

# Voksenpedagogikk og opplæring i arbeidslivet

## Innledning

Skal du organisere et opplæringsprogram for voksne er det nødvendig med en forståelse av hva som skiller de voksnes læringsforutsetninger fra barn og ungdoms. Til forskjell fra barn og ungdom har voksne deltakere ofte en svært heterogen bakgrunn, et ambivalent forhold til læring og en frykt for de endringer læringen kan medføre. I denne artikkelen vil jeg komme med en teoretisk begrunnelse og konkrete forslag for hvordan tilrettelegging av opplæring på arbeidsplassen kan organiseres.

## Voksenpedagogikk og andragogikk

Voksenpedagogikk innebærer som navnet sier en oppfatning om at det er en forskjell mellom barne- og voksenpedagogikk. Tar man utgangspunkt i begrepet pedagogikk som er læren om (barns) oppdragelse og undervisning (Knowles, 2005 og Bø & Helle, 2003) kan det være greit med et slikt skille da man normalt ikke snakker om oppdragelse av voksne mennesker. Det er imidlertid verdt å merke seg at voksenpedagogikk ikke nødvendigvis handler om kronologisk alder, men mer om en opplevelse av "voksenhet". Altså en form for modenhet som ikke nødvendigvis er direkte koblet til den lærendes kronologiske alder (Winther-Jensen, 1999).

Det er ikke umiddelbart lett å se at det innebærer vesentlige forskjeller å organisere læringsaktiviteter for voksne og barn dersom vi for eksempel benytter den didaktiske relasjonsmodellen. Alle lærere og opplæringsledere vet at skal undervisningen være vellykket må man ta hensyn til de elevforutsetninger som er i gruppen. Benytter man begrepet "voksenpedagogikk" indikerer det likevel at man mener det er særskilte læreforutsetninger hos voksne "elever" som skiller dem signifikant fra barn og ungdom.

En av de toneangivende representantene for voksenpedagogisk teori, Malcolm Knowles, beskriver fire antakelser om forskjellen mellom barn/ungdom og voksne som får implikasjoner for opplæringen (Knowles, 2005).

1. Selvforståelsen beveger seg fra å se på seg selv som en avhengig person mot en forståelse av seg selv som et mer selvstyrende menneske.
2. Personens akkumulerte erfaringsmengde kan bli en ressurs for læring
3. Personens læringsberedskap knyttes i økende grad til utviklingsoppgaver som berører sosiale roller
4. Personens tidsperspektiv endres fra å være orientert mot senere anvendelse av kunnskapen til en mer umiddelbar anvendelse. Dette fører til at læringsorienteringen blir mindre fagsentrert og stadig mer problemorientert.

Erkjennelsen av den voksnes perspektivforskyvning gjenspeiler seg i definisjonen; Voksenpedagogikk er vitenskapen om pedagogisk virksomhet, der elevene er voksne. (Breinholt et al., 1987)

Siden voksenpedagogikk skiller seg fra den tradisjonelle pedagogikken som på mange måter er barnesentrert så foreslår Malcolm Knowles at det benyttes et eget begrep for voksenpedagogikk – andragogikk. Dette begrepet dekker "...kunsten og vitenskapen, der

drejer sig om at hjelpe voksne med at lære” (Knowles, 2005 s. 61) Konklusjonen må derfor bli at voksenpedagogikk handler om det særegne ved å tilrettelegge for voksens læring og at begrepet andragogikk erstatter begrepet voksenpedagogikk.

### Voksnes læringsforutsetninger

Som jeg antydte tidligere er det vanskelig å si at andragogikk er særskilt forskjellig fra annen pedagogikk, men noen forskjeller er det og disse får konsekvenser for tilrettelegging av læringsaktiviteter for voksne. Det viktigste aspektet med andragogikk er at opplæringen må sees i sammenheng med deres umiddelbare livssituasjon og at de har dannet seg et relativt stabilt selv bilde der de oppfatter seg selv som et fornuftig, tenkende og handlende individ (Breinholdt et al., 1987). Dette betyr at;

