

Hvad karakteriserer den professionelle (voksen)underviser?  
Hvordan etableres professionalitet?

Med udgangspunkt i et større dansk forskningsprojekt om lærerkvalificering og på basis af danske og internationale forskningsresultater gives der i rapporten svar på disse spørgsmål.

Rapporten er den tredje og sidste i forskningsprojektet *Fokus på voksenlæreren*. Projektet er den første samlede danske undersøgelse af voksenlærernes almenpædagogiske kvalificering. Undersøgelsen omfatter en kortlægning af, hvilke behov for kvalifikationer, som lærerne mener at have, en kortlægning af de kvalificeringsmuligheder, som voksenlærerne har, eksempler på forløbet af kvalificeringsprocesserne og udbyttet heraf samt en analyse af, hvordan lærerne anvender det, de lærer.

Beskrivelsen af forholdet mellem kvalificering og implementering perspektiveres i en række teser. I tesaerne problematiseres forholdet mellem pædagogisk teori og praksis, og uddannelseskulturens betydning for kvalificering og institutionsudvikling inddrages.

Ud over denne rapport foreligger:

*Kortlægning af almenpædagogiske lærerkvalificeringsforløb, Uddannelsesstyrelsen 1999.*

*Behovet for lærerkvalificering – blandt lærere ved folkehøjskoler, daghøjskoler, aftenskoler og voksenuddannelsescentre, Uddannelsesstyrelsen 2000.*



## Fokus på voksenlæreren

Om kvalificering af lærere inden for den almene voksenundervisning

# **Fokus på voksenlæreren**

**Om kvalificering af lærere inden for den  
almene voksenundervisning**

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 1 - 2002  
Uddannelsesstyrelsen  
Undervisningsministeriet 2002



# **Fokus på voksenlæreren**

**Om kvalificering af lærere inden for den  
almene voksenundervisning**

**Bjarne Wahlgren**

**Sofie Danneskiold-Samsøe**

**Lis Hemmingsen**

**Anne Larson**

## **Fokus på voksenlæreren**

### **Om kvalificering af lærere inden for den almene voksenundervisning**

Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie som nr. 1 - 2002 og under temaet *Udvikling af undervisnings- og ledelseskompetence*

Omslag: Malchow A/S

1. udgave, 1. oplag, marts 2002: 1000 stk.

ISBN 87-603-2132-6

ISBN (WWW) 87-603-2134-2

ISSN 1399-2279

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie (Online) 1399-7386

Udgivet af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen,  
*Området for Gymnasiale uddannelser*

Bestilles (UVM 6-284) hos:

Undervisningsministeriets forlag

Strandgade 100 D

1401 København K

Tlf. nr. 3392 5220

Fax nr. 3392 5219

E-mail: [forlag@uvm.dk](mailto:forlag@uvm.dk)

eller hos boghandlere

Repro og tryk: Malchow, A/S, Ringsted



Trykt på Svanemærket papir med vegetabiliske farver.

Trykt af Malchow A/S, Ringsted, som har licens til brug af Svanemærket

Printed in Denmark 2002

# Projektets forord

Med denne rapport afsluttes forskningsprojektet *Fokus på voksenlæreren*. Projektet er den første samlede danske undersøgelse af voksenlærernes almenpædagogiske kvalificering og de læreprocesser, der indgår i den sammenhæng. Undersøgelsen omfatter lærernes behov for kvalificering, forløbet af kvalificeringsprocessen, udbyttet heraf, og hvordan lærerne anvender det, de lærer.

Undervisningsministeriet peger i forbindelse med kvalitetsdiskussionen på, at “en af forudsætningerne for at opretholde et højt uddannelsesniveau er, at både lærere og ledere er kvalificerede og motiverede”. Resultaterne fra dette projekt vil kunne indgå i denne diskussion med ny viden om “ændringer i lærer- og lederrollen”<sup>1</sup>.

Undersøgelsen af lærerkvalificeringsforløbene er foretaget af Sofie Danneskiold-Samsøe og Helle Marstal. Undersøgelsen af lærernes anvendelse af deres kvalifikationer er foretaget af Anne Larson og Lis Hemmingsen med bistand af Mathilde Hjerrild Carlsen.

Bjarne Wahlgren har skrevet kapitlerne 1, 2, 3, 8 og 9, Sofie Danneskiold-Samsøe og Lis Hemmingsen har skrevet kapitlerne 4-6, og Sofie Danneskiold-Samsøe og Anne Larson har skrevet kapitel 7 og udkast til kapitel 8.

På baggrund af materialet blev der afholdt en konference om lærerkvalificering i november 2000. Konferenceindlæggene, der har form som kommentarer til undersøgelsens resultater, er – i forkortet form – optrykt som appendiks. Vi takker Tina Bøgehøve Christiansen, Lisa Hougaard og Erling Klinkby for bidragene og de kvalificerede kommentarer. En særlig tak til professor Peter Jarvis, der har givet tilladelse til, at hans bidrag,

---

1) Undervisningsministeriet (2000). *Kvalitet der kan ses*

der blandt andet præsenterer en ny udgave af hans læringsmodel, publiceres første gang samtidig med denne rapport.

Der har til projektet været knyttet en følgegruppe med repræsentanter fra Undervisningsministeriet, Dansk Folkeoplysning Samråd og Landsforeningen af Voksen- og Ungdomsundervisere. Følgegruppen har været rådgivende undervejs i projektet. Jeg vil gerne takke følgegruppens medlemmer for deres interesse og konstruktive kommentarer under hele projektet.

Jeg vil samtidig takke Undervisningsministeriet for den økonomiske støtte til projektet.

Endvidere vil jeg benytte lejligheden til at takke de forskellige uddannelsesinstitutioner, der har stillet sig til rådighed for undersøgelsen, og de mange enkeltpersoner, lærere såvel som kursister, der villigt og tålmodigt har ladet sig interviewe igen, igen og igen. Uden deres medvirken ville projektet ikke have været muligt.

Det bemærkes at alle synspunkter og konklusioner i rapporten står for forfatterens egen regning.

Danmarks Pædagogiske Universitet, januar 2002

Bjarne Wahlgren

# Indhold

<b>5</b>	<b>Projektets forord</b>
<b>11</b>	<b>Indledning</b>
<b>13</b>	<b>Kapitel 1: Kvalificering af voksenundervisere</b>
13	1.1. Professionalisering – teori, praksis og uddannelseskultur
37	1.2. Voksenunderviserprofilen
46	1.3. Kvalificering af voksenundervisere
57	1.4. Sammenfatning
<b>60</b>	<b>Kapitel 2: Rationalitet, det kommunikative og den kritiske refleksion</b>
60	Det instrumentelle og det kommunikative
64	Den kritiske refleksion
<b>75</b>	<b>Kapitel 3: Undersøgelsens metode</b>
75	3.1. De udvalgte forløb
77	3.2. Dataindsamlingen
79	3.3. Interviewet
80	3.4. Svarvillighed og svarevne
86	3.5. Analyse af datamaterialet
<b>87</b>	<b>Kapitel 4: AVG-forløb</b>
87	4.1. Forløbet
87	4.2. Deltagerforudsætninger
89	4.3. Hvad har de lært?
93	4.4. Hvad har skabt forandringen?
96	4.5. Implementering
99	4.6. Sammenfatning
<b>101</b>	<b>Kapitel 5: Voksenunderviseruddannelsesforløb</b>
101	5.1. Forløbet
102	5.2. Deltagerforudsætninger



103	5.3. Hvad har de lært?
108	5.4. Hvad har skabt forandringen?
111	5.5. Implementering
112	5.6. Sammenfatning
<b>115</b>	<b>Kapitel 6: Efteruddannelse for daghøjskole- undervisere</b>
115	6.1. Forløbet
116	6.2. Deltagerforudsætninger
117	6.3. Hvad har de lært?
119	6.4. Hvad har skabt forandringen?
122	6.5. Implementering
125	6.6. Sammenfatning
<b>127</b>	<b>Kapitel 7: Udviklingsprojekt ved højskole</b>
127	7.1. Forløbet
129	7.2. Deltagerforudsætninger
129	7.3. Hvad har de lært?
132	7.4. Hvad har skabt forandringen?
134	7.5. Implementering
137	7.6. Sammenfatning
<b>139</b>	<b>Kapitel 8: Udviklingsprojekt ved VUC</b>
139	8.1. Baggrunden for forløbet
141	8.2. Udviklingsforløbet
143	8.3. Hvad har lærerne lært af forløbet?
145	8.4. Hvad skaber forandring?
147	8.5. Barrierer for forandring
149	8.6. Sammenfatning
<b>151</b>	<b>Kapitel 9: Sammenfatning</b>
152	9.1. Teser om lærernes udbytte af kvalificeringen
158	9.2. Teser om læringsbetingelserne
163	9.3. Teser om implementering
168	9.4. Perspektivering
<b>170</b>	<b>Referencer</b>

<b>182</b>	<b>Summary</b>
183	Theses on the Teachers' Benefit from the Qualifying Education
187	Theses on the Conditions of Learning
190	Theses on Implementation
<b>195</b>	<b>Appendiks: Kommentarer til rapporten</b>
195	Peter Jarvis: Certificating Teachers of Adults: an epistemological discussion
196	Part 1: The Roles of the Teacher
198	Part 2: Learning Practical Knowledge
205	Part 3: Preparing Teachers of Adults
208	Part 4: Certification and Qualifications
209	Conclusion
210	References
212	Tina Bøgehave Christiansen, Landsforbundet af Voksen- og Ungdomsundervisere
217	Lisa Hougaard, Undervisningsministeriet
223	Erling Klinkby, forstander ved VUC



# Indledning

Hvilke pædagogiske kvalifikationer skal underviseren have inden for den almene voksenundervisning? Hvordan kan voksenunderviseren tilegne sig disse kvalifikationer? Hvordan anvendes de pædagogiske kvalifikationer i den praktiske undervisning? Disse grundlæggende spørgsmål er omdrejningspunktet for forskningsprojektet *Fokus på voksenlærere*.

Det første spørgsmål er beskrevet i projektets anden delrapport: *Behovet for lærerkvalificering*. De to andre spørgsmål vil blive behandlet i denne rapport.

Rapporten indledes med en sammenfatning af eksisterende viden på området. På baggrund af gennemgang af foreliggende litteratur præsenteres forskellige centrale problemstillinger og undersøgelsesresultater om kvalificering af (voksen)undervisere. I kapitlet diskuteres teoriens funktion i den professionelle lærerrolle og i forhold til læreren som reflekterende praktiker. Diskussionen efterfølges af et afsnit om uddannelseskulturen og dennes betydning for såvel undervisning som lærerkvalificering. Herefter sammenfattes forskellige synspunkter på voksenunderviserens (ideelle) kvalifikationsprofil, og forskningsprojektets kvalifikationsdimensioner præsenteres. Afslutningsvis anlægges forskellige synsvinkler på kvalificeringsprocessen.

---

2) I Danmark er der ikke tidligere foretaget en undersøgelse, der samlet omhandler behov, kvalificering og anvendelse inden for voksenuddannelsesområdet. Der findes imidlertid forskellige undersøgelser og kortlægninger, der beskriver omfanget af og ønskerne om deltagelse i efteruddannelse. I projektets anden delrapport er en række af disse undersøgelser kort omtalt. Se Danneskiold-Samsøe og Ingeberg (2000) side 7-9. Internationalt peges der da også på behovet for forskning, der omfatter den samlede proces, se for eksempel Pepper and Hare (1999). I Sverige er der i forbindelse med Kunskapslyftet för vuxna gennemført en forskningslignende kortlægning af behovet for voksenpædagogisk lærerkvalificering inden for de samme områder, som denne undersøgelse omhandler: den almene voksenundervisning. Resultaterne er beskrevet i SOU 1996:188.

3) Danneskiold-Samsøe og Ingeberg (2000).

I næste kapitel præsenteres tre centrale begreber i forbindelse med lærerqualificeringen: rationalitet, det kommunikative og den kritiske refleksion.

I det følgende kapitel redegøres for de metoder, der er anvendt i forbindelse med projektets dataindsamling. Der gøres her rede for datamaterialets styrker og dets begrænsninger.

I de næste fem kapitler præsenteres forskningsprojektets empiri. Det drejer sig om fem case-analyser, hvor konkrete kvalificeringsforløb beskrives og analyseres. De forløb, der indgår, er et under den etårige voksenunderviseruddannelse, et alment voksenpædagogisk grundkursus (AVG), et efteruddannelsesforløb for daghøjskoleundervisere, et udviklingsprojekt på en folkehøjskole og tilsvarende et udviklingsprojekt på et voksenuddannelsescenter. I hver af case-analyserne beskrives forløbet, deltagernes forudsætninger, det udbytte, de oplever at have fået af deltagelsen, hvad der skaber forandringen, og hvad underviserne har anvendt af det, de har lært (implementeringen).

I det afsluttende kapitel sammenfattes projektets resultater i en række teser, og der peges på nogle perspektiver med hensyn til kvalificering af voksenundervisere, som forskningsprojektets resultater giver anledning til.

# Kvalificering af voksenundervisere

## 1.1. Professionalisering – teori, praksis og uddannelseskultur

### Et bredt spænd i kvalifikationer

I tidligere forskning om – og vel også i den fremherskende dagligdags opfattelser af – hvad en lærer skal kunne, fokuseres på den instrumentelle og faglige side af lærernes kvalifikationer. Læreren skal kunne undervise i betydningen: kunne formidle sit fag. Læreren skal kunne sit fag og den tilhørende fagdidaktik. Ud fra en sådan betragtning fokuseres der på, i hvilken udstrækning læreren kan planlægge, gennemføre og evaluere undervisning.

Der er ingen tvivl om, at den faglige formidling er en af lærerens vigtigste opgaver. Det fremgår af resultaterne fra forskningsprojektets behovsundersøgelse<sup>4</sup>, og det fremgår af undersøgelser af, hvad såvel lærere som kursister fremhæver som væsentlige karakteristika ved den gode undervisning og den gode underviser.<sup>5</sup> Den faglige formidling og den faglige kvalificering af lærere prioriteres højt – men samtidig noget forskelligt – af forskellige lærergrupper<sup>6</sup>.

4) I undersøgelsen peger lærerne i fokusgruppeinterviewene (i ikke-prioriteret rækkefølge) på: at læreren skal kunne indgå i et socialt fællesskab, fungere selvstændigt, engagere sig personligt, kunne formidle fagligt stof, differentiere undervisningen, opdrage og vejlede og varetage eksterne funktioner (Danneskiold-Samsøe og Ingeberg, 2000, side 51-52).

5) I en undersøgelse af, hvilke lærerkvalifikationer VUS-kursister tillægger betydning er evnen til "at undervise på en forståelig måde" og "at kunne formidle sit fag" blandt de højest prioriterede (Larson, 1995, bilag 1). I en undersøgelse af VUC's profil, er "den engagerede formidler" det forhold, som kursisterne klart tillægger størst betydning for etablering af et godt læremiljø (Scavenius, 1996, side 32). I en undersøgelse af "god lærerpraksis" sammenfattes interviews med lærere fra tekniske skoler og sygeplejeseminarier blandt andet således: "De (lærerne) betvivler heller ikke relevansen af indholdet i deres fag og ønsker oprigtigt at delagiggøre så mange af de studerende som muligt i deres egen viden på en sådan måde, at den i de studerendes bevidsthed fremtræder som generelt betydningsfuld og anvendelig i dagligdagen" (Bredo og Brinkkjær, 2000, side 39).

6) Lærerne ved erhvervsskolerne synes således at prioritere deres faglige kvalificering meget højt sammenlignet med andre lærergrupper. Men også inden for denne gruppe er der forskel, idet lærerne ved de tekniske skoler ser "ajourføring af den faglige uddannelse som det allerstørste behov", mens handelsskolelærerne placerer denne kvalificering på en tredjeplads (Aarkrog m.fl., 1997, side 135-36).

Der er imidlertid en stigende opmærksomhed på, at der er en række forhold, som er forudsætninger for, eller som fremmer en god faglig formidling. Det kan være forhold som evnen til at aktivere undervisningsdeltagerne til egen læring, evnen til at forholde sig til deltagernes forskellige menneskelige og sociale forudsætninger, evnen til empati og nærvær og evnen til at skabe et læringsmiljø. Man kan sige, at fokus er flyttet fra (den faglige) formidling til læreprocessen i bred forstand og fra formidleren til læreren som person<sup>7</sup>. I nogle sammenhænge – ikke mindst i den anglosaksiske verden – er lærerbegrebet (teacher) således nedtonet eller erstattet af andre betegnelser, der i højere grad peger på deltagernes egne læreprocesser end på den formidlende lærerrolle, for eksempel anvendes begreber som træner (coach) eller facilitator<sup>8</sup>. Den informelle læring styret af den lærende selv stiller særlige kvalifikationskrav til lærerrollen<sup>9</sup>.

Tilsvarende er der opmærksomhed på, at læreren har en række andre funktioner end den faglige formidling. Det kan være funktioner, der knytter sig til udvikling af uddannelsesinstitutionen, for eksempel samarbejdet med andre undervisere eller deltagelse i organisatoriske ændringer og pædagogisk udviklingsarbejde. Som en del af disse funktioner hører, at man skal være med til at drøfte og fastsætte institutionens mål og i den sammenhæng indgå i evaluering af den samlede aktivitet<sup>10</sup>.

---

7) Se for eksempel Elbaz (1983), hvor der opregnes fem områder, læreren skal have kundskab inden for: 1. læreplansudvikling, 2. undervisningsmetoder, 3. undervisningsindholdet (faget), 4. undervisningsmiljøet og 5. kendskab til sig selv som person og som lærer. Punkt 4 og især punkt 5 er udtryk for et bredere syn på lærerens kvalifikationer. Som en konsekvens heraf bliver det forskningsmæssigt interessant at se på "lærerens gennemslagskraft" som en væsentlig del af kvalifikationsprofilen (Elbaz, 1990, side 15).

8) Når for eksempel Brookfield (1986) hellere taler om "facilitator" end om "teacher", og når han direkte siger, at undervisningsbegrebet er gået af brug inden for voksenuddannelsen i USA (Brookfield, 1988, side 19), er det et eksempel på et sådant begrebsskift. Et begrebsskift der dog ikke er mere gennemført, end at han i andre sammenhænge (Brookfield, 1995) ligeså konsekvent anvender begreber teacher for eksempel i forbindelse med teacher training.

9) Denne problemstilling tematiseret om den "informelle lærer" er rejst af Harrison i forbindelse med fokuseringen på livslang læring (Harrison, 2000).

10) Sådanne forestillinger ses for eksempel i de nye krav til de frie skoler, hvor skolen ifølge Lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler skal formulere sit værdigrundlag, og der skal udarbejdes en årlig plan for selvevaluering, hvilket vil give lærerne nye opgaver og funktioner.

Det kan også være funktioner, der knytter sig til den kontekst, som uddannelsen er en del af, for eksempel samarbejde med aftagende institutioner og virksomheder, samarbejde med lokalmiljøet, med arbejdsformidlingen, kommunen og amtskommunen<sup>11</sup>. Lærerens opgaver vil således også bestå i "brobygning" mellem uddannelsesinstitutioner og mellem uddannelsesinstitution og lokalsamfund.

Man kan sige, at der generelt er sket et skift i fokus fra undervisningssituationen til uddannelseskonteksten i den pædagogiske og uddannelsespolitiske diskussion – nationalt og internationalt<sup>12</sup>.

Dette skift i fokus har tilsvarende betydet, at forskningen om voksenunderviserens kvalifikationer og kvalificering aktuelt har et bredere sigte end det, der alene knytter sig til voksenunderviseren som den gode formidler. Det betyder ikke, at den gode faglige formidling spiller en sekundær rolle i dag. Den udgør stadig en meget væsentlig del af "den gode" voksenundervisning. Men spændet i kvalifikationer er blevet bredere. Flere forhold indgår nu i den samlede vurdering af, hvad der er god undervisning, og hvad underviseren skal kunne for at gennemføre en god undervisning.

I hvilken udstrækning fokusforskydningen reelt er slået igennem i den daglige undervisningspraksis varierer fra uddannelsesinstitution til uddannelsesinstitution. Der er stor forskel på de forskellige danske voksenuddannelsesinstitutioner med hensyn til deres opfattelser af lærerfunktionerne og lærerkvalifikationskravene. Der er for eksempel forskel på, hvordan man opfatter lærerfunktionerne i arbejdsmarkedsuddannelserne og i folkehøjskolen. Men der er også forskel på, hvordan disse for-

---

11) En del af dette arbejde vil blandt andet bestå i deltagelsen i de lokale og decentrale forhandlinger om arbejdstid og planlægning og tilrettelæggelsen af arbejdet, for eksempel gennem deltagelsen i "pædagogiske råd". Se herom for eksempel *Ny løn og arbejdstid*, LVU februar 2000, side 16-19.

12) Det *Nordiska Lærerrådet* peger for eksempel på, at "læreren skal medvirke ved løsning af sociale, økonomiske og kulturelle problemer" (Lærerprofessionalisme, 1992, side 6). I artiklen *Stigende krav til lærerens person* peger en række uddannelsesforskere på behovet for en bred kvalifikationsprofil, og der peges på betydningen af institutionelle betingelser for, at kvalifikationerne kan vedligeholdes og udvikles (Plechinger, 1998).



hold opfattes inden for de almene voksenuddannelsesinstitutioner. I forskningsprojektets anden delrapport har vi redegjort for, hvordan forskellige lærergrupper opfatter deres funktioner og kvalificeringsbehov noget forskelligt<sup>13</sup>.

I dette kapitel vil vi følge op på denne diskussion: Hvad skal voksenunderviseren kunne?

### **Voksenunderviseren som professionel**

Den internationale litteratur om læreruddannelse – også inden for voksenuddannelsesområdet – er fyldt med mantraer som “læreren skal være professionel”, “der er behov for professionalisering af lærerarbejdet” eller “læreren som professionel praktiker”. I slagordsform formuleres det eksempelvis således: “En professionalisering er vitalt nødvendig for at realisere fremtidens voksen- og efteruddannelse”<sup>14</sup>.

I almindelighed omfatter professionaliseringen to grundlæggende krav til den professionelle: kravet om besiddelse af en særlig kompetence<sup>15</sup> og kravet om i en eller anden forstand at være “certificeret” – ofte i kraft af en særlig professionsuddannelse<sup>16</sup>. Professionalisering indeholder en forestilling om, at den professionelle er bedre end andre til at udføre arbejdet (inden for det område, der er tale om), og at den professionelle i kraft heraf har en særlig (og måske endda eneste) adkomst til at udføre arbejdet. Denne dobbelthed i professionaliseringen rejser et særligt dilemma inden for voksenuddannelsesområdet.

---

13) Danneskiold-Samsøe og Ingeberg (2000).

14) Brocket (1991) side 5.

15) Hoyle og John sammenfatter meningen med begrebet “professionel” således: “Professioner er lettere at pege på end at definere, og ordbøger giver begrebet mening gennem eksempler oftere end ved at identificere bestemte kvaliteter. Når kvaliteter bliver nævnt, er de i almindelighed knyttet til viden (knowledge) og ansvarlighed (responsibility).” Især er begrebet viden tæt knyttet til professionsbegrebet, hævder de (Hoyle and John, 1995, side 1). Eraut peger på tilstedeværelsen af den nødvendige kompetence (“the knowledge base”) som et grundtræk i professionaliseringen (Eraut, 1994a, side 1-18).

16) Inden for voksenundervisningen kan de senere års interesse for lærerqualificering ses som et udtryk for et ønske om stigende professionalisering. Etableringen af den etårige Voksenunderviseruddannelse i 1995 og de pædagogiske diplomuddannelser inden for voksenuddannelsesområdet i 1997 er eksempler på sådanne lærerqualificeringsforløb af et ganske betydeligt omfang. I forskningsprojektets første delundersøgelse har vi kortlagt de aktuelle almenpædagogiske forløb (Danneskiold-Samsøe, 1999).

Brocket, der ovenfor blev citeret for professionaliseringens helt afgørende betydning for voksenundervisningen, peger samtidig på, at det er få emner, der har kunnet føre til en så ophedet debat, som netop diskussionen om, hvorvidt voksenunderviseren skal være professionel eller ej<sup>17</sup>. Baggrunden for denne diskussion er det indbyggede dilemma mellem af være kvalificeret og at have monopol. Inden for voksenundervisningen er der således stærke traditioner for, at den engagerede amatør – ildsjælen – der har noget på hjerte, må have en central plads. Der er altså tradition for, at den ikke-professionelle formidler – i en dansk sammenhæng for eksempel folkeoplyseren – spiller en væsentlig rolle i voksenundervisningen. Dette udelukker naturligvis ikke, at der kan stilles krav til såvel voksenunderviseren som folkeoplyseren om, at han skal være faglig og pædagogisk kompetent. Men det udelukker, at den formelle kompetence skal være et nødvendigt adgangskrav til at kunne undervise.

I en dansk sammenhæng blev denne debat ført med en vis styrke i begyndelsen af firserne, hvor man blandt andet fra amternes side ønskede en mere "professionel" gruppe af aften-skoleundervisere, mens man fra dele af folkeoplysningen fastholdt, at der skulle være plads til de engagerede amatører. Professionaliseringen drejede sig især om at håndhæve et krav om uddannelse (et voksenpædagogisk grundkursus) som en forudsætning for en (permanent) godkendelse som aften-skolelærer.<sup>18</sup>

Diskussionen er stadig aktuel og relevant. For eksempel fremfører LVU's formand for folkeoplyserne, at: "Der burde være et krav om mindst 300 dokumenterede timer i pædagogik for folk, der gerne vil undervise i oplysningsforbundene". Kravet om en pædagogisk uddannelse ses her i forbindelse med ønsket

---

17) Collins beskriver tilsvarende professionaliseringen som en del af voksenundervisningens dilemma. Han siger eksempelvis, at "professionaliseringen er – med sin imponerende række af legitimerende artefakter – mere problematisk for voksenundervisningen end selv dens voldsomste modstandere forestiller sig." (Collins, 1991, side 16).

18) Samtidig er det bemærkelsesværdigt, at der i Folketingets beslutning om et 10 punkts program for voksenundervisning og folkeoplysning fra 1984 i punkt 9 peges på, at der ved ansættelsen af undervisere i voksenundervisningen "snarere lægges vægt på reelle faglige og pædagogiske forudsætninger end på formel kompetence".

om en professionalisering af arbejdet som folkeoplyser og som et led i bestræbelserne for at få en "overenskomst på området".<sup>19</sup>

I debatten fremhæves frygten for, at den stigende grad af professionalisering samtidig fører til krav om "autorisation og certificering" og til en tilsvarende tro på læreren som en, man konsulterer for at få svar. Mens en sådan ekspertrolle kan være meningsfuld for andre professioner, for eksempel lægen og advokaten, er den kun en af del af lærerfunktionen. Læreren skal kunne give svar på spørgsmål, men skal også bidrage til, at man selv søger dem. Professionaliseringen kan i det perspektiv ses som et led i en stigende effektivisering af undervisningen på bekostning af deltagerens aktive medvirken i læreprocesserne.

I diskussionen om professionaliseringen af (voksen)underviseren indgår altså to sammenhængende, men alligevel adskilte forhold: Det første er den magt, som den professionelle ekspert får i kraft af sin ekspertstatus<sup>20</sup>, der ofte er knyttet til en formel godkendelse i form af en eksamen. Det andet forhold er den kompetence, som den professionelle besidder – "the professional knowledge base". Diskussionen for og imod professionalisering af voksenunderviseren drejer sig oftest om det første forhold, nemlig i hvilken udstrækning professionaliseringen skaber afstand mellem læreren og de lærende. Derimod synes der ikke at være nogen, der anfægter det andet forhold, nemlig at underviseren skal være professionel i betydningen faglig og pædagogisk kompetent.

Som udgangspunkt er vi da også af den opfattelse, at faglig og pædagogisk kompetence vil forbedre underviserens undervisning. Vi mener tilsvarende, at en del af denne kompetence kan (og bør) tilegnes i en uddannelsessammenhæng. En god

---

19) Synspunkter er fremsat af LVU's formand for folkeoplyserne, Lissa Møldrup, i artiklen *De ensomme riddere*, LVU-fagbladet nr. 4, 14. marts 2000, side 12-13.

20) Jarvis peger på, at enhver undervisningssituation indeholder både en magtrelation (retten til at bestemme) og en autoritetsdimension (magtens legitimeringsgrundlag). Magtudøvelsen placerer sig på dimensionen åben-skjult, og autoriteten placerer sig på dimensionen: legal-professionel. Læreren selvforståelse må indeholde en forståelse af, hvordan han placerer sig på disse dimensioner, da det har betydning for lærerens "teaching style" (Jarvis, 1997, side 82-91).

underviser er en professionel underviser i betydningen en kompetent underviser, der på den baggrund kan begrunde og forbedre sin praksis. Vi er imidlertid – som det vil fremgå af det følgende – usikre på, hvilken kompetence der konkret skal være tale om, hvordan den pædagogiske virksomhed begrundes, og hvordan kompetencen bedst tilegnes af en (kommen- de) voksenunderviser.

Vi er også usikre på, i hvilken udstrækning kravet om professionalisering af (voksen)underviseren nødvendigvis må føre til en autorisation, hvor adgangskravet er en eller flere formaliserede voksenlæreruddannelser. Vi er nok af den overbevisning, at det i forbindelse med (voksen)undervisning er ønskværdigt med en – sandsynligvis ganske omfattende – uddannelse. Men dette forhold må ikke overskygge, at det i den pædagogiske virksomhed om nogen steder må være den reelle kompetence frem for den formelle, der er afgørende for, om en underviser kan og må bestride sit job. Pædagogisk kunnen og viden kan opnås på forskellige måder og i mange sammenhænge. Formel uddannelse er kun en – om end meget vigtig – af disse.

### **Voksenunderviseren som teoretiker**

Hvad man skal kunne som voksenunderviser? Et svar i forlængelse af professionaliseringsdiskussionen vil være, at man skal vide noget om pædagogik. Man skal have indsigt i pædagogisk teori. Voksenunderviseren skal være pædagogisk teoretiker.

I bogen *Lærerprofessionalisme* formuleres et sådant krav og teoriens funktion beskrives i indledningskapitlet således:

*Fra at have stillet sig tilfreds med, at lærerne kunne gennemføre skolens undervisnings- og opdragelsesopgaver, fordres det i dag, at lærerne også skal kunne gøre rede for, hvorfor de gennemfører opgaverne, sådan som de gør det. Man kan sige, at lærerrollen hidtil har stået sin prøve på, om læreren var i stand til at gennemføre sin undervisning på en måde, så både elever og forældre var glade og tilfredse, uanset om lærerens praksis var funderet i common sense eller "tommelfingerregler". Sådant er det ikke længere. Det fordres af læreren, at han kan gennemføre sin undervisning på grundlag af systematisk teori og et*

*etisk kodeks, og at han er i stand til at kunne begrunde sine pædagogiske valg på baggrund af teoretisk indsigt og viden.<sup>21</sup>*

I teksten peges der på, at der i dag stilles krav til underviserne om at kunne begrunde praksis ud fra systematisk teori. Altså en indsigt, der rækker ud over den almindelige sunde fornuft og pædagogiske "tommelfingerregler". Selv om man kan være i tvivl om, hvem der i praksis stiller de konkrete fordringer til læreren (ud over bogens forfattere), og selv om man kan være i tvivl om, i hvilken udstrækning sådanne normative udsagn rent faktisk fremsættes i den daglige undervisningspraksis, er det sandsynligvis rigtigt, at kravene om pædagogisk teoretisk indsigt er en del af den stigende interesse for "professionalisering" af lærerrollen<sup>22</sup>.

Teorien skal sikre en kvalificering af den konkrete undervisning<sup>23</sup>, en kvalificering af uddannelsesplanlægningen og samtidig være bindeleddet mellem den daglige undervisningspraksis og mere systematisk udviklingsarbejde og forskning. Samtidig opfattes teorien og dens begreber som nødvendige forudsætninger for, at der kan føres en kvalificeret dialog mellem de praktisk arbejdende undervisere<sup>24</sup>.

I den internationale litteratur om lærerkvalificering findes tilsvarende opfattelser af "teoriens" betydning i forbindelse med højnelse af kvaliteten af den pædagogiske praksis. Dette udtrykkes eksempelvis således:

---

21) Cederstrøm m.fl. (1993) side 11.

22) Et tilsvarende perspektiv findes hos Yaxley, der samtidig peger på behovet for at rette opmærksomheden mod lærerens "implicitte" teorier. Han gennemgår derfor, hvordan "man kan udforske og kritisk gennemgå både de eksplicitte og de implicitte teorier hos læreren" (Yaxley, 1991, side 10).

23) Grue-Sørensen peger på, at teorierne skal "begrunde reglerne" for den daglige praksis. For eksempel kan man begrunde en regel om, at "det er mindre afgørende, at man selv får sagt meget til belæring af eleverne, end at de kommer i arbejde", ud fra psykologiske lovmæssigheder. "Derved vil de (reglerne) blive indsat i en større forståelsessammenhæng." (Grue-Sørensen, 1974, side 217).

24) En sådan opfattelse synes at være i overensstemmelse med Dales (1998) opdeling i tre kompetenceniveauer (K1, K2 og K3), der tilsammen er en forudsætning for udviklingen af en professionel pædagogisk institution. Det første niveau knytter sig til gennemførelsen af undervisningen, det andet knytter sig til uddannelsesplanlægning og det tredje til udvikling af didaktisk teori.

*Den vigtigste kvalitet ved den professionelle lærer er evnen til at teoretisere. Hvis de studerende tilegner sig og behersker denne evne, vil de kunne fortsætte med at udvikle deres teoretiske kapaciteter fortsat gennem deres undervisningskarriere. De vil kunne gennemføre selvevalueringer, og de vil fortsat kunne søge, opfinde og implementere nye ideer. Uden denne evne vil de forblive fanget i deres egne tidligere erfaringer med undervisning.<sup>25</sup>*

Teorien eller mere præcist evnen til teoretisering beskrives her som nødvendig for den fortsatte udvikling af undervisningen. Det er gennem teoretiseringen, at læreren kan sætte sig ud over de daglige erfaringer. Teorien, den teoretiske viden eller evnen til teoretisering, fremhæves således som væsentlige i forbindelse med professionaliseringen. Forholdet mellem viden (teori) og handling er imidlertid ikke nogen enkel eller klart gennemskuelig relation. I en voksenuddannelsessammenhæng beskrives forholdet således:

*Voksenundervisere har ofte den opfattelse – i lighed med andre professionelle – at kompetent handling er et spørgsmål om at gøre sig bekendt med teorier og så bringe den tilegnede teoretiske indsigt i anvendelse, når de relevante situationer opstår. Sådan foregår det imidlertid ikke i praksis i de roller, vi udfører til daglig – professionelle eller ej. 'At anvende teori i praksis', som problemet ofte beskrives, forudsætter, at en bestemt teoretisk model kan repræsentere en bestemt virkelighedsorden på en præcis måde. En sådan deterministisk opfattelse, som også er blevet problematiseret inden for naturvidenskaberne, er ikke anvendelig for de humanistiske videnskaber, som fokuserer på menneskelige handlinger (kompetence), og som forsyner os med den professionelles vidensbaggrund ("knowledge base"). Selvom en forståelse af teoretiske konstruktioner er vigtig i enhver faglig bestræbelse, er det mere virkningsfuldt og rigtigt at tænke i retning af, at man skal engagere sig dybtgående i tilegnelsen af teori og på den baggrund bringe sig selv i spil i praksis snarere end at bringe teorien i spil i praksis. Sagt på en anden måde: en grundig beskæftigelse med teoretiske modeller*

25) Eraut (1994 a) side 71, (1994 b) side 83-85.

*forbedrer vores potentiale som reflekterende praktikere ("reflective practitioners"), hvis værdi viser sig i de konkrete handlinger.*<sup>26</sup>

I citatet peges der på, at voksenunderviserens handlinger kun indirekte styres af teorien<sup>27</sup>. At blive en god (professionel) underviser er altså ikke at gøre sig bekendt med teorier om undervisning og så bringe dem i spil, når der skal handles. Ikke fordi teorierne ikke kan være nyttige, men fordi der ikke er en en-til-en relation mellem den teoretiske viden og de dagligdags forhold, som undervisningen omfatter. Der findes (i almindelighed) ikke pædagogiske teorier, som giver svar på, hvad der skal gøres i de konkrete undervisningssituationer<sup>28</sup>.

Spørgsmålet er så, hvilken rolle, teorien spiller i den daglige praksis, hvad enten denne omfatter den konkrete undervisning eller voksenunderviserens (kollektive) refleksion over den daglige praksis, hvis den kun undtagelsesvis kan begrunde de faktiske handlinger. Fungerer teorier som en bred forståelsesramme for vores (pædagogiske) handlinger? Hvad menes i så fald med en sådan forståelsesramme, og hvordan fungerer den? Eller fungerer teorien som en mere eller mindre bevidst inspirationskilde?<sup>29</sup>

I citatet ovenfor peges på, at viden (teori) er med til at forbedre vores handlinger, når man skal "bringe sig selv i spil". Denne meget indirekte og ikke særligt tydelige sammenhæng, der

26) Collins (1991) side 47.

27) En tilsvarende opfattelse, men noget skarpere formuleret, findes hos Elle, der skriver: "*Pædagogiske teorier kan ikke udtale sig om, hvordan tingene er eller udstikke foreskrivende retningslinjer for praksis*". De "videnskabelige videns tilbud" skal anvendes "refleksivt" og skabende, siger hun med henvisning til Ziehe (Elle, 1998, side 116).

28) Ved pædagogiske teorier forstår vi her sammenhængende opfattelser af, hvordan verden – her undervisningen – hænger sammen og fungerer. Eksempler på sådanne teorier er Mezirows teori om transformativ læring, Jarvis' model for læring, Kolbs læringscirkel eller Knowles' antagelser om andragogik. I de ræsonnementer, der fremføres i denne rapport, tales alene om den form for teoretiske viden. Problemerne tegner sig anderledes, hvis "teori" anvendes til en betegnelse for beskrevne teknikker, der direkte lader sig anvende i undervisningen, for eksempel hvordan man indleder en undervisningstime, hvordan man stiller spørgsmål, hvordan man gennemfører en øvelse, eller hvordan bordene skal stå. Her opstår problemet, når anvendelsen af teknikkerne skal begrundes.

29) En sådan relativ løs sammenknytning mellem teori og praksis dokumenteres i en mindre undersøgelse af voksenunderviseres filosofiske/teoretiske baggrund – om end det fremhæves, at forskellen på den erfarne og mindre erfarne underviser netop er evnen til at kunne referere til den pædagogiske teori (McKenzie, 1985, side 211-216).

her beskrives mellem viden og handling, giver kun ringe hjælp til at afgøre hvilken viden, der bedst kvalificerer en voksenunderviser. Hvis man ikke ud fra den konkrete (og kvalificerede) praksis kan sige noget særligt præcist om, hvilken viden (eller hvilke teorier), der bedst sætter den underviseren i stand til at handle, er det vanskeligt at udtale sig om, hvad en voksenunderviseruddannelse skal indeholde. Det er vanskeligt at sige noget om, hvad det konkret er, man skal lære som (komme-) voksenunderviser, hvis man bedst muligt vil "bringe sig selv i spil".

Vi forlader nu (indtil videre) diskussionen om, hvilken funktion den pædagogiske teori har i forhold til den daglige praksis og som konsekvens heraf i en lærerkvalificeringsproces. Vi konstaterer, at teorien anses som en vigtig del af en voksenundervisers kvalifikationsprofil, men at det er vanskeligt mere præcist at sige noget om, hvordan teorien kvalificerer den daglige praksis.

### **Voksenunderviseren som reflekterende praktiker**

Vender vi tilbage til grundspørgsmålet, hvad skal en voksenunderviser kunne, kan vi angribe det fra en anden vinkel, nemlig den praktisk konkrete.

Spørger man en underviser, hvorfor han gør, som han gør, vil den første reaktion være, at "sådan plejer man at gøre". Begrundelserne kan i næste omgang være henvisninger til, at det, der gøres, "fungerer" i betydningen får undervisningen til at forløbe frem mod et fornuftigt resultat. Hvis man fortsat spørger, hvorfor det fungerer, bliver svarene begrundet i, hvad man selv eller andre har gjort tidligere, altså ud fra erfaringer. Kun undtagelsesvis vil de konkrete handlinger blive begrundet med en direkte henvisning til en pædagogisk teori. Når det sker, vil det ofte være i form af en henvisning til teorien eller teoretikeren som en "inspirationskilde". Piagets udviklingstrin, Gardners intelligenser, Habermas' herredømmefri kommunikation eksempelvis. Sjældent – og da vel ofte i en uddannelsessammenhæng – vil der blive givet en teoretisk baseret begrundelse i form af: "Jeg handler på den og den måde, fordi det er i overensstemmelse med den tese, som NN har fremført!"



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. Begrebet "intuition" synes at have fået en ganske stor betydning for forståelsen af, hvordan lærerne handler som "intuitive praktikere". Det er vanskeligt at sige, om der her er tale om noget afgørende nyt, men fokuseringen på det intuitive kan ses som en (stadig stærkere) kritik af den rationalistiske forståelse af lærergerningen. Dette udtrykkes for eksempel slagordsagtigt i undertitlen på en større publikation om lærerkvalificering: "– om værdien af ikke altid at vide hvad man gør" <sup>30</sup>. Intuitionen omfatter evnen til at træffe (rigtige) beslutninger uden at være i stand til at redegøre for eller retfærdiggøre dem på det tidspunkt, hvor de træffes. Intuitionen omfatter også "implicit" (tavs) viden og en høj grad af sensitivitet over for detaljer i situationen<sup>31</sup>.

Ser man på, hvad den erfarne lærer gør, når han planlægger og gennemfører undervisning, er handlingerne præget af "rutine"<sup>32</sup>. Man gør, som man gør, fordi det har vist sig at fungere. I praksis er det kun undtagelsesvis, at (de erfarne) lærere mere systematisk (og reflekteret) anvender deres teoretisk baserede viden om, hvordan undervisningen skal håndteres. Det sker i almindelighed kun, når "rutinen" ikke slår til. For eksempel når der er tale om en ny undervisningssituation eller om en situation, hvor der sker noget andet end det, der plejer at ske, og hvor lærerens intuitive forståelse ikke slår til.

Læreren handler ud fra en praksisrelateret viden<sup>33</sup>. Denne viden er ofte stærkt bundet til konteksten, og den er ofte tavs og baseret på intuitive forestillinger om, hvad man gør i den kon-

---

30) *The Intuitive Practitioner – on the value on not knowing what one is doing* (Atkinson and Claxton, 2000).

31) Claxton (2000) side 40. Begrebet "intuition" er også behandlet i artiklen *Lärares intuition – didaktisk intuition*. (Johansson og Kroksmark, 1996).

32) Forholdet mellem rutine og refleksion, mellem den velkendte vanehandling og den nye og nytænkte handling, er beskrevet af Ellström (1996) i artiklen *Rutin och reflektion – Förutsättningar och hindrar för lärande i dagligt arbete*.

33) I en undersøgelse af i hvilken udstrækning lærere er i stand til at begrunde deres handlinger siges det: "Med høj grad af konsistens fandt vi lærerne ude af stand til at rapportere til os om de mentale processer, som indgik i de beslutninger, de tog i klasseværelset" (Brown og McIntyre, 1993, side 106).

krete situation (knowing-in-action)<sup>34</sup>. Ofte udvikles denne viden mod en stigende grad af ekspertise. Samtidig ser det ud til, at der er betydelig forskel på, hvordan den ikke-erfarne person (novicen) handler og lærer sammenlignet med den erfarne person (eksperten)<sup>35</sup>.

Sådanne konstateringer stiller nogle vanskelige spørgsmål til lærerkvalificeringen. På det generelle plan i form af, hvordan den viden, der indgår i lærerkvalificeringen (for eksempel i forbindelse med en voksenunderviseruddannelse), fungerer i forhold til den erfarne lærers praksis.

Hvordan indgår eksempelvis viden om, hvordan voksne lærer, i voksenunderviserens tilrettelæggelse af undervisningen? Der foreligger viden om, at voksne møder undervisningen med en vis skepsis grænsende til modstand, når undervisningens omhandler forhold, der kan true deres selvopfattelse. Der foreligger også viden om, at voksenundervisningen skal indeholde en moderat grad af provokation, hvis der skal skabes nysgerrighed og aktivitet. I hvilken udstrækning kan sådanne teoretiske konstateringer anvendes i forhold til en konkret voksenundervisning?

Indgår den i voksenunderviserens overvejelser over, hvordan der skal handles i en konkret undervisningssituation? Næppe – i det mindste næppe direkte og bevidst. Begrundelsen er vel, som det blev fremhævet ovenfor, at den konkrete praksis er så kompleks, blandt andet på grund af deltagernes heterogenitet med hensyn til begrebet “moderat grad af provokation”, at der ikke er et “en-til-en forhold” mellem teorien og den konkrete praksis. Anvendes den teoretiske viden så i forbindelse med planlægningen af undervisningen? Næppe heller – og under alle omstændigheder kun indirekte.

---

34) Schön (1983) side 49-69. Laursen (1997) gør opmærksom på en række forhold, der adskiller “den professionelle praktiker” i Schöns forstand fra underviseren, og siger på den baggrund: “Man kan konkludere, at Schöns billede af professionspraksis ikke er et særligt præcist portræt af undervisning, og derfor heller ikke et særligt egnet udgangspunkt for en didaktik”. Laursen medgiver, at refleksionen er vigtig, men tilføjer, at det er tilsvarende vigtigt at klargøre det grundlag, refleksionen foregår på.

35) Dreyfus og Dreyfus (1986) side 16-51. Dreyfus-modellen og Schöns teori er udfoldet i en pædagogisk sammenhæng hos Eraut (1994 a). Forskellen på den erfarnes og den uerfarnes måde at lære på er beskrevet af Daley (1999).

Hvis teoretisk viden af den beskrevne art ikke anvendes eller kun anvendes indirekte i forbindelse med planlægning og gennemførelse af undervisning, kan man spørge, hvorfor man som underviser skal tilegne sig denne viden. Et svar på spørgsmålet kunne være, at man skal tilegne sig den nødvendige teori, fordi man skal være i stand til at reflektere over og diskutere, det man gør. Refleksion og diskussion forudsætter (fælles) begreber, og den teoretiske viden indeholder sådanne begreber. Gennem refleksionen og diskussionen forbedres den praksisrelaterede viden. I forlængelse af denne form for argumentation, kan man sige, at den teoretiske indsigt ikke alene skal bidrage til at gøre underviseren til en bedre underviser, men også skal sætte ham i stand til at bidrage til udviklingen af den didaktiske teori.

Man kan over for en sådan argumentation spørge, i hvilken udstrækning den pædagogiske refleksion og diskussion, såvel hos den enkelte lærer som i lærerkollektivet, faktisk foregår på et teoretisk niveau. Svaret er sandsynligvis, at også den form for pædagogiske aktiviteter i praksis foregår på baggrund af det, vi har kaldt praksisrelateret viden.

Denne konstatering forhindrer naturligvis ikke, at man fastholder kravet om et højt teoretisk niveau hos den enkelte lærer (og i den samlede lærergruppe), som en forudsætning for en permanent og kvalificeret udvikling af undervisningen og uddannelsesinstitutionen, men begrundelsen herfor vil i højere grad være normativ end baseret på en konstatering af, hvordan den praktiske virkelighed ser ud.

Det er i forlængelse af den foregående diskussion væsentligt at afklare, hvordan den praksisrelaterede viden dannes og udvikles. Hvordan tilegnes erfaringerne, og hvordan kvalificeres de? Disse klassiske spørgsmål er der givet mange svar på.<sup>36</sup> Udgangspunktet i de fleste teorier om erfaringslæring er, at erfaringerne opstår, når de handlinger, man udfører, ikke giver det resultat, man forventer. Man kan sige, at en erfaring opstår ud fra en brudt forventning.

36) For eksempel Dewey (1933) side 102-118, Kolb (1984) side 33-37, Jarvis (1996) side 69-80, Jacobsen m.fl. (1981) kapitel II.

Men ikke alle forventningsbrud fører til en erfaringsdannelse endelige til en kvalificeret erfaringsdannelse. Erfaringsdannelsesprocessen forudsætter en refleksion. Den forudsætter, at man tænker over og begrebsætter de handlinger, man udfører. Forløbet af disse processer er blandt andet beskrevet som en læringscirkel, hvori indgår et samspil mellem handlinger og formulering af erfaringer. Begrebet refleksiv praksis anvendes til at betegne disse læreprocesser.

Hvordan foregår den refleksive praksis i en lærersammenhæng?<sup>37</sup> Hvordan indgår (teoretisk) viden fra læreruddannelsen i den refleksive praksis? Er den refleksive praksis en proces, man kan styrke gennem læring i læreruddannelsen?<sup>38</sup>

Et andet perspektiv på den refleksive praksis er forholdet mellem tilrettelæggelsen af den daglige praksis og mulighederne for refleksion. I forbindelse med forestillinger om skolen som "en lærende organisation" bliver sådanne overvejelser væsentlige. Eksempelvis er der peget på, at en nødvendig forudsætning for, at der kan skabes et læringsmiljø, hvori den refleksive praksis kan foregå, er tilstedeværelsen af tillid (trust), og at der gives muligheder for at analysere den viden (theory-in-use), hvorpå man handler<sup>39</sup>.

Vi kan altså konstatere, at det i almindelighed opfattes som vigtigt, at underviseren tilegner sig relevant pædagogisk teoretisk viden – om end det er vanskeligt mere præcist at sige, hvordan denne teoretiske viden indgår i den konkrete praksis.

---

37) Nielsen har behandlet dette spørgsmål på baggrund af den internationale litteratur. Han peger på, at refleksionsbegrebet er slået igennem som begreb i læreruddannelsen (internationalt), men at det tilsyneladende ikke har fået større konsekvenser for praksis, og at begrebet anvendes med stor flertydighed. Begrebet "den reflekterende praktiker" har på mange måder vist sin frugtbarhed og bør videreudvikles. "Som læreruddanner bør vi kunne gøre rede for, hvad vi taler om, når vi bruger ord som reflekterende praktikere i vore studieprogrammer og vor undervisning", konkluderer han (Nielsen, 2000, side 26).

38) Nogle af disse spørgsmål er forsøgt besvaret i artiklen *Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education* (Zeichner, 1993) her læst i den svenske oversættelse i Brusling og Strömquist (1996) og i Zeichner (1994). Forholdet mellem refleksion og den viden som refleksionen udføres på baggrund af ("the professional knowledge") er analyseret i Hayon (1990). I en voksenuddannelsessammenhæng er den refleksive praksis behandlet i Peters (1991).

39) Disse forhold er behandlet i Osterham and Kottkamp (1994) side 43-83.

Vi kan også konstatere, at læreren handler på baggrund af en praksisrelateret viden, der dannes i et samspil mellem de daglige erfaringer og den teoretiske viden. Lærerens evne til at analysere de daglige erfaringer er en forudsætning for etablering af praksisrelateret viden. Læreren må være en reflekterende praktiker.

### **Voksenunderviseren som kulturaktør**

I indledningen i dette kapitel pegede vi på voksenunderviserens udvidede jobfunktioner. Vi pegede på, at disse blandt andet omfattede de institutionelle og organisatoriske aspekter af undervisningen. Når vi derfor igen stiller spørgsmålet, hvad skal voksenunderviseren kunne, vil disse aspekter være centrale.

En væsentlig forudsætning for at kunne udfylde en jobfunktion er, at man har kendskab til de normer og værdier, som er gældende for arbejdsituationen. Vi sammenfatter dette til, at man skal have kendskab til "kulturen" på den pågældende arbejdsplads – velvidende at kulturbegrebet er mangetydigt<sup>40</sup>.

Organisationskulturen eller arbejdspladskulturen på uddannelsesinstitutionen – her sammenfattet i begrebet "uddannelseskulturen" – sætter rammerne for lærerens handlinger, og for hvordan disse handlinger tolkes og begrundes. Kendskabet til – eller indlevelsen i – uddannelseskulturen er således en del af de kvalifikationskrav, man kan stille til en underviser.

Hvad er de væsentlige træk ved uddannelseskulturer? Popkewitz taler i den sammenhæng om "kulturkoder" i forbindelse med læreruddannelse og siger:

*Sproget, ritualerne og adfærden i læreruddannelsen realiseres i en institutionel kontekst. Udformningen er struktureret af de kulturkoder, der styrer den måde folk tænker, føler, "ser" og handler i forhold til skolens praksis.*

40) I forskningsprojektet anvender vi kulturbegrebet på det institutionelle niveau i betydningen organisationskultur. Vi har taget udgangspunkt i Scheins opfattelse, hvor kulturen består af tre niveauer: de grundlæggende antagelser der ofte er usynligt virkende, værdierne der er gældende for organisationen, og kulturens konkrete udtryk: artefakterne. Schein (1986). Vi anvender altså ikke kulturbegrebet på det sociologiske niveau, i betydningen et samfundsmæssigt træk som er bestemmende for adfærden, som det for eksempel gøres af Bruner (1998).

Kulturkoderne er altså koder, der er styrende for, hvad der foregår på uddannelsesinstitutionen. Man kan opfatte koderne som nøgler til forståelse af, hvad der foregår. Kun ved at kende koden bliver man i stand til at forstå det, der foregår på den enkelte uddannelsesinstitution.

