

## Større krav om inklusion til VUC-læreren øger behovet for fælles didaktisk refleksion



Lea Lund

Artiklen er skrevet af Lea Lund, ph.d. i uddannelsesforskning. Ansat ved forskningsenheden i tværdisciplinær uddannelsesforskning, DPU, Aarhus universitet.

Denne artikel tager sit afsæt i min empiriske Ph.d. afhandling om VUC-lærerens verden. (se note 1) Artiklen handler om, hvorledes VUC som institution opererer under inklusionspræmisser og dermed altså også lærerne. Jeg har i anden sammenhæng skrevet

om, at disse inklusionspræmisser har affødt, at lærerne spænder over mange og ofte modstridende roller for at rumme diversiteten, kompleksiteten og dermed de udfordringer VUC-klasserummet udgør. (se note 2)

Her i artiklen pointerer jeg, at det ikke er tilstrækkeligt at lade disse udfordringer understøtte af praksiserfaringer alene, da det viser sig, at lærerens praksis oftest består af afprøvninger som bunder i egne mavefornemmelser og læringspræferencer, der ikke ser ud til at løse de didaktiske udfordringer endsige fejle frustrationer eller afmagtsfølelser af vejen. Derfor sætter jeg her fokus på vigtigheden af fælles refleksion i det kollegiale rum.

### Undersøgelsens afsæt

I min tilgang til VUC-lærerens verden har jeg undersøgt, hvordan lærerne håndterer og oplever det at undervise på VUC. (se note 3) I det følgende giver jeg eksempler og plukker i mit datamateriale for at illustrere, hvorledes disse lærere oplever og håndterer klasserummenes mangfoldighed indenfor de påtvungne inklusionspræmisser. Eksemplerne er hentet fra mit dybdegående kvalitative, fænomenologisk inspirerede studie. Undersøgelsen



interessere sig for hele undervisningens spektrum: overvejelser før undervisningen, samt handlinger og overvejelser under og efter undervisningen. (se note 4)

### **Inklusion er VUC's præmis**

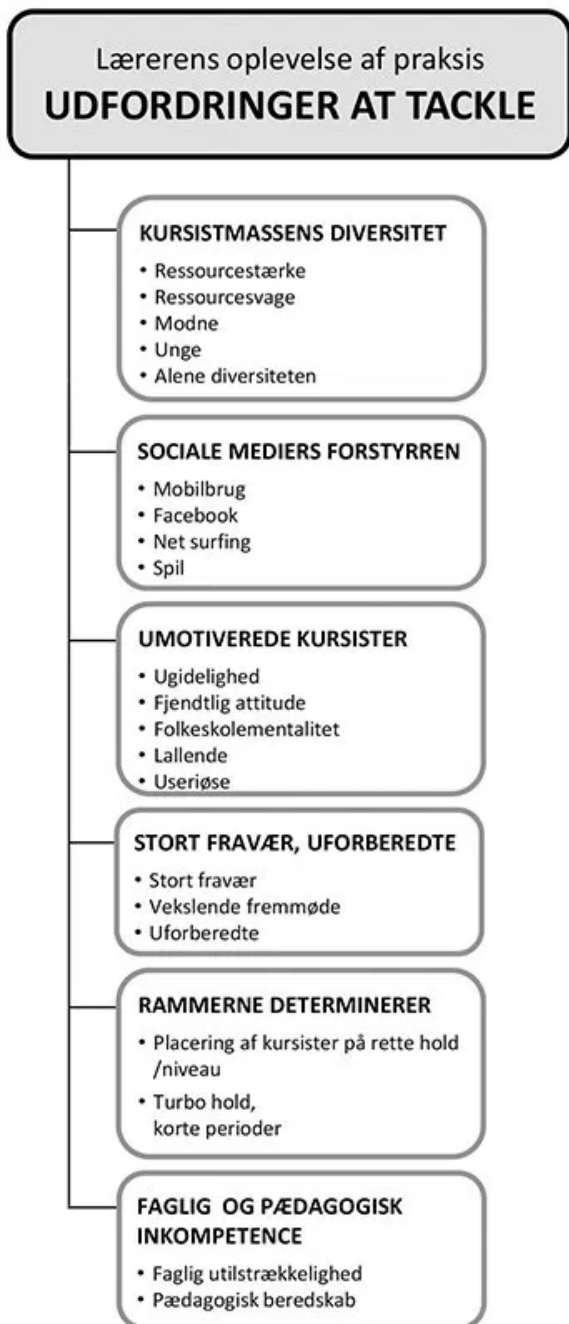
I VUC's opdrag er indlejret et krav om at rumme en stor spredning i befolkningen: de uddannelsesfremmede, de to-sprogede, de ordblinde, de fagligt svage, de unge under 30 år, der søger kontanthjælp samt de fagligt stærke, interesserede og ambitiøse kursister. Diversiteten er således en præmis for VUC-skolernes eksistens, og dette stiller krav om inklusion på såvel institutionelt niveau som på undervisningsniveau. Inklusionsbegrebet som jeg benytter det her, skal ikke forstås som det anvendes i en snævert socialpædagogisk og specialpædagogisk optik. (se note 5)

