

# STANDARD FORSIDE

## TIL

## EKSAMENSOPGAVER

 Fortrolig ☐ Ikke fortrolig ☒

|                             |         |          |           |          |         |                                              |
|-----------------------------|---------|----------|-----------|----------|---------|----------------------------------------------|
| Prøvens form<br>(sæt kryds) | Projekt | Synopsis | Portfolio | Speciale | Artikel | Skriftlig<br>hjemmeopgave/24<br>timers prøve |
|                             |         |          |           | X        |         |                                              |

|                                                                                                                                                |                                                                                                  |             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Uddannelsens navn                                                                                                                              | Kandidatuddannelsen i læring og forandringsprocesser                                             |             |
| Semester                                                                                                                                       | 10. semester                                                                                     |             |
| Prøvens navn/modul (i studieordningen)                                                                                                         | Kandidatspeciale                                                                                 |             |
| Gruppenummer                                                                                                                                   | Studienummer                                                                                     | Underskrift |
| Navn <b>Larysa Doroshenko</b>                                                                                                                  | 20061010                                                                                         |             |
| Navn <b>Ellen Fruergaard Skovfoged Andersen</b>                                                                                                | 20180798                                                                                         |             |
| Navn <b>Heidie Kristensen</b>                                                                                                                  | 20180791                                                                                         |             |
| Afleveringsdato                                                                                                                                | 2. juni 2020, kl. 12.00                                                                          |             |
| Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel                                                                                                      | Integration i det flerkulturelle klasserum<br>- Om at fremme voksnes deltagelse i undervisningen |             |
| I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn                                                                          | 504.000 anslag                                                                                   |             |
| Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke) | 299.540 anslag svarende til 125 sider                                                            |             |
| Vejleder (projekt/synopsis/speciale)                                                                                                           | Annie Aarup Jensen                                                                               |             |

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

# *Integration i det flerkulturelle klasserum*

- Om at fremme voksnes deltagelse i  
undervisningen



**Larysa Doroshenko**  
**Ellen Fruergaard Skovfoged Andersen**  
**Heidie Kristensen**

Sidetæl: 125 - Anslag: 299.540

*Kandidatuddannelsen Læring- og Forandringsprocesser*  
*Aalborg Universitet*  
*2. juni 2020*

*»Hvis man har lærere, der tør eksperimentere og prøve nye ting af i undervisningen, og som ikke er bange for at begå fejl, så får man elever, der tør det samme. Har man omvendt lærere, der ikke tør, sætter det sig også spor hos eleverne: Så mister de også modet til at eksperimentere.«*

- Lene Tanggaard  
(Sørensen, 2013: 107-108)

# ABSTRACT

*Keywords: Adult education, participation, motivation, diversity, classroom culture, sociocultural learning perspective*

Many adult educators struggle to structure their teaching so that it maintains the motivation of both targeted students and students who are tired of school or have poor school experiences. Large differences in students' expectations and motivation levels create interaction problems between the groups of well-prepared and unprepared students and between academically strong and weak students, which can lead some students to drop out, reducing their future job opportunities. People from different ethnic backgrounds whose primary experience is with authoritarian school systems and therefore prefer lecture-like teaching and individual work, experience difficulties when adapting to education systems that are more democratic and collaborative. This affects their ability to participate in this type of teaching and may explain why this particular group has the most difficulty completing higher education in the new country.

Previous research has documented these problems in adult education, but has been unable to present solutions for *how* to promote active participation, interaction and cooperation across diversity in a multicultural classroom. In order to do so, this Master's thesis is based on empirical material gathered by observation of two teaching locations at a VUC (Adult Educational Center) in Denmark and interviews of the students and teachers who participated in the observed lessons on *Danish as a second language*. We used a survey to gather general information about the students' age, sex, ethnicity, motivational backgrounds, past school experiences and current experiences of teaching styles. The school's mission statements and curricula are also included in order to describe the broader framework the teaching lessons must conform to. We used a sociocultural learning perspective in combination with Werner Jank and Hilbert Meyer's *structural model for teaching* to analyse our data.

Our findings suggest some general criteria that must be met in order to organize adult teaching that promotes active participation, interaction and cooperation across the diversity in a multicultural classroom culture. First, there must be participatory perspectives and elements in the teaching. If the students do not feel that they have any influence on how they are taught, their influence will be reduced to resistance in the form of non-participation in the classroom. Second, the learning activities must involve interactions with others that allow an exchange of different views. Furthermore, it is also important that learning activities involve elements that allow the students to self-engage. And then it is also important to use different teaching methods to accommodate different academic levels and learning styles.

Due to the covid-19 outbreak, a lot of teaching has been conducted online. This has created an opportunity for further research on how to transfer and implement these above-mentioned criteria to the virtual classroom.

