



# Håndbog for undervisere på korte praksisnære AMU-kurser

# Indholdsfortegnelse

---

<b>1. Indledning</b> .....	<b>3</b>
<b>2. Uddybning af begreber der anvendes i håndbogen</b> .....	<b>4</b>
2.1 Praksisnær kompetenceudvikling .....	4
2.2 Didaktik .....	5
2.3 Transformation .....	5
2.4 Korte praksisnære uddannelser.....	7
<b>3. Udfordringer på korte praksisnære AMU-kurser</b> .....	<b>8</b>
<b>4. Anvendelse af Viskvalitet</b> .....	<b>9</b>
<b>5. Anvendelse af didaktiske modeller</b> .....	<b>10</b>
5.1 Anvendelse af Syvkantsmodellens elementer .....	11
5.1.1 Rammefaktorer .....	11
5.1.2 Mål .....	12
5.1.3 Indhold .....	12
5.1.4 Forudsætninger .....	13
5.1.5 Arbejdsformer/læringsrum .....	14
5.1.6 Tegn .....	16
5.1.7 Evaluering .....	16
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>18</b>
<b>Faktabokse til print</b> .....	<b>19</b>

## Håndbog for undervisere på korte praksisnære AMU-kurser

Denne håndbog er udviklet med støtte fra Undervisningsministeriets tværgående Udviklingspulje (TUP) 2006.

Håndbogen er forfattet af Dora Troelsgaard SOSU-STV og Hanne Thorvardarson CVU Midt-Vest i samarbejde med erfarne AMU-undervisere.

Det har været vores ambition at udvikle en håndbog, der kan støtte nye AMU-undervisere og være til inspiration for erfarne AMU-undervisere inden for alle brancheområder.

# 1. Indledning

---

Med denne håndbog ønsker vi at give underviserne på de korte praksisnære AMU-uddannelser pædagogiske redskaber og didaktiske modeller, som kan anvendes målrettet i planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen.

Vi berører de specifikke pædagogiske krav og udfordringer, som undervisere har, når de underviser og vejleder på praksisnære korte AMU-uddannelser. Udgangspunktet for håndbogen er overvejende kurser af teoretisk tilsnit. Store dele af håndbogen vil dog kunne anvendes af undervisere på mere praktisk orienterede kurser.

Vi håber materialet er brugbart især for nye, men også for erfarne AMU-undervisere i tilrettelæggelsen af kommende kurser.

Dette materiale om didaktik på AMU-uddannelser af én til fem dages varighed er udarbejdet af projektlederne Dora Troelsgaard og Hanne Thorvardarson med sparring fra AMU-undervisere fra Social- og Sundhedsskolen i Skive, Thisted, Viborg og CVU Midt-Vest.

Inspiration til indhold og struktur på materialet er fremkommet ved interviews af 12 AMU-undervisere fra fire forskellige uddannelsesinstitutioner.

Håndbogen er i foråret 2007 evalueret af 15 AMU-undervisere, der repræsenterer EUC-Midt, NVH-Thisted, PUC-Thisted og SOSU-Skive, hvorefter deres synspunkter og respons på indhold, struktur og layout er indarbejdet i materialet.

## 2. Uddybning af begreber der anvendes i håndbogen

Dette materiale bruger en række begreber som er centrale at afklare for at forstå den tænkning, der ligger til grund for håndbogens indhold.

Det drejer sig om disse begreber:

- **Praksisnær kompetenceudvikling**
- **Didaktik**
- **Transformation**
- **Korte praksisnære uddannelser**

### 2.1 Praksisnær kompetenceudvikling

En præcis definition af begrebet praksisnær kompetenceudvikling er vanskelig at finde. Til gengæld kan der opstilles mange overvejelser over, hvorfor det er vigtigt at bygge bro mellem arbejdsplads og uddannelsessted, og hvilken betydning det har for kursistens udbytte af undervisningen.

Vigtige kriterier må være:

- at kursisten oplever en nærhed til praksis
- at kursisten efter endt kursus vil være i stand til at overføre og anvende viden fra kurset til daglige arbejdsmæssige situationer (transformation)
- at læring sker i tilknytning til udførelsen af konkrete arbejdsopgaver
- at kompetenceudviklingen understøtter den læring, der allerede foregår i arbejdet.

Derfor er der lagt vægt på et tæt samspil mellem kursisternes praksis, underviserens viden om praksis og den læring, der sker gennem kombinationen af disse forhold.

Uanset hvordan man vælger at definere praksisnær kompetenceudvikling, stiller det store krav til såvel virksomheder som undervisningsinstitutioner.

Praksisnær kompetenceudvikling handler om, at kursisterne bliver i stand til at kunne håndtere og handle på nye og uventede krav i praksis.