På samme måde som Schein opfatter Popkewitz kulturen både på et "overfladisk" niveau og på et "underliggende" niveau. Det overfladiske niveau består af de almindeligt accepterede kriterier for succes og fiasko. For eksempel at kunne beskrive undervisningens mål, at kunne gennemføre en lektion eller at kunne undervise i grupper. Det underliggende niveau består af antagelser og spilleregler ("rules of the game"), der giver mening og legitimitet til handlingerne. Popkewitz illustrerer forskellen med et eksempel på kompensatorisk undervisning (af sorte børn i USA). På det overfladiske niveau drejede det sig om at lære børnene matematik, men som en underliggende antagelse lå, at disse børn var socialt handicappede, og at dette handicap måtte overvindes, før de kunne lære noget. "Det meste af interaktionen i klassen var således knyttet til lærerens opfattelse af børnenes manglende sociale og personlige formåen". Eksemplet bruger Popkewitz til at illustrere, at skolen ikke blot overfører viden, men også sociale værdier om autoritet og kontrol. På den baggrund konkluderer han, at læreruddannelsen må forholde sig til disse mere grundlæggende forhold – altså arbejde med de underliggende antagelser og spilleregler, der styrer uddannelsens form og indhold, og at læreruddannelse, der ikke har forholdt sig til dette, har vist sig "at være mangelfuld og ineffektiv".

Set i en dansk sammenhæng, hvor begreber som medlæring og "skjult læreplan" for længst er indgået i den pædagogiske begrebsverden, er der ikke meget nyt at hente hos Popkewitz her. Det er velkendt, at skolen socialiserer, og at denne socialisation går langt videre end det, der står i den formulerede læreplan. Han anlægger imidlertid et perspektiv på forholdet, der kan være nyttigt i det videre arbejde. Han påpeger, at en væsentlig faktor, der bestemmer kulturkoderne, er magtrelationerne – i samfundet og i uddannelsesinstitutionen. I den sammenhæng diskuterer han professionaliseringen og den fare der

ligger i, at den professionelle gennem "professionalisering af viden" monopoliserer adgangen til kulturkoderne. Det kan føre til, at kulturkoderne autoriseres og på den måde sættes uden for diskussion (jf. tidligere diskussionen om professionalisering)<sup>41</sup>.

Arfwedson anvender begrebet "skolekode", der er "den samling af tolknings- og handlingsprincipper, der er gældende for den enkelte skole"<sup>42</sup>. Han peger på betydningen af disse forhold til forståelsen af, hvad der foregår i skolen og refererer en række undersøgelser, som har behandlet disse forhold. Et af de forhold, han undersøger, er tesen om, at lærerarbejdet er "isoleret". Han konkluderer på baggrund af empiriske studier, at denne hypotese ikke kan fastholdes. Selvom den konkrete undervisning foregår "bag lukkede døre", så er den kulturelle påvirkning og den faktiske interaktion mellem de forskellige aktører i skolesystemet stor – ikke mindst sammenlignet med andre erhvervsgrupper. Set i forhold til forskningsprojektets problemstillinger kan vi konstatere, at graden af isolation eller samarbejde er et forhold, der adskiller for eksempel højskolelærerne fra aftenskolelærerne. Omfanget af samarbejdet har konsekvenser for deres opfattelse af de kvalifikationskrav, der stilles til dem som lærere. Det synes således mere frugtbart at opfatte omfanget af lærergruppens interaktion som en variabel, der har betydning for læreradfærd, og som ændrer sig fra den ene institution til den anden, end at opfatte spørgsmålet som et enten-eller.

Et andet væsentlig forhold, som Arfwedson aktualiserer, er lærernes fleksibilitet med henblik på ændring af eksisterende praksis. Han peger på – igen med udgangspunkt i flere empiriske undersøgelser – at lærerne, hvis hovedfunktion er at forandre (at bidrage til læring), i mange tilfælde selv udgør en bar-

---

41) Popkewitz (1987), citatet er fra side 2 og eksemplet fra side 3-4. Cornbleth (1987) anlægger et tilsvarende syn på læreruddannelsen, der har til opgave at forholde sig kritisk til fejlagtige opfattelser (myter) i undervisning og uddannelse.

42) Arfwedson anvender en række begreber til beskrivelse af forskellige aspekter af skolekulturen uden at de defineres eller klart afgrænses fra hinanden. Begrebet "skolekode" anvendes således synonymt med "lokal kultur". Samtidig anvendes begreberne skolens kultur/skolekultur, lærerkultur/lærernes erhvervskultur og klasseværelsets kultur (Arfwedson, 1994, side 95-136).

riere mod forandring. "Lærerkulturen etablerer sig i mange sammenhænge som en modkultur mod politikeres, administratores og – ikke mindst – forskeres forsøg på at forme og dominere arbejdet i skolen", siger han. Modkulturen og dens udvikling forklarer Arfwedson ud fra den udefrabestemthed, som mange lærere og lærerkollektiv kan opleve i forbindelse med mere eller mindre permanente krav om forandring og fornyelse.

I forskningsprojektet er dette forhold væsentligt i forbindelse med forståelsen af, hvordan det, der læres, indgår i dagligdagen på institutionen. Ikke mindst i de sammenhænge hvor kvalificeringen er sammenkoblet med institutionelle forandringer. Måden, lærergrupperne opfatter disse krav om forandring, vil have indflydelse på den måde, forandringsprocessen forløber på.

Hargreaves ser på samme måde som Arfwedson kulturen som væsentlig for forståelsen af undervisningen og lærernes handle- rum. Han anvender begrebet undervisningskultur eller lærer- kultur, der "omfatter opfattelser, vurderinger, vaner og accepterede handlingsmåder i et lærerkollegium"<sup>43</sup>. Lærerkulturen, forholdet mellem læreren og kolleger, mener han, er et af de forhold i lærerarbejdet, som har størst pædagogisk betydning.

Hargreaves diskuterer samme problemstilling som Arfwedson, nemlig etablering af en modkultur. En sådan modkultur kan opstå, hvis lærerne (af ledelsen) påtvinges en kollegialitet. I Hargreaves empiriske materiale har den påtvungne kollegialitet tre former: Den ene er et obligatorisk samarbejde og krav om fælles planlægning, den anden er administrativt fastlagte fælles- møder, og den tredje er et fastlagt program for kollegial vejled- ning. Det forhold, at samarbejdet er udefrabestemt, fører til en række uhensigtsmæssige konsekvenser: lærerne møder ikke til aftalerne, lærerne mødes uden dagsorden, og den kollegiale vejledning fungerer ikke. Hargreaves bruger dette ret konkrete

---

43) Hargreaves skelner mellem kulturens indhold, der svarer til det beskrevne, og dens form, der udgøres af relationsmønstre og omgangsformer. Definitionen af kultur- begrebet er ikke særligt præcis og gives i to noget forskellige versioner inden for samme side (Hargreaves, 1994, side 176).



eksempel til at vise, at i den udstrækning lærerkulturens autonomi udfordres, reageres der med etablering af en modkultur, der modarbejder de i sig selv fornuftige aftaler om en udvidelse af lærersamarbejdet.

Pointen hos Hargreaves og for så vidt også hos Arfwedson er, at der i skolekulturen altid indgår et væsentligt element af magtkamp og interessekonflikter, som sætter rammerne for samarbejde, udvikling og lærerqualificering, og at magtdimensionen ofte overses i diskussionen om lærernes handlerum. Hargreaves siger slagordsagtigt, at forandringen skabes, når lærerne forandrer kulturerne, og ikke når det omliggende system ændrer strukturerne<sup>44</sup>.

I det foregående har det været grundskolens lærere, der har været udgangspunktet for overvejelserne. I det følgende vil vi se på nogle konkrete eksempler hentet fra voksenuddannelsesområdet.

I en større svensk undersøgelse af arbejdsmarkedsuddannelsernes organisation og pædagogiske miljø indgår "kulturbegrebet" som en central variabel. Her betegner kulturbegrebet det "sociale paradigma", det vil sige de gældende forestillinger og normer, eller "spillereglerne for, hvad der er legitime forestillinger og handlinger". I undersøgelsen findes forskellige delkulturer, for eksempel ledelseskulturen over for lærerkulturen, skolekulturen over for arbejdslivskulturen. Forholdet mellem de forskellige delkulturer er en del af den samlede analyse.

Ikke overraskende finder undersøgelsen en række modsætninger mellem de nævnte delkulturer. Særligt interessant i en læreruddannelsessammenhæng er imidlertid forskellen på lærere, der har en formel læreruddannelse, og lærere, der er "opvokset" i systemet, og som ikke har en formel læreruddannelse. Den første gruppe er bærere af det, der i undersøgelsen kaldes en "skolekultur", mens den anden gruppe er bærere af en "fabrikskultur". Disse forhold er i afgørende grad med til at forme det pædagogiske miljø. Hvis lærergruppen (fortrinsvis)

---

44) Hargreaves (1994) side 268-273.

er sammensat af uddannede lærere, etableres et “skolerettet undervisningsmønster”, mens der etableres et “arbejdslivsrettet undervisningsmønster”, hvis lærergruppen (fortrinsvis) er sammensat af ikke-uddannede lærere<sup>45</sup>.

I en dansk undersøgelse af samarbejdet mellem arbejdsmarkedsuddannelsescentre (AMU) og voksenuddannelsescentre (VUC) peges på konkrete forskelle i undervisningskulturer som barrierer for samarbejdet. Undervisningskulturen defineres her som de “bevidste eller ubevidste handlinger og holdninger”. Undervisningskulturen på uddannelsesinstitutionen er “i høj grad med til at præge lærerens selvforståelse, hans opfattelse af indlæring og hans fagforståelse”. I undersøgelsen peges på to områder, hvor der er grundlæggende forskelle i lærernes opfattelser.

Det ene område er opfattelsen af, hvad læring er, og hvordan den foregår. Denne forskel illustreres i rapporten med følgende eksempel: Som del af et sektoroverskridende samarbejdsforløb skulle lærere fra de to forskellige uddannelsessystemer i fællesskab lave en videooptagelse om et emne i lokalsamfundet. AMU-læreren mødte op med et avanceret videoudstyr og ville gå i gang med optagelserne. VUC-læreren ville først lave en drejebog og diskutere det samlede forløb inden optagelserne. I AMU-kulturen lægges der mere vægt på at kunne noget – en mestring – mens man i VUC-kulturen lægger mere vægt på viden og at kunne begrunde, hvad man gør. I AMU-kulturen lægges der vægt på resultatet eller produktet af læringen, mens der i VUC-kulturen lægges mere vægt på læreprocessen.

Det andet område er forskellen i fagforståelsen. Denne forskel illustreres i rapporten med følgende eksempel: Begge institutioner skulle udbyde et kursus i natur og teknik. VUC’s vinkel på kurset var, at det først og fremmest drejede sig om at se teknikens begrænsninger i forhold til naturen, mens AMU’s vinkel på kurset var, at det først og fremmest drejede sig om at kunne betjene, mestre og forbedre teknikken. Altså to forskellige opfattelser af, hvad der var det centrale i et emne som

---

45) Ellström m.fl. (1990) side 35-36 og 224-238.

natur og teknik. I rapporten konstateres det, at de to forskellige fagforståelser er udtryk for to forskellige undervisningskulturer, og at forskellene har deres begrundelse i uddannelsernes forskellige formål og funktion.

En række af de problemer, der opstod i forbindelse med samarbejdet mellem AMU og VUC, og som blev beskrevet i undersøgelsen, kunne kategoriseres som holdningsmæssige forskelle, der dels bundede i en manglende indsigt i den andens sektors forudsætninger og formål, dels havde deres forklaring i de to forskellige "uddannelseskulturer"<sup>46</sup>.

I en anden dansk undersøgelse sammenlignes forskellige "skolekulturer": den erhvervsorienterede, den skoleorienterede og den deltagerorienterede. Skolekulturer forstås i den sammenhæng som "et formidlende led mellem de objektive samfundsmæssige funktioner, der er gældende for de enkelte voksenuddannelsessystemer, og den kvalificering der faktisk finder sted hos de pågældende kursister". De tre skolekulturer sammenlignes på tre niveauer: de formelle strukturer, de uformelle selvforståelser og læringsmiljøet. Som en del af læringsmiljøet analyseres forskellene mellem "lærernes opfattelse af målenes vigtighed" og "deltagerstyring og deltagerorientering". I undersøgelsen peges på en række forskelle på samme måde som i den oven for omtalte undersøgelse af AMU og VUC. Det konstateres, at disse forskelle spiller en væsentlig rolle, når de forskellige skolekulturer (eller uddannelsesinstitutioner) skal samarbejde. Det konstateres også, at de forskellige opfattelser af, hvad (almen)kvalificering er, spiller en rolle for den læring, som finder sted på den enkelte institution – eller i den enkelte skolekultur.

Kulturbegrebet anvendes i undersøgelsen bredt og ikke særligt præcist til en beskrivelse af de institutionelle forhold, der karakteriserer den enkelte uddannelse. Det vigtige i anvendelsen af kulturbegrebet synes imidlertid at ligge i, at den enkelte kultur adskiller sig fra andre kulturer på en række forskellige

---

46) Gabrielsen (1993) side 28-33. De kulturelle aspekter af lærersamarbejdet i tværinstitutionelle forløb er også beskrevet af Hemmingsen (1998) side 78-83.

variabler, og at disse variabler ofte er sammenhængende og udgør et "mønster". En bestemt opfattelse af målenes betydning for undervisningen hænger sammen med en bestemt opfattelse af deltagerstyringen, som så igen hænger sammen med en bestemt opfattelse af, hvad almen kvalificering er<sup>47</sup>.

I en undersøgelse af VUC's profil og læringsmiljø er der anlagt en "kulturanalytisk vinkel på materialet". Konkret betyder det, at der opstilles fem VUC-typer, der hver har deres "kultur". De enkelte kulturtyper beskrives ud fra fem variabler: profilen, holdning til samarbejdsprojekter, selvforståelse, det sociale klima og voksenprofilen. På den baggrund beskrives en af typerne, det "det traditionsbærende VUC", eksempelvis således: Det er et roligt VUC uden større fornyelse eller pædagogiske forsøg. Et VUC, der er "besindigt" med hensyn til etablering af samarbejdsprojekter, og som opfatter sig som "traditionsbundet og traditionsbærende". Atmosfæren er tryk, åben og personlig, både lærerne imellem og mellem lærerne og kursisterne, og som konsekvens heraf er voksenprofilen venlig med en demokratisk struktur, hvor både lærere og kursister taler om "elever".

Kulturanalysens metode og som følge heraf også dens resultater er i undersøgelsen behæftet med en række metodiske svagheder ikke mindst med henblik på, hvordan de forskellige "kulturer" er teoretisk konstruerede. Men det empiriske materiale i undersøgelsen illustrerer klart, at det at være lærer er noget meget forskelligt fra det ene VUC til det andet. På samme måde, som der ovenfor blev lagt forskellig vægt på forskellige sider af undervisningen i henholdsvis den erhvervsorienterede, den skoleorienterede og den deltagerorienterede kultur, bliver der lagt forskellig vægt på forhold som lærersamarbejde og fornyelse på de forskellige VUC-typer. Tilsvarende er de krav, der stilles til den "gode" lærer, forskellige fra det ene VUC til det andet.

---

47) Undersøgelsen er beskrevet i Andersen (1996) og i Andersen og Illeris (1995). Resultaterne er sammenfattet i Illeris m.fl. (1995) side 111-126.

48) Undersøgelsen er beskrevet i Scavenius (1995).

I det foregående har vi præsenteret forskellige eksempler på anvendelse af kulturbegrebet i en uddannelsessammenhæng. Vi sammenfatter denne gennemgang således:

Der synes at være stor enighed om, at uddannelseskultur (skolekultur, lærerkultur eller skolekode) er et væsentligt begreb til forståelse af, hvad der foregår i undervisning og uddannelse, herunder forståelsen af de rammer som lærerne arbejder inden for<sup>49</sup>.

Der synes ikke at være nogen klar eller entydig begrebsanvendelse i forbindelse med det, der i bredeste forstand kunne betegnes undervisningens sociale kontekst. Ofte anvendes kulturbegrebet synonymt med begrebet institution, og ofte anvendes kulturbegrebet som et opsamlingsbegreb for alt, hvad der kan kategoriseres under et begreb som "det sociale paradigme", for eksempel værdier, normer, antagelser, spilleregler, selvforståelse, tolkningsmønstre, vurderinger, vaner osv. I dette projekt anvender vi begrebet uddannelseskultur som betegnelse for de værdier og normer, som er gældende i det sociale system - her uddannelsesinstitutionen. Denne definition synes at dække de centrale dele af de forskellige begrebsanvendelser.

Begrebet uddannelseskultur kan give en forståelse af en række uddannelsesinstitutionelle forhold, som har betydning for voksenunderviserens kvalifikationsprofil. Det drejer sig om:

- Integrationen på institutionen. De gældende fælles værdier og normer er en væsentlig årsag til, at uddannelsesinstitutionen kan opfattes som en social enhed, og at den fungerer udadtil som en enhed.
- Subkulturer i uddannelsesinstitutionen, der eksempelvis kan udgøres af lærergruppens modkultur i forhold til en ekstern styrelse eller forskellige lærerkulturer på den samme institution. Forståelsen af subkulturer kan bidrage til forståelsen af magtforhold, konflikter og forandringsprocessen på uddannelsesinstitutionen.

---

<sup>49</sup>) I et bredere perspektiv kan forholdet mellem organisationskultur og læring omfatte læring på virksomheder eller på arbejdspladser. Dette perspektiv er behandlet blandt andet af Glerup (1998) i forbindelse med udviklingen af virksomheder.

- Forskelle i uddannelseskultur mellem forskellige uddannelsesinstitutioner. Forståelse af forskellige kulturer er en forudsætning for at kunne forstå samarbejdet og samarbejdsbetingelserne mellem forskellige uddannelsesinstitutioner (eller mellem uddannelsesinstitutioner og arbejdslivet).

Det væsentlige i forskningsprojektets perspektiv er, at lærerarbejdet foregår i en bestemt social kontekst, og at uddannelseskulturen i væsentlig udstrækning er med til at bestemme handlingsmulighederne inden for denne kontekst.

En væsentlig del af lærerqualificeringen vil derfor – både i den praktiske del og i den teoretiske undervisning - bestå i en tilegnelse af uddannelseskulturen såvel generelt som i forhold til den konkrete undervisningsinstitution. Denne kultur "eller de "billeder" af, hvordan man som lærer skal og bør forholde sig i bestemte situationer, opfattelsen af hvad der er rigtigt, socialt og moralsk korrekt, er måske det vigtigste, som læreruddannelsen giver", siger Arfwedson<sup>50</sup>. Forstået sådan, er læreruddannelsens vigtigste funktion, hvad enten der er tale om grund-, efter- eller videreuddannelse, at den giver lærerne mulighed for at tilegne sig uddannelseskulturen eller "kulturkoderne" på en sådan måde, at de bliver i stand til at forholde sig (kritisk) til disse koder, deres muligheder og begrænsninger.

## **1.2. Voksenunderviserprofilen**

Hvordan ser voksenunderviserens kvalifikationsprofil så ud? På baggrund af de overvejelser, vi har gjort i det foregående, kan vi indledningsvis sige, at voksenunderviseren må være i stand til at reflektere over sin praksis på baggrund af en såvel faglig som pædagogisk teoretisk indsigt, og at voksenunderviseren må have indsigt i den uddannelseskultur, han skal fungere i. Hermed har vi også sagt, at kvalifikationerne består af andet og mere end gode undervisningsfærdigheder. En sådan kvalifikationsbeskrivelse er imidlertid meget generel og ikke tilstrækkeligt præcist til at kunne anvendes, hverken i en konkret uddannelsesplanlægning eller i forskningsprojektet.

---

<sup>50</sup>) Arfwedson (1994), side 48-49.

Hvilke kvalifikationer skal en voksenunderviser så mere præcist have? I besvarelsen af dette på en gang simple og komplekse spørgsmål er det værd at holde sig for øje, at det synes vanskeligt at pege på faktorer, der særligt entydigt eller præcist karakteriserer den effektive lærer.<sup>51</sup> Dels fordi effektivitetsmålet er vanskeligt at fastlægge og anvende, dels fordi effektiviteten er bundet til de forskellige kontekster, som undervisningen foregår i<sup>52</sup>.

Endvidere gør der sig det forhold gældende, at det er vanskeligt at slutte fra *er* til *bør*, eller at slutte fra, hvad "nogle", for eksempel deltagerne, opfatter som væsentligt, til hvad der faktisk er væsentligt. I en stor empirisk undersøgelse peges der således på, at eleverne opfatter den ideale lærer som en, der er social kompetent, men kun moderat involveret i (inclined towards) sit fag, og at den ideale lærer i høj grad roser og opmuntrer og kun er moderat styrende og kontrollerende. Men det understreges formanende, at "disse resultater ikke kan anvendes til at drage normative konklusioner for eksempel i forbindelse med læreruddannelse"<sup>53</sup>.

### **Undersøgelser af voksenunderviserens kvalifikationer**

Et første svar på, hvad voksenunderviseren skal kunne, kan man få, hvis man for eksempel ser på de formålsformuleringer, der er for forskellige voksenunderviseruddannelser. I den etårige voksenunderviseruddannelse, der udbydes af blandt andet af seminarierne, er formålet som det fremgår af bekendtgørelsen, at de studerende får indsigt i voksenpædagogisk praksis og teori, hvilket konkret er udmøntet i uddannelsens indhold, der omfatter det pædagogiske område, det psykologiske område, det sociologiske område og forsøgs- og udviklingsarbejde<sup>54</sup>.

51) I Arfweson (1994) refereres således i kapitlet "Vad gör effektiva lärare?" en række undersøgelser, der – med ringe held – forsøger at finde frem til generaliserbare og holdbare kriterier for lærereffektivitet. Kagan sammenfatter 40 undersøgelser fra 1987 til 1991 således: "Trods fire årtiers empirisk forskning ser det ud til at forskere ved påfaldende lidt om udvikling af undervisningsfærdigheder" (Kagan, 1992, side 129, her citeret efter Nielsen, 2000, side 1).

52) Brookfield peger på, at forventningerne til lærerne er afhængige af, hvilken undervisning der er tale om og af deltagerens "learning styles" (Brookfield, 1986, side 123-146).

53) Undersøgelsen, der er gennemført i slutningen af 80'erne, er baseret på en spørgeskemaer og omfatter 3529 schweiziske værnepligtige. Der spørges til den generelle opfattelse af, hvad der karakteriserer en god lærer (Klaghofer, Oser, Patry, 1995).

54) Bekendtgørelse om uddannelse af voksenundervisere, side 1.

Selvom disse bestemmelser udfoldes i de lokale studieordninger og vejledninger er beskrivelsesniveauet så generelt, at det ikke umiddelbart kan anvendes til en mere præcis bestemmelse af voksenunderviserens kvalifikationsprofil.

En anden tilgang til afklaringen af voksenunderviserens kvalifikationsprofil er de forskellige forsøg på empiriske kortlægninger af, hvad en voksenunderviser skal kunne. En gennemgang af disse giver et billede af, hvad forskellige grupper, for eksempel studerende, voksenundervisere eller undervisere af voksenundervisere på forskellige tidspunkter i forskellige sammenhænge tillægger betydning.

Eksempelvis sammenfattes resultaterne fra en af de mere kendte undersøgelser i seks områder, som voksenunderviseren skal have kvalifikationer – i betydningen kunnen og viden – inden for. Disse områder er:

- Voksenunderviserrollen
- Voksenuddannelsesfeltet
- Den voksne "learner"
- Voksenuddannelsesmiljøet
- Voksendidaktik og uddannelsesplanlægning
- Voksenuddannelsesprocessen.

En sådan sammenfatning er – på samme måde som formålsformuleringen for voksenunderviseruddannelsen – så generel, at den kun giver begrænset hjælp i forbindelse med forståelsen af, hvad en voksenunderviser skal kunne. Undersøgelsen indeholder imidlertid også detaljerede oplysninger om en række specifikke kvalifikationer. I alt indgår der 67 forskellige delkvalifikationer i undersøgelsen. De spænder fra viden om voksenpsykologi og evne til at kommunikere med voksne til kendskab til filosofi og evne til at anvende uddannelsesteknologi. Disse delkvalifikationer kan alle placeres inden for de nævnte seks kategorier og udgør således en uddybning og eksemplificering af indholdet i dem.

I undersøgelsen rangordnes de forskellige former for viden og kunnen med henblik på, hvor vigtige de er for undervisningen,



på baggrund af respondenternes prioriterede vurderinger. Rangordningen giver mulighed for at diskutere og muligvis også at fastlægge en konkret læreruddannelsespraksis. Resultaterne synes imidlertid at være meget afhængige af tid og sted. Det er således bemærkelsesværdigt, at de to ovenfor sidstnævnte delkvalifikationer, nemlig kendskab til filosofi og undervisningsteknologi, er dem – af samtlige 67 nævnte delkvalifikationer – der scorer lavest. Et sådant resultat ville næppe svare til en tilsvarende prioritering i dag, og den ville under alle omstændigheder ikke svare til aktuelle danske forhold<sup>55</sup>.

I en dansk sammenhæng er der gennemført en tilsvarende, men noget nyere undersøgelse af, hvordan forskellige lærerkvalifikationer opfattes og vurderes. I undersøgelsen indgår både kursisters og forskellige lærergruppers vurderinger. Undersøgelsen viser, at forhold som "at kunne undervise på en forståelig måde" og "at kunne engagere sig i undervisningen" tillægges stor betydning af kursisterne i deres vurdering af, hvad der karakteriserer en god underviser. Omvendt tillægges dette at være "en man kan se op til" og "evnen til at interessere sig for deltagerens liv uden for undervisningen" betydeligt mindre vægt.

Undersøgelsen viser også, at der er en ganske stor forskel på kursisters vurderinger af, hvad der er vigtigt, og hvad lærerne anser for vigtigt. Også mellem de to forskellige lærergrupper (VUC-lærere og daghøjskolelærere) er der ganske store forskelle i opfattelsen af, hvor højt man prioriterer forskellige lærerkvalifikationer som for eksempel "at kunne formidle sit fag", "at kunne inspirere" eller "at kunne relatere undervisningen til deltagerens erfaringer"<sup>56</sup>. Det sidste resultat illustrerer de forskelle i uddannelseskultur, der blev beskrevet i det foregående afsnit<sup>57</sup>.

---

55) Undersøgelsen, der er nogle år gammel, er gennemført som et delphi-studie i USA og Canada med henblik på kortlægning af de "fremtidige" kvalifikationsbehov hos voksenundervisere. Gruppen, der udgør svarpanelet, er defineret som eksperter inden for voksenundervisning (Rossman og Bunning, 1978).

56) Undersøgelsen omfatter VUS-kursister og lærere, der har undervist VUS-kursister (Larson, 1995).

57) I en undersøgelse af erhvervsskolelærernes kvalifikationer ses samme tendens til, at forskellige interessenter tillægger forskellige kvalifikationer betydning. Mens både lærere og ledelsesrepræsentanter lægger vægt på, at lærerne kan inddrage "nye pædagogiske principper i undervisningen", ser eleverne og brugerne anderledes på det: "de lægger vægten andre steder: eleverne vægter lærerpersonligheden og de almene pædagogiske kvalifikationer, og de eksterne interessenter (specielt arbejdsgiverrepræsentanterne) vægter de erhvervspædagogiske og faglige kvalifikationer" (Aarkrog m.fl., 1997, side 137-138).

Resultaterne fra en amerikansk undersøgelse viser tilsvarende store forskelle mellem, hvordan uddannelsesadministratorer (practitioners) og undervisere eller teoretikere (professors) vurderer de forskellige kvalifikationers betydning. Forskellene er især store i vurderingen af, hvilken viden (knowledge) der er den væsentligste, mens forskellene er mindre med hensyn til vurderingen af, hvilken kunnen (skills) man skal mestre.

Mens praktikerne og teoretikerne er nogenlunde enige om, at det at have viden om voksne og deres behov er meget væsentligt for en underviser, og at kendskab til filosofi (i den sammenhæng) er af mindre betydning, så er der stor uoverensstemmelse med hensyn til "viden om professionalisering", som praktikerne vurderer meget højt, men som teoretikerne vurderer meget lavt (jf. diskussionen om professionalisering i det foregående). Omvendt mener teoretikerne (ikke overraskende), at kendskab til "læringsteori" er af stor betydning, mens praktikerne prioriterer det meget lavt.

Med hensyn til praktisk kunnen er der enighed mellem praktikerne og teoretiske om, at kommunikative færdigheder er det væsentligste, og at "evnen til at skabe stærke interpersonelle relationer" er noget, der prioriteres meget lavt. Praktikerne mener, at "evnen til at administrere voksenundervisningsprogrammer" er meget vigtig, mens teoretikerne tillægger det meget lille betydning. Omvendt mener praktikerne ikke, at det har stor betydning at kunne "anvende strategier, der sætter de voksne i stand til at kunne diagnosticere deres behov for læring", mens teoretikerne tillægger dette stor betydning<sup>58</sup>.

Et forholdsvis nyt perspektiv på voksenunderviserens kvalifikationer knytter sig til den arbejdspladsbaserede læring. Hvad skal underviseren kunne, hvis en væsentlig del af undervisningen foregår i tæt relation til arbejdspladsen og dens erfaringsverden, eller hvis underviseren skal bidrage til understøttelse af den læring, som foregår i tilknytning til arbejdslivet? En dansk undersøgelse af VUS-kurserne viste, at på de såkaldte kollektive forløb, dvs. de forløb, hvor deltagerne kom fra samme

---

58) Daniel og Rose (1982) side 168-181.

arbejdsplads, mente omkring en tredjedel af kursisterne, at læreren ikke havde tilstrækkeligt kendskab til deltagerne daglige arbejdsituation. For nogle uddannelsesinstitutioners vedkommende mente kun to af hver tiende deltager, at lærerne havde dette kendskab<sup>59</sup>.

Opfattelsen af, af voksenunderviseren skal kende noget til de voksnes arbejdsituation, genfindes fra andre undersøgelser af arbejdspladsbaseret undervisning. I et samarbejdsprojekt mellem en produktionsvirksomhed og en lokal AOF-afdeling er der eksempelvis indlagt et to-dages praktikophold for underviserne, hvor de deltager i produktionen på virksomheden, netop for at erhverve sig kendskab til, hvad der foregår på arbejdspladsen.

*Det har ikke kun symbolsk betydning, at du kender produktionen. Det har også den betydning, at når medarbejderne siger "hal 3", så ved du, hvad der er i hal 3. Du kender begreberne i produktionen.*

“Det er en reel og ikke en symbolsk handling”, siger projektlederen for det pågældende samarbejdsforløb<sup>60</sup>.

Spikes peger på, at ”fremtidens arbejdsplads vil kræve udvikling af nye paradigmaer for professionel uddannelse og efteruddannelse af arbejdspladsundervisere”. Han opstiller i den forbindelse en tretrinsmodel for denne udvikling. Første trin består af en grundlæggende socialisering i arbejdspladsforholdene, andet trin består i en specialisering inden for en jobfunktion, hvor den praktiske læring suppleres med mere systematiske tværfaglige studier, mens tredje trin består af tilegnelse af kompetencer i intern uddannelsesplanlægning baseret på udviklingsarbejde og forskningsaktiviteter<sup>61</sup>.

Munford refererer en undersøgelse af, hvad der er “ønsket adfærd” hos vejledere (mentorer), der skal styrke medarbejderens *action learning* på arbejdspladsen. Han peger på en række

59) Eklund og Wandall (1992) side 102-103.

60) Wahlgren (1999b) side 62.

61) Spikes (1995) side 55-61.

forhold i den sammenhæng, for eksempel at kunne lytte og være tilgængelig, at kunne se på problemerne på nye måder, støtte implementeringen af læringsprojekterne, være proaktiv i vejledning og sikre den nødvendige tid til læring. Det overordnede perspektiv er, at vejlederen skal støtte læreprocessen gennem samtalen og de kritiske spørgsmål. Han skal ikke overtage eller styre den. Næppe mange vil blive overraskede over påpegningen af sådanne faktorer set i et vejlednings- og læringsperspektiv. Det væsentlige her er således ikke "resultaterne", men påpegningen af at læring på arbejdspladsen kan styrkes, hvis der knyttes vejledning og vejledere (mentorer) til, og at disse vejledere har nogle bestemte funktioner, der kræver en vis pædagogisk indsigt, hvis de skal udføres optimalt<sup>62</sup>.

Samme perspektiv anlægges af Onna, når han peger på betydningen af vejledning i forbindelse med informel læring på arbejdspladsen:

*Hvis informel læring på arbejdspladsen skal opprioriteres og blive et strukturelt element i formelle uddannelsessammenhænge, må der rettes betydelig opmærksomhed mod vejledning og rådgivning.*

Dette fører til en stigende interesse for vejlederen (her *the tutor*), og det kan ikke tages for givet, at de kvalifikationer, som instruktører og underviserer har fra andre sammenhænge, vil være tilstrækkelige med henblik på at kunne udnytte de læringsmuligheder, der ligger på arbejdspladsen og i de konkrete jobs. De må derfor efteruddannes til disse særlige funktioner<sup>63</sup>.

Resultaterne fra de gengivne undersøgelser viser, at forskellige aktører opfatter sammensætningen af lærernes kvalifikationsprofil forskelligt. Det er i sig selv pædagogisk interessant, men det giver også anledning til metodiske overvejelser over, hvordan man empirisk kortlægger eller fastlægger kvalifikationskravene. Resultaterne viser også, at kvalifikationsprofilen er af-

---

62) Mumford (1995) side 199-214.

63) Onna (1992) side 131-133.

hænger af, hvilken kontekst undervisningen og læringen foregår i.

Tilsammen tegner de forskellige undersøgelser et broget og ikke særligt klart billede af en voksenunderviserprofil, om end resultaterne som allerede nævnt er stærkt kontekstbundne.

### **Voksenunderviserens kvalifikationsprofil**

Med udgangspunkt i de kvalifikationsdimensioner, som blev udledt af resultaterne fra forskningsprojektets behovsundersøgelse, vil vi her – med justeringer i forhold til de foregående teoretiske overvejelser og empiriske undersøgelsesresultater – opstille følgende bud på en voksenunderviseres kvalifikationsprofil:

*Kvalifikationskrav der knytter sig til læreren som person.* Her indgår de kvalifikationer, der knytter sig til lærerens opfattelse af sig selv som lærer. Kvalifikationer der er knyttet til personlige egenskaber og til personens identitet. Konkret drejer det sig om:

- Faglighed og opfattelse af fag<sup>64</sup>.
- Selvforvaltning og fleksibilitet.
- Social empati.
- Etisk kompetence<sup>65</sup>.

*Kvalifikationskrav der knytter sig til lærerens relation til deltagerne i undervisningen.* Her indgår kvalifikationer, der knytter sig

---

64) Betydningen af faglighed og faglig kunnen som en væsentlig del af lærernes kvalifikationsprofil har vi peget på flere gange tidligere. For nogle lærergrupper bliver dilemmaet mellem faglighed og formidling, mellem fag og pædagogik, særlig markant. Det har været gældende for for eksempel universitetslærere. I en særlig udformning er det gældende for lærerne i arbejdsmarkedsuddannelserne. Ulriksen skriver herom: "Netop fordi faglærerne har rod i både en faglig identitet og en læreridentitet, bliver denne dobbelte bestemmelse synlig: skal man bestemme lærernes professionalitet med udgangspunkt i det forhold at de underviser, eller i den faglige identitet de bærer med sig fra deres arbejdsliv?" siges det i forbindelse med kvalificering af lærere inden for arbejdsmarkedsuddannelserne. Det er derfor vigtigt at inddrage begge aspekter i lærerfunktionen (Ulriksen, 1993, side 231 og 1996, side 93-132).

65) Den etiske kompetence indgår ofte som en del af professionsbegrebet. Det gælder således hos Cederstrøm m.fl. (1993), hvor det etiske aspekt af professionaliseringen er behandlet i fire artikler.

til den faglige formidling og til det sociale samspil i undervisningsprocessen. Konkret drejer det sig om:

- At kunne planlægge, gennemføre og evaluere undervisning.
- At kunne balancere mellem engagement og distance.
- At kunne formidle differentieret i forhold til kursisters forudsætninger<sup>66</sup>.
- At kunne skabe et godt læringsmiljø<sup>67</sup>.

*Kvalifikationskrav der knytter sig til uddannelseskulturen.* Her indgår kvalifikationer, der knytter sig til deltagelsen i institutionens sociale liv, herunder indlevelsen i og forståelsen for institutionens normer og værdier. Konkret drejer det sig om:

- At kunne deltage i kollegialt samarbejde.
- At kunne deltage i institutionelt udviklingsarbejde, herunder evnen til at kunne formulere mål for institutionens arbejde på baggrund af en værdiafklaring<sup>68</sup>.

*Kvalifikationskrav der knytter sig til forholdene uden for uddannelsesinstitutionen.* Her indgår kvalifikationer, der knytter sig til deltagelsen i institutionens eksterne sociale relationer. Konkret drejer det sig om:

---

66) Mezirow peger på, at i voksenundervisningen er det ikke tilstrækkeligt at kortlægge deltagernes forudsætninger og at undervise i forhold hertil. "Voksenundervisning skaber kritisk refleksivitet ved at hjælpe "learnerne" til at gå bag de oprindelige læringsbehov og undersøge årsagerne til dem set i en større social og økonomisk sammenhæng" (Mezirow, 1984, side 227).

67) Begrebet læringsmiljø defineres her som "de sociale relationer, der umiddelbart indgår i læreprocesserne, altså samspillet mellem de mennesker, der indgår i læreprocesserne, herunder de normer og værdier, der præger dette samspil". Definitionen og en diskussion af begrebet findes i Wahlgren (1999a), side 322-336. Læringsmiljøet omfatter det, der foregår mellem deltagerne i "klasserummet". Betydningen af disse forhold i en voksenuddannelsessammenhæng illustreres eksempelvis i en mindre undersøgelse af magt og autoritetsstrukturer i to voksenklasser. I undersøgelsen konkluderes, at klasserummet ikke er et neutralt sted, men at "det er en gendannelse af de sociale magtrelationer med hierarkier og privilegier konstitueret af faktorer som køn, race, social klasse, seksuel orientering og andre statusmarkører" (Johnson-Bailey og Cervero, 1998, side 389-399). I en dansk sammenhæng peges konkluderende fra arbejdet med en række workshops på Fugl-søseminaret, "at VUC-lærerne ser en udbygning af nye og mere fleksible læringsmiljøer forude", og at "en systematisk efteruddannelse af lærerne" er en forudsætning herfor (VUC-nyt, Nr. 4 – September 2000, side 9).

68) Som et eksempel på dette peges der – med udgangspunkt i et OECD initiativ – på, at lærerne skal være en del af skolens "knowledge-management-kultur". "Etableringen af "et lærende system" i skolerne kan ikke realiseres uden en engageret indsats og vilje hos lærerne", siger Larsen som repræsentant for OECD's center for uddannelsesforskning og udvikling (Larsen, 2000, side 62).

- At kunne at indgå i eksterne samarbejdsrelationer, for eksempel skolesamarbejde.
- At kunne lokalisere eksterne uddannelsesbehov og udvikle en undervisning i relation hertil.
- At kunne profilere uddannelsesinstitutionen i forhold til det omgivende samfund.

I forskningsprojektet har vi undersøgt, i hvilken udstrækning de forskellige kvalifikationsforløb bidrager til udviklingen af disse kvalifikationer, og i hvilken udstrækning underviserne efterfølgende er i stand til og har mulighed for at anvende disse kvalifikationer i den konkrete undervisning.

### 1.3. Kvalificering af voksenundervisere

Et af de væsentligste træk ved professionaliseringen er, at der stilles stigende krav til lærerens egen uddannelse, fagligt og ikke mindst pædagogisk. I flere sammenhænge er netop uddannelseskrauet, som vi nævnte det tidligere, en del af selve professionaliseringen. Kravet om eller behovet for en mere omfattende uddannelse af voksenunderviserne begrundes netop i ønsket om professionalisering<sup>69</sup>.

Det synes imidlertid at være vanskeligt mere præcist at pege på, hvilke konsekvenser kvalificering af voksenunderviseren har for undervisningen og resultaterne heraf. En amerikansk undersøgelse viser for eksempel, at voksenundervisere, der har været igennem et kursus i andragogik, har et bedre fremmøde fra de studerende, men at de ikke adskiller sig fra lærere, der ikke har en andragogisk tilgang, med hensyn til hvordan de studerende vurderer undervisningen<sup>70</sup>. Sådanne resultater peger ikke uventet på, at uddannelse af voksenundervisere har konsekvenser for undervisningen, men de peger også på, at sammenhængen mellem kvalificering og konsekvenser er kompleks.

Det er samtidig en udbredt opfattelse, der har et vist videnskabeligt belæg, at lærerne (bevidst) kun anvender en begrænset

69) I en oversigt over voksenlæreruddannelserne i Vesteuropa anføres professionaliseringen som "rationalet" bag uddannelsesinteressen (Jarvis and Chadwick, 1991, side 1-10).

70) Andragogik kan her oversættes med voksepædagogik (Beder og Carrea, 1988).

del af det, de lærer under deres uddannelse – kort eller lang – i deres senere ansættelse som lærere.<sup>71</sup> Dette behøver ikke i sig selv at være en kritik af uddannelserne, men kan være begrundet i det forhold, der ligger i den klassiske forskel på “at vide” og “at kunne”; i forskellen på at have en teori om noget og at kunne anvende teorien i en konkret sammenhæng. Denne vanskelighed er ofte påpeget i den pædagogiske litteratur<sup>72</sup>.

Elle, der har analyseret forholdet mellem (folkeskole)læreruddannelse og lærerarbejde, skriver på den baggrund, at “når læreruddannelsen har sat sig spor hos lærerne ... har det ... især været måden, der blev arbejdet på. Man kan kalde det omveje i læreruddannelsen, for eksempel hvor uforbeholden fordybelse har sat sig som en fornemmelse for (fagligt) engagement, og – øget – tillid til egne muligheder”<sup>73</sup>.

Vanskelighederne ved at finde en direkte sammenhæng mellem en uddannelses indhold og en observerbar læreradfærd så vi eksemplificeret i pilotprojektet, der lå forud for denne undersøgelse. Tydeligst i et tilfælde, hvor en studerende efter færdiggørelsen af den etårige voksenunderviseruddannelse i forbindelse med sin ansættelse som lærer følte sig foranlediget til at tage et voksenpædagogisk grundkursus, ”for at lære at undervise”, som hun sagde. Tilsvarende fandt vi i pilotundersøgelsen, at de studerende havde vanskeligt ved at pege på konkrete forhold, som de mente, de havde lært, og som de mente, de kunne anvende i forbindelse med en kommende karriere som undervisere.

---

71) For eksempel dokumenteret i Jacobsens (1989) undersøgelse af folkeskolelæreruddannelsen. ”Det må konstateres, at det samlede indtryk, som seminariet afsætter i lærerbevidstheden, er særdeles beskedent”, siges det i rapporten. Efteruddannelsens betydning er tilsvarende lille, men vurderes relativt (ud fra de anvendte ressourcer) som betydeligt mere givende (side 121-120). Tilsvarende siges i en rapport om evaluering af faglærerkurser: ”Der er kun få eksempler på, at der er skabt en rimelig klar og frugtbar sammenhæng mellem kurserne og faglærernes dagligdag på centrene. Der er med andre ord konstateret et implementeringsproblem.” (Wahlgren, 1990a). Se også Aarkrog og Wahlgren (1990). Principielt samme resultater findes hos Lortie (1975).

72) For eksempel udtrykt således: ”Evnen til at anvende en bestemt viden om undervisning i akademiske afhandlinger eller i notater om undervisning forøger ikke sandsynligheden for at kunne anvende denne viden i klasseværelset i nogen væsentlig udstrækning” (Eraut, 1994a, side 33).

73) Elle (1998) side 114.



Man kan spørge, om dette, at de studerende ikke (af sig selv og direkte udspurgt) kan pege på forhold, som de finder funktionelle i forhold til et job, er ensbetydende med, at de ikke har lært noget, som de kan anvende. Der kunne fremføres flere argumenter for, at de havde lært meget, som de kunne anvende i jobbet, men at de blot ikke var i stand til at beskrive disse forhold i den konkrete situation. Det er sandsynligvis sådan, at de har lært væsentligt mere end det, de kan redegøre for. Dette udelukker imidlertid ikke, at man må forvente, at de, der deltager i en kvalificeringsproces, i en vis udstrækning må kunne gøre rede for, hvordan deres kvalifikationer er blevet ændret. Ikke mindst fordi evnen til at reflektere over læreprocesser er en del af selve lærerkvalificeringen.

At studerende kun med vanskelighed kan angive, hvad de anvender fra deres uddannelse, stiller således spørgsmål til uddannelsens indhold og kvalitet. Ville det forbedre uddannelsens kvalitet, hvis der blev arbejdet med en bevidsthed om, hvad man havde lært, og hvad man kunne anvende det lærte til? Ville det med andre ord styrke uddannelsen, hvis meta-læringen (læring om læringen) blev gjort til en mere fremtrædende del af uddannelsen?

Mere overordnet peger den slags spørgsmål på behovet for en afklaring af, hvilken sammenhæng der er mellem underviseruddannelse og de kvalifikationskrav, der stilles til underviseren. Hvad lærer deltagerne i et undervisningsforløb, der skal kvalificere dem til at arbejde som undervisere. Hvad anvender de af det, de lærer, og hvordan anvender de det? Hvordan kan man beskrive (og måle) det?

Hvis man alene fokuserer på de tekniske og instrumentelle sider af uddannelsen, vil det kunne føre til fejlagtige konklusioner med hensyn til, hvad man lærer i en underviseruddannelse. Det er sandsynligvis rigtigt, at hvis man alene ser på lærerens adfærd for eksempel i form af gennemførelse af velstrukturerede undervisningssituationer, god kommunikation med deltagerne, god visualisering af stoffet og anvendelse af tekniske hjælpemidler, så vil et kort alment voksenpædagogisk grundkursus kunne kvalificere læreren lige så godt som en

etårig voksenunderviseruddannelse. Den længerevarende og mere omfattende uddannelse må derfor, hvis der overhovedet skal være mening i at opretholde en sådan, give de studerende noget andet og mere – i betydningen bedre.

Et bud på et svar – givet på baggrund af de foregående overvejelser – er, at jo længere uddannelsen er, jo mere vil den give deltagerne en professionel identitet.

### At lære at undervise

Man kan stille det grundlæggende spørgsmål, om man kan lære at undervise<sup>74</sup>. Er undervisning en aktivitet, som kræver et særligt talent, som nogle har og andre ikke? Altså noget, man ikke kan lære. Når man kan høre dagligdags udsagn som: “han er den fødte underviser”<sup>75</sup>, eller “han bliver aldrig en god underviser” – og man endda kan gribe sig selv i at tænke sådan – kunne det tages som udtryk for, at det at undervise er noget, der knytter sig til en særlig form for intelligens<sup>76</sup>.

Vi deler imidlertid ikke en sådan opfattelse. Det er en grundlæggende opfattelse i dette projekt, at man kan lære at undervise. Sagt anderledes: Det at undervise er ikke noget, man kan, men noget man lærer. Dermed være ikke sagt, at alle kan lære det lige godt<sup>77</sup>.

Den gode underviser har en række kvalifikationer. Nogle af disse er lært i forbindelse med forskellige former for undervisning. Andre er mere almene menneskelige forudsætninger, som

---

74) Spørgsmålet er stillet og besvaret positivt ud fra en analyse af begreberne ”lære” og ”undervise” af Nordenbo (1993) i artiklen *Kan man lære at undervise? – en didaktiskfilosofisk analyse*.

75) Grue-Sørensen siger i lighed hermed: ”Det er ikke uden grund, at man undertiden taler om den ”fødte lærer”, hvor man dog næppe skal presse ordet ”født” for stærkt, idet der utvivlsomt indgår erfaringsmomenter heri, blot af mere uformel og ukontrolleret natur end dem, der stammer fra den formelle uddannelse”. Han peger, som vi tilsvarende gør i teksten, på, at en væsentlig del af lærerqualificeringen foregår som informel læring (Grue-Sørensen, 1974, side 219-220).

76) Man kunne fristes til – med inspiration fra Gardner – at sige, at det at undervise kræver en særlig ”interpersonel intelligens”, som han definerer som en ”kerneevne til at bemærke forskellighederne blandt andre mennesker; i særdeleshed forskelle i deres humør, temperamenter, motivationer og intentioner” (Gardner, 1997, side 40).

77) Diskussionen om, hvad man kan lære, og hvor man lærer det, føres også af Arfwedson under begrebet ”lærersocialisation” (Arfwedson, 1994, side 42-51).

er lært i andre sammenhænge, men som er grundlæggende for at kunne undervise – hvad enten vi taler om undervisning af børn eller voksne.

Det drejer sig om kvalifikationer som at kunne omgås andre mennesker, at kunne engagere sig i et fagområde og i andre mennesker, eller at kunne skabe overblik, sammenhæng og helhed i et problemfelt. Sådanne kvalifikationer er tillærte, men de er ikke nødvendigvis lært i en undervisningssammenhæng. Når der derfor kan være en vis sandhed i forestillingen om ”den fødte underviser”, er det netop fordi, nogle mennesker har disse kvalifikationer, mens andre har dem i mindre udstrækning, og at sådanne kvalifikationer er så grundlæggende, at de kun i begrænset udstrækning vil kunne læres i en uddannelsessammenhæng.

Når man derfor vil undersøge, i hvilken udstrækning en uddannelse/et undervisningsforløb kan kvalificere deltagerne til at blive (gode) undervisere, er udgangspunktet, at en meget væsentlig del af de kvalifikationer, som er nødvendige, er kvalifikationer, som deltagerne allerede har, inden de indgår i forløbet.

En væsentlig pointe er, at man lærer at undervise i mange sammenhænge. En læreruddannelse er en af disse sammenhænge. At blive undervist i, hvordan man underviser, er en af måderne at lære at undervise på. Men som sagt langt fra den eneste – og under alle omstændigheder vil en læreruddannelse altid bygge videre på en række grundlæggende menneskelige kvalifikationer, der indgår integreret i lærerkvalifikationerne.

Hvis man mener, at man kan lære at undervise, bliver et følgespørgsmål: hvordan lærer man det? En del af svaret er, at man lærer at undervise (på godt og ondt), når man deltager i undervisning. Der er en medlæringseffekt i enhver undervisning, der rækker ud over, hvad der er undervisningens indhold. Undervisningsdeltagere vil danne sig et billede af, hvad undervisning er, når de deltager i undervisning. Billedet kan dannes i en bevidst og verbaliseret proces, eller det kan dannes ubevidst og udgøre en ”tavs viden”. Det, der karakteriserer dis-

se situationer er, at det ikke er hensigten med undervisningen at lære deltagerne at undervise. Den læring, der her finder sted med henblik på, hvad undervisning er, er altså ikke tilsigtet.

For mange voksne undervisningsdeltagere er billedet af, hvad (god) undervisning er, præget af den undervisning, de selv fik som børn. Ofte i form af en opfattelse af at undervisning er, når læreren formidler et stof, og eleverne tilegner sig det. Denne opfattelse, der ikke er forkert, men begrænset, vil også præge mange (voksen)underviseres egen opfattelse af, hvordan de udfylder underviserrollen. Det er et velkendt fænomen i voksenundervisningen, at de voksne elever ofte ønsker netop den beskrevne form for undervisning. Elevernes ønsker og forventninger er således med til at fastholde voksenunderviseren i en formidlende rolle. Gennem egen praksis lærer voksenunderviseren altså, at formidlende undervisning er god eller i det mindste opfattes som god undervisning. Kulturen, hvad enten denne eksponeres af elever, kolleger eller "ledelse", er altså med til at skabe og fastholde opfattelsen af, hvad god undervisning er. En opfattelse, der – hvilket er en del af pointen – ikke nødvendigvis er den korrekte<sup>78</sup>.

Den ikke tilsigtede læring kan som nævnt også være bevidst. Enten på det mere oplevelsesmæssige plan i form af konstateringer som: "Læreren i didaktik er rigtig god!" Eller i form af mere reflekterede overvejelser som: "Det er en god undervisning i didaktik, fordi vi får lov til at bringe vores erfaringer ind i samtalerne!" I begge tilfælde afsættes eller forstærkes billeder af, hvad god undervisning er. I det sidste tilfælde også et billede af, hvad der fremmer god undervisning.

---

78) I en undersøgelse af betingelserne for etablering af arbejdspladsbaserede studiekredse konstateres det, at studiekredsdelegerne ønsker undervisning frem for egenaktivitet, og at denne opfattelse er vanskelig at ændre for studiekredslederen (Wahlgren og Hansen, 1993, side 62-70). I en svensk undersøgelse af KOMVUX (der svarer til VUC i Danmark) siges det, at lærerne har vanskeligt ved at leve op til deres egne voksenpædagogiske forestillinger, blandt andet med henblik på deltagerindflydelsen og at inddrage deltagerens erfaringer på trods af, at det fremgår som et krav i læreplanen. De voksne kursister opfatter undervisningen som en forretning, hvor de køber en vare, undervisningen, som læreren skal levere (Larsson m.fl., 1990, side 192-93).

En variant af denne bevidste, men af underviseren ikke intenderede læring, er den situation, hvor en (mindre erfaren) underviser overværer en (mere erfaren) undervisers undervisning. Altså en "mesterlære", hvor underviseren, der deltager i den anden lærers undervisning, funderer over, hvad der går godt, og hvad der går mindre godt. Hvad er det mesteren gør, når han underviser<sup>79</sup>?

Det væsentlige her i disse overvejelser er en påpegning af, at en meget stor del af de kvalifikationer, som karakteriserer den gode undervisningspraksis, ikke kan henføres til en læreruddannelsessammenhæng, men stammer fra læring, som finder sted i mange andre livssammenhænge.

