

1. Indledning	3
1.1 Introduktion til feltet.....	3
1.2 Problemfelt.....	3
1.3 Problemformulering.....	8
1.3.1 Underspørgsmål.....	8
1.4 Baggrund og kontekst	8
2. METODOLOGI	11
2.1 METODE.....	11
2.1.1 Specialets fremgangsmåde.....	11
2.1.2 Videnskabsteoretiske overvejelser.....	12
2.1.3 Specialets vej til praksis.....	13
2.1.4 Observationer.....	14
2.1.5 Ustruktureret interview	17
2.1.6 Et semistruktureret mundtligt interview	18
2.1.7 Fokusgruppeinterview	19
2.1.8 Kondensering af mening og transskription.....	20
2.1.9 Sammenligning mellem mundtligt interview og skriftligt interview	21
2.1.10 Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning	22
2.2 EMPIRI.....	24
2.2.1 Præsentation af empiri	24
2.2.2 Afgrænsning med begrundelser	26
2.2.3 Kritiske refleksioner	27
2.3 TEORI.....	29
2.3.1 Illeris	29
2.3.2 Wenger - Praksisfællesskaber.....	34
2.4 Analysestruktur	38
3. Analyse	41
3.1 Kursisternes sociale vilkår	41
3.2 Den ene i fællesskabet (Illeris Analysedel).....	44
3.2.1 Delkonklusion.....	59
3.3 De mange i enheden (Wenger Analyse)	61

3.3.1 Meningsforhandlingen.....	61
3.3.2 Praksis.....	74
3.3.3 Fællesskab	76
3.3.4 Delkonklusion.....	82
3.4 Identitet i Praksisfællesskabet.....	83
3.4.1 Delkonklusion.....	90
4. Diskussion	92
5. Konklusion	94
6. Perspektivering	98
7. Artikel	100
8. Litteraturliste.....	104
BILAG 1: Interviewspørgsmål.....	Error! Bookmark not defined.
BILAG 2: Interviews og Fokusgrupper	Error! Bookmark not defined.
BILAG 3: Observationer i klasselokale	Error! Bookmark not defined.

1. Indledning

1.1 Introduktion til feltet

Dette speciale handler om, hvordan voksne kursister på VUC (Voksen Uddannelses Center) Aalborg indgår i et klassefællesskab. Vi er en pædagog og en lærer, som arbejder med børn og voksne, respektivt. Vores intention var i starten at undersøge hvorledes den undervisning kursister modtog på VUC påvirkede deres kompetencer uden for uddannelseskonteksten, gennem Klafkis teori om kategorial dannelse. Dannelse skulle i vores kontekst bruges som en måde for os, at undersøge hvordan undervisningen påvirkede kursisterne i deres handlen i verden. Det var delvist teorien om kategorial dannelse der i starten formede vores tilgang til dataindsamlingen, men efterhånden som vi bearbejdede vores empiri gik vores fokus over mod den måde kursisternes tilhørsforhold til VUC påvirkede deres motivation for at studere. Vi har flyttet os til i stedet, at undersøge det fællesskab kursisterne er medlemmer i, i kraft af deres tilmelding på uddannelsen. Herunder hører en udredning af de processer der, i sammenspil med den læringsproces kursisterne gennemgår, vurderer deres udbytte af medlemskab i fællesskabet. De omkringliggende årsager der influerer deres læringsproces og deres medlemskab kommer delvist fra institutionens officielle undervisningsmål, men også fra undervisernes tilgang til undervisningen og fra elevernes egne, erfaringer og sociale vilkår.

Vi antager at praksisfællesskabet på VUC undergår en konstant forhandling mellem ovenstående, influerende årsager på læringsprocesser og tilhørsforhold, hvilket automatisk etablerer det som et organisk, foranderligt forskningsfelt. Til specialets senere analyse benyttes Illeris’ læringsteori, samt Wengers forskning i praksisfællesskaber for bedre at forstå disse processer.

1.2 Problemfelt

VUC er en såkaldt selvejede institution under ministeriet der opererer i samarbejde med uddannelsesforbundet (VUC Nordjylland). Dette betyder, at uddannelsen varetager en offentlig driftsvirksomhed, at den via egen bestyrelse har en vis indflydelse på sin egen drift, men at det offentlige har tilsynsret og –pligt. At det er en selvejede institution betyder også, at uddannelsen er underlagt forskellige krav. Blandt andet stilles der krav til hvilke uddannelser der tilbydes (i lyset af fagenes erhvervsmæssige relevans) og hvordan eksamener foregår (DAMVAD: 2013).

Enkeltfagskurser på VUC i Aalborg tilbydes for alle voksne over 18 år og fungerer enten som et supplement til 9. eller 10. klasse, eller som kvalificering til videregående uddannelse (VUC Nordjylland). Dataindsamlingen til specialet er gjort på to hold på den lokale VUC institution i Aalborg. I løbet af dataindsamlingen har vi interviewet både kursister og undervisere for de to hold, samt gennemgået dokumentation for lovgivningen, som den vedrører VUC, samt officielle retningslinjer for institutionen. Dette har medbragt en kontinuerlig recalibrering af vores forforståelse og fortolkning af tilgængelig information og har fremprovokeret den undersøgelsesretning, der udfoldes i dette afsnit.

VUC's statsatte retningslinjer for undervisning og vurdering af undervisningens udbytte stiller store krav til individets evner for efterfølgende at tilpasse sig *samfundets* krav. De bredere samfundsmæssige krav til individer er, at disse besidder kompetencer til at kunne indgå i meningsfulde relationer i deres samfund ved at navigere i forskellige sociale situationer og efterleve normer der er gældende for det samfund de befinder sig i. Fra VUC's undervisningsretningslinjer fastsættes det at eleven har ansvar for egen læring og at institutionen er underlagt de statsatte krav om vurdering og eksamination (mundtlig og skriftlig eksamen) af undervisningens udbytte (DAMVAD: 2013). Derudover fastsættes at undervisningsformen på VUC er curriculum baseret (Hviid m.fl.: 2008) og derved hviler på indholdsstyret undervisning i forhold til statsatte undervisningsniveau for det pågældende klasstrin (Uddannelsesguiden).

Kravet til kursisterne om at efterleve de normer der karakteriserer samfundet bliver umiddelbart støttet af VUC's retningslinjer om ansvar for egen læring. Den virkelighed der viser sig under observationer i klasselokalet, i Aalborg, danner derimod et anderledes billede. Kursisterne i klasselokalet har som sagt ansvar for egen læring, men underviseren har autonomi over den didaktiske tilgang til undervisningen (DAMVAD: 2013). Der ses under observationerne lighedstræk med undervisningen som den foregår i den almene folkeskole, samtidig med at undervisningsformen på VUC er påvirket af kursistens eget, øgede ansvar for læring, samt deres tidligere erfaringer inden for folkeskolen. Det bevirker til at klasseundervisningen kan fremstå som repetitiv og fjern fra praksis, selvom intentionen er for eleverne at tilegne sig kompetencer i kritisk refleksion (Hviid m.fl.: 2008). Det er derfor så vigtigt i dette speciale at forholde sig til de krav, både sagte og usagte, der stilles til kursisterne og hvordan deres læringsudbytte påvirkes af dem.

Lovgivningen omkring voksenuddannelse bygger på værdier som åndsfrihed, ligeværd og demokrati (AVU bekendtgørelsen: 2008) og i bekendtgørelsen uddybes yderligere, at undervisning skal tilbydes i forskellige former. Kursisterne skal udfordres med faglige, vanskelige emner efter deres egne interesser. Eleverne har også mulighed for at få særlig støtte i det enkelte fag. VUC fastlægger hvor og hvornår undervisningen ligger, men støtteundervisning er frivillig (AVU bekendtgørelse: 2008).

Det er gratis at deltage på HF, men når man tager enkeltfag, skal der betales. Statens Uddannelsesstøtte blev oprindeligt medregnet som mulig bevæggrund for at vælge uddannelsen, men blev dog afvist som mulig motivator efter informanternes egne udsagn omkring emnet. Kursisternes udsagn gjorde det klart at de økonomiske fordele ved SU'en ikke var faktorer der fik dem til at vælge uddannelsen og i flere tilfælde viste det sig endda snarere at være årsag til at fravælge uddannelsen.

For at udfolde vores forståelse for den indsamlede data, samt konteksten hvori indsamlingen er sket, vender vi os mod KOM-UD projektet (Hviid m.fl. 2008: 37), der sigtede mod at forbedre udvikling af kompetencer i de danske udkantsområder inden for rammerne af udvikling af almen voksenuddannelse. De stillede spørgsmålet "Hvordan forstår aktører i VUC begrebet kompetenceudvikling" og "Hvordan kan kompetencegivende uddannelser fx HF og FVU gøres erhvervsrettede"? Med udgangspunkt i KOM-UD projektet blev der udarbejdet to kvalitetsudviklingsrapporter, som beskæftiger sig med begreberne kompetence, kompetenceudvikling og den almene udvikling i forhold til erhvervslivet.

Den ene rapport, *Vidensdeling i de virksomhedsrettede aktiviteter*, omhandler udveksling af viden internt i VUC og dermed VUC's egen forandringsproces. Den rapport fokuserer på, hvordan man kan definere viden og kompetence, hvor der i den forbindelse inddrages to sæt af vidensopfattelser. De skriver at viden både kan være tavs og synlig, tavs som værende viden der ikke anvendes bevidst, og synlig, som værende eksplicit viden der aktivt deles i institutionen. De fremhæver fordelene ved synlig viden, som de mener findes i mindre udstrækning end tavs viden. Rapporten fortsætter med se på, om et institutionelt videns- og læringssyn kan transporteres til fagligt niveau til professionelle praktikere, som derefter får til opgave at videreformidle viden, så den kan bruges i praksis.

Den anden rapport ”*Tilrettelæggelse af undervisning i samarbejde og kommunikation på private virksomheder*” (Hviid m.fl.: 2008), har til formål at behandle begrebet almen dannelse og var oprindeligt den teori der ville bruges til at analysere kursisternes læring i fællesskab med deres medstuderende og deres lærere. Dannelse betegnes i rapporten som evnen til, at udvikle moralsk individuel og kollektiv læring. Hvert samfund og kultur har en fælles forståelsesramme, som danner fornuft, såvel som vilje og følelser. Formålet med dannelse er individets udvikling, f.eks. uafhængig af erhvervets interesse. Dannelsen har alene til formål at udvikle et så nuanceret menneske som muligt (Hviid, m.fl.: 2008). Rapporten fremhæver fire træk ved almen dannelse hos mennesket:

- Faglig uddannelse indebærer også kulturel dannelse
- Undervisningen styres ikke af statens eller erhvervslivets interesser
- Undervisningen inddrager hele mennesket
- Det er generel anvendelighed i tilværelsen (Hviid m.fl.: 2008).

Der drages mange lighedstegn mellem kompetence og almen dannelse i KOM-UD projektet. Ting tager tid og således tager det også tid at danne et menneske. På kort sigt kan man erhverve sig nogle kvalifikationer, men ikke kompetencer. VUC-aktørerne holder fast i kompetencebegrebet inden for curriculum – baserer skoletænkning og samtidigt almenvoksendannelse ud fra et fokus på dannelse. En lærer påtager sig ansvaret for pædagogisk relevans og stofudvælgelse, således at eleverne kan udvikle handlekompetencer. Ansvar for egen læring tages der i rapporten i nogen grad afstand fra, da metoden angiveligt stiller for store krav til eleverne. Samtidig siger forhandlingspædagogikken, at eleverne skal have indflydelse på både indholdet og anvendelsen af det i praksis. Viden og læringssynet ligger i begge rapporter inden for modellen transmission, internalisering, transfer og anvendelse (Hviid m.fl. 2008: 40). Men i følge et interview med underviseren på VUC bliver det fortalt at eleverne ikke tager ansvar for egen læring i praksis, at de ud fra hans erfaring ikke alle har de handlekompetencer der kræves. Derudover frembragte arbejdet inden for konteksten en interesse i at undersøge sammenholdets indflydelse på individets læring, både i og uden for læringskonteksten. Altså hvorledes hvorledes kursisterne brugte målsætning og deres medkursister for at motivere dem selv til at studere.

Ud fra observationer i feltet danner der sig derfor et andet billede. Der var i blandt kursisterne og lærerne en tendens til at opfordre kursisterne til at løse opgaver i fællesskab. Derudover stod det klart at nogle af kursisterne hjælper deres medkursister i klasselokalet når der

skal løses opgaver. Det blev af flere udtrykt et ønske om at have lov til at støtte hinanden i undervisningen, da de mener dette hjælper dem til at bevare motivationen for opgaven. Samtidig udtrykte nogle af kursisterne et ønske om at arbejde selvstændigt med mulighed for at bruge læreren og medkursister efter behov. Der blev af den ene lærer fortalt at gruppearbejde var problematisk på grund af et vekslende fremmøde, hvor kursisterne ikke udtrykte samme opfattelse. Dissonansen mellem undervisere og kursister dannede et billede af et klasselokale der var delt op i aktive og mindre aktive kursister. Det har vist sig relevant at undersøge hvordan vores informanter opfatter praksisfællesskabet der eksisterer på institutionen og hvordan tilhørsforholdet til fællesskabet potentielt gavner læringsudbyttet. Denne ene lærer kan til dels have en pointe, for så vidt, at fraværet gør samarbejde omkring udleverede opgaver besværlig, i det motivationen og forudsætningerne for at gå på VUC varierer fra kursist til kursist. Nogle har et bestemt mål om et fremtidigt erhverv, nogle har en baggrund, hvor det at tage en uddannelse er en selvfølge, mens andre, omend de har motivationen, ikke har de handlekompetencer der gør at de kan tage ansvar for egen læring. Set fra et samfundsmæssigt perspektiv udvises en forventning om, at individet udvikler sin viden, enten i form af gymnasiale eller tekniske uddannelser. En forventning fra samfundet, hvor målet er, at individet skal bidrage til, og være en del af videnssamfundet. Individet skal kunne reflektere over egen viden, navigere i information, og til- og fravælge. Samtidig skal individet kunne begå sig på i et praksisfelt, være omstillingsparat, fleksibel, nytænkende, motiveret og innovativ inden for de arbejdsopgaver, de præsenteres for. Summa summarum skal individet både kunne begå sig i et praksisfællesskab, hvor specifikke opgaver skal løses, og samtidig være rustet til at kunne træffe de mest optimale valg i specifikke situationer:

”Den stadig stigende individualiseringsproces, som det vestlige samfund i dag gennemgår, betyder bl.a., at borgeren i stigende omfang gøres ansvarlig for sin egen situation – sin helbredelse, sin læring, sin behandling eller sin integration. Idealborgeren er således en person, som handler ansvarsfuldt, viljestærkt og kontrolleret, og som erkender selv at spille hovedrollen i løsningen af sine problemer”
(Mik-Meyer & Villadsen 2008: 6).

Ifølge ovenstående citat er en idealborger, i et konkurrencepræget samfunds idealer, altså en person, der er pålagt ansvaret for sin egen situation. Man kan, med udgangspunkt i disse idealer, fristes til at spørge: "Hvad så med dem, der ikke har forudsætningerne for at kunne opfylde disse krav?" Et spørgsmål der har relevans i forhold til vores informanter fra VUC og som bør stilles med omtanke for hvordan denne viden bedst muligt opnås og hvilke ressourcer der kræves, når individet skal tage

ansvar for egen læring. Ydermere bør vurderes, om den ønskede faglige viden kan opnås uden at have omtanke for individets sociale vilkår og erfaringer. Denne undren har mundet ud i problemformuleringen på næste side, samt supplerende underspørgsmål.

1.3 Problemformulering

Hvordan er fællesskabet i klassen fremmede for VUC-kursisters individuelle læring, når voksne videreuddanner sig?

1.3.1 Underspørgsmål

- Hvordan bliver kursisternes motivation påvirket af deres selvforståelse og deres indbyrdes forhold
- Hvordan kan læreren facilitere, at kursisterne bruger hinandens faglige ressourcer?
- Hvilke kompetencer og indsigt i undervisningsindholdet udvikles, når kursister lærer fra sig overfor andre kursister?
- Hvordan er forskelligheder gavnlige for et fællesskab?

1.4 Baggrund og kontekst

Socialiseringsbegrebet betegner en proces, der samfundsmæssiggør mennesket. Gennem processen forandres mennesket til en person, som kan indgå normativt, moralsk og kompetencemæssigt i et givent socialt og kulturelt fællesskab (Laursen, 2013: 251). Personen oplæres i fællesskabets handlingsformer, viden og anvendelse af dets artefakter. Socialisering betyder, at man lærer at passe ind i det sociokulturelle fællesskab, man er en del af og udvikler en dertil passende sans for æstetik, opfattelse af moral og en bestemt form for dygtighed. Det indebærer også, at normer og værdier i fællesskabet respekteres og efterleves, at de giver mening, og at de opfattes som moralsk forpligtende. Det kan både være et motiverende ønske hos den enkelte at udføre socialt acceptable aktiviteter, samt at besidde socialt attraktive objekter (Laursen, 2013: 251). I denne udvikling kan opnåelsen et bestemt mål indgå – hvilket ofte involverer en vanebrydning. Forandringer kan være forbundet med at optimere, at effektivisere, at dygtiggøre en person og derved højne enten personens kvalitet, status eller konkurrenceevne på den ene eller anden måde (Laursen, 2013: 251). Effekten af disse igangsatte forandringer afhænger af kvaliteten af det samspil, personen har med

det pågældende, kulturelle fællesskab. Det er et motiverende ønske hos et individ der opererer i en social kontekst med andre mennesker.

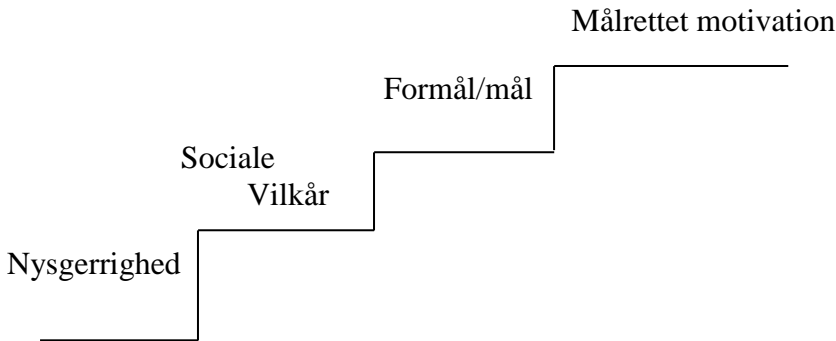
Motivation har en ydre side i form af en bagvedliggende årsag og eller et foranliggende formål. Det er et spørgsmål om hvor motivationen kommer fra og hvad dette betyder for dens karakter og relationen mellem den lærende og omverdenen. Indre motivation består af behov, lyst, interesse, engagement o.l., hvor den ydre motivation består af krav, nødvendighed eller i nogle tilfælde også tvang (Illeris: 2013). Det er ikke sådan, at begreberne uden videre kan tolkes således, at indre motivation er bedre, stærkere eller mere ægte end ydre motivation. Forholdene er vanskelige og situationsafhængige, og forskellige motivationsformer kan spille sammen på mange forskellige måder. Lyst kan stoppe små problemer, mens nødvendighed kan være yderst påtrængende og uomgængelig. Man kan være meget motiveret af den ydre motivation til at gøre noget, som man har dybest set ikke har lyst til at gøre (Illeris, 2013: 148).

Med baggrund i den indsamlede empiri er temaer, omhandlende kursisters motivation og målsætning, individuelle udvikling og sociale handlen blevet identificerede. Motivation vurderes af os som værende et nøglebegreb inden for al læring og udvikling, og skal med henblik på kursisters egen udvikling, holdes op mod de sociale vilkår der potentielt påvirker vores deres læringsudbytte og handlen i undersøgelseskonteksten.

Det sociale aspekt i individuel udvikling og læring hænger unægteligt sammen med socialiseringsprocessen. Det er i barndommens tidlige socialiseringsproces der dannes grundlæggende strukturer for ens forståelsesmønstre, vaner, handlemåder, overbevisninger, og den måde man lever på. Meningsperspektiver skabes med udgangspunkt i denne proces, som både kan være bevidst og ubevidst. Fælles for bevidst og ubevidst dannelse af meningsperspektiver er, at det kræver vidtgående, tærende og udviklende læreprocesser at lave om på disse strukturer. Når strukturen i etablerede skemaer ændres, kræves der refleksion, hvilket er en systematisk form for tænkning, tilegnelse af almindelig viden, og praktiske færdigheder (Illeris, 2014: 20).

Kursisters udsagn og sociale ageren på VUC undersøges i specialet for at skabe en dybere forståelse for hvordan deres motivation og interne forandringer påvirker handlinger i praksis, samt hvordan disse har en spejlende effekt på individernes identitet. Nedenstående model er udarbejdet efter bearbejdningen af datamaterialet. Den er skabt i sammenhæng med de valgte

teoretikere og ud fra en grundlæggende forståelse for at hensigtsmæssig ageren i et klassefællesskab fremmer læring i den enkelte. Modellen der er blevet udarbejdet kan ses neden for.



Modellens udformning udsprang oprindeligt af vores behov for at undersøge hvilke faktorer spillede ind på kursisternes motivation for uddannelsen og hvordan disse faktorer i sidste ende påvirkede deres succes under uddannelsen. Efterhånden er modellens originale formål blevet forældet i lyset af problemformuleringen. Grunden til at vi alligevel inddrager den er fordi den kaster lys på vores grundlæggende forståelse af konteksten, hvor empirien er blevet indsamlet. Det første trin i trappestigen er det biologisk betingede behov, *nysgerrighed* (Illeris: 2000), som er inkluderet i specialets teoretiske afsæt, da det betragtes som en uadskillelig faktor i læring og udvikling. Dernæst fulgte et behov for at undersøge kursisternes *sociale vilkår*, som dækker over de miljømæssige muligheder eller forhindringer, der kan have påvirket kursisternes potentielle læringsudbytte. *Formålet*, eller *målet* kommer til udtryk i empirien og har vist sig at være influerende på kursisternes oplevelse af motivation. Modellen er opstået på baggrund af databehandlingen, i kombination med vores teoretiske afsæt, hvilket gør den relevant i et klasselokale hvor individerne er af forskellig alder, har forskellige forudsætninger, lever under forskellige kår, og all arbejder ud fra et sæt kriterier fastsat af institutionen. Modellen findes yderst relevant at benytte som springbræt til undersøgelsen da den er udformet med kursisterne og konteksten for øje.

2. METODOLOGI

Metodologiafsnittet indeholder underafsnit om metode, empiri, teori og analysestruktur. Hele afsnittets funktion er at danne overblik for læseren over de overvejelser vi har gjort os i forbindelse med specialet, både inden dataindsamlingen startede og mens processen var i gang. Methodedelen giver indblik i de praktiske overvejelser. Empiri-delen redegør vores informanter og for vores behandling af data. Teorien giver efterfølgende læseren et overblik over de teorier som vi senere udarbejder vores analyse ud fra. Til sidst bruges afsnittet om analysestrukturen til at give et konkret overblik over analysens udformning.

2.1 METODE

2.1.1 Specialets fremgangsmåde

Fremgangsmåden i specialet bliver på de følgende sider beskrevet for at skabe overblik for læseren over de valg der er truffet. Disse valg inkluderer overvejelser omkring dataindsamling, valg af teori og analysestruktur. Formålet er at skabe en fælles forståelsesramme for specialets teoretiske og videnskabsteoretiske tilgang. Basis for alle vores overvejelser er en forståelse af, at læring er en kontinuerlig tilstand. Vi arbejder ud fra, at læring er en funktion der hele tiden opererer mere eller mindre bevidst i individer og at vores funktion som forskere er at synliggøre dens påvirkning på individet og deres nærmiljø. Der ligger også i vores forståelse af læring, at den er et produkt af individets ageren i praksis og at den kan determineres ud fra dets handlen i verden. Denne forståelse påvirker tilgangen til metodologiafsnittet, og den senere analyse, på den måde at informanternes egen fortolkning og bevidstliggørelse skaber den grundantagelse vi arbejder ud fra når deres individuelle udvikling og læring, samt udbyttet af læringen, skal analyseres. Inkluderet i informantgruppen er også lærernes bidrag til den socialt konstruerede kontekst kursisterne handler i.

Vores analyse tager som nævnt afsæt i Etienne Wenger og Knud Illeris’ teorier, med deres videnskabsteoretiske perspektiv på didaktikken for øje. Begge forskere arbejder ud fra en socialkonstruktivistisk epistemologisk verdenssyn – hvilket i relation til vores kontekst betyder at vores informanternes erkendelse af deres omverden er med til at skabe omverden. Begge teoretikere er valgt på baggrund af deres socialkonstruktivistiske og videnskabelige tilgang til erkendelse og læring, samt deres teoriers relevans for besvarelsen af problemformuleringen.

2.1.2 Videnskabsteoretiske overvejelser

Socialkonstruktivismen tager udgangspunkt i den grundtanke, at et fænomen, der under andre omstændigheder betragtes som værende naturligt fremkommende, snarere er en konstruktion skabt af den kontekst hvori det opstår. At fænomenet ”er menneskeskabt og bærer aftryk af sin menneskelige oprindelse” (Collin og Køppe, 2003: 248). De fænomener der førhen blev opfattet som naturlige i deres oprindelse, betragtes, fra et socialkonstruktivistisk synspunkt, som en kulturelt betinget konstruktion. Der afledes to forskellige retninger inden for socialkonstruktivismen der i hovedværket, skrevet af Collin og Køppe (2003), betegnes som *erkendelsesteoretisk* og *ontologisk* konstruktivisme.

Erkendelsesteoretisk konstruktivisme hviler primært på *opfattelsen* af erkendt viden. Også denne tilgang kan opdeles ud fra to forskellige grundopfattelser. Den ene grundopfattelse inkluderer al menneskeskabt viden under én socialkonstruktivistisk fane, hvormed det ligger implicit, at naturligt opståede og videnskabeligt undersøgte fænomener er resultater af sociale konstruktioner. En opfattelse der af Collin (Collin, 2003: 251), og os, opfattes som værende banal, idet den blot giver udtryk for det selvfølgelige i, at al viden der er blevet akkumuleret af menneskeracen, er skabt af menneskeracen.

Den anden gren af erkendelsessocialkonstruktivismen handler om, at, omend det er trivielt, at de videnskabelige teorier ikke ville være opstået uden mennesker, så er det til gengæld ikke trivielt, at indholdet af disse teorier er helt eller overvejende bestemt af den sociale proces, hvorigennem de er fremkommet. Det betyder, at teorierne ikke er afspejlinger af virkeligheden, som de beskæftiger sig med, men af det samfund, hvor de er opstået.

Det ligger ydermere implicit i socialkonstruktivismen at den forholder sig kritisk til den virkelighed der observeres. Målet med den kritiske refleksion der ligger bag brugen af socialkonstruktivismen er at demaskere virkeligheden der observeres (Collin og Køppe, 2003: 249).

Med henblik på feltet der undersøges i dette speciale kommer socialkonstruktivismen tydeligst til udtryk igennem de institutionaliserede værdier som udtrykt i lovparagraf 1 stk. 3 i lovgivningen for voksenundervisning (AVU bekendtgørelsen: 2008). De fastsatte værdier kommer implicit til udtryk gennem underviseren og videreføres til eleverne i klasselokalet. Der opstår altså en socialt konstrueret virkelighed der fastsætter ”spilleregler” for deltagerne i undervisningen.

Et konstruktivistisk læringssyn kan defineres som måden at erkende og forstå på, og som er afhængig af, hvornår og hvordan man iagttager og i hvilken kulturel situation eller sammenhæng. Viden konstrueres aktivt af den lærende på basis af den eksisterende viden, i dialog med omgivelserne og igennem den lærendes indre dialog med sig selv vedrørende egne handlinger og mål (Lund, 2008: 27).

2.1.3 Specialets vej til praksis

For at besvare specialets problemformulering tilfredsstillende sættes den insamlede empiri, samt ovenstående videnskabsteoretiske overvejelser, i forbindelse med Knud Illeris og Etienne Wenger. Målet er at danne det grundlag hvorpå resten af specialet opbygges og bringes nærmere praksis. Der vil inden analysen forekomme en redegørelse for udformningen af brugen af disse begreber som vil forklare vores operationalisering af teorierne.

Specialet tager udgangspunkt i datamateriale, der vil bidrage til en uddybende granskning af de tilstedeværende processer i de udvalgte informanter. Fordi vores valgte teoretikere arbejder inden for socialkonstruktivistiske rammer, kommer det os til gavn at udfolde de valgte begreber i en praksisnær kontekst for bedre at forstå de bagvedliggende processer i netop det samspil der er i fokus på gennem Illeris og Wenger. Dertil kommer en præsentation af vores informanter, den kontekst vores observationer er foretaget i, samt metodekritiske afsnit dedikeret til at afklare de trufne valg omkring dataindsamling og databehandling. Ovenstående munder altså ud i en kritisk refleksion ift. vores egen metode, for at bidrage med et objektivt kritisk perspektiv.

Teoriafsnittet inkluderer en gennemgang af de valgte teoretikere samt en uddybet forklaring af enkeltstående begreber bag Illeris’ læringstrekant og Wengers praksisfællesskaber. Den metodiske fremgangsmåde er begrundet i relevansen af at undersøge hvorledes et individs motivation påvirkes af fremmende eller af modarbejdende faktorer i undersøgelseskonteksten. Målet med specialet er derved at undersøge adfærd forbundet til motivation hos voksne i en bestemt kontekst ved at belyse mulige influerende faktorer. Alle valg der er blevet truffet er vurderet som værende de mest hensigtsmæssige for besvarelsen af problemformuleringen, i kraft af at informanternes opfattelse påvirker deres handlen i konteksten og derved er med til at forme konteksten.