Jeg anvender en bredere definition af begrebet inklusion, der ikke fokuserer på specifikke elevgrupper, men derimod fokuserer på diversitet. (se note 6) Dette ligger i forlængelse af forståelsen af begrebet *inclusive education* – inkluderende undervisning (se note 7) – der anvendes som udtryk for en stræben efter større sammenhængskraft i samfundet i en målsætning om at ville håndtere den større kursistdiversitet både socialt og kulturelt. Jeg anskuer her fænomenet inklusion ud fra en didaktisk ramme, hvor lærerens arbejdsbetingelser udgøres af præmisser, jeg beskriver som inklusionspræmisser, der dels rummer politiske idealer og dels den faktiske praksis.

### **VUC's første inklusionspræmis: Kursistgruppens diversitet**

Vi ser i dag, at der stilles krav til VUC om at spænde bredt og favne kursistgruppens diversitet. I dag er en stor andel unge voksne, fuldtidskursister med mange forskellige motiver, ambitions- og læringsniveauer. Denne nye gruppe giver lærerne andre udfordringer end tidligere kursistklientel. Skolernes nyere målgruppe understreges yderligere ved aktuelle tiltag som EUD-reformen og kontanthjælpsreformen, der potentielt bevirker, at VUC må inkludere endnu mere i bredden. Dette diversitetskrav anser jeg for at være en grundlæggende inklusionsopgave på institutionelt niveau, der selvfølgelig bliver en inklusionsopgave, som den enkelte lærer må påtage sig. Figur 1 opridser, hvorledes lærerne i mit datamateriale oplever et væld af udfordringer omhandlende forskellige forhold, som udtryk for de rammesatte inklusionspræmisser, de arbejder under.





Figur 1

Figur 1 sammenfatter, hvordan lærerne oplever, at klasserummet giver mange udfordringer, men på trods af disse mange udfordringer udviser lærerne også stor rummelighed og interesse i at hjælpe. Alle lærerne forsøger at finde løsninger, så kursisterne kan deltage. Det kan være den enlige mor, som får lov at medbringe sit barn til undervisningen, eller den unge udsatte kursist, som læreren sørger for bliver vækket om morgenen.

Figur 1 illustrerer for det første de forhold der vedrører *kursistmassens diversitet* samt dernæst det, at kursisterne gør brug af *sociale medier* uden relevans for undervisningen. Det er yderligere udfordrende, at kursisterne opleves som *umotiverede*, og at undervisningen må lide under manglende kontinuitet grundet kursisternes *høje fravær*, samt næsten konsekvent *uforberedte kursister* i alle klasserum. Dertil kommer endnu en udfordring som handler om, at *rammerne* for, hvilke



kursister, der kan deltage på de forskellige hold på de mest frugtbare tidspunkter, er determinerende for, hvordan lærerne kan udføre deres undervisning. Endelig oplever lærerne egen *faglig og pædagogisk inkompetence*, især i forhold til socialt udsatte grupper og diversiteten på ét hold.

Dertil kommer, at de cirkulæramer lærerne opererer under også kan betegnes som endnu en inklusionspræmis i form af uddannelsernes brede formålsbeskrivelser.