# INDHOLDSFORTEGNELSE

|                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ABSTRACT .....                                                                | 4   |
| FORORD.....                                                                   | 7   |
| INDLEDNING .....                                                              | 8   |
| <b>1.1 Problemformulering</b> .....                                           | 11  |
| <b>1.2 Forskningsspørgsmål</b> .....                                          | 12  |
| STATE OF THE ART.....                                                         | 13  |
| <b>2.1 Hf kursisternes erfaringer med skolelivet</b> .....                    | 14  |
| <b>2.2 Læringsmiljøet på hf og avu</b> .....                                  | 15  |
| <b>2.3 Kvantitativ og kvalitativ analyse af avu</b> .....                     | 16  |
| <b>2.4 Opsummering</b> .....                                                  | 16  |
| METODISKE OVERVEJELSER .....                                                  | 18  |
| <b>3.1 Videnskabsteori og metodologi</b> .....                                | 19  |
| <b>3.2 Analyseapparat</b> .....                                               | 20  |
| <b>3.3 Etske dimensioner</b> .....                                            | 22  |
| <b>3.4 Undersøgelsesdesign</b> .....                                          | 22  |
| TEORI .....                                                                   | 34  |
| <b>4.1 Et sociokulturelt perspektiv på læring</b> .....                       | 35  |
| <b>4.2 Motivationsteori</b> .....                                             | 39  |
| <b>4.3 Teori om voksnes læringsrum</b> .....                                  | 43  |
| <b>4.4 Teori om klasserumskultur</b> .....                                    | 48  |
| <b>4.5 Teori om kursistdiversitet</b> .....                                   | 51  |
| UNDERSØGELSENS FUND .....                                                     | 57  |
| <b>5.1 Præsentation af det empiriske felt</b> .....                           | 59  |
| <b>5.2 Voksenuddannelsernes krav om deltagelse</b> .....                      | 62  |
| <b>5.3 Klassedynamikker i det flerkulturelle klasserum på hf og avu</b> ..... | 92  |
| <b>5.4 Præsentation af lærings- og forandringsdesign</b> .....                | 103 |
| METODEKRITIK .....                                                            | 115 |
| <b>6.1 Undersøgelsens validitet</b> .....                                     | 116 |
| <b>6.2 Generaliserbarhed</b> .....                                            | 119 |
| KONKLUSION .....                                                              | 120 |
| <b>7.1 Konklusion</b> .....                                                   | 121 |

|                                                                           |            |
|---------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>7.2 Videre kontekst .....</b>                                          | <b>123</b> |
| <b>LITTERATURLISTE.....</b>                                               | <b>124</b> |
| <b>BILAG .....</b>                                                        | <b>136</b> |
| <b>Bilag 1: Feltnoter .....</b>                                           | <b>137</b> |
| <b>Bilag 2: Interview af underviserne på hf og avu-holdet.....</b>        | <b>166</b> |
| <b>Bilag 3: Interview af hf- og avu kursister.....</b>                    | <b>171</b> |
| <b>Bilag 4: Spørgeskemaundersøgelse blandt hf- og avu-kursister .....</b> | <b>174</b> |
| <b>Bilag 5: Didaktisk materiale .....</b>                                 | <b>183</b> |

