

## Projektbeskrivelse:

# Social inklusion – fra fjernundervisning under Covid 19 krisen til udvikling af undervisning med blended learning på Erhvervsuddannelser

Et projekt på Learnmark med bevilling fra Regionmidt

Henriette Duch, august 2020

*Med afsæt i nedlukningen under Covid-krisen i foråret 2020, hvor elever i ungdomsuddannelserne modtog fjernundervisning, synkront og asynkront, undersøger projektet, hvilken betydning fjernundervisning har for den sociale inklusion på ungdomsuddannelserne. Antagelsen er, at forskellige grupper af unge kan opleve styrker og svagheder ved fjernundervisning. Der kan være elever, som mangler motivation og faglig støtte, men der kan også være elever, som lettere kan deltage og lære, fordi det sociale rum er et andet, og indhold og tempoet kan tilpasses den enkeltes behov. Med afsæt i kvalitative forskningsmetoder afdækkes, hvorledes disse erfaringer kan anvendes fremadrettet i både blended learning og mere traditionel face to face undervisning.*

## Projektdeltagere og organisering

Projektet er finansieret af Uddannelsespuljen under Region midt, som i foråret 2020 under åben pulje har tematiseret bl.a. social inklusion og videnopsamling af udfordringer med fjernundervisning under COVID-19.

Learnmark Horsens er ansøger og projektejer, projektleder er udviklingschef Lone Ørskov. VIA University College deltager med Henriette Duch som forsker i projektet. Hun bidrager både med dataindsamling, sparring og mere teoretiske input. VIA udarbejder den afsluttende rapport i tæt samarbejde med Learnmark.

Der nedsættes en arbejdsgruppe med projektleder og ledelsesrepræsentant fra Learnmark samt forsker fra VIA. Der inddrages desuden 10 lærere.

## Formål, problemformulering og forskningsspørgsmål

Formålet med projektet er at indsamle viden om, hvordan fjernundervisning under covid-krisen i foråret 2020 påvirker den sociale inklusion – og hvordan man kan bruge denne viden i et fremadrettet perspektiv i den ordinære undervisning med tilstedeværelse samt i blended learning.

Det konkrete mål er på eud og eux at gennemføre en kvantitativ undersøgelse omkring fjernundervisning. Analyser og resultater valideres og kvalificeres gennem dialog med ledere, lærere og studievejledere, således at det danner baggrund for de følgende dele af projektet. På Learnmark Horsens udvikles på den baggrund undervisning. Undervisningen afprøves og justeres med løbende opsamling af viden.

Problemformuleringen lyder:

Hvorledes kan erfaringer med inklusion i undervisning under covid-krisen bidrage til et fremadrettet arbejde med inklusion i undervisning med tilstedevær og i blended learning?

Problemformuleringen besvares ud fra følgende forskningsspørgsmål:

1. Hvilke former for inklusion og eksklusion oplevede elever på eud i undervisning under nedlukningen?
2. Hvilke af disse erfaringer kan anvendes i fremadrettet undervisning?
3. Hvorledes kan denne fremadrettede undervisning tilrettelægges?
4. Hvorledes indvirker denne nye undervisning på inklusion?

Problemformuleringen vil blive præciseret og konkretiseret gennem projektets gennemførelse.

## Teoretisk baggrund, forudsætninger og valg af tilgang

Rekruttering og fastholdelse har gennem en længere årrække været en udfordring på eud og ungdomsuddannelser generelt. Der er løbende udviklet politiske tiltag og aftaler (fx i 2014 og 2018) og foretaget analyser af årsager og potentielle løsninger (Helms Jørgensen, 2011; Jørgensen et al., 2013; Andreasen, Duch og Rasmussen, 2017). Trods initiativer og yderligere viden om problemstillingen synes reformtiltag og andre initiativer ikke at kunne løse disse udfordringer.

