeg siger faktisk til kursisterne, at jeg har ikke svaret på alting, og jeg foreskriver ikke, at have svaret på alting, men der er nok en anelse jeg ved, og det vil jeg gerne dele med kursisterne.*

Underviseren ovenfor tager ikke afstand fra ekspertrollen og medgiver gerne, at undervisningen også består af at docere eller give traditionel undervisning på et kursus, som skal være praksisnært.

Underviser: *For jeg synes, at det er en blanding af proceskonsulenten og så den første du nævnte, ekspert.*

Interviewer: *Du er begge dele?*

Underviser: *Ja, altså, jeg er ikke bleg for at tage den der, at her er der i hvert fald noget jeg ved, som de ikke har. Den der lidt autoritære, ikke autoritære, men ikke misforstå mig på den måde, men den der med, at der er altså noget her, der*

er også et budskab, som jeg også gerne vil ud med. Selvfølgelig er der det, med den tanke jeg har. Men samtidig så tænker jeg også mig selv som meget proceskonsulent.

Interviewer: Og hvad ligger du i proceskonsulent?

Underviser: Ja, men det er, at skabe nogle rammer for at sætte nogle tanker hos dem selv. Altså i og give dem måske nogle redskaber til at se det de er ude i på en anden måde, men proceskonsulent er ikke, at jeg giver dem løsningen. Det er meget vigtigt. Når jeg tænker proces, så tænker jeg ikke løsningen, men så tænker jeg muligheden til at finde en alternativ løsning til det de er ude i, og det tror jeg, at der er mere dynamik i.

Interviewer: Er det vigtigt for dig, når du afholder dit kursus, at sige, at det handler om at kursisterne har nogle konkrete problemer, som jeg vil hjælpe dem med at løse? Eller handler det mere om at give dem noget faglig viden, noget stof?

Underviser: Ja, ja, men jeg vil ikke sige, jeg bryder mig ikke om det der med, at man skal løse. Det kan jeg godt mærke, at jeg vrider mig lidt ud af, men jeg giver noget konkret, selvfølgelig noget konkret, hvor jeg tænkte, det her kunne være godt lige at komme ind og drøfte med dem om, men jeg er meget imod at give dem løsningen og det ligger jeg klart frem. Altså samtidig med at jeg er autoritær og godt ved, hvad jeg vil med det her, så tænker jeg mig også som proceskonsulent og siger, at jeg kan ikke give dem løsningen, fordi jeg er jo ikke ude i den praksis de er i, men jeg kan i hvert fald give dem noget, sådan at de ser den verden de kommer ud i anderledes. Altså, jeg tænker meget proceskonsulent, sådan vejledning til, at de egentlig selv skal finde deres mål, men jeg vil meget gerne, men det er nok mit positive sind, jeg vil meget hellere, i stedet for, når vi siger problem, så tænker jeg nogle gange en begrænsning, hvor jeg meget hellere vil arbejde med mulighederne. Det er sådan lidt NLP stil. Altså, det der med at flytte sig fra, altså hvis jeg kommer til et problem, så skal jeg ikke blive ved med at køre i det problem. Hvordan kommer jeg uden omkring det, og ser det anderledes? Det ligger jeg meget op til som proceskonsulent, altså den måde jeg tænker proces på.

En anden underviser taler om, at der er nogle såkaldte installerende lærebaner, som man skal igennem også når det handler om praksisnær kompetenceudvikling.

Underviser: Jeg tror i starten, altså nu er det et splitkursus, i de første to dage ser jeg mig selv som lærer, fordi der er det også meget installerende lærebaner. Altså, de bliver simpelthen fodret med noget fagligt indhold, også med ekstern (underviser). Så synes jeg, at jeg glider mere over i vejleder, katalysatorrollen, når kursisterne endelig har valgt, hvad for nogle problemstillinger de vil i gang med og fordybe sig i dem.

Som det ses, er underviserne på kurserne generelt ikke kun optaget af et givet stof, som bare skal formidles ud til kursisterne. Underviserne er langt mere dynamiske, og mange af dem synes ligefrem at skabe stoffet sammen med kursisterne.

Underviser: Altså med den her metode, så får man ikke stoftrængsel, fordi vi når det stof vi når, og den dialog der er vigtig på klassen, der hvor vi skønner det, men det er os der styrer det...

En anden underviser taler om, at stoffet er bestemt af flere faktorer.

Interviewer: *Det er disse mål som bestemmer stoffet?*

Underviser: *Nej, ja, det er i hvert fald det, som giver det overordnede paraplystativ, og så skal vi så finde noget som kan fyldes på...altså stoffet der kan fylde stativet ud...Men vi har jo de overordnede AMU mål, som vi går ud fra. Og så lægger vi ind...selvfølgelig også ud fra, dels de erfaringer vi har fra tidligere kurser, hvad det er kursister efterspørger, men også hvad der kommer ind i de der forudsætningskemaer vi sendte ud.*

Der findes dog også undervisere på de praksisnære kurser som siger, at der er stoftrængsel, og der er problemer med tiden. De hælder måske lidt til at være den klassiske lærer. Eksperten som vil igennem sit stof.

Interviewer: *Var der tid nok til at komme igennem stoffet på kurset?*

Underviser: *Nej, der var for lidt tid....vi ville have givet nogle oplæg, som de havde muligheder for at sidde og diskutere noget mere.*

Interviewer: *Følte du, at du var presset?*

Underviser: *Ja, jeg følte at det var presset, fordi vi egentlig havde fået lagt mange emner på....*

En anden underviser siger indirekte, at vedkommende igennem årene har ændret sin rolle i retning af at være mere konsulentagtig.

Underviser: *Jeg synes, at det er lidt forskelligt. Generelt så synes jeg faktisk, at jeg har lært, hvis vi nu snakker om min rolle, jeg synes, jeg har lært mig både at indskrænke mig, men også at give plads for noget mere.*

Interviewer: *Synes du ikke, at der er for lidt tid til at komme igennem det stof, du har på de her kurser?*

Underviser: *Nej, det synes jeg ikke. Ikke sådan generelt set. Der kan være nogle enkelte emner, og det kalder så på en justering efterfølgende, fordi når man skal have mere ind et sted, så skal man skære et andet sted, og på den måde kan jeg sige, at over tid har de her kurser, som altså har en form, de har ændret karakter og er blevet mere og mere tilpasset til det vi tror, er det rigtige.*

En underviser tager simpelthen ud i terrænet for på den måde at gøre kurserne praksisnære. Vedkommende forlader skolehabitatet.

Interviewer: *Hvad styrer din udvælgelse af stof?*

Underviser: *Ja, men det der styrer det, det er flere ting....at jeg også nogle gange bevæger mig ude i feltet...hvor jeg nogle gange, som vikar går ud også og undersøger terrænet...opstøver nogle ting, hvad er det de står med derude?*

Generelt synes didaktikken at leve fint op til "at bygge bro mellem uddannelse, jobbet og kompetenceudvikling" (Notits om praksisnær kompetenceudvikling 15.10.2003). Der findes dog også undervisere, som mener, at de ved, hvad praksis har brug for.

Interviewer: *Og når du finder det stof, så er det fordi du kender til kursisters praksis?*

Underviser: Ja.

Interviewer: Så du siger, det her ved jeg, fordi det har jeg en gang lært?

Underviser: Ja, også i kraft af, jeg har selv været hjemmesygeplejerske, og jeg underviser hjælpeeleverne, og jeg ved også lidt lovgivningsmæssigt, hvad der skal være, og jeg har også sådan hørt lidt ved planlæggermøderne og snakket med dem, hvad er det egentlig, der er virkeligheden derude? Så...underviser X og jeg blev enige om, at sætte fokus på de ting, som vi mente, at der var behov for...

Deltagernes behov synes alle steder at være i centrum. Det må anses for at være i god overensstemmelse med, at kurserne i projektet skulle være praksisnære.

Underviser: Ja, men så den der doktor del der med at diagnosticere, hvad er problemstillingerne, men jeg synes jo, jeg må nok sige, at jeg synes ikke, at det er gjort der fordi, hvordan er det så? Hvordan er det så? Et er, at få diagnosticeret problemstillingerne, men hvad er det så, at der skal gøres ved det, den der handledel, den er jo også med i det, og det er måske den, der så ligger over i proceskonsulenten, det ved jeg så ikke.

Interviewer: Ja, proceskonsulenten faciliterer processer.

Underviser: Ja, det kunne godt være, men vi går jo ikke ud i praksis og gør det. Det har vi ikke lagt op til her vel, men det vi afslutningsvis får dem til igennem det arbejde med SMTTE-modellen (didaktisk model), det vil jo være den der udviklingstænkning og sige, vi ser en problemstilling her, hvad er det egentlig for en udvikling du kunne tænke dig at se? Det mener jeg, der er meget doktor, og så kunne man så sige, ja men hvad er det faktisk for nogle tegn, som du egentlig vil se i forhold til den der udvikling? Den er jo meget handlingsorienteret. Jeg ved ikke om den kan tænkes over i en konsulentrolle på en eller anden måde, men jeg vil ikke, altså nu ved jeg ikke om jeg modsiger mig selv i forhold til det, fordi det foregår inde i klasserummet, og ikke sådan at jeg går ud i praksis og gør noget, men forhåbentligt får de nogle ideer til, hvordan de så skal gå hjem og implementere det de har arbejdet med eller sagt, at de gerne vil arbejde med.

Mange af underviserne synes indirekte at beklage, at de ikke er tættere på praksis. I deres optik synes det faktisk ikke, at det kan blive praksisnært nok. Hvis argumentet blev ført helt ud, skulle man blot lade dem undervise hinanden ude i praksis. Den pædagogiske tænkner Thomas Ziehe har skrevet et kapitel om "god anderledeshed i undervisningen" (Ziehe 2004:65-80). Ziehe taler om at "I det mindste skal vi undgå, at opløse ethvert emne, så det passer til elevernes horisonter" (Ziehe 2004:76). Modsat Nielsen og Kvale (Nielsen & Kvale 2003) advokerer Illeris (2004) også for abstrakt tænkning frem for læring kun i praksissituationer. Kun en enkelt underviser stiller spørgsmålstegn ved, at det kan blive for praksisnært. Underviseren antyder, at der kan være et dilemma mellem, at det skal være praksisnært, men samtidig skal man omkring nogle faglige begreber.

Underviser: Praksisnært er ting, når det er centralt for den kursist, som er her, og det har baggrund i det, som hun arbejder med til dagligt. Så er det praksisnært. Jeg synes altid, der er en fælde i forhold til det praksisnære, det kan blive for...det kan være svært at hæve sig op over dagligdagen.

Interviewer: Er det et dilemma?

Underviser: *Ja, det synes jeg, det er.*

Kun få undervisere ser, at det praksisnære kan få karakter af ren tilpasning (Ellström 2004:170) og kun lidt udvikling. Den kritiske og ideologiske dimension af kompetenceudvikling synes at være fraværende hos mange af underviserne (Ellström,2004). Lederen for kursus og udviklingsafdelingen er dog klar over, at det ikke kun skal være på praksis` s præmisser.

Interviewer: *Er ideen med det praksisnære, at vi på skolen skal give kursisterne nogle løsninger eller handler det mere om, at give dem nogle redskaber til at løse problemer?*

Kursusleder: *Ja, det er mere det, end det er, at vi skal løse noget for dem derude, fordi vi skal ikke løse noget for dem derude, men vi skal være helt klar over, hvad det er for nogle redskaber vi skal vægte højest på kurset for at de selv bliver i stand til at løse de problemer der fylder mest...og der hvor jeg så også ser, at praksis ikke skal bestemme hele indholdet eller have en finger med på det hele, det er, at der kan også være nogle ting, som lærerne er opmærksomme på, som de ikke har set ude i praksis. Altså, så det er ikke kun det ene eller det andet, men et samspil...*

Evaluator kan generelt iagttage, at mange af underviserne har en proceskonsulentattitude i gennemførelsen af deres undervisning i overensstemmelse med Scheins opfattelse. Som det allerede er redegjort for, synes underviserne ikke i nævneværdigt omfang at have påtaget sig en konsulentrolle ude i praksis i forhold til planlægning og implementering jævnfør figur 1 og tabel 4.

Mange af underviserne er skeptiske overfor den rolle, hvor de skal ud at blande sig i praksis. Man bør bemærke, at når der tales om praksis i ental, er der reelt tale om mange forskellige praksiser på mange forskellige arbejdspladser (Larsen 2004).

Interviewer: *Kunne I forestille jer, at I fulgte op på det her kursus som en slags konsulenter? I tager over på X og besøger jeres kursister i deres organisationer for at høre til, hvordan det går med implementeringen?*

Underviser: *...Jeg kunne næsten bedre forestille mig, at de kom herind eller derover, samle dem og sige, hvordan har I arbejdet videre med de her ting...og også den der gensidige læring, der kan være i det, udveksling.*

Interviewer: *Det vil du hellere end at tage ud i organisationerne?*

Underviser: *Ja.*

Underviser: *Sådan har jeg det nok også lidt, det der med at samle dem igen det samme sted vi var, og så høre, også for hinandens skyld, at de kan høre hinanden, hvordan er det gået med det her? Den her problemstilling? Og for os synes jeg, at det kunne være godt også at høre, hvordan gik det egentlig? Blev det egentlig til noget de her løsningsforslag?*

Flere undervisere synes ikke, at de er klædt på til en konsulentrolle ude i organisationerne.

Interviewer: *Kan du forestille dig selv, som en slags konsulent, som drager ud i organisationerne efter at du har afholdt kurset, for at se om det bliver fulgt op?*

Underviser: *Det synes jeg ikke, at jeg er klædt på til og spørgsmålet er, hvordan? Om det kan lade sig gøre, fordi hvad er så implementering? Er det, at man har haft det oppe på personalemøde, eller er det helt præcist, at man har lavet en plan for, nu går vi ind og laver om på vores mundpleje hos de gamle....*

Interviewer: *Kunne du ikke tage ud og se og rådgive i, hvordan man skulle arbejde med mundpleje?*

Underviser: *Der ville være nogle ting, hvor jeg kunne gå ud og lave et projekt i forhold til at få det startet op og få det til at fungere... Det vil være emneafhængigt.*

En underviser mener, at det kun er noget, der kan fungere i teorien.

Interviewer: *Kunne du forestille dig, at du som konsulent tog ud på et sygehus og efterfølgende hjalp dem med at implementere nogle af de ting, som de har lært på dit kursus?*

Underviser: *Altså teoretisk set kunne jeg godt forestille mig det, men i praksis kunne jeg ikke forestille mig det.*

Interviewer: *Hvorfor ikke?*

Underviser: *Der er ikke tid til det. Der er ikke ressourcer til det. Forudsat at ressourcerne er der, kunne jeg godt forestille mig, at man gjorde et...arbejde.*

Interviewer: *Kunne man ikke forestille sig, at sygehuset godt ville betale for, at du kommer ud og hjælper med implementeringen?*

Underviser: *Jo, jo det kunne man sagtens forestille sig, men så mener jeg også, at så er vejen jo også åben og omdrejningspunktet skulle så være mere præcist. Så skulle det, synes jeg, mere præcist være sådan noget IKA, noget kompetenceafklaring. Det skulle være en afklaring af, hvad er det i grunden formålet med det her kursus skal være? Hvad er det, at medarbejderne skal have ud af at være af sted, og hvad skal arbejdsstedet have ud af, at de her medarbejdere er af sted? Det synes jeg faktisk vil være rigtig rigtig godt, men indenfor de eksisterende rammer, der mener jeg ikke, at det er realistisk.*

Underviseren ovenfor fanger faktisk nogle vigtige pointer i projektet, men har ikke forsøgt at realisere det med de tidsrammer, der har været i projektet her. En underviser synes, at der er tale om et nyt koncept.

Interviewer: *Kunne du forestille dig, at du tog ud og besøgte den institution, som havde fem kursister med, for at se hvordan de administrerede medicinen der? At du fulgte kurset op?*

Underviser: *Det kunne jeg sagtens, men jeg synes bare det er et lidt andet koncept vi snakker om ...*

Interviewer: *Ja, men kunne man ikke gøre det i fremtiden?*

Underviser: *Ja, men så er det i hvert fald noget med at bygge kurserne op på den måde, at man så ligesom skal sige, den vare vi sælger, det er, at vi tager kontakt til jer inden, vi kommer måske ud og besøger jer og siger, hvad er det for en institution osv. Vi planlægger et kursus sammen med jer, og de mennesker*

som skal på det her kursus... gennemfører det, kommer efterfølgende ud og ser, og følger det op, men jeg synes, at det er nogle lidt andre forløb.

Interviewer: *Er det unødvendigt? Er det for stort og omfattende?*

Underviser: *Nej, jeg tror da, at mange steder kunne det være godt. Det tror jeg da, at det helt sikkert kunne, men så skal vi også være parate til, at vi så kommer måske i den der konsulentrolle og være parate til, at vi kan få fingrene i nogle hvepsereder, nogle problemstillinger, som måske er lidt større end som så.*

Interviewer: *Vil du være klar til at tage ud på en institution og følge dit kursus op eller vil du sige, at det er ikke mit bord?*

Underviser: *Det kunne godt blive mit bord, men så synes jeg, at der skulle have været noget andet forarbejde, Ja.*

En underviser mener ikke at have kompetencerne til en sådan rolle.

Interviewer: *Kan du forestille dig selv som konsulent, der efterfølgende tog ud i organisationerne og hjalp dem med at implementere det, som kursisterne havde lært på kurserne?*

Underviser: *Ja, så kan man sige, at hvis nu jeg skulle ud og snakke med praksis om, hvordan i alverden det her kan implementeres, så bilder jeg mig ind, altså nu er det en tro, for jeg har jo ikke gjort det, men så ville jeg tro, at jeg ville være ydmyg, altså at påtage mig proceskonsulentrollen og ikke være eksperten eller doktoren, hvis vi skal blive i det sprog. Jeg tror, at jeg i højere grad vil prøve at afdække og spørge dem om, hvad er jeg her i grunden for? Hvad er det, jeg skal gøre her? Jeg ved, at jeg skal lave et kursus, men hvad er det, som det skal indeholde osv., osv.*

Interviewer: *Syner du, at du har de nødvendige kvalifikationer og kompetencer til at tage ud i organisationerne?*

Underviser: *Nej, det vil jeg så nok sige, det tror jeg ikke... jeg tror, at jeg har de pædagogiske kompetencer fuldt ud, men...*

Andre undervisere er åbne for at påtage sig en sådan konsulentrolle ude i organisationerne. Det vil være en måde, hvor på AMU-kurserne kunne blive mere praksisnære.

Interviewer: *Kunne man forestille sig, at du var en konsulent, som tog ud i organisationerne?*

Underviser: *Jo, det kunne jeg jo godt tænke mig. Ja, for satan, ja det kunne jeg virkelig.*

Interviewer: *Hvad er det, du kunne tænke dig?*

Underviser: *Men jeg kunne godt tænke mig, at komme helt ud der og møde dem ude i deres organisationer og virkelig få sådan, ja ikke at være problemløsende, slet ikke, men det der med at få sat nogle processer i gang med den didaktik og den viden jeg har, og give dem nogle redskaber...og virkelig få sæt det her inden jeg gik i gang (med kurset). Altså, det her med at kunne sige, hvad er... egentlig mit mål...og hvad tænker de om det, og at vi fik*

den der dialog omkring det, vigtigt er det, at de er med i det, det der med at vi får sagt det overfor hinanden. Det er meget motiverende. Tage ud til stedet.

En anden underviser mener, at det er vigtigt, at man ude i praksis er med på ideen.

Interviewer: *...organisationer hyrer jo konsulenter til at implementerer nye ting.*

Underviser: *Ja, men så synes jeg, at det kunne være spændende...hvis stedet synes, at det er en god ide, og det vil de gerne...så er jeg også indforstået, så synes jeg, at det kunne være sjovt. Men hvis der er en skepsis over det...så synes jeg ikke.*

Interviewer: *Så du er ikke klar til at være konsulent nu?*

Underviser: *Nej, nej, der vil jeg nok synes, at jeg skulle have måske nogle flere redskaber og blive orienteret om, hvordan kunne vi forestille os at det kunne være, men så synes jeg også, at det kunne være rigtig spændende.*

En underviser mener selv, at hun kan være konsulent, men er lidt i tvivl om kollegaerne kan.

Underviser: *Jeg kan svare for mig selv, og jeg vil sige, jo, jeg vil godt kunne gøre det. Og jeg vil ikke føle mig fremmed overfor at gøre det. Jeg kan have en teori om, at hvis man har været underviser herinde i en del år, så kan det måske være svært at blive rykket ud.*

Interviewer: *Hvad er det for nogle specielle kompetencer man som konsulent skal have?*

Underviser: *Det er noget med at overskride en grænse, men det er også noget med at sige, ja...det er noget med organisationskendskab, altså hvordan organisationer er bygget op.*

Kun nogle få undervisere på de 9 kurser, havde sat sig ind i de organisationer, som kursisterne kommer fra. Flertallet af underviserne kender ikke til organisationernes personalepolitikker eller andre politikker.

Blandt nogle undervisere er der således en lyst til at sprænge den traditionelle lærerrolle og gå mere i dialog med praksis. Det kan undre, at underviserne ikke benyttede sig af chancen her i projektet. Generelt synes interviewene at vise, at der netop er behov for en kvalificering af lærerne, hvis de skal ændre deres lærerrolle og påtage sig en konsulentrolle i forhold til planlægning og implementering.

Mange af underviserne har Scheins proceskonsulent attitude i forhold til andre mennesker. Hvordan en sådan evt. kvalificering af underviserne skal foregå, og om det er ønskeligt, ligger uden for nærværende rapport. Måske handler det mere om en kulturændring. Evaluator kan ikke tage stilling til de rammer, som underviserne har fået i projektet.

3.2. Holdninger til en ny lærerrolle blandt lederne i praksis

For at kunne forstå den kontekst underviserne indgår i, skal der nedenfor gives nogle citater fra de interviewede ledere. Den generelle holdning er, at lederne ikke er interesseret i, at underviserne skal hjælpe dem med implementering eller være konsulenter ude i deres organisationer. Der findes således ikke en efterspørgsel efter en implementerings- og konsulentstjeneste hos de interviewede ledere fra praksis. Det kan forklare, hvorfor underviserne har holdt sig tilbage.

Interviewer: *Du er blevet inddraget i planlægningen af kurset, dine medarbejdere har været på kurset, og så er det bare jeg spørger, om du kan forestille dig noget opfølgning fra underviserens side?*

Leder: *Det skulle være, fordi underviseren har lyst til det.*

Interviewer: *Du har ikke brug for det?*

Leder: *Nej, fordi jeg synes, nu har jeg fået leveret varen, og så er det vores opgave her, og min opgave som leder, at det de har lært, at de får arbejdet med det, og det bliver implementeret her. Det ser jeg som min opgave.*

Interviewer: *Du synes ikke, at underviserne på Social- og sundhedsskolen skal blande sig i, hvordan det skal implementeres herude?*

Leder: *Nej nej, det synes jeg ikke. Det synes jeg godt vi selv, det vil jeg sige, det kan jeg selv, det vil jeg ikke give penge for, men jeg synes, der kunne jo godt være noget, som jeg overhovedet ingen forstand havde på, hvor man så kan sige, at det vil jeg godt have hjælp til.*

Interviewer: *Er det fordi du tvivler på, om underviserne på Social- og sundhedsskolen har de kompetencer til at rådgive i, hvordan det skal implementeres?*

Leder: *...Nej, jeg tænker mere, ja, men jeg har selv den viden.*

Interviewer: *Du har selv den viden som leder?*

Leder: *Sådan tænker jeg, ja. Ja, det er alt, hvad jeg kan sige. Men omvendt så vil jeg da også sige, hvis en ude fra skulle komme i forhold til noget implementering, altså så vil det også tage tid, fordi de skulle lige finde ud af, hvad er det for et sted, hvordan ville det være godt...hvordan skal du lige gøre tingene?*

Implementeringsdelen af det medarbejderne har lært på kurserne anses altså som en lederopgave.

Interviewer: *Implementeringen, det tager du dig af som leder? Er det sådan du tænker?*

Afdelingssygeplejerske: *Ja, det er så. Altså, jeg synes, at det er et godt tilbud, men jeg synes også, at det er os, der er eksperter på praksis her, og jeg synes, hvis det er sådan, at de skulle komme ind og vejlede og guide, så synes jeg, at det ville kræve meget mere end to timer, fordi hvad ved de om os?*

Interviewer: *Det er ikke lige Social- og sundhedsskolen du tænker på, når du skal hyre konsulenter?*

Afdelingssygeplejerske: *Nej, det er ikke.*

Udtalelserne ovenfor viser, at lederne mener, at det er praksis, der er eksperter på praksis. En opfattelse, der også findes hos mange af underviserne.

Interviewer: *I forbindelse med implementeringen af det kursisten har lært, vil jeg høre, om du kunne forestille dig, at underviseren kontakter dig efter at kurset har været afholdt for at følge op?*

Afdelingssygeplejerske: *Det vil jeg synes var irriterende, hvis det var hver gang.*

Interviewer: *Hvorfor?*

Afdelingssygeplejerske: *Fordi det vil jeg bruge tid på, og det vil gå fra noget andet, ja, altså det vil jo være det, og der tænker jeg egentlig, måske var det mere relevant at snakke med gruppelederne i den gruppe...*

Interviewer: *I forhold til den her konkrete problemstilling vil jeg høre, om du kunne forestille dig, at du kunne bruge underviseren på kurset som en slags konsulent?*

Afdelingssygeplejerske: *Nej.*

Interviewer: *Hvorfor ikke?*

Afdelingssygeplejerske: *Fordi det tror jeg ikke, at de har kapacitet til.*

Interviewer: *De er ikke faglige nok?*

Afdelingssygeplejerske: *Nej.*

Lederen ovenfor har ikke tid til, at der følges op på kurser, som hendes medarbejdere har været på. På de større institutioner får evaluator indtryk af, at Social- og sundhedsskolen forbindes med uddannelse og efteruddannelse af det grundlæggende personale, hjælpere og assistenter. Skolen har et godt image på dette område, men når det drejer sig om efteruddannelse af andre personalegrupper eller konsulent-service, så tænkes der ikke på Social- og sundhedsskolen.

Paradoksalt nok anvender flertallet af de interviewede ledere konsulenter i deres organisationer. Det virker som om, at der anvendes konsulenter, når lederen står med et konkret problem og har brug for hjælp. Netop det at hjælpe er det centrale i Scheins definition af konsulentrollen jævnfør afsnit 3.1. Det er primært Scheins ekspertkonsulent de fleste ledere efterspørger.

Interviewer: *Og I anvender konsulenter?*

Leder: *Ja, altså vi har jo en fast supervisor her i huset, som arbejder i et andet felt end vores, men alligevel med mennesker med misbrug og mennesker med sindssygdom.*

Interviewer: ...Hvis du skal have fat i en supervisor eller en konsulent kunne du så overveje at kontakte Social- og sundhedsskolen?

Leder: Det har jeg aldrig overvejet, og det ligger mig heller ikke tæt at gøre det. Jeg kunne heller ikke sådan umiddelbart tænke sygeplejeskolen...

Interviewer: Hvorfor ikke?

Leder: Fordi det jeg tror, jeg vil gå efter, vil være en faglig person, altså, ja, men det er de selvfølgelig også (griner), men nogle der er med, både i hvad der rører sig i samfundet omkring de der specielle problemstillinger, som vi står med, og som har et aktuelt erfaringsgrundlag. Jeg synes i hvert fald indenfor socialpsykiatrien, det der var ny viden for fem år siden, det er jo så forældet i dag....altså der vil jeg foretrække nogle mennesker, som har været ude at prøve det af i virkeligheden, og hvis en lærer har været på skolen mere end et år, så kan jeg ikke....

Interviewer: Det er fint, at du siger det, fordi vi har i projektet fået penge til at undersøge lærernes kompetencer. Du siger, at du ikke rigtig tror, at lærerne er klædt på til at være konsulenter, og at når lærerne har været på skolen i mere end et år, så ved de ikke rigtigt, hvad der rører sig. Det er det du siger?