Analysestrategien bruges til at skabe et overblik og for at lede frem til den endelige analyse, som laves ud fra en teoretisk tematisering. Tematiseringen er foretaget ud fra begreber i

Illeris’ og Wengers teorier, hvor Illeris’s begreber bruges i en separat analyse til at koble de kognitive processer og sociale interaktioner sammen og Wengers begreber bruges for at undersøge hvordan kursisternes opfattelse af konteksten påvirker deres tilhørsforhold til andre individer og VUC som instans, og til sidst hvordan disse påvirker kursisternes selvopfattelse. Delkonklusioner efter analysedelene bruges til at opsummere afsnittene og sammenholdes senere hen med problemfeltet for at skabe en fyldestgørende konklusion. Konklusionen vil blive efterfulgt af en perspektivering og en artikel.

2.1.4 Observationer

Opgavens design bygger på et empirisk studie, hvor vi har indsamlet data ved brug af semistrukturerede og ustrukturerede interviews i en kombination af mundtlige og skriftlige interviews, kondensering af meninger samt fokusgruppeinterviews med udvalgte informanter, i kombination med observationer af en 9. klasse på VUC. Under observationerne sidder vi i hjørnet sammen med eleverne. Meningen med vores 3 dages feltarbejde er at undersøge, hvad en 9. klasse på VUC er, hvordan undervisningen foregår og hvilken betydning undervisningen har for motivationen og det sociale fællesskab mellem eleverne. Igennem feltarbejdet søger vi at identificere kvaliteten i den undersøgte verden, som består af relationer mellem kendsgerninger, erfaringer, tavsheder, institutioner og forestillinger (Brinkmann & Tanggaard, 2010: 29).

Da formålet ved dette speciale er at undersøge kursisters motivation til læringsprocessen i 9. og 10. klasser, har vi valgt at lave observationer i to VUC hold: et matematikhold og et danskhold. Derudover har vi foretaget semi- og ustrukturerede interviews og skriftlige interviews med kursisterne og lærerne. Vi mangler yderligere viden på feltet, end den vi har i forvejen. Det betyder, at observationer skal skabe grundlag for vores vidensindsamling. Den kvalitative metode kræver at forskeren bevæger sig ud til de personer, der står med den virkelighed, forskeren ønsker viden om. Den kvalitative metode har dog også sine klare begrænsninger, især når det handler om at skulle generalisere og komme med overbevisende argumenter for årsagssammenhænge (Brinkmann & Tanggaard, 2010: 18).

Vores observationer har ikke været aktivt deltagende, idet vi fulgte undervisningen i 3 dage uden at involvere os i praksis. Under observationerne har vi taget noter. Disse er nedskrevne ift. hvad der har haft relevans i vores speciale. Relevansen er i denne sammenhæng fænomener der

har et relationelt forhold til problemfeltet; mere specifikt et undersøgende fokus på undervisningen og hvad der karakteriserer eleverne i de valgte klasser. Under dataindsamlingsperioden har institutionens indstilling haft indflydelse på vores undersøgelsesfrihed, idet vi har fået lov at bruge institutionen til at indsamle data, uden bindende samarbejde. VUC har været åbne for vores tilstedeværelse i undervisningen og har givet os frihed til at forske inden for et selvvalgt problemfelt. Fordelen ved observation er, at vi får indsigt i aktuel adfærd og at vi kommer tæt på idealet om at beskrive konteksten uden at medbringe et forstyrrende element. Kursisterne har dog potentielt opført sig anderledes end normalt, hvilket i så fald gør vores intentioner om at være et passivt element irrelevante. Vores interaktioner har dog været begrænset til lærerne og til de kursister vi interviewede uden for lokalet. Alle interaktionene i undervisningen giver os en større mulighed for at analysere på, hvilken betydning undervisningen spiller for elevernes deltagelse i situationen.

Observation som forskningsmetode kræver erfaring i at betragte og synliggøre, hvor udtalte fænomener kommer til udtryk. Vores observationer har foregået over tre dage i løbet af to uger (torsdag og fredag i uge 7; mandag i uge 11) og alle informanter er blevet interviewet i det tidsrum undtagen et enkelt. Det har været problematisk at koordinere den tid der har været til rådighed, til at få mulighed for at interviewe lærerne fra begge hold, hvilket er årsagen til det relativt korte tidsrum observationerne er gjort i.

Skemastrukturering til observation:

Tid	Aktivitet	Observationsarbejde
Torsdag 18-2-2016. Fra klokken 8.00 til 11.00	1 klasse	Hvordan ser klassen ud?
Fredag den 19-02-2016. Fra klokken 8.00 til 10.30	1 klasse	Hvordan samarbejder læreren og kursisterne i klassen?
Mandag 14-3 -2016. Fra klokken 8.00 til 10.35	1 klasse	Hvordan deltager kursisterne i undervisningen?

Vores mål med observationerne er at observationsgenstandene (kursister og lærere) skal vurderes ud fra konteksten, forstås som noget unikt, og at vi skal kunne inddrage og beskrive uden samtidigt at tage stilling. Vi oplevede det svært at tilpasse vores roller til undervisningssituationen, i kraft af vores håb om ikke at påvirke undervisningen og derved påvirke informanterne. For at afhjælpe denne manglende forståelse har vi gjort brug af nedskrivning som en måde at skabe afstand til feltet på. Dette har bidraget til en senere objektiv forståelse for vores egne forudsætninger. Objektiviteten skal ses i lyset af den fælles virkelighed der skabes i klasselokalet, i sammenhæng med vores egen deltagelse – altså vores egen måde at erkende feltet på.

Da der i forbindelse med kvalitativ forskning søges indblik i informanternes livsverden, hvor personlige holdninger og følsomme emner kan blive berørt, forelægger vi en række etiske aspekter, man som forsker bør tage hensyn til inden en påbegyndt undersøgelse (Brinkmann, 2010: 429). Vores etiske overvejelser inkluderer omtanke for at informanterne i visse kommer med udtryk der har natur af personfølsom data. Det var derfor vigtigt at pointere deltagernes anonymitet, vores diskretion i behandlingen af datamaterialet, og at garantere fortrolighed ved deres deltagelse i undersøgelsen. Vi informerede de deltagende parter inden alle interviews om formålet med vores opgave og gav dem muligheden for at vi ikke optog deres interviews. Vi er meget bevidste om at være anerkendende, åbne, nysgerrige og lydhør over for informantens svar ved at skabe en tillidsfuld situation. Der har fortroligheden haft stor indflydelse i nogle af interviewsituationerne.

Vores opgave tager udgangspunkt i en kvalitativ undersøgelsestilgang med forskningsinterview som dataindsamlingsmetode, hvor formålet er at samle empiri og erfaringer ud fra informanternes egne perspektiver (Brinkmann & Tanggaard, 2010: 18). Det har været målet at opnå forståelse af problemformuleringen og få svar på vores underspørgsmål ved at undersøge holdninger, meninger, samt ved at undersøge om der var en overensstemmelse mellem vores forståelse og den observerede virkelighed. Observationer bruges til at opnå et skarpere indblik i, hvordan mennesker agerer i specifikke situationer. Den menneskelige erfaring belyses med egen viden om de relationelle, konversationelle, sproglige og narrative områder (Brinkmann & Tanggaard, 2010: 33). Efter afvikling af interviewene vil vi analysere og tolke disse, og ud fra dette forsøge at besvare problemformuleringen.

2.1.5 Ustruktureret interview

Denne interviewtype er kendetegnet ved, at der ikke er nogen spørgsmål, der er fastlagt på forhånd og som *skal* berøres. Vi har arbejdet inden for parametrene for et ustruktureret interview, og opbygget vores interviews tematisk. Vi har begge, som interviewere, stillet uddybende spørgsmål til og kommentarer til det, som respondenterne har fortalt som udbygning på vores egne spørgsmål. Vi har opfordret informanterne til ustruktureret samtale med det formål at opnå en dybere forståelse af dem og det emne, de berører (Thisted, 2012: 184).

Vi lavede i starten af februar en aftale med VUC lederen, hvor vi hurtigt blev givet tilladelse og støtte til at komme og bruge institutionen som det egentlige undersøgelsesfelt. Vi tilkendegav at vi var interesserede i at observere 9. og 10. klasses kursister og fortalte hvad vores speciale ville omhandle. På daværende tidspunkt lå vores fokus primært på at undersøge motiverende og demotiverende kræfter ud fra kursisternes egne udtalelser, hvorfra vi tilrettelagde spørgsmål der skulle indramme dataindsamlingen. Nedenstående ses undersøgelsesspørgsmålene, hvor fra vi formulerede interviewspørgsmål:

1. Hvad var grunden til at kursisten valgte at studere på VUC? (med henblik på udvikling – oplevede kursisten da et krav fra sin omgangskreds til at udvikle sine kompetencer)
2. Var det svært for eleven at komme i gang med uddannelsen?
3. Hvilke motiverende faktorer oplever eleven for at gennemføre uddannelsen? (oplever de problemer med at holde sig motiveret?)
4. Hvilke krav foreligger for at kursisten kan fuldføre sin uddannelse?
5. Hvordan påvirker SU kursistens lyst til at studere? (både som motivation eller demotivation til at starte og til at fortsætte?)
6. Har kursisten et formål med uddannelsen?

Det var unødvendigt fokus på den rolle Statens Uddannelsesstøtte potentielt have spillet på kursisternes oplevelse af motivation, da den for langt de fleste var en irrelevant faktor, eller ligefrem en negativ faktor. Dog var det først i besvarelsen af spørgsmålene dette blev tydeliggjort. I de interviewspørgsmål som kursisterne fik præsenteret blev der foretaget ændringer efter de to første

observationsdage i februar. De interviewspørgsmål vil stillede kursisterne fra matematikundervisningen ses neden for:

1. Hvad er din alder?
2. Hvornår startede du på uddannelsen?
3. Hvorfor startede du på uddannelsen?
4. Har du et job uden for studiet?
5. Hvor/hvem fik du ideen fra til at starte på VUC? (Kan du huske hvem du snakkede mest om det med: arbejde, familie, venner?)
6. Var SU/anden offentlig støtte en faktor der fik dig til at vælge videreuddannelse?
7. Har du et formål/mål med uddannelsen?

Disse syv spørgsmål blev i marts suppleret af følgende:

1. Hvordan passer undervisningsformen i dansk til dig? (er der meget gruppearbejde, individuelt arbejde, diskussioner, etc?)
2. Hvad synes du om den prøve du lige har taget?
 - a. Har du taget en ligenende prøve før?
3. Hvad synes du om niveauet?

Prøven der her henvises til var en dansk diktat som blev taget i undervisningen. I de vedhæftede transskriptioner ses ofte hvordan interviewet tog form af en samtale, hvilket gav kursisterne lov til at interagere med os på en mere naturlig måde, under interviewsituationen.

2.1.6 Et semistrukeret mundtligt interview

Man bør gøre sig klart, hvad man ønsker viden om, før man overvejer, hvordan man opnår den ønskede viden (Brinkmann & Tanggaard, 2010: 37). En observation bruges til at opnå et skarpere blik i, hvad mennesker rent faktisk gør i specifikke situationer, hvorimod interviews i denne opgave bruges for at skabe en forståelse for informanternes egen opfattelse af undersøgelsesfeltet.

Interviewene har været semistrukerede, mundtlige interviews, således vi har haft muligheden for at stille uddybende spørgsmål, og på den måde få at vide, hvad der ligger til grund

for refleksionerne, samt mulighed for at spørge ind til den enkeltes udsagn. I de mundtlige interviews har der været mulighed for at uddybe spørgsmålene og afklare eventuelle misforståelser. Denne mulighed har i vores øjne muliggjort plads til nye indfaldsvinkler og har hjulpet til at skabe en mere tillidsfuld situation mellem os og informanterne.

Vi har valgt at bruge Brinkmann & Tanggaards "Otte trin i en deltagerobservationsundersøgelse" (Brinkmann & Tanggaard, 2015: 91-92), inspireret af Paul Willis' deltagerobservationsstudie (Brinkmann & Tanggaard, 2015: 88). Vores interviewguide, som præsenteres i de følgende afsnit, består af undersøgelsesspørgsmål som har skabt rammen for vores interviewspørgsmål. I interviewspørgsmålene sørges der for, at der stilles spørgsmål om 'hvordan' og 'hvorfor' for at støtte reflekterende svar. Det er i vores udformning af interviewguiden at skellet mellem vores originale interesse og vores endegyldige teorivalg fremstår. Vi har overvejet undersøgelsesspørgsmålene i forhold til vores daværende forskningsspørgsmål, i begyndelsen af specialeperioden. Det har været årsag til et skel mellem den efterhånden udviklede interesse for kursisternes medlemsskab i praksisfællesskaber og den tilgængelige information, der var nødvendig for at foretage en valid analyse. Vores interesse var i starten styret af Klafkis kategoriale dannelse og Illiers' forskning af motivation. Først da vi begyndte at behandle vores indsamlede data skiftede vores interesse til Illeris' læringstrekant og til Wengers teori om praksisfællesskaber.

2.1.7 Fokusgruppeinterview

Der er under dataindsamlingen til dette speciale blevet lagt vægt på vigtigheden af tillid mellem observatør og felt, samt tilliden mellem forsker og informant. Denne tillid er blevet plejet under fokusgruppeinterviews ved at benytte sig af en moderator i situationen. Moderatoren har under vores dataindsamling ageret som kompliment til interviewerens professionelle tilgang til interviewet og er blevet benyttet for at skabe en uformel atmosfære iblandt deltagerne. Vi har benyttet os af både moderator og interviewer på trods af at rollerne har skiftet imellem os, afhængig af interviewet. Som moderator i fokusgruppeinterviewet har vi skiftevis været ansvarlige for at sørge for at alle informanter deltog under interviewet, og for at få skabt en organisk samtale mellem deltagerne. Fokusgruppeinterviews anvendes ud fra en forståelse for at klassens erkendte virkelighed er socialkonstruktivistisk i sin natur; at informanternes forståelse til dels determineres af kontekst, interpersonelle relationer, samt at den potentielt kan forandre sig i kraft af disse.

Samtalerne er social performative og man analyserer traditionelt både interaktioner og indhold af samtalerne. Vi vil i vores undersøgelse bruge vores egne observationer til at fortolke interaktionerne, men holde os inden for den valgte, teoretiske ramme i analysen af indholdet af samtalerne. Dynamikken i fokusgruppeinterviews er interessant og kan variere meget da en gruppe kan bestå både af individer der kender hinanden og individer der ikke gør. I fokusgruppeinterviewssituationer hvor individerne kender hinanden forinden, kan gruppedynamikken og den sociale interaktion være forskellig, idet informanterne deler stærkere eller svagere, fælles forståelse. Deltagere fra samme sociale netværk fokuserer ofte den retorik de bruger internt i gruppen, da de har delte erfaringer og oplevelser. Denne ”indforståede” samtaleform kan hindre indsamlingen og udviklingen af viden, især hvis en gruppe er for homogen, altså for ensidig, da der er en risiko for at den indsamlede viden ikke afspejler nok perspektiver (Brinkmann & Tanggaard, 2010: 121). En øget diversitet, eller fremmedhed overfor hinanden, kan derimod også medføre en oplevelse af usikkerhed hos informanterne, hvilket stærkt kan påvirke deres svar under interviewet.

Det primære aspekt i et fokusgruppeinterview er at der bliver mulighed for at bruge hinandens svagheder og styrker i fællesskab med hinanden. Dette er i løbet af dataindsamlingen kommet til udtryk både hos os selv, som henholdsvis interviewer og moderator, men også i vores interaktioner med de forskellige fokusgrupper, hvor nogle af informanterne har virket spejlende i deres ageren, overfor os og hinanden, og i deres udsagn. Dette har som nævnt også gjort sig gældende i interaktionerne mellem os selv, overfor informanterne, da der med de ovenstående roller er fremkommet en hård og blød leder. Disse, til dels naturligt, opstående roller er blevet afhjulpet ved at bytte roller os imellem. Således at vi skiftevis agerer interviewer og moderator.

2.1.8 Kondensering af mening og transskription

Transskriptioner er brugt i behandlingen af fire ud af fem interviews (Interviews 1, 2, 3, og 4) og i to ud af fire fokusgrupper (Fokusgrupper 1 og 2). Informanternes fordeling på de forskellige interviews og i fokusgrupperne er inkluderet i præsentationen af empiri. Det resterende interview (Interview 5) blev udleveret skriftligt til informanten. De to fokusgrupper (Fokusgruppe 3 og 4) fravalgte at blive optagede under samtalen. Som Tanggaard og Brinkmann beskriver det, består meningskondensering af at koge interviewet ned til vigtigste temaer i interviewet (Brinkmann &

Tanggaard, 2010: 50). Valg af kondensering af mening som metode bygger på, at det giver et bedre overblik over meningen af interviewmaterialet. Man kan bedre få styr på pointerne i teksten. Men ulempen ved meningskondenseringen er, at ved aktivt at skulle søge efter bestemte temaer, kan det være svært at være objektiv. Der er risiko for at drage forhastede, subjektive vurderinger af interviewpersonen, hvilket det er derfor det er vigtigt for os, at vi har omtanke for hvordan vi selv har påvirket interviewsituationerne. Vi har haft mulighed for at modvirke risikoen i de fleste interviews og fokusgrupper, som beskrevet ovenstående. Det har vi gjort ved at transskribere alle mundtlige interviews, ud fra optagelser, for derved at få situationen på afstand og skabe overblik over vores indflydelse på informanterne (Brinkmann, 2013: 114). Dernæst er transskriptionerne blevet kondenserede og kategoriseret i interviews og fokusgrupper. Kondenseringen sker på baggrund af vores forståelse af datamaterialet og med individet for øje. Der generaliseres ikke i kondenseringerne og alle deltagere behandles anonymt (også i transskriptionerne). Omtanken er på sprogvvalg, når vi konstruerer sætninger, samt vores opfattelse af situationen som to udefrakommende, og vores egen position i forhold til kursisterne. Slutteligt nævner vi, at alle henvisninger i analysen til datamaterialet, vil fremstå i tekstbokse for at gøre dem læservenlige (Brinkmann, 2013: 112-116).

2.1.9 Sammenligning mellem mundtligt interview og skriftligt interview

Der kan være fordele og ulemper ved både skriftlige og mundtlige interviews. Traditionelt har der været en opfattelse af, at man ved ansigt-til-ansigt-interviews ville få det mest autentiske og sandfærdige resultat. Man kan reagere umiddelbart på informantens svar, mimik eller adfærd i det hele taget og man har mulighed for at aflæse informantens reaktioner. Men der kan også være emner, hvor der, uanset garantier om anonymitet, vil være en betragtelig blufærdighed og skamfuldhed i forhold til at besvare spørgsmål, eller at informanten har brug for tid til at overveje sine svar og gøre dem så nøjagtige som muligt ved at kunne gå til og fra sin besvarelse. Det skriftlige interview giver os mere indsigt i informanten fordi de får mere tid til at gennemtænke deres svar. En anden fordel ved skriftlige interviews er, at man kan interviewe på afstand, både fysisk og tidsmæssig afstand. En af ulemperne ved et skriftligt interview er, at der ikke er den samme mulighed for spontane, uddybende spørgsmål og dialog, samt den manglende fysiske kommunikation mellem forsker og informant. Ulempen er den manglende relation der opstår ved kommunikation mellem to fysisk tilstedeværende parter. Der kan opstå en diskussion, om hvorvidt

vi overhovedet kan sammenligne et mundtligt interview med et skriftligt. Hertil kommer, at end ikke spørgsmålene er ens under begge interviewformer. Hertil argumenterer vi at de positive kendetegn ved skriftlige svar (en øget refleksion over svarene), gør sig omvendt gældende under det mundtlige interview, hvor det primært er den umiddelbare indskydelse som kommer til udtryk.

Formålet med det skriftlige interview er, som det mundtlige, at opnå større indsigt i individers erkendelse af feltet. Derudover har det skriftlige interview bidraget til et overblik over vores spørgsmål. Men årsagen til anvendelsen af et enkelt, skriftligt interview ligger i de planlægningsmæssige og tidsmæssige begrænsninger vi stødte på under dataindsamlingen. Vi havde et ønske om at interviewe underviserne i begge fag (matematik og dansk), men havde ikke mulighed for at interviewe danskunderviseren grundet hendes skema. Den eneste mulighed var derfor et skriftligt interview med den sidste underviser.

Interviewspørgsmålene er identiske med de spørgsmål, som blev stillet i de mundtlige interviews, men gav i sin form mulighed for uddybende, præciserende svar fra informanten (Brinkmann & Tanggaard, 2015: 92).

2.1.10 Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning

Specialets empiri er indsamlet med henblik på kvalitative undersøgelser og med et flertydigt afsæt. Dette bringer specialet væk fra verifikation eller falsifikation af en problemstilling og hen mod et behov for valide beskrivelser af vores proces. Derimod ikke sagt at vi ikke arbejder mod at afklare vores problemformulering. Den kvalitative forskning betyder almindeligvis at man interesserer sig for, hvordan noget gøres, siges, opleves og udvikles. Man er optaget af at beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere menneskelige erfaringskvaliteter samt at belyse menneskelige oplevelser, erfaringsprocesser og det sociale liv. (Brinkmann & Tanggaard, 2010: 17).

Validitet (eller gyldigheden) i kvalitative undersøgelser handler om, hvorvidt vores fund kan bekræftes af virkeligheden. Gyldigheden siger noget om, hvor sikkert man måler det, der skal måles, og om der er overensstemmelse mellem det teoretiske og det empiriske begrebsplan. Reliabiliteten (eller pålidelighed) dækker derimod over, hvor relevant det empiriske begrebsudvalg er for vores problemformulering. Mens gyldigheden siger noget om det indholdsmæssige i det, undersøgelsen sigter mod at måle, må man også kigge på de anvendte målemetoder – altså vores

ontologiske briller. Pålidelighed angiver hvor sikkert, man måler det, der faktisk måles, samt ens erkendelse og forståelse af det der undersøges (Thisted, 2013:182).

Undervisning af voksne skal være så praksisorienteret som muligt. De går på en institution der vægter eget ansvar - de er individer i en klasse. Der er ikke krav om at udvikle en fælleskultur i klassen ud over at man skal kunne forstå sproget der undervises på. Der er heller ikke, fra institutionens side, fokus på forskelle i etnicitet eller nationalitet. Informanternes opfattelse drages fra empirien sammen med deres udtalte forståelse for, at antallet af deltagerne i undervisningen kan variere meget fra dag til dag. Nogle af informanterne udtrykker sig omkring behovet for en inkluderende fælleskultur, men der er også en del af informanterne der ikke virker berørte af, hverken det varierende fremmøde eller manglen på fællesskab i undervisningen og institutionen generelt. Kursisternes erfaringer (inkluderer ikke lærerne) har relevans for deres muligheder og deres valg, eller fravalg, men i den socialt konstruerede virkelighed de handler i (på VUC) har vi følt det vigtigt et undersøge om de giver udtryk for et behov for at skabe en identitet omkring det at være kursist.

2.2 EMPIRI

2.2.1 Præsentation af empiri

Empirien brugt i dette speciale bliver i det følgende afsnit præsenteret for at skabe klarhed over indsamlingsprocessen. Det indsamlede datamateriale til specialet består af de observationer specialets forfattere har gjort sig i løbet af klasseundervisningen på VUC, i foråret 2016, samt fokusgruppe og individuelle interviews med kursister på VUC og to undervisere fra samme institution, foretaget i samme periode. Derudover suppleres empirien af skriftligt materiale direkte omhandlende VUC's struktur og lovgivning.

På AVU undervises i almene fag, inden for kvalifikationsniveauerne 1, 2 og 3, hvor de kursister får mulighed for at sammensætte deres eget skoleskema ud fra de enkeltfag de mangler (Uddannelsesguiden: 2016). Undervisningen tilrettelægges efter kursisternes faglige niveauer som determineres i starten af hvert fags begyndelse. Efterfølgende bliver det vurderet om kursisterne passer ind i den klasse de går i, eller om de vil have gavn af et lavere eller højere niveau. Dette beslutes i samarbejde mellem studievejleder og underviser, hvor studievejlederen ofte bringes ind efter underviseren bliver bevidst om kursistens behov.

Lærerne spiller en rolle i forhold til at formidle institutionens regler til kursisterne, samt at sørge for overholdelsen af disse. Derudover er det lærernes opgave at guide/styre/målrette kursisternes læring, hvilket gør deres oplevelse af virkeligheden ligeså relevant som kursisternes.

Vi har, som nævnt tidligere, fulgt to klassehold, det ene i matematik og det andet i matematik og dansk, begge på 9. klassetrin. Der er to forskellige lærere til henholdsvis dansk og matematik og selvom hver lærer underviser i flere forskellige fag, overlapper de to vi har observeret ikke. Vi har altså fulgt to klassehold og to forskellige fag, på grund af en forudgående antagelse om, at lærerne formidlede det faglige indhold på forskellig vis, afhængigt af fag. Denne antagelse blev delvist bekræftet af elever vi interviewede, som udtrykte sig om forskellene i undervisningen. Det viste sig dog i den efterfølgende behandling af datamaterialet at være en ukomplet antagelse, da der blev fundet flere ligheder imellem undervisningsformerne i begge fag. På trods af den korrigerede opfattelse af undervisningen viste det sig, at der alligevel var observerbare forskelle i forhold til dansk- og matematiktimerne, og at forskellen primært lå i kursisternes fysiske tilstedeværelse. Selvom vi fulgte et hold i både matematik og dansk var undervisningen præget af fravær. Det var forskellige individer der var til stede på de to forskellige hold.

Det var her vi blev bevidste over forskellene hos kursisterne. De udtalte sig om forskelle i faglige interesser, sociale og faglige forudsætninger, intentioner med uddannelsen og forhold til institutionen. Disse udtalelser vidnede om en meget kompleks, sammensat gruppe der, på grund af institutionens udformning, var nødt til at fungere i et fællesskab med hinanden. Specialet tager ikke afsæt i at verificere eller falsificere tilstedeværelsen af dannelse, men bevæger sig derimod frem fra en socialkonstruktivistisk ontologi.

Kursisterne udgøres af i alt 11, hvoraf:

- 6 er mænd og
- 5 er kvinder.

Kursisterne spænder aldersmæssigt fra den yngste på 19 og den ældste på 34, hvor mændene er mellem 21 og 24, mens kvinderne har den største aldersspredning, med både den ældste og den yngste kursist. Deres alder, køn, sociale vilkår og erfaringer vil blive nærmere udredt i starten af analyseafsnittet. Med begge lærere udgør informantgruppen i alt 13 informanter. Alle informanterne er blevet givet et bogstav, rangerende fra A til O.

- Informant A er tilsvarende informanten fra Interview 1.
- Informant B fra Interview 2,
- Informant C fra Interview 3,
- Informant D (underviser) fra Interview 4
- Informant N (underviser) fra Interview 5

Læreren i matematik går under bogstavet D og læreren i dansk går under N.

- Kursisterne E og F deltog sammen i Fokusgruppe 1;
- Kursisterne G, H og I deltog alle tre i Fokusgruppe 2;
- Kursisterne J og K deltog i Fokusgruppe 3,
- Kursisterne L og M deltog i Fokusgruppe 4.

Fokusgruppe 3 og 4 blev ikke optaget på bånd og informanterne i disse to grupper valgte ikke at give deres aldre. Derudover har kursisterne, som nævnt ovenstående, forskellige baggrunde og sociale vilkår som gennemgås for at skabe klarhed omkring senere uddrag (og citater) fra datamaterialet. Ud af begge klasser, vi indsamlede empiri i, har vi en informantgruppe på en

tredjedel af kursisterne, hvilket vil bidrage til et skævt udsnit i forhold til en generalisering. I særdeleshed med omtanke for de sociale vilkår der kan have medvirket til observerbare tendenser.

De udvalgte informanter kommer med forskellige sociale og kulturelle baggrunde. Af de 12 kursister er tre af dem fra udlandet. Alle informanter blev udvalgt vilkårligt og giver potentielt ikke så bredt et udsnit som man kunne have fået med en grundigere udvælgelsesproces; eller i modsætning til en gruppe udvalgt af underviseren eller en tredje part. Alle interviews er foretaget på institutionen, i løbet af selvstændige arbejdstimer, med tilladelse fra de to undervisere. Derudover er alle interviews, undtagen to fokusgruppintervjuer, blevet optaget og senere kondenseret. Årsagen til dette var at alle kursisterne blev præsenteret med valget om de ville optages eller ej. To af grupperne valgte ikke at blive optagede. De to fokusgruppintervjuer der ikke blev optagede, blev ikke gengivet 100 procent ordret, men vi har kondenseret den relevante information ud fra vores noter under interviewet. Underviseren i matematik blev ligeledes optaget på bånd og er også blevet transskriberet. Det skriftlige interview er vedlagt i bilag nummer 2 uden ændringer på svarene. Alle fremtidige henvisninger til informanters udsagn vil gøres via kondensationerne, eller i tilfælde af det skriftlige interview, direkte til de nedfældede ord.

Vi stræber efter at forholde os konkret til de interviewede kursister for at holde det klart for læseren, når analysen sker på baggrund af observationer frem for informanternes personlige udsagn. Derudover er vi opmærksomme på mulige forskelle mellem de interviewede og de der ikke blev interviewet. Disse observerede forskelle mellem de interviewede kursister og de ikke-interviewede kursister kan have karakter af en generalisering, hvor vi i analysen redegør for, når der er tale om en observation eller et konkret udsagn. Vi vil også redegøre for lærernes udsagn, samt tage i betragtning at vi analyserer på informanternes udsagn som den konstruerede virkelighed de selv er med til at skabe. Der fortolkes ikke på mulige intentioner bag udsagnene, da disse betragtes som værende informanternes socialt konstruerede virkelighed. Da det er et socialkonstruktivistisk, videnskabsteoretisk synspunkt som tages i brug, tager vi derudover også højde for vores egen rolle i konteksten og vores egne evne til at observere.