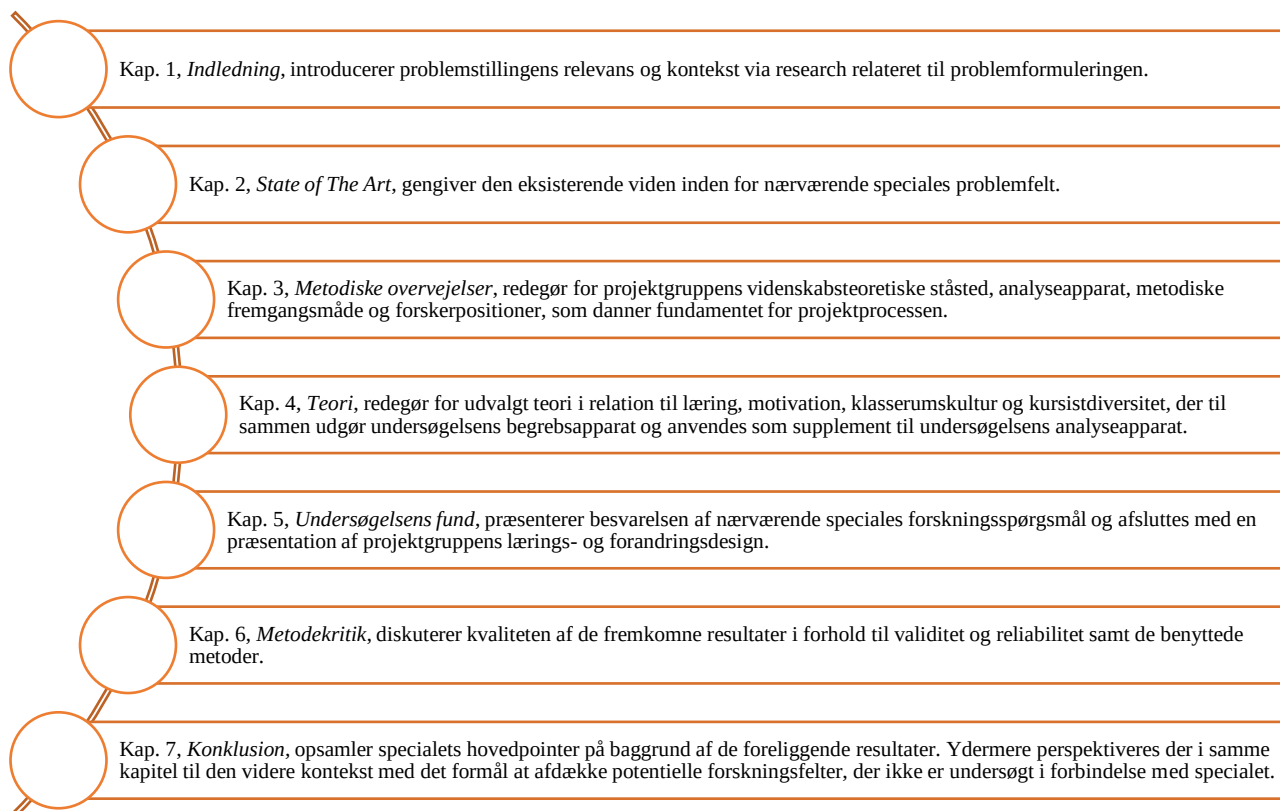
# FORORD

Dette kandidatspeciale med titlen ”**Integration i det flerkulturelle klasserum – Om at fremme voksnes deltagelse i undervisningen**” er udarbejdet i perioden februar til juni 2020 af Ellen Fruergaard Skovfoged Andersen, Larysa Doroshenko og Heidie Kristensen og dokumenterer 10. semesters projekt udført i henhold til bestemmelserne i prøve 11.

Desuden er der i forbindelse med nærværende kandidatspeciale også udarbejdet en formidlende artikel med titlen ”**Jeg har prøvet at arbejde i grupper, men jeg synes, at det er spild af min tid**”.

Litteraturen der refereres til i undersøgelsen er at finde bagerst, oplistet i alfabetisk orden. Til referering af anvendt litteratur er anvendt referencesystemet APA, hvor referencerne opstilles efter efternavn og udgivelsesår og hvor sidetal angives ved inddragelse af citater.

For at læseren får en optimal forståelse af specialet, anbefales det, at rapporten læses i kronologisk orden. Den strukturelle udformning fordeler sig således på følgende kapitler:



Afslutningsvis ønsker vi i projektgruppen først og fremmest at dedikere en stor tak til vores informanter, som har dedikeret deres tid til dels at lade os interviewe dem og dels for at lade os komme og observere deres undervisning, da dette har bidraget til gennemførelsen af vores undersøgelse. Dernæst ønsker vi også at takke vores vejleder, **Annie Aarup Jensen**, for sit engagement og konstruktive vejledning igennem hele projektforløbet.

# 1

INDLEDNING



Temaet i dette kandidatspeciale er *voksnes deltagelse i en flerkulturel klasserumskultur* og giver således et indblik i, hvordan man kan fremme deltagelse i undervisningen i et flerkulturelt klasserum og tager afsæt i en caseundersøgelse på et hf- og avu-hold på et af landets voksenuddannelsescentre (VUC).

Det er velkendt fra mange lande, at mennesker med en anden etnisk baggrund møder problemer i uddannelsessystemet på vejen mod integration på arbejdsmarkedet og i samfundet – her er Danmark ingen undtagelse (Tranæs, 2017). Således fremhæver Europa-Kommissionen problemer med en lav beskæftigelsesfrekvens blandt ikke-EU borgere, hvilket det vurderer bl.a. skyldes sprogbarrierer, diskrimination samt at denne befolkningsgruppe sakker bagud i de pågældende landes uddannelsessystemer (European Commission, 2019). Trods gode intentioner er der ligeledes i Danmark problemer med at fastholde personer med en anden etnisk baggrund end dansk i uddannelsessystemet (EVA, 2015; Stisen & Hjorth-Jørgensen, 2008). I forbindelse hermed peger undersøgelser på, at jo ældre disse er ved ankomsten til Danmark, desto mindre er andelen, der har gennemført en erhvervskompetencegivende uddannelse, hvilket har negative konsekvenser i forhold til graden af integration på arbejdsmarkedet og i samfundet (Tranæs, 2017).

Den Højere Forberedelseseksamen (hf) blev oprettet i 1967 og havde oprindeligt til formål at sikre, at tilstrækkelig mange unge danskere blev kvalificeret til at tage en læreruddannelse på landets seminarier. Siden da er hf's sigte blevet bredere og er i dag en gymnasial uddannelse, der i lighed med STX, HHX og HTX kvalificerer til såvel lange som mellemlange og korte videregående uddannelser. De unge, der ikke i første omgang havde gået den lige vej fra grundskolen til gymnasiet, var der fra politisk hold et ønske om at give muligheden for at tage en gymnasial uddannelse. I dag vælges hf-uddannelsen i overvejende grad af lidt ældre kursister (Beck & Paulsen, 2011; EVA, 2014; Jensen, 2005).