Leder: Ja, og så vil jeg sige, at vi har jo også amtets konsulenter, der sidder jo en flok konsulenter derinde på amtsgården, hvor vi kan ringe ind og sige, lige nu står jeg med det her problem, jeg har en konsulent, der er specielt tilknyttet...og nogle gange siger hun, det ved jeg sørme ingen ting om, men gad vide om hun ved det eller hun ved det? Det skal jeg prøve at undersøge, og så finder hun en, der ved noget om det, og også i sine konsulenttræf med konsulenter andre steder fra, kommer hun jo i kontakt med andre amters konsulenter...

Interviewer: Er konsulenterne læger, psykologer eller sygeplejersker?

Leder: Ja, men hende vi har, er ergoterapeut, men der sidder også socialrådgivere...

Lederen nedenfor synes at anvende konsulenten som en slags proceskonsulent, mere end en ekspert jævnfør afsnit 3.1.

Interviewer: Du anvender konsulenten, når du har et konkret problem?

Leder: Ja...bl.a. inviterede jeg vores konsulent herop nu, hvor vi skal i gang med at bygge nyt. Altså, jeg har brug for, at vi snakker løst og fast. Det er ikke sikkert, at vi skal blive enige om eller kloge på noget som sådan, jo vi skal selvfølgelig blive kloge på. Jeg har brug for, at vi overfor en udenforstående lufter tanken, hvordan får vi det her systemiseret med, at nogle skal flytte ud og integrering af de forskellige medarbejdere og sådan noget, hvor det bliver et sådan reflekterende rum, hvor hun sidder, som den der kan stille de frække spørgsmål, fordi hun ikke går herinde, og har alligevel så meget kendskab, at der er nogle forudsætninger, vi skal ikke til at forklare hende.

Der vil sandsynligvis være undervisere, som ikke vil kunne påtage sig en sådan løs rolle som proceskonsulent, hvor der tales om "løst og fast". De vil være for forankret i en traditionel lærerrolle med fokus på specifik faglig viden. Omvendt, som det tidligere er vist, har mange af underviserne en proceskonsulentattitude. De vil antageligvis sagtens kunne påtage sig en proceskonsulentrolle ude i praksis.

Lederen nedenfor frygter, at læreren som konsulent vil komme ud som en slags skolemester. Måske har hun haft erfaringer med den type lærere på praktikbesøg.

Afdelingssygeplejerske: (griner) *Ja, altså, jeg får det sådan lidt skolemester, det er sådan den umiddelbare tanke jeg får.*

Interviewer: *Overvågning og kontrol?*

Afdelingssygeplejerske: *Ja og...jeg kan udmærket godt høre, at det er ikke det, som er hensigten. Jeg tænker, at det handler i hvert fald meget om, hvordan det bliver præsenteret...*

Interviewer: *Anvender I konsulenter?*

Afdelingssygeplejerske: *Lige nu, der er vi jo i et kæmpe udviklingsprojekt med nogle eksterne erhvervskonsulenter...så det er ikke sådan, at det er fremmed, at vi har nogle inde og kigge og hjælper os og sådan....vi er ikke så lukkede, så vi ikke kan modtage hjælp.*

Interviewer: *Hvis nu I satte fokus på X og X-behandlingen, kunne I så bruge skolens undervisere som konsulenter?*

Afdelingssygeplejerske: *Altså, det som jeg synes i forhold til skolen, jeg synes, at det som er godt ved de her kurser, det er, det er Y, og det er teorierne og de ting de fylder på, men hvor jeg tænker, vi er altså eksperterne på X og X-behandlingen, og det tænker jeg virkelig ikke I er på skolen, undskyld, altså, når jeg tænker, når jeg virkelig tænker at, og specielt fordi vi er sådan et lille subspecialt. Jeg har sådan lidt, ja, men hvad ved de om X?*

Interviewer: *Det er det, jeg spørger om.*

Afdelingssygeplejerske: *Og det kunne jeg bare mærke, der tænker jeg, at der er vi eksperterne, og det er ikke skolen, der er det, men det jeg gerne vil have, nu kan jeg lige pludselig mærke det, de (skolen) kan fylde teorierne på, og vi kan omsætte det i praksis her. Det er det, vi gør her.*

Når mange af lederne går efter ekspertviden har undervisernes pædagogiske kompetencer nok mindre betydning. Konsulentrollen som ekspert vil sandsynligvis kræve mere faglig efteruddannelse af lærerne på Social- og sundhedsskolen, hvis de skal påtage sig en sådan rolle i forhold til praksis.

Interviewer: *Anvender I ikke konsulenter?*

Leder: *Jo (siger det tøvende), ja, men det er igen, det er så økonomi, hun skal have mange penge for det, og...det synes jeg egentlig godt selv jeg kan, har fod på, altså, det vil ikke lige være det, jeg vil bruge en konsulent til.*

Interviewer: *Hvad vil du så bruge en konsulent til?*

Leder: *Det kunne være (lang pause), det kunne være til supervision, en problemstilling i forhold til en beboer, hvor jeg ikke selv havde viden nok, altså her har jeg jo viden (det område kurset beskæftigede sig med) eller så kan jeg læse, det er ikke sikkert, at jeg kan alle ting, men jeg kan læse mig til det. Ja, men det kunne være en beboer, hvor vi var i en problemstilling, hvor der var ingen af os, der havde viden nok, så vil det være en konsulent.*

Andre ledere afviser ikke helt tanken om, at de kunne anvende skolens undervisere som konsulenter.

Interviewer: *Kunne du forestille dig, at en eller flere af de undervisere, som assistenterne havde mødt på kompetenceudviklingskurset efterfølgende kunne komme herud på afdelingen som en slags konsulenter? De skulle hjælpe med at implementere det, som assistenterne havde lært på kurset? Det kunne jo være det med Y-emne?*

Afdelingssygeplejerske: *(stilhed). Det kunne man måske godt*

Interviewer: *Så kunne du forestille dig underviserne på social- og sundhedsskolen som konsulenter?*

Afdelingssygeplejerske: *...For det første vil de spørge dem (assistenterne) om nogle andre ting end vores egen uddannelsessygeplejerske og kollegaerne vil spørge dem om. Det tror jeg. De vil se det ud fra skolens synspunkt. Hvad fik du ud af det, som du har lært? Det kunne man da godt forestille sig.*

Interviewer: *At underviseren kom ud som konsulent?*

Afdelingssygeplejerske: *Jeg synes bare det er meget, det er sørme mange, at underviseren skal ud og være konsulent for. Gør du det, og bruger du det?*

Interviewer: *Hvis I skulle bruge en konsulent på jeres afdeling, vil I da kontakte Social- og sundhedsskolen?*

Afdelingssygeplejerske: *Nej, det tror jeg ikke. Vi vil da ikke bede en konsulent til at skulle se, om de har fulgt op på deres kompetenceudvikling, altså. Det gør jeg ikke. Det gør vi ikke inden for nogen ting.*

Interviewer: *Du kan ikke sige, om I her på afdelingen kunne tænker jer at bruge en sådan konsulentfunktion?*

Afdelingssygeplejerske: *Jeg kan ikke lige se, hvordan man skal ud at være konsulent indenfor den her uddannelse...Jeg kan give dig et eksempel...for et halvt år siden der startede vi op med noget, der hedder basal stimulation...i sådanne nogle situationer, hvor mange har lært det samme, er det en god ide, at måske hende som har lært os det fra Sønderjylland eller tyskeren, som har opfundet det, eller har arbejdet med det, vender tilbage til afdelingen, når det har kørt et stykke tid og ligesom siger, hvordan arbejder I med det?*

Interviewer: *Og det har I gjort?*

Afdelingssygeplejerske: *Det er så det, vi gør nu, hvor vi nu så får besøg af manden, som egentlig har opfundet konceptet eller...sådan en opfølgning synes jeg er godt, men det er sørme svært at gøre, når en person har været af sted på noget, der er så bredt, som det her (kurset kompetenceudvikling), og så skal der komme en konsulent på det...det drukner lidt, en medarbejder ud af 80 der skal konsulteres.*

Endelig er der en leder på et plejehjem, som finder ideen god med underviserne som konsulenter. Måske er det fordi, at man i primærsektoren har et andet syn på undervisernes faglighed. Man råder måske heller ikke selv over så meget ekspertise.

Interviewer: *Vi har en ny tanke i projektet om, at vores undervisere skulle være en slags konsulenter. Kunne du forestille dig, at du havde nogle konkrete problemer her i dit hus, og at du kontaktede en underviser på Social- og sundhedsskolen, som kom ud og var konsulent for dig?*

Leder: *Ja, det kunne jeg, for det er faktisk det, jeg bruger X til lige nu. Jeg står med et helt konkret problem, så spørger jeg, hvem kan fortælle mig noget om det?*

Interviewer: *Hvorfor kontaktede du ikke en af underviserne på Social- og sundhedsskolen?*

Leder: *Det har overhovedet ikke faldet mig ind, at der var nogle at trække på der, men selvfølgelig ville der være det.*

Interviewer: *Bruger I konsulenter i almindelighed?*

Leder: *Ja, det gør vi.*

Interviewer: *Til hvad?*

Leder: *Det kan være hvad som helst. Altså lige nu, der er det X, der i hvert fald vil kunne fortælle noget om vold, beboerne og sådan noget, så der kommer hun, men ellers så har det også været, ja, men psykologer der kunne komme og fortælle noget om, hvorfor er det, at vi ikke siger tingene til hinanden, som vi måske burde, og den underviser der blev brugt på Demens 1 og Demens 2, der har fortalt noget om den pædagogiske indfaldsvinkel og sådan noget, det var da oplagt at få sådan en til det. Det er nogle af de veje, som vi gerne vil gå, og hvordan kommer vi lige i gang, og hvad er det, som det går ud på?*

I forhold til de andre ledere, og underviserens forsigtighed med at ville blande sig i praksis, mener lederen her, at naturligvis skal underviserne blande sig. Hun efterspørger Scheins ekspertkonsulent jævnfør afsnit 3.1. I forhold til den måde kurserne er kørt på, med praksisnærer problemstillinger fra kursisternes egen praksis, vil underviserne faktisk indirekte blande sig i praksis. Evaluator kan se en modsætning mellem problembaseret læring (PBL)(Pettersen 2001) og Arbejdsmodellen (Arbejdsmodel), og så underviserens nervøsitet ved at blande sig i praksis. Når der arbejdes med PBL og arbejdsmodellen vil underviserne automatisk blande sig i praksis i vejledningerne af kursisterne.

Interviewer: *Hvis du hører en konsulent, må konsulenten så blande sig i din praksis?*

Leder: *Ja, det synes jeg, er en del af det. Jeg kan da godt have en mening om det, og tror at det er sådan, at det hænger sammen, men hvor de måske hører noget andet, når de kommer i huset, så det skal det da være, ellers er det da ikke noget ved det.*

Interviewer: *Så hvis vi i fremtiden har en underviser inde på Social- og sundhedsskolen, som lige præcist ved noget om det problem du står med, så kunne du godt finde på at ringe til vedkommende og bruge underviseren som konsulent?*

Leder: *Ja, helt sikkert.*

Interviewer: *Ikke bare når det handler om undervisning, men også når du har et konkret problem?*

Leder: *Ja, det kunne det sagtens være. I hverdagen der gør vi det jo, men det er bare alle mulige andre, så er det da kollegaer, eller andre som vi kender.*

Interviewer: *Men har I penge til at hyre konsulenter?*

Leder: *Ja, men jeg aflønner da folk for det, nu her skal jeg også betale X for det....så det er jo en afvejning af, hvad vi vil bruge vores kursusmidler til.*

I overensstemmelse med, hvad mange undervisere siger, påpeger lederen nedenfor, at underviseren kan mangle viden om organisatoriske forhold. Noget der med fordel kunne styrkes, hvis underviserne skal indfri forventningerne til praksisnær kompetenceudvikling.

Interviewer: *Tror du, at underviserne på Social- og sundhedsskolen har kvalifikationer og kompetencer til at være konsulenter for dig?*

Leder: *Ikke i alle områder. De kunne nok godt fortælle noget fagligt, men det organisatoriske, der er nogle ting, altså nu Y (underviser Y på skolen) var jo heroppe på et tidspunkt, fordi Y ville gerne vide, hvad laver I egentlig i hverdagen og sådan noget, og jeg har haft Y heroppe og snakke med Y om vores omsorgsjournal, der er jo nogle ting, som de ikke kan vide, som er væsentlige også. Hvad er det vi laver i hverdagen og hvordan foregår det, og hvordan er vores vagt?*

Underviserne kunne efteruddannes i organisations- og ledelsesforhold jævnfør tabel 5, hvor forskerne på Aalborg Universitet taler om, at AMU-læreren i fremtiden som konsulent skal have arbejdssociologiske kvalifikationer og kende til personalepolitiske handlerammer og egentlig kvalifikationsanalyser. I Figur 3 ses det også at proceskonsulenten kræver høj grad af involvering i organisationerne.

3.3. Opsamling af lærerroller – projektets ene ben

På baggrund af de fem lederinterview og undervisernes adfærd i forhold til kontakten med praksis i planlægningen af kurserne, og implementeringen af det som kursisterne måtte have lært, synes der at være en barriere mellem skole og praksis (se også Larsen 2004). Evaluator kan ikke sige, at lærerne har indgået i et samarbejde med institutionerne, og har været aktive medspiller i institutionens udvikling (Den nye lærerrolle i AMU-regi 15.6.2004). Det skyldes ikke kun, at lærerne måske har problemer med at ændre deres traditionelle lærerrolle, at rammerne måske har været for dårlige, men også at praksis ikke synes, at ville lukke lærerne ind.

Da kurserne er organiseret som splitkurser, og underviserne har arbejdet med udgangspunkt i problembaseret læring med problemstillinger fra kursisternes egen praksis, har underviserne forsøgt at *"bryde med traditionel undervisningstænkning afgrænset af klasserum og skoleværksted for i højere grad at inddrage voksnes hele livsverden og flerheden af læringsrum mest effektivt i undervisningen"*. (Notits om praksisnær kompetenceudvikling 15.10.2003). Interviewene af undervisere og ledere har vist, at der hos visse undervisere og ledere er et udviklingspotentiale til i endnu større udstrækning at bryde den traditionelle lærerrolle i retning hen imod en konsulentrolle. Det ser ud til, at man i andre sektorer (Notat om betydningen af AMU-lærer kvalifikationer 2004) er kommet længere end på Social- og sundhedsområdet.

Allerede i begyndelsen af 2000 arbejdede AMU med konceptet *"Den gode leverance"* (Arbejdsmarkedsstyrelsen 2000; Elsborg 2004:104), hvor der var sat fokus på, at god efteruddannelse såvel kræver et *"før"* som et *"efter"*. I et afsnit om praksisnær kompetenceudvikling kan man læse at *"underviserne skal sikre effekt af undervisningen ved at opholde sig på arbejdspladen både før og efter"* (Elsborg 2004:105). Forskeren gør dog opmærksom på, at det har været vanskeligt at få gennemført det i praksis (Elsborg 2004:105). Man kan med fordel også læse publikationerne *"AMU under forandring"* (2003) og *"Nyt AMU med brugeren i centrum"* (2003).

I forhold til praksisnær kompetenceudvikling synes der ikke i det foreliggende projekt at være tale om *"et styrket samarbejde, hvor underviserne involveres fra begyndelsen i rammesætningen af indhold og proces og løbende har det som en opgave at stille krav til virksomhedsledernes understøttende indsats"* (Elsborg 2004:116). Projektets arbejde med konsulentrollen synes på den måde ikke at have udviklet ny viden til AMU systemet udover at have kortlagt de *"naturlige"* barrierer der er i forhold til at ændre rammer, en kultur blandt underviserne, og forholdet mellem skole og praksis.

I forhold til projektansøgningen, hvor der står *"i evalueringen vil indgå evaluering af formål og mål i projektet, hvor der vil blive lagt vægt på evaluering af krav til de nye lærerroller (proceskonsulentfunktion)..."* (Uddybende beskrivelse 2004) synes projektet ikke i nævneværdiggrad, at have udviklet modeller til, hvordan læreren i samarbejde med praksis planlægger praksisnære kompetenceudviklingsforløb (Ansøgning 2004). Ej heller at have udviklet og afprøvet modeller for lærernes proceskonsulentfunktion i praksisnære forløb (Ansøgning 2004).

4.0. Valgfri formel bedømmelse på AMU-kurser

Som påpeget i indledningen går projektet på to ben. Det ene ben handler om læreren som proceskonsulent. Det andet ben handler om valgfri formel bedømmelse på AMU-uddannelser.

Det kan diskuteres, om der ikke altid har været formel bedømmelse på AMU-kurser. I Lov om arbejdsmarkedsuddannelser m.v. (Lov nr. 446) kan man i § 12 læse *"Uddannelsesinstitutionerne udsteder bevis for deltagelse i arbejdsmarkedsuddannelse og certifikat for uddannelser med myndighedskrav"* og videre at *"Undervisningsministeren fastsætter efter udtalelse fra Rådet for Erhvervsrettet Voksen- og Efteruddannelse nærmere regler om udformning og udstedelse af beviser"*. I projektgruppen har det været opfattelsen, at der reelt tidligere var tale om et deltagerbevis. Hvis blot kursisten har været til stede på kurset, har kursisten fået beviset. Af brev fra Birte Groes-Petersen (Groes-Petersen 2002) til Social- og sundhedsskolen fremgår det klart, at *"Uddannelsesbeviser kan kun udstedes til deltagere, der tilfredsstillende har gennemført uddannelsen. Hvorvidt en deltager kan opnå bevis, er skolens ansvar og vurdering...skolen skal træffe en saglig og velbegrundet afgørelse, når der udstedes uddannelsesbeviser.."* (Groes-Petersen).

På skolens AMU-uddannelsesbeviser har der som en standardformulering stået, at kursisten *"har med tilfredsstillende resultat gennemført den kompetencegivende arbejdsmarkedsuddannelse"* (AMU-uddannelsesbevis). Endvidere kan man på beviset læse målet for den konkrete uddannelse. Med andre ord må man gå ud fra, at læreren altid har skønnet om kursisten har levet op til målene for uddannelsen. I *"Vejledning om fælles kompetencebeskrivelser, arbejdsmarkedsuddannelser og enkeltfag i fælles kompetencebeskrivelser"* (Vejledning 2004) fremgår det klart, at der er tale om en bedømmelse. I vejledning kan man læse at *"Bedømmelse udføres af læreren i forbindelse med afslutning af en arbejdsmarkedsuddannelse. Bedømmelsen fastslår, om deltageren har nået arbejdsmarkedsuddannelsens handlingsorienterede mål. Bedømmelsen kan være lærerens bedømmelse på baggrund af kursistens deltagelse i undervisningen, eller bedømmelsen kan være en mere formaliseret prøve"*. (Vejledning 2004:26).

Det fremgår klart af vejledningen, at ved bedømmelse, er der normalt tale om to grader, nemlig bevis eller ikke bevis (Vejledningen 2004:28). Det nye i det nærværende TUP-projekt er, at bedømmelsen er blevet mere formaliseret og eksplicit i forhold til hvad den tidligere har været. Generelt kan AMU-kursister således ikke fravælge en bedømmelse fra læreren.

Social- og sundhedsskolen i Viborg Amt har i TUP-projekt nr. 2003-2834-0052 tidligere udarbejdet to rapporter om bedømmelsesformer i modulopbyggede AMU-uddannelser. Der var dels tale om en intern evalueringsrapport (Bedømmelsesformer i modulopbyggede AMU-uddannelser 2004) og dels en ekstern evalueringsrapport (Erfaringer med formelle bedømmelsesformer i praksisnær kompetenceudvikling 2004) udarbejdet af forsker fra Aalborg Universitet.

I de to rapporter findes der en omfattende dokumentation i forhold til bl.a. beskrivelser af AMU-kurserne på social- og sundhedsområdet, undervisernes didaktiske planlægning,

bedømmelsesformer og bedømmelsesgrundlag mm. Der er også foretaget kvalitative interview af kursister, og en større spørgeskemaundersøgelse er blevet gennemført.

I nærværende rapport vil beskrivelsen af kurserne være mindre dækkende. Fokus vil være på, at den formelle bedømmelse er valgfri. Centralt vil være, hvordan kursisterne har valgt og hvorfor. Ligeledes vil der være overvejelser omkring undervisernes og ledernes syn på bedømmelse samt en kortlægning af dilemmaer ved bedømmelse.

I projektet er bedømmelse og evaluering anvendt synonymt. Som det ses af figur 1 kommer bedømmelse ind i forbindelse med systematikken planlægning, gennemførelse, evaluering (bedømmelse) og implementering. Ifølge tidligere definition af lærerrollen, bliver lærerens ageren i evalueringen også en del af lærerrollen. Der er et pres fra omgivelserne om bedømmelse, og det må underviserne forholde sig til. På den måde er der en sammenhæng imellem projektets to ben. Som det senere skal vises, opstår der et dilemma mellem det at skulle være proceskonsulent og det at være bedømmer. Så her findes der også en sammenhæng imellem projektets to ben.

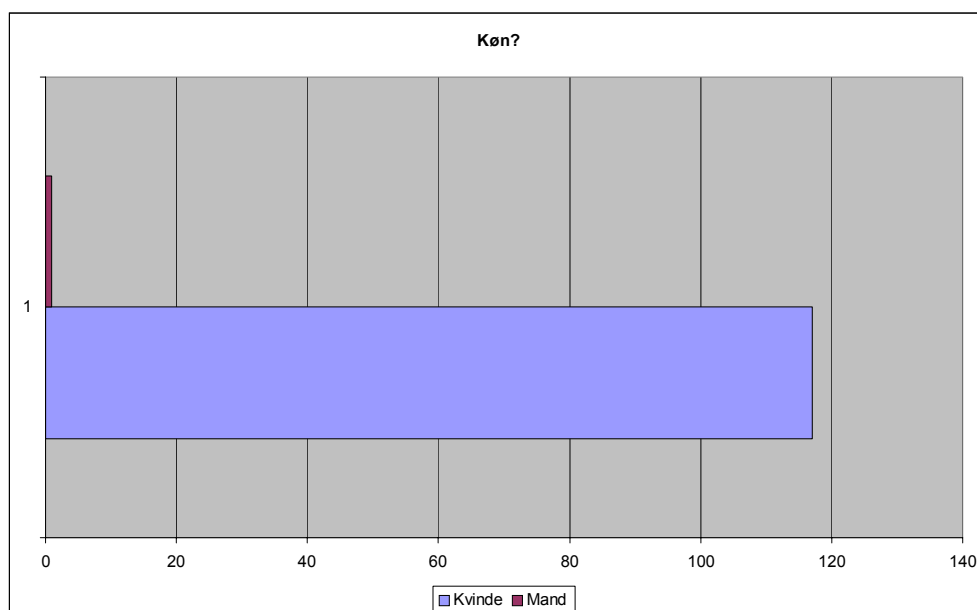
I forhold til fokus i nærværende rapport, vil der ikke være nogen selvstændig udredning af teori omkring bedømmelse eller evaluering af elever, studerende eller kursister. Der findes en del betragtninger om emnet rundt om i pædagogiske grundbøger (Kyrstein og Vestergaard 2001:201-217; Husballe 1998:158-174; Hiim og Hippe 1997:259-281).

I projektet har der på alle ni kurser været en valgfri formel afsluttende bedømmelse. Typisk har kursisterne, på baggrund af en problemstilling fra deres praksis, udarbejdet en mindre skriftlig opgave gruppevis eller individuelt. På nogle af kurserne er opgaverne blevet vurderet af underviseren uden nogen fremlæggelse. I forbindelse med at gøre det praksisnært har nogle undervisere valgt en censor fra praksis. I den henseende kan det undre, at nogle undervisere har valgt selv at være censor jævnfør projektansøgningen (Ansøgning 2004). På andre kurser var kravet, at opgaverne også skulle fremlægges i noget der har mindet om en mundtlig eksamination. Som observatør har evaluator overværet en sådan seance. På et enkelt kursus har kursisterne ikke skrevet nogen opgave, men valgt at tage udgangspunkt i en fremlæggelse på baggrund af en såkaldt SMTTE-model (didaktisk model).

4.1. Spørgeskemaundersøgelse og interview omkring valgfri formel bedømmelse

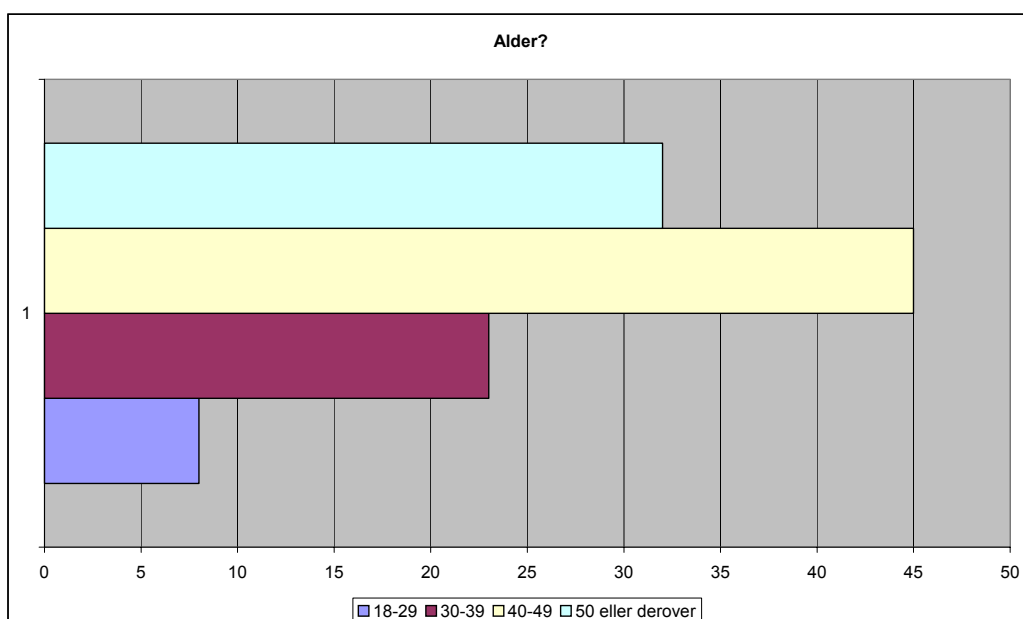
Indledningsvis skal der gøres opmærksom på, at undersøgelsen har en række svagheder jævnfør metodekapitlet. Kursisternes kønsmæssige fordeling fremgår af figur 4. Kun en enkelt mand har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen.

Figur 4: Kønsmæssig fordeling af kursisterne (absolutte tal)



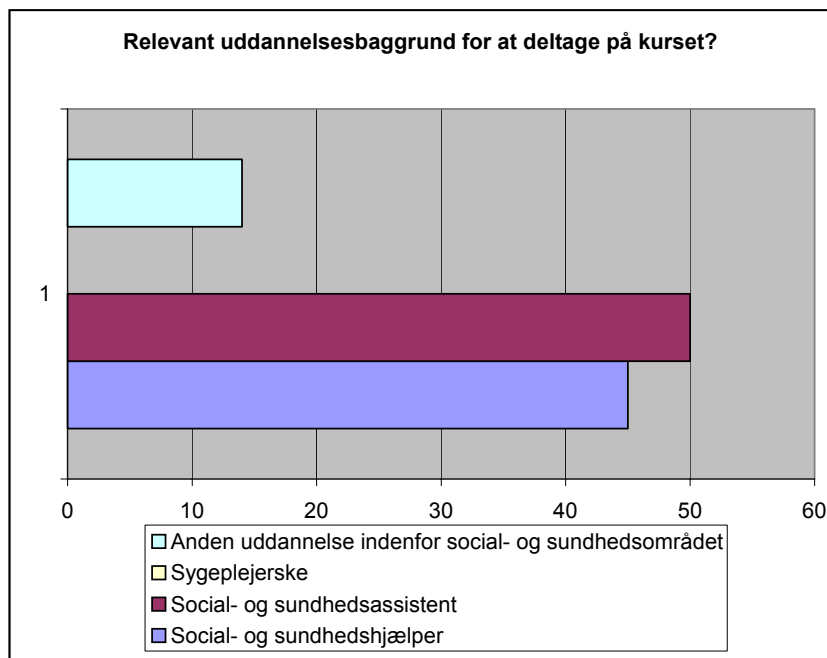
På baggrund af figur 5 fremgår det, at den største gruppe af de adspurgte kursister er mellem 40 og 49 år. Da der er tale om efteruddannelseskurser, er det naturligt at kun få mellem 18 og 29 år deltager på kurserne.