- Voksne ofte har et mer ambivalent forhold til læring og dermed opplæring enn yngre. Ikke bare på grunn av deres skolehistorie, men også i forbindelse med avlæring av eksisterende viten og handlingsmønstre. Gjennom læring kan det man har oppfattet som rett og adekvat rokkes og dermed kan også selvbildet, sosial rolle og forventninger fra omgivelsene endres. Et rokket selvbildet kan føre til at personen ”mister ansikt” og den voksne kan være redd for å dumme seg ut eller frykter ”fiasko”. Dette kan være vanskelig og føre til motstand mot læring. Dette får implikasjoner for opplæring av voksne.
- Deltakerne i voksenundervisning er ofte mer heterogene i mange forhold som er av vesentlig betydning for undervisningen. Denne heterogeniteten er ofte bedre skjult enn hos barn, men kommer likevel til overflaten om deltakerne blir ”presset” i opplæringen. Opplæring uten åpning for individuelle tilpasninger kan derfor være ineffektiv ved at deltakerne ikke lærer noe og det innrømmes heller ikke av frykt for å tape ansikt.
- Selv om voksne ofte har en bredere erfaringsbakgrunn enn yngre, er denne erfaringen ofte knyttet opp til forhold som har betydning for den voksnes nære behov og toleransen for læring som ikke tar sikte på å dekke disse virkelighetsnære behovene er lav. Motivasjonen er ofte knyttet til at opplæringen skal bidra til *nyttig* læring slik den enkelte oppfatter det og må derfor ta utgangspunkt i den enkeltes konkrete livserfaring.

Wahlgren (1993) supplerer disse punktene ved også å legge vekt på at ”den lærendes” sosiale forankringen på arbeidsplassen er av stor betydning for om ”det lærte” vil tas i bruk når den lærende kommer tilbake til det daglige arbeidet. Dersom omgivelsene responderer positivt på eventuelle forandringer så implementeres det lærte lettere enn om omgivelsene reagerer negativt på de eventuelle forandringene som oppstår som en konsekvens av noe nytt er lært.

I boken ”Voksenpedagogikk” skrevet av Geir Hallan (2003 s. 105) beskrives også forhold rundt den voksnes læring som dekker mye av det både Knowles (2005), Breinholdt et. al (1987) og Wahlgren (1993) er inne på når han setter opp punktene;

- Voksne er mest motivert for læring som har en sammenheng med deres livssituasjon.
- Voksne lærer lettere dersom de kan være aktive og påvirke sin egen læreprosess.
- Voksne har innsikt og erfaringer som læringen må ta utgangspunkt i og bygge på.
- Voksne lærer lettere når teori og praksis ikke er adskilt, men blir kombinert i læreprosessen.

- Voksne er mer interessert i å lære for å løse problemer eller oppgaver, enn bare å lære et fag.

Alle disse forutsetningene innebærer at opplæringen må ta utgangspunkt i deltakernes personlige erfaringer og livsnære situasjon. Dette innebærer også forhold som omsorgsforpliktelser, bosted og arbeidssituasjon (Voksenopplæringsrådet, 1987). Resultatet av læringen må synliggjøre og gi svar på hvordan utfordringer i den enkeltes livsverden kan løses.

Kort sagt; opplæringen må føles virkelighetsnær for deltakerne. Den må ikke bryte den enkeltes integritet, og må derfor balansere på grensen mellom å utfordre det sikre og utvikle det usikre (Moxnes, 1989). Opplæringen bør derfor foregå i varme og livsbekreftende læringsmiljøer med sosial toleranse (Wahlgren, 1993) og åpne for situasjonsbetingede opplæringsstrategier som tar hensyn til heterogenitet og at deltakerne utvikler seg gjennom opplæringsforløpet.

### **Læringsteoretisk bidrag til bedriftsintern opplæring i arbeidslivet**

Det er vanskelig å peke på ett læringsgrunnlag for all andragogikk, ikke minst fordi voksne er kommet så langt i sin utvikling at de har opplevd alle former for lærende virksomhet. Det være seg reflekslæring, læring ved forsterkning, prøving og feiling, læring ved innsiktsfull problemløsning, erfaringslæring, situert læring og læring ved hjelp av kognitive informasjonsbehandlingsstrategier. For å klarlegge et læringsteoretisk grunnlag er det derfor nødvendig å presisere hva slags opplæring vi snakker om.

Vi snakker ikke om en grunnleggende studiespesialiserende utdanning eller den tradisjonelle akademautdanningen i regi av universiteter. Yrkesutdanning og derved yrkespedagogikk er bakgrunnen for et læringsteoretisk bidrag. Her fokuseres det på en organisert bedriftsintern opplæring uten å gå i detalj om de mange varianter dette kan medføre.