*Virksomhederne skal indgå som aktive samarbejdspartnere i behovsafklaring og implementering af medarbejdernes ny erhvervede kompetencer i hverdagen.*

*Det er en stor udfordring til uddannelsesinstitutionerne at vurdere hvilken type kvalificering der sker på en given virksomhed, og herudfra foreslå aktiviteter, der giver den bedste læringsmæssige effekt.*

*Underviserens kvalifikationer er en af nøgelfaktorerne i den praksisnære kompetenceudvikling. I endnu højere grad end tidligere skal underviserne kunne facilitere lære- og udviklingsprocesser med udgangspunkt i praksis. De skal ud på virksomhederne og få indblik i arbejdsgange, opgaver, kulturer m.v., og de skal kunne organisere læreprocesser uden for vante rammer i uddannelsesinstitutionens undervisningslokaler.<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 23 – 2004 "Vejledning om fælles kompetencebeskrivelser, arbejdsmarkedsuddannelser og enkeltfag i fælles kompetencebeskrivelser", s. 56-59

---

## 2.2 Didaktik

Didaktik kommer af det græske *“didaktike techne”*, som betyder undervisningskunst. Begrebet defineres som *“Praktisk-teoretisk planlægning, gennemførelse, vurdering og kritisk analyse af undervisning og læring”*.<sup>2</sup>

Det kan også udtrykkes som overvejelser over undervisningens:

- *Hvad gør jeg?*
- *Hvorfor gør jeg som jeg gør?*
- *Hvordan vil jeg gøre det?*

I håndbogen tænkes didaktikbegrebet i en snæver betydning som overvejelser over undervisningens tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering.

Vi tager udgangspunkt i en konstruktivistisk læringstilgang, hvilket vil sige, at vi betragter læring som en cirkulær og gensidig proces, hvor undervisere, kursister, mål, indhold, rammer og arbejdsformer har betydning for læringsudbyttet.

## 2.3 Transformation

Med begrebet transformation tænkes på en treklang mellem kursistens praktiske hverdag, den læring der foregår på kurset og de teoretiske begreber kursisterne stifter bekendtskab med.

Når denne transformation lykkes vil teorien være koblet til kursistens praktiske hverdag på en ny og brugbar måde, hvor implementeringen allerede starter i forbindelse med et AMU-kursus. Således siger en AMU-underviser i interviewet:

*Det skal være genkendeligt. Man skal vide hvad der rører sig i praksis, man kan sagtens folde det ud teoretisk, så de kan se – tænke hvordan de kan bruge det når de kommer hjem*

Håndbogens indhold er også inspireret af Knud Illeris's betragtninger om praksisnærhed og transferbegrebet<sup>3</sup> (i denne håndbog anvendes ordet transformation):

*De kortuddannede har ofte dårlige uddannelseserfaringer og foretrækker derfor i forbindelse med læring at der tages udgangspunkt i arbejdet og deres arbejds erfaringer. De vil typisk gerne udvikle deres forståelse for det arbejde de kender til og lære mere, men de skal hele tiden kunne se forbindelsen til arbejdet. Undervisningen på skole eller kursus må ikke løsrive sig fra arbejds erfaringerne. Så bliver det til “skolelæring”, og så er der mange der meget hurtigt står af*

Hvordan kan undervisningen tilrettelægges, så den styrker deltagernes mulighed for transformation?

Ifølge Illeris og samarbejdspartnere er det især transformation af den teoretiske undervisning der volder kursisterne vanskeligheder.

---

<sup>2</sup> Hilde Hiim og Else Hippe. “En studiebog i didaktik”, 1. udgave - [Kbh.]: Gyldendal, 2004, side 14.

<sup>3</sup> Knud Illeris & samarbejdspartnere: “Læring i arbejdslivet”, Learning Lab Denmark, Roskilde Universitetsforlag, 2004, s. 168 - 179.

---

Vigtige forudsætninger for transformation er derfor:

- forståelse
- sammenhæng
- motivation
- kursisternes eget arbejde med at give eksempler fra praksis i forhold til undervisningen
- støtte.

### **Forståelse**

Forståelse viser sig f.eks. ved, at man kan forklare det man har lært til andre. At kursisten gør det lærte "til sit eget". Kan kursisten det, er der et grundlag for at kunne anvende det lærte i forskellige sammenhænge.

### **Sammenhæng**

En sammenhæng i kursistens bevidsthed mellem det, der foregår i undervisningen og den daglige praksis. Illeris og samarbejdspartnere påpeger vigtigheden af ikke kun at tage udgangspunkt i arbejdsmarkedets behov, men også i kursistens måde at skabe forståelse på.

### **Kursisternes arbejde med eksemplificering**

En almindelig anerkendt måde at styrke kursisternes evne til at skabe sammenhæng på, er ved at inddrage eksempler fra praksis i undervisningen. En AMU-underviser udtrykker det sådan i interviewet:

*Inddragelse af praksiseksempler fra hverdagen er vældig vigtig, så kan de (kursisterne) pludselig se hvad de skal bruge det (teorien) til*

Denne kobling af teorier til konkrete eksempler og omvendt af eksempler til teorier kræver ifølge Illeris & samarbejdspartnere et abstraktionsniveau, der ikke altid vil være til stede hos kursisten. Det er derfor vigtigt for transformationsværdien, og kursistens forståelse og oplevelse af sammenhæng, at kursisterne selv arbejder med at eksemplificere den teoretiske viden.

### **Motivation**

Motivation er ifølge Illeris og samarbejdspartnere af central betydning for transformation. Der skal være en interesse for at anvende det lærte i praksis.

Hvis kursisten oplever at få et personligt udbytte ved at anvende det man har lært fremmer det også transformations-muligheden. Det kan f.eks være i form af advancement eller andre fordele i forbindelse med arbejdet.

## Støtte

Ifølge Illeris og samarbejdspartnere fremmer det transformations-muligheden, hvis der er en person, f.eks. en mester eller en værkfører på arbejdspladsen, der støtter den lærende og interesserer sig for, hvordan han eller hun kan komme til at arbejde med det, der er relevant for læringsforløbet.