2.2.2 Afgrænsning med begrundelser

Vi afgrænser os til et kvalitativt studie i voksnes læring, på to bestemte hold på VUC i Nordjylland. Med et fokus på processen og bevæggrunde for valget for videreuddannelser og motivation,

afgrænser vi os yderligere fra at inkludere makroperspektivet på deres læring. Derved forkastes samfundets indflydelse på voksnes læring selvfølgelig ikke, men bruges kun i den grad informanterne i specialet selv udtrykker deres oplevelse af det. Der er naturligvis omtanke for de historiske og samfundsmæssige påvirkninger der influerer VUC's funktion som en institution i uddannelsessamfundet, og der er omtanke for VUC's funktion for kursisterne, men det er den socialt konstruerede virkelighed informanterne udtrykker der senere hen analyseres på.

VUC er et sted, hvor mange mennesker fra forskellige sociale lag, med forskellig erfaring, forskellige nationaliteter og i forskellige aldre, kommer sammen for at lære. Derfor er det vigtigt at finde ud af, hvordan kursisterne lærer og hvad der skal tages hensyn til for at lære i forskellige fag og indgå i fællesskaber med andre. I vores speciale er det vigtigt at undersøge de erfaringer individerne har med i bagagen og hvordan de handler i fællesskabet. I den forbindelse har vi haft bevidsthed om forskelle i etnicitet og nationalitet, men har ikke inkluderet dem som parametre i den senere analyse. Kursisternes etnicitet og nationaliteter kunne udgøre en omfattende kulturel analyse, men set i forhold til voksne kursisters læring og med øje for en institution der vægter eget ansvar for læring, er der ikke et krav om at udvikle en fælleskultur i klasserne.

2.2.3 Kritiske refleksioner

Man altid vil være præget af tidligere erfaringer, hvilket refererer til ens forforståelse som man altid vil have og ikke kan undgå at være præget af (Thisted: 2012). Til dette speciale og vores undersøgelsesdesign kom vi personligt med en forforståelse af, at VUC-forløbet ville drive en læringsproces og at vi i den sammenhæng ville undersøge hvilke forandringer eleverne reflekterede over i løbet af deres undervisning. Forudsætningen for undersøgelsen rettes derfor imod at forstå den dybere sammenhæng mellem kursisternes læringsmæssige udbytte af studiet, praksisfællesskabets rolle i processen, samt hvordan deres sociale vilkår uden for institutionen har indflydelse på læringen (i den grad kursisterne udtrykker den). Ovenstående forforståelser kan vi ikke sætte os udenfor, men der kan reflekteres over vores egen indflydelse i dataindsamlingsprocessen, samt over hvilken måde vi potentielt har påvirket informanterne på.

I socialkonstruktivismen er relationerne et vigtigt og gennemgående begreb. Det hævdes at enhver relation mellem to subjekter eller mellem subjekt og objekt, er genstand for den sociale verden. Objekter og subjekter eksisterer ikke i sig selv, men vil altid være et resultat af relationer, hvormed socialkonstruktivismens argument er, at relationer er grundlaget for

”Individets læring i fællesskaber på VUC”

Aalborg Universitet

Vejleder: Mette Buchardt

Mahfuza Begum (studienr) 20141866

Afleveret den 31. Maj 2016 i 3 eksemplarer

Signe Andrea Lentz Christensen (studienr) 20103736

virkeligheden, hvor objekter og subjekter tilskrives mening. Gennem forandringsprocesser og udvikling af viden, er vi af den overbevisning, at for at skabe en forståelse af læring, og hvornår denne opstår, er vi nødt til at se på individet i den sociale konstruktion, som i dette felt er samspillet mellem kursister og lærere (Fuglsang & Olsen: 2004).

Vi har måttet tage nogle valg i forhold til hvilke teoretikere, vi vil inddrage. Efter at have fordybet os i teori, der omhandler motivationens betydning for læring, gik det op for os, at dette speciale i høj grad handlede om, hvordan læreprocesser hos kursisterne udvikles og hvordan disse processer påvirkede kursisternes handlen i konteksten.

2.3 TEORI

I det følgende teori afsnit præsenterer vi Knud Illeris' læringstrekant som den udfoldes i hans værk fra 2009, ”Læring”, for at undersøge interne processer, der igangsættes i forbindelse med læring, og deres samspil med omverden. Derudover tages Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber i brug for at undersøge hvordan individers handlen i praksis påvirker individers læringsprocesser.

2.3.1 Illeris

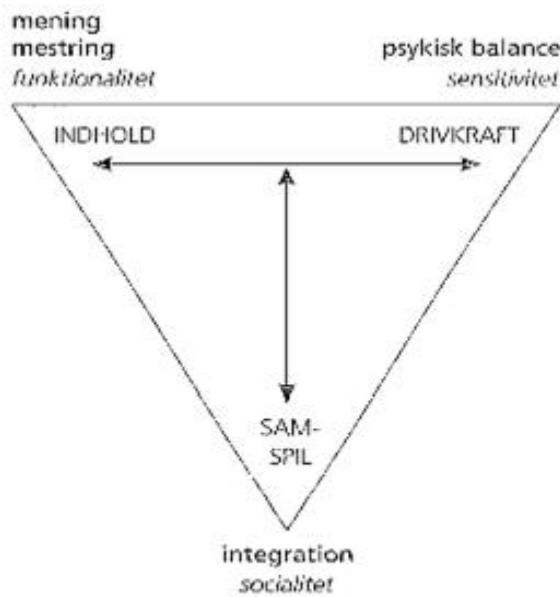
Vi har valgt at bruge Knud Illeris' læringsdefinition og hans model for læringens fundamentale processer som går på at læring har fire forskellige hovedbetydninger, som han definerer for at klargøre deres præcise funktion i forskellige sammenhænge, samt deres sammenhæng med hinanden.

- 1) For det første kan ordet læring handle om *resultaterne* af de læreprocesser, som den enkelte finder frem til og den ændring der er sket, hvormed ordet læring kommer til at dække over ”det der er lært, eller den ændring, der har fundet sted” (Illeris, 2009: 15).
- 2) For det andet henviser Illeris' brug af læringsbegrebet til de *psykiske processer*, som omfatter årsagen bag det lærte eller de forandringer, som punkt ét omhandler. De forandringer i det enkelte individ som ”læringspsykologien eller læreprocessernes psykologi traditionelt har drejet sig om” (ibid.). Disse forandringer forstås igennem læringspsykologien.
- 3) Det tredje punkt omfatter de to ovenstående processer og samler dem med blik for de *samspilsprocesser* der sker mellem individet og dets materielle og sociale omgivelser. Dette uanset om forandringen direkte eller indirekte medvirker til indre læreprocesser. Punkt tre undersøger mere specifikt samspilsprocessernes indvirkning på de psykiske processer der har ført til en bestemt forandring eller frembragt et læringsresultat.
- 4) Det fjerde punkt: definitionen af *læring og læreprocesser* bliver ifølge Illeris som oftest sidestillet med undervisning. Læring og læreprocesser bliver sidestillet er fordi der i daglig tale ofte drages paralleller mellem det der ”undervises i, og hvad der læres”, men i arbejdet med Illeris er det vigtigt at huske hans definition på læring, som lyder ”enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring” (Illeris, 2009: 15).

Sampilsprocesserne i ovenstående bliver sammensat i det han definerer som et samfundsmæssigt behov, da der er krav om kontinuerlig kompetenceudvikling for voksne, fuldgyldige deltagere i samfundet. Under de fire punkter ligger en forståelse af at læring er noget der sker både bevidst og ubevidst; at handlinger kan vurderes på baggrund af en forståelse for et individs samlede bagage og sociale vilkår.

Illeris’ læringsbegreb konkretiserer læring ud fra de fundamentale forhold der, i følge ham, har indflydelse på læringens struktur. To processer bruges til at beskrive dynamikken mellem opfattelsen af stimuli og bearbejdelsen af denne (Illeris, 2009, 35). Den ene proces identificerer han som samspillet mellem individ og omverden – en proces som individet kan være mere eller mindre bevidst om. Den anden proces er tilegnelsen af viden og den psykologiske bearbejdelse, hvori individet behandler de indtryk det får fra sin interaktion med omverden. I forhold til hans læringstrekant som præsenteres senere i dette afsnit, forbindes tilegnelsesprocessen med de psykologiske processer involveret i læring og med det der skal læres – indholdet (Illeris, 2009: 37). I følge Illeris (2009) kræver det noget at lære noget, hvad end individet er bevidst om, at de lærer noget eller ej (37). Det er drivkraften der præger læringsprocessen og læringsresultatet og det gør den forskelligt afhængigt af hvilken kraft der driver læringen i den specifikke kontekst når individet skal inkorporere ny stimuli i mentale skemaer. Drivkraften bag læring kan således ikke kun findes i situationer der har karakter af en læringssituation, da et individs drivkraft for at lære eksempelvis kan være ”af lyst og interesse, eller af nødvendighed eller tvang” (Illeris, 2009: 37). Derfor går læring ud over den designede situation eller afgrænsede institution og åbnes op til potentielt at inkludere al handlen i løbet af individets vågne timer.

Øverst på næste side ses en illustration af denne læringsteori.



Figur 2: Læringens processer og dimensioner (Læringsteoriens elementer, af Knud Illeris).

(Illeris 2009: 42)

Det bør først nævnes at ovenstående er Illeris’ model over udviklingen af kompetencer i voksne. I beskrivelsen af figuren er det vigtigt at pointere dobbeltpilen mellem de to, primære processer: tilegnelse og bearbejdelse opererer i kombination med samspillet mellem individ og omverden. Det er vigtigt at påpege, i forhold til vores forståelse af figuren, da vi her har med to processer at gøre, som hver indeholder delkomponenter der tilsammen determinerer effekten af læringsprocessen. Delkomponenterne i begge processer kan ikke adskilles, men opstilles efter deres separate funktion for at skabe overblik for læseren: I øverste, højre hjørne (eller: den højre dimension, indholdsdimensionen) ses ordene mening, mestring som er det ”vi tilstræber med læringen i den pågældende dimension (almindelig opretstående skrift)” (Illeris, 2009: 42). Mening og mestring er det ideelle udkomme under indholdsdimensionen i enhver læringssituation. Funktionalitet, i dimension, er et signalord for hvad Illeris mener er det individet ”udvikler på et generelt plan” (Illeris, 2009: 42). Det er altså det tilsigtede mål med det skal læres, samt det der opstår hvis målene nås. I øverste venstre hjørne (eller: venstre dimension, drivkraft-dimensionen) ses vendingen psykisk balance som læringsmålet for dimensionen. Illeris mener, at ”sensitivitet eller følsomhed i forhold til os selv og vores omverden” (Illeris, 2009: 41) er hvad individet mere generelt vil udvikle igennem opnåelsen af psykisk balance. Fordi drivkraft-dimensionen er så bred, vil de aspekter den dækker over i læring kort blive forklaret. Drivkraft-dimensionen dækker over individets følelser,

vilje og motivation for det der skal læres. I sine tidligere værker kalder han dimensionen for psykodynamisk, da den, i følge ham, er processen hvori de psykiske processer igangsættes (Illeris, 2009: 40). Individets mentale energi mobiliseres med formålet at bevare sin ”mentale og kropslige balance” (Illeris, 2009: 41). Det er den proces der sker hvis individet, eksempelvis, oplever ”usikkerhed, nysgerrighed eller udækkede behov” (ibid.) som kan drive dem til at opsøge ny viden for at genstabilisere balancen. I bunden af trekanten ses ordene socialitet, integration og samspil. Samspils-dimensionen dækker over forholdet mellem individ og omverden. De tre begreber er relaterede til hinanden på den måde at målet med ethvert samspil er integration med konteksten og at en succesfuld integration udvikler kompetencer i socialitet. Læring er, i følge Illeris socialt indlejret og samspillet er udelukkende ”af social og samfundsmæssig karakter” (Illeris, 2009: 38 og 112). Her mener han altså det ubrydelige spændingsfelt mellem de to interne dimensioner og samspils-dimensionen, og samspillet karakteristikkere. Han pointerer at der under hans samspils-dimension hører så mange forskellige former at han kun tilnærmelsesvis kan forsøge at kategorisere dem: Perception, formidling, oplevelser, imitation, virksomhed og deltagelse, som måder hvorpå individet interagerer med omverden (Illeris, 2009: 112). Perception definerer han som de uformidlede sanseindtryk individet oplever i sit umiddelbare møde med omverden, som sjældent registreres bevidst, mens formidling defineres som den form for samspil der drives af individets intention om at ”formidle bestemte sanseindtryk” (ibid.). Oplevelse definerer han både som kombinationen af perception og formidling, samt som en afgrænset hændelse bundet til en aktivitet (ibid.). Den sidste definition af oplevelser, som en aktiv interaktion i en bestemt situation, ligger meget tæt op af hans definition af virksomhed. Dette begreb defineres som en ”målrettet aktivitet” hvor den lærende, som med oplevelser, er aktiv i situationen (ibid.). Imitation defineres meget konkret som efterligning mens deltagelse defineres som en ”målrettet aktivitet, som er fælles med nogle andre, et ’praksisfællesskab’, som det hedder hos Etienne Wenger, hvori den pågældende har en anerkendt position og medindflydelse” (ibid.). Den form som samspillet tager afhænger af altså af ”graden eller omfanget af den lærendes involvering og aktivitet i forhold til samspillet” (Illeris, 2009: 113).

Figuren sammenfatter dels hvad man tilstræber med *læring* og hvad man dermed udvikler på det generelle plan. Læringsprocessen er afbildet som et lodret dobbeltspil mellem individet og omgivelserne. På individplanet er tilegnelsesprocessen endnu et dobbeltspil mellem de to vandrette poler. Dobbelttheden her ligger i, at denne proces altid omfatter både et *indhold* og en

drivkraft. *Indholdet*, det som læres: kan have karakter af viden, kundskab, færdigheder, forståelse, indsigt, mening, holdninger eller kvalifikationer. Læringen har altid et subjekt og et objekt. Der er altid tale om nogen der lærer noget og noget der bliver lært, og foregår typisk gennem leg og aktiviteter. For at tilegnelsen kan finde sted, må der være en *drivkraft* til stede, men denne kan spænde vidt og betegnes enten som interesse, lyst, tvang eller nødvendighed. Fælles for de forskellige drivkræfter er at individet skal besidde en vis mængde psykisk energi for at tilegnelsen lykkes. Illeris påpeger, at man i forskningen nu arbejder med forståelse for, at læringens drivkraft er af stor betydning for hele processen, ud over den egentlige tilegnelse. For at individet kan tilegne sig viden skal det tage ejerskab over det tillærte. Ejerskab af viden indebærer at individet besidder de nødvendige redskaber til at forstå egne kompetencer og evnen til at anvende dem i praksis (Illeris, 2009: 39-42).

For at blive ved todelingen bruger Illeris den til at kategorisere en indre tilegnelses- og bearbejdningsproces, hvorigennem impulser fra samspillet integreres i tidligere mentale strukturer i sammenhæng med det sociale (Illeris, 2009: 35-42). Præmisserne for todelingen skal altså ses i sammenhæng med historiske og samfundsmæssige vilkår, som grundlag for menneskets eksistens gennem generationer. Spændingsfeltet er mellem de interne processer og deres samspil i den sociale kontekst, både i de nære forbindelser et individ oplever og i en bredere, samfundsmæssige kontekst. Illeris nævner i forbindelse med denne samspilsdimension tre signalord: ”handling, kommunikation og samarbejde” (Illeris, 2009: 41). Disse sætter rammen for al acceptabel, social ageren – for det er netop igennem et aktivt engagement i omverden, at Illeris undersøger social læring. Herved opnås en social og samfundsmæssig integration, som er acceptabel for socialitet (Illeris, 2009: 43).

Samspillet med omverden er karakteriseret igennem individets handlinger og kommunikation¹. Den sociale ageren mellem et individ og dets omverden har en tilbagevirkende effekt på den læring og de forandringer der finder sted i individet. Set fra Illeris’ synspunkt, såvel som Wengers, er læring noget der ligger iboende i menneskers natur, som noget der ikke afgrænses til specifikke kontekster og ikke udelukkende afhænger af intentionen om at videregive information, men snarere noget der afhænger af et individs evne til at finde mening i det de gør. Ydermere er antagelsen, at læring er en konstant tilstand hvor begreber som, eksempelvis, Illeris’ transformative læring er eksplosive versioner af samme, grundlæggende proces (Illeris, 2009: 43). Vi antager

¹ I dette ligger implicit en forventning om deltagelse, hvilket er et begreb Etienne Wenger arbejder med i sin forskning i praksisfællesskaber.

derimod at læringsprocessen er konstant operativ og ikke begrænset til bestemte situationer, men at den skal synliggøres for at kunne operationaliseres og derved undersøges – ikke skabes. Denne opfattelse danner bund for vores gennemgang af Wengers læringsbegreb, om læring i sociale kontekster, samt hans forskning i praksisfællesskaber. Praksisfællesskaber fungerer på baggrund af forskellige processer der påvirkes og påvirker indbyrdes, hvor en af de mere markante processer kan siges at være deltagelsen. Det er igennem deltagelse, det som Illeris kalder samspillet med omverden, at individet udvikler sig selv igennem dets interaktion med fællesskabet. Dermed skabes, ifølge Wenger (2004), et identitetsforhold uanset om individet deltager eller ikke deltager i de praksisfællesskaber det agerer iblandt. De bagvedliggende processer bag individers engagerede deltagelse og ikke-deltagelse bliver forklaret nærmere i det følgende afsnit der omhandler Etienne Wengers praksisfællesskaber, hvor han taler om deltagelse og ikke-deltagelse, som komponenter for at individer kan definere dem selv, uanset om det pågældende individ er bevidst om deres egen engagerede deltagelse eller ikke-deltagelse.

2.3.2 Wenger - Praksisfællesskaber

Etienne Wengers sociale læringsteori hviler på en forståelse af at vi alle er *sociale væsner* der lærer igennem vores sociale praksis (Wenger, 2004; 59). Denne læring sker konkret igennem individets udøvelse af evner der spænder imellem selvbevarelsesdriften til en søgen efter nydelse og højere komfort. Det er i individets engagerede udøvelse og forsøg på at definere egne kompetencer, at den sociale læring finder sted. I forlængelse af denne proces, hvori der interageres med omverden, afstemmes sociale relationer mellem individer og omverden (2004: 59-166). Det er i denne engagerede, konstante afstemning med omverden, at social læring sker (60), men lige så meget igennem det Wenger kalder ikke-deltagelse (Wenger, 2004: 191). Den sociale læringsproces leder til dannelsen af en praksis, altså en måde at *være* i konteksten.

Wenger skitserer at *viden* i forbindelse med det sociale læringsbegreb skal betegnes som kompetencer der tager hensyn til de foretagender vi bruger energi på og pålægger værdi, inden for deres relevante kontekster (Wenger, 2004: 14). Han skitserer hvordan det *at være vidende* forudsætter at man deltager aktivt for at bedre sig i ovenstående sammenhænge (ibid.). I hans egne ord forudsætter det at være vidende, at man engagerer sig aktivt i omverden (ibid.). Vores sociale natur, viden og det at være vidende hænger inden for social læring sammen med det at skabe mening. Men igennem deltagelsen i visse praksisfællesskaber, der hjælper individet til at forme dets

selv-opfattelse, sker der påvirkning fra de praksisfællesskaber individet ikke deltager i. Som han siger: ”vores identiteter er ikke alene konstitueret af, hvad vi er, men også af, hvad vi ikke er” (Wenger, 2004, 191). Der sker altså en frasortering af det der, for individet, giver mening, hvilket bidrager til en opfattelse af inklusion og eksklusion. Men det er ikke et symbiotisk forhold mellem det at deltage og ikke-deltage der er vigtig for individets oplevelse af tilhørsforhold til en bestemt praksis. Derimod er det samspillet mellem deltagelse og ikke-deltagelse der definerer et individs opfattelse af en bestemt situation eller tilhørsforholdet til en bestemt gruppe (Wenger, 2004: 192). Wenger (2004) skelner mellem periferitet og marginalitet for at definere to forskellige former for ikke-deltagelse. Periferitet karakteriseres som ”en vis grad af ikke-deltagelse nødvendig for at aktivere en form for deltagelse, der ikke er fuldgyldig” (Wenger, 2004: 192). Marginalitet definerer han som situationer, hvor ikke-deltagelse direkte forhindrer deltagelse (Wenger, 2004: 193). I begge situationer kan individet sagtens finde mening ud fra deres ikke-deltagelse hvilket derefter kan påvirke dets selvopfattelse.

Mening defineres af Wenger som individers evne til at opleve omverdenen og at ens engagement i den er meningsfyldt. Ud over *mening*, er der tre begreber der også er nødvendige at redegøre for: *praksis*, *fællesskab* og *identitet* (Wenger, 2004: 15). De fire begreber skal hjælpe os med at skabe rammerne for social læring og ligner til en vis grad de begreber Illeris arbejder med i sin læringsteori.

Wengers meningsbegreb starter med *meningsforhandling* som er den proces hvor individet søger at tilpasse eksisterende meningsstrukturer til tilegnelsen af ny viden. Processen forklares af Wenger (Wenger, 2004: 66) selv: ”Vi skaber meninger, der udvider, omdirigerer, afviser, omfortolker, modificerer eller bekræfter – kort sagt genforhandler – de meningshistorier, de (individerne, red.) er en del af” (Wenger, 2004: 67). I enhver situation, selv dem et individ har oplevet adskillige gange før, sker der en meningsforhandling, hvor de vante indtryk stadig vendes og undersøges for konstant at finde mening. Det der søges i intense situationer, ligesåvel som i dagligdags- og rutineprægede situationer er at forhandle mening med sit engagement i omverden. Derudover kan meningsforhandling indebære en søgen efter enighed i en gruppe, men begrænser sig ikke til det. Wenger (Wenger, 2004: 67) opstiller en række elementer der ifølge ham skal være til stede under processen. Tidligere i afsnittet nævnes *deltagelse*. Inden for et praksisfællesskab er der tale om en proces der ”omfatter hele vores person, herunder vores krop, bevidsthed, følelser og sociale relationer” (Wenger, 2004: 70). Deltagelse er altså en akt, en handling, men også et tilhørsforhold til ens omverden og de forskellige praksisfællesskaber i den. Deltagelsen påvirker

ikke kun hvad vi gør, men også hvem vi er og derfor hvordan vi fortolker det vi gør i hverdagen (Wenger, 2004: 66).

Ud over deltagelsens relevans for meningsforhandling og videre meningskabelse er *tingsliggørelse*. Tingsliggørelse er funktionen hvor et formløst ord eller begreb gives mening og ”fylde” ved at fæstne egne meninger til ordet eller begrebet og dermed gøre det til et objekt der er lettere at forholde sig til. Wenger udtrykker: ”Vi projicerer vores meninger ud i verden, og derpå opfatter vi dem som noget, der eksisterer i verden, noget, der har en virkelighed i sig selv” (Wenger, 2004: 73). Men tingsliggørelse er mere end blot et objekt og har relevans for mere end blot meningsforhandlingen. De tingsliggjorte objekter fungerer som fokuspunkter i meningsforhandlingsprocessen, men tingsliggørelse er ikke kun produktet af denne objektivisering og meningsforhandling, men også foregående – eller sommetider opfølgende – processer: ”det at skabe, designe, fremstille, benævne, kode og beskrive såvel som opfatte, fortolke, bruge, genbruge, afkode og omformulere” (Wenger, 2004: 74). Tingsliggørelsesprocessen og det tingsliggjorte objekt former altså ikke kun den måde et individ handler i sin verden, men relaterer også til selve opfattelsen af omverdenen; det er proces og produkt (ibid.). Tingsliggørelse er måden hvorpå tingsliggjorte processer integreres i praksis, at disse formes i kraft af den mening der medbringes, samt den kontekst hvori processen foregår. Deltagelse og tingsliggørelse bliver, i samspil med hinanden, hovedkomponenter i meningsforhandlingsprocessen og skaber sammen en dualitet (Wenger, 2004: 69-88).

Dernæst præsenteres *praksis*, der defineres som de historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver der kan hjælpe til at vedligeholde engagement i ageren med omverden (ibid.). Altså er det det omkringliggende der danner rammerne (sagte og usagte normer, socialt acceptable værdier, samt tabuer) for vedligeholdelsen af engagement. Praksis er noget man gør i tæt sammenhæng med den meningsforhandling der sker mellem individer. Vi bemærker, at praksis eksisterer i kraft af menneskers engagement og i kraft af den indbyrdes meningsforhandling. Det pointeres af Wenger (Wenger, 2004: 90), at praksis ikke er noget som debatteres eller besluttet indbyrdes af individer i et fællesskab, men at det sker i forlængelse af opbyggelsen af indforstået adfærd, i hvert fald når man snakker praksis i forbindelse med praksisfællesskab (Wenger, 2004: 91).

Fællesskab defineres som de sociale konstruktioner, hvor vores ageren bliver betragtet som noget der er værd at forfølge eller forbedre, og rammerne for, hvornår deltagelse betegnes som en kompetence (Wenger, 2004: 83). Ud fra ovenstående praksisbegreb vil vi kort udrede *fællesskab*

som det forstås i henhold til analysen. Begrebet sættes i forbindelse med praksis igennem det at handle med engagement og vil fremover omtales som *praksisfællesskab*. Forskellen mellem et fællesskab og praksisfællesskab er som nævnt ovenstående individers engagerede deltagelse i fællesskabet, at der individerne imellem opleves et tilhørsforhold på grund af den praksis de i fællesskab engagerer sig i (Wenger, 2004: 89). Et praksisfællesskab er altså mere end en gruppe defineret ud fra et kendetegn. Begrebet er synonymt med en proces, der udøves med intentioner om at gøre selve oplevelsen (og implicit fællesskabet) meningsfuldt. Gensidigt engagement kræver at dem der agerer i fællesskabet opretholder tætte relationer ”organiseret omkring det de er der for at lave”. Praksisfællesskabet identificeres gennem en række, varierende karakteristika der afhænger af fællesskabets formål, dets kontekst, og de individer der findes i det. For at vedligeholde et praksisfællesskab nævner Wenger (Wenger, 2004: 91) fællesskabsopretholdelse, som både er en aktiv og synlig proces, der er individuelt betinget med en bagvedliggende proces, som rækker ud over tiden brugt på institutionen (Wenger, 2004: 92).

Som det sidste begreb i Wengers (2004) teori om praksisfællesskaber bliver *identitet* defineret som måden hvorpå vi kan undersøge hvordan læring forandrer hvem vi er, samt hvordan læringen i fællesskabet skaber individuelle narrativer/historier inde i fællesskabet. I Wengers teori fremhæves fem hovedelementer til at redegøre for identitetsbegrebet. Det første element er *forhandlet oplevelse*, som defineres ud fra individets oplevelse af *deltagelse*, dets ageren og andres *tingsliggørelse* (Wenger, 2004: 174). Et individs identitet defineres igennem *medlemskab og ikke-medlemskab* af fællesskaber, altså gennem det kendte og det ukendte (ibid.). *Læringsbaner* er sammenligninger mellem tidligere erfaring og, hvor vi er på vej hen i vores udvikling (ibid.). *Nexus af multipelt medlemskab* betyder, at forskellige fællesskaber tilsammen danner ens oplevelse af identitet (ibid.). Til sidst nævnes individets *relation mellem det lokale og det globale*, hvor der forhandles mellem lokale måder at tilhøre større, mere komplekse kontekster (ibid.). Vores identitet defineres således også ud fra de forskellige sammenligningsparametre.

Begreberne *mening, praksis, fællesskab og identitet* bruges for at sætte individets ageren, i samspil med omverden og i forbindelse med dets identitetsudvikling (Wenger, 2004: 169). Ovenstående fire begreber hører ind under Wengers definition af *praksisfællesskaber*, hvor denne mangefacetterede læringsteori udgør basen for hans definition af social læring.



Wenger, 2004: 15 (fig. 0.1)

Wenger definerer læring som noget, der går ud over et egentligt læringsdesign eller en læringsinstitution; noget der sker på baggrund af, at individet finder mening i den nye viden og de nye erfaringer det oplever i fællesskabet (Wenger, 2004: 15). Praksisfællesskaber dækker over de kontekster, hvor individer agerer med et fælles formål, og teoriens operationalisering ligger i brugen af de fire forbundne komponenter, der aktiveres i bestemte oplevelser (Wenger, 2004: 6-8).

Teorien skal afhjælpe undersøgelsen af aktørerne i vores datamateriale og den effekt deres sociale handlinger har for deres eget læringsudbytte. For at afdække det sociale aspekt i læringsprocessen, har vi valgt at tage Illeris i brug for, sammen med Wenger, at skabe en fyldestgørende analysestruktur. Måden hvorpå vi operationaliserer disse analyseredskaber forklares uddybende i følgende afsnit.

2.4 Analysestruktur

Det valgte analysedesign bliver i dette afsnit uddybet med begrundelser for valg af temaer og struktur for at skabe overblik for læseren. Analysen er tematiseret efter de teoretiske elementer som blev opridset i teoriafsnittet, da disse bruges som redskaber til at skabe forbindelse mellem det teoretiske afsæt og en praksisbunden og kontekstnær analyse.

Analysen i de følgende afsnit undersøger undervisningens indhold, kursisternes drivkraft og samspillet mellem kursisterne og deres omverden. Analysen er tematisk opdelt efter Wenger og Illeris’ forskning inden for voksenlæring og praksisfællesskaber. Den første udredning af datamaterialet er en gennemgang af vores informanternes erfaringer og deres nuværende, sociale vilkår. Den efterfølgende analyse sker på baggrund af Illeris’ læringsteori, i kombination med disse erfaringer og vilkår. Teorierne hjælper til at forstå kursisternes udsagn, lærernes udsagn, og vores observationer, og de bruges til at udrede disse i kombination med hinanden. Analysen af datamaterialet, ud fra vores teoretiske og videnskabsteoretiske standpunkt, sker ved brug af udvalgte udsagn og kondenseringer.