I 2005 begyndte implementeringen af gymnasireformen, der bl.a. medførte etableringen af en tutorordning, der skulle være med til at fastholde kursisterne på hf og hjælpe dem med at udvikle studiekompetence. Desuden blev hf-uddannelsen også reformeret i forhold til at blive mere *anvendelsesorienteret*, forstået på den måde, at kursisterne nu skulle lære at anvende fagene på virkelige problemstillinger. I dag kommer det anvendelsesorienterede til udtryk i de såkaldte *fagpakker*, hvor fagene tones i retning af bestemte professioner, heriblandt *businesspakken*, *pædagogpakken* og *universitetspakken* (Beck & Paulsen, 2011; Studentum, 2020; Jensen, 2005).

Imidlertid er der store udfordringer på hf-uddannelserne. Dels ligger frafaldet på omkring 25 pct. Dels præges uddannelsen af en kursistdiversitet, der på én og samme tid kan siges at være dens styrke og svaghed (Pless & Hansen, 2010; EVA, 2014). På den ene side skaber diversiteten grobund for en mere mangfoldig og inkluderende kultur. Omvendt består hf-uddannelserne både af målrettede kursister og kursister, der er skoletrætte og som af den grund forholder sig afventende i forhold til enten det faglige arbejde og/eller til skolens sociale kultur grundet dårlige erfaringer med det sociale miljø i skolemæssige sammenhænge (Beck & Paulsen, 2011; Pless & Hansen, 2010; EVA, 2014; Illeris & Berri, 2005).

Foruden hf-uddannelsen er almen voksenuddannelsen (avu) også en del af VUC. Her kan personer over 18 år, som ikke fik taget folkeskolens afgangsprøver, tage et eller flere fag, som de har brug for – bl.a. for at kvalificere sig til at kunne begynde på hf og netop denne sammenhæng mellem avu og hf er baggrunden for, at en del avu-uddannelser er beliggende på hf- og VUC-centre. Undervisningen på avu udbydes på niveauerne G-E-F-D, hvor D-niveau er det højeste avu-niveau, der således ligger lige under det gymnasiale C-niveau. Formålet med avu er således at styrke voksnes muligheder for videre uddannelse og at fremme deres interesse for at uddanne sig. Hensigten med undervisningen er, at den tilrettelægges således, at kursisternes forudsætninger for at deltage aktivt i et demokratisk samfund styrkes (Beck & Paulsen, 2011; Deloitte, 2017: 18; Jensen, 2005).

Kursisterne på avu er typisk i alderen 20 til 45 år. Af dem har 35 pct. en anden etnisk baggrund end dansk og 12 pct. har en plet på straffeattesten. Derudover har mange ikke en uddannelse ud over folkeskoleniveau og har i de fleste tilfælde været uden for arbejdsmarkedet i mange år. Mens omkring 36 pct. går videre på hf, er andre for fagligt svage til at tage en gymnasial uddannelse efter at have aflagt en 10.klasses afgangseksamen i de fag, som de følger (Beck & Paulsen, 2011; Deloitte, 2017).

En af de store udfordringer på hf er, som tidligere nævnt, mødet mellem skolens faglighed og kursister, som har haft dårlige skoleerfaringer. Samme udfordring gælder på avu, hvis kursister i stort antal udgøres af personer, som er mærket af et lavt fagligt selvværd og for nogles vedkommende med sociale problemer til følge. På nogle VUC'er udgør en stor gruppe af kursisterne på avu mennesker med en anden etnisk baggrund end dansk og en del af disse har opholdt sig i flygtningelejre i mange år, før de kom til Danmark. Sårbarheden hos disse kursister er derfor ofte meget stor, hvilket fører til interaktionsproblemer i *klasserummet*; i nærværende speciale defineret som de fysiske såvel som sociale og organisatoriske rammer bestående af betydningsfællesskaber, der udvikles og forhandles i samspillet mellem undervisningens aktører, dvs. undervisere og kursister på hf og avu på VUC (Jensen, 2005). Ovenstående interaktionsproblemer i klasserummet på hf og avu, er, ifølge undersøgelser, således afledt af både sociale og kulturelle forskelle (Beck & Paulsen, 2011; Deloitte, 2017).

I forbindelse med studier og undersøgelser af klasserummet i skole- og uddannelsesmæssige kontekster, taler man også om dennes *kultur*, hvilket i nærværende speciale defineres som værende de relationer mellem artefakter, handlinger og deres betydninger i en given kontekst, der enten inkluderer eller ekskluderer mennesker, genstande og ord. Således tager nærværende afsæt i professor Cathrine Hasses *komplekse kulturbegreb*, defineret som den viden, betydninger og værdier, mennesker deler og forhandler med hinanden inden for forskellige sociale fællesskaber (Hasse, 2012; Jensen, 2011). I forlængelse heraf, taler man om, at en klasserumskultur kan antage forskellige former: 1) *Monokulturalitet*, hvor én kultur er den dominerende, 2) *Flerkulturalitet*, hvor flere værdinormer og adfærdsmønstre eksisterer ved siden af hinanden og opretholdes via spejlingsprocesser til andre grupperinger, 3) *Interkulturalitet*, hvor der foregår interaktion mellem kulturelle forskelligheder og 4) *Transkulturalitet*, hvor man forsøger at udfordre eksisterende kulturelle mønstre ved at gøre noget nyt (Koefoed & Paulsen, 2008). Da hf- og avu-holdene på VUC tilsyneladende er præget af en kursistdiversitet i forhold til alder, køn, etnicitet samt motivations- og deltagelsesgrad, er vi i projektgruppen således