Kolleger, der er positive over for uddannelse og kender til, hvad der foregår i undervisningsforløbet, kan ligeledes fremme transformations-muligheden – se faktaboks.

Transformation sker ikke bare af sig selv, men i et samspil mellem undervisere, kursister, kolleger, virksomhed og ledelse.

## 2.4 Korte praksisnære uddannelser

Forstås her som forløb, der har en varighed mellem én til fem dage. Kursusdagene kan afvikles i umiddelbar tilknytning til hinanden eller som et splitkursus, hvor kursisterne skiftevis er på kursus og arbejder i praksis.

### Eksempler på tiltag der kan fremme transformationsmuligheden

- Kursisterne beskriver, hvad de har lært i grupper eller på klassen
- Der indlægges tid til kursistens daglige overvejelser over personligt udbytte og hvad det lærte kan bruges til i kursistens praksis
- Kursistens eksempler fra praksis bruges som grundlag for de teoretiske oplæg
- Det teoretiske indhold og metoder tager udgangspunkt i det, kursisterne er optaget af
- Kursisterne får lejlighed til at afprøve formidling af udbytte og tanker om implementering i praksis
- Arbejdspladsen interesserer sig for og inddrager kursistens erfaringer efter kurset.

### 3. Udfordringer på korte praksisnære AMU-kurser

---

Alle AMU-kurserne har uddannelsesmål, der er godkendte af Undervisningsministeriet. For at sikre, at kursisterne når de tilsigtede mål og kompetencer, er det nødvendigt, at de implicerede parter er informerede om målene og i fællesskab arbejder frem mod disse.

I AMU-systemet er det en udfordring for undervisere at fremme transformationen ved at sikre, at det teoretiske og det praktiske udbytte kobles i kursisters bevidsthed som brugbar viden i forhold til den enkelte kursists aktuelle hverdag.

På korte praksisnære uddannelsesforløb har man som underviser meget kort tid til at skabe et konstruktivt samspil mellem kursisterne og mødet med læringsmiljøet i forhold til de længerevarende kurser.

Således siger AMU-undervisere i interview om udfordringen:

*Den første halve time er meget vigtigt på et hold på de helt korte forløb*

*Der er stor forskel på at være underviser på de korte forløb og de lange – man er meget på som underviser – både fagligt og personligt – i andre job kan man godt gemme sig lidt, hvis der er en dag man har det halvsidt – det kan man absolut ikke her*

Som underviser på især de korte kurser kan udfordringen være stor, idet kursisters krav om effektivitet og fagligt udbytte skal indfries på kort tid.

Det er væsentligt, at kursisterne oplever underviseren som fagligt troværdig, og dermed som en person, de kan identificere sig med inden for faget.

Det er en fordel, hvis underviseren har et grundigt kendskab til kursisters praksis. Men dette er dog ikke et ultimativt krav.

Den faglige troværdighed kan også opstå, når underviseren udviser respekt for og anerkendelse af kursisters praksis. Ligeledes når underviseren formår at fange kursisters interesse ved at inddrage deres viden og erfaringer i undervisningen, og kan indgå i en refleksiv dialog med kursisterne på baggrund af sin teoretiske viden.

Har kursisten ikke selv haft indflydelse på valg af kursus, kan der i nogle tilfælde være en vis modstand mod deltagelse i kurset. Underviseren kan her imødegå modstanden ved at være imødekommende og forstående til en vis grænse.

For at sikre de bedst mulige vilkår for kursister og undervisere på de korte kurser, er det særligt vigtigt, at planlægning, rammer og undervisningsmateriale er af høj standard, så koncentrationen kan samle sig om kursisters læreproces.

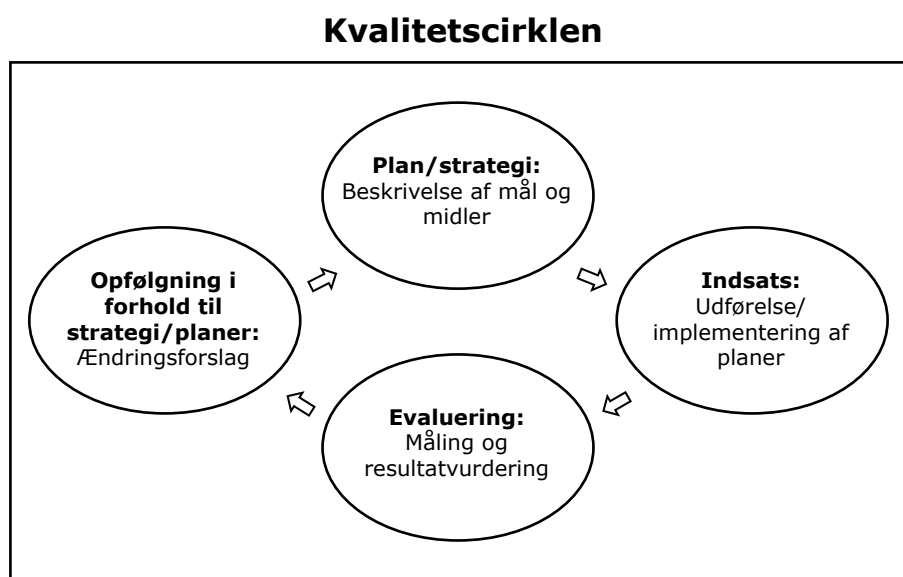
Er man som underviser vant til længerevarende kurser, kan det være en udfordring på de korte kurser at skulle slække på krav til sig selv om, at man f.eks. skal kunne gå i dybden med emnerne, eller kende kursisters navne.

