

**PÆDAGOGISKE PERSPEKTIVER
PÅ ERHVERVSRETTET
VOKSENUDDANNELSE**

Bjarne Wahlgren

2014

Indhold

Forord	4
Indledning	5
Forhold der fremmer motivation	7
Motivation og følelser	7
Man skal kunne se nytten af det, som læres.....	7
Undervisning skal udfordre og skabe nysgerrighed.....	8
Jo mere man lærer, jo større forandring kræver det	9
Motivation.....	9
Realkompetencens pædagogiske udfordringer	10
Undervisning med udgangspunkt i kompetencer	10
Systematisering af erfaringer	12
Deltagernes realkompetence	13
Transfer – teori og praksis	14
Hvad vil jeg blive bedre til at gøre?	14
Hvordan skaber jeg sammenhæng mellem undervisning og anvendelse?.....	15
Transferfaktorer der knytter sig til anvendelsessituationen	15
Styrk transfer.....	17
Refleksion: at lære at lære	18
Refleksion er en proces	18
Man kan reflektere før, under eller efter en handling	18
At tænke over læreprocessen	20
Deltageraktivitet	21
Læringsstile kan være vejen til deltageraktivering	21
Gruppearbejde som <i>en</i> måde at aktivere på	22
Deltageraktivitet fremmer læringen	23
Læringsmiljø – grundtonen i læreprocessen	24
Positive konsekvenser af læringsmiljøet.....	24
Negative konsekvenser af læringsmiljø	25
Læringsmiljøet skal skabes	25
Et godt læringsmiljø.....	26
Arbejdspladsen som læringsmiljø	27
Hvad styrker læring på arbejdspladsen?	27
Arbejdspladslæring	28
Det almene og det erhvervsrettede	29
Samarbejdet mellem fag skal være funktionelt.....	29
En særlig kompetence	29
Samarbejde mellem det almene og erhvervsrettede.....	30

Voksenunderviserens kompetencer	31
Faglighed og formidling	31
Voksenpædagogisk kompetence	32
Voksenunderviseren skal kunne det hele	32
Forslag til videre læsning.....	34

Forord

Dette materiale fremlægger praksis- og forskningsbaseret viden om voksenpædagogik. En del af den fremlagte viden er velkendt, noget er nyere. Samlet giver det nogle pædagogiske perspektiver på, hvordan man tilrettelægger gode kompetenceforløb i en erhvervsrettet voksenuddannelse. Det er meningen, at materialet skal inspirere. Det er meningen, at det skal give ideer til, hvordan man kan gøre god undervisning bedre. Der er meningen, at det skal sætte nye tanker i gang om det, vi plejer at gøre. Det er vort håb, at det kan bidrage til udvikling af ny praksis i den erhvervsrettede voksenuddannelse.

Den erhvervsrettede voksenundervisning gennemføres under bestemte vilkår. Mange deltagere har fx ikke selv valgt uddannelsen, men behøver de kvalifikationer, som kurset giver. Ofte er der tale om korte kurser, der har et klart fagrettet sigte. Sådanne betingelser sætter rammer for, hvordan undervisningen kan gennemføres. Det betyder, at de pædagogiske principper får en særlig udformning, når de anvendes i forhold til den konkrete sammenhæng. Principperne skal oversættes til den faktiske undervisning. Det er en udfordring for den gode lærer at sikre en god oversættelse fra principper til konkret erhvervsrettet voksenuddannelse.

I Regeringens udspil Faglært til fremtiden siges det om den del af erhvervsuddannelsesreformen, der retter sig mod voksne, at: ”Uddannelsens indhold skal målrettes voksne. Uddannelsen skal således tilrettelægges med en fagdidaktik og en pædagogik, der er tilpasset voksne, så der bliver tale om en rigtig voksenuddannelse. Det vil også gøre det mere attraktivt for ufaglærte voksne at give sig i kast med en erhvervsuddannelse for derefter at kunne træde ud på det faglærte arbejdsmarked.”

Disse grundlæggende principper vil gælde for enhver voksenuddannelse. Det er hensigten med dette inspirationshæfte, at beskrive nogle af disse principper.

Undervisningsministeriet har taget initiativet til arbejdet og finansieret dets realisering.

Viden er først nyttig, når den anvendes!

Juli 2014

Bjarne Wahlgren

Indledning

God undervisning forudsætter pædagogiske overvejelser. For den erhvervsrettede voksenundervisning har disse overvejelser et særligt indhold, fordi voksne kursister har nogle særlige forudsætninger, og fordi voksenundervisningen gennemføres i en bestemt kontekst i et samspil med deltagerens dagligdag, ofte deres dagligdag i forhold til en arbejdsituation.

Voksne kursister er mere eller mindre motiverede. De har forskellige forventninger og behov. De møder til undervisningen med forskellige erfaringer og forskellig viden. De har forskellig træning i at reflektere over, hvad de lærer, og hvordan det, de lærer, kan anvendes i deres dagligdag. Disse forhold giver som sagt anledning til en række overvejelser over, hvordan man bedst gennemfører kompetenceforløb for voksne.

Mange voksne møder undervisningen med en vis skepsis. De har et mere eller mindre klart ønske om eller behov for at blive undervist og lære noget. Samtidig vil mange voksne gerne fortsætte i de rutiner, som de har fundet sig tilrette med, og som fungerer i deres hverdag. Hvordan kan man bedst tilrettelægge en voksenundervisning, der forholder sig til dette? For voksne gælder det, at de har omfattende relevant viden og erfaringer inden de kommer til undervisningen. De har en realkompetence. Det kræver en særlig pædagogik, hvis man skal gennemføre en undervisning, som i videst mulig udstrækning tilgodeser deltagerens kunnen, viden og kompetencer.

Undervisning og læring foregår i et miljø eller en kontekst. Man kan tale om gode og mindre gode læringsmiljøer. Gode læringsmiljøer fremmer læringen, hvad enten denne sker i en uddannelsessammenhæng, eller den sker som et led i læring på arbejdspladsen. Hvad ved vi om, hvad der fremmer det gode læringsmiljø? En del af et læringsmiljø kan være e-læring. Hvordan kan e-læring anvendes bedst muligt i voksenundervisningen?

En væsentlig faktor i forbindelse med undervisningen er den gode underviser. Hvad karakteriserer en kompetent voksenunderviser? Hvilke lærerroller kan man med fordel påtage sig i forskellige læringssammenhænge? Skal man være formidler, igangsætter, provokatør, facilitator, mental mentor eller coach og supervisor? Spørgsmålet er nok mere, hvornår man skal påtage sig hvilke roller i det samlede kompetenceforløb.

I dette materiale har vi samlet viden om, hvad der fremmer god voksenundervisning. Vi giver nogle svar på de stillede spørgsmål. Den fremlagte viden er baseret på praktiske erfaringer, forsøgs- og udviklingsarbejde og eksisterende forskning. De er svar, men de er ikke udtømmende. De egentlige svar gives i de konkrete kompetenceforløb, sådan som disse udmøntes i en erhvervsrettet voksenuddannelse. Men de givne svar kan forhåbentligt inspirere og udfordre til videre tænkning og ikke mindst til konkret handling.

Målet er en voksenundervisning, der giver kursisterne så godt udbytte som overhovedet muligt. Prøvestenen for god undervisning er, at det, der læres, anvendes til forbedring af

praksis, hvad enten denne er i forhold til en arbejdssituation eller i forhold til andre sociale sammenhænge.

Forhold der fremmer motivation

Hvad er den væsentligste forudsætning for, at kursisterne engagerer sig aktivt i lærerprocesser som en del af deres kompetenceudvikling? Svaret er motivation. Motivation er et af de helt centrale voksenpædagogiske begreber.

Såvel praktiske erfaringer som forskning peger på tre forhold, som er vigtige: at kursisterne føler sig trygge i undervisningen, at undervisningen er anvendelig i forhold til kursisternes dagligdag og at undervisningen udfordrer og skaber nysgerrighed.

Motivation og følelser

Motivation til læring er tæt forbundet med følelser. Lyst, engagement og vilje til at indgå i læring er den positive side af den følelsesmæssige dimension. Ulyst, manglende engagement, kedsomhed, uvilje eller angst er negative følelser forbundet med læring. God voksenundervisning tager ikke blot udgangspunkt i deltagerens erfaringer, men også i den følelsesmæssige side af læreprocessen.

Et aspekt af følelsedimensionen er oplevelsen af tryghed – altså fravær af angst og usikkerhed. Voksne har et stort behov for at føle, at de er på sikker grund, når de deltager i undervisning. Vi har behov for at vide, at vi kan noget. Ikke at vi ikke er gode nok.

Det er tilfredsstillende, og det udvikler positive følelser, når man bliver klogere, og når man kan mestre en ny situation. Omvendt kan læring være forbundet med fiasko og en oplevelse af ikke at slå til. Det er vigtigt for motivationen, at der løbende udvikles positive følelser som en del af læreprocessen. I pædagogisk jargon er det blevet kaldt teorien om 'de mange små sejre'.

Såvel den aktuelle læreproces som de efterfølgende vil være afhængige af de følelser, der udvikles undervejs. Hvis deltagerne oplever, at de får noget ud af undervisningen, hvis de kan mestre læringen, hvis de oplever et positivt læringsmiljø, vil det befordre læreprocessen. Men vigtigst er, at det vil fremme lysten til at lære mere. Motivation og positive oplevelser styrker læringen og det styrker lysten til fortsat læring.

Man skal kunne se nytten af det, som læres

Motivation for læring er afhængig af, i hvilken udstrækning den lærende opfatter læringen som personligt relevant i betydningen nyttig. I den sammenhæng er det vigtigt, at målet med læringen er knyttet til egne valg. Et grundlæggende træk i forståelsen af voksnes motivation er begrebet relevans eller nytte. Man er mest klar til læring af det, man mener, vil bidrage til, at man handler mere effektivt i livet og opnår et højere (handlings)potentiale.