primært optaget af at studere dynamikkerne i den *flerkulturelle klasserumskultur*, hvor der for såvel hf-underviserne som underviserne på avu umiddelbart ligger en udfordring i forhold til at tilrettelægge en undervisning, der kan inkludere, fremme og fastholde kursisternes *deltagelse* i undervisningen (UFM, 2016). I nærværende speciale defineres deltagelse som aktivt engagement i sociale foretagender, der i en kompleks proces kombinerer handling, samtale, tænkning, følelse og tilhørsforhold i den socialt situerede kontekst (Wenger, 2004).

Ifølge læringsteoretikeren Etienne Wenger er der en sammenhæng mellem undervisningens involverings- og aktivitetsdimension, altså deltagelsesgrad, og sandsynligheden for, at læring finder sted. Således er chancen for, at man lærer noget væsentligt og at dette læres på en sådan måde, at man kan huske det og bruge det i relevante sammenhænge, større, jo mere aktiv man er og jo mere man engagerer sig (Illeris, 2017: 124). På baggrund af ovenstående og set ud fra et *sociokulturelt læringssyn*, hvor læringen dels forstås som *situeret*, dvs. afhængig af sin kontekst, dels forstås som *social*, dvs. at den foregår i samspillet mellem andre mennesker, dels forstås som *distribueret*, dvs. delt i fællesskaber og dels at læringen blandt voksne forstås som *medieret*, dvs. forbundet mellem subjektet og dets omverden gennem sprog og kommunikation, er en lav deltagelsesgrad i undervisningen således et problem i forhold til den enkelte kursists læringsudbytte og mulighed for videre uddannelse (Illeris, 2017; Buch, 2018). Endvidere er det, set ud fra et samfundsmæssigt perspektiv, ligeledes et problem i forhold til kursisternes almindelse og fremtidige integration på arbejdsmarkedet og i samfundet, idet udviklingen fra industrisamfund til videnssamfund i højere grad kræver flere kompetencer blandt medarbejderne, der således fordrer en vis grad af uddannelsesniveau. Her viser undersøgelser, at uddannelser på grundskole- og gymnasialt niveau har et negativt afkast i forhold til beskæftigelse sammenlignet med uddannelser, der er erhvervskompetencegivende (Arendt, 2018: 32).

Udfordringerne med at fremme deltagelsen blandt voksne kursister på hf og avu i et klasserum, hvor kulturen bl.a. er præget af en diversitet i forhold til målrettethed, ambitionsniveau, faglige selvværd og sociale kompetencer, der i sidste ende kan have negative konsekvenser i forhold til den enkeltes læringsudbytte, almindelse samt integration på arbejdsmarkedet og i samfundet, leder således frem til følgende problemformulering som styrende for forskningen i nærværende speciale.

## 1.1 Problemformulering

*”Hvordan kan man fremme voksnes deltagelse i undervisningen i en flerkulturel klasserumskultur?”*

## 1.2 Forskningsspørgsmål

Med det formål at operationalisere og strukturere besvarelsen af problemformuleringen i nærværende speciale, opstilles følgende to forskningsspørgsmål:

### 1.2.1 Hvilke krav om deltagelse i undervisningen stilles der til kursisterne på hf/avu?

Dette spørgsmål er todelt og handler for det første om, hvilke krav om deltagelse, der stilles til kursisterne på hf og avu på undervisningens makroniveau i form af bekendtgørelser samt studie- og ordensregler. Dernæst handler spørgsmålet om, hvilke krav om deltagelse, der stilles til kursisterne på undervisningens mikroniveau i form af undervisningens læreplaner samt undervisernes didaktiske planlægning og implementering af læringsressourcer på hf og avu. Begrebet *læringsressource* anvendes i nærværende speciale i stedet for *læremiddel* for at fremhæve, at læring altid tager udgangspunkt i nogen, ikke noget, men at dette noget samtidig er afgørende for, at man overhovedet kan tale om læring (Drotner, 2007).

### 1.2.2 Hvilke former for klassedynamik udvikles der i et flerkulturelt klasserum på hf/avu?

Dette spørgsmål handler om, hvilke former for samvær, der dyrkes på de hf- og avu-hold, som projektgruppen har haft adgang til at observere. Da der er tale om et casestudie, er de observerede hold ikke nødvendigvis repræsentativt for hele VUC. Dog er det projektgruppens vurdering, at studiet har fat i nogle kulturelle mønstre af eksemplarisk karakter. Studiet viser således, hvilke former for klassedynamikker og konflikter, der *kan* forekomme, og anvendes i nærværende speciale som refleksionsobjekter i forhold til at udvikle handlingsalternativer i form af et lærings- og forandringsdesign, der har til formål at præsentere, hvordan man kan fremme voksnes deltagelse i undervisningen.

