

## VIA University College

**Opgaveløser:** Lene Meldgaard Christensen  
**Modultitel:** Forandrings- og læreprocesser  
**Modulnummer:** 191110201  
**Vejleder:** Niels Henrik Krause-Jensen  
**Antal anslag:** 23.996  
**Dato/år:** 23. april 2010

# LÆRING

## Forudsætninger for den nyansattes tilegnelse af læring

Opgaven må bruges i undervisningsøjemed

---

## **INDHOLDSFORTEGNELSE**

<b>INDLEDNING .....</b>	<b>s. 1</b>
<b>PROBLEMFORMULERING .....</b>	<b>s. 3</b>
<b>METODE .....</b>	<b>s. 3</b>
<b>ANALYSE OG DISKUSSION .....</b>	<b>s. 4</b>
<b>1. Læringsforståelsens struktur .....</b>	<b>s. 4</b>
<b>1.a Læringsforståelsens grundlag</b>	<b>s. 4</b>
<b>1.b Læringens indre betingelser</b>	<b>s. 5</b>
<b>1.c Læringens ydre betingelser</b>	<b>s. 6</b>
<b>1.d Læringens anvendelse</b>	<b>s. 6</b>
<b>1.e Selve læringen</b>	<b>s. 7</b>
<b>2. Uddybning af tilegnelsesprocessen .....</b>	<b>s. 7</b>
<b>2.a Tilegnelsesprocessens dimensioner .....</b>	<b>s. 7</b>
<b>2.b Læringstyper</b>	<b>s. 8</b>
<b>2.c Habitus og refleksion</b>	<b>s. 9</b>
<b>KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING .....</b>	<b>s. 11</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>s. 12</b>

## INDLEDNING

På den kommunale specialskole, hvor jeg er ansat som fysioterapeut, er personalet ansat til at yde specialpædagogisk bistand som støtte for undervisning af eleverne (Undervisningsministeriet, 2008). Elevgruppen er ca. 210 børn og unge med betydelig og varig nedsat fysisk/psykisk funktionsevne. Personalegruppen består overvejende af lærere, pædagoger og pædagogmedhjælpere. Fysioterapeuterne er som en del af et specialistteam ansat til at yde vejledning i særligt tilrettelagte aktiviteter (ibid.).

I de mange år, jeg har været ansat på skolen, har de pædagogiske principper ændret sig betydeligt. Hvor personalegrupperne tidligere arbejdede monofagligt som eksperter inden for eget fagområde, er faggrænserne nu blødt op, så vi i højere grad arbejder tværfagligt med fælles målsætning for hver enkelt elev. I samme periode er fysioterapiens funktion og normering ændret markant fra at være behandlende terapeuter med ansvar for ca. 20 elever til at være konsultative terapeuter med ansvar for ca. 50 elever. Elevernes fysioterapeutiske behandlingsbehov dækkes af praktiserende fysioterapeuter.

Af skolens udviklingsplan fremgår det, at undervisningens overordnede mål er at øge elevernes kompetencer uanset funktionsniveau (Stensagerskolen, 2009). Metoden er individuel tilrettelagt undervisning på baggrund af en tværfaglig udredning af barnet.

Ét af fokuspunkterne i planen er Sundhed og Trivsel (ibid.). Det er hensigten, at alle børn skal bevæge sig 60 min. om dagen og have et konkret funktionsmål. Målet skal integreres i de pædagogiske handleplaner og være retningsgivende for det daglige motoriske tilbud. De bevægelsesfremmende aktiviteter tilrettelægges i samarbejde med fysioterapeuten.

For at kunne indfri denne plan, forudsætter det de nødvendige kompetencer hos personalet.