## 4. Anvendelse af Viskvalitet

I AMU-kurserne er det et krav, at der arbejdes systematisk med kvalitetsudvikling, hvilket fremgår af "Kvik-guide til Viskvalitet"<sup>4</sup>, der er AMU-uddannelsernes evalueringssystem.

Kvalitetsarbejdet vedrørende arbejdsmarkedsuddannelserne kan tage udgangspunkt i kvalitetscirklen, som er Undervisningsministeriets anbefalede model for arbejdet med kvalitet i arbejdsmarkedsuddannelserne.

Her er det centralt, at alle aktiviteter og arbejdsprocesser tænkes ind i forhold til fire faser:



Kilde: Kvik-guide til Viskvalitet. Side 12. Undervisningsministeriet.

Kvalitetsudviklingen fremmes ved at gå hele cirklen rundt og bruge den dokumentation, der samles op, til vurdering, revurdering og dialog om de fastsatte mål og planer.

<sup>4</sup> <http://pub.uvm.dk/2006/viskvalitet/>

## 5. Anvendelse af didaktiske modeller

I det pædagogiske arbejde kan en didaktisk model være hensigtsmæssig som værktøj bl.a. til styring af de pædagogiske diskussioner og til opnåelse af fælles beslutninger, der kan omsættes, diskuteres og omformuleres løbende.

Desuden er en didaktisk model et arbejdsredskab, der kan anvendes til at analysere og tænke didaktisk.

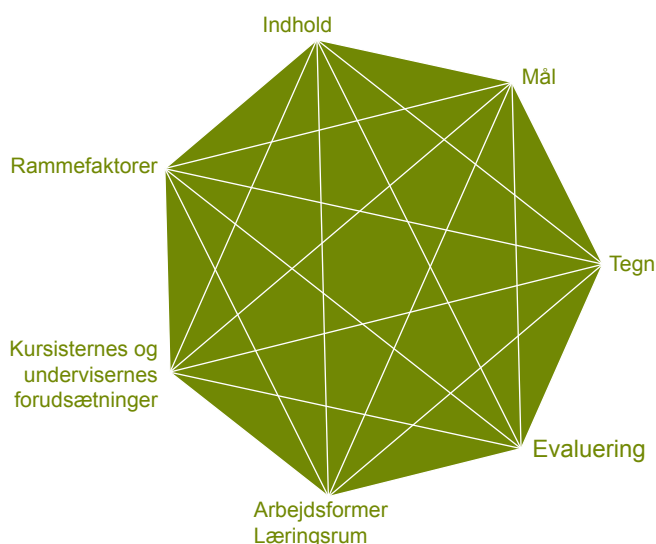
Ved hjælp af modellen kan man afklare forudsætninger, muligheder og begrænsninger af såvel teoretisk som praktisk art for undervisning og læring. Ved anvendelsen af en didaktisk model kan man som underviser reflektere over kursisternes forskellige læringsforudsætninger, set i forhold til undervisningens varierede læringsformer.

Vi har valgt at lade os inspirere af syvkantsmodellen og den didaktologiske model<sup>5</sup>. Syvkantsmodellen består af syv elementer, der indbyrdes er sammenhængende – illustreret ved forbindelsesstregene. Når de syv elementer er udfyldt og overvejet, er didaktikkens hvad, hvorfor og hvordan besvaret. Arbejdet med at udfylde og overveje elementerne kan begynde, hvor man ønsker det.

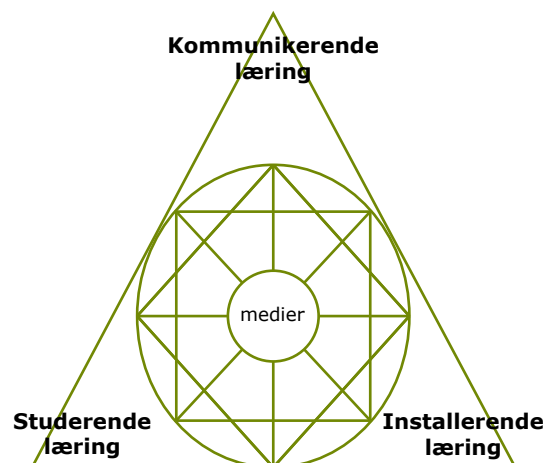
Den didaktologiske model supplerer Syvkantsmodellen med overvejelser over forskellige læringsrum: installerende, kommunikerende og studerende læring samt anvendelse af medier.

I det følgende uddybes anvendelsen af disse modeller yderligere:

### Syvkantsmodellen



### Den didaktologiske model



5 Lektor Henning Linderoth: [www.didaktik.dk](http://www.didaktik.dk)

## 5.1 Anvendelse af Syvkantsmodellens elementer

### 5.1.1 RAMMEFAKTORER

Underviseren samarbejder med administrationen om, hvem der gør hvad i forhold til de praktiske rammer – se faktaboks.

For at leve op til AMU-målene og sikre det størst mulige kursistudbytte kan man som underviser med fordel afstemme forventninger mellem rekvirent og AMU-udbyder ved fx at sende AMU-målene ud, holde møde mellem rekvirenten og underviseren og udfærdige en skriftlig aftale.

Kursets første dag er af grundlæggende betydning for kursets videre forløb i forhold til læring, samarbejde og kursisternes oplevelse af at være velkomne.