I en sammenfatning af forskning om, hvordan lærere lærer, peges på fire områder eller kontekster, hvor forskellige dele af lærerkvalificeringen foregår. Det drejer sig om:

- Den deltagercentrerede kontekst, hvor det er den enkelte lærers "styrker, interesser og behov", der bygges på.
- Den videnscentrerede kontekst, hvor det er den eksisterende viden – pædagogisk såvel som faglig – der bygges på.
- Den evalueringscentrerede kontekst, hvor der lægges vægt på mulighederne for at afprøve nye muligheder for handling gennem evaluering og feedback.
- Den socialt centrerede kontekst, hvor der lægges vægt på samarbejdet og lærernes muligheder for at fungere i et fællesskab.

Tanken i opdelingen er, at de fire områder tilsammen udgør det rum, hvori den samlede lærerkvalificering foregår. Kvalificeringen indeholder altså en refleksion over egne erfaringer, en sammenstilling af disse med eksisterende viden inden for området, en afprøvning af nye handlinger – alt sammen inden for et kollegialt fællesskab<sup>80</sup>.

---

79) En sådan form for læring indgår i mange lærerkvalificeringsforløb i en mere systematisk form, hvor læringen er planlagt og bevidst fra "mesterens" side, for eksempel gymnasiepædagogikum.

80) National Research Council (1999) side 178-193.

## Refleksion og praksis

En væsentlig del af lærerkvalificeringen er altså knyttet til praksis. Enten i form af en forudgående praksis eller som en sideløbende praksis, der i læreruddannelser ofte får en institutionaliseret form som praktik. Væsentlige spørgsmål i denne sammenhæng er naturligvis, hvordan læringen i denne praksis styrkes, og hvordan der skabes bedst mulig sammenhæng mellem praksislæringen og den institutionaliserede læring.

I en engelsk undersøgelse om kommende læreres udbytte af observationer af erfarne læreres undervisning konkluderes, at det er væsentligt, at de studerende får lejlighed til at spørge til og diskutere den observerede undervisning med de erfarne lærere. Undersøgelsen konkluderer endvidere, at der skal skabes en bedre sammenhæng mellem den skolebaserede praksis og den institutionaliserede undervisning, og at den praksisbaserede viden bør suppleres med "mere generaliserede videnselementer, som skal give de studerende en referenceramme, som de kan analysere deres professionelle klasserumsviden i"<sup>81</sup>.

Dawes gør opmærksom på, at evnen til at reflektere over egne erfaringer forudsætter, at man har en klar opfattelse af disse erfaringer. Med baggrund i den eksisterende viden om hukommelsens pålidelighed (reliability of memory) eller snarere upålidelighed sætter han spørgsmålstegn ved, hvad det er, man egentlig reflekterer over. Det, man reflekterer over, kan kun blive ens egen opfattelse af situationen. Ud fra en betragtning kan man sige, at det jo også er det væsentligste, idet det er på den baggrund, man danner sig sine erfaringer. Det er ud fra ens egen opfattelse, man tolker fremtidige situationer, og det er på den baggrund, man handler. Ud fra en anden – og her altså Dawes' – opfattelse, er det personlige udgangspunkt ikke tilstrækkeligt, hvis man vil forbedre egne handlinger. Med henvisninger til Schön og Brookfield peger han på, at såvel reflection-in-action som critical reflection må forudsætte, at det, der reflekteres over, har den størst mulige sandhedsværdi. Han foreslår på den baggrund, at når der er tale om en (bevidst) læreproces, for eksempel i forbindelse med lærerkvalifi-

---

81) Brown (1994) side 89-104, citatet fra side 104.

cering, anvendes det, han kalder “Interpersonal Process Recall”. Altså en metode hvor andre end den pågældende selv – gerne ved hjælp af medier, som for eksempel lydbånd eller videooptagelser – går ind i refleksionsprocessen for at kvalificere den. Det væsentligste i den sammenhæng er, at en kvalificering af refleksionsprocessen – efter Dawes’ mening – kræver en fastholdelse af handlingen og en intersubjektivitet i form af en trænet udspørger (“trained inquirer”)<sup>82</sup>.

Jamieson opstiller med udgangspunkt i Kolbs læringscirkel og teorierne om de forskellige “learning styles”, der er udviklet på den baggrund, en model for “experimental learning” i forbindelse med lærerkvalificering. En af pointerne er, at eleverne lærer på forskellige måder (i forhold til hinanden og i forhold til forskellige emner), og at dette forhold betyder, at læreren skal mestre forskellige “teaching styles”. Jamieson peger på, at den eksperimentelle side af lærerkvalificeringen kræver metakognition, altså evnen til at reflektere over egne mentale processer. Tilsvarende peger han på, at den sociale kontekst, hvor erfaringerne gøres, skal indeholde en balance mellem det risikofyldte og det trygge<sup>83</sup>.

Netop sammenhængen mellem den institutionaliserede viden og praksisviden er et centralt tema også i dansk læreruddannelsesforskning og uddannelsesplanlægning. På Roskilde Universitetscenter indgik denne problemstilling i de oprindelige overvejelser om etableringen af en ny gymnasielæreruddannelse, hvor såvel sammenhængen mellem fag og pædagogik som sammenhængen mellem teoretisk pædagogiske undervisning og praktikken ønskedes styrket. Sammenhængen mellem den teoretiske pædagogik og de praktiske pædagogiske problemer blev forsøgt styrket i det såkaldte “jobmodul”, hvor der blev tilstræbt en tidsmæssig og emnemæssig sammenhæng mellem det, der foregik på universitetet, og det, der foregik i de studerendes pædagogikum. I den teoretiske undervisning blev eksempelvis principperne for uddannelses- og undervisningsplanlægning gennemgået som forberedelse til de studerendes egen

---

82) Metoden og begrundelserne er beskrevet i Dawes (1999) side 197-215.

83) Jamieson (1994) side 35-53.

planlægning. Endvidere blev de studerendes erfaringen med planlægning og realisering af undervisningen teoretisk analyseret og diskuteret. De væsentligste erfaringer med denne form for kombination af praktisk og teoretisk undervisning var, at den tætte tidsmæssige sammenkobling af de to former for læring og den efterfølgende teoretiske (og psykologiske) bearbejdning af praktikerfaringer blev oplevet som meget frugtbar af de studerende<sup>84</sup>.

Resultaterne fra et udviklingsprojekt, hvor lærere fra arbejdsmarkedsuddannelserne og voksenuddannelsescentrene skulle uddannes til at indgå i samarbejder om nye undervisningsformer, viser tilsvarende, at sammenkoblingen mellem daglig praksis og systematisk bearbejdning af erfaringer i en uddannelsessammenhæng er frugtbar. Den samlede lærerkvalificering strakte sig over et år og foregik sideløbende med, at lærerne deltog i udviklingsarbejdet. Der var dels tale om vejledning direkte knyttet til undervisningen, dels om mere sammenhængende undervisningssekvenser, der blev gennemført i internatform. Ud over at give mulighed for at bearbejde konkrete erfaringer i et fælles forum på et vist teoretisk niveau, havde den løbende lærerkvalificering den funktion, at den stimulerede og motiverede lærerne til deltagelsen i udviklingsarbejdet. I en rapport fra udviklingsarbejdet siges det, at "gennem det samlede forløb ... kommer den samlede gruppe til at fungere som en psykologisk og praktisk backup for den enkelte faglærer"<sup>85</sup>.

En væsentlig del af kvalificeringen af underviserne foregår, som det tidligere er nævnt, som informel læring i uddannelsesinstitutionen. Lærerne lærer gennem selv at undervise, ved at planlægge og evaluere undervisning, ved at samarbejde med kolleger, ved at indgå i samarbejde med lokalsamfund, myndigheder og virksomheder. Selvom der er en udbredt enighed om, at netop denne form for kvalificering af underviserne er af overordentlig stor betydning, findes der kun begrænset viden om,

---

84) Erfaringerne med "jobmodulet" er beskrevet i Wahlgren (1982) og i Bencke m.fl. (1980).

85) Resultaterne fra lærerkvalificeringsprojektet er beskrevet i Elle m.fl. (1990). Betydningen af vejledning som igangsætter for refleksioner over praksis behandles også af Handal (1996). Han peger, som i den refererede undersøgelse, ligeledes både på den faglige side og den emotionelle side af refleksionsprocesserne.



hvordan denne kvalificering foregår. I en nyere undersøgelse af amerikanske lærere på grundskole- og gymnasieniveau peges på fire barrierer, der vanskeliggør den informelle læring. Den første barriere drejer sig om manglende tid til at bearbejde de konkrete erfaringer. Den anden barriere er manglende nærhed til "læringsressourcer" i form af kolleger, man kan drøfte erfaringerne med, herunder muligheder for at overvære og diskutere andre læreres undervisning, og i form af adgang til computerstøttet undervisning og biblioteksadgang. Den tredje barriere er manglende "belønning" for at deltage i aktiviteter, der fremmer informel læring – belønning dels i form af økonomi, dels i form af ledelsesmæssig opbakning til at deltage. Den fjerde barriere er manglende muligheder for at øve indflydelse på de rammer, som undervisningen foregår under. I undersøgelsen konkluderes det, at alle de nævnte barrierer er barrierer, der knytter sig til institutionelle forhold og altså ikke umiddelbart er knyttet til den enkelte lærers kunnen eller vilje til at lære. De forslag til styrkelse af den informelle læring, som foreslås på baggrund af undersøgelsesresultaterne, knytter sig således i høj grad til skolekulturen og må – med henvisning til en begrebsmæssig skelnen hos Hargreaves, jf. ovenfor – baseres på en kollektiv kollegialitet frem for på en (udefrakommende) planlagt kollegialitet<sup>86</sup>.

I forlængelse af disse synspunkter peges der i forbindelse med en gennemgang af de internationale tendenser til stigende formelle krav til voksenlærernes kvalificering på, at "lærernes kompetenceudvikling kan ikke ses løst fra den enkelte institutions organisationskultur". Voksenlærerens kompetenceudvikling skal derfor ses som et led i udviklingen af voksenuddannelsesinstitutionen som en lærende organisation, siges det<sup>87</sup>.

Dette synspunkt fremføres i en rapport om international lærerkvalificering, hvor der som en generel tendens peges på at "lærere tænkes helt generelt ind i skolen som en lærende organisation som en del af det lærende samfund"<sup>88</sup>. Et tilsvarende organisatorisk perspektiv fremføres af OECD: "Forventninger,

86) Undersøgelsen er beskrevet i Lohman (2000).

87) Hansen og Carlsen (2000) side 19-21.

88) Kortfattet redegørelse for lærerkvalifikationer og lærerkompetenceudvikling i England, Holland, New Zealand og Sverige (1999), side 23.

der knytter sig til in-service training (af lærere), kan både være overdrevent ambitiøse og for begrænsede: det er for meget at forvente, at træning i sig selv kan skabe egentlige skoleforbedringer, det er for begrænset at se træningen som et mål i sig selv, der ikke er forankret i større, dynamiske forandringsstrategier. Det er derfor vigtigt i en hvilken som helst diskussion om lærerroller at medinddrage de større organisatoriske forandringer, som er nødvendige for at skabe miljøer, hvor lærernes udvikling kan være effektiv<sup>89</sup>.

I forhold til forskningsprojektets problemstillinger er det væsentligt at fokusere på de muligheder for lærerkvalificering, der ligger i de forskellige institutionelle udviklingsprojekter. Generelt synes det væsentligt fremover at se lærerkvalificering som en integreret del af uddannelsesinstitutionernes udvikling, og at se kvalificering i den lærende organisations perspektiv.

#### **1.4. Sammenfatning**

I dette kapitel har vi med baggrund i den foreliggende litteratur opsamlet en række af de perspektiver og erfaringer, der indgår i forbindelse med lærerarbejdet med særligt henblik på voksenuddannelse.

Udgangspunktet var, at udvidelsen af voksenunderviserens opgaver fører til et krav om en bred kvalifikationsprofil. I forlængelse heraf opstår diskussionen – nationalt og internationalt – om professionalisering af underviserrollen. Professionaliseringen har to dimensioner: kompetence og certificering. Begge dimensioner fører frem til krav om (formel) kvalificering.

Kravet om faglig og pædagogisk kompetence fører i to retninger. Dels i retning af, at underviseren skal være i besiddelse af pædagogisk teoretisk viden på højt niveau. Dels i retning af, at underviseren skal kunne reflektere over sin daglige praksis.

De to retninger kan føre til to forskellige opfattelser af, hvilken kompetenceprofil der skal udvikles: voksenunderviseren som teoretiker eller voksenunderviserensom praktiker.

---

89) OECD (1998) side 32 (her citeret fra ovennævnte redegørelse).

Eller de to retninger kan føres sammen i en integreret opfattelse af voksenunderviseren som reflekterende praktiker. Den integrerede opfattelse bygger på, at det ikke er tilstrækkeligt alene at have teoretisk viden for at kunne handle som professionel. Omvendt er det nødvendigt at have en videnskabelig baggrund for at kunne reflektere kvalificeret over sin praksis. Denne gensidighed i relationen mellem viden og handling, mellem teori og praksis, er klassisk.

I en voksenundervisersammenhæng rejser det spørgsmålet om, hvilken viden der er relevant og eventuelt nødvendig for, at man kan reflektere over praksis.

Fra forskellige teoretiske positioner hævdes det, at den professionelle handling kun i begrænset udstrækning og ofte kun indirekte er styret af teoretisk viden. Den styres i højere grad af en praksisrelateret viden. Erfaringer fra den voksenpædagogiske praksis bekræfter dette. Spørgsmålet er så, hvad der konstituerer den praksisrelaterede viden, og hvordan denne spiller sammen med den mere systematiske og teoretiske begrundede pædagogiske viden.

For at kunne fungere i en social sammenhæng – i dette tilfælde en uddannelsessammenhæng – er det nødvendigt at have et kendskab til normer og værdier, der er gældende i den konkrete sammenhæng. Kendskabet til uddannelseskulturen bliver derfor en væsentlig del af voksenunderviserens kvalifikationer, hvad enten man skal arbejde i en eller i flere uddannelseskulturer.

På baggrund af tidligere undersøgelser, de teoretiske overvejelser og forskningsprojektets empiri, har vi opstillet et kvalifikationsprofil for voksenunderviseren. Profilen har følgende fire hoveddimensioner:

- Kvalifikationskrav der knytter sig til læreren som person.
- Kvalifikationskrav der knytter sig til lærerens relation til deltagere i undervisningen.
- Kvalifikationskrav der knytter sig til uddannelseskulturen.
- Kvalifikationskrav der knytter sig til forholdene uden for uddannelsesinstitutionen.

Inden for hver af disse dimensioner peges der på delkvalifikationer.

Afslutningsvis har vi set på, hvilke elementer der indgår i lærerkvalificeringsprocessen, herunder hvilken betydning læreruddannelsen har, og hvilken betydning inddragelsen af praksis har i den sammenhæng.

I den forbindelse peges på betydningen af uddannelsesinstitutionen og uddannelseskulturen som vigtige for kvalificeringen. Der peges på de muligheder, som ligger i uddannelsesinstitutionen som "lærende organisation", og på de barrierer, som ligger i forbindelse med "læringen på arbejdspladsen".

## Rationalitet, det kommunikative og den kritiske refleksion

I dette kapitel vil vi gå lidt nærmere ind i to områder, som synes centrale i forståelsen af, hvad en lærer skal kunne. Det ene område omfatter spændingsfeltet mellem rationalitet og det kommunikative. Det andet område omfatter forestillingerne om refleksion som et kritisk potentiale.

Denne tematisering findes for eksempel hos Beyer og Zeichner<sup>90</sup>, der – med tydelig inspiration hentet fra Habermas – taler om “tre niveauer for refleksivitet i lærerarbejdet”. Det drejer sig om:

- Teknisk rationalitet, der involverer anvendelse af viden til opnåelse af et mål ud fra en forestilling om, hvad der er mest effektivt.
- Handlingsrationalitet, der drejer sig om klargøring af antagelser, der ligger bag uddannelsens mål.
- Kritisk refleksivitet, der involverer moralske kriterier.

Umiddelbart synes det her vanskeligt klart at adskille den handlingsrettede og kritiske refleksivitet, medmindre man opfatter førstnævnte som rettet mod undervisningens formål og sidstnævnte som rettet mod underviseren som ansvarlig handlende person. Denne skelnen er imidlertid ikke væsentlig i forhold til det ærinde, vi er ude i her. Det væsentlige er, at opdelingen illustrerer og eksemplificerer en udbredt enighed om, at undervisning og pædagogik omfatter andet og mere end den tekniske rationalitet, nemlig det værdibaserede eller kommunikative (eller handlingsrationaliteten som det kaldes ovenfor) og refleksionen over egne handlinger (eller den kritiske refleksivitet som det kaldes ovenfor).

### **Det instrumentelle og det kommunikative**

For at få større klarhed over denne distinktion, altså forskellen

---

<sup>90</sup> Beyer og Zeichner (1987), side 321-326.

mellem den rationelle side af handlingen og den ikke rationelt begrundede side, har vi set nærmere på Jack Mezirows lærings-teori.

Mezirow opdeler i sine tidligere tekster læringen i tre niveauer på noget tilsvarende måde som Beyer og Zeichner. I sine senere skrifter reduceres disse til to, idet han mener, det er vanskeligt at opretholde en konsistent skelnen mellem den kommunikative (hermeneutiske) og den kritiske læring<sup>91</sup>. De to niveauer, som Mezirow arbejder med i sin teori om transformativ læring, kalder han henholdsvis instrumentel læring og kommunikativ læring<sup>92</sup>.

*Den instrumentelle læring* sætter den, der lærer, i stand til at forklare og forudsige, hvad der sker i omverdenen. Den instrumentelle læring står principielt ikke til diskussion. Sandheden afgøres empirisk. Den instrumentelle læring afsætter en viden, der fungerer som instrument i håndteringen af virkeligheden.

Centrale forhold i den instrumentelle læring i forbindelse med undervisning er: Viden om, hvordan voksne lærer, og om de forhold, der har indflydelse på læreprocesserne, viden om den sociale og politiske kontekst, undervisningen foregår i, og viden om det fag, der undervises i.

*Den kommunikative læring* sætter den, der lærer, i stand til at forstå og begrunde forholdene i omverdenen. Forståelsen og begrundelserne med baggrund i normer og værdier (kulturen – jf. definitionen på kultur ovenfor). Den kommunikative læring står principielt altid til diskussion. Rigtigheden afgøres i den kommunikative handling, i en (herredømmefri) dialog.

Centrale forhold i den kommunikative læring i forbindelse med undervisning er: Forståelse af hvad (god) undervisning er, hvilken rolle man selv har som underviser, hvorfor man er lærer, og hvad vil man som lærer.

---

91) I en artikel fra 1981 taler Mezirow om følgende tre læringsområder (domains) med henvisning til Habermas: 1. kontrol over omgivelserne, 2. social interaktion og 3. perspektiv transformation med udgangspunkt i afklaring af de institutionaliserede ideologier. Mezirow (1981), side 17-21.

92) Mezirow (1990, 1991, 1995 og 1998).

De to former for læring – den instrumentelle og den kommunikative – optræder ofte samtidigt både i forbindelse med læring og i forbindelse med anvendelsen af det lærte. Hvis man eksempelvis skal begrunde, hvorfor det er god undervisning “at aktivere undervisningsdeltagerne”, så vil begrundelserne både have instrumentelle og kommunikative (normative) aspekter. Den instrumentelle begrundelse kunne være, at man lærer bedst og mest, hvis man er aktiv i læreprocessen. Den kommunikative begrundelse kunne være, at høj deltageraktivitet giver de bedste muligheder for en demokratisk undervisning (og en demokratisk undervisning er principielt ønskelig).

De to former for læring (og indsigt) væver sig ind i hinanden, så det ofte er vanskeligt at sige, hvornår vi handler på baggrund af instrumentel viden, og hvornår vi handler på baggrund af kommunikativ forståelse. En af pointerne er, at vi ofte – og oftere end vi tror – handler på baggrund af en kommunikativ viden, når vi handler i forbindelse med undervisning, og at den instrumentelle viden er begrænset og utilstrækkelig i den sammenhæng.

Hvis vi formulerer de foregående siders overvejelser i denne sprogbug, kan vi sige, at en af vanskelighederne i forbindelse med beskrivelse af voksenunderviserens kvalifikationsprofil er, at der ofte lægges for stor vægt på den instrumentelle side af læringen, mens den kommunikative – der af mange, blandt andet Mezirow, opfattes som den vigtigste – overses eller nedtones.

Som en konsekvens heraf peger Cranton, der – inspireret af Mezirow – arbejder med transformativ læring i forbindelse med læreruddannelse, på, at lærernes bevidsthed om egen funktion (self-awareness) er en væsentlig del af lærerkvalificeringen. Læreren må løbende stille en række spørgsmål til sig selv i form af: “Hvordan opfatter jeg mig selv som lærer i forhold til min generelle selvopfattelse?”, “Hvad synes jeg om, og hvad synes jeg mindre om som lærer?”, “I hvilken udstrækning hænger min opfattelse af mig selv som lærer sammen med min kulturelle baggrund?”, “Hvordan er samfundets opfattelse af lærerrollen?”, “Hvordan er min undervisningsstil?” og “Hvor-

dan vurderer jeg min egen læreradfærd (performance)?” Cran-  
ton opstiller i alt 27 spørgsmål af denne art, der alle relaterer  
sig til opfattelsen af lærerrollen. Selv om spørgsmålene, de kva-  
lifikationer, de skal give, og den opfattelse, der ligger bag, med  
hensyn til hvad man skal kunne som lærer, er meget “ameri-  
kansk”, illustrerer de alligevel den pointe, at lærergerningen i  
høj grad er et spørgsmål om, at den enkelte (lærer) socialiseres  
ind i en praksis, og at det er den personlige side af denne prak-  
sis, som er væsentlig. I den sammenhæng er det netop den  
kommunikative viden, der er af betydning<sup>93</sup>.

Mezirows teori forekommer altså umiddelbart væsentlig ved  
sin påpegning af, at den kommunikative side af læringen må  
tilskrives stor betydning. Samtidig synes den at have vanskeligt  
ved at indfange en række af de kvalifikationer, som er væsentli-  
ge i den daglige praksis – ikke mindst i en undervisningssam-  
menhæng – nemlig evnen til at kunne handle. Der er klar for-  
skel på at have viden om noget, og evnen til at handle fornuft-  
tigt i en konkret social sammenhæng. Der er – som bekendt –  
principiel forskel på viden og kunnen. En ting er at vide, at  
det er godt at kunne samarbejde. Noget andet er at kunne ind-  
gå i et (kollegialt) samarbejde.

I en række pædagogiske sammenhænge vil der være betydelig  
forskul på at have indsigt i et felt og at kunne handle effektivt i  
dette felt. I en undervisningssammenhæng drejer det sig  
eksempelvis om: Forskellen på at kunne et fagligt stof og at  
kunne formidle det, forskellen på at vide noget om kommuni-  
kationsforhold og evnen til at kommunikere med voksnele-  
verne, forskellen på at kende betydningen af et læringsmiljø og  
at skabe det.

Konsekvensen af disse overvejelser er, at – i lighed med diskus-  
sionen ovenfor om teoriens betydning – at voksenundervise-  
rens kvalifikationsprofil må være sammensat både af forskellige  
former for viden og indsigt og af forskellige former for prak-  
tisk professionel kunnen.

---

93) Cranton (1994) side 213-229.



Spørgsmålet om, hvilken kvalifikationsprofil den kommende voksenunderviser skal have, kompliceres yderligere af, at det ikke er tilstrækkeligt at kunne handle fornuftigt i den nuværende givne praksis. Det må også forudsættes, at den kommende underviser har mulighed for at deltage i en forandring (og forbedring) af denne praksis. Underviseren må altså også have kvalifikationer, der rækker ud over de rammer, som den eksisterende praksis sætter. Underviseren må være i stand til at reflektere (kritisk) over sin praksis.

### **Den kritiske refleksion**

Hos Stephen Brookfield er evnen til kritisk refleksion det, der karakteriserer den gode lærer. I bogen *Becoming a Critically Reflective Teacher* beskriver han en række aspekter af dette forhold<sup>94</sup>.

Hvis evnen til kritisk refleksion er et grundlæggende kendetegn hos den gode voksenunderviser, er det naturligvis vigtigt at vide, hvordan man tilegner sig denne evne, og hvordan man styrker den. Budskabet hos Brookfield er, at man skal lære at forholde sig til det, man gør, med henblik på at blive bevidst om de (langsigtede) konsekvenser dette får for undervisning og læring. En stor del af vore dagligdags opfattelser er ikke tilstrækkelige til at sikre en sådan indsigt. Lærerkvalificeringen består derfor – ifølge Brookfield – i al væsentlighed i at lære underviseren, hvordan man reflekterer over egen praksis. Han giver derfor en række eksempler på, hvordan man reflekterer over sin praksis.

Brookfield forstår refleksion som problematisering af antagelser ("hunting assumptions"). Det er interessant, at Brookfield her foretager en afgrænsning mellem tænkning i almindelighed og refleksion – en afgrænsning, der ofte kan være vanskelig at finde i andre teoretikers anvendelse af refleksionsbegrebet. Refleksion er hos Brookfield den bestemte form for tænkning, hvor man spørger (sig selv), "om det kunne være anderledes".

---

94) Brookfield (1995) side 1-27. Eksemplerne er Brookfields egne.

Brookfield skelner mellem tre grundformer for antagelser: de paradigmatiske, de præsriptive og de kausale. De paradigmatiske antagelser er de mest grundlæggende. Eksempelvis antagelsen om, at voksne er "selfdirected learners". De præsriptive antagelser er baseret på de paradigmatiske antagelser og omhandler, hvordan tingene bør være i en given situation. Eksempelvis antagelser om, hvordan god undervisning skal være. Hvis man har den paradigmatiske antagelse, at voksne er "selfdirected learners", så vil man eksempelvis have den præsriptive antagelse, at god undervisning består i at opmuntre de studerende til selv at tage ansvar for planlægning, gennemførelse og evaluering af deres egen læring. De kausale antagelser omhandler, hvordan omverdenen er, og hvordan den fungerer. Kausale antagelser kunne være, at hvis vi indgår "learning contracts" med de studerende, vil det forøge deres "self-directedness", eller hvis vi begår (og indrømmer) fejl over for de studerende, vil det gøre læringsmiljøet mere tillidsfuldt. De kausale antagelser er de antagelser, der lettest lader sig problematisere og ændre.

Som det fremgår, er der en indbyrdes sammenhæng mellem de tre former for antagelser. De paradigmatiske antagelser er grundlæggende antagelser om, hvordan verden bør være. Disse antagelser har et normativt indhold og kan ikke eller kun indirekte falsificeres. Eksempelvis er antagelsen om, at voksne er "selfdirected learners" ikke uden videre tilgængelig for en empirisk efterprøvning. De kausale antagelser er antagelser om sammenhænge i omverdenen, der principielt kan efterprøves. (Denne opdeling svarer til Mezirows opdeling i kommunikative og instrumentelle forhold<sup>95</sup>). Begge former for antagelser, de paradigmatiske og de kausale, er bestemmende for indholdet i de præsriptive antagelser. Disse antagelser er altså bestemt af, hvad man grundlæggende opfatter som rigtigt, og af konkret viden om, hvordan man kan opnå dette. De præsriptive antagelser sætter rammerne for handlingen. De er forskrifter for, hvad man skal gøre for at nå de pædagogiske mål. Denne sammenhæng er illustreret i figur 1.

---

95) Mezirow (1990).

Refleksion i betydningen problematisering af antagelser eksemplificerer Brookfield med, at man ved "nærmere eftertanke" (refleksion) bliver bevidst om, at (nogle) dagligdags opfattelser ikke er helt så indlysende eller velbegrundede, som de umiddelbart tager sig ud. For eksempel synes det umiddelbart fornuftigt, at opsøgende vejledning fra underviserens side til grupper, der er sat i gang med gruppearbejde, vil styrke gruppeprocessen og læringen. Men ved "nærmere eftertanke" kan opsøgningen have en række disfunktioner i form af at signalere mistillid til de studerende eller fremkalde en overdreven produktorientering i gruppearbejdet. Et andet eksempel er, at det kan synes umiddelbart fornuftigt at minimere forelæsningerne, hvis man vil styrke de studerendes kritiske tænkning. Men ved "nærmere eftertanke" kan det være bedre – som udgangspunkt – at give de studerende et kvalificeret grundlag at være kritiske på og at demonstrere, hvad god kritik er, netop i forelæsningen. De konkrete eksempler, som Brookfield selv præsenterer, er – ikke tilfældigt – eksempler på kausale antagelser. Hvordan refleksionen foregår omkring de paradigmatisk antagelser, siger han ikke noget om i den sammenhæng.

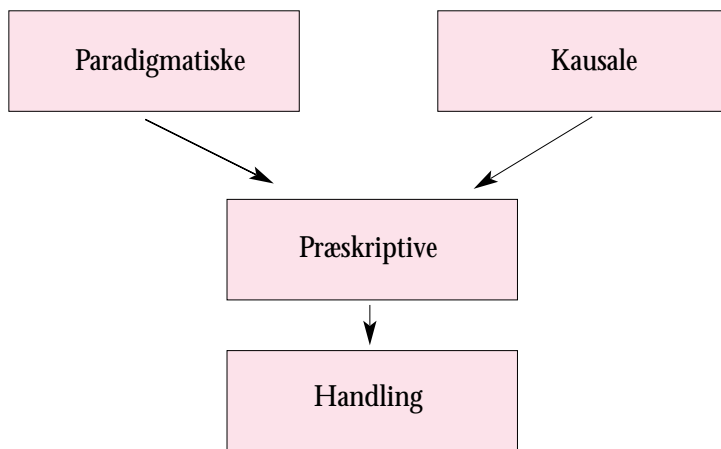
Umiddelbart ligger der i refleksionsbegrebet i den betydning, som Brookfield har givet det, en kritisk dimension. Man problematiserer antagelserne. Dette er imidlertid ikke tilstrækkeligt til at kvalificere refleksionerne som "kritiske". Hertil kræves – siger Brookfield – yderligere to forhold opfyldt. Det ene er, at refleksionen skal illustrere eller fremanalysere et magtperspektiv. Det andet er, at refleksionen skal forholde sig til, om det vi gør, er i overensstemmelse med vores langsigtede interesser.

Som et eksempel på det første nævner Brookfield placeringen af undervisningsdeltagere i en cirkel. Som udgangspunkt demonstrerer en sådan opstilling lighed og demokrati, men ved nærmere eftertanke kan den vise sig at fungere modsat, fordi det sætter tilbageholdende studerende, der er uvante med en akademisk diskussion, i en position, hvor de er tvunget til at ytre sig. Det kan i nogle sammenhænge være en både smertefuld og ydmygende oplevelse, der langt fra styrker en ligeværdighed. Den kritiske refleksion forholder sig til og tydeliggør en sådan (mulig) uhensigtsmæssig magtrelation.

Som et eksempel på det andet nævner Brookfield forestillingen om, at underviseren skal tilfredsstille alle deltagernes ønsker eller behov. Undervisning opfattes i den sammenhæng som en aktivitet, der skal gøre deltagerne glade. En opfattelse i lighed med at kunderne har altid ret. En sådan opfattelse vil efter en kritisk refleksion vise sig at være uholdbar. God undervisning og "signifikant læring" vil altid udløse en blanding af følelser – også de mere kritiske. Selv om det kan være behageligt for underviseren at undervise, så alle er umiddelbart glade og tilfredse, vil det set i et større perspektiv føre til en konserverende og konsumpræget undervisning. Den kritiske refleksion skal bidrage til at klargøre sådanne forhold for underviseren.

Brookfield ser den kritiske refleksion som en nødvendighed, hvis underviseren skal kunne tale om, begrunde og forbedre den pædagogiske praksis, og hvis underviseren selv skal kunne fremme den kritiske refleksion hos deltagerne i et demokratisk perspektiv. Hans distinktion mellem refleksion og kritisk refleksion synes vanskelig at opretholde i praksis, idet de kritiske dimensioner – den politiske og den fremadrettede – også vil være indeholdt i den almindelige refleksion. Vi vil derfor ikke anvende denne distinktion i denne tekst, men alene se på hans tre former for refleksion: den kausale, den præskriptive, den paradigmatisk.

**Figur 1. Sammenhæng mellem antagelser og handling**



Det fremgår ikke klart af Brookfields beskrivelse, hvad han præcist mener hører med til refleksionsprocessen. Uklarhederne består i begreber som problematisering (“hunting”) af antagelser og “ved nærmere eftertanke”. Består refleksionen alene i, at man overvejer, om det kunne være anderledes? Eller består refleksionen i, at man overvejer, om eller hvorfor antagelserne ikke holder – altså en opfattelse, der ligner Schöns reflection-in-action? Eller er der først tale om refleksion, når man ændrer antagelserne? I den første opfattelse anvendes refleksionsbegrebet til at betegne overvejelser over, hvorfor man gør som man gør. I de to andre opfattelser anvendes begrebet til at betegne overvejelser over, hvorfor man skal ændre sine handlinger.

Umiddelbart synes det at være den første tolkning af begrebet, som er mest i overensstemmelse med Brookfields måde at anvende det på. Det er også i den sammenhæng vi vil anvende begrebet, nemlig som eftertanke, der kan føre til såvel fornyelse som til fastholdelse af det eksisterende. I en læringssammenhæng vil det imidlertid ofte være den første anvendelse af begrebet, der umiddelbart er mest fremtrædende. Altså at refleksionen fører til ændring, forandring: til læring. Men refleksionen kan som sagt også føre til fastholdelse – til non-learning<sup>96</sup>.

I det følgende vil vi analysere nogle eksempler på forskellige former for refleksion med henblik på en uddybende forståelse af sammenhængen mellem antagelser, handlinger og begrundelser for disse handlinger. Eksemplerne er taget fra et interview med en daghøjskolelærer. Interviewet handler om, hvad den pågældende lærer har fået ud af et efteruddannelsesforløb, og hvordan den opnåede indsigt anvendes i hendes dagligdag.

I det første eksempel er der tale om en refleksion over *en kausal antagelse*. I interviewet siges:

*Jeg ved ikke, hvornår jeg møblerede om. Jeg tror, det var, fordi jeg havde set det et sted. Så blev jeg klar over, hvorfor det var en god ide at have kursisterne siddende ved gruppeborde. Det der med at sidde i hestesko, det opfordrer til, at læreren er i*

---

96) Se om begrebet non-learning hos Jarvis (1995) side 71 f.

*centrum, og at der er tre i skoen, der siger noget. De skal sidde ved gruppeborde, selvom de stejler, når de kommer som nye kursister og ser, at man sidder ved gruppeborde. Fordi man plejer jo at sidde i hestesko. Så siger jeg, at det er fordi, vi hurtigere kan skifte fra, at det er mig, der siger noget, til at de kan tale med hinanden. Og så accepterer de det.*

Eksemplet er – som eksempler fra virkeligheden ofte er – ganske komplekst. Blandt andet fordi der på samme tid fortælles om en ændret opfattelse og tilsvarende handling, om begrundelsen herfor, og om hvordan kursisterne præsenteres for denne begrundelse. Begrundelserne i de to sammenhænge er i øvrigt ikke identiske. Men i sin grundstruktur er der tale om en lærer, der har ændret bordopstillingen i forbindelse med sin undervisning. Denne ændring er sket på baggrund af en refleksion over, hvordan man aktiverer deltagerne. Den oprindelige kausale antagelse var, at dette skete bedst i en hesteskooptil-ling af bordene. Den nuværende antagelse siger, at det sker bedst ved at opstille bordene som gruppeborde. Den bagvedliggende (præskriptive) antagelse om, at “det er godt, at deltagerne skal aktiveres”, ændres ikke, og den nævnes heller ikke eksplicit i fremstillingen.

Læringsteoretisk er det interessant, at den pågældende lærer er i stand til at give en begrundelse for, hvorfor hun ændrer sine handlinger, men at hun ikke er i stand til at redegøre for, hvor hun har fået indsigten fra. Fik hun forklaret, hvorfor gruppebordene var at foretrække, første gang hun så dem “et sted”? Har hun diskuteret det med andre? Er det på grund af erfaringer med de to forskellige typer af bordopstillinger? Noget kunne tyde på dette, da hun refererer til konkrete forhold og konsekvenser af de to modeller. Eller “rekonstruerer” hun forklaringerne ud fra bagvedliggende og implicit socialpsykologisk viden? Eller er forklaringerne udtryk for efterrationaliseringer for det forhold, at hun “er bedre tilpas” med eller “synes bedre om” gruppeopstillingen. Det kan vi ikke sige noget om ud fra den gengivne sekvens. Men det fremgår af interviewet, at det kan hun tilsyneladende heller ikke. Hun har vanskeligt ved at redegøre for, hvad der har sat refleksionsprocessen i gang, og hvorfra hun henter argumenterne i sin refleksion.

I det andet eksempel er der tale om en refleksion over *en præskriptiv antagelse*. I interviewet siges:

*Når nu folk kommer og spørger, om de kan få fri, for eksempel for at gå til læge, har jeg tidligere været tilbøjelig til at sige: "Ja, gør du bare det, det skal vi nok ordne, du skal nok få dit kryds alligevel!". Nu er jeg blevet meget bedre til at sige: "Det skal du ikke spørge mig om. Du skal gå, hvis du skal gå. Det vil jeg ikke tage ansvar for. Jeg passer mit arbejde, du passer dit liv!" Tidligere var jeg nok den "søde" lærer, der fik det til at glide. Men det er jo en måde at ydmyge folk på, at tage deres ansvar fra dem. Det har jeg i hvert fald fået ud af det (kurset), at det må man ikke gøre. Det må jeg simpelt hen ikke gøre, for så har jeg allerede sat hierarkiet. [...] Men jeg synes stadig, jeg til daglig kan få den der tanke: "Hallo, nu tager jeg igen den her overstatus. Nu bliver jeg igen den her søde lærer, der hjælper de små pus!*

Interviewuddraget er igen ganske komplekst. Dels er der tale om en generel refleksion over lærerrollen ("Jeg passer mit arbejde, du passer dit liv"), dels refererer interviewpersonen til refleksionsprocesser, som opstår spontant i dagligdagen ("Hallo, nu tager jeg igen den her overstatus"). Grundstrukturen i refleksionsprocessen er imidlertid, at læreren har skiftet lærerrolle eller opfattelse af lærerrollen. Fra at være den "søde" lærer, der tendentielt tog ansvaret fra de voksne elever, til en lærer, der på den menneskelige plan stiller sig lige med kursisterne, der derfor selv må tage ansvaret for deres liv. Der fremgår ikke klart af interviewsekvensen, om ændringen alene eller først og fremmest er sket på handlingsplanet (de præskriptive antagelser), eller om ændringen også omfatter en ændring i den (paradigmatiske) antagelse, der omhandler, hvor selvansvarlige (jf. "selfdirected") voksne elever skal være/er i en undervisningssituation. Interviewet viser en begrundet ændring i handlinger, som konsekvens af en refleksionsproces, hvor det, der problematiseres, er antagelser om, hvordan man som lærer fremmer ansvarlighed.

Læringsteoretisk er det vanskeligt at svare på, hvad der har fremkaldt refleksionen og den efterfølgende ændring i handlinger.

ger. Det er klart, at den pågældende lærer har en opfattelse af, at der er sket et skift i måden at udføre lærergerningen på, efter hun har deltaget i efteruddannelsen. Hun taler om "tidligere", "nu er jeg ..." og "det har jeg i hvert fald fået ud af det". Også i denne sammenhæng, som i eksemplet oven for, er det vanskeligt for os (og hende) at sige noget om, hvad det var på kurset, der skabte ændringen. Der er næppe tale om, at en konkret situation eller undervisningssekvens har udløst ændringen. Snarere er der tale om, at behandlingen af et gennemgående tema, som for eksempel "klientgørelse", på kurset har afsat et læringsspor, som så forstærkes af løbende refleksion i tilknytning til den daglige praksis.

Muligvis er ændringen snarere en forstærkning eller en videreførelse af en ændring, der allerede var i gang inden deltagelsen på efteruddannelseskurset. I interviewet siges for eksempel således:

*Jeg tror nok, at jeg altid har prøvet af have respekt for de mennesker, jeg er omkring. Men jeg er blevet meget mere bevidst om, hvad det er for nogle mekanismer, og hvordan man egentlig kan klientgøre folk.*

Efteruddannelsen kan således i dette tilfælde mere ses som en styrkelse af bevidstheden om de forhold, der knytter sig til klientgørelsen, end om et egentlig skift i paradigmatisk antagelser.

I det sidste eksempel er der tale om mere omfattende ændringer i opfattelsen af undervisning. Interviewet viser et eksempel på en refleksion over *paradigmatisk antagelser* eller måske snarere resultatet af en sådan refleksion.

*Jeg har fået nogle helt nye vinkler på min undervisning. Jeg har egentlig aldrig været særligt god til det dér med det musiske. Jeg har altid været meget boglig og logisk tænkende på en stringent måde. Det at få hul på hele det univers, der hedder de æstetiske læreprocesser, har været en fantastisk oplevelse for mig. Også fordi jeg har været sådan lidt arrogant i forhold til det og følt, at det var sådan noget med, at nu sidder de der og*



*fletter peddigrør. Denne opfattelse var alment udbredt blandt folk, der ikke var inden for dette fagområde. Selvom jeg har arbejdet længe her (på daghøjskolen) og har arbejdet sammen med mere kreative lærere, så har jeg nok haft en tilbøjelighed til at mene, at det andet var det stærke, det rigtige, det gode. Det kreative var det lidt hobbybetonede, der blev klistret på. Det fik jeg virkelig ændret holdning til!*

Interviewet illustrerer et klart skift i opfattelsen af, hvilken rolle de æstetiske læreprocesser har i daghøjskoleundervisningen. Fra en paradigmatisk antagelse om, at de æstetiske læreprocesser var sekundære og "hobbybetonede" i forhold til andre sider af (i dette tilfælde dansk)undervisningen, så tilskrives de nu en væsentlig betydning. I den efterfølgende del af interviewet uddybes betydningen af disse læreprocesser, og det bliver klart, at den paradigmatisk antagelse nu er ændret til, at de æstetiske og musiske fag har nogle nødvendige læringsmuligheder med henblik på at frigøre emotionelle sider hos den voksne kursist. Dette skift i opfattelsen fører til, at læreren ændrer sin (dansk)undervisning på en række afgørende punkter, hvor hun – med succes – inddrager deltageres barndomsoplevelser i et teaterstykke.

Læringsteoretisk giver interviewet i modsætning til de to foregående eksempler gode muligheder for belysning af, hvad det er i undervisningen på efteruddannelseskurset, som skaber den store ændring i fagopfattelserne, eller sagt anderledes: som sætter en refleksion i gang om de paradigmatisk antagelser om undervisning og fag. Læreren fortæller om en bestemt situation i efteruddannelsesforløbet, hvor deltagerne (daghøjskolelærerne) sættes til at male. Læreren udtrykker det således: Jeg opdagede, at det ikke blot er sjovt at male – men der sker også noget inde i en!

Ikke mindst den personlige oplevelse på efteruddannelseskurset gør, at hun ændrer sin antagelser om de æstetisk-musiske fag. Den ganske store ændring i opfattelse hos læreren udspringer af de erfaringer, som læreren har gjort med disse fag. En væsentlig del af disse erfaringer er den følelsesmæssige oplevelse, der knytter sig til handlingerne. Når læreren selv "tør" anvende

andre og for hende nye fremgangsmåder i sin egen undervisning, begrundet hun det med, at hun ved fra sig selv, at det virker, og at der kan sættes noget i gang.

Eksemplet illustrerer en situation, hvor den lærende er meget bevidst om læringen og læreprocessen. Hun kan redegøre for, hvad der sætter den i gang, hvordan hun har ændret opfattelse, og hvordan denne ændring egentlig overrasker hende. Hun kan redegøre for, hvordan og hvorfor hun nu anvender det, hun har lært, og hvordan denne anvendelse bekræfter hendes nye opfattelse.

De tre eksempler viser tilsammen en stor bredde i omfanget, dybden og resultaterne i den refleksion, som daghøjskolelæreren har om sin undervisning. De illustrerer tilsammen forskelligheden i refleksionernes baggrund, indhold og konsekvenser.

Med udgangspunkt i Brookfields begrebsanvendelse og på baggrund af de foregående eksempler kan vi opstille følgende teser om refleksion i forbindelse med læring og lærerkvalificering:

- Refleksion er en proces, hvor man begrundet de antagelser, man har om virkeligheden. Refleksioner kan således både føre til en fastholdelse af antagelserne og til en ændring af antagelser.
- I en læringssammenhæng fokuseres på de refleksioner, der knytter sig til ændringer i antagelserne. Der er her forskellige former for refleksion: refleksioner, der fører til fastholdelse af antagelser (non-learning<sup>97</sup>), refleksioner der sætter begrundelse på og forstærker en (igangværende) ændring af antagelser (eksempel 2 ovenfor), og refleksioner der fører til ændring i antagelser.
- Refleksionerne kan foregå både før og efter ændringen i antagelserne. I det første tilfælde vil de indgå i ændringen af antagelserne. I den anden vil de være efterrationaliseringer.
- Der er en sammenhæng mellem ændring i antagelser og ændring i handlinger, der er i overensstemmelse med antagelser.

---

<sup>97</sup>) Jarvis skelner mellem tre grundformer for læring, nemlig non-learning (der også omfatter læring), non-reflective learning og reflective learning. Jarvis (1995), side 69-75.

- Ændringer i antagelser og handlinger kan i nogle tilfælde henføres til konkrete sammenhænge, hvor ændringerne er sket. I andre tilfælde er det vanskeligere at stadfæste, hvor ændringen er sket, eller hvad der har ført til ændringen. I det første eksempel ovenfor (om bordopstilling) er læreren ikke i stand til at konkretisere, hvad der konkret har ført til ændringerne i antagelser og handlinger. I det tredje eksempel (om de æstetiske-musiske læreprocesser) er læreren i stand til at redegøre for, hvor ændringen præcist er sket, hvad der har ført til den, og hvordan den har haft konsekvenser i den pågældende lærers videre arbejde.
- Refleksioner har både et kognitivt og et emotionelt element. Jo mere omfattende ændringer refleksionerne fører til, jo større er den emotionelle ladning.
- Evnen til (kritisk) refleksion kan styrkes gennem læring.
- Den kritiske refleksion er en del af lærerarbejdet.
- Træning i kritisk refleksion er (bør være) en integreret del af lærerkvalificeringen.

“Fokus på voksenlæreren” er et forskningsprojekt, der undersøger voksenlærerens almenpædagogiske kvalificering. Den faglige og fagdidaktiske kvalificering falder således uden for projektets rammer. I projektet analyseres og beskrives behovet for lærerkvalificering, kvalificeringsprocessen, udbyttet af denne og barrierer og implementering i den forbindelse.

Området er afgrænset til den almene voksenuddannelse og folkeoplysning. Dette område er i undersøgelsen operationelt defineret som folkehøjskoler, daghøjskoler, aftenskoler (oplysningsforbund) og voksenuddannelsescentre.

Projektet blev indledt med en kortlægning af de almenpædagogiske lærerkvalificeringsforløb. Kortlægningen blev efterfulgt af en undersøgelse af lærernes behov for kvalificering. Begge undersøgelser er tidligere beskrevet med hensyn til anvendte metoder og resultater i henholdsvis 1. og 2. delrapport<sup>98</sup>.

I denne rapport beskrives lærernes udbytte af deltagelse i kvalificeringsforløb og lærernes anvendelse af det, de har lært. Nedenfor beskrives de metodiske overvejelser, der er gjort i forbindelse med denne del af forskningsprojektet.

### 3.1. De udvalgte forløb

Datamaterialet i denne del af undersøgelsen omfatter følgende lærerkvalificeringsforløb: et alment voksenpædagogisk grundkursus (AVG), et forløb under den etårige voksenunderviseruddannelse, et efteruddannelsesforløb for daghøjskolelærere, et omstillingsprojekt på en folkehøjskole og (to) omstillingsprojekter på voksenuddannelsescentre (VUC).

<sup>98</sup> Se Dannekiold-Samsøe (1999) og Dannekiold-Samsøe og Ingeberg (2000)

Bag udvælgelsen af de seks forløb ligger følgende overvejelser:

1. Forløbene skulle tilsammen have deltagere fra hele det felt, som den samlede undersøgelse omfattede, nemlig den almene voksenuddannelse og folkeoplysningen.
2. Forløbene skulle dække væsentlige dele af den lærerqualificering, der aktuelt blev gennemført i Danmark, således som denne er kortlagt i den første delundersøgelse.
3. Forløbene skulle rumme forskellige former for kvalificering, nemlig mere traditionelle kursusforløb for eksempel de voksenpædagogiske grundkurser (AVG) og kvalificeringsforløb knyttet til omstillingsprojekter eller udviklingsarbejder.
4. Forløbene skulle omfatte forløb, hvor deltagerne kom fra forskellige uddannelseskontekster (AVG og voksenundervisningsuddannelsen), fra samme uddannelseskontekst (efteruddannelse for daghøjskolelærere) og fra samme uddannelsesinstitution (forløbene på folkehøjskolen og voksenuddannelsescentrene).

Herudover var udvælgelsen – som alle empiriske undersøgelser – underlagt nogle ressourcemæssige begrænsninger, der kombineret med den forholdsvis omfattende dataindsamling på de enkelte forløb – kun muliggjorde valg af et forløb inden for hver af de omtalte kvalificeringskategorier<sup>99</sup>.

Geografisk fordeler institutionerne sig således, at to forløb er gennemført på Sjælland, et på Fyn og tre i Jylland.

Da denne del af undersøgelsen ikke har til formål at beskrive udbredelsen eller andelen af bestemte fænomener, men alene fokuserer på lærerqualificeringsprocessen, anser vi de udvalgte forløb som tilstrækkelige til at udtale sig om generelle forhold i den forbindelse. Især i den udstrækning, der er tale om fællestrek på tværs af de enkelte forløb. Udvalget giver imidlertid

---

<sup>99</sup>) I undersøgelsen indgår to VUC-forløb, fordi denne type kvalificering fra begyndelsen blev anset for særligt interessant ud fra et læringsperspektiv i forbindelse med omstillingsprocesser og læring på arbejdspladsen. De to forløb har imidlertid meget store lighedspunkter. I beskrivelsen af dette område har vi derfor valgt kun at beskrive det ene forløb og supplere med oplysninger fra det andet.

kun i begrænset udstrækning mulighed for at vurdere årsagerne til eller generaliserbarheden af eventuelle forskelle de forskellige forløb imellem. Langt de fleste af de i kapitel 9 opstillede teser udtaler sig da også om generelle tværgående træk og kun i begrænset udstrækning om forskelle.

### **3.2. Dataindsamlingen**

Fra hvert forløb er et antal lærere udvalgt og interviewet. Interviewene er – ideelt set – gennemført ved forløbets begyndelse, midtvejs i forløbet, ved dets afslutning og et halvt år efter afslutningen. Af praktiske grunde er disse tidspunkter fraveget i flere tilfælde, men i alle forløb er interviewene af den enkelte lærer taget med en tidsmæssig forskydning for at beskrive udvikling i kvalificeringen og implementering af det, der er lært. Som supplement til disse interview – og som en beskedent kontrol af paneffekten – er der foretaget fire interview med deltagere fra AVG-forløbet alene efter afslutningen af forløbet med henblik vurdering af udbytte, barrierer og implementering.

De enkelte interviewpersoner er udvalgt efter deres tilknytning til undervisning, idet der er valgt de mest erfarne undervisere til interview. Denne udvælgelse kan i sig selv have en vis indflydelse på, hvilket udbytte deltagerne oplever, de har fået. Det kan således ikke udelukkes, at mindre erfarne undervisere ville have lagt større vægt på den instrumentelle side af undervisningen end den interviewede målgruppe (jf. konklusionerne i kapitel 9). En sammenligning af erfarne og noget mindre erfarne interviewpersoner synes imidlertid ikke at give væsentlige forskelle i den udstrækning, vi har haft mulighed for at sammenligne deltagerne på denne dimension.

Et andet udvælgelseskriterium – eller snarere faktum – var, at det var de mest aktive og ivrige deltagere, der meldte sig til at lade sig interviewe. På de forskellige hold var der således en uvilje mod en tilfældig udvælgelse af interviewdeltagere. Begrundelsen var en blanding af etiske og gruppesociale forhold. Det blev derfor lagt op til deltagerne selv at afgøre, hvem der ville lade sig interviewe eller var villige til at stille op til interview. Vi kunne så vælge mellem dem, der meldte sig (dette gælder kun for de tre kursusforløb, idet samtlige involvere ind-

går i omstillingsprojekterne). Hvilke konsekvenser dette har for vores konklusioner, er vi lidt i tvivl om. Men umiddelbart er vi tilbøjelige til at mene, at en sådan udvælgelse overeksponerer eller overvurderer det udbytte, deltagerne generelt – eller den gennemsnitlige deltager – har fået af de pågældende forløb. Vi ved det imidlertid ikke. Da undersøgelsen ikke er en evaluering, der skal afdække, hvor meget deltagerne har fået “med hjem” men i stedet fokuserer på læreprocesserne og deres forløb, så er fejlkilden næppe af større betydning.

Som det er beskrevet under de enkelte case-analyser, er det vanskeligt at opretholde et interviewerpanel, som det der her er tale om, i en så relativt lang tid, hvor institutionerne forandrer sig, og hvor de enkelte deltagere er “på vej” i deres karriere. Der er således tale om et vist frafald, nemlig 6 af 19. Årsagerne til frafaldet er flere: ophør på uddannelsen, men især nyt arbejde eller ny jobfunktion med den konsekvens, at lærerkvalificeringsaspektet blev mindre relevant. Der er også tale om, at personer ved det sidste interview (opfølgingsinterviewet) ikke har været til at få kontakt med (måske netop fordi de ikke er i gang med et arbejde som lærere), eller de ikke har været på skolen ved interviewtidspunktet. Der har imidlertid ikke været tale om egentlige “nægttere”.