Figur 5: Aldersmæssig fordeling af kursisterne (absolutte tal)



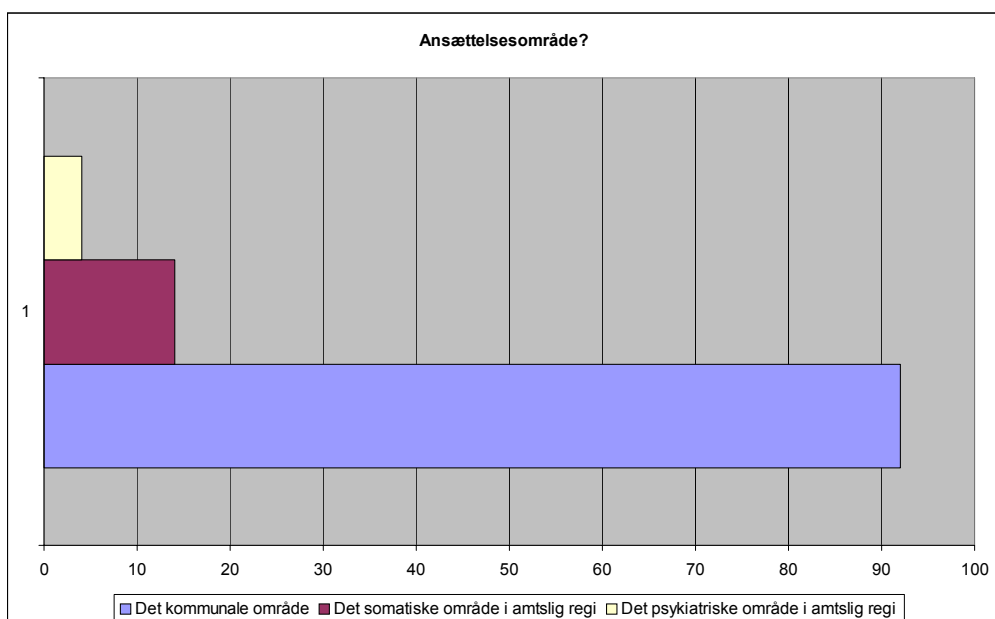
Af de 118 adspurgte kursister synes der at være en næsten ligelig fordeling af kursister med en social- og sundhedshjælperbaggrund og en social- og sundhedsassistent baggrund jævnfør figur 6.

Figur 6: Kursisternes uddannelsesbaggrund (absolutte tal)



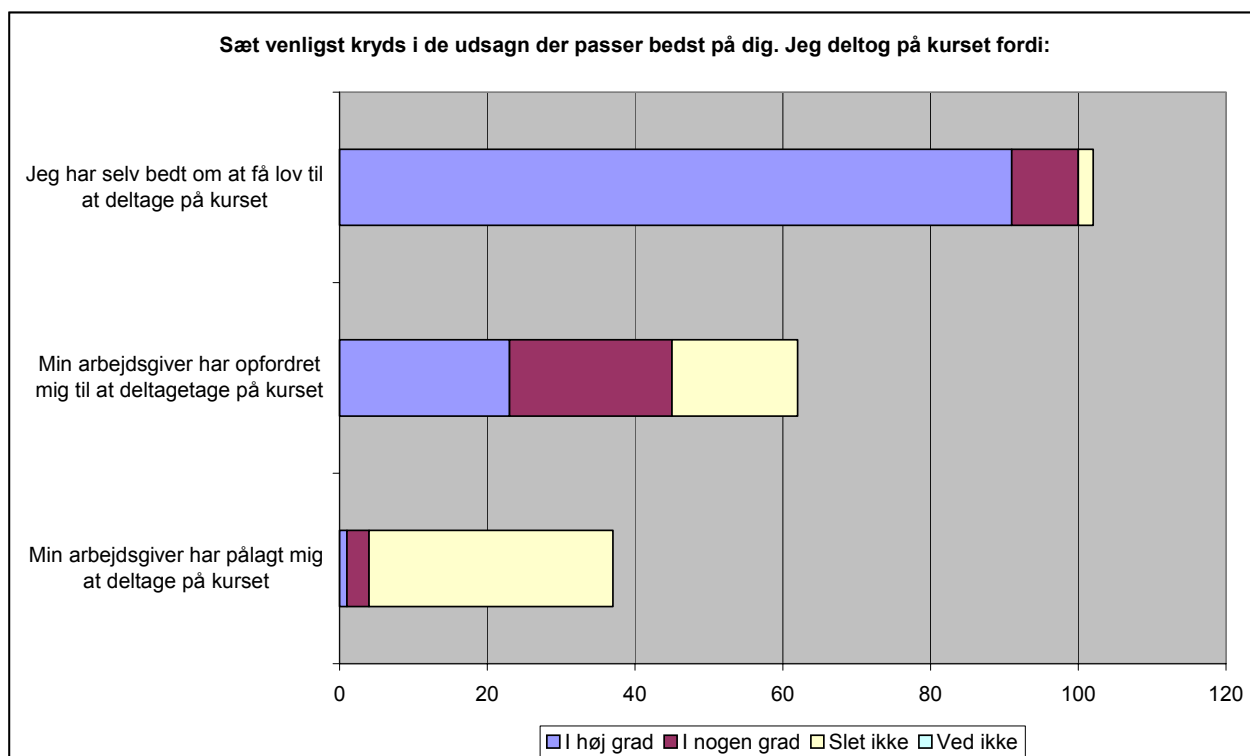
Figur 7 viser, at kursisterne på ingen måde er fordelt ligeligt, hvad angår ansættelsesområde. Langt de fleste kursister er ansat i det kommunale område. Det psykiatriske og det somatiske område er stærkt underrepræsenteret i undersøgelsen. Det betyder, at undersøgelsens konklusioner må tages med forbehold, da der kan være tale om forhold, som måske primært skyldes det kommunale område.

Figur 7: Kursisternes ansættelsesområde (absolutte tal)



Spørgeskemaundersøgelsen viser klart, at hovedparten af kursisterne har meldt sig frivilligt på kurserne jævnfør figur 8. Deraf kan man ikke slutte, at de på forhånd har accepteret, at der skulle være en mere formel bedømmelse, da kursisterne ikke var blevet informeret om dette ved tilmeldingstidspunktet.

Figur 8: Hvem har bestemt, at kursisten skulle på et AMU kursus? (absolutte tal)



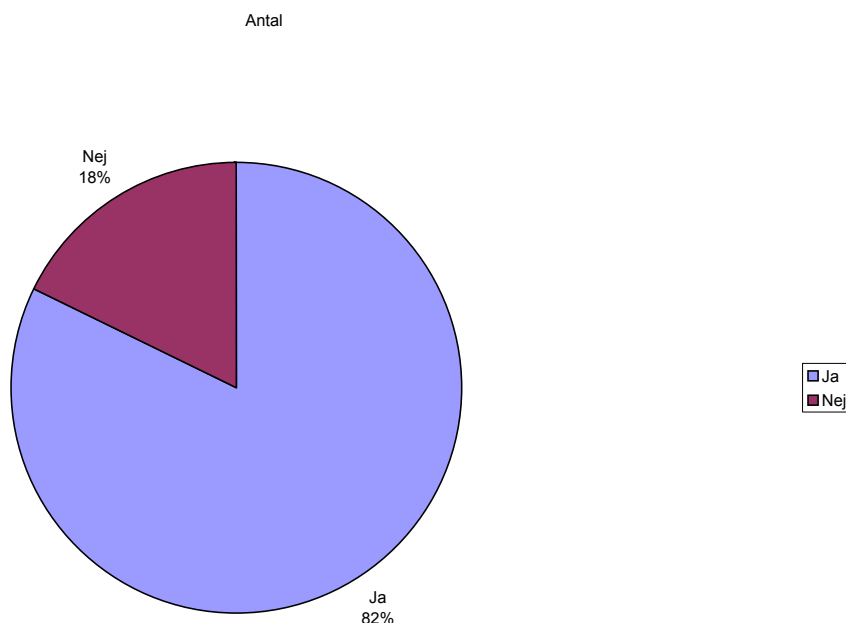
Frivillighed er et basalt princip, når det handler om voksnes læreprocesser (Illeris 2004). Som Illeris lakonisk skriver *"Alt for mange ressourcer bruges i dag på at inddrage voksne mennesker i læreprocesser, som de ikke ønsker, eller kan se meningen med. Det er uetisk og uværdigt i et demokratisk samfund og samtidig er det et omfattende spild af både økonomiske og menneskelige ressourcer"* (Illeris 2004:21).

Kursisterne har givet mange begrundelser for, hvorfor de har valgt kurserne. I overensstemmelse med at kurserne er praksisnære, har flertallet af kursisterne valgt begrundelser, der er knyttet til arbejdet. De ønsker primært redskaber, og sekundært viden og faglighed. Måske kan distinktionen mellem en produktionslogik og en skolelogik anvendes (Illeris 2004:161). Andre begrundelser er knapt så produktionsorienterede og praksisnære. Mange begrundelser for at tage på kursus indeholder ord som udvikling, personlig udvikling, læring, interesse og åbenhed. Der er måske her mere tale om en deltagerorienteret logik (Illeris 2004:106) eller en udviklingsorienteret logik (Illeris 2004:204-205).

Omkring 80 procent af kursisterne valgte at få en formel bedømmelse. I absolutte tal valgte 97 af de adspurgte bedømmelse og 21 fravalgte bedømmelse jævnfør figur 9. Der kan være mange grunde til dette valg. Flere undervisere udtaler i interviewene, at de

forsøgte at få kursisterne til at vælge en afsluttende bedømmelse. Andre undervisere siger, at de fremlagde det neutralt. På de fleste kurser skulle kursisterne skrive en opgave uanset om de ville have en formel bedømmelse af den. Med andre ord kunne kursisterne vælge mellem at skrive en opgave, som fik bedømmelsen bestået eller ikke bestået, og så skrive en opgave, der ikke blev bedømt af underviserne, men måske kommenteret.

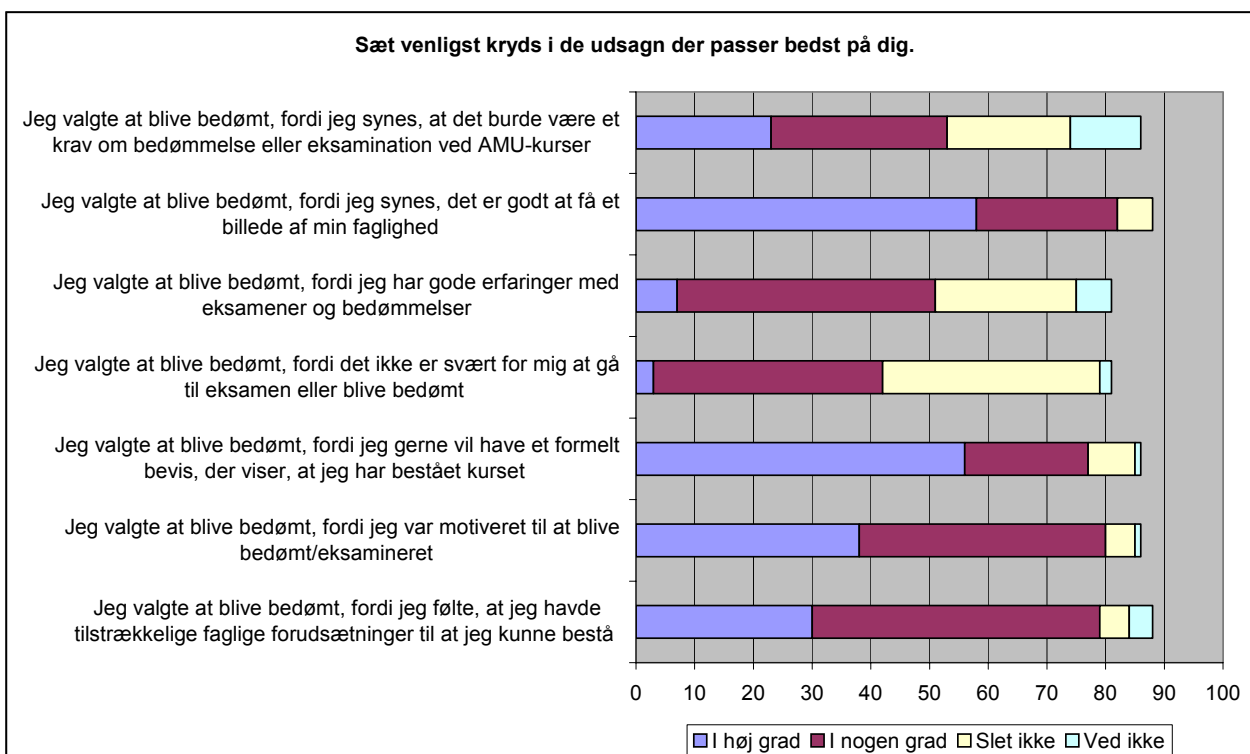
Figur 9: Kursisternes valg af formel bedømmelse



I Figur 10 ses individuelle faktorer for, hvorfor kursisterne valgte bedømmelse. Mange kursister peger på, at de gerne vil have et billede af deres faglighed. Mange vil også gerne have et formelt bevis, hvor på der står, at de er bestået.

I Figur 11 ses faktorer ved kurset. Her fremgår det klart, at kursisterne selv siger, at de ikke valgte bedømmelsen, fordi andre kursister gjorde det. Flere af underviserne har dog den opfattelse, at nogle af kursisterne valgte bedømmelse på grund af et gruppepres. Over en tredjedel af kursisterne siger, at de i høj grad valgte bedømmelse, fordi de følte sig trygge ved underviseren(e). Kurserne var meget forskellige. Nogle var korte AMU-kurser, andre var lange. Stoffet var også meget forskelligt. Alligevel er det næsten $\frac{3}{4}$ af kursisterne, der i høj grad eller i nogen grad, valgte at blive bedømt, fordi stoffet var velegnet til at blive bedømt i.

Figur 10: Individuelle faktorer for valg af formel bedømmelse (absolutte tal)



I figur 12 ses det meget klart, at kursisterne ikke valgte at blive bedømt, fordi det giver ekstra løn, eller fordi arbejdspladsen forventede at der var en bedømmelse. Det er i overensstemmelse med de interviewede ledere. Ingen af lederne sagde, at et AMU-kursus automatisk giver mere i løn. Ingen af lederne havde lagt pres på deres personale i forhold til, at de skulle vælge en bedømmelse.

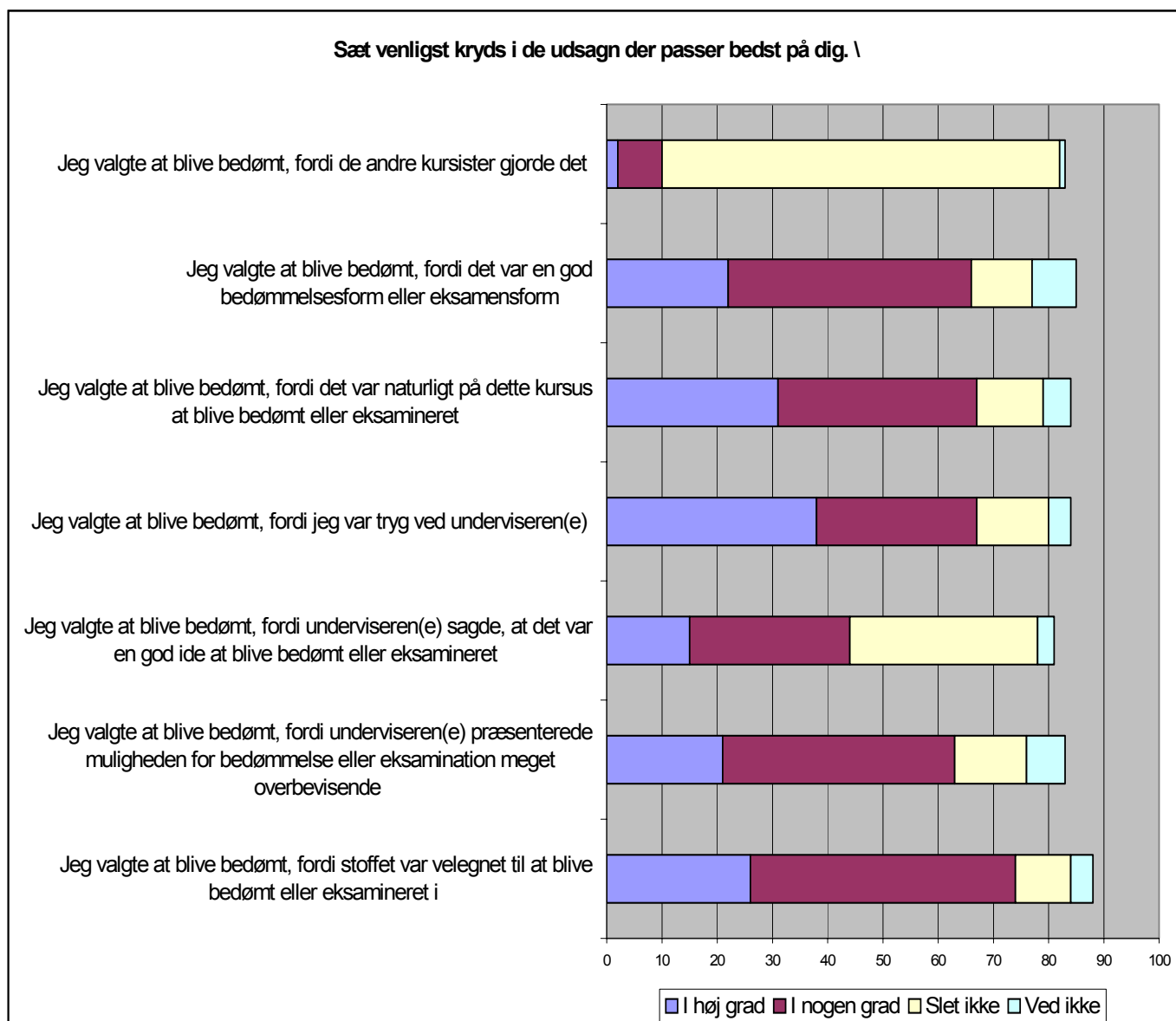
Lidt under halvdelen af de bedømte kursister valgte at blive bedømt, fordi de mente, at det gav flere karrieremuligheder. Flere ledere antydede karriereaspektet.

På spørgeskemaet havde de adspurgte kursister mulighed for, med egne ord, at skrive, hvorfor de havde valgt en bedømmelse. De mange svar er af evaluators blevet kategoriseret i nogle brede kategorier (TUP, Kvantitativ undersøgelse, resultater 2005).

Langt de fleste kursister har valgt at få en bedømmelse, fordi de ønsker en vurdering af deres faglighed. F.eks. svarer de "For at få et billede af min faglighed"; "Det er rart at vide, hvor man fagligt står"; "Valgte at blive bedømt for at få en større fornemmelse af min faglige kunnen". Mange kursister vælger således at få en bedømmelse, fordi de ønsker, at få noget feedback på deres faglige niveau.

Mange begrundelser handler om at blive bekræftet. Det er et meget interessant aspekt, som hverken evaluator, undervisere og styregruppe har haft med i overvejelserne.

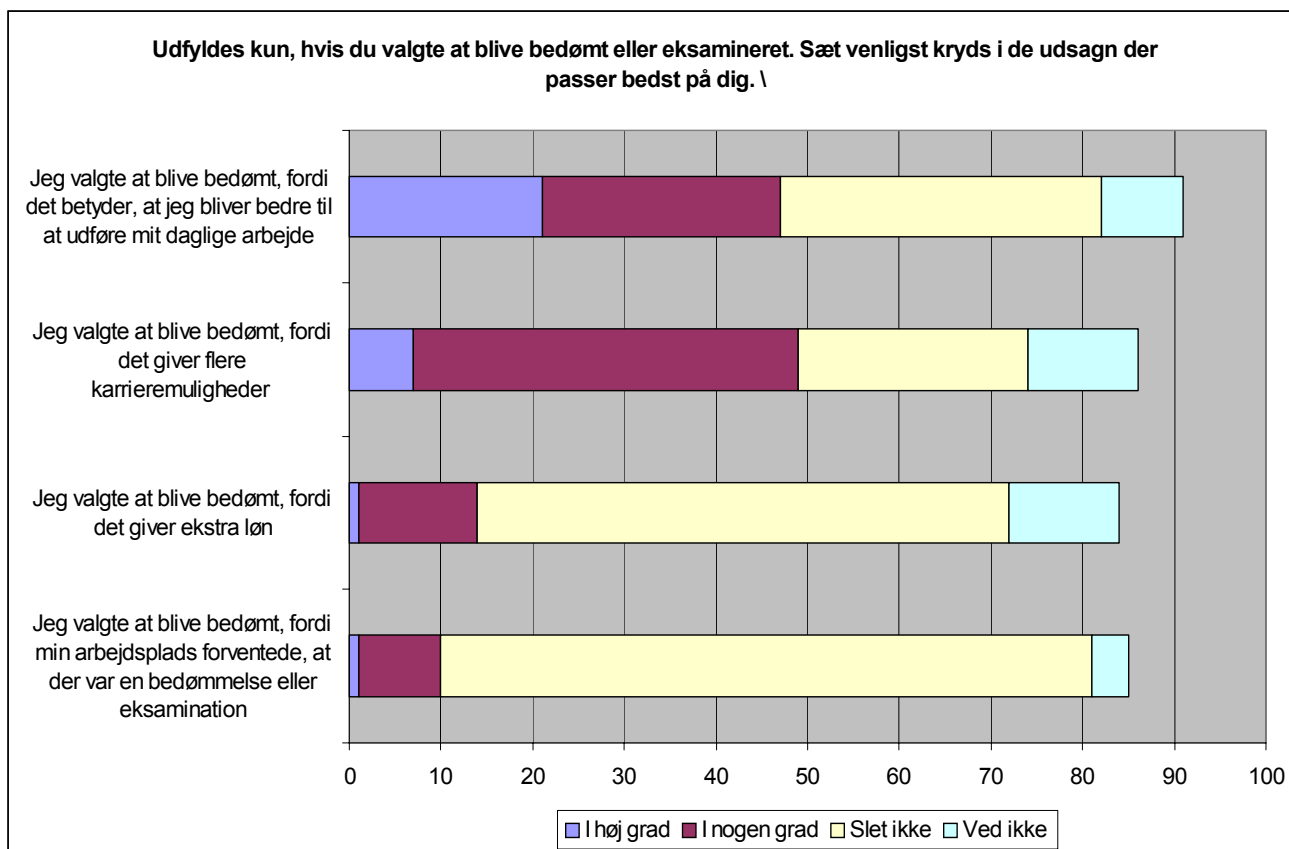
Figur 11: Faktorer ved kurset for valg af formel bedømmelse (absolutte tal)



F.eks. svarer kursisterne "For at få bekræftet at jeg kunne."; "Jeg valgte det på grund af, at jeg gerne ville have et bevis på, at jeg er god nok."; "Jeg valgte at blive bedømt, for at bevise overfor mig selv, at jeg kan noget, selv om jeg er ordblind."; "For at blive bekræftet i, at jeg har forstået opgaven."; "Egen tilfredsstillelse."; "For at bevise overfor mig selv og min arbejdsgiver, at jeg har haft forståelse og lært noget ved kurset."; "For at overbevise mig selv om, at jeg kunne", "Fordi det kunne være sjovt at se, om man kan lave en bestået opgave."; "For at se om jeg kunne lave en opgave, som de elever jeg arbejder med i det daglige."; "Tog det som en udfordring, og for at prøve mig selv af."; "At være på rette vej."

Nogle af lederne kan se, at deres medarbejdere er vokset, efter de er kommet hjem og har bestået kurset. Nogle citater skal gives.

Figur 12: Arbejdsplads faktorer for valg af formel bedømmelse (absolutte tal)



Leder: ...Altså, social- og sundhedshjælperne med den etårige uddannelse, det er ikke den store selvtillid de kommer ud med og de synes da, at de har sejret, når de kommer hjem og har klaret det der.

Interviewer: Du synes, det er en god ide med en formel bedømmelse på kurserne?

Leder: Ja, bestemt ja.

Interviewer: At kursisterne kommer til en slags eksamen på sidste kursusdag?

Leder: Ja, de ryster lidt i bukserne, når de hører om det og, nej, det vil vi ikke.

Interviewer: Har du hørt om, at de skulle til den her eksamen?

Leder: Ja, det kan du tro. De har været meget, det vil de i hvert fald ikke, behøver vi det?

Interviewer: Hvad siger du så?

Leder: Ja, men jeg siger, tag nu af sted på det og så se, hvad der sker, og det vil da være dumt ikke at gå op til det, når man har udført det...Og hvis jeg havde siddet og sagt, ja, men det skal I, så tror jeg, at der er nogle der har siddet og sagt, åh så tror jeg ikke, at jeg vil det.

Interviewer: *Siger du, at det kan give dem selvtillid, at gå op til en sådan eksamen på kurset?*

Leder: *Absolut, absolut. Det gør det. Der er forskel på at have et stykke papir bagefter på, at jeg gjorde det her.*

Interviewer: *Du kan mærke, at de har mere selvtillid, når de kommer hjem fra kurset?*

Leder: *De var så stolte af sig selv, da de kom hjem.*

Interviewer: *Fordi de havde fået beviset?*

Leder: *Fordi de havde klaret det der, ja.*

Senere vil undervisernes holdninger til bedømmelse blive behandlet i forhold til en model (figur 30), men allerede her skal det siges, at mange undervisere var skeptiske overfor en formel afsluttende bedømmelse på AMU-kurserne. Derfor er det bemærkelsesværdigt, at mange kursister, herunder en ordblind, vælger at få en formel bedømmelse. Forklaringen kunne være, at de har brug for anerkendelse. Der er flere ledercitater, som støtter denne tese.

Interviewer: *Handler det også om at give assistenterne selvtillid?*

Afdelingssygeplejerske: *Altså, det tror jeg man får, når man står med et materiale (opgave), hvor man ligesom siger, det har jeg lavet. Der er nogle, der har sagt god for det... Så ser de det her. Det er fint nok. Så kan jeg da roligt give det videre til mine kollegaer, fordi det er jo godt nok.*

Interviewer: *Har assistenterne generelt ikke stor selvtillid?*

Afdelingssygeplejerske: *Jo, de har bestemt en stor selvtillid indenfor deres eget område, indenfor deres kunnen. Det synes jeg helt sikkert, men det har nok aldrig så meget ligget til dem, til gruppen, at det var dem, der pludselig stod op og skulle undervise vores gruppe...*

Interviewer: *De rejser sig op og underviser sygeplejersker?*

Afdelingssygeplejerske: *Ja... nu har jeg lært det her, når vi sidder inde om morgenen, så sidder vi så otte sygeplejersker og to social- og sundhedsassistenter, og der er de helt klart i mindretal. Det er ikke noget med at være mindre værd eller de ikke kan noget, men det har ikke været dem, som der ligesom har haft opgaven med undervisning. Det har nok været mere almindeligt blandt sygeplejerskerne og jo endnu mere almindeligt blandt læger. Det ligger i deres uddannelse, at det har de... Det har ikke ligget så naturligt (for assistenterne).*

Pointen i citatet ovenfor er, at en involvering fra afdelingssygeplejersken i assistentens problemformulering, og siden hen en faglig bedømmelse af opgaven fra en underviser, kan give assistenten så meget selvtillid, at når hun kommer hjem fra kurset, kan hun nu rejse sig op og undervise sygeplejerskerne.

En anden afdelingssygeplejerske har samme opfattelse af vigtigheden i at assistenterne får selvværd og selvtillid.