- Tjek indholdet i aftalen med rekvirenten.
- Antal deltagere – deltagerliste
- Information til kursister – bekræftelse, AMU-mål, forberedelse, tid og sted, parkeringsforhold, litteratur, cases, praksisnær problemstilling m.m.
- Forplejning
- Kursusopbygning
- Skemalægning
- Undervisningsplan
- Kursusmapper med navneskilt, kursusmaterialer
- Reservering af (fag)lokaler og AV-midler
- Indretning af lokaler.

Modtagelsen har derfor stor betydning. Underviseren kan overveje velkomsten for den enkelte kursist og for holdet som helhed.

For eksempel:

Giver jeg hånd?

Er der opsat velkomst ved indgangen?

Skriver jeg velkommen på tavlen?

Starter jeg med en sang?

Skal der være musik?

Skal der dannes grupper på forhånd?

Hvordan skal lokalet være indrettet?

Hvilke praktiske oplysninger er væsentlige?

Underviseren tager stilling til indhold i introduktionen – se faktaboks.

#### Tjekpunkter ved introduktionen

- Kriterier for bedømmelse og uddannelsesbevis
- Revision af deltagerliste
- Gruppedannelse
- Telefonliste/mailliste
- Fællestransport
- Spørgsmål til det udsendte materiale
- Pauser
- Forplejning
- Gennemgang af kursusmapper
- Brug af navneskilte
- Gennemgang af skema
- Gennemgang af undervisningsplan
- Tavshedspligt
- Hvor er toiletterne
- Kantineforhold
- Dokumentation for fremmøde
- Mobiltelefonpolitik.

---

### 5.1.2 MÅL

For at underviseren har de aktuelle AMU-mål, er det vigtigt, at underviseren opdaterer sig på [www.efteruddannelse.dk](http://www.efteruddannelse.dk) eller hos AMU-udbyderens eget efteruddannelsesudvalg f.eks. [www.epos-amu.dk](http://www.epos-amu.dk)

For at sikre overensstemmelse mellem forventninger og AMU-mål er det afgørende, at underviseren afstemmer disse hos involverede parter fx kursister, ledere, kolleger m.fl.

AMU-målene er et udtryk for handlekomptencer, som kursisterne på en meningsfuld måde skal erhverve sig ved en kobling mellem indholdet i undervisningen og kursisternes egen praksis eller jobfunktion.

Underviseren kan relatere målene til de forhold og forventninger, der kommer frem under præsentationen.

AMU-mål kan eksemplificeres med kursisternes praksis for at fremme mening i forhold til kursisterne.

Man kan aktivere kursisterne ved at lade dem læse målene op på skift og inddrage deres egne eksempler og problemstillinger i forhold til de enkelte mål.

### 5.1.3 INDHOLD

For at underviseren kan leve op til de forpligtelser, der er forbundet ved at være AMU-udbyder, skal målene være udgangspunkt for planlægning af indholdet.

Underviseren kan notere stikord under præsentationen. Det kan være udtrykte forventninger, ressourcer, problemstillinger. Dette kan bruges som huskeliste for nødvendige justeringer af det planlagte indhold og metoder koblet til AMU-målene.

Hvis der er flere undervisere på holdet, formidles stikordene til de øvrige undervisere på holdet, så kursisterne oplever sammenhæng i forløbet.

Indholdet relateres således til kursisternes forventninger og forudsætninger.

#### 5.1.4 FORUDSÆTNINGER

##### **Kursister**

For at imødekomme kursisternes forudsætninger kan underviseren indhente oplysninger. F.eks. om deres teoretiske, praktiske og relevante personlige forudsætninger. Dette kan inddrages i underviserens planlægning.

Disse oplysninger kan indhentes på forskellig måde, f.eks. ved at underviseren starter præsentation af sig selv ud fra de samme spørgsmål, som kursisterne skal bruge. Kursisterne kan kort interviewe og efterfølgende præsentere hinanden.

Underviseren kan også tage kontakt til den type arbejdsplads, som kursisterne kommer fra og forhøre sig om, hvad man generelt er optaget af dér.

- Hvorfor er kursisterne netop på dette kursus?**
- Hvilken arbejdsplads kommer kursisterne fra?**
- Er der flere fra samme arbejdsplads?**
- Hvilken betydning kan det have for undervisningsmiljøet?**
- Eventuelt tilbud om læse-/stavehjælp**
- Kursisternes uddannelsesmæssige baggrund?**
- Kursisternes relevante arbejdsmæssige erfaringer?**
- Kursisternes interesser inden for området?**
- Hvad er kursisterne lige nu optaget af på deres arbejde?**
- Kursisternes forventninger til dette kursus?**
- Hvad har du særlig lyst til at vide mere om?**
- Er der noget, du er betænkelig ved eller nervøs for?**
- Hvad vil du gerne have ud af kurset?**

Det praksisnære er derved i fokus fra start, og underviseren kan få yderligere indblik i kursisternes forudsætninger.

Underviseren kan stille få uddybende spørgsmål og kommentarer til kursisternes præsentation for at koble forudsætninger og forventninger til AMU-mål og indhold.

Hvis der er tale om samme kursusforløb for mange medarbejdere på en bestemt arbejdsplads, kan det være hensigtsmæssigt, af hensyn til transformation af undervisningen, at der er et samspil mellem arbejdsplads, AMU-udbyder og nuværende og kommende kursister. F.eks. i form af en planlagt erfaringsopsamling og videregivelse af de hjemvendte kursisters viden.

