



Pædagogisk praksis i VEU - samspillet mellem almen og erhvervsrettet VEU

En undersøgelse af pædagogisk praksis i undervisningsforløb, der tilstræber
integration af almene og erhvervsrettede elementer.

af

Steen Høyrup Pedersen, Jane Rohde Voigt og Peter Gundersen

København, september 2010

Titel: Pædagogisk praksis i VEU - samspillet mellem almen og erhvervsrettet VEU

Forfattere: Steen Høyrup Pedersen, Jane Rohde Voigt og Peter Gundersen

Udgiver: Nationalt Center for Kompetenceudvikling

Layout: Nationalt Center for Kompetenceudvikling

ISBN: 978-87-7430-201-8 (trykt version)

978-87-7430-200-1 (elektronisk version)

Hjemmeside: www.ncfk.dk

Forord

Samspillet mellem almen og erhvervsrettet voksenuddannelse har været et centralt uddannelsespolitisk tema i en årrække. Siden Velfærdsaftalen i 2006 er temaet især fokuseret på samspillet mellem AMU og FVU. Fokuseringen har fx udmøntet sig i publikationen fra Undervisningsministeriet *Samspil mellem AMU og FVU*, der skal inspirere uddannelsesinstitutioner til at udvikle et bedre samspil mellem uddannelserne.

Bag ønskerne om at styrke samspillet ligger en forestilling om, at læringen ad den vej kan styrkes. Den almene undervisning bliver bedre, når man kan se anvendelsesmulighederne af det, der læres. Den erhvervsrettede undervisning styrkes, når de basale forudsætninger for tilegnelse af viden og færdigheder udvikles sideløbende.

Der er gode grunde til at styrke samspillet. Men der er også en del vanskeligheder. Nogle er af pædagogisk art. Rapporten tager fat på nogle af vanskelighederne. Den belyser spørgsmålet: "Hvilke læringsformer anvendes i praksis for at integrere almene og erhvervsrettede elementer i VEU?" Den behandler i forlængelse heraf også et bredere tema, nemlig: "Hvilke læringsformer anvendes for at skabe sammenhæng mellem teori og praksis i læreprocesserne?"

Rapporten er den foreløbige afslutning på to mindre forskningsbaserede undersøgelser gennemført ved NCK om henholdsvis sammenhængen mellem læringsformer og motivation og om pædagogisk praksis i VEU med fokus på samspillet mellem almen og erhvervsrettet uddannelse. De tidligere rapporter om motivation kan findes på NCK's hjemmeside, www.ncfk.dk, hvor fra også denne publikation kan downloades.

Vi håber, at vi med hermed har bidraget til at føre den vigtige diskussion om det almene og det erhvervsrettede et lille skridt videre.

Bjarne Wahlgren, Centerleder

September 2010

Om NCK

Nationalt Center for Kompetenceudvikling indsamler, dokumenterer og formidler viden om metoder og redskaber, der anvendes til at planlægge og gennemføre VEU og kompetenceudvikling i offentlige og private virksomheder.

Opgaven løses i et samarbejde mellem medarbejdere fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, Anvendt Kommunal Forskning, Videntcenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning, Nationalt Videntcenter for Realkompetencevurderinger og CARMA, Aalborg Universitet.

Besøg www.ncfk.dk

Indhold

Introduktion	5
Baggrund.....	8
Kapitel 1. Begrebsafklaringer.....	10
Kapitel 2. Anvendte metoder.....	18
Kapitel 3. Integrerende læringsformer: Præsentation af fem læringsfigurer	22
3.1. Læring som Empowerment: Integration af almen teori og praksis	22
3.2. Læring som Kontekstualisering	24
3.3. Læring som Rekontekstualisering	26
3.4. Læring som Dekontekstualisering (abstraktion) forbundet med elementer af aflæring.	30
3.5. Læring som Dekontekstualisering og Rekontekstualisering :	33
Kapitel 4. Samarbejdet mellem uddannelsesinstitutionen og virksomheden.....	41
Konklusioner.....	44
Referencer.....	48

Introduktion

Denne rapport redegør for en del af Nationalt Center for Kompetenceudviklings samlede forskningsbaserede undersøgelser og analyser af Voksen- og Efteruddannelse (VEU) for Undervisningsministeriet.

Undersøgelsens emne er: *Pædagogisk praksis i VEU med særlig fokus på samspillet mellem almen og erhvervsrettet VEU.*

Der er især fokus på, hvilke læringsformer der anvendes i pædagogisk praksis for at skabe nær sammenhæng mellem teori og praksis, og for at skabe større udbytte af undervisningen. Bestræbelsen på at skabe større udbytte af undervisningen behandles bl.a. ud fra perspektivet: at undersøge og skabe optimal transfer mellem uddannelse og arbejde.

Undersøgelsen bygger i sit udgangspunkt på, at VEU skal udvikle *kompetencer* hos deltagerne. Kompetencebegrebet indeholder elementerne viden og færdigheder, men også elementerne potentiale til at handle, til at løse problemer i praksis. *Hermed bliver spørgsmålet om transfer af læring, transfer mellem uddannelse og arbejde, et centralt tema.*

Den foreliggende rapport er baseret på empiriske undersøgelser af 10 uddannelsesforløb, undersøgelseerne er gennemført som casestudier af VEU- praksis.

I undersøgelseerne inddrages 5 VEU-forløb, der gennemføres på en voksenuddannelsesinstitution og 5 VEU-forløb, der gennemføres på en virksomhed. Der er udvalgt uddannelsesforløb, der tilstræber at integrere almene og erhvervsrettede VEU-elementer. I de 10 uddannelsesforløb indgår 3 forløb med forberedende voksenundervisning (FVU).

Det har i denne sammenhæng været intentionen at belyse følgende kombinationer af AMU- og FVU- forløb:

- Undervisningsforløb hvor en voksenuddannelsesinstitution, der overvejende står for almen voksenuddannelse – f.eks. VUC - gennemfører uddannelsesforløb for arbejdspladser, hvor erhvervsrettede elementer inddrages i undervisningen.
- Undervisningsforløb hvor en voksenuddannelsesinstitution der overvejende står for en erhvervsrettet undervisning, f.eks. AMU/Erhvervscentre, gennemfører uddannelsesforløb for arbejdspladser, hvor almene elementer inddrages i undervisningen, idet disse institutioner også har almene undervisningsforløb (såkaldte ”bløde” kurser) i deres repertoire.
- Undervisningsforløb hvor f.eks. AMU og VUC samarbejder om at integrere de to typer af elementer i deres undervisning.

Det er karakteristisk for en del af de udvalgte uddannelsesforløb, at de er rettet mod en virksomheds medarbejdere, og er tilrettelagt i et samspil mellem uddannelsesinstitution og arbejdsplads.

En institutionsleder udtaler om sådanne uddannelsesforløb:

Der skal være noget for både medarbejderne og for arbejdsgiver.

Der er således tale om to interessenter, hvor der både kan være interesseforskelle og -sammenfald:

Arbejdsgiveren har en særlig interesse i, at medarbejderne udvikler kompetencer, der kræves i det aktuelle job og – hvis arbejdsgiveren tænker langsigtet og strategisk – i virksomhedens fremtidige jobs.

Medarbejderens interesser drejer sig især om følgende forhold: (1) Kompetencer i forhold til det private liv, familieliv og samfundsliv; (2) kompetencer i forhold til det aktuelle job; (3) kompetencer i forhold til ”employability”, dvs. i forhold til arbejdsmarkedet, både det ’lille’ arbejdsmarked inden for virksomheden og arbejdsmarkedet i samfundet som helhed.

I alle de ovenfor anførte anliggender er forholdet mellem det almene og det erhvervsrettede - og forholdet mellem det teoretiske og det praktiske - centrale elementer i læreprocessen og uddannelsen.

Denne rapport rejser og belyser følgende undersøgelsesspørgsmål:

- Hvilke læringsformer anvendes i den pædagogiske praksis for at integrere almene og erhvervsrettede elementer i VEU?
- Hvilke læringsformer anvendes for at skabe en nær sammenhæng mellem teori og praksis i kompetenceudviklingen hos deltagerne i VEU? Her fokuseres især på, om der inddrages læringsformer i form af ”læring i arbejdet”, herunder specielt mentorordninger, inddragelse i udviklingsarbejder på virksomheden, og læring gennem udfordrende jobindhold og variation i arbejdet.
- Hvilken betydning har de anvendte læringsformer for deltagernes motivation for læring og uddannelse?
- Hvad karakteriserer samspillet mellem de involverede virksomheder og VEU-udbydere?

Det ses af problemstillingerne, at undersøgelserne af pædagogisk praksis i VEU især er rettet mod at undersøge samspil mellem - eller integration af - to aspekter i læringsforløbene:

- Det almene og det erhvervsrettede
- Teori og praksis

Belysningen af disse samspil foregår på to niveauer: I den enkelte undervisningssituation, og i samarbejdet mellem uddannelsesinstitutioner og arbejdspladser.

Den foreliggende rapport skal ses i sammenhæng med to andre forskningsredegørelser fra NCK:

- (1) *Læringsformers betydning for voksnes motivation for læring*. NCK, København marts 2009 (Udarbejdet af: Steen Høyrup, Jane Rohde Voigt og Peter Gundersen)
- (2) *Transfer mellem uddannelse og arbejde*, NCK, august 2009 (Udarbejdet af: Bjarne Wahlgren).

I førstnævnte rapport - *Læringsformers betydning for voksnes motivation for læring* – gives en grundig redegørelse for især ovenstående spørgsmål om de anvendte læringsformers betydning for deltagernes motivation for læring og uddannelse, men også spørgsmålet om sammenhæng mellem teori og praksis behandles.

Forskningsoversigten ved Bjarne Wahlgren, *Transfer mellem uddannelse og arbejde*, analyserer, hvilke faktorer der bidrager til, at det, der læres i undervisningen, efterfølgende anvendes i en arbejdssituation. Rapporten bygger på forskningsbaseret viden om forhold, som bidrager til transfer mellem uddannelse og arbejde. Rapporten giver således en teoretisk og mere generel belysning af væsentlige elementer i ovennævnte forskningsspørgsmål.

Til sammen giver ovennævnte to forskningsredegørelser sammen med den foreliggende rapport en belysning af de stillede undersøgelsesspørgsmål, ud fra empiriske undersøgelser og det gennemførte litteraturstudium.

Baggrund

Voksen- og efteruddannelsessystemet har en væsentlig funktion i at fastholde og videreudvikle arbejdsstyrkens kompetencer. Alle dele af uddannelsessystemet skal således bidrage til at sikre de nødvendige kompetencer i lyset af fremtidens udfordringer. Målet er at skabe grundlaget for livslang kompetenceudvikling, opkvalificering og uddannelse for alle på arbejdsmarkedet. (Trepartsudvalget, Undervisningsministeriet 2006).

Idet der henvises til "alle dele af uddannelsessystemet" er det klart at både uddannelsesinstitutioner der primært står for almen uddannelse og institutioner der primært står for erhvervsrettet uddannelse, er relevante her.

Forandringer i arbejdsliv og jobindhold nødvendiggør livslang læring, dels som voksen- og efteruddannelse, dels som kompetenceudvikling i life-wide learning, herunder især læring i arbejdet.

Forandringerne og udfordringerne nødvendiggør læreprocesser, der sikrer at den enkelte får en bred grundkvalificering. (Jørgensen, Jørgensen & Friche 2007). Løbende kompetenceudvikling er således en forudsætning for at den enkelte på sigt kan klare sig på arbejdsmarkedet og i samfundslivet.

Stigende krav til opkvalificering og fortsat kompetenceudvikling, giver særlige vanskeligheder for personer med dårlige basale kompetencer, det gælder bl.a. grupper på arbejdsmarkedet, der har betydelige læse-, stave- og regneproblemer. I lyset af trepartsudvalgets kortlægning, er nogle af udfordringerne at styrke VEU-indsatsen for udsatte grupper, fx ufaglærte, personer med svage kompetencer og læsesvage, og i det hele taget øge målgruppens motivation for VEU (Undervisningsministeriet 2006).

Dette kan ses som baggrund for FVU-loven, der blev vedtaget i 2001 med det formål: ... *"at give voksne mulighed for at forbedre og supplere deres grundlæggende færdigheder i læsning, stavning og skriftlig fremstilling samt talforståelse, regning og basale matematiske begreber med henblik på videre uddannelse samt at styrke voksnes forudsætninger for aktiv medvirken i alle sider af samfundslivet"*.

De områder der nævnes her, peger typisk mod fagene dansk og regning/matematik, hvilket ofte udgør kernen i hvad vi forstår som "det almene", hvilket også kan siges om *"forudsætninger for aktiv medvirken i alle sider af samfundslivet"*.

I kapitel 7. om særlige indsatsområder fremhæves det i forbindelse med at etablere efteruddannelses tilbud til denne målgruppe, at det er væsentligt, at være opmærksom på, at de fleste voksne med læse-/stavevanskeligheder er motiverede til at forbedre deres færdigheder, og niveauet får betydning for deltagelse i voksen- og efteruddannelse generelt.

På denne baggrund er det væsentligt at skabe viden om læring og uddannelse "der virker", og dette særligt i lyset af, at en række undersøgelser viser, at effekten af mange voksenuddannelsesforløb er begrænset (Wahlgren 2009).

Interessen for, hvorledes læreprocesser i voksenuddannelse forløber, samt ikke mindst den enkeltes motivation og udbytte af VEU, er således betydelig og vigtig, både for udbydere og brugere af VEU.

I denne sammenhæng peger Hviid, M. K. m.fl. (2008) på to hovedtendenser, der i de senere år har præget det voksenpædagogiske felt i Danmark: For det første en fortsat *institutionalisering af voksenpædagogikken*, som et særligt område inden for uddannelsessystemet. For det andet en *øget fokusering på læring og kompetenceudvikling uden for uddannelsessystemerne*, dvs. især læring og kompetenceudvikling, hvor arbejdet/arbejdspladsen er læringsarenaen (p. 7-8.). Voksenuddannelse er således placeret mellem skole og arbejdsplads. Dette forhold har været afgørende for udvælgelsen af de to gange 5 cases.