Bag interessen for disse udfordringer ligger et politiske ønske om gennem uddannelse at kvalificere unge til arbejdsliv, videreuddannelse, dannelse og socialisering til demokrati. Dette kan ses i lyset af antagelser om, at ulighed for unge kan mindskes gennem uddannelse (Hansen, 2009). Ulighed kommer fx internationalt på dagsorden med Salamanca erklæringen om inklusion (UNESCO 1994). Efterfølgende er inklusion centralt i danske uddannelsesinitiativer (se nedenfor). Uddannelse af alle unge står centralt i forhold til beskæftigelsespolitik, da uddannelse forbedrer muligheder for job og dermed selvforsørgelse (Pedersen, 2014). Fra 1993 har målet været, at 95% af unge skulle have en ungdomsuddannelse, fra 2017 nedsættes dette til 90%.

## Inklusion

Inklusion har stået centralt i grundskolen og inden for specialpædagogik, men synes at være mindre på dagsorden på eud (Petersen, 2016; Petersen & Hedegaard Hansen, 2019). Interessen på eud har været rettet mod særlige grupper fx knyttet til etnicitet og køn (Hansen, 2013; Nielsen & Helms Jørgensen, 2013; Pedersen, 2013), mens der generelt har været et fokus på unge og motivation samt særlige sårbare eller velfungerende grupper (Görlich, 2019; Katznelson, 2018; Sørensen & Skaalvik, 2013).

Tidligere er set på inklusion på eud i relation til læringsmiljø, det fysiske rum, praksisfællesskaber og den implicite elev (Duch & Larsen, 2012). Her peger analyser på det centrale i, at de unge både skal kunne *være* og *lære* i et inkluderende miljø. Ligeledes rejses spørgsmål om, hvad "vi vil inkludere de unge i, og hvordan vi vil vise dem mulighederne" (Duch & Larsen, 2012 s. 30).

Der er forskellige definitioner på inklusion. Alenkaer har en bred definition, som han kalder *kvalitativ inklusion*. På sin blok skriver han:

"Inklusion er en dynamisk og vedvarende proces, der har til formål at udvikle mulighederne for ethvert menneskes tilstedeværelse i, og udbytte af, samfundets almene arenaer. I denne proces har man fokus på kvaliteten af det enkelte individs fysiske betingelser, sociale samspil og opgaveløsning inden for rammerne af en valgt kontekst. Der tages i den forbindelse særligt hensyn til dem, der er i farezonen for marginalisering og eksklusion" (Alenkaer, 2013).

Fra denne definition skal fremhæves fire elementer i inklusion: de fysiske betingelser, det social samspil samt opgaveløsning og kontekst. Farrell og Ainschow adskiller en inklusionsforståelse fra 1980'erne, som

særlig var rettet mod børn med såkaldte særlige behov. Her tales om integration i forhold til location, social inklusion og funktionel inklusion (Farrell og Ainschow, 2002 s. 2). Forfatterne referer til en senere forståelse, som de kalder uddannelsesmæssig inklusion. Den inkluderende skole er optaget af læring og undervisning, adfærd og trivsels for alle elever (Farrell og Ainschow, 2002 s. 3).

I projektet forstås inklusion som *kontekstafhængig*. Det vil sige, at på eud på Learnmark er de udvalgte hold og deres rammer med til at definere muligheder for inklusion. Da it, adgang til internettet mv. står centralt i fjernundervisning betragtes disse forhold som en del af de *fysiske rammer*. Konteksten kan også under nedlukningen være den enkelte elevs hjem, eller det sted hvor eleven aktuelt befinder sig. Projektet har ikke som sådan fokus på elevens forudsætninger for it eller de fysiske rammer i sig selv.

Det centrale er derimod undervisning og læring, herunder elevers mulighed for opgaveløsning. Inklusion forstås således som *oplevelsen af at kunne indgå i den planlagte undervisning og dermed opnå den intendede læring*. Dette anses for at motivere elever. Vurderingen af dette er elevens egen, fx om eleven kan løse de stillede opgave så som at læse givne tekster, løse forskellige former for opgaver og i det hele taget selv synes at lære og mestre undervisningen.

