

Underviserkompetencer i aftenskolen

Læring og deltagelse



Dette materiale – tidligere "FGK Kompendium - Modul 2" er efter aftale med Dansk Folkeoplysnings Samråd (DFS) overtaget af LOF. LOF Faxe har i 2024 igangsat en indsats til aftenskolens undervisere, støttet af Aftenskolernes Lokalforeningspulje. Heri indgår dette materiale, som nu hedder "Underviserkompetencer i aftenskole – læring og deltagelse". Materialet er tilrettet til en digital version af Dorthe Lykke Olesen, LOF's landsorganisation, december 2024.

Forfattere: Agnethe Nordentoft
Stine Hohwü-Christensen
Helle H. Bjerregård
Lene Buerup Andersen

Layout: Gitte Falkenberg
Tegning: Teis DyeKjær-Hansen
Grafisk tilretning: Buchs

Tidligere udgiver: Dansk Folkeoplysnings Samråd
Udgivet: 2016 (1. udgave)
Nuværende udgiver: LOF Faxe
Udgivet: 2024 (2. udgave)

Indholdsfortegnelse

Læsevejledning:.....	5
1. Indledning.....	6
2. Pædagogik, didaktik og læring – Grundbegreber.....	6
3. Voksenpædagogik	7
3.1 Hvordan forstår den voksne deltager omverdenen?.....	7
3.2 Hvordan ser den voksne deltager på sig selv? Hvordan er den voksnes selv billede?	7
3.3 Hvordan er så den voksnes forventninger, når de deltager i folkeoplysende undervisning?	8
4. Lærerkompetencer. De tre nødvendige	8
4.1 Faglig kompetence og fagdidaktik.....	9
4.2 Ledelseskompentence	9
4.2.1 Deltagerrunde/præsentation.....	9
4.2.2 Forventningsafstemning.....	10
4.2.3 Der skal være styr på det praktiske - tjekliste.....	10
4.2.4 Evaluering.....	11
4.2.5 Pædagogisk ledelse og undervisningsplanlægning.....	12
4.2.5.1 Forskellighed som et grundvilkår for planlægningen.....	14
4.2.5.2 Svar på underviserens pædagogiske udfordringer.....	14
4.2.5.3 Undervisningsdifferentiering.....	15
4.2.5.4 Læringsstile.....	15
4.2.5.5 Variation.....	17
4.2.5.6 Digitale læringsmuligheder	17
4.2.5.7 Undervisningsmetoder	19
4.2.5.8 Deltageraktivitet i undervisningsplanlægningen	20
4.2.5.9 Cooperative learning	21
4.2.5.10Traditionelle undervisningsmetoder	21
4.3 Relationskompetence	22
4.3.1. Anerkendende pædagogik	22
4.3.2 Kommunikation	23
4.3.2.1 Nonverbal kommunikation	24
4.3.2.2 Din kommunikation som underviser	24
4.3.2.3 Feedback	24
4.3.2.4 Smalltalk	25
4.3.2.5 Matcher personkemi	25
4.3.3 Aktiv lytning og åbnende spørgsmål	26
4.3.3.1 Aktiv lytning	26
4.3.3.2 Spørgeteknik	26
4.3.4 Roller og dynamikker på holdet	27
4.3.4.1 Kløge-Åge	27
4.3.4.2 De stille	27
4.3.4.3 Klovnen	28
4.3.4.4 "Den dumme"	28
4.3.4.5 Den initiativrige/styrende	28
4.3.4.6 Lærerrollen	28
4.3.5 Konflikt håndtering	29
4.3.5.1 At forstå konflikten	29
4.3.5.2 Konfliktens dimensioner	30
4.3.5.3 Konflikternes eskalering	31
4.3.5.4 Konflikters sprog	33
4.3.5.5 At løse konflikter	34
4.3.5.6 Forebyggelse af skadelige konflikter	35
5. Referencer.....	37



Læsevejledning:

Som underviser i aftenskolen tilbyder vi dig faglig inspiration til læring og deltagelse. Materialet tager udgangspunkt i voksenpædagogik og uddyber 3 centrale lærerkompetencer: faglig kompetence, ledelseskompentence og relationskompetence.

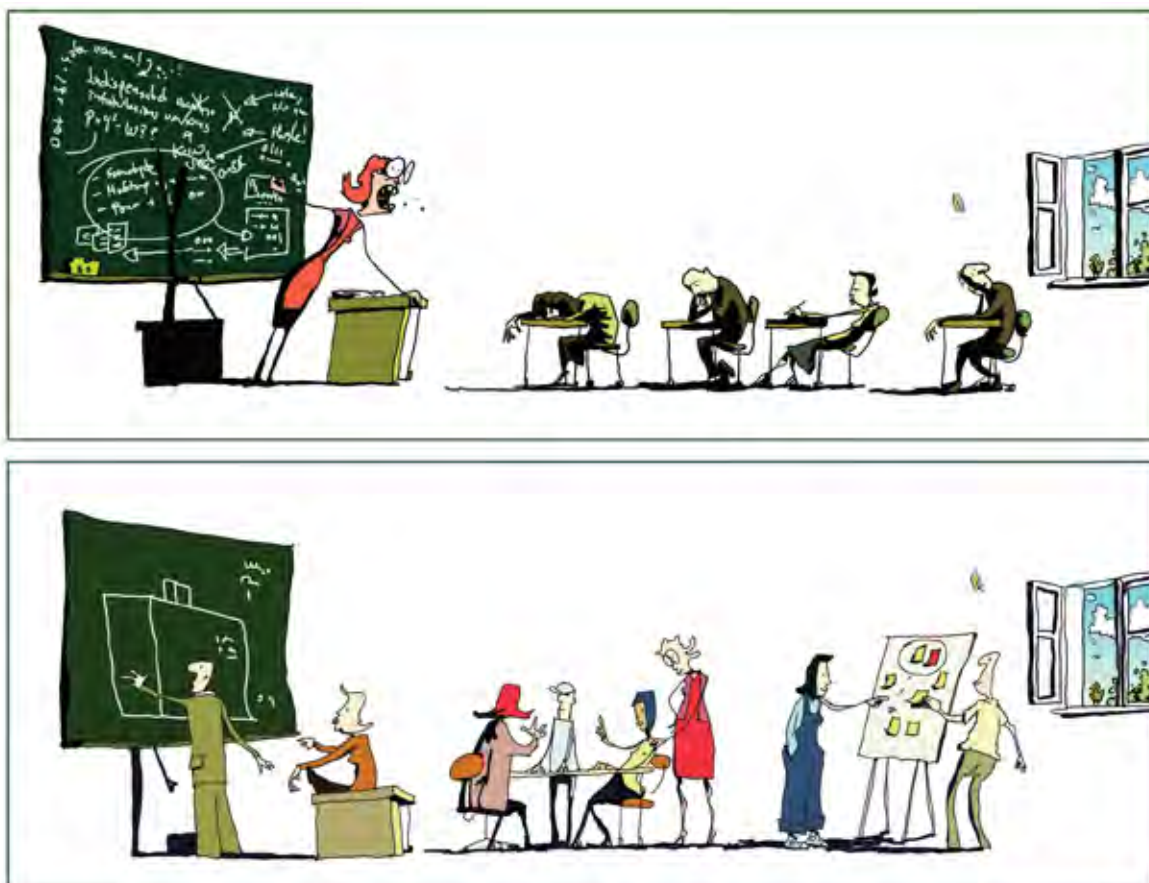
Materialet er udviklet af DFS i 2015/2016 i samarbejde med AOF, DOF, FOF, Fora og LOF. Materialet er efter aftale med DFS overtaget af LOF i 2024.

LOF Faxe har i 2024 igangsat en indsats til aftenskolens undervisere, støttet af Aftenskolernes Lokalforeningspulje.

Heri indgår dette materiale, som nu hedder

"Underviserkompetencer i aftenskole – læring og deltagelse".

Vi håber aftenskolens undervisere i hele landet kan få glæde af denne genudgivelse.



1. Indledning



I dette materiale kigger vi ind i cirkelmodellens inderste kerne – dig som underviser.

Vi sætter fokus på holdet og dig som underviser: Hvad er det der foregår mellem dig og holdet både fagligt og socialt?

- Hvordan kan du sikre så megen og så god læring som muligt?
- Hvordan bliver din undervisning til folkeoplysning med dialog og højt til loftet?
- Hvordan kan du sikre at holdet trives både fagligt og socialt?

I dette materiale vil du finde inspiration og viden til at udvikle de kompetencer, du som underviser skal have for at lykkes med din undervisning, til glæde for dig og deltagerne på dine hold.

2. Pædagogik, didaktik og læring Grundbegreber

Pædagogik er ikke et entydigt begreb eller fagområde. Den omfatter teori om opdragelse, dannelse, undervisning og læring set i forhold til samfundsmæssige og kulturelle forhold.

Den inddrager filosofi, psykologi, sociologi mv. for at finde svar på komplekse spørgsmål.

Pædagogiske spørgsmål kan f. eks. være: Er uddannelsessystemet hensigtsmæssigt indrettet ift. fremtidens arbejdsmarked? Hvad er god opdragelse? Hvem har defineret hvad god undervisning er? eller Hvordan har dannelsesbegrebet ændret sig gennem tiderne?

Didaktik er en del af pædagogikken og kan oversættes til generel undervisningslære. Den handler både om praksis og om refleksioner over praksis, nemlig

- hvad der skal læres, hvilke mål og hvilket indhold, der er fastsat
- hvordan det skal læres, hvilke metoder der er mest hensigtsmæssige ift. hvem.

Alle fag har en særlig fagdidaktik med fokus på, hvordan et specifikt fag mest hensigtsmæssigt formidles og tilegnes. (se mere i afsnit 4.1) Omvendt findes både almen pædagogik og almen didaktik, der bevæger sig på et mere abstrakt og generelt plan på tværs af fagene.

Læringsbegrebet er centralt indenfor pædagogikken og Knud Illeris, dansk læringsforsker, taler om læringens 3 dimensioner, som altid er til stede og integreret i al læring:

- 1) Den kognitive proces, som er i fokus for læringspsykologien
- 2) Den psykodynamiske proces, som er fokus for udviklingspsykologien og personlighedspsykologien
- 3) Den sociale og samfundsmæssige proces, som er fokus for socialpsykologi og sociologi.

Ifølge Illeris er læring altid på én gang en kognitiv, en psykodynamisk og en social, samfundsmæssig proces. Han opponerer mod opfattelsen af, at man kan sætte lighedstegn mellem det der undervises i og det, der læres, altså den klassiske tankpasserpædagogik, hvor underviseren bare hælder stoffet ned i eleverne. Illeris ser som mange andre i dag, at læringsbegrebet er langt mere komplekst end det.

Illeris mener, at læringsresultatet er et produkt af 2 processer, som gensidigt påvirker hinanden. Han taler om samspillet mellem den ydre og indre proces. Den ydre proces foregår mellem individet og omgivelserne, og den indre er den psykologiske tilegnelses- og forarbejdningsproces, der sker inde i hovedet på individet.

Den ydre proces er rammerne for læringen, dens betingelser. Her i vores kontekst er det Folkeoplysningsloven og de rammer, den sætter for læringen. Hvilken betydning har fraværet af eksaminer fx for deltagerens læring?



Den ydre proces er i høj grad også det, der foregår mellem dig som underviser og deltagerne og mellem deltagerne indbyrdes.

De indre processer hænger sammen med den enkeltes erfaringer, tidligere læring og kapacitet for at lære sig noget nyt.

3. Voksenpædagogik

Hvad er – generelt set - det særlige, når voksne skal lære noget nyt?

Samspelet mellem den ydre og den indre proces får en særlig karakter, når der er tale om voksne. Voksne er "belastet" af en masse tidligere læring og har mange, mange erfaringer med!

Deltagerens forståelse af sig selv, omverdenen og hvad et kursus bør gå ud på, er ofte lagt i ganske faste mønstre. Den mentale smidighed er måske ikke mere helt på toppen. Andre individuelle faktorer, der kan spille ind ift. at lære sig noget nyt, er fx sygdom, træthed/udholdenhed, syn, hørelse mv. Alder i sig selv udgør ikke en barriere for læring, og der er forskningsmæssigt belæg for sloganet, "Use it or lose it", når der tales om ældres potentiale for at lære sig nyt.

I det følgende trækker vi nogle generelle hovedlinjer op fra forskning i voksenpædagogik. Størstedelen beskæftiger sig med erhvervsrettet eller almen voksenuddannelse, herunder også daghøjskolerne, men nogle af pointerne har også relevans i en drøftelse af voksne som målgruppe for undervisningen i aftenskolen, på folkeuniversitetet og højskolerne.

Voksne elever giver nogle særlige muligheder og nogle særlige udfordringer. Det afspejler sig i, hvordan de ser på omverdenen, hvordan de opfatter sig selv og endelig i hvad de voksne forventer sig, når de deltager i undervisning og andre læringsaktiviteter.

3.1 Hvordan forstår den voksne deltager omverdenen?

Generelt ligger voksnes forståelse af omverdenen i ganske fastlagte mønstre. Erfaringen har lært dem at sådan "er" verden.

Deres erfaringer kan både fastlåse og dermed blokere for ny læring, men erfaringen kan også være en ressource, der kan trækkes på i undervisningen.

Generelt er de voksne heller ikke så glade for at få deres verdensbillede ændret. De vil ofte have en modstand mod at møblere om på deres forståelse af tingene. De har meldt sig til et kursus eller et foredrag for at lære noget nyt, men det må heller ikke blive FOR nyt. De er ofte ambivalente, mellem at ønske om at blive udfordret / IKKE at blive udfordret.

Denne ambivalens bliver meget tydelig og kritisk, når voksne ikke-uddannelsesvanter bliver *pålagt* at deltage i undervisning. Efteruddannelse på jobbet fx, eller kurser i tilknytning til aktivering. Her taler man direkte om modstand mod læring.