Der er en sammenhæng mellem de behov, som får den voksne til at deltage i uddannelse, og den motivation, som den lærende indgår i læreprocesserne med. Jo bedre dette match er, jo bedre underviseren er i stand til at se denne sammenhæng, jo bedre undervisning og jo bedre

læring. Hvis kursisterne kan se anvendelsen af det, de lærer, er de mere motiverede for læring. Voksne deltagere vil have noget, de kan bruge.

I en erhvervsrettet voksenuddannelse vil der være kursister, som ikke kan se nytten af det, de skal lære. De kan være fordi, de er 'sendt' på kursus uden selv at vide hvorfor. Eller det kan være, at kursisten ikke kan se formålet i forhold til den dagligdag, som de kommer fra og skal tilbage til. I begge tilfælde kan kursisterne møde undervisningen med spørgsmålet, 'hvorfor skal jeg egentlig lære det?' Jo bedre svar kursisterne får på dette spørgsmål – og bedre betyder, at de faktisk forstår og accepterer svaret – jo bedre vil de lære det, som undervisningen drejer sig om. Og nok så vigtigt: jo større er sandsynligheden for, at de anvender det, som de lærer (se afsnittet om transfer).

Kursister deltager kun aktivt i læringsprocessen, så længe de kan se, de får noget ud af det. Hvis de ikke kan se nytten, så falder motivationen, og læreprocessen går i stå. Der ligger derfor en permanent udfordring til den gode underviser i at sikre, at undervisningen hele tiden opfattes som relevant.

Undervisning skal udfordre og skabe nysgerrighed

Voksne motiveres til læring, hvis de møder noget, som er overraskende, modstridende eller som forstyrrer deres opfattelser af, hvordan tingene hænger sammen. Hvis voksne møder noget, som ikke umiddelbart passer ind i det, de ved eller har erfaring med, så er der en potentiel motivation for læring. Hvis voksne oplever 'modstridende opfattelser' (kognitiv dissonans), prøver de at fjerne den ved at skabe overensstemmelse i opfattelser.

En undervisning eller en læringssituation, som forholder sig til eller skaber en kognitiv dissonans hos deltagerne, er motiverende under den forudsætning, at dissonansen ikke er for stor. Det er altså op til den gode voksenunderviser at sikre, at undervisningen indeholder elementer af kognitiv dissonans i passende doser.

I undervisningen drejer det sig om at finde emner og temaer, som er relevante og samtidig udfordrende for deltagerne. Motivation drejer sig om at skabe en situation, der udfordrer allerede eksisterende forventninger, viden og erfaringer, men som samtidig bidrager til at skabe sammenhæng og mening i den voksnes livsverden.

En god undervisning skal indeholde en optimal grad af udfordring eller provokation. Hvis udfordringen er for lille, er deltageres motivation og aktivitet begrænset. Hvis udfordringen er for stor, falder deltageres læringsaktivitet, fordi det skaber usikkerhed.

Graden af udfordring afhænger af deltageres evne til at håndtere udfordringer. Nogle deltagere er gode til at håndtere udfordringer, andre kan opleve udfordringerne som konflikter og trussel mod egne opfattelser.

Jo mere man lærer, jo større forandring kræver det

Når vi lærer noget, betyder det, at vi forandrer os. Læringen kan bidrage til, at vi kan gøre, som vi er vant til at gøre; men vi kan gøre det bedre. Vi bliver mere rutinerede, vi bliver fx bedre til at tale et fremmedsprog eller gennemføre en bestemt arbejdsproces. Denne form for læring kaldes assimilation. Læringen kan også bidrage til, at vi kan gøre noget andet, noget der er anderledes end det, vi plejer at gøre. Vi skal bryde rutinerne. Vi skal lære at tænke på en ny måde eller gøre tingene anderledes. Denne form for læring kaldes akkommodation. Jo mere læringen omfatter akkommodation, jo større ændringer vil den medføre for det, vi gør, og for den måde vi opfatter os selv og omverdenen på. Jo mere akkommodation, jo mere kan læringen blive en trussel mod vor selvopfattelse.

Som voksne vil vi gerne lære noget; men vi vil også gerne bevare vor selvopfattelse, vor identitet. Vi vil principielt gerne blive ved med at gøre, som vi plejer at gøre; men vi vil også gerne udvikle os. Dette dilemma gør, at voksne kan møde undervisningssituationer med ambivalens. Den viser sig ved, at voksne gerne vil lære noget, men ikke for meget. Ikke så meget, at det truer identiteten.

Undervisningen må tilrettelægges på en sådan måde, at voksne kan bevare en del af deres forestillinger og selvforståelse. Man må anerkende værdien af deres erfaringer og integrere dem i forbindelse med læringen af det nye. Disse forhold varierer fra person til person, men integration af erfaringer kan bedst kan finde sted i et trygt og konstruktivt læringsmiljø (se afsnittet om læringsmiljø).

Når voksne undervisningsdeltagere møder undervisningen med modstand, er en af forklaringerne, at voksne må ændre de opfattelser, de har. Det er angstprovokerende at forlade veletablerede opfattelser.

Den voksne undervisningsdeltagers modstand kan have forskellige former i undervisningen - nogle mere synlige end andre. Reaktionen kan være indadvendt og vise sig som en tavshed. Reaktionen kan være en kraftig følelsesmæssig reaktion, fx gråd. Eller den kan være en aggressivitet over for underviseren. Den kan udmøntes i en parallellæring, det vil sige en læring, der eksisterer i undervisningssammenhængen, men som ikke influerer på personens dagligdags handlinger. Eller den kan bestå i en total afvisning af undervisningen.

Motivation

Motivation er en grundfaktor i voksenundervisningen. Den forudsætter, at der er positive følelser og tryghed, at kursisterne kan se nytten af det, de lærer, og at undervisningen er udfordrende. Samtidig skal god voksenundervisning veksle mellem rutine og brud på rutiner. Undervisningen skal veksle mellem usikkerhed og sikkerhed, mellem moderat provokation og tryghedsskabende læring.

Jo bedre underviseren er i stand til at sikre, at kursisterne ved, hvad de skal lære, og hvad de kan bruge det, de lærer, til jo mere lærer de.

Realkompetencens pædagogiske udfordringer

Voksne kursister har realkompetence. Realkompetencen er den samlede viden, færdigheder og kompetencer, som den enkelte har, uanset hvor og hvordan de er erhvervet. I nogle undervisningsforløb er kursisters realkompetence blevet beskrevet og vurderet i en realkompetencevurdering, i andre er den ikke. Men i alle sammenhænge møder voksne kursister med en række faglige og personlige forudsætninger, som har stor indflydelse på, hvordan læreprocesserne skal tilrettelægges, og hvordan undervisningen forløber. God voksenundervisning bygger i videst mulig udstrækning på kursisters realkompetence.

En ofte upåagtet konsekvens heraf er, at det i sig selv er et væsentligt formål at synliggøre og værdsætte deltagernes realkompetence. Det er vigtigt for kompetenceudviklingen, at kursisterne får en oplevelse af, at de allerede kan noget. De skal opleve, at de allerede har kompetencer, som kan videreudvikles. Frem for at pege på det, som de ikke kan, vil den konstruktive undervisning tage udgangspunkt i det, de kan.

En anden af konsekvenserne er, at ved at bygge på og videreudvikle kursisters kompetencer sikrer man et bedre remtræk til virkeligheden. Man sikrer, at den nye læring knyttes til praksis. Man undgår en parallellæring, det vil sige en læring, som foregår parrallet med og uden at få indflydelse på det, man gør til daglig.

Undervisning med udgangspunkt i kompetencer

Hvordan kan kursisters kompetencer bedst inddrages i undervisningen? Hvordan kan man nyttiggøre kursisters realkompetencer, og hvordan kan man videreudvikle dem? Den pædagogiske proces omfatter en synliggørelse af kompetencer, en udveksling af kompetencer og en systematisering af kompetencer.

Synliggørelsen betyder, at kursisterne fremlægger deres erfaringer inden for det emne, som undervisningen drejer sig om. Det kan fx være deres erfaringer fra et professionelt køkken, eller det kan være erfaringer med behandling af beboere på et plejehjem. Synliggørelsen kan ske som afklaring af, hvad man plejer at gøre, eller hvordan man har tænkt sig at løse et konkret problem. Man kan synliggøre kompetence ved at vise, hvordan man gør det, og man kan synliggøre kompetencer ved at tale om, hvad man gør, og hvorfor man gør det.

Synliggørelsen kan være en omfattende proces, der allerede indledes inden kursisterne møder til undervisningen. Det kan også være en relativt kortvarig proces, som indledning til en konkret læringssekvens. Det vigtige er, at undervisningen begynder der, hvor deltagerne er, og bygger videre ud fra dette.

Synliggørelsen af kursisters erfaringer er i første omgang let. Ofte vil processen være både engagerende og motiverende. Hvem vil ikke gerne fortælle om, hvad man gør? Her møder man imidlertid den første pædagogiske udfordring. Den består i at sikre, at det, der

synliggøres, fremlægges og fortælles, er relevant i forhold til det, som undervisningen drejer sig om. Den gode underviser skal holde kursisterne på sporet i deres fremlæggelser. Samtidig skal underviseren hindre, at de kursister, der bevæger sig uden for undervisningsemnet, ikke taber ansigt, når de korrigeres. Det fleste undervisere vil genkende den situation, at de får et indlæg fra en kursist, som ikke har ret meget med emnet at gøre. De fleste har sikkert også oplevet, hvordan et emne opleves som mere og mere spændende af kursisterne, fx nogle vigtige personlige forhold, samtidig med, at diskussionerne bevæger sig mere og mere væk fra det, som undervisningen drejer sig om. Her er det underviserens opgave at finde balancen mellem relevans og interesse.

Der kan i sig selv være en pædagogisk pointe i at synliggøre de forskellige kompetencer. Næmlig det engagement og den motivation, som skabes hos kursisterne. Men en egentlig integration af kursisternes realkompetence i undervisningen er væsentligt mere krævende. En undervisning, der består i anvendelse og bearbejdning af kompetencerne, er betydeligt vanskeligere. Denne del af læreprocessen kan deles op i en række pædagogiske delprocesser: erfaringsudveksling, videnstilknytning og perspektivering (processen er vist i figuren).