Ud fra et sociokulturelt læringssyn er det *sociale samspil* centralt for læring (fx Kagan & Stenlev, 2006; Lave & Wenger, 2003). Det vil sige, at *elevers samspil og relationer* med hinanden står centralt, ligesom *elev-lærer* relationen har en betydning.

### Motivation

Motivation har en betydning for læring, og motivation kan være *ydre* og *indre* (Illeris, 2015). Motivation af unge under uddannelsen kan ligeledes ses som værende sammenhængende med en række faktorer så som muligheder for anvendelse, fællesskabet og læringskonteksten, den enkeltes interesse og læring samt oplevelsen af mening, dannelse og kritisk refleksion (Sørensen & Skaalvik, 2013). Det er en antagelse i projektet, at den unge oplever *mestring*, når de stillede opgaver i fjernundervisning kan løses overskueligt og tilfredsstillende set fra elevens synsvinkel. I dette kan læreren være en central rollemodel (Bandura, 2012). Ligeledes er det en antagelse, at *fællesskabet* omkring læringskonteksten spiller en rolle for motivationen. Derfor er det i fjernundervisning (synkront eller asynkront) også betydende, hvorvidt lærerfællesskabet er inkluderende.

### It og blended learning

Integration af It i undervisning har generelt og på eud stået centralt gennem en årrække. Der har været forskellige rationaler fx i forhold til, at it kunne forbedre undervisning og gøre den billigere, mere effektiv og fleksibel. Også på Learnmark er der strategisk, i efter- og videreuddannelse af lærere og i forskellige lokale udviklingsprojekter arbejdet med dette. Med nedlukningen under covid bliver al undervisning ændres, således at lærere og elever kan arbejde hjemmefra. Learnmark anvender begrebet *fjernundervisning*, og taler om to former – *synkront* og *asynkront*.

Blended learning forstås lidt forskelligt, men i projektet defineres det som ”en undervisningsform, hvor man benytter forskellige pædagogiske metoder, anvender forskellige teknologier og mikser tilstedeværelsesundervisning og netbaserede undervisningsformer” (Gynther, 2005 s. 11). Der er tidligere på forskellige måder arbejdet med blended learning på eud, herunder hvorledes lærer kvalificeres til dette (fx Duch & Kjærgaard, 2015). Det særlige under covid-nedlukningen er, at lærerne i hast skal omlægge deres undervisning med udgangspunkt i deres aktuelle pædagogiske viden og erfaring samt tekniske kunnen og inden for et tidspres.

### Forudgående dataindsamling

Der er forud for projektet et samarbejde med DEA og eVidensCenter om en kvantitativ undersøgelse. Undersøgelsen omfatter både lærere og elever, men her fokuseres alene på undersøgelsens resultater i relation til elever. Der sammenfattes følgende i undersøgelsen:

”En gruppe elever, som måske ikke trives så godt i den almindelige undervisning, vurderer både selv og vurderes også af lærerne at have udbyttet af undervisningsformen under coronanedlukningen. Det er de ”stille elever” – de elever, der har brug for mere ro for at kunne koncentrere sig, gerne arbejde lidt mere alene og ikke udstille sig selv i klasserummet. De føler selv – hvilket også erkendes af lærerne – at de får et større udbytte af undervisningen, end de gør normalt. Til gengæld opleves undervisningen sværere og udbyttet mindre af den gruppe elever, der vurderer sig selv som fagligt udfordrede. De kan bedre ”gemme sig” under fjernundervisning, erkender lærerne.” (eVidensCenter & Tænk tanken DEA, 2020).