Illeris arbejder med begreber der spænder forskellige processer ud imellem hinanden for at danne et holistisk billede af læring. Vi undersøger i den følgende analyse ud fra hans læringsteori, som tager højde for individuelle og sociale processer der opererer i fællesskab med hinanden, og vi undersøger *hvorledes* de opererer med hinanden i vores informanternes tilfælde.

Der arbejdes ud fra en antagelse af at nogle af informanterne opfylder visse kriterier for analysemodellen, allerede inden selvsamme er foretaget – derunder er det os umiddelbart bevidst at samtlige kursister har oplevet en form for motivation for at påbegynde deres studie og at flere af dem agerer jævnlige inden for det fællesskab der er på institutionen. Disse umiddelbare erkendelser forbliver dog ikke ugransket igennem analysen, da de vil blive udforsket sammen med bagvedliggende faktorer bag drivkraft og individuel læring – begge, processer der udredes i den første analyse – hvor de efterfølgende bliver sat i relation til hinanden.

For at skabe et solidt fundament for analysen er to læringsprocesser blevet identificeret ift. vores observationer og egen forforståelse: Vi har ydermere taget højde for at det i empirien handler om voksne elever, i en bred aldersgruppe og at VUC ligeledes er bevidst om aldersskellet. Det der analyseres er hvorledes disse influerende kræfter påvirker og påvirkes.

Den første analyse udarbejdes med henblik på at skabe øget indsigt i kursisternes sociale vilkår og indre eller ydre begrænsninger, for at undersøge de fremtidsmål, som de selv identificerer når det gælder om at motivere dem selv.

1. Kursisternes opfattelse af egen udvikling, herunder deres sociale baggrund, undersøges nærmere igennem læringsprocesserne, identificeret ved brug af Illeris’ læringstrekant.

For at undersøge læring fra Illeris’ perspektiv er det vigtigt at undersøge informanternes udsagn omkring indholdet af det de undervises (og underviser) i, deres motivation for at studere (og starte på studiet), og hvordan samspillet med konteksten påvirker og påvirkes af indholdsdimensionen og drivkraftsdimensionen. Den første analyse foretages ud fra informanternes egen konstruktion af deres virkelighed og sker derfor ud fra de udsagn de kommer med omkring den måde de foretrækker at arbejde på. Deres foretrukne arbejdsform bruges til at identificere læring, da det ellers antages at denne er konstant operativ og ikke begrænset til bestemte situationer. Den næste analyse bliver på baggrund af Etienne Wengers begreb praksisfællesskab. Der tages udgangspunkt i Wengers begreber omhandlende social ageren. Vi bruger

2. Omverdens indflydelse på individets udvikling og læring hænger unægteligt sammen med individets deltagelse i fællesskabet. Derfor bliver kursisternes udsagn om samme undersøgt for netop at fastslå drivkræfterne bag deres sociale handlinger.
3. Individernes sociale ageren analyseres også ud fra deres handlinger inden for fællesskabet. Deres sociale handlen i fællesskabet analyseres for at skabe en dybere forståelse for hvordan deres interne forandringer har påvirket deres handlinger i praksis.

3. Analyse

De følgende analyser er udarbejdet med formål at udrede observationer og usagn fra informanterne på VUC, med forståelse for, at kursisterne er den del af et praksisfællesskab der inkluderer hele institutionen, ikke blot enkelte klasser.

3.1 Kursisternes sociale vilkår

I dette afsnit redegør vi for de erfaringer vores informanter har med i bagagen. Det sker for at give vores læsere en forståelse i forhold til den senere analyse. Der vil blive redegjort for kursisternes arbejds erfaring og deres studieerfaring. Der vil også redegøres for alder, køn og nære familierelationer fra de informanter der udleverede disse oplysninger. Alle kursister vi har interviewet startede enten i 2015 eller 2016. Kursisterne har ikke selv lagt særligt vægt på etnicitet, nationalitet eller inkomst under interviewene.

Informant A: Mandlig kursist på 21 år. Han startede i januar 2016 på 10. klasse. Han gik på studiet før, men blev syg lungebetændelse og manglede eksaminer. Han har taget sin 9. klasses eksamen og har aldrig haft et job. Han har intet job uden for studiet. Han har haft problemer med at vedligeholde sin skolegang før, men giver ikke yderligere detaljer. Han er på VUC begyndt at gå op i karakterer. Han deltog i matematikholdet i Dag 1 og var ikke medlem på de andre hold.

Informant B: Mandlig kursist på 23 år og enlig far til ét barn. Han startede på VUC i januar 2016 på 10. klasse. Han er uddannet bygningsmaler og startede i lærer som det som 16-årig efter sin 9. klasses afgangseksamen og har arbejdet med det indtil han blev 20. Han havde en dårlig afgangseksamen i 10. klasse. Da interviewet finder sted er han i gang med at opkvalificere sin matematik. Han følger også et kursus i engelsk på et lavere niveau end nødvendigt for at undgå en tungere arbejdsbyrde. Han deltog i matematikholdet i Dag 1 og var ikke medlem på de andre hold.

Informant C: Kvindelig kursist på 29 år. Hun har boet i Danmark i 7 år og da interviewet finder sted bor hun i Nørresundby med sine søskende. Hendes mor bor også i Nørresundby (alene, da hendes far er gået bort). Hun arbejder som opvasker på et hotel ved siden af sit studie og har gjort det lige siden 3 måneder efter hun kom til Danmark. Hun får lektiehjælp fra sin ekskæreste. Dansk er ikke hendes modersmål, men hun har lært sproget gennem sit arbejde, fra sin chef – ikke på sprogskole, da undervisningen var i konflikt med hendes arbejde. Hun gik på universitet i Rumænien og var ved

at tage en universitetsgrad i Ecology and Protection of the Environment, men færdiggjorde den ikke på grund af private problemer. Hun deltog i matematik på Dag 1 og var ikke medlem på de andre hold.

Informant D: Underviser på VUC i matematik, naturfag og samfundsfag. Underviser i fodbold som ekstra aktivitet. Ud over at undervise arbejder han også som arbejdsmiljørådsrepræsentant og tillidsrepræsentant på VUC. Han underviste begge matematikhold vi observerede og var derfor til stede både Dag 1 og 2.

Informant E: Kvindelig kursist på 19 år. Hun startede på VUC i januar 2015 for at tage sin 10. klasses eksamen. Hendes søster går også på VUC. Hun vil på handelsskole efter hun har taget sin 10. klasses eksamen. Hun har inden VUC været startet på mange forskellige uddannelser og jobs. Beslutningen om at starte på VUC var en hun tog pludseligt. Lige inden VUC gik hun på Aalborg produktionsskole. Hun deltog på matematikholdet Dag 2 og arbejdede tæt sammen med informant F.

Informant F: Kvindelig kursist på 20 år. Hun startede på VUC i 2015 sammen med E for at tage sin 10. klasses eksamen. Hun snakkede med sin mor som også går på VUC. Hun vil starte på SOSU-uddannelse efter hun har taget sin eksamen. Lige inden hun startede på VUC gik hun på Aalborg produktionsskole, ligesom E. Hun deltog på matematikholdet på Dag 2.

Informant G: Mandlig kursist på 21 år. Han gik ud af folkeskolen i 7. klasse og har arbejdet på et skib i mange år siden da og vil ud og arbejde som skibsfører når han er færdig med studiet, men har ikke job ved siden af studiet da vi interviewer ham. Dansk er ikke hans modersmål, men han talte sproget inden han kom til startede på VUC. Han deltog på matematikholdet på Dag 2.

Informant H: Mandlig kursist på 24 år. Han går der for at få bedre karakterer på sin 10. klasses eksamen og vil gerne læse videre på en videregående uddannelse når han er færdig på VUC. Han har intet job uden for studiet. Begge hans forældre er fagligt uddannede (ikke bogligt) og hans far er direktør. Deltog på matematikholdet på Dag 2.

Informant I: Kvindelig kursist på 34 år og enlig mor til to. Hun startede på VUC i august 2015 fordi hun vil studere videre på HF og derefter på universitet på psykologi. Hun blev diagnosticeret med stress og ADHD. Hun har arbejdet i mange forskellige jobs, blandt andet landbrug, rengøring,

ældrepleje, og militæret, men har ikke job uden for studiet da vi interviewer hende. Deltog på matematikholdet på Dag 2.

Informant J: (ikke optaget) Fravalgte at give sin alder. Han er ved at tage sin 10. klasses eksamen for at få bedre karakterer, hvor han efterfølgende vil på universitet og studere økonomi. Deltog på danskholdet på Dag 3.

Informant K: (ikke optaget) Kursist på VUC siden januar 2016. Fravalgte at give sin alder. Han er ved at tage en 10. klasses eksamen, på samme hold som J. Efterfølgende vil han gerne på HF når han har taget sine 10. klasses eksaminer. Deltog på danskholdet på Dag 3.

Informant L: (ikke optaget) Kursist på VUC siden januar 2016. Fravalgte at give sin alder. Hun er ved at tage sin 10. klasses eksamen i dansk og matematik. Det stod ikke klart om informanten havde taget en 10. klasses eksamen eller om hun gentog den. Deltog på matematikholde på Dag 1 og på danskholdet Dag 3.

Informant M: (ikke optaget) Kursist på VUC. Fravalgte at give sin alder. Hun læser op på 10. klasses fag, deriblandt dansk og matematik. Ligesom med kursist L stod det ikke klart under interviewet om hun før havde taget sin 10. klasses eksamen eller om hun var ved at gentage den. Hun vil uddannes som SOSU-medhjælper når hun har færdiggjort sine enkeltfag. Deltog på matematikholde på Dag 1 og på danskholdet Dag 3.

Informant N: Underviser i dansk. Hun er underviser på VUC i dansk, engelsk, historie og samfundsfag siden november 2013. Hun har tidligere undervist på Fjerritslev og Biersted skole.

3.2 Den ene i fællesskabet (Illeris Analysedel)

I dette analyseafsnit undersøger vi kursisternes og lærernes mål om at opnå faglig mestring, ved at kigge på deres udsagn om undervisningens indhold. Nedenstående analyse vil, som nævnt i analysestrukturen, omhandle undervisningens indhold, kursisternes drivkraft og samspillet mellem kursisterne og deres omverden. For at undersøge informanternes drivkraft for at lære kigger vi samtidig nærmere på de institutionelle mål de skal opnå, samt de formål der tilkendes af kursisterne og lærerne. Indholdet i undervisningen analyseres ud fra hvorledes kursisterne omtaler effekten af den på deres motivation i undervisningen.

Mange af vores informanter nævner forskellige mål der har påvirket deres motivation, men også at indholdet i deres undervisning, samt deres forhold til lærerne påvirker deres drivkraft. Ét mål alle kursisterne skal opfylde er institutionens krav om at tage en afsluttende eksamen for at fuldende deres forløb. Meningen bag en mundtlig eller skriftlig eksamen er en præsentation af den tillærte viden. Undervisningens indhold akkommoderes af den individuelle kursist, igennem uddannelsesforløbet, og præsenteres til en eksamen for at vise at kursisten har tilegnet sig de mål som er fastlagt for klassetrinnet. Kursistens opfattelse af egen præstation bruges til at undersøge indholdsdimensionen og drivkraft-dimension i relation til det sociale fællesskab.

I det følgende ses et eksempel fra interview 2 (med informant B), en kursist fra et af de hold vi observerede. Igennem hans udsagn undersøges hvor betydningsfuldt forholdet til andre medlemmer i fællesskabet er for hans målsætning. Igennem interviewet modsiger han sig selv ved først at fastslå at han intet formål har med uddannelsen:

1. (Informant B, Interview 2)

Ingen idé [red. angående hans formål med uddannelsen]. Som sagt skal jeg have en HF efterfølgende og så ved jeg ikke om jeg hopper tilbage til maler eller om jeg starter på noget nyt.

Men vi forstår, ud fra hans udsagn omkring studie, fritid, familie og venner, at det ikke er formålet han mener. Hvor vi ikke har udtrykt os klart nok i interview situation har han forstået vores

spørgsmål om formål som et spørgsmål til hans egentlige mål. Han nævner da også, umiddelbart efter, hvad hans mål og formål egentligt er (neden for).

1. (Informant B, Interview 2)

Fordi jeg skal have en AVU for at komme på HF til næste år engang [red. som svar på hvorfor han startede på VUC]. Jeg har en uddannelse i forvejen, men vil gerne lave noget mere.

Det er faktisk bare fordi jeg gerne vil lære noget mere. Og skabe et nyt netværk af mennesker også fordi som enlig far er man meget hjemme. Så kommer man ikke så meget ud. Så er det også lækkert nok at tage i skole. [...]Der er mange man kendte før i tiden, men også nye mennesker. [...] Det er både medstuderende og lærere [red. han har lært at kende]. Ham [red. slettet navn på matematiklæreren] der er derinde nu, vi snakker meget sammen fordi vi begge to er helt excentriske over Star Wars så det er bare et yndlingsemne at snakke om.

Han har skabt et særligt forhold til sin lærer i matematik ud fra en fælles interesse. Det er altså personlige erfaringer, fælles referencerammer der for disse to udgør basis for deres forhold på VUC.

2. (Informant B, Interview 2)

Jeg fik muligheden for at skifte til et højere hold i engelsk, men så ville jeg miste min lærer jeg har til matematik og han forklarer tingene så jeg virkelig kan forstå det og det ville jeg ikke miste jo.

Ud fra det informant B's fortæller, finder vi et eksempel på betydningen af samspilsprocesserne mellem lærer og kursist, men at det mest signifikante forhold, som det udtrykkes under interviewet, er knyttet ud fra et tilfredsstillt behov for støtte. I B's udsagn ses hans tilfredshed med lærerens undervisningsmetode, men at denne tilfredshed, og dens betydning for B's motivation for læring, hviler på allerede tilstedeværende ønske om at deltage i undervisningen. Samspillet er her én af drivkræfterne bag aktiv deltagelse i undervisningen, og bliver sidestillet af B med ønsket om at lære. Det er et eksempel på en faglig stærk kursist der under observationerne arbejdede selvstændigt i timen, men som i interviewet gav udtryk for det gavnlige i at have et venskabeligt forhold til læreren.

Et sidste eksempel på en kursist der foretrækker at arbejde selvstændigt er informant C fra interview 3, som udtrykker sig om sit studie på en måde der reflekterer en langt mere problemløsende tilgang til studiet:

3. (Informant C, Interview 2)

Jeg har valgt denne her uddannelse fordi jeg gerne vil gå videre og læse. Jeg vil ikke være rengøringskone og opvasker. Jeg vil gerne tage nogle erhvervsuddannelser. Jeg vil gerne gå videre. [...] Jeg vil have en erhvervsuddannelse fordi jeg synes jeg er lidt for gammel til at tage en uddannelse. [...] Før jeg startede her så tænkte jeg at jeg gerne ville være SOSU-medhjælper, men jeg vil ikke lige nu for jeg har hørt de er rigtig mange. [...] Det er fordi jeg har aldrig været på sprogskole så jeg har lært dansk fra min chef og hans kunder og fra min ekskæreste selvfølgelig.

Uddraget fra C's kondenserede interview tyder på, at hun har et stabilt netværk uden for studiet. C giver ydermere udtryk for et nært forhold til sine søstre og sin mor der alle bor i Aalborg. Hun blev observeret i løbet af en matematiktime og viste bevidsthed om, at hendes adfærd på den givne dag har fulgt undervisningsstrukturens tilbøjelighed til selvstændigt arbejde med problemløsning og tavleundervisning, uden meget behov for gruppearbejde eller diskussion. C er bevidst om, at der i matematik foregår mindre sparring med hendes medkursister og udtaler sig positivt om sin motivation for faget. Generelt indikerede hendes udsagn ikke et behov for sparring, men snarere et behov for selvstændigt arbejde. Behovet for at agere i samspil med andre kursister ser i flere tilfælde ud til at afhænge af det fag der bliver undervist i.

I den følgende analyse bruger vi et uddrag af fokusgruppeinterviewet med informanter L og M. De er begge to kursister og blev i løbet af en dansktimen inviteret ud for at blive interviewet i forbindelse med vores speciale. Der var forinden fokusgruppeinterviewet blevet foretaget en dansk diktat i klassen og kursisterne var efterfølgende blevet sat til at arbejde i grupper, eller selvstændigt, på udleverede opgaver. I løbet af fokusgruppen relaterede både L og M danskdiktaten til deres tidligere skoleerfaringer. De to sad ved siden af hinanden i timen og snakkede sammen om problemer der dukkede op mens diktaten blev rettet igennem i fællesskab med resten af klassen. Under interviewet blev det tydeligt at de to delte nogle erfaringer og at de var afslappede omkring hinanden. Uddraget ses på næste side.

4. (Informant L og M, Fokusgruppe 4)

L er gladest for at arbejde selv med sine egne opgaver. M er glad for gruppearbejde for hun har brug for andres mening og er glad for at kunne have en dialog og sparre med nogen. L føler at de er gode til at spørge hinanden til råds.

Det fremgår, at kursisternes formål med at gå på VUC både er for at møde andre kursister og interagere med lærere for at skabe en meningsfyldt studieoplevelse, hvor de igennem aktiv deltagelse kan fremme deres faglige læring. Men det at gå på VUC fordrer, at kursisterne har disciplin til at møde på tiden, lave lektier, forberede sig for at kunne forstå indholdet af undervisningen, og at de stræber efter at udtrykke deres meninger, herunder kritisk stillingtagen til problemstillinger – og disse kriterier inkluderer ikke de implicite forventninger der ligger til individer i fællesskabet. Det er i første omgang de institutionelle kriterier for studiet som er lettest at identificere og analysere ud fra. Håndhævnningen af hvert af disse krav sker i kraft af lærerstaben eller det administrative personale, men er ofte en vurderingssag fra kursist til kursist. I citatet på næste side ses hvordan de to lærere vi interviewede forholder sig overfor kravene, i kraft af deres forståelse af kursisterne. Når kravene til kursisternes deltagelse skal håndhæves, bliver det altså en fortolkningssag. Der er, fra lærernes synspunkter, adskillige kriterier der går med i vurderingen.

5. (Informant D, Underviser i matematik)

Hvor engagerede er eleverne i din undervisning?

Jeg kan sammenligne med tidligere år. Så er de faktisk blevet meget mere engagerede de senere år, men ja jeg synes de er ret engagerede. [...] Dem der kommer nu i år, også i forhold til sidste år, de kommer mange af dem for at få en ’bestået’ så de kan komme videre. [...] Det er de meget målrettede efter så de kan komme videre, men tidligere kom der mange, også ældre, som egentlig bare kom for at hygge sig lidt, tror jeg. Folk er lidt mere målrettede nu. Synes jeg. Det er ekstremt stort [red. de akademiske niveauer på hvert kursus]. Måske ikke lige så meget på det her hold i lige har set. Hvor der tidligere godt kunne være nogen der mente de skulle på et hold og så var de slet ikke gode nok til det, eller omvendt. At de var alt for gode til det.[...] Ja [red. lærerne arbejder for at få alle kursister i en klasse på samme niveau]. Det prøver vi, men det kan også godt være at vi ender med at sige til dem at ’det er for svært det her, du skal på et andet niveau’.

Hvad går dine elever op i (eks.: undervisning, karakterer, det sociale)?

Jamen altså de kommer her jo for det faglige. Det tror jeg stort set alle sammen efterhånden gør, men så snart de opdager at der er meget socialt her – og det gør det jo for her er hockey og fredagsbar og forskellige ting – så er de rigtig glade for det sociale.

Hvad vægter du mest i din undervisning, elevernes proces eller deres færdige produkt?

Det hænger sammen så det er ikke en ting vi vægter. De er her for det faglige kan man sige, men de lærer kun det faglige ved at de har det godt her. De kan selvfølgelig godt lære noget hvis de ikke har det godt, men hvis de har det godt og kan sidde og hygge sig så kan man mærke de har det bedre. Så jeg vægter rigtig meget at de har det godt.

Både ovenstående citater og det følgende er tilføjet sammen med de dertilhørende spørgsmål for at skabe klarhed omkring lærernes opfattelse af spændingen mellem de krav der opstilles af institutionen og de forventninger kursisterne kommer med. Forståelsen af kursisters drivkraft for studiet bliver medtaget i lærerens vurdering:

6. (Informant N, Underviser i dansk)

Hvor engagerede er eleverne i din undervisning? (hvordan bliver deres engagement påvirket af gruppearbejdet?)

Det er også meget forskelligt, for det afhænger af tidspunktet på dagen, hvor undervisningen ligger. Det afhænger af, om de har styr på deres bagland (mange af dem har sociale og psykiske problemer, så deres fokus afhænger meget af det), men hvis de ellers bliver forklaret tingene på en ordentlig måde, og de har forstået opgaven, så er de vældigt arbejdsomme!

Lærernes forståelse for kursisternes psykiske velvære fremstår her som en vurderingssag fra dag til dag. Der ligger altså et officielt krav om aktiv deltagelse på kursisterne, og lærerne opbygger deres undervisning på baggrund af den antagelse, at kursisterne har ansvar for egen læring og at de arbejder hen mod et mål der inkluderer en afsluttende eksamen, men også med omtanke for kursisternes velvære og motivation for undervisningen. Kursistens ansvar om at efterleve institutionens krav afhænger implicit af, at kursisten er bevidst om kravets eksistens. Dertil kræver deres aktive deltagelse at kursisten er bevidst omkring formålet med undervisningen, forventningerne kursister iblandt, og forventninger fra lærerne. De to lærere fortæller, at der er en tendens iblandt kursisterne til at blive væk fra undervisningen. De af kursisterne der er fraværende veksler fra time til time, men det vekslende fremmøde er den primære årsag til, at Informant D (matematiklæreren) fravælger at danne faste grupper. Nedenfor er et uddrag fra interviewet omkring hans holdning til fraværet i klassen:

7. (Informant D, Underviser i matematik)

Her på VUC i forhold til folkeskolen der er meget tavleundervisning synes jeg. Vi går ikke så meget ud og laver forskellige ting. Jeg synes ikke det fungerer så godt her. Og vi kører heller ikke så mange forløb fordi der er rimelig meget fravær i forhold til f.eks folkeskolen så derfor ville det være lidt mærkeligt at lave et forløb og så mangler der måske en fjerdedel. Så næste gang er det en anden fjerdedel der mangler. [...] det er svært fordi tit så bliver gruppearbejdet jo stoppet af at timen slutter og så er det ikke de samme altid som er der næste gang. Så på den måde så holder det lidt tilbage at der er en del fravær. Der er ikke så meget fravær som der var tidligere so det er god ide med gruppeundervisning, men der er ikke så meget gruppeundervisning.

Han beskriver han oplevelse af en gennemsnitlig VUC klasse som noget meget flydende og at han tilrettelægger sin undervisningsform efter det svingende fremmøde. Derudover kommenterer han på at den korte periode kursisterne er på VUC bidrager til den ustabile følelse i klasselokalet:

8. (Informant D, Underviser i matematik)

Ja vi kører meget emner. Så kører vi et emne og så tager vi det næste emne og så prøver vi for så vidt muligt på et eller andet tidspunkt at flette det sammen selvfølgelig [...] Men på en måde er det meget gammeldags undervisning hvor der er en tavle, men vi har også mange andre måder at variere det inde i klassen. Og ja, man kan jo osse sige, at de har ikke særlig lang tid til at lære hinanden at kende og vi har ikke så meget tid til at prøve at variere undervisningen.

Et potentielt problem med manglende deltagelse og det begrænsede tidsrum hver lærer har med sine kursister, er at det truer kursisternes mulighed for at tage deres afsluttende eksamen. Derudover kan det have den effekt at kursisterne ikke lærer det de skal bruge til eksamen for at bestå den. Da ét af kursisternes primære mål med deres kurser altid vil være at fuldføre det, ved at tage en afsluttende eksamen, er det vigtigt at undersøge, hvordan denne påvirkes af fravær. Hvilke andre faktorer påvirker kursistens læringsproces (i forhold til indhold, drivkraft og samspil). Det er indholdsdimensionen hvor kursistens mestring af indholdet og deres evne til at finde mening med det fører til en øget funktionalitet, altså en evne til at bruge deres viden på et mere generelt plan, hvilket fremmer deres drivkraft i uddannelsen. Derudover lærer kursisterne også implicit hvordan de kan formidle stoffet, hvilket igen kan komme dem til gavn i den endelige eksamen. Vi har observeret at indholdsdimensionen på VUC er det aspekt af læring der modtager mest opmærksomhed, og er den dimension, hvor kursisterne handler mest autonomt. De taler sammen for at forstå stoffet og vi antager at den vidensdeling de ordret nævner også dækker over det materiale de får udleveret i undervisningen. Vi får en forståelse for, at rammerne for kursisternes muligheder for at nå det fælles mål, er tredelt. På den ene side er der institutionens krav om at bestå en afsluttende eksamen, som determinerer om kursisterne kan få lov at studere videre hvis det er det de arbejder mod, eller blot fuldføre deres forløb på VUC. Derudover er der lærerens vurdering af kursisternes evner og potentiale, som sidestilles/sammenlignes med de institutionelle rammer. Og til

sidst ser vi vidensdelingen som et parameter for kursisternes opfyldelse af det institutionelle krav om eksamen.

Hvis vi bliver ved indholdsdimensionen skal kursisterne, ifølge Illeris, tilegne sig deres egen viden i spændingsfeltet mellem indhold og drivkraft. I samarbejde med lærerne skal kursisterne kunne arbejde selvstændigt og tage ansvar for egen læring for senere hen at udvikle evner til at anvende dem i praksis. Tilegnelsesprocessen hvor kursisterne tager ejerskab af viden indebærer, at de kultiverer de nødvendige redskaber til at forstå egne kompetencer. Deres forståelse for deres egne evner skal derefter assimileres og/eller akkommoderes ind i deres selvforståelse – Piagets begreber som Illeris bruger, blandt andet i sin undersøgelse af transformativ læring fra 2013. Kort sagt skal kursisternes uddannelsesmæssige titel inkorporeres i deres selvforståelse. Læreren skal i den forbindelse kontrollere læringsprocessen ved at vejlede kursisten igennem sin undervisning. Opfyldelsen af det institutionelle kriterium for at fuldende sin uddannelse sker altså igennem udviklingen af kompetencer. Udvikling af bestemte kompetencer giver kursisterne selvtillid inden for den kontekst hvor kompetencerne udvikles når de anerkendes af autoritetsfigurer, men denne tillid til egne evner skal transformeres til selvtillid efterhånden som kursisterne oplever funktionaliteten i det tillærte. Det sker i kraft af anerkendelse fra lærere såvel som medkursister. Tilliden til egne evner kan påvirke kursistens evner til mundtlige og skriftlige eksaminer, og kan danne grundlag for motiveret ageren inden for andre fag hvor kompetencerne kan bruges. Kursisternes forståelse for deres egne kompetencer forbindes til deres drivkraft da en personlig anerkendelse af kompetencer kan øge deres selvtillid inden for et bestemt område. Selvtilliden påvirker kursistens selvforståelse – i tilegnelsesprocessen af viden forankres tilliden til egne evner og bliver en del af deres identitet – og kan danne grundlag for motiveret ageren med omverden.

I Fokusgruppe 2 bliver der, af Informanter G, H og I, snakket om den oplevelse af selvtillid de hver især har haft igennem deres uddannelsesforløb (som følge af tilegnelsesprocessen), da de i løbet af samtalen snakker om værdien af tidligere forandringsforløb de har gennemgået og hvordan det har påvirket deres evne til at udvikle kompetencer (Pågældende citater ses på næste side).

9. (Informanter G, H og I, Fokusgruppe 2)

H: Ja det er jo ikke pengene man er her for. Sådan tænker jeg ikke [...] Jeg er her for at lære nye ting. Så pengene er egentlig en lille del af det synes jeg, men det er selvfølgelig rart at kunne få det samtidig. [...] H: Ja altså glæden ved at læse.

I: At arbejde for nogle bedre resultater tænker jeg.

G: Ja.

I: Guleroden ude i enden det er jo den man går efter.

H: Det er jo ikke pengene, det er jo netop visdommen, hvis man kan sige det sådan. Det er den der motiverer mig i hvert fald.

G: Og jeg er det samme tror jeg.

Fra vores undersøgelse af drivkraft bevæger vi os videre til at undersøge hvordan kursisternes motiverede ageren kan gavne fællesskabet. Tilliden til egne evner kan potentielt gavne fællesskabet, da de fagligt stærke kursister kan støtte de mindre stærke elever. Neden for følger et eksempel fra Informanter E og F, i Fokusgruppe 1, hvor intentionen om at hjælpes ad i undervisningen tilkendes gives (se næste side).

10. (Informanter E og F, Fokusgruppe 1)

E: [...] i dansk der spørger hun om vi kan arbejde to og to.

F: Men i de andre fag der gør vi det bare. Der siger de ikke noget til det.

Kan i godt lide gruppearbejdet eller foretrækker i at arbejde med problemer alene?

F: Ej hvis jeg skal arbejde alene så får jeg ikke lavet noget. Jeg skal have en ved siden af.

Så hvad er det i får ud af gruppearbejdet?

F: En man har at snakke med, men også en man laver noget med. En der siger ’kom nu vi skal lave det her’. En der motiverer mig.

E: [...] Så er det også rart hvis der er en der ikke lige hørte hvad man skulle og så man lige kan snakke sammen ’hvad var det egentlig vi skulle?’ ’Har du hørt efter?’. [...] Hvis der var noget man ikke lige fangede at så den anden lige kunne sige-

F: Så får man også bare lavet mere når man er i grupper. For man har det der hvor man kan sidde og snakke samtidig med at man laver noget. Det synes jeg at man gør.