Fysioterapeuten skal have kendskab til og kunne vejlede i bevægelsesfremmende aktiviteter, og det pædagogiske personale skal kunne tilegne sig denne viden og omsætte det til daglig praksis. Om kompetencer fremgår bl.a. følgende af udviklingsplanen: *”Vi skal besidde spidskompetencer inden for det relevante undervisningstilbud”, ”Personalet udfordres hele tiden på deres kompetencer, hvilket betyder, at vi hele tiden skal opdateres og udvikles fagligt, pædagogisk, videnskabsmæssigt og menneskeligt”* (ibid.).

Med disse udsagn er fokus flyttet fra de fagligt bundne kvalifikationer, som tidligere var fremherskende, til de individbundne kompetencer. Stefan Hermann (2003) har beskrevet forholdet mellem kvalifikationer og kompetencer: Kvalifikationer er *"noget man har"*, de bygger på en faglig uddannelse og er knyttet til det fagspecifikke arbejde, kompetencer er *"noget man er"*, de er knyttet til situationen og de styrker personens handlepotentiale, ofte på tværs af fagskel (ibid.).

Set i det lys giver det god mening, at skolens ledelse især fokuserer på kompetenceudvikling, idet det forudsættes, at vi som personale har en tværfaglig tilgang til de udfordringer, som eleverne byder os. Vi forventes at kunne anvende vor faglige viden i en handlingsorienteret og udviklende sammenhæng.

Som eksempel på en tværfaglig udfordring kan nævnes en elev, hvis funktionsmål er følgende:

*"Dagligt kunne gå fra skolebussen og ind i klasseværelset uden støtte"*. Eleven er p.t.

kørestolsbruger, men klarer at gå distancen med støtte i begge hænder. Fysioterapeuten har vejledt personalet i, hvorledes de kan opøve elevens balance og gradvis reducere støtten.

Eftersom det pædagogiske personale som udgangspunkt ikke er uddannet til at varetage funktioner som ovennævnte, er de afhængige af den fysioterapeutiske vejledning. Problemet er imidlertid, at vejledningen ikke altid udmønter sig i en ændret praksis. Nogle er modvillige (*"det tager for megen tid og det er ikke mit job"*), nogle glemmer aftalen (*"nå ja, der var vist noget med..."*), nogle har ikke hånddelaget til at udføre opgaven (*"jeg har svært ved støtte ham på den måde, du viser mig det"*), og nogle har svært ved at begribe hensigten med træningen (*"han har så svært ved at gå, så han får lov til at bruge kørestolen ind i mellem"*).

I fysioterapien har vi løbende diskuteret hvilke hæmmende og fremmende faktorer, der spiller ind i forhold til, om vores vejledning gør en forskel. Vore vejledningsmetoder er i stadig udvikling, men vi er fortsat optaget af spørgsmål som: Hvor meget kan vi forvente af personalet? Hvad skal der til for at personalet forstår betydningen af træning? Hvorledes kan vi lære personalet at håndtere eleven? Er der forskel på, om det er en nyansat eller en erfaren personale?

Navnlig det sidste spørgsmål presser sig på, idet vi i takt med skolens udvidelse jævnligt støder på nyansatte kolleger, der ikke tidligere har haft beskæftigelse inden for specialpædagogik.

## Det leder frem til følgende problemformulering:

**Hvad er forudsætningerne for, at den nyansatte lærer tilegner sig den fornødne viden om og forståelse af, hvorledes man kan yde den mest hensigtsmæssige støtte til elevens motoriske udvikling?**

## Definition af begreber:

<u>Forudsætninger:</u>	Nødvendige faktorer i læringsprocessen
<u>Fornøden viden:</u>	Viden om motorisk udvikling og neurologiske vanskeligheder
<u>Forståelse af:</u>	Begribe betydningen af støtte
<u>Hensigtsmæssig:</u>	Fordelagtig og individuel tilpasset støtte

## METODE

Ud fra en hypotese om, at der vil opstå ny indsigt i emnet, vil opgavens problemstilling primært blive belyst ud fra Knud Illeris' (2009) forståelse af læring. Undervejs inddrages dele af Mads Hermansens (2003) betragtninger om læring samt Steen Wackerhausens overvejelser om mesterlære (1999) og refleksion (2008). Også Jack Mezirows (2000) tanker om refleksion berøres. Til kort at belyse begrebet tværfaglighed inddrages Lauvås & Lauvås (2006), og til uddybning af tilegnelsesprocessen refereres til Bjarne Wahlgren (2009).