Udvikling af kompetencer på basis af erfaringsbearbejdning



Systematisering af erfaringer

Erfaringsudveksling er den proces, hvor man lærer af de andres erfaringer (figuren proces 1). Hvad skal der til, for at man kan lære af andre? Der skal ske en kobling af ens egne erfaringer med andres. Der skal gennemføres – en mere eller mindre systematisk og bevidst – analyse af, hvor erfaringerne ligner hinanden, hvor de er forskellige, og hvad årsagen til er forskellene. Kort og godt en refleksion over, hvilke konsekvenser det har for mine egne erfaringer og for det, jeg ved noget om, at jeg nu har hørt om andres måder at handle på. Man får relativiseret sin erfaring. Man bliver klar over, at tingene kan gøre på forskellige måder.

Næste trin i udviklingen af kompetencer er tilknytning af ny viden (figuren proces 2). Hvilken viden findes om det konkrete emne, man har erfaringer med? Eller hvis der er tale om løsning af en opgave eller et problem: Hvordan kan man anvende eksisterende viden til løsning af det valgte problem?

Hvordan kan viden belyse erfaringerne fra et køkken eller fra et plejehjem, som vi nævnte ovenfor? Hvordan kan viden om fødevarernes energimæssige sammensætning belyse, hvordan man vurderer madens sundhedsværdi? Hvordan kan viden om kommunikative processer give en forklaring på, hvad der sker, hvis man takler en bestemt samtale med en beboer på plejehjemmet på en bestemt (og fejlagtig) måde? Denne del af processen må meget gerne udløse en læringsmæssig oplevelse i retning af: Nå, nu *ved* jeg, *hvorfor* jeg skal gøre det på en bestemt måde. Altså en videreudvikling eller kvalificering af den eksisterende kompetence.

Den sidste del af processen omfatter en afklaring af, om den viden, som tilknyttes, giver et nyt perspektiv på det, som man plejer at gøre. Altså en perspektivering af den nye kompetence (figuren proces 3). Den tager udgangspunkt i spørgsmålene: Hvilke konsekvenser har den nye kompetence for det, jeg plejer at gøre? Hvor kan jeg anvende den nyudviklede kompetence?

De beskrevne pædagogiske delprocesser, som kan sammenfattes under betegnelsen den erfaringspædagogiske proces, synes i første omgang enkle og næsten selvindlysende. Men i praksis er det ganske vanskeligt at gennemføre en undervisning, som lever op til målet om, at deltageres kompetencer inddrages, bearbejdes og videreudvikles på basis af en eksisterende (skolebaseret) viden.

De pædagogiske delprocesser fremstår ofte som mere eller mindre adskilte: det har været fint at fremlægge, det har været fint at høre på andre, det har været OK, at læreren har formidlet ny viden. Men ofte er det ofte ret vanskeligt at gøre mere dybtgående rede for, hvordan processerne hænger sammen.

Hvis undervisningen skal bygge på og videreudvikle deltagernes kompetencer forudsætter det, at der i undervisningen sker en bearbejdning af kompetencerne, og at tilkoblingen af viden bliver en (tydelig) del af læringen. Det kan faktisk være en fordel, hvis man i undervisningen taler om og bliver bevidste om disse læreprocesser. Hvis man træner sig i at reflektere over, hvordan man lærer, fremmer det evnen til refleksion hos kursisterne (se afsnittet om refleksion).

Deltagernes realkompetence

Deltagernes reelle kompetencer får indflydelse på undervisningen. For at kunne gennemføre en undervisning, der integrerer deltagernes realkompetence kræver det som udgangspunkt, at læreren kender disse kompetencer. Det kan ske før undervisningen, eller det kan ske som indledning til et konkret læringsforløb

Integrationen af realkompetencer med skolebaseret viden følger en række pædagogiske delprocesser: erfaringsudveksling, videnstilknytning og perspektivering af kompetencer.

Jo bedre undervisningen er i stand til at tage udgangspunkt i og bearbejde kursisternes kompetencer, jo mere lærer de, og jo bedre vil de kunne bruge det, de lærer.

Transfer – teori og praksis

Et godt kompetenceforløb er en proces, der fører til mere kvalificerede handlinger. Et godt kompetenceforløb fører altså til, at man anvender det, man har lært. Et af de vigtigste voksenpædagogiske forhold er derfor den proces, hvor man bringer det i spil, som man har lært. Denne proces kaldes transfer.

Der er tre forhold, som kan fremme transfer: de personlige faktorer, faktorer som knytter sig til undervisningen, og faktorer som knytter sig til anvendelsessituationen.

Hvad vil jeg blive bedre til at gøre?

Udgangspunktet for et kompetenceforløb er altså, at man skal gøre noget andet. Man skal blive bedre til noget. Men vigtigst i den sammenhæng er, at man *vil blive* bedre til noget. Man skal ville forandringen, og man skal kunne se meningen med den. En afgørende faktor for transfer er, at den, der går ind i et kompetenceudviklingsforløb, ønsker at anvende den nye viden og de nye færdigheder på jobbet.

Man skal kort og godt være motiveret for transfer. Motivation har rod i et (erkendt) behov og er i forbindelse med undervisning ofte knyttet til mening og brud på rutiner. Hvis det, der læres, skal anvendes, skal der være et behov for at anvende det, og det skal give mening at anvende det. Man skal kunne se en fordel ved at anvende det, og man skal have en forestilling om, at anvendelsen opfylder behovet (se afsnittet om motivation).

Jo mere klart den, der lærer, kan se behovet for at lære jo mere transfer. Jo mere klart den, der lærer, har formuleret målet for læringen jo mere transfer.

Forskningsresultater peger på, at målene skal være passende høje, men de skal samtidig være realistiske. De skal formuleres på en sådan måde, at den, der lærer, kan vurdere, om man nærmer sig målet, og hvornår man har nået det. Hvis man ikke oplever en progression i læreprocessen, vil både motivationen i læringen og ønskerne om anvendelse mindskes.

Det drejer sig altså om, at kursisterne skal være bevidste om, hvad de gerne vil gøre anderledes. Det betyder, at kompetenceforløbet ideelt set begynder inden undervisningen. Det begynder i et (erkendt) behov for at gøre noget anderledes og gøre det bedre.

Ideelt set skal såvel underviser som kursist have denne viden, inden man mødes. Men ofte vil det være vanskeligt at sikre sig dette. Under alle omstændigheder vil det være vigtigt, at man i fællesskab tematisere dette forhold i begyndelsen af undervisningsforløbet i form af spørgsmål som: Hvad skal du hjem og gøre bedre efter kurset?

Hvordan skaber jeg sammenhæng mellem undervisning og anvendelse?

At kunne anvende det, man har lært, fordrer, at man kan se en sammenhæng mellem læringssituation og anvendelsessituation. Der er to former for sammenhænge: en indholdsmæssig sammenhæng og en begrebsmæssig sammenhæng. Både den indholdsmæssige sammenhæng og den begrebsmæssige sammenhæng skal stå tydeligt for den, der undervises. Undervisningen skal tydeliggøre sammenhængene. Undervisningens indhold og begreber skal derfor 'oversættes' til praksis.

Med hensyn til den indholdsmæssige sammenhæng gælder, at: Jo mere læringssituationen ligner anvendelsessituationen, jo mere transfer. Jo flere elementer fra anvendelsessituationen, som indgår i undervisningen, jo mere transfer. Jo flere eksempler fra praksis, jo mere transfer. Jo flere eksempler fra anvendelsessituationen, som deltagerne selv inddrager i undervisningen, jo mere transfer.

Med hensyn til den begrebsmæssige sammenhæng gælder, at: Jo bedre de begreber, man lærer i undervisningen, forankres i forhold til forskellige anvendelsessituationer, jo mere transfer. Jo bedre underviseren er i stand til at oversætte den teoretiske viden til forskellige praksissituationer, jo mere transfer.

Jo bedre deltagerne er til at reflektere over mulige anvendelsessammenhænge, jo mere transfer. Jo bedre deltagerne selv er til at finde anvendelsesmuligheder, jo mere transfer. Refleksion over og innovativ anvendelse af den begrebsmæssige viden bidrager altså til en fremadrettet og udviklingsorienteret transfer.

I selve undervisningssituationen kan man træne i transfer. Man kan trænes i at anvende det lærte. Man kan undervises i, hvordan man anvender det lærte. Træningen omfatter klargøring af vanskeligheder ved anvendelse og en undersøgelse af de forudsætninger, som skal være til stede, hvis man skal anvende det. Altså en undersøgelse af muligheder og begrænsninger for anvendelse. Undervisningen skal omfatte, hvordan man kan overvinde mulige begrænsninger gennem konkrete handlingsforslag.

Træningen kan også omfatte en klargøring af, hvad der skal til for, at man gør noget andet, når man vender tilbage til arbejdspladsen. Hvad skal der til for, at man ikke blot fortsætter med at gøre, som man plejer at gøre? Hvad skal man gøre, så man undgår 'tilbagefald' til de gamle måder at handle på? Hvad skal man gøre, så man udgår de gamle rutiner og vaner?

Transferfaktorer der knytter sig til anvendelsessituationen

Det er afgørende vigtigt for transfer, at man har mulighed for at anvende det, man har lært, at man får støtte til at anvende det, og at der sker en systematisk opfølgning på anvendelsen. Der kan findes mange eksempler på, at en medarbejder har deltaget i et kompetenceforløb, men at det, der læres, ikke kan anvendes, når vedkommende kommer tilbage på

arbejdspladsen. Det kan være fordi de tekniske faciliteter ikke er på plads. Værktøjet eller apparaturet er ikke tilgængeligt – eller måske meget anderledes end det, der anvendes på skolen. Det kan være fordi, andre opgaver på arbejdspladsen skal løses først. Det kan være fordi, der er for travlt til, at det nylærte prøves af. Det kan være fordi, de nye arbejdsopgaver først kommer senere. Det kan være fordi, de nye organisationsformer og samarbejdsrelationer endnu ikke er indført. Der kan være mange grunde til, at man ikke får mulighed for at anvende det, man har lært.