Nærværende undersøgelse vil således blive uddybende beskrevet og analyseret i de følgende kapitler. De nærmere detaljer vedrørende den empiriske undersøgelses State of The Art, design og tilvejebringelse er beskrevet i det følgende under rapportens kapitel 2 og 3.

*God fornøjelse med læsningen*

# 2

STATE OF THE ART

Formålet med State of The Art er, ifølge professor Perfecto Herrera, at gengive hvilken ny viden og hvilke idéer, der allerede er etableret i praksis. Dette gøres ved indsamling og undersøgelse af eksisterende viden inden for et bestemt felt, som begrundes på baggrund af valid forskning. Endvidere er formålet med State of The Art at konstatere forskningsproblemets relevans. Ved at give et overblik over andres forudgående forsøg på at løse samme problemstilling, er State of The Art med til at demonstrere forskellige tilgange til problemløsningsforslaget (Herrera, 2016). Ifølge lektor ved Norges Teknisk-Natur-videnskabelige Universitet, Babak Farshchian, giver dette således muligheden for selv at reflektere over og vurdere egen tilgang samt generere idéer til et muligt design (Farshchian, 2007).

I denne undersøgelses State of The Art redegøres der således i det følgende for eksisterende forskning inden for voksnes interaktion i en flerkulturel klasserumskultur på hf og avu på VUC. For at afgrænse nærværende speciales udvælgelse og præsentation af dennes State of The Art, er følgende rapporter udvalgt efter kriteriet om, at de alle tager udgangspunkt i det samme empiriske felt, som nærværende undersøgelse, dvs. hf og avu på VUC, for at sikre et sammenligningsgrundlag, der ligger så tæt på nærværende undersøgelses kontekst som muligt. Således indgår der ikke undersøgelser, som er foretaget på andre uddannelsesinstitutioner, der også tilbyder voksenundervisning. Grundet den foreliggende videns sparsomme karakter, er nedenstående undersøgelser søgt inden for en årrække af 10 år.

## **2.1 Hf kursisternes erfaringer med skolelivet**

Rapporten *Hf på VUC – et andet valg* (Pless & Hansen, 2010) er en omfattende kvantitativt funderet analyse af hf-kursisters forventninger til og erfaringer med skolelivet. Undersøgelsen i rapporten er således rensat for teoretisk afledte analyser og fortolkninger af datamaterialet. Da der i undersøgelsen stort set ikke inddrages kvalitative analyser, er det således svært at se den kontekst, som kunne understøtte de kvantitative resultater, hvilket forskerne bag rapporten dog også nævner i en note.

I undersøgelsen tegnes der et billede af nogle hf-kursister, der gennemgående er glade. Således mener 85 pct. af kursisterne, at undervisningen på hf er rigtig god (Pless & Hansen, 2010: 26). Særligt er kursisterne glade for tavleundervisning og projektarbejde. Specielt undervisning, som har et anvendelsesperspektiv og inddrager kursisternes erfaringer, vurderes positivt. Omvendt er deres vurdering af tværfaglig undervisning mere negativ.

Mangfoldigheden på hf på VUC præges af forskellen på ældre og yngre kursisters forskellige forventninger og motivationsniveauer i forhold til uddannelsen. På trods af rapportens konklusion om, at der skal udvikles undervisnings- og arbejdsformer, så begge kursistgrupper motiveres og fastholdes på uddannelsen, så forholder den sig ikke til, hvorvidt forskellene mellem de ældre og yngre kursister skaber forskellige kulturer (Pless & Hansen, 2010: 13).

Til spørgsmålet om, hvorvidt man i klassen er opdelt i grupper, der holder sig for sig selv, er der 46 pct. som er afvisende, mens 24 pct. mener, at det i høj grad eller meget høj grad er tilfældet – 31 pct. mener, at det i nogen grad er tilfældet (Pless & Hansen, 2010).

Da der som nævnt er tale om en kvantitativ undersøgelse, fremgår det således ikke i rapporten, hvad det er for en kontekst, som kursisterne forholder sig til, når de svarer og rapporten rummer en del data, som lægger op til mere omfattende analyser, end den selv leverer. Bl.a. kan man i undersøgelsen læse, at 40 pct. af kursisterne i nogen grad, i stor grad eller i meget stor grad mener, at underviserne bruger for meget tid på at gennemgå de lektier, som man har haft for til timen, mens et flertal på 60 pct. mener, at tingene er, som de skal være (Pless & Hansen, 2010). Problemet med denne type data er, at man ikke ved, hvem det er, som svarer på den ene eller anden måde. Vi finder det således svært at tolke på flere af undersøgelsens data, idet det ikke nævnes, ud fra hvilke positioner kursisterne vurderer hf-uddannelsen.