Et nyt bidrag til institutionaliseringen, der adresserer disse tendenser, er oprettelsen af 13 VEU-centre, fordelt på uddannelsesinstitutioner over hele landet. Formålet med centrene er at give virksomheder og brugere af VEU effektive og fleksible tilbud om uddannelse i deres område. Centrene skal blandt andet have fokus på de mange voksne, der har behov for både erhvervsrettet- og almen uddannelse. VEU-centrene skal også sikre, at uddannelsesinstitutionernes opsøgende arbejde i området koordineres, så virksomhederne får større kendskab til de mange tilbud. (Pressemeddelelse d. 18.12.2009).

Kapitel 1. Begrebsafklaringer

Det almene og det erhvervsrettede – to komplicerede begreber.

Begreberne ”det almene” og ”det erhvervsrettede” har været centrale begreber i en række forskningsprojekter inden for voksenuddannelse, herunder det meget omfattende forsknings- og publikationsarbejde ”Almenkvalificeringsprojektet” udført af Voksen- og erhvervsuddannelsesgruppen ved RUC (sammenfatning publiceret i 1995). Heri anføres:

”Vores konklusion er... at begrebet (almene kvalifikationer) ikke kan forstås og defineres entydigt: ud fra de objektive samfundsmæssige kvalifikationskrav *er almene kvalifikationer, i modsætning til specifikke kvalifikationer, de kvalifikationer der er anvendelige i mange forskellige sammenhænge, som f.eks. læsning eller ansvarlighed.*” (vores fremhævelse). (1995, p. 16)

Senere i samme forskningsrapport anføres:

”Det er vigtigt at fremhæve, *at modpolen til det almene er det specifikke og ikke det erhvervsrettede*, sådan som det oftest er blevet opfattet i uddannelsespolitiske sammenhænge.” (vores fremhævelse).

Og videre:

Og det specifikke kan ligeså vel dreje sig om det specifikt ”skolefaglige” inden for de forskellige skolefag, som det kan dreje sig om det specifikt erhvervsfaglige indenfor erhvervsfagene – *mens det almene netop er det mere overordnede og tværgående...*(vores fremhævelse)

I et andet omfattende forskningsarbejde inden for feltet – Kompetenceudvikling i udkantsområder, Almen og praksisnær kompetenceudvikling for voksne, analyserer Hviid, M.K. m.fl. (2008) problematikken om det almene og erhvervsrettede i voksenundervisningen, ved bl.a. at anvende begrebet almen dannelse. Der fremhæves fire træk ved almen dannelse (Hviid m.fl., 2008, med reference til Dybdal):

1. Faglig uddannelse og kulturel dannelse foregår samtidig
2. Undervisningen legitimeres ikke af ydre formål eller interesser, f.eks. erhvervslivets eller statens
3. Undervisningen inddrager det hele menneske
4. Der er stor overførbarhed til andre områder af tilværelsen, dvs. generel anvendelighed.

Dannelse skal således ikke tjene erhvervslivets interesser, statens interesser eller nogen anden instans' interesser, men alene tjene til at udvikle det enkelte menneske så nuanceret og mangfoldigt som muligt (ibid, p. 39).

Det man kunne kalde en "nytteorientering" synes at være et væsentligt element i problematikken om det almene og erhvervsrettede, men heller ikke ud fra dette begreb bliver forholdene enkle:

Ud fra virksomhedernes optik er det naturligt at se uddannelse som et instrument til at arbejdet udføres mere effektivt, og at strategiske udviklingsmål kan blive realiseret. Her har det været nævnt at det kan være svært for virksomhederne at se den direkte nytte af en almen opkvalificering. Men dels kan der være en direkte instrumentel værdi og nytteværdi knyttet til de traditionelle almindelige fag som dansk, matematik og sprog på en række arbejdspladser, dels kan nye VUC-fag som *Samarbejde & Kommunikation*, og faget *Formidling* ses som fag der kan støtte medarbejdernes opfyldelse af nye krav i arbejdsorganiseringen: Krav om samarbejde, arbejde i teams, krav om ansvarlighed, overblik, krav om selvstændig tilrettelæggelse af egen arbejdsdag, osv.

Samtidig synes der at forekomme en tilnærmelse mellem de erhvervsrettede og almene færdigheder:

"Inden for de almene voksenuddannelser er det naturligt nok de almene færdigheder, som trænes: Behandling af sprog, tal, informationer, kommunikation m.v. Det skal dog noteres, at integration af edb i stadig flere fag og livsområder rykker de erhvervsrettede og de almene færdigheder tættere sammen" (Hviid m.fl. 2008 s.62.)

Der ser således ud til at herske en babylonisk forvirring mht. hvad det almene og det erhvervsfaglige – to af vores grundbegreber – egentlig står for. En af grundene til denne forvirring synes at være, at de to begreber både refererer til curriculum-indhold og fag, dvs. et af de didaktiske *midler* i læreprocessen, til at skabe læring og kompetenceudvikling, men samtidig også refererer til *læringsproduktet*, dvs. kompetencerne (i RUC terminologien: Kvalifikationerne), der er et resultat af læreprocessen. Hertil kommer at begreberne anvendes på institutionsniveau, hvor VUC og AMU fremstår som repræsenterende henholdsvis det almene og det erhvervsorienterede. Men heller ikke denne opdeling er entydig, idet AMU f.eks. også har såkaldte "bløde" fag.

Forvirringen bliver større af at der ikke er et enkelt og lineært forhold mellem læringsindhold og –resultat, således at det almene indhold og de almene fag alene fører til almene kompetencer, og det erhvervsfaglige aspekt af stoffet alene fører til erhvervsfaglige kompetencer.

I vores forsøg på at klargøre vores begrebsgrundlag for denne undersøgelse, har vi støttet os til den kendte dannelseseoretiker W. Klafki. Klafki anvender tre betydninger af almen dannelse:

- 1) Dannelsen må omfatte alle. Alle må have lige mulighed og indgå på lige fod i dannelsesprocesserne.
- 2) Dannelsens indhold skal dreje sig om ”det, der angår os alle”, Her henviser Klafki til de fælles opgaver og farer, som på tværs af landegrænser præger samtiden og fremtiden for os alle, eksempelvis freds-, miljø- og ulighedsproblematikkerne (de såkaldte tidstypiske nøgleproblemer).
- 3) Dannelsen må omfatte alle ”grunddimensioner af menneskelige interesser og evner” og i denne forstand være alsidig. Disse dimensioner udgøres af følgende aspekter: det kognitive, det kropslige, det håndværksmæssige, det sociale, det æstetiske, det etiske og det politiske i mennesket. (Lund, J.H. og Rasmussen, T.N. 2008)

I den foreliggende rapport anvender vi ”det almene” og ”det erhvervsrettede” som aspekter ved både indhold og organisering af undervisningsstoffet. Det almene aspekt indebærer mht. indhold de aspekter, som Klafki nævner: Indholdet skal angå os alle, og dreje sig om tidstypiske nøgleproblemer. Undervisningens indhold og organisering sigter mod at give en mangesidig udvikling af den lærendes personlighed. Endvidere er stoffet overvejende organiseret efter fagenes logik, tradition og historie. I ”det erhvervsrettede” relaterer indholdet sig til arbejdsopgaver og processer, og sigtet er oftest udvikling af et enkelt eller få områder i det lærende individ, i form af viden og kundskaber. Kundskabsområdet er overvejende organiseret efter en logik, hvor stofudvælgelsen og anvendelsen af stoffet i konkrete arbejdssammenhænge er fremtrædende elementer.

Hvad angår almen dannelse eller de almene kompetencer henviser vi til Klafki som citeret ovenfor.

En model for integrerende læringsformer

Det almene og det erhvervsrettede er som nævnt ikke modpoler, men to forskellige måder at udvælge, præsentere og organisere undervisningsstoffet på. Selv om der ikke er tale om modpoler, kan de to aspekter sammenholdes og sammenlignes.

Ud fra denne optik har vi udarbejdet nedenstående model, som grundlag for vores analytiske arbejde med de data, der er indsamlet i casestudierne:

Figur 1. Analytisk model for bevægelser i undervisningen

Dimension	Almen	Erhvervsrettet
Teoretisk	(1)	(2)
Praktisk	(3)	(4)

Der er tale om en analytisk model, et redskab vi bruger til at analysere vore data på tværs af de enkelte cases. Vi er klar over, at modellen hviler på et skrøbeligt fundament, når modellens enheder fremkommer ved at kombinere begreber, der alle er komplicerede og svært definerbare: Det almene og det erhvervsrettede, og teori og praksis. Men modellen har vist sig nyttig til at vise bevægelser, der foregår i undervisningen, bevægelser mellem de fire celler i matrixen.

Det skal understreges, at matrixen ikke skal læses som et koordinatsystem: Der er blot tale om 4 kategorier, der er ikke tale om at en aktivitet eller forløb kan være f.eks. mere eller mindre almen, eller mere eller mindre teoretisk.

Modellen bygger på den opfattelse, at såvel det almene som det erhvervsrettede kan siges at have både en teoretisk og en praktisk side. ”Praktisk” er knyttet til handling og til det konkrete. ”Teoretisk” knytter sig til begreber (der er generalisationer), modeller og sprog, og har ikke en lineær relation til handling. ”Praktisk” relaterer sig til erfaringsbetinget viden. ”Teoretisk” relaterer sig til propositionel (selvstændiggjort) viden.

Et eksempel, som uddybet i den første figur, er, at hvis holdet arbejder med globale klimaproblemer i form af temperaturstigninger og afsmeltning af indlandsis, arbejder vi (ifølge Klafki, problemer der angår os alle) med noget alment. Her kan læreren både arbejde med viden om CO₂, solaktivitet, vulkansk aktivitet osv., altså abstrakt, generel og selvstændiggjort naturvidenskabelig og økologisk viden. Læreren kan også arbejde med den enkeltes erfaringer i hverdagen. Og der kan i undervisningen fokuseres på den enkeltes handlinger som borger i et demokratisk samfund.

Når læreprocessen indbefatter bevægelser fra én celle til en anden, opfatter vi disse bevægelser som integrationer, og anvender betegnelsen integrerende læringsformer.

Disse læringsformer intenderer at integrere almene og erhvervsrettede elementer, og/eller teoretiske og praktiske elementer i undervisningen.

Disse integrationer opfatter vi som ”indre koblinger” af processer i læringen. Dette i modsætning til, hvad vi forstår som integration som udvendige koblinger, f.eks.: Matematiklæreren underviser i matematik i areal og rumfang om formiddagen (det almene), og faglæreren underviser i fliselægning om eftermiddagen (det erhvervsrettede).

Læringsformer

Læringsformer og undervisningsformer kan afgrænses og karakteriseres på mange forskellige måder.

I en klassisk opdeling af Rasborg inddeles efter kategorierne: Holdarbejde, gruppearbejde og individuelt arbejde. (Rasborg, 1968). I et nyere arbejde om almen og praksisnær kompetenceudvikling for voksne (Hviid, M. m.fl., 2008) anvendes overbegrebet fleksibel undervisning, der underopdeles i:

- Læringskontrakter
- Øvelser og færdighedstræning
- Casestudie og case story
- Projektarbejde
- Kritisk Refleksion
- IT-caféer.

I et arbejde af Liveng, A. og Jørgensen, C.H. (2004) anvendes følgende kategorisering:

- Studiegrupper
- Mentorordning
- Værkstedundervisning
- Temaseminarer
- Holdundervisning

I forhold til disse bestemmelser af undervisnings/læringsformer skal det fremhæves, at nærværende undersøgelse anvender en analyse og beskrivelse af *mikro-processer*

i undervisningen, dvs. en analyse hvor social interaktion - det sociale samspil mellem lærer-deltager og deltagere indbyrdes - er det bærende element.

Gennem kortlægning og analyse af mikroprocesser i undervisning forsøger vi at identificere forskellige måder hvorpå underviseren i samspil med deltagerne søger at skabe sammenhænge mellem det almene og det erhvervsrettede aspekt af undervisningen, og skabe sammenhæng mellem teori og praksis i undervisningen. Hvordan ser disse læringsformer ud?

Transferbegrebet og transferforskning: en vej til effektiv undervisning?

Wahlgren sammenfatter i en forskningsoversigt en række faktorer der har betydning for transfer (Wahlgren 2009).

Overførsel af det lærte fra læringssituationen til en anden situation kaldes ofte transfer. (Wahlgren 2009, p. 6). Wahlgren anfører, at transfer defineres noget forskelligt i forskellige sammenhænge. Der er imidlertid enighed om, at *anvendelsen af det lærte* er det centrale (Wahlgren 2009, p. 6). I pædagogisk sammenhæng betyder transfer, at man anvender det, man har lært, i andre – mere eller mindre nye – situationer. (Ibid, p. 6). Det væsentlige er ”nye” situationer, altså situationer der adskiller sig fra læringssituationen (Ibid, p. 6).

Med denne begrebsbestemmelse knyttes transfer nært til intentionen om at opnå størst muligt udbytte eller effekt af undervisningen. Udgangspunktet er her, at det i undersøgelser ofte har vist sig, at effekten af mange voksenundervisningsforløb er begrænset, hvor effekt er forstået som anvendelsen af det der er lært i undervisningen. (Ibid p. 3).

Interessen for transfer drejer sig om viden om muligheder og betingelser for at udvikle god undervisning, altså undervisning med den ønskede effekt.

Evidensbegrebet: En vej til forståelse af effektiv undervisning?