Det er derfor vigtigt, at arbejdssituationen er tilrettelagt på en sådan måde, at man får mulighed for at afprøve det, man har lært. Den skal ideelt set være tilrettelagt på en sådan måde, at man kan anvende det lærte direkte i forlængelse af læringsituationen.

Hvis der skal være størst mulig transfer, skal arbejdssituationen opfylde følgende:

- De tekniske forudsætninger for anvendelsen, fx det nødvendige værktøj, skal være på plads
- De organisatoriske forhold skal være afklarede: må man bruge det, man har lært?
- Der skal afsættes tid til at afprøve det lærte
- Arbejdsopgaverne skal give mulighed for at afprøve det lærte
- Det skal være en tæt tidsmæssig kobling mellem læring af afprøvning.

Det understøttende miljø på arbejdspladsen eller det, der kaldes transferklimaet, er en af de vigtigste faktorer til at fremme transfer. Transferklimaet omfatter både stimuleringer til at anvende det lærte og feedback på anvendelsen. Det omfatter en positiv læringskultur på arbejdspladsen.

Træning af transfer efter afslutningen af en undervisning er på samme måde som træning af transfer i undervisningen en metode til at forbedre transfer. En metode, som har vist sig effektiv er *opfølgende læring*.

De følgende arbejdspladsrelaterede faktorer har indflydelse på, om det, der læres, også bringes i anvendelse. Det fremmer transfer hvis:

- Den lærende bringes i situationer, som minder om eller giver associationer til det lærte
- Der opstilles systematiske mål for arbejdet, der implicerer anvendelse af det lærte
- Arbejdet og arbejdsprocessen tilrettelægges, så anvendelse af det lærte er nødvendig
- Fordelene ved at anvende det nye har positive konsekvenser, som er synlige for medarbejderen
- Der gives den nødvendige frihed og ressourcer til at anvende det lærte
- Anvendelse opfattes som en del af læreprocessen, og der er derfor åbenhed og tolerance over for vanskeligheder og mulige fejl
- Der hersker en forandringskultur på arbejdspladsen, som fremmer nytænkning og er positiv over for ny viden

- Der skabes sociale fællesskaber, som fastholder anvendelsen af det lærte, fx ved at flere har lært det samme på samme tid
- Der er gode muligheder for at drøfte anvendelsen af det lærte med kolleger og ledere

Styrk transfer

Der ligger en række voksenpædagogiske udfordringer i at sikre, at det, der læres, faktisk også anvendes.

Det skal sikres, at kompetencemålene bliver tydelige, før kurset begynder. Det er vigtigt at kursisten ved, hvad han skal blive bedre til at gøre, inden han begynder på undervisningen. Det skal sikres, at der er størst mulig sammenhæng mellem det, der sker på kurset, og det, der kræves på arbejdspladsen. Det er tilsvarende vigtigt, at undervisningen tilrettelægges, så der trænes i transfer. Det skal sikres, at det, der læres bliver anvendt efterfølgende i hverdagen eller på arbejdspladsen. Det er vigtigt, at der efterfølgende er fokus på det lærte på arbejdspladsen, og at kursisten opfordres til og får mulighed for at afprøve og anvende det, der er lært. Et godt transfermiljø på arbejdspladsen styrker transfer.

Det gode kompetenceforløb begynder, før kurset starter, det fortsætter i undervisningen på kurset, og det videreføres i implementeringen af det lærte på arbejdspladsen.

Refleksion: at lære at lære

Refleksion betyder at overveje eller at tænke efter. Refleksion er en systematisk eftertanke med henblik på at skabe mening i en oplevelse eller handling. Refleksion er et grundtræk i læring: man tænker over det, man gør.

I en erhvervsrettet voksenuddannelse omfatter refleksion processer, hvor kursister gennemtænker, fastholder og evaluerer oplevelser og handlinger med henblik på at transformere oplevelserne til erfaringer og læring. For AMU kursister drejer det sig kort og godt om at tænke over, hvad man lærer, hvordan man lærer det, og hvordan man på den baggrund kan blive endnu bedre.

Refleksion er en proces

Refleksion kan beskrives som en proces, der består af forskellige sekvenser. Første trin er en beskrivelse af situationen: Hvad gjorde jeg, og hvad kom der ud af det? Nåede jeg det resultat, jeg gerne ville? Næste trin er afklaring af, hvorfor det gik, som det gik. Hvad skulle der til for, at jeg lykkedes? Eller hvad var grunden til, at det ikke lykkedes? Herefter en konklusion: Hvad har jeg lært? Hvordan skal jeg bruge det, jeg har lært, fremover? Hvilke nye handlinger er mulige fremover?

Man kan reflektere over det, der ligger bag ens handlinger: Hvorfor gjorde jeg, som jeg gjorde? Man kan reflektere over formålet med handlingen: Hvad ville jeg opnå? Man kan også reflektere over de følelser, der knytter sig til handlingen. Var det en god oplevelse?

Refleksion kan foregå mundtligt og dermed sammen med en eller flere andre. Den kan foregå skriftligt eller som tavs tankevirksomhed.

I en voksenuddannelse er refleksion en væsentlig del af læringen. Refleksion bidrager til, at kursisten tager aktiv del i læreprocessen. Jo mere aktiv, man er, jo mere lærer man (se næste afsnit om deltageraktivitet). Jo mere man reflekterer over det, man gør, jo mere lærer man. Samtidig er evnen til at reflektere i sig selv en kompetence, som den lærende kan trænes i og blive bedre til. Jo bedre man bliver til at reflektere, jo bedre bliver man til at lære.

Når kursister skal lære at reflektere, er det underviserens rolle at være katalysator for refleksionen. Det vil sige, at underviseren skal kunne sætte refleksionsprocessen i gang og sikre, at kursister kommer igennem de forskellige faser af refleksionsprocessen.

Man kan reflektere før, under eller efter en handling

Der er tale om refleksion-før-handling, hvis man tænker over, hvad man vil gøre, og hvorfor man vil gøre det. Refleksion omfatter altså en begrundelse for, hvorfor man påtænker at gøre det, man gør. Der er tale om en handling, der endnu ikke har fundet sted, altså en forventet

handling. Refleksion før handlingen får størst læringspotentiale, hvis forventningerne efterfølgende sammenholdes med, hvad der sker, når man handler.

Refleksion kan også foregå i selve handlingen, altså som en del af en handling. Man kan stå i en situation, der ikke udvikler sig som forventet. Hvad gør man så? I sådan en situation vil refleksion være en integreret del af handlingen og en vigtig del af ens læring. At reflektere-i-handling vil sige, at man justerer og forbedrer sine handlinger, mens man handler.

I refleksion-i-handling har underviseren nogle andre udfordringer end ved refleksion-før-handling og refleksion-over-handling. Hvis man skal facilitere kursistens refleksion under handlingen forudsætter det, at der er tid til det, og at det kan lade sig gøre, uden det går ud over handlingens kvalitet. Men det forudsætter også, at underviseren er i stand til at gribe situationen. Hvor ligger det lærerige?

En væsentlig del af den pædagogiske proces består i, at kursister sammen med læreren reflekterer efter handlingen, refleksion-over-handling. Hvorfor gik det som det gik? Dette spørgsmål kan stilles både, når det er gået som forventet, og når det er gået anderledes end forventet. Refleksionen kan tage udgangspunkt i en problematisk situation, som en kursist har stået i. Ved at reflektere over forløbet lærer kursisten mere af sine erfaringer. Refleksion kvalificerer handlinger gennem ny forståelse.

Hvordan kunne det se ud i praksis? Lad os se på et konkret eksempel. Det kunne være et undervisningsforløb om rengøring af et toilet. Udgangspunktet kunne være, at kursisten viste, hvordan hun plejede at gøre det. Efterfølgende kunne læreprocessen bestå i, at man gennemgik de kemikalier, som blev anvendt, man gennemgik rækkefølgen i rengøringsprocessen, og man gennemgik de ergonomiske forhold, som var relevante i forbindelse med rengøringen. Som en del af gennemgangen kunne læreren pege på forskellige forhold. Nogle som blev udført korrekt, andre som skulle forbedres, andre igen som var direkte u hensigtsmæssige. Refleksionsprocesserne kunne dreje sig om, hvilke overvejelser kursisten havde gjort sig inden forløbet, og hvad hun tænkte over undervejs. Hvorfor gjorde hun, som hun gjorde? Hvilke begrundelser ville hun give for, at hun gjorde, som hun gjorde? Refleksion kunne også omfatte, hvilke konsekvenser lærerens påpegninger havde. Skulle hun gøre noget anderledes, når hun næste gang skulle rengøre et toilet på sin arbejdsplads. Disse former for refleksion knytter sig til selve læreprocessen. De sikrer den gode læring. De sikrer, at man gør det rigtige, at man ved, hvorfor man gør det, og at man gør sig klart, hvad man skal bruge det, man har lært, til i dagligdagen.

Men refleksionen kan også føres videre. I forløbet kan man også reflektere over to andre forhold. Man kan reflektere over, om det, man har lært, kan anvendes i andre sammenhænge. Kan fx de ergonomiske principper, som man har mødt ved toiletrengøringen, også anvendes andre steder? Hvilke andre steder? Man kan også reflektere over selve læreprocessen. Hvordan lærte man det, man lærte? Man kan spørge sig selv (og hinanden), hvad mente vi

inden læringsforløbet? Hvad ved vi nu? Hvor i processen blev vi klogere? Hvad var det i processen, der gjorde os klogere? Disse to former for refleksion – at tænke det lærte i nye sammenhænge og at tænke over selve læringen som proces – kaldes metarefleksion. En refleksion over refleksionen. Metarefleksionen forøger anvendelsen af det lærte, og den træner evnen til at reflektere. Den lærer den lærende at lære.

At tænke over læreprocessen

En af underviserens opgaver i voksenuddannelse er at sikre, at kursisten reflekterer over konkrete situationer og handlinger. Derved lærer kursisten både at handle og at reflektere. Kursisten bliver bedre til at lære.