I de to klasser vi har observeret ser der ud til at være en tendens til, at kursisterne støtter hinanden aktivt når de skal løse opgaver. Selvom der ikke altid er et udtrykt behov for gruppearbejde er der en delt accept af at samarbejde kan gavne deres egen forståelse og fremme deres individuelle faglighed.

Igen i Fokusgruppe 2, ses det, at deltagerne giver plads til hinanden og derved, paradoksalt nok, at afdække hinandens vanskeligheder, som eksemplificeret nedenfor:

11. (Informanter G, H og I, Fokusgruppe 2)

G: Ej vi lærer dansk stadigvæk [red. på Færøerne].

I: det er blevet bedre, men jeg tror også at nervøsiteten er gået af dig, sådan omkring os der er her. I starten der var du også bare meget nervøs og så blev det noget rod det der kom ud. Noget af det.

H: Man kan måske godt blive lidt skræmt af den der universitetsdrøm. Den ligger sådan lidt halvt. [...] Det er en meget høj mur. Det kan godt blive lidt skræmmende [...]

I: Ja hvis der er nogen der sidder og snakker om noget der bare slet ikke har med noget at gøre. Og [...] jeg døjer virkelig med at koncentrere mig så. Og jeg mister helt overblikket.

Studiegruppen karakteriseres primært ud fra hvem de *ikke* er og hvad de *ikke* gør. Gruppen udgør et delelement i en større, meningsfyldt helhed hvori kursisterne i gruppen kan give udtryk for deres forståelse af undervisningen og for deres holdning omkring det der undervises i. Deres egen forståelse af undervisningen bliver altså afstemt med de andre medlemmer i gruppen. Det faglige udbytte i gruppen bliver dog ikke altid delt med resten af klassen, selvom gruppen i samarbejde med andre kursister og læreren, udfolder sig og agerer aktivt i det sociale fællesskab. Vi har også under observationerne bidt mærke i hvordan det indbyrdes fællesskab i gruppen danner grundlag for individernes sociale ageren i klassen. Selvom de handlinger der udføres ikke altid er fagligt orienterede var disse individer dem der ytrede sig mest i undervisningen og spurgte hinanden til råds hvis de manglede forståelse for de tildelte opgaver. Følgende er et citat fra netop den gruppe af kursister, som viser hvordan deres indbyrdes forhold afbalanceres med deres individualitet og derved eksisterer i et spændingsfelt mellem individ og samspil:

12. (Informanter G, H og I, Fokusgruppe 2)

I: Det kan jeg godt lide [red. at spørge hinanden til råds i undervisningen]. Men vi spørger også hinanden. Det er vi blevet meget bedre til synes jeg, også i hvert fald inde i vores klasse.

H: Jeg synes det er dejligt at kunne sparre med andre, f.eks i matematik som vi har sammen, der synes jeg tit vi kan have et godt samarbejde og sparre med hinanden hvis der er nogle ting vi ikke lige kan finde ud af. Så kan den anden måske.

Hvad med venskaber på VUC?

G: Ja altså vi [red. alle tre] sidder hele tiden sammen.

H: Vi snakker sammen hver dag og vi ses også privat og sådan. Der er faktisk blevet bygget et stærkt venskab op privat også.

Har i på noget tidspunkt bemærket om det her sociale fællesskab har gavnet jer bogligt?

H: Ej jeg har da tænkt over det, men det kræver selvfølgelig også at de mennesker man grupperer sig med er motiverede fra start af.

Det pædagogiske spændingsfelt mellem mestring af samarbejde, gennem et stærkt internt bånd med hinanden og bevarelsen af personlig integritet (mestring af det personlige), fremgår i, at kursisterne ”bruger hinanden”, og det fremgår gennem vores observationer af tre, stærke personligheder hvor forskellige meninger kommer til udtryk, men anerkendes af deltagerne i gruppen. Spændingsfeltet

eksisterer i et komplekst og konstant vekslende samspil, både blandt individernes interne gruppeprocesser, men også i kraft af gruppens påvirkning af andre kursister i klassen. I følgende citater (nummer 11), giver Fokusgruppe 2 udtryk for at de bruger hinanden som stødpude mellem individerne og resten af klassen, selvom gruppen ikke er nødvendig for en meningsfyldt interaktion med klassen.

13. (Informanter G, H og I, Fokusgruppe 2)

I: Men der er så også mange der er blevet cuttet fra efter juleferien. Der er mange der er blevet smidt ud.

H: [...] Hvis der er nogen der kommer ind med den indstilling at de ikke gider, og dem er der nogen af herude, [...] så duer det ikke. Dem kan jeg ikke rigtig fungere socialt sammen med .

I: Ja og sidder og snakker om alle mulige andre ting, men jeg tror ikke [...] at man kan komme uden om det. Jeg vælger bare at tænke ’det må de helt selv om’. Jeg er her for at lære og for at gøre det godt.

I: Vi har vores fredags cafe. [...]Det er hyggeligt.

G: [...] Lige inden weekend.

H: [...] Bare en øl eller to.

Ifølge Illeris’ læringsteori kan individet opnå anerkendelse i samspillet med omverden når det mestrer det der i konteksten er relevant – i denne kontekst er det, det faglige og, til en vis grad, opfyldelsen af tilstedeværende, sociale normer. Anerkendelsens formål i denne gruppe kursister er at transformere deres sociale handlinger, via mestring, til indre værdier (faglig stolthed, selvtillid, etc.). Fra institutionens side skal anerkendelse af kursisters erhvervede kompetencer og færdigheder ske ved en eksamen.

For at tage ejerskab over viden skal kursisterne, som nævnt tidligere, bruge psykisk energi for at den assimileres og/eller akkommoderes og bliver til et komponent i deres selvforståelse. I kraft af individets samspil med omverden får kursisters individuelle psykiske balance betydning for fællesskabet, idet, at processen har potentiale til at ændre den måde kursisterne kommer hinanden ved på i klassen. Ud over den psykiske balances værdi for kursisterne undersøger vi også dens værdi for lærerne, da disse er aktive agenter inden for praksisfællesskabet

og derfor med til at konstruere en del af kursisternes virkelighed. Lærernes medbragte holdninger og forforståelser påvirker deres måde at agere på i fællesskabet, samt den måde de vurderer hver enkelt kursists engagement. Indholdet skal derfor på én gang være samtidsrelevant, samt forde udviklingen hen mod det institutionelle mål mens kursisterne skal føle at de arbejder sig hen mod deres individuelle mål. Indhold skal også præsenteres og formidles på en sådan måde, at det giver kursisterne mulighed for at forstå det, således at så mange kursister som muligt lærer det de skal lære i forhold til institutionens og lærerens forventninger. Neden for ses et eksempel på dansklærerens forforståelse af kursisternes forudsætninger for at lære:

14. (Informant N, Underviser i dansk)

Hvad går dine elever op i (undervisning, karakterer, det sociale)?

Jeg tror egentlig ikke, at det er nogle af delene. Jeg har indtrykket af, at det ofte handler om det med at få en uddannelse og lære at gå i skole igen. De har ofte haft et problematisk folkeskoleforløb, som gør, at de havner hos os, så nogle gange handler det bare om at gøre noget færdigt[...] Og så er det selvfølgelig også noget med relationen til læreren.

I hendes udsagn ligger også hendes implicitte mening, at kursisterne skal lære det gavnlige ved individuelle succesoplevelser i en uddannelseskontekst. Efterfølgende spurgte vi læreren, hvordan hun opfattede kursisternes motivation for at uddanne dem selv for at få en helt klar fornemmelse for hendes opfattelse af dem:

15. (Informant N, Underviser i dansk)

De fortæller, at de er meget motiverede, men nogle gange er der nogle ting, der er svært for dem, så det overskygger motivationen.

Hendes opfattelse er altså, at en betragtelig del af kursisterne på VUC har haft et problematisk folkeskoleforløb, der til dels har medvirket til manglende tillid til egne evner, og bevirket, at de kan have en ringere, boglig viden i forhold til deres jævnaldrende. Den manglende boglige viden kan da forekomme at være en uoverstigelig forhindring, som kan give sig udslag i en mangel på den nødvendige drivkraft der kræves for at bevare motivationen for uddannelsen.

For bedre at definere kursisternes grad af aktiv deltagelse i undervisningen var vi interesserede i at vide hvordan de selv opfattede deres niveau af deltagelse. Ud fra de spørgsmål vi har stillet har det været vanskeligt at identificere hvornår kursisterne udtrykte sig omkring deres

deltagelse, netop fordi det er problematisk at erkende problemer, naturligvis især hvis disse ikke hidtil er blevet anerkendt. Det er da vores estimat at spørgsmålet ville have været svært at besvare med mindre vi brugte tid i interviewene på at stille spørgsmål der støttede kursisternes refleksion. Men i mangel af disse har vi først undersøgt hvor bevidste kursisterne er i deres udtalelser om problemer med studiet, da disse potentielt påvirker deres aktive deltagelse i undervisningen.

16. (Informant A, Interview 1)

Nej de [red. hans forældre] siger at jeg nu skal tage den tid det nu tager for mig fordi jeg har haft nogle problemer med skolearbejde før. Men de synes det er fedt at jeg endelig er begyndt og at det går godt med karakterer og sådan noget. [...] Det er sådan inden for det sidste halvandet år jeg kom på at jeg skulle være lærer. Så ligepludselig fik jeg en hel ekstrem lyst til at forfølge det og det begyndte jeg jo så på.

(Informant B, Interview 2)

[...] jeg er i gang med matematik niveau lige nu for at få det op også fordi jeg havde en dårlig afgangseksamen. [...] Jeg valgte så matematik på G niveau for jeg er ikke så god til matematik. Så valgte jeg også naturfag på G niveau for jeg skal også have en eksamen i det. Så valgte jeg engelsk på G niveau, men min lærer har sagt jeg skal rykke op i det fordi jeg er god til engelsk og jeg tog det bare fordi jeg skulle have SU og fordi at når jeg så kommer hjem vil jeg ikke have for mange lektier for, så engelsk det kan jeg bare køre igennem. Jeg fik muligheden for at skifte til et højere hold i engelsk, men så ville jeg miste min lærer jeg har til matematik og han forklarer tingene så jeg virkelig kan forstå det og det ville jeg ikke miste jo.

(Informant C, Interview)

[...] nu her arbejder jeg om aftenen og nogle gange om eftermiddagen. [...] når jeg arbejder fra 4 til 7 eller 8 så. Man kan ikke nå [red. at gå på aftenskole].

Kursisterne forsøger at være aktivt deltagende i de fag de føler sig mest motiverede for, selvom næsten alle kursisterne giver udtryk for at have et yndlingsfag og et de er mindre engagerede i. Det er i følge institutionen op til hver enkelt at vedligeholde egen drivkraft, samt at nå og overvinde vanskeligheder til at bestå den endelige eksamen, men nogle af kursisterne ligger også et ansvar på læreren for at motivere i undervisningen. Et eksempel på dette ses på næste side.

17. (Informant E og F, Fokusgruppe 1)

E: Jeg synes de [red. lærerne] er gode.

F: Ikke lige i dansk.

E: Ej. Dansk er-

F: Det er frygteligt.

E: Ja.

Hvorfor er det frygteligt?

F: Det er fordi hun er, vores lærer er meget dårlig til at forklare tingene. [...] Og når man spørger om noget så bliver hun irriteret over det [...] Det er nok det eneste fag der lige er træls. Alle de andre de er fine nok.

(Informanter G, H og I, Fokusgruppe 2)

H: Det kan godt være sådan lidt det vilde vesten inde i klassen nogle gange i nogen af klasserne [...] Og det kommer også an på hvor god læreren er til at håndtere eleverne og hvor meget respekt de har for læreren. Nogle lærere de er for søde. [...] Så går det ud over os [...] fordi der er nogen der stadig er sådan lidt barnlige og mangler lidt respekt måske , for andre mennesker.

I: Og ikke åbner bøgerne.

H: Der er nogen der ikke engang har skoletaske med når de kommer og så siger de ’jamen jeg glemte bogen igen’ og det bliver man bare træt af.

I: jeg kan huske de sagde på den første uge at det jo altså er en voksen institution hvor jeg bare tænkte ’det er mega meget løgn’. Altså de første fjorten dag var så dårligt planlagt og så blev vi delt ud på klasserne og så [...] var der nogen der ikke skulle være der alligevel og det har været rodet.

Som nævnt tidligere er et af de kriterier, at kursisterne fuldfører deres studie ved at bestå en eksamen i hvert fag, men derudover er der også kravet om fremmøde til undervisningen. I følge kursisternes egne udsagn ses at flere fra informantgruppen er bevidst om risikoen for at de mister deres motivation undervejs hvis deres egen viden ikke bringes i spil i det arbejde de sættes til at udføre, hvilket leder til en accept af et vist niveau af ikke-deltagelse i undervisningen (Se eksempel på næste side).

18. (Informant J [eks. Informant K], Fokusgruppe 3)

J, føler at niveauet i matematik er for lavt, at tingene går for langsomt (ligger muligvis på et højere niveau). Han har nogle gange problemer med at holde koncentrationen i undervisningen når han føler det går for langsomt... I dansk har han ingen problemer i hendes timer, ud over at han synes der er lidt mange lektier. Han er generelt glad for niveauet og underviserens måde at undervise på. Dansklæreren inkluderer eleverne i undervisningen og dagsplanlægningen hvilket øger deres forståelse for undervisningen.

(Informanter L og M, Fokusgruppe 4)

M ligger middel, karaktermæssigt. L føler sig tryk ved at hun bliver gjort klart hvad hendes egne fejl er og kan se de rigtige svar på tavlen. L føler lige nu at danskundervisningen er svær. Det gør de begge to selvom de kan godt lide underviseren. De udtrykker at man ofte ikke laver lektier i folkeskolen, men kvaliteten af ens arbejde først får mening når man kigger tilbage som voksen. M føler selv at hun er meget nysgerrig omkring de ting de lærer.

Der udtrykkes, som nævnt, implicit en accept af, af en grad af ikke-deltagelse i visse fag. Hvilke fag afhænger tilsyneladende af den pågældende kursists præferencer og deles som regel ikke med kursister der har en modstridende mening. Der udtrykkes samtidig, af få kursister, et ønske om fagligt fokus fra deres medkursisters side, i undervisningen. Men det er ikke begge lærere vi interviewede der gav udtryk for, at vedvarende, aktiv deltagelse i undervisningen var nødvendig for at fuldende kurset tilfredsstillende. Kursisterne har nemlig alle det til fælles, at de til tider ikke selv er motiverede for undervisningen, og har brug for en eller anden støtte for at motivere dem til at deltage aktivt. Det kan altså være en nødvendighed at læreren, på trods af kursisternes ansvar for egen læring, er opmærksom på om opgaverne passer godt til den enkelte kursists niveau for at sikre motivationen i individet.

3.2.1 Delkonklusion

Samspillet mellem kursister og læreren skaber en fælles læringssituation og er konstant med til at meningsfortolke omkring fællesskabet i klassen. Alle undervises på baggrund af én forforståelse

hos læreren selvom hver enkelt kursist potentielt har vidt forskellige erfaringsgrundlag og læringsstile. I en undervisningssituation med så stor diversitet som i et klasselokale med voksne kursister der spænder op til ti år i aldersforskel, kræver det at læreren agerer med omtanke overfor hver enkelt elev. Ud fra observationer og interviews ses det tydeligt at begge lærere tager højde for individernes forskelle efter bedste evne. Samspillet kursister imellem afhænger i følge vores observationer af hvorvidt kursisterne kan, og vælger, at meningsforhandle med hinanden og det samme ser ud til at gøre sig gældende for samspillet mellem kursist og lærer. Der dannes grupper iblandt kursisterne ud fra forskellige uofficielle kriterier, men fælles for de interviewede er behovet for at finde tryk i det boglige arbejde ved at arbejde i disse uofficielle grupper, eller med mulighed for at danne dem. Der tyder på at kursisterne er gode til at indstille sig til når de agerer inden for deres grupper, især hvis vi tager fraværet i betragtning – derved menes at vi observerede, at kursisterne ikke gav udtryk for at være dem der var mest påvirkede af det vekslende fremmøde, men at lærerne derimod gav udtryk for, på vegne af kursisterne, at de var meget påvirkede.

Gruppearbejdet bliver ustruktureret på grund af det vekslende fremmøde, men vores empiri viser at kursisterne bruger deres medkursister hvis der er ting i undervisningen som de ikke forstår. I disse tilfælde er det uklart om kursisterne bruger hinanden fordi de ikke vil spørge lærerne eller om det er en af de usagte normer i samspillet. Det bliver heller ikke udtrykt tydeligt om kursisterne vidensdeler med andre kursister fra andre grupper, eller om det de lærer i deres egne grupper bliver i gruppen. Ud fra kursisternes udsagn kan vi dog se at mange taler positivt om den effekt gruppearbejde kan have på læring. Denne holdning vedholdes dog med omtanke for mulige resultater de efterfølgende delanalyser kan tilvejebringe. I nedenstående bruges resultaterne fra denne analyse til at analysere videre på kursisternes ageren i praksisfællesskabet.

Vores informanter udtrykker at kursisterne generelt handler målrettet, hvilket i følge kursisternes egne udsagn, virker til at motivere dem i dagligdagen. Men informanterne udtrykker at målrettet adfærd er ikke nødvendig i alle fag. Læreren i matematik opbygger sin undervisning omkring det at have det godt. Han er ikke så striks med registrering af fravær og tilrettelægger sin undervisning efter det vekslende fremmøde. Han udviser en evne til at balancere institutionens krav om fremmøde med, hvad der muligvis er hans egen personlige vurdering af de pågældende kursister.

Som også nævnes i analysen opstår der et billede af de rammebetingelser der kan findes i uddannelseskonteksten, med hensyn til kursisternes muligheder for at opnå deres mål. Institutionens krav om at bestå de hold kursisterne er tilmeldt, kombineret med lærerens personlige vurdering af dem og det niveau af vidensdeling der finder sted blandt dem danner rammerne for hvor succesfulde de er i at opnå deres mål.

3.3 De mange i enheden (Wenger Analyse)

3.3.1 Meningsforhandlingen

Ifølge andet punkt i analysestrukturen har vi valgt at undersøge informanternes sociale engagement ved først at kigge nærmere på meningsforhandlingsprocessen. I ethvert socialt samspil findes flere elementer der er vigtige at undersøge for at forstå årsagerne bag observerede væremåder. I kraft af teorivalget (både Illeris og Wenger) begyndte vi at lede efter en helt bestemt type samspil i fællesskabet på VUC, nemlig meningsforhandlingen. I vores gennemgang af datamaterialet har vi opdaget at det er kursisternes søgen efter mening der ligger til grund for deres handlen i praksis. Det er behovet for at finde mening i enhver kontekst, uanset om situationen er kortvarig eller kan have vidtrækkende konsekvenser, der er basen hvor fra adskillige handlingsmønstre udspringer. Det er derfor denne proces vi starter med at undersøge i vores informantgruppe, da det for os er her læringsprocesserne tydeliggøres. Vi undersøger kursisternes drivkræfter gennem Wengers begreber deltagelse og tingsliggørelse. Kursisternes tingsliggørelse kommer til udtryk, først gennem den diskursive meningsdannelse de danner i fællesskabet, som skabes af de erfaringer de har med fra omverden og deres psykiske balance på enhver given dag. Det er gennem tingsliggørelsen, at kursisternes engagerede deltagelse i praksisfællesskabet fokuseres, hvilket danner basis for meningsforhandlingen.

Først udredes hvad der, af kursisterne, bliver identificeret som tingsliggjorte objekter inden for praksisfællesskabet de agerer i. De udvalgte eksempler på tingsliggørelse er *læring/viden* og *dem/os* problemstillingen, da disse har haft størst umiddelbar indflydelse på kursisternes fællesskab. Læring tingsliggøres af flere af de adspurgte informanter i vores interviews, blandt andre af informanterne G, H og I, fra Fokusgruppe 2, som nævner, at læring får en selvstændig

værdi i forhold til deres arbejde på VUC. Igennem tingsliggørelsen af læring opstår et fokus for deres indbyrdes meningsforhandling, hvilket man kan se et eksempel på neden for:

19. (Informanter G, H og I, Fokusgruppe 2)

H: Og det synes jeg også skinner igennem nogle gange at fagligheden simpelthen falder i lokalerne fordi der sidder simpelthen for mange og laver alt muligt andet og det kan godt være [...] meget generende faktisk. [...] Jeg er her for at lære nye ting. [...]H: Ja altså glæden ved at læse.

I: At arbejde for nogle bedre resultater tænker jeg.

H: Det er jo ikke pengene, det er jo netop visdommen, hvis man kan sige det sådan. Det er den der motiverer mig i hvert fald.

G: Og jeg er det samme tror jeg. [...] Ja skibsfører [red. da adspurgte om han havde et formål med at studere på VUC]. [...] Vi ved alle sammen hvordan man går i skole. Vi har alle sammen gået i folkeskole.

Her udtaler informanterne, at målsætningen (som strategi) ikke er et unikt karaktertræk for kursisterne på VUC. Både informant G, H og I udtrykker, at de alle tre har sat klare, individuelle mål med uddannelsen. De giver udtryk for at have forskellige mål og endda varierende niveauer af motivation for enkeltfagene, men at disse forskelle ikke hindrer de tre kursister i at bruge hinanden til at vedligeholde deres egen drivkraft. Det kan være på trods af forskellene, eller i kraft af dem, at G, H og I finder elementer ved uddannelsen de kan meningsforhandle om.

I tekstboksen på næste side, i Fokusgruppe 4, blev der under vores samtale meningsforhandlet om uddannelsen. Informant L og M brugte sammenligningen mellem tidligere skoleerfaringer og deres oplevelse af VUC til at meningsforhandle om det at studere og lære. Der blev i deres tilfælde spejlet med deres egne, tidligere erfaringer og taget afstand til tidligere væremåder, for netop at fokusere meningsforhandlingen i konteksten. Eksemplet på næste side viser hvordan L og M fortæller om forskellene fra deres oplevelser i folkeskolen til deres oplevelse på VUC.

20. (Informanter L og M, Fokusgruppe 4)

De [red. L og M] udtrykker at man ofte ikke laver lektier i folkeskolen, men at det først får mening når man kigger tilbage som voksen. M føler selv at hun er meget nysgerrig omkring de ting de lærer.

De to kursister tingsliggør læring og skaber derved en retorisk afstand til det at lære.

Tingsliggørelsen sker i deres tilfælde på baggrund af individuelle erfaringer som skal relateres til individuelle årsager og forhold, men som alligevel bliver et parameter og derved noget udtalt, hvorpå de meningsfortolker. Det ses altså igen, at en opfattelse af forskelle i studiegrupper bruges (enten på trods af forskellene, eller i kraft af dem) til at meningsfortolke i fællesskab. Vi ser også neden for, hvordan kursist B's tidligere erfaringer og sociale vilkår former den måde han agerer i praksisfællesskabet på. Eksemplet ses neden for:

21. (Informant B, Interview 2)

Jamen jeg var jo meget i tvivl om jeg skulle starte på en maleruddannelse som 16-årig for alle tog jo på skoler og alt muligt [red. angående hans lyst for tidligere uddannelser], HF og gymnasie og HG og alt muligt, men så fandt jeg ud af at jeg ville have en uddannelse og det skulle bare være en hurtigt uddannelse. Så startede jeg som tømrer. Det kunne jeg så ikke finde ud af og så blev jeg maler i stedet for.

B fortalte om hans drivkraft fra en tidlig alder og gav udtryk for at have været drevet af ønsket om at arbejde, med det formål at tjene penge. Men han giver udtryk for, at hans prioriteter ændrer sig og han i løbet af de følgende år finder ud af, at han gerne vil studere på VUC.

22. (Informant B, Interview 2)

Tre år [red. til et spørgsmål om hvor lang tid uddannelsen som bygningsmaler tager] og så jeg blev uddannet som 20-årig og så har jeg arbejdet som det efterfølgende. [...] jeg er enlig far. [...] Jeg har fællesretten. Den vandt jeg i retten.

Som sikkert kan konkluderes af læser ud fra ovenstående, har hans prioriteter højst sandsynligt ændret sig for at akkommodere hans datter, samt det at opdrage hende som enlig far, hvilket højst sandsynligt også har haft en indflydelse på hans selvopfattelse (et emne vi berører senere hen i analysen). B udtrykker en ændring i sin opfattelse fra at være drevet af et ønske om at arbejde og sikre sig selv økonomisk til, i løbet af en periode på tre år, at blive ligeså interesseret i at udvikle sin boglige viden, uden at have et praktisk formål. I den forbindelse vender vi tilbage til, hvordan hans sociale vilkår påvirker hans daglig ageren og hans opfattelse af uddannelsen, samt det formål han, i løbet af interviewet, udtrykker omkring den.

23. (Informant B, Interview 2)

[...] jeg skal jo møde nogle gange klokken otte, men der har jeg så en mor der bor 500 meter fra mig. Så henter hun hende når jeg har givet hende morgenmad, når jeg har gjort hende klar.

[...]Der hvor jeg har sent fri der henter hun hende i dagplejen, tager hende hjem til sig og så når jeg kommer hjem på et tidspunkt så henter jeg hende bare der og tager hende med op til lejligheden igen. [...] Som sagt skal jeg have en HF efterfølgende og så ved jeg ikke om jeg hopper tilbage til maler eller om jeg starter på noget nyt. Det er faktisk bare fordi jeg gerne vil lære noget mere. Og skabe et nyt netværk af mennesker også fordi som enlig far er man meget hjemme. Så kommer man ikke så meget ud. Så er det også lækkert nok at tage i skole.

For B er formålet med uddannelsen at videreudanne sig, hvilket han forbinder i sin bevidsthed med det at arbejde. B udviser ansvar for egen læring og bevidsthed om sine egne uddannelsesmål, samt en forståelse for egne evner. I B's tilfælde bliver læring tingsliggjort gennem hans egen motivation og arbejdsmoral, karakteriseret af tidligere arbejds erfaringer. Hans tingsliggørelse af læring gør, i dette tilfælde, læringen til et konkret formål med at studere på VUC og derfor til et mål han kan fokusere på. Informant A udtrykte, under sit interview, nogle lignende tendenser, med gennemgangen af sin proces fra da han startede på VUC til tidspunktet hvor interviewet fandt sted. A gav, ligesom B, udtryk for at han ved starten af VUC kursernes begyndelse ikke havde haft et egentligt mål med uddannelsen, men snarere et formål. Han blev spurgt om årsagen bag hans valg om at starte (Se eksempel med Informant A på næste side).

24. (Informant A, Interview 1)

Jeg tror det var fordi jeg var på kontanthjælp hvor jeg ikke rigtig vidste hvad jeg skulle. Så kiggede jeg på mine gamle karakterer fra folkeskolen hvor jeg tænkte at 'de sku nok lige forbedres lidt inden jeg skal videre' og så var der en vejleder der sagde at jeg kunne komme ud på VUC og tage de fag igen. Så det søgte jeg og så kom jeg så ind. [...]Vi [red. hans venner og ham selv] startede så ikke på samme hold. Vi startede meget forskudt. Men. Ja. Det var deres fælles beslutning. Jeg hoppede egentlig bare med kan man sige.

Senere i samme interview snakker B om, at han først fik konkretiseret sit mål efter han havde tilbragt en rum tid i konteksten og som en del af praksisfællesskabet.

25. (Informant A, Interview 1)

Jeg vil simpelthen gerne være færdig og det er sådan inden for det sidste halvandet år jeg kom på at jeg skulle være lærer. Så lige pludselig fik jeg en helt ekstrem lyst til at forfølge det og det begyndte jeg jo så på.

Altså adskiller formålet sig fra målet da A får tingsliggjort hvad der for ham er vigtigt. Det bliver konkretiseret og tydeliggjort for ham hvorefter han udtrykker at hans drivkraft for at nå målet er blevet det stærkere.

Informant C, fra interview 3, gav udtryk for at være mere karrieredrevet i sine udtalelser omkring uddannelse. I hendes tilfælde ses det (ligesom hos B) and hendes drivkraft for studiet er noget hun har oplevet før igennem sit arbejde – at hendes motivation for at blive uddannet både er bundet op på et ønske om en stabil karriere og forankret i hendes tidligere erfaringer, både på arbejdsmarkedet og i hendes tidligere studieoplevelser (Eksempel på næste side).

26. (Informant C, Interview 3)

Jeg har valgt denne her uddannelse fordi jeg gerne vil gå videre og læse. Jeg vil ikke være rengøringskone og opvasker. [...] Jeg vil gerne tage nogle erhvervsuddannelser. Jeg vil gerne gå videre. Det er ikke på grund af SU. [...]Jeg tænker at tage en erhvervsuddannelse. [...]Før jeg startede her så tænkte jeg at jeg gerne ville være SoSu medhjælper, men jeg vil ikke lige nu for jeg har hørt de er rigtig mange. Og det duer ikke hvis man tager en erhvervsuddannelse og når man er færdig såhar intent job. Har ikke noget at lave.

Uddannelse nævnes ikke som et mål eller formål nok i sig selv, men snarere som et trin på vejen mod en karriere, hvilket alligevel gør læringen til noget levende som hun kan deltage aktivt i. Her er det altså arbejdslivet der for hende giver mere mening, et synspunkt der afspejles i hendes udsagn om det sociale sammenhold med sine medkursister og det sammenhold hun har til sin chef. Vi observerede en forskel fra interviews 1, 2 og 3, med de fire fokusgrupper. I fokusgrupperne nævner kursisterne forskellige årsager bag deres valg om at starte, ligesom informanterne fra de tre interviews, men tingsliggørelsen skete her i grupper hvor der foregik en spontan meningsforhandling blandt kursisterne. Drivkraften bag deres individuelle beslutninger om at tage en uddannelse bliver tingsliggjort i gruppen (for at gøre de tingsliggjorte begreber mere håndgribelige og delelige), hvorefter der forventningsafstemmes for at kursisterne kan opnå enighed i gruppen. Noget der senere kan meningsforhandles om og som der derudover kan etableres tilhørsforhold over. Eksempelvis ses et eksempel neden for, hvor E og F, fra Fokusgruppe 1, taler om deres formål med uddannelsen, nemlig at tage en eksamen. Eksemplet ses på næste side.