På baggrund af samme undersøgelse er udarbejdet en række rapporter for Learnmark i forhold til forskellige elevgrupper og lærere. Der er spurgt til emner så som sværhedsgrad, tid anvendt på skolearbejde, motivation, koncentration, samarbejde, læsning, feedback, vejledning, selvstændighed/planlægning af arbejde og social baggrund. Der fremgår dog ikke krydstabuleringer af disse rapporter, så der kan være vanskeligt at vurdere, om der er nogle sammenhænge fx mellem uddannelsesniveau på eud og elevers oplevelser, eller betydningen af den sociale baggrund. Det er heller ikke muligt at adskille de to elevgrupper, som der omtales som stille og fagligt udfordrede i citatet ovenfor. Disse data giver anledning til overvejelser over, om forskelle på elevers og læreres oplevelser kan skyldes, at de har – og vel skal have – forskellige vinkler på uddannelse og læring. Der ser dog umiddelbart ud til at være det gennemgående mønster, at der under nedlukningen inden for alle de stillede spørgsmål for nogle elever er noget, som vurderes bedre, og noget som er dårligere end ved den tidligere undervisning. Det er denne variation, som projektet vil undersøge nærmere.

### Opsamling

På den ovenstående baggrund vælges der i projektet en sociokulturel og bred forståelse af inklusion. Inklusion er kontekstafhængig inden for nogle fysiske rammer. Inklusion forstås som oplevelsen af at kunne indgå i den planlagte undervisning og dermed opnå (hele eller dele af) den intendede læring. For eleven er det motiverende, når opgaverne kan mestres. Vurderingen af mestring er elevens egen oplevelse, fx ud fra om eleven kan løse de stillede opgave så som at læse givne tekster, løse forskellige former for opgaver og i det hele taget selv synes at lære. Det sociale samspil er centralt for læring, både elevers samspil, deres relationer med hinanden og elev-lærer relationen. Læreren kan som bidrage til oplevelsen af mestring. At være inkluderet i fællesskaber - face to face og online synkront og asynkront- bidrager til motivation for læring.

Der tales i projektet om fjernundervisning under nedlukningen, hvor der både kan være anvendt synkron og asynkron undervisning. Når der på baggrund af erfaringer skal udvikles undervisning tales om blended learning. Her anvendes teknologier, hvorved tilstedeværelsesundervisning og netbaserede undervisning kobles.

Der vil i senere analyser blive foretaget en præcisering af den teoretiske placering.

### Design og metode

Designet har fem faser:

- 1) Fokusgruppeinterview med elever

- 2) Formidling, validering og kvalificering samt konkretisering af grundlag for videre arbejde
- 3) Udvikling af undervisning
- 4) Afprøvning og justering af undervisning
- 5) Analyse og afrapportering

I den første fase anvendes fokusinterview som metode, og disse foretages med udgangspunkt i en interviewguide (Halkier, 2008). Der foretages evt. mindre justeringer af guiden i løbet af interviewperioden (se bilag 1). Der udvælges 24 - 30 elever fordelt på 3 uddannelser og hold på eud på Learnmark. Eleverne kommer fra forskellige uddannelser og er valgt at Learnmark. Der afholdes således i alt 6 interview á 1½ time. I hvert interview deltager 4-5 elever. Eleverne udvælges af skolen på baggrund til forhåndskendskab, således at der er en stor spredning på, hvorledes eleverne har oplevet nedlukningen. Skolen organiserer interviews, således at de samlet på 2-3 dage i august. Den foreløbige interviewguide fremgår af bilag 1.

Ved interview deltager en fra Learnmark, som transskriber i situationen. Desuden optages lyd fra interviews.

VIA University College analyserer interviews og formidler i fase to resultater til 10 lærere repræsenterende de involverede uddannelser. Der kan også deltage ledere og studievejledere i mødet. Der afholdes 1 møde á 1½ time. Derved valideres, kvalificeres og konkretiseres resultaterne med henblik på det videre forløb i projektet. De 10 lærere deltager i de videre faser.