Det er af betydning, at man som underviser kan tilrettelægge læreprocesser, der gør det muligt for kursisterne at reflektere. Fx ved at lade kursisterne reflektere enkeltvis eller flere sammen om de enkelte sekvenser i læreprocessen. Det er vigtigt, at kursisterne får den fornødne tid til at reflektere, og at de får feedback på refleksionsprocesserne. Den pædagogiske udfordring for underviseren ligger i at skabe et læringsmiljø, hvor kursister kan reflektere, og hvor kursisterne lærer at sammenkoble erfaringsbaserede viden og mere systematiseret uddannelsesbaseret viden gennem refleksion.

Deltageraktivitet

Et grundtræk i al undervisning er, at deltagerne er aktive. Jo mere aktive kursisterne er i læreprocessen, jo mere lærer de. Kursisterne aktiveres gennem undervisningens form og gennem dens indhold.

At være aktiv betyder, at man indgår aktivt i læreprocessen. Man engagerer sig, man stiller spørgsmål, man prøver det lærte af i forhold til egne erfaringer, man øver sig, man reflekterer over, hvad man lærer, og hvordan man lærer (jf. foregående afsnit om refleksion). Man forholder sig kort og godt til det, man lærer

Aktivitet er knyttet til den enkelte lærende eller kursist. Man kan være aktiv på mange måder, og man kan aktiveres i undervisningen på mange måde. Det kan være gennem en konkret øvelse, gennem en opgave, eller via et praktisk stykke arbejde, som skal udføres. Det kan også være gennem den måde, som underviseren fremlægger stoffet på. Bliver det fremlagt på en måde, så man blot skal tage det til sig, eller bliver det fremlagt, så man som kursist er nødt til at forholde sig til det. Det vigtige er, at kursisterne gør noget i forhold til læreprocessen. De skal bearbejde 'stoffet' undervejs i læreprocessen.

Deltageraktivitet kan ske individuelt ved at knytte an til deltagerens forudsætninger. Det kan ske i grupper ved at bygge på det sociale samspil og den sociale fælles viden og erfaringer.

Læringsstile kan være vejen til deltageraktivering

Man kan aktivere ved at knytte an til *kursisternes forudsætninger* bredt eller mere konkret til deres måder at lære på, deres *læringsstile*. Jo bedre undervisningen matcher kursisternes forudsætninger, og jo bedre man rammer den enkeltes læringsstil, jo mere aktiv vil kursisten være, og jo mere vil han lære.

Der findes flere måder at kategorisere kursister på. En måde er den enkle, at voksne lærer forskelligt i forhold til sanserne. Nogle lærer bedst ved at høre, andre bedst ved at se, fx en figur. Andre lærer bedst ved at arbejde fysisk med tingene, fx ved at røre ved dem og håndtere dem. Andre igen ved at tale om tingene, fx ved selv at formulere sig om emnet.

En anden måde er, at voksne kursister har forskellig opfattelse af, hvor megen lærerstyring og hvor meget gruppearbejde, der er ønskeligt. Nogle foretrækker at arbejde med tingene selv, andre lærer mere ved at arbejde sammen med andre om emnet.

En tredje måde tager udgangspunkt i, at nogle voksne kursister helst vil have en meget konkret undervisning, der baserer sig på erfaringer, mens andre er mere orienterede mod viden og refleksion.

På et hold vil der være meget forskellige forudsætninger (se afsnittet om realkompetencer), og der vil være flere forskellige læringsstile. Pointen er, at den gode lærer er opmærksom på disse forskelle og tilrettelægger sin undervisning i forhold hertil. Det forudsætter i den ideelle situation, at der sker en differentiering i undervisningen. Det forudsætter ideelt set, at det enkelte læringsforløb tilpasses de forskellige forudsætninger. Jo bedre læreren rammer den enkelte kursists forudsætninger og måden at lære på (læringsstile), jo bedre lærer kursisten.

Gruppearbejde som en måde at aktivere på

Man kan aktivere gennem *gruppearbejde*. Gruppearbejdet kan være mere eller mindre deltagerstyret, mere eller mindre planlagt.

Et meget lærerstyret og stærkt struktureret gruppearbejde er fx kooperativ learning. Kooperativ learning tilstræber at sikre en høj deltageraktivitet og følger nogle bestemte på forhånd givne retningslinjer.¹ Kooperativ learning forudsætter, at der samarbejdes og kommunikeres om det eller de emner, der er omdrejningspunktet for undervisningen. Det sker som en fælles opgaveløsning.

På den baggrund vil kooperativ learning udvikle deltagerens sociale og kommunikative kompetencer, samtidig med at de lærer det, som opgaven sigter mod, at de skal lære. Kooperativ learning udvikler kompetencer til at kunne løse de konkrete opgaver. Kursisterne lærer at håndtere de konkrete metoder, som indgår i øvelserne.

En anden måde at aktivere kursisterne er gennem projektarbejde. Projektarbejde baserer sig også på gruppearbejde, men er struktureret i forhold til en problemløsning. Grundprincippet i projektarbejde er problembaseret, deltagerstyret gruppearbejde.

I projektarbejdet fastsætter læreren rammen, inden for hvilken deltagerne vælger et problem, som de skal løse i fællesskab. Projektarbejdet forudsætter, at deltagerne kan nå til en enighed om det problem, de skal arbejde med. Det forudsætter, at deltagerne kan finde løsninger på problemet, eller at de i det mindste bliver klogere på, hvad problemet omfatter. Projektarbejde forudsætter, at man henter viden ind i arbejdsprocessen til løsning af det opstillede problem.

¹ Cooperative Learning har vundet stor udbredelse som en metode i voksenundervisningen. Hovedprincippet er et lærerstyret gruppearbejde, hvor kursisterne samarbejder i øvelsesform i nogle på forhånd faste samspilsrelationer. Disse relationer kaldes strukturer. Se senere under 'Forslag til videre læsning' om litteratur om metoden.

På den baggrund udvikler projektarbejde andre kompetencer end kooperativ learning. Projektarbejdet udvikler evnen til at kunne lokalisere og afgrænse et problem, og det udvikler evnen til at løse et problem. Som en del af denne kompetence indgår arbejdet med at indsamle, analysere og systematisere viden.

De to metoder har en række fællestræk. De giver indsigt i og viden om det emne, der arbejdes med, de udvikler sociale kompetencer med hensyn til at samarbejde om en opgave/et problem, og de giver kendskab til arbejdsformer og træning i at anvende disse.

Cooperativ learning motiverer deltagerne gennem løsningen af udfordrende opgaver. Vejen frem mod løsningen er principielt givet, og vejen er kort. Projektarbejdet motiverer gennem behandlingen af selvvalgte og relevante problemer. Men begge måder at organisere undervisningen på motiverer og sikrer (principielt) en høj grad af deltageraktivitet.

Deltageraktivitet fremmer læringen

Deltageraktivitet kan fremmes på forskellige måder ved:

- At præsentere stoffet på en engagerende og udfordrende måde
- At tilrettelægge undervisningen så den kræver bearbejdning af stoffet frem for tilegnelse
- At lade kursisterne deltage aktivt i planlægningen af kompetenceforløbet
- At knytte an til deltagernes forudsætninger og læringsstile
- At anvende varierede undervisningsmetoder
- At lade kursisterne arbejde i grupper med strukturerede planlagte opgaver
- At lade kursisterne arbejde med relevante problemer i projektarbejde

Læringsmiljø – grundtonen i læreprocessen

Enhver læring er præget af læringsmiljøet. Læringsmiljøet er de sociale relationer, som indgår i undervisningen. Læringsmiljøet kan være understøttende for læringen eller det modsatte. Som lærer har man afgørende indflydelse på, hvordan læringsmiljøet er i undervisningen.

Når vi tale om læringsmiljø er det ofte miljøet i selve undervisningen, der henvises til. Med det, man kalder skolekulturen, altså stemningen på skolen eller på uddannelsesinstitutionen, er dels med til at sætte rammerne for det, der sker i undervisningen, dels er det en del af det samlede læringsmiljø. Institutionens eller skolens atmosfære og ånd har betydning for, hvordan den voksne – og ikke mindst den voksne kortuddannede – oplever det at være i uddannelse.

Et andet element i læringsmiljøet er de fysiske rammer. De fysiske rammer på skolen og de fysiske rammer i undervisningslokalerne. Er der rart at være i lokalerne, har man lyst til at være der, og giver lokalerne mulighed for at skabe de rette læreprocesser. Som et konkret eksempel på lokalernes betydning kan nævnes, at i forbindelse med indførelse af den pædagogiske metode cooperative learning (se under afsnittet om deltageraktivitet) på en skole, var der ikke lokalefaciliteter til at gennemføre øvelserne. Det blev af flere lærere fremhævet som en væsentlig barriere for en god undervisning.

Positive konsekvenser af læringsmiljøet

Læringsmiljøet har betydning for, hvordan den enkelte forholder sig til situationens læringsmuligheder. Hvis læringsmiljøet er positivt, vil der opstå en synergi mellem deltagerne, som befordrer den enkeltes læreproces. Et positivt læringsmiljø vil styrke deltagerens motivation, åbenhed og aktivitet med henblik på de læringsmuligheder, der ligger i situationen. Et positivt læringsmiljø vil styrke deltagerens vilje til og muligheder for at lære noget.

I det positive læringsmiljø vil man turde mere. Man er mere villig til at udsætte sine egne opfattelser for diskussion og kritik, og man vil derfor kunne lære mere. Et positivt læringsmiljø kan bidrage til nedbrydning af modstand mod læring (se afsnittet om motivation).

En anden konsekvens af læringsmiljøet er medlæringen. Medlæringen er den læring, som foregår i læringssituationen, og som ligger ud over den formålsbestemte og planlagte læring. Medlæringen omfatter også den emotionelle side af læringen. Hvis læringen foregår i et miljø, som den lærende oplever som positivt, vil der, bevidst og ubevidst, blive knyttet positive oplevelser til læringen. Det betyder, at det, der læres, vil blive fremdraget og anvendt med lyst. Det dukker lettere op fra hukommelsen, og det anvendes med større glæde, end det, der læres i en følelsesmæssigt negativt ladet kontekst. I et positivt læringsmiljø har medlæringen derfor en række positive konsekvenser, der styrker anvendelsen af det, der læres.