### **VUC's anden inklusionspræmis: Uddannelsernes brede formål**

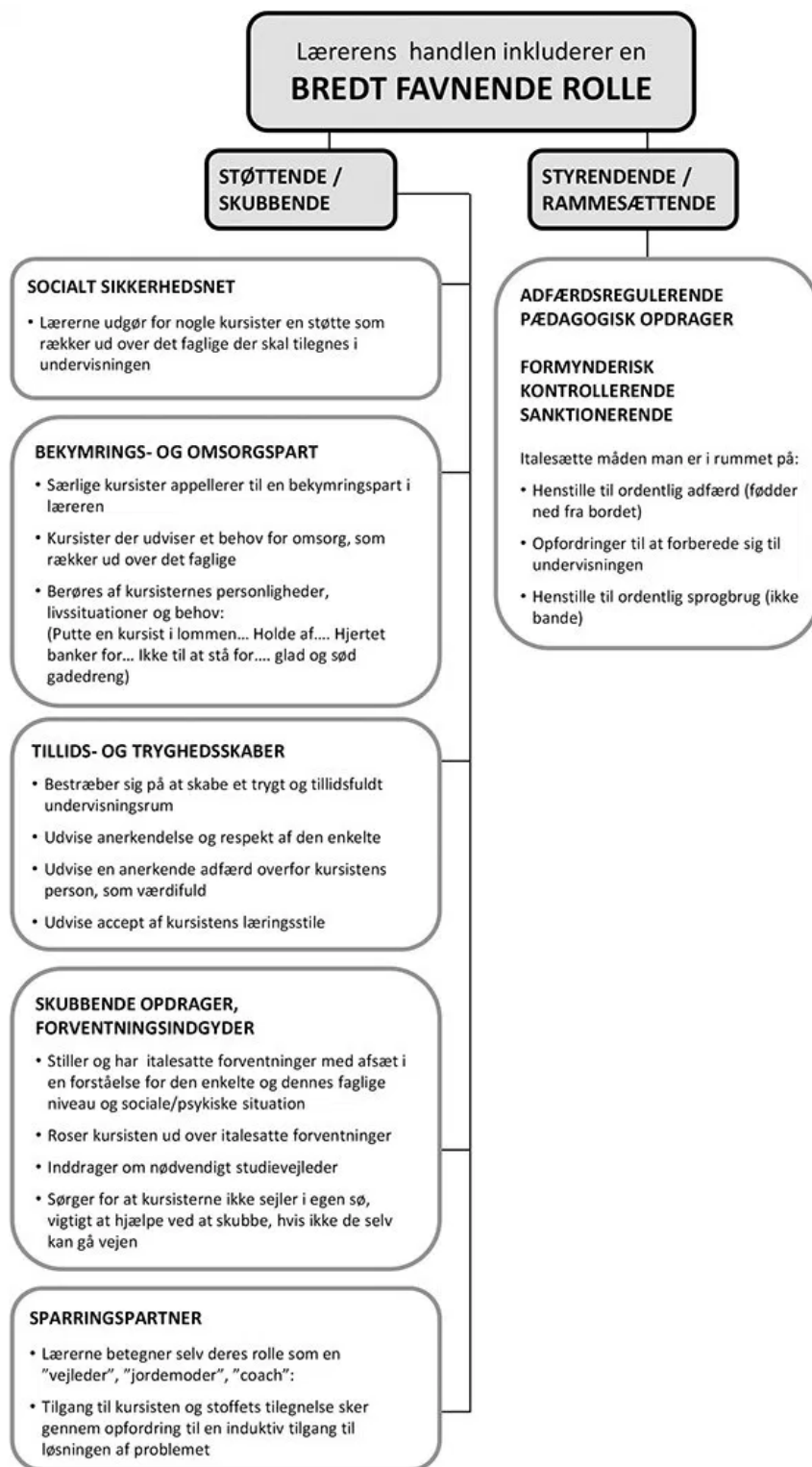
VUC's almenkvalificerende uddannelser (hf-toårig, hf-enkeltfag, avu) bygger på hensigten om dannelse og myndiggørelse af det hele menneske. Uddannelserne har et alment formål, som ikke peger hen mod et specifikt fagområde eller erhverv. Bekendtgørelserne lægger vægt på idealet om demokrati, åndsfrihed og personlig myndighed. Og dertil kommer de mere specifikt fag-faglige hensyn og opgaver som undervisningen på VUC også må påtage sig. VUC-skolernes opdrag rummer, som første præmis beskrevet ovenfor, et krav om at inkludere en bred gruppe af kursister. Endvidere opererer lærerne altså også under et krav om at tilbyde (ud)dannelse af bred karakter til snart sagt alle typer kursister (jf. diversiteten). Begge forhold definerer jeg som VUC-lærerens påtvungne inklusionspræmisser.

Disse to beskrevne inklusionspræmisser: *kursistgruppens diversitet og uddannelsernes brede formål* har affødt, at lærerne spænder over mange og til tider direkte modstridende roller.

### **En bred spændvidde i VUC-lærerens rolle(r)**

Mit materiale viser et billede af en VUC-lærer, der oplever det som et vilkår at skulle agere under disse inklusionspræmisser og som samtidigt forsøger at forvalte det pædagogiske paradoks i arbejdet med unge og voksne mennesker. Der viser sig dog en spænding mellem to typer af roller i lærerens daglige arbejde, illustreret i figur 2. Lærerens erfaringsbeskrivelser danner nemlig en lærerprofil, som rummer to overordnede tilgange, som vi kan kalde lærerroller, der på den ene side er støttende/skubbende, men samtidigt på den anden side er styrende/rammesættende.