Interviewer: *Vil det være forkert af mig at konkludere, at når assistenterne kommer på et sådan kursus, så handler det også om at udvikle deres personlige kompetencer og give dem selvtillid?*

Afdelingssygeplejerske: *Det tror jeg da betyder meget, at de får det, fordi man kan sige, at social- og sundhedsassistenterne det er dem, som har den korteste uddannelse her på stedet, og det betyder meget, at de har et selvværd.*

Interviewer: *Har de ikke normalt det?*

Afdelingssygeplejerske: *Jo, det synes jeg også de har normalt, men det er klart, at jo mere vi kan styrke og fylde på, det synes jeg er godt...*

Interviewer: *Altså, du synes, at du kan se, at den ene medarbejder har fået mere selvværd efter at have været på kursus?*

Afdelingssygeplejerske: *Ja, altså simpelthen at hun er vokset, det synes jeg hun er. Fantastisk flot*

En anden leder har også iagttaget, hvordan AMU-kurset kunne løfte en kursist.

Interviewer: *Kan et sådan kompetenceudviklingskursus hjælpe en social- og sundhedsassistent til at få mere selvtillid?*

Leder: *Ja, men det tror jeg, og der tror jeg da også, at det vi snakkede om før, at så har man bestået, at så giver det et eller andet, mere til, jeg er god nok, og jeg kan mine ting.*

Interviewer: *Har du iagttaget det?*

Leder: *Ja, men man kan jo sige i forhold til X, og i forhold til Y som var af sted før, jeg tror, at det er med til at manifestere en eller anden styrke, men her i huset arbejder vi jo altid i en proces, så det er også lidt med, ja men så kommer X på kursus, samtidig var de af sted til, og så kom der lige en supervision...det er ikke kun en ting, jeg kan ikke sige sådan, der.*

Interviewer: *Du antyder, at kurset måske har givet mere selvtillid?*

Leder: *Det giver da i hvert fald en stolthed at komme hjem og fortælle, det gik sådan og sådan.*

Interviewer: *Har du mærket, at det har givet en sådan stolthed?*

Leder: *Ja, ja.*

Interviewer: *Det var en tese, at en bedømmelse faktisk kunne give kursisterne mere selvtillid.*

Leder: *Ja, og...så synes jeg, at skolen svigter ved at sige, ja men det kan du så vælge eller du kan lade være.*

Teoretisk foreslår evaluator, at man anvender Hegels anerkendelseskamp-begreb (Højrup 2002:422), som etnologen Thomas Højrup har bygget videre på. Højrup har udviklet en anerkendelsesteori, som kan anvendes på det enkelte menneske, og så helt op til suveræne stater, der også har brug for anerkendelse. I en dialog stiller Højrup spørgsmålet om "...*hvorfor subjektet har brug for noget andet end blot et indre liv, det kan*

dyrke og manipulere med som naturligt objekt?...Subjektet smedes i en kamp om anerkendelse med et modstående Subjekt (Højrup 2002:473).

Det er ikke hensigten her, at redegøre for Højrup's omfattende værk "*Dannelsens dialektik – Etnologiske udfordringer til det glemte folk*", men blot skal det konstateres, at anerkendelsesteorien kan give svar på, hvorfor det er vigtigt, at hjælpere og assistenter får en mere formel bedømmelse, når de har gennemført et AMU-kursus. De har brug for lærerens anerkendelse i form af, at de er bestået. Denne anerkendelse åbner op for lederes og kollegaers anerkendelse. Derfor vil det være at gøre de kortuddannede grupper på arbejdsmarkedet en bjørnetjeneste ved ikke at give dem en bedømmelse (anerkendelse), som ligner andre bedømmelser i uddannelsessystemet (diplom, bachelor, master, phd. osv.) Undervisere og administratorer begår måske en fejl ved at fraholde ordblinde, eksamensangste og andre ikke boglige personer for en bedømmelse. Det er måske forkert, at en bedømmelse i AMU-regi endelig ikke må ligne en "*rigtig*" bedømmelse. Ingen bedømmelse på kurserne er måske ikke en rigtig og brugbar solidaritet overfor de svage grupper på arbejdsmarkedet.

Undersøgelsen synes også at antyde, at den mindre gruppe af kursister der har fravalgt en bedømmelse, ikke nødvendigvis var de svageste kursister, men tværtimod stærke kursister, som ikke havde brug for nogen anerkendelse af en bedømmer.

Ved at indføre en bedømmelse tvinger man også underviserne til at være ekstra seriøse. De bliver tvunget til, at skulle bruge tid og opmærksomhed på kursisternes produkter og fremlæggelser. En opmærksomhed, som kursisterne måske ikke får så meget af i hverdagen. Nogle undervisere synes at arbejde for, at det endelig ikke må ligne en bedømmelse. Det kan på den ene side tolkes, som de vil kursisternes bedste, men det kan også tolkes som om, at de gør det mindre seriøst, at de ikke giver kursisterne den anerkendelse som de efterspørger.

Mange undervisere har ikke haft blik for dette anerkendelses aspekt. De fleste undervisere mener, at der ikke er pædagogiske argumenter for en bedømmelse. At læreprocesserne ikke bliver bedre, fordi der er en afsluttende bedømmelse.

Anerkendelsesperspektivet på bedømmelse er dog ikke uden problemer i teorien og i projektet. Illeris fastslår mange steder i hans bog, at læring helst skal være lystbetonet (Illeris 2004:59) og at "*voksne mennesker reagerer typisk med psykisk modstand når de bliver stillet overfor eller måske direkte presses eller tvinges ind i læringsforløb, som de subjektivt ikke kan se meningen med eller deres interesse i eller når andre subjektivt uacceptable forhold gør sig gældende*". (Illeris 2004: 61-62). Dette må forde, at kun den kursist, som efterspørger en anerkendelse (bedømmelse), skal have en anerkendelse. Med andre ord, skal deltagelse på AMU-kurser og formel bedømmelse være frivillig ifølge denne læringsdiskurs.

Et fundamentalt problem ved anerkendelsesdiskursen er, hvad sker der, hvis en kursist så dumper? Ikke får anerkendelsen? Det kan undre evaluatoren, at kun en enkelt ud af de 148 kursister ikke er bestået. Virker bedømmelsen troværdig, når så mange får at vide, at deres arbejde er bestået? Har anerkendelsen så nogen værdi for de kursister, som har lagt et stort arbejde i deres opgaver eller fremlæggelser? Bliver AMU-beviset ikke bare

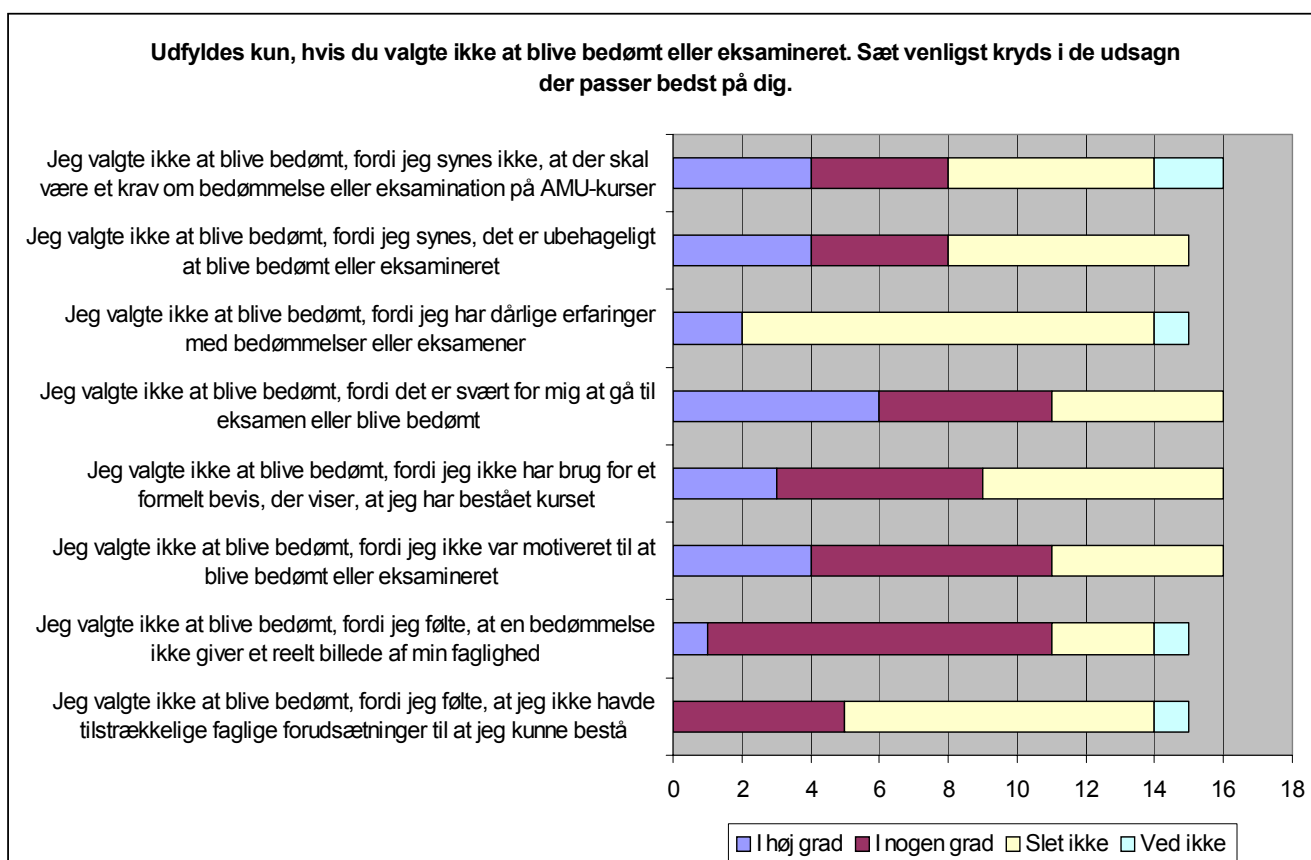
igen et deltagerbevis? I interviewene fornemmer evaluatoren, at nogle undervisere ikke har villet dumpe deres kursister. Dette aspekt behandles senere i kapitel 5.

Et andet problem i teorien og i projektet er, hvordan kan underviseren både være proceskonsulent, som netop ikke skal bedømme, men skal være hjælpsom og facilitere refleksion (Schein), og så samtidig skal bedømme de samme mennesker? Det er et dilemma, som også vil blive behandlet i kapitel 5.

Kursisterne nævner også andre, men færre, grunde til, at de har valgt en formel bedømmelse. Nogle begrundelser omfatter lønforhandling og dokumentation. Begrundelser, som også kan tolkes i en anerkendelsesdiskurs. Ikke så mange nævner begrundelser, som indeholder motivation eller karriere. Kun ganske få siger, at de har valgt den formelle bedømmelse, fordi de mener, at det højner kvaliteten og niveauet, eller fordi bedømmelsen er specielt relevant for arbejdet.

Det er vanskeligt at sige noget generelt omkring de 21 kursister, der fravalgte bedømmelse. Ud fra figur 13 kan man se, at kursisterne i hvert fald ikke fravalgte bedømmelsen, fordi de har haft dårlige erfaringer med bedømmelser og eksamener, eller at de ikke havde tilstrækkelige faglige forudsætninger. Det styrker tesen om, at det nødvendigvis ikke er en svag gruppe, som har fravalgt bedømmelsen.

Figur 13: Individuelle faktorer for fravalg af formel bedømmelse (absolutte tal)

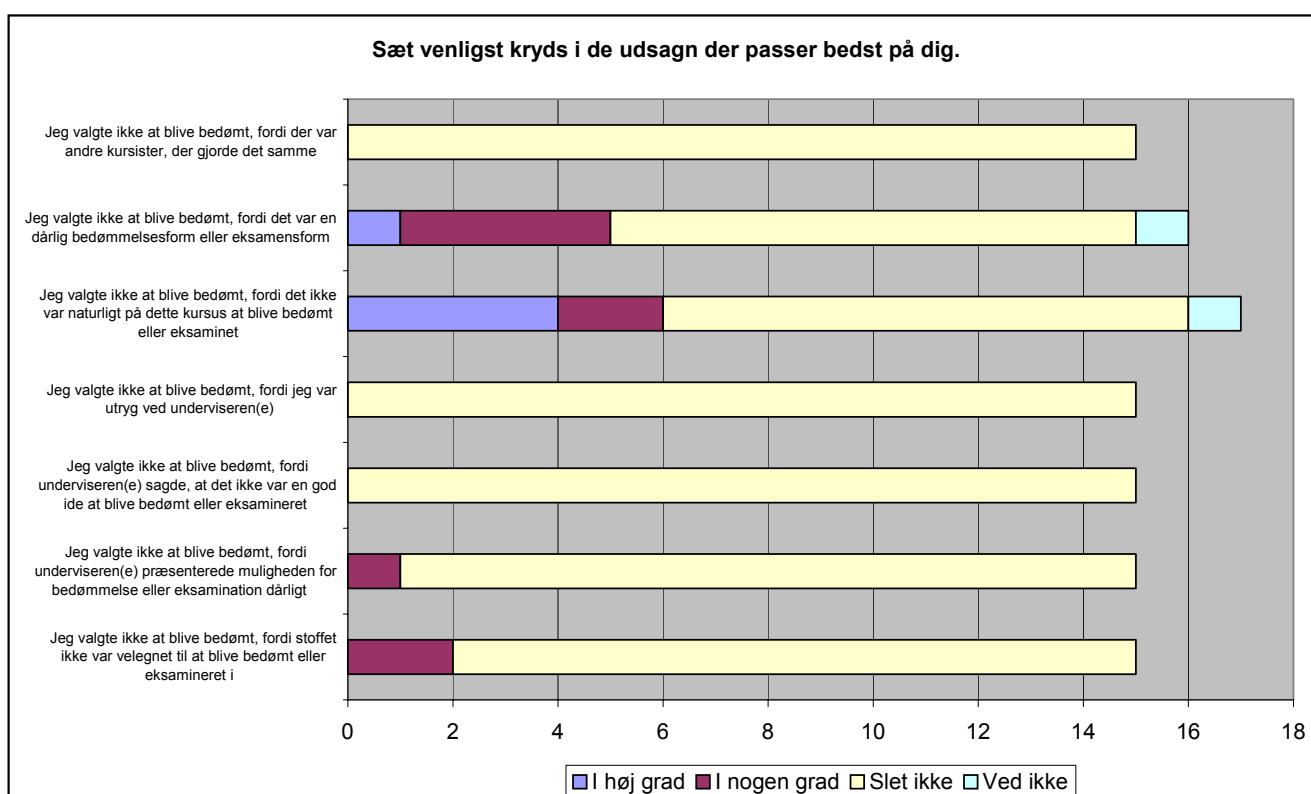


Mange mener i høj grad eller nogen grad, at de ikke var motiveret, at det ikke giver et reelt billede af deres faglighed, og at de har svært ved at gå til eksamen. I figur 14 ses, at ingen kursister fravalgte bedømmelse, fordi de var utrygge ved underviserne, fordi der var andre kursister, der gjorde det samme, eller fordi at underviserne sagde, at det ikke var en god ide at blive bedømt. Seks kursister mener i høj grad eller nogen grad, at det ikke var naturligt på kurset at blive bedømt eller eksamineret. Derfor fravalgte de bedømmelse. I figur 15 ses, at 13 af de kursister, som fravalgte bedømmelse skyldes at de i høj grad eller i nogen ikke mente, at en bedømmelse vil gøre dem bedre til at udføre deres daglige arbejde.

Kursisterne som fravalgte en bedømmelse, havde naturligvis også lejlighed til selv at beskrive deres grunde til det i spørgeskemaet. Begrundelserne er blevet inddelt i nogle brede kategorier (TUP, Kvantitativ undersøgelse, resultater 2005). De fleste begrundelser handler om, at kursisterne er usikre og bange for ikke at bestå, eller de har direkte eksamensangst. F.eks. skriver de *"Fordi jeg får det meget dårligt psykisk, sover dårligt flere dage før, får heller ikke sagt det jeg ville og kan"*, *"fordi jeg følte ikke, at jeg var godt nok forberedt på eksamen og hvad det indebar"*; *"Har behov for mere undervisning for at kunne gå til eksamen"*.

En formel bedømmelse kan åbenbart være meget belastende for nogle personer. Der er også kursister, der henviser til sygdom og familieforhold, eller at de har for travlt på arbejdet til, at de kan overse, at skulle til en formel bedømmelse. F.eks. svarer en kursist *"Det var i en periode, hvor jeg havde problemer på hjemmefronten plus at der var så mange opgaver på arbejdet, som jeg stod inden for"*; En anden kursist siger, *"Vi har haft et meget presset efterår på arbejdspladsen, så det kneb med overskuddet til at lave en eksamensopgave"*.

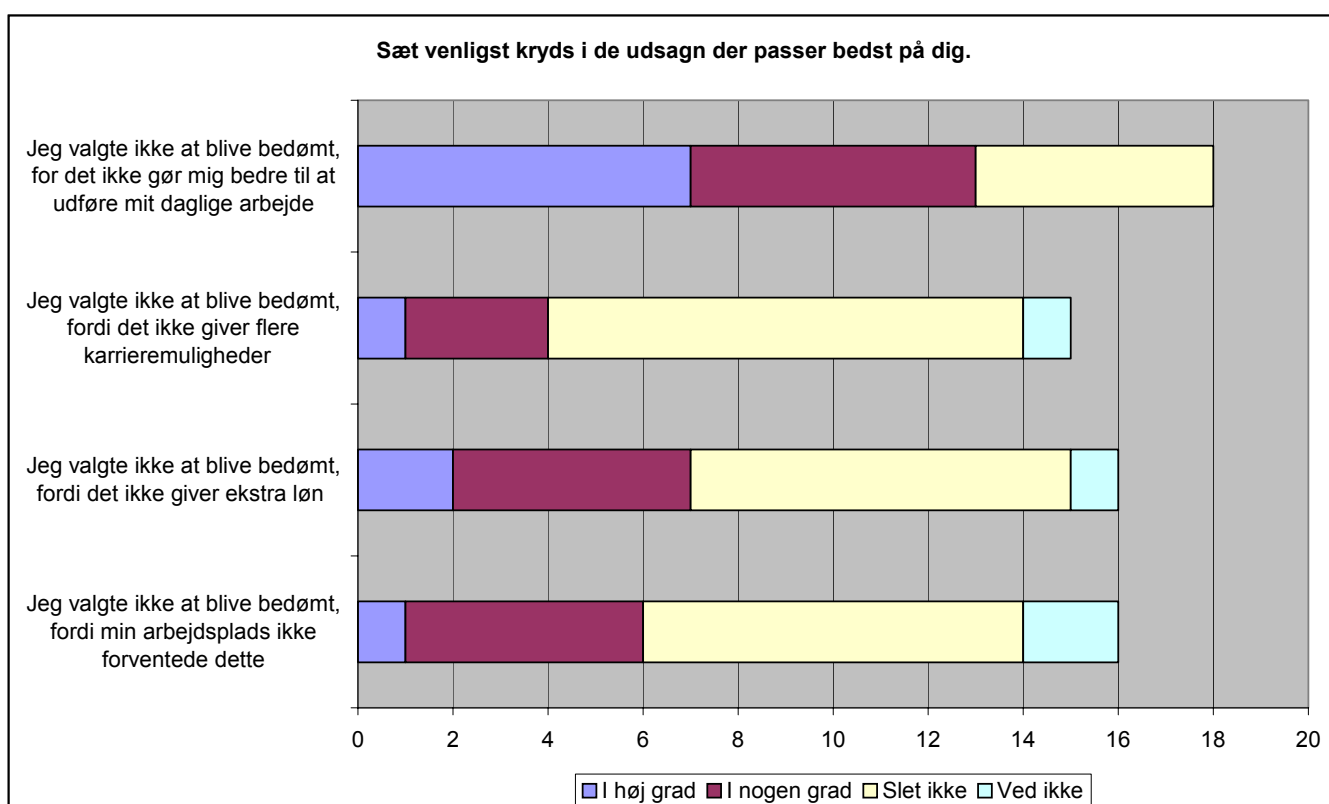
Figur 14: Faktorer ved kurset for fravalg af formel bedømmelse (absolutte tal)



Sygdom er naturligvis en anden god grund til ikke at vælge en bedømmelse. De svarer f.eks. *"Der skete det, at en nær pårørende fik en alvorlig sygdom, og jeg havde ikke så meget tid til hjemmearbejde."*; *"I første omgang havde jeg meldt mig, men pga. sygdom i familien sprang jeg fra. Jeg afleverede min opgave."*

Andre kursister, som synes at være stærke kursister, der fravælger bedømmelse mener ikke, at der er nogen fornuftige grunde til at lade sig bedømme. De svarer f.eks. *"Ville da ikke risikere at dumpe."*; *"Min viden vil jo hverken blive større eller mindre af at blive bedømt."*; *"Jeg har ingenting ud af at blive bedømt, så hvorfor udsætte sig selv for unødigt stress."*; *"Havde ikke lyst."*

Figur 15: Arbejdsplads faktorer for fravalg af formel bedømmelse (absolutte tal)



Som det fremgår af figur 16, mener mange kursisterne, at der i høj grad eller nogen grad er en god sammenhæng mellem den løbende bedømmelse og den afsluttende bedømmelse. Et område som projektet ifølge projektansøgningen har forpligtet sig til at undersøge, og som indgår i selve projektets formål. Ifølge ansøgningen skal *"Bedømmelsesformen...kombinerer løbende evaluering (proces) og afsluttende bedømmelse ved forløbets afslutning."* (Ansøgning 2004:1). Underviserne har løst problemet med den løbende evaluering på flere måder. På nogle af de længerevarende kurser, har kursisterne skulle skrive flere opgaver inden den endelige opgave, som skulle bedømmes. Underviserne har så givet feedback på de opgaver, som skulle give kursisterne træning i at udarbejde den endelige opgave. På de kortere kurser har underviserne givet en løbende evaluering i vejledningssituationerne. Enkelte undervisere siger i interviewene, at de ikke har forholdt sig til en løbende evaluering.

Som det ses af figur 16 synes mange af kursisterne at være klar over, hvad der ville ske, hvis de ikke bestod. Generelt har der i styregruppen og blandt underviserne været noget usikkerhed om, hvordan man skulle forholde sig, hvis en kursist ikke bestod. Skal kursisten så have det normale AMU-bevis? Hvad med kursistens retssikkerhed? Hvem skal kursisten klage til? Er der råd til endnu en bedømmelse? Hvad vil der ske, når kursisten kommer hjem og fortæller sin leder, at man var dumpet? Nogle undervisere har været bange for at blive gidsler i et spil mellem medarbejdere og ledere, hvor det så blev undervisernes opgave, at sortere mindre faglige medarbejdere bort fra sektoren. Som en underviser siger det:

Interviewer: Så det du er imod, er formel bedømmelse, men ikke bedømmelse?

Underviser: Nej, jeg er imod, at noget bliver så bastant, at det kan...at når mine udtalelser i en bedømmelse går ud og får indvirkning på det videre arbejde, som hun skal ud og udføre, fordi jeg tænker, at vi skal ikke som uddannelsesinstitution tages som gidsel i at frasortere dårlige i citationstegn.

Interviewer: Dårlige?

Underviser: Dårlige medarbejdere ude i kommunen eller i amtet eller hvor det nu er. Det er sørme noget de må klare derude, og det er et ledelsesproblem.

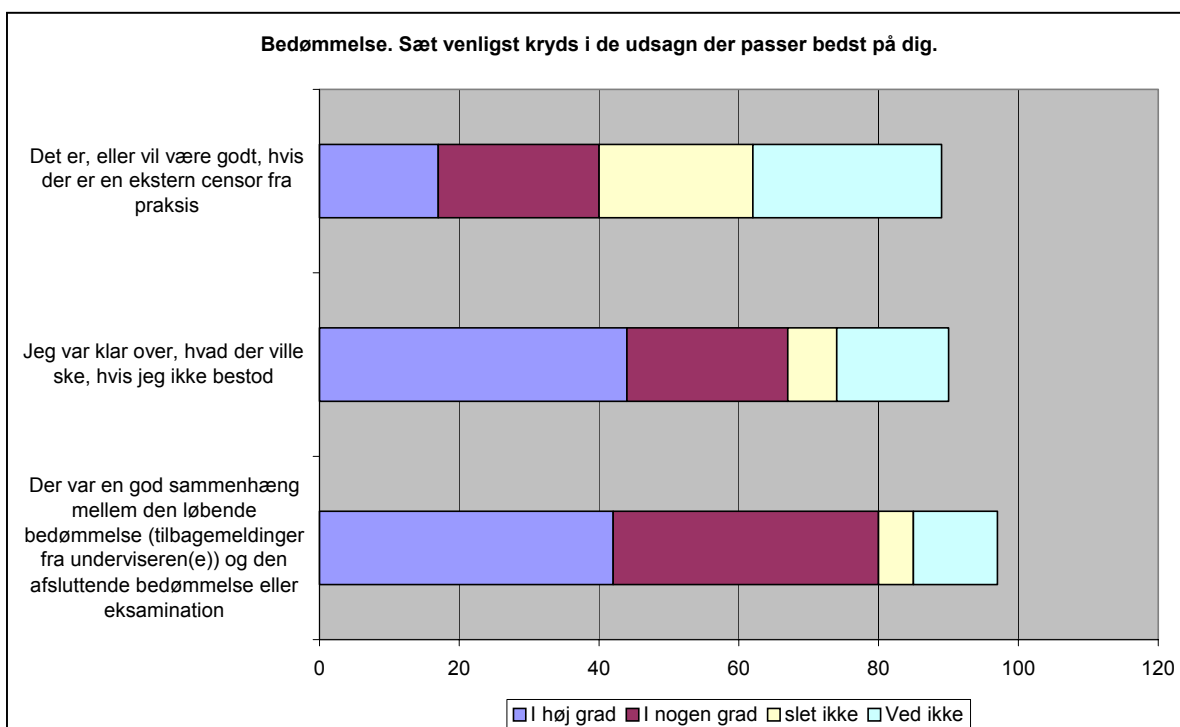
Interviewer: Du er bange for, at dine bedømmelser kan blive brugt til noget, som du ikke synes er etisk forsvarligt?

Underviser: Ja.

Interviewer: Har du eksempler på, at det er sket?

Underviser: Nej, det har jeg ikke. Men det er den frygt, jeg kan sidde med.

Figur 16: Kursisternes holdninger til bedømmelse



Af lederinterviewene fremgår det også klart, at nogle ledere vil indkalde den pågældende medarbejder til en samtale, hvis medarbejderen ikke har bestået sit kursus.

Interviewer: *Det er et farmakologikursus, og medicinadministration er jo en vigtig ting. Hvad vil du gøre, hvis en af dine medarbejdere kom tilbage og ikke havde bestået kurset?*

Leder: *Ja, men så vil jeg selvfølgelig undersøge, hvad grunden var til, at vedkommende var dumpet. Det er jeg da forpligtet til, fordi det er ikke så smart, når man er medicinalperson, så dur det ikke...*

Interviewer: *Det vil få nogle konsekvenser, hvis medarbejderen ikke består kurset?*

Leder: *Ja, det ville det da.*

Interviewer: *Skal du have at vide, om dine medarbejdere består eller ikke består?*

Leder: *Ja, det synes jeg...altså, fordi de vælger selv...du kan høre, at jeg svarede hurtigt ja, jeg synes, at selvfølgelig skal jeg have det at vide.*

Interviewer: *Men det er ikke sådan, at medarbejderen vil blive afskediget?*

Leder: *Overhovedet ikke.*

En anden leder mener ikke, at der vil ske noget ved, at en medarbejder dumper, men lidt senere i interviewet taler lederen om, at det godt kan gå hen og blive lidt kriminelt.