En ikke uvæsentlig effekt af et godt læringsmiljø i voksenuddannelsen er, at det modvirker frafald. Et væsentligt forhold, der er direkte årsag til et frafaldet, eller som er med til at fremprovokere et

potentielt frafald, er manglende trivsel i undervisningen og i uddannelsen. Et godt læringsmiljø vil have en ganske betydeligt positiv effekt på, om man bliver i undervisningen, og om man har lyst til mere undervisning.

Negative konsekvenser af læringsmiljø

Et dårligt læringsmiljø kan svække viljen til læring og give negative erfaringer i tilknytning til læreprocessen. Konkret kan læringsmiljøet – eksempelvis og ikke ualmindeligt – være præget af sociale konflikter. I så fald vil deltageres psykiske energi for en væsentlig del være knyttet til disse konflikter. Enten som en del af konflikthåndteringen eller i et forsøg på ikke at blive involveret i dem. Der bliver derfor mindre psykisk energi til at lære.

Læringsmiljøet kan også være negativt i en anden betydning, nemlig aggressivt kritisk. Et sådant læringsmiljø vil være præget af modstand og lukkethed. Hvis deltagerne skal forsvare deres synspunkter over for en potentiel kritik, vil de være tilbageholdende med at forsøge sig med nye ideer eller handlinger, der kan bringe dem i en udsat position.

En mildere variant af et sådant kritisk læringsmiljø, er et miljø med begrænset tolerance. Altså en manglende tolerance over for, at man kan fejle, tænke anderledes eller have andre meninger. Den manglende tolerance kan have flere og ofte meget forskellige årsager, alt efter hvilken kontekst der er tale om. Der kan være tale om manglende tolerance, fordi man skal nå et stort pensum. Der kan være tale om manglende tolerance, hvis deltagerne selv er pressede i dagligdagen uden for læringssituationen.

Der er andre forhold end konflikter og intolerance, der kan præge et læringsmiljø i en negativ retning. Manglende engagement hos såvel underviser som deltager kan være begrundet i en manglende tro på, at læringen fører til noget eller nytter noget. Det kan dreje sig om underviserens manglende tro på deltageres kompetencer og deres vilje og evne til at lære noget. Eller det kan dreje sig om deltageres manglende tro på, at læreren kan lære dem noget. Værst – og måske mest overset i den sammenhæng – er det læringsmiljø, hvor deltagerne ikke tror, de kan noget. Altså et læringsmiljø, hvor deltagerne har manglende selvtillid og manglende tro på værdien af egne erfaringer og forudsætninger.

Læringsmiljøet skal skabes

Læringsmiljøet har betydning for deltageres engagement og deres villighed til at indgå aktivt i læring. Det har betydningen for læringsudbyttet og for den medlæring, der finder sted. Det er derfor afgørende for læringen, at læringsmiljøet er positivt og tolerant.

Læringsmiljøet skal skabes i forhold til den undervisningssammenhæng, der er tale om, og i forhold til de forudsætninger, som deltagerne møder frem med i undervisningen. En klar struktur i undervisningen, herunder klare mål og klare retningslinjer for det sociale samspil, er vigtig for etablering af et godt læringsmiljø. Et godt læringsmiljø er karakteriseret ved gode sociale relationer,

høj grad af tolerance og åbenhed, klarhed om normer og regler samt engagement. Voksenunderviseren har afgørende indflydelse på karakteren af læringsmiljøet.

Et godt læringsmiljø

Et godt læringsmiljø er karakteriseret ved en række forhold:

- Der er god kemi mellem lærer og kursister og blandt kursisterne
- Der er respekt for den enkelte og de enkeltes forskelligheder
- Der er tryk og tillidsfuld kommunikation mellem lærer og kursister og mellem kursisterne
- Der er et højt lærerengagement, hvor læreren synes at undervisningen er vigtig
- Der er en fælles forståelse mellem lærer og kursister for det, der skal læres
- Der er en høj grad af deltagerinvolvering og deltageraktivitet
- Der er en god planlægning og klar styring af undervisningen
- Der er tydelige mål for undervisningen
- Der er klare standarder for, hvad der forventes af deltagerne
- Der er differentieret og konstant feedback og anerkendelse
- Der er et gruppetilhørsforhold blandt kursisterne.

Samlet kan man sige, at lærer og kursister skal opleve sig som en del af et socialt fælleskab, hvor der er gensidig respekt og accept, hvor der er tolerance og tryghed, og hvor der er engagement.

Arbejdspladsen som læringsmiljø

Der foregår en omfattende læring på arbejdspladsen. Set fra et uddannelsesperspektiv har denne læring to perspektiver. Det ene er, hvordan den læring, som deltagerne får på arbejdspladsen, kan anvendes og spille sammen med læringen på skolen (se om dette i afsnittet om realkompetence). Det andet er, hvordan den læring, som foregår på arbejdspladsen kan styrkes af læringen på skolen (se om dette i afsnittet om transfer). Set fra disse perspektiver er viden om arbejdspladsen som læringsmiljø en nødvendig viden for den gode faglærer i den erhvervsrettede voksenuddannelse.

Læring på arbejdspladsen er styret af en række faktorer. Voksenunderviseren har større eller mindre indflydelse på disse faktorer; men han har muligheder for at optimere læringen, hvis han har kendskab til disse forhold.

Man lærer hele tiden noget, når man handler og arbejder, men kvaliteten af læringen kan variere. Et væsentligt element til højnelse af kvaliteten er mulighederne for at systematisere læreprocessen. Det drejer sig derfor om at synliggøre og systematisere den læring, som foregår i arbejdslivet. Det drejer sig om at synliggøre den eksisterende kompetence og praktiske ekspertise. Det drejer sig om at koble den praktiske ekspertise til den systematiske læring i en uddannelse.

De voksenpædagogiske spørgsmål, som rejser sig på den baggrund er: Hvilke forhold på arbejdspladsen kan fremme læring? Hvordan kan man som underviser fremme denne læring?

Hvad styrker læring på arbejdspladsen?

Det første forhold drejer sig om at have *indflydelse på arbejdsprocessen*. Medarbejderne skal have indsigt i den samlede produktionsproces, og de skal kunne se sig selv som en del af denne proces. Jo mere man har indflydelse på tilrettelæggelsen af egen arbejdsproces, jo mere vil man lære.

Det andet forhold drejer sig om *arbejdsopgavernes læringspotentialer*. Omfanget og kvaliteten af læringen er knyttet til, hvor komplekse arbejdsopgaverne er, og hvilke frihedsgrader den enkelte har til at løse dem. Man lærer mest, når man har mulighed for at handle differentieret i forhold til en arbejdssituation, der giver moderate grader af udfordring. Forskellige arbejdssituationer har derfor forskellige læringspotentialer. Hvis arbejdsopgaverne giver mulighed for at afprøve nye handlemuligheder, så øges mulighederne for læringen.

Det tredje forhold er mulighederne for adgang til *information og ny viden*. Mere specifikt drejer det sig om, at der skal være mulighed for at tilknytte viden til de erfaringer, der gøres. Dette kan enten ske i form af formaliseret læring, som afprøves i praksis, fx et konkret kursusforløb, hvor man får 'den teoretiske baggrund' for praksis. Eller det kan ske i form af en systematisk erfaringsopsamling, hvor erfaringer gjort i praksis sættes sammen med mere systematisk viden i en tilrettelagt refleksionsproces.

Dette forhold har to konsekvenser. Den ene er, at voksenunderviseren skal overveje, hvordan den læring, som finder sted på arbejdspladsen kan indgå i den skolebaserede undervisning. Den anden

konsekvens er overvejelser over, hvordan systematisk viden kan knyttes til læring i arbejdsituationen. Den pædagogiske udfordring ligger i at sammenkoble erfaringsbaserede viden med mere reflekterede erfaringer og mere systematiseret uddannelsesbaseret viden.

Det fjerde forhold er muligheden for *vejledning*. Gennem vejledningen bearbejdes erfaringerne fra arbejdsprocesserne. I den systematiske vejledning sætter en systematisk læreproces i gang, hvor erfaringer sammenkobles med viden. Man kan sige, at undervisning og arbejde knyttes sammen af den kompetente vejleder. Vejledning skal her forstås bredt som en proces, hvor en anden (fx en ekspert, en lærer, en coach eller en kollega) går i dialog om, hvad man lærer.

Det centrale er, at den kvalificerede læring kræver indsigt i arbejdsprocessen og tilrettelæggelse i forhold hertil. Den gode arbejdspladslæring er ikke tilfældig, men den foregår styret og med støtte, og læringsaktiviteterne tænkes systematisk ind i forhold til arbejdsprocesserne.

Det femte forhold omfatter *mulighederne for at udveksle erfaringer mellem medarbejderne*. Muligheden for systematisk udveksling af erfaringer og viden mellem medarbejdere fremmer læringen på arbejdspladsen. Læringen udvikles i erfaringsudvekslingen med andre på arbejdspladsen. Det er altså en del af voksenunderviserens (coachens, supervisors eller konsulentens) opgave at medtænke og tilrettelægge læringsforløb, hvor der kan finde en erfaringsudveksling sted.

Den sjette og på mange måder afgørende faktor for læring på arbejdspladsen er *virksomhedens behov for kompetenceudvikling*. Denne faktor sætter rammerne for kompetenceudviklingen og den systematiserede læring. Den kompetente voksenunderviser inddrager dette forhold i sin undervisning.

Arbejdspladslæring

På arbejdspladsen drejer det sig om at tilrettelægge læreprocesserne så læringspotentialet fra arbejdsprocesserne bedst muligt bidrager til kompetenceudviklingen. Der er en række forhold på arbejdspladsen, som sætter rammerne for læringen. Det drejer sig generelt om virksomhedens behov for kompetenceudvikling og om mulighederne for at inddrage medarbejderne i tilrettelæggelsen af arbejdsprocesserne. Hvis læringen skal fremmes, skal den lærende have mulighed for at udveksle erfaringer med andre og for at systematisere erfaringerne. Undervisningen i den erhvervsrettede voksenuddannelse må forholde sig til det. Den må forholde sig til behovene for kompetenceudvikling på arbejdspladsen. Den må forholde sig til, hvordan skoleundervisning og arbejdspladslæring bedst spiller sammen indholdsmæssigt og organisatorisk. Den må forholde sig til, hvordan medarbejderen fortsætter med at lære på arbejdspladsen.