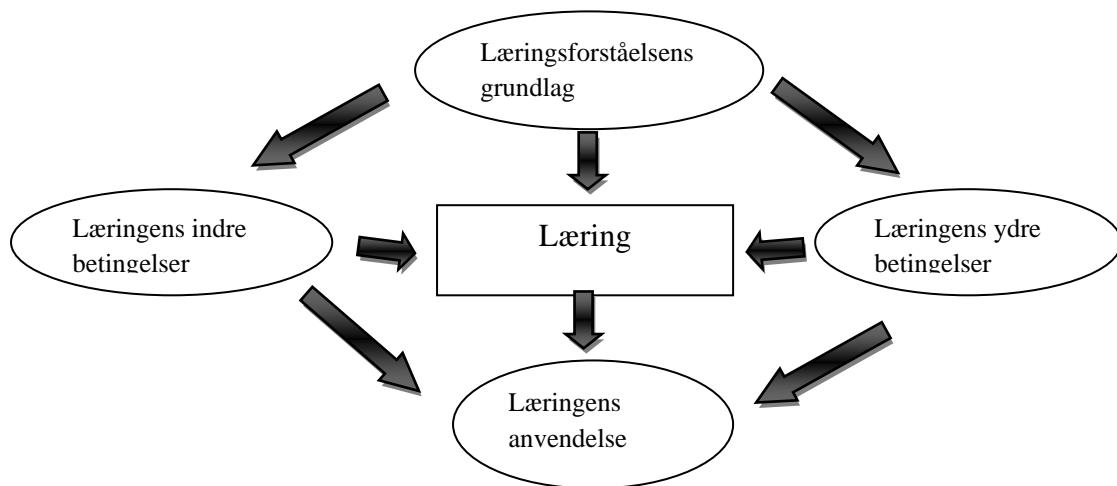
For at skabe overblik over, hvad der er på spil i en læringsituation, beskrives og analyseres læringens hovedområder med afsæt i læringsforståelsens grundlag efterfulgt af læringens indre og ydre betingelser samt dens anvendelse. For at præcisere undersøgelsen følger dernæst en analyse og diskussion af selve læringen med vægt på tilegnelsesprocessen og dens dimensioner drivkraft og indhold. De forskellige læringstyper samt begreberne habitus og refleksion analyseres og diskuteres. Teorien illustreres ved praksiseksempler.

I konklusionen trækkes væsentligheder frem fra analyse og diskussion, som kan give svar på problemformuleringen samt give anledning til fordybelse i andre aspekter af læringsforståelsen.

## ANALYSE OG DISKUSSION

### 1. Læringsforståelsens struktur

Som bidrag til en overordnet strukturel forståelse har Knud Illeris (2009) defineret læring som ”enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, modning eller aldring”. Illeris lægger vægt på, at læringen er varig, med mindre den aldrig bruges eller ny læring finder sted. Læring omfatter et kompliceret sæt af processer, der påvirker hinanden indbyrdes (figur 1). I det følgende vil læringens hovedområder blive belyst.



Figur 1: Læringens hovedområder (Illeris et al, 2007)

#### 1.a Læringsforståelsens grundlag

Grundlaget for forståelse af læring er ifølge Illeris (2009) såvel psykologiske, som biologiske og samfundsmæssige forhold. Han fremhæver, at al læring er dobbeltforankret i såvel krop som samfund.