I den anden ende af skalaen er der aftenskoledeltagerne, der har en kæmpe appetit på at lære nyt. De har ofte en del år på bagen og en del formel uddannelse med i bagagen og kan bare ikke få nok.

Illeris m.fl. taler om spændet mellem uddannelse som tvang og uddannelse som trang.

3.2 Hvordan ser den voksne deltager på sig selv? Hvordan er den voksnes selvbillede?

Når det drejer sig om selvopfattelse, er det meget tydeligt at voksne og børn adskiller sig.

Igen som en generalisering ser den voksne deltager sig selv

- som et selvstændigt individ, han/hun er trådt i karakter, ved hvem de selv er
- og langt, langt de fleste henter eller har hentet deres selvforståelse gennem deres job og før den måske gennem en uddannelse. Selv for pensionerede spiller arbejdsidentiteten en stor rolle
- som en der kan og vil tage ansvar – for sig selv, for sin familie, på jobbet, i sammenhæng med formel uddannelse eller i fritiden, sidder måske i en bestyrelse eller er tillidsmand. En voksen tager ansvar for sine handlinger i mange sammenhænge.

Betyder det så, at den voksne deltager også ønsker at påtage sig ansvar i forbindelse med din aftenskoleundervisning? For nogle ja, for andre nej. Ofte falder voksne tilbage til nogle indlærte mønstre fra dengang de lærte som børn, de regrederer og forventer at andre tager ansvaret for deres læring. De forventer at underviseren tager ansvaret!

3.3 Hvordan er så den voksnes forventninger, når de deltager i folkeoplysende undervisning?

Den voksne deltager forventer "at få noget med hjem". Han eller hun investerer tid og penge, de har aktivt valgt tilbuddet og forventer derfor valuta for pengene.

Voksne vil fordr meningsfuldhed – de lærer kun noget, hvis det er meningsfyldt for dem. De kommer med en forventning om, at netop dette kursus vil være meningsfuldt for dem. De har selv tænkt det ind i den sammenhæng, deres tilværelse udgør. Derfor vil en forventnings-afstemning også lige præcis med et hold voksne deltagere give god mening og få sat rammen for undervisningen.

Nogle voksne vil måske også fordr anvendelighed/nytte, dvs. det skal opleves relevant ift. deres specifikke formål – det være sig ift. deres private liv, deres arbejdsliv eller noget helt tredje.

Nytte-aspektet er meget tydeligt i størstedelen af den formelle voksenundervisning. At nytte kan fortolkes meget bredt og meget individuelt er med til at definere folkeoplysningens særlige status.

Inspiration

Dorthe Düsterdich: Voksendidaktik - handler om at undervise VOKSNE. Artikel i Henrik Rander, Lis Boysen og Ole Goldbech (red.): En moderne voksendidaktik Alinea, 2009

Knud Illeris: Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx. Roskilde Universitetsforlag, 2004

Knud Illeris: Hvad er det særlige ved voksnes læring. Artikel i Carsten Nejt Jensen (red.) Voksnes læringsrum, Billesø & Baltzer, 2004

Bjarne Wahlgren: Voksnes læreprocesser. Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde. Akademisk forlag, 2010.

Hilde Hiim og Else Hippe: Læring gennem oplevelse, forståelse og handling – en studiebog i didaktik, Gyldendal, 2014.

4. Lærerkompetencer De tre nødvendige

Som underviser er der nogle ting, du skal have med i bagagen. Du skal have nogle bestemte kompetencer for at blive en god underviser.

Iflg. Dansk Clearinghouse på Danmarks Pædagogiske Universitet skal flg. tre kompetencer som minimum være til stede uanset hvilken type skole, fag eller deltagere, du står overfor:

- Faglig kompetence
- Ledelseskompentence
- Relationskompetence

Mest overraskende er, hvor stor betydning lærerens relationskompetence har for deltagernes læringsudbytte og ikke kun for holdets almindelige ve og vel. Man lærer simpelthen mere hos en underviser, der kan skabe et godt og positivt læringsmiljø.



4.1 Faglig kompetence og fagdidaktik

Den fagfaglige kompetence er ikke i fokus i FGK-forløbet. At I er gode til jeres fag, det være sig sprog, madlavning, yoga eller noget helt syvende, er selvfølgelig på plads.

Fagdidaktik – hvordan lige præcis jeres fag bedst formidles – er heller ikke i fokus i FGK. Der er uddannelses tilbud i andre regi, fx jeres egne forbund som fagkurser, fagdage eller fagtræf eller på formelle efteruddannelsessteder.

Alligevel skal det understreges, at faglig formidling ER den vigtigste opgave og det er det, deltagernes umiddelbare forventninger primært er knyttet til!

Det er jeres opgave at formidle faget og sørge for at deltagerne tilegner sig præcis jeres fags kategorier, begreber og sprogbrug. Fagdidaktikken skal fungere som et usynligt stillads, som deltagerne ikke skal spekulere over, men som understøtter deres forståelse af stoffet. Nogle metoder er nærmest indbygget i stoffet og bygger på en stærk tradition. Sanglæreren for aftenskolekoret har fx sit repertoire af metoder, mens juraprofessoren på Folkeuniversitetet har et helt andet.

4.2. Ledelseskompetence

Ledelse er måske et stort ord, men afspejler, at der er en del planlægning, der skal være på plads for at undervisningen kan afvikles godt, og at der tilsvarende er en del praktiske ting, der bare skal fungere.

Men ledelse er også, at du får holdet til at fungere godt i hele forløbet og at jeres forventninger er afstemt. Både for stram og for slap styring giver

utilfredshed i form af brok eller passivitet eller udeblivelse. I det sidste tilfælde har deltagerne så at sige stemt med fødderne, og du går glip af deres feedback og dermed måske ideer til at ændre din undervisning til det bedre.

I det følgende vil en række del-elementer af ledelseskompetence blive beskrevet og eksemplificeret. Du kan bruge beskrivelserne til at lave dine egne tjek-lister. Der er nemlig tale om ting helt nede på jorden, som deltagerne vil opleve som god kvalitet i forbindelse med din undervisning:

- Deltagerrunde/præsentation
- Forventningsafstemning
- Der skal være styr på det praktiske
- Evaluering
- Pædagogisk ledelse og undervisningsplanlægning

4.2.1. Deltagerrunde/præsentation

Der kan være megen nyttig viden for dig i en kort deltagerrunde.

Det kan fx være svar på flg. spørgsmål:

- Hvorfor har de meldt sig til kurset?
- Hvad vil de gerne have ud af det?
- Har de fulgt andre fag på aftenskolen?

Formålet er, både at holdet lærer hinanden lidt at kende og du får et indtryk af deltagernes ønsker og behov. Det vil gøre undervisningsdifferentiering og særlige hensyn lettere for dig.

Du kan afstemme deres forventninger med det muliges kunst – fra starten. Dermed kan du undgå megen frustration.

Selvfølgelig skal du også præsentere dig selv – kort. Ud over helt konkrete, faktuelle ting er det en god ide allerede her at fortælle om, hvor du har din egen begejstring og interesse for faget fra. Begejstring smitter og er et godt afsæt for holdets arbejde.

4.2.2. Forventningsafstemning

Det giver ro og tryghed på et hold, at I første gang bruger tid på en tydelig og klar rammesætning:

- Sådan er formålet og målene i de store linjer her
- Her er mine bud på indhold og den fremgangsmåde/de metoder vi skal bruge
- Følgende regler har jeg erfaring for er gode til at sikre, at forløbet bliver gennemført på god og demokratisk vis, hvor I som deltagere bliver inddraget og hørt
- Jeg forventer/forventer ikke, at I arbejder med stoffet som hjemmearbejde

Din rolle er her ikke at være autoritær, men en autoritet i kraft af dine faglige og personlige kompetencer.

4.2.3. Der skal være styr på det praktiske - tjekliste

Som underviser ligger ansvaret for alt det praktiske - i hvert fald i starten - hos dig.



Det følgende er en regulær tjek- eller huskeliste, som du kan bruge for hvert eneste hold:

- Du skal sørge for, at lokalet er tilgængeligt, i orden og klar til den aktivitet I skal i gang med.
- Du skal sørge for at deltagerne kan finde frem til lokalet.
- Det kan være en udfordring om lokalerne er helt som du kunne ønske dig, men sørg for inden for de givne rammer, at alle kan se, høre og bliver placeret, så der er mulighed for dialog eller den aktivitet, der nu er på programmet. At der er plads til alle.
- Du skal have styr på evt. udstyr og være sikker på, hvordan det skal betjenes. Du skal sikre, at der er ordentlige lyd- og lysforhold, hvis du bruger fx film, power point eller musik. Husk kridt/whiteboard markere.
- Tænk over temperaturen, er det for varmt eller for koldt og er der ilt nok til hjernen?
- En lille fælles strækøvelse og lidt rul med skuldrene er en god måde at komme i gang efter pausen – uanset hvilket fag du i øvrigt underviser i.
- Der skal kunne luftes ud i pausen.
- Det er smart i introduktionen/velkomsten at fortælle, hvor toiletterne ligger og hvor deltagerne kan finde evt. forplejning eller andre faciliteter. Undersøg hvor der i det mindste er adgang til vand.
- Giv også klare meldinger på start- og sluttidspunkt, og hvordan/hvornår du regner med at lægge pauserne.
- Det er en god ide, at du selv kommer i god tid og aldrig for sent!
- Deltagerne skal fra start have klare udmeldinger på, hvad de selv skal medbringe og hvad de kan regne med, du tager dig af.
- Sørg for at der er nok materialer til alle.
- Mange sætter pris på at have de materialer, fx tekster, opskrifter eller øvelser, der skal bruges, på forhånd. Find en metode, der tilgodeser dette behov. Det vidner kun om seriøsitet og interesse hos deltagerne.
- Ikke alle har adgang til at printe materialer, du sender ud elektronisk. Hav et alternativ til dem parat.
- Spørg deltagerne om de gerne vil have en deltagerliste og i givet fald hvad/hvor meget der skal stå på den.

Det er utjekket at være utjekket, og deltagerne kan med rette forvente, at der er styr på tingene. På dette punkt er aftenskolen en serviceydelse. Den er dyr og ydelsen skal hele vejen igennem være i orden.

4.2.4. Evaluering

Der er jo ingen formelle krav om, at du skal gennemføre en evaluering af din undervisning. Og heller ingen krav om at den enkelte deltagers præstationer skal evalueres. Den del af evaluering, der handler om kontrol og karakterer, kan vi tillade os at se bort fra i folkeoplysningen. Men den del, der kan fremme udvikling og gode processer, er der god grund til at beskæftige sig med.

Du kan som underviser øge den enkelte læringsudbytte markant ved at give løbende feedback. Du kan med dit faglige overblik sætte ord på den udvikling, den enkelte har gennemgået og påpege hvilke udviklingsmuligheder, du ser. Kombineret med at du opfordrer deltagerne til at vurdere deres egen indsats, kan det blive en god platform for deres videre læring og indsigt i hvordan de lærer bedst.

For holdet som helhed kan en mere eller mindre formel evaluering også understøtte udbyttet. Du kan afslutte hver undervisningsgang eller den sidste gang i hele forløbet med at stille nogle få spørgsmål, der helt lavpraktisk opsummerer fx følgende:

- Var indholdet tilfredsstillende?
- Var formidlingen tilfredsstillende?
- Svarede undervisningen til forventningerne?
- Var der noget, de savnede?
- Var der noget, der var for meget af?

For deltagerne betyder denne form for evaluering, at de får spot på det de har lært, og det hjælper med at huske det.

For dig selv kan denne form for evaluering give inspiration til ændringer og nye indfaldsvinkler.

Brug din evne til aktiv lytning. Vis at du reelt er interesseret i deltagernes respons.

Her lægges ikke op til store skriftlige evalueringer og et kæmpespørgeapparat, men til en god vane, der sikrer, at deltagerne har et rum til at komme af med deres synspunkter på kurset, uanset om det er positiv eller negativ kritik. Fortæl fra start at du lægger denne form for evaluering ind i undervisningen, så ved deltagerne, at der er et legitimt rum for konstruktiv kritik.

Vær opmærksom på, at for nogle deltagere kan det være svært at komme med kritik i plenum. Og ofte vil der kun være et par stykker, der kommer til orde. Det kan derfor være en god idé at overveje at supplere den mundtlige evaluering med et lille spørgeskema, med stort set de samme spørgsmål. Du finder et spørgeskema, der er lige til at printe og bruge på fgk.folkeoplysning.dk, under punktet Modul 2.

Inspiration

Mogens Christensen og Gert Rosenkvist: Voksenundervisning. Formidling i praksis. Hans Reitzels forlag, 2008.

4.2.5. Pædagogisk ledelse og undervisningsplanlægning

Ledelse er mere specifikt også den pædagogiske ledelse og omfatter konkret undervisningsplanlægning. Og igen: det er - i hvert fald i starten - din opgave at komme med et udspil og have en klar plan.

Jo klarere underviseren ser forløbet for sig og kan lede deltagerne igennem forløbet, jo bedre bliver læringen.

I tidligere tider var det et krav, at der for hvert kursus skulle udarbejdes en detaljeret lektionsplan. Planen var en form for kontrakt mellem skolen og de bevilligende myndigheder. Med udgangspunkt i planen kunne der føres tilsyn med, at undervisningen blev gennemført som planlagt.

I dag kan en lektionsplan være dit eget personlige redskab, som er godt at have ved hånden, når du:

1. Skal præsentere kurset for deltagerne første mødegang
2. Som optakt til de enkelte kursusgange
3. Som holdepunkt i løbet af kurset: Hvad er vi kommet til? Holder vi kursen?
4. Når deltagerne evaluerer kurset sidste mødegang.

En lektionsplan kan se ud på mange måder. Der vil være forskel fra fag til fag. Formålet er, at du med få, valgte stikord danner dig et overblik over dit undervisningsforløb.