Interviewer: *Hvad sker der, hvis jeg er ansat hos dig, og jeg kommer tilbage fra kurset og fortæller, at jeg ikke er bestået, at jeg er dumpet til den formelle bedømmelse?*

Leder: *Det sker der ikke det mindste ved... Du er ikke fyret....Jeg vil synes, at det var rigtig rigtig træls for den, som det var gået ud over...så må der være et opsamlingsarbejde bagefter.*

Interviewer: *Men her i din organisation, hvor du er leder, vil det ikke få konsekvenser, hvis en medarbejder ikke består?*

Leder: *Nej, ikke hvis det er en medarbejder, der ellers fungerer i hverdagen. Hvis det er en medarbejder som, ja vi har ikke prøvet det endnu, så hvis vi havde en medarbejder, der simpelthen var sådan, ja, men der er ikke ret meget du overhovedet kan, og nu laver vi en plan, at du skal igennem det her, så kan det godt få nogle konsekvenser, hvis jeg så har valgt, at du skal have fire fag, fordi det er her, at du skal flytte dig, og du dumper på dem alle sammen, så kunne det da godt være, at det gik hen og blev lidt kriminelt.*

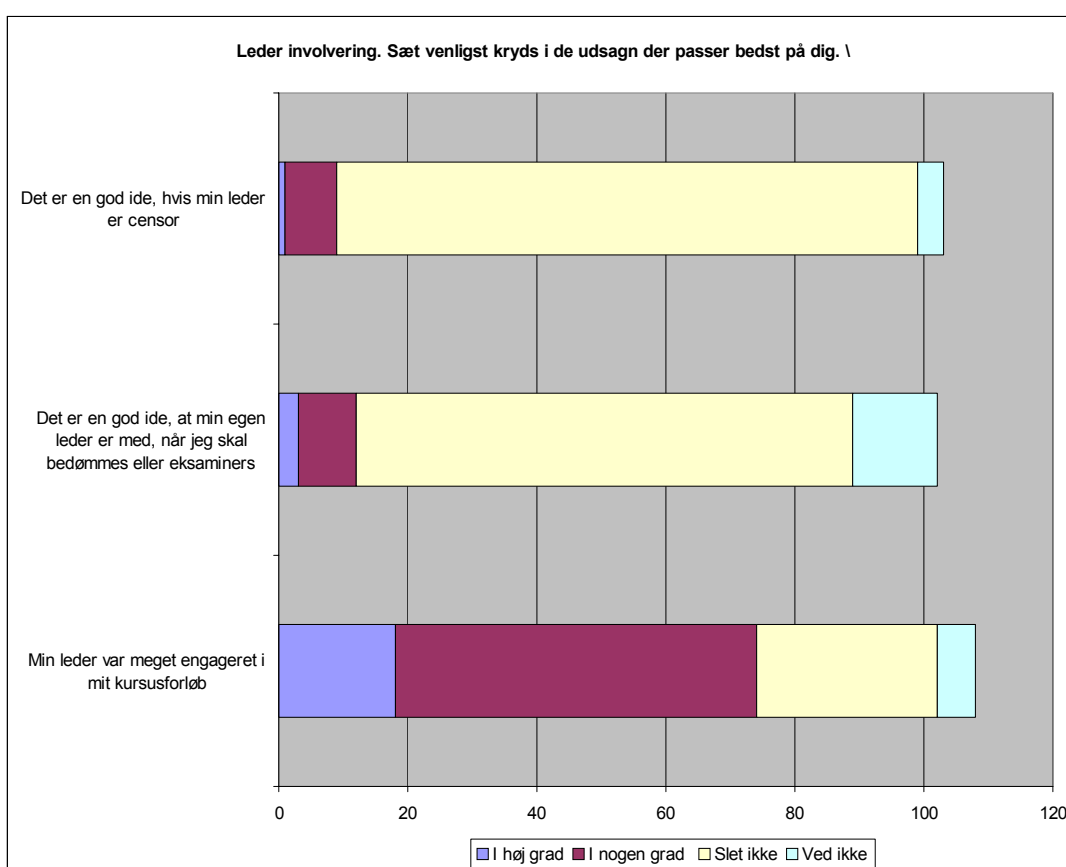
Der er et dilemma mellem, at kursisten ønsker anerkendelse, og kan få det ved en formel bedømmelse, men samtidig er der en risiko for, at kursisten ikke får anerkendelsen og at det ligefrem får konsekvenser, når medarbejderen kommer hjem på arbejdspladsen igen. Underviserne står også i et dilemma, fordi de på den ene side gerne vil give en bedømmelse, men hvis kursisten dumper, kan det få nogle konsekvenser for

medarbejderen, som underviseren ikke kan gennemskue eller har indflydelse på. Derfor har underviserne sandsynligvis svært ved at dumpe kursisterne.

Som det fremgår af figur 16, er kursisterne ikke entydig begejstrede for ideen omkring ekstern censur fra praksis. Under 25 procent synes i høj grad, at det er en god ide. Dette er måske årsagen til, at nogle undervisere helt har undladt at have ekstern censur på bedømmelserne.

Ud fra figur 17 kan det klart konkluderes, at kursisterne ikke synes, at det er en god ide, at deres egne ledere skal være censorer ved bedømmelserne eller overvære eksaminationen.

Figur 17: Kursisternes holdninger til lederinvolvering



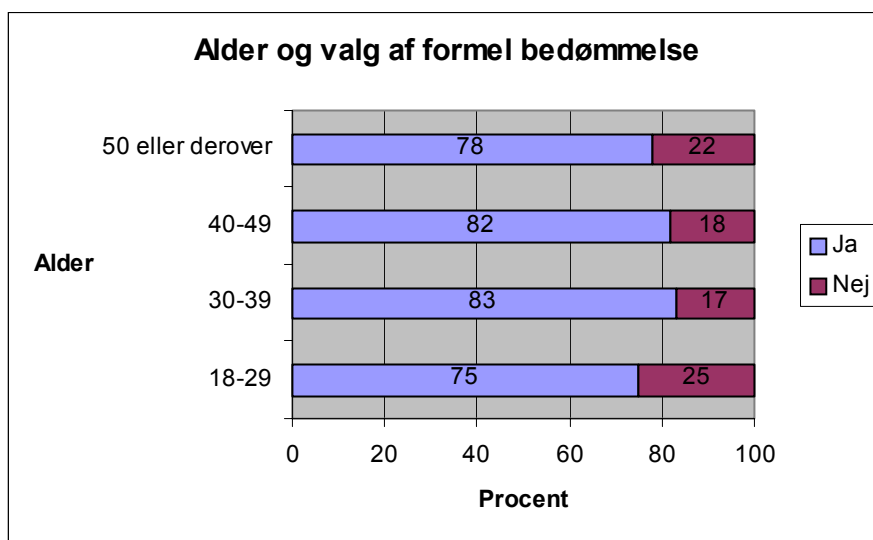
Flertallet af lederne betakker sig også for den opgave. Mange kursister finder, at deres ledere i høj grad eller nogen grad var involveret i kurserne. Alt andet lige, må det befordre praksisnær kompetenceudvikling i større udstrækning end hvis lederne ikke var involveret i kurserne.

4.2. Sandsynlige statistiske årsagssammenhænge

Evaluator har foretaget en række krydstabuleringer, som dog må tages med forbehold. Fordi to variable samvarierer, kan man ikke teoretisk slutte sig til en årsagssammenhæng. Andre variable kan også spille ind (f.eks. spuriøse sammenhænge). Hensigten er her kun at antyde årsagssammenhænge.

Ud fra figur 18 synes der ikke at være nogen klar sammenhæng mellem kursisternes alder og valg eller fravalg af formel bedømmelse. Dog er det 25 procent af de yngste kursister som fravælger bedømmelse. Det er ikke umiddelbart muligt at give en forklaring på dette. Måske har de ikke, i samme udstrækning som de ældre, brug for anerkendelse (bedømmelse).

Figur 18 Kursisternes alder og valg af formel bedømmelse

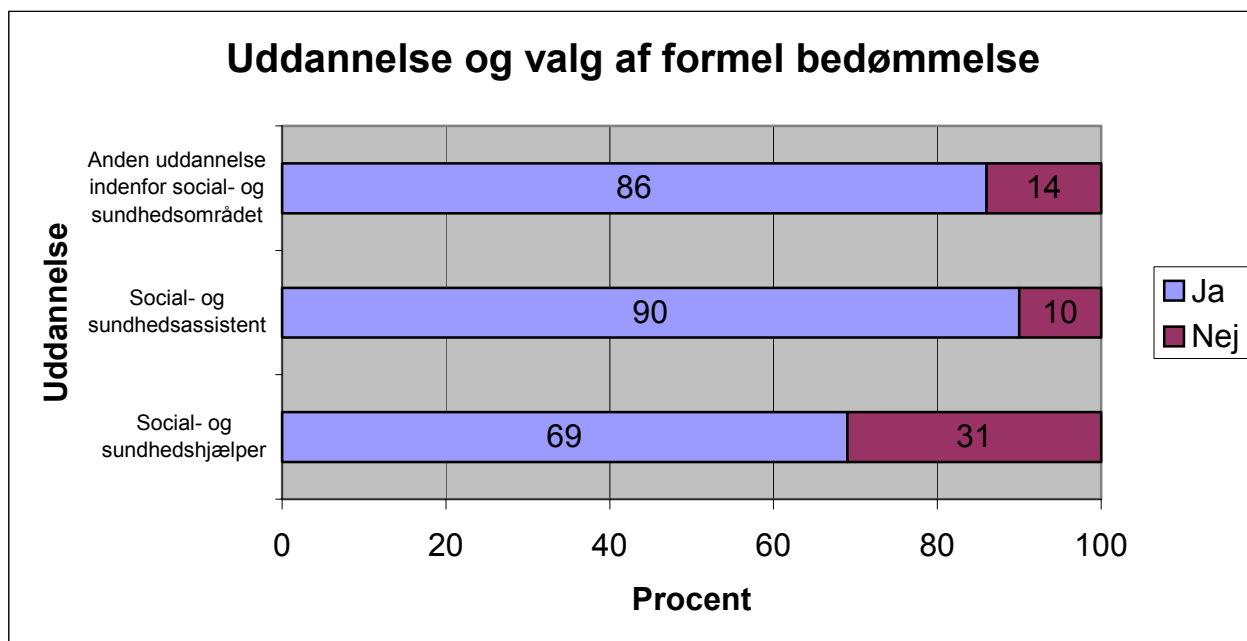


Der ser ud til at være en sammenhæng mellem uddannelsesbaggrund og valg af formel bedømmelse jævnfør figur 19. Hjælperne, som har den korteste uddannelse, synes i større udstrækning at fravælge den formelle bedømmelse. Næsten alle (90 procent) af assistenterne vælger formel bedømmelse. Forklaringen på dette kan være, at assistenterne er bedst uddannet, og er bekendt med at blive bedømt. Derfor vælger de formel bedømmelse.

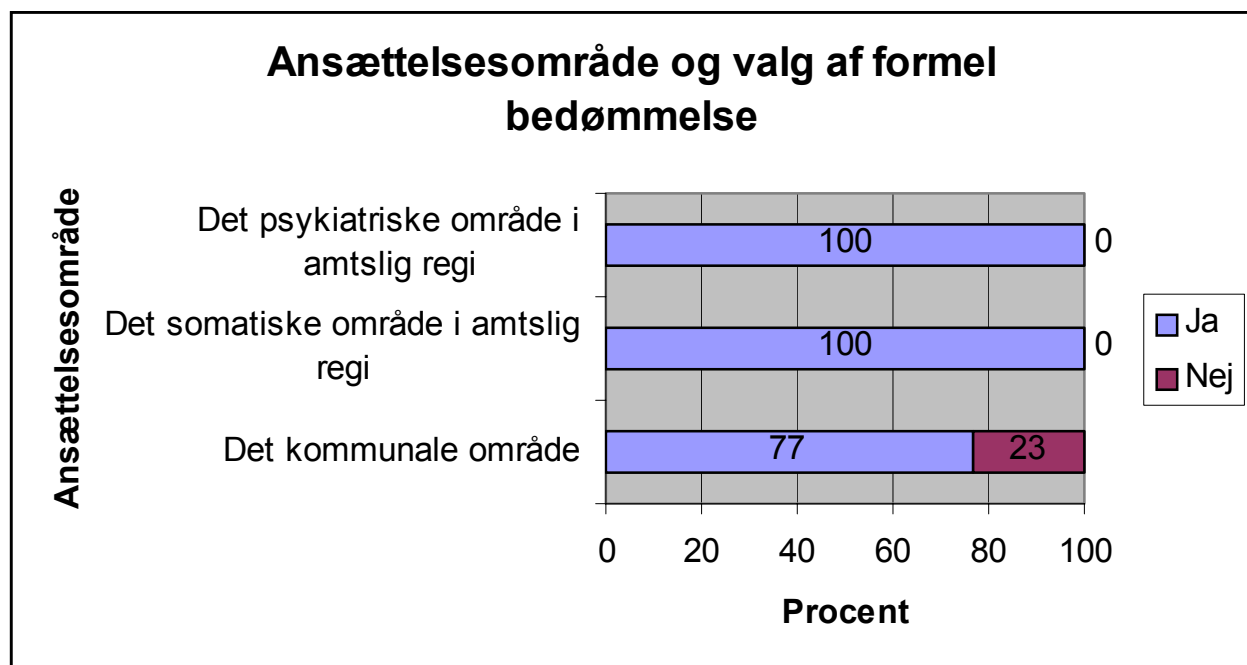
Kategorien anden uddannelse indenfor social- og sundhedsområdet består primært af sygehjælpere. De har også i stor udstrækning valgt formel bedømmelse. Måske er det fordi de i særlig stor udstrækning har brug for anerkendelsen (bedømmelsen).

Ud fra figur 20 ses det klart, at det er kursisterne fra det kommunale område, der fravælger den formelle bedømmelse. Noget af forklaringen kan være, at det er fordi, at det er her hjælperne er ansat. Assistenterne, som jo stort set alle vælger bedømmelse, er jo netop ansat i det somatiske og psykiatriske område.

Figur 19: Uddannelsesbaggrund og kursisternes valg af formel bedømmelse



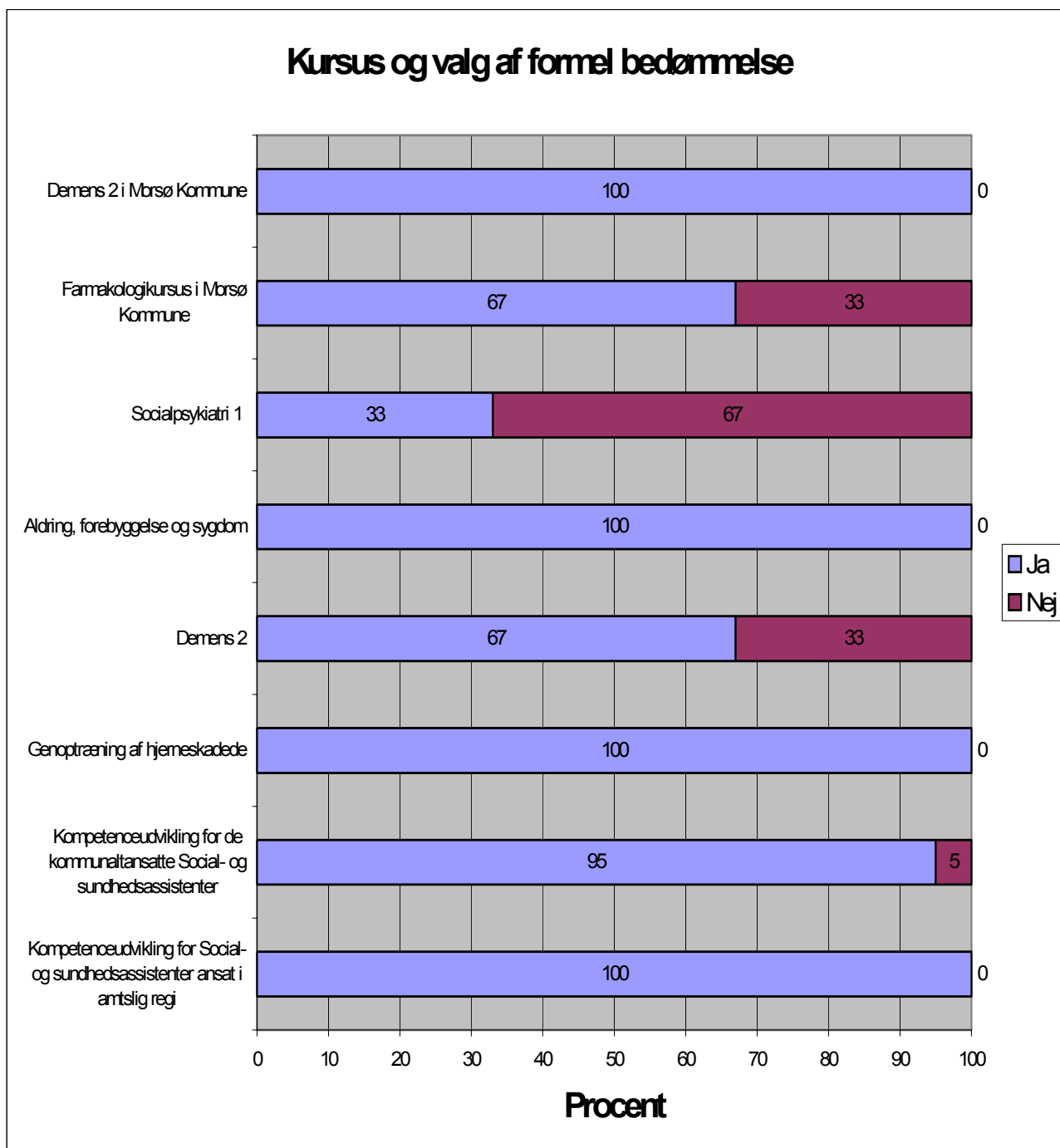
Figur 20: Kursisternes ansættelsesområde og valg af formel bedømmelse



I forhold til undersøgelsen viser det sig også, at de kursister som fravælger bedømmelsen ikke falder ligeligt indenfor de forskellige kurser jævnfør figur 21. Hvis fordelingen var lige på de forskellige kurser, var der større sandsynlighed for at give generelle forklaringer på valget af formel bedømmelse. Årsagen til fravalg af bedømmelse behøver således ikke at

skyldes uddannelsesbaggrund eller ansættelsesområde, men måske det specifikke kursus. Som det fremgår af figur 21, er der mange kursister på kurset Socialpsykiatri, som fravalgte den formelle bedømmelse. Årsagen kan være, at man på kurset arbejdede med, at kursisterne skulle bedømmes på en portefølje, som de udviklede under kursusforløbet. Det kan have været for uoverskueligt for kursisterne. Det antydes hos nogle kursister i evalueringen af kurset.

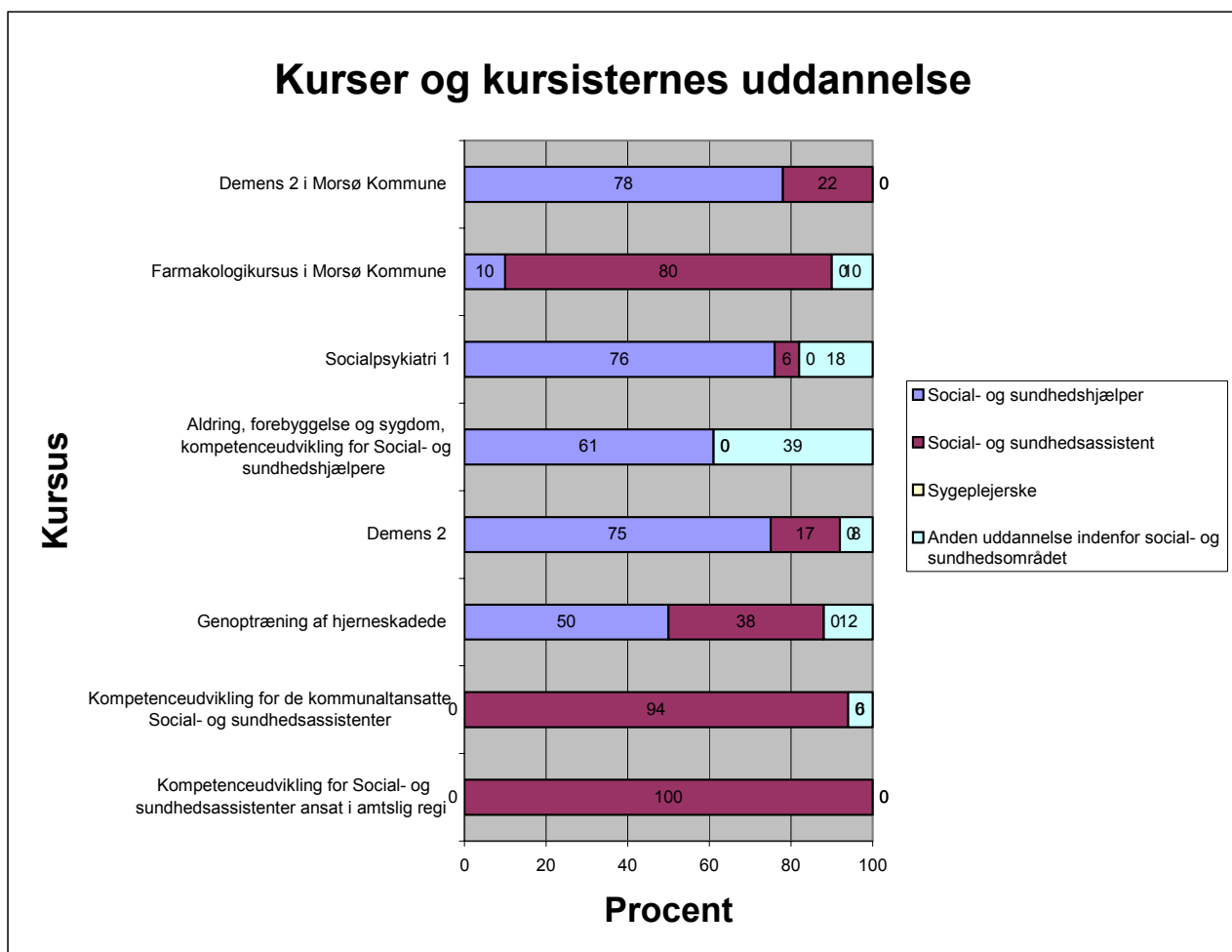
Figur 21: Kursus og valg af formel bedømmelse



Ud fra figur 21 synes man ikke at kunne sige noget om, at længden på kurset har indflydelse på, om kursisterne vælger eller fravælger bedømmelse. Selv om der f.eks. er tale om meget korte fem dages splitkurser, vælger kursisterne også den formelle bedømmelse. Flere af underviserne på de korte kurser er skeptiske for bedømmelse på så korte kurser.

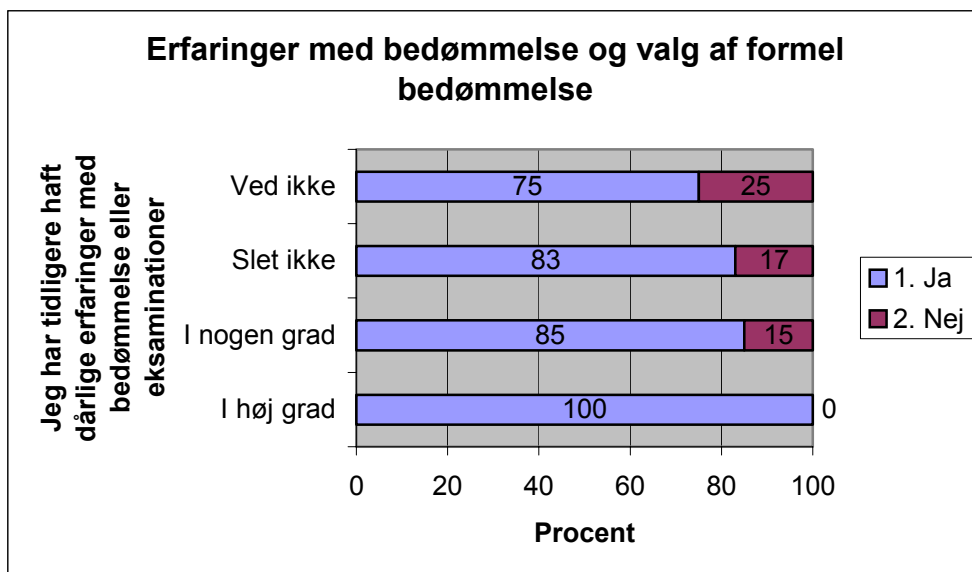
Kursisternes uddannelsesbaggrunde er heller ikke ligeligt fordelt på de forskellige kurser jævnfør figur 22. Dette svækker også muligheden for at komme med generelle forklaringer på kursisternes adfærd i forhold til valg af bedømmelse.

Figur 22: Kursisternes fordeling på kurserne ud fra uddannelsesbaggrund



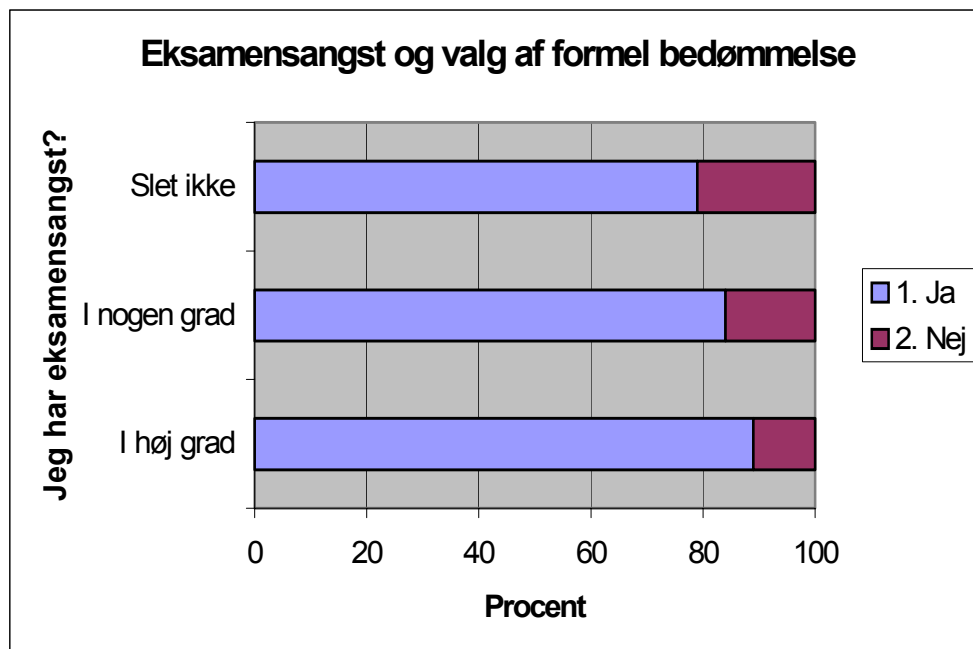
Anerkendelsesteorien synes at blive understøttet af figur 23 og figur 24. Man skulle forvente at kursister, som i høj grad har haft dårlige erfaringer med bedømmelse, også vil fravælge bedømmelse. Figur 23 viser præcist det modsatte. Årsagen er sandsynligvis, at netop den gruppe som har dårlige erfaringer, har brug for den anerkendelse, som en bedømmelse kan give. Som tidligere udsagn viser, er det netop en ordblind, der vælger bedømmelse. De "stærke" kursister, som slet ikke har haft dårlige erfaringer med bedømmelse, fravælger bedømmelse. De har ikke brug for den anerkendelse en bedømmelse evt. kunne give.

Figur 23: Kursisternes tidligere erfaringer med bedømmelse og valg af formel bedømmelse



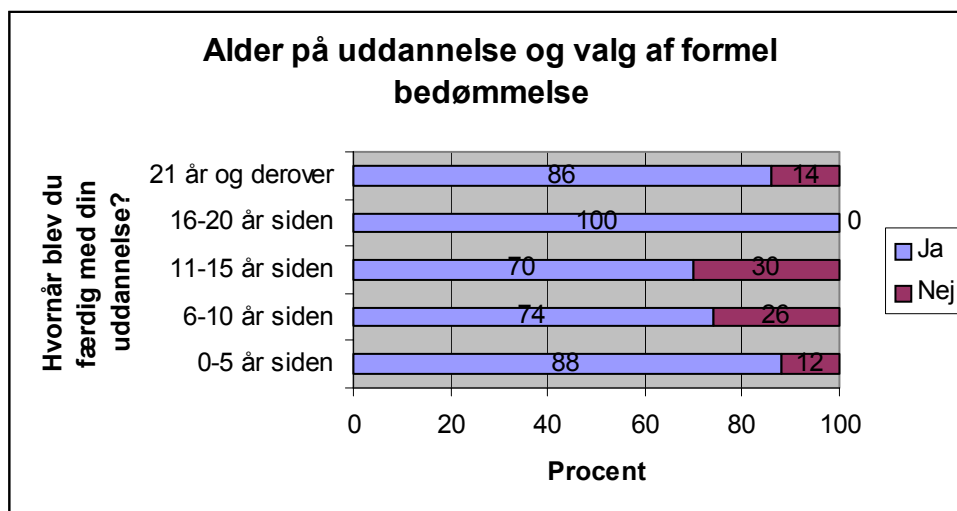
Figur 24 viser på samme måde, at det ikke primært er dem med eksamensangst, der fravælger bedømmelse, men dem som mener, at de slet ikke har eksamensangst. Gruppen med eksamensangst har brug for anerkendelsen (bedømmelsen).