Det læringsteoretiske grunnlaget baseres derfor særlig på aktivitetspedagogikk og det vi kan kalle aksjonslæring og situert læring (Nielsen & Kvale, 1999). Med aktivitetspedagogikk er det naturlig å basere seg på Deweys "learning by experience" som en reorganisering av erfaring gjennom hypoteser, arbeid og refleksjoner (Dewey, 1996), noe som også kjennetegner aksjonslæring (Revans, 1984). I denne situerte læringssituasjonen er det særlig læring i samarbeid med andre som er sentralt. Denne tradisjonen bygger mye på Vygotskys "utviklingszone" der utvikling skjer gjennom læring der den mindre erfarne får hjelp til selvstendig problemløsning av den mer erfarne (Vygotsky, 1996). Den lærende beveger seg fra en legitim perifer deltakelse i yrkesutøvelsen til å få en stadig mer sentral rolle i egen yrkesutøvelse og organisasjonen etter hvert som kompetansen øker (Nielsen & Kvale, 1999).

### **Elementer i et konkret bedriftsinternt opplæringsprogram**

Den største forskjellen mellom opplæring av for eksempel lærlinger i forhold til andre ansatte er erfaringsgrunnlaget. Lærlingen har en relativt begrenset erfaringsbakgrunn og har derved behov for et annet opplegg enn den ansatte som normalt har en bredere kompetanse. Ikke minst med hensyn til å kjenne de sosiale og kulturelle kodene på arbeidsplassen. Som jeg har vært inne på tidligere kan voksne, og i særdeleshet arbeidstakere med bred erfaring, ha et

ambivalent forhold til læring og atferdsendring fordi dette kan rukke ved deres selvforståelse. Vilje og evne til å reorganisere egen kompetanse kan variere betydelig. Dette påvirker selvfølgelig opplæringsstrategien.

### *Barrierer mot endring*

Illeris (2003, s. 90) referer til Peter Jarvis som beskriver tre kategorier for når læring vanskelig finner sted;

- Forforståelse – innebærer at den lærende på forhånd mener å ha forstått hvordan ting henger sammen og derved ikke legger merke til nye læringsmuligheter.
- Ikke-overveielse – innebærer at den lærende registrerer nye muligheter, men forholder seg ikke til dem på grunn av travelhet eller usikkerhet om hva det nye kan føre til.
- Avvisning – innebærer at den lærende bevisst ikke vil lære noe nytt i en bestemt sammenheng.

Voksne kan altså ha et ambivalent forhold til læring av flere grunner fordi læring ofte innebærer en reorganisering av en opparbeidet yrkeserfaring som rokker ved praksisteorien til den lærende. Tidligere atferd utfordres og endringer i atferd kan føre til tap av kontroll, selvbilde og sikkerhet. Det kan faktisk gå så langt at deltakere i opplæringen trekker seg tilbake til en enda mer rigid regelfølgende atferd som et forsvar mot det ukjente (Dreyfus & Dreyfus, 1999 og Argyris, 1990). For å unngå dette er det viktig at opplæringen tar utgangspunkt i den enkeltes praksisteori.

### *Praksisteori og taus kunnskap*

Praksisteori er de erfaringer, kunnskaper og verdier som påvirker og styrer den praktiske yrkesutøvelsen (Løvlie, 1974). Denne praksisteorien er imidlertid ofte taus for yrkesutøveren (Polanyi, 1967 og Molander, 1993). Det vil si at den er vanskelig å si akkurat *hva* man gjør og *hvorfor* man gjør de tingene som man gjør. Man har know-how, men kan ikke verbalisere sin yrkesutøvelse og praksisteori.

### *Verbalisere praksisteori*

Erfaringsmessig kan denne tause know-how'en være både adekvat og profesjonell, men det motsatte kan også like gjerne være tilfelle (Molander, 1993). Ikke minst er det vanskelig å utvikle egen yrkespraksis om den ikke er verbalisert. Å kunne forklare, begrunne, begrepsliggjøre, diskutere og sette ord på hva som er kompetent og god yrkesutøvelse er på mange måter avhengig av evnen til å kunne verbalisere sin yrkespraksis. Den delen av yrkesutøvelsen som kan verbaliseres kaller vi gjerne påstandskunnskap (Nordenstam 1983).