Med henvisning til bl.a. Darwin og Freud påpeger han nødvendigheden af at overskride skellet mellem krop og psyke i erkendelse af, at læring som psykologisk fænomen finder sted i hjernen og centralnervesystemet. De førnævnte kapacitetsændringer sker i hjernens elektrisk-kemiske kredsløb, hvor der er grænseløs god plads! Nyere forskning påviser, at fornuft og følelser er tæt forbundne og gør os i stand til at reagere hensigtsmæssigt i forskellige situationer (ibid.). Som eksempel kan

nævnes en nyansat lærer, der skal yde den fornødne støtte til eleven, der er omtalt i indledningen. Læreren fornuft siger hende, at det er udviklende for drengen at støtte ham i at gangtræne, men samtidig oplever hun, at han på grund af svingende humør nogle dage ikke vil samarbejde. Elevens signaler modtager læreren som billeder i "arbejdshukommelsen", populært kaldet "hjernens dirigent", som styrer vores fornuft. Signalerne passerer undervejs dels følelsescentret i hjernens centrale del, dels "langtidshukommelsen", hvor erindringer i form af såkaldte "spor" er lagret (ibid.). Det afføder en handling fra lærerens side, der både er farvet af hendes følelsesmæssige reaktion og hendes erindringer. Som nyansat lærer vil handlingen bære præg af ringe erfaring. Måske vil hun følge fysioterapeutens anvisninger og gennemtvunge gangtræningen, eller hun vil følge elevens modstand og lade ham springe træningen over. Begge dele vil være uhensigtsmæssigt for eleven. Efterhånden som lignende episoder lagres i lærerens hukommelse, vil hun være i stand til at nuancere sin handling, så hun måske formår at overvinde elevens modstand og gennemføre træningen *uden* tvang. Dette vil være til elevens bedste.

Læringens forankring i samfundet skal ifølge Illeris (2009) forstås således, at læringssituationen indgår som en central del af læreprocessen. Dels den lokale sammenhæng læringen foregår i, fx skolen, dels den samfundsmæssige ramme, fx Sundhedsstyrelsens (2010) anbefaling om at alle børn skal bevæge sig 60 min. dagligt. Læreprocessen hos den omtalte lærer er påvirket af den kontekst, hvori hun og eleven befinder sig, fx klasseværelset. Derudover af skolens udviklingsplan (2009), hvor det påhviler hende at indgå et tværfagligt samarbejde med henblik på at indfri elevens funktionsmål. At lade motorisk træning indgå i elevens skolehverdag frem for i en løsrevet form i fysioterapien er netop et udtryk for anerkendelse af kontekstens betydning.

## **1.b Læringens indre betingelser**

Om læringens indre betingelser er det relevant at fremhæve Illeris' påstand om, at vi i et samspil mellem arv og miljø har udviklet individuelle dispositioner for læring, der kan ændres og udvikles gennem hele livet, afhængig af de aktiviteter, vi deltager i (Illeris, 2009). Når den nye lærer skal lære at håndtere elevens motoriske vanskeligheder, kan det derfor være en fordel, at fysioterapeuten formidler sin viden på forskellige måder for at sikre overføringsværdien. Endvidere påpeger Illeris, at vi som voksne for overkommelighedens skyld er kritiske med, hvilken læring vi tilegner os (ibid.). Vi er drevet af det betydningsfulde og det meningsfulde, hvilket stiller yderligere krav til

formidlingsprocessen og får en afgørende betydning for tilegnelsesprocessen. Dette uddybes nærmere i afsnit 2.

### **1.c Læringens ydre betingelser**

Læringens ydre betingelser handler navnlig om de forskellige læringsrum, vi befinder os i, dels den konkrete læringssituation, dels forskellige læringssammenhænge, som også er nævnt tidligere. Her skal Illeris' beskrivelse af læring i arbejdslivet fremhæves (Illeris, 2009), hvor han påpeger, at den læring der sker i direkte forbindelse med arbejdets udførelse, er særlig betydningsfuld for de ansatte. Forudsætningen er dog, at læringen er organiseret, eller at læringen sker gennem personlig opbakning (ibid.).