Det almene og det erhvervsrettede

Samarbejde mellem AMU og VUC, mellem det erhvervsrettede og det almene, er et væsentligt voksenpædagogisk forhold, der har været i fokus i en del år. Der er almindelig enighed om, at der er mange gode grunde til at gennemføre en undervisning, som på den ene eller anden måde skaber en sammenhæng mellem det almene og det erhvervsrettede.

Ved at kombinere FVU og AMU, så udviklingen af de grundlæggende almene kompetencer kobles til arbejdspladsrelevant kompetenceudvikling, styrkes motivationen for det almene område.

Samtidig styrkes den erhvervsrettede læring, når de basale forudsætninger for tilegnelse af viden og færdigheder udvikles sideløbende med den faglige kvalificering.

Samarbejdet mellem fag skal være funktionelt

Hvordan kan undervisningen tilrettelægges og gennemføres, så der opstår den bedst mulige sammenkobling mellem det almene og det erhvervsrettede? Svaret er, at jo mere funktionel FVU-undervisningen er i forhold til AMU-undervisningen, og jo mere den er i forhold til kursisternes hverdag og arbejdsliv, jo bedre er udbyttet. At undervisningen er funktionel betyder, at kursisterne kan 'bruge den til noget'. Den har en funktion i forhold til deres forståelse af, hvad det faglige drejer sig om. De kan umiddelbart se meningen med at lære det, de skal lære. Det gælder både for FVU undervisning og for undervisning i dansk som andetsprog.

Den almene undervisning kan give kursisterne en oplevelse af sikkerhed. Man bliver sikker, når man mestrer og kan forstå de beregninger, som ligger bag det, man arbejder med i dagligdagen. Man bliver sikker, når man får kendskab til og kan forstå ord og begreber, som ellers har været mystifikationer. Denne sikkerhed styrker den personlige udvikling hos deltagere.

Når først interessen for den almene undervisning er vagt, giver denne interesse muligheder for arbejde med mere alment dannende stof, fx forskellige teksters forskellige budskaber.

Det er ikke nødvendigt, at det faglige og almene undervises integreret. Det er derimod nødvendigt, at der er så stor indholdsmæssig sammenhæng som muligt. Sammenhængen skal især skabes ved, at lærerne er i stand til at formidle sammenhængen ved at vise, hvilken funktion fagene har i forhold til hinanden.

En særlig kompetence

Samarbejdet på tværs af det almene og erhvervsrettede kræver en særlig kompetence hos de involverede lærere. De skal vide, hvor fagene kan spille sammen. De skal vide, hvordan de kan spille sammen. Denne kompetence forudsætter en åbenhed og interesse for andres fagområder og udvikles bedst gennem et konkret undervisningssamarbejde.

Læreren, der underviser i de almene fag, skal være i stand til at sammenbinde det almene med det faglige. Læreren skal være i stand til at få de almene kompetencer til at træde tydeligt frem i den faglige undervisning.

Almenlærere skal kunne læse det faglige materiale med henblik på:

- Hvilke matematiske forudsætninger der kræves i den faglige undervisning, fx træning i omregning af enheder og beregninger ved hjælp af formler.
- Hvilke sproglige forudsætninger der kræves i den faglige tilegnelse, fx læsefærdighed og forståelse af fagsprog.

Et konkret eksempel på et sådan (vellykket) samarbejde mellem FVU og AMU var et AMU-baseret kombinationsforløb i farmakologi og faglig dansk for SOSU-assistenten. Baggrunden var, at mange SOSU-assistenten har et efterslæb med læsning, der gør det vanskeligt at følge med i den faglige undervisning. I det konkrete forløb havde kursisterne vanskeligt ved at læse og forstå de mange fagudtryk. FVU-undervisningen centrerede således omkring farmakologi, og de faglige tekster var undervisningens omdrejningspunkt. Kursisterne lærte simpelthen at læse den relevante faglitteratur og forstå de relevante fagudtryk – og blev samtidig bedre læsere med større selvtillid.²

Det er et gennemgående træk, at lærere, som har været involveret i samarbejde på tværs af det almene og erhvervsrettede, synes, de får meget ud af samarbejdet og generelt er meget positive over for det tværfaglige samarbejde. Og det er ofte på trods af administrative vanskeligheder og på trods af det store ekstraarbejde, som de har måttet lægge i undervisningsforberedelsen.

Samarbejde mellem det almene og erhvervsrettede

Der er mange fordele ved at sammenkoble almen og erhvervsrettet undervisning. Det giver en bedre læring og sikkerhed hos især kortuddannede kursister. Det forudsætter, at lærerne er i stand til at samarbejde, og at de har den nødvendige tid og de nødvendige ressourcer til det. Det forudsætter også, at lærerne har et sådant kendskab til hinandens fagområder, at de er i stand til at tydeliggøre sammenhængen mellem fagene for kursisterne.

² Forløbet er beskrevet i teksten *Det almene og det erhvervsrettede*, se under 'Forslag til videre læsning'.

Voksenunderviserens kompetencer

Voksenunderviserens opgaver i en erhvervsrettet voksenuddannelse stiller krav om en bred kompetenceprofil. Fra mange sider – både nationalt og internationalt – peges der på, at voksenunderviseren skal være professionel. Professionaliseringen kræver fagfaglig og pædagogisk kompetence.

Spørger man en underviser, hvorfor han gør, som han gør, vil den første reaktion ofte være, at “sådan plejer man at gøre”. Begrundelserne kan i næste omgang være henvisninger til, at det, der gøres, “fungerer”. Hvis man fortsat spørger, hvorfor det fungerer, bliver svarene begrundet i, hvad man selv eller andre har gjort tidligere, altså ud fra erfaringer.

I de fleste situationer handler den erfarne lærer på baggrund af en intuitiv forståelse af, hvad der er det rigtige at gøre i den givne sammenhæng. En intuitiv forståelse, der ikke er baseret på tilfældige gætteri, men er en praksisrelateret viden opbygget på baggrund af erfaringer. Når den erfarne lærer planlægger og gennemfører undervisning, er handlingerne præget af rutine.

Hvis rutinen skal brydes, er det nødvendigt, at voksenunderviseren er i stand til at overveje nye handlemuligheder. Voksenunderviseren må kunne forholde sig til nye situationer og nye udfordringer. Voksenunderviseren skal derfor være i stand til at reflektere (kritisk) over egne handlinger. Voksenunderviseren skal være en reflekterende praktiker (se afsnittet om refleksion).

Faglighed og formidling

Voksenunderviserens kompetenceprofil er afhængig af konteksten. En del af konteksten består af det fagområde, som læringen omfatter. Det er derfor vigtigt – om end banalt – at fastholde, at voksenunderviseren skal kunne undervise inden for et fagområde. Læreren skal altså kunne sit fag og den tilhørende fagdidaktik. Læreren skal kunne bringe sin faglige viden i spil i forhold til den lærendes læring.

Når det er vigtigt at slå dette fast, er det fordi det ofte overses i diskussionen af, hvad en voksenunderviser skal kunne. I erkendelse af, at voksenunderviserens pædagogiske og sociale kompetencer er af overordentlig stor betydning, glemmes det ofte, at det at være lærer betyder, at man lærer andre noget. Der er derfor ingen tvivl om, at den faglige formidling er en af underviserens vigtigste opgaver.

For nogle lærergrupper bliver dilemmaet mellem faglighed og formidling, mellem fag og pædagogik, særlig markant. Dette synes især at være gældende for faglærerne i arbejdsmarkedsuddannelserne, hvor der ofte underviser i meget jobspecifikke forhold. Som underviser skal man integrere fagligheden og formidlingen som en del af lærerkompetencen. Det betyder, at faglæreren går fra at være en dygtig fagmand til at være en dygtig faglig formidler. Han bliver ikke længere bedømt på, om han kan sit fag, men om han kan formidle sit fag. Det kan være hensigtsmæssigt at gøre sig dette skift i identitet klart.

Voksenpædagogisk kompetence

Som vi har peget på i det foregående, er der en række forhold, som kan gøre undervisningen bedre. Voksenunderviseren må kende disse forhold og kunne skabe dem i undervisningen. Det drejer sig om at aktivere undervisningsdeltagerne til egen læring, det drejer sig om at inddrage kursisternes forskellige menneskelige og sociale forudsætninger, altså deres realkompetence, det drejer sig om empati og nærvær og undervisningssituationens socialpædagogiske forhold. Kort og godt: et godt læringsmiljø.

Det er derfor en del af voksenlærerens kompetence at kunne skabe et sådant miljø. Det er med god grund, at lærerbegrebet i nogle sammenhænge er nedtonet eller erstattet af andre betegnelser, der i højere grad peger på betydningen af deltagerens egne læreprocesser end på den formidlende lærerrolle. Det er fx, når der anvendes begreber som vejleder, træner, coach eller facilitator.

Mere omfattende læring forudsætter, at den lærende er indstillet på at lære. Den lærende må være indstillet på forandringer, der kan føre til frustrationer, når man lærer noget, der ikke svarer til det, man i forvejen ved og kender noget til. Her har læreren en væsentlig socialpædagogisk opgave som vejleder.

Vejlederen skal støtte læreprocessen socialt. Gennem samtale og kritiske spørgsmål skal han optimere læringen. Han skal kunne lytte og være tilgængelig, kunne se på problemerne på nye måder, støtte implementeringen af læreaktiviteterne, være proaktiv og opsøgende og sikre den nødvendige tid til læring. Det kræver en særlig voksenpædagogisk kompetence at kunne udfylde en sådan vejlederrolle, så læringen bliver effektiv.