En lektionsplan kan også rumme plads til dine noter: Hvad skal du huske at repetere næste gang? Hvilke spørgsmål har du lovet at finde svar på til næste gang mv.?

Der findes med andre ord mange "opskrifter" på, hvordan en lektionsplan kan udarbejdes. Find din egen form og se lektionsplanen som et resultat af din planlægning. Til hver gang stiller du dig selv følgende spørgsmål:

- Hvad skal deltagerne lære/hvad er læringsmålet?
- Hvad skal vi konkret arbejde med?
- Hvilke temaer/typer aktivitet? Hvilke sider i evt. lærebog?
- Hvor lang tid har vi til de enkelte temaer/typer aktivitet?
- Hvilke materialer skal vi bruge?
- Hvilke A/V-hjælpemidler skal vi bruge?
- Evt.: Hvor skal det foregå?



Inspiration: Her et udfyldt skema, som et generelt eksempel på en lektionsplan.

Lektionsplan: 1. undervisningsgang - dato:				
Tid	Hovedpunkter	Indhold/aktivitet	Materialer	A/V-midler
3 min	Præsentation	Lidt om mig	Visitkort	Tavle
10 min	Deltagerrunde	Navn, erfaring? Hvorfor på kurset?		
15 min	Præsentation af kurset og materialerne	Hvad: Emne og mål Hvordan: Undervisningsform	Lektionsplan Mappe med materialer	Power point
5 min	Øvelse 1	Mundtligt læreroplæg		Planche
10 min	Øvelse 1	Gruppearbejde/ praktiske opgaver	Spørgeark Plancher/Tuscher	
10 min	Pause			
20 min	Øvelse 1 (fortsat)	Gruppearbejde/ praktiske opgaver		
20 min	Øvelse 1 - Fælles op-samling	Deltageroplæg	Plancher	Tavle
5 min	Ny inspiration	Gode eksempler		Video
2 min	Afrunding: Hvad har vi lært i dag?	Mundtligt læreroplæg		

Du finder en tom lektionsplan, der er lige til at fylde ud og printe på www.fgk.folkeoplysning.dk under punktet Modul 2

4.2.5.1 Forskellighed som et grundvilkår for planlægningen

I din planlægning må du tage højde for virkeligheden: Deltagerne i folkeoplysningen udgør altid en broget flok! Der er åben adgang for alle, deltagerne vurderer oftest selv, hvor de hører til, hvis der overhovedet er mulighed for at vælge niveau, og der er stor spredning i forudsætningerne på en lang række felter i forhold til baggrund og livssituation:

- Uddannelse
- Erhvervs erfaring
- Livserfaring
- Social baggrund
- Sprog
- Kultur
- Alder og dermed skoleerfaringer
- Køn
- Etnicitet
- Religion mv.

Alle disse forhold spiller også ind på deltagerens forventninger, motivation og ambitioner ift. undervisningen eller aktiviteten.

Forskelligheden, mødet på tværs, er en af folkeoplysningens styrker.

Forskelligheden er en af undervisernes største udfordringer.

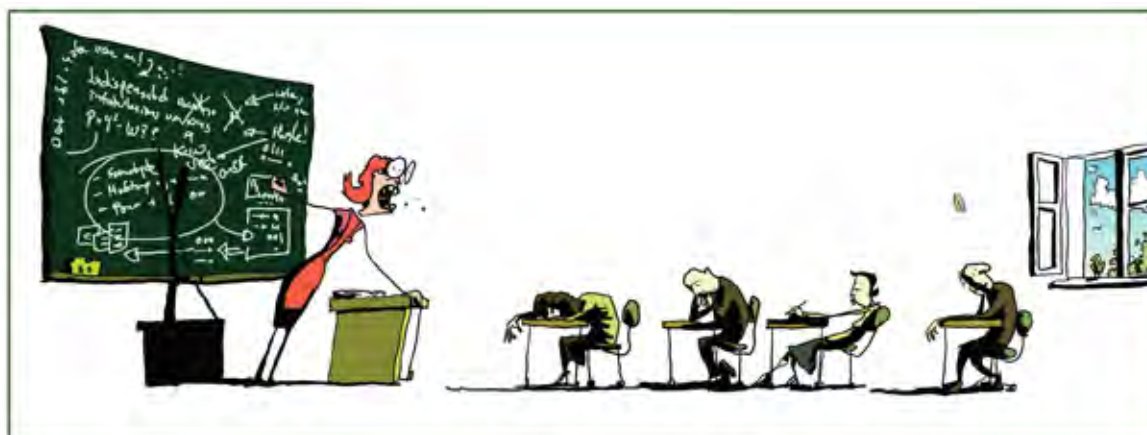
4.2.5.2 Svar på underviserens pædagogiske udfordringer

Når målet er at den enkelte og holdet som helhed skal sikres så megen og så god læring som muligt, hvordan sikrer du så at alle, trods forskellighed, får noget ud af det?

De klare svar er, at underviseren skal arbejde med

- Undervisningsdifferentiering
- Variation
- Deltageraktivitet

De tre ting bliver konkret beskrevet i det følgende. Hvad går det ud på? Hvordan kan du konkret arbejde med det? Hvor kan du finde yderligere inspiration?



4.2.5.3 Undervisningsdifferentiering

Undervisningsdifferentiering betyder at tilpasse undervisningen til de forskellige grupper på et hold eller ligefrem den enkelte deltager.

Du må stille dig selv spørgsmålet: Skal alle deltagere gennem det samme stof? På samme måde? Er det muligt at differentiere? Hvordan kan du konkret gøre det?

Mulighederne er mange. Du kan give deltagerne:

- Forskellige niveauer i materialerne: begynder, øvet, mester. Samme opgave kan løses på forskellige niveauer
- Forskellige typer opgaver med forskellige formål
- Forskellig kompleksitet i opgaverne
- Forskelligt antal opgaver/ forskelligt tidsforbrug
- Give mere eller mindre hjælp/støtte til deltagerne

Du kan også differentiere ved at se på, hvad deltagerne selv forventer/ønsker at få ud af undervisningen og samle dem, der har samme mål i grupper. Fx ved sprogundervisning: nogle ønsker kun talefærdighed, andre ønsker også at kunne formulere sig skriftligt. Eller ved bevægelsesfag: nogle ønsker kun at lave øvelserne, andre ønsker også at forstå, hvorfor og hvordan øvelserne virker.

4.2.5.4 Læringsstile

Et andet aspekt af undervisningsdifferentiering handler om, at vi lærer bedst på forskellige måder.

Nogle deltagere lærer bedst ved at lytte, andre ved at se billeder og tekst, og nogle skal have noget konkret i hænderne for at der sker læring. Der er tale om, at vi har forskellige læringsstile. Ved at tilpasse undervisningen/læringen disse forskelle, bliver det lettere for deltagerne at fastholde koncentrationen og dermed tilegne sig noget nyt. Deltagerne læring bliver dybere og dermed af en bedre kvalitet.

Teoretisk har bl.a. Davis Kolb udarbejdet en model med fire kategorier til at for-

stå, hvad læringsstile går ud på, nemlig flg.:

1. Konkrete oplevelser
2. Reflekterende observation
3. Abstrakt tænkning
4. Aktive handlinger

Fra deltagerens synsvinkel afhænger deres læringsmuligheder af, hvordan stoffet bliver formidlet. Underviserens undervisningsstile og deltagerens læringsstile skal gerne matche. Den enkeltes foretrukne læringsstil kan variere fra kontekst til kontekst og kan gennem livet ændre sig. Den enkeltes profil kan være en af de fire kategorier i ren form, men er ofte en kombination.

Som underviser er det altså vigtigt at gennemtænke, hvordan det faglige stof formidles? Tilgodeser du flere læringsstile eller er der en forkærlighed for én bestemt tilgang? En kombination vil som oftest være det optimale, især når det - som i aftenskoleregi - er svært at få opbygget en dybere viden om, hvordan hver enkelt deltager foretrækker at få stoffet præsenteret.

Hvis tid og lejlighed er til stede, er det en rigtig nyttig øvelse, at få deltagerne til at reflektere over deres egen læringsstil. Ofte har de ikke tænkt særlig meget over det, men ved at give dem et sprog og nogle kategorier til at forstå deres egen læringsstil med, kan det styrke deres læring generelt.

Det er en god ide - i et vist omfang - at inddrage deltagerne i, hvordan der arbejdes på holdet, så deres indsigt i egen læringsstil reelt bliver omsat i den måde, det foregår på i undervisningen eller aktiviteten.

I det følgende er der ideer til, hvordan du konkret kan arbejde med de fire kategorier i din undervisning. Du kan planlægge, sådan at deltagerne mødes med en blanding af:

1. Konkrete oplevelser
Formidling, der rammer alle sanser: at se, høre, røre, dufte, smage.
Praktiske øvelser/problemløsning.
Oplevelser gennem sang og musik, bevægelse, film og billeder, fortællinger.
Rollespil, studiebesøg, cases.

2. Reflekterende observation

Forelæsninger, mundtlige oplæg, rundvisninger, studiebesøg, observationer og interview, dataindsamling, læsning, skrive, at skulle formidle.

3. Abstrakt tænkning

Forelæsninger, læsning og analyse af tekster og andre typer data,

Præsentere teori.

Arbejde med at systematisere i modeller, mønstre og kategorier.

4. Aktive handlinger

Træning, øvelser, repetition, afprøvning, eksperimenter, rollespil.

Udarbejde planer og projekter.

Formidle ved at skrive, tegne, bruge pc, synge, spille.

Andre modeller

Der er mange bud fra forskere og praktikere på, hvad læringsstile er og på hvordan man kan arbejde med læringsstile.

I 1970'erne forsker amerikanerne [Dunn og Dunn](#) i læringsstile hos børn. Deres forskning danner basis for en model, der også inddrager biologiske, udviklingsmæssige og miljømæssige faktorer med henblik på at identificere, hvorfor visse læringsmiljøer og -metoder fungerer for nogle elever, men ikke for andre.

Dunn og Dunn understreger, at alle har nogle læringsmæssige styrker. Ved at undervisningen tager udgangspunkt i disse styrker eller præferencer, vil den enkelte lettere kunne koncentrere sig, bearbejde, tilegne sig og huske et nyt og vanskeligt stof.

Der er et vist sammenfald mellem Dunn og Dunns opdeling og den opdeling Howard Gardner bruger i sin opdeling i syv forskellige intelligensstyper, som fik stor betydning for Folkeskolens arbejde.

Selvom Dunn og Dunn har fokus på børn, er der mange pointer, der kan overføres til undervisning af voksne.

De opdeler feltet i seks elementer, der her er eksemplificeret med spørgsmål, der hjælper med at fastlægge den enkeltes læringsstilsprofil:

1. De psykologiske elementer:

Kan du lide at arbejde med en opgave "trin-for-trin"? (analytiker) Eller foretrækker du fra starten, at du kan se formålet med opgaven og se dens helhed? (holist) Går du straks i gang med en ny opgave (impulsiv), eller foretrækker du at sidde at tænke opgaven igennem, inden du går i gang (refleksiv)?

2. De perceptuelle forcer:

Lærer du bedst ved at lytte (auditiv), se (visuel), røre (taktil), eller skal du helst bevæge dig (kinæstetisk), mens du lærer?

3. De fysiske elementer:

Lærer du bedst med eller uden lyd, lys, mad og drikke? Skal der helst være koldt eller varmt i lokalet? Foretrækker du at sidde ved dit skrivebord eller at ligge på sofaen, når du læser lektier? Eller er det lige meget?

4. De følelsesmæssige elementer:

Er du god til at motivere dig selv, når du skal lære noget vanskeligt? Er du god til at holde ud? Er du vedholdende? Føler du stort ansvar for dit arbejde? Har du behov for struktur, når du arbejder?

5. De fysiologiske elementer:

Foretrækker du at småspise og drikke lidt, når du skal lære noget nyt og svært? Arbejder du bedst på bestemte tidspunkter af dagen? Skal du helst bevæge dig, mens du arbejder?

6. De sociologiske elementer:

Arbejder du bedst alene eller i par? Arbejder du bedst i grupper, som I selv har valgt, eller i grupper som læreren har valgt? Arbejder du bedst, når din lærer eller en anden er i nærheden? Eller har du behov for en blanding (en variation)?



Mogens Kristensen og Gert Rosenkvist: Voksenundervisning. Formidling i praksis. Hans Reitzels Forlag, 2008

Henrik Rander, Lis Boysen og Ole Goldbech (red.): En moderne voksendidaktik. Alinea, 2009

4.2.5.5 Variation

Variation giver de bedste chancer for, at flest muligt får mest muligt fagligt med hjem.

Det er en klar konklusion baseret på læringsteori og forskning i kognition og hjernens funktionsmåde.

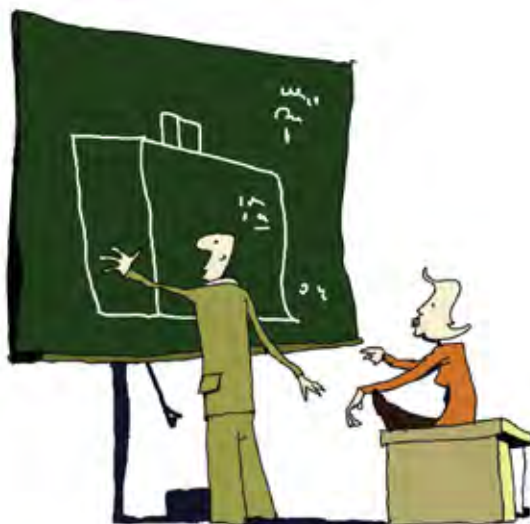
Det betyder, at du som underviser bevidst skal arbejde med mulighederne for at variere undervisningen og materialerne.