I fase tre udvælger Learnmark Horsens ledere og lærere til at udvikle undervisning på baggrund af resultaterne. Disse samles i grupper omkring hver af de tre uddannelser. Hver gruppe har mulighed for to besøg fra VIA undervejs i denne proces med henblik på sparring og dataindsamling. Møder planlægges med en varighed på ca. 1½ time. Inden mødet fremsender grupperne dagsorden og relevant materiale til VIA. Afhængig af de praktiske muligheder planlægges 2 møder samme dag, således at transporttid minimeres jf. de afsatte ressourcer.

Derefter afprøver Learnmark i fase fire undervisningen, og denne justeres med inddragelse af elevperspektiver. Underviserne indsamler elevperspektiver ud fra formel og uformel evaluering i forbindelse med den aktuelle undervisning. Der vil undervejs være drøftelser og løbende opsamling af viden fra VIA i denne proces herunder hvorledes elevperspektivet er inddraget. De deltagende undervisere udarbejder en konkret plan for dette udviklingsforløb, således at der er gode muligheder for afprøvninger i undervisningen. Konkret tilrettelægges vidensopsamling og sparring fra VIA som to møder på Learnmark á 1½ time, hvor der inden udarbejdes en dagsorden og relevant materiale fremsendes. Det ene af disse møder kan involvere observation af undervisning inden mødet. Derved arbejdes med metoden observation, og der udarbejdes feltnoter (Kristiansen & Krogstrup, 2015).

### *Forskerrolle*

Forskerrolle varierer gennem projektet. I den første fase er det primære dataindsamling og analyse foruden den forudgående tilrettelæggelse. I de følgende faser er der i højere grad tale om aktionsforskning ud fra en involverende og demokratisk tilgang (Duus, 2012). Denne varierende rolle og dens betydning vil blive præciseret gennem projektet. Ligeledes vil det i formidlinger fremgå, hvilke forskningsmæssige interesser og positioner, som inddrages.

## Dataansvarlig og forskningsret

Learnmark er dataansvarlig som projektejer. Det vil sige, at de sikrer, at der er givet ret til dataindsamling, forskning og formidling. Informanternes underskrifter udleveres til VIA, som har fri adgang til data og forskningsret med baggrund i dette.

## Arbejdsplan

Hovedtræk af arbejdsplanen fremgår af nedenstående skema:

Fase	Aktiviteter	Dataindsamling og sparring	Transport, timer	Tidsressource VIA, timer	Opgaver Learnmark
1 juni- august 2020	Detaljeret projektplan herunder interviewguide  Forventningsafstemning og fælles planlægning  Dataindsamling	6 fokusgruppe- interviews med hver 4-5 elever fra 3 hold fordelt over 3 dage i august Interview á 1½ time			Udvælgelse og planlægning af interviews  Transskribering af interview
2 september – oktober 2020	Analyse validering, kvalificering og konkretisering	Møde á 1½ time med 10 lærere. Præsentation og tilrettelæggelse af proces på mødet.  Inden dialog med arbejdsgruppe, evt. møde			10 lærere møde af 1½ time. Møder med ledere, lærere, evt. studievejledere og elever
3 november - december 2020	Udvikling af undervisning	3 udviklings- grupper besøges 2 gange á ca. 1½ time  Forberedelse på baggrund af fremsendt materiale			Lærergroupe på hver uddannelse udvikler
4 Januar - februar 2021	Afprøve og justere	2 møder i 3 udviklingsgrupper á 1½ time – inkl. 3 observationer af undervisning i forbindelse hermed  Forberedelse på baggrund af			Lærere afprøver og justerer

		fremsendt materiale. Feltnoter			
5 marts - april 2021	Rapport m. projektresultater	Analyse og skrivning  Drøftelser om formidling			Sparring på rapport  Drøftelser om formidling  Webinar

Timetal og forhold vedr. afregning fremgår af intern beskrivelse fra 30/6 2020.