Figur 2

På den ene side agerer læreren som en inkluderende, empatisk, sokratiske lærer, der er tilhænger af en induktiv undervisningstilgang. Det er en lærerprofil, der udover at være underviser, agerer socialt sikkerhedsnet, når det er påkrævet, fordi læreren bekymrer sig for kursisterne og udviser omsorg for de kursister, hvis livssituation berører læreren. Læreren søger således at sikre et tillidsfuld og trygt rum: ved at udviser anerkendelse og accept af den enkelte, ved at skabe et rum hvor de "skubber på" og "opdrager" (som lærerne selv kalder det). Og ved at rose og stille krav til kursisten for at hjælpe kursisten på rette kurs, hvilket ses i vejledertilgangen, der til tider nærmer sig



det maieutiske. Men på den anden side agerer læreren også som en adfærdsregulerende pædagogisk opdrager, hvor læreren er en formynderisk, kontrollerende, sanktionsudøvende autoritet i form af en styrende og rammesættende tilgang.

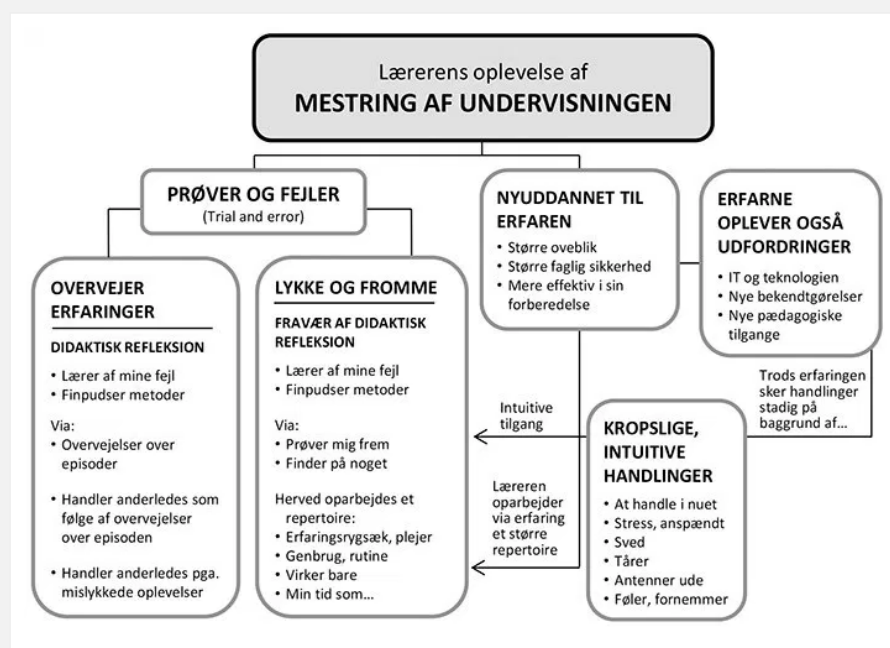
Dog er der en spænding mellem de to lærerrollers fokus. Spændingen opstår som følge af lærerens ubehag ved oplevelsen af asymmetri, den asymmetriske situation som tillader læreren at være formynderisk og sanktionerende. Fx skriver en hf-lærer i sit refleksionsnotat, at han har smidt en kursist uden for døren, og at undervisningen derved blev ødelagt: at "missionen lykkedes men patienten døde". Hf-lærerens hensigt var en induktiv og dialogbaseret undervisningsform, (se note 8) der blev destrueret som følge af sanktionen.

Sådanne former for afmagt afspejles i undersøgelsen og vidner om det dilemma, lærerne står i med unge og voksne kursister. Ligesom en anden hf-lærer skriver i sit refleksionsnotat, at hun hader at skælde ud. Hun føler sig decideret "afmægtig", når kursisterne agerer mod hendes intentioner om en passende adfærd i klasserummet:

"Jeg hader at skælde ud, da jeg oplever det som en form for afmagt. Og grundlæggende synes jeg nok, jeg føler en form for afmagt i forhold til den konkrete klasse... Jeg syntes det var en form for falliterklæring, både fagligt fordi jeg ikke tror de fik noget udbytte, men også pædagogisk fordi jeg ikke bryder mig om at skulle bede folk om at lukke skærme, lægge mobiltelefoner væk og den slags. Uden at kunne sætte fingeren på hvorfor, har jeg ikke fundet den rigtige måde at få det sagt på, derfor nøjes jeg ofte med at lade mig irritere".

Til trods for at lærerne handler og tackler de daglige udfordringer viser materialet også, at de ikke oplever, at praksiserfaringerne i sig selv byder på holdbare løsninger.

## Problematiske hvis praksiserfaringer alene udgør afsæt for undervisningen



Figur 3

I figur 3 illustreres det, hvordan læreren oplever at mestre undervisningen. Figuren deler sig overordnet i to spor og illustrerer, hvordan den erfarne oplever at have udviklet sin praksis (til højre), og hvordan den erfarne gør sig eksperimenter i undervisningen som en del af det at lære af sine erfaringer (til venstre) dels uden didaktisk refleksion og dels gennem didaktisk refleksion.