## Undervisere

Undervisere på de korte AMU-uddannelser har kontakter til mange mennesker inden for kort tid. Derfor er underviserens egne forudsætninger i høj grad i spil, og samspillet mellem underviser og kursister er af afgørende betydning for læringsudbytte og kursisters oplevelse af succes.

Hvis rollen som AMU-underviser er ny for dig, kan en mentorordning med en mere erfaren underviser være en støtte.

Spørgsmål som underviseren kan overveje i forhold underviserrollen i de korte praksisnære AMU-uddannelser. Se faktaboks

Underviserrollen omfatter også at tage ansvaret for planlægning af læreprocessen ud fra rammer, mål, indhold og forudsætninger.

- Hvordan sikrer du dig kendskab til kursisters praksis?
- Hvordan viser du respekt for og anerkendelse af kursisterne?
- Hvordan vil du udfordre kursisterne på deres viden, holdninger og handlinger?
- Hvor omstillingsparat vil du være i forhold til kursisters ønsker og behov?
- Hvordan vil du imødekomme det at skulle indgå i mange og korte relationer med kursisterne?
- Hvordan fremmer du deltagernes oplevelse af succes?
- Hvordan tager du hånd om lederrollen i forhold til kurset?
- Hvordan vil du koordinere og udveksle oplysninger med øvrige lærere?
- Hvilke opgaver kan du med fordel uddelegere til dine samarbejdspartnere?
- Hvordan fremmer du en god omgangstone på kurset?

### 5.1.5 ARBEJDSFORMER/LÆRINGSRUM

På kurser, hvor der ikke naturligt er bevægelse i forbindelse med undervisningen, kan underviseren inddrage kroppen ved at koble praktiske øvelser til teorien<sup>6</sup> og ved at indlægge "pausegymnastik" tilpasset målgruppen<sup>7</sup>. På andre – mindre teoretiske kurser – hvor kroppen bruges, bør der undervises i ergonomi.

Mange kursister har et fysisk krævende arbejde til dagligt. Derfor er det særlig betydningsfuldt at inddrage praktiske øvelser i undervisningen for at fremme koncentration og for at stimulere alle sanser og dermed flere forskellige måder at lære på (visuel, auditiv, kinæstetisk).

Det praksisnære element fremmes ved at skabe plads til erfaringsudveksling indlagt i små pauser og ved valg af metode f.eks. ved at veksle mellem tavleundervisning, dialog på hele holdet og i grupper.

Der kan tages udgangspunkt i kursisterfaringer ved løbende at justere arbejdsform, læringsrum og medier i forhold til kursisters forudsætninger og de behov, som opstår undervejs.

Underviseren kan udfordre kursisterne ved at stille spørgsmål ud fra situationer der opstår i undervisningen, og inddrage praksiseksempler fra hverdagen, så kursisterne kan se, hvad de skal bruge teorien til.

<sup>6</sup> Kirsten Kaya Roessler: "Krop & læring", Klim 2002.

<sup>7</sup> [www.motiononline.dk](http://www.motiononline.dk) eller [www.dff.dk](http://www.dff.dk)

---

Under læreprocessen hører arbejdsform, læringsrum og medie.

### **Arbejdsform**

Her kan underviseren gøre sig overvejelser om forskellige arbejdsformer, der fremmer kursisternes læringsudbytte.

### **Læringsrum**

Her kan underviseren gøre sig overvejelser over sin strukturering af kursisternes arbejdsform, her kaldet læringsrum.

Vi anvender her de tre begreber fra den didaktologiske model, som er relevante for læringssituationen:

1. Den installerende læring, hvor underviseren er den styrende. Det er eksempelvis foredrag og klasseundervisning.
2. Den kommunikerende læring, hvor læringssituationen struktureret som dialog mellem underviser og kursister.
3. Den studerende læring, hvor kursisten er den styrende i læringssituationen, f.eks. i projektarbejde.

### **Medie**

Her kan underviseren gøre sig overvejelser om anvendelsen af henholdsvis visuel, auditiv eller kinæstetisk undervisning og brug af medier til formidling af undervisning – se faktaboks.

#### **Arbejdsform**

- Hvor stor en del af arbejdsformen kan med fordel være individuelt arbejde?**
- Hvor stor en del af arbejdsformen kan med fordel være gruppearbejde?**
- Hvor stor en del af arbejdsformen kan med fordel foregå som dialog på holdet?**
- Hvornår og hvordan kan der skabes plads til erfaringsudveksling?**

#### **Læringsrum**

- Hvornår vil du anvende installerende læring (læringsrum 1)?**
- Hvornår vil du anvende kommunikerende læring (læringsrum 2)?**
- Hvornår vil du anvende studerende læring (læringsrum 3)?**

#### **Medier**

- Hvornår er tavleundervisning en fordel?**
- Hvornår vil du inddrage video eller IT? (PowerPoint, tekstbehandling m.m.)**

### 5.1.6 TEGN

For at underviseren kan være opmærksom på kursisternes reaktioner, måder at handle på og adfærd, er det en fordel, at underviseren på forhånd definerer forventede tegn.

Det kan være tegn relateret til rammer, mål, indhold, forudsætninger, læreproces og evaluering.

Underviserne kan også blive opmærksomme på andre tegn, som ikke var tydelige i planlægningsfasen, men som fremstår i processen, og nødvendiggør en justering af det planlagte for at fremme læreprocessen.