Figur 24: Kursisternes opfattelse af eksamensangst og valg af formel bedømmelse



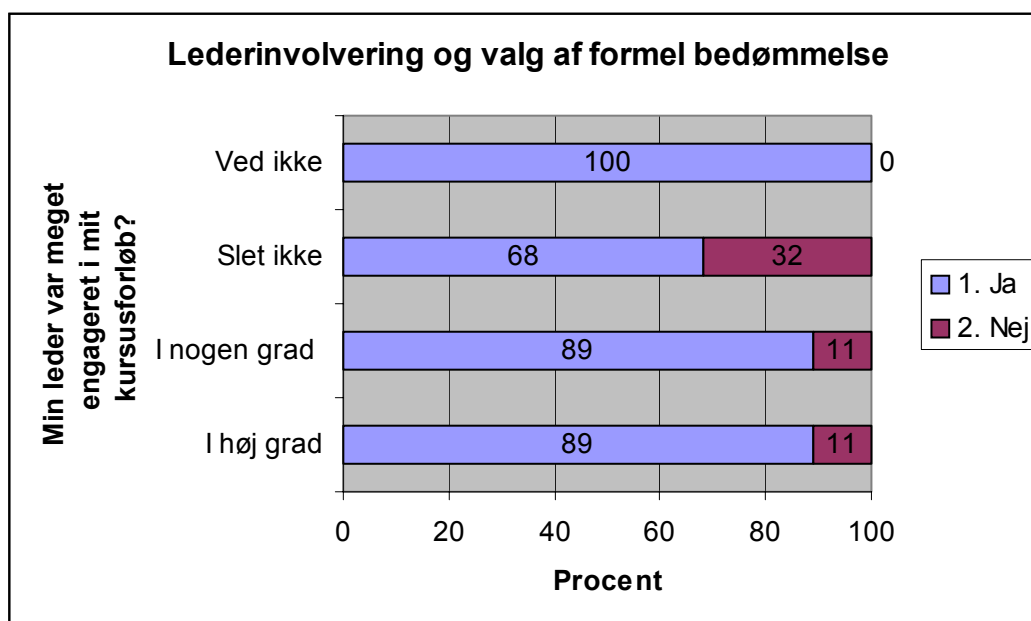
Der synes ikke at være nogen klar sammenhæng mellem alder på uddannelsen og valg af formel bedømmelse jævnfør figur 25. De kursister, hvis uddannelse er af gammel dato, vælger i lige så stor udstrækning den formelle bedømmelse, som kursister der lige har fået en uddannelse.

Figur 25: Alderen på kursisternes uddannelse og valg af formel bedømmelse



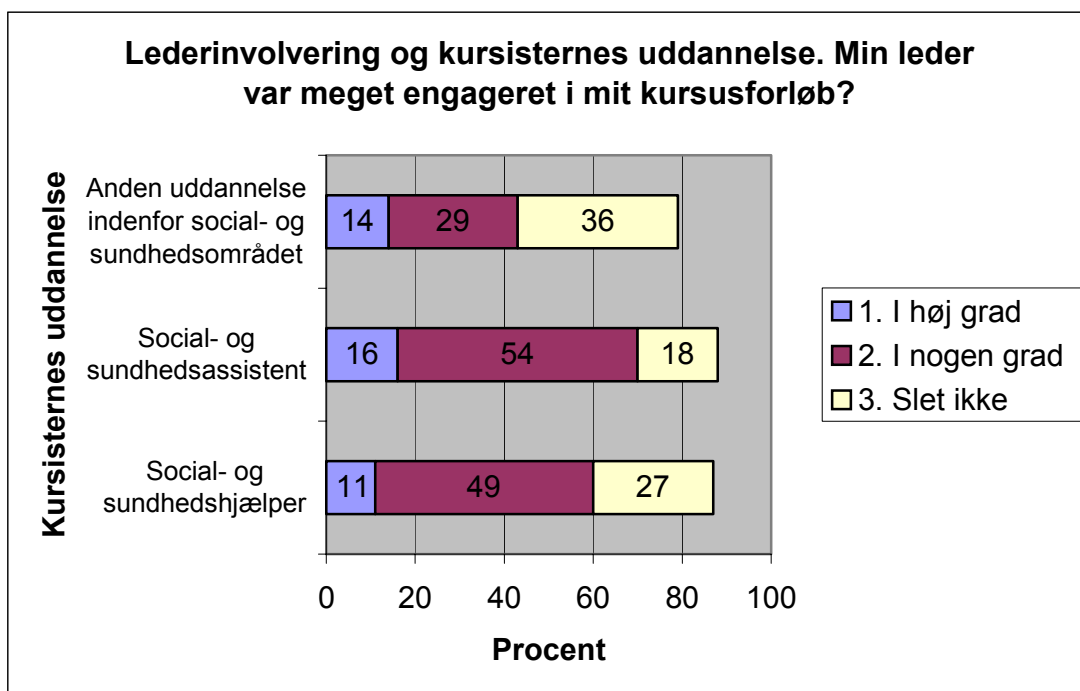
Det ser ud til, at lederinvolveringen måske har betydning for om kursisterne vælger den formelle bedømmelse jævnfør figur 26. Hvis der slet ikke er lederinvolvering, synes kursisterne i større udstrækning at fravælge formel bedømmelse.

Figur 26: Kursisternes opfattelse af lederinvolveringen og valg af formel bedømmelse



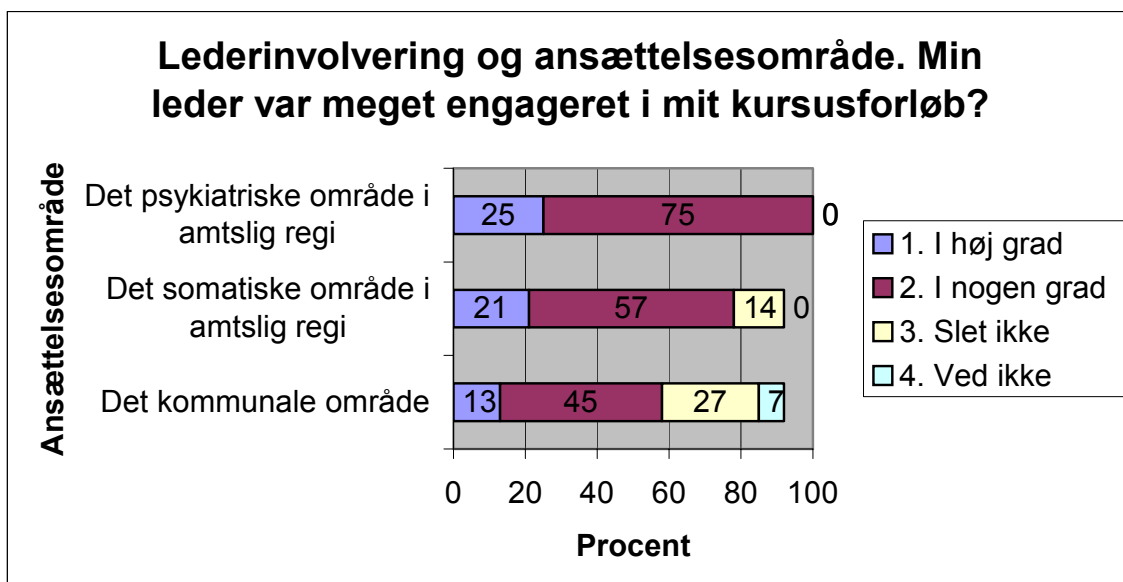
Lederinvolveringen er størst, når det handler om social- og sundhedsassistenterne jævnfør figur 27. Mange med en anden uddannelse indenfor social- og sundhedsområdet, ofte sygehjælpere, har konstateret, at der slet ikke er nogen lederinvolvering. Det kan tyde på, at lederne er mere engageret i de medarbejdere med en lidt længere uddannelse. Andre forklaringer kan også bringes i spil. Det kan også være noget med ansættelsesområdet.

Figur 27: Kursisternes opfattelse af lederinvolveringen og kursisternes uddannelsesbaggrund



Lederinvolveringen synes at være lavest på det kommunale område jævnfør figur 28.

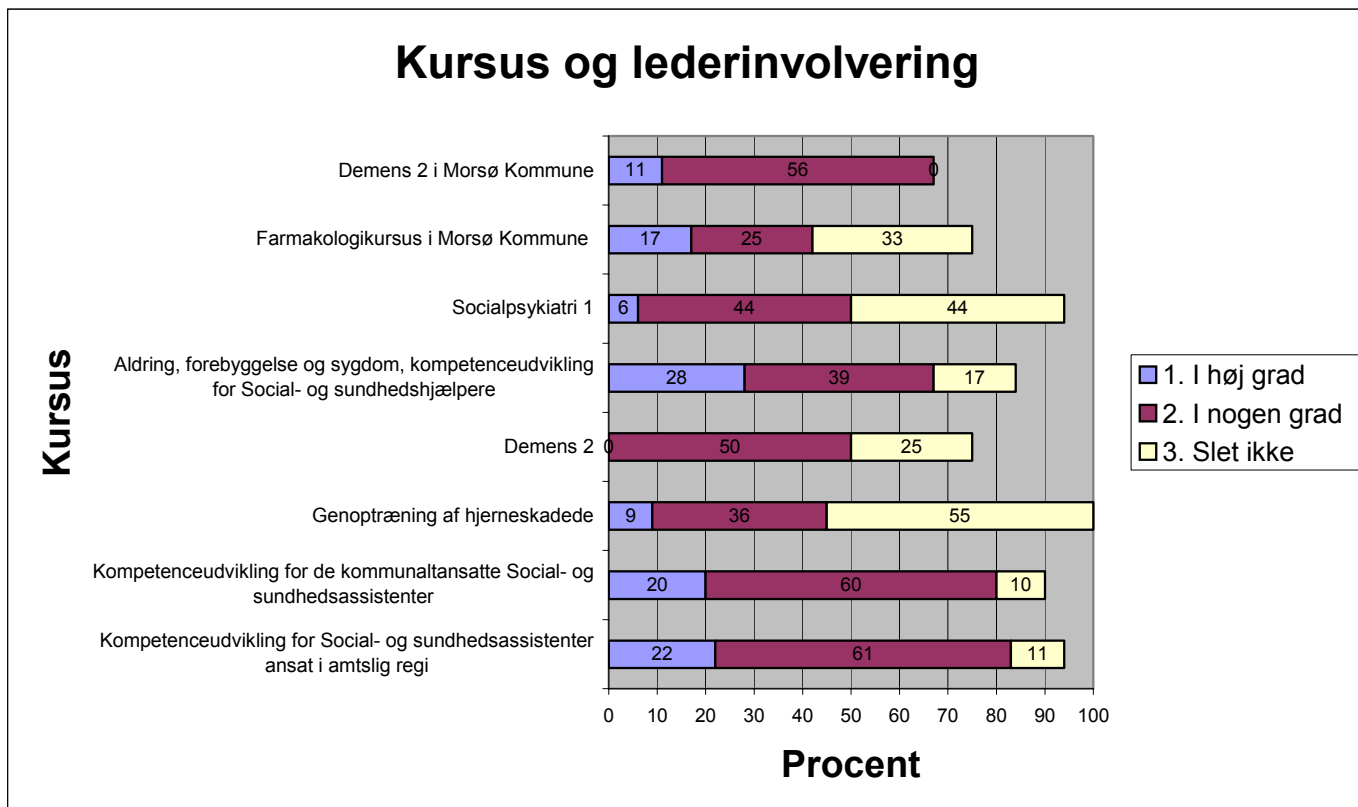
Figur 28: Kursisternes opfattelse af lederinvolvering og ansættelsesområdet



Kursisternes opfattelse af lederinvolveringen svinger fra kursus til kursus jævnfør figur 29. I overensstemmelse med hvad man skulle forvente, er der en fin lederinvolvering på Demens 2, som netop er et rekvireret kursus fra Morsø Kommune. På de to lange

kompetenceudviklingskurser opfatter kursisterne også, at der er høj eller i nogen grad lederinvolvering. På de to korte kurser Socialpsykiatri og Genoptræning af hjerneskadede opfatter kursisterne ikke en høj grad af lederinvolvering. Generelt virker det naturligt, at lederinvolveringen er mindre på korte kurser. Et lederinterview støtter denne tese.

Figur 29: Kursus og kursisternes opfattelse af lederinvolvering



4.3. Sammenfatning af spørgeskemaundersøgelse

Spørgeskemaundersøgelsen viser klart, at et stort flertal af kursisterne ønsker en formel bedømmelse. Det er bemærkelsesværdigt, at kursister som lider af eksamensangst eller dårlige erfaringer med eksamen, i højere grad vælger at få en bedømmelse. Mange kursister skriver, at de gerne vil vise overfor dem selv eller omgivelserne, at de kan noget. En ordblind vælger også at få en formel bedømmelse. Teoretisk kan det forklares med, at kursisterne ønsker den anerkendelse (anerkendelsesteorien), som bedømmelsen kan give. De har brug for at underviserne, som faglige autoriteter ofrer deres opgaver og fremlæggelser opmærksomhed. En opmærksomhed som de kortuddannede måske ikke er vant til på deres arbejdsplads (Illeris 2004:75). Kursisterne synes at efterspørge den seriøsitet, som en bedømmelse er omgivet med. Lederinterviewene bekræfter anerkendelsesteorien. Når de kommer hjem i organisationen, er de stolte og er vokset. Det er forkert at beskytte det grundlæggende sundhedspersonale for bedømmelser ud fra en omsorgsdiskurs (bliver behandlet senere). Sygeplejersker bliver også bedømt, når de deltager i efteruddannelse.

Der er et grundlæggende dilemma i projektet, men også i selve anerkendelsesteorien, at der kan opstå den situation, at en kursist ikke består. Kursisten får det modsatte af anerkendelse, og kan måske opleve en stigmatisering. På de ni kurser var der kun en enkelt kursist som ikke bestod. Flere af underviserne antyder, at nogle af deres kursister nok ikke kunne bestå, men de lod tvivlen komme kursisterne til gode. I nogle underviserinterview fornemmer evaluator, at underviserne ikke vidste, hvilke procedurer de skulle igangsætte, hvis de lod en kursist dumpe. Spørgsmålet er også, om man kan opretholde anerkendelsesaspektet hos kursisterne, hvis alle kursister altid består på AMU-kurserne? Vil det ikke igen reelt blive tale om et deltagerbevis? Vil det hæve AMU-kursernes image, hvis alle kursister altid består? Der er således et dilemma mellem det at bedømme kursisterne, og dermed give dem og måske AMU-systemet anerkendelse, og så samtidig løbe den risiko, at nogle kursister ikke består, og måske oplever en stigmatisering. Sandsynligvis vil det være personer på kurserne, som tidligere har haft det vanskeligt i det etablerede skolesystem (Illeris 2004:230).

Der kan rejses en række metodiske indvendinger mod spørgeskemaundersøgelsen, hvorfor resultaterne faktisk påkalder en nøjere undersøgelse. Alligevel ser det ud til, at assistenterne i større udstrækning vælger bedømmelse i forhold til hjælperne. At det er på det kommunale område, kursisterne fravælger bedømmelsen. På det kommunale område synes lederinvolveringen også at være lavest. Kursistens alder, og alderen på kursistens uddannelse, synes ikke at have indflydelse på valg af bedømmelse.

Løn- og karriereforskel, motivation og kvalitetshensyn synes, for de fleste kursister, ikke at have afgørende betydning for valg af bedømmelse, hvorimod den faglige vurdering, og det at blive bekræftet fylder mest (anerkendelsesteorien).

Da gruppen, som har fravalgt bedømmelse, ikke er særlig stor, skal man være ekstra på vagt med at sige noget generelt om gruppen. Metodisk er problemet, at det i særlig grad kun er et bestemt kursus, hvor kursisterne har fravalgt bedømmelsen. Bedømmelsesformen var her meget anderledes. Fokus var på logbogskrivning og en portefølje, som skulle bedømmes. Det kan måske forklare de fleste fravalg af

bedømmelser. Naturligvis findes der også andre grunde til fravalg af bedømmelse, som f.eks. sygdom og familieforhold. Nogle få kursister synes at være så stærke, at de ikke har brug for bedømmelsen (den faglige anerkendelse). De fravælger bedømmelsen, fordi de ikke ser nogen mening i at lade sig bedømme.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at kursisterne sidder frivilligt på kurserne. Interviewene af underviserne viser også, at kursisterne som udgangspunkt er meget motiverede. Det er ikke muligt at sige, at kursisterne er blevet mere motiverede, og deres opgaver og fremlæggelser generelt er blevet bedre, fordi der er indført bedømmelse. Et par undervisere synes at kunne se den sammenhæng, mens flertallet af underviserne ikke kan se, at bedømmelsen har påvirket motivationen og kvaliteten af opgaverne og fremlæggelserne. Flertallet af underviserne ser ikke nogle pædagogiske og didaktiske argumenter for at indføre bedømmelse på de korte og lange AMU-kurser.

Generelt kan man sige, at hvis der sker et kvalitetsløft, når der indføres formel bedømmelse, kan det både skyldes kursisterne ekstra motivation til at leve op til kravene, men også at underviserne i endnu større udstrækning gør sig umage, da bedømmelse er en alvorlig sag. Rent juridisk er der jo tale om en retsakt fra en offentlig ansat person til en borger, som har fulgt et kursus.

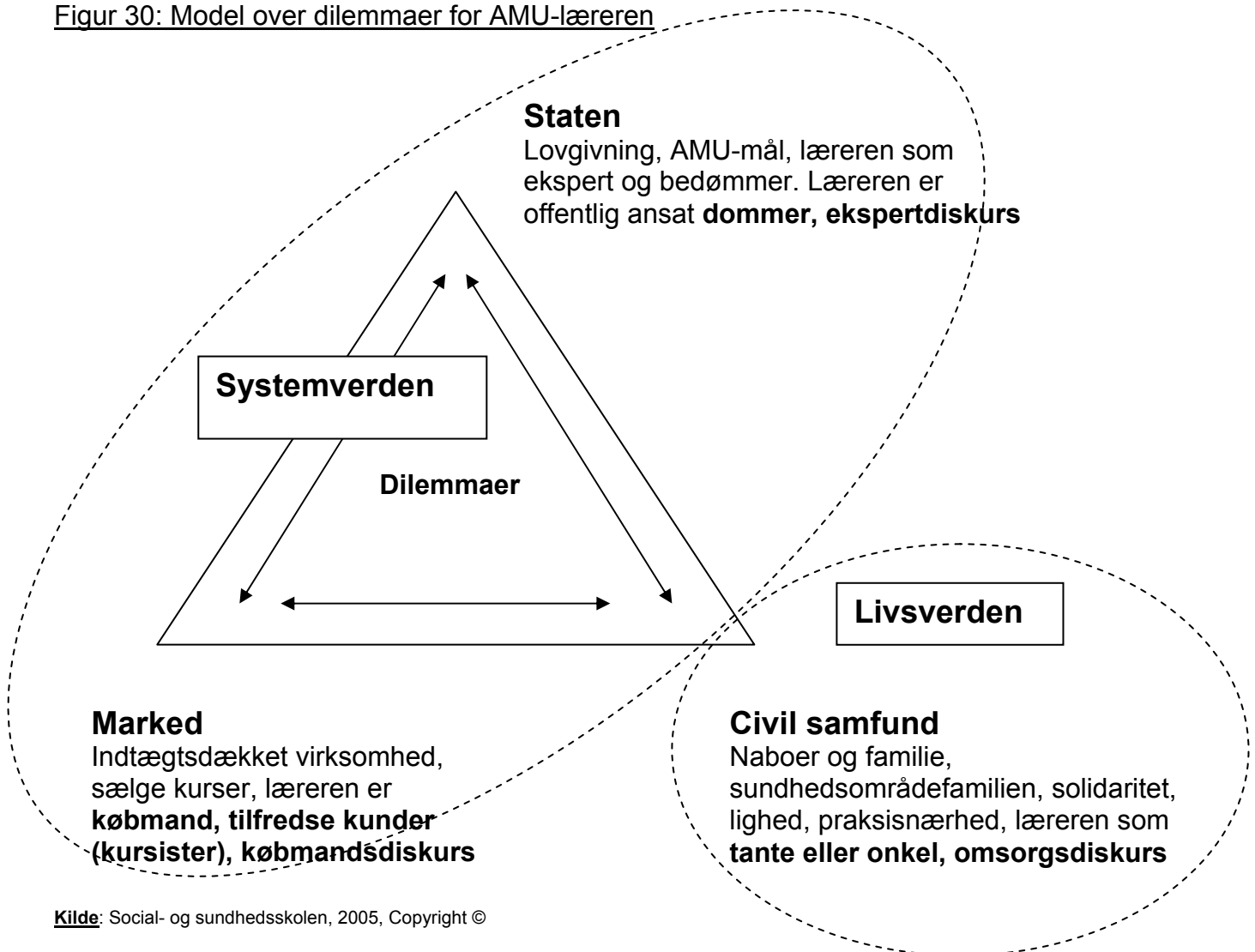
Evaluator overværede en række bedømmelser på et af de 9 AMU-kurser, der indgik i projektet. Udover hvad man normalt ville observere, iagttog evaluator, at mange af kursisterne var synligt nervøse, lav stemmeføring, rødmen og nogle rystede. På trods af at det var voksne mennesker kunne evaluator iagttage en infantilisering (barnliggørelse) hos kursisterne (se også Illeris 2004:230). Evaluator afslår sig fra at vurdere, om det er værdigt at sætte voksne mennesker, med lang arbejds erfaring, i en sådan situation.

Afslutningsvis skal det siges, at undervisningssituationer er unikke (Jarvis 2002), hvorfor det generelt er meget svært at vurdere effekter af forskellige tiltag herunder indførelse af valgfri bedømmelse.

5.0. Dilemmaer for AMU-læreren

I forbindelse med de mange og lange interview af undervisere og kursusleder omkring bedømmelse synes der at være nogle argumenter og synspunkter (diskurser) som går igen og igen. Disse diskurser er søgt indfanget i en model nedenfor. Modellen viser de dilemmaer, som underviserne står i, i forbindelse med bedømmelse af kursisterne på AMU-kurser. Ingen diskurser er rene, og de fleste undervisere anvender flere diskurser i samme interview uanset at diskurserne ikke synes at være konsistente med hinanden.

Figur 30: Model over dilemmaer for AMU-læreren



Kilde: Social- og sundhedsskolen, 2005, Copyright ©

Modellen er inspireret af Habermas's distinktion mellem systemverden og livsverden samt forsørgelsestrekanten (Goul Andersen 1995:21-23). Modellen er søgt appliceret i en pædagogisk sammenhæng.

Modellen kan også sættes i relation til kapitlet om den ændrede lærerrolle, da modellen fanger de dilemmaer, som lærerne står i.

I forhold til staten og lovgivningen findes der en række fælles kompetencebeskrivelser (FKB'er)(AMU under forandring 2004), som indeholder AMU's mål for de enkelte kurser. Dem skal læreren tage udgangspunkt i og overholde. Læreren færdes her i systemverdenen, hvor der gælder en særlig rationalitet. Der skal være lovhjemmel for lærerens adfærd herunder bedømmelsen og bedømmelsesgrundlaget. Rent formelt har læreren altid skulle sørge for, at kursisterne levede op til disse mål, når de var færdige med kurserne. Målene står trykt på AMU-beviset (AMU-Uddannelsesbevis). Læreren er med andre ord eksperten, som bedømmer. Denne bedømmelsesdiskurs strider med andre diskurser, hvorfor nogle lærere også tager det forholdsvis afslappet i forhold til de lovgivningsmæssige mål.

Interviewer: *Hvor er AMU's mål henne i forbindelse med jeres planlægning af det her AMU-kursus?*

Underviser: *Dem glemte vi totalt (griner). Det var først, da vi sad i Viborg, at det gik op for os, det var først der, jeg havde totalt, jeg havde lagt et niveau...*

Interviewer: *Er det rigtigt konstateret, at I kan se et dilemma mellem det, at skolen udbyder kurser, som skal være praksisnære, og så er der så de her AMU-mål?*

Underviser: *Ja, ja det er den ene side, og så er der også den anden side, vi sidder jo med kursister fra flere forskellige kommuner...så er det altså svært, få besøgt eksempelvis 5 kommuner og så have 5 kommuners ensartede behov, som skal omsættes i et kursus. Det tror jeg ikke kan lade sig gøre. Så det vil sige, at X kommunes behov kom jo egentlig til at præge hele kurset.*

Interviewer: *Hvordan kunne I glemme AMU's mål på et AMU-kursus?*

Underviser: *(griner) Det er jo flovt at sige, det er flovt. Det havde jeg totalt glemt.*

Interviewer: *Det er måske også, fordi det ikke er vigtigt?*

Underviser: *AMU's mål er ikke så vigtige for mig, det ved jeg godt, at jeg ikke skal sidde og sige her, men, jo selvfølgelig er AMU's mål vigtige, og de frustrerer mig frygteligt. Underviser X og jeg diskuterede dem, fordi vi synes, at de er på for lavt et niveau, hvor vi snakkede om, at hvis de kursister ikke kan mere end det, der står her, ville vi så ansætte dem, hvis vi var ansættende myndighed ude i praksis? Så det vi har fået besked på, det er, at det selvfølgelig er en uddybelse af de der mål, men så bør niveauet være skrevet ind eller hvad?*

Som det fremgår af citatet ovenfor, tager underviseren det afslappet i forhold til AMU's mål. Andre diskurser er i spil for underviseren. Kurset skal være praksisnært, og i det konkrete tilfælde gør underviseren meget ud af, at efterkomme ønskerne fra en konkret kommune. Man kan sige, at der er et dilemma mellem læreren som offentlig ansat ekspert og dommer, og læreren som købmand, der forsøger at indfri en kommunes forventninger.

Dilemmaet mellem offentlig ansat ekspert der skal følge nogle regler, og så kursisternes ønsker om at få noget praksisnært, de umiddelbart kan bruge, findes der også mange eksempler på. Ofte synes kursisterne og underviserne at findes nede i en særlig livsverden, hvor det mere handler om en kommunikativ rationalitet. Her handler det ikke om regler, men om kommunikation og hvad kursisterne føler at de har behov for.

Interviewer: *Hvad lægger I vægt på, når I skal planlægge et sådant kursus?*

Underviser: *Jeg har AMU's formelle mål i baghovedet, men det jeg vægter, det er kursisternes...det som de er motiveret for at arbejde videre med.*

Interviewer: *Så det er det, som du lægger vægt på?*

Underviser: *Det vægter jeg højst, klart højst, så derfor er det selvfølgelig AMU-mål, de kommer ind omkring, men med forskellig vægtning afhængig af, hvad det er for en problemstilling kursisterne går videre med.*

AMU-læreren står således i et dilemma med at skulle følge AMU's mål, men samtidig tage højde for, hvad en kunde måtte ønske, eller hvad de enkelte kursister måtte ønske at arbejde med. Det er et reelt problem ved praksisnær kompetenceudvikling.