Der kan skelnes mellem *global og lokal evidens* (Moos, Krejsler, Hjort, Fibæk Laursen og Braad 2006, s. 7). *Global evidens* forstås som viden, der generaliserer sine resultater over et bredt felt (eksempelvis alle danske skoler af en vis størrelse) og kun medtænker de faktorer, der er relevante for, at man kan sige noget interessant om ligheder og forskelle mellem de undersøgte fænomener. En del af denne type evidens kan kategoriseres som ”blind evidens” idet den gør sig blind for et meget stort antal faktorer ved sin genstand. I modsætning hertil står *den lokale evidens*, der har en meget stærk kontekst-opmærksomhed og sigter mod at være så sensitiv som muligt over for konkrete og specifikke, situationelle og individuelle forhold og forskelle. I denne viden indgår oplevelses- og erfaringsbaseret viden om, at ”noget tydeligt virker” i en given situation. Lokal evidens kan altså være praktikernes egne erfaringer med hvilke læringsformer der virker.

Forfatterne bag ”evidens i uddannelse” gør på et tidligt tidspunkt op med hvad de kalder fire myter om effektiv undervisning. Den første myte relaterer sig til den forestilling at der gennem bestemte metoder, teknikker og undervisningsformer kan opnås virkningsfuld undervisning. I den forståelse kan man beskrive alle undervisningsaktiviteterne på forhånd. Der er ifølge forfatterne ingen forskning/evidens, der peger i den retning.

Baseret på evidensbegrebet kan vi sige, at Wahlgrens litteraturstudium er udtryk for søgning efter *global evidens* forstået som viden, der generaliserer sine resultater over et bredt felt. Heroverfor står de gennemførte 10 casestudier, der kan ses som et udtryk for *lokal evidens*, der har en meget stærk kontekst-opmærksomhed og sigter mod at være så sensitiv som muligt over for konkrete og specifikke, situationelle og individuelle forhold og forskelle som muligt.

Det konkrete kan have inspirationsmæssig værdi, og give anledning til pædagogiske refleksioner, men disse erfaringer er samtidig bundet til den konkrete sammenhæng i hvilken undervisningen har fundet sted, og kan derfor ikke anvendes som ”kogeboek”.

I den foreliggende rapport vil de formulerede spørgsmål blive besvaret gennem en kombination af de to former for evidens, dvs. ud fra den generelle teoretiske forskningsbaserede viden og den konkrete kontekstbundne viden genereret fra case-studierne.

Decontextualization og rekontekstualization

Begreberne har deres ophav i lingvistik, hvor det centrale er et tekst-begreb, men begreberne bruges også i psykologisk og pædagogisk sammenhæng, især inden for kognitionspsykologi, bl.a. af forfattere som Basil Bernstein og J. Bruner.

Bruner ligestiller dekontekstualisering med ”abstractedness“, hvilket svarer til Hamilton-Wielers definition:

The term “decontextualization” will refer to the abstraction of a written text – or portion of written text – from all of its contexts, with the assumption that the isolated text (or portion thereof), is an autonomous container of its own meaning. (ibid p. 3).

En tekst eller et tekstafsnit abstraheres altså fra al kontekst samtidig med at teksten i denne form indeholder sin mening (det er et teoretisk og meget diskuteret spørgsmål om en tekst overhovedet kan være kontekstfri, men denne diskussion skal ikke tages her)

Bernstein refererer i en note til Bordieu og Passeron's anvendelse af begrebet *rekontekstualisering*:

“The insertion and reformulation of a kind of knowledge or a new technology in the special situation – with its entire historical background – where they are supposed to develop in harmony with the systems of values and attitudes of the person concerned.”

Tilsvarende skriver Bernstein om *decontextualization*: (Bernstein, 2003)

“This process refers to the change in the text as it is first delocated and relocated. This process ensures that the text is no longer the same text:

- *The text has changed its position in relation to other texts, practices and position*
- *The text itself has been modified by selection, simplification, condensation and elaboration*
- *The text has been repositioned and refocused”*

Erstatter vi “tekst” med “viden” betyder rekontekstualisering mere enkelt sagt, at en viden med hele sin historiske baggrund overføres til en specifik situation, og undergår en transformation ved harmonisk at tilpasse sig værdier og holdninger i den nye situation.

Dekontekstualisering indebærer derimod i ovennævnte betydning en dobbeltbevægelse: viden bliver først frigjort fra en situation (delocated) og herefter integreret i en ny og anden situation (relocated), hvorved denne viden på forskellig måde transformeres.

Begrebet dekontekstualisering bruges altså her på to forskellige måder: Dels som ”abstraktion” (abstraction of a written text from all of its contexts), og dels som dobbeltbevægelsen der indeholder både delocation og relocation.

I den foreliggende rapport anvendes dekontekstualisering som abstraktion. Det afgørende er at viden er situeret eller kontekstbunden, og kan frigøres fra og tilknyttes til forskellige kontekster, og at viden gennem disse bevægelser ændres og skifter karakter, og at disse ændringer – når de tilegnes af et individ – i vores begrebsverden indebærer læring. Dette er grundlaget for vores tematisering i forskellige former for læring der udspiller sig i de undersøgte VEU-undervisningsforløb.

Kapitel 2. Anvendte metoder

Case studier: tæt på praksis

Undersøgelsens fokus er integrerende læringsformer med henblik på læring, der motiverer og skaber transfer.

Undersøgelsen bygger på kvalitative data indhentet fra 10 casestudier fra undervisningsforløb på VEU- institutioner og på arbejdspladser i Danmark.

Casestudiet blev valgt som undersøgelsesdesign, fordi det bygger på empiriske studier af samtidige fænomener, som foregår indenfor særlige rammer og betingelser. Casestudiet er karakteriseret ved at der er nærhed til de udvalgte situationer og fænomener der studeres, og metoden kræver at der bliver lyttet, iagttaget, og samtale er en forudsætning for at afdække de erfaringer der undersøges (Maaløe, E. 1996).

Casestudiet er anvendt, fordi det er egnet til at indfange og beskrive de særlige sociale processer og forhold der gør sig gældende i undervisningsforløb, i relation til integrerende læringsformer, med henblik på læring, der motiverer og skaber transfer hos forskellige voksne indenfor målgruppen af kortuddannede. Det er nuancerne, som casestudierne kan beskrive, der er metodens styrke, og ikke antallet af cases.

Dataindsamlingsmetoder

I hver enkelt casestudie er der gennemført observationer af undervisningsforløb og interview med underviser og udvalgte studerende. Observationer er nedskrevet og interviews er transskriberet. I en første bearbejdning er der på dette grundlag udarbejdet 10 konkrete casebeskrivelser, der udgør et rådatamateriale for yderligere analyse.

Metoder til udvælgelse af cases

Det er tilstræbt, at de 10 cases skal repræsentere en stor variation og diversitet med hensyn til kontekster og undervisningsforløb, der foregår såvel på uddannelsesinstitutioner som på arbejdspladser, og casene skal inkludere tre FVU-forløb.

Der er i udvælgelsen af datagrundlaget sikret variation med hensyn til undervisningsforløb, en geografisk spredning og forskellighed, for at give et nuanceret billede af VEU-aspekter, der vedrører integrationen af almene og erhvervsrettede elementer i uddannelsessammenhæng.

Som metoder til at identificere uddannelsesforløb, der var egnede til at indgå i undersøgelsen, har vi anvendt litteraturstudier, som et udgangspunkt for

identifikation og udvælgelse af cases. Endvidere har vi anvendt en snowball-metode: Vi har spurgt den til NCK knyttede brugergruppe, hvor uddannelsesledere og uddannelseserfarne har stillet deres viden og erfaringer til rådighed, og bedt dem om idéer og forslag til forskellige uddannelsesinstitutioner, vi kunne kontakte. Det næste led har været telefonisk kontakt til de anbefalede institutioner, der igen har stillet deres viden og erfaring til rådighed mht. hvor vi ville kunne finde egnede cases.

På denne måde er størsteparten af casene blevet identificeret og udvalgt efter nærmere kontakt med uddannelsesinstitution og uddannelsesansvarlige og undervisere.

Endelig har vi søgt på relevante uddannelsesinstitutioners hjemmesider, hvad angår informationer om uddannelsesforløb. Denne metode er primært anvendt for at identificere de ønskede FVU-forløb, som supplement til snowball-metoden.

Det empiriske materiale er på denne baggrund kommet til at omfatte følgende uddannelsesforløb:

(1) Postarbejdere på AMU-kursus, (2) ”FVU før AMU”, (3) Et efteruddannelsesprojekt for personale i ældre-, handicap- og psykiatriområdet, (4) Sprog- og rengøringskursus for indvandrere, (5) FVU-forløb: Dansk niveau 1, (6) Aktionslæringsprojekt i kommunikation, i samarbejde med en uddannelsesinstitution, (7) Sprogkursus for medarbejdere i plejen tilrettelagt som FVU-forløb, og (8-10) Tre VEU-forløb tilrettelagt i samarbejde med forskellige virksomheder og erhvervsskoler, et for operatører, et for medarbejdere på en metalvirksomhed, samt et for medarbejdere på en møbelfabrik.

Hertil kommer en opfølgning på en arbejdsplads, hvor der på arbejdspladsen tidligere har været gennemført et uddannelsesforløb i et samarbejde mellem arbejdspladsen og et erhvervsakademi, hvor uddannelsen var placeret på arbejdspladsen. Opfølgningen fandt sted ca. 1 år efter det observerede uddannelsesforløb.

Samspil mellem AMU og FVU

Der har været store problemer med at finde cases, der repræsenterer ordinære FVU-forløb, hvor en VUC-uddannelsesinstitution og en AMU-uddannelsesinstitution samarbejder om at integrere almene og erhvervsrettede undervisningslementer, på trods af mange henvendelser til relevante uddannelsesinstitutioner.

Flere uddannelsesinstitutioner giver således udtryk for, at de tidligere har gennemført sådanne uddannelsesforløb, eller påtænker at gøre det i fremtiden, men sådanne aktiviteter gennemføres ikke i øjeblikket.

Der er også fra VUC-uddannelsesinstitutioners side informeret om en række FVU-forløb, der gennemføres for at give deltagerne almene kompetencer som forudsætning for at kunne følge og have udbytte af efterfølgende erhvervsrettede forløb, men der er ikke hverken planlagt eller gennemført samarbejde om integration.

Det har således ikke været muligt at finde eksempler på en *egentlig undervisningsmæssig integration* af klassiske FVU-forløb gennemført af VUC, og erhvervsrettede forløb fra AMU-skoler, erhvervsakademier o.lign.

Det ser således ud til, at denne form for integration af det almene og det erhvervsrettede ikke har en høj prioritet blandt uddannelsesinstitutionerne i dag.

I undervisningsministeriets publikation: Samspil mellem AMU og FVU – 12 gode eksempler (Undervisningsministeriet 2010) anføres de 12 gode eksempler i følgende hovedgrupper:

- (1) Testning af læse- og regnefærdigheder
- (2) AMU og FVU i samspil
- (3) FVU afholdt på erhvervsrettet uddannelsesinstitution
- (4) Test og FVU afholdt på virksomheder

Kategorierne (1), (3) og (4), med testning, individuel kompetenceafklaring før undervisning, og fysisk placering af FVU på en erhvervsrettet uddannelsesinstitution lever ikke op til vores krav om undervisningsmæssig-/læringsmæssig integration.

Det kunne kategori (2) gøre, AMU og FVU i samspil, og vi har da også uddannelsesforløb med fra denne kategori (bl.a. "FVU før AMU"), men ser man på beskrivelsen af de gode eksempler i rapporten er der heller ikke her tale om hvad vi vil kalde egentlig integration. F.eks. gives deltagerne "der har brug for at opfriske deres regne- og matematikfærdigheder, FVU-undervisning parallelt med, at de følger AMU-kurserne (Undervisningsministeriet 2010, p. 24). Eller: "I de godt otte uger, kursusforløbet varer, modtager de otte deltagere derfor matematikundervisning to eftermiddage om ugen af FVU-underviser NN, VUC Fyn (ibid, p. 25.).

Sådanne eksempler, med spirende forsøg på integration, er inkluderet i vores casemateriale.

Analyse og bearbejdning af de kvalitative data

Data er bearbejdet ved at læse på tværs af de 10 casebeskrivelser med henblik på at identificere tværgående tematiske beskrivelser af læringsformer, der kan identificeres som forskellige måder hvorpå det almene og erhvervsrettede søges

integreret, sammenholdt med måder hvorpå teori og praksis i undervisningen søges koblet. Anvendelsen af modellen for sammenholdelse af det almene og det erhvervsrettede – matrixen med de fire celler – kombineret med anvendelsen af de ekspliciterede begreber, giver anledning til en redegørelse for 5 tematiske læringsformer, der går på tværs af de 10 case beskrivelser. De 5 læringsformer er udtryk for forskellige måder hvorpå de nævnte integrationer finder sted i pædagogisk praksis i VEU. Disse temaer/læringsformer indgår således typisk i flere af de undersøgte undervisningsforløb. For at fastholde en praksisorientering i redegørelsen, er der efterfølgende udvalgt ét undervisningsforløb for hvert tema, hvor det udvalgte undervisningsforløb kan ses som et forbillede på realiseringen af nævnte tema.

Temaerne udspringer først og fremmest af mønstre vi ser i de empiriske data, men er også inspireret af teoretiske begreber og kategorier. Her kan bl.a. nævnes begreber som kontekstualisering, dekontekstualisering, og rekontekstualisering. Disse kategorier bygger på Bernsteins og Bruners arbejder, og begrebsafklaringen ved Hamilton-Wieler, S.

Ud over praksisbeskrivelser giver casestudierne mulighed for at relatere den beskrevne konkrete viden og erfaringer, der bygger på få studier, med den generelle viden, der er produceret gennem litteraturstudierne ved Bjarne Wahlgren. Erfaringerne kan ses i lyset af den generelle viden og de generelle begreber og kan give konkret substans og indhold til de generelle begreber og teorier.