I alt er der fra begyndelsen interviewet 19 lærere<sup>100</sup>. I anden runde, dvs. “midtvejs” i forløbet, blev der interviewet 11 lærere. I tredje runde, dvs. omkring kursus- eller projektafslutningen, blev der interviewet 16 lærere<sup>101</sup>. Ved det sidste tidspunkt – omkring et halvt år efter deltagelsen – blev der interviewet 16 lærere<sup>102</sup>.

På det ene VUC, hvor der i forvejen var et omfattende udviklingsarbejde i gang, er interviewene blevet suppleret med interview med fem medarbejdere (lederen og fire lærere), der be-

---

100) Der er herudover ved første og anden interviewrunde interviewet fem VUC-lærere fra det parallelle udviklingsprojekt.

101) Heri indgår tre folkehøjskolelærere, der kun er interviewet ved forløbets afslutning og efter dets afslutning, da højskoleforløbet først kom sent med i projektet. Disse lærere indgår også i den sidste interviewrunde efter kurset.

102) Hertil kommer de fire nævnte AVG-undervisere, der kun er interviewet ex-post-facto.

skrev den generelle omstilling og ikke det konkrete projekt, "Standard og Profiler", som de øvrige interviewede var involveret i.

### **3.3. Interviewet**

Interviewene er gennemført som åbne løst strukturerede interview, der er gennemført på baggrund af en i forvejen udarbejdet interviewguide. Interviewene er optaget på bånd og udskrevet i deres helhed.

De forskellige interview er gennemført med et noget forskelligt indhold i forhold til de forskellige tidspunkter, de er gennemført på i forløbene. Man spørger naturligvis om noget forskelligt ved begyndelsen af forløbet og ved afslutningen. Der er også forskel på de interviewguides, der er anvendt til interview af henholdsvis lærerne på uddannelsesforløb og lærerne i omstillingsprojekter.

Fokus i interviewene har været beskrivelse af forløbet, deltagerens udbytte, hvad det er i forløbene, der har bidraget til forandringen, hvad man anvender i dagligdagen fra forløbene, og hvilke barrierer der har været i forbindelse med anvendelsen. Det er deltagerens egne opfattelser og redegørelser, som udgør datamaterialet.

Interviewguiden har typisk indehold fire til seks overordnede spørgsmål, som så er blevet belyst ved en række underspørgsmål. Eksempelvis indeholder det sidste og afsluttende interview med deltagere på omstillingsprojekterne følgende overordnede temaer: projektets kontekst, udbyttet af projektet, ejerskab til projektet, spredning til resten af institutionen og ledelsesmæssige forhold. I forbindelse med udbyttet er der eksempelvis stillet følgende spørgsmål:

- Hvordan vil du beskrive dit udbytte (positivt eller negativt) af projektet (pædagogisk, fagligt, menneskeligt)?
- Er der noget fra projektet, som du bruger enten i din undervisning eller i andre sammenhænge i forbindelse med dit job? Giv konkrete eksempler på noget som du gør anderledes som følge af projektet!



- Er der noget, der forhindrer dig i at bruge erfaringer fra projektet i det daglige (for eksempel strukturelle forhold, kollegers eller ledelsens reaktioner)?
- Er der forhold ved den måde projektet har været organiseret, der har haft betydning for dit udbytte?

Interviewenes omfang har varieret fra en halv til en hel time.

### 3.4. Svarvillighed og svarevne

Det er væsentligt i forbindelse med en interviewundersøgelse af den art, som anvendes i denne dataindsamling, nemlig forholdsvis lange og gentagne interview med de samme respondenter, at der er den nødvendige *svarvillighed*. Ikke mindst i forbindelse med de opfølgende interview. Det er nødvendigt, at man har respondenternes velvilje i forbindelse med besvarelsen af de mange og ret komplicerede spørgsmål, og det er nødvendigt, at de er villige til at stille op til gentagne interview med samme entusiasme og beredvillighed, som til det første interview.

I såvel henvendelsen til respondenterne som i forbindelse med gennemførelsen af de enkelte interview er der fra begyndelsen lagt vægt på, at der skulle opnås en god kontakt mellem interviewer og den interviewede. Der er derfor lagt vægt på, at interviewene gennemføres på respondenternes "hjemmebane", at samtalsituationen afmystificeres, at der ikke er tale om en kontrol eller eksamen, at interviewerne er tillidsvækkende, og at de har kendskab til den situation, som respondenterne befinder sig i.

Der er vores indtryk, at disse bestræbelser har været vellykkede. Der er således ingen af de interviewede, der har afbrudt et igangværende interview eller nægtet at besvare nogle af de stillede spørgsmål. Tilsvarende er der ingen af de interviewede, der ikke har indvilliget i at lade sig interviewe det nødvendige antal gange – for de fleste respondents vedkommende fire gange. Vi mener således, at vi har løst det første grundlæggende metodiske problem i forbindelse med en interviewundersøgelse: vi har skabt den nødvendige svarvillighed.

Et andet fundamentalt metodisk problem i undersøgelser af denne art er, om interviewpersonerne er i stand til at besvare de stillede spørgsmål – om de har den fornødne *svarevne*. Man kan være i tvivl, om man generelt er i stand til verbalt – og i en interviewsituation – at redegøre for, hvad man har lært, og hvordan man anvender dette i dagligdagen.

For det første kan man indvende, at den viden, som lærerne har fået i den pågældende sammenhæng principielt er “tavs viden” – endda tavs viden i den forstand, at den ikke kan begrebsliggøres<sup>103</sup>. For det andet kan man indvende, at selve interviewsituationen er kunstig i forhold til den daglige praksis, og at det i sig selv gør, at det er vanskeligt eller umuligt for lærerne at redegøre for det, de har lært. Begge indvendinger gør – hvis de er holdbare – at man ikke kan slutte fra, hvad der siges eller ikke siges i interviewet, og så til hvad der “i virkeligheden” er sket med lærerne. De kan udmærket have lært meget og anvendt meget af dette, uden de er i stand til at redegøre herfor.

Som et første forsvar mod et sådant angreb på den anvendte metode, kan man sige, at undersøgelsen muligvis ikke afdækker, hvad lærerne ved, men afdækker, hvordan lærerne er i stand til at argumentere for det, de gør. Men også dette er i sig selv væsentligt og forskningsmæssigt interessant.

Det er imidlertid vores opfattelse, at et interview, gennemført efter de beskrevne retningslinjer, faktisk er i stand til at afdække, hvad der er lært, og hvordan dette anvendes. Dette mener vi på baggrund af følgende argumentation:

For det første er det en del af formålet med uddannelserne, at lærerne skal være/blive bevidste om det, de gør. Det er altså en del af selve uddannelsen, at man skal lære at beskrive og forholde sig til ens egen pædagogiske praksis. For voksenunderviseruddannelsen testes denne læring ligefrem i forbindelse med

---

103) Man kan skelne mellem tavs viden, der ikke kan begrebsliggøres og derfor heller ikke kan verbalisere (man kan ikke sætte ord på det, man gør), og tavs viden, der kun er midlertidig tavs, og som kan begrebsliggøres for eksempel gennem refleksion eller gennem samtale.

de afholdte prøver. Det ligger således i uddannelsestænkningen, at den pædagogiske viden skal ændres fra "tavs" til begrebsliggjort viden.

For det andet må det være en forudsætning for, at lærere kan reflektere over og samtale med kolleger om deres pædagogiske praksis, at de er i stand til at begrebsliggøre og verbalisere den. En del af formålet med en pædagogisk (efter)uddannelse er netop at sætte deltagerne i stand til at reflektere bevidst om egen praksis og baggrunden herfor og at være i stand til at kommunikere med andreigestillede herom<sup>104</sup>.

For det tredje ser vi i interviewene faktisk eksempler på, at lærerne er i stand til at redegøre for det, de gør. Ganske vist ikke i formfuldendte logiske ræsonnementer, men dog i en form, så man kan konstruere den bagvedliggende viden og argumentation<sup>105</sup>.

Selvom vi således er af den opfattelse, at interviewmetoden er en anvendelig metode til afdækning af lærernes uddannelsesudbytte (sammenlignet for eksempel med en observationsmetode eller en logbogskrivning), så er vi opmærksomme på, at der ligger en ganske betydelig interviewereffekt i denne sammenhæng.

Det er velkendt, at interviewpersoner i almindelighed gerne vil imødekomme interviewerens. Dels i forhold til forventede svar, dels i forhold til at fremstå som positiv i forhold til et andet menneske. Samtidig er det også velkendt, at interviewpersoner over for interviewerens ønsker at fremstå som fornuftigt handlende personer. I forbindelse med interview om undervisning og uddannelse er det således veldokumenteret, at respondenter altid "synes, de har fået meget ud af deltagelsen" (for ellers afslører man sig jo som en dum elev, eller som en der har spildt

---

104) Disse argumenter er naturligvis i langt højere grad gældende for de lærere, der har været på kursus, end for de lærere, der har deltaget i omstillingsprojekter. Men også i den sammenhæng synes det rimeligt at antage, at de skal være i stand til at argumentere for det, det gør, og at de skal være i stand til at tale med kolleger derom.

105) Eksempler på sådanne reflekterede svar er gengivet i kapitel 2 i forbindelse med analysen af refleksionsprocesser.

tiden). Disse forhold tilsammen gør, at der i interview af den beskrevne art kan forventes en vis "snakken efter munden" og selvovervurdering.

I interviewene kan vi således finde flere eksempler på, at interviewpersonen i interviewet umiddelbart svarer positivt på, at man har fået meget ud af kurset, men gået direkte på klingen har vedkommende vanskeligt ved at uddybe eller eksemplificere dette.

Et konkret eksempel på en lidt letkøbt formulering gives i et interview, hvor interviewer spørger, om der er noget, man gerne ville have lært noget mere om på kurset, og får svaret:

*Interviewperson: Jeg vil sige mange af de bøger, jeg har fået fat i i det efterfølgende, og det jeg har læst om pædagogik efter jeg blev færdig, det synes jeg har været mere relevant end det, vi blev undervist i!*

*Interviewer: Kan du huske et eksempel?*

*Interviewperson: Næ. Jeg har læst så meget simpelthen, så det*

*...*

*Interviewer: Er det fordi, du er blevet bidt af en eller anden bestemt genre, eller [...]?*

*Interviewperson: Næ, det er det ikke. Jeg har prøvet at læse meget bredt. Men vi brugte heller ikke bøgerne ret meget dernede!*

En analyse af denne lille samtalesekvens kan give anledning til mange tolkninger. Umiddelbart illustrerer den, at der ikke er voldsomt meget hold i den flotte formulering om, at der er læst meget litteratur, og at denne læsning har været mere relevant end det, der er foregået i undervisningen på kurset. Man kan tolke den sidste sætning som en undskyldende trækken i land, idet det her siges, at man jo heller ikke på uddannelsen "bruger" bøgerne – så det derfor ikke er mærkeligt, at interviewpersonen ikke kan redegøre for, hvad hun har anvendt det læste til. Eksemplet illustrerer, at man gerne vil fremstille sig selv positivt, men ikke altid er i stand til at "dokumentere" dette.

Et tilsvarende eksempel hentet fra et andet interview illustrerer vanskeligheden ved at følge op på de oprindeligt givne svar om, at "man har lært noget". I den pågældende samtale siger interviewpersonen, at hun har lært noget om at "lave lektionsplaner" og siger samtidig, at hun har opnået "sikkerhed i det faglige sprog". Intervieweren beder hende om nogle eksempler på, at hun bruger fagsproget anderledes og får følgende svar (efter en længere tænkepause):

*Nej, jeg kan ikke sådan lige komme med noget konkret. Men hvor jeg tit før sad som en flue på væggen ... hvad er det egentlig, de sidder og snakker om. Hvor jeg måske ikke lige var modig nok til at spørge: Hvad er det, I mener? Der kan jeg følge med nu, og ved hvad de snakker om og kan selv bidrage med noget. Om elevtyperne, undervisningsdifferentiering, elevadfærd ... jeg kan nok ikke sådan lige ... jo, jeg kan da huske, at induktiv og deduktiv hørte jeg for mange år siden og anede ikke, hvad det var. Det var så en ting, jeg fik styr på dernede. Det var lige det ...*

Dette tilfredsstillende tilsyneladende intervieweren, der siger: *Ja, men det er da også et udmærket eksempel på, at du bruger sproget. Altså i den faglige sammenhæng!*". Hvorefter intervieweren fortsætter med at spørge om kollegasamarbejdet.

Eksemplet illustrerer altså både en noget overfladisk redegørelse for, hvad det er for et fagsprog personen har tilegnet sig, og en mangelfuld opfølgning fra interviewerens side. Det forbliver i samtalen en blot og bar benævnelse af nogle emner og begreber. Der er ingen redegørelse for, hvad de forskellige begreber dækker, eller hvad fagsproget anvendes til – ud over at det har givet læreren en vis sikkerhed og selvtillid i forhold til andre kollegers fagsprog.

Eksemplerne er trukket frem for at vise vanskelighederne ved at gå i dybden med redegørelser for, "hvad man har lært". Denne vanskelighed er tilstede både i det andet interview, hvor interviewpersonen ikke af sig selv uddyber sin anvendelse af fagsproget, og i det første interview, selvom intervieweren forsøger at følge op med supplerende spørgsmål.

Samtidig illustreres – eller måske snarere antydes – en anden type problemer end de kognitive og formuleringsmæssige i denne form for interview, nemlig de etiske og socialpsykologiske problemer. De etiske består i, at interviewet ikke må få form af en eksamination, og de socialpsykologiske består i, at interviewpersonen ikke skal føle, at han kommer til kort eller ikke har fået nok ud af undervisningen. Hvis interviewerens overskrider grænser i den sammenhæng, vil det gå ud over svarvilligheden (og måske også svarevnen), som så vil udelukke yderligere interview. De manglende opfølgende spørgsmål og de manglende krav i interviewene til interviewpersonerne om at give mere fyldige begrundelser skal ses som et udtryk for denne balancegang.

Sammenfattende kan vi sige om svarvilligheden og svarevnen at:

- Der synes at være stor svarvillighed. Der er opnået den nødvendige kontakt mellem interviewer og de interviewede i samtlige interview.
- Vi antager, at lærerne har den fornødne svarevne, hvilket her vil sige, at de er i stand til at verbalisere den viden, som de har erhvervet, og som de handler efter i deres pædagogiske praksis. De noget kortfattede og overfladiske begrundelser – som blandt andet illustreres i de to gengivne interviewsekvenser – antager vi er et udtryk for, at den pågældende lærer ikke er i stand til at give mere dybtgående redegørelser (eller i det mindste ikke meget mere uddybende) – ej heller selvom den pågældende fik lejlighed til at uddybe begrundelserne. Vi baserer dette på, at der i andre sammenhænge er givet uddybende begrundelser, og at de manglende begrundelser ikke synes at hænge nævneværdigt sammen med, om der bliver fulgt op på besvarelsenerne eller ej.
- Der synes at være store – og langt fra afklarede – problemer med hensyn til gennemførelse af forskningsinterview i forbindelse med situationer, hvor interviewet – som i forbindelse med undervisningsudbytte – balancerer på grænsen mellem samtale og kontrol.

### 3.5. Analyse af datamaterialet

Det samlede interviewmateriale er som nævnt udskrevet fra bånd i dets helhed. Dette materiale er sammenfattet inden for hver forløbstype under en række hovedoverskrifter, der er fælles for samtlige fem forløb. I kapitel 9 er resultaterne fra de enkelte forløb sammenlignet og sammenfattet på tværs af forløbstyper.

Analysekategoriene (og altså også afsnitoverskrifterne) udspringer af de problemstillinger, der er behandlet i det foregående kapitel, uden der dog er tale om en deduktion af hverken kategorier eller variabler.

De konkrete analyser er foretaget ved at sammenstille de forskellige interviewudsagn, idet disse udsagn er taget for pålydende. Der er altså ikke foretaget nogle sproglige eller psykologiske analyser af, hvad der er sagt, eller hvorfor det er sagt, som det er sagt. Udsagnene er valgt, når de repræsenterer et typisk, i betydningen udbredt fænomen, i materialet, eller når de illustrerer særligt markante, i betydningen omfattende og/eller overraskende, aspekter i forhold til projektets problemstillinger. På baggrund af de forskellige udsagn er der trukket nogle mere generelle konklusioner. Kriterierne for disse konklusioner er, at der ikke må være data i materialet, der modsiges dem.

Der er foretaget en vis – om end begrænset – intersubjektiv kontrol af analyserne, idet disse er drøftet indbyrdes mellem de forskere, der har primært kendskab til datamaterialet.

I kapitel 2 er der foretaget en mere dybtgående analyse af nogle få interviewsekvenser. Formålet er her at komme tættere på et centralt begreb som refleksion. På den baggrund er de teoretiske begreber givet en empirisk forankring ved at illustrere deres anvendelse i forhold til den konkrete pædagogiske virkelighed.

### 4.1. Forløbet

Det undersøgte AVG-forløb (Alment Voksenpædagogisk Grundkursus) fandt sted ved et voksenpædagogisk center. Der var tale om et deltidsforløb på i alt 120 timer fordelt over 12 uger. Formålet med forløbet var:

*... at deltagerne erhverver sig forudsætninger for at kunne gennemføre en varieret og engagerende undervisning med udgangspunkt i voksnes forudsætninger og behov og med inddragelse af deres livserfaringer<sup>106</sup>.*

Forløbet var centreret om undervisningsPRAKSIS (programets markering) og vedrørte fire hovedtemaer: En psykologidel, en pædagogikdel, en praksisdel og en perspektivdel. Det aktuelle forløb var organiseret som holdundervisning en hel dag om ugen i tolv uger. Der var en gennemgående kursusleder, som forestod det meste af undervisningen, men der var også gæstelærere på forløbet. Undervisningen var en kombination af klasseundervisning, projektarbejde i grupper samt undervisningsøvelser, hvor deltagerne underviste hinanden i ti-minutters seancer, der blev videofilmet. Efterfølgende evaluerede deltagerne videooptagelserne. Klasseundervisningen var struktureret efter fælles temaer, mens emnet for projekterne var deltagerens eget valg. De emner for klasseundervisningen, lærerne nævner, er assertion, kommunikation, konfliktløsning, typekoder, lærerrollen og læreprocesser.

### 4.2. Deltagerforudsætninger

Deltagerne i forløbet kommer fra mange forskellige fag og arbejdspladser og begrænser sig ikke til at være medarbejdere inden for "folkeoplysningens hovedområder, indvandrerundervisning, specialundervisning m.v.", som kurserne rettes mod.

<sup>106</sup> Ifølge programmet fra det voksenpædagogiske center.



De har uddannelser som ikke har et undervisningsmæssigt sigte og har lange erhvervmæssige baggrunde og erfaringer. Flere af deltagerne deltager samtidig med AVG-forløbet i andre typer af efteruddannelse eller studier. De deltager i forløbet sideløbende med erhvervsarbejde.

For alle de interviewede deltagere gælder det, at de deltager på kurset i forbindelse med jobskift: en har fået et undervisningsjob ved siden af nuværende beskæftigelse, en anden var fyrringstruet og får nyt job undervejs i kursusperioden, en ønsker at skifte job, og en har netop fået nyt job. De begrundet alle deres deltagelse i kurset med, at de skal "have papir på" deres kvalifikationer som underviser. Det er desuden fælles for dem, at undervisning blot er en blandt flere funktioner i forbindelse med deres arbejde. Ingen af dem identificerer sig som lærere, men som en, der kan et fag eller har en viden, de formidler.

De forventer inden kurset, at deres deltagelse først og fremmest skal professionalisere dem i betydningen certificere deres allerede eksisterende kvalifikationer som undervisere.

Baggrunden for at tage et voksenpædagogisk grundkursus er for den enes vedkommende, at undervisningen i oplysningsforbundet forudsætter deltagelse i et AVG-forløb. Da han påbegynder kurset, er hans motivation ikke særlig høj. Han har ingen gode skoleerfaringer fra folkeskolen. Alligevel engagerer han sig i forløbet og kan lide rollen som underviser:

*Som underviser har jeg det godt, og det undrer mig egentlig meget. Havde man spurgt mig og mine forældre for tyve år siden, om jeg nogen sinde ville komme til at stå bag et kateder, så var det blevet sagt nej både fra min og mine forældres side. [...] Jeg hadede skolen, jeg hadede klasselokalet og det hele. Men så er jeg pludselig på en eller anden mærkelig måde kommet ind i det ad en bagevej, hvor jeg bruger idrætten, og så er jeg jo nødt til at gå ind og undervise alligevel.*

Kursuslederen indleder forløbet med at klarlægge "spillereglerne" for forløbet, som de interviewede udtrykker det: Det vil sige nogle normer for adfærd på holdet. Det vurderer de, er

forudsætningen for, at deltagerne kommer til at udgøre et sammentømret hold, hvor der er en god stemning og tryk atmosfære. At de kommer med forskellig baggrund og forskellige fag, bidrager til oplevelsen af at være en del af et hold. De oplever at genkende hinandens erfaringer med at undervise på trods af, at de underviser i forskellige emner og færdigheder og i forskellige sammenhænge. De har et fællesskab som undervisere på tværs af forskellighederne. For en af dem var det en stor overraskelse:

*Da jeg kom derind, da tænke jeg "nej, hvad er det her for noget?". Det udviklede sig hurtigt i en retning, jeg slet ikke havde drømt om. [...] Det var fordi, du lige pludselig lærer noget, og så det bedste ved kurset, det er, at man er så mange forskellige personer.*

#### **4.3. Hvad har de lært?**

Skønt deltagerne vægter betydningen af forløbets dele forskelligt, har de i store træk fået det samme ud af forløbet.

Deltagerne oplever at få et udvidet menneskesyn – dels i kraft af de teorier, de præsenteres for, dels i kraft af deres møde med andre deltagere på holdet fra andre verdener:

*De er jo ikke allesammen ligesom jeg. Det mente jeg nok også, jeg vidste. Jeg vidste bare ikke, det er så forskelligt, som det er. Der er flere nuancer, end jeg vidste i forvejen, og det synes jeg, har været smadderskægt. Gud ja, man kan også være på den og den måde! Det skal man tage højde for, når man er i en undervisningssituation. Jeg skal måske gøre tingene på en anden måde, altså trindele på en anden måde, end jeg gør lige nu, hvor det måske er meget baseret på den måde, jeg selv indlærer på.*

De bliver således opmærksomme på, at *undervisningen må tilrettelægges* efter, at mennesker kommunikerer og lærer forskelligt:

*Det, man ligesom skal finde ud af ved de forskellige elever; man har, er, hvordan lærer den person? Det kan være meget*

*svært. [...]Fordi der er 23, og det er jo den klassiske situation, at 10 af dem er lynhurtige, og resten kan ikke. Og hvorfor kan de ikke det? Er det mig, der står og lærer dem noget forkert, eller forstår de bare ikke budskabet? Så må vi lave undervisningen om til de 13. Det er sådan noget, jeg aldrig har tænkt over før, fordi jeg har bare kørt det strømlinet for det hele.*

Når lærerne forbereder sig nu, forbereder de ikke blot, hvilket fagligt stof, undervisningen skal omhandle, men også *hvordan stoffet skal præsenteres*. De planlægger mere og har flere pædagogiske overvejelser med i planlægningen. En af deltagerne fortæller:

*Jeg havde taget nogle instruktioner med, som vi bruger. Men i stedet for at have taget en overhead, så de kunne se det alle sammen på en gang, havde jeg taget et papir med, der kunne gå rundt. Men man kan jo ikke undervise samtidig med, at der går sådan et stykke papir rundt, folk koncentrerer sig ikke om det. Lige da jeg gav det, kom jeg i tanke om, at det ville jeg faktisk ikke, så jeg var lige ved at hive det ud af hånden på dem – giv mig det igen! Det gjorde jeg dog ikke, men jeg skyndede ret meget på dem. Det har virkelig lært mig meget. Altså det er jo ting, jeg slet ikke havde spekuleret på.*

Lærerne oplever, at de er blevet mere bevidste om deres *egen fremtrædelsesform*. Hvordan de bevæger sig i rummet, deres undervisningsstil og den effekt deres fremtrædelsesform har på andre. En fortæller hvordan:

*Jeg bruger det til svømmeundervisning. Det er noget med placering, hvor du står henne når du snakker til folk. [...] Mange gange står man jo oppe og kikker ned på folk, og der er jeg begyndt at kikke folk i øjnene, lidt på afstand selvfølgelig. [...] Det kan godt se lidt voldsomt ud, at en person på to meter, står og kikker ned på nogle små børn og virker som et stort overmenneske, ikke. [...] Så jeg bruger det mere i min dagligdag, end jeg umiddelbart tænker over, men jeg tænker over det i øjeblikket.*

Denne bevidsthed om egen fremtrædelse har gjort, at de har lært noget om sig selv og deres egen undervisningsstil og deres egen holdninger til undervisning:

*Jeg har måske ændret holdning lidt på den måde, at jeg som deltager ikke dømmes en underviser helt så hårdt, som jeg nogle gange tidligere har gjort. Alle har jo ud fra deres vinkel lagt et engagement i den undervisning, de kommer med. Tidligere har jeg bare tænkt: "Dig, du har ikke forberedt dig ordentligt. Det er sådan noget sjask, du kommer med". Man må formode, at hvis de bliver bedt om at varetage en undervisning, så har de gjort deres, men det er måske min indlæringsform, som bare ikke tiltaler dem. Altså jeg er lige så ansvarlig som deltager, som underviseren er.*

De enkelte deltagere kvalificerer sig desuden særligt inden for nogle områder afhængigt af deres baggrund og undervisningskontekst.

En oplever, at kurset giver inspiration i forbindelse med job-søgning og et bredere perspektiv på mulighederne. Hun får svar på, hvordan hendes teoretiske viden om pædagogik kan bruges i praksis i forskellige konkrete (arbejds-)sammenhænge.

En anden oplever at være blevet mere tænkende og spørgende. Han kan sætte ord på, hvad han gør i undervisningen, og den sproglige bearbejdning af erfaringer og oplevelser er ny for ham.

*Altså min omgangskreds kan mærke det på mig. [...] Jeg har fået at vide, at jeg er velformuleret, altså jeg snakker på en anden måde, end jeg gjorde før. Jo, så har de [hans kursister] sagt til mig et par gange, at der er forskel på, hvordan jeg underviser nu og før. Jeg er bedre forberedt, blandt andet det der med overhead og sådan noget. [...] Jeg laver selv en evaluering. Det har vi også snakket om der inde, hvor vigtigt evaluering kan være i forskellige kursusforløb. Så selvfølgelig har jeg lært en del af mine fejl, efterhånden som jeg har taget kurset.*

For en af de interviewede er det mest betydningsfulde ved forløbet, at han for første gang oplever at bryde sig om at deltage

i uddannelse – at det er sjovt. Han var ikke særlig motiveret, da han begyndte forløbet, men blev grebet af det, og stod op klokken fem hver morgen i projektperioden, for at arbejde med sit projekt (han lavede projekt alene).

To af deltagerne har diametralt forskellige udgangspunkter. Den ene tænker konkret. Nu oplever han, at han kan bruge teorier eller pædagogiske modeller til at fortolke sin hverdag. Han stiller spørgsmål, som han siger, til den praksis, han før tog for givet. Den anden er vant til at tænke abstrakt i sine universitetsstudier, men synes hun mangler en forbindelse til praksis. En ting er at kende til teorierne, en anden ting at lade dem være kilde til forandring af praksis. Det får hun lejlighed til i AVG-forløbet.

Generelt kan man sige, at deltagerne er blevet mere bevidste om – mere reflekterede over – hvad de gør i undervisningen.

Ved det sidste interview, der finder sted ca. et halvt år efter afslutningen på AVG-forløbet, har to af de interviewede fået nyt job. Den ene et job, hvor der ikke direkte er muligheder for undervisning, men for andre former for formidling. Det andet inden for samme virksomhed, men nu med en bredere funktion i forhold til undervisning og uddannelsesplanlægning.

En af de interviewede siger, at da hun afsluttede forløbet, mente hun ikke, at hendes udbytte var særligt stort. Den opfattelse har hun ikke længere. Hun har måske ikke lært så meget ny teori, men hun har lært meget af, hvordan underviserne på forløbet underviste.

Ellers svarer deres oplevelse af udbyttet af forløbet på dette tidspunkt i store træk til det, de gav udtryk for undervejs i forløbet. Således fremhæver de fortsat det at være blevet opmærksomme på, at der er forskel på mennesker, og betydningen af dette for deres egen undervisningstilrettelæggelse. Deres opmærksomhed om egen fremtrædelsesform i undervisning, vejledning eller møder er blevet skærpet, og de forsøger at justere fremtrædelsesformen i forhold til deres kursister.

En mulighed for forsat udvikling af og refleksion over praksis ligger for eksempel i at skrive dagbog, som flere af de interviewede gør. En af de interviewede formulerer det på denne måde:

*Lige pludselig popper det op. Så giver jeg mig selv lov til lige at have fem minutter, hvor jeg sidder og tænker på det, og så går jeg videre.*

#### **4.4. Hvad har skabt forandringen?**

De interviewede har let ved at fortælle om mange forhold i forløbet, som de mener, har haft betydning for deres kvalificering. De henviser til konkrete aktiviteter og situationer. Det er *imidlertid forskellige forhold*, de henviser til, og der er ingen dele af forløbet, som de alle tillægger særlig betydning. De områder, der fremhæves er:

- Undervisningsøvelser og andre konkrete øvelser.
- Kobling mellem pædagogisk teori og praksis.
- Positiv oplevelse af at deltage i uddannelse.

For en er det afgørende, *at forløbet er rettet mod praksis*. Med sine universitetsstudier i voksenpædagogik er der ingen nye indsigter at finde for hende. Ingen ny viden. Men det at arbejde med praktiske øvelser og den psykologiske proces i projektarbejdet er betydningsfuldt. Hun samarbejder i projektet med to andre om at tilrettelægge et teambuildingsforløb.

Desuden er den psykologiske proces i gruppen givende, idet projektforløbet i sig selv er en form for teambuilding. At arbejde med stoffet gennem samtale og diskussion er en ny arbejdsmetode for hende:

*Det var selve processen, der havde betydning. Da jeg skulle til at starte på det, så kunne jeg slet ikke. Jeg ville slet ikke have kunnet sætte mig ned alene og lave et kursus om teambuilding, vel. Det synes jeg, jeg lærte rigtig meget af. Jeg tænkte, sådan kan man jo gøre med al ting.*

De to andre i projektgruppen nævner ikke projektet som noget, der i særlig grad er betydningsfuldt for deres kvalificering. For dem er det især undervisningsøvelserne og kommunikations-/assertionsøvelserne, der har betydning. De oplever at få positiv respons på deres undervisning, og den kritik, de får, er konstruktiv. En af dem fortæller:

*Den vekselvirkning med at få åbnet og give en konstruktiv kritik: Hvis jeg har en unode som underviser, eller deltagerne bare synes, det går i en retning, der ikke tilfredsstillende dem. Det er okay at få lidt feedback, så man kan tilrette det. Jeg synes, det er blevet gjort på en fin måde. Men der er også fra start af blevet snakket om, hvordan vi evaluerer hinanden, så man kan være tryk ved det.*

Hun henviser her til de spilleregler, som kursuslederen udstikker i begyndelsen, og som deltagerne tager til sig som udgangspunkt for ethvert samarbejde. I såvel undervisningsøvelserne som kommunikations-/assertionsøvelserne oplever de interviewede "at bruge sig selv":

*Hvor meget kan man åbne, hvis man får lavet en ligeværdig samtale? Hvor meget kan man egentlig få taget brodden i forhold til den besværlige elev, den der altid kommer for sent eller den meget aktive elev, som man måske skal have tonet lidt ned. Hvor fint kan man komme igennem sådan nogle forløb ved at bruge assertionstræning, altså bruge den måde at samtale på? Det handler meget om at turde bruge sig selv.*

Deltagerne vægter forskellige dele af forløbet, fordi de har forskellige udgangspunkter.

En har meget begrænsede erfaringer med uddannelse, og derfor er det mest afgørende for ham selve det at deltage i et uddannelsesforløb. En anden læser voksenpædagogik på universitetet og lægger vægt på at beskæftige sig med praktisk pædagogik og forbindelsen mellem teori og praksis. To andre fokuserer på kommunikation. De har brede formidlingsopgaver. Det handler for dem ikke blot om undervisning, men om formidling i mange sammenhænge.

Selv om det således er forskellige dele af forløbet de interviewede fremhæver som betydningsfuldt, er der forhold, der går igen.

For det første kvalificerer deltagerne sig gennem analyse og diskussion. Det er gennem analyse og fælles evaluering og samtale, at undervisningsøvelserne får betydning. Tilsvarende er det gennem diskussion i projektgrupperne og ved at forholde sig kritisk til, hvordan man bedst tilrettelægger et undervisningsforløb, at projektet tager form.

For det andet spiller budskabet om, at vi som mennesker er forskellige og dermed også lærer forskelligt en væsentlig rolle. Som underviser må man tage udgangspunkt i denne forskellighed. Dette gentager deltagerne flere gange i løbet af interviewene. Det er eksplicit udtrykt i undervisningen blandt andet i arbejdet med typekoder. Og det er implicit udtrykt i undervisningens tilrettelæggelse. Når deltagerne fortæller om det gode hold og den gode stemning, tilskriver de det kursuslederens evner som leder og underviser og det sæt af "spilleregler", han opstiller for kurset. Budskabet er, at vi er forskellige og underviser forskelligt, og det må respekteres. Det oplever deltagerne i praksis. Der er således korrespondens mellem de eksplicite og implicite antagelser. De implicite antagelser er nok så vigtige. Det er det, Popkewitz kalder "rules of the game" (jf. kapitel 1): De underliggende antagelser. Gennem deltagelse i undervisningsforløb læres de underliggende antagelser. Man får en idé om, hvad god undervisning er ved den blotte deltagelse i undervisningsforløb, såkaldt medlæring.

Deltagerne bevidstgøres om og tager stilling til lærerens rolle i undervisningen, da de er ude for en oplevelse undervejs i forløbet, de alle fortæller følelsesladet om. En gæstelærer underviser i konfliktløsning, og holdet deles i to grupper, der hver skal forestille sig, at de skal på en overlevelsestur til Grønland. De skal i fællesskab diskutere sig frem til, hvilket udstyr de skal medbringe. I den ene gruppe kommer det til en stor diskussion, og gruppen kan ikke blive enig. Underviseren formår ifølge deltagerne ikke at bistå med at løse konflikten i gruppen. Efterfølgende er der diskussion på holdet om, hvad der skete,



og hvad der var årsagen. Nogle deltagere mener, at underviseren var inkompetent. De interviewede mener, at det var deltagerens eget ansvar at løse konflikten. Deltagerne tvinges her til at tage stilling til deres rolle som deltagere og til spørgsmålet om, hvilket ansvar man som lærer (ikke) har.

#### 4.5. Implementering

På grund af forløbets struktur finder implementeringen ikke alene sted efter forløbets afslutning, men også samtidig med forløbet. Alle de interviewede har søgt at implementere deres udbytte på forskellig vis og i forskellige grader i deres daglige praksis, uanset om det er undervisning eller andre sammenhænge. For eksempel oplyser de, at de bruger mere tid på planlægning, end de gjorde før:

*Før i tiden var det jo bare lige at gå ind og undervise og nå ja, okay, der er en halv time til, så kan vi lige åbne bøgerne, ikke. Men holdningen nu er, at jeg vil gerne gøre det ordentligt ikke, for det får jeg og de andre, der skal høre på det, mere ud af. [...] Selvom det er stof, jeg godt kan, så sætter jeg mig ned og finder ud af, jamen, hvad kan vi så have af opgaver. Hvad kan de ligesom bruge for at kunne huske det lidt bedre [...] ikke at jeg ikke har planlagt det før, for det har jeg, men jeg har planlagt det på en lidt anden måde, end det jeg gør nu.*

I planlægningen indgår også tekniske overvejelser om præsentation af stoffet. Især den ene af de interviewede har taget nye teknikker til sig. Før overvejede han aldrig at benytte sig af tavle eller overhead. Det bruger han efterfølgende:

*Jeg bruger flere materialer. Før hen hvis jeg for eksempel skulle undervise i teori om førstehjælp, så fortalte jeg det med ord. Nu bruger jeg vores overhead, jeg bruger en tavle, og jeg har forberedt det, jeg laver, inden jeg kommer. [...] Altså, der er himmelvid forskel på, hvordan jeg underviste i går og så nu.*

En anden nævner, at hun ofte i sit arbejde med at planlægge uddannelsesforløb anvender et beskrivelsessystem, som de arbejdede med på uddannelsen:

*Jamen jeg synes egentlig, at det har været en stor hjælp for mig. Specielt fordi...netop det med planlægningen har været glimrende. Fordi det er noget med at sætte det op. Jeg fik sådan et fint skema af [læreren], hvor vi kunne...hvad starter man med eller får jeg nu alle punkterne med.*

En fortæller, hvordan hun i sin undervisning er blevet opmærksom på at stille spørgsmål i stedet for kun at give forklaringer:

*I undervisningen der tænker jeg meget på at stille spørgsmål. Finde et godt spørgsmål. I stedet for bare at stå og forklare hvorfor det er, som det er. Fordi [...] det der introduktionskursus jeg holder, det er jo for helt nye medarbejdere, som lige-som skal vide, hvor tingene er, og hvorfor det er som det er.*

De interviewede har forskellige muligheder for at omsætte og anvende deres udbytte. En fortæller, at hun får et nyt perspektiv på sin jobsituation, men hun oplever, at rutinerne i organisationen er for stramme til, at hun kan løse op for dem. Hun mener, hun må et helt andet sted hen, hvis hun skal have mulighed for at anvende sin nye viden om pædagogik i et større omfang.

*Altså jeg kan jo ikke tilrettelægge min undervisning anderledes, fordi der er rammer for, hvordan vi kan gøre det, ikke.*

En anden har ikke umiddelbart de samme vanskeligheder. Han fortæller sine kolleger om forløbet og taler nu med dem om arbejdet på en anden måde:

*Jeg bruger det også lidt på arbejdet en gang imellem. Altså når vi sidder og snakker. Jeg har en tillidsmand, han var været på noget lidt hen af det samme. Vi kan godt, når vi sidder og snakker om det, forstå hinanden, hvad det er, der egentlig sker. [...] Altså det er fælles tanker: Når han tænker sådan, hvorfor tænker han egentlig sådan? Jeg er sådan lidt mere spørgende: Hvordan pokker kan der være, at personen egentlig siger sådan? Det er nyt for mig at spørge på den måde.*

Interviewene peger således på forhold ved institutionerne, der kan udgøre en barriere i forhold til at anvende det lærte.

En fortæller, at på hendes arbejdsplads hersker der en individualistisk virksomhedskultur, der omfatter metodefrihed, men samtidig ikke giver muligheder for refleksioner over de aktiviteter, man har arbejdet med.

En anden af de interviewede fortæller, at hun møder modstand i form af manglende forståelse fra kolleger for relevansen af det lærte. Det ærgrer hende, da hun mener, at der ligger en masse ressourcer gemt hos medarbejderne, som ikke bliver brugt. Hun peger i den forbindelse på, at det er ledelsens opgave at forstå, hvilke kompetencer der er til stede og bruge dem. En anden deltager fortæller, at hvis man kommer tilbage og vil introducere noget nyt til medarbejderne, vil det blive blandet modtaget. Nogle er usikre, nogle er bange, fordi det er ukendt stof.

Overvejende hersker dog en positiv holdning på deltagernes arbejdspladser over for deltagelse i fortsat uddannelse, selvom brugen af systematisk efteruddannelse ikke er tænkt ind i organisationsudviklingen. Det er således ofte op til den enkelte medarbejder selv at vurdere sit uddannelsesbehov. I den forbindelse nævnes, at der ikke er særlig mange, som benytter sig af tilbuddet om efteruddannelse. Som forklaring på trægheden nævnes, at det er vanskeligt for medarbejderen at se et formål med efteruddannelsen, at der er manglende traditioner for efteruddannelse, samt at mellemledere kan være nervøse for, hvad deltagelse i uddannelse kan føre til:

*Hun er sådan meget forskrækket over det der med at, tror jeg [...] jeg havde sådan et ret nært forhold til min tidligere kollega [...] hvor hun også fortalte mig at, det var tydeligt, at hun trippede rundt om hende altid og spurgte hende om, hvorfor søren jeg skulle gå på alt det der uddannelse og sådan noget. Hun er nemlig forskrækket over det, ikke, [...] jeg skal passe meget på [...] jeg skal nedtone mig selv [...] hun bryder sig ikke om, hvis jeg sidder og gør mig klog på ... .*

#### 4.6. Sammenfatning

De interviewedes motivationen for at påbegynde AVG-forløbet er at få systematiseret og dokumenteret de lærerkvalifikationer, de i forvejen har. Fælles for dem er imidlertid, at de i tilgift oplever, at de kvalificerer sig yderligere som lærer.

Gennem analyse og diskussion får deltagerne en mere bevidst tilgang til undervisning. De begynder at reflektere over egen undervisning og sætte spørgsmålstegn ved deres hidtidige praksis. Nogle ændrer deres undervisning undervejs i forløbet. De fortæller, at de "udvikler sig meget". De fremhæver, at de har spekuleret over deres egen lærerrolle og over, hvordan man lærer bedst. Grundlæggende er de blevet opmærksomme på, at forskellige mennesker har forskellige læringsstile, og at man som lærer må tilpasse undervisningen derefter.

Dette er ikke afgørende nyt for deltagerne, men deres refleksioner over, hvilke konsekvenser det har for deres egen undervisning og (arbejds)relationer, er nye. Deltagerne lægger vægt på, hvad de har lært om formidling af det faglige stof – hvordan kommer et budskab bedst igennem til forskellige kursister. De diskuterer undervisningens konkrete udformning. Når de reflekterer over deres undervisning, spørger de "hvordan" snarere end "hvorfor".

I den forbindelse er det vigtigt for forståelsen, at det faglige stof, som de interviewede underviser i, er eksakt viden eller veldefinerede færdigheder som for eksempel at kunne svømme, dagpengeregler eller basal viden om ernæring og hvordan man opretholder en god hygiejne over for levnedsmidler. I mange af disse sammenhænge er undervisningen ikke frivillig. Herved adskiller deltagerne på AVG-forløbet sig fra de fleste øvrige lærere i undersøgelsen, der underviser indenfor folkeoplysning og almen voksenuddannelse, som i højere grad omhandler holdningsbearbejdning, personlig udvikling og forståelse for sammenhænge, og hvor deltagelse i uddannelse er frivillig. Når de tager grundantagelsen for kurset til sig – at man lærer forskelligt – bryder det ikke med tidligere antagelser. De bliver ikke provokerede eller forvirrede, men overraskes blot over, at

dette har så stor betydning for tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen.

Det, der diskuteres, og det, der læres, er, hvordan man i praksis skal planlægge undervisning? Hvilke redskaber skal tages i brug (visuelle effekter, drama og andet)? Hvordan skal lærerens relation til de lærende være? Hvordan ser den enkelte deltager på sin egen lærerrolle i dette lys? Det er altså ikke med Brookfields ord de paradigmatisk antagelser, deltagerne problematiserer, men snarere de preskriptive og kausale antagelser (kapitel 2).

## Voksenunderviser-uddannelsesforløb

### 5.1. Forløbet

Voksenunderviseruddannelsen gennemføres ved forskellige uddannelsesinstitutioner. Den tilrettelægges efter Bekendtgørelse om uddannelser af voksenundervisere fra 1995.

Uddannelsens målgruppe er “personer, der underviser eller påtænker at undervise voksne” (Bekendtgørelsen § 2). I praksis søges uddannelsen af mennesker med begrænset undervisningserfaring, men med et ønske om at undervise i fremtiden. Det indikerer blandt andet en pilotundersøgelse gennemført i forbindelse med projektet “Fokus på Voksenlæreren”<sup>107</sup>. Uddannelsen er normeret til 1 år, men kan tages på deltid i løbet af 2 år.

Det forløb, der danner baggrund for nærværende analyse, er et fuldtidsforløb, som de studerende gennemfører på et år fra september til juni. Formålet med uddannelsen er ifølge studieordningen:

*At skaffe sig den nødvendige pædagogiske, psykologiske og samfundsmæssige indsigt, der skal til for at tilrettelægge en fremadrettet undervisning, som kan tilfredsstille voksnes behov for læring og personlig udvikling i et omskifteligt samfund. At skaffe sig indsigt og redskaber til fortsat personlig udvikling, der kan styrke evnen til at samarbejde med og lede voksne i en demokratisk proces.*

Uddannelsen sigter således mod, at de studerende tilegner sig en pædagogisk, psykologisk og samfundsmæssig indsigt og derigennem give mulighed for personlig udvikling.

Det undersøgte forløb var, som bekendtgørelsen foreskriver, opdelt i to dele. Begge dele på fem måneder, inklusive fire

<sup>107</sup> Danneskiold-Samsøe, S. (1998): *Kvalificering på Voksenunderviseruddannelsen. En pilotundersøgelse af studerendes kvalificering på et voksenunderviserforløb i studieåret 1997-1998.*

ugers praktik. I praktikken på første del observerede de studerende undervisningen, og i praktikken på anden del underviste de selv.

Forløbet var inddelt i fem temaer, hvoraf de tre var placeret på første del og de to på anden del:

1. At være voksenunderviser.
2. Planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningsforløb i teori og praksis.
3. Læringsmiljøer.
4. Udviklingsarbejder og projektorganisering.
5. Projekt opgave.

Efter første del blev de studerende bedømt ved en samtale, mens anden del blev afsluttet med en mundtlig prøve på baggrund af en projektopgave. Projektopgaven kunne være skriftlig i form af en rapport, men der var også mulighed for andre rapporteringsformer. Arbejdet med projektet kunne foregå såvel i grupper som individuelt. I studieordningen for uddannelsen står der under "Arbejds- og undervisningsformer":

*Der lægges vægt på at inddrage en bred vifte af arbejds- og undervisningsformer, der knytter sig til voksenpædagogisk virksomhed.*

Arbejdsformerne på uddannelsen varierede da også. Blandt andet var der fælles morgensamlinger, hvor de studerende skiftedes til at fremlægge, hvad de havde på hjerte. Undervejs i forløbet var der også fælles "højskoledage", hvor de tilbød interesserede fra lokalsamfundet smagsprøver på deres undervisning. Af praktiske aktiviteter indeholdt uddannelsen undervisningsøvelser, hvor de studerende underviste hinanden og gav respons på hinandens undervisning. Desuden bestod uddannelsen i litteraturstudier og fælles diskussioner om litteraturen i klassen i relation til uddannelsens temaer.

## **5.2. Deltagerforudsætninger**

De studerendes baggrund er meget forskellig. De fleste har undervisningserfaring, men der er stor forskel på, hvor meget

de har undervist, hvor de har undervist, og hvem de har undervist.

Alle de interviewede har en vis undervisnings- og vejledningserfaring, inden de begynder uddannelsen. Kun to af dem har undervisning som profession. Ingen af dem har ved uddannelsens begyndelse en klar hensigt om at undervise inden for et specifikt institutionsområde. Deres uddannelsesmæssige baggrund spænder fra pædagogiske uddannelser til merkantile uddannelser samt mange varianter af efteruddannelseskurser. Fælles for dem er, at beslutningen om at blive voksenlærer – eller i hvert fald at prøve det – er taget relativt sent i livet. De har en “førstegangsuddannelse”, da de påbegynder Voksenunderviseruddannelsen. Beslutningen om at begynde på uddannelsen falder sammen med et ønske om karriereskift og for fleres vedkommende også et skift i livsperspektiv. Uddannelsen er således ikke alene en opøvelse af viden og færdigheder i forhold til at undervise, men samtidig en mulighed for at reflektere over eget liv og egen person.

Forventningerne til uddannelsen er forskellige. Nogle ønsker at få en formel godkendelse, andre at erhverve en bred faglig (pædagogisk) baggrund og andre igen at kvalificere egen undervisning.

### **5.3. Hvad har de lært?**

De interviewede synes umiddelbart, at de har fået meget ud af det år, de har tilbragt på Voksenunderviseruddannelsen. De fortæller om at have kvalificeret sig på følgende områder:

- Udvikling af læreridentitet.
- Pædagogisk indsigt.
- Faglig sikkerhed.

Uddannelsen bringer deltagerne til at overveje deres vante lærerrolle. *Udviklingen af læreridentiteten* illustreres af følgende citater, der er fra samme interviewperson. Ved det første interview fortæller vedkommende, at:



*Der foregår løbende en vurdering inden i mig. Man kommer til at tænke utroligt meget af at gå her. Men det vigtigste for mig er at finde ud af, hvor jeg kan gå hen – altså afsøge. Jeg er ikke i tvivl om, at jeg ville kunne gå tilbage til et tilsvarende sted [hvor han underviste før] og undervise. Men jeg vil gerne noget andet.*

Ved afslutningen på uddannelsen gør han op:

*Det var spændende, meget aktiverende, mange nye tanker og erkendelser, og en hel del revurdering af ens tidligere karriere. På en eller anden måde skal man gennemgå det, man tidligere har lavet. Der er blevet åbnet nogle kanaler i mig, som jeg ikke var bevidst om, at jeg havde.*

De studerende reflekterer over, hvem de er som mennesker, og hvem de er som lærere. Disse refleksioner knytter sig til hinanden. Omvendt fortæller de interviewede også om, at uddannelsen har fået dem til at være bevidste om at adskille deres private person og deres lærerrolle. Denne sondring må til for undgå, at pædagogiske nederlag bliver personlige nederlag. Især for dem, hvor lærerrollen er ny og dermed mere usikker. Som en af de interviewede siger:

*Før ville der være mange ting, som jeg ville tage personligt, altså tage dem på mig selv. Det vil jeg sagtens kunne holde adskilt nu. Den funktion, man har som lærer, er jo nogle gange bare holdepladsen for de der øretæver. Det er ikke ens person, det handler om. De mekanismer, der er i sådan en gruppe, ville jeg før have taget personligt. Det ville jeg ikke gøre nu, fordi jeg ved, at det er noget, der bare sker.*

De studerende på Voksenunderviseruddannelsen oparbejder desuden en stor *pædagogiske indsigt* og opdager en lyst til at beskæftige sig med teoretiske pædagogiske problemstillinger. Gennem arbejdet med teorierne oparbejder de et fagsprog. Det er grundlaget for de studerendes refleksioner over undervisning og pædagogik.

De udvikler holdninger til det at undervise og forskellige måder at undervise på, eller de befæstes i de holdninger, de havde i forvejen. De interviewede fortæller desuden om, at deres holdninger bliver mere nuancerede. De er i højere grad orienterede mod, at mennesker er forskellige, og at det som lærer handler om at være bevidst om denne forskellighed og at orientere undervisningen mod deltagerens udgangspunkter og særlige behov for læring og udvikling.

Især en af de interviewede ændrer sit syn på undervisning og det at være lærer. Han fortæller ved det første interview ganske kortfattet om sit syn på den gode lærer. Den gode lærer kan registrere, hvad der foregår i en klasse, mens han formidler. Han kan formidle dynamisk og levende og har menneskelige og faglige ressourcer. Ved uddannelsens afslutning beskriver han den gode lærer udførligt med baggrund i sine egne oplevelser som lærer undervejs i forløbet. Han taler om medmenneskelighed, accept, respekt for det andet menneske, om at være god til at improvisere, åben over for mennesker, man står over for. Det står ikke i direkte kontrast til hans opfattelse af den gode lærer ved starten af uddannelse, men vægten er ved afslutningen lagt på det menneskelige.

*Du skal være meget mere åben over for dem, der er tilstede. Det er dem, der i en undervisningssituation afgør, hvad der skal ske. Du er nødt til at acceptere deltagerne fuldstændig og inddrage dem som personer. Det er mennesket før undervisningen – eller i hvert fald mennesket før det faglige.*

De øvrige interviewede har ikke afgørende ændret deres syn på undervisning som følge af uddannelsen, men fortæller om at være blevet mere afklarede om deres standpunkter. Ingen af dem har megen undervisningserfaring, og dermed består deres forløb i højere grad af en afklaring af standpunkter end en forandring af eksisterende standpunkter.

Hvad enten der er tale om en afklaring eller forandring oplever deltagerne *en følelse af større sikkerhed* og selvstændighed over for at undervise. Deres nye pædagogiske viden giver dem større sikkerhed som lærere og en større selvsikkerhed i det hele

taget. En af de interviewede fortæller i uddannelsen om den forestående afslutning:

*Så står vi her og har en uge tilbage inden vi skal i praktik igen, og så er vi egentlig færdige med forløbet. Vi er også klar. Hele dette her forløb har gjort os mere selvstændige. Da vi snakkede sammen sidst, var jeg i tvivl, om jeg kunne nå på et år at blive klar til at gå ud og undervise. Men nu er jeg sikker på, at det er vi. Jeg tror, at det hænger sammen med, at jeg har arbejdet i mange projekter. Og så har vi en formidabel klasse, det betyder også noget.*

Som tidligere nævnt ligger der for de interviewede et ønske om karriereskift i deres beslutning om at begynde på uddannelsen – og for fleres vedkommende også et skift i livsperspektiv. For en af de interviewede medførte uddannelsen, at hun valgte at fortsætte i sit tidligere arbejde i stedet for at undervise. Hun fortæller om sin beslutning om ikke at undervise:

*Jeg fik bekræftet, at jeg ikke er den [”fødte”] underviser. Det har så gjort, at min livskvalitet faktisk er blevet forhøjet, fordi jeg har fået sorteret nogle ting fra, som jeg ikke behøver at drømme om mere. Nu kan jeg finde nogle andre. Men det har ikke været spildt.*

Hun beslutter at fortsætte sit job, hvor hun har en vejlederfunktion. Hun finder frem til, at vejledning passer hende bedre end undervisning.