Som nyansat specialskolelærer vil man på introduktionskurser blive undervist af fysioterapeuten i tilgang til børn med sansemotoriske vanskeligheder, efterfulgt af individuel instruktion. Dette sker i forventning om at den grundlæggende viden og forståelse tilegnes. Wackerhausen (1999) fremhæver, at tilegnelse af såvel propositionel som ikke-propositionel viden forudsætter en kombination af skolastisk tradition, fx undervisning, og mesterlære, såfremt mesterlæren nytænkes og underlægges en bevidst refleksion. Set i det lys må vi være kritisk reflekterende i den mesterlærelignende proces, der udspiller sig mellem den nyansatte og den erfarne medarbejder.

### **1.d Læringens anvendelse**

Læringens anvendelse drejer sig især om de didaktiske principper, der ligger til grund for iværksættelse og gennemførelse af læringsaktiviteter. Overordnet peger Illeris (2009) på værdien af den problemorienterede og medbestemmende tilgang frem for den lærerstyrede og fagorienterede. Netop dette ligger til grund for de hensigtserklæringer, som er formulerede i specialskolens udviklingsplan (2009), hvor fælles målsætning og tværfaglighed er i højsæde. At efterleve det kræver dog, at traditionsbundne fagkulturer overvinder eventuelle barrierer for at tilegne sig nødvendig viden på tværs af faggrupper. Lauvås og Lauvås (2006) har om tværfagligt samarbejde fremhævet, at formålet er at optimere kvaliteten ved at udnytte den samlede faglige kompetence maksimalt. For at undgå rolleopløsning mellem fagene må hver faggruppe dog fastholde deres



specialkompetencer i samarbejdet via monofaglig udvikling (ibid.). Disse betragtninger må medinddrages i medarbejdernes kompetenceudvikling.

## **1.e Selve læringen**

I selve læringen indgår to samtidige processer, der begge skal være aktive, for at læring finder sted (Illeris, 2009). Den ene, samspilsprocessen, foregår mellem individ og omverden og er i spil i alle vore vågne timer. Vi tilstræber at opnå en integration med dele af vor omverden og udvikler derved vores socialitet og dannelse (ibid.). Hvorvidt den afføder læring hos den enkelte, afhænger af vor rettedhed, - er vi overhovedet opmærksom på vore omgivelser? Lægger læreren mon mærke til, at eleven har en dårlig dag?

Den anden, tilegnelsesprocessen, drejer sig om bearbejdelse af de impulser vi modtager fra samspillet. Impulserne sammenkædes med tidligere relevant erfaring og udmøntes i et læringsresultat, der er et personligt produkt, idet vore forudsætninger som før nævnt er forskellige (ibid.). Den erfarne lærer vil med baggrund i sine læringsspor have en alsidig forståelse af og tilgang til elevens adfærd, hvorimod den nyansatte lærer vil besidde et mere begrænset handlerepertoire.

## **2. Uddybning af tilegnelsesprocessen**

### **2.a Tilegnelsesprocessens dimensioner**

Tilegnelsesprocessen omfatter to dimensioner, et indhold og en drivkraft (Illeris, 2009). Læring har altid et indhold, - der er altid nogen (et subjekt), der lærer noget (et objekt). Objektet kan være fx viden, færdigheder, forståelse eller meninger, som vi søger at mestre eller begribe (ibid.). Wahlgren (2009) påpeger, at mestring af stoffet er en forudsætning for anvendelse af det lærte. På specialskolen, hvor der er et udpræget læringsmiljø, er eleverne til stadighed i færd med at mestre nye færdigheder, og personalet tilegner sig løbende viden om og forståelse af elevernes særlige behov. Derved styrkes vore evner til at fungere hensigtsmæssigt i den givne sammenhæng.