Kapitel 3. Integrerende læringsformer: Præsentation af fem læringsfigurer

3.1. Læring som Empowerment: Integration af almen teori og praksis

” (det almene) det er det, de møder på spisesedlen eller når de åbner for fjernsynet. Så møder de nogle ord og i stedet for bare at lukke af - det kan jeg ikke, det kender jeg ikke - så kan undervisningen åbne op for måske tre ord mere. Så det er noget aktuelt, det er noget der sker og det ville også være det samme med kommunevalget... Der kommer nogle informationsmøder, hvor der er én fra alle partierne. Der skal vi selvfølgelig ind og lige kigge. Det kan godt være de ikke forstår noget som helst af det og det kan godt være de får rigtigt noget ud af det, men de kan vide at sådan foregår det også. Der findes faktisk informationsmøder rundt omkring. Det er noget med at åbne døre til sproget – åbne døre til samfundet.” (underviser)

Det kræver nødvendigvis en begrundelse i en undersøgelse om integrationen af almene og erhvervsrettede elementer i undervisningen, at bringe et tema på banen der udelukkende beskæftiger sig med det almene. Ikke desto mindre er vi løbende gennem vores empiriindsamling stødt på den indstilling, at en undervisning funderet i almen teori ikke udelukkende har haft til formål at kvalificere til erhvervslivet. Det har ligefrem visse steder været vigtigere, gennem undervisning i almen teori, eksempelvis dansk, at støtte den aktive deltagelse i samfundet uden for erhvervslivet eller hvad man kan kalde for medborgerskab. Det er med andre ord integrationen af almen teori og almen praksis, der her er på spil. Grunden til at vi i forskergruppen har fundet det relevant at inddrage dette tema er dels at vi i vores teoriforståelse af det almene og det erhvervsrettede samt teori og praksis har en oplagt mulighed for netop at pege på samspillet mellem de to og dels at integrationen mellem de to peger hen imod en tendens der har vist sig vigtig i tidligere undersøgelser af NCK; nemlig kursisternes tro på egne evner og deres oplevelse af et trygt læringsmiljø¹.

Hvorledes kan der så tales om læringsformer der integrerer almen teori og praksis? Først og fremmest kan integrationen observeres som parallelle elementer i et undervisningsforløb. Det er præcist som ovenstående citat konkluderer på den ene side at arbejde klassisk fagteoretisk med eksempelvis sproget gennem introduktion til sammensatte ord eller læse- og skriveøvelser, og på den anden side rent fysisk at bevæge sig ud til kulturinstitutioner eller debatmøder og på den måde øve sig rent praktisk i de rettigheder og pligter man som medborger her i Danmark har. Den

¹ Se eksempelvis (Høyrup, Voight og Gundersen 2009) om støttende læringsformer og (Wahlgren 2009) om self-efficacy's betydning for muligheden for transfer.

teoretiske undervisning bidrager i denne sammenhæng ikke blot med viden om sproget men også med et trygt læringsrum, der kan give kursisterne en følelse af godt at kunne. En underviser forklarer denne følelse:

”Det er måske ikke så sjovt at gå ned i Føtex og forsøge at sige noget og så forstår de det ikke. Og tredje gang så opgiver man måske. Men det må man godt her. Man må godt prøve at udtale et ord... Her kan man få lov til at lege. Her må man godt gøre nogle dumme ting, nogle sjove ting.”

Integrationen af almene elementer kan også foregå udelukkende på det teoretiske plan eksempelvis ved at integrere emner, der i Klafkis forstand angår os alle i oplæsning og tekstanalyse. Et eksempel kunne være inddragelsen af en kort avisartikel om klimatopmødet i København, der bevæger sig mellem ordforklaring eller hjælp til fonetikken og over i etisk-politiske diskussioner om klimaet i verden eller trafikken i København. Intentionen fra underviserens side er her at udvide kursisternes handlemuligheder.

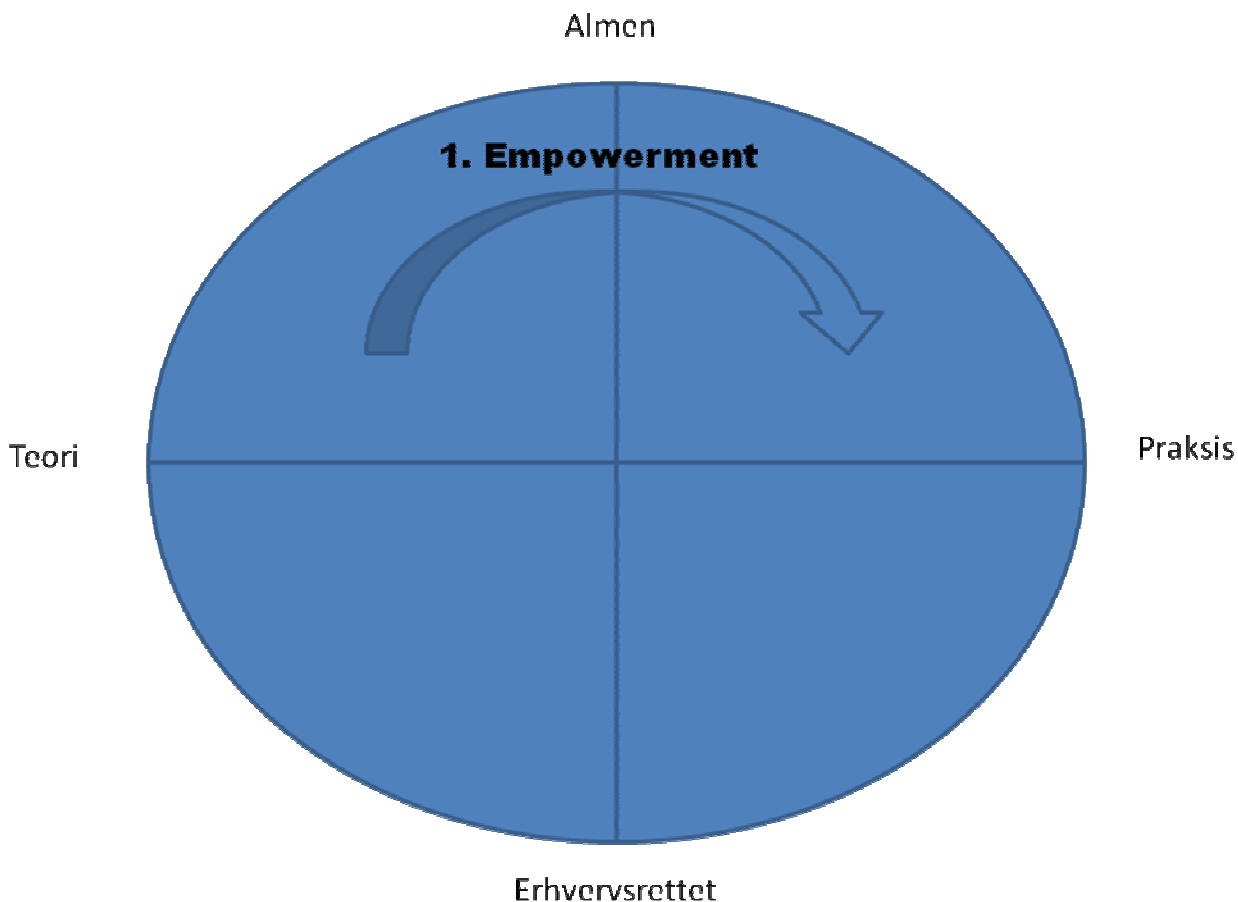
”for mig er det meget at åbne døre og der er sproget en del af det. F.eks. nu hvor tager klima, det kan være sådan en stor underlig størrelse at bruge, men et eller andet sted bliver man nødt til at starte, for de hører dette her gennem fjernsynet, de ser det når de bladrer i aviserne og de har måske en holdning til det eller de har ikke nogen holdning... de kan måske forstå det eller de kan ikke forstå det, men det jeg så kan bidrage med det er at de i hvert fald kan sige at jeg ved sådan nogenlunde hvad det er eller det gider jeg ikke forholde mig til eller det gider jeg godt. Så jeg synes det er at åbne døre.”

Det svært oversættelige begreb empowerment dækker netop over denne proces, der i en samfundsmæssig kontekst kan betyde at udsatte grupper i samfundet med udgangspunkt i egne behov gennem pædagogisk handlen bliver i stand til at tage kontrol over eget liv og i en sundhedsfaglig kontekst at blive i stand til at opleve sammenhæng med tilværelsen dvs. som begribelig, håndterbar og meningsfuld.

Integrationen af almene teoretiske elementer kan altså ses som en måde at indgyde kursisterne med kraft og mod, ikke direkte med henblik på at kvalificere dem til erhvervslivet, men snarere at gøre dem til handlekraftige medborgere.

Ydermere kan denne empowerment-proces også ses i et transferperspektiv hvor den enkelte kursists tro på egne evner til at organisere og gennemføre handlinger, der kræves for at håndtere fremtidige situationer (self-efficacy), er en afgørende basisfaktor for at læring er effektiv.

Bevægelsen der er indeholdt i læringsfiguren i dette tema, er vist nedenfor:



3.2. Læring som Kontekstualisering

"Mange tror ikke de har behov for matematik, men finder ud af det undervejs", forklarer underviseren. "I matematikken gælder de generelle emner, det de har brug for er brøker, procent, måleenheder... En taxachauffør skal finde vej, i rengøringsjobbet skal der blandes rengøringsmidler, en truckfører skal vide noget om vægt, tons, volumen..."

Dette tema beskæftiger sig med integrationen af almen teori og erhvervsrettet teori. Denne integration har vi valgt at kalde kontekstualisering da de forskellige læringsformer inden for dette tema søger at sætte den almene teori, det være sig

sprog, matematik eller kommunikationsteori, ind i en bestemt erhvervsrettet kontekst.²

Læringsformernes integration af den almene og erhvervsrettede teori har kursisternes målsætning som primært fokus. Dette sker med udgangspunkt i at det, der i høj grad er med til at motivere deltagerne er, at de kan se anvendelsesmulighederne i det de lærer. Derfor gøres der i undervisning af denne type meget ud af at rette undervisningen mod den særlige faggruppe. *Der er derfor heller ikke tale om undervisning i dansk som sådan, snarere "erhvervsdansk", hvilket termer som "rengøringsdansk" og "chaufførdansk" brugt i undervisningen vidner om.*

Et eksempel på dette er en tyrkisk kvinde, der skal forberedes til at tage et såkaldt hygiejnebevis. Hun testes i oplæsning og forståelse af sætninger på dansk såsom "jeg pudser vinduer", "Jeg fejer", "redder sengen", "vasker tøj", "jeg slår græs".

En anden måde at integrere er at inddrage elevernes erfaringer fra praksis (deres praktik). I relation til oplægget opmuntrede underviseren via spørgsmål og anerkendende bemærkninger eleverne til at finde al deres viden om dokumentation frem.

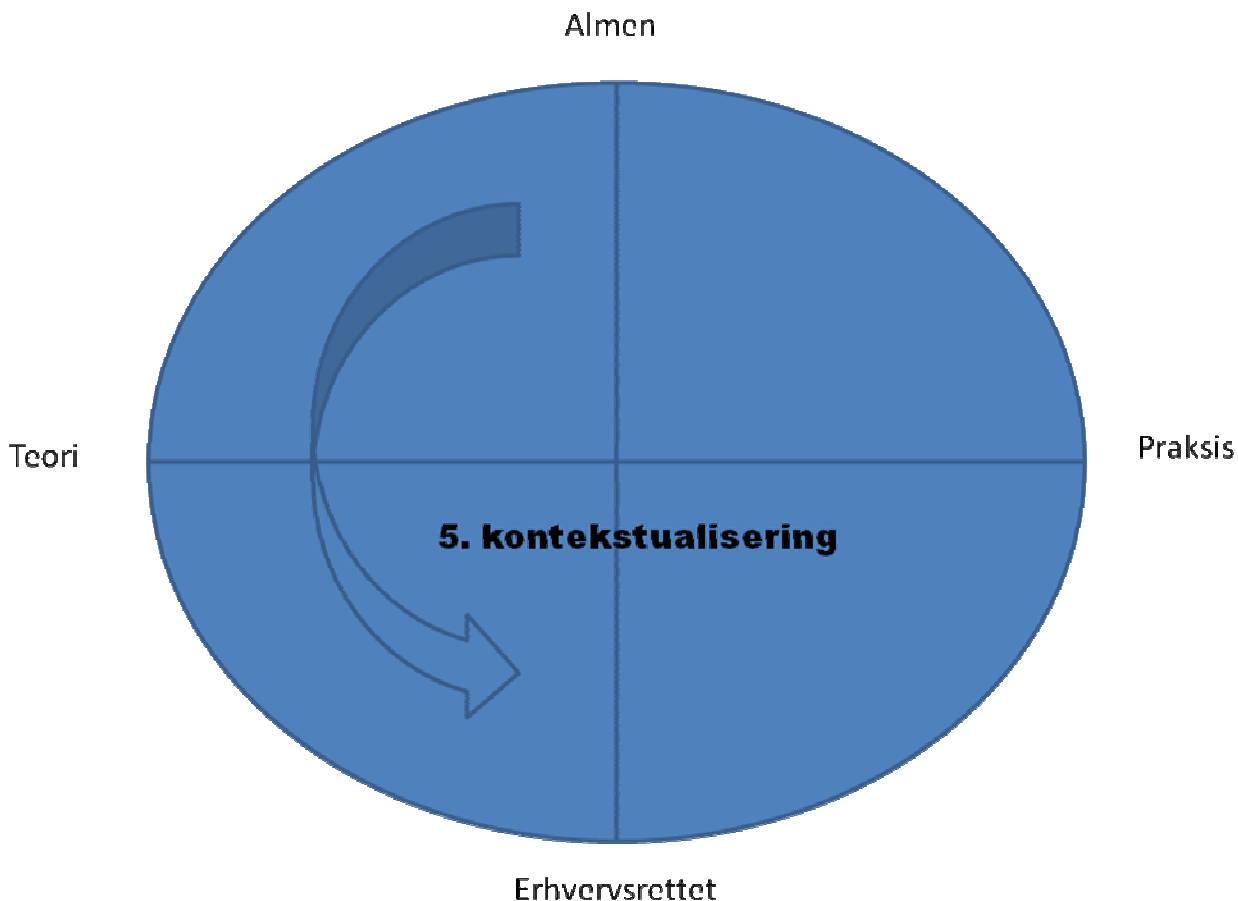
For at skabe sammenhæng mellem den teoretiske undervisning og elevernes praktiske hverdag (mulighed for at skabe transfer), tager underviserne på kurset emner op, som eleverne har brug for at vide noget om, i deres praksis (under deres uddannelse) og kobler dansksprogundervisning på. Dette at tage udgangspunkt i deltagerens hverdag er faktisk en del af bekendtgørelsens krav (Bekendtgørelse 973 af 19.07.2007).