En del af undersøgelsen ser på, hvordan lærerne oplever at mestre undervisningen og her viser det sig, at den erfarne lærer (*i processen fra nyuddannet til erfaren*) oplever at være blevet faglig sikker og effektiv i sin forberedelse og at have fået et større overblik, hvilket stemmer overens med den Dreyfuske ide om den intuitive ekspert. Det vil sige en person, der har udført sit erhverv gennem en længere periode, og derved er blevet bedre og bedre i kraft af flere lag af erfaringer. (se note 9) Men den erfarne VUC-lærer oplever dog også *udfordringer*, som tilkendegiver, at læreren nok har stor erfaring at trække på, men at langt fra al erfaring rækker til alle situationer, hvorfor dele af den intuitive eksperts kompetenceniveauer må afvises i denne sammenhæng. Min analyse viser nemlig, at det overblik, den erfarne VUC-lærer har opbygget, til tider overgår i rutiner og vaner og ikke sikrer den fornødne overvejelse over praksis.

Lærernes beskrivelser viser, at deres handlinger oftest er uovervejede, at det er genbrug, at det er rutiner, at de handler på baggrund af en *"erfaringsrygsæk"*, eller simpelthen noget de *"plejer at gøre"*. Beskrivelsen *lykke og fromme* er navngivet ud fra en hf-læreres betegnelse. Hun fastslår, at hun typisk ikke gør sig de store overvejelser efter en mislykket undervisningssituation, men hun udtrykker, at øvelsen ved at skrive refleksionsnotatet (med henblik på dialog med forsker) har givet hende oplevelsen af, at det ville være bedre, hvis hun til daglig også gav sig tid til at overveje, hvad der var sket: *"Og så sige jamen så tage et kvarter og sætte sig ned og sige, hvad var det nu egentligt, du skulle gøre? I stedet for det bare går sådan på lykke og fromme"*. Via arbejdet med refleksioner over sin undervisningspraksis i det skriftlige arbejde, hun har videregivet med henblik på en dialog (refleksionsnotat) (se note 10), oplever læreren altså at have fået et stort udbytte.

Denne lærer tænker (ligesom de andre lærere i undersøgelsen) normalt ikke dybere didaktisk over egen undervisning, hverken i planlægningsfasen eller efter undervisningen; overvejelserne foregår sporadisk fx med en tilfældig kollega efterfølgende, og hun uddyber: *"Men ellers så underviser jeg bare, tænker med mig selv – det gik godt, det gik godt, det gik skidt, måske skulle vi prøve sådan, måske sådan. Og så kører jeg bare videre – fordi jeg synes jo, det går sådan meget godt..."*.

De fleste lærere beskriver som ovenstående eksempel, at de underviser og tænker, at det *"gik da meget godt"*. I den sammenhæng forklarer de, at de bygger deres undervisning på erfaringer: *"... når*



*man er så gammel i gårde, som jeg..., så har man jo en rygsæk med forskellige ting.*” Interessant er det, at det kun er de forholdsvist nyuddannede lærere i undersøgelsen, der gør sig didaktiske overvejelser (en fører logbog, en anden gør sig didaktiske overvejelser i et metaperspektiv).

Oftest agerer lærerne dog på *lykke og fromme* i den forstand, at de prøver én tilgang, og hvis den fejler, så prøver de en anden tilgang. De prøver sig frem og finder på noget. På den måde kan man med Dreyfus og Dreyfus sige, at læreren lærer af sine fejl og dermed af egen praksiserfaringer. De lærer med afsæt i deres mange afprøvninger, hvilket de omtaler som rutiner og som genbrug. Men genbruget er ikke afprøvninger, som er overvejede, snarere er de stagnerede og er blevet til vaner og rutiner, en del af en rygsæk af erfaringer som et udtryk for, at læreren har oparbejdet et repertoire af forskellige værktøjer, som hun gør ureflekteret brug af.

Samtidigt viser det sig, at de erfarne VUC-lærere agerer ud fra *kropslige og intuitive fornemmelser*, hvilket kommer til udtryk i at lærerne *prøver og fejler på lykke og fromme*. Dét at lære af sine afprøvninger sker således hos VUC-lærerne enten som en vilkårlig vej på lykke og fromme (hvilket har overvægt i lærernes erfaringsbeskrivelser og begrundelser). Denne didaktisk ureflekterede tilgang er udtryk for en uheldig og uønskværdig udgave af sidste trin i den intuitive ekspert, set med et undervisningsblik.

Herved er således tegnet et VUC-lærerperspektiv, som fortæller os, at lærerens praksis samt oplevelse af mestring af udfordringerne er bundet i en trinvis progression. Det vil sige, at lærerne lærer af deres erfaringer fra praksis, men denne læring viser sig ikke at være eviggyldig og ej heller nødvendigvis overførbart fra én kontekst til en anden, hvorfor en didaktisk refleksion er påkrævet for at undgå stagnation, og i særdeleshed for at sikre en handlingsadfærd, der kan være med til at løse de udfordringer læreren møder i sin praksis. Som fx når læreren oplever situationer, der er faldet anderledes ud end forventet.