De interviewede beskriver ca. et år efter afslutningen overvejende deres udbytte i de samme kategorier, som da de deltog på uddannelsen. Men nu da de har været ude i egen praksis og har erhvervet mere konkrete erfaringer, beskriver de udbyttet mere konkret med eksempler fra deres praksis og funktioner som underviser.

En af de interviewede beskriver for eksempel, hvordan hun har fået en anden forståelse af begrebet ”pædagogisk værktøj”. Da hun startede, opfattede hun dette som pædagogiske metoder, men opfatter det nu som det syn, man har på undervisningen.

Det er især blevet tydeligt for hende i forbindelse med undervisning af en gruppe mellemledere fra det private erhvervsliv. Undervisningen skal her have en helt anden form, end når hun underviser på en daghøjskole, og det pædagogiske værktøj, hun bruger på daghøjskolen, kan ikke bruges over for denne gruppe.

En anden havde, da han begyndte, forventet at lære mere om konkrete undervisningsteknikker, end han synes, han har. Han ville gerne have haft nogle redskaber til at trække op ad lommen. Til gengæld har han haft meget glæde af at observere andre lærere og selv blive observeret, ligesom han har anvendt underviserne på uddannelsen som rollemodeller i forhold til at kunne holde lange indlæg uden manuskript.

*Noget, der altid imponerede mig, det var når underviserne dernede kunne rejse sig op og så snakke om et emne i utrolig lang tid. [...] Det var jeg dybt fascineret af, og er det stadigvæk. [...] Min undervisning, det er meget små bidder, og jeg har også behov for at skulle hen og se i mine papirer en gang imellem. Men jeg har ikke lært det udenad, når jeg kører hjemmefra. Om det så er et udtryk for, at jeg måske ikke er nok inde i stoffet, eller om stoffet ikke interesserer mig nok [...] har jeg ikke fundet ud af endnu.*

En tredje opsummerer ved det sidste interview:

*Jeg har haft mulighed for ligesom at pleje mig selv, haft tid til at reflektere over ting. Det har været rart at kunne fordybe sig. Jeg hyggede mig med det. Jeg havde stor glæde af at læse bøger og sætte mig ind i tingene, og jeg var egentlig lidt ked af det, da jeg så var færdig. Jeg ved, at der er en overbygning, og den har jeg overvejet, men det er et deltidsstudium, hvor man skal læse om aftenen. Men jeg kunne godt tænke mig at fordybe mig mere i pædagogikken, bestemt, da jeg er blevet nysgerrig. [...] Refleksioner over min egen plads her i samfundet og mit liv: Hvem er jeg, hvorfor har jeg de holdninger, hvorfor er jeg sådan som jeg er, stærke og svage sider.*

En af de interviewede, der umiddelbart efter afslutningen på uddannelsen ikke syntes, at hun havde fået så stort et udbytte, har efter at have undervist på fuld tid revideret denne opfattelse og mener nu, at hendes udbytte har været betydeligt:

*Jeg ville ikke på nogen måde kunne undervise, som jeg gør i dag, hvis jeg ikke havde haft den uddannelse. Det er jeg slet ikke i tvivl om.*

#### **5.4. Hvad har skabt forandringen?**

Når de studerende på Voksenunderviseruddannelsen beskriver, hvad de har lært noget af, omtaler de – med forskellig vægt – følgende forhold:

- At læse litteratur.
- Deltagelse i praktik.
- At skrive (projekt)opgave.
- Deltagelse i et fællesskab med andre studerende.
- At kunne eksperimentere.

For nogle af de studerende er det i det hele taget nyt *at læse faglitteratur*. Det er lang tid siden, de tog deres første uddannelse, og det er uvant for dem at læse pædagogisk, psykologisk og sociologisk litteratur. Det er for nogle vanskeligt i starten, men de får smag for det undervejs. De, der tillægger litteraturstudierne stor betydning, er dem, der oplever et radikalt skift fra ikke at interessere sig for litteraturen overhovedet til at blive meget optaget af den. En af de interviewede udtaler således:

*Der skete et eller andet omkring juletid. Jeg havde svært ved at komme i gang med at læse. Jeg er vant til at blive undervist på gammeldags facon, hvor man får lektier for og bliver hørt i dem. Her skulle vi selv sørge for at få læst. Men så omkring juletid slog det en kolbøtte inde i hovedet på mig. Så kunne jeg bare det der, og så begyndte jeg at læse og læse. Jeg syntes, at det var så spændende med det der pædagogik.*

Interessen for litteraturen kommer efter frustrationer over ikke “at få noget for”. Det er i uddannelsen de studerendes eget

ansvar at læse litteraturen på baggrund af deres interesser, og da de studerende finder interessen, bliver de opslugt af litteraturen. De oplever, at den pædagogiske litteratur handler om dem selv, og rører ved deres menneskesyn. Samtidig giver litteraturen de studerende et fagsprog, noget de især vægter højt i forbindelse med praktikken, hvor de oplever at have en rolle som lærer i et lærerkollegium. Fagsproget er det fælles sprog i kollegafællesskabet som de – for en tid – er en del af.

Ved siden af studiet af litteratur har *praktikken* stor betydning. Det er svært at give et samlet billede af praktikken, fordi praktikoplevelserne er meget varierende. Men for de fleste af de studerende gælder det, at praktikken har været betydningsfuld for deres forløb – på godt og ondt.

Det er generelt svært for de studerende at komme i praktik på netop det sted, de ønsker sig mest. For nogle betyder det, at de kommer i praktik på den institution, hvor de i forvejen arbejder. For andre betyder det, at de kommer i praktik på et sted, hvor de oplever at være i opposition til de pædagogiske principper, der ligger bag uddannelsen på praktikstedet, og hvor det ikke er muligt for den studerende selv at undervise.

For alle studerende gælder imidlertid, at de er i praktik flere steder og i flere forskellige sammenhænge, som de sammenligner. Netop denne sammenligning mellem praktikstederne optræder i stort omfang i de studerendes beskrivelser af forløbet. De får et vist erfaringsgrundlag, som de kan analysere, og dermed danne og justere deres egne pædagogiske holdninger. At de studerende oplever forskellige pædagogiske miljøer betyder samtidig, at de overvejer, hvilke pædagogiske sammenhænge de selv ønsker at undervise i. De spørger sig selv, hvilken type institution der repræsenterer en pædagogik, de kan identificere sig med.

Erfaringerne i praktikken er udgangspunkt for de studerendes projektopgaver. Undervejs i forløbet udarbejder de flere opgaver, som regel i grupper. Flere beretter om meget frustrerende forløb, især fordi samarbejdet i grupperne er vanskeligt. Det er svært at indordne sig, at gå på kompromis og give køb på egne

kvalitetskriterier. Omvendt er det gruppearbejdet, som de studerende lovpriser i forbindelse med projektarbejderne. Gennem de ofte lange og svære diskussioner i grupperne bliver deres holdninger provokeret. En siger således om projektopgaverne:

*Det var en utroligt spændende læreproces at formulere opgaven selv, også i forhold til andre mennesker. Man får prøvet grænser af i forhold til andre mennesker. Vi lærte respekt for hinandens meninger, hvilket gør os til gode kolleger.*

De studerende tvinges til at tage standpunkt og eventuelt justere eksisterende standpunkter. På den måde bliver stoffet en viden, der får relevans for de studerende. Den nye viden bliver sat ind i en sammenhæng. Som en af de interviewede udtaler om projektopgaven:

*For at kunne skrive om noget er du jo nødt til at læse så langt rundt om, at du kan vælge noget fra. Man er nødt til at give plads til mange synspunkter, når man skriver sådan en opgave, og det kan jeg godt lide. Når man arbejder på den måde, så får man lært ting i stedet for at læse op. [...] Alle de ting omkring opgaven, diskussionerne og så videre, det kommer jeg ikke til at glemme.*

De interviewede fortæller, at arbejdet med at definere idé og struktur for projektet har fået dem til at være mere opmærksomme på sammenhængen og strukturen i deres undervisning. De overvejer idéen bag, og hvordan denne idé kan fremstilles sammenhængende for de lærende.

De interviewede fortæller om *fællesskabet mellem de studerende* – både i klassen og i projektgrupperne. De nyder at være en del af fællesskabet og oplever, at de lærer fra de andre, som de deler deres pædagogiske viden og erfaringer med. Voksenunderviseruddannelsen er en "lomme" i livsbanen – et refugium – hvor de for en tid forlader de arbejdsfællesskaber, de ellers er en del af, og indgår i et nyt fællesskab med de andre studerende. Det giver dem mulighed for at forfølge egne interesser: At fordybe sig i pædagogisk litteratur og diskussioner og *at ekspe-*

*rimentere* med forskellige undervisningsformer. De kan fejle uden de store konsekvenser:

*Vi har selv ansvaret. Det kan jo ikke nytte noget, at vi løber rundt hernede og bare er elever, når vi efter sommerferien skal undervise andre. Her skal vi selv sørge for, at tingene hænger sammen. Jeg har en deadline, og det vil jeg også have, når jeg skal ud og undervise. Plus at vi prøver tingene af på hinanden og over os. Vi kan få lov til at dumme os hernede, uden at nogen slår os i hovedet med det.*

### **5.5. Implementering**

Nogle af de studerende er allerede godt i gang med at undervise, da de afslutter uddannelsen. To af de interviewede får underviserjob undervejs og varetager det sideløbende med uddannelsen. De har en sikker oplevelse af at kunne undervise. Begge går nye veje og oplever, at deres eksperimenter lykkes. De har begge flere års undervisningserfaring, som de videreudvikler. Samtidig underviser de begge i nye kontekster. De er ikke længere på de institutioner, som de tidligere underviste på.

Alle de studerende, der er blevet interviewet efter afslutningen på uddannelsen, beskriver, at de har ændret/udviklet deres undervisning, og at de synes, at de har haft gode muligheder for at gøre dette.

Den øgede sikkerhed, som de beskrev som et udbytte af uddannelsen, herunder etableringen af et fagligt sprog, har blandt andet bevirket, at de er blevet mere aktive i samarbejdet og diskussioner med kolleger. Sikkerheden har den effekt, at deltagerne har udviklet og ændret deres undervisning ved for eksempel at flytte fokus fra formidling til fortælling og ved at arbejde med undervisningsdifferentiering. En begynder at lave rollespil med sine elever, og en anden eksperimenterer med andre undervisningsformer.

Flere af deltagerne anvender elementer af indhold og øvelser fra uddannelsen i deres undervisning.



Implementeringen af det lærte er dog ikke uden problemer, når det skal ske i samarbejde med andre lærere, hvor ændringer bliver mødt med modstand. Selv dér, hvor der er forskellige tiltag i gang for at styrke den pædagogiske udvikling. En af de interviewede fortæller, at lærerne på hendes institution som led i en pædagogisk udvikling er begyndt at præsentere deres egen undervisning for hinanden: Hvad er fagets idéer, og hvorfor har de valgt at tilrettelægge undervisningen, som de gør? En anden fremhæver, at man på hans institution har organiseret lærerne i team, der kunne være et godt grundlag for fortsat udvikling af undervisningen, men at det er vanskeligt at få team til at fungere, da nogle af deltagerne i teamene har svært ved at omstille sig til den nye situation:

*Et eller andet sted er det ubevidst modstand mod forandringer. [...] Den største modstand, det var, da vi begyndte at snakke om supervision. [...] Vil det så sige, at der er nogle, der skal indover vores undervisning? Det kunne de ikke se formålet med. [...] Der er jo en i teamet, der ligesom er supervisor, der har taget uddannelsen. De ville gerne vide, hvad han havde tænkt sig at skulle ind og kigge efter. [...] Det kørte altså utroligt meget op.*

Overordnet er uddannelsesstedernes politik over for efteruddannelse gunstig. Nogle steder har man kriterier for, hvilke typer af uddannelse man prioriterer, og hvem der skal deltage. Men der kan være kolleger, der af forskellige grunde etablerer en modkultur mod udvikling og ændring. Flere af de interviewede har således eksempler på, at deres forslag til ændringer bliver mødt med modstand hos kollegerne. De mener, at årsagen til dette kan være, at kollegerne ikke kan se et tydeligt mål med ændringerne, eller at de bliver stillet over for andre og nye krav, som de kan være usikre på, om de kan honorere. En nævner, at selv om han oplever, at der på stedet er en positiv holdning til uddannelse, så er systemet tungt og ikke gearret til nye tiltag.

## **5.6. Sammenfatning**

På trods af, at de studerende har forskellige udgangspunkter, oplever alle de interviewede, at uddannelsen har kvalificeret

dem. Både dem med megen og dem med begrænset undervisningserfaring oplever, at de har fået en større viden om pædagogik og undervisning. De har fået en indsigt i pædagogiske teorier og retninger ved at læse og diskutere litteraturen om dette. Denne viden, der er ny for dem alle, giver de studerende en faglig sikkerhed, idet de oplever, at deres hidtidige praksis for en stor del er i overensstemmelse med de teorier, som de får indsigt i og tilslutter sig. Samtidig giver uddannelsen især de erfarne lærere inspiration til nye måder at undervise på. For de mindre erfarne er den nye pædagogiske viden først og fremmest en kilde til at betragte sig selv som lærere og få stillet spørgsmål ved eget menneskesyn samt ved måden, de ønsker at være lærere på.

De studerendes erhvervede viden, og hvad de bruger den til, hænger sammen med den holdningsdannelse og –bearbejdning, der finder sted undervejs på Voksenunderviseruddannelsen. Når de studerende tilegner sig viden om pædagogik, tager de samtidig stilling til denne viden og relaterer den til deres egne grundlæggende værdier og til egne (undervisnings-)erfaringer. Det er netop derfor, at de begejstres over litteraturen og samtalerne om pædagogisk teori.

De studerende gennemgår en stor mængde stof under uddannelsen. Umiddelbart kunne man forvente, at den store mængde ny viden ville føre til handlingslammelse, at idealerne om den gode undervisning er en barriere for at indgå i praktisk undervisning, hvor omstændighederne altid er mere komplekse end teorierne. Men sådan oplever de studerende det ikke. Tværtimod beretter de alle om, at de har fået større sikkerhed i at undervise. Denne sikkerhed hænger sammen med de studerendes personlige afklaring. De oplever ikke blot at få en faglig sikkerhed men også et større selvværd og selvstændighed som mennesker. Disse kvalifikationer tilegner de sig ved at fordybe sig i pædagogisk teori, ved at studere relevant litteratur og ved at eksperimentere med undervisning i praktikken. I fællesskabet med de andre studerende og i arbejdet med projektopgaverne bliver de teoretiske overvejelser og praktiske erfaringer sammenlignet og diskuteret, og de studerende tager personligt

stilling til dem. Denne stillingtagen forandrer og befæster deres lærerpersonlighed.

Når uddannelsen er med til at forme de studerendes lærerpersonlighed hænger det desuden sammen med, at den for de interviewede er en pædagogisk grunduddannelse og ikke en pædagogisk efteruddannelse. Som led i et karriereskift bliver dannelsen af en læreridentitet centralt for de studerende.

## Efteruddannelse for daghøjskoleundervisere

### 6.1. Forløbet

Forløbet, der var et forsøg, var tilrettelagt af AOF og Foreningen af Daghøjskoler i samarbejde med Undervisningsministeriet. I beskrivelsen af uddannelsesforløbet står der:

*Som et gennemgående tema vil der blive sat fokus på de kvalifikationer og kompetencer, der knytter sig til at være voksenunderviser og underviser på en daghøjskole. I en efteruddannelse er der mulighed for at mødes i et samspil, hvor man kan skabe fælles sprog om teorier og idéhistorie. Daghøjskolerne kendetegnes ved forskellighed, men har samtidig en fælles identitet og selvforståelse. I en efteruddannelse har man mulighed for at få dagligdagen løftet op på et højere plan og få sat ord og teorier på det, man gør. En vigtig del af efteruddannelsen vil være den særlige vejledning, der udøves på daghøjskolerne.*

Programmet for forløbet bestod af fire moduler, der hvert havde en uges varighed:

1. Daghøjskolens historie, etik og dannelse.
2. Læreprocesser og folkeoplysning på markedsvilkår.
3. Kultur i undervisningen. Skabelse af kollektivitet og fællesskab. Krop og læring.
4. Voksenpædagogik. Formidlingspraksis, herunder træningsøvelser. Vejledning, herunder supervision og lærerroller.

Forløbet var organiseret som en vekslen mellem internatforløb og perioder, hvor de deltagende daghøjskolelærere var tilbage i deres daglige praksis. Længden på perioderne mellem internatforløbene varierede fra en til to måneder.

Undervisningsformen på forløbet varierede fra praktiske og kreative øvelser til foredrag med skiftende foredragsholdere og læsning af pædagogisk teori. Arbejdsformerne var såvel gruppe-

arbejde som lærerstyret undervisning. Derudover var der meget uformelt samvær mellem de deltagende lærere som følge af, at de boede sammen i de uger, de var på internat. I perioderne mellem internaterne udarbejdede de deltagende lærere projekter med udgangspunkt i deres egen praksis.

Deltagerne på det undersøgte hold modtog inden kurset begyndte tekster om videnskabsteori. På baggrund af teksterne og et oplæg om videnskabsteori ved den gennemgående underviser på forløbet udformede deltagerne i grupper formålsparagraffer for uddannelsesforløbet. På det andet modul blev formålsparagrafferne revideret. De deltagende lærere syntes, at formuleringerne af formålet i for høj grad tog udgangspunkt i videnskabsteori og sproget derfra frem for i deres egen praksis. De ønskede derfor at gøre dem mere genkendelige og relevante for dem selv.

Daghøjskolelærerne beskriver de to første moduler som teori- tunge og baseret på mundtlig kommunikation. Det tredje modul adskiller sig ved at tage udgangspunkt i praktiske øvelser og kreativitet. For eksempel er en af dagene afsat til, at deltagerne maler deres eget maleri, mens en anden dag omhandler vejledningsøvelser, hvor de leder hinanden med bind for øjnene. I det fjerde og afsluttende modul fortsættes med det kreative i fokus. Deltagerne arbejder med fortællinger og skaber deres egne. Inspireret af arbejdet med malerier i det tredje modul laver deltagerne blandt andet skulpturer.

## **6.2. Deltagerforudsætninger**

Tyve lærere fra forskellige daghøjskoler påbegyndte forløbet. Bortset fra en af deltagerne, der hørte om det fra kolleger, der havde deltaget i et forudgående forløb, stiftede de første gang bekendtskab med forløbet, da ledelserne på daghøjskolerne omtalte det for dem og tilbød dem at deltage.

De interviewede lærere har stor undervisningserfaring inden de begynder på forløbet. Deres uddannelsesbaggrund spænder fra mellemlange videregående uddannelser til universitetsuddannelser. For alle gælder det, at de ikke har taget deres uddannelse med henblik på at undervise på en daghøjskole, men tilfæl-

digheder gjorde, at de fik arbejde her efter afsluttet uddannelse. Efterfølgende er de kommet til at holde meget af at undervise på daghøjskolerne og kan dårligt forestille sig andet. De er således formet som voksenlærere af den praksis, de er havnet i. Gennem deres arbejde med at undervise voksne, har de ændret deres oprindelige faglige identitet til en voksenunderviseridentitet.

Deres deltagelse i det konkrete uddannelsesforløb var første gang, de deltog i et uddannelsesforløb, der specifikt rettede sig mod kvalificering af daghøjskolelærere. De var på forhånd ikke ubekendte med voksenpædagogik og daghøjskolens idégrundlag, men det var første gang, de deltog i et forløb, der decideret havde til formål at kvalificere dem inden for dette område. Flere af deltagerne deltog samtidig med det undersøgte forløb også i andre typer af efteruddannelse. Forventningerne til forløbet var forskellige: fra forventninger om at lære om vejledning og at blive mere bevidst om sin egen undervisning til at møde og have erfaringsudveksling med deltagere fra andre daghøjskoler.

### **6.3. Hvad har de lært?**

Deltagerne kvalificerer sig inden for forskellige områder af forløbets forskellige elementer. De fortæller, at de har lært meget om og gjort sig mange tanker om *daghøjskolens idégrundlag* og daghøjskolernes opgave i samfundet og over for kursisterne. De har fået nye holdninger til det at undervise på en daghøjskole og er blevet mere bevidste om de værdier, de havde i forvejen. Især har forløbet givet anledning til at tænke over daghøjskolekursisternes perspektiv: Hvad er deres udgangspunkt, hvilke potentialer har de, hvad skal de have ud af det forløb, de deltager i? De er også blevet mere opmærksomme på, hvordan de som lærere kan undervise, så det giver mening for kursisterne, og hvordan undervisningen skal tilrettelægges, så der er en rød tråd i forløbet. De interviewede daghøjskolelærere giver således udtryk for *en ændret holdning over for kursisterne* ved daghøjskolen og *en ændret praksis*.

*Jeg er blevet mere bevidst om, hvornår jeg går ind og klientgør. Jeg er meget sød og hurtig til at hjælpe, men det er også mangel*

*på respekt, når jeg ikke giver kursisterne værktøjerne til at kunne selv. Jeg synes, at jeg prøver at bremse mig selv. [...] Jeg er begyndt at blive mere bevidst om, hvor let det er at falde i.*

*Før i tiden lavede jeg bare noget. Jeg gik bare ind og underviste, og det var det. Hvis mine elever ikke gad at høre efter, så var det jo bare lige meget. Hvis de kom for sent, så var det også dem, der var noget galt med. [...] Der er nogle kursister, der nærmest ligger ned, inden de kommer her ind. Dem kan du ikke bare rejse ved at stille en helvedes masse krav til dem. Jeg tror nok, at min holdning har ændret sig markant. Jeg forsøger at sætte kursisterne i centrum hele tiden.*

*Jeg har fået mod til at bevæge mig ud i nogle undervisningssituationer, som jeg aldrig nogensinde ville bevæge mig ud i før. Det at give slip på den der styrende rolle, det havde jeg ikke gjort for tre år siden.*

Forløbet har fået deltagerne til at tænke videre over deres egen praksis på de daghøjskoler, hvor de underviser, og hvorvidt disse institutioner lever op til daghøjskolens idégrundlag. Samtlige deltagere fortæller, at de har fået et nyt, kritisk syn på deres egen praksis. I første omgang fører forløbet således til en kritik af praksis i kraft af, at de stiller spørgsmål. Dernæst fører den øgede bevidsthed om daghøjskolens idégrundlag og deltageres eget værdigrundlag til, at de ændrer tilrettelæggelsen af undervisningen, men det er ikke uproblematisk. Da forløbet slutter, står deltagerne således stadig famlende over for, hvordan de skal tilrettelægge undervisningen med baggrund i deres nye kvalificering.

Ca. et år efter afslutningen udtrykker de interviewede lærere generelt, at deres udbytte er det samme som tidligere. En fortæller dog, at da forløbet er kommet lidt på afstand, kan hun bedre beskrive sit udbytte.

Alle nævner som et udbytte af forløbet, at de er blevet bedre til at sætte ord på det, de gør. Det gælder for eksempel i forbindelse med diskussioner med kolleger, når de begrundet undervisningen over for kursisterne, samt som praktiklærere over for

praktikanter. Deltagerne synes at være godt på vej til at kunne begrunde deres undervisning, for eksempel når de over for kursisterne kan påpege sammenhængen mellem daghøjskolens idé og den konkrete udformning af undervisningen, eller når de kan begrunde over for kursisterne, hvorfor de skal arbejde i grupper.

#### **6.4. Hvad har skabt forandringen?**

De dele af forløbet, deltagerne omtaler som betydningsfulde for deres kvalificering, er både formelle aktiviteter i programmet og uformelle aktiviteter som for eksempel samværet med de andre deltagere eller det at opleve at være kursist og dermed få kursistens perspektiv.

Deltagerne nævner i det store og hele de samme elementer som betydningsfulde, nemlig:

- at diskutere videnskabsteori i forhold til daghøjskolen,
- at male sit eget maleri,
- at opleve at være kursist.

Deltagerne fortæller meget om de to første ugers fokus på *videnskabsteori og daghøjskoletanken*. Det fylder meget i deres oplevelse af forløbet. For en af dem var denne del af forløbet betydningsfuldt, fordi det faglige stof for en stor del var nyt for hende. For to andre var en stor del af det faglige stof ikke ny viden, men de blev opmærksomme på deres egne værdier og holdninger til det at undervise på en daghøjskole. De lægger alle i forbindelse med det teoretiske stof vægt på betydningen af diskussionerne i mindre grupper. En af deltagerne fortæller:

*Vi havde denne her formålsformulering i en gruppe, og vi kkalder den op på en overhead. Kursuslederen spørger så ud i klassen, hvilket menneskesyn formuleringen giver udtryk for. Der kommer forskellige bud, og hun spørger, hvad vi selv mener i gruppen. Jeg siger, at den er hermeneutisk, og det er jeg måske også selv. Men så sagde en af de andre i gruppen, at hun mente bestemt ikke, at den var hermeneutisk, men kritisk frigørende. Pludselig blev jeg konfronteret med at skulle tage*



*stilling. Der fik jeg lige et ryk. [...] Jeg blev klar over, hvor jeg selv stod, mit eget grundsyn.*

Ved at blive konfronteret med de andres erfaringer og synspunkter tvinges deltagerne til stillingtagen. Men samværet med de andre deltagere er ikke kun en kilde til provokation. I diskussionerne oplever deltagerne glæden ved at være sammen og have et fællesskab samt betydningen af dette fællesskab for deres egen kvalificering:

*Når man får talt om sine gamle værdier og får bragt bål i dem igen, så kan man sidde og tænke: Hvor er du henne i din undervisning, hvorfor gør du ikke det?*

En tydelig "trigger event" for deltagerne er *arbejdet med kreativt maleri* i det tredje modul. Der er tale om en oplevelse, der et år efter afslutningen på forløbet fortsat gør indtryk på dem, og de har alle omsat det til deres egen undervisning. Efter to teoritunge moduler, hvor kommunikationen overvejende har været mundtlig, mødte de op til tredje modul og blev forbløffede over forløbets drejning. De skulle male deres eget maleri. Lysten var ikke stor, og de spurgte sig selv, hvorfor de skulle det, hvad var relevansen? De da først kom i gang, blev de grebet af maleriet, og glemte tid og sted. Hvor de i de to første moduler havde vægtet fællesskabet og diskussionerne med de andre deltagere, oplevede de nu glæden ved at fordybe sig i sit eget projekt:

*Det var simpelthen en fantastisk oplevelse. Vi fik en meget god gennemgang til, hvordan vi nu skulle starte på dette her, så folk kastede sig simpelthen over farverne. Lærerne havde forskellige stofrester og strandsand med, som man kunne kaste op på lærredet, man kunne stå og kradse med knive og alt muligt. Det, der så skete, det var at folk gik fuldstændig amok, og hun [kursuslederen] tog nogle billeder af os på et tidspunkt, hvor vi alle sammen stod på rad og række, dybt koncentreret sidder og kigger på hvert vores maleri, sådan helt optaget af hvert vores maleri.*

Deltagerne oplever under øvelsen modstand hos sig selv og får der igennem etableret en forståelse for modstand hos deres kursister, og hvordan man kan arbejde med denne modstand. En af deltagerne fortæller, at hun har prøvet øvelsen på sine egne kursister. Det har fået hende til at reflektere over betydningen af selv at tro på det, man vil have andre til at gøre.

Alle de interviewede bliver overraskede over deres eget engagement – dels at de bryder sig om at male, dels det kunstneriske udtryk, de kommer til at skabe i billederne. De relaterer billederne til deres selvopfattelse og undres, fordi de ikke finder overensstemmelse mellem denne selvopfattelse og det, de udtrykker i billederne:

*Jeg tror nok, at jeg er meget rationel, når jeg for eksempel fortaber mig i grammatikken. At få givet fri og opleve den glæde, der ligger i det, det giver en ekstra dimension til mennesker.*

Maleøvelsen giver deltagerne en ny oplevelse af, hvad undervisning er. Som nævnt i det teoretiske afsnit er mange voksnes billede af, hvad undervisning er, præget af deres egne skoleoplevelser i barndommen. Det gælder også deltagerne her. Deltageres erfaringer er baseret på sproglig kommunikation. Efter en umiddelbar skepsis over for undervisningsformen forbløffes de over, hvad den kunne bidrage til. Oplevelsen får dem til at stille spørgsmålet: Hvad er (god) undervisning?

Resten af det tredje modul samt det fjerde modul, der ligeledes indeholdt flere kreative øvelser, gjorde ikke det samme stærke indtryk på deltagerne. Når deltagerne fremhæver maleøvelsen, er det muligvis fordi, det er den, der indleder de kreative øvelser efter et længere forløb med teoretiske diskussioner. Maleøvelsen blev en brudt forventning.

En væsentlig oplevelse i forløbet er, at *deltagerne oplever at være kursister*. Til hverdag har de udelukkende lærerens perspektiv, og for at rette undervisningen mod deres kursister må de forestille sig kursisternes perspektiv. På efteruddannelsesforløbet var kursisternes perspektiv ikke forestillet men reelt, og de bemærker dette. Det at være kursist gav dem en ny indsigt i

kursisternes perspektiv og reaktioner. En fortæller om denne oplevelse, som hun bemærkede, da hun mødte op til andet modul:

*Vi snakkede om, gad vide om vi sætter os på de samme pladser? Er vi ligesom dem, vi går og underviser til daglig? Og det var vi! Når vi har haft de der projektfremstillinger, som vi alle sammen syntes tog utrolig lang tid, så efter en time begynder folk at blive trætte. Til daglig kan man ikke forstå, at kursisterne efter en time er ved at falde i søvn, og det er nøjagtig det samme her. Det er meget sjovt, at man selv reagerer på samme måde. Man er overhovedet ikke anderledes end kursisterne, når det kommer til stykket.*

En anden deltager beskriver, hvordan hun oplevede det første modul om videnskabsteori:

*Vi stiller nogle krav til vore elever, som jeg ikke en gang selv kan honorere. Det har jeg opdaget på kurset. Når vi sidder og hører teori, og vi ikke får lov til at diskutere – hvis der er for mange plenumdiskussioner og for få gruppediskussioner – så bliver det kedeligt og uvedkommende. Så bliver det fem, der sidder og siger noget, og man orker ikke selv, fordi der går ti minutter, før man kommer på. Og det er sådan, vi forlanger af vores elever, at de skal opføre sig, når de skal lære noget. Men jeg kan mærke, at det kan jeg ikke en gang selv finde ud af. Jeg kan også meget bedre lide at sidde i en lille gruppe og diskutere, for så får man sagt meget mere og diskussionerne kører på en anderledes måde. Så det har jeg lært meget af. Jeg troede faktisk, at det var indholdet på dette kursus, jeg skulle suge af, men det var det faktisk ikke. Det var mere det at være kursist.*

## **6.5. Implementering**

Hvordan anvender lærerne så det, de har lært, i deres egen undervisning? Som følge af forløbets opbygning med en vekslen mellem internatseminarer og det daglige undervisningsjob, er der mulighed for, at deltagerne kan implementere det lærte allerede undervejs i forløbet. Deltagerne tager i forskelligt omfang i perioderne mellem internaterne initiativ til ændringer af deres egen undervisning. En af deltagerne siger:

*Jeg er begyndt at tænke mere over i min undervisning, hvad det er, jeg gør, og hvorfor jeg gør det. Jeg stiller hele tiden spørgsmål, om det er det, vi skal beskæftige os med. I og med, at jeg laver en plan over undervisningen, og jeg går ind og stiller mig selv hv-spørgsmål, har jeg også nemmere ved at forsvare det over for mine elever. Samtidig har jeg før i tiden lagt en meget stram plan. Nu har jeg lagt det mere ud til dem: Er der noget, de godt kunne tænke sig at fordybe sig i? Så tager vi en snak om, hvad de godt kunne tænke sig. [...] Det ville jeg aldrig nogensinde have turdet vove mig ud i for tre år siden.*

De oplever dog også, at det er vanskeligt at ændre på praksis. Især hvis det involverer nogle af deres kolleger. Det skyldes blandt andet, at de står alene med deres kursuserfaringer. En af de interviewede mener således, at det ville have været en fordel, hvis de havde været flere fra samme daghøjskole med på kurset:

*Samtidig er det også utroligt svært at ændre sin praksis. Det kræver idéer og overskud. Jeg synes tit, at det er et alenejob at stå og være lærer. Jeg kan godt lide at arbejde i team, for man når ikke dobbelt så langt, nogle gange når man tre gange så langt. Derfor ville jeg gerne have haft en kollega med på det kursus, for så ville det have været meget lettere at holde fast og kunne føre idéerne ud i livet herhjemme. Det kræver noget overskud at ændre rutiner, og måske også at tage kampen med de andre på skolen op, hvis det involverer dem.*

Som det fremgår af citatet, ligger der også en barriere for implementeringen hos deltagerne selv: *“Det kræver noget overskud...”*. Samtidig er deltagerne usikre på, *hvordan* de ønsker at ændre praksis. De oplever at stille spørgsmål til deres hidtidige praksis, men er ved forløbets afslutning ikke sikre på svarene på deres spørgsmål. Ved afslutningen udtaler en af deltagerne således:

*Jeg ved ikke, hvor meget jeg sådan har ændret helt praktisk, men jeg har ændret meget oppe i hovedet i hvert fald. Jeg tror stadigvæk, jeg er der, hvor jeg skal finde ud af, hvad gør jeg med alt det her, jeg har fundet ud af. Jeg stiller spørgsmålstegn*

*ved mange af de ting, jeg har gjort. Jeg er endnu ikke helt afklaret med, hvad jeg egentlig synes, man skal her. Før jeg startede på det her kursus, havde jeg en helt klart forestilling om, hvad vejledning på en daghøjskole var. Det har jeg faktisk ikke mere. Det regner jeg så med at få på et tidspunkt igen, men i en ændret form. Men så langt er jeg ikke endnu. Jeg er stadigvæk der, hvor jeg er frustreret over det.*

Ifølge deltagerne er deres kolleger generelt åbne over for at indgå i pædagogiske diskussioner og synes, at det er spændende, at der er nogle, der præsenterer noget nyt. Flere steder har man idéer til temaer, der kan arbejdes med, og nogle steder har man iværksat pædagogiske dage og lignende som fortsat udvikling af undervisningen og kvalificering af lærerne. Dog nævner de, at der kan være en vis modstand hos kollegerne, når man kommer tilbage fra et efteruddannelsesforløb og forsøger at formidle dette. Man kommer og er tændt, og så er kollegerne midt i den almindelige hverdag. En af de interviewede lærere, der skal tilbage og undervise sine kolleger, beskriver problemerne således:

*Jeg har selv svært ved, når der står en af mine kollegaer og skal fortælle mig, hvad de nu har lært. De har slet ikke samme autoritet, som hvis man havde byttet lærer. Hvis det var en anden lærer ude fra [... fra en anden uddannelsesinstitution]. [...] Jeg tror, at når man kender hinanden så godt og er på lige fod, så kender man jo også hinandens svagheder og de steder, hvor man måske er mindre faglig stærk. [...] Så har man ikke samme autoritet. Hvis det er en fremmed, der kommer og virker klog, og aldrig nogensinde har blottet sig [...] så køber man den ubeset.*

Deltagerne opfatter, at der generelt er en positiv holdning til udvikling og kvalificering på uddannelsesstederne. Samtidig oplever de i et vist omfang, at forløbet har relevans for en ændring af den institutionelle praksis. En af lærerne fortæller således undervejs i forløbet:

*Vi havde lærermøde og pædagogisk dag forleden. Vi skal til at revidere vores brochure, og i og med det kursus jeg har været*

*på, har vi snakket meget lovgivning. Hvad er en daghøjskole egentlig? Skal vi være arbejdsformidlingens forlængede arm, eller skal vi råbe op og sige, at det vil vi ikke finde os i? Når jeg sidder og kigger i vores brochure, så synes jeg, det er kursusvirksomhed og ikke daghøjskole. [...] Hvis vi for eksempel tager vores edb-hold, så underviser vi i programmer. [...] Det har ikke noget med daghøjskole at gøre, så jeg er begyndt at putte noget andet ind, simpelthen tage en brainstorm på et emne. [...] Du føler dig nogle gange som sådan en lille ildsjæl, der står og brøler daghøjskole. Det er det, jeg har fået specielt ud af på kurset.*

Ydre pres som for eksempel nye krav til daghøjskolerne, manglende tid samt det forhold, at skolerne de seneste år har været præget af fyringer virker også som en barriere for implementeringen af det lærte. Der er således nogle institutionelle vanskeligheder ved at ændre praksis.

## **6.6. Sammenfatning**

Deltagerne har tilegnet sig ny viden om daghøjskolen og videnskabsteori. Gennem refleksioner over og diskussioner om videnskabsteori og daghøjskolepædagogik har de dannet sig nye holdninger og værdier og blevet mere bevidste om dem, de havde i forvejen. Dette er baggrunden for, at de er begyndt at ændre deres daglige praksis.

Det, som deltagerne selv vægter betydningen af undervejs i forløbet, er deres bevidstgørelse om eget værdigrundlag og holdningsændringer. Den nye viden, de får, er begrænset, men de får genopfrisket den viden, de havde i forvejen. Det er ikke den viden, de får, der betyder noget for deltagerne, men hvordan de i grupper bearbejder den og relaterer den til egen praksis, således at de får et nyt – og mere kritisk – perspektiv på det at være daghøjskolelærer. De gennemgår det, som vi tidligere kaldte kommunikativ læring. I det teoretiske afsnit beskrives centrale forhold i den kommunikative læring: "Forståelse af hvad (god) undervisning er, hvilken rolle man selv har som underviser, hvorfor man er lærer, og hvad man vil som lærer". Netop disse forhold oplever deltagerne at skulle forholde sig til på forløbet.

De nye perspektiver er baggrunden for, at de forsøger at ændre praksis – men det er svært, og da vi interviewer deltagerne ved forløbets afslutning, er det ikke nemt for dem at vurdere, hvordan deres kvalificering kan ændre deres praksis. Det afhænger af den institution, deltagerne er en del af, og hvilke værdier og normer, der er gældende i det sociale system, institutionen udgør – med andre ord: Uddannelseskulturen.

## Udviklingsprojekt ved højskole

### 7.1. Forløbet

Udviklingsprojektet, der indgår i denne del af materialet, er en del af et større projekt på højskoleområdet, "Højskolens muligheder i det nye uddannelsesbillede".

Ifølge de interviewede deltagere var der flere årsager til, at projektet kom i gang, relateret til såvel højskolens omgivelser som den enkelte underviser.

Før arbejdsmarkedsreformen i 1996 havde det været muligt for unge mennesker at tage på højskole for dagpenge. Den mulighed forsvandt med reformen, og her som på andre højskoler oplevede man en nedgang i elevtallet. Hvor eleverne tidligere var kommet af sig selv, var man nu nødt til at være mere aktive for at skaffe elever, samt at orientere sig mod nye grupper.

Samtidig oplevede man en øget efterspørgsel fra erhvervslivet efter de kvaliteter højskolen kunne tilbyde. Det var således naturligt at begynde at tænke i kurser for erhvervslivet.

For initiativtagerne til projektet, spillede de også en rolle, at de allerede havde erfaring med kurser for voksne i forskellige sammenhænge. To af dem havde tidligere kørt kurser for erhvervslivet, uden at det havde været en integreret del af højskolen. De oplevede således, at de havde nogle kvalifikationer, som de ikke brugte i det daglige, men som var relevante i forbindelse med kurser for erhvervslivet. Desuden var de nået til et punkt i deres liv og karriere som højskolelærere, hvor de følte, at de havde overskud til at prøve noget nyt.

En af de interviewede deltagere sammenfatter baggrunden for projektet i fire punkter:



1. Udsigt til en nedgang i ansøgere til de traditionelle højskoleforløb.
2. Øget interesse fra erhvervslivets side i det højskolen kan tilbyde.
3. Et pædagogisk overskud hos nogle af deltagerne i forhold til at prøve noget nyt.
4. Et ønske hos nogle af deltagerne om nye udfordringer, hvis de skulle blive på højskolen.

Forløbene i udviklingsprojektet adskiller sig fra højskolens traditionelle forløb ved, at deltagerne er ældre (voksne), at de kommer fra samme arbejdsplads eller branche, og at forløbene er kortere – ofte få dage. Oprindeligt var projektet planlagt til at forløbe i to faser, men undervejs besluttede deltagerne at videreføre projektet i en tredje og fjerde fase, der omhandlede henholdsvis lærernes kvalificering og organisationens udvikling. Om incitamentet til at gennemføre to yderligere faser siger en af de interviewede deltagere:

*Højskolelivet med alt hvad det indebærer af intensiv undervisning og fritid og døgnrytmer og vagter og alt muligt andet, det kan jo nemt blive et lukket kredsløb, ikke? Fordi det kan blive nok i sig selv. Det her [projektet] er så en kærkommen anledning til at få sin egen lærerrolle belyst på en anden måde.*

Formålet med tredje fase er ifølge projektformuleringen på den baggrund at undersøge, hvilken læringsstrategi højskolelærerne skal have over for de nye – voksne – målgrupper:

*... Hvilken læringsstrategi – hvilken form for "undervisning" – kræver dette? Hvorledes spiller livets eksistentielle livsfaseproblestillinger ind i den måde, vi tilegner os læring? Det er dette samspil og disse problemstillinger, vi ønsker afklaret og spillet tilbage i vores egen højskole – i relation til vores bestyrelse, skolens værdigrundlag og personalet. Vi skal så at sige forsøge også at skabe en læringsstrategi for vores eget liv, vores egen højskole, vores eget personale i relation til tanker om udvikling af læringsstrategier for livslang læring.*

Citatet peger på projektets dobbelte formål: At arbejde med lærernes kvalificering til at undervise nye målgrupper og at arbejde med, hvordan erfaringerne med de særlige forløb integreres i højskolens virke.

## **7.2. Deltagerforudsætninger**

De deltagere, der indgår i projektet, er alle erfarne lærere, der også tidligere har undervist på forløb for andre målgrupper end de almindelige (unge) højskoleelever. Det er desuden fælles for dem, at de har været ansat ved højskolen i en længere årrække og alle tidligere haft tillidsposter ved højskolen.

I forbindelse med projektet har de interviewede deltagere været i en studiekreds, hvor de blandt andet har arbejdet med forskellen på at undervise unge og voksne.

## **7.3. Hvad har de lært?**

Det er svært for deltagerne at konkretisere, hvad de har lært af projektet – hvilke nye kvalifikationer de har udviklet. De fortæller i overordnede vendinger om at “blive bevidst om”, at “tænke over”, og “at tale om deres erfaringer med kolleger”. De taler gerne om organisationen, og hvilken omstilling den befinder sig i i kraft af udviklingsprojektet, men ikke meget om deres egen omstilling. Når de fortæller om deres udvikling som lærer, vender de tilbage til deres første erfaringer som højskolelærere – for efterhånden mange år siden. Der blev de formet som undervisere og erfarede, hvad der “virkede”, og hvad der ikke gjorde. Der udviklede de sig til de dygtige og rutinerede undervisere, de er i dag. De mange års undervisning giver dem et bredt erfaringsgrundlag at møde nye kursister på.

Læsning af litteratur og teorier i forbindelse med studiekredsen har således snarere virket som en bekræftelse på noget, de godt vidste i forvejen end som egentlig ny viden. Samtidig fremhæver en af de interviewede det at have fået mulighed for at få sat begreber på sine erfaringer som positivt i forbindelse med projektet:

*Her har jeg så fået mulighed for at kunne læse sideløbende med at kunne sige, hvad er de erfaringer, jeg har gået og tænkt*

*på. Forstået på den måde, at man får verbaliseret det. Nu får du så det teoretiske, og egentlig kan jeg godt se, at den er ikke helt gal med de erfaringer, jeg er kommet med.*

Deltagerne oplever, at de gennem læsningen af teori bliver i stand til at sætte ord på deres praksis ud fra teorier om voksenpædagogik. Ingen af de interviewede kommer dog med konkrete eksempler i forbindelse med interviewene.

Derimod nævner de eksempler på, hvad de i praksis har lært af at undervise på forløbene for erhvervslivet. Det handler om de nye forløbs særlige træk i forhold til de traditionelle: Kursisterne er voksne (ældre), og kurserne er kortere. De er blevet mere bevidste om forskellen på at gennemføre forløb for voksne, og de er blevet mere opmærksomme på, hvilke særlige krav det stiller til læreren at planlægge og gennemføre korte forløb. I forhold til de nye kursister viderefører lærerne deres praksis som højskolelærere, men er opmærksomme på, at kursisterne er voksne, og at de har et andet læringsbehov. Det betyder blandt andet, at lærerne ikke fungerer som rådgivere, men snarere som "coaches", som de siger. Desuden har de fundet ud af, at hver kursist har sine personlige behov og er bevidst om dem:

*Man servicerer mere som lærer overfor voksne. De voksne kan tage mere hånd i hanke om sig selv, dermed har de også nogle helt andre grænser. De har en helt anden opfattelse af deres egen integritet. Man servicerer og tager hensyn til den enkelte. De er her kun et døgn. Det er meget vigtigt, vi kommer på talefod med hinanden, og det bliver på kundens præmisser. Det bliver lidt et kundeforhold, som er en meget spændende indfaldsvinkel.*

Lærerne må forholde sig specifikt til hver enkelt voksne kursist og dennes særlige behov, hvor de i højere grad forholder sig til de unge kursister som en masse. Samtidigt er lærer-kursistforholdet "dialogisk", mens forholdet på de traditionelle hold til sammenligning er mere "monologisk". Forskydning fra monologisk undervisning til dialogiske samværsformer forløber sideløbende med et skift i fokus fra det faglige stof til et forplig-

tende fællesskab. Lærerne oplever, at det "forpligtende fællesskab" på højskolen er det, erhvervslivet efterspørger, og det særlige som højskolen kan tilbyde. Når det handler om at skabe et forpligtende fællesskab, handler højskoleopholdet ikke længere om tilførsel af faglig viden, men en udvikling af sociale kompetencer gennem samvær, "vores kommercielle samværs-situation", som en af lærerne formulerer det.

Deltagerne i projektet opfinder ikke begrebet "forpligtende fællesskab", men henter det fra højskolens ideologiske gods. De ser derfor ikke projektet som et brud med skolens idégrundlag og værdier, men som en videreførelse. Flere deltagere udtrykker dogmet om, at når alt kommer til alt, er den faglige undervisning blot en anledning og et påskud for at være sammen.

Når de nye målgrupper efterspørger højskolens forpligtende fællesskab, kræver de samtidig at "få noget for pengene". Det vil sige, produktet er veldefineret, og at kursisterne får det ud af det, som de er stillet i udsigt:

*Det tvinger os som lærere til at være betydeligt mere trimmet. Du skal simpelthen være endnu mere "på lakridserne". Her i højskolen kan du hele tiden bruge glimtet i øjnene og varmen og alle de her situationer, som jo specielt i de lange kurser giver nogle enorme muligheder. På den tredje dag begynder folk at slappe af. Det betyder, at du har nogle enormt store muligheder for at sige til folk, skal vi ikke gøre det sådan her, hvad kunne I forestille jer, og så videre. Når du har erhvervslivsfolk – og det er jo meget korte forløb – så gælder det om at være helt oppe at køre fra starten af. Det skal simpelthen være sådan, at de kan sige, hvad kan vi gå hjem med her fra og arbejde videre med.*

Når lærerne laver kurser med grupper af kolleger fra private og offentlige arbejdspladser, må de endvidere forholde sig til den kultur, der eksisterer i disse grupper. Hvordan samarbejder de? Hvordan kommunikerer de? Og hvordan hænger det sammen med de normer, der er for samarbejde og kommunikation? Hvordan ændres relationerne mellem kollegerne undervejs i et

højskoleophold? Disse spørgsmål må lærerne overveje, for det er det, højskolen tilbyder: Udvikling af samarbejde og kommunikation. Det er nærliggende for lærerne at overføre disse overvejelser til deres egen institution. Hvordan fungerer den sociale orden på højskolen:

*Noget af det vi har læst – som det vi gør for øjeblikket – om hvordan vidt forskellige faggrupper i en højskole skal lære at samarbejde, har vi også prøvet at leve. Det er en del af vores projekt nu her. [...] Der betyder det meget, at organisationen er i orden, og sommetider har den ikke været det her på stedet, og det skal vi selvfølgelig være bedre til.*

Også på længere sigt er det vanskeligt for de interviewede deltagere at pege på noget, de har lært som følge af projektet. På trods af, at formålet med den tredje fase var at udvikle læringsstrategier for de nye grupper af kursister ved højskolen, synes projektet primært at have givet de involverede deltagere mulighed for at fortsætte deres aktiviteter – i form af kurser for andre målgrupper end de traditionelle højskoleelever – i højskoleregi, frem for som hidtil som “private” projekter.

#### **7.4. Hvad har skabt forandringen?**

Som det fremgår af ovenstående, er det begrænset, hvilken kvalificering af de involverede deltagere der har fundet sted undervejs. Det er på den baggrund vanskeligt at pege på forhold, der skulle have haft særlig betydning for kvalificeringen. De interviewede deltagere fortæller heller ikke om specifikke oplevelser, der har været særlig betydningsfulde for dem undervejs i projektforløbet.

En af de involverede lærere fremhæver dog muligheden for at koble tidligere erfaringer med teori i forbindelse med projektet som det, der især giver noget, selv om det – som tidligere nævnt – primært har ført til en bekræftelse af de hidtidige erfaringer frem for til egentlig ny indsigt.

Derudover har gruppen som forberedelse af undervisningen af erhvervsholdene blandt andet læst om den lærende organisation, hvilket en af de interviewede deltagere samtidig overfører

på højskolen. Vedkommende henviser således flere gange under det første interview til betydningen af lederroller for organisationen og dens muligheder for at forny sig, samt hvordan vidt forskellige faggrupper skal samarbejde:

*Det at kommunikere sammen. Vi går tit forkert af hinanden, og hvordan står vi så udadtil? Er vi for eksempel forskellige i forhold til, når der kommer erhvervsledere ind over for vores unge mennesker? Det skal vi måske være i nogle situationer, men i andre skal vi selvfølgelig yde den samme service, i hvert fald over for vores egne elever.*

De konkrete eksempler på noget, de har lært med hensyn til forskellen på at undervise unge og voksne, synes i lige så høj grad at være noget, de har lært i forbindelse med forløb forud for det undersøgte projekt, som noget de har lært som følge af projektet. Det gælder såvel med hensyn til selve undervisningen som med hensyn til det, de har lært gennem at skulle indgå i samarbejde med erhvervslivet om planlægningen af uddannelsesforløb, hvor de blandt andet har været tvunget til at tænke logistik og leverandør/kunde forhold på en ny måde i forhold til de traditionelle forløb.

Hvad skyldes det så, at de involverede deltagere ikke har lært mere af projektet? På det individuelle plan må det siges, at projektet ikke har indebåret nye aktiviteter for de involverede. De har alle tidligere gennemført forløb for andre grupper end de traditionelle højskoleelever. Eneste ændring i forbindelse med udviklingsprojektet er, at de nu gør det inden for nogle nye rammer – i højskoleregi – og at de forsøger at sprede aktiviteten til resten af lærerne samt det øvrige personale ved højskolen. Bortset fra studiekredsen, der primært synes at fungere som en bekræftelse af, at deres hidtidige praksis ikke har været helt ved siden af, er det således begrænset, hvilken mulighed der er for “trigger events”.

På organisationsplan kan det have fungeret som en barriere for læring, at de involverede deltagere har måttet arbejde med projektet ved siden af deres normale arbejde. Et forhold, som en af de involverede lærere mener, at det er nødvendigt at

ændre på, hvis forløbene for erhvervslivet skal blive en integreret del af højskolens aktiviteter, da der ellers er for mange lærere, der vil afstå fra at involvere sig som følge af manglende overskud.

### **7.5. Implementering**

Initiativet til projektet kom som tidligere nævnt fra de interviewede. Det viste sig dog hurtigt, at kollegerne ikke delte deres interesse for, at højskolen skulle beskæftige sig med kurser for erhvervslivet. Således oplevede de i starten, at kollegerne var – om ikke direkte negative over for – så heller ikke interesserede i projektet.

Modstanden fra kollegerne drejede sig blandt andet om en frygt for, at en øget satsning på kurser for erhvervslivet ville tage ressourcer fra højskolens kerneområde: De lange forløb for unge mennesker.

*Jeg tror i første omgang, at man frygter internt [...] at de dage, hvor de er her, så bruger man ressourcer på dem, fordi det er et relativt kort forløb, og de skal have det maksimale ud af det. Man ved godt, at man skal servicere, og at det er kunder og folk fra erhvervslivet. De stiller krav til hverdagen. Så man er bange for, at de bliver det primære.*

Modstanden fra de øvrige lærere var også begrundet i en oplevelse af trussel mod en af højskolens kerneværdier: Det forpligtende fællesskab. De var bekymrede for, at nye grupper ville ødelægge det etablerede fællesskab, fordi de ville have særlige interesser og særlig forplejning. For de involverede deltagere indgår det forpligtende fællesskab til gengæld som en væsentlig værdi i forløbene for erhvervslivet. De involverede lærere oplever ikke, at de har ændret deres normer og værdier i forhold til de nye udfordringer.

De involverede lærere oplevede desuden i begyndelsen, at kollegerne var usikre på, om de, der deltog i projektet, opfattede sig selv som bedre eller finere end de lærere, der underviste på de almindelige hold. En af de interviewede er i den forbindelse opmærksom på, at det kan have været et problem, at det var

garvede undervisere, der satte projektet i gang, og at de alle havde ledelsesmæssige positioner. Desuden fik de løn for det ekstra arbejde.