## Formidling

Med Regionmidt er aftalt, at der udarbejdes en *rapport* med projektets resultater. Der vil bl.a. være opmærksomhed på den læringsproces, som udviklingsprocessen initierer med henblik på projektets mål. Der indgår generelle anbefalinger omkring, hvordan blended learning kan indgå i den pædagogisk og didaktiske undervisning i ungdomsuddannelserne, så vi styrker den sociale inklusion. Konkrete anbefalinger vil blive implementeret på Learnmark Horsens, da der udarbejdes en implementeringsplan.

Rapporten samler op på projektets succeskriterier:

- a. At der indsamles viden fra Covid-krisen på en sådan måde, at det kan anvendes i et fremadrettet perspektiv.
- b. At inklusionsperspektivet giver en bred viden om udfordringer for elever på ungdomsuddannelser, der har betydning for trivsel, motivation og læring.
- c. At der udvikles konkrete og nye undervisningstiltag med blended learning.
- d. At disse tiltag afprøves og justeres med henblik på en formidling, således at erfaringerne kommer både lærere og elever til gavn.

Rapporten suppleres med et *kortfattet materiale*, som kan anvendes i efter- og videreuddannelser i fx VIA. Resultater og anbefalinger fra projektet *formidles* til alle ungdomsuddannelser. Formidling finder sted gennem VIA University Colleges og Learnmark Horsens netværk og hjemmesider. Learnmark planlægger et afsluttende *webinar*. VIA og Learnmark aftaler nærmere vedr. en *artikel* til relevante medier.

Det forskningsmæssige arbejde vil tilstræbes at blive formidlet i national og international fora efterfølgende. Heraf vil fremgå de nødvendige præciseringer og begrundelser omkring teori, metode og analyse.

## Referencer

Alenkaer, R. (2013). Inklusion – min definition. Hentet 25. juni 2020 på <https://www.alenkaer.dk/blog/2015/5/16/inklusion-min-definition>

- Andreasen, K.; Duch, H. & Rasmussen, P. (2017). Forandringer i ungdomsuddannelserne. I Duch, H., & Andreasen, K. (Red.). *Forandringer i ungdomsuddannelserne: Overgange og indsatser* (s. 7-28). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Bandura, A. (2012). Self-efficacy. *Kognition & pædagogik*, 22(83), 16–35.
- Gynther, K. (2005). Blended learning. Unge pædagoger
- Görlich, A. m. fl. (2019). *Ny udsathed i ungdomslivet: 11 forskere om den stigende mistrivsel blandt unge*. Hans Reitzel.
- Hansen, E. J. (2009). Ungdomsuddannelserne i historisk perspektiv. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 1, 6–13
- Duch, H. & Larsen, J. (2012). Den inkluderende erhvervsskole. I. Larsen, J. (Red.). *Vinkler på erhvervspædagogikken: En antologi til diplomuddannelsen*. Erhvervsskolernes Forlag.
- Duch, H. & Kjærgaard, H. (2015). Blended learning som løftestang for udvikling og professionalisering. Larsen, J. (Red.). *Nye vinkler på erhvervspædagogik: Udvikling i teori og praksis*. Systime profession.
- Duus, G. m. fl. (Red.) (2012). *Aktionsforskning: En grundbog*. Samfundslitteratur.
- eVidensCenter & Tænk tanken DEA (2020). Fjernundervisningstemperatur.dk. En rundspørge blandt elever og lærere på ungdomsuddannelserne om erfaringer med fjernundervisning under coronanedlukningen.
- Farrell, P. & Ainschow, M. (2002). *Making special education inclusive*. David Fulton Publishers.
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper*. Samfundslitteratur.
- Hansen, R. P. (2013). Håndens maskuline arbejde—Problemer og potentiale. Drenges kønsforhandlinger på mekanikeruddannelsen. I C. Helms Jørgensen (Red.). *Drenge og maskuliniteter i ungdomsuddannelserne* (s. 87–102). Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2015). *Læring*. Samfundslitteratur.
- Jørgensen, C. H. (2011). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, C. H., Koudahl, P., Nielsen, K., & Tanggaard, L. (2013). *Frafald og engagement*. Roskilde Universitetsforlag
- Kagan, S., & Stenlev, J. (2006). *Cooperative learning: Undervisning med samarbejdsstrukturer*. Malling Beck.
- Katznelson, N. m. fl. (2018). *De topmotiverede unge*. Hans Reitzel.
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (2015). *Deltagende observation: Introduktion til en forskningsmetodik*. Hans Reitzel.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring—Og andre tekster*. Hans Reitzel.
- Nielsen, S. B., & Helms Jørgensen, C. (2013). Drenges vilkår og veje i uddannelserne. I C. Helms Jørgensen (Red.), *Drenge og maskuliniteter i ungdomsuddannelserne* (s. 9–24). Roskilde Universitetsforlag.