### *Refleksjon*

Å verbalisere den tause kunnskapen gjennom problematisering og refleksjon er derved en viktig del av opplæringen. Målet er å skape så mye angst at det motiverer til vekst uten at angsten fører til tilbaketrekning og defensive motstandsstrategier (Moxnes, 1989). Problematiseringen innebærer at man rett og slett stiller spørsmål om egen yrkespraksis er adekvat. Dette kan gjøres av andre som stiller spørsmål, krever begrunnelser, påpeker utfordringer, etc, men kan i tillegg også skje ved ulike former for egen refleksjon. Ofte er problematisering og refleksjon to sider av samme sak. Kompetent praksis består derfor ikke utelukkende av taus know-how, men know how og refleksjon der påstandskunnskap er en forutsetning (Molander, 1993). Et opplæringsopplegg som ønsker å fokusere den tause kunnskapen og utvikle evnen til refleksjon kan gjøres gjennom en strukturert organisering av erfaringslæring.

### *Erfaringslæring, enkeltkrets- og dobbeltkretslæring*

Erfaringslæring vil si en læringsform der den lærende opplever et problem, setter frem hypoteser om løsning, prøver disse i praksis, vurderer resultatet i forhold til hypotesen, generaliserer resultatet og går videre til neste problem (Dewey, 1996 og Moxnes, 1989). Kjernen i erfaringslæringen er at den lærende lærer av å oppleve konsekvensen av sine handlinger. Erfaringslæring kan opptre i ulike former, som enkeltkrets- eller dobbeltkretslæring (Argyris & Schön, 1996). Den enkleste er det vi kaller for enkeltkretslæring. Denne læringsformen finner sted ved avvikskorrigerende og tilpasninger til variasjoner over kjente situasjoner. Å forbedre en rutine vil være en typisk form for enkeltkretslæring. Dobbeltkretslæring innebærer imidlertid en modifikasjon av de verdier som ligger til grunn for individets praksisteori. En grunnleggende endring av ledelsesatferd eller organisasjonens måte å arbeide på kan være eksempler på dobbeltkretslæring. Enkeltkretslæring er ofte enklere å godta for man tar utgangspunkt i det kjente og ”finsliper” allerede eksisterende yrkespraksis. Dobbeltkretslæring møter ofte større motstand fordi konsekvensene av denne læringen er større endringer som bryter med etablerte kulturelle oppfatninger av adekvat yrkespraksis. Deltakernes aksept for opplæringstiltak er derfor mye basert på hva slags læringsprosesser som iverksettes.

### *Stillasbygging*

Som jeg var inne på tidligere er motstand mot endring og et ambivalent forhold til læring faktorer som må tas i betraktning i voksenpedagogikk. Særlig fordi så mye av selvbildet er knyttet til yrkesutøvelsen. For å skape et utfordrende, men samtidig trygt læringsmiljø kan vi bygge opp ”en god situasjon” som Hoem (1978) kaller det. Dette er situasjoner der den lærende opplever mestring og derved knytter verdikvalitet til situasjonen. Dette fører til at personen oppsøker liknende situasjoner fordi det oppleves som positivt å lykkes.

Å etablere en slik ”god situasjon” kan gjøres ved å skape et ”stillas” for den lærende (Rogoff, 1990). Det vil si at vi starter med en stor grad av støtte og oppfølging som gradvis bygges ned når den lærende mestrer usikkerhet og ser positive resultater av læringen. Når den lærende begynner å knytte positive følelser til resultatet av endret atferd øker også sjansen for at den endrete atferden skal fortsette også etter at opplæringstiden er over. En forutsetning for utvikling av en slik positiv opplevelse er en høy grad av toleranse overfor søkende atferd og at det er mulig å prøve og feile.

Å organisere en slik stillasbygging kan lettest gjøres ved at ”læreren” gjennomfører en situasjonsbestemt opplæringsform som endres etter hvert som deltakernes kompetanse og vilje endres (Grue & Lier, 2002). I begynnelsen av programmet kan man tenke seg en sterkere deltakelse av ”læreren” enn når den lærende har utviklet ny kompetanse og denne nye kompetansen skal forankres i den daglige jobbutøvelsen. Veiledning kan være en fruktbar opplæringsform dersom man skal ta hensyn til den enkeltes praksisteori som utgangspunkt for hva som må læres (Handal & Lauvås 1999).