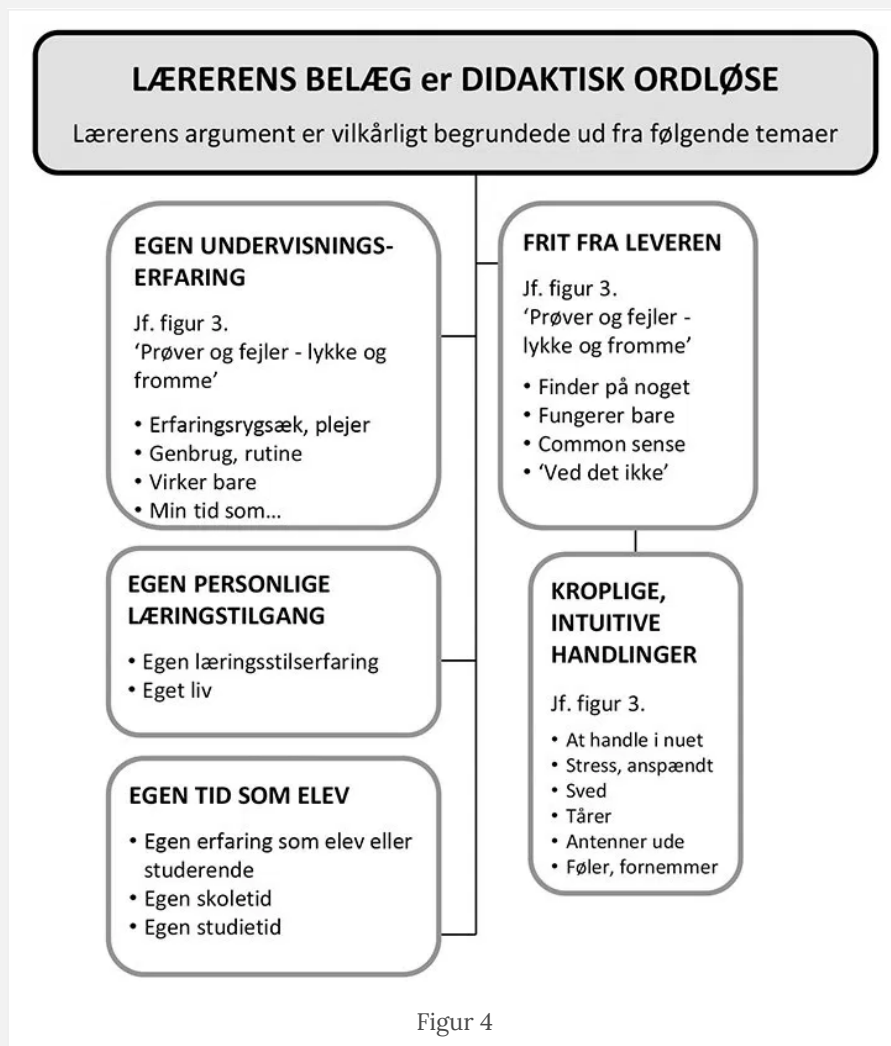
Men det sker også, at VUC-læreren oplever at lære af sine afprøvninger, i det læreren *overvejer sine erfaringer*. Sidstnævnte rummer didaktisk relaterede belæg, hvor læreren oplever at lære af sine fejl og finpudse metoder gennem episoder, der har sat et spor, som derved ændrer tænkning og handling i praksis. Her bekræftes den Schönske ide om den reflekterende praktiker. (se note 11)

Vi kan dermed slå fast, at VUC-læreren lærer af sine praksiserfaringer over tid. Men det er ikke tilstrækkeligt at lade lærernes daglige udfordringer løses via praksiserfaringer alene, da det viser sig, at lærerens praksis oftest består af ureflekterede afprøvninger som bunder i egne mavefornemmelser og læringspræferencer, der ikke ser ud til at løse de didaktiske udfordringer, eftersom de ikke afhjælper frustrationer eller afmagtsfølelser. Som den sidst del af analysen i min ph.d. afhandling undersøger jeg netop lærernes didaktiske belæg. (se





note 12) Det viser sig, at når VUC-læreren lærer af sin praksis i tavs forstand, da rummer praksis i sig selv ikke nødvendigvis et didaktisk læringspotentiale. Det vil sige, at mestringsstrategierne i praksis ikke er didaktisk tilstrækkelige. Som figur 4 viser, er lærernes belæg ofte vilkårligt begrundede set ud fra en didaktisk optik.