27. (Informanter E og F, Fokusgruppe 1)

Hvorfor startede i på uddannelsen?

F: Fordi jeg gerne ville have mine eksaminer i 9. klasse.

E: For også at få en eksamen.

Var det svært for jer at komme i gang med uddannelsen?

F: Ja det var meget svært. Synes jeg i hvert fald.

Hvordan med det? Beslutningen eller opstartsprocessen?

F: Ej men det er mere fordi det er skole og jeg bliver meget hurtigt skoletræt hvis jeg sidder for lang tid ned og skal høre på længere historier om hvordan man gør tingene [...] så bliver jeg træt i hovedet.

E: Jeg synes det er hårdt fordi der er så mange mennesker herude og så er man på hele tiden.

Her bliver en handling der ligger ude i fremtiden, altså fjernt fra deres nutid og deres dagligdag, til et tingsliggjort objekt hvilket derved faciliterer muligheden for at meningsforhandle sig frem til en delt forståelse og samtidig målretter hvert individs deltagelse mod det at tage en eksamen. Det er dog ikke kun kursisternes forhold til læring (og viden) der fremmer aktiv deltagelse inden for praksisfællesskabet. Det er også kursisternes dem/os forhold som i mange tilfælde kan hjælpe individer til at definere deres egne normer i et fællesskab ud fra hvad der *ikke* er socialt acceptabelt. Afstanden imellem ”os” og ”dem” bliver på VUC defineret som ”dem der ikke laver noget” – altså dem der skiller sig ud ved at være mindre aktive deltagere i undervisningen (ikke at forveksle med engageret deltagelse i praksisfællesskabet). I løbet af interviewet med informanter K og J udtaler K, at han generelt ikke opsøger sine medkursister, men at han mener at være tilstrækkelig social i forhold til dem (se også boks 15).

28. (Informanter K og J, Fokusgruppe 3)

K er ikke gladere for gruppearbejde, end for at arbejde selvstændigt, da han foretrækker at arbejde individuelt, mens J er glad for det at få lov til at kommunikere med andre og sparre med dem.

K's udsagn tyder på en opfattelse af afstand, eller divergerende holdninger til engagement i undervisningen, mellem ham og hans medkursister. De to kursister (J og K) har siddet ved siden af hinanden i undervisningen og har opbygget en venskabelig jargon. Det, at K ikke synes hans interaktioner med J hører ind under hans socialisering med resten af klassen tyder på en afstandtagen det større fællesskab, som derved bliver til et tingsliggjort objekt hvori K kan fokusere hans engagerede deltagelse med J og modulere den efter de kriterier han oplever som socialt acceptable.

I boks 29, neden for, ses at informant B adskiller sig fra sine medkursister via hans faglige kompetencer. Han oplever højere engagement i visse fag end i andre, hvilket er et træk flere af vores kursister deler. Det lavere niveau af engageret deltagelse kan i B's tilfælde også stamme fra oplevelsen af afstand mellem ham selv og det underviste indhold (se også tekstboks 2 på side 39). Han spejler sine kompetencer med sine medkursisters og med de institutionelle krav der danner fælles ramme for deltagelsen i de enkelte fag, og hvis han oplever, at hans boglige evner overgår de andres kan han opleve en følelse af afstand til medlemmerne i praksisfællesskabet.

29. (Informant B, Interview 2)

Ja [red. til om hans mål er få gode karakterer]. Specielt matematik. Det er den svære side. [...] Engelsk [red. om hvilket fag er hans yndlings]. [...] jeg fik kun 02 i afgangseksamen dengang da jeg var 16/17 år og det vil jeg gerne have gjort bedre. [...] jeg var rigtig god til matematik faktisk. Men så begyndte læreren sådan at, efter man lavede en bog og så fik man sådan en grøn bog man kunne lave matematik i, men han havde ikke flere at give og så begyndte jeg jo at spille en masse computer og så snakkede jeg med folk over nettet og sådan noget og så forsvandt matematikken lidt og så var det engelsk der spændende fordi det var det man sad og spillede med hver dag. Men jeg har altid været sådan, dygtig. Vil jeg sige.

Denne kombination af aktiv deltagelse i undervisningen med ikke-deltagelse, eller passiv deltagelse, determinerer ikke automatisk kursisternes medlemskab i praksisfællesskabet. B fungerer som et engageret medlem i praksisfællesskabet på trods af sit vekslende deltagelse i undervisningen. Der bliver hos nogle af vores informanter udtrykt en forskel mellem de der er aktive i undervisningen (hvilket sammenlignes med fremmøde og deltagelse) og de der ikke er aktive.

Selvom der af kursisterne oftest ses en forskel på at være medlem af den større helhed i kraft af niveauet af ens deltagelse i praksis, dannes der et andet billede hvis man inkluderer det institutionelle praksisfællesskab, samt de institutionelle kriterier for deltagelse som opstilles.

Uddragene fra Fokusgruppe 2, samt citaterne fra tekstboks 9 og 10 i den foregående analyse, viser også tydeligt, at kursisterne skelner mellem deres egen aktive deltagelse i undervisningen og det sociale fællesskab på VUC, og den de oplever fra andre medlemmer af institutionen. De spejler sig selv i de forskelle de observerer i andre og fastslår derigennem, ikke kun deres egen rolle, men også andres rolle i praksisfællesskabet. Ud fra denne spejling opbygges retningslinjer for deres engagerede deltagelse, samt værdier der er vigtige for dem på institutionen og i deres gruppe. Deres egne værdier bliver overført på resten af fællesskabet, som derigennem vurderes som enten tilfredsstillende eller mangelfuldt i forhold til deres interne gruppeværdier. Et eksempel på gruppeværdierne fra Fokusgruppe 2 ses her:

30.(Informanter G, H og I, Fokusgruppe 2)

I: [...] hvis man har lyst til at være her så synes jeg bestemt man skal vælge det og hvis man bare vælger det for at vælge noget [...] så synes jeg ikke man skal fordi så kommer det meget til at gå ud over andre.

H: Og det synes jeg også skinner igennem nogle gange at fagligheden simpelthen falder i lokalerne fordi der sidder simpelthen for mange og laver alt muligt andet og det kan godt være [...] meget generende faktisk.

H: Hvis man f.eks sidder og læser og folk begynder at snakke, det duer ikke, men det håber jeg så på bliver bedre når jeg kommer op på HF.

I: Sådan har jeg det også.

H: [...] At folk bliver lidt mere seriøse.

Værdierne, i sig selv, er tingsliggjorte objekter som fokuserer kursistens handlen i fællesskabet. Det skel mellem ”dem” og ”os”, der opstår som en naturlig del af at fastsætte egne værdier gør at kursistens egen rolle i praksisfællesskabet tingsliggøres, hvilket også hjælper til at fokusere den måde de skal handle på i fællesskabet. Spejlingen mellem deres egne tingsliggjorte roller bliver hver dag afstemt i forhold til de roller de opfatter i andre, samt deres egne erfaringer og deres egne

engagerede deltagelse. Fordi spejlingen sker i kombination med oplevede forskelle i deres og andres ageren, bliver den blot forstærket igennem lighederne de oplever i deres (egne) grupper. Disse forskellige former for deltagelse, hjælper dem i den daglige meningsforhandling der finder sted, og i dannelsen af deres identitet (et emne der uddybes i den sidste analysedel). Tingsliggørelsen af ”dem” og ”os” bidrager til at skabe et sprogligt skel mellem mindre grupper, som derved giver kursisterne noget at spejle sig i inden for det større VUC praksisfællesskab – en afstand mellem individer der støtter de grupper der allerede er, som, i kraft af den konstante meningsforhandling, bliver til virkelige objekter i deres socialt konstruerede virkelighed og igen i kraft af deres opfattelse af verden og deres engagement i den. Tingsliggørelse formes ud fra egne individuelle erfaringer og holdninger og tilpasses den konkrete kontekst. Og selvom de tingsliggjorte objekter måske har deres oprindelse, eller meningsforhandles, i konteksten, er det langtfra sandt at de bliver i konteksten.

Som det er blevet pointeret kan tingsliggørelsen føre til en mere fokuseret deltagelse i fællesskabet, hvilket i de fleste tilfælde fremmer meningsforhandlingen. Det er årsagen til, at tingsliggørelsesprocessen har fået så meget opmærksomhed i ovenstående, men i de efterfølgende analyseafsnit vil vi bevæge os videre til at vurdere kursisternes udsagn om deltagelse, for derefter at glide over i afsnittet om praksis.

Informant K’s deltagelse er en primær del af hans meningsforhandlingsproces og fremstår i hans tilfælde, ved, at han er i stand til at arbejde autonomt i undervisningen. Da vores udgangspunkt i specialet er, at læring er en konstant proces og at vores hovedopgave er at synliggøre de altid tilstedeværende processer, bliver det vigtigt for os at undersøge hvordan kursisternes deltagelse i praksisfællesskabet tager form af læring. Neden for ses et afsnit fra Fokusgruppe 3, med K og L, hvor K’s deltagelse som sagt træder frem ved hans ønske om autonomi:

31. (Informant K [eks. Informant J], Fokusgruppe 3)

Han [red. K] udtaler at han foretrækker at arbejde alene og have styr på de ting han laver, lige i dansk i hvert fald. Han får mere ud af undervisningen hvis han kan sidde selv og øve. Han kan godt have svært ved at koncentrere sig i klasselokalet hvis der går for lang tid uden snak og hvis der er for meget snak.

Vi ser, som i tidligere uddrag, at K udtrykker en manglende interesse i gruppearbejde, da han efter eget udsagn ikke får så meget ud af det. Vores observationer af denne kursist fandt sted i danskundervisningen hvor læreren ellers opfordrede til en eller anden form for samarbejde, kursisterne imellem, men hvor K oplevede størst drivkraft ved primært at arbejde selvstændigt.

Deltagelse, eller engageret deltagelse, udtrykkes på forskellige måder afhængig af kursisten og i forhold til kursistens forhold til faget der undervises i og læreren der underviser. Ifølge matematiklæreren opfordres der ofte til gruppearbejde i hans timer, og ligeledes efter dansklærens udsagn, men den generelle tendens er, at der iblandt kursisterne er en opdeling mellem de der foretrækker at arbejde individuelt og de der foretrækker gruppearbejde eller mulighed for samarbejde med sin sidemand. De der foretrækker at arbejde selvstændigt udtaler ofte at stemningen under gruppearbejdet kan have en negativ effekt for deres evne til at koncentrere sig, eller at flere mennesker bidrager til forringet koncentration. De kursister, der udtaler sig mere positivt om gruppearbejde, er i flere tilfælde dem der forlader klasselokalet, når de får mulighed for at arbejde selvstændigt på udleverede opgaver. Da vores observationer har fundet sted i klasselokalet kan vi ikke udtale os om kursisterne, der forlader lokalet, efterfølgende arbejder engageret i grupper. De der bliver siddende i klassen er også dem der udgør den primære del af vores samlede informantgruppe, hvilket gør det svært at redegøre for de ikke-interviewede kursister, samt deres tanker omkring gruppearbejde kontra selvstændigt arbejde. Tendensen ser dog ud til at være et ønske om hjælp når den er nødvendig og villighed til at hjælpe andre hvis de har behov for det i undervisningen. Meningsforhandlingen under observationerne viste sig i varierende grad blandt kursisterne når de fik mulighed for at arbejde på opgaver. Vi observerede forskellige tendenser i forhold til kursisternes deltagelse i det underviste materiale afhængigt af det niveau af meningsforhandling der fandt sted, enten mellem kursist og kursist eller mellem kursist og lærer. Nogle kursister søgte aktivt at finde mening i undervisningen ved at stille uddybende spørgsmål der ofte havde til formål at relatere deres udleverede opgaver til noget de selv havde kendskab til. Andre brugte modsat tiden på at snakke indbyrdes om emner der ikke direkte omhandlede undervisningen. Efter interviews viste der sig et tydeligere billede af deres individuelle bevæggrunde, hvilket igen fører os tilbage til kursisternes udsagn om årsagen til hvorfor de har valgt at uddanne sig på VUC. Hvis vi hurtigt vender tilbage til Informant A fra tekstboks 18 og 19 i meningsforhandlingsanalysen og ser på hans udsagn omkring bevæggrunde for at starte på VUC,

og ligeledes undersøger hans bevæggrunde for at forsætte i uddannelsessystemet, ser vi (i tekstboks 32 neden for) et ganske tydeligt eksempel på hvordan kursisterne tager deres internt definerede drivkræfter og bruger dem til at skabe et fællesskab ud fra.

32. (Informant A, Interview 1)

Jamen formålet er at jeg skal videre på lærerseminariet og der skal jeg jo bruge en høj gennemsnitlig HF. Så. Ja. Jeg skal være lærer. [...] Den [red. interessen] er steget. Meget. Især når man- altså de lærere jeg har nu de er jo så skønne så jo mere man ser på dem så tænker man også bare 'jeg glæder mig sgu selv til at skulle i gang'. [...]Ja [red. til spørgsmålet om han yder støtte i undervisningen til sine medkursister]. Hundrede procent. Ham jeg sidder ved siden af [red. Informant B] derinde, ham i også skal interviewe, vi hjælper tit hinanden. Sådan frem og tilbage. [...] Vi [red. Informant A og B] lærte hinanden og kende her [red. på VUC]. [...]Vi er også meget fokuserede på det der med at 'det kan godt være vi er gode kammerater, men vi skal også fokusere. [...]Man kan sige at vi tager en ting ad gangen. For hvert forløb vi er på. Og mens vi er på det forløb så spæner vi bare efter det [red. målet].

Denne tingsliggørelses, deltagelses og meningsskabende proces er ikke et enkeltstående tilfælde. Det er processens indhold derimod, altså det kursisten fokuserer på, hvilket er yderst forskelligt fra person til person. Hver kursist har en individuel bevæggrund for at have startet uddannelsen, men fælles for dem alle er måden hvorpå de finder mening. Deres motivationen bag beslutningen om at starte er i alle tilfældene kilde til drivkraften gennem studiet. Deres oprindelige mål med at starte tingsliggøres og fungerer, i praksisfællesskabet, som et fokus for hvordan og hvor meget de engagerer sig i konteksten (eksempel på næste side).

33. (Informant B, Interview 2)

Hvor/hvem fik du ideen fra til at starte på VUC?

Det var mig selv [red. ideen til at starte på VUC]. Det er fordi jeg skal have en 10. klasse, den tager jeg næste år. Så jeg er i gang med matematik niveau lige nu for at få det op også fordi jeg havde en dårlig afgangseksamen. [...] det er nemlig svært at vælge for det man vælger at arbejde med er noget man skal arbejde med resten af livet jo. Forhåbentligt. [...] Jeg vil bare gerne lave noget mere og så har jeg jo tre år, det vil sige jeg har faktisk fire år med de to AVU'er jeg skal tage, til at vælge så det er jo ikke fordi jeg har travlt. Så nu kan jeg fokusere på det her og så en god karakter her og få en god karakter næste år, så kommer HF'en og så skal jeg til at tænke over hvad jeg vil. Men det er også bare lækkert at have noget på sit CV. Ligemeget hvad man skal arbejde med.

Det fremgår for os, at det der oprindeligt påvirkede deres beslutning om at starte determinerer hvordan de opfører sig i praksis, som eksemplificeret igennem ovenstående citater, hvor B fortæller, at det var hans egen beslutning om at starte. Derudover kan vi, i kraft af vores observationer, udtale os om hans faglige selvstændighed.

Boks nummer 34, Fokusgruppe 4's, udsagn taler til processen bag det at skabe mening i undervisningen, kursisterne imellem. Både M og L oplever et behov for en balanceret effekt mellem individuelt arbejde og gruppearbejde, hvilket står klart under observationerne, hvori de to bruger hinanden ligesom de bruger deres lærer.

34. (Fokusgruppe 4)

M ligger middel, karaktermæssigt. Føler at hendes niveau svinger og kan ikke helt altid forudsige sine egne resultater. L er enig. De er begge glade for den slags prøver de fik i Dansk-timen og var første gang meget spændte på at se hvordan det ville gå. M oplever at hun er blevet tryggere ved at tage prøver. L føler sig tryk ved at hun bliver gjort klart hvad hendes egne fejl er og kan se de rigtige svar på tavlen. M udtrykker at de i starten fik forklaret hvad de skulle lave (i begyndelsen af hver time) og det var hun meget glad for. L føler sig mere forberedt på timen ved at underviseren præsenterer hvad de skal hver dag.

Hver kursist har sine egne, individuelle behov for social interaktion med andre medlemmer i praksisfællesskabet og opfyldelsen af disse behov kan være meningsskabende, men kan på den anden side også skyldes, at meningsforhandlingsprocessen kan virke tærende. Fravælgelsen af gruppearbejde kan derfor være forårsaget af et behov for at arbejde alene, altså et aktivt valg om ikke at deltage.

Analysen viser med andre ord, hvordan bagvedliggende kræfter foregår i enhver meningsforhandlingsproces og illustrerer hvordan hver kursist kommer til undervisningen med deres egne behov, fokus og mål – samt hvordan disse faktorer påvirker deres ageren i samspil med de andre kursister. I næste analysedel undersøges kursisternes praksis og sammensættes med dette afsnit for at danne et klarere billede af deres ageren i praksisfællesskabet.

3.3.2 Praksis

I praksis øver kursisterne sammen med læreren, som formidler det relevante indhold i situationen. Derefter sker en vekselvirkning hvor kursisterne fremviser det de mener er mest hensigtsmæssigt i undervisningen. I processen forventer de noget af hinanden. I processen erfarer kursisterne, gennem gensidigt engagement, hvordan kursisterne fungerer i interaktion med hinanden, hvad klassens implicite og eksplicite regler er, hvad der fremmer eller hvad der hæmmer i klassen. Ud fra vores interview med matematiklæreren fortæller han, at han i de tre fag han underviser i (matematik, naturvidenskab og samfundsfag) tager udgangspunkt i kursisternes behov og underviser dem ud fra hans vurdering af hvad der virker på dagen, altså hans undervisningsform afhænger af kursisternes koncentrationsniveau. Den måde han vælger at undervise på påvirker kursisternes handling i praksis og deres oplevelse af motivation for undervisningen. Til et spørgsmål om hvordan han foretrækker at undervise kursisterne i netop de fag, svarede han:

35. (Informant D, Underviser i matematik)

[...] vi kører meget emner. Så kører vi et emne og så tager vi det næste emne og så prøver vi for så vidt muligt på et eller andet tidspunkt at flette det sammen selvfølgelig [...] Men på en måde er det meget gammeldags undervisning hvor der er en tavle, men vi har også mange andre måder at variere det inde i klassen.

Gennem undervisning finder læreren ud af, hvordan kursisterne engagerer sig, hvad der fremmer og hvad der hæmmer, hvem der har let eller vanskeligt ved at forstå den fælles besked. I klassen genforhandles meningen med forskellige elementer. Læreren indfører redskaber som han intuitivt mener kursisterne vil forstå; kasserer gamle udtryk og finder på nye i stedet.

36. (Informant D, Underviser i matematik)

Altså jeg vil sige for det meste er det tavlen. Vi har så også projector med tavlen nogle gange. Nogle gange har jeg nogle materialer med ind f.eks centicubes i matematik. F.eks aviser i samfundsfag, eller så går vi en tur i naturvidenskab. Der kan vi godt gå ud og finde nogle ting og tage med ind og undersøge, men for det meste er det tavleundervisning og så er det noget de sidder og læser i også og arbejder med.

Vi får fortalt under interviewet at læreren ofte ændrer undervisningsform for bedre at tilpasse kursisternes stemning. Gruppearbejde forbydes ikke, men han mener at både matematik og naturvidenskab lægger op til individuel problemløsning frem for gruppearbejde. Det er de vekslende undervisningsformer i klassen, som ifølge læreren producerer viden og meningsforhandler. Kursisterne bliver sat til at arbejde selv og læreren hjælper de kursister, som beder om hjælp. Læreren nævnte i interviewet, at han ofte gik rundt til bordene og selv opsøgte elever der måske havde brug for støtte. I observationen af undervisningen og i de efterfølgende interviews fremgår det at der bliver reflekteret over deres praksis, både af kursisterne selv og af læreren.

I klassefællesskabet reflekteres der altså mere eller mindre over karakteren af kursisternes egen praksis, kursisterne danner nye relationer eller bevarer gamle, velkendte processer opleves med andre kursister, og mening bliver forhandlet og genforhandlet. Konflikter løses indenfor klassefællesskabets rammer og i henhold til klassens normer; selvom der ifølge institutionen er ansvar for egen læring er der altså hos lærerne et behov for at forbedre undervisningen i praksis at støtte indlæringen. På det faglige plan øver kursisterne sig for at blive dygtigere på bestemte områder og bevidst om formålet med deres engagement og deltagelse.

3.3.3 Fællesskab

Ifølge Wengers teori opstår et fællesskab blandt mennesker, der hvor der er et fælles engagement og interesse for en opgave eller et fag og derigennem opstår en fælles virksomhed. I den følgende analyse påvises kursisternes faglige praksis i fællesskabet på VUC. Kursisternes faglige praksis er en del af et langt større praksisfællesskab der involverer både aktiv og passiv deltagelse i undervisningen fra dag til dag, meningsforhandling, og engageret deltagelse. Agenterne i praksisfællesskabet inkluderer kursisterne og fakultetet på VUC i synergi med hinanden. Det boglige indhold formidles af lærerne, kurser planlægges af det administrative personale, og kursisters potentiale undersøges og determineres af samme, og kursisterne opbygger i fællesskab med fakultetet den sociale praksis der hører ind under VUC praksisfællesskabet. Der bliver fastlagt sociale normer and tabuer, og der bliver spejlet kursister imellem og lærere imellem. Tilstanden af VUC praksisfællesskabet er vekslende og foranderligt på grund af den sortering der foregår af alle nye kursister efter deres kvalifikationer og kompetencer. I den proces spiller både det administrative personale, kursisten selv og læreren en stor rolle. Med disse agenter i tankerne føler vi det er vigtigt at undersøge hvordan lærernes praksis, som repræsentanter af institutionen, påvirker kursisterne på institutionen. I nedenstående vises et uddrag/citat fra matematiklæreren vi snakkede med under vores dataindsamling. Her ses tydeligt at han styres af en opfattelse af engagement i sine kursister. Han sammenligner deres deltagelse i undervisningen med tidligere års kursister og forsøger altså derved at tingsliggøre de nuværende kursister for bedre at kunne forholde sig til dem og deres potentiale i undervisningen.

37. (Informant D, Underviser i matematik)

Jeg kan sammenligne med tidligere år. Så er de faktisk blevet meget mere engagerede de senere år, men ja jeg synes de er ret engagerede. [...] Dem der kommer nu i år, også i forhold til sidste år, de kommer mange af dem for at få en 'bestået' så de kan komme videre. Det er 02 for erhvervsskoler f.eks. Det er de meget målrettede efter så de kan komme videre, men tidligere kom der mange, også ældre, som egentlig bare kom at hygge sig lidt, tror jeg. Og for ikke at blive angrebet så meget af fagforeningen og jobformidlingen, for at finde jobs. Så fik de ro til at være her og så hyggede de sig lidt med det [...] Folk er lidt mere målrettede nu. Synes jeg.

Han udtrykker at han synes de fleste af kursisterne møder meget målrettede op og at det virker som om de synes det er vigtigt for dem at bestå prøverne, selvom der samtidig er variationer i hvem der møder op til undervisningen. Niveauet kan stadig være meget forskelligt fra klasse til klasse, men matematiklæreren ser det som hans opgave at holde kursisterne aktive.

38. (Informant D, Underviser i matematik)

Hvordan er forskellen på det akademiske niveau i klasselokalerne? Hvor stort et skel er der?

Det er ekstremt stort. Måske ikke lige så meget på det her hold i lige har set. Vi er blevet bedre til at [...] målrette dem, få dem ind på de rigtige hold. Hvor der tidligere godt kunne være nogen der mente de skulle på et hold og så var de slet ikke gode nok til det, eller omvendt. At de var alt for gode til det.

Gør du noget for at få dem på samme niveau?

Ja [red. lærerne arbejder for at få alle kursister i en klasse på samme niveau]. Det prøver vi, men det kan også godt være at vi ender med at sige til dem at 'det er for svært det her, du skal på et andet niveau'. Eller vi har også prøvet mange gange at det er for let. Så sidder der nogen der bare- altså f.eks det her matematik G hold der har der været en som var alt for dygtig til at være her og så var vi nødt til at sige 'det er du alt for dygtig til det her' og så flytte hende over på et andet hold. Og få det til at passe ind i skemaet.

Der tages højde for den individuelle læring. Læreren spotter den enkelte kursists matematiske niveau og laver en individuel vurdering, hvorefter han kan overveje at flytte kursisten i en anden klasse. I henhold til ovenstående citat møder læreren heller ikke så ofte elever, der er placeret på studiet af fagforening eller jobformidling selvom der har tidligere været en tendens til lige netop det. Han nævner at kursisterne i hans timer generelt har haft en højere alder. Ændringen i kursisternes sociale vilkår og alder har, ifølge læreren, medvirket til at gøre dem mere motiverede og engagerede for deres uddannelse. På trods af at han stadig agerer i en undervisningskontekst hvor hans elever består af voksne mennesker der sidder i mange forskellige situationer oplever han altså det gennemsnitlige niveau af koncentration i undervisningen som højere end tidligere.

Forskellige kursister er i forskellige steder i deres liv, men det fremgår af en del af datamaterialet at de på trods af forskellighederne har lettere ved at knytte bånd i kraft af deres faglighed. Som vist i tidligere eksempler udtrykker nogle af vores informanter deres frustration over dem de opfatter som mindre aktive i undervisningen, men opfattelsen af hvad der udgør et uroligt klasselokale varierer fra person til person. I de tilfælde hvor vores informanter har udtrykt størst enighed har været i situationer hvor de har haft mulighed for at meningsforhandle med en eller flere af deres medstuderende.

På trods af lærerens erkendelse af kursisterne som adskilte agenter i fællesskabet, udtrykker han dog stadig en opfattelse af generelle karaktertræk der definerer de forandringer praksisfællesskabet på VUC har oplevet i de senere år. Og ud over hans egen opfattelse af kursisterne er der også fastlagte rammer at tage højde for, som når individers behov går imod klassens behov. Den største begrænsning for Informanter G, H og I tyder i den forbindelse på at være en oplevelse af manglende engagement for det faglige fællesskab i andre kursister (se tekstbokse 19 og 30). Gruppens behov er ifølge disse udsagn at der er ro i klassen til at arbejde fokuseret på de udleverede opgaver. Under interviewet, samt i undervisningen, har vi noteret os at disse tre informanter snakkede animeret med hinanden i undervisningen – altså at de potentielt *selv* har svært ved at finde ro og at de netop fokuserer på denne manglende evne da de selv har den i mindre grad.

39. (Informanter H og I [eks. Informant G], Fokusgruppe 2)

H: Og det synes jeg også skinner igennem nogle gange at fagligheden simpelthen falder i lokalerne fordi der sidder simpelthen for mange og laver alt muligt andet og det kan godt være [...] meget generende faktisk.

I: Ja hvis der er nogen der sidder og snakker om noget der bare slet ikke har med noget at gøre. Og [...] jeg døjer virkelig med at koncentrere mig så. Og jeg mister helt overblikket.

Mange af vores informanter giver udtryk for de at gå på VUC for at videreudvikle deres faglige niveau for derefter at kunne vælge næste trin i deres uddannelse, men finder samtidigt ud af hvordan de hver især lærer bedst. Praksis findes i fællesskabet iblandt kursisterne og i de relationer af gensidigt engagement, som gør det muligt for dem at agere og diskutere for at opnå fælles forståelse i det underviste materiale.

Nogle elever er selvstændige i forhold til at spørge læreren mens andre kan virke meget forsigtige. De kan forstå, men de har indimellem svært ved at formulere sig. Læreren kan støtte kursisterne ved at prøve at agere hjælper og forklare og uddybe i klassen, så alle kursister forstår det der bliver snakket om. Desuden er lærerens rolle særlig vigtig for de forsigtige kursister som har svært ved at udtrykke sig. Disse skal hjælpes på vej i samværet med de mere udadvendte kursister, som godt tør at stille spørgsmål til læreren. Læreren kan støtte udviklingen af kursisternes samvær ved for et eksempel at sammensætte grupper, at organisere fælles opgaver, eller ved at lade opgaven passe til den enkeltes behov. Forskellene fra kursisten til kursisten kan forklares med forskellige kombinationer af muligheder og begrænsninger. Læreren danner rammerne for at hver enkelt kursist kan nå deres målsætning ved at planlægge undervisningen og skabe plads til en åben dialog, så den enkelte elev føler sig tryk nok til at turde begå fejl. Igennem vores observation til dansk-undervisningen (Dag 3) peger læreren på hver enkelt kursists navne og beder dem afgive deres svar, under en diktat. Kursisterne forberedte sig til at de skulle afgive svaret efter tur og alle fik sagt noget til undervisningen, uanset om det var rigtigt i forhold til diktatens resultat. Der er kun to eller tre, der er nervøse for at sige noget, mens langt de fleste var stolte over, at have givet det rigtige svar. Det er igennem situationer som denne, at læreren udvikler sin forståelse for kursistens akademiske niveau og derigennem kan forsøge at tilpasse undervisningen så den inkluderer de stærke, såvel som de svage, kursister. Den sårbarhed kursisterne også udviser igennem deres nervøsitet er potentielt med til at fremelske et stærkere tilhørsforhold mellem medlemmerne i praksisfællesskabet. Læreren øgede forståelse for hvordan hver enkelt kursist fungerede i fællesskabet og gjorde at individene blev inkluderende i undervisningen. Det er et eksempel på hvordan læreren kan fremme praksisfællesskabet igennem sine daglige interaktioner med andre medlemmer.