Modstanden gav sig blandt andet udslag i manglende reaktioner, når projektet blev taget op på personalemøder:

*Hvis de skulle tage stilling til det, så sagde de, at de ikke kunne tage stilling til det, selv om de havde fået papirerne.*

Udover den manglende interesse gav modstanden sig også udslag i egentlige negative udtalelser om projektet.

Ifølge Hargreaves (se det indledende teoretiske kapitel) kan en påtvungen kollegialitet føre til, at der opstår en modkultur, hvis medlemmer for eksempel ikke møder til aftalerne eller mødes uden dagsorden. I forbindelse med udviklingsprojektet ved højskolen synes der i starten at opstå en sådan modkultur, der som nævnt blandt andet giver sig udslag i boykot af diskussionerne om projektet ved personalemøder. Hvor modkulturen hos Hargreaves går ud fra, at kollegialiteten påtvinges af ledelsen, er der i forbindelse med højskoleforløbet tale om, at det er de lærere (der altså også har ledelsesfunktioner), der deltager i projektet, der opleves at påtvinge de andre et medansvar for projektet.

Der er ved højskolen tradition for at diskutere undervisningen. Således bruges der minimum tre til fire uger om året på at planlægge det næste skoleår, såvel praktisk som pædagogisk. Initiativtagernes ønske om også at diskutere udviklingsprojektet i forbindelse med personalemøder må således siges at være i tråd med højskolens almindelige tradition for at diskutere aktiviteter. Det er på den baggrund forståeligt, at kollegernes manglende interesse for projektet gjorde det vanskeligt at opretholde motivationen for at forsøge noget nyt i højskolens regi.

Samtidig er der blandt de involverede forståelse for, at kollegerne ikke er lige så entusiastiske med hensyn til projektet som dem, der tog initiativet:



*Hvis du skal have andre med på idéen, så er det jo heller ikke startet rigtigt. Så skal starten jo egentlig gå blandt alle kolleger. Her var det jo omvendt. Det kørte lige pludselig, så skete det meget hurtigt. Der var mulighed for at søge projekter. [...] Jeg kan da godt følge, at der er nogle, der siger, at de slet ikke har været med i beslutningsprocessen. [...] Der var jo noget med en ansøgningsfrist, sådan er det jo. Det var fjorten dage/en måned, mere var det ikke, så vi skulle bare handle hurtigt.*

Endvidere er projektet blandt andet et resultat af samfundsudviklingen i form af et faldende elevtal, der gør det nødvendigt at satse på nye områder. Etableringen af en modkultur blandt de øvrige lærere kan således også ses som et resultat af et udefrabestemt krav om forandring og fornyelse.

I forbindelse med det første interview, der blev gennemført kort tid før det sluttede, var der imidlertid begyndt at ske en opblødning i kollegernes holdning til projektet. Ifølge en af de interviewede havde kollegernes reaktion på dette tidspunkt mest præg af, at de ikke selv havde overskud til at gå ind i det:

*Holdningen på vores arbejdsplads i dag er, at det er et spændende projekt, men kan I ikke godt lave det selv? [...] Mange af mine unge kolleger har simpelthen ikke overskud til det. Det betyder, at selv om de er positive over for det, så er det en – jeg vil ikke kalde det positiv ligegyldighed – men det er en positiv afmagt.*

I forbindelse med det andet interview fire måneder efter projektets afslutning, er der enighed blandt de interviewede om, at kollegerne ikke længere er negative. Selv om projektet formelt er afsluttet, gennemføres der på dette tidspunkt fortsat særlige forløb for erhvervslivet. Det er dog fortsat primært initiativtagerne, der er involverede i denne type forløb, selv om de ind i mellem spørger kolleger, om de kunne tænke sig at undervise på konkrete forløb.

Det er lidt uklart, hvorvidt det oprindeligt var tanken, at projektet skulle bredes ud til resten af højskolen. Holdningen synes således at have været forskellig hos de forskellige initia-

tivtagere. En af de interviewede fremhæver således, at mens det for ham overvejende var et personligt projekt, er han ikke i tvivl om, at det for i hver fald den ene af de andre to fra starten var tænkt som et højskoleprojekt.

Hvad var det så, der gjorde, at kollegernes holdning til projektet vendte? De interviewede fremhæver det forhold, at højskolen undervejs fik ny forstander, og at den nye forstander var meget positiv over for projektet og støttede det. Han fik signalet til de øvrige medarbejdere ved højskolen, at dette var et væsentligt projekt, ikke alene for de involverede lærere, men for højskolen som sådan.

*Han er jo blevet en helt anden bannerfører på idéen – i bestyrelsen, men ikke mindst over for resten af personalet. Så de gange, hvor vi har haft noget om projektet, altså på personale-møder og tværfaglige aktiviteter og henover, der har han hver eneste gang gået forrest og sagt, at det er enormt vigtigt for os, for på den måde får vi også folk i huset. Så det er via ham blevet positivt for alle.*

Desuden synes det at have været med til at vende modstanden, at der har været gennemført nogle forløb, så man har oplevet, hvordan det har været, ligesom nogle af de andre lærere har undervist på kurserne.

## **7.6. Sammenfatning**

Forløbet ved højskolen var et resultat, dels af ydre omstændigheder, der gjorde det naturligt at tænke i uddannelsesforløb for erhvervslivet, dels af nogle læreres interesse for at beskæftige sig med erhvervsrettede forløb for voksne som en integreret del af højskolens hverdag.

Initiativet til projektet kom fra nogle erfarne lærere, der desuden er dem, der præger forløbet gennem hele processen. I starten oplever de, at kollegerne er modstandere og modarbejder projektet, men det vender før projektets afslutning. Ikke mindst ved det sidste interview er der tale om en accept af det.

Modstanden har ifølge de involverede lærere blandt andet sammenhæng med en usikkerhed hos kollegerne med hensyn til de nye forløbs betydning for de traditionelle værdier ved højskolen samt nervøsitet for, om de traditionelle forløb og dem, der underviser på dem, vil få en lavere status i forhold til forløbene for erhvervslivet.

At holdningen til projektet vender begrundes af de interviewede lærere primært med:

- En større involvering af de øvrige lærere.
- Forstanderens aktive støtte af projektet.

Forløbet indebærer ikke nogen egentlig læring hos de involverede deltagere, snarere en bekræftelse af deres hidtidige praksis. Det skyldes blandt andet, at de alle tidligere har undervist voksne på andre forløb. Der er ikke nogen begivenheder i forbindelse med projektet, der kommer til at fungere som "trigger events" Den type begivenheder har de til gengæld haft tidligere, da de begyndte at undervise på denne type forløb, og de refererer flittigt til de erfaringer, de har gjort sig i den sammenhæng. Læsningen af teoretisk litteratur sideløbende med projektet kommer således overvejende til at fungere som en bekræftelse af deres erfaringer og en mulighed for at sætte ord på disse.

## Udviklingsprojekt ved VUC

### 8.1. Baggrunden for forløbet

I dette kapitel beskrives et længerevarende udviklingsforløb på et VUC. Udviklingsforløbet er sammensat af en fase, som blev initieret af VUC'et, og en fase, hvor VUC'et indgik som en del af et overordnet projekt igangsat af Undervisningsministeriet. Forløbet omfatter en samlet udvikling på institutionen fra efteråret 1996 til december 2000.

Udgangspunktet var en konstatering – i forbindelse med et forstanderskift – af, at der var behov for en gennemgribende organisatorisk forandring. Forstanderen spurgte i den sammenhæng medarbejderne om, “hvad der skulle til, for at de gad være der om fem år”.

Organisatorisk blev dette fuldt op med omfattende drøftelser i medarbejdergruppen i en undervisningsfri uge og med organisatoriske ændringer, hvor medarbejderne indgik som medstyrende i en teamstruktur. Den undervisningsfri uge blev fulgt op med to pædagogiske dage hvert forår og efterår.

Samtidig hermed etableredes faglige studiekredse, hvor en række forskellige temaer med tilknytning til undervisningen blev behandlet.

Der var således en omfattende organisatorisk udvikling i gang på VUC'et, da Undervisningsministeriet i 1998 udsendte en opfordring til alle VUC'er om at deltage i et større samlet udviklingsprojekt “Standard og Profiler”. I januar 1999 indgik VUC'et i projektet som et af seks udvalgte VUC'er.

Fra ministeriets side var det hensigten, at hvert enkelt center ikke alene skulle beskrive egen profil, men samtidig være med til at forme de metoder, med hvilke centrene kan beskrive sig selv. Undervisningsministeriet udarbejdede et oplæg til de

medvirkende centre, hvoraf det fremgår, at projektet indeholder to dele: en evaluering og et redskab til udvikling.

*Titlen "Standard og Profiler på VUC" er dels et udtryk for nogle fastlagte procedurer, som sikrer kvalitetsbestemmelser, dels er udtryk for muligheden for at gennemføre en proces, der giver viden, opbygger et stort udviklingspotentiale og som kan danne udgangspunkt for positive og brugbare ændringer i organisation og institution.* <sup>108</sup>

Projektet havde ikke lærerkvalificering som sit primære formål, selvom der tales om en "proces, der giver viden". Men på VUC'et blev Standard og Profiler tænkt ind i en lærer- og organisationsudvikling.

I forskningsprojektet har vi anlagt det samme perspektiv, idet vi ser organisationsudvikling som en ramme for en lærerkvalificering. I projektets undersøgelse af behovet for lærerkvalifikationer blev det påvist, at voksenlærerne oplever, at de kvalificerer sig på mange måder udover egentlige uddannelses- og kursusforløb. Lærerne kvalificerer sig således også i forbindelse med aktiviteter, der ikke har som sit primære formål at kvalificere dem, for eksempel i forbindelse med udviklingsarbejder <sup>109</sup>.

Det synes derfor at være en frugtbar betragtning, at et projekt, der som Standard og Profiler har til hensigt at beskrive praksis, samtidig medfører kvalificering af lærerne. En af de interviewede peger da også selv på sammenhængen mellem pædagogisk udvikling og organisatorisk udvikling:

*Vi kastede os så ud i det her udviklingsprojekt. Det var primært et institutionsudviklingsprojekt, men ud fra den tanke, at hvis man ændrede institutionens måde at fungere på og ændrede lærernes måde at fungere på og ledelsens måde at fungere på, så kunne man ad den vej også bedre arbejde med den faglige og pædagogiske udvikling i samme retning.*

---

108) "Standard og profiler på VUC", Uddannelsesstyrelsen 1998.

109) Danneskiold-Samsøe og Ingeberg (2000): *Behovet for lærerkvalificering*.

En del af arbejdet med Standard og Profiler baseres på spørgeskemaer, som blev uddelt til kursister og lærere. Oplægget til spørgeskemaerne kom fra ministeriet, men det har været institutionernes opgave at reformulere dem, så de tilpasses den lokale kontekst. Arbejdet med disse spørgeskemaer og formuleringen af dem kom til at præge arbejdet med projektet. Det blev således spørgeskema-tekniske problemstillinger, lærerne kom til at beskæftige sig med snarere end pædagogiske og organisatoriske problemstillinger.

## **8.2. Udviklingsforløbet**

Det samlede udviklingsforløb falder som beskrevet i to faser. Før og efter igangsætningen af Standard og Profiler.

De interviewede beskriver den første fase som en "rivende organisatorisk udvikling". Fra en situation hvor hver lærer gennemfører sin undervisning løsrevet fra de andres, til en situation hvor lærerne samarbejder og deltager i pædagogiske udviklingsarbejder og arbejdsgrupper.

I forbindelse med lederskiftet igangsatte man et udviklingsprojekt, hvor udvikling af lærerrollen indgik. Formålet med projektet var:

*At udvikle den professionelle lærerrolle og lærerpersonlighed i undervisningen og centrets daglige arbejde, således at engagement og medindflydelse i højere grad bliver [VUC'ets] fundament i og uden for undervisningen, og således at også kursisters engagement og medindflydelse i størst muligt omfang udvikles og inddrages som grundlag for centrets undervisning og daglige omgangsform<sup>110</sup>.*

Som led i projektet blev der etableret arbejdsgrupper og studiekredse med baggrund i en beslutning om, at institutionens tidligere hierarkiske struktur skulle nedbrydes og erstattes af teams og studiekredse. Studiekredsene fungerede som tænketanke for udviklingen, mens teamene organiserede praksis.

---

110) "Udvikling af lærerrollen i det voksenpædagogiske læringsmiljø i VUC-undervisningen". Ansøgning til Undervisningsministeriet 1996.

Nogle af studiekredsene og teamene eksisterede fortsat, da Standard og Profiler blev sat i værk, andre er blevet nedlagt, og nye er opstået hen ad vejen.

En konkret udløber af udviklingsprojektet var udvikling af et læringskursus. Kurset blev til på baggrund af pædagogiske diskussioner om forskellige former for intelligens og forskellige måder at lære på. Kurset tog udgangspunkt i Howard Gardners teori om de forskellige intelligenser. Alle lærere deltog i læringskurset og arbejdede sammen to og to om implementeringen.

En af deltagerne, der var med til at planlægge læringskurset, siger om hensigten bag det:

*Altså målsætningen har ikke udelukkende været – fra studiekredsens side i hvert fald – at give kursisterne nogle redskaber. Det er ikke et traditionelt studieteknisk kursus. Det er et forsøg på at påvirke hele den voksenpædagogiske udvikling. Det har været vores dagsorden for det og vores håb for det, at det hen ad vejen med små skridt kunne ændre sig i den retning.*

Flere af lærerne oplevede efterfølgende, at de måtte arbejde med deres undervisning. En af lærerne udtrykker det således:

*Læringskurset var en kæmpe inspiration. Vi siger til kursisterne, at vi har nogle redskaber, som de kan have glæde af i deres læring. Men der er også den anden vej, som en inspiration for lærerne. Vi er i gang med at udvikle en pædagogik for lærerne, hvor vi i høj grad siger: "Hvordan kan vi hjælpe vores kursister med at lære, så de ikke kun skal lære via sproglig og logisk intelligens"?*

Det var overvejende et ønske om at fortsætte den udvikling, som VUC'et havde været i gennem, der fik institutionen til at melde sig til Standard og Profiler. Lærerne og ledelsen valgte at deltage i Standard og Profiler for at få tilført ressourcer, som kunne bidrage til fortsættelsen af institutionens udvikling. Forstanderen konkluderede i ansøgningen om deltagelse i Standard og Profiler, at VUC'et "i øjeblikket befinder sig der, hvor

kvalitetssikring og selvevaluering kan være vigtige redskaber til at komme videre med en implementering af det udviklede”.

Deltagernes forventninger til arbejdet med Standard og Profiler blev af en af lærerne udtrykt således:

*Det er meget interessant at finde ud, hvad det egentlig er, vi siger, og hvad vi gør. På den måde får du en præcis beskrivelse af VUC-tilbudet, og kursisterne får en præcis beskrivelse. Men det retter sig ligeså meget mod os selv, fordi vi bliver bevidste om, hvad det er, vi gør. Det synes jeg er ret spændende. Det jeg håber, at Standard og Profiler kan udvikle sig til og inspirere til.*

For at knytte projektet til de igangværende aktiviteter var det de allerede eksisterende grupper, der fik til opgave at arbejde med projektet. Arbejdsgruppen bag læringskurset samt en studiekreds om hverdagslæring fik til opgave at arbejde med profildelen mens ledelse, administration og vejledere skulle tage sig af standarddelen.

### **8.3. Hvad har lærerne lært af forløbet?**

De interviewede lærere markerer klart, at de synes, at de har lært meget af den første del af udviklingsforløbet. De “er blevet mere bevidste om deres rolle som lærere”, de har fået kendskab til deres egen pædagogiske profil og institutionens særkende, og de har helt konkret udarbejdet et hæfte til alle nyankomne kursister om skolens forretningsgange.

En af deltagerne beskriver, hvordan han med baggrund i læringskurset har ændret sin undervisning:

*Jeg er dels blevet mere opmærksom på at tage udgangspunkt i en helhed. Det er vigtigt, at man får en oplevelse af, at der er en enhed og så tager fat på detaljen bagefter. Dels er jeg mere opmærksom på, at kursisterne skal have ting ind på andre måder end via synet og øret. Man kan altså også inddrage nogle småøvelser og sådan nogle ting. Og også en fornyet tro på, at det der gruppearbejde har for mange en utrolig betydning, det er jeg i højere grad blevet klar over. Elevaktivering er utrolig*



*vigtigt. Hvis ikke vi får gjort eleverne aktive, så er det nok begrænset, hvad det hjælper.*

“At være blevet opmærksom på” er en generel formulering, deltagerne bruger, når de fortæller om, hvad de har fået ud af de første års udviklingsarbejde. De reflekterer over deres egen pædagogik:

*Det handler i første omgang om de syv intelligenser. Når vedkommende siger sådan, har vi at gøre med en person, der sådan helst skal have tingene kropsligt. Så må vi lige prøve på at huske at få noget af det med også. Jeg tror nok, jeg gør det mere metodisk nu. Jeg har arbejdet mere tilfældigt, må man sige. Der var efterhånden blevet oparbejdet sådan nogle intuitive fornemmelser. Når man gjorde sådan, så skete der sådan, men man var måske ikke helt så bevidst om hvorfor. Jeg synes, jeg begynder at få nogle metodiske redskaber til at sætte nogle ord på og dermed altså kunne gøre det bedre.*

Udviklingen er ikke alene sket hos den enkelte lærer, men også i deltagerens indbyrdes relationer. Nye former for samarbejde er opstået, og der er samarbejde mellem lærere, som ellers ikke samarbejder:

*Noget af det, jeg synes, jeg har oplevet, og som jeg godt vil fremhæve, det er læringskurset. Det har for mig betydet, at jeg har haft mulighed for og samarbejde med nogle kolleger, som jeg normalt ikke har samarbejdet med [...]. En af projektets store fortjenester, sådan set på lærerniveau, det er, at det har nedbrudt nogle barrierer og åbnet nogle døre, hvor man på mange VUC'er, og også på dette VUC, tidligere har haft pædagogisk faglig adskillelse af de to niveauer.*

Med hensyn til deltagelsen i Standard og Profiler er deltagerne skuffede over udbyttet. En skuffelse, der holder sig under hele forløbet. De oplever ikke, at forløbet kvalificerer dem som undervisere. Samtidig mener de ikke, at det er lykkedes for dem at påvirke projektets retning, som ellers var en af deres begrundelser for at gå ind i det:

*Jeg må sige, jeg er meget desillusioneret. Jeg tror ikke, vi får noget som helst ud af det. Tværtimod er jeg betænkelig ved det. Hvad er det for nogle ting, vi sætter i gang? Hvad er det for nogle ting, vi sender ud til måling, hvad er det, vi måler på? Har vi egentlig som område interesse i at blive målt? Der ligger nogle farer ved at få alting kogt ned til en måling, som så ender med et tal.*

En af lærerne fremhæver dog arbejdet med at beskrive stedets profil som udbytterigt i den forstand, at det har åbenbartet områder, hvor tingene ikke så ud, som man troede. Som eksempel nævnes modtagelsen af kursisterne, som man nu har planer om at se nærmere på:

*Der var en ting i arbejdsprocessen, som jeg syntes var meget positiv. Det var før vi tyndede ud, da vi skulle prøve at finde vores profiler ved at kortlægge dem. [...] Der opdagede vi, at der var steder, hvor vi skulle tage stilling til, om vi nu også gjorde det, vi troede, vi gjorde, og det var jo vigtigt.*

#### **8.4. Hvad skaber forandring?**

Som det fremgår af det foregående, er der en markant forskel på første og anden fase i udviklingsforløbet. Mens den første fase af de involverede beskrives som positiv, beskrives den anden fase stort set kun i negative vendinger. Hvad er det, der gør forskellen på de to faser? Hvad er det, der gør, at den første fase fører til forandring og til lærerkvalificering?

Lærerne (og også forstanderen) peger på en række forhold, som de mener, har skabt den organisatoriske forandring.

Det første forhold er den massive aktivering af medarbejderne, som etableres gennem medstyringen og teamstrukturen. Den organisatoriske struktur beskrives i datamaterialet som dobbelt. Den ene struktur retter sig mod omverdenen. Den varetages af den formelle ledelse og sikrer legalitet og ansvarlighed over for eksterne samarbejdspartnere, for eksempel amt og ministerium. "Den røde struktur" kaldes den. Den anden struktur, "den grønne", er den indre organisering, som giver medarbejderne mulighed for at eksperimentere med samarbejde og sty-

ring – “at lege”, som det kaldes af forstanderen. Inden for den grønne struktur kan aktiveringen, de nye ideer og engagementet udfolde sig.

Det andet forhold er, at der på VUC’et etableres en “forandringskultur”, der eksponeres gennem de faglige studiekredse og de pædagogiske dage. Forandringskulturen styrkes ved etableringen af et “kvajerum”, der ikke er en fysisk størrelse, men en almen tolerance og accept af fejltagelser. Det er legitimt at “kvaje sig”, hvis man er i stand til at lære af fejltagelserne og justere handlingerne på den baggrund.

Forandringerne skabes altså i en fælles forandringskultur, hvor medarbejderne tager initiativer til og engageres i forandringerne. Der er – sagt i managementsprog – “taget ejerskab” over for det, der sker.

Heroverfor står indførelsen af Standard og Profiler. Selv om det ikke fra Undervisningsministeriets side er tænkt sådan, så opleves projektet som udefra styret og hæmmende for relevante pædagogiske aktiviteter.

Der, hvor Standard og Profiler bidrager til en forandring, er alene i standardiseringen af nogle administrative arbejdsgange. Deltagerne oplever ikke, at dette vedrører, hvordan organisationen grundlæggende fungerer. Deltagerne oplever heller ikke, at Standard og Profiler giver anledning til eller mulighed for pædagogiske forandringer.

I hvilken udstrækning denne subjektive opfattelse er rigtig som forklaring på de to meget forskellige forløb, det selvinitierede udviklingsforløb og Standard og Profiler, er vanskeligt at afgøre. Det kunne også være en mulig forklaring, at institutionen var kørt træt i forandring (der må altid være en balance mellem forandring og stabilisering i en organisation), og at Standard og Profiler blev introduceret på et tidspunkt, hvor der var mere behov for konsolidering. En anden forklaring kunne være, at nogle af de toneangivende medarbejdere i perioden forlod VUC’et for at få ledende stillinger i andre sammenhænge. Det er som sagt vanskeligt at afgøre, hvorfor det

ene forløb opleves som befordrende for forandring og det andet som blokerende.

For at vurdere forklaringens holdbarhed, vil vi se på de vanskeligheder, som deltagerne oplevede ved Standard og Profiler.

### **8.5. Barrierer for forandring**

Det er bemærkelsesværdigt, at deltagerne på et tidligt tidspunkt i forløbet med Standard og Profiler udtrykker skuffelse over projektet. De oplever ikke, at det ligger i forlængelse af deres øvrige aktiviteter, sådan som de havde tænkt det. De synes, at rammerne for projektet er uklare, og de er i tvivl om, hvad der forventes fra ministeriets side.

De interviewede deltagere giver desuden udtryk for en oplevelse af, at formålet med Standard og Profiler primært er at kontrollere dem, og kun i mindre udstrækning drejer sig om udvikling af det enkelte VUC.

Desuden oplever deltagerne, at Standard og Profiler udgør en barriere for læring gennem det, de oplever som en fastlåsning af institutionens profil. De ønsker ikke en fastfrosset, standardiseret institution, som de oplever bliver resultatet af Standard og Profiler, men en institution, der forandrer sig, sådan som de har oplevet gennem de senere år, hvor arbejdsgrupper er blevet etableret og nedlagt efter de aktuelle behov.

I afsnittet om uddannelseskulturen beskrev vi ovenfor, hvordan lærerkulturen kan etableres sig som en modkultur til administratorers forsøg på at forme og påvirke arbejdet i skolen. Lærerne skaber et værdi- og normsæt i kontrast til udefrakommende dominans. Ved VUC'et er det tydeligt, at der er forskel på de værdier, deltagerne fremhæver som væsentlige i en profilering af institutionen, og så det, de oplever, at ministeriet ønsker at måle dem på.

Det, som lærerne imidlertid omtaler mest i forbindelse med Standard og Profiler, er arbejdet med spørgeskemaerne. Lærerne oplever, at retningslinierne for arbejdet med spørgeskemaerne er uklare, og der er ingen professionel støtte til udformning

gen af dem. Idéen med spørgeskemaerne, oplever deltagerne, er i uoverensstemmelse med, hvad de selv tror på. Undervejs i projektet udtaler et par af de interviewede lærere således om hele formålet med skemaerne:

*Jeg tror ikke, at vi får noget som helst ud af det. Tværtimod er jeg meget betænkelig ved det. Hvad er det for nogle ting, vi sender ud til måling? Hvad er det, vi måles på? Har vi egentlig som område interesse i at blive målt? Der ligger nogle farer ved at få alting kogt ned til en måling, og så hedder det et tal.*

Arbejdet med spørgeskemaerne i Standard og Profiler bliver således vendepunktet, hvor deltagerne opgiver projektet, mens ugeseminaret for samtlige lærere i forbindelse med den første del af udviklingsprojektet modsat er af afgørende positiv betydning. Forskellen mellem de to begivenheder er, at seminaret implicerer en ny opfattelse af organisationen og deltagerens placering i den, som åbner for et videre arbejde med pædagogik og organisationsudvikling, mens arbejdet med spørgeskemaerne stiller deltagerne over for tekniske problemstillinger, som ikke implicerer pædagogik og organisationsudvikling. Om arbejdet med spørgeskemaet siges det således:

*Vi fik jo ikke lov til at få et ejerskab. Vi fik ikke lov til at rette det til, så vi kunne sige, at det passer præcist til os, så vi kan bruge det til noget. Det skulle bruges af de andre også, og så blev det et kompromis, som måske i virkeligheden ikke kan bruges til noget som helst af nogen som helst.*

Et vigtigt, muligvis det vigtigste aspekt, i forståelsen af, hvorfor det selvinitierede udviklingsarbejde forløb positivt og Standard og Profiler gik i stå, er muligvis dette, at det sidstnævnte projekt kun involverede en del af institutionens lærere, mens det førstnævnte involverede hele lærergruppen.

Standard og Profiler beskrives som “meget lidt synligt for de lærere, der ikke indgår i det”. Det er “Tordenskjolds soldater”, der arbejder med projektet, det vil sige de lærere, som i forvejen er engagerede i udvikling af institutionen:

*Standard og Profiler er ikke et udviklingsprojekt. Her på institutionen lever det sit eget liv. Der er nogle personer, der har været involveret i det og lavet nogle spørgeskemaer, som nogen har besvaret, og lavet nogle beskrivelser, og det er så det. Der er på den led ikke noget udvikling i det overhovedet. Der er masser af mennesker her på institutionen, som overhovedet ikke har opdaget, at der sker noget i den retning.*

## **8.6. Sammenfatning**

Udviklingsforløbet på VUC'et (herunder Standard og Profiler) var ikke primært tænkt som lærerkvalificering, men som organisationsudvikling.

I forskningsprojektet ser vi organisationsudvikling som et væsentligt led i en lærerkvalificering. Som vi pegede på tidligere i afsnittet om lærerkvalificering, ser vi lærernes udvikling som en del af uddannelsesinstitutionen som en lærende organisation, og vi ser i den forbindelse muligheden for at realisere læring på arbejdspladsen som reflekterende praksis.

Analysen af det beskrevne udviklingsforløb giver på trods af sin casuelle karakter anledning til nogle foreløbige konklusioner i den forbindelse (konklusionerne får en yderligere styrke, fordi de fleste af disse bekræftes af en parallel undersøgelse på et andet VUC):

- En organisatorisk forandring af et omfang som det her beskrevne giver gode muligheder for lærerkvalificering. De interviewede lærere peger i den sammenhæng på en række eksempler på "læring" gående fra bevidsthed om egen praksis, over nye initiativer i egen undervisning til bedre samarbejde med kolleger.
- Den organisatoriske forandring har i sin grundstruktur bestået i en "medstyring" fra lærerside udmøntet i en teamstruktur.
- Et afgørende punkt i organisationsforandringen beskrives som "ugeseminaret", hvor den positive udvikling blev sat i gang.
- Den faglige og pædagogiske udvikling har sin forankring i etableringen af studiekredse, pædagogiske dage og et lærings-

kursus, hvor en række faglige og pædagogiske problemet er blevet behandlet.

- En væsentlig del af processen har bestået i at etablere en uddannelseskultur, hvor ønsker om forandring og medansvar for forandringen er centrale værdier. En anden væsentlig værdi i denne kultur er tolerance, en accept af, at man kan begå fejl. Denne værdi omtales af lærerne som et mentalt “kvajerum”.

Analysen giver også anledning til at pege på nogle forhold, der har fungeret som barrierer, og som har bevirket, at anden del af udviklingsprojektet, der var tænkt som en videreførelse, og som bestod af Standard og Profiler, ikke blev realiseret i det ønskede omfang. Det drejer sig om:

- Det forhold, at der i anden del af udviklingsprojektet kun deltog en begrænset del af VUC's medarbejdere, nemlig “Tordenskjolds soldater”.
- At projektet blev opfattet som udefrabestemt, og at der ikke blev taget egentligt ejerskab over det.
- Arbejdet med spørgeskemaerne markerer et vendepunkt i udviklingen i negativ retning. Arbejdet, der skulle samstemmes med andre VUC'er, blev opfattet som indsnævrende, frustrerende og unødvendigt standardiserende.
- En modstand mod selve idéen om måling af de forhold ved VUC'erne, der var lagt op til fra ministeriets side, og en tilsvarende modstand fra de øvrige lærere ved institutionen blandt andet i form af mistro med hensyn til formålet med at gennemføre målingerne.

I det følgende sammenfatter vi resultaterne af undersøgelsen af lærerkvalificeringen i en række teser. Fem teser om deltagerudbyttet, fem teser om uddannelsesforløbene og indlæringsbetingelserne og fire teser om implementeringen. Når vi har valgt denne form for sammenfatning, er det et udtryk for den status, resultaterne har. Vi mener, at resultaterne har en foreløbig karakter. Teseerne er ikke nødvendigvis et udtryk for den fulde sandhed – for nogle af dem måske ikke engang sandheden overhovedet – men de er det bedste bud, vi kan give på de pågældende forhold ud fra det teoretiske og empiriske materiale, som foreligger.

Datamaterialet omfatter følgende lærerkvalificeringsforløb: den etårige voksenunderviseruddannelse, et efteruddannelsesforløb for daghøjskoleundervisere, et alment voksenpædagogisk grundkursus (AVG), et udviklingsprojekt på en folkehøjskole og (to) udviklingsprojekter på voksenuddannelsescentre (VUC). Fokus i alle projekterne har været den almenpædagogiske lærerkvalificering, som indgik i forløbene. Projektet omfatter altså ikke en faglig eller en fagdidaktisk kvalificering.

Fra hvert forløb er et antal lærere udvalgt og interviewet. Interviewene er – ideelt set – gennemført ved forløbenes begyndelse, ved deres afslutning og et halvt år efter afslutningen. Af praktiske grunde er disse tidspunkter fraveget i flere tilfælde. Men i alle forløb er interviewene af den enkelte lærer taget med en tidsmæssig forskydning for at beskrive udvikling i kvalificeringen og implementering af det, der er lært. Interviewene er gennemført som åbne løst strukturerede interview, der er optaget på bånd og udskrevet.

Fokus i interviewene har været deltagerens udbytte, hvad det er i forløbene, der har bidraget til forandringen, hvad man anvender i dagligdagen fra forløbene, og hvilke barrierer der



har været i forbindelse med anvendelsen. Det er deltagernes egne opfattelser og redegørelser, som udgør datamaterialet.

Stort set alle interviewede lærere har erfaringer med undervisning (med undtagelse af nogle af deltagerne på voksenunderviseruddannelsen, der til gengæld har praktik i forløbet). En del har også en forudgående pædagogiske uddannelse af større eller mindre omfang. Lærerkvalificeringsforløbene er således ført og fremmest efteruddannelse i forhold til en praksis.

### **9.1. Teser om lærernes udbytte af kvalificeringen**

Ved lærernes udbytte forstår vi det, som de selv fremhæver, de har fået ud af at deltage i de forskellige lærerkvalificeringsforløb. Udbyttet er det, som lærerne i bredeste forstand har "lært". Med læring forstår vi her: "Ændringer i den enkeltes handlingspotentiale (kompetence) i forhold til en opgave, en situation eller et arbejde. Handlingspotentialer kan omfatte viden, intellektuelle, manuelle og sociale færdigheder, følelser, holdninger eller andre personlighedsrelaterede egenskaber"<sup>111</sup>.

#### **Tese: Lærerne har fået et stort personligt udbytte af forløbene, de har fået skærpet deres pædagogiske opmærksomhed**

Undersøgelsen viser, at lærernes væsentligste udbytte – i det mindste sådan som de selv opfatter det og giver udtryk for det i interviewene – befinder sig på det personlige plan. De forskellige kvalificeringsforløbs væsentligste værdi synes at være, at deltagerne ser sig selv, deres egen undervisning og egen institution i et nyt og/eller bredere perspektiv. I enkelte tilfælde kan perspektivskiftet være så radikalt, som hos den deltager, der undervejs bliver afklaret om, at hun ikke vil være voksenunderviser – hun vil hellere være vejleder. Perspektivet kan række ud over deres rolle som lærer, nemlig til social- og privatsfæren, hvor man mener, at forløbet har bidraget til, at man opfatter sig selv som mere velfungerende.

Lærernes har fået kendskab til andre måder at undervise på end dem, de selv kender og plejer at anvende. De har hørt om

---

111) Definitionen er hentet fra Ellström (1996) side 147-49.

andres erfaringer fra andre institutionelle sammenhænge. De læser om og diskuterer andre pædagogiske tilgange, hvor vægten i undervisningen lægges andre steder end der, hvor de selv har gjort. Det er denne mangfoldighed af indtryk, der synes at være de væsentligste spor, som er afsat i deltagerens bevidsthed. De er blevet opmærksomme på nye måder at tænke og handle på. Man kan tale om en "opmærksomhedseffekt"<sup>112</sup>.

Denne "opmærksomhedseffekt" synes at være et fællestræk ved de forskellige kvalificeringsforløb. I de forskellige læreres fortællinger om udbyttet finder man mange steder formuleringer som, at man "er blevet mere bevidst om x", eller man "er blevet mere opmærksom på x". Hvor x kan stå for "egen lærerrolle", "opfattelse af egen undervisning", "opfattelse af egen profession" eller "opfattelse af egen institution".

Denne "opmærksomhed" illustreres i følgende udsagn:

*Jeg er dels blevet mere opmærksom på at tage udgangspunkt i en helhed. Det er vigtigt, at man får en oplevelse af, at der er en enhed og så tager fat på detaljen bagefter. Dels er jeg mere opmærksom på, at kursisterne skal have ting ind på andre måder end via synet og øret. Man kan altså også inddrage nogle småøvelser og sådan nogle ting. Og også en fornyet tro på, at det der gruppearbejde har for mange en utrolig betydning, det er jeg i højere grad blevet klar over.*

Uddannelsesforløbenes væsentligste funktion ser altså ud til at være, at de sætter fokus på væsentlige pædagogiske forhold. Uddannelsesforløbene og den tilsvarende lærerkvalificering synes kun i mindre udstrækning at give velbegrundede handle-

112) I en undersøgelse af effekten fra et kursus for lærere inden for arbejdsmarkedsuddannelserne konstateres tilsvarende to effekter af kurset: en tryghedseffekt (se næste tese) og en opmærksomhedseffekt. Det siges om de to effekter: *Den ene er en generel tryghed ved at være præsenteret for de forskellige emner og problemområder. Man føler, man har fået et overblik. Man er ikke mere fremmed over for systemet og pædagogikken. Den anden kurseffekt er, at kursisterne har fået øjnene op for nogle forhold, der er med til at præge faglæreren i hans nye rolle. ... For eksempel når det siges: "at elevernes forudsætninger betyder så meget for undervisningen, var jeg meget overrasket over" – så vil dette uden tvivl sætte sig spor i faglærernes undervisning fremover. Sporene vil have form af skærpet opmærksomhed. Også selv om ... man ikke kan redegøre for, hvad elevforudsætningerne betyder for undervisningen (Wahlgren, 1990a, side 28).*

muligheder – en handlekompetence, om man vil. Men ved at fokusere på forholdene er der skabt basis for, at de kan ændres og forbedres på og af institutionen.

**Tese: Den følelsesmæssige side af kvalificeringen er af lige så stor betydning som den indholdsmæssige**

Mange af lærerne fremhæver den følelsesmæssige side som betydningsfuld. En del trækker det frem som det, de har fået mest ud af. “De er blevet bekræftede i det, de gør”, “de har fået større selvtillid og sikkerhed”, “de tør nu stille sig op” og “de har fået mere styr på det, de gør”. Som det fremgår, er der både tale om følelser, der knytter sig til forandring og fornyelse, og om følelser, der knytter sig til tryghed og glæde ved det vante og altså en fastholden af, at det, man har gjort, er godt nok. Det væsentlige er, at læreren generelt har udviklet en større tro på sig selv som undervisere – en større selvbevidsthed.

Det følelsesmæssige udbytte kan altså knytte sig til noget nyt: man får mod til at gøre tingene anderledes. Eller det kan knytte sig til det eksisterende: man er nu blevet mere sikkerhed ved at gøre det, man gør. I forandringsperspektivet drejer det sig om at få lyst og mod til at prøve noget af det, der i den foregående tese blev nævnt som “det nye”. Det kan for eksempel dreje sig om lærere, der nu vil prøve at lægge større vægt på dialogen i undervisningen. I fastholdelsesperspektivet drejer det sig om at turde stå ved det, man gør, og at gøre det med større autoritet. Det kan for eksempel være lærere, der “er blevet bekræftede i, at den lidt traditionelle lærerrolle, de har, er den rigtige (for dem)”.

**Tese: Uddannelsesforløbene kvalificerer først og fremmest læreren som person og hans relation til deltagerne**

I det indledende teoretiske kapitel diskuterede vi, hvilke kvalifikationsbehov lærerne havde. Dette blev gjort på baggrund af projektets anden delundersøgelse, hvor disse behov blev kortlagt ved hjælp af fokusgruppeinterview. Vi beskrev fire grundlæggende kvalifikationsdimensioner, der hver er opdelt i flere underdimensioner. Det drejede sig om kvalifikationer:

- Der knytter sig til læreren som person
- Der knytter sig til lærerens relation til deltagerne
- Der knytter sig til uddannelseskulturen
- Der knytter sig til forholdene uden for uddannelsesinstitutionen

Undersøgelsen peger på, at forløbene især giver den første og anden type af kvalifikationer, mindre af den tredje og mindst (stort set intet) af den sidste type af kvalifikationer, altså de kvalifikationer, der knytter sig til uddannelsesinstitutionens samspil med omgivelserne.

Der er forskel på de forskellige forløbstyper i den sammenhæng. For de individuelt orienterede og institutionsuafhængige forløb (AVG og voksenunderviseruddannelsen) er tendensen langt tydeligere end for de institutionsforankrede forløb (dag-højskolelærerforløbet, højskole- og VUC-projekterne). Men selv for den sidste type forløb fremhæver deltagerne i højere grad udbytte (i den udstrækning de overhovedet mener, de har haft udbytte), der knytter sig til dem som person end til samarbejdsrelationer.

Med henblik på den forskydning i voksenunderviserens funktioner, der blev omtalt i det teoretiske indledningskapitel, nemlig forskydningen "fra undervisningssituation til uddannelseskontekst", er spørgsmålet, om den vægtning i deltagerne (oplevede) udbytte, som undersøgelsen viser, er optimal.

**Tese: Lærerne har ændret praksis, de er i stand til at begrunde ændringerne, men begrundelserne er pragmatiske**

Deltagerne indgår som udgangspunkt i de forskellige forløb for "at gøre noget bedre". Hvad enten dette "noget" er deres egen undervisning som i forløbene på AVG, for daghøjskolelærerne eller på voksenunderviseruddannelsen, eller det er deres egen institution, som i udviklingsprojekterne på højskolen eller VUC. Deltagerne indgår altså i forløbet med en instrumentel holdning til udbyttet.

I materialet er der mange eksempler på, at deltagerne har ændret større eller mindre dele af deres praksis på uddannelsesinsti-

tutionen. Hos en deltager beskrives eksempelvis en ændring inden for tre områder af den pædagogiske praksis. Det drejer sig om ændring i klasserummets fysiske organisering, af lærerrollen og opfattelsen af de æstetiske læreprocessers betydning.

I det teoretiske kapitel beskrev vi – med udgangspunkt i Brookfield – at det, der karakteriserer den kvalificerede lærer, er evnen til at vurdere de antagelser, som handlingerne byggede på. Det var her et grundlæggende synspunkt, at den pædagogiske praksis løbende skal forbedres gennem refleksion over det, der gøres.

Deltagerne i forløbene er i almindelighed i stand til at reflektere over – i betydningen redegøre for baggrunden for – hvorfor de handler anderledes. De er i almindelighed i stand til at redegøre for, hvilke antagelser der er ændrede som begrundelse for den ændrede handling.

Men begrundelserne er ofte meget pragmatiske og bundet i den enkeltes aktuelle oplevelse af, hvad der er godt i betydningen, i betydningen hvad der fungerer. Der demonstreres kun undtagelsesvis en pædagogisk dybde i refleksionerne.

**Tese: De pædagogiske teorier anvendes ikke til forklaring eller forståelse af den pædagogiske praksis, men får en “paral-lelfunktion” i forhold til praksis**

I det indledende teoretiske kapitel diskuterede vi, hvilken funktion de pædagogiske teorier havde i den pædagogiske praksis. Fra forskellig side blev der lagt vægt på teorier og teoretisering som en del af den professionelle praksis. Samtidig blev der peget på, at der ikke er en en-til-en kobling mellem teori og praksis inden for det pædagogiske felt.

Undersøgelsen viser, at de pædagogiske teorier – i betydningen sammenhængende forklaringssystemer – ikke indgår som en del den pædagogiske praksis, og at anvendelsen af teorierne i den sammenhæng ikke er en del af det udbytte, som deltagerne selv peger på som betydningsfuldt.

Der er ingen af deltagerne, som anvender teoretiske forklaringer eksplicit, når de skal beskrive, hvad de gør, eller hvorfor de gør, som de gør. Deltagerne er heller ikke i stand til at give teoretiske forklaringer på deres handlinger, når de spørges (interviewes) derom.

Det teoretiske stof optræder som "henvisninger". Henvisninger, der imidlertid sjældent sættes direkte ind i en forklarende sammenhæng i forhold til et konkret problem eller en konkret handling. Henvisningerne har (i interviewene) mere karakter af legitimering end af forklaring. For eksempel siger en af deltagerne om det, som hun anvender Howard Gardners teori om de forskellige intelligenser til:

*Det handler i første omgang om de syv intelligenser. Når vedkommende siger sådan, har vi at gøre med en person, der sådan helst skal have tingene kropsligt. Så må vi lige prøve på at huske at få noget af det med også. Jeg tror nok, jeg gør det mere metodisk nu. Jeg har arbejdet mere tilfældigt, må man sige. Der var efterhånden blevet oparbejdet sådan nogle intuitive fornemmelser. Når man gjorde sådan, så skete der sådan, når man gjorde sådan så skete der sådan, men man var måske ikke helt så bevidst om hvorfor. Jeg synes, jeg begynder at få nogle metodiske redskaber til at sætte nogle ord på og dermed altså kunne gøre det bedre.*

Deltagerne har altså tilegnet sig teoretisk stof. De er i stand til at sætte navne på det, når de spørges, men gør det sjældent af sig selv i interviewene. De er i stand til at gengive teorierne (ofte ret upræcist jf. eksemplet ovenfor), men de er ikke i stand til at anvende teorier til at forklare deres praksis.

Der synes ikke at være forskel på erfarne og ikke erfarne lærere i den sammenhæng. Der synes heller ikke at være forskel på de forskellige kvalificeringsforløb i den sammenhæng.

Teoriernes funktion synes at være, at:

- Teorierne repræsenterer (alternative) paradigmer eller forståelsesrammer ikke mindst til egen og eksisterende praksis.

- Teorierne bidrager til, at deltagerne ser sig selv og deres underviserrolle “i et nyt lys”.
- Teorierne giver en viden *om* uddannelse og undervisning, ikke *i* uddannelsen og undervisningen.
- Teorierne er noget, man kan tale (med kolleger) om.
- Teorierne (begreberne) bliver en del af den professionelle identitet, noget man har del i i kraft af sin uddannelse og profession.

De pædagogiske teorier får en “parallelfunktion” i forhold til deltagerens daglige praksis. Den teoretiske verden tilegnes i uddannelsessammenhængen og opleves her som noget positivt og væsentligt her. De påvirker deltagerens opfattelse af praksis, men de anvendes ikke til forklaring af praksis.

Hvis teorierne skal have en mere handlingsorienterende funktion i den pædagogiske praksis, nemlig som begrundelser for de handlinger, underviseren udfører, skal de have en anden placering i uddannelsessammenhængen. De skal ikke blot tilegnes, de skal også trænes anvendt.

Konstateringen af, at teorierne ikke anvendes til forklaring af praksis, men at de har en “parallelfunktion” belyser det dilemma, som blev beskrevet i indledningskapitlet: forholdet mellem voksenunderviseren som teoretiker og som reflekterende praktiker.

## 9.2. Tese om læringsbetingelserne

Ved læringsbetingelser forstår vi de forhold, der på godt og ondt har sat rammerne for lærernes kvalificering. Det er altså de forhold, som lærerne selv peger på som betydningsfulde i og efter forløbene. Det, der har sat en læringsproces i gang, det, de har lært noget af, det, der har “rykket”. Eller med et begreb lånt fra Mezirow: de “trigger events”, der har været i læreprocessen.

**Tese: Deltagerne har vanskeligt ved at pege på, hvad det er, der gør undervisningen udbytterig**

Kursisterne har i almindelighed vanskeligt ved at pege på forhold, der bidrager til deres læring. De har vanskeligt ved at

gøre rede for deres egen læreproces i forhold til lærerkvalificeringsforløbet. Der peges generelt på to typer forhold, som har betydning. Det ene forhold er de indholdsmæssige overskrifter, "det, der står på planen". Det andet forhold er formen, "det, vi gjorde på kurset".

Når der henvises til indholdet, siges det for eksempel: "vi lærte noget om videnskabsteori" (videnskabsteori var et emne i undervisningen). Der peges ikke på, hvad det var i undervisningen i videnskabsteori, der havde betydning, eller hvad det mere præcist var, man lærte hvor og hvordan.

Tilsvarende, når man skal pege på, hvad der har været godt ved undervisningsform, så nævner man noget, man har været glad for, eller en undervisningsform, som man synes, har givet en noget. Men begrundelsen for valget af den pågældende form er på det overfladiske niveau (i det mindste set i forhold til, at vi her har med pædagogisk uddannede undervisere at gøre). Eksempelvis: Det var godt med gruppearbejdet, hvor vi fik diskuteret tingene til bunds. En begrundelse, der i og for sig kan være helt korrekt, men som ikke er synderligt dybtgående med hensyn til, hvorfor netop gruppearbejdet var lærerigt i forhold til det, som skulle læres.

Deltagerne synes generelt at være dårlige til at reflektere over deres egne læreprocesser, altså til at kunne redegøre for hvordan de selv lærer (metakognition).

**Tese: Lærerne lærer noget, når de møder noget nyt og uventet. Derfor lærer de noget meget forskelligt, fordi deres forudsætninger er forskellige.**

Hvad er det, der gør, at man lærer noget? Generelt kan man svare, at det, man lærer noget af, er konfrontationen med det uventede<sup>113</sup>. Det, deltagerne lærer noget af, er altså de situationer, hvor de gør noget andet end det, de gør i deres daglige praksis.

---

113) Mezirow (1990) side 14 og (1994) side 223. Jarvis (1995) side 65 ff.



Da deltagerne kommer fra forskellige institutioner, hvor de “plejer” at gøre noget forskelligt, er det forskellige situationer i undervisningen, de forskellige lærere lærer noget af.

Nogle lærere peger således på, at de lærer meget af “at læse teori”, mens andre peger på, at de lærer meget af den praktik, som indgår i eller mellem de forskellige uddannelsesdele. De forhold, deltagerne peger på, som begrundelser for, at de lærer noget i netop den sammenhæng, er det “overraskende” i forhold til, hvad de plejer at gøre. Nogle siger for eksempel, at det var godt at læse bøger og teori, fordi man ikke var vant til det. Andre siger tilsvarende, at det at stå som underviser var udbytterigt, fordi de ikke havde prøvet det tidligere. De, der ikke tidligere havde prøvet at male, fremhæver “malesekvensen” (på kurset for daghøjskolelærere) som noget helt særligt. De, der ikke tidligere har været med til at bestemme formål og profil for egen institution og undervisning, fremhæver de aktiviteter, der omhandler dette, som lærerige. Der er en af lærerne, som nævner, at det største udbytte var som voksen at blive undervist på en god måde, fordi han tidligere havde negative oplevelser med efteruddannelse.

Læringen er forbundet med en “overraskelsesreaktion” – i nogle tilfælde i tilknytning til en umiddelbar skepsis over for det, der sker. Skepsissen udtrykkes af deltagerne for eksempel således: “Hvad er det her for noget”, eller: “Sådan havde jeg nu ikke forestillet mig, det var!”. En skepsis, der netop er udløsende for læringen, og som sprogligt ofte følges op i sætninger som: “Men herefter kan jeg godt se, at der var mening i det!”

Deltagerne bliver umiddelbart forbavsede, forundrede, provokerede ved at blive konfronteret med det uventede. Når (eller hvis) de ender med at indse, at der er mening i det, der gøres, at man godt kan lære noget af den måde at gøre tingene på, så gør denne fremgangsmåde læringen prægnant. Læringen er i sådanne sammenhænge knyttet til en “moderat grad af provokation”, der socialt samles op i en meningsfuld syntese.

**Tese: Et væsentligt element i kvalificeringen er at indgå i elevrollen**

Som vi beskrev i den teoretiske indledning, er en ikke ubetydelig del af en lærers kompetence baseret på en omfattende medlæring, hvoraf medlæringen som elev – såvel som barn som voksen – er overordentlig væsentlig.

Der er da heller ingen tvivl om, at dette at sidde i “elevrollen” eller som kursist er af betydelig værdi for voksenunderviseren – ikke mindst for de mere erfarne. Man får en oplevelse “på egen krop” om undervisningens tempo, mulighederne for at stille spørgsmål, omfanget af medbestemmelse, motivation, læreprocesser og tilsvarende forhold, der har betydning i undervisningen. Man får samtidig en række erfaringer med, hvad det er, der fungerer i undervisningen, hvordan den enkelte undervisers virkemidler er og fungerer, betydningen af engagement hos underviseren og en række tilsvarende erfaringer, man kan overføre på egen underviserrolle.

**Tese: Jo mere læreprocesserne er forankret i praksis, jo større er effekten på den institutionelle udvikling**

Det er ofte fremhævet, at jo tættere undervisningens indhold og form er til den lærendes praksis, jo bedre vil man kunne tilpasse sig og anvende det, der læres.

Dette kunne betyde, at de kvalificeringsprocesser, der omfattede organisatoriske omstillinger på uddannelsesinstitutionerne (højskole- og VUC-projekterne), skulle have en større læringspotentialer end de undervisningsforløb, der blev gennemført med enkelte deltagere fra samme institution (efteruddannelseskurset for daghøjskoleundervisere), som atter skulle have større grad af læringspotentialer end de forløb, hvor deltagerne ikke kom fra samme uddannelsesinstitution endelige institutionstype (voksenunderviseruddannelsen og AVG-kurset).

Så enkel er sammenhængen imidlertid ikke. Det er vigtigt at fastholde, at man lærer noget i alle (de nævnte) sammenhænge, men at det, der læres, ofte vil være noget forskelligt (se også næste tese).

En kvalifikation som samarbejde får således forskellig valeur, alt efter om man samarbejder med kursister fra helt andre uddannelsesinstitutioner eller med kolleger fra egen institution. Det er således kun deltagerne på VUC-projekterne, der lægger vægt på denne form for kvalificering, idet de peger på, at "de er blevet bedre til at samarbejde med kolleger".

Undersøgelsen synes at bekræfte den ofte fremsatte påstand, at når læreprocesserne knyttes til institutionsforandringer, får deltagerne større muligheder for at afprøve og fastholde det, der læres. Tilsvarende synes det bekræftet, at når undervisningen behandler institutionelle forhold og disse afprøves i praksis (som for eksempel på efteruddannelseskurset for daghøjskolelærere) øges effekten på institutionsudviklingen.

**Tese: Jo mere læreprocesserne er løsrevet fra praksis, jo større er effekten på den personlige udvikling**

Umiddelbart kunne denne tese synes som en direkte modsigelse af forestillingen om, at læringspotentialet er størst, når læringen er knyttet til praksis. Men tesen peger ikke på læring i almindelighed, men på "den personlige udvikling".

For mange af lærerne er kvalificeringsprocessen et led i en personlig udvikling og afklaring (jf. den første tese). Derfor er der en del af deltagerne, som fremhæver det betydningsfulde i, at undervisningsforløbet var et frirum, en "lomme" i livsbanen, et refugium (især på voksenunderviseruddannelsen), hvor man løsrevet fra en konkret undervisningspraksis fik mulighed for at tænke sig selv og sin fremtidige virke ind i nye rammer.