Lærerne gør oftest brug af vilkårlige belæg i deres argumenter for deres handlinger og planlægningen af undervisningen, (se note 13) som dels bundes i *egen undervisningserfaring*, dels fra *egen personlige læringstilgang* eller deres *egen tid som elev*, hvor en god lærer skabte eksemplet. Som for eksempel når læreren mindes sin egen folkeskolelærer som et eksemplarisk ideal, han selv gerne vil imitere. Lærerne udtrykker fx at ”...det er den måde, jeg selv har lært på”, eller som en avu-lærer udtrykker sig:

”... dels så smitter det meget af hvordan man selv er blevet undervist, altså de ting som jeg har nemt ved at huske, fordi de er blevet undervist på en bestemt måde. Der tager jeg tit det med. Og egentligt efterligner den måde det må jeg nok indrømme.”

Vi har indtil nu set, at lærerne dagligt forsøger at håndtere klasserummets udfordringer, men materialet viser også, at de ikke oplever, at praksiserfaringerne i sig selv byder på holdbare løsninger. Og eftersom det viser sig, at lærerne gør flittigt brug af praksiserfaringer som gennemgående grundlag for håndteringen af



udfordringerne (som er didaktisk svagt funderede), sætter jeg her fokus på vigtigheden af fælles didaktisk refleksion i det kollegiale rum.

### **Fælles refleksionsrum er påkrævet**

Opsummerende beskriver analysen, at VUC-lærerens praksis spænder over modsatrettede roller; dels styrende/rammesættende og dels støttende/ skubbende; en lærer, der oplever en uforløst asymmetrisk situation, som resulterer i afmagt som følge af brugen af den formynderiske pædagogiske kontrolposition, uanset om den benyttes eller fravælges; en lærer, der i sin praksis handler intuitivt og svagt didaktisk funderet, og som over tid nok udvikler en mestring af undervisning, men ikke nødvendigvis på pædagogisk begrundet fundament, da det må konstateres, at arbejdet med lærerens didaktiske rationale står svagt, dels i den daglige praksis og dels i rummet uden for handlingstvung. Et dilemma tegner sig, når lærerens modsatrettede roller og afmagt er en realitet, eftersom praksiserfaringer (de uudtalte og uovervejede) ikke kan stå alene, da de ikke nødvendigvis bidrager til pædagogiske løsninger herpå.

Min empiri peger på, at lærerens praksisform hovedsageligt består af mavefornemmelser og udføres på baggrund af ureflekterede afprøvninger i praksis, og derved formår praksis ikke at udgøre et didaktisk læringspotentiale. Min empiri viser således, at der er god grund til at støtte en pædagogisk opkvalificering eventuelt i form af kollegiale observations- og samtalerum.

Et fælles refleksionsrum er påkrævet, da ureflekterede praksiserfaringer alene ikke løser de mange didaktiske udfordringer. Og da tidspresset i en undervisningshverdag sjældent levner megen tid til den fornødne eftertanke – dels alene og dels med kollegaer over udfordringerne i klasserummet – er det afgørende at afsætte tid til didalog i et kollegialt rum. Jeg har tidligere i nærværende blad pointeret, at der bør afsættes tid til den fornødne eftertanke med henvisning til Erling Lars Dales tredje kompetenceniveau, der sætter dagligdagen i et metaperspektiv. (se note 14) Denne tilgang til lærerprofessionalisme ses iværksat på eksempelvis VUC Lyngby, og forhåbentligt kan vi i fremtiden se flere initiativer, der går denne vej. (se note 15)

Selvom de nye reformer omkring teambuilding og videndeling er ved at vinde indpas i lærerens verden, er læreren dog oftest stadig en isoleret chef i eget klasserum. Alle lærerkollegier uanset uddannelsessted – fra folkeskole til universiteter – bør i min optik efterstræbe en større aktiv deltagelse i et kollegialt lærende fællesskab. Når der skal arbejdes med lærerprofessionens udvikling, så er det lærerens egne overvejelser og handlinger, der fylder mest i en arbejdsdag, og disse bør kvalificeres, med mindre vi ønsker en rent teknisk tilgang til undervisningen.