De to undervisere fortalte, at de gør sig mange overvejelser over, hvordan de skal skabe sammenhæng mellem de pleje- og omsorgsfaglige elementer (det erhvervsrettede) og de dansksproglige elementer (almene) i undervisningen. Det gør de deres bedste for, ved f.eks. at lade eleverne bestemme, hvilke pleje- og omsorgsfaglige emner, der skal være undervisningens omdrejningspunkt og så koble det dansksproglige til ved f.eks. at få eleverne til at skrive dansk (også stave) og at formulere sig på dansk. Underviserne tilrettelægger både undervisningen så eleverne arbejder selv og så de arbejder i plenum.

En deltager (elev) giver udtryk for, at der er god sammenhæng mellem det han lærer på kurset og hans hverdag i praktik i hjemmeplejen. F.eks. har han i praksis kunnet bruge, hvad han har lært på kurset.

² Benævnelsen skal således ikke forveksles med kontekstualisering inden for f.eks. områderne bibeloversættelse eller sociolingvistik.

Læringsfiguren er illustreret nedenfor:



3.3. Læring som Rekontekstualisering

Fra erhvervs- og almen teori til praksis³: ” Teorien til gulvet ”

Eksemplet er et AMU-kursus, der er et særligt skræddersyet forløb af 2 x 3 ugers undervisning, oprettet for indvandrere i kommunal og privat rengøring med henblik på at styrke såvel sproglige som rengøringsfaglige kompetencer.

Kursisterne er voksne mellem 25 -30 år, fra forskellige lande. De har alle et elementært kendskab til det danske sprog og et fagspecifikt sprog.

Undervisningen er tilrettelagt med enkeltfag dansk og rengøring, samt med fagintegration af dansk og rengøring dvs. træning af sprogfærdigheder og praktisk

³ Metoden er en del af hele FVU-konceptet og er således et krav jf. bekendtgørelsen.

anvendelse og forståelse af såvel sprog som rengøringsselementer og funktioner i en sammenhæng.

Hvorledes er der så tale om læringsformer der integrerer almen teori og praksis?

I sprogundervisningen ses en bevægelse i læringsformerne med særlig vægt på *rekontekstualisering* af almen viden om sprog, der løbende omsættes til handlingsrettet viden i praksis.

Det viser sig eksempelvis ved, at underviseren har fokus på almen teori i form af dansk grammatik og udtale. Den første del af undervisningen består af almen viden og teori, hvor danske grammatik gennemgås. Det er traditionel klasseundervisning på små hold, hvor danskstoffet først gennemgås ved tavlen, og følges op af træning af grammatiske og fonetiske øvelser, der rekontekstualiseres fra det almene sprog, til viden om sprog i en sammenhæng, der derefter bliver konkretiseret til specifikt rengøringsprog i praksis, i form af forskellige øvelser, der sikrer koblinger.

Der ses træning i brug af sproget og alle kommer op til tavlen, hvor der læses op og alle aktiveres. Øvelserne indeholder sprogspil og rim, repetition, leg og læring, for at øge den enkeltes sikkerhed i udtalen.

Fremtrædende i undervisningen, er underviserens nærhed i undervisningssituationen. Denne nærhed kan iagttages ved underviserens skabelse af en god stemning og tryghed blandt deltagerne.

Fokus på nærhed i undervisningsmiljøet øger muligheden for at kursisterne tør praktisere og kommunikere med henblik på at forbedre almene sprogkundskaber. Der sker en anerkendelse af den enkelte i undervisningen, der har betydning for voksnes læring og motivation (Høyrup, Voigt & Gundersen 2009). Underviseren roser løbende deltagerne og fremhæver alle små sproglige forbedringer.

Underviseren fortæller:

”alt sprog hænger sammen med noget – motivationen er stor hos kursisterne fordi de kan se nytten af hvad de skal bruge det til. Det skal være rart at komme her, når kursisterne byder ind med noget, prøver jeg at forså deltagernes bud – også selvom det er ringe – jeg prøver at vise forståelse for at de ikke har lært så meget dansk, jeg understreger forskelle så de kan forstå detaljerne, jeg sætter mig i deres sproglige sted - de skal blive bedre sprogbrugere og bedre kolleger ”

Citatet peger på flere aspekter, der er gennemgående for sprogundervisningen: At læringsprocesserne sker i bevægelser fra det almene klassisk fagteoretiske stof som fx sprogregler, til en konkretisering af, hvad skal sproget bruges til i forbindelse med arbejdet, hvilket er centralt i forbindelse med fagintegration. Vægtingen af ros i

læringsmiljøet synes også at være en bevidst underviserstrategi, der tilskynder den enkelte, til at vove sig frem på baggrund af et spinkelt ordforråd og manglende dansksproglige kompetencer.

Rekontekstualisering er således et udtryk for en kobling af noget alment og noget erhvervsrettet. Der er tale om en gensidig funktionalitet i læringen, hvor der fokuseres på nødvendigheden af at have basiskompetencer for at kunne tilegne sig faglige kompetencer (Wahlgren 2008). Det er et forhold som underviseren insisterer på.

Det viser sig ved at hun er optimistisk, positiv og vedholdende og insisterer på at deltagerne skal lære den rette danske udtale for at kunne kommunikere og begå sig på arbejdspladsen og i dagliglivet.

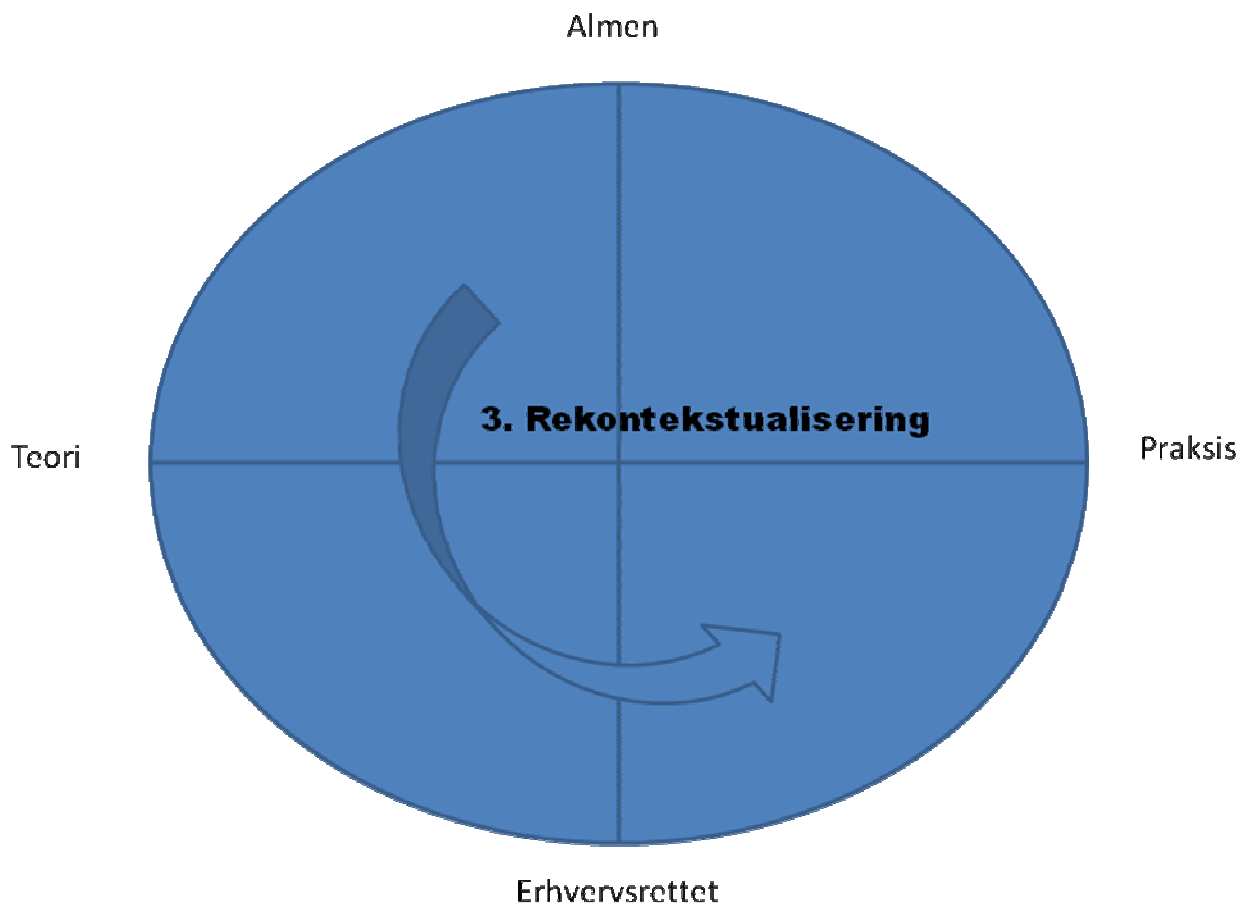
Der sker løbende en form for holdningsbearbejdelse i selve undervisningen, ved at deltagerne får ny almen viden om sprog.

Den sproglige træning skal via rekontekstualisering af viden fra noget alment til både at tilføje deltagerne ny viden om sprog og rengøringsbegreber, og skabe øget forståelse for fx betydningen af særlige ord, der er vigtige at kende til på arbejdspladsen, fx betydningen af mikroorganismer, og smitte og betydningen af god håndhygiejne.

I forbindelse med undervisningen lægger begge undervisere op til at forklare og demonstrere specifikke handlinger knyttet til rengøring. Det sker i detaljen, f.eks. demonstrerer den ene underviser hvordan og hvorfor kursisten skal rengøre forskellige overflader, materialer og gulvbelægnings. Der anvendes også en online-ordbog med illustrationer, begrebsforklaring og billeder, der bidrager til understøttelse af forståelsen af undervisningens faglige indhold.

Kursisterne træner efterfølgende praktiske elementer i et stort demonstrationsrum, der ligner arbejdspladsen, der er veludstyret med rengøringsvogne, mopper og rensmidler. Det er et eksempel på en central del af undervisningen. Denne del vedrører rekontekstualisering af viden i praksis, der retter sig mod de erhvervsrettede funktioner, der vedrører fx sikkerhed, udvælgelse af kemikalier og forskellige rengøringsmidler og træning med forskellige redskaber. Forholdet mellem de almene og de erhvervsrettede kompetencer omfatter i en forstand træning i samspillet mellem at ville og at kunne – samspillet mellem det personlige og det arbejdsmæssige, mellem holdning og handling (Wahlgren 2008).

Denne integrerende læringsform – rekontekstualisering – er illustreret i figuren nedenfor.



3.4. Læring som Dekontekstualisering (abstraktion) forbundet med elementer af aflæring.

Operatører på kursus i Lean. Kurset finder sted på virksomheden

Opgave: deltagerne skal identificere Lean-faktorer, der ikke opfyldes, i forevist kortfilm om kaffebrygning: remedierne til kaffebrygning er placeret forskellige steder med stor afstand, der er ikke egnet måleske, kundens behov er ikke undersøgt, mv.

Introduktion

Der er gennemført dataindsamling af dette kursusforløb i 2008 og ca. et år senere er der gennemført et opfølgende interview med en deltager på arbejdspladsen.

Undervisningen i sig selv er kompleks. I den foreliggende beskrivelse er der foretaget en udvælgelse af de mange aktiviteter der indgik i undervisningen, idet det er ønsket at fremhæve de processer, der drejer sig om dekontekstualisering (abstraktion) og aflæring.

Baggrund for VEU-aktiviteten

Casen er et modul i et mere omfattende og særligt tilrettelagt VEU-undervisningsforløb for 11 kortuddannede medarbejdere (operatører) på en stor (flere tusind ansatte) dansk ejet produktionsvirksomhed, hvor kursets indhold er Lean: Lean-principper for organisering af arbejdet. Uddannelsesinstitutionen er et Erhvervsakademi.

Virksomheden, der rekvirerer kurset, arbejder med at omlægge sin arbejdsorganisation efter principperne i Lean.

Det er planen at alle operatører i virksomheden skal gennemgå det foreliggende kursus i Lean, idet det er intentionen, at undervisningen/læringen skal støtte de organisatoriske ændringer i virksomheden, der er konsekvensen af omlægningen til Lean, med henblik på produktionsoptimering.

Overgangen til Lean-produktion, er en lærende og langsom proces, og der er tale om store mentale spring (uddrag fra undervisningsmateriale). Hermed ses betydningen af VEU og kompetenceudvikling af medarbejderne i virksomheden. Medarbejderuddannelse er et middel til at støtte en ønsket udvikling af virksomheden. Individuel læring og organisatorisk udvikling er hermed to nært forbundne størrelser.

Efteruddannelsesforløbet er baseret på en nært og længerevarende samarbejde mellem uddannelsesinstitutionen (Erhvervsakademiet) og virksomheden.