Tilegnelse af læring forudsætter imidlertid en drivkraft, en mobilisering af psykisk energi (ibid.). For at opretholde vor mentale og kropslige balance skal motivation, følelser og vilje engageres. Jo stærkere engagement, jo større holdbarhed af læring (ibid.). Bliver eleven fx tvunget til gangtræning mod sin vilje, vil der næppe ske nogen betydelig form for læring, og føler læreren ikke, at gangtræning virker meningsfuldt for eleven, vil hun vanskeligt kunne mobilisere den fornødne energi til at implementere træningen i skoledagen.

Fremmende faktorer for tilegnelse af læring er ifølge Wahlgren (2009) medinddragelse i læreprocessen, klart mål for anvendelsen af det lærte samt tiltro til egne evner, såkaldt self-efficacy. Navnlige sidstnævnte faktor er interessant i forhold til nyansatte, idet det kræver selvtillid at begå sig i nye sammenhænge.

## 2.b Læringstyper

Inspireret af Piaget har Illeris (2009) udviklet en typologi for tilegnelsesprocessen bestående af fire læringstyper. Udgangspunktet er, at vi via adaptationsprocesser søger at skabe ligevægt mellem os selv og vor omverden. Denne dynamiske balancering sker hele tiden, skaber skemaer for vore handlinger og øger derved vore kompetencer (ibid.). Piagets psykologiske udtryk ”skemaer” er en parallel til hjerneforskningens biologiske udtryk ”spor”.

Den første og mest basale læringstype er kumulativ læring, også kaldet mekanisk læring (ibid.). Her oprettes et nyt mentalt skema, som fx når eleven skal lære at køre sin kørestol, eller den nyansatte lærer skal huske adgangskoden udenad.

Den anden og mest udbredte læringstype er assimilativ læring, også kaldet tilføjende læring (ibid.). Nye impulser knyttes til eksisterende skemaer, men kan til gengæld være svære at anvende i andre sammenhænge. Mads Hermansen (2003) omtaler begrebet feedforward som en parallel til assimilation, hvor der i forbindelse med en handling sker en marginal ændring af éns forforståelse, en såkaldt kalibrering, med en finjustering af de indre reaktionsmønstre/skemaer. Fx får den nye lærer lært at støtte eleven ved gang fra bussen til klassen, og kan dernæst anvende denne læring hos lignende elever i lignende sammenhænge.

Derimod kan hun ikke nødvendigvis yde den fornødne støtte til en elev, der har betydelig sværere motoriske vanskeligheder og tilmed bruger ganghjælpemiddel. Dér kræves akkomodativ læring,

også kaldet overskridende læring, fordi eksisterende skemaer skal omstruktureres for at skabe forståelse og sammenhæng (Illeris, 2009). Hermansen (2003) anvender begrebet feedback som en parallel; der sker en radikal ændring af éns forforståelse, en såkaldt omkalfatring, hvor man fejlkorrigerer og justerer med henblik på forandring. Et andet eksempel kan være, når læreren oplever, at elevens vægning mod gangtræning skyldes dårligt humør; denne oplevelse kan bero på tolkning eller fejllæring fra lærerens side. Det kunne faktisk være, at eleven havde smerter i sin fod, som gjorde at han foretrak sin kørestol. At kunne forstå mulige baggrunde for elevens modstand kræver, at læreren mobiliserer energi til at rekonstruere sit allerede etablerede skema og derved tilegner sig en mere fleksibel tilgang til de opgaver, hun møder.

Endelig fremhæver Illeris (2009) den transformativ læring som et udtryk for en omfattende akkomodation. Her er der tale om en tilegnelsesproces med en betydelig omstrukturering, hvor personen undergår en personlig forandring, undertiden ledsaget af en kriseagtig tilstand (ibid.).