Af undersøgelsen fremgår også, at en del kursister oplever, at undervisningen bliver forstyrret af manglende disciplin i timerne og at underviserne ikke er gode til at skabe arbejdsro. Hertil svarer 63 pct. af kursisterne, at der i nogen, i stor eller i meget stor grad mangler disciplin i timerne fra kursisters side. Dertil peger rapporten imidlertid også på larm og fravær som et stort problem (Pless & Hansen, 2010).

## **2.2 Læringsmiljøet på hf og avu**

Evalueringsrapporten *Voksenpædagogiske læringsmiljøer på VUC* (EVA, 2014) er en kvalitativ undersøgelse, hvor man har undersøgt læringsmiljøet for kursister på avu og hf-enkeltfag på 4 forskellige VUC'er.

Også i denne rapport tegnes der et billede af en mangfoldig kursistgruppe når det gælder fagligt niveau, livssituation og alder. Således kommer kursisterne »fra Afghanistan til Allerød« og er »fra 18 til 60 år«. Derudover fremhæves det i rapporten, at der er store forskelle, når det kommer til kursisters faglige og uddannelsesmæssige motivation og ambitionsniveau. Således har en del af kursisterne mere nederlagsprægede skoleerfaringer bag sig; det værende sig både fagligt og socialt, og hvor frafald på en eller flere uddannelser har været en dimension, hvorfor læringsrummet altså skal kunne motivere en meget bred kursistgruppe (EVA, 2014: 25-30).

Samtidig viser undersøgelsen, at kursisterne på avu og hf-enkeltfag motiveres af at kunne mærke, at de udvikler sig fagligt. Det er dog ikke alle, som selv udviser stort engagement i undervisningen, og nogle har svært ved at møde op til undervisningen hver dag. I forbindelse hermed fremhæver undersøgelsen, at de forberedte kursister finder det frustrerende at skulle samarbejde og interagere fagligt med de kursister, som ikke er forberedte (EVA, 2014: 52).

Af rapporten fremgår det ligeledes også, hvordan der kursisterne imellem kan udspille sig uhensigtsmæssige adfærds- og omgangsformer i form af negative kommentarer, mens andre fremlægger, hvilket er problematisk, idet flere af kursisterne i forvejen er meget usikre og utrygge ved at holde oplæg. I forlængelse heraf vurderer kursisterne i undersøgelsen det som positivt, når læringsmiljøet er kende-

tegnet af et fagligt og seriøst forhold kursisterne imellem; her forstået som interesse for at høre, hvad andre kursister har at bidrage med i forbindelse med faglige oplæg og diskussioner (EVA, 2014: 62-63).

## 2.3 Kvantitativ og kvalitativ analyse af avu

Rapporten *Kombineret kvantitativ og kvalitativ analyse af avu og produktionsskoleforløb* (Deloitte, 2017) rummer to separate analyser af hhv. avu og produktionsskoleforløb. Nedenfor følger således en præsentation af rapportens konklusioner i forhold til avu-forløbet.

I rapporten gives der en karakteristik af kursistgruppen, som er funderet i en række registerdataoplysninger vedrørende socioøkonomiske faktorer og suppleres af oplysninger fra en spørgeskemaundersøgelse blandt kursister på avu. Her bemærker vi dog en lav svarprocent på 11 pct., hvilket rapporten dog også begrundes med, at der er tale om en svært tilgængelig målgruppe (Deloitte, 2017: 15). Desuden bygger undersøgelsen også på en kvalitativ interviewundersøgelse af 51 avu-kursister, hvoraf 39 deltog i et fokusgruppeinterview og 12 i et telefoninterview (Deloitte, 2017).

I undersøgelsen opdeles kursistgruppen i etniske danskere og personer med anden etnisk baggrund end dansk. Heraf fremhæves det, at kursister med en anden etnisk baggrund end dansk hovedsageligt er udfordret på sprog og kulturelle barrierer i forhold til optagelse på en dansk uddannelse. I rapporten fremhæves det endvidere, hvordan en målrettet indsats for at reducere fravær er et af kendetegnene ved de institutioner, der klarer sig bedst, når det kommer til fastholdelse af avu-kursisterne (Deloitte, 2017: 18).

Ligeledes som i de øvrige fremhævede undersøgelser i forhold til nærværende speciales genstandsfelt, fremhæves en høj fraværprocent som værende en af de store generelle udfordringer for alle avu-udbydere. Således ligger avu-kursisternes gennemsnitlige fraværprocent på 36 pct. Undersøgelsen fremlægger dog ikke særlige mønstre i forhold til avu-kursisternes fravær (Deloitte, 2017: 29).

## 2.4 Opsummering

I modsætning til rapporten *Hf på VUC – et andet valg* (Pless & Hansen, 2010), kommer *Voksenpædagogiske læringsmiljøer på VUC* (EVA, 2014) således med sit kvalitative undersøgelsesdesign mere tæt på praksis i sine analyser, hvilket bidrager med en mere dybdegående indsigt i og forståelse af, hvordan kursister og undervisere på avu og hf-enkeltfag på VUC oplever læringsmiljøet og klasserumskulturen. Dog bemærker vi også, at sidstnævnte rapport kun bygger på endagsobservationer, hvilket vi i projektgruppen ser som en svaghed i forhold til undersøgelsens tilvejebringelse af dets resultater (EVA, 2014: 10).