Konkrete eksempler på variation er bl.a.:

- Når du skriver noget på tavle, læs det samtidig højt
- Når du forklarer noget mundtligt, understøt det samtidig med billeder
- Efter et oplæg med en-vejs-kommunikation, sørg for at der er mulighed for dialog
- Lad deltagerne arbejde sammen om at fremlægge det samme stof på to forskellige måder

For at skabe variation, kan du fx inddrage og arbejde med:

- Forskellige medier, fx ved at inddrage musik, billeder, tv, film mv
- Forskellige farver, billeder, lay-out: måske godt at det hele ikke er så strømlinet...
- Forskellige digitale læringsmuligheder
- Forskellige tilrettelæggelsesformer, brug fx lovens muligheder ift. de fleksible tilrettelæggelsesformer
- Forskellige undervisningsmetoder



4.2.5.6 Digitale læringsmuligheder

Når du som aftenskolelærer skal planlægge din undervisning, kan det være at digitale ressourcer kan spille en rolle. Brugen af digitale muligheder spænder helt fra at lave rene e-læringskurser til at bruge f.eks. sociale medier som et pædagogisk redskab, der kan understøtte læringsprocesserne på et traditionelt aftenskolehold.

Begrebet 'Blended learning' betegner netop de læringsprocesser, som kombinerer de digitale muligheder med ansigt-til-ansigt undervisning. Men før du kaster dig ud i at anvende digitale medier, er det en god idé at tænke over dine læringsmål og dernæst at tænke over, hvordan de teknologiske muligheder kan understøtte dette:

- Hvad vil jeg gerne have deltagerne skal opnå – hvad er mine læringsmål?
- Hvordan kan digitale medier bidrage til at opnå mine mål?
- Hvad er den pædagogiske gevinst ved at anvende digitale medier?
- Hvilke konkrete medier understøtter bedst mine læringsmål?

På næste side finder du de unikke potentialer, som forskellige medier understøtter i forhold til 4 dimensioner i undervisningen.

Måske knytter nogle af dine læringsmål an til disse dimensioner?

- Kommunikation mellem deltagerne
- Produktion af ting og fælles skriv
- Deling og samarbejde
- Undervisningsmaterialer

Kommunikation - mellem deltagerne	Unikke potentialer	Medie
	Øget kontakt på tværs af tid og rum Mulighed for at hjælpe hinanden med opgaver. Mulighed for at vende tilbage til gamle dialoger	Facebook Skype Adobe Connect o.s.v.
Produktion - af ting og fælles skriv	Unikke potentialer	Medie
	Nye former for medieprodukter Nye udtryksformer, kreativitet Aktivering, deltagelse, tilstedeværelse Synlighed	Prezi Pinterest Screencast Videoer o.s.v.
Deling og samarbejde - Af/om det, man finder og udvikler	Unikke potentialer	Medie
	Nye former for gruppearbejde Samarbejde på tværs af tid og rum Synliggørelse af processer Procesvejledning og feedback Ny 'delingskultur'. Åbenhed og transparens	Dropbox Google Docs Mindmeister o.s.v.
Undervisningsmaterialer	Unikke potentialer	Medie
	Differentiering Distribution Tilgængelighed Variation	Elektroniske filer/pdf'er Links E-bøger Video, Powerpoints o.s.v.

Skemaet her er inspireret af Mathiasen, H., Dalsgard, C., Aaen, J., Degn, H.P., & Thomsen, M.B. (2014). Undervisningsorganisering, -former og -medier – på langs og tværs af fag og gymnasiale uddannelser. Aarhus Universitet.



4.2.5.7 Undervisningsmetoder

Der er et bredt repertoire af undervisningsmetoder, der kan bruges til at variere undervisningen med – alt efter hvilket formål, de skal tjene. Det handler om at vælge de metoder, hvorved du bedst når dit mål med undervisningen eller aktiviteten.

Oversigten beskriver kort udvalgte undervisningsmetoder og hvad de er hensigtsmæssige til:

- Foredrag/oplæg/præsentation

Foredrag og oplæg er en meget brugt undervisningsform. For at aktivere deltagerne kan man undervejs inddrage spørgsmål, summe-pauser mv.

- Dialog

Dialogen er væsentlig i voksenundervisning og helt afgørende i folkeoplysningen. Dialog giver mulighed for at deltagerne kan sætte stoffet i relation til egne erfaringer. I en god dialog må alle erfaringer respekteres – uenighed og forskelle er helt OK. Det kan føre nye erkendelser med sig, dvs. læring. Underviseren må styre dialogen, bringe sig selv på banen og afslutningsvis samle op og runde af. Dialogen kan være mere eller mindre stramt styret. Formålet med en stram struktur er ofte at tjekke den faglige viden. Her bruges lukkede, informative spørgsmål. I den åben dialog er formålet at udforske og forstå holdninger. I en ledet diskussion med en mindre stram struktur er formålet at nå frem til bestemte pointer. Se evt. afsnittene om Aktiv lytning og åbnende spørgsmål og om Cooperative Learning.

- Gruppearbejde

Eksempler på gruppeorganiserede arbejdsformer: summe, brainstorme, rollespil, arbejde med en case etc. I gruppearbejdet inddrages deltagerne aktivt og skal ofte selv tage stilling. Underviseren kan vælge selv at sammensætte grupperne eller det kan ske via tilfældighedsprincipper (lodtrækning). Her må formålet med gruppearbejdet være afgørende for valget. Sammensætning og gruppestørrelse har stor betydning for succes af arbejdet.

- Instruktion

Instruktion dækker her betegnelsen sidemandsoplæring, som det kendes fra en arbejdsplads. Nye arbejdsgange, fx i forbindelse med ny teknologi kræver en ny instruktion. Som underviser i forbindelse med sidemandsoplæring er man nødt til at kende deltagerens forudsætninger, viden og kunnen på det givne felt, da instruktionen foregår som et tæt samspil mellem underviser og deltager.

- Problem- og projektorienteret undervisning

Den problem- og projektorienterede undervisning er kendetegnet ved at være deltagerstyret, og at deltagerne tager udgangspunkt i et konkret problem. Deltagerne vælger selv metoder, stof og teknikker for at få analyseret problemet og for at finde en løsning på det. Metoden kræver et godt overblik fra underviserens side og en meget selvstændig deltagergruppe. Underviseren fungerer som vejleder og skal hjælpe med at strukturere forløbet. Metoden skaber ofte engagement, men stiller samtidig store krav til deltagerne om refleksion, abstraktion og selvstændighed.

Modellen på næste side fremhæver de udvalgte undervisningsmetoders fordele og ulemper.

Metode:	Passiv læring	Aktiv læring	Aktiv deltager	Aktiv underviser	Fordele	Udfordringer
Foredrag	X			X	Formidle abstrakt viden – mange kan deltage	Envejskommunikation - deltagerne kan 'tabes' undervejs
Dialog		X	X	X	Deltagernes erfaringer kommer i spil	Den frie dialog kræver stor lærerstyring/overblik. Debatten skal holdes effektiv og på sporet.
Gruppearbejde		X	X	X	Dialog og aktivitet blandt deltagerne	Vær opmærksom på gruppernes størrelse Læreren skal fordele sin tid blandt grupperne
Instruktion -Side- mandsoplæring		X	X	X	Fejl kan rettes med det samme	Kræver god tid
Problem- og projektorienteret undervisning, PPU		X	X	X	Deltagerengagement (dog med fare for det modsatte, hvis ikke deltagerne er klædt rigtigt på)	Kræver meget overblik fra underviserens side og en meget selvstændig deltagergruppe.

Inspiration

Mogens Christiansen og Gert Rosenkvist: Voksenundervisning. Formidling i praksis. Hans Reitzels Forlag, 2008.

4.2.5.8 Deltageraktivitet i undervisningsplanlægningen

Undervisningsdifferentiering og variation er vigtigt og der er mange muligheder, men den allervigtigste faktor i planlægning af undervisningen er deltageraktivitet.

Vi lærer helt entydigt bedst gennem handling og oplevelser og med tilknytning til det virkelige liv i form af direkte erfaringer.

Derfor skal du i din undervisningsplanlægning overveje hvilke tilrettelæggelsesformer, der konkret kan sikre aktivitet og inddragelse af erfaringer?

Eksempler på de vigtigste konkrete "aktive" undervisningsmetoder er:

- Frie diskussioner/dialog
- Besøg i felten
- Cases
- Problemløsning
- Projekter



4.2.5.9. Cooperative Learning

Cooperative Learning er en konkret metode, der i Danmark især er udviklet i VUC-regi.

Det drejer sig om stramt styret gruppearbejde, hvor underviseren fordeler opgaver og deltagerne ift. deres forskellige faglige niveau og styrker/svagheder. Grupperne skal fungere som teams, hvor deltagerne supplerer hinanden. De har forskellige styrker og kompetencer, og alle spiller en vigtig rolle for teamet. Cooperative Learning /CL kaldes også det "samarbejdende klasserum". Formålet med at bruge metoden er at øge de sociale og kommunikative kompetencer og højne det faglige niveau ved at alle kursister er aktive. Grundpræmissen er også her, at det er gennem aktivitet deltagerne lærer bedst.

Vigtigste træk er følgende:

- Systematisk, stramt styret og struktureret gruppearbejde
- Typisk 4 deltagere arbejder i teams
- Underviseren sammensætter de enkelte teams, så deltagerne supplerer hinanden og får forskellige roller
- Underviseren styrer taletiden, så alle får lige meget taletid
- Underviseren tilpasser strukturerne, så de matcher formålet

Læringsmålene er følgende:

- Tilegnelse af basisviden og -færdigheder
- Analyse/refleksion
- Videndeling
- Fokus på at lære selve det at arbejde som gruppe.

Underviserne følger gruppearbejdet tæt for at sikre at det er kvalificeret og holder sig "på sporet".

Effekten af Cooperative Learning er iflg. en evaluering gennemført af det Nationale Center for Kompetenceudvikling følgende:

- Metoden fremmer engagement, motivation og selvsikkerhed hos deltagerne
- Den faglige effekt er mindre entydig.

4.2.5.10 Traditionelle undervisningsmetoder

Selvom læringsteorien fortæller os, at "tankpasserpædagogik" ikke er vejen frem, er der selvfølgelig stadigvæk plads til de mere traditionelle undervisningsmetoder, hvor underviseren - i større eller mindre omfang - formidler stof-fet som en-vejs-kommunikation. Det er primært relevant som

- Instruktion og forklaring. Husk at tilpasse niveau og sprog til de konkrete deltagere.
- Feedback. Husk en anerkendende tilgang og konstruktiv kritik.
- Oplæg/foredrag. Overvej nøje om dit oplæg/foredrag måske ER en lidt søvndyssende enetale, eller giver dit oplæg/foredrag faktisk deltagerne udfordringer, stimulerer til brud med vante tankegange og inviterer til dialog?

Tilegnelse af fagligheden vil selvfølgelig også - afhængigt af fag - omfatte at DELTAGERNE skal øve sig, forberede sig, repetere og arbejde individuelt med stoffet. Her er vi tæt på begrebet lektier. Det er en god ide at få afklaret spørgsmålet med dit hold: Forventer du som lærer at de "laver lektier"? Også denne forventningsafstemning er vigtig - som en del af din pædagogiske ledelsesopgave.

4.3 Relationskompetence

Af de tre nødvendige kompetencer – faglig kompetence, ledelseskompetence og relationskompetence – fremhæver Clearinghouse, at relationskompetencen er den allervigtigste. Lærere, der formår at indgå i positive relationer med eleverne "har langt bedre læringsresultater. Det er der nu evidens for".

Relationskompetence defineres af forskerne fra Clearinghouse på flg. måde: "Det indebærer, at du som underviser kan knytte bånd til den enkelte elev. At du udstråler – og besidder – varme, respekt, tillid og empati. At du kan sætte dig ud over dig selv og aflæse elevernes signaler (...) og kan håndtere elevernes reaktioner (...) også dem, der er møgirriterende og umulige!"

Den måde at indgå i relationer med deltagerne stemmer fint overens med de værdier og det menneskesyn, folkeoplysningen definerer som sin kerne. Vi ønsker at omsætte værdierne ved at forholde os til deltagerne på en ligeværdig og respektfuld måde, vi har tillid til dem og vi henvender os på en venlig og konstruktiv måde.

Relationskompetence hænger meget sammen med, hvem du er som person. Måske er det noget du bare "har". Men alligevel er der nogle del-elementer, du kan arbejde på at forbedre og blive mere bevidst om. Det drejer sig bl.a. om

- Anerkendende pædagogik
- Kommunikation
- Aktiv lytning
- Roller og dynamikker på holdet
- Konflikt håndtering

Disse del-elementer bliver beskrevet i det følgende:

4.3.1. Anerkendende pædagogik

Når voksne melder sig til et aftenskolekursus, gør de det, fordi de har lyst til at lære noget. De er motiverede og i udgangspunktet åbne for læring. Det betyder, at den pædagogiske opgave ikke så meget er at skabe motivation for læring, men at fastholde den. Her spiller anerkendelse en vigtig rolle. For alle mennesker er det positivt at blive set, hørt og forstået – modsat overset, overhørt og misforstået og dermed underkendt som person. Hos en underkendt person slukkes lyset og lysten til at lære. Det er altså vigtigt, at hver enkelt deltager føler sig anerkendt af dig og af de andre deltagere. At være accepteret og en sikker del af fællesskabet giver selvværd og identitet og mod på at prøve noget nyt. Det er i relationerne på holdet denne energi skal findes.

Selvfølgelig er der en masse fagligt, deltagerne ikke mestrer – det er derfor de har meldt sig på kurset – og her er kunsten at skabe et trygt miljø på kurset, hvor der er plads til at fejle og prøve sig frem. Anerkendelse betyder nemlig



ikke kun at rose. Anerkendelse er at give feedback på en respektfuld måde, men også at være nysgerrig og kunne lytte sig frem til hvad deltageren har villet, hvilke erfaringer, der ligger til grund for den måde de handler på.