Opmærksomhed på tegn hos kursisterne gør det lettere for underviseren løbende at koordinere og justere undervisningen i forhold til kursisternes reaktioner på f.eks. konfliktløsning, udtryksformer, justering af krav til proces og produkt.

De tegn, som viser sig, danner baggrund for evalueringen – se faktaboks.

### 5.1.7 EVALUERING

For at underviserne indbyrdes kan koordinere undervisningen, kan den enkelte underviser evaluere sin egen undervisning løbende og videregive relevante refleksioner til de øvrige undervisere med henblik på justering af indhold og metode – se faktabox.

Underviseren kan også opfordre den enkelte kursist til løbende at evaluere udbytte af den enkelte kursusdag og indholdets relevans i forhold til deres daglige arbejde.

Det kan være skriftligt, men også (af hensyn til kursisternes forudsætninger) være i form af stikord, som grundlag for en mundtlig evaluering – se eksempler i faktaboks.

Logbog kan være et godt arbejdsredskab til udvikling af eftertanke (refleksion). Der kan arbejdes med forskellige former for logbogsskrivning. F.eks.

#### Tegn på kurset:

- Hvad og hvor meget siger kursisterne på holdet?**
- Er alle med i dialogen?**
- Kursisternes nonverbale udtryk?**
- Hvordan er stemningen i klassen?**
- Hvordan fungerer grupperne?**
- Er alle inddraget og aktive?**
- Hvordan ser du at alle er med?**
- Hvordan engagerer du de ikke motiverede**
- Hvad skal der til for at du vil justere i det planlagte indhold**
- Hvornår justerer du i de planlagte metoder?**
- Hvordan inddrager du kursisterne i nødvendige ændringer?**
- M.m.**

#### Forslag til spørgsmål for underviseren

- Er kursisterne engagerede?**
- Skal der justeres i struktur, indhold og metode?**
- Er der information, der skal videregives til andre undervisere?**

#### Forslag til spørgsmål til kursister

- Hvad har du lært i dag?**
- Hvordan kan du bruge det lærte i praksis?**
- Hvem kan støtte dig i at omsætte det lærte til praksis?**
- Nævn mindst to eksempler på noget du har fået ud af kurset, fagligt og /eller personligt, som du kan bruge i praksis?**
- Hvad var det, der gjorde at du især fik noget ud af de nævnte eksempler?**
- Har du forslag eller ønsker til ændringer?**

---

”Tænkeskrivning”, hvor processen er vigtigst. Her skriver kursisterne for at tænke og lære. De skriver spontant og uformelt for sig selv, og bruger deres eget personlige sprog. Det kan være tekst, brainstorm, tegninger, stikord m.m.

”Præsentationsskrivning”, hvor produktet er vigtigst. Her skriver kursisterne en af dem bearbejdet tekst i et mere officielt sprog for at formidle, så det forstås af andre<sup>8</sup>.

Daglig evaluering kan være med til at fremme refleksion og dermed bevidsthed om egen læreproces og muligheden for at omsætte teorien til egen praksis (transformation). Specielt ved splitkurser kan det hjælpe kursisterne med at huske de enkelte kursusdage fra hinanden.

Ved afslutning af det enkelte kursus er underviseren forpligtiget til bruge AMU-systemets evalueringsredskab Viskvalitet. Underviseren kan supplere spørgsmålene i Viskvalitet med yderligere spørgsmål, der kan uddybe tilfredshedsmålingen.

Som introduktion til evalueringen kan underviseren repetere de formelle AMU-mål relateret til kursets afvikling. Det har stor betydning for kursistens forståelse af spørgsmålene i evalueringsskemaet. Samtidig er det vigtigt at opfordre kursisterne til at uddybe deres tilfredshedsmåling med egne ord i tekstboksene.

For at få mest muligt frem i evalueringen er det vigtigt, at underviseren er opmærksom på, om den enkelte kursist har behov for støtte til den praktiske udførelse af evalueringen, såvel elektronisk som sprogligt.

Evalueringen kan med fordel foregå elektronisk, fordi det giver underviseren mulighed for umiddelbart at se en samlet oversigt over tekstbesvarelser og tilfredshedsgraden i procent. Dette kan være udgangspunkt for en supplerende mundtlig evaluering, hvor det er muligt at uddybe kursisternes tilfredshedsgrad.

Derved har underviseren evalueringresultater, der kan danne grundlag for udvikling af efterfølgende kurser både i forhold til indhold, metode og underviserens forudsætninger.

---

<sup>8</sup> Kilde: Olga Dysthe: Det flerstemmige klasserum. Klim 1997; Thorlaug Løkensgaard Hoel: Skrive og samtale, Klim 2002.

## Litteraturliste

---

Bodil Kampp: "Et didaktisk faghæfte om evaluering i litteraturundervisning – til kollegial dialog", Danmarks Underviserhøjskole, København 1998.

Dansk firmaidræt: [www.dfif.dk](http://www.dfif.dk)

Familie- og Forbrugerministeriet: "Pædagogiske læreplaner i dagtilbud – undervisningsmateriale", 2006

Henning Linderoth: [www.didaktik.dk](http://www.didaktik.dk)

Hilde Hiim og Else Hippe: "En studiebog i didaktik" 1. udgave, Gyldendal, København 2004

Hilde Hiim og Else Hippe: "Læring gennem oplevelse, forståelse og handling", Gyldendal, København 1997.