I tekstboksen på næste ses yderligere et eksempel på hvordan kursister, der på trods af usikkerhed omkring aspekter i VUC praksisfællesskabet, kan blive inkluderet som produktive medlemmer i det. På næste side ses et citat fra Fokusgruppe 2 hvor informanter G, H og I snakker om deres tidligere erfaringer og hvordan disse påvirkede deres beslutning om at gå på VUC.

40. (Informant H [eks. Informanter G og I] Fokusgruppe 2)

H: Jeg havde en ide om det for jeg har altid været naturfagligt interesseret, men jeg er sådan mere sporet ind på det, altså hvad for nogle veje man kan komme efter jeg er startet her. Fået lidt mere fokus. Og snakket med en studievejleder og snakket med nogle af skolerne der har været på besøg herude. Så det har også givet noget indsigt i hvor man gerne vil hen. [...] Man kan måske godt blive lidt skræmt af den der universitetsdrøm. Den ligger sådan lidt halvt. [...] Det er en meget høj mur. Det kan godt blive lidt skræmmende, men ellers nej. Jo altså jeg har fået mere indsigt i det.

Kursist H udtrykker bevidsthed om hvor meget der kræves for at blive optaget på universitetet. Han udtrykker usikkerhed omkring, hvad han vil læse i sit videre valg af uddannelse, men anerkender at han er blevet mere bevidst om hvad der kræves af ham. Hans udsagn tyder på en øget forståelse i forhold til tidligere og en potentielt positiv effekt af det, at være medlem af praksisfællesskabet.

Ud fra ovenstående eksempel påpeges det, at mange vinkler og indgange til stoffet gør læring spændende og til tider kan give en kursist en oplevelse af fællesskab som faciliterer den indholdsmæssige forståelse. Det gensidige engagement, der udgør forudsætningen for et praksisfællesskab, må i sagens natur også have nogle forudsætninger til stede for at sikre aktiv deltagelse (ikke at forveksle med at være aktiv i undervisningen). For at et praksisfællesskab kan eksistere, er det altså nødvendigt, at kursisterne yder en engageret indsats for at opretholde det, hvor forskellighed og diversitet ofte skaber dynamik i fællesskabet, der kan stimulere engagementet og således være med til at motivere medlemmerne til videre engagement. H får sin motivation for at forblive engageret i fællesskabet ved at søge information om hans muligheder inden for uddannelseskonteksten og derved opretholde drømmen om universitetet. Kort pointeres der at hans engagement ikke er begrænset til hans aktivitet i klasselokalet, da kursisters aktivitet i det sociale fællesskab, som er med til at definere VUC praksisfællesskabet, kan være en lige så vigtig del for at blive betragtet som medlem.

Kursisternes oplevelse af fællesskab og tilhørsforhold er et resultat af en kollektiv forhandlingsproces, der afspejler kompleksiteten i gensidig påvirkning. Oplevelsen af fællesskabet

er ikke et erklæret mål, men skaber relationer af gensidig ansvarlighed blandt deltagerne, der bliver en integreret del af praksis, hvilket ses tydeligt i nedenstående citat:

41. (Informant B, Interview 2)

Hvorfor startede du på uddannelsen?

Fordi jeg skal have en AVU for at komme på HF til næste år engang [red. som svar på hvorfor han startede på VUC]. Jeg har en uddannelse i forvejen, men vil gerne lave noget mere.

Kan du huske hvem du snakkede mest om det at starte med: arbejde, familie, venner?

Jeg fandt selv ud af det. Men det var nok min ven [slettet navn] eller min storebror [slettet navn] jeg snakkede om det med.

Får du så SU?

Ja. Jeg får forhøjet SU fordi jeg er enlig far.

Hvad så med andre problemer? Når du er far. Kan du passe både barn og studie?

Ja fordi jeg skal jo møde nogle gange klokken otte, men der har jeg så en mor der bor 500 meter fra mig. Så henter hun hende når jeg har givet hende morgenmad, når jeg har gjort hende klar. Så kører hun hende op og så kan jeg tage i skole. Der hvor jeg har sent fri der henter hun hende i dagplejen, tager hende hjem til sig og så når jeg kommer hjem på et tidspunkt så henter jeg hende bare der og tager hende med op til lejligheden igen. Det er det eneste problem der sådan er.

Hvad er dit formål med uddannelsen?

Ingen idé. Som sagt skal jeg have en HF efterfølgende og så ved jeg ikke om jeg hopper tilbage til maler eller om jeg starter på noget nyt. Det er faktisk bare fordi jeg gerne vil lære noget mere. Og skabe et nyt netværk af mennesker også fordi som enlig far er man meget hjemme. Så kommer man ikke så meget ud. Så er det også lækkert nok at tage i skole.

B forventer et gensidigt engagement for at han kan gå på VUC. Uanset om et praksisfællesskab opstår på baggrund af forhold, som B ingen indflydelse har på, skabes praksis af fællesskabets medlemmer inden for rammerne af deres situationers ressourcer og begrænsninger. Den gavnlige funktion et fællesskab kan have er, at kursisterne, på trods af en oplevelse af øget engagement og samhørighed også kan komme ud for at opleve en afhængighed af sine medkursister.

Forhandling af den fælles virksomhed har skabt relationer af gensidig ansvarlighed blandt fællesskabets medlemmer og har påvirket kursisters oplevelse af at være afhængige af enten hinanden eller læreren. Fællesskabet kan være motiverende og demotiverende, især da læreren er den primære formidler i VUC's praksisfællesskab, men hvis eksempelvis læreren svigter (eller hvis kursisterne sidder med en oplevelse af at læreren svigter, i forhold til deres personlige forventninger) bliver det svært at forstå indholdsmæssige af stoffet. Denne gensidige oplevelse af ansvarlighed for fællesskabet påvirker både kursisters, læreres valg og fravalg (og potentielt de institutionelle valg der træffes af højere instanser) alt efter hvad de finder hensigtsmæssigt individuelt og i samspillet med andre.

3.3.4 Delkonklusion

Det er de tingsliggjorte mål der påvirker hvordan kursisterne deltager engageret i VUC praksisfællesskabet. Fremtidige muligheder tingsliggøres hvilket gør det muligt for kursisterne at meningsforhandle i fællesskabet ud fra deres egne muligheder og lyster. Den konstant, foranderlige forståelse der gerne skulle opstå på baggrund af meningsforhandlingerne skulle derved målrette kursisters engagerede deltagelse i praksisfællesskabet. Fælles for alle er det institutionelle mål om at bestå sine afsluttende eksaminer, men derudover spiller individuelt definerede værdier og mål også ind på kursisters handlen i fællesskabet. Værdierne vi i ovenstående analyse har undersøgt har at gøre med aktiv deltagelse i undervisningen og fungerer, på samme måde som tingsliggørelsen af afgangseksamen, til at fokusere kursisters handlen i fællesskabet. Værdier for hvad det indebærer at være en fagligt kompetent elev på VUC bliver defineret både ud fra personlige idealer, men også ud fra observerede forskelle fra deres egen opførsel, som de selv opfatter den. Denne konstante spejling der foregår mellem deres egne tingsliggjorte roller bliver afstemt gennem kontinuerlige interaktioner, og dertilhørende meningsforhandling, med andre medlemmer af fællesskabet, men bliver også koblet op på de af deres tidligere erfaringer der har relevans for situationen, eller potentiale til at påvirke den. Opfattelsen af forskelle, igennem tingsliggørelsen og den følgende meningsforhandling, øger forskellene mellem måderne at handle og fortolke andres handlinger på. Her bidrager meningsforhandlingen altså til den videre udvikling i de mindre grupper der allerede eksisterer inden for praksisfællesskabet. Følgende bemærker vi igen hvordan tingsliggørelsen af roller i praksisfællesskabet potentielt stammer fra, eller meningsforhandles i,

konteksten, selvom det ikke er en garanti at de bliver i konteksten. Videreførelsen af disse roller, er blandt andet noget der behandles i den følgende analyse.

Vi har også bemærket at kursisterne giver udtryk for deres individuelt definerede og betingede behov inden for rammerne i praksisfællesskabet og den kontekst hvori det eksisterer. Opfyldelsen af kursisternes behov kan potentielt være meningsskabende og motiverende, på kort, men også lang sigt. Måde hvorpå lærere bedst tilpasser deres handlen i praksisfællesskabet er ved at tage højde for individuelle forskelle i kursisterne, efter bedste evne og med øje for det mest fordelagtige i fællesskabet. Lærernes tilpasning, hvor det er muligt, har som sagt den fordel at den kan fremme kursisternes engagerede deltagelse i praksisfællesskabet, hvilket inkluderer kursisternes tilhørsforhold og sociale samspil med de andre medlemmer.

3.4 Identitet i Praksisfællesskabet

Dette analyseafsnit handler om hvordan kursisterne definerer deres identitet ud fra fællesskabet og hvordan denne identitet kommer til udtryk. Hvordan der tages ejerskab over anerkendelsen af værdier fra praksisfællesskabet, og hvordan kursisten spejler sig selv i sine omgivelser bliver også undersøgt i afsnittet. Styrken af det tilhørsforhold kursisterne oplever i praksisfællesskaber hænger sammen med den anerkendelse som de oplever i konteksten, blandt andet fra deres lærere, deres medkursister og selve institutionen. Den institutionelle anerkendelse modtager de i form af den undervisning de får og undervisning der foregår på lige fod med andre fra deres klassetrin. De modtager derudover evalueringer på deres arbejde ud fra statsatte kriterier og vurderinger fra deres lærere i henhold til de faglige evner de skal udvikle under uddannelsen. Af skolen som helhed bliver de anerkendt for deres arbejde ved at få udbetalt SU. Derudover er uddannelsen gratis for alle uanset ovenstående kriterier der kan få uddannelsesstøtten til at variere. Kursisterne bliver også, i sidste ende, anerkendt for deres arbejde igennem eksaminer hvori de bedømmes for deres faglige evner, af lærerne ud fra institutionelle kriterier. Meningsforhandlingen mellem statsatte instanser og individer er selvsagt ikke særlig stor da der ikke er nogen egentlig modpart for kursisten af meningsforhandle *med*. Valget her, er mellem engageret deltagelse eller ikke-deltagelse i

institutionens praksisfællesskab. Nedenfor bruges et af de tidligere citater for at skabe forståelse for læseren, hvordan kursisternes kontekst eventuelt påvirker deres forhold til institutionen. Derfor sættes dette forhold i forbindelse med det praksisfællesskab der eksisterer i blandt medlemmerne på institutionen.

42. (Informant A, Interview 1)

Jeg hoppede nok lidt mere bare med på vognen. Vi [red. hans venner og ham selv] startede så ikke på samme hold. [...] Men. Ja. Det var deres fælles beslutning. [...] Jamen altså jeg gik herude sidste år, men der blev jeg desværre syg med lungebetændelse og noget så jeg manglede nogle eksaminer. [...] Ja [red. om han har venner der går på VUC]. De gjorde da jeg gjorde sidste gang. Da var nogle af dem der gjorde. Ah der er lige et par stykker nu også som går på HF. [...] Vi [red. hans venner og ham selv] startede så ikke på samme hold. Vi startede meget forskudt. Men. Ja. Det var deres fælles beslutning. Jeg hoppede egentlig bare med kan man sige.

Identitetsbegrebet kan her bruges til at beskrive A, men også det sociale fællesskab, som han er en del af ud fra hans udtrykte selvopfattelse. Hans beslutning om at påbegynde et VUC forløb påvirkes af hans vennekreds og hans erfaringer, det påvirkes af mængden og værdien af hans kontakt med VUC og personer der har studeret der. A giver udtryk for, at han ikke tog initiativ til at starte selv, men at det snarere var et forsøg på at bevare kontakten til den gruppe af individer han færdes med, da de startede. Han starter forskudt fra sine venner hvilket betyder, på trods af det der potentielt har været et ønske om at bevare kontakten til gruppen, at han ikke kan læne sig op af dem, da de påbegynder deres kurser (en generel tilstand for vores informanter og noget vi uddyber på de følgende sider). Det at A startede forskudt fra sine venner har potentielt ikke haft en særlig isolerende effekt, da de højst sandsynligt har delt problemer med ansøgelses- og opstartsprocessen med hinanden. Altså har hans opstart været drevet af et forsøg på at forblive medlem af en gruppe der, i kraft af dens tilmelding på VUC, potentielt har været på vej til at blive sit eget praksisfællesskab samtidig med, at den skulle assimileres ind i et større praksisfællesskab. Det at A startede på et andet hold end sine venner, og det at han blev nødt til at tage nogle af kurserne om tyder på at han i løbet af sit første kursusforløb er begyndt at mærke et tilhørsforhold til VUC's større praksisfællesskab. Da han starter for anden gang efter et sygdomsforløb skal han igen initiere opstarten på studiet. Det at han på dette tidspunkt har været igennem processen før har potentielt gjort den mere overskuelig, men det at han er motiveret for at *gøre* det bekræfter ovenstående

udsagn, angående tilhørsforhold til institutionen. A skal selv finde harmoni og ordne alt i forbindelse med forløbet. Det er et træk, denne indre motivation for læring, som vi ser gentagende gange i vores informanter – i kursisterne, vedrørende dem selv eller deres medkursister, og i lærerne, når de skal beskrive kursisterne. I interview 2 udtrykker informant B helt konkret, og gentagende gange, at han startede på VUC på eget initiativ:

43. (Informant B, Interview 2)

Jeg fandt selv ud af det [red. at han ville begynde på VUC]. Men det var nok min ven [slettet navn] eller min storebror [slettet navn] jeg snakkede om det med.

Det søges altså råd fra hans nærmeste selvom den endelige beslutning var hans. Og informant B er ikke den eneste der har handlet selvstændigt i sit uddannelsesforløb, eller udvist initiativ, hvilket vi har eksemplificeret tidligere med C. Hendes udtryk for selvstændighed bliver ikke verbaliseret ved at hun ingen tilhørsforhold har, eller at hun ingen støtte får. Nærmere kommer selvstændigheden til udtryk i tilstedeværelsen af et aktivt liv, med job og familie, uden for studiet:

44. (Informant C, Interview 3)

[...] nu her arbejder jeg om aftenen og nogle gange om eftermiddagen. [...] Nej nej [red. om hun ser sine kolleger socialt]. Det er fordi [...] vi bor lidt langt fra hinanden [...] Men tiden, når jeg skal på arbejde, er så træls. [...] jeg arbejder fra 4 til 7 eller 8 så. Man kan ikke nå [red. at gå på aftenskole]. Det var min ekskæreste [red. der opfordrede hende til at starte på uddannelsen]. Han siger altid at jeg kan mere. At jeg kan læse og gå videre og at jeg kan lave noget bedre med mit liv. [...] Jeg diskuterede med venner, familie, med alle. Så. Og alle sagde at det var en god ide at starte og at hvis jeg fik brug for noget ville de hjælpe mig. Nogle af dem, min ekskæreste f.eks. hjælper mig nogle gange til at forstå mine lektier eller hvis jeg har noget hjemmearbejde.

C skal selv skabe sit eget narrativ. Hun ønsker en karriere der ikke afhænger af at være beskæftiget i servicejobs, men manglede værktøjer til at navigere i et samfund, der er anderledes fra hendes hjemland – altså kompetencer til at agere i et andet job – som hun nu er ved at udvikle på VUC. Hun har fået støtte fra sin ekskæreste, men arbejder individuelt på at ændre sin jobsituation ud fra et

behov der er blevet udtalt af ekskæresten, men som sandsynligvis er blevet internaliseret og overført til hendes egen selvopfattelse. I nedenstående tekstboks ses et eksempel fra Informanterne E og F, hvordan venner eller familiemedlemmer påvirkede deres beslutning om at starte, men hvor begge kursister har et meget klart mål med uddannelsen:

45. (Informanter E og F, Fokusgruppe 1)

Hvor/hvem fik i ideen fra til at starte på VUC? Kan i huske hvem i snakkede mest om det med: arbejde, familie, venner?

F: Min mor går her [...]F: Ja. Hun går på HF [...] Så vi har snakket om det [...] om at jeg kunne tænke mig det [...]

E: Min søster hun har gået herude inden jeg så startede så det var derigennem.

Er det SU der motiverer jer til at læse her?

F: Nej.

E: Nej. Ikke yderligere.

F: Det er mere fordi jeg vil have min eksamen.

Hvad synes i om undervisningsformen?

E: Jeg synes de [red. lærerne] er gode.

F: Ikke lige i dansk.

E: Ej. Dansk er-

F: Det er frygteligt.

E: Ja.

F blev opfordret af moderen, hvor E blev opfordret af søsteren, til at starte på VUC forløbet. De giver begge udtryk for at være mindre tilfredse med hvordan danskundervisningen har forløbet, men det er primært F der udtrykker sig negativt omkring undervisningen, som kan ses i eksemplet på næste side.

46. (Informant F [eks. Informant E], Fokusgruppe 1)

Hvorfor er det frygteligt?

F: Det er fordi hun er, vores lærer er meget dårlig til at forklare tingene. [...] Og når man spørger om noget så bliver hun irriteret over det [...] Det er nok det eneste fag der lige er træls. Alle de andre de er fine nok.

Det er potentielt demotiverende for deres læringsudbytte af danskundervisningen at de ikke bryder sig om dansklæreren og derfor ikke har opbygget et tilhørsforhold, da det i sidste ende er læreren der vurderer kursistens indsats og hvis kursisten er fraværende eller mangelful i sin udførelse af kurset er der for læreren ikke nogen basis hvorfra en vurdering kan foretages. Moderen og søsteren kan støtte kursisterne og forsøge at opretholde deres motivation, men har ikke nogen indflydelse på den endelige vurdering fra institutionen. Vi bevæger os på grænsen med hvad vi inden for rimelighed kan vurdere, især med udsagn omkring lærerens evaluering af kursisterne. I sidste ende er der bevidsthed fra vores side om, at evalueringen er individuel og situationsbetinget. At en summativ og formalistisk evaluering som den kursisterne gennemgår i høj grad afhænger af situationen og individerne der agerer i den. Det vi kan observere gennem E og F's kommentarer er at der ses følgevirkningerne af en beslutning om at starte på et af danskholdene, men at kursisterne et sted undervejs mister motivationen for at dukke op til undervisningen. I den forbindelse er der flere af vores informanter der giver udtryk for at miste motivationen for et af deres valgte fag. Hvor omfangsrigt problemet er, er en individuel vurderingssag og er i sidste ende noget læreren og VUC's administrative personale skal håndtere fra kursist til kursist. Manglende motivation for et eller flere af ens valgte fag kan forvandle sig til en usagt norm inden for praksisfællesskabet, hvis det bliver kutyme at ”kede” sig til mindst ét af sine fag. Hvis den manglende motivation bliver et typisk eksempel på en VUC kursist, frem for et atypisk eksempel. Vi har i den sammenhæng bemærket at flere kursister nævner familie eller venner som kilder til inspirationen til at melde sig ind på VUC, og derudover at flere kursister potentielt bruger personlige relationer til at opretholde deres motivation (Se eksempel på næste side).

47. (Informant G [eks. Informanter H og I], Fokusgruppe 2)

Hvor/hvem fik du ideen fra til at starte på VUC? (Kan du huske hvem du snakkede mest om det med: arbejde, familie, venner?)

G: Ja altså min mor hun ville jo altid presse mig en lille smule så jeg tog mig sammen. [...] Jeg skulle bare have mit papir.

Hvordan havde du det med at skulle starte?

G: Det var fint nok. Det er nemt at kende mennesker her.

Jeg tænker også på opstartsperioden. Den kan godt være svær.

G: Ja jeg var [...] en lille smule nervøs og sådan, men [...] det gik.

Føler du dig tilpas her?

G: Ja. Det er meget stille og roligt.

I praksisfællesskabet (hvor både kursister, administrativt personale, og lærere er medlemmer) foregår der en mere aktiv deltagelse hvori kursisterne, igennem den engagerede deltagelse i praksisfællesskabet, etablerer ”hvem man er” som kursist (og endda derudover). Der sker en meningsforhandling på baggrund af tidligere erfaringer, i samspillet med de andre deltagere i praksisfællesskabet, og på baggrund af den anerkendelse man får af institutionen som kursist. Derved må det antages at støtte fra ens omgangskreds uden for VUC praksisfællesskabet spiller en rolle for hvordan kursisterne agerer i konteksten og hvordan disse handlinger påvirker deres identitet, både i og uden for konteksten.

Det blev tidligere nævnt at kursisterne meningsforhandler deres egen identitet ved at spejle sig i hinanden og i deres opfattelse af andre deltagere i praksisfællesskabet. Denne forhandling om kursisternes egne roller sker ved at inddrage forskellige faktorer fra deres omgangskreds og verden. Visse engagerede handlinger bliver der lagt mere vægt på end andre i praksisfællesskabet. Det er disse der tingsliggjør kursisterne overfor hinanden. Det at være tingsliggjort ”kursist” eller ”elev” bærer forskellige associationer afhængig af individet. Det tingsliggjorte objekt kan indeholde modstridende opfattelser der er under andre omstændigheder er fælles udelukkende, hvis meningsforhandlingen ikke er tilstrækkelig til at skabe enighed omkring objekterne, og derved bidrage til et skel mellem forskellige, mindre grupper inden for

praksisfællesskabet. Vi har observeret en tingsliggørelse omkring ”dem” og ”os” begreberne, hvor forskellige former for engageret deltagelse (ikke at forveksle med at være aktiv i timen) blev meningsforhandlet i mindre grupper. Dem i grupper er hurtigere til at ”vælge side” om man vil – med det mener vi at dem der har dannet uofficielle grupper er mere eksplicite omkring det de opfatter som et skel mellem dem selv og ”de andre”. Der opfattes og verbaliseres altså en forskel i de kursister vi har interviewet, fra visse af deres medkursister. Denne spejling er en af mange der kan hjælpe kursisterne til at danne elementer af deres egen identitet i praksisfællesskabet som VUC danner ramme om. Også lærerne, som medlemmer i praksisfællesskabet, deler opfattelsen af et skel mellem arbejdsomme og mindre arbejdsomme kursister (som eksemplificeret i tekstboks 5 og 14). Denne opfattelse af et delt klasselokale kunne potentielt være kilde til konflikter, som kunne blive til konflikter i fremtiden. Vores skøn efter databehandlingen er at vores og informanternes opfattelse af opdeling ikke er årsag til så megen splid eller uro som vi indledningsvis troede. Derimod kan kursisternes verbalisering af forskelle i visse tilfælde opfattes som en anerkendelse af forskelle i evner. Vi observerede i undervisningen hvordan de elever der viste mindst engagement i undervisningen (her ikke at forveksle med engageret deltagelse i praksisfællesskabet) ikke nødvendigvis var fagligt svagere end deres medkursister. Da alle elever i klassen blev udspurgt af dansklæreren omkring korrekte svar på en diktat svarede de fleste elever rigtigt i første forsøg, dette inklusiv ”de andre” der af visse kursister blev opfattet som værende inaktive i undervisningen. Disse kursister snakkede indbyrdes når de fik mulighed om det, også selv om de ikke altid snakkede om ting der var relevante for undervisningen. Relevansen af denne observation ligger i et andet citat fra transskriptionen af interviewet med matematiklæreren, som blev brugt i citat nummer 5:

48. (Informant D, Underviser i matematik)

[...]det faglige hænger sammen med det sociale og velvære i klasselokalet. Han kan mærke de arbejder bedre hvis de får lov at sidde og hygge sig. Han vægter at alle har det godt.

Altså bliver der bemærket, at kursisternes velvære i klassen har en direkte indflydelse på deres præstation og at det sociale bliver anset som et vigtigt kriterium for faglig udvikling. Om han her mener deres mundtlige eller skriftlige præstation er uvist, men da vi kan konstatere, at stemningen i de klasser vi observerede var ganske god på trods af, at ikke alle deltog lige engageret i undervisningen vil det tyde på en accept af, at visse roller inden for praksisfællesskabet anerkendes

af læreren. Dansk læreren deler matematiklærerens opfattelse, hvilket også bliver pointeret i et af de tidligere citater i specialet (tekstboks 6, 14, 15) og igen neden for.

48. (Informant N, Underviser i dansk)

[...] det afhænger af tidspunktet på dagen, hvor undervisningen ligger. Det afhænger af, om de har styr på deres bagland (mange af dem har sociale og psykiske problemer, så deres fokus afhænger meget af det), men hvis de ellers bliver forklaret tingene på en ordentlig måde, og de har forstået opgaven, så er de vældigt arbejdsomme! [...] Og så er det selvfølgelig også noget med relationen til læreren.

Det vi mener med engageret deltagelse i praksisfeltet består altså ikke nødvendigvis i at være aktiv i undervisningen, men måske snarere, at kursisterne er aktive inden for deres egne mindre grupper, socialt såvel som fagligt. Engageret deltagelse påvirker både kursisterne indbyrdes, men også den pågældende lærer. Deres engagerede deltagelse bliver tingsliggjort af de andre medlemmer i praksisfællesskabet hvilket således kategoriserer dem som ”de andre”; som mindre aktive *kursister*, selvom dette måske er direkte forkert i henhold til tingsliggørelsen af hvad der egentlig kræves for at være ”en god kursist” i netop deres praksisfællesskab. Og selvom disse ”mindre aktive” kursister måske bidrager til den meningsforhandling der foregår i fællesskabet på andre måder end blot det faglige. Altså får deres etiket (som Wenger kalder den) igennem deres praksis, nogle helt bestemte betydninger for resten af klassen. Vi estimerer at denne tingsliggørelse af kursisterne gør sig gældende den modsatte retning også – altså fra ”de andre” til de kursister vi interviewede, men kan ikke konstatere dette definitivt, da det fra de interviewede kursisters side ville kræve en vis indsigt i deres egen position i fællesskabet, som ikke alle de adspurgte gav udtryk for. Men dette verbaliserede skel mellem kursisterne, tingsliggørelsen af deres medkursister, af institutionen og undervisningen, samt den daglige meningsforhandling bidrager alt sammen til at kursisterne opbygger en personlig mening til det at være kursist (på VUC).

3.4.1 Delkonklusion

Trygheden til at handle i deres praksisfællesskab afhænger af den anerkendelse kursisterne modtager fra institution i kraft af deres medlemsskab, af den anerkendelse de modtager fra

formidleren fra institutionen til medlemmerne: lærerne, og af den anerkendelse de modtager fra de andre medlemmer i praksisfællesskabet. Styrken af det tilhørsforhold de oplever til institutionen og praksisfællesskabet er direkte forbundet med anerkendelsen de modtager og det er netop tilhørsforholdet der potentielt kan have indflydelse på deres niveau af engagement. Hver enkelt kursists engagerede deltagelse påvirkes både af praksisfællesskabet, men også af de individuelt betingede, sociale vilkår kursisten lever med, hvorigennem kursistens handling i praksisfællesskabet kan påvirkes både negativt og positivt. De påvirkninger de oplever udefra kan igennem den indflydelse de har på kursistens handling i praksisfællesskabet også påvirke deres identitet, som igen kan føres med uden for den kontekst hvori den formes. Altså bemærker vi, at kursisternes velvære i klassen har en direkte indflydelse på deres præstation og at det sociale fællesskab i praksisfællesskabet bliver anset som et vigtigt kriterium for faglig udvikling, men også at der er et samspil mellem praksisfællesskabet og medlemmernes private kontekst. Et gensidigt forhold der har potentiale til at påvirke medlemmerne ud over den kontekst de befinder sig i, som kan påvirke deres niveau af aktivitet i undervisningen og derved også måden hvorpå andre kategoriserer dem.

Deres engagerede deltagelse bliver altså etiket som påføres af de andre medlemmer i praksisfællesskabet, selv hvis kursisterne i virkeligheden bidrager til den meningsforhandling der foregår i fællesskabet på andre måder end blot det faglige. Men tingsliggørelsen af de roller kursisterne opfatter på VUC har den praktiske funktion at de hjælper til at oprette en selvforståelse omkring deres handling i konteksten, som kan gavne deres drivkraft for fremtidige handlinger.

4. Diskussion

Selve VUC-praksisfællesskabet er flydende og omfatter alle kursister på institutionen, samt de lærere og det administrative personale der potentielt har en indflydelse på kursisternes handling i fællesskabet. Vi har gjort os overvejelser omkring at et studie kunne have inkluderet hele institutionen, for at give en bedre forståelse for individets rolle som en del af det omfattende praksisfællesskab. I den forbindelse kunne det have haft relevans at fastslå vigtigheden af forskelle i et praksisfællesskab mere endegyldigt. For at gøre dette vil det være ganvligt at praksisfællesskabets kerneværdier først identificeres og derefter skal medlemmers forskelle kategoriseres inden for de rammer fællesskabet har opbygget omkring sig. Der er nogle kerneværdier der går igen for både kursister og lærere på VUC, herunder faglig udvikling, socialt velvære, autonomi og hensyn til individet. De institutionelle krav er, som tidligere anført, fælles for alle studerende der ønsker at fuldføre deres uddannelse på institutionen: Der er et fælles vurderingsgrundlag hvorfra kursisternes boglige evner formelt evalueres af lærerne og der er afsluttende eksaminer som kursisterne skal bestå for at fuldføre kurset. For også at skabe et mere omfattende billede af praksisfællesskabet kunne vi have udvidet vores undersøgelse til at inkludere frafaldne studerende fra VUC. I inklusionen af både aktive og frafaldne kursister ville vi da stadig foreslå en liste over sociale vilkår for de involverede informanter, hvilket (i de frafaldne kursisters tilfælde) også burde inkludere årsager til at de ikke gennemførte uddannelsen. Med henblik på vores undersøgelse opdagede vi hvordan en opfattelse af manglende støtte (hvadend den kom fra andre medlemmer i praksisfællesskabet eller individer uden for det) kunne medvirke til stagnerende drivkraft i kursisterne, hvilket kunne resultere i tab af motivation for at fuldføre kurset. Det ville også have været interessant at foretage en undersøgelse omkring brugen af praksisrelevant undervisningsmateriale. En opgave der bliver markant mere besværlig jo mere varierede en gruppe af individer er, især hvis gruppens primære fælles grundlag er uddannelsesinstitutionen.