Karakteristisk ved vejledning er nærhed og den personlige relation, der er mellem underviser og kursist. Det har væsentlig betydning for vejledningens kvalitet, at vejlederen er i stand til at forstå kursistens tænkemåde. Samtidig er det vigtigt, at vejlederen er oprigtigt interesseret i at lytte. At vejlederen lader den, der bliver vejledt, komme til orde med sine tanker og følelser, og i høj grad selv tier stille og lytter. At vejlederen er mere optaget af kursistens tænkning end af sin egen. Vejlederen skal forstå kursistens opfattelse af læreprocessen og de vanskeligheder den kan rumme.

Jo bedre kursisten vejledes til at mestre læreprocessens kognitive og sociale side jo bedre læring og jo bedre vil kursisten være klædt på til at fortsætte i en livslang læreproces.

Voksenunderviseren skal kunne det hele

Voksenunderviseren skal først og fremmest være i stand til at formidle sit fag i den sammenhæng, som læreprocessen foregår i, og i forhold til de behov, som deltagerne har. Voksenunderviseren skal have kendskab til de sammenhænge, hvor det, som læres, skal anvendes.

Voksenunderviseren skal være i stand til at skabe et godt læringsmiljø. Voksenunderviseren har her et afgørende ansvar med henblik på at sikre, at der er tryghed og at det sociale samspil kan befordre læreprocesserne.

Voksenunderviseren skal have kendskab til og forståelse for den uddannelseskultur eller de uddannelseskulturer, som læreprocesserne er en del af.

Voksenunderviseren skal kunne undervise i forhold til, at kursisterne er forskellige. Underviseren skal kunne aflæse de forskellige kursistforudsætninger og realkompetencer og kunne undervise i forhold til forskellige læringsstile.

Voksenunderviseren skal være i stand til at påtage sig forskelle lærerroller i forskellige sammenhænge. En rolle som den engagerede faglige formidler. En anden rolle som inspiratoren, provokatøren og igangsætterten. En tredje rolle som vejlederen, coachen og facilitatoren. En fjerde rolle som mentor eller mester, der viser, hvordan det skal gøres.

De forskellige roller peger på forskellige opgaver og funktioner i forhold til læreprocessen: formidlingen af stof, motivation og igangsættelse af læringen, styringen og fremdrift i processen og socialiseringen i forhold til et fagfelt. Det vigtige er, at voksenunderviseren er i stand til at anvende de forskellige roller fleksibelt i forhold til det, som den enkelt læreproces fordrer.

Endelig skal voksenunderviseren være i stand til fortsat at kvalificere sin praksis.

Voksenunderviseren skal kunne samle sine undervisningserfaringer og sammenholde dem med ny viden inden for feltet. Voksenunderviseren skal altså kunne reflektere over sine erfaringer.

Voksenunderviseren skal være en reflekterende praktiker.

Der ligger derfor en udfordring i at skabe en sammenhæng mellem den kompetence, som udvikles i den daglige praksis og den systematiske kvalificering, som finder sted i en formaliseret uddannelse af voksenlæreren. Når kompetenceudviklingen foregår i en formaliseret uddannelsessammenhæng skal det sikres, at der er transfer mellem uddannelse og anvendelsessammenhæng. Det der læres, skal kunne anvendes.

Forslag til videre læsning

En generel indføring

En grundbog, der behandler de fleste af de temaer, som er slået an i dette inspirationshæfte er Wahlgren, B. (2013): *Voksnes læreprocesser – Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. Akademisk Forlag.

Motivation

Elsborg, S. (2009): *Styrket motivation til deltagelse i AMU-aktiviteter – hvad skal der til?*

København: Nationalt Center for Kompetenceudvikling.

Klindt, M. P. og M. Lassen (2010). *Når kompetenceudvikling af kortuddannede handler om mere end motivation*. Temahæfte 5. København: Nationalt Center for Kompetenceudvikling

Klindt, M. P. og Sørensen (2010): *Barriere og løftestænger for kortuddannedes opkvalificering*.

København: Nationalt Center for Kompetenceudvikling

Pedersen, S. H., J. Rohde og P. Gundersen (2009a). *Motivation og læringsform. En oversigt over eksisterende forskning*. København: Nationalt Center for Kompetenceudvikling

Pedersen, S. H., J. Rohde og P. Gundersen (2009b): *Læringsformers betydning for voksnes motivation for læring*. København: Nationalt Center for Kompetenceudvikling

Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprocesser. Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*.

København: Akademisk Forlag. Kapitel 5.

Nørlem- Sørensen, H. & Marstal (2005). Modstand som meningsfuld handling - en voksenpædagogisk udfordring. I: *Nejst Jensen, K. (red.) (2005). Voksens læringsrum*, s. 168-183. Værløse: Billesø & Baltzer. Artiklen giver bud på, hvordan voksenunderviseren ud fra forskellige syn på modstand, kan arbejde med den

Wahlgren, B. (2005). *Modstand mod læring*. I Voksenpædagogisk Oplagsbog. København: Christian Ejlers Forlag.

Kompetence

Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2004). *Teori i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag. Kapitel 3: Fra handling til teoretisk indsigt.

Aagaard, K. m.fl. (2012). *Anerkendelse af realkompetencer - sådan gør vi*. Århus og København:

Nationalt Videncenter for realkompetence og Nationalt Center for Kompetenceudvikling

Danmarks Evalueringsinstitut (2010). *Anerkendelse af realkompetence på VEU-området m.v.*

Undersøgelse som led i overvågning af lov nr. 556 af 6. juni 2007. København: Danmarks Evalueringsinstitut

Ministeriet for Børn og Undervisning (2011):

http://www.ug.dk/flereomraader/realkompetence/hvaderrealkomp/saadan_foregaar_en_realkompetencevurdering.aspx#fold3

Hauch, A. & Reitz Jørgensen, J. (red.) (2008). *Realkompetencevurdering inden for voksen og efteruddannelse - en håndbog. Håndbog nr. 3*. København Undervisningsministeriet

Illeris, K.(2012). *Kompetence – hvad, hvorfor, hvordan*. Samfundslitteratur.

Andersson, P. og Fejes, A. (2011): *Kundskabers værd – validering i teori og praksis*. Lund: Studentlitteratur.

Larsen, N., Enggaard, E. og Dahler, A.M. (2011). Dokumentation og vurdering mellem kontrol og udvikling. I: Aagaard og Dahler (red): *Anerkendelse af realkompetencer - en antologi*. VIA System.

Nordentoft, A., Ehlers, S. og Høyrup, S. (2003): *Kompetencemåling*. DPU:
<http://www.kompetencer.net/erfaringer/metode.pdf>

Transfer

Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprocesser - Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*.

København: Akademisk Forlag. Kapitel 6: Transfer.

Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2012). *Transfer. Kompetence i en professionel sammenhæng*. Aarhus & København: Aarhus Universitetsforlag.

Wahlgren, B. (2009). *Transfer mellem uddannelse til arbejde*. København: Nationalt Center for Kompetenceudvikling.

Aarkrog, V. (2010). *Fra teori til praksis - Undervisning med fokus på transfer*. København: Munksgaard.

Refleksion

Wahlgren, B. m.fl. (2002). *Refleksion og læring. Kompetenceudvikling i arbejdslivet*.

Frederiksberg: Samfundslitteratur. Forskellige teoretiske perspektiver på, hvad refleksion er, men også eksempler fra praksis på refleksion. Bogen indeholder en praktisk anvendelig model for refleksion.

Kragelund, L. (2006). *Uddannelse til professionsbachelor i sygepleje - En kvalitativ undersøgelse af sygeplejestuderendes læreprocesser under klinisk uddannelse i psykiatri*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag

Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprocesser - Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. København: Akademisk Forlag. Kapitel 4.

Deltageraktivitet

Tveskov, E. & Hald, K. (1996). *Under ordene om kommunikation og pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck. Bogen giver ideer og øvelser til at blive bedre til faglig og personlig kommunikation - også i klasserummet. Øvelserne lægger både op til at inddrage kursister i undervisning og til et motiverende læringsmiljø.

Jensen, A.H. (2012). *Perspektiver på Cooperative Learning – at samarbejde om læring*. Frederikshavn: Dafolo.

Læringsmiljø

Wahlgren, B. (1999). Læringsmiljø for voksne. I: Nejst Jensen, K. (red.). *Om Voksenundervisning*. København: Billesø og Baltzer. S. 322-336.

Bottrup, P. (2002). At skabe rum for læring i arbejdslivet. I: Illeris, K. *Udspil om læring i arbejdslivet*, s. 65-83. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Andersen, V., B. Clematide og S. Høyrup (2006). *Arbejdspladsen som læringsmiljø*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Nielsen, K. og S. Kvale (2003). *Praktikkens Læringslandskab. At lære gennem arbejde*. København: Akademisk Forlag.

Det almene og det erhvervsrettede

Pedersen, E.F. og B. Wahlgren (2012). *Det almene og det erhvervsrettede – tre undervisningsforløb med FVU og AMU i samspil*. Nationalt Center for Kompetenceudvikling.

Undervisningsministeriet (2010). *Samspil mellem AMU og FVU – 12 gode eksempler*. København: Undervisningsministeriets temahæfteserie nr. 3.

Pedersen, S., J.R. Voigt og P. Gundersen (2010). *Pædagogisk praksis i VEU – samspillet mellem almen og erhvervsrettet VEU*. København: Nationalt Center for Kompetenceudvikling.

Undervisernes voksenpædagogiske kompetencer

Wahlgren, B. (2002). *Fokus på voksenlæreren – om kvalificering af lærere inden for den almene voksenundervisning*. Undervisningsministeriet: Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie.

Marquard, M. og S. Sørensen (2011). *Den Nordiske Voksenlærer – en kortlægning af kompetencekrav til voksenlærere og uddannelsesmuligheder inden for det voksenpædagogiske område i de nordiske lande*. København: Nationalt Center for Kompetenceudvikling

Mariager-Anderson, K. & B. Wahlgren (2012). *VEU-centrenes vejledningsstrategier*. København: Nationalt Center for Kompetenceudvikling

Thomsen, R., R. Boelskifte og R. Buhl (2013). *At vejlede i fællesskaber og grupper*. Schultz.