Anerkendende pædagogik er også med Gummi Tarzan at sige: Der er altid noget man er god til! Det betyder, at du som underviser skal have blik for at finde deltagerens ressourcer, du anerkender det de kommer med og er villig til at inddrage det. Modsat tankegangen der hedder: nu fokuserer vi kun på det du mangler. Find styrkerne, brug dem aktivt. Det er altid en ressource i sig selv, at deltageren faktisk ønsker at lære noget nyt!

Anerkendende pædagogik handler også om, at du som underviser sørger for passende udfordringer. I vores ikke-formelle sektor har du alle muligheder for at sætte tempo og ambitionsniveau i undervisningen på en måde, der sikrer alle deltagerne nogle gode og udviklende oplevelser.

4.3.2. Kommunikation

Kommunikation betyder at gøre noget fælles.

Bevidst sender vi en meddelelse afsted til en anden: verbalt, nonverbalt med kropssprog, med stemmeføring og stemmeleje, på skrift eller ved fx at sende/give en ting.

Men vi kommunikerer også ubevidst – og her især via kropssprog. Vi tænker ikke over det, men sender masser af signaler, og vores omgivelser tolker dem vidt forskelligt.

Kommunikation kan være en-vejs, som fx via medierne eller i en meget traditionel

undervisningssituation. Her skal vi have fokus på tovejskommunikationen: den mellem dig og deltagerne og mellem deltagerne indbyrdes i form af en konstruktiv dialog.

Når der er overensstemmelse mellem det afsenderen ønsker at udtrykke og det modtageren forstår, er kommunikationen vellykket.

Men du siger ikke (kun) det du siger, du siger det, der bliver hørt.

God kommunikation indebærer at overføre informationer eller et budskab med engagement og holdning, at være i løbende kontakt med modtageren/modtagerne gennem positive signaler og endelig gennem modtagers respons/feedback at sikre sig en fælles forståelse/fortolkning af budskabet.

God undervisning kræver god kommunikation – hvor du både udtrykker dig klart, men også at du er i stand til at lytte aktivt og med spørgsmål åbne for videre dialog.



4.3.2.1 Nonverbal kommunikation

Der verserer mange varianter af, hvor meget hhv. det verbale og kropssproget betyder i kommunikationen.

Uanset hvilke brøker man vælger at fordele på hhv. de verbale og nonverbale signaler, er tendensen klar: Den nonverbale betyder mere end vi måske helt gør os klart.

Alt hvad vi opfatter med sanserne, indgår i den nonverbale kommunikation, fx:

Hvordan vi taler: højt/lavt, tempo, dialekt, accent

Hvordan vi bevæger os: kropsholdning, ansigtsudtryk/mimik

Hvordan vi ser ud: højde og drøjde, hudfarve, alder, tøj

Hvordan vi lugter: god/dårlig hygiejne

Alle disse faktorer er i spil i kommunikationen, fordi vi alle lynhurtigt danner os et billede af hvordan andre "er" – ofte før de har sagt et ord. Denne mekanisme fortsætter, når den anden faktisk siger noget. Vores fokus er på de nonverbale signaler og kun i begrænset omfang på det, der bliver sagt.

4.3.2.2. Din kommunikation som underviser

Som underviser skal du gerne have gennemslagskraft, når du kommunikerer.

Vi ved, at kroppen og stemmen er de vigtigste redskaber, men selvfølgelig betyder det også noget hvordan du formidler indholdet sprogligt:

- Bruger du hverdagsprog eller fremmedord?
- Bruger du et faktuel sprog eller bruger du billeder?
- Taler du indforstået eller forklarer du dig hele tiden?
- Taler du struktureret og i logiske rækkefølger eller taler du springende og følger dine egne associationer?

Der er ikke noget entydigt svar på, hvad der er bedst, men som med alle øvrige forhold: afpas din sprogbrug ift. målgruppen og vær i øvrigt dig selv! At være autentisk er i sig selv en kvalitet ved en underviser, viser erfaring og forskning.

Kropssproget skal understøtte det, du siger. Det vil som underviser sige, at du viser at du er engageret i dit fag og i deltagerne. Understreg hvad du siger med hænderne. Inviter til spørgsmål og kommentarer med opmuntrende nik. Hold øjenkontakt på skift med deltagerne, ikke kun med en. Bevæg dig gerne rundt i lokalet. Kort sagt skal der være energi i dit kropssprog.

Stemmen er vigtig, og her er det helt banalt, men uomgængeligt: at du skal tale klart og tydeligt, så alle faktisk kan høre hvad du siger. Hvis din stemmeføring er meget monoton, er der risiko for at deltagerne mister koncentrationen og tankerne går på vandring... Du kan lyde sur eller have "smil i stemmen". Som underviser er det bedst at signalere positiv stemning, det fremmer simpelthen deltagerens læring.

Hvis der ikke er overensstemmelse mellem indhold, stemme og kropssprog bliver din kommunikation opfattet som utroværdig. Omvendt vil god overensstemmelse signalere autenticitet og troværdighed.

Undertoner og humor i kommunikationen kræver særlig omtanke.

Det er de indforståede bemærkninger, der signalerer, at vi deler noget. Det er humoristiske sidebemærkninger. Eller det kan være markeringer af hvem, der har styringen i situationen.

Det er vigtigt at gøre sig klart, at netop undertoner ikke vil blive opfattet af alle. Fx aldersforskelle, forskellig uddannelsesbaggrund og kulturelle forskelle kan betyde, at du ikke har fælles referenceramme med nogle af deltagerne. Derfor skal du dosere varsomt med undertoner og "sjove" sidebemærkninger.

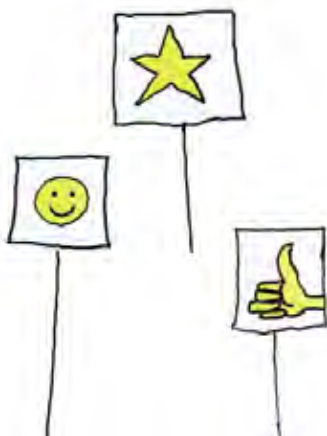
4.3.2.3. Feedback

Når du er underviser, er en af dine opgaver at give dine deltagere feedback. Det handler også om kommunikation. Feedback handler om, at du ud fra din professionelle viden giver deltageren en vurdering af, hvordan de arbejder med faget. I folkeoplysningen giver vi ikke karakterer og eksamensbeviser, men det betyder jo ikke, at vi som undervisere kan se bort fra, at der sker en faglig progression, og at I på holdet når det, du har lovet i kursusbeskrivelsen.



Her ses et eksempel på fordelingen mellem indhold, stemme og kropssprog.





En god feedback betyder, at deltageren får mod på at fortsætte sin faglige udvikling og føler sig anerkendt. En negativ feedback kan tage modet fra dem. Men det betyder ikke, at du ikke skal komme med kritik, hvis der er noget, der faktisk ikke går så godt. Kritikken skal bare være konstruktiv og respektfuld, så deltageren får noget at arbejde videre med.

Destruktiv feedback kan man kalde den form for kritik, hvor du som underviser underminerer deltagerens selvrespekt og taler ned. Det lukker for dialog og læring, og er simpelthen ikke acceptabelt.

Et godt råd er, at du afvejer din kritik, således at hver gang du påpeger noget negativt, påpeger du samtidigt noget positivt. Kom ikke med en mængde kritikpunkter på en gang, det er svært at opfatte mange ting, når man er lidt i defensiven.

Kritik skal være konkret, konstruktiv og venlig. Du kan formulere din kritik forsigtigt, fx "Jeg ville nok foreslå at du..." eller "Har du overvejet at gøre det på den her måde...?"

4.3.2.4. Smalltalk

Det er ikke kun i selve undervisningen du er "på". Tiden før og efter undervisningen og pauserne betyder også rigtig meget for deltagernes samlede oplevelse. Tavshed er også kommunikation og signalerer eksklusivitet og utilgængelighed – det stik modsatte af hvad vi ønsker at møde deltagerne med.

For nye deltagere og for mere tilbageholdende deltagere vil det betyde meget, at du er med til at bryde isen og få dem inddraget i en samtale. Alle har behov for at få bekræftet gruppetilhørsforholdet. Måske er det banalt, men smalltalk er reelt et vigtigt socialt redskab, der skaber kontakt, fællesskab og tryghed. Og denne tryghed eller tillid spiller igen positivt ind på læringsmiljøet og din undervisning.

Også her er der lidt hjælp at hente, hvis du mangler inspiration. Gode emner er: Vejret(!), stedet, kurset, erfaring med lignende kurser, andre fritidsinteresser, aktuelle begivenheder:

kongehuset, politikerne, lokalpolitik, familie og job/frivilligt arbejde, rejser... Ikke oplagte emner til smalltalk: Partipolitik, religion og sex.

Det er så lidt der skal til. Læg ansigtet i venlige folder og prøv med formuleringer som: "Har du været her på skolen før?", "Sikke et vejr. Hvordan kom du tørskoet frem?" eller "Har du set udsmykningen i aulaen? Jeg synes den er ret fin". Vis at du lytter til svaret. Det er nok til at folk føler sig vel modtaget og set.

4.3.2.5 Matcher personkernen

Det ligger i vores dna, at vi umiddelbart sympatiserer med dem, der ligner os. Vi føler umiddelbart, vi er på bølgelængde og svinger godt sammen, og vores kommunikation vil løbende bekræfte os i denne umiddelbare sympati. Der er god kontakt.

Som underviser kommer du ud for, at du føler antipati ift. en deltager. Her må du reagere professionelt og overveje din egen reaktion. Her kan det være en god øvelse at tænke alle de nonverbale faktorer igennem – hvad er det der byder dig imod hos personen? Hvordan er I forskellige? Kan du gøre noget for at I matcher bedre? Hvordan kan du abstrahere fra det? En god metode kan være mentalt at omfavne netop dem, der kalder modvilje frem i dig, ved at lytte aktivt.

4.3.3. Aktiv lytning og åbne spørgsmål

Der er lavet mange undersøgelser af hvor stor en del af tiden, det faktisk er underviseren, der taler og deltagerne, der bare lytter. Det er langt hen ad vejen u hensigtsmæssigt, når det er deltagerne, der gerne skal have et læringsudbytte.

Udfordringen er at få gjort deltagerne mere aktive og engagerede bl.a. ved at inddrage deres erfaringer og refleksioner og skabe en levende dialog. Det kræver, at du som underviser er god til at lytte og forstå, hvad deltagerne siger og er god til at stille uddybende spørgsmål.

4.3.3.1 Aktiv lytning

Aktiv lytning er noget man kan lære sig ved at være bevidst om, hvilke signaler man sender, hvilke der er hensigtsmæssige og hvilke der lukker af.

Gode signaler er at

- Du er tavs
- Du viser at du lytter med små lyde: hm, aha, jah
- Du holder øjenkontakt og/eller vender sig mod den, der taler
- Du bruger gentagelser – gentager noget af det sagte for at vise at du har hørt, hvad der er blevet sagt
- Du opsummerer det, der er blevet sagt, når der kommer en naturlig pause, for at tjekke om du har forstået hvad der er blevet sagt
- Du holder dine egne ideer og associationer tilbage
- Du giver ingen gode råd
- Du kommer ikke med forslag til løsninger.

Formålet er at sætte deltageren i centrum. Det er deltagerens fortællinger og erfaringer og forslag, der skal bygges på og stoffet skal relateres til. Når du lytter aktivt, prøver du ikke blot at forstå ordene, men også de følelser og holdninger, der ligger bag ordene. Aktiv lytning signalerer, at du som underviser er oprigtigt nysgerrig og undersøgende. Omvendt kan du med et negativt og afvisende kropssprog på få sekunder få slukket deltagerens lyst til at bidrage aktivt.

4.3.3.2 Spørgeteknik

At stille spørgsmål er en god metode til at holde dialogen levende. Her skal du tænke over at åbne spørgsmål inviterer, mens lukkede spørgsmål netop lukker for dialogen.

Formålet med spørgsmålene er at inddrage deltagerens egne erfaringer og få uddybet deres holdninger.

Som underviser kan du styre dialogen ved hjælp af forskellige typer spørgsmål.

Lukkede spørgsmål

Lukkede spørgsmål kan ofte besvares med kun et ja eller nej, og formålet er typisk at tjekke eksakt, faglig viden. Fx "Gælder folkeoplysningsloven for aftenskoler virke?" eller "Tager Grundtvig afstand fra den sorte terpeskole?"

Hypotetiske spørgsmål

Hypotetiske spørgsmål kan fungere som igangsætter af en dialog. Fx "Hvis vi nu siger, at vi gør sådan her, hvor tror I så vi ender?"

Her er det vigtigt ikke at stikke et nyt spørgsmål lige med det samme, men tillade tid til at forestille sig nogle scenarier.

Åbne spørgsmål

Åbne spørgsmål giver mange svarmuligheder og kan fx lyde sådan her: "Fortæl om... dine tanker/planer/ vurdering af" eller "Kan du sige mere om det du oplevede?", "Kan du uddybe det du sagde?" eller "Kan du komme på andre eksempler/måder at gøre noget på/?"

Uddybende, opklarende og afdækkende spørgsmål

Uddybende, opklarende og afdækkende spørgsmål kan starte med hvem/ hvad/hvor/hvornår/hvordan/hvilke. Fx "Hvordan fandt du frem til den måde at gøre tingene på?", "Hvad har gjort indtryk?" eller "Hvilke tanker sætter det her i gang?"

Formålet med denne type spørgsmål er at sætte en refleksion i gang hos deltagerne om det de er i gang med at lære.

Vær ikke bange for at bruge pauser som en del af din spørgeteknik – ofte skal deltagerne lige have tid til at tænke over et spørgsmål.



Prøv at undgå at indlede et spørgsmål med "hvorfor" – det er som at stille deltageren til ansvar og kan ofte kræve meget komplekse svar.