Det er altså belæg i materialet for at hævde, at for nogle deltageres vedkommende er det en kvalitet ved undervisningen, at den "hæver" eller "fjerner" sig fra den daglige undervisningspraksis. Ikke for at gøre personen bedre til at udfylde den, men for at give mulighed for at revurdere egen praksis<sup>114</sup>.

---

114) Man kunne her tale om, at personen får mulighed for at foretage en refleksion over "paradigmatiske" antagelser i Brookfields forstand (se kapitel 2).

### 9.3. Teser om implementering

Implementering, i betydningen anvendelse af det, det læres, er et grundlæggende pædagogisk problem. Som vi har peget på flere gange i det teoretiske afsnit, er sammenhængen mellem det, der læres i en uddannelse eller i et undervisningsforløb og den (efterfølgende) daglige praksis, begrænset. Man kan tale om, at de to former for praksis, uddannelsespraksissen og den daglige praksis forløber parallelt uden at komme i berøring med hinanden. Man har da også talt om et "parallelismeproblem", når den formelle viden adskilles fra den lærendes livserfaringer<sup>115</sup>. Der ligger en pædagogisk udfordring i at overvinde dette problem. I de følgende teser opregnes de erfaringer, som er indhøstet i projektet i den sammenhæng.

#### **Tese: Holdets referencegruffunktion bidrager til implementeringen**

Det er i sig selv vigtigt at komme i en ny social sammenhæng med andre "ligestillede", hvor man kan tale om undervisning og pædagogik ud fra egne forudsætninger, meninger og erfaringer. Deltagelse i (efter)uddannelse er derfor i sig selv vigtigt for udviklingen af troen på det, man gør, (stort set) ligegyldigt hvilket indhold uddannelsen har. Det væsentlige er at få lejlighed til at afprøve egne meninger og begrundelser for det, man gør.

"Holdet", gruppen og kollegerne på kurset kommer i den sammenhæng til at fungere som referencegruppe for de fremtidige handlinger. Som sådan har kurset en "mobiliseringsfunktion", idet "holdet" som gruppe giver en følelsesmæssig og social opbakning til det, man gør/vil gøre i sin egen undervisning. Denne funktion rækker ud over det fysiske og tidsmæssige samvær på kurset. Der er altså tale om en medlæring, i form af en mere eller mindre bevidst opfattelse af, at man "har holdet bag sig", når man handler. Denne medlæring synes at være en ganske væsentlig, men også noget overset funktion. Jo bedre

115) Se en kort beskrivelse af dette forhold i Jacobsen m.fl. (1980) side 13-16.

116) "En væsentlig faktor til at fremkalde en varig holdningsændring hos et individ er ... at skabe et miljø, der bliver referencegruppe for det, dvs. en gruppe, som det føler sig knyttet til, hvis normer det føler sig bundet af og søger at leve op til, også når det ikke befinder sig i gruppen midte" (Sjølund, 1966, side 219).

holdet fungerer som gruppe, jo større vil den sociale opbakning til deltagerne nye handlinger være<sup>116</sup>.

**Tese: Såvel hos de enkelte lærere som på forløbene arbejdes der ud fra et funktionelt princip om, at det, der læres, skal (kunne) anvendes**

Lærerne er som udgangspunkt indstillede på, at det, som de lærer i kvalificeringsforløbene, skal have konsekvenser for deres egen dagligdag og praksis.

Lærerne fortæller derfor om forskellige måder de som enkeltindivider forsøger at styrke implementeringen på. De fortæller om "refleksionsrum", hvor de stopper op i den daglige praksis og genkalder sig det, de lærte på kurset med henblik på en vurdering af, hvad det konkret betyder for det, de er i gang med. De skriver dagbøger, hvor de reflekterer over de daglige pædagogiske forhold. De tager emnerne op sammen med kolleger i forbindelse med undervisningsplanlægning og pædagogiske diskussioner i almindelighed.

Der arbejdes fra lærerne side med at implementere det lærte, men implementeringen synes langt fra optimal, da dagligdagen sætter en række begrænsninger på, hvad der kan realiseres. Der er næppe tvivl om, at mere systematiske opfølgingsaktiviteter i vil kunne forøge kvaliteten og kvantiteten i implementeringen.

Lærerne eget arbejde med implementeringen synes derimod godt hjulpet på vej af det, der sker på forløbene. Dels anlægges der et funktionelt syn på undervisningen og omstillingsprocesserne: det er noget der skal bidrage til ændringer og forbedringer, dels lærers en del af implementeringsteknikkerne, for eksempel dagbogsskrivningen og kollegasamtalerne, i undervisningen.

**Tese: Den væsentligste faktor i forbindelse med implementeringen er kulturen på uddannelsesinstitutionen**

"En væsentlig del af processen har bestået i at etablere en uddannelseskultur, hvor ønsker om forandring og medansvar for forandringen er centrale værdier. En anden væsentlig værdi

i denne kultur er tolerancen, en accept af, at man kan begå fejl”. Sådan konkluderes der på et af VUC-omstillingsprojekterne.

Betydningen af uddannelseskulturen – etableringen af et pædagogisk miljø – der fremmer arbejdet med implementeringen i den daglige praksis, er tilsvarende konstateret i en tidligere undersøgelse af faglærerkurser:

*En væsentlig forudsætning for, at en introduktionsuddannelse for nye faglærere kommer til at fungere optimalt, er, at der eksisterer et pædagogisk miljø på det enkelte AMU-center. De ideer og den nytænkning, faglærerne får på kurserne, vil kun kunne udvikles, hvis der eksisterer et miljø, hvor man har mulighed for at prøve det af. Dvs. man skal have mulighed for at diskutere ideer og undervisning med kolleger, og man skal have mulighed for at prøve øvelser, planer og modeller af i undervisningen – gerne sammen med erfarne kolleger.<sup>117</sup>*

Det synes afgørende for den “optimale” implementering, at der eksisterer et pædagogisk miljø eller en uddannelseskultur, der giver plads til nye ideer og tanker. En kultur hvor man er villig til at overveje de nye tanker og ideers muligheder i den pågældende uddannelse. I den sammenhæng er det nødvendigt, at der afsættes de nødvendige ressourcer til, at institutionen kan forholde sig til det nye. Ikke så ideerne indføres uantastet, men så de diskuteres og integreres i den eksisterende pædagogiske praksis.

### **Tese: Udvikling af modkulturer vanskeliggør implementeringen, men modkulturen kan ændres**

I indledningskapitlet har vi – med forskellige teoretiske referencer – beskrevet betydningen af uddannelseskulturen. Vi beskrev de muligheder, der er for, at der på den enkelte institution udvikles en modkultur. I den konkrete sammenhæng en modkultur i forhold til eksternt bestemte og initierede nyskabelser.

---

<sup>117</sup>) Wahlgren (1990) side 8.

Generelt synes der imidlertid at være en positiv modtagelse af det nye og nytænkningen på uddannelsesinstitutionerne. Man kan forstå positiviteten ud fra det forhold, at man ønsker forandringen, når man sender kolleger på efteruddannelse, eller når man deltager i et udviklingsarbejde. Der er altså en generel og "født" positivitet på de institutioner, der indgår i undersøgelsen. Men i materialet ser vi også eksempler på udvikling (eller tilstedeværelse) af to typer af modkulturer. Den ene retter sig mod forandring som sådan, den anden retter sig mod forandringsagenten.

*Den første type af modkultur* beskrives af flere lærere som modstand mod "det nye", som de møder blandt kolleger. Lærerne beskriver det som en modvilje mod forandring, som de synes, det kan være vanskeligt at overvinde.

Hvad der genererer en sådan modkultur, og hvilke faktorer der indgår og bestemmer forløbet, er vanskeligt at give et klart svar på. De interviewede lærere er da også selv noget i vildrede med, hvad det er, der foregår. Men lærerne peger selv på fire faktorer, som de mener spiller en rolle i den sammenhæng.

Den første faktor er, at de nye ideer bryder med vaner og handlemønstre, som man er trykke ved. De kan udgøre en trussel mod den etablerede dagligdag. Dette brud skaber en tilsvarende usikkerhed over for det nye. En usikkerhed hos "de etablerede" om man nu kan leve op til de krav, som det nye stiller. Graden af radikalitet i det nye spiller en rolle her. Jo mere radikale forandringer, jo større modstand.

En anden faktor er magtfaktoren. I forbindelse med indførelse af noget nyt, vil der ofte være tale om et "angreb" mod det eksisterende hierarki på institutionen. Et angreb på dem, der indtil nu har haft magten og retten til at definere, hvad der er god undervisning. I den sammenhæng spiller det en væsentlig rolle, om det er en enkelt lærer, der har været på uddannelse, eller om flere har deltaget samtidig. Jo flere, der deltager, jo større er sandsynligheden for, at det nye gennemføres.

En tredje faktor – som af gode grunde kun optræder indirekte i interviewene – er den enkelte lærers måde at præsentere nytænkningen på i uddannelsesinstitutionen.

En fjerde faktor er de betingelser, som institutionen fungerer under. Er den i en situation med overskud (til forandring), eller er der for eksempel tale om nedskæringer, trusler om fyringer, manglende elevtilgang eller interne konflikter på institutionen. For daghøjskolelærerne forholdt det sig sådan, at daghøjskolerne generelle stilling blev svækket under kursusperioden, hvilket i sig selv mindskede mulighederne for (større) institutionelle og pædagogiske forandringer.

*Den anden type af modkultur*, der retter sig mod forandringsagenten, ser vi især tydeligt i VUC-forløbene, hvor en væsentlig del af forklaringen på den modstand mod VUC-profilforløbet kan henføres til, at initiativet til forandring er kommet udefra. I en anden sprogbrug kan man sige, at “der er ikke etableret ejerskab” til projektet på institutionen. Kulturen beskytter sig derfor mod en (udefrakommende) kontrol eller det, der opfattes som sådan, ved at afvise eller være forbeholden over for det nye initiativ.

I materialet er der imidlertid også eksempler på modstand og reservation over for det nye, selvom dette indføres af institutionen selv eller dele deraf. I højskoleprojektet og i flere andre institutionssammenhænge beskrives det, hvordan der internt er en modstand mod de nye initiativer. Enten i form af udvikling af en modkultur eller i form af to modsatrettede kulturer, for eksempel “innovationskulturen over for traditionskulturen”.

Det vil være forkert at se etableringen af modkulturer og modstanden mod forandring som reaktionær, som en generel uvilje mod forandring eller som noget i sig selv negativt. Modkulturen er som udgangspunkt en “sund” reaktion, en skepsis over for (letkøbte) forslag til ændring og en beskyttelse mod indskrænkning i den institutionelle frihed. Først når modkulturen stivner, eller når der etableres to – ikke kommunikerende – kulturer, opstår problemet.



I nogle af eksemplerne opløses de institutionelle modsætning. For eksempel konkluderes om VUC-forløbet: “Et afgørende punkt i organisationsforandringen beskrives som “ugeseminaret”, hvor den positive udvikling blev sat i gang”. Tilsvarende beskrives det i højskoleprojektet, at den positive udvikling i høj grad blev styrket med ansættelsen af den nye forstander. Sammensmeltningen af de forskellige kulturer og en tilsvarende stabilisering af de organisatoriske forandringer og kvalificering af underviserne kan i forløbene lokaliseres til bestemte – afgørende – punkter i forløbene.

Afgørende variable i disse processer synes at være graden af “medstyring” (ejerskab til udviklingen for eksempel med etableringen af teamstruktur) og en udstrakt forandringsparathed fra ledelsesside udtrykt i form af brede rammer for tolerance.

#### **9.4. Perspektivering**

Afslutningsvis vil vi give nogle bud på, hvilke perspektiver vi ser i det videre arbejde med lærerkvalificering på baggrund af de erfaringer og det materiale, som undersøgelsen har leveret.

Vi ser det som væsentligt:

- At der i lærerkvalificeringsforløb (og den tilsvarende forskning om dette) fokuseres på, hvilken rolle og funktion teorierne har i forhold til praksis.
- At der mere systematisk (såvel i lærerkvalificeringsforløb som i forskningen) arbejdes med, hvordan læreren reflekterer i sin praksis, således at denne refleksionsproces fører til en kvalificering af praksis.
- At lærerne trænes i at reflektere over deres egen praksis, og altså bliver bedre i stand til at analysere egne handlinger og egne læreprocesser.
- At lærerkvalificering integreres bedre i den enkelte institutions dagligdag, så der skabes et læringsmiljø, hvor der er tid og rum til at integrere ny indsigt i den daglige praksis sammen med kolleger. At der skabes plads til mere systematisk at reflektere over erfaringer.
- At der arbejdes med uddannelseskultur til forståelse af, hvordan en institution indoptager nye initiativer.

- At lærerkvalificering, lederkvalificering og institutionsudvikling ses som tæt forbundne processer. Man kunne forestille sig, at der i forbindelse med udviklingen af uddannelsesinstitutioner blev udviklet en funktion som “kompetencetilidsmænd”.

## Referencer

Aarkrog, V., Andersen, A. K., Harrebye, J., Matzon, E., Nielsen, S. P. (1997). *Erhvervsskolelærerne. Profil og udviklingsbehov*. København: Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.

Aarkrog, V., Wahlgren, B. (1990). *Evaluering og implementering. Udvikling af en ny evalueringsmetode til evaluering af langtids effekten af kurser for faglærere ved AMU-centrene*. København: Arbejdsmarkedstyrelsen og Danmarks Lærerhøjskole.

Andersen, V. (1996). *Almenkvalificering og skolekulturer – 11. rapport fra Almenkvalificeringsprojektet*. Roskilde Universitetscenter: Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen.

Andersen, V., Illeris, K. (1995). *Når skolekulturer samarbejder – Bidrag til evaluering af voksenuddannelsespuljen*. København: Arbejdsmarkedstyrelsen og Undervisningsministeriet.

Arfwedson, G. (1994). *Nyare forskning om lärare. Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. Stockholm: HLS Förlag.

Atkinson, T., Claxton, G. (2000). *The Intuitive Practitioner. On the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

Beder, H., Carrea, N. (1988). The effects of andragogical teacher training on adult students' attendance and evaluation of their teachers. I: *Adult Education Quarterly*, 38, side 75-87.

*Bekendtgørelse om uddannelse af voksenundervisere*. Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 750 af 13. september 1995.

Bencke, J., Mathiesen, A., Wahlgren, B. (1980). *Gymnasiepædagogik. Rapport om erfaringer med den pædagogiske undervisning på Roskilde Universitetscenter, som knytter sig til de studerendes gymnasiepraktik*. Roskilde Universitetscenter.

Beyer, L E, Zeichner, K (1987). Teacher Education in Cultural Context: Beyond Reproduction. I: Popkewitz (ed.) (1987). *Critical Studies in Teacher Education*. London: The Falmer Press.

Bredo, O., Brinkkjær, U. (2000). *Den gode lærer – om udviklingen af kompetenceformer i forbindelse med god lærerpraksis*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.

Brockett, R. G. (1991). Professional Development, Artistry, and Style. I: Brockett, R. G. (ed.) (1991). *Professional Development for Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. Suffolk: Open University Press.

Brookfield, S. (1988). Conceptualizing Adult Education in the United States. I: Brookfield, S. (ed.) (1988). *Training Educators of Adults. The Theory and Practice of Graduate Adult Education*. London and New York: Routledge.

Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brown, S., McIntyre, D. (1993). *Making Sense of Teaching*. Buckingham: Open University Press.

Brown, S. (1994). Student Teachers' Access to the Practical Classroom Knowledge of Experienced Teachers. I: Harvard, G., Hodkinson, P. (ed.) (1994). *Action and Reflection in Teacher Education*. New Jersey: Alex Publishing Corporation.

Bruner, J. (1998). *Uddannelseskulturen*. København: Munksgaard.

Brusling, C., Strömquist, G. (ed.) (1996). *Refleksion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.

Cederstrøm, J., Moos, L., Schou, L. R., Rasmussen, J. (ed.) (1993). *Lærerprofessionalisme*. København: Unge Pædagoger.

Claxton, G. (2000). The Anatomy of Intuition. I: Atkinson, T., Claxton, G. (2000). *The Intuitive Practitioner. On the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

Collins, M. (1991). *Adult Education as Vocation. A Critical Role for the Adult Educator*. London and New York: Routledge.

Cornbleth, C. (1987). The Persistence of Myth in Teacher Education and Teaching. I: Popkewitz (ed.) (1987). *Critical Studies in Teacher Education*. London: The Falmer Press.

Cranton, P. (1994). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Forlaget Klim.

Daley, B. J. (1999). Novice to Expert: An Exploration of how Professionals Learn. I: *Adult Education Quarterly*, Volume 49, Number 4, Summer 1999, 133-147.

Daniel, R., Rose, H. (1982). Comparative Study of Adult Education Practitioners and Professors on Future Knowledge and Skills Needed by Adult Educators. I: Brookfield, S. (ed.) (1988). *Training Educators of Adults. The Theory and Practice of Graduate Adult Education*. London and New York: Routledge.

Danneskiold-Samsøe, S. (1998): *Kvalificering på Voksenunderviseruddannelsen. En pilotundersøgelse af studerendes kvalificering på et voksenunderviserforløb i studieåret 1997-1998*. København: Forskningscenter for Voksenuddannelse (upubliceret).

Danneskiold-Samsøe, S. (1999). *Kortlægning af almenpædagogiske lærerqualificeringsforløb*. København: Uddannelsesstyrelsen/Forskningscenter for Voksenuddannelse.

Danneskiold-Samsøe, S., Ingeberg, T. (2000). *Behovet for lærerqualificering – blandt lærere ved folkehøjskoler, daghøjskoler, aftenskoler og voksenuddannelsescentre*. København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.

Dawes, L. (1999). Enhancing Reflection with Audivisual Playback and Trained Inquirer. I: *Studies in Continuing Education*, Vol. 21, No. 2.

Dewey, J. (1933). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D. C. Heath and Company.

Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Institution and Expertise in the Era of the Computer*. Oxford: Basil Blackwell.

Eklund, S., Wandall, J. (1992). *VUS – Resultater og perspektiver*. København: Danmarks Lærerhøjskole & Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning.

Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. New York: Crom Helm.

Elbaz, F. (1990). Knowledge and Discourse: The Evolution of Research on Teacher Thinking. I: Day, C., Pope M., Denicolo P. (eds.) (1990). *Insights into Teachers' Thinking and Practice*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.

Elle, B., Harrebye, J., Kruchov, C., Wahlgren, B. (1990). *P47 læreruddannelsen. Beskrivelse og vurdering af uddannelsens forløb*. København: Danmarks Lærerhøjskole og Statens Erhvervs-pædagogiske Læreruddannelse.

Elle, B. (1998). Lærer-stykker – Om praksis og teori i lærer-jobbet. I: Bjerg, J. (red.) (1998). *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.

Ellström, P.-E., Davidson, B., Rönnquist, D. (1990). *Kontext, kultur och verksamhet En analys av AMU:s organisation och pedagogiska miljö*. Linköping: Universitetet i Linköping, Institutionen för pedagogik och psykologi.

Ellström, P.-E. (1996). Rutin och reflektion. I: Ellström, P.-E., Gustavsson, B., Larsson, S. (eds.) (1996). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Eraut, M. (1994a). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London and Washington: Falmer Press.

Eraut, M. (1994b). The Acquisition and Use of Educational Theory By Beginning Teachers. I: Harvard, G., Hodkinson, P. (eds.) (1994). *Action and Reflection in Teacher Education*. New Jersey: Alex Publishing Corporation.

Folketingsbeslutning om et *10 punkts program for voksenundervisning og folkeoplysning*. Vedtaget af Folketinget 30. maj 1984.

Gabrielsen, T. (1993). *Lærererfaringer med samarbejde mellem AMU og VUC*. København: Forskningscenter for Voksenuddannelse.

Gardner, H. (1997) (Redigeret af Per Fibæk Laursen). *De mange intelligensers pædagogik*. København: Gyldendal Undervisning.

Glerup, J. (1998). *Organisationskultur som læreproces og kommunikation. Svendborg Fingarveri 1991-1990*. Viborg: Odense Universitetsforlag.

Grue-Sørensen, K. (1974). *Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber*. København: Gjøellerup.

Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*. Her læst i norsk oversættelse i: Habermas, J. (1969). *Vitenskap som ideologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Handal, G. (1996). Att stimulera till reflekterad praktik. Om handledningens roll i utveckling av yrkeskunnsande och yrkeskvalificering. I: Brusling, C., Strömquist, G. (eds.) (1996). *Refleksion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.

Hansen, S. P., Carlsen, A. (2000). Voksenlærernes kompetenceudvikling. I: *Voksenuddannelse*, Nr. 43. Marts 2000.

Hargreaves, A. (1998). *Läreran i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur. Original titel (1994): *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*.

Harrison, L. (2000). The Informal Teachers' Contribution to Lifelong Learning. I: *Australian Journal of Adult Learning*. Volume 40, Number 1, April 2000.

Hayon, L. K. (1990). Reflection and Professional Knowledge: A Conceptual Framework. I: Day C., Pope M., Denicolo P. (eds.) (1990). *Insights into Teachers' Thinking and Practice*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.

Hemmingsen, L. (1998). *Håndbog i samarbejde om tværinstitutionelle uddannelsesforløb – AMU og VUC*. København: Arbejdsmarkedsstyrelsen.

Hoyle, E., John, P. D. (1995). *Professional Knowledge and Professional Practice*. New York: Cassell.

Illeris, K. m.fl. (1995). *Almenkvalificering – Samlende rapport fra Almenkvalificeringsprojektet*. Roskilde Universitetscenter: Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen.

Jacobsen, B., Schnack, K., Wahlgren, B. (1979). *Erfaring og undervisning*. København: Gyldendal.



Jacobsen, B. (1989). *Fungerer læreruddannelsen? En undersøgelse af 1966-læreruddannelsen, belyst ud fra den uddannede folkeskolelærers situation*. København: Undervisningsministeriet.

Jamieson, I. (1994). *Experientel Learning in the Context of Teacher Education*. I: Harvard, G., Hodkinson, P. (eds.) (1994). *Action and Reflection in Teacher Education*. New Jersey: Alex Publishing Corporation.

Jarvis, P., Chadwick, A. (eds.) (1991). *Training Adult Educators in Western Europe*. London: Routledge.

Jarvis, P. (1996). *Adult and Continuing Education*. London and New York: Routledge.

Jarvis, P. (1997). Power and personhood in teaching. I: *Studies in the Education of Adults*. Vol. 29, No. 1, April 1997.

Johansson, T., Kroksmark, T. (1996). Lärares intuition – didaktisk intuition. I: Brusling, C., Strömquist, G. (eds.) (1996). *Refleksion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.

Johnson-Bailey, J., Cervero, R. M. (1998). Power Dynamics in Teaching and Learning Practices: An Examination of Two Adult Education Classrooms. I: *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 17, No. 6.

Kagan, D. M. (1992). Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers. I: *Review of Educational Research*, Vol. 62.

Klaghofer, R., Oser, F., Patry, J.-L. (1995). What Distinguishes Good from Bad Teachers? The Former Students' Image of Their Teachers. I: Olechowski, R., Khan-Svik, G. (1995). *Experimental Research on Teaching and Learning*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall.

*Kortfattet redegørelse for lærerkvalifikationer og lærerkompetenceudvikling i England, Holland, New Zealand og Sverige* (1999). København: Danmarks Pædagogiske Institut.

Larsen, K. H. (2000). Learning Lab Denmark – læring på tværs af uddannelses- og andre sektorer. I *Uddannelse*, 8, oktober 2000.

Larson, A. (1995). *VUS – behovet for lærerkvalifikationer*. København: Forskningscenter for Voksenuddannelse.

Larsson, S., Fransson, A., Alexandersson, C. (1990). *Vuxenpedagogisk vardag. Om undervisning i komvux*. Göteborg: Institutionen för pedagogik.

Laursen, P. F. (1997). Refleksivitet i didaktikken. I: Jensen, C. N. (ed.) (1999). *Om voksenundervisning – grundlag for pædagogiske og didaktiske refleksioner*. Værløse: Billesø & Baltzer.

Lohman, M. C. (2000). Environmental Inhibitors to Informal Learning in the Workplace: A Case Study of Public School Teachers. I: *Adult Education Quarterly*, Vol. 50, No. 2, February 2000, 83-101.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.

Lærerprofessionalisme (1992). Nordiska Lärerrådet.

McKenzie, L. (1985). Philosophical Orientations of Adult Educators. I: Brookfield, S. (ed.) (1988). *Training Educators of Adults. The Theory and Practice of Graduate Adult Education*. London and New York: Routledge.

Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Education and Learning. I: *Adult Education*, Vol. 32, No. 1, 1981, side 3-24.

Mezirow, J. (1984). Principles of Good Practice in Continuing Education. I: Brookfield, S. (ed.) (1988). *Training Educators of Adults. The Theory and Practice of Graduate Adult Education*. London and New York: Routledge.

Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. I: Mezirow, J. (ed.) (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Mezirow, J. (1994). Understanding Transformation Theory. I: *Adult Education Quarterly*, Vol. 44, No. 4, Summer 1994.

Mezirow, J. (1995). Transformation Theory of Adult Learning. I: Welton, M. R. (ed.) (1995). *In Defence of the Lifeworld. Critical Perspectives on Adults Learning*. Albany: State University of New York Press.

Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. I: *Adult Education Quarterly*, Vol. 48, No. 3, 1998, 185-198.

Mumford, A. (1995). Managers Developing Others through Action Learning. I: Mumford, A. (ed.) (1997). *Action Learning at Work*. Hampshire: Gower Publishing Limited.

National Research Council (1999). *How People Learn*. Washington: National Academy Press.

Nielsen, M. (2000). *Forskning i læreruddannelse: Nogle aktuelle temaer*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet, upubliceret foredragsmanuskript.

Nordenbo, S. (1993). Kan man lære at undervise? – en didaktiskfilosofisk analyse. I: Schnack, K. (ed.) (1993). *Læreruddannelsens didaktik*. København: Danmarks Lærerhøjskole.

OECD (1998). *Education Policy Analysis*.

Onna, B. V. (1992). Informal Learning on the Job. I: Tuijnman, A., Kamp, M. (1992). *Learning Across the Lifespan*. Oxford, New York, Seoul, Tokyo: Pergamon Press.

Osterham, K. F., Kottkamp, R. B. (1994). *Reflective Practice for Educators. Improving Schooling Through Professional Development*. Newbury Park: Corwin Press.

Pepper, K., Hare, D. (1999). Development of an Evaluation Model to Establish Research-Based Knowledge about Teacher Education. I: *Studies in Educational Evaluation*, 25, 353-377.

Peters, J. M. (1991). Strategies for Reflective Practice. I: Brockett, R. G. (ed.) (1991). *Professional Development for Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

Plechinger, D. (1999). Stigende krav til lærerens person. I: *LVU-fagbladet*, nr. 16, 30. november 1999, side 8-11.

Popkewitz, T. S. (1987). Ideology and Social Formation in Teacher Education. I: Popkewitz, T. S. (ed.) (1987). *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice*. London: The Falmer Press.

Rossmann, M. H., Bunning, L. R. (1978). Knowledge and Skills for the Adult Educator: A Delphi Study. I: Brookfield, S. (ed.) (1988). *Training Educators of Adults. The Theory and Practice of Graduate Adult Education*. London and New York: Routledge.

Scavenius, C. (1995). *VUC-profil. VUC's identitet og læringsmiljø*. København: Undervisningsministeriet.

Scavenius, C. (1996). *VUC-profil. Kursisternes synsvinkel*. København: Undervisningsministeriet.

Schein, E. H. (1986). *Organisationskultur og ledelse – et dynamisk perspektiv*. København: Forlaget Valmuen.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Practice*. Basic Books.

Sjølund, A. (1965). *Gruppepsykologi*. København: Gyldendal. SOU 1996:188, *Vuxenutbildare ser på sig själve*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Spikes, W. F. (1995). Preparing Workplace Learning Professionals. I: Spikes, W. F. (ed.) (1995). *Workplace Learning*, New Directions for Adult and Continuing Education, Number 68, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Ulriksen, L. (1993). Instruktør, pædagog, didaktiker – ændrede kvalifikationskrav til AMU-lærere. I: Cederstrøm, J., Moos, L., Schou, L. R., Rasmussen, J. (eds.) (1993). *Lærerprofessionalsisme*. København: Unge Pædagoger.

Ulriksen, L. (1996). *Fagidentitet og lærerkvalificering*. Roskilde Universitetscenter: Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen.

Undervisningsministeriet (2000). *Kvalitet der kan ses*. København: Undervisningsministeriet. Uddannelsesstyrelsen.

*VUC-nyt*, Nr. 4 – September 2000. København: Undervisningsministeriet.

Wahlgren, B. (1982). Også lærere må uddannes – skulle man tro. *Dansk pædagogisk tidsskrift* 8, november 1982.

Wahlgren, B., Hansen, D. (1983). *Arbejde og undervisning. Projektreport 3*. Roskilde: AOF Roskilde Amt.

Wahlgren, B. (1990a). *Evaluering af faglærerkurserne Systemintroduktion og Pædagogisk Introduktion*. København: Arbejdsmarkedsstyrelsen.

Wahlgren, B. (1990b). *Forslag til strategier til forbedring af implementeringen af introduktionsuddannelsen for nye faglærere ved AMU-centrene*. København: Danmarks Lærerhøjskole.

Wahlgren, B. (1999a). Læringsmiljø for voksne. I: Jensen, C. N. (ed.) (1999). *Om voksenundervisning – grundlag for pædagogiske og didaktiske refleksioner*. Værløse: Billesø & Baltzer.

Wahlgren, B. (1999b). *Arbejdsliv og folkeoplysning*. København: Dansk Folkeoplysnings Samråd.

Zeichner, K. M. (1993). Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. I: Brusling, C., Strömquist, G. (eds.) (1996). *Refleksion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.

Zeichner, K. (1994). Conceptions of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. I: Harvard, G., Hodkinson, P. (eds.) (1994). *Action and Reflection in Teacher Education*. New Jersey: Alex Publishing Corporation.

## Summary

What teaching qualifications are teachers of adults expected to possess? How can the teacher of adults acquire these qualifications? How are these teaching qualifications used in the teachers' practical teaching? These basic questions are the pivotal point of the research project *Focus upon the Teacher of Adults*<sup>118</sup>.

The first question is described in the second sub-report of the project: *The demand for qualifying the teachers*<sup>119</sup>. The other two questions will be answered in this report – to the extent it is possible to answer them from the present knowledge and against the background of the collected empirical material.

The collected empirical material consists of the following courses in qualifying teachers: The one-year education of teachers of adults (Voksenunderviseruddannelsen), a course for teachers at a day folk high school (Daghøjskoleforløb), a general basic course in teaching adults (AVG), a reorganizational project at a folk high school, and a reorganizational project at two adult education centres (VUC). The general pedagogical qualifications of the teachers have been in focus during the courses. Consequently the project does not include subject related or subject-didactic qualifications.

From each course a number of teachers have been selected for interviewing. The interviews have – ideally – been undertaken at the start of the courses, during the courses, at the end, and

---

118) In Denmark, until now, there has been no research dealing with an overall description of needs for qualification, the qualifying process of teachers, and its subsequent use within the field of adult education. However, there are various studies and analyses describing the extent of and the wishes for participation in in-service training courses. A number of these analyses are briefly referred to in the second sub-report of the project. See Danneskiold-Samsøe and Ingeberg (2000) p. 7 – 9. Internationally the need for research on the overall process is pointed out. See e. g. Pepper and Hare (1999)

119) Danneskiold-Samsøe and Ingeberg (2000)

finally six months after the course was finished. For practical reasons this schedule has been departed from on several occasions, however, in all courses the interviews with the individual teacher have been undertaken with certain intervals to describe the development of the qualifying education and the implementation of what has been learnt. The interviews have been undertaken as open, loosely structured interviews, taped and transcribed.

The teachers' benefit from the courses has been in focus. What in the courses has contributed to change, what is used in the everyday teaching, and which barriers have existed in connection with the use of the new knowledge. The data material consists of the teachers' own opinions and statements.

On the whole all interviewed teachers were experienced teachers (except some of the participants in the education to become a teacher of adults; in return this course includes practical experience). Some of the teachers have a previous smaller or larger educational education. Thus, the courses in qualifying the teachers are first and foremost an in-service training in relation to practice.

### **Theses on the Teachers' Benefit from the Qualifying Education**

We understand the teachers' benefit as being what they themselves emphasize they have achieved participating in the various courses. The benefit is what the teachers in the broadest sense of the word have "learnt". Learning is here understood as: "Relatively constant changes of the individual's potential of acting (competence) in relation to a task, a situation, or work. The potential of acting may include knowledge, intellectual, manual, and social skills, feelings, attitudes, and other qualities related to the personality"<sup>120</sup>.

---

120) This definition is taken from Ellström (1996), p. 147-49



**Thesis: The teachers have derived great personal benefit from the courses, which, however, appears to be more on the attentive level than on the action level**

The study shows that the teachers' most essential benefit lies on the overall personal level – at least this is the teachers' own understanding and how it is expressed in the interviews. The most important value of the various courses evidently is that the participants look upon themselves, their own teaching, and their own institution in a new and/or broader perspective. In some cases this change of perspective may be very radical – such as was the case with one participant who – during the course – found out that she did not want to be a teacher of adults, she would rather be a supervisor. The perspective may reach beyond their role as a teacher, that is to say to the social and private sphere where it is believed that the courses have contributed to giving the teachers an understanding of themselves as being more well functioning.

A common feature in the various courses is evidently an “attentional effect”. In the teachers' accounts of their benefit we often find statements such as “I have become more conscious of xx” or “I have become more aware of xx” where the xx may stand for “own role as a teacher”, “own conception of education”, “understanding of own profession”, or “understanding and conception of own institution”.

Apparently, the most important outcome of the courses is that they *set focus* on important educational conditions. On the other hand, it seems to be a fact that the courses and the corresponding qualifying of the teachers only to a smaller degree give well-founded possibilities of action, a competence of action if you want. However, by bringing these conditions into focus, a basis has been created for changing and improving these conditions in and by the institutions.

**Thesis: The emotional aspect of the qualification is just as important as the contents aspect**

Many of the teachers emphasize the emotional aspect as being important, and some as being the most rewarding. They “have been confirmed in what they are doing”, they “have gained

more self- confidence and assurance”, now “they dare take up an attitude in public”, and “they are more in control of what they are doing”. It is evident that this applies both to feelings concerning change and renewal, and to feelings related to confidence and joy in doing what one is accustomed to – thus, maintaining that what one has done is good enough. The most important is that the teachers in general have developed a greater confidence in themselves as teachers – and a greater self-assurance.

**Thesis: First and foremost the courses qualify the teachers as individuals and his/her relation to the participants**

In the second sub-report of the project we described four basic dimensions of qualifications connected with:

1. The teacher as an individual
2. The teacher’ s relationship with the other participants
3. The educational culture
4. Conditions outside the educational institution

The study points out that the courses give especially the first and second category of qualifications, less of the third category and least (on the whole nothing) of the fourth i.e. the qualifications related to the interaction with the surroundings of the educational institution.

In this connection there is a difference between the different types of courses. In the courses that are individually orientated and independent of institutions (the general basic course in teaching adults (AVG) and the education of teachers of adults (Voksenunderviseruddannelsen)) this tendency is much more evident than in the courses rooted in the institutions (the course for teachers from day folk high school (Daghøjskole), the course for teachers from folk high school, and the courses for the teachers from adult education centres (VUC).

**Thesis: The teachers have changed their practice, they are able to state a reason for these changes, however, the reasons do not show great pedagogical depth**

In the material there are many examples that the participants

have changed greater or smaller parts of their practice in the schools. For instance changes in the physical organisation of the classroom, in the teacher role, and in the teachers' ideas of the importance of the aesthetic learning processes.

Generally the participants are able to reflect – in the meaning of giving an account of the reasons – on why they act differently. In general they are able to explain the theories they have changed as reasons for the changed practice. However, these reasons are often very pragmatic and based upon the individual's idea of what is good, in the sense: what is working. A pedagogical depth in these reflections is demonstrated only as an exception.

**Thesis: The pedagogical theories are not used to explain or understand the pedagogical practice, but are given a “parallel function” in relation to practice**

The study shows that the pedagogical theories – understood as systems of explanation – do not form part of the pedagogical practice, and that the use of the theories in this connection is not part of the benefits emphasized by the participants.

None of the participants use theoretical explanations explicitly, when describing what they do or why they act the way they do. Nor are the participants able to explain their actions theoretically during the interviews. Very often they “refer” to theoretical textbooks. However, these references are seldom used in an explanatory connection in relation to a concrete problem or action. The references are (in the interviews) more in the nature of legitimation than explanation. In this connection there is evidently no difference between experienced and non-experienced teachers. Nor is there any difference from one qualifying course to the other.

The pedagogical theories get a “parallel function” in relation to the participants' daily practice. The theoretical world is acquired in connection with the education and is here experienced as something positive and important. Thus, the functioning of the theories is not to be directly oriented towards practice. It is rather that:

- The theories (the concepts) become part of the professional identity, acquired by virtue of education and profession
- The theories (the theoretical expositions) represent alternative paradigms, not least in relation to one's own and to existing practice
- The theories become knowledge *of* education and teaching, not *in* the education and the teaching

If the theories are to work in an action related teaching practice, viz. as the reason of the practice of the teacher, Apparently, they must be placed elsewhere in educational connections. It is not enough to acquire the theories, they must be used practically.

### **Theses on the Conditions of Learning**

Conditions of learning are understood as the circumstances which for better or worse have formed the framework of qualifying the teachers. They are the circumstances and conditions which the teachers themselves consider important during and after the courses. What has initiated a learning process, what they have learnt from, what has “moved” them. Or with Jack Mezirow’s concept, “the trigger events” of the learning process.

**Thesis: The teachers are learning when they are confronted with something new and unexpected. Accordingly, they learn differently because their expectations and backgrounds are different**

What is it that initiates learning? In general the answer is that you learn by being confronted with the unexpected. That is that the participants learn from the situations where they do something, which is different from what they used to do.

Learning is here connected with a “reaction of surprise” – often in connection with an immediate scepticism towards the unknown. The participants express their scepticism in this way, “What is this?”, “What can we use it for”, or “I had not imagined that it was like this!”. It is a kind of scepticism which is provoking learning, and verbally it is often followed by

sentences such as, “Looking back I realize that it all made sense!”.

The participants are immediately surprised, astonished, and provoked by being confronted with the unexpected. However, when (or if) they end by realizing that there is method in the madness, that it makes sense to do it, that it is possible to learn from this way of doing things, then this method makes the learning concise. So, in these connections learning is connected with a “moderate degree of provocation” which socially is accumulated in a meaningful synthesis.

**Thesis: It is difficult to point out basic differences between the various ways of organization as regards the degree of implementation**

It is often emphasized that the closer the contents and form of the education are to the learner’s practice the easier is it to acquire and use them later. This is supposed to imply that the processes of qualifying the teachers, including organizational changes at the educational institutions (adult education centres (VUC) and the folk high school project), contained a greater learning potential than the courses which were carried through with participants from the same institution (teachers in the day folk high school (Daghøjskoleprojektet), and these again were supposed to contain a greater learning potential than the courses where the participants did not come from the same educational institution (the education of teachers of adults (Voksenunderviseruddannelsen) and the general basic course in teaching adults (AVG)).

However, the connection is not that simple. It is important to maintain that in all connections (mentioned) something is learnt, but often it will be something different (see also the next thesis).

Thus, a qualification as for instance co-operation will have different value whether it is co-operation with students from other educational institutions or it is a co-operation with colleagues from one’s own institution. Thus, only participants from the VUC-projects attach importance to this kind of

qualification pointing to the fact that “they have become better to co-operate with colleagues”.

The study seems to confirm the assumption often put forward that the participants will have better possibilities to test and maintain the things they learn, when the learning processes are connected to changes of the institution. Correspondingly, it seems to be confirmed that when the teaching is about institutional relations and these are tested in practice (as for instance in the course for teachers in the day folk high schools) the effect on the development of the institution is increased.

**Thesis: The more the learning processes are detached from practice the greater effect upon the personal development**

This thesis is apparently a direct contradiction to what is emphasized above, viz. that the learning potential is greatest when the learning is connected with practice. However, the thesis does not point at learning in general, but at “personal development”. To many of the teachers the process of qualifying themselves forms part of a personal development and clarification. Accordingly, some of the participants emphasized the important aspect that the courses were free rooms, a “pocket” in their lives, a retreat (especially in the courses in educating teachers of adults) where detached from a concrete educational practice, they had the possibility of considering themselves and their future work in possible new settings.

Consequently, there is evidence in the material to maintain that to some of the participants it is a strength in itself that the education “rises from” or “moves away from” the everyday educational practice. Not to make the individual better adapted to fill it, but to offer possibilities of re-evaluating one’s own practice<sup>121</sup>.

---

121) Here it is a question of the individual reflecting upon “paradigmatic” assumptions in Brookfield’s sense or upon “premises reflections” in Mezirow’s sense

**Thesis: An important element of the qualification is to be able to assume the role of the student**

No doubt, being in the role of the student or trainee is an important aspect, not least for the more experienced participants. In this connection they experience the pace of the teaching, the possibilities of asking questions, the extent of their right to participate in decision making, their motivation, learning processes, and corresponding conditions which are important in the teaching. However, they also gain experience in what really is functioning in the teaching, how the individual teacher works and functions, the importance of the teacher's commitment, and other corresponding conditions, which might be transferred to their own role as a teacher.

**Thesis: It is difficult for the participants to define what a rewarding teaching consists of**

In general it is difficult for the participants to define the conditions that contribute to their learning. It is difficult for them to give an account of their own learning process in relation to the course of teacher qualifying. In general, attention is drawn to two conditions, which are considered important. One condition is the contents, "The timetable says so", and the other is the form, "We used to do it this way at the course".

When reference is made to the contents the participants may say, "We learnt something about the theory of science" (theory of science was a subject in the course). It is not pointed out what was important in the theory of science, or more precisely, what was learnt, and how it was learnt.

Correspondingly, when the participants want to point out what was good about the education they mention something they were happy about or something they considered rewarding.

**Theses on Implementation**

Implementation is a basic educational issue. Very often the connection is very limited between the material learnt during an education or during a course and the (following) daily

practice. The two forms of practice, the practice during the education and the daily practice, have parallel courses without coming into contact with each other. A “problem of parallelism” has been mentioned when the formal knowledge is separated from the teacher’s experiences of life. Implicit there is a pedagogical challenge in overcoming this problem. In the following theses the experiences are stated which have been gathered in the project in this connection.

**Thesis: The rootedness in groups contributes to the fact that the benefit reaches beyond the courses**

“The team”, the group, and the colleagues at the course work as a reference group for future actions. As such the course contains a “mobilizing function” as “the team” as a group emotionally and socially supports what the individual does/wants to do in his/her teaching. This functioning reaches beyond the physical being together and the actual time they spend together at the course. Thus, there is a considerable co-learning in the shape of a more or less conscious feeling of having “the team behind you” in your actions. Apparently, this co-learning is quite considerable although it is a somewhat neglected function.

**Thesis: Both the individual teacher and the courses work according to the functional principle of applicability of what they have been taught and have learnt**

Fundamentally, the teachers are prepared to accept that what they learn at the qualifying courses has consequences for their own everyday life and practice. Accordingly, the teachers often talk about various ways they – as individuals – try to enhance the implementation. They talk of “rooms for reflection” where they make a break in their daily practice and recall what they learnt at the course in order to evaluate the concrete importance for their present work. They keep diaries where they reflect on the daily pedagogical conditions. They discuss the subjects with colleagues in connection with the planning of their teaching and in connection with pedagogical discussions in general.



At the same time it is stated in some of the interviews how there is an (expected) contrast between new educational ideas and the conditions which the subjects, the present resources, and the institution in general lay down for educational innovation.

Against the background of the follow-up interviews with the teachers it is concluded that the educational courses have left their mark upon the individual teacher's daily practice. The teachers work to implement what they have learnt, however, the implementation apparently is far from optimal, as the daily work limits the possibilities of this implementation. No doubt more systematic follow-up activities will be able to increase the quality and the quantity of this implementation.

### **Thesis: The development of countercultures impedes the implementation**

However, in general the new and the new thinking at the educational institutions have been received favourably (it can also be stated that it is because more colleagues together attend an in-service training course or participate in innovative work). There is a general and "inborn" positive attitude. However, there are also examples in the material of a development (or presence) of two types of countercultures. One is directed against change as such, the other against the changing agent.

Several teachers describe the first type of counterculture as the opposition they meet among colleagues against "the new" which they give the institution. The teachers themselves describe it as a dislike of change, a threat against the established everyday life, which they consider difficult to overcome.

It is difficult to answer definitely what is generating such a counterculture and the factors that form part of it and determine its course. Consequently, the interviewed teachers are somewhat at a loss as to what is going on. However, the teachers point out four factors, which they consider important in this connection.

The first factor is that the new ideas break with habits and lines of actions, which the colleagues feel safe about. This break creates a corresponding uncertainty towards the new ideas. An uncertainty with “the established teachers” whether they are able to live up to the demands of the new ideas. It is also important how radical the new ideas are. The more radical changes, the greater opposition.

The second factor is the question of power. In connection with an implementation of new ideas it is often a question of “attack” on the existing hierarchy at the institution. An attack on those who until now have had the power and the right to define what is good teaching. In this connection it is often very important whether it is just one teacher who has attended a course or they have been more. The more participants, the greater probability that the new ideas are implemented.

A third factor is the conditions which rule the institution. Is it in a situation where there is energy (for changes), or is it subject to reductions in grants, threats of firings, decrease in number of students, or internal conflicts. For the teachers at the day folk high schools it was a fact that the position of these schools in general was weakened during the period in question which in itself lessened the possibilities of (greater) institutional and educational changes.

Another type of counterculture, aiming at the changing agent, is noticed very clearly in the courses at the adult education centres (VUC) where a considerable part of the explanation of the opposition – and the course on the whole – is related to the fact that the initiative to change has come from the outside. In other words “that there is no established ownership” to the project at the institution. So the culture protects itself against a control (coming from the outside) by rejecting the new initiative or being reserved about it.

However, in the material there are also examples of opposition and reservation towards the new ideas although these ideas are implemented by the institution or parts of the institution. In the folk high school project and in other institutional

connections it is described where there is intern opposition against the new initiatives. Either in the shape of developing a counterculture or in the shape of two opposite cultures, e.g. “the culture of innovation as opposed to the traditional culture”.

It would be wrong to consider the establishment of countercultures and the opposition against change as reactionary, as a general reluctance to change, or as something negative as such. Basically, the counterculture is a “sound” reaction, scepticism towards (cheap) proposals for change and a protection against restrictions of the institutional freedom. The problem does not arise until the counterculture stagnates or two cultures are established that do not communicate.

In some of the examples the institutional conflicts are solved, in others they are enhanced. Viewed from a perspective of both research and educational policy it is interesting to examine what the reasons are in the various courses. How can a course be established where new ideas are integrated in such a way that the values of old ideas are maintained?

## Appendiks: Kommentarer til rapporten

### **Peter Jarvis: Certificating Teachers of Adults: an epistemological discussion**

Teaching is a very practical occupation and for many years it was not considered necessary to train teachers of adults; it was assumed that if they knew their subject matter they could get up and teach. This rather simplistic approach to teaching has been gradually destroyed in some forms of adult teaching, but in others – such as university teaching – it is still hard to break the general belief that teaching is no more than just a matter of lecturing. Perhaps it was necessary to develop a more sophisticated understanding of the learning processes and an understanding of quality assurance before teaching beyond school age children became an occupation for which it was recognised that professional preparation was needed. Indeed, school teaching was for many years the only form of teaching that had professionalised sufficiently to insure that only those with teaching qualifications could enter teaching. Surprisingly, it was nursing that was the next profession in UK to expect that its teachers would become qualified in education and many of these undertook courses in the education of adults (Jarvis and Gibson, 1987,1997; Quinn, 1980). This pointed the way to the recognition that training people in the professions and in higher education to teach was also an intrinsic part of the education of adults.

It was only in the 1970s that the preparation of educators of adults was taken seriously in UK (Elsdon, 1970, 1975; Bestwick and Chadwick, 1977; Haycocks, 1978). While a number of colleges and universities were running the short courses recommended by Haycocks, that would eventually build into a University certificate, the University of Surrey started a Post Graduate Certificate in the Education of Adults in the early 1980s – a post-graduate course that paralleled the post-graduate training of school-teachers.

Even then, however, there were very few studies about the preparation of educators of adults (Graham *et al*, 1982; Jarvis and Chadwick, 1991).

However, both the role of the teacher and the nature of the field of adult education have changed dramatically since those early days and I want to discuss some of the issues about preparing and certificating teachers of adults from an epistemological perspective. The paper has four parts: the first examines the roles of the teacher; the second at learning practical knowledge; the third at preparing teachers of adults; the final one looks at the nature of qualifications in the education of adults.

### **Part 1: The Roles of the Teacher**

When those early courses were devised the main content was fairly basic. Some of the short introductory courses had a curriculum-type structure – aims and objectives, understanding content; teaching methods; assessing and evaluating teaching. Others were a little more sophisticated, examining subjects such as philosophy, sociology, psychology, personality development, and so on, but these courses were often at Masters level for practising adult educators. Nevertheless, the basic roles of the teacher were not regarded as problematic – teachers would teach and undertake some administration. Indeed, when I became a school-teacher trainer, I was expected to teach, supervise teaching practice and undertake some administration and, later, when I entered university teaching my role was also regarded as threefold: teaching, researching and administering.

At that time, it was taken for granted that teachers would stand in front of their class and teach – the more expert the teachers the more varied would be their sessions. Teachers' roles were not particularly questioned but with the advent of electronic communication and the global market this was all to change. Electronic communication created a re-alignment of time and space that led to education having to adopt new forms of delivery which resulted in an expansion in the functions of the teacher. This is illustrated in the following

table, although it must be recognised that these are not all separate roles in every teaching and learning event and often performed by the same person:

**Table 1: The Division of Labour in Teaching**

In Contact with the Learners	At One Stage Removed from Learners
Teacher/Facilitator	Trainer of Teachers/Trainers
Teaching Assistant	Author(s) of Learning Materials
Trainer	Programme/Curriculum Planners
Mentor	Programme Administrative Staff
Counsellor/Advisor	Programme Technical Staff
Education Administrator	Retailer/Marketing Staff
Assessor	Consultants and Evaluators

(Jarvis, 1995a, p. 186 – slightly amended)

Each of these roles has its own special skills, some of which are traditionally part of the normal adult education courses, but others fall beyond the normal boundaries. For instance, the technical staff may require very advanced computing or satellite engineering skills, etc; programme managers may need all the financial and administrative skills; advisors may require advanced counselling skills or just a wide knowledge of the programmes on the market. The significance of this table, however, is that it begins to outline some of the knowledge and the many skills that educators of adults require and indicates what courses for their preparation might contain. This knowledge and skill is something that is common in all professional groups in which adults are educated, since there is now no discrete field of adult education – education in the post-school sector comprises a number of overlapping fields of practice and study.

In addition, it is important to recognise that since the learning is now central to the exercise, learning theory in its widest sense should form part of the core curriculum. Learning theory, in this sense, is not merely the basic psychological framework that has formed the basis of many educational courses, but it needs to consider both the social and the philosophical aspects of human learning in this contemporary

society (See Jarvis, 1992, 1995b, 2001; Jarvis *et al* 1998, *inter alia*).

As teaching in all its forms professionalised, it developed its own curriculum for its training courses. When I was a school teacher trainer, for instance, the students came to college for a three-year degree course most of which consisted of the theory that it was thought necessary for them to learn, plus both classroom observation and some teaching practice. It was generally considered that the students would learn the teaching skills after they had left college and entered practice – but they actually needed to have the knowledge first. This was the theory that they then had to apply to practice. Such a formulation presupposed a rather restricted view of both theory and practice.

## **Part 2: Learning Practical Knowledge**

Before exploring the nature of practical knowledge, it is necessary to understand both the nature of knowledge and the processes of learning, and so this section has four sub-sections: learning, knowledge, tacit knowledge and learning practical knowledge.

*Knowledge:* While I have defined learning in a comprehensive manner, I want to restrict this discussion to knowledge; in this case knowledge about teaching adults.

The Dictionary of Philosophy (Flew, 1979) discusses three types of knowledge – knowledge:

- that – factual knowledge;
- how – practical knowledge;
- of – knowledge of people and places, etc.

*Knowledge that* is knowledge based upon argument or research, so that it is possible to claim that 'x' is a fact. *Knowledge how* is practical knowledge; this is how it is done. There is a sense in which this type of knowledge is also *knowledge that* since it is shorthand for *knowledge that this is how* it is done. *Knowledge of* people and places, and might include the other two, but it need not.

In teacher preparation, theory includes both *knowledge that* and *knowledge that this is how* to teach, prepare a lesson, etc. Once the theory had been taught to the students it could be memorised and put into practice. But students were actually not *learning* how to perform the skill, etc. It was assumed, however, that this theoretical knowledge was true, and that if students were then unable to put it into practice they had not learned their theory properly. However, this is now debatable, but before we explore this further, we need to ask what makes these different types of knowledge true?

Knowledge can be legitimated in at least three different ways: rationally, empirically and pragmatically (Scheffler, 1965).

*Rationalist:* This form of knowledge is legitimated by reason. Pure mathematics is often the example provided for knowledge of this type; mathematicians need no objects beyond the problem and no form of proof that it not to be found within its own logic. Philosophical knowledge is another form of knowledge which is legitimated in the same way.

*Empirical:* Empirical knowledge relies on the sense experiences; knowledge is true if it can be shown to relate to an empirical phenomenon. Thus, I know that there is something upon which I am sitting – I can feel it and I do not sink to the ground when I sit down. There is a chair here and I know that there is an object here by my sense experience, even though the idea of 'chair' is not a sense experience, the object is! We can have knowledge of a reality beyond ourselves through our senses.