Læreren, der forestår undervisningen, har omfattende erfaring med at gennemføre den pågældende efteruddannelse for virksomhedens personale, og har gennem mange år erhvervet sig et dybtgående kendskab både til virksomheden og til principperne i Lean, der udgør det undervisningsmæssige indhold.

Der er således tale om et efteruddannelsesforløb, der er planlagt og tilpasset i forhold til virksomhedens og medarbejdernes behov.

Læringsform: dekontekstualisering og aflæring

Det er karakteristisk for den foreliggende efteruddannelsesaktivitet, at deltagerne har meget indarbejdede og konsoliderede færdigheder mht. udøvelsen af deres daglige praktiske arbejde, men dette arbejde skal fremover udføres i en ny organisatorisk ramme i form af en Lean-organisering af arbejdet.

Dette lægger op til en tænkning i retning af, at læringen indebærer et forløb, hvor medarbejderne må distancere sig fra det velkendte og indøvede, for at skabe rum for den nye læreproces. Teoretisk kan her anvendes begreber som "unfreezing", ofte oversat ved "optøning". Læreren bruger om dette bl.a. udtrykket: "jeg giver dem en teaser": Processen indeholder elementer af overraskelse, der kan stilles spørgsmålstejn ved "det taget-for-givne". Ændringerne i arbejdspladsen betyder, at man ikke fortsat skal handle i de tidligere indarbejdede rutiner, noget af det taget-for-givet er ikke som en naturlov fortsat taget for givet. Noget af det vante bliver ikke mere bekræftet, måske bliver det afkræftet, eller udfordret og stillet spørgsmålstejn ved. Overraskelsen og udeblivelsen af bekræftelsen af det vante er i sig selv motiverende for læring, idet disse elementer appellerer til nysgerrighed og stille spørgsmålstejn ved det taget for givne.

Læreprocessen har ud over aflæringen præg af dekontekstualisering og abstraktion: ny viden og forståelse udvikles i et rum der er et andet end den vante kontekst.

Nogle eksempler på aktiviteter her er:

Eksempel 1: Overraskelse. Brud med det kendte.

Læreprocessen tager afsæt i en overraskelse, i et brud med det vante, en udfordring af det taget-for-givne.

Den kvindelige lærer starter et nyt læringsforløb med udsagnet:

"Jeg er meget interesseret i le Main racerløb". Udsagnet udfordrer det etablerede taget-for-givet: kvinder interesserer sig ikke for racerløb. Det skaber overraskelse og brud med det vante.

Eksempel 2: Opgave i relation til iagttagelse af film

En forevist Film viser en scene der netop ikke har med produktionsvirksomheden at gøre, men har drejer sig om kaffebrygning: Deltagerne får til opgave at identificere Lean-faktorer, der ikke opfyldes i filmen.

Eksempel 3. Legende aktiviteter

Øvelser der indeholder elementer af leg. ”Leg” som aktivitet bevæger sig netop på og omkring grænsen mellem det fiktive og det reale liv: legen udfoldes i en øvelse, hvor man tager den rolle, at man er et team på en fabrik der producerer fødevarer. Der er netop tale om en fabrik-sammenhæng der er anderledes end den virksomhed, hvorpå man har sine indarbejdede erfaringer. Deltagerne laver en værdistrøms analyse. I rollespillet/legen/øvelsen indgår således elementer af Lean, som der senere sættes begreber på. Det ses som fremmede for læring at bevæge sig på grænsen af virkelighed og fiktion.

Eksempel 4: Arbejde med principper i en anden kontekst end den vante

Læreren kommer med en række eksempler – der alle illustrerer Lean principper – *der IKKE er fra den arbejdssammenhæng (fabrikken), hvori principperne skal anvendes*: kaffebrygning, vandrør med vandskade, asiatisk T-shirt-fabrik hvor man ikke forstår et ord af sproget, men ser hvordan T-shirts foldes i få greb, mv.

Eksempel 5: Udfordring af det taget for givne.

Læreren udfordrer deltagerne: stiller spørgsmål, udfordrer deres viden og erfaringer. Der kan være erfaringer der ikke holder, der kan være fordomme, osv.

Ovenfor er anført eksempler på ”aflæring”, manglende bekræftelse af og udfordring af det kendte, som dels motiverende faktor for og dels som forudsætnings skabende faktor for en efterfølgende læring. Endvidere er der nævnt eksempler på abstraktion/dekontekstualisering i form af, at der arbejdes med leg, i fiktive rum, og med eksempler, der systematisk og bevidst ikke drejer sig om det kendte praksisfelt.

Det skal fremhæves, at der i det konkrete uddannelsesforløb indgår efterfølgende elementer af re-kontekstualisering, men disse redegøres der ikke for her. Rekontekstualiseringsprocesser er derimod fremhævet i den nedenfor beskrevne læringsform: læring som dekontekstualisering og rekontekstualisering.

3.5. Læring som Dekontekstualisering og Rekontekstualisering :

Fra erhvervsrettet praksis til almen teori og tilbage til erhvervsrettet praksis

”Det er min kæphest, at jo mere bevidst man bliver, jo bedre bliver man som arbejdskraft og derhjemme, fordi man bedre kan tage stilling til nogle ting, at man kan reflektere over ting, turde at springe ud i nogle nye ting. Se sine egne svagheder for at kunne udvikle sig”. (underviser)

Eksempler på denne integrerende læringsform finder vi i et par af vores casestudier, bl.a. et forløb hvor VUC – med udgangspunkt i det almene fag *Samarbejde & kommunikation* – samarbejder med en virksomhed om kompetenceudvikling af virksomhedens medarbejdere med henblik på at forbedre praksis i arbejdet. Undervisningen har altså et interventionssigte: at skabe efteruddannelse af medarbejderne på en sådan måde, at efteruddannelsen støtter arbejdspladsens forandringsprocesser og produktionsprocesser.

Arbejdspladsen

Arbejdspladsen er en metalvarefabrik, hvor der er brug for et bredt spektrum af kompetencer hos medarbejderne, f.eks. faglige færdigheder i at kunne svejse. Endvidere skal medarbejderne kunne arbejde sammen i teams, og der vil være behov for større funktionel fleksibilitet i fremtiden, så medarbejderne bliver i stand til at rotere mellem jobs i virksomheden og bliver i stand til at varetage nye arbejdsopgaver. Afgørende er her, at der er et svælg imellem hvad virksomheden er nu, og hvordan den ønsker at være i fremtiden. Samtidig har virksomheden behov for løbende at være i front og erhverve sig den nyeste tekniske viden inden for sit felt. Kompetencekravene til medarbejderne udgør således et bredt spektrum af forskelligartede kompetencer.

Disse kompetencer udvikles på tre forskellige måder. Arbejdspladslæring er væsentlig for at udvikle en del af disse kompetencer. At lære at svejse sker f.eks. gennem øvelse på arbejdspladsen, hvorved de ufaglærte bliver tillærte.

Hvad angår den løbende erhvervelse af den nyeste tekniske viden inden for virksomhedens fagfelt vurderer virksomheden at denne læring – der må siges at have karakter af organisatorisk læring – nødvendigvis må ske ved at virksomheden får den nyeste tekniske viden i form af inflow af viden fra leverandøren af ny teknologi til virksomheden, og ikke fra de tekniske skoler, idet det vurderes, at disse har svært ved at holde sig i front inden for udviklingen på det tekniske felt.

Virksomheden er således ikke orienteret mod VEU hvad angår de faglige kurser, men oplever samtidig, at omkring de bløde værdier, der er der behov for kompetenceudvikling, hvor man har behov for støtte udefra, fra VEU-udbydere.

Kompetenceudvikling og den organisatoriske udvikling finder således sted gennem en kombination af følgende elementer:

- Læring i arbejdet, bl.a. gennem sidemandsoplæring
- Import af viden – videndeling – gennem åben kontakt med eksterne samarbejdspartnere (leverandører)
- Læring gennem kurser , bl.a. med udvikling af sociale og kommunikative kompetencer, der gennemføres i samarbejde mellem arbejdsplads og VEU-udbyder

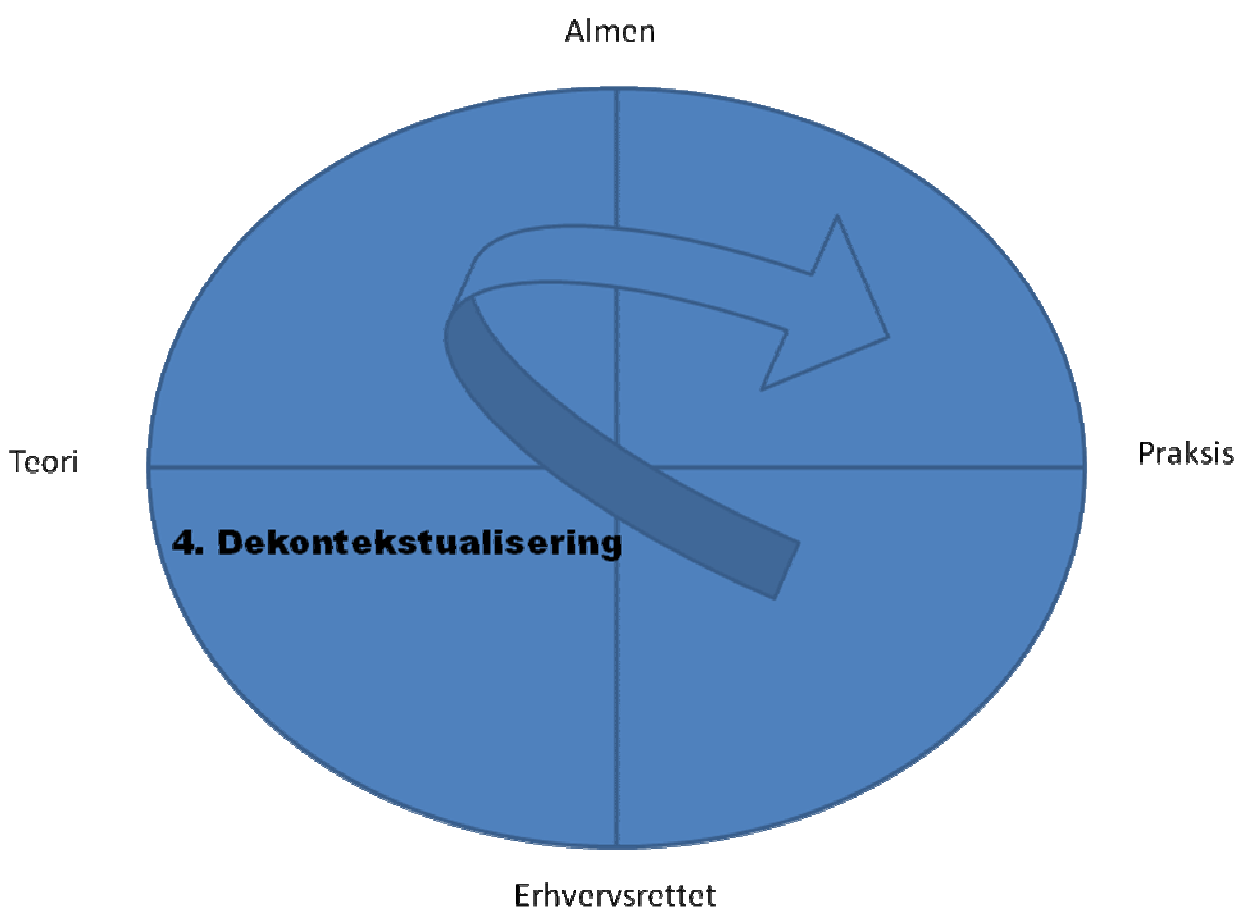
Hermed er grunden lagt for samarbejdet mellem virksomheden og VUC.

Integrerende læringsformer

Dekontekstualisering og rekontekstualisering ser vi i følgende processer:

Udgangspunktet er medarbejdernes og ledelsens daglige situation på arbejdspladsen, dvs. konkrete og erfaringsbaserede problemer og vidensformer.

Udgangspunktet er illustreret i figuren nedenfor: Udgangspunktet er matrixmodellens celle 4, kombinationen af det erhvervsrettede og praksis.



Der sker en dekontekstualisering dels gennem ændring af den fysiske kontekst, ved at undervisningen flyttes væk fra arbejdspladsen, og gennemføres på VUC, og dels ved at VUC-læreren anlægger teoretiske optikker – fra det almene fag Samarbejde & kommunikation – på disse problemer og denne kontekstbundne viden. Vi bevæger os hermed til modellens celle 1: Anvendelse af et alment fag (Samarbejde & kommunikation), og de i dette fag indgående generelle teorier, f.eks. om kommunikation.

Ved hjælp af teorien i det almene fag dekontekstualiseres praksis, og der skabes nye forståelsesformer, nye kognitive strukturer hos deltagerne.

Denne nye viden ligger herefter til grund for nye handlinger og bestræbelser på sociale forandringer, i den konkrete arbejdsituation, hermed rekontekstualisering, der er planlagt i undervisningen, men realiseres uden for denne på arbejdspladsen. Bevægelsen sker mod modellens celle 4.

Overblik over bevægelserne i læringsfiguren.

Efteruddannelsesprojektet kan beskrives i følgende faser, der relateres til faserne i læringsfiguren

1. Kortlægning af arbejdspladsens forudsætninger for VEU: Analyse og kortlægning af virksomhedens situation, problemer, udfordringer og behov for kompetenceudvikling: udgangspunkt i felt (4)

Analyse og kortlægning af virksomhedens situation, problemer, udfordringer og behov for kompetenceudvikling er grundlaget for uddannelsens planlægning. Udgangspunktet er hermed felt (4), det praktiske og erhvervsrettede: Dette udgangspunkt tænkes sammen med faget ”Samarbejde og kommunikation”, et fag der som en del af VUC’s curriculum klart fremstår som alment og teoretisk.

Sigtet med undervisningen er imidlertid ikke, at medarbejderne skal lære faget isoleret. Meningen er at arbejde med faget som redskab til at støtte arbejdspladsens forandringsprocesser.