Og endelig er ledende spørgsmål ALDRIG i orden, som fx "Du vil da ikke mene at...?" eller "Her på holdet fungerer alt perfekt, ikke sandt?" Et ledende spørgsmål indeholder allerede svaret og blokerer derfor for en ægte dialog.

Inspiration

Mogens Kristensen og Gert Rosenkvist: Voksenundervisning. Formidling i praksis. Hans Reitzels Forlag, 2008

Henrik Rander, Lis Boysen og Ole Goldbech (red.): En moderne voksendidaktik. Alinea, 2009

Anders Stahlschmidt og Peter Knoop Christensen: Spørgeteknik. Børsens forlag, 2014

Rogers, C. & Farson, R.: Active Listening. Chicago: Industrial Relations Center of The University of Chicago, 1957

må du som underviser aktivt prøve at modarbejde, så der undgås uheldige rolle og -samspilmønstre. At blive fastholdt i en underlegen position kan få karakter af mobning.

Hvis en eller flere af rollerne bliver alt for dominerende, er det skidt for holdet som helhed. De roller vi tildeler hinanden, kan være begrænsende og måske kan et rolleskift være et positivt brud med vante mønstre og være udgangspunktet for vigtig læring.

Alle typer deltagere kan bidrage til en god læringsproces for holdet som helhed. Det gælder om at skabe en form for balance på holdet, og det er en rigtig god idé at forklare holdet, at du er opmærksom på, at de bl.a. lærer på forskellige måder, og at det smitter af på de roller, de helst vil påtage sig. Når tingene er blevet benævnt fra start, er det også nemmere at tage emnet op, hvis noget kører skævt i dynamikken i gruppen. Det er din opgave at sørge for, at alle får mulighed for faglig og social udfoldelse.

I det følgende får du tips og tricks til, hvordan du kan håndtere nogle af de forskellige typer deltagere:

4.3.4. Roller og dynamikker på holdet

I grupper udvikler der sig ofte nogle faste mønstre for, hvordan vi opfører os: der er en kloge-Åge, der er klovnen, der er en der altid stiller "de dumme spørgsmål", der er en, der prøver at tage selvstændige initiativer og styring, og så er der de stille og måske generte og usikre. Nogle er meget udadvendte og talende, andre er mere stille og reflekterende.

Når de voksne deltagere kommer på et aftenskolehold, har de så at sige rollerne med sig – de er vant til at leve op til bestemte forventninger og falder ofte også ind i rollen, når de deltager i aftenskoleundervisningen.

Der kan opstå et hierarki mellem stærke og svage deltagere. De stærke har høj status og får taletid, opmærksomhed, sympati og kan afvise andres synspunkter, mens de svage ikke bliver hørt, ikke bliver taget med på råd og får mindre opmærksomhed. En sådan underlegen eller underkendt position

4.3.4.1 Kloge-Åge

Når kloge-Åge prøver at tage hele taletiden, er det din opgave at finde en måde at fordele taletiden mere lige på. Det kan fx gøres ved at indføre en fast talerække, sætte et stopur i gang eller en stafet, der går på omgang. Den, der har stafetten, har ret til at tale og ikke blive afbrudt. Det kan gøres på en åben måde, hvor holdet bliver bedt om at tage stilling til, om det er en god metode. Det er også ok at sige direkte, men venligt og diskret til kloge-Åge, at I nu i fælleskab skal prøve at gøre holdet som helhed mere aktivt. Det er en del af formålet og pædagogikken. Ved at anerkende Kloge-Åges viden og vilje til at bidrage kan du undgå, at han/hun går i forsvarsposition, men ser sig som en værdifuld ressource og med-allieret.

4.3.4.2 De stille

Her er det vigtigt, at du prøver at danne dig et billede af hvorfor nogle af deltagerne er tilbageholdende. Det kan være, fordi de er generte og ikke bryder sig om at tale i en gruppe,



de ikke kender. Socialt skal de gerne få mere mod på tingene, ved at du som underviser går lidt forsigtigt til værks, men er meget opmærksom på at inddrage dem i fællesskabet. Både i undervisningen og i pauserne. Her kan lidt venlig smalltalk være en rigtig god vej at gå.

Deltagerne kan være stille, fordi de føler sig fagligt svage. Her er din rolle som den, der opmuntrer helt central. Samtidig skal du sætte rammen meget tydeligt: vi er her for at lære noget. Det er ok at lave fejl og der er altid noget at anerkende. Målet er at skabe en tryk stemning og hjælpe de stille på gød ved at inddrage deres synspunkter, ved fx at spørge dem direkte: "Hvad synes du? Hvad ville dit råd være?" eller ved at overveje hvordan du med et spørgsmål kan relatere direkte til deres liv og erfaringer, fx "Hvornår eller i hvilke sammenhænge kommer du til at bruge det vi arbejder med her på kurset?" eller "Hvordan tænker du om det her?" Endelig er nogle deltagere stille, fordi de tænker grundigt over tingene. De lærer ved at lytte og reflektere, og måske har de ikke noget stort behov for at markere sig. Måske er det bedst at anerkende deres måde at gå til tingene på og "lade dem være".

4.3.4.3 Klovnen

En klovner kan være en gave til holdet ved at sikre fælles latter og dermed bryde isen og lette stemningen. Men dels kan det i længden blive anstrengende for holdet med alle de morsomme bemærkninger, dels kan det fastholde klovnen i en useriøs rolle som en, der ikke rigtig går ind i stoffet. Derfor er det en god ide ikke altid at gribe den morsomme bemærkning, ofte på egen bekostning, men tværtimod prøve at tage klovnen alvorligt. Find noget substans at spinde en ende på, og dermed giver du ham/hende en chance for at slippe ud af rollen, der ofte dækker over usikkerhed eller manglende indsats og lidt dovenskab.

4.3.4.4 "Den dumme"

At der er nogen, der tør stille de "dumme spørgsmål", er ofte en rigtig stor læringsmæssig fordel. Stoffet bliver gentaget, eksemplificeret eller forklaret på en ny måde. Det er en fordel for holdet som helhed. Der er god grund til

at rose, den der påtager sig den rolle. Samtidig er det selvfølgelig vigtigt at få understreget, at der ikke findes dumme spørgsmål!

4.3.4.5 Den initiativrige/styrende

Her er der tale om en ofte meget kreativ person og en, der er fuld af gode ideer. En meget aktiv deltager, der på den måde udfordrer dit faglige eller sociale lederskab på holdet, kan give anledning til mange overvejelser. Her er det kernen i din egen rolle, du skal overveje. Er du den alvidende ekspert, der bare hælder på? Eller er du nærmere en, der understøtter deltagernes læring ved at inddrage deres erfaringer, ideer og forslag?

At vælge den sidste og klogeste forståelse af jobbet kræver selvfølgelig, at du er fleksibel, har et overblik og kan kombinere tingene på nye måder. Hvis du synes, det øger din arbejdsmængde urimeligt meget, må du inddrage den initiativtagende og/eller de øvrige deltagere i konkret at undersøge nogle ting og finde nye materialer, kilder og andet til holdets fælles inspiration. Du skal ikke være bange for at uddelegere og give noget af kontrollen fra dig. Det vil kun øge deltagernes læringsudbytte.

4.3.4.6 Lærerrollen

Lærerrollen kræver evne til at håndtere forskellighed, og selv om der på holdet er deltagere, du ikke umiddelbart føler du har noget tilfælles med eller som du direkte føler antipati mod, er det din opgave at få det til at fungere.

På et hold er der en gang imellem deltagere, der bare er negative. De brokker sig over undervisningen og udtaler sig meget skråsikkert. Det gør lærerrollen svær, men en effektiv måde at håndtere modvilje og firkantede holdninger på er at give et positivt modspil. Det betyder at du skal gå ind i det "brokkehovedet" siger. Du skal lytte dig frem til, hvad de egentlig har på hjerte.

Ofte handler det om, at de ikke føler sig forstået eller respekteret. Spørg løs, lyt, gentag hvad de siger. Anerkend det, de efterlyser og har behov for.

Sebastian Nybo formulerer denne tilgang lige ud ad landevejen:

“når jeg oplever at blive lyttet til og søgt forstået, så kan jeg ophøre med at være i konstant forsvarsposition... jeg kan sænke paraderne. Stoppe med at være modvillig og firkantet. Jeg er parat til at indgå i en dialog og finde en fælles løsning.

Husk: intet menneske vågner om morgenen og ønsker at være en pest og plage for andre i løbet af dagen. Vedkommende har bare fået møvet sig selv op i et hjørne og kan ikke se anden udvej end at blive endnu mere forkrampet og stædig”
(Nybo s.181 – 83). Det, der kan virke forløsende, er en mental omfavelse.

Uden at ville kommer man som underviser ofte til at orientere sig mod de fagligt og socialt stærke deltagere på holdet. De suger så at sige underviserens opmærksomhed til sig. Det har klasserumsforskning – desværre – vist mange gange. Derfor er det vigtigt, at du aktivt prøver at gøre det anderledes. Læg en strategi for, hvordan du vil sørge for at inddrage alle, stærke, midtergruppen og de svage.

En anden vigtig pointe i forhold til din egen rolle er, at du opgiver at være fagligt “alvidende”. Hvis du får et spørgsmål, du ikke umiddelbart kan svare på, er det om at melde det klart og ærligt ud med en forsikring om, at du nok skal finde ud af det! Ved selv at være undersøgende og nysgerrig viser du et godt eksempel!

Inspiration

Inspiration til “Roller og gruppedynamik” er bl.a. materialer fra svenske ABF: “Cirkelledare i ABF”. Kompendium til Cirkelledarutbildning, Steg G. Stockholm 2014.

Peik Gjørund og Roar Huseby: Gruppe og samspil. Indføring i gruppepsykologi. Hans Reitzels Forlag, 2010

Knud Illeris: Læring. Aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx. Roskilde Universitets forlag, 2004

Gerd Christensen: Ethiske konstruktioner i det kvalitative forskningsdesign i Torben Bechmann Jensen og Gerd Christensen (red.): Pædagogiske og psykologiske metoder. Kvalitative og

kvantitative forskningsmetoder i praksis. Roskilde Universitetsforlag, 2005.

Sebastian Nybo: Sådan håndterer du besværlige personer. Lindhardt og Ringhof. On-line version hos Saxo, maj 2015.

4.3.5 Konflikt håndtering

Konflikter er et livsvilkår. Vi kan groft sagt ikke undgå konflikter med mindre, vi bliver inden døre uden at kommunikere med andre. Konflikter kan være livgivende og udviklende, når de håndteres hensigtsmæssigt, men opslidende og ødelæggende, hvis de ikke håndteres rigtigt. Som aftenskolelærer vil du af og til stå i en situation, der kan være svær at takle enten fordi nogle af deltagerne ikke kan sammen, eller fordi forventninger til kurset, herunder det faglige niveau ikke indfries. For at kunne håndtere konflikter hensigtsmæssigt får du her nogle værktøjer, som bygger for det at forstå, at møde, at løse og at forebygge skadelige konflikter.

4.3.5.1 At forstå konflikten

Hvad er en konflikt?

En konflikt kan defineres på mange måder, her anvendes:

En konflikt er en uoverensstemmelse, der giver spændinger i og mellem mennesker.

Det siger noget om konfliktens to aspekter: sag og relation. En sag er det, en person har gjort. En konflikt opstår, når man mener, at det den anden person har gjort er urimeligt. Sagen fører ofte til, at relationen mellem de involverede parter bliver spændt og ubehagelig. De to aspekter sag og relation kan have forskellig vægt i en konflikt. For at løse en konflikt er det nødvendigt at arbejde med begge aspekter. Findes der ikke holdbare løsninger på problemet (sagen) lever løsningen kun kort. Tager man sig ikke af relationen vil spændingerne leve videre. Derfor er løsning af en konflikt afhængig af, at der findes en god løsning på såvel sag som relation.