*Pragmatic:* The pragmatist emphasises the experimental nature of certain forms of experience; individuals try something out and find that it works, or it fails. For instance, students can be told how to lecture but until they have actually done it they do not know that they can lecture. Lyotard (1984), the French social philosopher, suggested that all knowledge is narrative increasingly legitimated by performativity, although he (1992) later modified his assertion and claimed that much knowledge



is narrative. Pragmatism presents us with some major ethical problems, since we are forced to ask whether achieving the end at any cost is something that teachers should do. Should teachers get their students through the examination at any cost? Teachers and educational systems do have to consider the issues of beliefs and values in their practice and I have argued elsewhere that teaching is a moral engagement (Jarvis, 1987 – but see also Peters, 1966), so that beliefs and values should be regarded as part of practice knowledge.

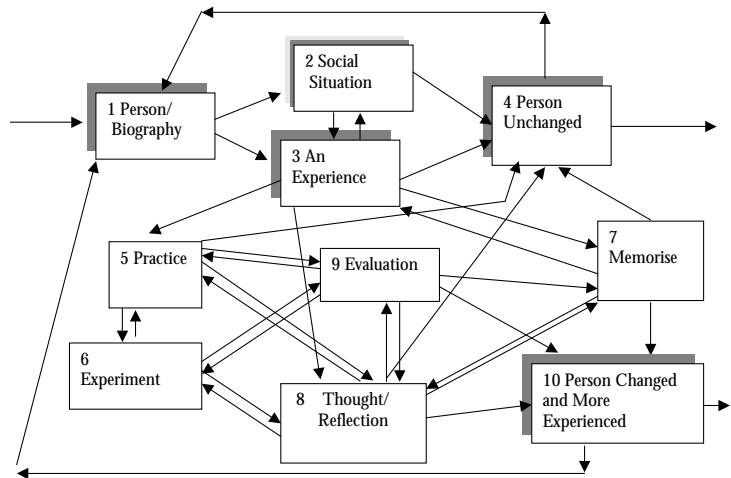
It is possible to teach individuals *knowledge that* but the other two forms of knowledge cannot be taught, although they can be learned through experience. When something is taught, the learners have a secondary experience; that is they learn *about* something. In other words it is a mediated experience, and the teacher is the mediator. By contrast, students learn to teach, and know that they can do it, only when they actually do it. When they have a primary experience – and while others could tell them that this is how it is done, it is only proven to them when they have tested it out for themselves. Only then is it their knowledge. It is, therefore, necessary to have a theory of learning that embraces both of these forms of experience.

***Processes of Learning:*** My own research over many years has been into adult learning and I have published various models of the learning processes which relate both to my initial research into it (Jarvis, 1987) and to the continuing developments in the model as I run workshops about the learning processes. Learning is a very complicated process and no diagrams can actually capture the whole process. Figure 1 tries to illustrate something of the process and represents the latest amendments in my own research. The diagram shows a variety of different learning processes; non-learning, incidental self-learning, non-reflective learning and reflective learning. Obviously we cannot spend a great deal of time on the whole diagram and trace all the different routes through this diagram, or even to build new ones, but this is inappropriate at the present time. I do want to take you through a few of the processes, but before I do it is necessary to have a clear

understanding of what I mean by learning. As a result of my research, my definition is:

*Learning is the process of individuals constructing and transforming experience into knowledge, skills, attitudes, values, beliefs, emotions and the senses.*

**Figure 1: A Model of the Processes of Learning**



First of all, I want to make it clear that it is people who learn; all learning affects the learners' biography. It is not merely storing knowledge passively in the mind, all learning affects the learners' self – note the shadowed boxes. Learners carry all their previous experiences to their new ones – and they are affected by each one. Since learning is a matter of constructing and transforming experience into knowledge, skills, attitudes, values, beliefs, emotions and the senses; learners always carry the whole of their biography into every new learning situation.

Now, we can see how the first part of this definition takes us from boxes 1 to 2 and 3; it is from the actual experience that we learn and we do transform it into not only knowledge but skills, attitudes, beliefs, values and so on.

Now let me illustrate this from the topic of this paper. If we (box 1) are in *the classroom as a student* (box 2) we will in some

way experience this situation and be presented with *knowledge that* (box 3) – we may be learning nothing (box 3 to 4), or we may seek to memorise what we are being taught (box 3 to 7), or think and reflect about it (box 3 to 8). Our primary experience is being in the classroom but our secondary experience is of the knowledge with which we are presented. What we cannot do is go down the route to practice (box 5) because that is not the role of the student so that we cannot actually learn skills. We can learn skills if we change our role and create a new situation. But if we are *in classroom as a teacher of adults* we can practise (box 3 to 5) and even experiment (box 5 to 6) with our teaching skills, but we will inevitably also go down the other routes described above. In other words, as we are learning to perform, we are also learning knowledge, attitudes, beliefs and values, etc. It is significant, therefore, that when we learn theory, it is impossible to learn how to do; when we are learning to practise we cannot escape from learning knowledge as well as the skill. We can only learn *knowledge how to do* something if we are also (the learners) practising it.

When we take our situation for granted, whether it is the classroom as student, or the classroom as teacher, we will move into a non-learning mode (boxes 2 to 4 or 2 to 3 to 4). This is habituation. In professional practice this might occur when practitioners have already sufficient knowledge to respond to the situation, or when their tacit knowledge, a concept to which we shall return below, allows the practitioners to presume upon the situation. However, when the student or the teacher cannot take the situation for granted, then a potential learning opportunity occurs. I have called these situations *disjuncture*, when biography and experience are not in harmony with each other – when individuals do not have the knowledge, or the skill, or both to take their situation for granted. Disjuncture – knowing that we do not know – is fundamental to our understanding learning. By contrast, individuals often act almost instinctively, or tacitly.

***Tacit knowledge:*** Many experienced practitioners have the feeling that ‘we can know more than we can tell’ (Polanyi

1967,p.4), which is this tacit dimension. Polanyi instances this by pointing out that we can pick out a face from among a million different ones, but we cannot necessarily describe the person accurately – a form of *knowledge of*. Polanyi recognised that when we focus on specific elements in an experience, we usually see others less consciously but can still give meaning to the whole. This is the tacit dimension to our experience.

In a similar manner, when we habitualise our actions, we might be aware of precisely what we are doing but we often find it difficult, if not impossible, to specify it. Nyiri (1988, pp.20-21) writes:

*One becomes an expert not simply by absorbing knowledge of the theory found in textbooks, but through experience, that is, through repeated trials, 'failing, succeeding, wasting time and effort, getting a feel for a problem, learning when to go by the book and when to break the rules'. Human experts thereby gradually absorb 'a repertoire of working rules of thumb, or "heuristics", that, combined with book knowledge, make them expert practitioners'. This practical, heuristic knowledge, as attempts to simulate it on the machine have shown, is 'hardest to get at because experts – or anyone else – rarely have the self-awareness to recognize what it is. So it must be mined out of their heads painstakingly, one jewel at a time.*

(All quotes cited from Feigenbaum and McCorduck, 1984)

Tacit knowledge, then, is learned from experience, either pre-consciously- that is without having ever entered the conscious mind – or else it has been learned consciously but been forgotten. How or when we learned it has been stored away and is no longer conspicuous in our consciousness. Most importantly, we can presume tacitly, precisely because it does work for us. The very essence of tacitness is pragmatic. When we enter different situations, we are able to call upon depths of taken-for-granted knowledge that we may not be able to articulate. Because it works, we can continue to presume upon it. Consequently, we do not learn from it – or else we learn in a pre-conscious manner. Unlike Nyiri, I want to suggest that

tacit knowledge is not only the knowledge of experts, it is present in all forms of practical knowledge.

Schon (1983, p. 54) makes similar points about professional's practical knowledge. He suggests that professionals:

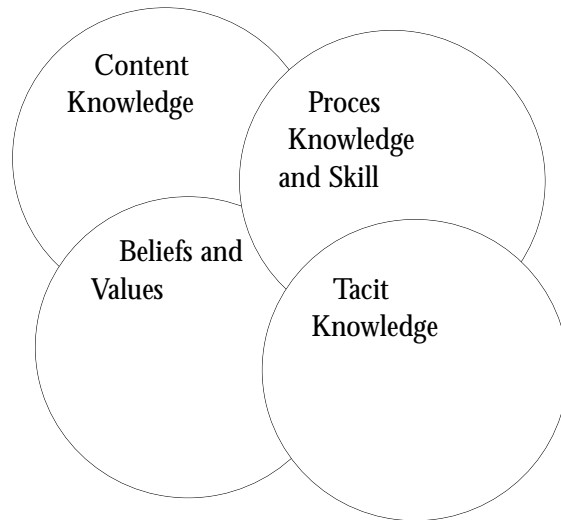
- know how to carry out actions spontaneously;
- are not always aware of having learned to do these things;
- are usually unable to describe the knowing which the action needs.

Tacit knowledge, then, can occur in knowledge that, how, when, or of. Since all learning is biographical this tacit dimension is also built into our own biographies and on occasions we all act in a taken-for-granted manner without necessarily being able to articulate the reasons.

*Learning Practical Knowledge.* From this discussion, we can see that the practice of pragmatism is actually a learning process. The whole of life is, in this sense, based on pragmatic knowledge and we are continually incorporating into our biography the pragmatic knowledge that we learn from life's experiences. In practice, then, teachers build up their own body of knowledge about their practice by learning, doing, thinking and reflecting about what they do. But it is more than knowledge – it is having the skill to undertake the role. It is their body of knowledge about their own practice. Pragmatic knowledge is learned – not taught. We learn this form of knowledge through direct experience but we are taught theory through mediated experience and we have to test it out in order to legitimate it for us. (We can also believe the knowledge because of the status of the professor, and so on, or we can examine the evidence produced by others and accept the validity of the *knowledge that*). However, it would be false to assume that because practical knowledge works, it necessarily provides the correct or even the best way of doing something – it is merely one way to achieve desired ends.

We are now in a position to depict the practice knowledge of practitioners in the following manner:

**Figure 2: The Nature of Practical Knowledge**



Content knowledge in the above diagram is the knowledge of the subject being taught – it is *knowledge that*, or even more speculative knowledge based on the recognition that there are now few ‘truths’ to be taught. Bauman (1987, 1992) points out that teachers are now interpreters rather than legislators of knowledge.

Practical knowledge, then, is:

- learned in practice situations;
- practical, and not merely the application of some ‘pure’ academic discipline to practical situations;
- integrated;
- dynamic, in as much as it is only retained for as long as it works;
- not an academic discipline in the same way as the sciences or the social sciences.

### **Part 3: Preparing Teachers of Adults**

When I was a trainer of school-teachers, we still believed that we had first to teach students the theory and give them a little opportunity to practice the knowledge that they had learned. But, we can see from the foregoing analyses that this is no longer acceptable. Consequently, it might be asked whether I

am now advocating that all of the preparation of educators of adults should be undertaken in practice? There is still a place for classroom learning, although I do accept Bauman's argument that we should no longer take it for granted that our content knowledge is true. Nevertheless, I would advocate that a great deal of the preparation, or certification, occur in practice and that practical knowledge should form a basis for a great deal of initial preparation.

Now this poses questions that universities now face in other disciplines, where the new knowledge and skills are generated outside of the university. How can it teach them and how can it assess them?

First, we have to decide for precisely which roles the students are being trained; if we want to introduce them into a wide range of the roles, then we may need to have a modular structure to the course allowing students to opt for a number of different modules, or pathways through the course.

Secondly, there is a place to introduce students to the traditional bodies of knowledge about adult education and also to help them to begin to identify with being a teacher of adults rather than being a student in the educational setting.

Thirdly, I think that we have to recognise that practical knowledge is learned and not taught, so that we have to provide many opportunities for learning. That learning takes place through primary experience and in practice and not in the university. This might mean that a great deal of initial training, and certainly continuing training should be undertaken in the practice situation – which means that we have to devise opportunities for full-time students to teach, or we have to teach a great deal of our courses on a part-time basis.

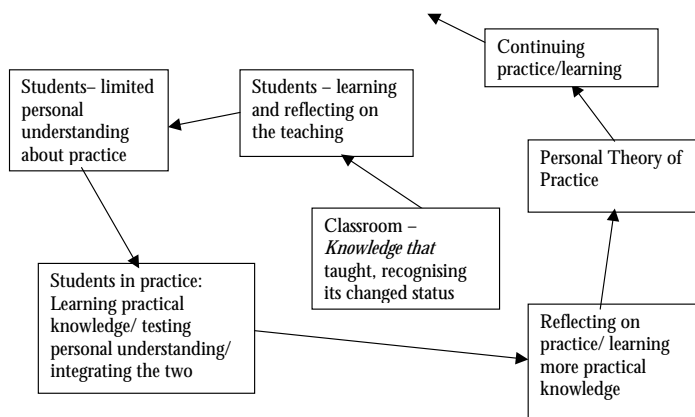
Fourthly, we have to devise ways whereby we enable students, whether full-time or part-time, to learn more from their practice than merely doing it. This means that we have to change our mode of teaching away from the didactic and

towards the Socratic and the facilitative. Additionally, we have to get the learners to generate their own data from practice, through learning journals and peer learning communities; the trainers' role then becomes both Socratic helping learners to interrogate their own journals and facilitative in as much as we facilitate the peer learning community. In this, we can point students to other published works on the subject, etc.

Fifthly, if we are working with teachers in practice, they may only be able to attend universities in evenings and at weekends, so that we may have to alter the times that we teach, so that we teach at times when it is convenient for the students. Additionally, we may have to offer mixed-mode delivery, employing some distance teaching methods (hard-copy, on-line material) as well as face-to-face teaching. While distance education is becoming very widely accepted, there is considerable evidence to suggest that students still want and enjoy face-to-face teaching.

Let me illustrate this process in diagrammatic form.

**Figure 2: Relationship between Theory and Practice for Students**



Naturally, students continue their learning from theory and books, etc and this is integrated into their own personal theory, which is then tried out in practice again.



Finally, we have to devise new ways of assessing practical knowledge, recognising that this is pragmatic, generated in the practice setting and always changing in the light of new experiences. Consequently, we cannot test 'knowledge' in quite the same way – although we might want to retain some of the more traditional ways of testing that knowledge which is taught in the classroom. We may have to test the ability to analyse, to understand why certain actions should be taken, the ability to reflect and evaluate, and so on.

#### **Part 4: Certification and Qualifications**

Figure 2 suggest that teachers keep on learning so that the first conclusion that we can draw about certification is that it should allow for a continuing building on whatever initial qualifications are awarded. Hence there should not merely be a qualification, but a number of qualification routes to higher degrees – especially to practitioner doctorates. Hence it should be possible that practitioners should have the opportunity of obtaining an EdD in the education of adults, or a PhD if their main concern is research. The doctorates should be towards the end of the qualification route, which might start at a Certificate and then grow into a degree and then a Masters degree, or it might start with a post-graduate qualification, if the teacher has a first degree in the content knowledge, and still develop towards a practitioner doctorate.

As we develop a system of credit transfer, it should also be possible for students to gain part of their qualification in different universities, or that they should be able to build on the qualification they obtained at one university by studying in another.

In addition, as education is becoming part of the learning market, it has become a commodity and as such needs signs and symbols so that it can be marketed and so that those who hold the award can prove themselves in the labour market. Baudrillard pointed out, the commodities needed symbols. He suggests that 'in order to become an object of consumption, the object must become a sign' (Baudrillard in Poster, 1988, p. 22) and that consumption is 'a systematic act in the

manipulation of signs' (ibid.). Consequently, the symbol being advertised is the qualification, whether it is BSc, MSc, EdD or PhD etc. and education is now being consumed like any other commodity. But it is not just education that is moving in this direction, Bauman (1992, p. 17) writes:

*Literature, visual arts, music – indeed, the whole sphere of the humanities – was gradually freed from the burden of carrying the ideological message, and ever more solidly set inside market-led consumption as entertainment. More and more the culture of consumer society was subordinated to the function of producing and reproducing skilful and eager consumers....*

Providers of courses can now seek accreditation for their courses and learners can study for their qualifications with more than one provider. Courses can be given credit rating and new systems, such as Credit Accumulation and Transfer, are emerging. Public recognition has become a qualification which one has and which can be stored for future use.

There is always a danger that the market brings down quality, and I certainly think that this is true in the higher education that I have seen, but the qualification remains the one major way by which educational establishments retain some control over the standards that they expect.

Finally, the qualification is both a motivating goal for learners and obtaining it provides a sense of achievement for all the hard work that they have undertaken.

### **Conclusion**

Qualifying courses in the education of adults are, it seems to me, no different from similar courses in other practical occupations. All are confronted with similar problems about the changing nature of knowledge and also about the validity of practical knowledge. Yet these changes are forcing the universities to change, albeit slowly, since resistance to change is a most common phenomenon.

Additionally, having practice and practical knowledge at the heart of the preparation and continuing education of educators of adults means that universities are having to cooperate closely with the fields of practice in order to find sufficient places for the students to teach, or else they are having to accept teachers in practice on their courses and adapt their own customs accordingly.

It seems to me that the points that I have raised in this paper are not unique but are the ones that will be faced by all universities in the coming years and that we in the education of adults can help pave the way.

### References

- Baudrillard, J. (1988): *A System of Objects*. In: Poster, M. (ed.): *Jean Baudrillard: A Selection of Writings*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (1987): *Legislators and Interpreters*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman Z. (1992): *Intimations of Post-Modernity*. London: Routledge.
- Bestwick, D. and Chadwick, A. (1977): *A Co-operative Training Scheme for Part-Time Teachers of Adults*. *Adult Education, Vol. 50, No. 4*. Leicester: NIAE.
- Campbell, D. (1984): *The New Majority*. Edmonton: University of Alberta Press.
- Elsdon, K. (1975): *Training for Adult Education*. Nottingham: Dept. of Adult Education.
- Feigenbaum, E. and McCorduck, P. (1984): *The Fifth Generation*. New York: Signet.
- Flew, A. (1976): *A Dictionary of Philosophy*. London: Pan Books.
- Haycocks, J. N. (Chair) (1978): *The Training of Adult Education and Part-Time Further Education Teachers*. London: Advisory Committee for the Supply and Training of Teachers.
- Graham, T. B., Daines, J., Sullivan, T., Harris, P & Baum, F. (1982): *Training of Part-Time Teachers of Adults*. Nottingham: Dept. of Adult Education.
- Jarvis, P. (1987): *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.

- Jarvis, P. (1992): *Paradoxes of Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Jarvis, P. (1995a): Educating the Adult Educator in an Information Society: the Role of the University. In: Collins, M. (ed.) *The Canmore Proceedings: Educating the Adult Educator*. Saskatchewan: University of Saskatchewan.
- Jarvis, P. (1995b): *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. London: Routledge (Second Edition).
- Jarvis, P. (1997): *Ethics and the Education of Adults in Late Modern Society*. Leicester: NIACE.
- Jarvis, P. (2001): *Learning in Later Life*. London: Kogan Page (forthcoming).
- Jarvis, P., Holford, J., and Griffin, C. (1998): *The Theory and Practice of Learning*. London: Kogan Page.
- Jarvis, P. and Gibson, S. (1987): *The Teacher Practitioner in Nursing, Midwifery and Health Visiting*. Croom Helm.
- Jarvis, P. and Gibson, S. (1997): *The Teacher Practitioner and Mentor in Nursing, Midwifery, Health Visiting and the Social Services*. Cheltenham: Stanley Thornes (Second Edition).
- Jarvis, P. and Chadwick, A. (eds.) (1991) *Training Adult Educators in Western Europe*. London: Routledge.
- Lawton, D., Gordon, P., Ing, M., Gibby, B., Pring, R., and Moore, T. (1978): *Theory and Practice of Curriculum Studies*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Liotard, J.-F. (1984): *The Post-Modern Condition*. Manchester: Manchester University Press.
- Liotard, J.-F. (1992): *The Post-Modern Explained to Children*. London: Turnaround.
- Nyiri, J. (1988): Tradition and Practical Knowledge. In: Nyiri, J. and Smith, B. (eds.): *Practical Knowledge*. London: Croom Helm.
- Peters, R. (1966): *Ethics and Education*. London: George Allen and Unwin.
- Polanyi, M. (1967): *The tacit Dimension*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Quinn, F. (1980): *The Principles and Practice of Nurse Education*. London: Croom Helm.
- Scheffler, I. (1965): *Conditions of Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schon, D. (1983): *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

### **Tina Bøgehave Christiansen, Landsforbundet af Voksen- og Ungdomsundervisere**

For Landsforbundet af Voksen- og Ungdomsundervisere (LVU)'s underviseres vedkommende er kompetenceudvikling et tema, som står højt på ønskelisten, og et tema som to ud af tre mener i høj grad er vigtigt. Derfor er det af stor betydning, at der eksisterer relevante efter- og videreuddannelsestilbud, at indholdet er brugbart og udvikler deltagerne såvel fagligt som personligt, og at den viden, som lærerne tilegner sig på de forskellige uddannelsesforløb, er anvendelig på arbejdspladsen, så det ikke bliver "en tavs viden", der ikke bidrager til at opbygge institutionens samlede vidensbank.

Tilsvarende den forrige rapport, "Behovet for lærerkvalificering", fra 1999, indeholder denne rapport mange spændende resultater, teser og perspektiver, der vil kunne anvendes i en samlet lærerkvalificeringsstrategi. Samtidig vidner resultaterne klart om, at der fortsat er behov for mere forskning på lærerkvalificeringsområdet.

Som det fremgår af rapporten, får deltagerne, uanset kvalificeringsforløb, et stort udbytte på det personlige plan, i forhold til selvtillid, udvikling af lærerrollen, forholdet til deltagerne/kursisterne. Kvalificeringen foregår hovedsagelig i forhold til opmærksomhedsplanet frem for et mere handlingsorienteret plan, det der i rapporten kaldes handlekompetencer. De forskellige almene kvalificeringsforløb kommer derfor generelt til at fungere som legitimering af praksis, en fastholdelse af praksis, og i mindre omfang som en teoretisk refleksion som grundlag for praksis.

For LVU er det essentielt, at såvel efter- som videreuddannelsen er tostrengt, så både de faglige og personlige kompetencer bliver styrket og udviklet. Disse kompetencer står ikke i et modsætningsforhold, men er hinandens supplement, og begge er uundværlige for at kunne agere i det videnssamfund, som vi lever i.

Det er derfor positivt, at almenkvalificeringsforløbene er med til at udvikle underviserens personlige kompetencer; ikke

mindst set i lyset af, at der i dag generelt er en større fokusering på underviserpersonligheden, hele forvaltningen af underviserrollen, som grundlaget for et frugtbart læringsmiljø. Bare prøv at spørge deltagerne i uddannelsesforløb hvad god undervisning er, eller hvad en god lærer er, så vil fagligheden oftest komme et pænt stykke nede på listen til fordel for engagement, nærhed, evnen til at lytte og empati. Så undervisernes personlige kompetencer er af stor betydning for læreprocessen, og jeg er ikke i tvivl om, at det gælder på alle niveauer i uddannelsessystemet.

Det er på den anden side selvfølgelig ikke tilfredsstillende, at deltageren på almenkvalificeringsforløbene kun i ringe omfang er i stand til at anvende det teoretiske stof som baggrund for praksis og at reflektere i denne sammenhæng. Det er derfor vigtigt at udvikle metoder og undervisningsformer, der giver en højere grad af anvendelsesmulighed i den praktiske dagligdag. Teoristof skal trænes og ikke blot tilegnes, som det påpeges i rapporten. (Man kan godt undres over, at denne problemstilling stadig fylder så meget, som den gør, da problemet på ingen måde er nyt.)

LVU deltager gerne i et sådant arbejde med at udvikle mere anvendelige efter- og videreuddannelsesforløb. Vi vil for eksempel gerne diskutere, hvordan der kan tilrettelægges almenkvalificeringsforløb, hvor underviseren (på almen kvalificeringsforløbene) i højere grad vejleder og giver supervision af den enkelte deltager på arbejdspladsen i forhold til en konkret undervisningsopgave. På denne måde får deltageren ligeledes mulighed for at få støtte i den svære proces med at give teoristoffet en "egen personlig profil". Derudover vil det være hensigtsmæssigt at udvikle opfølgingskurser/afpudsningsskurer/-dage i forhold til de enkelte almenkvalificeringsforløb.

Vi ser frem til initiativer fra de uddannelsesinstitutioner, der udbyder efter- og videreuddannelse/kvalificeringsforløb, da disse må have et vist ansvar for og interesse i, at teorien bliver mere anvendelig i forhold til dagligpædagogiske praksis, og ikke vedbliver at stå i et parallelt forhold, men snarere i et dynamisk samspil. Så på rapportens lidt ledende spørgsmål

om, hvorvidt deltagerudbyttet på kvalificeringsforløbene er optimalt, der har jeg ingen problemer med at svare nej.

Det er heller ikke tilfredsstillende, at deltagerne kun i meget begrænset omfang er i stand til at implementere den ny viden på arbejdspladsen på grund af en række forhold, som det ikke umiddelbart er let at gøre noget ved: modsætning mellem nye pædagogiske ideer og rammer for fagene, ressourcer på institutionerne, modkultur blandt kollegaer og lignende.

Jeg tror, at hvis der skal ske en styrkelse af implementeringen af ny viden såvel i undervisningen som på arbejdspladsen, så er det nødvendigt at arbejde med en målrettet og systematisk kompetenceudvikling/uddannelsesplanlægning af hver enkelt medarbejder. At indsatsen er målrettet og systematisk betyder, at kompetenceudviklingen er sat ind i en institutionsudviklingssammenhæng. På denne måde bliver kompetenceudvikling ikke en løsrevet størrelse, som nogle steder mere fungerer som en form for belønning eller som et frirum. Som jeg på et tidspunkt har hørt en uddannelseskvinde sige, så er efteruddannelse løsrevet fra organisationens samlede udvikling, og de opgaver der stilles i dagligdagen, ligesom en sejlads uden kompas; nogle gange kommer man til en tropisk ø – andre gange strander man på et rev.

For at få gang i en sådan systematisk og målrettet kompetenceudvikling er det nødvendigt, at hele institutionen – ledere og medarbejdere – i en fælles dialog definerer, hvordan institutionen skal udvikle sig på kort og længere sigt. Altså: hvor er vi nu? hvor vil vi hen? hvad er vores værdier, vores fælles sprog og forståelse af begreber? hvordan skal vi nå dertil samt hvornår?

Det er vigtigt, at denne proces bygger på en reel fælles dialog, så alle tager ejerskab på projektet. Hvis dette ikke sker, vil processen på et tidspunkt støde på barrierer, der vil opstå modstand, der forhindrer, at de opstillede mål bliver nået. Hvis modstanden kommer, skal den altid tages alvorligt – det er helt essentielt for projektet, at opbakningen er til stede fra alle. Nogle vælger at etablere "gu' vil jeg ej grupper", hvor årsagen til modstanden bliver forsøgt afdækket. Der er ligeledes mange

institutioner, som vælger at inddrage en organisations-/udviklingskonsulent i denne fase.

Når denne del af processen er overstået, bliver næste led at omsætte målene til blandt andet hvilke kompetencer, disse (mål) forudsætter af ledelsen og medarbejderne; hvad er det for nogle uddannelsesbehov, der skal dækkes, og hvordan kan de blive dækket institutionelt. Her kan det være en hjælp at opstille nogle principper for kompetenceudviklingen, for eksempel at der skal være en sammenhæng mellem teoretisk læring og de konkrete opgaver, og at kompetenceudviklingen skal være strategisk orienteret, hvor både institutionens og den enkeltes behov skal tilgodeses. Her er det igen vigtigt, at alle er med i processen, at den foregår i en dialog, og at eventuelle forskelle medarbejder og ledelse imellem bliver synliggjort og anerkendt.

Herefter er det de enkelte medarbejders og ledelsens kompetencer, der skal afdækkes for at undersøge, hvilke kompetenceløft den enkelte har brug for på kort og langt sigt i forhold til institutionens samlede kompetencebehov og -udvikling. MUS-samtalerne er et udmærket forum at få diskuteret dette. Og så drejer det sig om at få sat handling på disse kompetenceudviklingsplaner i form af interne og eksterne kurser og at få besluttet, hvordan den nye viden skal integreres og følges op på institutionen.

Hvis der skal ske en kvalificeret kompetenceudvikling, så har blandt andet amerikanske undersøgelser vist, at der skal sættes mange initiativer i værk. Ud over inddragelse i beslutningsprocesser, er lønincitamenter og ikke mindst omstrukturering på institutionen vigtige parametre. Det drejer sig om at finde *tiden* til at skabe interne læringsrum, refleksive rum, hvor handling og refleksion blandt andet i forhold til efteruddannelse kan finde sted, så vi ikke bevidstløst kører videre. Det drejer sig om at få udviklet nye samarbejdsformer, hvor vi kan lære af hinanden, diskutere vores faglige arbejde, udvikle metoder til sidemandsoplæring/coaching, hvor nye lærere kan blive hjulpet i gang og lære af ældre og mere erfarne lærere. Det drejer sig om pædagogisk at arbejde efter "den åbne dør



princip” suppleret med supervision; at få skabt netværk og teams også på tværs af hold/klasser og fag; at få defineret nye arbejdsopgaver, nye måder at løse vante opgaver på, jobbytte, så den enkelte lærer ikke hører til et bestemt sted i en bestemt funktion, men er en del af en helhed: opgaven, projektet. Det er vigtigt at få organiseret institutionen, så undervisere, der har været på efter- og videreuddannelserne, videreformidler den viden, de har tilegnet sig. “Sharing of knowledge”, hedder denne læringstankegang. Udgangspunktet er, at viden forgår, hvis den ikke føres ind i netværk, “lærende netværk”.

Ved at forpligte underviserne i forhold til hinanden i en sådan bevidst læringsstrategi, kan den konstante mangel på tilstrækkelig efteruddannelse, som præger institutionerne, afhjælpes, og et væsentligt skridt i retningen af “viden til tiden” – som i stigende grad bliver et eksistensvilkår for institutionerne – kan blive taget.

Denne måde at arbejde med kompetenceudvikling på kræver et opgør med den kultur, som dominerer mange institutioner i dag, hvor vi som undervisere ofte er privat praktiserende efter devisen: hver passer sit. Som professor Steen Hildebrandt, Handelshøjskolen i Århus har udtrykt det: “Arbejd aldrig alene. Den, der har lært at enhver passer *ikke* sit, i teams, når længst!”

Ved at arbejde systematisk med institutionsudvikling/organisationsudvikling herunder kompetenceudvikling, og ved at tænke kompetenceudvikling bredere, så den i høj grad også omfatter udvikling af nye interne læringsformer, som afspejler den refleksive modernitet, bliver det muligt at implementere ny viden i dagligdagens funktioner. Det drejer sig om at udvikle en ny uddannelseskultur på de enkelte institutioner – som Lærerkvalificeringsrapporten også nævner i sin perspektivering. Til gavn for udviklingen af arbejdsmiljøet og kvaliteten i undervisningen, og ikke mindst til gavn for den enkelte undervisers faglige og personlige udvikling.

## **Lisa Hougaard, Undervisningsministeriet**

Rapporten beskriver mange forskellige aspekter af kvalificeringen af voksenundervisere. Jeg har valgt de seks aspekter ud, som jeg synes er de mest interessante.

### **1. Behovet for voksenunderviseruddannelse**

Af rapporten fremgår det, at hvis man – som underviser – ikke får mulighed for at lære pædagogiske teorier og metoder, vil man ofte forholde sig over for sine deltagere, som de lærere, man selv havde i skolen, forholdt sig til en selv. Det kan være både godt og skidt. Det er godt, hvis man selv havde fremragende lærere, og man har talent for at undervise. Det er skidt, hvis det modsatte er tilfældet. Jeg vil dog våge den påstand, at det langt overvejende er skidt, dels fordi man derved sandsynligvis har et ubevidst og ureflektet forhold til sin egen undervisningspraksis, dels fordi tiderne er skiftet og tilrettelæggelsesformer med deltageraktivitet og ansvaret for egen læring er kommet langt mere i fokus, end de var tidligere.

I rapporten stilles spørgsmålet: “Kan man lære at undervise?”

Min egen opfattelse har altid været:

Nogle undervisere er naturtalenter. De kan undervise, allerede inden de begynder en uddannelse. De har måske haft fremragende lærere i skolen, som virker som modeller for dem. Men det betyder ikke, at de ikke kan blive endnu bedre, ved at lære teorier og metoder, der kan få dem til at reflektere over deres praksis. Andre undervisere kan ikke undervise i forvejen. De har måske haft dårlige erfaringer fra deres egen skoletid. Men de kan åbne deres bevidsthed for de processer, der skal befordres i undervisnings- og læringssituationer, ved at lære pædagogiske teorier og metoder og ved at blive bedre til at reflektere over deres praksis. Og så er der en lille gruppe mennesker, der aldrig bliver rigtig gode til at undervise, uanset hvor meget uddannelse de får. De har simpelthen ikke sans for at undervise.

Min opfattelse er blevet bekræftet i denne rapport.

## **2. Professionalisme kontra den engagerede amatør/ildsjæl**

I rapporten bliver begrebet professionalisme diskuteret i forhold til for eksempel undervisningen inden for folkeoplysningen, hvor den engagerede amatør eller ildsjælen ellers betragtes som et unikt fænomen.

Man kan stille spørgsmålet: “Når underviseren er en professionel, hvordan kan han/hun så befordre et ægte ligeværdigt forhold til deltagerne?”

At være professionel betyder for mig, at man kan sit fag, og at man kan formidle det på en hensigtsmæssig måde ud fra pædagogisk viden. Underviseren har derved en merviden i forhold til deltageren. At have en merviden om fag og formidling er ikke nødvendigvis det samme som at være bedrevidende. Især ikke hvis man stiller denne merviden til rådighed på en måde, som er med til at synliggøre nogle af de medmenneskelige processer, der foregår i undervisnings- eller læringssituationerne. Så kan man på trods af sin merviden etablere et ligeværdigt menneskeligt møde med deltageren.

Der er derfor ikke nødvendigvis nogen modsætning imellem det at være professionel, og det at være en engageret amatør eller ildsjæl. Man kan lige så godt antage det modsatte synspunkt, idet muligheden for at reflektere over egen praksis også medfører muligheden for, at man reflekterer over sit eget forhold til deltagerne.

## **3. Vigtigheden af et teoretisk fundament**

De teorier, underviseren gennem uddannelsesforløbet præsenteres for eller arbejder med, er med til, at han/hun finder sit eget pædagogiske ståsted, som bør være i overensstemmelse med hans/hendes menneske-, skole- og samfundssyn. Det bør også være i overensstemmelse med menneske-, skole- og samfundssynet på den uddannelsesinstitution, han/hun underviser på, hvis der skal være sammenhæng og kvalitet i det pædagogiske miljø på institutionen.

Om det forholder sig sådan, kan han/hun kun vurdere ved at kende sit eget ståsted og ved at kunne analysere sig frem til

kollegaers og ledelsens syn på tingene ud fra henholdsvis deres praksis og deres holdningstilkendegivelser. Det skal tilføjes, at man på mange uddannelsesinstitutioner arbejder helt bevidst med at finde “fælles pædagogisk fodslag”.

En af de vigtigste kvaliteter ved den professionelle underviser er – ifølge rapporten – evnen til at teoretisere. Når man kan det, kan man gennemføre selvevalueringer, hæve sig over den daglige praksis og opfinde og implementere nye ideer i undervisningen.

Kendskabet til fagsproget i de pædagogiske teorier og metoder viser sig at være nødvendige for at kunne argumentere for og reflektere over sin egen pædagogiske praksis i en kollegial sammenhæng og for at kunne finde “fælles pædagogisk fodslag”.

Viden om teorier og metoder og dermed muligheden for at analysere sin egen og andres praksis samt evnen til at anvende det pædagogiske fagsprog kan på den måde være med til at forhindre udbrændthed og dermed forhindre, at ildsjælene brænder ud og slukkes.

#### **4. Kunsten at blive en reflekterende praktiker**

Det er kendskabet til teorierne og metoderne og det bagvedliggende menneskesyn, der inspirerer til at reflektere i praksis og over praksis – og til at blive en reflekterende praktiker. Teorierne kan derved være med til at skærpe opmærksomheden på praksis.

Man ser som regel ikke det, man ikke ved, eller ikke kan sætte ord på. Man ser oftere, det man ved, og det man godt kan sætte ord på. Det betyder ikke, at den reflekterende underviser hele tiden omsætter teoretisk viden til praksis eller foretager teoretiske analyser af undervisningssituationerne. Det betyder – ifølge rapporten – at underviseren mere konkret reflekterer over det, der sker, det der virker, og det der ikke virker. Og via refleksion i og refleksion over praksis eksperimenterer læreren sig frem til en forbedret praksis.

## **5. Undervisernes manglende evne til at foretage metateoretiske overvejelser over egen undervisningspraksis**

I rapporten konstateres det, at de fleste af de undervisere, der deltog i de fem udviklingsforløb, fik udbytte af forløbene, at de ændrede deres praksis til det bedre, og at de fik et nyt handlingspotentiale.

Nogle få nåede ikke at ændre ret meget på deres praksis, inden de blev interviewet sidste gang, mens andre ændrede praksis og oven i købet fik et socialt og/eller personligt udbytte ved at deltage i forløbene. Men det konstateredes samtidig, at underviserne ikke blev i stand til at foretage metateoretiske overvejelser over egen undervisningspraksis.

Man må formode, at hvis der bliver fyldt en masse teoretisk viden på de undervisere, der deltager i uddannelse eller mere generelle udviklingsforløb, så må de have et behov for en integrations- og omsætningsproces, før effekten af uddannelsen slår fuldt igennem i praksis, og før de kan vurdere effekten af uddannelsen.

Når der bliver sat en erkendelsesproces i gang, kan den i princippet fortsætte i det uendelige, således at deltagerne fortsat reflekterer i og over deres praksis og eksperimenterer med den.

For mig at se er det væsentligste aspekt af uddannelse derfor, at deltagerne lærer at reflektere i og over deres praksis, at de lærer at argumentere for den og bearbejde den med kolleger, eller sagt på en anden måde, at de indgår i den såkaldt kommunikative læring. Så længe den proces er i gang, fortsætter erkendelsen, og risikoen for at brænde ud formindskes. Hvis nogle samtidig reflekterer over de sociale og personlige sammenhænge, de indgår i, forstærker det den positive effekt af forløbene og modvirker i endnu højere grad udbrænding.

I rapporten spørges der, om det er rimeligt, at de undervisere, der deltager i et uddannelses- eller udviklingsforløb ikke bliver i stand til at foretage metateoretiske overvejelser over praksis. Ud fra min opfattelse er dette ikke nødvendigvis et problem, idet jeg betragter uddannelsen eller generelle udviklingsprojek-

ter dels som et forum for at lære nye teorier og metoder, dels som et frirum, hvor deltagerne har mulighed for at komme i en erkendelsesproces på vej mod at finde et nyt pædagogisk stæsted, eller revurdere det pædagogiske stæsted, de havde i forvejen.

Det, at de i forbindelse med et interview ikke er i stand til at foretage metateoretiske overvejelser over forandringen af egen praksis betyder ikke, at de ikke ville kunne gøre det, hvis de igen blev frisat og havde tiden til at fordybe sig. Og at de ikke har de pædagogiske teorier som paratviden udelukker ikke, at nogle af teorierne kan være blevet en integreret del af deres personlighed, som de kan anvende spontant.

At være i stand til at foretage metateoretiske overvejelser over praksis kræver, at man systematisk træner at sætte teoretisk viden på praksis. Det har man åbenbart enten ikke gjort eller ikke gjort nok i forbindelse med de forløb, der indgår i undersøgelsen.

## **6. Fremtidsperspektiv**

Hvis man skulle forbedre undervisernes evne til metateoretiske overvejelser og metateoretisk kommunikation om deres praksis, kunne man eventuelt tilrettelægge uddannelserne således, at uddannelsesmodulerne:

- var forholdsvis korte (det er nemmere at se sammenhængen eller manglen på samme mellem en lille mængde teoretisk viden og praksis end en stor mængde teoretisk viden og praksis)
- havde et mere generelt indhold (deltagerne tvinges til at omsætte de generelle teorier til deres specielle praksis)
- havde deltagere fra forskellige voksenuddannelser (deltagerne tvinges til at se teorierne i en større praksissammenhæng)
- havde længere praktik- eller praksisperioder (mindst en måned), hvor de teoretiske uddannelseselementer skulle omsættes og trænes systematisk (deltagerne får mulighed for at se sammenhængen mellem teori og praksis og får øvelse i at bruge teorier, metoder og teknikker i praksis)

- gav mulighed for jævnlig supervision af praksis via fastholdelsesmedier (deltagerne tvinges til at sætte ord på og foretage metateoretiske overvejelser over egen praksis).

For eksempel kunne den daghøjskoleunderviseruddannelse, der indgår i undersøgelsen, som er af 16 døgners varighed fordelt på 4 gange 4 døgn med mellemliggende praksisperioder og med 3 hjemmeopgaver af henholdsvis 2, 3 og 4 dages varighed, i stedet gennemføres på 8 gange 2 døgn med mellemliggende praksis- eller praktikperioder. Her ville der være mulighed for at træne anvendelsen af de teorier og metoder, der indgik i uddannelsen. Der burde også være mulighed for at træne sig i at analysere praksis f.eks. i forbindelse med det menneskesyn, der ligger bag praksis. Derudover burde der indgå pligt til/mulighed for systematisk supervision via fastholdelsesmedier samt et par større opgaver.

Når jeg siger systematisk træning, mener jeg, at deltagerne bør tvinges til at registrere skriftligt, hvor ofte de anvender de nye teorier, metoder og teknikker samt til at registrere "resultatet" heraf.

Med udgangspunkt i denne rapport kunne man overveje at igangsætte en *fælles* grunduddannelse for voksenundervisere, der ingen pædagogisk uddannelse har i forvejen, samt en *fælles* efteruddannelse for de voksenundervisere, der har en pædagogisk grunduddannelse, som blot ikke er rettet mod voksne.

Jeg vil slutte af med at sige, at vi i Undervisningsministeriet er klar over, at det er vigtigt, at voksenundviserne får mulighed for ikke blot at deltage i en egentlig grunduddannelse, men at de også få mulighed for jævnligt at revurdere deres pædagogiske ståsted via efteruddannelse.

## **Erling Klinkby, forstander ved VUC**

### **Generelle bemærkninger**

Det er nok for tidligt at afgøre, om der hos mig ”er sket ændringer i mit handlingspotentiale” ved læsning af denne rapport – for nu at indlede med rapportens definition af læring. Men sådan opfatter jeg det umiddelbart! Jeg synes, min læsning har haft en “opmærksomhedseffekt” i forhold til de problemstillinger, der er på spil, og som må tages i betragtning i lærernes efteruddannelse, om end en del af teoristoffet for mig mest vil have en “parallelfunktion”, altså være identitets-skabende i min profession som VUC-forstander – som det fortsat hedder i rapportens sprogbrug.

I hvert fald finder jeg, at der er tale om en meget grundig og spændende undersøgelse, som i høj grad kan berige os, der arbejder med voksenuddannelse. Lad mig pege på tre kvaliteter:

1. De indledende teoriafsnit giver en fin sammenstilling af de forhold, der må tages i betragtning, når vi taler om lærerkvalificering og forsøger at tegne en kvalifikationsprofil. Navnlige finder jeg det vigtigt at anskue kvalificering bredt. På VUC bruger vi ca. 25% af lærerressourcen i direkte kontakt med kursisterne. 60% af lærerressourcen er rettet direkte mod undervisning (undervisningslektioner, forberedelse og rettet arbejde). Det vil sige, at hen ved 40% af lærerressourcen bruges til andre relevante læreropgaver: vejledning, kollegialt samarbejde, udvikling, eksamen, pædagogisk-administrative opgaver mv. Det er i øvrigt min opfattelse, at det er nødvendigt at lægge betydelig vægt på uddannelseskulturen eller institutionskulturen, også når vi taler om kvalificering, som rapporten meget rigtigt gør det.
2. Rapporten forholder sig nøgternt og ydmygt til sit materiale – nogle steder er den efter min opfattelse måske endda for forsigtig. Der gøres opmærksom på de begrænsninger, som materialet har, om rækkevidden og gyldigheden. Imidlertid er det lidt uklart, om gyldigheden alene er voksenundervisning.



3. I rapporten gives en meget spændende sammenfatning af undersøgelsens resultater i teseform, som måske ikke bringer så meget nyt, men som alligevel er en god guide i forhold til det videre arbejde, som rapporten også slutter med at give et par pejlinger af. Her fastslås det, at almenkvalificering er vigtig: på det personlige plan, som opmærksomhedsskabende og som formidler af teori som en parallelfunktion, der er vigtig i forbindelse med at danne institutionskulturen, give et afsæt for at tale samme sprog.

### **Begrænsninger og kritiske punkter**

Sammenstillingen af kategorien “folkeoplysning og almen voksenuddannelse” er måske for bred og diffus. Der er tale om en historisk betinget kategori, som jeg mener i nogen grad er under opløsning. For eksempel har VUC på mange måder større sammenhæng og overensstemmelse med erhvervskompetencegivende uddannelse end med de uddannelser/aktivitetsområder, der indgår i den nævnte kategori. Det gælder med hensyn til faglighed og styringsmæssige rammer for undervisningen – bekendtgørelser, eksamen mv. Jeg mener, det er vigtigt, at differentiere mellem de kvalifikationsprofiler, som fordres i de forskellige sektorer herunder graden af faglighed og betydningen af uddannelseskulturen.

Jeg finder, at det er en svaghed ved rapporten, at faglig kvalificering og fagdidaktik helt er adskilt fra det almenpædagogiske. I en VUC-sammenhæng er fagligheden yderst central: formelt set i forhold til rekruttering af lærere, ud fra deltagernes vurdering og i forhold til lærernes selvopfattelse. På VUC er realiteten den, at efteruddannelsesbehovet – sådan som det kommer til udtryk i lærernes egne uddannelsesønsker – typisk er rettet mod faglige og fagdidaktiske emner. I langt mindre grad retter efteruddannelsesbehovet sig mod almenpædagogiske emner – og det gælder både AVU-lærere og hf-lærere.

Dette styrkes også af de erfaringer, vi har i den praksisnære efteruddannelse. Også her er det den faglige tilgang, der er den centrale. Blandt sådanne praksisnære eksempler på efteruddannelse kan nævnes følgende centrale områder:

- *Studiekredse*, som gennemføres i forbindelse med planlægning og gennemførelse af undervisning, typisk forsøgsundervisning.
- *Udviklingsprojekter* i relation til den konkrete undervisning, for eksempel omstilling til flex-undervisning, hvor en gruppe lærere sammen udvikler et tilbud. Efteruddannelsesaspektet vil typisk være såvel af faglig som almenpædagogisk art.
- *Kollegial supervision* i mindre grupper, hvor almenpædagogiske og fagdidaktiske aspekter blandes.

Fælles for disse eksempler er i øvrigt, at implementeringen af efteruddannelsen sker i sammenhæng med institutionsudvikling. Når man i en ressourceopgørelse fra VUC-området læser, at kun 2% bruges til formel efter- og videreuddannelse, er det ikke et reelt billede af aktiviteten. Efteruddannelse bør ses i en bredere sammenhæng, som ovennævnte eksempler peger på.

Som det fremgår, var det valgte udviklingsprojekt for VUC-lærere ikke noget heldigt valg. Det skyldes kort sagt, at projekt "Standard og profiler" ikke er noget velegnet udviklingsprojekt for lærerkvalificering. Projektet havde oprindeligt et meget centralistisk udspring og tilsnit, som ikke gav lærerne oplevelse af ejerskab til projektet, og som derfor ikke kunne være fremmende for en lærerkvalificering. Mere end udvikling handlede projektet om en slags deklarerende af institutionen. Siden er konceptet dog blevet ændret i retning af et mere decentralt redskab til kvalitetsstyring.

Som nævnt finder jeg rapporten god og anvendelig. I forhold til institutionslederen – som især er min synsvinkel – er rapporten et godt redskab, hvor der sættes fokus på lederen som:

- Pædagogisk leder
- Personaleleder
- Institutionsudvikler

Disse ledelsesfelter er yderst vigtige i relation til lærerkvalificeringen ikke mindst i det fremtidsperspektiv, som VEU-reformen tegner, hvor fokuspunkterne blandt andet bliver: effektmåling, evaluering og kvalitetsudvikling.

# Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

*I denne serie udsender Uddannelsesstyrelsen publikationer om generelle eller mere specifikke aktuelle emner. Formålet er at skabe debat og inspirere til udvikling i uddannelserne. I 2001 og 2002 er følgende udkommet eller under udgivelse i serien:*

## **2001:**

- Nr. 1: Intern evaluering i andetsprogsundervisningen - en antologi (UVM 9-053)  
(Voksenuddannelser)
- Nr. 2: Praktik i udlandet – for social- og sundhedslever (UVM 7-328) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: ..kun løs er al fremmed tale? : Modersmålsundervisning i gymnasiet i en række europæiske lande (UVM 6-276) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 4: HF-forsøg 1997-2000 : Evaluering af 2- og 3-årige forsøg : Statusrapport fra Hf-evalueringsgruppen (UVM 6-273) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 5: Ledelse og lokal undervisningsplanlægning - kvalitet i skolens grundydelse (UVM 7-329) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 6: Indslusningsforløb for flerkulturelle elever på sosu og pgu (UVM 7-330) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 7: Kommunernes vejledning af børn og unge med særlige behov (UVM 5-372) (Grundskolen)
- Nr. 8: På vej mod et nyt hf : Resultater af Hf-evalueringsgruppens arbejde : 1. del (6-274) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 9: Eleverne og eud-reformen --oplevelser af forsøg med grundforløb og hovedforløb i 2000 (UVM 7-332) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 10: Hvordan gik det? - sammenfatning af Erfaringer fra forsøg med eud-reformen i 2000 (UVM 7-331) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 11: Erfaringer fra forsøg med eud-reformen - grundforløb og hovedforløb i 2000 (UVM 7-333) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 12: Sådan gør vi - integration af tosprogede småbørn i store og små kommuner (UVM 5-378) (Grundskolen)
- Nr. 13: Kvalitetsudvikling i VUC - et værktøj til selvevaluering (UVM 0101) (Voksenuddannelser)
- Nr. 14: Læsefærdigheder, læsevejledning og læseundervisning – i erhvervsuddannelserne (UVM 7-335) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 15: Rapport fra arbejdsgruppen om gymnasiernes økonomi og kvalitet (UVM 6-275) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 16: Uddannelse, læring og demokratisering (UVM 7-336) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 17: Projektarbejde i kemi - i gymnasiet og hf (UVM 6-277) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 18: Fleksible læringsmiljøer i andetsprogsundervisningen - en antologi (UVM 9-055) (Voksenuddannelser)
- Nr. 19: At lære fysik: Et studium i gymnasieelevers læreprocesser i fysik (UVM 6-278) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 20: Evaluering af Den Fri Ungdomsuddannelse : Slutrapport (UVM 7-337) (Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 21: Elever i erhvervsuddannelse – mellem skole og virksomhed (UVM 7-338) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 22: Eleven i centrum : Om elevindflydelse og medbestemmelse på htx (UVM 6-279) (Erhvervs-gymnasiale uddannelser)

- Nr. 23: Kvalitetsudvikling i gymnasiet (UVM 6-280) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 24: Nye dimensioner i erhvervsskolernes vejledning (UVM 7-339) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 25: Nye måder – nye midler : Banebryder II (UVM 5-381) (Grundskolen)
- Nr. 26: Undervisning i andetsproglæsning og –skrivning (UVM 9-057) (Voksenuddannelser)
- Nr. 27: Fakta om sosu-reformen 2001 (UVM 0106) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 28: Elevindflydelse, lærerteam og evaluering på grundforløbet i eud (UVM 7-341) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 29: Skoleeksempler – erhvervsskolebyggeri til det 21. århundrede (UVM 7-343) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 30: Demokrati i undervisning og skole – eksempler fra erhvervsskoler (UVM 7-344) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 31: På vej mod et nyt hf. Resultater af hf-evalueringsgruppens arbejde 2. del (UVM 6-283) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 32: Fra klar besked til dialog – idékatalog til det lokale uddannelsesudvalg (UVM 7-346) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 33: Tanker om eud-reformen – en pædagogisk og organisatorisk udfordring (UVM 7-345) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 34: Fag, pædagogik og IT i det almene gymnasium – status og perspektiver – 1. faglige rapport Det Virtuelle Gymnasium (UVM 6-258) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 35: Modeller for fag og læring i Det Virtuelle Gymnasium – 2. faglige rapport (UVM 6-250) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 36: Organisation og IT i Det Virtuelle Gymnasium – 3. faglige rapport (UVM 6-238) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 37: Det Virtuelle Gymnasium - Det almene gymnasium i viden- og netværkssamfundet - Vision og strategi (UVM 6-245) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 38: Evaluering af forsøg på hf-enkeltfag (UVM 6-282) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 39: Projektarbejde og evaluering i billedkunst i gymnasiet og hf (UVM 6-281) (Almengymnasiale uddannelser)

## **2002:**

- Nr. 1: Fokus på voksenlæreren - Om kvalificering af lærere inden for den almene voksenundervisning (UVM 6-284) (Voksenuddannelser)

*Publikationerne kan købes hos Undervisningsministeriets forlag eller hos boghandlere. Visse publikationer er trykt i meget begrænset oplag og kan derfor kun rekvireres i ganske særlige tilfælde mod betaling af et ekspeditionsgebyr.*

*På UVM's website - på adressen: <http://www.uvm.dk/katindex.htm> - findes en oversigt over hæfter i Uddannelsesstyrelsens publikationsserier udgivet i 1999, 2000 og 2001*