Sigtet med efteruddannelsesforløbet bliver således dobbelt:

- En almen personlig udvikling
- At understøtte arbejdspladsens organisatoriske og sociale forandringsprocesser

I arbejdet med at kortlægge arbejdspladsens forudsætninger for VEU gennemførte VUC-læreren 3 fokusgruppeinterviews med virksomhedens forskellige niveauer, henholdsvis en medarbejdergruppe på 5, sammensat fra forskellige afdelinger på virksomheden, en gruppe med 2 værkførere og en gruppe bestående af den administrerende direktør og virksomhedens økonomiansvarlige.

Lærerne indgår på denne måde i en dialogisk proces med virksomheden omkring beskrivelse af arbejdspladsens kompetencebehov og gennemførelse af uddannelsesplanlægning. VUC er hermed aktiv medskabende af konstruktionen af virksomhedens uddannelsesbehov. Gennem denne proces og dataindsamlingen på virksomheden, får VUC-lærerne et nuanceret indblik i virksomheden, og kan på denne baggrund inddrage materiale fra virksomheden i den efterfølgende undervisning.

Interviewene dannede også basis for lærerens tilpasning af undervisningen til arbejdspladsens forudsætninger og behov:

”De (interviewene) giver et rigtig godt indblik i, hvad det er for nogle ting, som de (medarbejdere og ledelse) slås med. Det gør at jeg kan se en bestemt retning. Det er det her, vi skal arbejde ekstra meget med” (Interview med lærer).

At forarbejdet giver læreren gode forudsætninger for den virksomhedstilpassede undervisning fremhæves af en af medarbejderne på kurset:

”Læreren var godt klædt på til kurset, hun vidste en masse om virksomheden og hun havde haft fingeren i jorden og kunne grave problemerne frem”.

2. Formulering af mål for VEU projektet

Interviewene der indgik i kortlægningen af arbejdspladsens forudsætninger for VEU førte til at læreren sammen med ledelsen opstillede følgende mål for kurset:

- At blive bedre til at samarbejde og kommunikere på alle niveauer
- Tage ansvar for helheden
- At ansvar rækker længere end ens egne opgaver
- Sætte ord på holdninger
- Finde og bruge de nødvendige ressourcer i samarbejdet
- Skabe motivation for medarbejderinvolvering
- Øge arbejdsglæden og skabe korpsånd

Undervisningen skal efterfølgende, med alle sine elementer, rette sig mod virksomhedens situation. Det drejer sig om undervisningens mål, form, indhold, lærerrolle, rammer for undervisningen mv.

En analyse af de opstillede mål for VEU-projektet viser, at der i høj grad er tale om kommunikative- og sociale kompetencer, om personlige kompetencer hvad angår holdninger, overblik og ansvar, og en række sociale og relationelle processer og forhold i arbejdet, som ønskes udviklet.

I vores terminologi vil vi sige, at man tænker i det almene, både teoretisk og praktisk (konkret), og der tænkes både i individ- og organisationsudvikling.

3. Kursets rammer

Der gennemføres et kursus placeret uden for arbejdspladsen, med deltagelse af hele gruppen af produktionsmedarbejdere på virksomheden. Endvidere er mellemliderne (værkførerne) og topledelsen repræsenteret i dele af forløbet.

Kurset er tidsmæssigt struktureret som 5 hele dage af 8 lektioner, altså 40 timer i alt. I kurset er der frie perioder – i alt 9 timer fordelt over 3 dage, hvor kursisterne arbejder med planlagte opgaver.

Kurset er opdelt i to perioder: 2 dage og 3 dage, med ca. 8 ugers mellemrum.

Kursets første to dage vægter *det alment personlige i et bredt livsperspektiv*, medens de 3 sidste dage orienterer sig mere mod *arbejdslivet, - altså det praktiske og erhvervsorienterede felt*.

Der bliver gennemført 8 hold med 8-9 personer pr. hold.

4. Undervisningsforløbet: Mål, indhold og form

For læreren er målet med undervisningen i højere grad at udvikle kursisterne som personer og det primære formål er ikke at udvikle kursisterne i retning af en bestemt arbejdsidentitet. Det er vigtigt at undervisningen er bredere end direkte erhvervsrettet. Det alment personligt dannende fokus træder tydeligt frem i interviewet med læreren:

”Jeg tænker det mere overordnet, at det skal være noget, de kan få glæde af det personligt og det kan arbejdspladsen så få glæde af, sådan ser jeg det meget. Det er først og fremmest på det personlige plan.”

Det er også muligheden for at påvirke en personlig udvikling i en bestemt retning der den afgørende motivation for læreren:

”Det er ikke bare fordi jeg skal have kørt mit stof af, det er det mindste af det, set fra min side. Det er jo ingen faglig udfordring for mig, det er jo det andet... Det er den personlige udviklingsdimension, der er interessant for mig, det rykker noget.”

Læreren vil udvikle, bevæge og rykke kursisterne og give dem nye handlemuligheder:

”Jeg har sagt til dem at det vigtigste er ikke, at de kan huske noget udenad. Det vigtigste for mig er, at de har bevæget sig, at de er begyndt at tænke over nogle ting, at de måske er begyndt at reflektere over: ”hvordan kan det lige være at vi har en dårlig kommunikation her?”

Indholdsmæssigt er kurset "Samarbejde & kommunikation" på alment voksenuddannelsesniveau og der undervises i diverse temaer indenfor *kommunikation*, bl.a. transaktionsanalyse, kropssprog og reaktionsmønstre, og *samarbejde* bl.a. ledelsestyper, motivation og grupperoller.

Kursets fokus er ikke på faglig opkvalificering, men på at anvende et fags viden til at støtte forandringsprocesser i virksomheden. Læreren havde en intention om at udvikle mennesker og havde fokus på det alment personlighedsdannende.

Læringen foregår ved at sætte ord på holdninger og reflektere over problemsituationer. Det handler om at blive bevidstgjort om egne måder at kommunikere og samarbejde på, for at kunne forholde sig kritisk til det og evt. forandre uhensigtsmæssige måder at relatere sig til andre på. Læreren udtrykker det således:

"Det er min kæphest, at jo mere bevidst man bliver, jo bedre bliver man som arbejdskraft og derhjemme, fordi man bedre kan tage stilling til nogle ting, at man kan reflektere over ting, turde at springe ud i nogle nye ting. Se sine egne svagheder for at kunne udvikle sig".

Skolastiske aspekter søges nedtonet og de praktiske eksempler fremhæves. Det er ikke vigtigt at kursisterne "kan" stoffet og kommer med de rigtige svar, men derimod væsentligt at de reflekterer mere over deres egen kommunikation og samarbejde i dagligdagen. Fagligt stof relateres konstant til eksempler fra hverdagslivet og forløbet afsluttes med en fremlæggelse af mål for virksomheden frem for en eksamen.

Læreren giver løbende eksempler, der skal give indtryk af hvordan teorierne kan forstås og omsættes. Det teoretiske bliver relateret til situationer og oplevelser som er alment kendte fra hverdagslivet (ofte familielivet, men også mere bredt fra samfundslivet samt fra arbejdslivet), hvorved det teoretiske bliver meningsfuldt. Hun inddrager kursisters erfaringer fra hverdagslivet i eksemplerne:

"Det gør stoffet mere forståeligt og vedkommende at trække på eksempler fra dagligdagen:" Det er rigtig godt, for så får man det ind i dagligdags ting, som alle kan nikke genkendende til"

Undervisningsmaterialets eksempler bygger bl.a. på kendskab til kursisters erfaringer og problemer i arbejdslivet, men der anvendes også mange eksempler fra privatsfæren (og af og til trækkes på specifikke kvindelige erfaringer).

Tilrettelæggelsesformen er organiseret som en vekslen mellem dialogbaseret undervisning, mere traditionel gennemgang af stof og øvelser/tests.

Lærerens *stil* er præget af dialog og hun søger at involvere kursisterne aktivt. Hun spørger meget til kursisternes holdninger, indtryk og forestillinger om, hvordan tingen kan forandres:

"Hvad mener I om det? Er det sådan eller sådan? Hvad ku' det betyde? Hvordan kunne det blive bedre? Hvordan kunne det ændres? Hvorfor er det sådan?"

"Det, det handler om er ikke, at de skal have en masse teori, det, det handler om er, at de får noget teori og hvor vi så inddrager deres dagligdag, altså sætter det i relation til hinanden".

Opsummerende er det kendetegnet for undervisningen, at der hele tiden skabes forbindelser mellem teorien og kursisternes hverdagsliv bredt, via eksempler og dialog om disse. Igennem dialog og konfrontation provokeres kursisternes holdninger frem og læreren diskuterer deres meninger med dem. I den proces bearbejdes kursisternes holdninger.

Kombinationen af det alment teoretiske og det alment praktiske fremstår hele tiden: det alment teoretiske i faget og dets emner, det alment praktiske i de konkrete eksempler fra hverdagen.

Forløbet afsluttes med en fremlæggelse af tre mål for arbejdspladsen, som medarbejdergruppen har formuleret. Fremlæggelsen overværes af ledelsesrepræsentanter.

Med fremlæggelse af mål for udvikling/forbedringer af arbejdspladsen, knyttes forbindelsen tilbage til feltet: det praktiske og erhvervsrettede. Det lærte skal omsættes til handling, de individuelle ændringer der indgår i den enkelte medarbejders læring skal skabe og integreres med sociale forandringsprocesser på arbejdspladsen.

Selve kurset må ses som starten på et forløb, hvor opfølgningen – der sker efterfølgende på arbejdspladsen - er afgørende for læringen.

Kapitel 4. Samarbejdet mellem uddannelsesinstitutionen og virksomheden

Palle Rasmussen (i Hviid, M.K. m.fl, 2008) beskriver hvad der kaldes tre idealtypiske måder hvorpå samspillet mellem skole og virksomhed kan foregå, med henblik på udvikling og gennemførelse af uddannelsesaktiviteter (her med reference til Hviid et al, 2008, p. 23):

- (1) Katalogmarkedet, hvor uddannelsesinstitutionen har udviklet en række hylderarer, som virksomheden efterfølgende kan vælge på baggrund af de formulerede uddannelsesbehov.
- (2) *Den målrettede dialog*, hvor virksomheden tager kontakt til uddannelsesinstitutionen med henblik på at etablere et samarbejde, og parterne drøfter muligheder og betingelser for, at uddannelsesinstitutionen kan løfte opgaven.
- (3) *Kompetenceværkstedet*, hvor dagsordenen er mere åben, uddannelsesinstitutionen i højere grad er med til at vurdere virksomhedens uddannelsesbehov.

Per-Erik Ellstrøm foreslår (oplæg på møde i Nordisk Netværk for Voksnes læring) at samarbejdet kategoriseres efter, hvor indflydelsesrige de to parter er på fastlæggelsen af dagsordenen for samarbejdet. Han foreslår denne tredeling:

- (1) Uddannelsesudbyderen fastlægger de fleste og de væsentlige forhold omkring uddannelsesaktiviteten. Virksomheden kan bestemme f.eks. praktiske ting vedr. tids- og stedsmæssig placering af kurset, hvem der er deltagere, o. lign.
- (2) Uddannelsesaktiviteterne planlægges og besluttet i en dialog mellem parterne, med lige indflydelse fra hver part
- (3) Virksomheden er den mest indflydelsesrige i samarbejdet med fastlæggelsen af de forskellige forhold i efteruddannelsesforløbet.

Nedenfor er skitseret et konkret eksempel på samarbejdet mellem parterne:

Eksempel på et konkret samarbejde mellem uddannelsesinstitutionen og virksomheden

Samarbejdet bestod af følgende elementer:

1. Planlægning af kurset og de overordnede mål med ledelsen
2. Forundersøgelse og kortlægning af virksomheden, der dannede baggrund for at analysere virksomhedens aktuelle problemstillinger og udfordringer, for at tilpasse kurset arbejdspladsen.
3. Gennemførelse af undervisning har indbygget et interventions sigte (via arbejdspsykologiske metoder som bl.a.: medarbejdernes arbejde med mål for arbejdspladsen, fremlæggelse af mål og dialog med ledelsen, samt at værkførerne også deltager i kurset).
4. Videreførelse af processen i en opfølgingsproces, hvor der arbejdes på at prioritere og indfri målene. Derudover formidles indtryk og erfaringer fra medarbejderne til ledelsen.

Samarbejdet er således præget af at VUC indtager en aktiv rolle i dialogen med virksomheden om forløbet. VUC er medskaber af virksomhedens uddannelsesbehov, ligesom VUC er medskaber af den forståelse af virksomhedens situation og fremtid, som udvikles gennem forløbet. Læreren og projektlederen har den fornødne faglige og erfaringsmæssige baggrund til at agere organisationskonsulenter.

VUC foreslår på det indledende møde at medarbejderne skal formulere mål for virksomheden på kurset, at ledelsen skal lytte til målene ved en fremlæggelse og efterfølgende prioritere og følge op på målene. Disse tiltag er traditionelle arbejdspsykologiske metoder til at intervenere i organisationer og skabe forandringer via øget medarbejderdeltagelse. Disse elementer bedømmes af ledelsen som meget væsentlige for succes og de virker som det væsentligste omdrejningspunkt for dialog mellem ledelse og medarbejdere.

Sammenligner vi vores begrænsede empiriske data med ovennævnte kategoriseringer fra Rasmussen og Ellström, peger vores erfaringer på, at samarbejdet overvejende tager form af, hvad der kaldes *den målrettede dialog*. Dog er der et eksempel på *kompetenceværkstedet*, hvor i dette tilfælde VUC varetager væsentlige funktioner både mht. at fastlægge virksomhedens kompetenceudviklingsbehov, og endvidere også påtager sig en rolle som konsulent mht. virksomhedens fremtidige mulige udvikling. Dette korresponderer med Per-Erik Ellström's kategori: Uddannelsesaktiviteterne planlægges og beslutes i en dialog mellem parterne, med lige indflydelse fra hver part. Vores materiale har ikke eksempler på "Katalogmarkedet" eller at den ene af parterne er dominerende i dagsordensfastlæggelsen.