Vi oplever det på specialskolen, når nyansatte konfronteres med elever, der har betydelig og omfattende funktionsevnedesættelse. Ud fra sine hidtidige erfaringer/skemaer kan man før tiltrædelse have gjort sig forestillinger om, hvad der venter én, men når virkeligheden melder sig, og man står ansigt til ansigt med en elev, der har brug for omfattende støtte, så kan det i nogle tilfælde udløse en nærmest krise-lignende tilstand. Typisk bliver den nyansatte overrumplet af sine følelsesmæssige reaktioner på elevens hjælpeløshed og tyr til en beskyttende form for omsorg. Denne omsorgstrang kan dræne den nyansatte for energi og blive helbredstruende. I disse situationer er der dels behov for kollegial støtte, dels behov for mobilisering af en betydelig drivkraft hos den nyansatte selv. For det første en vilje til at mestre opgaven på en professionel måde, dernæst en følelse af, at hjælp til selvhjælp hos eleven er en mere meningsfuld tilgang til støtte, og endelig en motivation til at ville støtte eleven i at opnå et fastlagt mål. Erfaringen er, at hvis målet er realistisk og øger elevens selvstændighedsniveau, så højnes lærerens motivation. Såfremt drivkraften afstedkommer en betydelig ændret tilgang til eleven, hvor omsorgen vendes fra at være beskyttende til at være støttende, kan der være tale om transformativ læring.

## **2.c Habitus og refleksion**

Ifølge Mads Hermansen (2003) er begreberne habitus og refleksion udtryk for graden af vort bevidsthedsniveau. Habitus, som Pierre Bourdieu har udviklet som begreb (ibid., Illeris, 2009), er

den kropsbundne, non-verbale adfærd, som udmønter sig i ubevidste vaner og rutiner, - i et automatiseret flow (Hermansen, 2003). Det er genkendeligt og trygt, fordrer et lavt energiforbrug og kan på mere eller mindre hensigtsmæssig vis frigive energi til at rette opmærksomheden andetsteds hen. Den nye lærer har fx for vane at støtte den gangbesværede elev i begge hænder, for sådan er hun oprindeligt blevet instrueret i at gøre det. Den indlærte handling har bundfældet sig som en habituel adfærd hos hende, så hun kan bruge den frigivne energi til samtidig at rette sin opmærksomhed mod andre elever, der har behov for verbal støtte.

For at vurdere eventuelle fremskridt hos eleven skal læreren kunne betragte sine vaner som intentionelle handlinger, før hun kan ændre dem. Det forudsætter refleksion. Hermansen definerer refleksion som kognitiv bevidsthed, verbal og knyttet til handling (ibid.). Forudsætningen for at kunne skifte fra habitus-niveau til refleksionsniveau er opmærksomhedssparathed (ibid.). I eksemplet kunne læreren vælge at rette sin opmærksomhed mod den gangbesværede elev, italesætte sine overvejelser, vurdere elevens formåen og eventuelt justere sin handling.

Også Wackerhausen (2008) har gjort sig overvejelser om habitus og refleksion. For at optimere den professionelle praksis må vi som fagpersoner "*træde ud af sædvanen*" (ibid., s. 9) og se på den etablerede praksis fra et refleksivt niveau. I modsat fald risikerer vi i et praksisfællesskab at dele viden og erfaring med hinanden, der ikke fører til den tilsigtede læring (ibid.).

Jack Mezirow (2000) beskriver, hvorledes refleksion over tidligere læring kan skabe nye såkaldte meningsskemaer og bidrage til transformativ læring. Transformativ er her at forstå som en parallel til Illeris' definition af akkomodativ (Illeris, 2009).

Som Illeris (2009) påpeger, så foregår refleksion i betydningen eftertanke som en tidsforskudt bearbejdningsproces efter selve den impuls, der har givet anledning til refleksion. For at den nye lærer kan gøre sig overvejelser om hensigtsmæssig støtte til eleven, kræver det altså, at hun får rum til refleksion.

## KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING

Som svar på problemformuleringen må det af opgaven udledes, at der kræves en lang række forudsætninger for, at den nyansatte tilegner sig viden og forståelse. Opgaven belyser nogle få af disse og fokuserer især på selve tilegnelsesprocessen.