Interviewer: *Og du siger, at AMU-målene er så lave, at det er ikke dem, man kan vurdere kursisterne på?*

Underviser: *Nej...ja, men der har vi givet dem lidt frit valg i forhold til, hvad de vil skrive om. Og der kan man sige, at der har de skrevet om nogle emner, som måske ligger lidt udenfor kurset, og så kunne man jo sige, ja men så har de ikke bestået som sådan...*

Interviewer: *Hvorfor har I som undervisere givet dem lov til at skrive om noget, som ligger lidt udenfor målene?*

Underviser: *Ja, men det er fordi vi så har sagt, at det skulle være praksisnært. Det skulle være et emne de skulle interessere sig for. Også lige så meget fordi, det er nogle piger, der ikke er specielt skriftlige. Så det der, at de så lige pludselige bliver stillet krav om, at de skal skrive en 8 sider opgave, med indledning, problemformulering og behandlinger og metoder og perspektivering, det er en helt ny verden for dem at komme ind i.*

En anden underviser ser samme dilemma, som måske kan siges at stille nye krav til læreren.

Underviser: *...når vi siger praksisnær, det betyder jo netop, at vi skal være indstillet på, at vi kan godt have nogle tanker om hvad det her skal indeholde, der ligger også nogle mål for kurset, som vi skal være tro imod, men vi skal stadigvæk tilpasse det til den verden som kursisterne står i. De krav stilles der til os.*

Interviewer: *Er det ikke noget I alt tid har gjort?*

Underviser: *Jo, men nok i lidt mindre omfang tænker jeg. Vi har altid, selvfølgelig været lydhøre fra de ting, der bliver sagt på kurserne, men jeg synes nok endnu mere nu her, har vi virkelig forsøgt at sige, når vi så skal have noget om kommunikation...så skal der være noget omkring det her ud fra de problemstillinger, som kursisterne er kommet med.*

Som det fremgår af modellen (figur 30), kan der opstå et dilemma mellem købmandsdiskursen, hvor kunden er kongen, en leder som har sendt sine medarbejdere på kursus, og ekspertdiskursen, hvor der skal bedømmes efter nogle formelle mål, samt omsorgsdiskursen, hvor vægten er på kursisternes ønsker og behov.

Interviewer: *Er der et dilemma mellem AMU-målene, og så det at det skal være praksisnært?*

Underviser: *Ja, det har jeg jo oplevet i forhold til opgaveskrivningen, hvis jeg må springe hen til det. Altså, på et tidspunkt så sker der det, at der kommer nogle kursister til vejledning hos mig og fortæller, at de har tænkt sig at skrive om det her emne, som de synes er vældig relevant, og jeg har sagt til dem, at jeg synes at det er en god ide, og det synes jeg ser fornuftigt ud, og frem for alt så synes jeg jo, at det både forekommer relevant for praksis, og jeg mener også, at det er dækkende for undervisningsindholdet. Altså, det lever op til de kriterier, der er for opgaveskrivningen og for kursets indhold. Og de kommer så til vejledning hos mig, og så fortæller de mig, at deres afdelingssygeplejerske har snakket med dem, og har en anden forventning om, hvad de skal skrive om. Og det jeg oplever, der er dilemmaet, det er, at det som afdelingssygeplejersken synes der vil være relevant og praksisnært at skrive om, det er ikke noget, der er nedfældet i AMU-målene. Slet ikke konkret. Det kan godt være, at man kan udlede det af AMU-målene, men det er ikke noget man sådan kan se eksplicit, at det lige præcis er det emne. Se dilemmaet for mig består i, at hvornår er det praksisnært? Er det praksisnært, når kursisten synes det, eller er det praksisnært når AMU-målene foreskriver at det er?*

Citatet ovenfor fortæller noget om de problemer, der kan være med lederinvolvering på kurserne og konkret i medarbejdernes opgaver. Det kan være en konflikt mellem en professionel systemverden og kursisternes (og underviserens) livsverden, hvor de finder, at det er andre ting, som er interessante at beskæftige sig med.

Interviewer: *Hvorfor tror du, at AMU's mål er på den måde? Er målene ikke up to date eller er de gammeldags?*

Underviser: *Ja, jeg ved ikke om man kan sige, at de er gammeldags, men man kunne da forestille sig, at der måske har siddet nogle, som siger, det vi forventer, de har sådan den bredere forståelse for, hvad er egentlig praksis derude...og så laver man nogle mål ud fra det, så tror de måske, at det er sådan. Jeg har ikke sådan oplevelsen af, at der måske er så mange praktikere inde i spillet der, som har været med til at lave de der mål der, men måske noget overordnet. Det er en påstand, men sådan er det jo også, men at der måske er nogle der siger, det er de her rammer vi har, det er det, vi skal vide og så sender vi det ud, og så er det vores opgave som lærere, at få det udmøntet i forhold til de kurser.*

Mange af underviserne synes dog, at målene er udmærkede, fordi de er brede og bøjelige. De kan sagtens anvende målene i en bedømmelsessituation.

Evaluator har konstateret, at mange af underviserne synes at tale ud fra noget, som med et dårligt ord kan benævnes en omsorgsdiskurs. De lokaliserer sig nede i et civilt samfund (figur 30), en livsverden sammen med kursisterne, hvor man noget karikeret kan tale om en familie indenfor sundhedssektoren. Underviserne har (heldigvis?) udpræget solidaritet med kursisterne, og ønsker ikke at kontrollere og bedømme dem. Underviserne ønsker ikke at fremtræde som eksperter. Allerhøjst ønsker den enkelte underviser, som en kærlig onkel eller tante, at give kursisterne nogle ord med på vejen. Mange undervisere gør meget ud af, at det ikke skal ligne en eksamination. Det må ikke ligne en kold systemverden. Nogle citater skal gives.

Underviser: *Jeg tror stadigvæk, det gør noget ved en, at man selv har arbejdet ude i praksis, når man snakker lærerrolle, fordi det lyder, som om man er sådan*

en, der står udefra. Jeg kan lige så godt forestille mig, at det er mig, der står ude som kollega til de her kvinder, så jeg synes ikke, at skellet for mig er så stort. Så når man snakker lærerrolle, jeg føler mig nogle gange næsten som en kollega der står og underviser andre kollegaer....det skal jeg blankt indrømme...

Som omtalt, er der mange undervisere, som har svært ved at påtage sig rollen som offentlig ansat ekspert, der på systemets vegne skal give en bedømmelse.

Interviewer: *Du vil helst afholde et sådant kursus uden bedømmelse?*

Underviser: *Ja.*

Interviewer: *Hvorfor?*

Underviser: *Fordi, jeg synes ikke, at det kan være af interesse, hvad jeg eller censor mener om den præstation....for det vil altid være på min vurdering. Jeg er overbevist om, at hvis dem der var oppe ved mig, de kommer op hos underviser X, så fik de vurderet anderledes. Og hvis de kom op hos en anden af mine kollegaer, så fik de vurderet anderledes....*

Interviewer: *Ud fra mit spørgeskema kan jeg se, at mange af kursisterne gerne vil have en bedømmelse?*

Underviser: *Ja, ja. Derfor kan jeg jo godt ikke bryde mig om at give dem det.*

Interviewer: *Skal det forstås sådan, at du synes at bedømmelse ikke sker retfærdigt?*

Underviser: *Jeg ved ikke, om der kan være nogen retfærdighed i noget. Det er måske ikke det. Jeg søger ikke retfærdighed, jeg søger mere etik, tror jeg.*

Interviewer: *Prøv at sige noget mere om det?*

Underviser: *Ja, men...Jeg synes, at det er interessant at tale med et andet menneske om, hvad hun eller han har fået ud af noget, jeg har lavet. Det synes jeg er interessant. Det kan give mig mod eller mismod. Det kan give mig...i hvert fald måske en spore til at ændre nogen ting, som jeg måske er enig i, men det kræver også, at jeg er enig med den person i, at det her er faktisk et område som jeg skal arbejde med. Men jeg synes lige præcist, at hvis vi går ind og laver bedømmelse, så går vi ind for ekspertvældet. Så er der nogen, som ved bedre.*

Underviseren ovenfor vil ikke være eksperten, men tanten eller onklen, der hjælper kursisten med på vejen. Der anvendes en speciel omsorgspædagogik, hvor det ikke (kun) er AMU's mål, der styrer læringssituationerne. Rent teoretisk er det i overensstemmelse med Scheins opfattelse af proceskonsulenten, hvor konsulenten netop ikke skal gå ind og bedømme. Proceskonsulentens hovedopgave er, som tidligere nævnt, at hjælpe klienten til læring og refleksion. Underviseren nedenfor ser også et dilemma i rollerne.

Underviser: *Ja, det er det pres, jeg er sat ind i, at jeg gerne vil katalysere og følge processen, og så der fanger bordet, så skal vi bedømme.*

Interviewer: *Du har jo AMU's mål, og det kan vel ikke nytte, at kursisterne tager hjem med noget forkert viden?*

Underviser: *Nej, jeg har jo virkelig mærket, hvad det vil sige, hvis der var en der skulle dumpe. Altså, det ville...og så bagefter skulle sidde og bedømme. Jeg synes også, at jeg kommer i dilemma med min egen rolle så.*

Omsorgsdiskursen, hvor man ikke ønsker at bedømme formelt, er i nogen udstrækning et selvbedrag, fordi underviserne alligevel synes at bedømme ved at give skriftlige kommentarer eller afholde samtaler. Det må bare ikke være formelt. Det skal være uden for systemet (systemverdenen figur 30).

De to mandlige undervisere synes ikke at se de store problemer i at skulle være systemets eksperter, der bedømmer efter AMU's mål. De synes ikke, i samme omfang som kvinderne, at tilslutte sig til en særlig omsorgsdiskurs, der tager udgangspunkt i en solidarisk lighedsopfattelse, hvor det handler om at hjælpe mere end at kontrollere en faglighed. De mandlige undervisere synes mere at tilslutte sig til en ekspertdiskurs. Som en mandlig underviser siger:

Underviser: *Ja, altså jeg er ikke bleg for at tage den der, at her er der i hvert fald noget jeg ved, som de ikke har. Den der lidt autoritære, ikke autoritære, men ikke misforstå mig på den måde, men den der med, at der er altså noget her, der er også et budskab, som jeg også gerne vil ud med. Selvfølgelig er det, med den tanke jeg har. Men samtidig så tænker jeg også mig selv som meget proceskonsulent.*

Den anden mandlige underviser lægger heller ikke skjul på, at han ved noget:

Underviser: *...Jeg forbeholder mig ret til at blive klogere... men jeg siger faktisk til kursisterne, at jeg har ikke svaret på alt ting, og jeg foreskriver ikke, at have svaret på alt ting, men der er nok en anelse jeg ved, og det vil jeg gerne dele med kursisterne.*

Et par kvindelige undervisere anbefaler forsigtigt bedømmelse på et AMU-kursus, der handler om Sorg og krise, men de synes stadig, at de står i nogle dilemmaer.

Interviewer: *Er det en god ide med en formel bedømmelse på jeres kursus?*

Underviser: *Egentlig så, ja, men på Sorg og krise, der synes jeg, at man skal overveje det, men du kan også se de mål vi har sat. Det er noget med at kunne erkende...de krav vi stiller, de er ikke høje.*

Underviser: *Nej, men jeg ved ikke helt det.*

Underviser: *Men det er etisk problematisk.*

Underviser: *...Vi har talt meget med hinanden om det. Kan vi tillader os det her, kan vi forsvare at sige, ikke bestået her?*

I samme interview kan underviserne svinge mellem ekspertdiskursen og omsorgsdiskursen. Disse forskellige diskurser afspejler sig også rent fysisk. Som omtalt forsøger mange af underviserne at få fremlæggelserne til endelig ikke at ligne en eksamination. Ordet eksamen nævnes ikke. Man anvender i stedet formel bedømmelse. Man siger ikke, at man kan dumpe, men blot at man ikke består. Mange anvender gruppeeksamen eller opgaver skrevet i grupper. I forhold til den udviklede

anerkendelsesteori, hvor kursisterne ønsker en bedømmelse fra en fagperson (anerkendelse) synes de mange pædagogiske tiltag kun at være signalforvirring. Er der tale om en eksamination eller er det blot for sjov? Kan man dumpe? Er det en vurdering af mig eller er det gruppen? Som observatør til nogle bedømmelser kan evaluator bekræfte, at kursisterne synes at opfatte det som eksamination uanset, hvilke omsorgstiltag der er gjort.

Det er klart, at købmandsdiskursen også kan komme i modstrid med omsorgs- og ekspertdiskursen. Kan man gå ind og dumpe de kunder, der kommer ind i ens forretning? Hvilket ry vil det give? Vil en sådan faglig bedømmelse med høje dumpeprocenter kunne sælge kurserne i fremtiden? Skal underviseren tage udgangspunkt i den enkelte kursist og dennes behov, eller det som kunne være aftalt med de ledere som måske har rekvireret kurset? Hvilken diskurs skal bestemme indholdet af kurset? AMU's mål (staten), kursisterne (civil samfundet) eller markedet (hvad der sælger)? Hvordan kan underviserne gå ind og bedømme noget meget praksisnært, som kursisterne til dagligt arbejder med, når underviserne ikke har et detaljeret kendskab til praksis?

Lederen fra skolens kursus- og udviklingsafdeling refererer nedenfor klart til en købmandsdiskurs, men følger naturligvis også de andre diskurser igennem interviewet.

Interviewer: *Er der også noget købmandsskab i den her dialog med praksis, altså det handler også om, at skolen gerne vil sælge nogle flere kurser?*

Kursusleder: *Jeg tænker i hvert fald, at vi er nødt til at tage kundebegrebet og managementtænkningen ind i det her.*

Interviewer: *Det er det, jeg spørger om?*

Kursusleder: *Ja, men det tænker jeg. Det tror jeg, ellers så dør vi, fordi hvis vi ikke vil levere den vare, som kunden efterspørger, eller at vi formår at være så dygtige til at argumentere for, hvorfor varen skal se lidt anderledes ud end det kunden egentlig havde tænkt, så dør vi som kursusafdeling...*

Interviewer: *Disse købmandsovervejelser har også spillet ind?*

Kursusleder: *Ja, helt sikkert. Hvis vi tog det billede over til, hvis man skulle ud at købe noget nyt tøj, så er det heller ikke altid, at jeg går ud af forretningen med det jeg troede, jeg ville have, fordi der havde været en, som havde overbevidst mig om, at der var noget andet tøj, der var bedre eller pænere, og så er jeg alligevel tilfreds, når jeg går ud af forretningen. Så det handler jo ikke altid om bare lige at levere det, de siger, men det handler om, også at argumentere for, at det de så får, det er faktisk også den bedste vare vi overhovedet kan tilbyde ud fra det de kommer og ønsker.*

Interviewer: *Hvad nu hvis ledernes ønsker til kurserne ikke er de samme som kursisternes? Hvis ønsker skal underviserne så efterkomme? Kan der ikke være et dilemma der?*

Kursusleder: *Jo, det tror jeg da godt der kan, fordi at...Hvis vi igen tager det med, at man skal ud og købe noget tøj og så, jeg har en veninde med eller en anden som også siger, ja, men det der er måske også pænere eller sådan noget. Der vil altid være, hvis der er flere interessenter, så vil der altid være flere, der har en mening om, hvad der så er det bedste, og der er der jo, at jeg mener igen, det kræver også nogle nye kompetencer af lærerrollen, at være*

med til at argumentere for, at det er sådan det bliver, og så argumentere for det, så de på den anden side også kan se mening med, at det så bliver sådan her.

Interviewer: *Jeg har talt med en underviser, som antyder, at det måske kunne være et problem, hvis man i sin iver med dialog med praksis fik tyve forskellige ønsker fra kursisterne, og næsten lige så mange ønsker fra deres nærmeste ledere. Så kunne det gå hen og blive vanskelig for underviseren at planlægge sit kursus. Måske er der en fordel ved, at underviseren suverænt selv planlægger kurset og bestemmer indholdet, da det er umuligt at efterkomme alles ønsker?*

Kursusleder: *Ja, men det er jeg ikke enig med dig i.*

Ikke alle undervisere tilslutter sig købmandskursen.

Interviewer: *Når du planlægger et sådan kursus, ser du dig selv lidt som en købmand, en der skal sælge kurser?*

Underviser: *Nej, ikke salgsdelen, nej.*

Interviewer: *Når du afholder kurset, vil du gerne have at det skal sælge igen?*

Underviser: *Jo, fordi jeg synes, at det er et godt indhold. Det er en lidt anden vinkel, at jeg godt vil have motiveret dem så meget, at de synes, at det simpelthen bare har været godt, så de har lyst til noget mere, mere end det, at, ja, men det her skal også være godt, fordi så får vi x antal kroner. Det er ikke så meget kroner og ørerne, men det bliver det jo indirekte.*

Interviewer: *Så du ser ikke primært på det som en forretning?*

Underviser: *Nej, jeg vil gerne have et godt kursus, men det er fordi jeg synes, at indholdet skal være godt, fordi de synes at det simpelthen er spændende, skægt og sjovt. Det er det, som er det væsentligste. At det så giver kroner og øre, det gør så heller ikke noget.*

Interviewer: *Når du planlægger et sådant kursus føler du dig så også lidt som købmand? Det her kursus skal sælge, og kursisterne skal gerne være tilfredse?*

Underviser: *Jeg føler ikke, at jeg er købmand. Jeg føler ikke, at jeg sidder og udbyder en vare for at udbyde den. Det gør jeg ikke. Jeg går ind og siger, at her har jeg noget viden, som jeg gerne vil give videre, og som jeg mener, at de vil have meget gavn af.*

Mange af underviserne synes at være klar over kompleksiteten i kursusvirksomhed, og de henviser da også til en købmandskurs.

Interviewer: *Når I planlægger et sådant kursus, hvilke behov sigter I så på? Er det kursisternes behov? Ledernes behov? Kursusafdelingens behov eller er det jeres behov som undervisere?*

Underviser: *Du har ret i, at det er lidt alle behov. Det er også det, som gør det lidt svært, fordi for det første, så er det kursisterne, men deres ledere har også en eller anden forventning, når de sender medarbejdere af sted, og det behov synes jeg også, at vi skal have ind og forsøge at leve op til. Så er det også, at vi har en velfungerende kursusafdeling med et godt renommé og høj faglig standard, men det er også noget med, at jeg selv vil faglig og personlig udvikles...for ellers tror jeg ikke, at jeg vil blive ved med at være motiveret for at være på det her kursus.*

Ingen af underviserne synes at se et dilemma mellem at indføre bedømmelse på AMU kurserne, hvor der er mulighed for at en kursist ikke består, og så samtidig ønske at sælge flere kurser.

Interviewer: *Hvad er kriteriet for et godt kursus? Et kursus som giver skolen et godt image?*

Underviser: *Det kommer jo an på. Nu talte vi om behov før. Hvis behov er det vi ser på? Hvis det er et godt kursus set fra arbejdsgiver side, så er det jo, at de kommer hjem og har lært tilpas meget. De kan tilføre organisationen tilpas meget nyt uden at det bliver for revolutionært. Det var arbejdsgiverside. Fra skolens side skal vi kunne levere et kursus, vi fagligt kan stå inde for... Vi skal levere et kursus, så det sælger flere kurser.*

Interviewer: *Og det har du i baghovedet?*

Underviser: *Ja, at vi får et renommé.*

En underviser kommer i interviewet til at erkende, at der kan måske opstå nogle dilemmaer mellem de forskellige diskurser.

Interviewer: *Har du et købmansperspektiv i din planlægning? Altså, du tænker på, at kursisterne skal blive tilfredse, og at kurset igen kan sælges i fremtiden?*

Underviser: *Jeg vil sige, at jeg er ambitiøs i forhold til at, jeg vil gerne have, at der kører flere af de her kurser, og jeg kan ikke sige mig fri for, at jeg synes det er rigtig vigtigt, at de giver en god tilbagemelding. Ikke nødvendigvis en tilbagemelding som alene roser kurset, men i hvert fald giver nogle pejlemærker i forhold til, at det kan få os til at tænke over, eller mig til at tænke over, hvad er det så vi skal gøre anderledes. Men jeg tænker ikke sådan, at nu skal vi sikre, at amtet eller kommunerne vil købe flere af de her kurser. Det er ikke min primære tanke.*

Interviewer: *Kan der være et dilemma mellem, at du ønsker tilfredse kursister, og du så pludselig går ind og kontrollerer og bedømmer deres præstationer og evt. dumper nogle?*

Underviser: *Men nu trækker du et andet aspekt ind, når du snakker om bedømmelse og kontrol, prøv at sige lidt mere?*

Interviewer: *Normalt siger man, at kunden er kongen. Hvis jeg går over i FONA, og de begynder at kontrollere og bedømme mig, vil jeg nok blive lidt utilfreds, så går jeg ikke ind i FONA igen. Kan der ikke være et problem i, at I gerne vil have tilfredse kursister, der skal gå glade hjem, og at I så samtidig skal ind og bedømme dem, og at nogle evt. ikke består, og bliver sure og kede af det?*

Underviser: *Tænker du i forhold til, at så vil jeg stille mindre krav til bedømmelsen eller lade nogen...*

Interviewer: *Ja, for det skulle jo gerne være en rar oplevelse det her kursus?*

Underviser: *Ja, det er en reel anfægtelse, det er et dilemma, som jeg synes er reelt, men personligt har det ikke betydet, at jeg har bedømt nogle til at bestå, som ikke ville have bestået, hvis vi tager det som et eksempel, men jeg synes faktisk, at det er et ret interessant perspektiv, for jeg kan ikke se mig fri for, at jeg*

vil gerne lave gode kurser, jeg vil gerne have at kursisterne har det godt, først og fremmest fordi jeg tror, at det befordrer læreprocesser...

Som underviseren ovenfor antyder, vil en undersøgelse af kvaliteten af læreprocesser og indførelse af bedømmelse også være interessant at undersøge nærmere. Et par andre undervisere er også meget bevidste omkring købmandsdiskursen.

Interviewer: *Føler I jer lidt som købmand, som skal ud og sælge en vare, når I planlægger og gennemføre jeres kursus?*

Underviser: *Det gør vi. Altså, vi er vældig bevidst om, at det er skolens image vi står med i hænderne. Det er vi da meget bevidst om, og det er der derfor at forberedelsen, som jeg siger, tidsmæssigt kan det da godt være, at vi bruger den forberedelse vi får til det, men energimæssigt er der nok en øget investering end i at have et ordinært hold herinde.*

I forhold til den tidligere diskussion om en ny lærerrolle kan man forsigtigt sige, at det er nyt på Social- og sundhedsskolen, at lærerne skal forsøge at sælge kurser. Underviseren nedenfor synes at være bevidst omkring købmandskabet. Det interessante er, hvordan dette købmandskab påvirker ekspertdiskursen og omsorgsdiskursen. Om der kan opstå en konflikt mellem det faglige og det salgsmæssige? En konflikt mellem at dumpe kursister og skabe tilfredshed hos kunderne?

Underviser: *Det er for institutionens image, og vi lever jo til dels af det. Jeg tænker da også købmandsskab. Det gør jeg meget. Jeg prøver også meget, når jeg har kurser...prøve at sælge andre kurser.*

En af de mandlige undervisere, som tidligere er lokaliseret til at følge en ekspertdiskurs, falder heller ikke på halen for købmandsdiskursen. For ham er det ikke kun vigtigt at have tilfredse kursister. Det var i øvrigt samme underviser, som dumpede en kursist ud af ca. 148 kursister der deltog på kurserne.

Interviewer: *Kan der ikke være en konflikt imellem det at være købmand og så måske støde nogle kursister i forbindelse med en bedømmelse? Målet kan jo ikke kun være, at kursisterne skal være tilfredse? At de skal have, hvad de efterspørger.*

Underviser: *Men det gør de jo ikke udelukkende, for jeg ved da godt, at der er nogle, ja, at der er mere eller mindre tilfredshed også på den måde tingene bliver gjort på. Der er altid nogle som vil synes...altså, jeg vekslede meget, jeg gav nogle oplæg og små gruppearbejder og sådan lidt større opgaver, og nogle ting de sad og lavede sådan to og to. Der er nogle, der vil sige, det var dejligt og det var vekslende. Og der var nogle der sagde, det der gruppearbejde, det gider vi ikke. Vi vil bare hellere have, at du leverer varen. På den måde vil jeg da sige, så tænker jeg, at hvis jeg skulle tænke meget købmand, så skulle jeg måske tænke, så skal jeg bare sælge varen. Det er det tredjedele af dem, de vil helst bare sidde på deres flade røv. Nej, på den måde, så meget tænker jeg ikke købmand.*

Interviewer: *Så når du tænker købmand, så er det ikke kun, at du vil have tilfredse kursister?*

Underviser: *Nej, det er ikke sådan jeg tænker købmand. Det er ikke de samme ord vi helt lægger i købmand, nej eller samme forståelse. Jeg tænker mere på,*

at vi skulle gerne have nogen, som fik lyst til at gå på kursus her igen, og også nogle der gik hjem og sagde, ved I hvad, det er faktisk smadder godt, det de laver derinde, og de vil gerne lave noget, der er helt specielt for os.

Et par undervisere udelukker ikke helt, at købmands- eller omsorgsdiskursen betyder, at kursisterne måske er sluppet lettere igennem bedømmelsen, og dermed indirekte har devalueret anerkendelsen (bedømmelsen) hos de andre kursister.

Interviewer: *Det skal gerne kunne sælge igen det her kursus? Der er købmandskab i det?*

Underviser: *Ja.*

Underviser: *Ja, jeg er meget bevidst om at sige, når du bruger ordet købmandskab, det er ret vigtigt, at de ting vi leverer det er i orden, og især kursus fordi det giver genlyd i hele kommunen. Er det her et kursus, der får fingeren nedad? Ja, men så har vi ingen ting, så det skal være i orden.*

Underviser: *Ja.*

Interviewer: *Det skal være en succes?*

Underviser: *...Der skal i hvert fald være nogle ting, som gør, at de siger, at det var et godt kursus.*

Underviser: *...Vi er jo repræsentanter for skolen, når vi står der i det her. Det her, det skal klappe.*

Underviser: *Ja.*

Interviewer: *Kan der ikke være et dilemma i at sige, at I ønsker tilfredse kursister, og så pludselig lave en bedømmelse, hvor nogle måske ikke består kurset og bliver utilfredse? Er det let at dumpe kursister, hvis I ønsker, at kurset skal være en succes?*

Underviser: *Nu har vi ikke sagt, at de skal være tilfredse.*

Interviewer: *Det var mig, der sagde det.*

Underviser: *Det var dig der valgte det ordvalg, fordi jeg mener stadigvæk et godt kursus, det er noget med højt faglighed, at man vil noget, man har tænkt nogle ting igennem. Det er ikke bare sådan, at vi siger, nu lirer vi bare det her af...*

Interviewer: *Der kan ikke være et dilemma i at dumpe kursister, fordi man så er bange for at kurset ikke opfattes som en succes?*

Underviser: *Det kan da sagtens være*

Underviser: *Ja (eftertænksomt)*

Underviser: *Jo, det kan der godt være i det....Nu er det måske især, det har jeg sagt en gang, at det her synes de godt nok er svært med X-kursus på fem dage.*

Sammenfattende kan man sige, at der blandt underviserne og lederen af kursus- og udviklingsafdelingen kan iagttages både en ekspertdiskurs, hvor underviseren er

eksperten, som går ind og bedømmer kursisten; en omsorgsdiskurs, hvor underviseren er lige med kursisten, og mere opfatter sig som en tante eller onkel; og endelig en købmandsdiskurs, hvor det handler om at sælge kurser. Disse tre diskurser sætter underviserne i en række dilemmaer, som de hver især er forpligtet på at løse, og som de løser på forskellige måder. De mandlige undervisere vælger primært ekspertdiskursen, hvorimod de kvindelige undervisere svinger mellem de forskellige diskurser uden at lægge sig helt fast. Mange hælder dog til omsorgsdiskursen.

Når man i projektet har valgt at indlægge en valgfri bedømmelse, må man regne med, at det giver øget næring til dilemmaerne mellem diskurserne. Flere af de kvindelige undervisere har haft svært ved at bedømme, fordi det er i åbenlyst modstrid mod deres omsorgsdiskurs, hvor fokus er på kursistens selvopfattede behov, lighed, etik og solidaritet sundhedspersonalet imellem. Nogle undervisere vil højst strække sig til, at være en tante eller onkel som giver et familiemedlem et godt råd med på vejen. De ønsker ikke primært at være eksperter, der kontrollerer om kursisterne kan deres stof.