Samarbejdet betyder, at efteruddannelserne er tilpasset virksomhedernes og deltagernes behov. Det ser også ud til at uddannelsesudbydere i høj grad inddrager overførslen af erhvervet viden og erfaringer til den kontekst der udgøres af arbejdspladsen. Dette er en væsentlig faktor i transfer. Tilsvarende ser det ikke ud til at virksomhederne har den samme opmærksom rettet mod, at optimere mulighederne for at overføre og anvende det lærte i den daglige praksis i virksomheden.

Inden for dette felt ligger der klare indikationer fra teori og forskning i transfer.

Forskning peger på følgende faktorer, der kan siges at indgå i virksomhedens arbejds-klima eller kultur (Tennant, Mark, 1999):

1. Supervisor støtte (hjælp og positiv feedback)
2. Anvendelsesmuligheder (ressourcer og information der støtter anvendelsen af det lærte)
3. Kollega-støtte (hjælp og positiv feedback)
4. Sanktioner fra supervisor: (opposition, modstand eller ligegyldighed)
5. Personlige effekter, positive (forfremmelse, karriereudvikling, lønforbedring)
6. Personlige effekter, negative (reprimander, blive overset i karriereudvikling)
7. Modstand (f.eks. gruppenormer der fratager kursister modet til at bruge deres nye kompetencer)

Evan, K. & Waite, E. (2010) peger på, at det ikke mindst for ufaglærte med literacy-problemer er meget væsentligt at arbejdspladsen tilbyder en åbenhed for at handle på nye måder i arbejdet på måder der understøtter mulighederne for at de i uddannelsen erhvervede ressourcer bringes i anvendelsen. Forfatterne udpeger følgende manifestationer af informel læring på arbejdspladsen som særligt vigtige, d.v.s. uformelle læringsformer i arbejdet som den institutionaliserede uddannelse skal tilstræbe at forbinde sig til:

- Observation af dygtige medarbejdere ("Knowledgeables")
- Handle uden supervision
- Søgen efter information på egen hånd
- Fokuserede arbejdsplads diskussioner
- Mentorstøtte og coaching

Ved at forbinde formel og uformel læring på denne måde, kan kursisterne/de ufaglærte udgøre en innovativ kapacitet for virksomheden, og de i efteruddannelsen udviklede kompetencer kan tilføres virksomheden.

Konklusioner

Indledningsvis blev følgende spørgsmål stillet, som udgangspunkt for undersøgelsen:

- Hvilke læringsformer anvendes i den pædagogiske praksis for at integrere almene og erhvervsrettede elementer i VEU?
- Hvilke læringsformer anvendes for at skabe en nær sammenhæng mellem teori og praksis i kompetenceudviklingen hos deltagerne i VEU? Her fokuseres især på, om der inddrages læringsformer i form af ”læring i arbejdet”, herunder specielt mentorordninger, inddragelse i udviklingsarbejder på virksomheden, og læring gennem udfordrende jobindhold og variation i arbejdet.
- Hvilken betydning har de anvendte læringsformer for deltagernes motivation for læring og uddannelse?
- At kortlægge samspillet mellem de involverede virksomheder og VEU-udbyderne

Hvilke læringsformer anvendes i den pædagogiske praksis for at integrere almene og erhvervsrettede elementer i VEU?

Indledningsvis skal det nævnes, at der tidligere har været gennemført VEU-aktiviteter, hvor f.eks. VUC og AMU-institutioner har samarbejdet om at integrere almene og erhvervsrettede uddannelsesforløb, hvor tidsrammen var mellem 3 og 6 måneder. Kurser inden for denne tidsramme ser ikke ud til at forekomme mere.

De mere omfattende kurser, mht. tidsramme, der er identificeret i undersøgelsen, drejer sig om projektet *Kompetenceudvikling i udkantsområder*, hvor VUC samarbejder med arbejdspladser om kompetenceudvikling af arbejdspladsens medarbejdere.

Bortset fra dette projekt ser uddannelsesforløbene, der tilstræber integration af almene og erhvervsrettede elementer, ud til at være relativt kortvarige og intensive.

I studiet af disse forløb (og de førstnævnte VUC-forløb) har vi fundet det hensigtsmæssigt, at undersøge de anvendte læringsformer som sociale mikroprocesser, dvs. handlinger og interaktion mellem lærer og kursister, og mellem kursister indbyrdes. Belysningen af disse sociale processer kombinerer vi med et kognitivt-psykologisk perspektiv, der bygger på begreberne dekontekstualisering og rekontekstualisering. Tænkningen er, at både menneskers viden, og den viden der indgår som tekst/indhold i uddannelserne, er knyttet til sin sammenhæng, og denne

viden tager form af, og ændres i forbindelse med frigørelser fra en kontekst og tilknytning til en ny kontekst. Disse videnstransformationer ses her som kernen i læring. Læring skabes ved at abstrahere viden fra en kendt og konkret kontekst, og sammenføje den med en ny.

Læringsformerne indeholder alle intentioner om at skabe integration og sammenhæng, dels mellem almene og erhvervsrettede elementer i undervisningen, dels mellem teori og praksis.

På baggrund af casestudierne kan vi identificere følgende 5 integrerende læringsformer, eller læringsfigurer, som vi også kalder det:

- (1) Læring som Empowerment
- (2) Læring som Kontekstualisering
- (3) Læring som Rekontekstualisering
- (4) Læring som Dekontekstualisering (abstraktion) forbundet med elementer af aflæring.
- (5) Læring som Dekontekstualisering og Rekontekstualisering.

Hvilke læringsformer anvendes for at skabe en nær sammenhæng mellem teori og praksis i kompetenceudviklingen hos deltagerne i VEU?

Her fokuseres især på, om der inddrages læringsformer i form af "læring i arbejdet", herunder specielt mentorordninger, inddragelse i udviklingsarbejder på virksomheden, og læring gennem udfordrende jobindhold og variation i arbejdet.

Den tendens vi ser her er, at efteruddannelsesforløbene på forskellig måde inddrager elementer af "læring i arbejdet", f.eks. ved at inddrage personer fra arbejdet til at besvare spørgsmål, ved at anvende fotos og film mv. med høj grad af lighed med arbejdet, og også i et enkelt tilfælde at kurset direkte fortsætter ind på arbejdspladsen: undervisning med interventionssigte, undervisning der støtter forandringsprocesser i arbejdet.

I litteraturstudiet af Wahlgren, Transfer mellem uddannelse og arbejde, redegøres for transferfaktorer som knytter sig til undervisningen. Her fremhæves bl.a. *at undervisningen indholdsmæssigt og metodisk forholder sig til anvendelsessituationen*. Dette er et element der er fremtrædende i vores empiri, og som der er bragt mange eksempler på. Uddannelsesinstitutionerne ser ud til at mestre denne side af transfer. Vanskeligere ser det ud på arbejdspladserne:

Det typiske billede er, at der stadig er vandtætte skodder mellem uddannelsesinstitutionen med dens læringsaktiviteter, og virksomheden, med dens

arbejdsaktiviteter. Virksomhederne i casene arbejder kun i beskedent omfang med mentorordninger, inddragelse i udviklingsarbejder o.lign.

Hvilken betydning har de anvendte læringsformer for deltageres motivation for læring og uddannelse?

I den tidligere publikation: *Læringsformers betydning for voksnes motivation for læring*, København 2009 anføres en empirisk funderet sammenhæng mellem motivation og læringsformer hos kortuddannede. Det er især kombinationen af koblende læringsformer, udfordrende læringsformer og støttende læringsformer der fremhæves her.

Koblende læringsformer er rettet mod at skabe meningsfuldhed og sammenhæng mellem teori og praksis. Koblende læringsformer er inddragelse af deltageres livsperspektiver og erfaringer, mulighed for refleksion, tydelige mål, vekslen mellem situationer tæt og langt fra praksis og kobling mellem teori og praksis i undervisningen.

De udfordrende læringsformer dækker over kategorier som disharmoni – at motivation skabes gennem forstyrrelser eller uoverensstemmelser. Endvidere stimulering til deltageraktivitet – at undervisning har fokus på aktiv deltagelse.

De støttende læringsformer dækker over forhold som inclusion (blive en del af et socialt fællesskab), anerkendelse og omsorg.

Den motivationsfaktor der i det foreliggende materiale fremtræder som grundlæggende er arbejdet med afklaring og accept af mål for undervisningen for kursisternes vedkommende

Kortlægning samspillet mellem de involverede virksomheder og VEU-udbydere

Samspillet mellem de involverede virksomheder og VEU-udbydere kortlægges i forhold til to teoretiske rammer der lægger vægt på hvor stor åbenhed eller forudfastlagthed der eksisterer mht. rammerne om samarbejdet, respektive hvor indflydelsesrige parterne er på dagsordenen for samarbejdet.

Det konkluderes, at samarbejdet overvejende tager form af, hvad der kaldes *den målrettede dialog*. Dog er der et eksempel på *kompetenceværkstedet*, hvor i dette tilfælde VUC varetager væsentlige funktioner både mht. at fastlægge virksomhedens kompetenceudviklingsbehov, og endvidere også påtager sig en rolle som konsulent mht. virksomhedens fremtidige mulige udvikling. Dette korresponderer med Per-Erik Ellstrøm's kategori: Uddannelsesaktiviteterne planlægges og besluttet i en dialog mellem parterne, med lige indflydelse fra hver part.

Disse samarbejdsformer betyder, at efteruddannelserne er tilpasset virksomhedernes og deltagernes behov. Det ser også ud til at uddannelsesudbydere i høj grad inddrager overførslen af erhvervede viden og erfaringer til den kontekst der udgøres af arbejdspladsen. Dette er en væsentlig faktor i transfer.

Samtidig konkluderes det, at det ikke ser ud til at virksomhederne har den samme opmærksomhed rettet mod, at optimere mulighederne for at overføre og anvende det lærte i den daglige praksis i virksomheden. Dette er en faktor der fremhæves som meget væsentlig i transfer, altså væsentlig for effekten af undervisning, hvorfor en styrkelse af dette felt fremstår som særdeles vigtigt i bestræbelserne på at optimere vilkårene for uddannelsernes effektivitet mht. realisering af mål for undervisningen.

Referencer

Bernstein, B. : Class, Codes and control. Volume 4. The structuring of pedagogic discourse. Routledge, NY, 2003

Evans, Karen (2010): Stimulating the innovation potential of "routine" workers through workplace learning. Transfer, nr. 2, 2010 (forthcomming)

EVU-gruppen (1995) Almen kvalificering. Samlende rapport fra Almenkvalificeringsprojektet. RUC.

Gabrielsen, Tone Saugstad. Lærererfaringer med samarbejde mellem AMU og VUC. Kompas-projektet, tredje delrapport. Forskningscenter for Voksenuddannelse, 1993

Hamilton-Wieler, Sharon: The Fallacy of Decontextualization. 1988. (Fra internettet)

Hviid, M. , Keller, H.D. Rasmussen, A: Rasmussen, P. Thøgersen, U. (2008) Kompetenceudvikling i udkantsområder - Almen og praksisnær kompetenceudvikling for voksne. Aalborg Universitetsforlag og forfatterne.

Høyrup, S, Voigt, J.R. & Gundersen, P. (2009) Læringsformers betydning for voksnes motivation for læring. Empirisk undersøgelse af fire arbejdspladsrelaterede undervisningsforløb. Nationalt Center for Kompetenceudvikling.

Jørgensen, A. Vigh, Jørgensen, H. Friche, N. (2007) KvaliNord – projektet. CARMA, Ålborg Universitet.

Høyrup, S. og Ellström, P.-E. (2007) Arbejdspladslæring forudsætninger, strategi/metoder og resultater Tema Nord 2007:576 © Nordisk Ministerråd

Liveng, A. og Jørgensen, C.H. (2004) Kompetencecirkler. Erfaringer med VUC's fleksible undervisning for ansatte og virksomheder. Learning Lab Denmark.

Lund, J.H. og Rasmussen, T.N. (2008) Almen didaktik – i læreruddannelse og lærerarbejde. Kvan.

Maaløe, E. (1996) Case-studier af og om mennesker i organisationer: forberedelse, feltarbejde, generering, tolkning og sammendrag af data for eksplorativ integration, test og udvikling af teori. Akademisk Forlag.

Moos, L., Hjort, K., Laursen, P.F. og Braad (2006) Evidens i Uddannelse? Danmarks Pædagogiske Bibliotek

Rander, H. , Boysen, L. & Goldbech, O. (Red.) (2009) En moderne voksendidaktik. Alinea. København.

Rasborg, F. (1968) Undervisningsmetoder og arbejdsmønstre. Publikation nr. 67. DPI.

Scavenius, C. og Wahlgren, B. (1994) Tværsektoriel undervisning. Femte og afsluttende rapport om samarbejdet mellem AMU og VUC.

Tennant, M. (1999) Is learning transferable? I

Boud, D. & Garrick, J. (1999) Understanding Learning at Work. Routledge.

Undervisningsministeriet (2005) LBK nr. 16 af 07/01/2005

Undervisningsministeriet (2006) Livslang opkvalificering og uddannelse for alle på arbejdsmarkedet – rapport fra Trepartsudvalget. Sammenfatning Februar 2006.

Undervisningsministeriet (2010) Samspil mellem AMU og FVU – 12 gode eksempler.

Wahlgren, B. (2008) Pædagogisk praksis i undervisningsforløb der tilstræber integration af almene og erhvervsrettede elementer. Notat om undersøgelse. Nationalt Center for Kompetenceudvikling. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Wahlgren, B (2009) Transfer mellem uddannelse og arbejde. Nationalt Center for Kompetenceudvikling. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.