For at tilegne sig et læringsindhold må den lærende være drevet af motivation, følelser og vilje. Jo stærkere drivkraft, jo længere holdbarhed af læring. En medbestemmende, målrettet og problemorienteret tilgang fremmer motivationen, og læringsindholdet skal føles meningsfuldt.

Læringsindholdet, her viden og forståelse, vil den lærende søge at mestre ud fra sine egne, foranderlige forudsætninger. Indholdets karakter og omfanget af handlingsskemaer hos den lærende er afgørende for, hvorvidt der er tale om en assimilativ, akkomodativ eller transformativ læreproces.

Megen læring lagres som habitus og udmøntes som ubevidste vaner. Ændring af vaner forudsætter refleksion, som mobiliseres via en bevidstgørelse af egne handlinger. Refleksion er af afgørende betydning for tilegnelse af nye handlingsskemaer og justering af handlinger i forhold til opgavens art.

Læringsbarrierer er på spil, men er kun perifert berørt.

Læringens forankring i krop, psyke og samfund betyder, at foruden den lærendes egne erfaringer er også følelser og omgivelser i spil. Jo større tiltro til egne evner, jo større anvendelsesgrad af det lærte. Omgivelserne influerer på læringssituationen og skal derfor medtænkes i processen.

I praksis giver denne opgave anledning til at øge opmærksomheden på den nyansattes forudsætninger for at kunne løfte en opgave, der ikke umiddelbart er en del af hendes erfaringsgrundlag. Navnlig drivkraftens og refleksionens betydning er blevet tydeliggjort.

Kompetenceudvikling bør defineres bredt og dække både faglig og tværfaglig udvikling.

Samspilsprocessen er ikke nærmere uddybet i denne opgave, men er en uadskillelig del af selve læreprocessen. I en udvidet besvarelse af opgavens problemstilling kunne især betydningen af samspillet former være interessant at undersøge nærmere lige så vel som teorier om praksisfællesskaber og situeret læring.

## LITTERATURLISTE

1. Hermann, S.(2003): Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring.  
<http://www.dpb.dpu.dk/dokumentarkiv/Publications/20051214140603/CurrentVersion/file.pdf>
2. Hermansen, Mads (2003): *Omlæring*. 1. udgave. Forlaget Klim
3. Illeris, K.(2007): *Læringsteoriens elementer*. I: Illeris, K. (red.): *Læringsteorier*. Roskilde Universitetsforlag (p. 11 – 38)
4. Illeris, K.(2009): *Læring*. 2. udgave, 3. oplag. Roskilde Universitetsforlag
5. Lauvås, K. og Lauvås, P. (2006): *Tværfagligt samarbejde*. 2. udgave. Forlaget Klim
6. Mezirow, J.(1990): *Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring*. I: Illeris, K.(red.) (2000): *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag (p. 67 - 82)
7. Stensagerskolen (2009): *Lokal udviklingsplan*. <http://www.stensagerskolen.dk>
8. Sundhedsstyrelsen (2010): *Anbefalinger til børn og unge*.  
<http://www.sundhedsstyrelsen.dk/Sundhed%20og%20forebyggelse/Fysisk%20aktivitet.aspx>
9. Undervisningsministeriet (2008): Kap.3, VEJ nr. 4 af 21/01/2008: *Vejledning om Folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*.  
<http://www.retsinformation.dk>
10. Wackerhausen, S.(1999): *Det skolastiske paradigme og mesterlære* (kap.12). I: Nielsen, K. og Kvale, S.: *Mesterlære – læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag
11. Wackerhausen, S.(2008): *Erfaringsrum, handlingsbåren kundskab og refleksion*. I: Skriftserie for Refleksion i praksis, RUMML, IFI, Aarhus, 01/2008
12. Wahlgren, B.(2009): *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. Nationalt center for kompetenceudvikling, [www.ncfk.dk](http://www.ncfk.dk)