Pedersen, M. S. (2013). Billeder i hovedet—Etniske minoritetsdrengene i erhvervsuddannelser. I C. Helms Jørgensen (Red.), *Drengene og maskuliniteter i ungdomsuddannelserne* (s. 225–242). Roskilde Universitetsforlag.

Petersen, K. B. (Red.). (2016). *Perspektiver på inklusion*. DPU, Aarhus Universitet.

Petersen, K. E., & Hedegaard Hansen, J. (Red.). (2019). *Inklusion og eksklusion: En grundbog*. Hans Reitzel.

Pedersen, O. K. (2014). Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik. I K. Illeris (Red.), *Læring i konkurrencestaten: Kapløb eller bæredygtighed* (s. 13-33). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Sørensen, N. U. m. fl., & Skaalvik, E. M. m. fl. (2013). *Unges motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. Hans Reitzel.

## Bilag 1

Interviewguide – guiden videreudvikles og begrundes i andet materiale.

Introduktion:

*I nedlukningen under Covid-krisen fik I fjernundervisning - synkront og asynkront. Vi undersøger, hvilken betydning fjernundervisning har for jeres sociale inklusion på uddannelsen – altså at høre til og være en del af uddannelsen. Vi tror, der er styrker og svagheder ved fjernundervisning, og dem vil vi gerne lære af, så undervisning på eud kan udvikles.*

*Opsamling på tilsagn til deltagelse og underskrift. Sikring af information tilgængeligt og kendt.*

*Introduktion til form og indhold i interview.*

Vil I kort præsentere jer herunder hvilke former for fjernundervisning I fik

*(jeg overvejer, om jeg på en tavle skal skrive op for at lave et fælles overblik at tale ud fra. Gør også formen rundere)*

Hvad sad I med alene (asynkron)

Hvad mødtes I online om (synkron)

Hvordan var det at sidde selv?

Hvilke ting af det, I skulle lave, var gode (i forhold til at kunne løse opgaven, i forhold til at lære af det)

Hvilke ting af det, I skulle lave, var mindre gode (i forhold til at kunne løse opgaven, i forhold til at lære af det)

Oplevede I at være en del af undervisningen og holdet i denne undervisningsform? Hvad var godt og skidt ved det?

Hvordan var det at mødes online til undervisning?

Hvilke ting af det, I skulle lave, var gode (i forhold til at kunne løse opgaven, i forhold til at lære af det)

Hvilke ting af det, I skulle lave, var mindre gode (i forhold til at kunne løse opgaven, i forhold til at lære af det)

Oplevede I at være en del af undervisningen og holdet i denne undervisningsform? Hvad var godt og skidt ved det?

Hvad vil det for jer sige at høre til og være en del af uddannelsen?

Hvad er her særlig vigtigt, når man sidder alene med online undervisning?

Hvad er her særlig vigtigt, når man mødes til online undervisning?

Hvis I kunne bestemme, hvad skal man så kunne sidde med selv i fremtiden?

Hvis I kunne bestemme, hvad skal man så mødes om online i fremtiden?

Hvordan synes I almindelig undervisning skal kombineres med det at sidde selv eller mødes online fremadrettet?

Afslutning:

Er der noget andet vigtigt, som I gerne vil sige?