Lederne ude i praksis synes at efterspørge en ekspertdiskurs hos underviserne, hvor de forventer, at underviserne som faglige eksperter går ind og kontrollerer og vurderer om kursisterne kan det teoretiske stof. Nogle af lederne synes også at tilslutte sig en købmandsdiskurs. De har bestilt en vare på skolen, som de gerne vil have leveret.

Leder: ...nu har jeg fået leveret varen, og så er det vores opgave her, og min opgave som leder, at det de har lært, at de får arbejdet med det, og det bliver implementeret her.

5.1. Opsamling af formel bedømmelse på AMU-kurser - projektets andet ben

I projektet har man på samtlige ni AMU-kurser afprøvet en valgfri formel afsluttende bedømmelse. Der er opnået en række erfaringer i forhold til formel bedømmelse. Erfaringerne er evalueret i forhold til en kortlægning af en række dilemmaer, der er påvist.

Bedømmelse synes at konflikte med proceskonsulentrollen, købmandsdiskursen, hvor det handle om tilfredse kursister og en omsorgsdiskurs, som kan spores hos mange undervisere. Det kan måske forklare, at kun en enkelt kursist ikke bestod.

Den formelle bedømmelse synes at være i overensstemmelse med de undervisere, som primært ser dem selv som eksperter. Det er bemærkelsesværdigt, at et stort flertal af kursister har valgt at blive bedømt, fordi de gerne vil bekræftes, og have et billede af deres faglighed. I den forbindelse er der udviklet en anerkendelsesteori på baggrund af Højrup (2002), som synes at forklare kursisternes adfærd. De efterspørger anerkendelse fra en faglig autoritet (underviseren). Derfor vælger ordblinde og kursister, der lider af eksamensangst også at få en bedømmelse. Lederne synes indirekte at bekræfte denne teori. Der opstår den paradoksale situation, at der er undervisere, som på baggrund af en omsorgsdiskurs ikke er meget for at give en bedømmelse (anerkendelse), som kursisterne rent faktisk efterspørger.

Ved at indføre en valgfri bedømmelse kan man anspore til ekstra seriøsitet hos både kursist og underviser. Seriøsiteten er vigtig for at anerkendelsen bliver troværdig.

I forlængelse af tidligere rapport (Erfaringer med formelle bedømmelsesformer i praksisnær kompetenceudvikling 2004) har det i dette projekt været muligt, at undersøge hvilke kursister der hhv. har valgt og fravalgt den formelle bedømmelse. Underviserne har ligeledes beskrevet og afprøvet en række modeller i forhold til den valgfrie bedømmelse (Uddybende projektbeskrivelse 2004). Alle underviserne har nøje udarbejdet undervisningsplaner og didaktiske oversigter, som dog kun er anvendt som et baggrundsmateriale i nærværende evalueringsrapport. Det kunne være et selvstændigt studie, på baggrund af Hiim og Hippe's didaktiske relationsmodel (Hiim og Hippe 1997), at undersøge, hvordan bedømmelsen (vurderingen) på de korte og lange kurser stod i relation til kursisternes læringsforudsætninger, rammefaktorer (f.eks. tid), mål, indhold og læreprocessen (Hiim og Hippe 1997:93). Den valgfrie bedømmelse (vurderingen) synes at have spillet ind på læreprocessen på den måde, at mange af kurserne blev lagt an på opgaveskrivning, således at underviserne havde noget at bedømme på. Flere kursister påpeger, at opgaven(erne) fylder meget. Man kan spørge, hvor praksisnært er det, at det grundlæggende sundhedspersonale skal skrive opgaver? Dette er ikke her blevet undersøgt nærmere.

Underviserne har udviklet og afprøvet kombinationen af løbende evaluering og formel bedømmelse ved forløbets afslutning (Uddybende projektbeskrivelse 2004). Den løbende evaluering har primært foregået ved vejledning og tilbagemeldinger på opgaveskrivning.

I mindre grad har man i projektet beskrevet og afprøvet valgfri formel bedømmelse, hvor det både er læreren og en repræsentant fra praksis, der bedømmer kursisten med udgangspunkt i formålet med AMU-forløbet (Uddybende projektbeskrivelse 2004). Det kan

undre, hvorfor der er mange undervisere, som har fravalgt ekstern censur. Nogle citater skal gives

Interviewer: *I har ikke haft en ekstern censor?*

Underviser: *Nej vi har ikke haft en ekstern inde, og så har vi kommenteret på hinandens, og selvfølgelig har vi læst alle opgaverne og sagt her, hvad er det? Kunne man derhenne...Jeg havde i hvert fald en opgave, hvor jeg havde meget meget svært ved at se, er den her, er den her bestået? Hvor er vi henne? Og der brugte vi meget tid på at diskutere, ja, men hvad er der, hvad er der inden for målene, og vi var jo meget igennem og kigge på målene.*

På et andet kursus er svaret fra underviserne:

Interviewer: *Hvem var med som censorer til bedømmelsen?*

Underviser: *Der var kun os to.*

Interviewer: *Hvorfor havde I ikke en censor med fra praksis?*

Underviser: *Det har vi også skrevet noget om i vores evaluering, vi havde overvejelser, men vi synes, at det var et så svært, men utroligt vigtigt emne, hvordan var det lige pludselig at få en ude fra dumpende ind til det?*

Andre undervisere synes at have glemt, at den eksterne censur indgik i projektbeskrivelsen, og at det var et forsøg på at gøre det mere praksisnært.

Interviewer: *Hvorfor var der ikke ekstern censur fra praksis til at kigge opgaverne igennem?*

Underviser: *Ja, det har vi simpelthen ikke overvejet. Det har vi simpelthen ikke, altså vi har...på det kommunale forløb der gjorde vi det, de to undervisere vi var, at vi byttede, vi var vejleder på halvdelen af klassen eller hold hver, og vi byttede så hinandens opgaver, og vi var så hinandens censorer, på den måde censur. Men jeg synes faktisk, at det er rigtigt interessant at overveje, hvad vil vi have fået ud af at have eksterne censorer til at bedømme opgaverne? Jeg kan se det perspektiv i det...at det vil være en lakmusprøve på om noget af det, som er lært egentligt er anvendeligt i praksis. Om det faktisk er noget der sætter sig igennem. For man kan jo godt anklage, det kan jeg jo sagtens se, man kan anklage den bedømmelsesform, som vi har valgt, alene på skriftligheden, for at være meget ensporet...*

De steder, hvor der har været anvendt ekstern censur, synes det nogle steder at have fungeret udmærket. Andre steder har det skabt tvivl, da underviserne jo selv var usikre på bedømmelsesgrundlaget.

Interviewer: *Men forstod de her censorer, hvad det gik ud på?*

Underviser: *Det er jeg ikke helt sikker på.*

Interviewer: *Hvad forstod de ikke?*

Underviser: *Jeg tror ikke, at de helt havde forstået...*

En underviser var bange for, at censor kunne finde på at dumpe kursisterne jævnfør den omsorgdiskurs, som er udviklet i nærværende rapport.

Underviser: *Nej, okay så skal jeg prøve at sige det på en anden måde. Jeg tror ikke, at de (censorerne) har gjort sig tanker om, hvad det kunne betyde for kursisten at komme hjem på en arbejdsplads med en bedømmelse, der var her eller der. Det tror jeg ikke helt, at de havde gjort sig klart.*

Interviewer: *Altså generelt sagt, at censorerne kunne finde på at dumpe kursister uden at de havde tænkt igennem, hvilke konsekvenser det kunne få for kursisterne?*

Underviser: *Ja, hvad konsekvenser det ville have.*

Interviewer: *Og du tror, at det vil have nogle konsekvenser?*

Underviser: *Ja, men hvordan skulle det undgå ikke at have det?*

Interviewer: *Nu var der jo ikke nogen kursister, der dumpede?*

Underviser: *Nej, det er der ikke.*

Der er et eksempel på en uenighed med en censor fra praksis.

Underviser: *...Underviser x skal så have møde med Y i morgen... Vi er da blevet klar over nogle ting, fordi vi skal da have givet censorerne nogle oplysninger ud fra, hvad er det for nogle mål, nogle kriterier vi vurderer efter, fordi censor havde jo egentlig, hun skulle jo så læse på to opgaver, altså vurdere på to opgaver og hvor hun så helt klar har sagt, ja, men den med arbejdsmiljø den dækker ikke indenfor kursets fagmål, så den havde hun jo egentlig dumpet, selvom vi siger, ja men okay, det er ikke en supergod opgave, men de er inde omkring tingene, og de har nogle gode aspekter med. Så hvis underviser x ikke havde haft sine talegaver, så havde hun sikkert ikke bestået med den opgave.*

Kursuslederen er blevet spurgt, hvorfor underviserne ikke i større udstrækning har anvendt censorer fra praksis, når målet var at gøre kurserne praksisnære.

Interviewer: *Det undrer mig som evaluator, i et projekt der handler om praksisnær kompetenceudvikling, og hvor det er et mål at komme mere i dialog med praksis, at på flere kurser har man fravalgt, at der skulle være en ekstern censur fra praksis. Hvorfor har underviserne gjort det?*

Kursusleder: *Altså, jeg ved ikke, hvorfor at de har fravalgt at have en med fra praksis, fordi man kan jo sige, at det vi ville oprindeligt med praksis, ...og foreslå det med en censor fra praksis, var jo næsten for at sikre det der med praksisnærheden, og det må jo være fordi, at de undervisere der ikke har gjort det, ikke tillægger det nogen særlig værdi...*

Projektet har været et forsøgs- og udviklingsarbejde, og derfor må man forvente uafklarede spørgsmål. Da formel bedømmelse er alvorligt, burde man måske nok have udviklet klare procedurer i forhold til bedømmelsen. Hvad er bedømmelsesgrundlaget? Hvem skal være censorer? Hvad sker der, hvis kursisten ikke består? Skal lederen have det at vide? Har kursisten en klageadgang osv. Måske er det fordi underviserne ikke har kunnet leve op til en ny lærerrolle, nye forventninger fra omgivelserne.

6.0 Sammenfatning af hele undersøgelsen

Det har ikke været muligt entydigt at påpege en ny lærerrolle i de ni AMU-kurser. I forhold til planlægningen af kurserne synes underviserne stort set at gøre det, som de plejer at gøre. Dialogen med praksis har været lille eller fraværende set fra underviserens side i det konkrete projekt. På skolens ledelsesniveau har der været kontakter til praksis. Dette er i overensstemmelse med, hvad de interviewede ledere ønsker ude i praksis.

Underviserne har stort set gennemført kurserne, som de plejer at gennemføre kurserne. Det fungerer, og samtlige kursusevalueringerne er meget flotte.

Som noget nyt skulle underviserne foretage en formel bedømmelse af kursisterne, og kursisterne kunne vælge, om de ville have en sådan formel bedømmelse. Rent juridisk er det næppe muligt at deltage i et AMU-kursus med løngodtgørelse og så frabede sig en bedømmelse. Der er lidt uenighed blandt underviserne, om der er tale om en ny lærerrolle i forhold til bedømmelsen på kurserne. Som erfarne undervisere er de vant til at bedømme, men faktum er, at mange af underviserne er usikre på at foretage en formel bedømmelse på AMU-kurserne. Især fordi nogle af kurserne er meget korte. Underviserne havner i en række dilemmaer, som kan sammenfattes i nogle diskurser, der støder sammen.

Ekspertdiskursen, hvor der ikke er noget problem i at stille sig op som offentlig ansat faglig dommer og give en bedømmelse af nogle kursister ude fra praksis. En omsorgsdiskurs, hvor man tager udgangspunkt i kursisten, og næsten føler sig i familie med kursisten. Her ønsker man ikke at kontrollere og bedømme, men snarere at give kursisten et råd med på vejen, som en tante eller onkel kan gøre det. Måske kan det forklare, hvorfor dumpeprocenten er uendelig lille, og mange undervisere har fravalgt ekstern censur. Endelig er der en købmandsdiskurs, hvor det handler om at sælge kurser. Her er målet tilfredse kursister og kunden er kongen. Der skal tjenes penge, og det handler om stillinger. Her vil det for underviserne være vanskeligt at dumpe kunderne (kursisterne).

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at de fleste kursister gerne vil bedømmes. De efterspørger anerkendelse i form af en bedømmelse fra en faglig person, Det vil sige en person, der følger ekspertdiskursen. Der opstår et ejendommeligt dilemma mellem kursisternes efterspørgsel efter bedømmelse (anerkendelse), og nogle underviseres angst for at bedømme. Omsorgsdiskursen hos nogle undervisere er sandsynligvis anakronistisk i forhold til mange kursister og deres ledes præferencer. Det skal understreges, at samme underviser sagtens kan svinge mellem de forskellige diskurser. Ingen af underviserne vælger diskurserne i rendyrket form.

Som underviser i et hyperkomplekst samfund (Qvortrup 2004), skal man ikke bekæmpe de forskellige diskurser og dilemmaer, men snarere forsøge at reflektere over dem, og leve med dem.

Der er ikke tale om nogen ny lærerrolle i forhold til implementeringsdelen, da underviserne intet har gjort i forhold til praksis. Heraf synes man forsigtigt at kunne tolke, at mange af underviserne ikke er klar til at arbejde som konsulenter ude i praksis. Rammerne, f.eks. økonomi og tid, kan have været en hindring for implementeringsdelen. På den anden side,

ønsker de fleste ledere heller ikke, at underviserne skal blande sig i, hvordan kursisterne skal implementere det, de har lært på kurserne hjemme i deres organisationer. Det er en ledelsesopgave. Lederne finder generelt ikke underviserne faglig kompetente til at være konsulenter. De fleste ledere mener, at de eller deres medarbejdere selv er eksperterne. Det skinner igennem hos de fleste ledere, at underviserne kun skal tage sig af undervisningen af det grundlæggende sundhedspersonale.

Mange undervisere giver udtryk for, at de ønsker en sådan ny mere aktiv lærerrolle, hvor praksis, især i planlægningen, bliver inddraget noget mere. Flere undervisere vil gerne påtage sig en konsulentrolle i forhold til praksis.

Det er ganske entydigt, at alle undervisere har bestræbt sig på at gøre kurserne praksisnære, og det synes i udpræget grad at lykkes. Kursusevalueringerne er, som tidligere nævnt, meget flotte, og de interviewede ledere har kun flotte ord til kurserne og til underviserne. Underviserne synes at benytte sig mere eller mindre eksplicit af problembaseret læring. Denne pædagogiske tilgang synes meget anvendelig i forhold til praksisnær kompetenceudvikling. Det kan dog undre, at underviserne selv fokuserer meget på det praksisnære, men ikke selv tør blande sig i praksis. Alle undslår sig med at komme med løsninger på konkrete problemer ude i praksis. Har underviseren så en viden om praksis? Måske er det fordi, at de er gode proceskonsulenter, der ikke kommer med løsninger?

Sammenfattende kan man sige, at undervisernes habitat er klasserummet. Det er her, de lever og virker. De har i projektet kun i beskedent omfang bevæget sig uden for dette territorium, og de har kun i beskedent omfang lukket andre ind, f.eks. eksterne censorer og konsulenter.

Noget tyder på, at de ude i praksis også lever i deres eget habitat. En underviser skrev ud til 21 kursister og fik svar fra 5! Lederne betragter implementeringen, og hvad der foregår ude i praksis som deres eget private territorium. Generelt synes der ikke at være en klar kobling mellem organisationsudviklingen ude på arbejdspladserne, og så det at medarbejderne bliver sendt på et af de ni AMU-kurser. Sammenhængen er i hvert fald ikke klar for underviserne eller evaluatoren.

Evaluatoren skønner ikke, at implementeringsdelen er løst ved at underviserne og skolen lægger byrderne over på de enkelte kortuddannede kursister og siger, at det er kursistens eget ansvar selv at gå hjem og få det lærte implementeret i organisationen. Der er tale om et grundlæggende plejepersonale, som er nederst i hierarkiet.

Man kan omvendt sige, i forhold til projektet, at det at lærerrollen er kommet på dagsordenen, har tvunget underviserne til at forholde sig til deres rolle, ikke mindst i de lange interview. På den måde har projektet skabt refleksion og bragt tvivl om lærerrollen. Det vil måske være et første skridt til udviklingen af en lærerrolle, hvor man bevæger sig ud af habitatet.

I forhold til definitionen af lærerrolle, kan man sige, at der rent faktisk er tale om en ny lærerrolle, i og med at omgivelserne (AMU-systemet og udviklings- og kursusleder) har

nye forventninger til underviserne, men underviserne bare ikke har opfattet de nye forventninger.

Man kan spørge, hvor meget nyt er der i en lærerrolle, hvor det handler om, at nogle undervisere, som eksperter (lektor Blomme) skal til at kontrollere og bedømme nogle elever efter nogle formelle mål? Er det ikke den gamle klassiske lærerrolle vi kender fra Det forsømte forår?

I overensstemmelse med den postmodernistiske tankegang vil, eller kan, evaluator ikke komme med anbefalinger til fremtidige handlingstiltag på skolen eller i AMU-systemet. Hensigten har været at afdække dilemmaer og diskurser mere end at forholde sig til hvad der er rigtigt eller forkert.

Evaluator mener således, at der i nærværende rapport er indgået en *"evaluering af formål og mål i projektet, hvor der vil blive lagt vægt på evaluering af krav til de nye lærerroller (proceskonsulentfunktion) og forhold der vedrører løbende evaluering i kombination med formel afsluttende bedømmelse"* (Uddybende beskrivelse af projektets indhold, 2004:5).

August 2005

Cand. Scient. Pol.

Peter Gorm Larsen

Projekt- og udviklingskoordinator på
Social- og sundhedsskolen,
Viborg Amt.

Litteraturliste

Albæk, Erik; Rieper, Olaf (2001): "*Evaluering i Danmark: Effektevaluering, monitorering og formativ evaluering*" pp. 130-140 i Dahler-Larsen, Peter og Krogstrup, Hanne Kathrine (2001)(red.): Tendenser i evaluering, Syddansk Universitetsforlag.

Andersen, Ib (1990): "*Valg af dataindsamlingsmetode*" pp. 129-154 i Andersen, Ib (1990) (red.): Valg af organisations-sociologiske metoder – et kombinationsperspektiv, Samfundslitteratur.

Andersen, Ib og Enderud, Harald (1990): "*Udformning og brug af spørgeskemaer og interviewguides*" pp. 261-281 i Andersen, Ib (1990) (red.): Valg af organisations-sociologiske metoder – et kombinationsperspektiv, Samfundslitteratur.

Andersen, Niels Åkerstrøm (1999): Diskursive analysestrategier. Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann, Nyt fra Samfundsvidenskaberne, 1999.

"*AMU-Uddannelsesbevis*", Social- og sundhedsskolen Viborg Amt.

AMU under forandring - om reformen fra 2004, Undervisningsministeriet 2003, findes på adressen: <http://pub.uvm.dk/2003/amuforandring/>

Andersen, Vilmer; Gamdrup, Peter (1990): "*Forskningsmetoder*" pp.57-78 i Andersen, Heine (1990)(red.): Videnskabsteori og metodelære. Introduktion, Samfundslitteratur.

Andresen, Bent B. (1999): Fleksibel læring for voksne, Systime.

"*Ansøgning om tilskud i den tværgående udviklingspulje til udvikling af arbejdsmarkedsuddannelserne*" 2004, Lene Dahlgaard, 12.3.2004. Kan rekvireres.

Arbejdsmarkedsstyrelsen (2000): Fire billeder: Den Gode Leverance i Arbejdsmarkedsuddannelserne, Arbejdsmarkedsstyrelsen.

"*Arbejdsmodel*", udviklet af Social- og sundhedsskolen, <http://www.sosuviborgamt.dk/skive/publik/a-model/PBL.pdf>

Baandrup, Hanne; Heise, Inge (1998): "*Eleverne, skolen og det virkelige liv*" pp. 30-54 i Damberg, Erik (red)(1998): Pædagogik & Perspektiv – En gymnasial didaktik, Munksgaard.

"*Bedømmelsesformer i modulopbyggede AMU-uddannelser, Intern evalueringsrapport vedrørende TUP-projekt nr. 2003-2834-0052 (2004) – Social- og sundhedsskolen*", Viborg Amt
August 2004, Den interne evalueringsrapport er udarbejdet af projektansvarlig leder Lene Dahlgaard og projektleder og underviser Arne Nielsen. Rapporten kan fås ved henvendelse til Social- og sundhedsskolen i Viborg Amt.

Dahler-Larsen, Peter (2001): Den rituelle refleksion – om evaluering i organisationer, Odense Universitetsforlag.

Dahlgaard, Lene (2005): "*Den ændrede lærerrolle*", upubliceret opgave på masteruddannelse i læreprocesser, Institut for læring, Ålborg Universitet, Medarbejderdeltagelse og proceskonsultation, specialiseringsmodul, maj 2005.

"*DEL 2005: PD i Skoleudvikling og Forandringsprocesser*", http://www.delod.dk/PDmodul5/Bilag/HN%20Konsulentarbejde/model_over_konsulentroller.htm

"*Den nye lærerrolle i AMU-regi*", oplæg af 15. juni 2004, kursusleder Lene Dahlgaard, Social- og sundhedsskolen i Viborg Amt.

Ellström, Per-Erik (2004): "*Kompetenceudvikling på arbejdspladsen: Forudsætninger, processer, effekter*", pp. 155-176 i Andersen, Vibeke; Clematide, Bruno; Høyrup, Steen (2004): Arbejdspladsen som læringsmiljø, Learning Lab Denmark, Roskilde Universitetsforlag.

Elsborg, Steen (2004): "*Facilitering af arbejdspladslæring – integration af kompetence- og organisationsudvikling*" pp. 99-123 i Andersen, Vibeke; Clematide, Bruno; Høyrup, Steen (2004): Arbejdspladsen som læringsmiljø, Learning Lab Denmark, Roskilde Universitetsforlag.

"*Erfaringer med formelle bedømmelsesformer i praksisnær kompetenceudvikling - ekstern evaluering af forsøgsprojekt ved Social- og Sundhedsskolen i Viborg Amt med fokus på anvendelse af formel bedømmelse i modulopbyggede AMU-uddannelser*", (2004) Aalborg Universitet, Social- og Sundhedsskolen Viborg Amt August 2004. Findes på adressen:

<http://www.sosuviborgamt.dk/thisted/publik/projekter/forside.htm>

"*Evaluering – arbejdspapir*", 10.8.2004, Peter Gorm Larsen. Kan rekvireres ved henvendelse til skolen.

Goul Andersen, Jørgen (1995): Politik og samfund i forandring, Columbus.

Groes-Petersen (Birte): "*Elektronisk brev*", 5.10.02, til Winnie Andersen (sekretær).

Hiim, Hilde; Hippe, Else (1997): Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. En studiebog i didaktik, Gyldendal Uddannelse.

Husballe, Jørgen (1998): "*Evaluering*" pp.158-174 i Damberg, Erik (red.) (1998): Pædagogik & Perspektiv – En gymnasial didaktik, Munksgaard.

Høyrup, Thomas (2002): Dannelsens dialektik. Etnologiske udfordringer til det glemte folk, Museum Tusulanums Forlag, Københavns Universitet.

Illeris, Knud (red.)(2004): Læring i arbejdslivet, Learning Lab Denmark, Roskilde Universitetsforlag.

Jarvis, Peter (2002): Praktikerforskeren – udvikling af teori fra praksis, Alinea.
Konsulent Peter Sørensen, Videncentret for praksisnær kompetenceudvikling, tilknyttet projektet som konsulent.

Krogstrup; Hanne Kathrine (2001): "*Målbaseret, målfri og postmoderne evaluering*" pp. 95-106 i Dahler-Larsen, Peter og Krogstrup, Hanne Kathrine (2001)(red.): Tendenser i evaluering, Syddansk Universitetsforlag.

Krogstrup, Hanne Kathrine (2003): Evalueringsmodeller, Systime.

Kvale, Steinar (1997): InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview, Hans Reitzels Forlag.

Kvalitative interview af undervisere og kursusleder i forbindelse med 9 AMU-kurser afholdt på Social- og Sundhedsskolen i Viborg Amt 2004 og 2005 som led i TUP-projekt nr. 106689, Peter Gorm Larsen. Materialet kan rekvireres.

Kvalitative interview af ledere ude i praksis i i forbindelse med 9 AMU-kurser afholdt på Social- og sundhedsskolen i Viborg Amt 2004 og 2005 som led i TUP-projekt nr. 106689, Peter Gorm Larsen. Materialet kan rekvireres

Kyrstein, Jens; Vestergaard, Ebbe (2001): Undervisning og læring. Grundbog i didaktik, Rosinante.

Larsen, Peter Gorm (2004): "*RAPPORT, Pilotprojekt fra den 1. september til den 31. december 2003, Udvikling af den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen i de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser i Viborg Amt*", 2004-2006. Findes på adressen:
<http://www.sosuviborgamt.dk/thisted/publik/projekter/forside.htm>

Larsen, Steen (1998): IT og nye læreprocesser, eget forlag.

"*Lov om arbejdsmarkedsuddannelser m.v.*", LOV nr. 446 af 10/06/2003 (Gældende). Se <http://www.amu.dk/>

Nielsen, Klaus; Kvale, Steinar (red.)(2003): Praktikkens Læringslandskab. At lære gennem arbejde, Akademisk forlag.

"*Notat om betydningen af AMU-lærerkvalifikationer*" 2004, CARMA, Lassen, Morten; Sørensen, John Houmann; Lindkvist, Anja V. Findes på adressen: <http://www.socsci.auc.dk/carma/amu.pdf>

"*Notits om praksisnær kompetenceudvikling*", 15.10.2003, Undervisningsministeriet. Findes på adressen: http://guestfolders.edu.ats.dk/videncenter/konference/notits_praksisnærkompetenceudvikling.pdf

Nyt AMU - med brugeren i centrum, 2003, Undervisningsministeriet. Findes på adressen: <http://pub.uvm.dk/2003/nytamu/>

Oversigt over variable i forbindelse med udarbejdelse af spørgeskema, 24.11.2004, Peter Gorm Larsen. Kan rekvireres.

Petterson, Roar C. (2001): Problembaseret læring. PBL, for elever, studerende og lærere, Dafolo Forlag.

Prinds, Erik (1999): Rum til læring, CTU.

Qvortrup, Lars (2004): Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse, Unge Pædagoger.

Rasmussen, Jens (1997): Socialisering og læring i det refleksierte moderne, Unge Pædagoger.

Rasmussen, Knud (1998): "*Principper for planlægning af undervisning*", pp. 96-104 i Damberg, Erik (red)(1998): Pædagogik & Perspektiv – En gymnasial didaktik, Munksgaard.

Raae, Peter Henrik; Villadsen, Peter Mads (1998): "*Lærerne – lærersituation, lærerrolle og lærerperson*" i Damberg, Erik (red)(1998): Pædagogik & Perspektiv – En gymnasial didaktik, Munksgaard.

Schein, Edgar, H. (1999): Process Consultation Revisited. Building the Helping Relationship, Addison-Welsey.

"*Spørgesguides til lærere og ledere i praksis*", 12.10.2004, Peter Gorm Larsen. Kan rekvireres ved at kontakte skolen. .

"*Spørgeskema*", 2004, Peter Gorm Larsen. Kan rekvireres ved at kontakte skolen.

"*TUP, Kvantitativ undersøgelse, resultater*", 18.1.2005, af Peter Gorm Larsen. Kan rekvireres ved at kontakte skolen.

"*Uddybende beskrivelse af projektets indhold*", 2004, Lene Dahlgaard, 11.2.2004. Kan rekvireres ved at kontakte skolen.

"*Vejledning om fælles kompetencebeskrivelser, arbejdsmarkedsuddannelser og enkeltfag i fælles kompetencebeskrivelser*" (2004): Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie som nr. 23 – 2004, Undervisningsministeriet. Findes på adressen <http://pub.uvm.dk/2004/kompetencebeskrivelser/kompetencebeskrivelser.pdf>

Wenneberg, Søren Barlebo (2002): Socialkonstruktivisme, positioner, problemer og perspektiver, Samfundslitteratur.

Ziehe, Thomas (2004): Øer af intensitet. I et hav af rutine. Nye tekster om ungdom, skole og kultur, Forlaget politisk revy.