### *Veiledning*

Veiledning som strategi for utvikling av voksne yrkesutøvere går på mange måter til kjernen av voksenpedagogikken. Gjennom veiledning kan opplæringen gjøres virkelighetsnær, den kan tilpasses den enkeltes vilje og kompetanse og den lærende får anledning til selv å delta i opplæringen på en slik måte at muligheten for ”fiasko” og tap av selvbilde reduseres. Veilederens rolle blir da å støtte den lærende i å eksponere sin praksisteori, deretter problematisere den og til slutt til rettelegge for erfaringslæringaktiviteter (Handal & Lauvås, 1999).

## Konkrete strategier i opplæringen

Med bakgrunn i de elementene som kjennetegner voksendidaktikk har Jon Fredrik Waage (2000) utarbeidet noen konkrete strategier for opplæring i arbeidslivet som kort skal refereres som en avslutning.

### *Å legge til rette uten å belære*

Som tidligere nevnt kan det være vanskelig for deltakere i opplæring å oppleve at det man har tatt for sant og riktig kan bli gjenstand for avlæring og relæring. Gjøres dette uten at den lærende føler respekt kan læringen forvanskes. Voksne vil overbevises og ikke overtales. Å legge til rette innebærer at den lærende møter det nye uten at det føles som et press. Å ta et valg ut i fra en faglig diskurs er lettere enn å få noe ”tredd ned over hodet”. Særlig hvis ”det nye” ikke umiddelbart oppleves som en klar forbedring av etablerte standarder for yrkesutøvelsen.

### *Å ta utgangspunkt i personen*

Med dette menes det å ta utgangspunkt i den andres praksisteori og hvilke behov den andre har i sin livs- og arbeidssituasjon. Å ta utgangspunkt i den enkelte er et tegn på respekt for den annens integritet. Selv om det kan være vanskelig å ta særskilt hensyn til alle deltakerne i et opplæringsprogram så er det viktig at deltakerne føler seg ”sett”. At læreren eller opplæringslederen får et personlig forhold til deltakerne reduserer mulighetene for motstand mot endring.

### *Den andres aktivitet er utgangspunktet*

Som Tyler (1996, s. 98) sa; ”..læring finner sted gjennom elevenes aktive atferd; det er det *han* gjør han lærer av, ikke hva læreren gjør”. Dette betyr at lærerens oppgave er å tilrettelegge for andres læring. Å tilrettelegge for slik læring innebærer at læreren må kunne velge læringsaktiviteter som fører til målet og organisere disse på en måte som bidrar til læring. I tilretteleggingen peker Waage (2000) på viktige elementer. I stikkordsform er dette; Samhandling mellom lærer og den lærende, instruksjon i ferdigheter, læring gjennom øvinger, øvinger ved simulering, prosjektarbeid og sist men ikke minst, øvinger i reelle situasjoner.

### *Å opprette sammenhenger og arenaer for læringsaktiviteter*

For at læringen ikke skal bli avgrenset og oppsplittet er det viktig at helhet og sammenheng er en del av opplæringen. Det er nettopp kompetansen i å se organisasjonen, arbeidsoppgaver og situasjoner som et organisk hele som skiller den erfarne kompetente fra nybegynneren eller folk med svært avgrenset erfaring. Det å være god i en liten del av større prosesser kan føre til at man mister oversikten og gjør uhensiktsmessige handlinger for den store sammenhengene.. Å finne arenaer for læring har mye med opplæringslederens kreativitet. Å ”stanse opp” og stimulerer til læring når gode læringssituasjoner dukker opp eller å aktiviserer læringsaktiviteter underveis i prosesser kjennetegner den gode opplæringsleder. Ved å knytte læringssituasjoner tett opp til praksis økes også sjansen for læring fordi læring da ikke erfares som ”en verden ved siden av virkeligheten”.

### *Medansvar for læring*

For å lette læringsprosesser er det som sagt viktig at den lærende føler et behov for det som skal læres, men minst like viktig er det at personen føler seg medansvarlig for læringen. En viktig oppgave blir derfor å hindre at den lærende ser på læreren som ansvarlig for sin egen læring. Dette kan gjøres ved å ta det opp eksplisitt, fokusere på læringens nytteverdi for den lærende og gi den lærende stadig større ansvar i læresituasjonen.