Afhængig af konfliktens tyndepunkt findes der forskellige løsningsmuligheder:

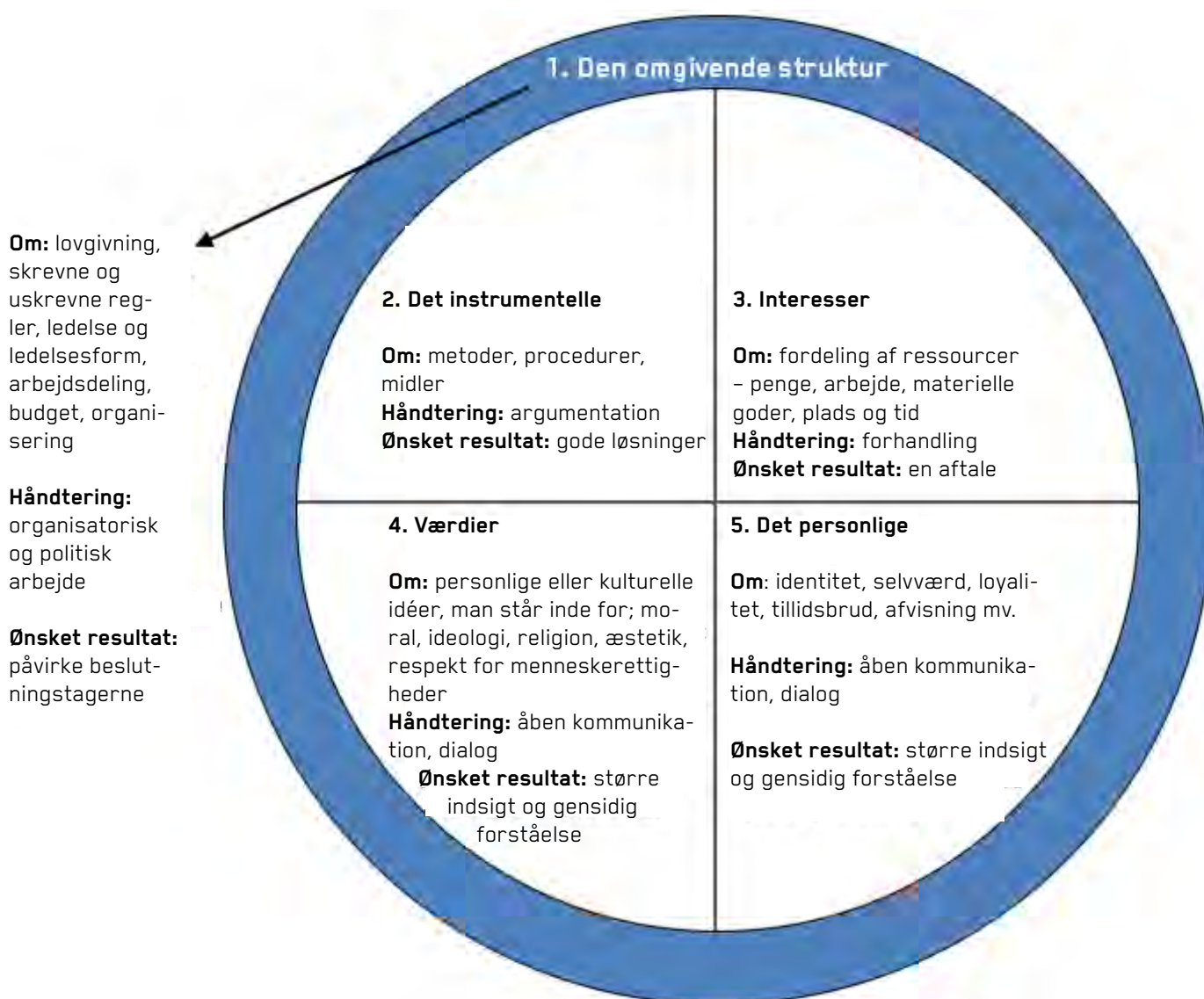
1. Er sagen vigtig og relationen høj – gå i dialog, forsøg forhandling, find løsning
2. Er sagen vigtig og relationen lav – insistér, træf beslutning
3. Er sagen ikke vigtig og relationen høj – lyt og gå i dialog
4. Er sagen ikke vigtig og relationen lav – lad være med at gøre noget

I forbindelse med konflikthåndtering er det værd, at nævne at kun 7 % af vores kommunikation er selve budskabet, mens tonefaldet udgør 33 % og kropssproget hele 60 %. Mange uhensigtsmæssige konflikter kunne undgås, såfremt vi var mere opmærksomme på det. Tænk bare

på den kommunikation, der finder sted via mails, sms, Facebook med videre.

4.3.5.2 Konflikten dimensioner

Konflikter kan være komplekse og ret uoverskuelige. Nedenfor ses en figur, der illustrerer at forskellige konflikttyper har forskellige måder at blive håndteret på fra politisk lobbyarbejde over argumentation og forhandling til åben kommunikation og dialog.

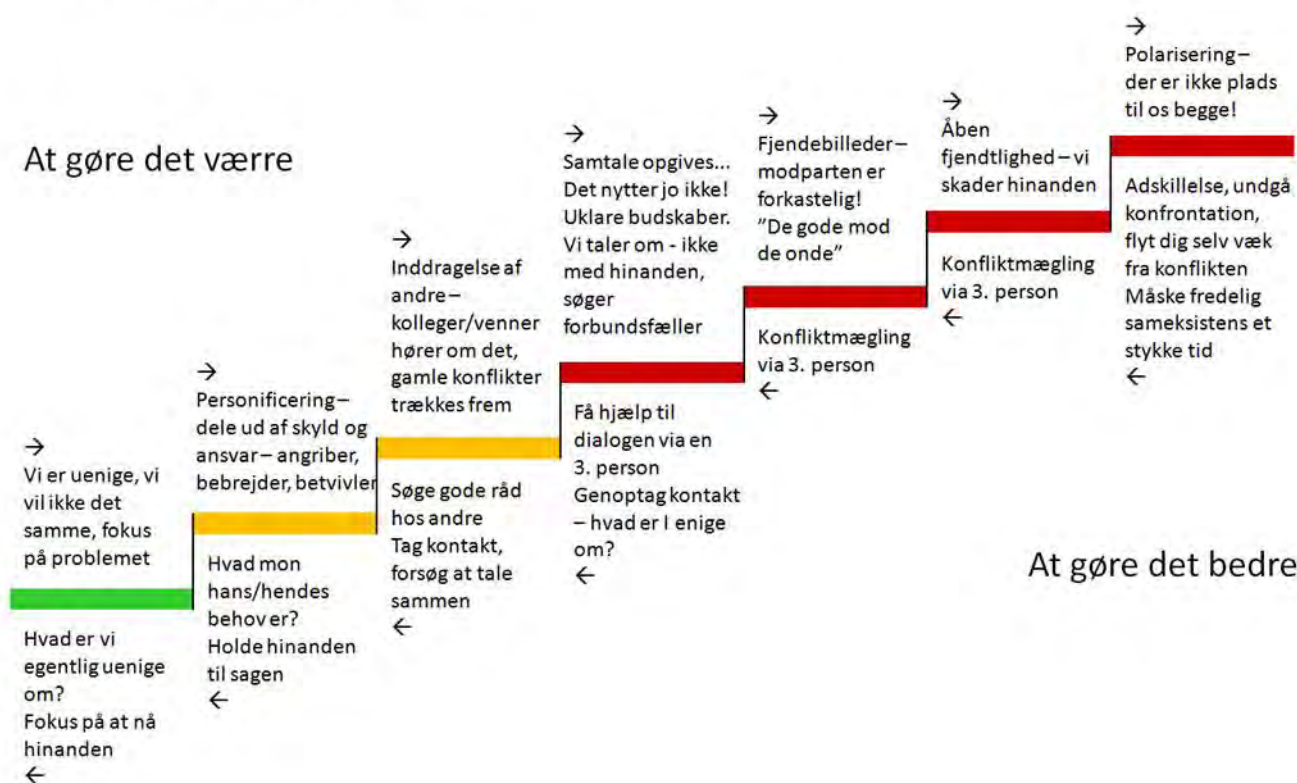


Oftentimes er konflikterne viklet ind i hinanden. Hvad der umiddelbart kan se ud som en enkelt konflikt om fordeling af nogle goder, kan vise sig at have sit udspring i forskellige kulturelle værdier. For at kunne løse konflikten på en konstruktiv og holdbar måde, er det derfor vigtigt at løsningen tager sit udgangspunkt i det mest fundamentale nemlig i felterne om værdier og personlig identitet. Det betyder at dialog frem for forhandling er udgangspunktet. Det kan så godt vise sig i processen, at der senere kan forhandles. Man kan ikke forhandle sig til endsige stemme om hvorvidt det er bedst at være kristen eller jøde. Det er en subjektiv holdning. En konflikt, der har rod i forskellige værdier og kulturer, kan kun opløses ved at starte en dialog. På et aftenskolehold mødes deltagere med meget forskellige forudsætninger herunder: værdier, moral, identitet og selvværd. Det kan give anledning til misforståelser og konflikter. De løses ved at gå i dialog.

4.3.5.3 Konflikternes eskalering

Hvis der ikke tages hånd om konflikten, så snart den opstår, har konflikter en tendens til at eskalere. Af den følgende figur fremgår det, hvordan en typisk konflikt udvikler sig, hvis der ikke bliver taget hånd om den. Udviklingen fra et lavt konfliktniveau til et niveau, hvor parterne forsøger at skade hinanden, kan i nogle tilfælde ske inden for nogle få timer. Andre gange sker optrapningen over lang tid. I værste fald kan det føre til, at konfliktens parter skilles for altid. Skilsmisser og opsigelser fra job er eksempel herpå.

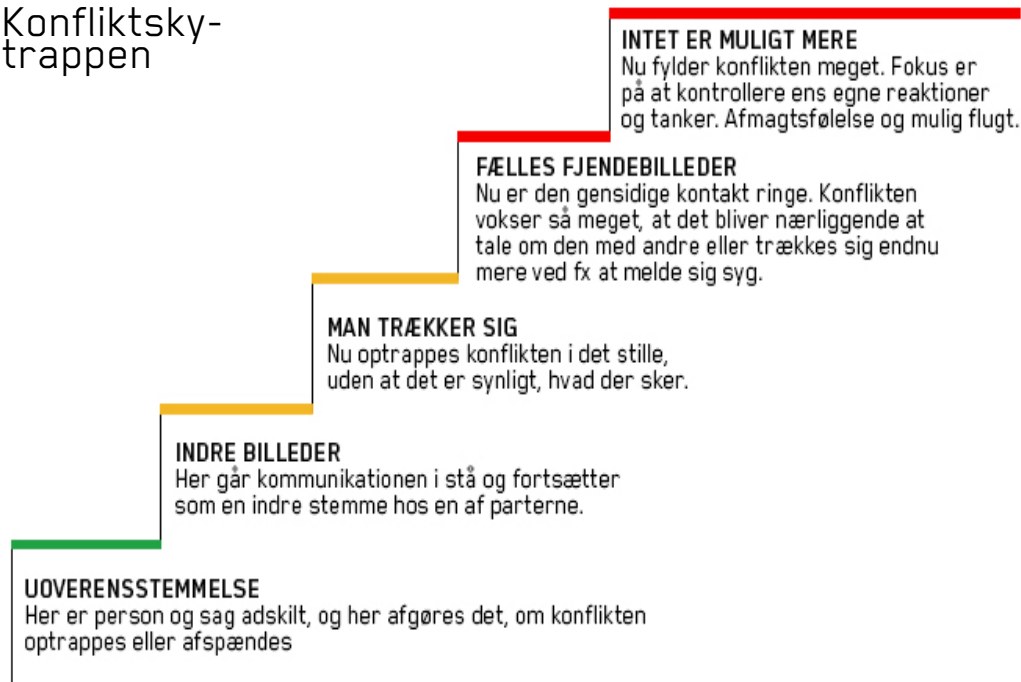
Konflikttrappen



Det geniale ved en trappe er imidlertid, at man også kan gå ned ad den og dermed komme nærmere på en løsning eller i nærheden af at få en eventuel tredjepart ind i form af en konfliktmægler/mediator. I nogle tilfælde kan en løsning også være at parterne må skilles. Det kan for eksempel være tilfældet med en deltager, der er fejlplaceret på et hold, eksempelvis ikke passer til holdets faglige niveau. Udover den traditionelle konflikttrappe,

findes også en anden konflikttrappe – en konfliktskytrappe. Det er den vi går op ad som den ene part i en konflikt uden at involvere den anden part. Det er her, at bebrejdelser og selvbekrejdelse får plads og danner grobund for modstand, som til sidst kan udløse et voldsomt udfald på modparten, ofte om noget helt andet end den oprindelige sag, og uden at modparten kender baggrunden for denne reaktion.

Konfliktskytrappen



Vær i øvrigt opmærksom på, at man sagtens kan have en konflikt kørende med en anden uden at denne er klar over det. Det kan være en uheldig bemærkning, der kan få en part til at gå op ad trappen uden at involvere den anden part.

Konflikttyper

Der er fire typer af konflikter, som det kan være nyttigt at kende for bedre at kunne overskue de involverede i konflikten.

- **Intrapersonel** - som alene er en konflikt den enkelte person har med sig selv.
- **Interpersonel** - er konflikt mellem to enkelt personer i job, familie mv.
- **Gruppekonflikt** - er konflikt mellem flere personer i en organisation/familie mv.
- **Organisatorisk** - er konflikt mellem forskellige afgrænsede organisationer.

At møde konflikten

Konfliktmønstre

Flygte - det vil sige at undvige, bøje af, ignorere, fortrænge, indordne sig, bagatellisere eller lade som ingenting.

Slås - det vil sige at angribe, forsvare sig, kaste sig over modstanderen, bruge fysisk og psykisk vold eller at være sarkastisk og/eller ironisk.

Åbne - det vil sige at erkende konflikten, turde møde problemet og modstanderen, tage og bevare kontakt, undersøge og være tydelig.

I tilfælde af krig, som er den ultimative konflikt, kan det være hensigtsmæssigt at flygte eller slås, for det kan dreje sig om liv eller død for én selv og ens familie. I tilfælde hvor relationen er lav og sagen er lav kan det også være hensigtsmæssigt at flygte, det vil sige at lade som ingenting. I de fleste andre tilfælde vil en hensigtsmæssig adfærd dog være at åbne og møde konflikten.

De fleste vil nikke genkendende til at konflikter skaber et følelsesmæssigt kaos, som mange gange får os til at flygte for at undgå det ubehagelige. En god øvelse, når det følelsesmæssige kaos opstår, er at prøve at genkende følelsen fra tidligere konflikter, og tænke på, hvordan det løste sig dengang. Det kan give plads til ro og konstruktiv adfærd. I en undervisningssituation vil det for det meste være hensigtsmæssigt at åbne for konflikten.

4.3.5.4 Konflikters sprog

Det sprog, vi anvender, udtrykker i høj grad også vores måde at møde konflikter på. Lukker man af eller angriber, kan man være med til at optrappe en konflikt, mens et åbent og anerkendende sprog kan være befordrende for at løse en konflikt konstruktivt.

I næste skema er nævnt en række åbne (afspændende) og lukkede (optrappende) måder at skabe kontakt på og dermed også måder at håndtere konflikter på. Kendetegnende for den åbne kontakt er at man anvender såkaldt jeg – sprog, mens man anvender du-sprog, når man forsøger at lukke kontakt. Der er forskel på at sige: "jeg bliver ked af det, når du råber op" og "idiot, du råber altid op". I det første tilfælde fortæller man, hvordan man har det med modpartens udsagn – nemlig at man bliver ked af det. I det andet tilfælde anklager man modparten for at han altid råber op og oveni er en idiot. Modparten vil så enten råbe op igen eller trække sig – altså angribe eller flygte. Det er ikke en hensigtsmæssig form for kommunikation.