Kirsten Kaya Roessler: "Krop & læring", Klim 2002.

Knud Illeris & samarbejdspartnere: "Læring i arbejdslivet", Learning Lab Denmark, Roskilde Universitetsforlag, 2004

Morten Zacho: [www.motiononline.dk](http://www.motiononline.dk)

Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 23 – 2004: "Vejledning om fælles kompetencebeskrivelser, arbejdsmarkedsuddannelser og enkeltfag i fælles kompetencebeskrivelser"

Undervisningsministeriet: <http://pub.uvm.dk/2006/viskvalitet/>

# Faktabokse til print

---

Kan printes og bruges som afkrydsningskemaer

## Rammefaktorer:

- Tjek om der er en skriftlig kontrakt ved rekvirerede forløb
- Antal deltagere – deltagerliste
- Information til kursister – bekræftelse, AMU-mål, forberedelse, tid og sted, parkeringsforhold, litteratur, cases, praksisnær problemstilling, m.m.
- Forplejning
- Kursusopbygning
- Skemalægning
- Undervisningsplan
- Kursusmapper med navneskilt, kursusmaterialer
- Reservering af (fag)lokaler og av-midler
- Indretning af lokaler
- 

## Introduktionen:

- Revision af deltagerliste
- Gruppedannelse
- Telefonliste
- Fællestransport
- Spørgsmål til det udsendte materiale
- Pauser
- Forplejning
- Gennemgang af kursusmapper
- Brug af navneskilte
- Gennemgang af skema
- Gennemgang af undervisningsplan
- Tavshedspligt
- Hvor er toiletterne
- Kantineforhold
- Dokumentation for fremmøde
- Mobiltelefonpolitik
-

### **Kursisternes forudsætninger:**

- Hvorfor er kursisterne netop på dette kursus?
- Hvilken arbejdsplads kommer kursisterne fra?
- Er der flere fra samme arbejdsplads?
- Hvilken betydning kan det have for undervisningsmiljøet?
- Eventuelt tilbud om læse-/stavehjælp
- Kursisternes uddannelsesmæssige baggrund?
- Kursisternes arbejdsmæssige erfaring?
- Kursisternes interesser inden for området?
- Hvad er kursisterne lige nu optaget af på deres arbejde?
- Kursisternes forventninger til dette kursus?
- Hvad har du særlig lyst til at vide mere om?
- Er der noget, du er betænkelig ved/nervøs for?
- Hvad vil du gerne have ud af kurset?
- 

### **Dine forudsætninger:**

- Hvordan sikrer du dig kendskab til kursisternes praksis?
- Hvordan viser du respekt for og anerkendelse af kursisterne?
- Hvordan vil du udfordre kursisterne på deres viden, holdninger og handlinger?
- Hvor omstillingsparat vil du være i forhold til kursisternes ønsker og behov?
- Hvordan vil du imødekomme det at skulle indgå i mange og korte relationer med kursisterne?
- Hvordan fremmer du deltagernes oplevelse af succes
- Hvordan tager du hånd om lederrollen i forhold til kurset?
- Hvordan vil du koordinere og udveksle oplysninger med øvrige lærere?
- Hvilke opgaver kan du med fordel uddelegere til dine samarbejdspartnere?
- Hvordan fremmer du en god omgangstone på kurset?
-

## Arbejdsform, læringsrum og medier:

### Arbejdsform

- Hvor stor en del af arbejdsformen kan med fordel være individuelt arbejde?
- Hvor stor en del af arbejdsformen kan med fordel være gruppearbejde?
- Hvor stor en del af arbejdsformen kan med fordel foregå som dialog på holdet?
- Hvornår og hvordan kan der skabes plads til erfaringsudveksling?

### Læringsrum

- Hvornår vil du anvende installerende læring (læringsrum 1)?
- Hvornår vil du anvende kommunikerende læring (læringsrum 2)?
- Hvornår vil du anvende studerendelæring (læringsrum 3)?

### Medier

- Hvornår er tavleundervisning en fordel?
- Hvornår vil du inddrage video eller IT? (PowerPoint, tekstbehandling m.m.)
- Hvornår vil du inddrage situationsspil, fortælling eller andre medier?
- 

## Tegn

- Hvad og hvor meget siger kursisterne på holdet?
- Er alle med i dialogen?
- Kursisternes nonverbale udtryk?
- Hvordan er stemningen i klassen?
- Hvordan fungerer grupperne?
- Er alle inddraget og aktive?
- Hvordan ser du at alle er med?
- Hvordan engagerer du de ikke motiverede?
- Hvad skal der til for at du vil justere i det planlagte indhold?
- Hvornår justerer du i de planlagte metoder?
- Hvordan inddrager du kursisterne i nødvendige ændringer?
- M.m.

## Evaluering:

### Forslag til spørgsmål for underviseren

- Er kursisterne engagerede?
- Skal der justeres i struktur, indhold og metode?
- Er der information, der skal videregives til andre undervisere?

### Forslag til spørgsmål til kursister

- Hvad har du lært i dag?
- Hvordan kan du bruge det lærte i praksis?
- Hvem kan støtte dig i at omsætte det lærte til praksis?
- Nævn mindst to eksempler på noget du har fået ud af kurset, fagligt og /eller personligt, som du kan bruge i praksis?
- Hvad var det, der gjorde at du især fik noget ud af de nævnte eksempler?
- Har du forslag eller ønsker til ændringer?
-