### **Noter**



1. Lund, L. (2015) "Lærerens verden – almindidaktiske refleksioner over klasserumserfaringer". Aarhus: AU.
2. Lund, L. (2015) "Inklusionspædagogik – Et didaktisk grundvilkår på VUC. En undersøgelse af hvordan VUC-lærere oplever og håndterer diversiteten". CURSIV no. 16, efterår/vinter 2015, AU. Og særligt bredden i lærerrollen gør fx Wahlgren, Mariager-Anderson, Sørensen (2015) også opmærksom på i Voksenuddannelse nr. 112 "Socialpædagogisk kompetence – relationer rykker."
3. Jeg henviser til hele grundlaget for undersøgelsen i: Lund, L. (2015) "Lærernes verden – almindidaktiske refleksioner over klasserumserfaringer". Aarhus: AU. Metodologi, kap. 6, resultaterne særligt kap. 7.
4. Fundene angiver mønstre, grundet materialets datamættethed, men ikke statistisk generaliserbarhed (10 lærere, 5 avu, 5 hf, 7 kvinder, 3 mænd). Indsamlingen består af følgende datakilder: åbent spørgeskema i form af lærerens refleksionsnotater over undervisningsoplevelser, semi-struktureret interview på baggrund af refleksionsnotatet, observation, interview på baggrund af observation. I bestræbelserne på at indfange kompleksiteten og det udtalte – indenfor Donald Schöns sump og Michael Polanyis intuitivt tavse balancekørsel – er intentionen at sikre et blik på praksis ud fra en triangulering samt analyse gennem en meningskondenseringsproces og didaktisk argumentationsanalyse
5. Jf. fx Tetler, S. (2015 – in print) "Inklusion – som teoretisk begreb og pragmatisk bestræbelse". CURSIV, (16)
6. I øvrigt i forlængelse af Beck, S., & Paulsen, M. (2011) "Mangfoldighed og fællesskab – en etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på HF og VUC". Gymnasiepædagogik, (80), s. 1-280.
7. Ligeledes omtalt i Tetler (2015).
8. Jf. bekendtgørelsernes rammer som ønsker at fremme åndsfrihed, demokrati og personlig myndighed.
9. Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986) "Mind over Machine: the power of human intuition and experience in the era of the computer" New York: The Free Press.
10. Refleksionsnotat med åbne spørgsmål til undervisningen afleveret i udfyldt stand til forsker. I denne undersøgelse en forsker, men dialogen omkring notatet kunne lige så vel foregå med en kollega. Se kapitel om metodologi i (Lund, 2015).
11. Schön, D. A. (1983) "The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action". Ashgate Publishing. Ud over det Schönske perspektiv (jf. Dewey) samt teorier om læring gennem praksis via overvejelse over praksis, jf. fx Peter Jarvis.
12. Jf. tilgange benyttet af fx Brinkmann, S. (2007). "Could Interviews Be Epistemic?: An Alternative to Qualitative Opinion Polling". Qualitative Inquiry, 13(8), 1116-1138. Samt: Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (1993) "The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching". Journal of Curriculum Studies, 25(2), 101-114. Samt: Pendlebury, S. (1990) "Practical Arguments and Situational Appreciation in Teaching". Educational Theory, 40(2), 171-179.



13. Afhandlingen fremanalyserer også en del didaktiske begrundede belæg, men de vilkårligt begrundede belæg er i overvægt.
14. (Lund, 2011, oktober) Voksenuddannelse. Artiklen: "Klasserumserfaringer som didaktisk læringsarena – et blik på VUC-underviserens kompetenceudvikling i praksis." Ikke blot Dale (1999) , men også Jank og Meyer (2006) samt Lars Løvlie (1972), samt hele Continuing Professional Development feltet pointerer dette i et udviklingsperspektiv for lærerprofessionen generelt. Dale, E. L. (1999) "Pædagogik og professionalitet". Aarhus: Forlaget Klim.
- Jank, W., & Meyer, H. (2006) "Didaktikkens grundspørgsmål" i W. Jank & H. Meyer (Eds.), Didaktiske modeller. Gyldendal.
- Løvlie (1972) "Universitetspegaogikk – eller debatten som ble vekk" i N.Mediaas, J.Houge-Thiis, S.Haga, J.Ellingjord, & B.Bjørklid (Eds.), Etablert pedagogikk – makt eller avmakt? (pp. 29–35). Gyldendal Nordisk Forlag – Oslo.
15. Som fx Christansen (2015) gør opmærksom på i Voksenuddannelse nr. 112 "Et bud på den nye VUC-lærerrolle", der sætter fokus på kollegial videndeling og dialog.

#### Relateret

##### VUC-lærerens praksis i centrum

I Voksenuddannelse nr. 113

##### Et bud på den nye VUC-lærerrolle

I Voksenuddannelse nr. 112

##### Der er potentiale i kollegial didaktisk refleksion

I Voksenuddannelse nr. 122

didaktik

Inklusion

Del dette:



#### Related Posts

##### Vi skal skabe ens retning

Vi skal skabe ens retning Af Stig Holmelund Jarbøl, rektor, HF & VUC FYN  
Mellemrummet...

##### VUC Syds erfaringer med kurser til erhvervsfaglige uddannelser

VUC Syds erfaringer med kurser til erhvervsfaglige uddannelser Af Allan Emiliussen,

##### AVU-undervisning på HF & VUC Nordsjælland

AVU-undervisning på HF & VUC Nordsjælland Af Ruth Kirkegaard, rektor Vi har tilrettelagt hele vores...