OPTRAPPENDE SPROG

du-sprog
afbryder
ligeglad
ledende spørgsmål
bebrejder
abstrakt
fokuserer på fortiden
går efter personen

AFSPÆNDENDE SPROG

jeg-sprog
lytter til ende
interesseret
åbne spørgsmål
udtrykker sit ønske
konkret
fokuserer på nutid/fremtid
går efter problemet

4.3.5.5 At løse konflikter

Konfliktløsning

For at kunne håndtere konflikter konstruktivt er det en forudsætning at man evner at samarbejde. For at kunne samarbejde er det nødvendigt at kunne kommunikere hensigtsmæssigt og for at kommunikere hensigtsmæssigt skal man kunne anerkende sig selv og andre. Det er en almindelig opfattelse, at man bare kan starte direkte med at løse konflikten. Det vil være det samme som at tro på, at det kun er den synlige del af et isbjerg, man skal tage højde for, når man navigerer i farvand med isbjerge.

Girafsprøget er en almindelig og anerkendt metode til at løse konflikter. Girafsprøget dækker over fire faser, man skal gå igennem for at løse en konflikt konstruktivt. Giraffen har lagt navn til modellen fordi den som det højeste pattedyr har det største hjerte (Ulven, som er det modsatte, er karakteriseret ved

at være lille uden overblik og med voldelig adfærd). Filosofien bag girafsprøget er, at når man giver sig tid til at lytte til den anden, vil begge parter på et tidspunkt nå til et punkt, hvor der er fælles grund og det er denne fælles grund, der danner basis for at få løst konflikten og se fremad.

Idéen med girafsprøget er at få behandlet og afsluttet fortidens konflikter, så man kan gå ind i fremtiden med konflikterne bilagt. Nogle gange kan det være svært selv at løse konflikterne. Det gælder især, hvis man er kommet så langt op ad konflikttrappen at al kommunikation er ophørt. I sådanne tilfælde kan det være nødvendigt at kontakte en konfliktmægler, hvis metode ligger tæt op ad girafsprøget. Det vil næppe være aktuelt i en undervisningssituation, hvor man kan komme langt ved at anvende girafsprøgets principper.

ULV

du-sprog
fokus på fejl
fokus på mangler
giver skyld
sammenblander person og sag

GIRAF

jeg-sprog
fokus på egne følelser
fokus på egne behov
tager ansvar
adskiller person og sag



Fase 1: Fakta:

Hvad skete der? Hvem gjorde hvad og hvornår?

Begge parter giver deres version af sagen. Der refereres alene til sagen - ikke til hvad, det gør ved én.

Fase 2: Følelser:

Hvordan har jeg det med det, der skete? Hvordan er mine følelser (ked af, vred, bange, frustreret, gal, forbavset, skuffet, irriteret, bekymret).

Begge parter giver deres version af, hvordan de føler (relation). Der refereres ikke til sagen - den er afsluttet i fase 1.

Fase 3: Behov:

Hvilke behov peger følelserne på? Hvad er i min interesse? Og hvad har jeg brug for? (anerkendelse, forståelse, empati, ansvar, kommunikation, respekt, samarbejde, åbenhed, opbakning).

Begge parter udtrykker deres behov. For at gøre det lettere kan der tages udgangspunkt i ens interesser. De begrundes behovene.

Fase 4: Anmodning/Handling:

Hvad vil jeg opfordre den anden til? Hvordan kan den handling/løsning, jeg vælger, være med til at tilfredsstille mine krænkede behov?

Begge parter udtrykker deres forslag til løsning. Dialog sikrer at der findes en løsning.

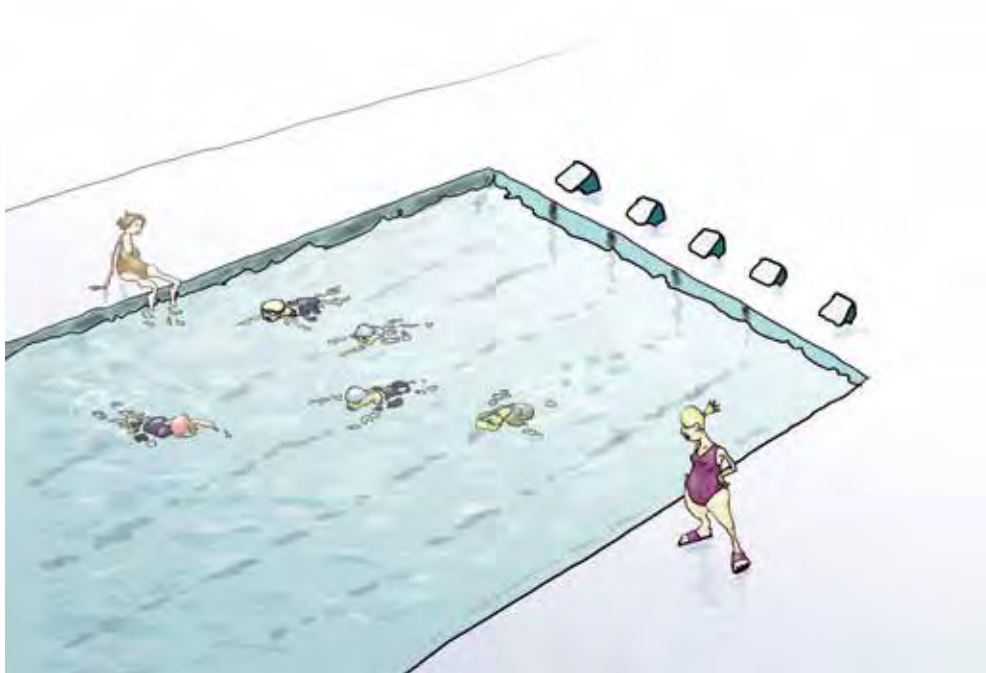
I forbindelse med konfliktløsning er det som nævnt vigtigt at arbejde på en såkaldt vind-vind situation. Hvis to personer gerne vil have de sidste 10 appelsiner hos grønthandleren, er det jo ikke sikkert at den bedste løsning er 5 til hver. Det kunne jo være at den ene person skulle bruge appelsinsaften og den anden skallerne.

4.3.5.6 Forebyggelse af skadelige konflikter

Der er fire vigtige faktorer at have sig for øje, når man vil forsøge at undgå skadelige konflikter.

- **Tydelige mål** – Upræcise og uklare mål skaber forvirring
- **Struktur** – Sikrer tydelige rammer
- **Klare roller** – Klar rollebeskrivelse skaber tryghed og konsekvens i relationer
- **Værdier** – Tolerance overfor forskellige værdier skaber rum til alle. .

Med tydelige mål, klar struktur og roller, loyalitet og respekt for forskellighed kan en stor del af de skadelige konflikter i en undervisningssituation undgås.



Litteratur

Hvis du vil læse mere om konflikthåndtering er der udgivet en masse litteratur. Nedenfor finder du et udvalg.

Lotte Christy: Grib konflikten – om konstruktiv konfliktløsning i skolen (fås gratis gennem det kriminalpræventive Råd).

Else Hammerich/Kirsten Frydensberg: Konflikt og kontakt (god grundbog), Hovedland. 2006.

Tina Monberg: Konflikthåndtering, Børsens forlag, 2006.

Nethe Plenge: Hånd om konflikten, Børsens forlag, 2007.

Nethe Plenge: Mød konflikten (om konflikter på arbejdspladsen), Hans Reitzel, 2008.

Marshall B. Rosenberg: Ikke voldelig kommunikation (girafsprø), Borgen, 2005.

Inspiration Bjarne Wahlgren: Voksnes læreprocesser. Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde. Akademisk forlag, 2010.

Referencer:

Læring og voksenpædagogik

Dorthe Düsterdich: Voksendidaktik - handler om at undervise VOKSNE. Artikel i Henrik Rander, Lis Boysen og Ole Goldbech (red.): En moderne voksendidaktik. Alinea, 2009

Knud Illeris: Læring - aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx. Roskilde Universitetsforlag, 2004

Knud Illeris: Hvad er det særlige ved voksnes læring. Artikel i Carsten Nejst Jensen (red.) Voksnes læringsrum, Billesø & Baltzer, 2004

Bjarne Wahlgren: Voksnes læreprocesser. Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde. Akademisk forlag, 2010.

Hilde Hiim og Else Hippe: Læring gennem oplevelse, forståelse og handling - en studiebog i didaktik, Gyldendal, 2014.

Lærerkompetencer/ Dansk Clearinghouse

http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aktuelt/magasinetasterisk/udenforhierarki/nr41juni2008/udgivelser_asterisk_asterisk-nrx2e-41-juni-2008_20080611104748_asterisk_41_s16-18.pdf

Faglig kompetence

RUC-oplæg om fagdidaktik:
http://www.dun-net.dk/media/100537/Mogens_Niss.pdf

DPU-center om fagdidaktik:
<http://edu.au.dk/forskning/omraader/fagdidaktik/>

Ledelseskompetence

Mogens Christensen og Gert Rosenkvist: Voksenundervisning. Formidling i praksis. Hans Reitzels forlag, 2008.

- Undervisningsmetoder

Mogens Christensen og Gert Rosenkvist: Voksenundervisning. Formidling i praksis. Hans Reitzels Forlag, 2008.

- Undervisningsdifferentiering

Link til EMU Danmarks læringsportal;
<http://www.emu.dk/modul/undervisningsdifferentiering>

- Læringsstile

Der er udarbejdet en stor mængde inspirations-, værktøjs- og undervisningsmaterialer.

Et konkret eksempel er Fastholdeskarravenen "Lær med stil- om læringsstile i praksis":

<http://www.brugforalleunge.dk/-/media/BFAU/Filer/PDF/Materialer%20Fakta/120822%20Laer%20med%20stil%20laeringsstile%20i%20praksis.pdf>

<http://www.emu.dk/modul/dunn-dunn-om-laeringsstil>

Mogens Kristensen og Gert Rosenkvist: Voksenundervisning. Formidling i praksis. Hans Reitzels Forlag, 2008

Henrik Rander, Lis Boysen og Ole Goldbech (red.): En moderne voksendidaktik. Alinea, 2009

- Cooperate learning og teamroller

Bjarne Wahlgren: Cooperative Learning i voksenundervisningen - læring og lærerkompetencer. Midtvejsevaluering af VUC-projektet 'Det samarbejdende klasserum'. Nationalt Center for Kompetenceudvikling/NCK, november 2010.

http://nck.au.dk/fileadmin/nck/CL/CL_i_voksenundervisningen_-_laering_og_laererkompetencer._Afsluttende_evaluering.pdf

Forskningsoversigt: Effekterne af Cooperative Learning Set i et voksenunderviserperspektiv. Nationalt Center for Kompetenceudvikling/NCK, 2009.

http://nck.au.dk/fileadmin/nck/CL/Forskningsoversigt_-_effekterne_af_CL_set_i_et_voksenundervisningsperspektiv.pdf

Spencer Kagan og Jette Stenlev: Co-operative Learning. Undervisning med samarbejdsstrukturer. Alinea, 2006

Relationskompetence

- Anerkendende pædagogik

Steen Elsborg og Steen Hørup: Folkeoplysning og motivation for livslang læring. "vi søger de virksomme stoffer!", Dansk Folkeoplysnings Samråd, 2013. Kan gratis downloades: <http://www.dfs.dk/nyheder/2013/de-virksomme-stoffer-i-folkeoplysningen/>

- Kommunikation

Mogens Christiansen og Gert Rosenkvist: Voksenundervisning. Formidling i praksis. Hans Reitzels Forlag, 2008.

Sebastian Nybo: Sådan håndterer du besværlige personer. Lindhardt og Ringhof. On-line version hos Saxo, maj 2015.

Birgitte Sally: Smalltalk – det vigtigste sociale redskab på job, i netværk og privat. Netpublikation fra Sally Kommunikation med ISBN 978-87-996152-0-9

- Aktiv lytning og spørgeteknik

Mogens Kristensen og Gert Rosenkvist: Voksenundervisning. Formidling i praksis. Hans Reitzels Forlag, 2008

Henrik Rander, Lis Boysen og Ole Goldbech (red.): En moderne voksendidaktik. Alinea, 2009

Anders Stahlschmidt og Peter Knoop Christensen: Spørgeteknik. Børsens forlag, 2014

Rogers, C. & Farson, R.: Active Listening. Chicago: Industrial Relations Center of The University of Chicago, 1957

- Roller og dynamikken på holdet

Inspiration til "Roller og gruppedynamik" er bl.a. materialer fra svenske ABF.

Peik Gjørund og Roar Huseby: Gruppe og samspil. Indføring i gruppepsykologi. Hans Reitzels Forlag, 2010

Knud Illeris: Læring. Aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx. Roskilde Universitets forlag, 2004

Gerd Christensen: Ethiske konstruktioner i det kvalitative forskningsdesign i Torben Bechmann Jensen og Gerd Christensen (red.): Pædagogiske og psykologiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis. Roskilde universitetsforlag, 2005.

- Konflikt håndtering

Lotte Christy: Grib konflikten – om konstruktiv konfliktløsning i skolen (fås gratis gennem det kriminalpræventive Råd).

Else Hammerich/Kirsten Frydensberg: Konflikt og kontakt (god grundbog), Hovedland. 2006

Tina Monberg: Konflikt håndtering, Børsens forlag, 2006

Nethe Plenge: Hånd om konflikten, Børsens forlag, 2007

Nethe Plenge: Mød konflikten (om konflikter på arbejdspladsen), Hans Reitzel, 2008

Marshall B. Rosenberg: Ikke voldelig kommunikation (girafsprøget), Borgen, 2005



LOF's landsorganisation
Vesterbrogade 35, 2.
1620 København V
+45 3321 8680

lof.dk
facebook.com/LOFDK