## Oppsummering

Andragogikken kan vanskelig sies å være et område totalt forskjellig fra den generelle pedagogikken, men det er likevel særtrekk som vil påvirke organiseringen av læringsaktiviteter for voksne. Det dreier seg i særlig grad om å ta hensyn til deltakernes heterogene bakgrunn, deres ofte ambivalente forhold til læring og frykt for de endringer læringen kan medføre og kravet til virkelighetsnær opplæring som fyller et behov i deres livssituasjon.

I denne artikkelen er det lagt vekt på en opplæringsstrategi der deltakerne intern i bedriftene blir veiledet på en slik måte at deres tause kunnskap blir verbalisert, noe som muliggjør refleksjon over egen praksisteori og yrkesutøvelse. Gjennom bruk av ulike læringsformer som enkeltkrets- og dobbeltkretslæring kan deltakerne utvikle sin praksisteori og yrkesutøvelse gjennom en situasjonsbetinget opplæringsledelse der stillasbygging er sentralt for å ta utgangspunkt i det som særtegnert voksne lærende.

## Litteraturliste

Argyris, C. (1990). *Bryt forsvarsrutinene : Hvordan lette organisasjonslæring?*. Oslo: Universitetsforlaget

Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational Learning II : Theory, Method and Practice*. USA: Addison-Wesley Publishing Company Inc.

Breinholdt, O. et al. (1987) *Voksenundervisning Voksenpedagogik – en håndbog*. Danmark: Gyldendals pædagogiske bibliotek

Bø, I. & Helle, L. (2003) *Pedagogisk ordbok : Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget (3. oppl.)

Dewey, J. (1996). Erfaring og tenkning. I Dale, E. L. (red.) *Skolens undervisning og barnets utvikling* (s. 53-66). Oslo: Ad Notam Gyldendal

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og ekspertenes læring. I Nielsen, K. & Kvale, S. (red.) *Mesterlære : Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Grue, E. & Lier, A. R. (2002). *Veileder- og instruktørhåndboka*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon

Hallan, G. (2003) *Voksenpedagogikk : Modul 2 – Planlegging, gjennomføring av opplæring*. NKI Forlaget. 1. utg., 2. oppl.

Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår : en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Høm, A. (1978) *Sosialisering : En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget

Illeris, K. (2003) *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Danmark: Roskilde Universitetsforlag, Learning Lab Denmark

Knowles, M. (2005). Andragogikk: en kommende praksis for voksenopplæring. I Illeris, K. & Berri, S. (red.) *Tekster om voksenlæring*. Danmark: Learning Lab Denmark. Roskilde Univeritetsforlag

Løvlie, L. (1974). Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere *Pedagogen*. Vol. 22 nr. 1, 1974

Molander, B. (1993). *Kunnskap i handling*. Sverige: Bokförlaget Daidalos AB

Moxnes, P. (1987). *Læring og ressursutvikling i arbeidslivet*. Paul Moxnes Forlag (4. opplag)

Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære : Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Nordenstam, T. (1983). Ett pragmatisk perspektiv på datautvecklingen. I Gøranzon, B. (red.): *Datautvecklingens filosofi*. Sverige; Carlson og Jönson Bokförlag AB

Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. USA: Anchor Books, Doubleday & Comp., Inc.

Revans, R. (1984). *Aksjonslæringens ABC*. Bedriftøkonomenes Forlag

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. Storbritannia: Oxford University Press

Tyler, R. (1996). Grunnprinsipper for læreplan og undervisning. I Dale, E. L. (red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal (s. 81-112)

Voksenopplæringsrådet (1987). *Nye muligheter – en håndbok i utdanning og opplæring for voksne*. Friundervisningens forlag

Vygotsky, L. (1996). Interaksjonen mellom læring og utvikling. I Dale, E. L. (red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling*. Ad Notam Gyldendal

Winther-Jensen, T. (1999) *Voksenpedagogikk – grundlag og ideer*. Danmark: Akademisk Forlag AS. 1. udg. 4. oppl.

Waage, J. F. (2000). *Yrkesrettet opplæring i skole og arbeidsliv*. Pedlex Norsk skoleinformasjon

Wahlgren, B. (1993). Voksnes forutsetninger for læring. I *Folkeopplysning – Voksenpedagogikk –Kompetanse : Tre sider av samme sak?* NVI-konferanse 14.-15. november 1992