Derudover kan det også diskuteres hvorvidt vores valg af teoretikere har støttet vores undersøgelse bedst muligt. Da Illeris eksempelvis ofte kritiseres for at være empirisk ”ustabil”, fordi det kan være svært at differentiere hans eget teoretiske basis fra andres hans brug af andre forskeres teoretiske afsæt. I hans iver efter at udvikle en teori om en forbindelse mellem skellet fra læring til følelser bliver han kritiseret for at være eklektisk i sit arbejde med forskellige teoretikere. Det kan betyde at hans samlede læringstrekant får gavn af alle teoretiske perspektiver der er inkluderet eller at alle teoretikere som han bruger, bliver udvandede i kombination med hinanden.

”Individets læring i fællesskaber på VUC”

Aalborg Universitet

Vejleder: Mette Buchardt

Mahfuza Begum (studienr) 20141866

Afleveret den 31. Maj 2016 i 3 eksemplarer

Signe Andrea Lentz Christensen (studienr) 20103736

Ligeledes kunne vi have undersøgt forbindelsen mellem Illeris’ og Wengers læringssyn, nærmere hvorledes de to opererer i samspil med hinanden. Teorien om praksisfællesskaber griber fat om, hvilke slags kognitive processer og strukturer der er involveret i læring, mens der samtidig udfoldes de typer af sociale aktiviteter og deltagelse der giver den rette kontekst for, at læring bedst finder sted. Gennem læringsfællesskab, hvor kursister har forskellige kundskaber og færdigheder, bliver læringen fremmet. Læring foregår ved at deltage som handlende mennesker sammen med andre. Det drejer sig om at gøre og handle, ikke at tale om det. Disse aspekter bliver af VUC ikke fremhævet hvilket måske i virkeligheden ikke gør brugen af Wenger, med hans læringssyn, til det bedste analyseværktøj.

5. Konklusion

For at danne et holistisk billede af læringen der er foregået i kursisterne valgte vi først at redegøre for informanternes erfaringer og sociale vilkår som de påvirker deres ageren på VUC. Dernæst har vi kortlagt deres interne processer for dernæst at vurdere/undersøge deres potentielle effekt i gruppen. Spørgsmålet, vi har søgt at besvare i problemformuleringen er, hvordan fællesskabet i klassen er fremmede for VUC-kursisters individuelle læring, i de voksnes videreuddannelse. Vores formål med dette speciale var tidligere at undersøge vores informanternes motivation for at gå på VUC. Men formålet med undersøgelsen har forandret sig i løbet af skriveprocessen til i stedet at forholde sig til kursisternes ageren i et fællesskab der i høj grad er defineret af dets kontekst. I forhold til Illeris har vi fundet frem til, at indholdets vekselvirkning med drivkraft og de to processers effekt på fællesskabet, opererer sidestillende i kontinuerlige processer under en læringsproces. I processen interagerer læreren med intention om at skabe en meningsfuld studieoplevelse for kursisterne. Vi forsøger at opstille vores analyse, ud fra Illeris’ begreber, i opdelt afsnit hvilket har været delvist succesfuldt. Det danner et billede for os af flere samtidige processer, tilstede i læringsprocesserne, som ikke med lethed kan adskilles. De tre af Illeris’ begreber vi har analyseret er indhold, drivkraft og samspil. Disse tre dimensioner spiller en stor rolle i forhold til individuel læring, men også som vi senere opdagede, en stor rolle for fællesskabets udvikling. Drivkraftsdimensionen bag læring er blevet undersøgt ud fra en kombination af parametre, og som en del af en proces hvis begyndelse ligger inden kursisternes start på VUC: institutionens regler og kursisternes formål og mål med uddannelsen. Indholdsdimensionen undersøges ud fra det kursisterne har udtrykt om deres motivation for forskellige fag og deres samspil med lærere. Årsagen til at vælge netop disse emner som undersøgelsesparametre er for at oplyse, for os selv, handlingerne der påvirkes af processerne. Gennem vores empiri har vi opdaget at samspillet hænger sammen med evnen og motivationen for faget og at muligheden for meningsforhandling er et meget vigtigt komponent i de tre dimensioner. Indholdsdimensionen – altså hvad informanterne har udtalt omkring deres motivation for de forskellige fag – afføder mestring af viden hvis kursisten kan finde mening med det der undervises i. Meningsdannelsen og meningsforhandlingen giver kursisterne selvtillid til at bruge deres kompetencer uden for den originale kontekst (der defineres som det fag hvor læringen foregår), hvilket motiverer og fremmer deres drivkraft. Den øgede drivkraft for at forbedre sig inden for konteksten afføder interesse i de underviste fag – i en kontinuerlig proces.

De to interne processer opererer altså i konstant spænding med hinanden og med kursisternes omgivelser. Alle ydre påvirkninger på disse processer er blevet opstillet retorisk som rammebetingelser der enten kan facilitere eller hæmme kursisternes mulighed for at tilegne sig nye kompetencer. Rammerne som de er opremset ovenstående under drivkrafts- og indholdsdimensionen danner tilsammen nogle parametre som vores kursister skal arbejde inden for, for at opnå deres mål:

1. VUC opstiller krav til alle kursister om at de skal bestå en eksamen i hvert fag for at graduerer.
2. Lærernes forståelse af kursisternes evner og personlighed bruges for at determinere deres potentiale i forhold til undervisningen. Det bliver en af de kræfter der enten kan hjælpe kursisterne med at nå deres mål eller bremse dem i at nå deres mål.
3. Vidensdeling mellem lærer/kursist, og kursist/kursist imellem determinerer hvor meget af det påkrævede indhold der rent faktisk læres.

Men kursisternes drivkraft, deres meningsforhandling over indhold, og deres interaktioner med hinanden hænger unægtelig sammen med deres muligheder for at gøre institutionelle krav til personlige mål og for at opfylde disse. Rammerne i punkterne på foregående side giver kursisterne retningslinjer og afgrænsning når de skal lære nye kompetencer og efterfølgende bruge dem. Processen vores kursister har gennemgået er blevet opstillet i punktform så vi trin for trin kan få overblik over de aktive processer og hvordan de hænger sammen:

- Kompetencer læres.
- Læringen anerkendes (verbalt eller via karaktergivning) af autoritetsfigur og/eller af institution.
- Tillid til egne evner opstår.
- Evner og kompetencer anerkendes *både* af autoritetsfigurer og jævnbyrdige.
- Tillid til egne evner bliver til forandring i selvforståelse.
- Kursisten handler med omverden med fornyet motivation (og en ændring i erkendelse).

Kursisterne (og lærerne) på VUC identificerer sig selv ud fra observerede forskelle og ligheder i medkursister (og lærere). Disse opfattelser bliver til- og frasorteret i deres bevidsthed og ubevidsthed. Nogle karakteristika lagres efter kursisten oplever en fornemmelse af ejerskab over

karaktertrækket (igennem tilegnelsesprocessen), hvilket fordrer ændringer i deres identitet og derefter (potentielt) en ændring i deres handlen i omverden. Disse ændringer i deres handlen i omverden påvirker de mindre grupper kursisterne er medlemmer af, hvilket enten kan forstærke, bevare, eller ændre kursistens opfattelse af medkursisterne. Formålet med omdannelsen af handlinger i fællesskabet (i ethvert praksisfællesskab) er at ændre handlinger til værdier / at tage ejerskab over den viden der udvikles i praksisfællesskabet samt at udvikle praksisfællesskabet. Anerkendelse spiller en prominent rolle i udviklingen af kursisternes kompetencer. Med tilbagevirkende kraft påvirkes kursisternes selvopfattelse af den måde de deltager i praksisfællesskabet på og, afhængigt af måden de deltager på, påvirkes deres opfyldelse eller manglende opfyldelse af institutionelle kriterier. Opfyldelsen eller manglen på samme påvirker da på ny kursisternes selvopfattelse.

I løbet af arbejdet med vores datamateriale fra VUC er det blevet tydeligt at det praksisfællesskab vi i virkeligheden har undersøgt er langt større end først forventet. VUC praksisfællesskabet inkluderer alle kursister og fakultetsmedlemmer på institutionen. I det store praksisfællesskab findes mindre grupper, hvor kursister, lærere og administrativt personale interagerer direkte med hinanden. Vidensdelingen grupperne imellem har i følge kursisterne ikke større betydning for individets drivkraft for studiet, snarere er det den personlige målsætning som nævnt i foregående paragraf. Medlemmernes sociale samspil i praksisfællesskabet påvirkes af forskellige processer: Deres rolle i praksisfællesskabet, deres tidligere erfaringer, deres nuværende sociale vilkår, deres forhold til andre medlemmer, og deres drivkraft for at holde sig selv motiveret for uddannelsen. I kraft af Illeris ser vi at kursisternes stræben efter at opnå eller vedligeholde psykisk balance i høj grad determinerer om de deltager aktivt i undervisningen eller ej. Derimod ses også at den mere eller mindre aktive deltagelse i en bestemt kontekst ikke kan sidestilles med manglende engagement for deltagelse. Den engagerede deltagelse i praksisfællesskabet determineres, delvist ud fra de forskellige roller medlemmerne besidder.

Via fællesskabet er både lærere og kursister med i en åben dialog, hvor der er mulighed for meningsforhandling. Ud fra Wegners teori spejler individet sig selv i andre medlemmer af praksisfællesskabet, hvorfra vi observerede at kursisterne former deres egen selvopfattelse ud fra deres medkursister. Kursisterne lærer gennem konkret udøvelse af egne kompetencer, som kursisterne har fundet drivkraft for at udvikle gennem interesse og på grund af deres søgen efter nydelse og højere komfort. Derfor har vi lagt mærke til, at kursisterne i vores fire fokusgrupper gav udtryk for fællestræk med deres medkursister. Det er denne søgen efter komfort

der får kursisterne til at opsøge ligesindede til at arbejde tættere sammen med. Disse fællestræk er, som bevist, ikke hæmmet af forskelle i personlige erfaringer eller sociale vilkår, men snarere en forudsætning for at udvalgte medlemmer bidrager med en lignende form for engageret deltagelse i praksisfællesskabet.

En stor del af vores kursisters selvopfattelse hviler på deres mål og/eller formål med at uddanne sig. Deres selvopfattelse påvirker hvordan de tingsligger og deltager i praksisfællesskabet, som påvirker hvem de relaterer til blandt medlemmerne. Fordi deres selvopfattelse er bygget op omkring opfyldelse eller manglende opfyldelse af deres mål har deres boglige succes (eller mangel på samme) stor indflydelse på hvordan de opfatter dem selv. Blandt vores kursister blev tilstedeværelsen af forskelle imellem kursisterne udtrykt. Derved vurderer vi at denne opnåelse af egne og institutionelle mål, i kombination med opfattede forskelle fra andre medlemmer i praksisfællesskabet, i høj grad påvirker hvordan kursisterne retorisk danner deres selvopfattelse som ’kursist på VUC’. Der er blandt de to lærere forståelse for denne problemstilling om end den kun udtrykkes implicit. For at afhjælpe at en bestemt selvopfattelse skal påvirke en kursist negativt bruger begge lærere forskellige taktikker til at forbedre den aktive deltagelse i undervisningen. på trods af disse tiltag har vores kursister udtrykt en opfattelse af en markant forskel mellem to grupper af medlemmer: den aktive kursist og den mindre aktive kursist. Som nævnt er begge grupper medlemmer i praksisfællesskabet, men deres aktive deltagelse i undervisningen fra dag til dag påvirker den måde vores informanter (vores kursister) opfatter dem på, og derved identificerer sig selv.

6. Perspektivering

Vi kan se at der er kursister i vores empiri med forskellige erfaringer og i forskellige aldre. De sidder alle med forskellige sociale vilkår og arbejder alle på hver deres vis i undervisningen, selv hvis de får udleveret de samme materialer. Vi har under analyserne i foregående afsnit bemærket at det netop er kursisternes forskelle der ofte hjælper dem til at forme deres identitet i konteksten. Denne selvpfattelse kan potentielt følge kursisterne i deres liv uden for VUC, men da vi ikke har undersøgt deres sociale vilkår uden for studiet bliver det svært at vurdere. Det vi derimod kan forstå er at kursisterne i de fleste tilfælde har gavn af at oprette mindre fællesskaber inden for VUC fællesskabet. Her er det mindre vigtigt om alle medlemmer i gruppen har de samme erfaringer, har forskellige aldre, eller lever under lignende omstændigheder. Derimod fremgår det i datamaterialet, at et af de vigtigste elementer for at de kan få gavn af hinandens kompetencer ligger i evnen til at arbejde med samme niveau af fokus.

For flere af vores kursister er muligheden for at bruge deres medkursister en vigtig del af deres uddannelsesforløb, men desværre oplever mange VUC hold et skiftende fremmøde og en flydende struktur. Den flydende struktur opstår da VUC tillægger klasserne efter bogligt niveau for bedst at akkommodere de mange elever, der netop har forskellige forudsætninger. Men omstruktureringen og fraværet påvirker kursisternes opfattelse af ro og intervenserer nogle gange med deres koncentration for studiet, mens der samtidig foreligger en forståelse for at alle kursister har ansvar for egen læring. Ud fra vores fokusgruppeinterviews blev det tydeligt at mange af kursisterne danner relationer med hinanden igennem fælles meningsforhandling, for at identificere og internalisere værdier der deles med andre kursister, eller lærere. Disse værdier findes ofte efter en umiddelbar opdagelse af ligheder mellem kursisterne. Kursisterne udvikler sig i relation til hinanden og lader sig begejstre af hinanden. Der søges et grundlag hvor de kan snakke og handle på lige fod, hvilket oftest findes igennem ligheder i deres situation eller ligheder mellem interesser. Det er idealer og værdier uden for dem selv, som giver anledning til at de kan internalisere dele af de mindre fællesskaber, og derigennem opbygge værdier, som de kan bruge til at navigere i andre fællesskaber med. Derved kan de beskrive, hvem de er og hvordan de er sammen med andre, ud fra hvem de knytter relationer til og hvordan de gør det.

Kursisterne udvikler kompetencer primært via den undervisning der finder sted. I undervisningssituationen skal læreren tilpasse hver enkelt lektion så kursisten får mulighed til at

”Individets læring i fællesskaber på VUC”

Aalborg Universitet

Vejleder: Mette Buchardt

Mahfuza Begum (studienr) 20141866

Afleveret den 31. Maj 2016 i 3 eksemplarer

Signe Andrea Lentz Christensen (studienr) 20103736

reflektere, for derved at finde ud af hvordan de selv lærer bedst. Altså hvordan de gør deres opbyggede kompetencer funktionelle og fører videre i deres videre liv. Læreren skal gøre sig overvejelser om hvordan han/hun organiserer kursisterne enkeltvis eller gruppevis. Desuden skal læreren stille krav til kursisterne, så undervisningen både er udfordrende og i balance med kursisternes boglige niveau, for derved at motivere dem i undervisningen. Men denne tilgang udfordrer VUC's krav om kursistens ansvar for egen læring, da det afhænger af et anderledes engagement og er potentielt forløberen til en anden måde at behandle kursisterne på.

7. Artikel

Målrettet læring for voksne VUC kursister

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser.

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Abstrakt: I vores arbejde med voksne kursister på VUC opdagede vi hvor vigtig deres individuelle målsætning er for deres engagement i studiet. I specialet er brugt Illeris og Wenger for at belyse læringsprocesser og betydningen af at være et engageret medlem i et praksisfællesskab. Nedenfor giver vi et kort overblik over de muligheder der ligger i at benytte selvstyrende evalueringer, som Lene Tanggaard Pedersen har arbejdet med den, for at gøre målsætning til et institutionelt krav for deltagelse i uddannelsen på VUC. Selvstyrende evaluering vurderes som værende en god måde at målrette kursister på.

Denne artikel handler om, en gruppe kursister, der på forskellige steder i deres livsforløb har valgt at gå på VUC. Da vi vil undersøge voksne kursisters motivation til læringsprocessen i 9. klasse og 10. klasse, har vi valgt at foretage observationer af to hold; et matematik-hold og et dansk-hold. Da vi tidligere har gjort brug af Illeris’ og Wengers teori til at udrede kursisters motivation til deres egne læreprocesser falder det os naturligt at bruge resultaterne fra vores analyse i denne artikel.

Lene Tanggaard Pedersens (2004) forskning inden for evaluering er interessant i forhold til vores indsamlede empiri idet Skandinaviens reformpædagogik lægger vægt på, at undervisningen skal tage hensyn til i elevernes erfaringer, interesse og at ”for megen lærer- og traditionsstyring” kan have en negativ effekt på det der skal læres (59). Og da psykologisk læringsforskning konsekvent rapporterer tilbage, at feedback, tilbagemeldinger og ”forstærkning af ønskelig adfærd” (Pedersen: 2004), virker bedst til at styrke læring bruger vi det som afsæt for en sammenligning mellem vores udarbejdede resultater og Pedersens forskning (59). Ud af fire hovedformer for evaluering vil vi i denne artikel beskæftige os med dem der ikke allerede findes på VUC institutionen og som har mest relevans for de kursister vi har undersøgt. De fire evalueringsformer, omtalt i Pedersens artikel, er baseret på de fire hovedformer for evaluering, som hun selv fremhæver: 1) Praksisevaluering, som en del af dagligt arbejde i praktikforløb, 2) den summative og formalistiske evaluering, som bedst defineres ud fra VUC’s nuværende kriterier for beståelse af kurser, nemlig eksamen og karaktergivning, 3) den semi-formalistiske evaluering, som er evaluering via en formel pointangivelse af elevens/lærlingens indsats, og 4) den selvstyrende

evaluering, som giver studenter mulighed for at udvikle personlige uddannelsesplaner i løbet af en uddannelse eller under et praktikophold (Pedersen, 2004: 58). Pedersens arbejde med

læringsevalueringer er foretaget ud fra hendes arbejde med voksne i praksis, hvilket tages i betragtning ud fra forskellene mellem et praksisforløb og et VUC uddannelsesforløb. Ud fra de fire evalueringsformer har vi identificeret den selvstyrende evaluering som den der potentielt vil give det bedste udbytte for kursisterne, men samtidig som den der er mest tidskrævende. Den selvstyrende evaluering giver kursisterne til opgave at følge deres egen trinvis opnåelse af institutionelle læringsmål, samt overholdelse af deres egne mål og bidrager, ifølge Pedersen, til ”anerkendelse og udvikling af faglig standard” (Pedersen, 2004: 59).

For motiverede kursister på VUC kan det være enormt gavnligt at starte en formativ evaluering i kombination med den ofte brugte, summative. Med en formativ evaluering, i kombination med en summativ, er det vores estimat at kursisterne vil opleve en forøget udvikling af læringsindholdets funktionalitet, altså kompetencer til at videreføre tillærte kompetencer til en mere generel kontekst. En risiko ved at indføre et program som selvstyrende evaluering er de ressourcer der potentielt skal bruges på at implementere programmet. Det fremgår fra vores arbejde med specialet, at en evaluering af kursisterne skulle have det dobbeltvirkende formål at tildele hver kursist muligheden for at arbejde tæt sammen med en samtalepartner. Vi vurderer at det, i forhold til evalueringens effekt, ville være gavnligt, at samtalepartneren havde en samtale med kursisten hver tredje måned. Det relativt korte interval er for at tage højde for varigheden af de kurser VUC tilbyder, som spænder fra seks måneder til et år. Her skulle den selvstyrende evaluering have til formål at definere kursisternes mål, gøre det nemmere for kursisten at arbejde mod dem, og give samtalepartneren mulighed for at levere feedback omkring målsætning og opnåelse. Disse processer eksisterer til en vis grad allerede på VUC, i kraft af muligheden for at benytte institutionens studievejleder, men ikke som fastlagt del af deres skema og ikke som en aktiv proces, hvor kursisten er garanteret mulighed for opfølgende samtaler. Det er igennem vores indsamlede empiri blevet klargjort, at en systematisering af den selvstyrende evaluering, som et institutionelt krav ville komme kursisterne til gavn. Derudover er det vores vurdering at en selvstyrende evaluering på en voksende uddannelsesinstitution som VUC skal bindes til den eksisterende evalueringsform. Den summative og formalistiske evaluering har en vigtig funktion, både for kursisten, læreren og institutionen da det er en måde at kategorisere kursisterne og vurdere om de har opnået den nødvendige viden i forhold til læseplaner. Det hjælper kursisten i deres fremtidige studievalg og det hjælper institutionen til at determinere kvaliteten og effekten af den undervisning de tilbyder. Den

summative og formalistiske evaluering som finder sted på VUC er blevet en accepteret og integreret del af kursisternes egne mål for uddannelsen. Den giver kursisterne et fokuspunkt som de kan vurdere deres egen indsats ud fra. Risikoen ved den selvstyrende evaluering er et tab af interesse for de involverede parter. Evalueringsformen lider under kursisters og læreres manglende motivation, institutioners mangelfulde planlægning og en generel mangel på forståelse for formålet bag evalueringsformen. Den selvstyrende evaluering skal, i VUC's tilfælde, bindes op på den summative og formalistiske evaluering for at give afkast. Målet for en sådan selvstyrende evalueringsform på VUC ville, fra et institutionelt perspektiv, være at styrke kursisternes resultater i den summative og formalistiske evaluering. I kursisterne skulle den selvstyrende evaluering have til formål at styrke deres interesse i egen udvikling ved at fremme en opfattelse af autonomi over deres egen læring. Kort sagt skulle evalueringsformen, for kursisterne, bidrage til at forøge deres motivation for studiet. Dette muliggøres ved at evalueringen giver kursisterne mulighed for at blotlægge deres egne svagheder som de påvirker uddannelsesforløbet. En kobling mellem regelmæssige samtaler ville da give lærerne mulighed for at rådgive kursisten ud fra institutionens muligheder.

En stor del af VUC kursisters selvopfattelse hviler på deres mål og/eller formål med at gå på VUC. Deres selvopfattelse påvirker måden hvorpå de deltager i praksisfællesskabet, som igen influerer på graden af støtte til hinanden. I vores analyse beskriver vi at deres opfattelse af hinanden i klassefællesskabet således vil bero meget på, hvordan de ser hinanden. Der findes tre grupper kursister i klasselokalet. Den første gruppe er selvstændige, som kan arbejde målrettet ud fra undervisningen. Den anden gruppe udtrykker et behov for at tale med andre for at forstå indholdet. Den tredje gruppe er mindre synlige i klasselokalet og kommer til udtryk i vores empiri gennem andre kursisters opfattelse, hvilket ikke modbeviser dens tilstedeværelse. Vi arbejder altså ud fra en opfattelse af forskelle, delt op i tre primære grupper af kursisterne selv. Nogle kursister er meget aktive og markante, og dermed mere synlige mens andre deltager mindre aktivt i undervisningen. Ud fra vores informanternes beskrivelse er det deres egen og andres aktive deltagelse i undervisningen, fra dag til dag, der påvirker den måde de opfatter sig selv og andre på. De giver ofte udtryk for at have dannet et tilhørsforhold til hinanden eller til lærerne. Disse tilhørsforhold er baseret på en enighed om det ønskede niveau af engagement i studiet og er et udtryk for forståelse. Deres niveau af aktiv deltagelse i undervisningen determineres i høj grad af kursisternes individuelle fokus på deres egen målsætning, hvor de derigennem baserer deres handlen i konteksten. Vores kursisters målsætning bliver altså hvad der definerer deres engagement og deres

differentiering fra andre kursister. Målsætningen hjælper vores kursister til at forme deres selvopfattelse. Derigennem ser vi tydeligt i hvor høj grad deres ønske om at udvikle faglige kompetencer, har indflydelse på, at de vælger at gå på VUC. Vi ser hvor altafgørende deres målsætning er for al handlen og samspil med fællesskabet, både for kursisterne og fakultetsmedlemmer.

Det der helt konkret skal evalueres er, om der er sket en ændring i måden kursisterne arbejder på og hvordan disse ændringer kan anvendes i det videre arbejde under uddannelsen. Spørgsmål af følgende karakter, kan derfor være relevante lærere og kursister i mellem:

- Hvordan er det gået siden sidst?
- Er der blevet arbejdet mod de ting der blev besluttet efter sidste møde?
- Hvad virkede/hvad virkede ikke?
- Hvad skal der arbejde videre med (inden for institutionens rammer)?
- Hvad har kursisten lært?

I sådan en forandringsproces er lærerne med til at identificere problemet, samt potentielle løsninger på problemet. Der bliver således skabt en balance mellem undervisningsmaterialet og kursistens oplevelse af kompetencer, hvilket kan være fremmede for læringsprocessen. Der skal også være kvalitetssikring af det, som kursisterne laver, hvilket betyder at arbejdet med en selvstyrende evaluering skal ske ud fra kravene til den summative og formalistiske evaluering som VUC allerede tager i brug. Lærerens arbejde går ud på at vise vejen for kursisterne i forhold til, hvad der skal foregå i klassen og hvordan kursistens egne mål kan opnås ud fra det. Det bliver derved institutionens ansvar at hjælpe hver enkelt kursist til at identificere hvad de mangler for at opnå det de har behov for og lyst til. En strukturel ændring som denne vil kræve at VUC som institution bevæger sig væk fra bekendtgørelsen om at kursisten har ansvar for egen læring og over mod en noget mere involverende deltagelse fra institutionens og lærerens side. Kursisterne skal hjælpes til at identificere målet, men selv arbejde mod at nå det.

8. Litteraturliste

- Brinkmann, Svend. (2013). *Qualitative Interviewing*. Oxford University Press, New York.
- Collin, Finn og Køppe, Simo. (2003). *Humanistisk Videnskabsteori*. Forlagredaktion: Knud Øllgaard Nørhaven book, Viborg.
- Hviid m.fl. (2008). *Kompetenceudvikling i udkantsområder: almen og praksisnær Kompetenceudvikling for voksne*. Aalborg Universitetsforlag.
- Illeris, Knud. (2000). *Læring: Aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. 1. udgave, 2. oplag. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud. (2013). *Transformativ læring og identitet*. 1. udgave, 3. oplag. Samfundslitteratur, Roskilde Universitet.
- Kvale, Steiner og Brinkmann, Svend. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. 2. udgave, Californien. Sage Publication Inc.
- Laursen, Erik. (2013). Socialisering. Jakobsen, Laursen & Olsen (Red). *Socialpsykologien grundbog til fag* (251-269). Hans Reitzel Forlag, København.
- Lund, Birthe. (2008). Læringsteoretiske begrundelser for portfolien som pædagogisk redskab i en skandinavisk tradition. I B. Lund (red.), *Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv*. (s. 11-36). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Mik-Meyer, Nanna & Villadsen, Kaspar. (2008). *Magtens former*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Qvortrup, Ane og Wiberg, Merete. (2013). *Læringsteori og didaktik*. 1. udgave. Hans Reitzels Forlag, København.
- Szulevicz, Thomas. (2015). Deltagerobservation. Fundet i Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Eds.), *Kvalitative Metoder* (81-96), 1. udgave, 3. oplag. Letland: Hans Reitzels Forlag.
- Thisted, Jens. (2012). *Forskningsmetode i praksis: Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. 1 udgave, 3.oplag. Forlaget Munksgaard.
- Wenger, Etienne. (2004). *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. (Bjørn Nake).1. udgave, 3. oplag. Hans Reitzles Forlag (original work published in 1998).

Internetkilder

- AVU bekendtgørelsen (2008). *Bekendtgørelse om almen voksenuddannelse*. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/> den 6 februar 2016.
- AVU bekendtgørelsen (2012). *Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse af almen voksenuddannelse*. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/> den 6 februar 2016.
- AVU bekendtgørelsen (2012). *Bekendtgørelse af lov om almen voksenuddannelse og om anerkendelse af realkompetence i forhold til fag i almen voksenuddannelse, i hf-uddannelsen og i uddannelsen til studentereksamen*. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/> den 6 februar 2016.
- DAMVAD (2013). *Nye udfordringer for VUC? Fokus på almen voksenuddannelse (AVU)*. (PDF) Hentet fra Damvad.com den 12/2 2016.
- Pedersen, L. T. (2004). *Evaluering som regulering af læring*. Fundet i Tidsskrift for Arbejdsliv (57-77). Fundet den 24. maj, 2016 på:
http://vbn.aau.dk/files/13189433/Evaluering_som_regulering_af_l__ring.pdf
- Ritchie, Tom. (2009). *Om Illeris' læringsteori*. Fundet den 16 April på:
<http://www.leidesdorff.net/dokumenter/Artikel%20om%20laering%20af%20Tom%20Ritchie.pdf>
- Undervisningsministeriets lov nr. 311 af 8/4 2008, jf. lovbekendtgørelse nr. 1073 af 4/9 2013. (PDF) Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=158237> den 6/2 2016.
- Uddannelsesguiden (u.d.). *Almen voksenuddannelse (AVU)*. Fundet den 7/4 2016 på:
<https://www.ug.dk/>
- VUC Nordjylland (officiel hjemmeside). *Optagelse og tilmelding*. Hentet fra <http://www.vucnordjylland.dk/avu/> den 12 februar, 2016.