I relation til nærværende speciales problemformulering, fremhæver de eksisterende forsknings- og evalueringsrapporter inden for voksnes flerkulturelle klasserumskultur på hf/avu på VUC således



udfordringer i forhold til at motivere en bred kursistgruppe, hvor forventninger og motivationsniveauer i forhold til uddannelse er meget forskellige, hvilket skaber interaktionsproblemer mellem den forberedte- og uforberedte kursistgruppe. Dertil fremhæves en høj fraværprocent ligeledes som en udfordring hos gruppen af kursister, der er præget af at være såvel fagligt som socialt udfordrede, grundet negative skoleerfaringer.

Fælles for ovenfornævnte forsknings- og evalueringsrapporter er dels, at disse alle har undersøgt hf- og avu-hold bestående af både etniske danskere og kursister med en anden etnisk baggrund end dansk og dels, at disse alle er begrænsede i forhold til udviklingen af konkrete forandringsdesigns på baggrund af fundene i deres egne undersøgelser. Således har rapporterne det til fælles, at de alle fremlægger de udfordringer, der er ved en flerkulturel klasserumskultur på hf og avu på VUC, men uden at komme med forslag til handlingsalternativer.

Desuden bemærker vi i projektgruppen, hvordan de ovenfornævnte undersøgelser også har det til fælles, at de næsten udelukkende beskæftiger sig med hf- og avu-kursisternes deltagelse i undervisningen i forhold til deres fysiske fremmøde, altså fraværprocent, hvorfor projektgruppen bag nærværende speciale ser et hul i den eksisterende forskning i forhold til at beskæftige sig med den *deltagelse*, der foregår i selve undervisningssituationen og som i nærværende speciale forstås som en kombination af handling, samtale, tænkning, følelse samt tilhørsforhold i forhold til den klasserumskultur, som kursisterne indgår i og som også har indflydelse på deres læringsudbytte (Wenger, 2004; Illeris, 2017).

For udarbejdelsen af nærværende kandidatspeciale betyder ovenstående, at nærværende vil søge at fremlægge et forslag til et forandringsdesign, der har til formål at besvare, hvordan man kan fremme voksnes deltagelse i selve undervisningen i en flerkulturel klasserumskultur på baggrund af nærværende undersøgelses fund. Desuden vil analyserne i nærværende speciale være funderet i 3 til 7 dages observationsarbejde på henholdsvis avu og hf-enkeltfag i faget dansk som andetsprog, hvilket skal sikre et bedre datagrundlag i forhold til at finde kulturelle mønstre i den flerkulturelle klasserumskultur på hf- og avu-uddannelserne frem for kun at anvende endagsobservationer. Da vores observationer udelukkende foregår i faget dansk som andetsprog vil nærværende undersøgelse være funderet i et hf- og avu-hold, der udelukkende består af kursister med en anden etnisk baggrund end dansk, i modsætning til de ovenfornævnte forsknings- og evalueringsrapporter, hvis undersøgelser er foretaget på blandede hold bestående af både etniske danskere og kursister med en anden etnisk baggrund end dansk.

Det følgende vil således beskrive de nærmere detaljer vedrørende nærværende speciales videnskabs-teoretiske ståsted, analyseapparat, design og tilvejebringelse under specialets kapitel 3 om metodiske overvejelser.

# 3

METODISKE  
OVERVEJELSER

I dette kapitel beskrives nærværende speciales ontologiske og epistemologiske udgangspunkt, idet metodologien er styrende for, hvilke metoder der kan bringes i anvendelse, når viden skal indsamles og bearbejdes i denne undersøgelse (Thornquist, 2006).

Følgende afdækker således undersøgelsens videnskabsteoretiske perspektiv, etiske dimensioner og undersøgelsesdesign, der tilsammen udgør nærværende speciales metodiske overvejelser.

### 3.1 Videnskabsteori og metodologi

Problemformuleringen i nærværende speciale lægger op til en eksplorativ undersøgelse af de livsverdensfænomener, der finder sted i forbindelse med udforskningen af voksnes interaktion og deltagelse i en flerkulturel klasserumskultur, og den type af viden, der kan indsamles til besvarelse af problemformuleringen, er således af kvalitativ karakter (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

Karakteristisk for denne forskningstradition er, at den videnskabelige viden er kontekstuel og at den bl.a. er optaget af at forstå og beskrive oplevelser og erfaringer eller afdække mere abstrakte begreber som læring, motivation og deltagelse (Thisted, 2013; Brinkmann & Tanggaard, 2015).

Ifølge Svend Brinkmann skal fænomener beskrives, før de kan forklares og forstås jf. den kvalitative forskningstradition (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Således vil nærværende speciale både have en beskrivende og forstående karakter og være rettet mod foreliggende dokumenter og situationsbeskrivelser, som udspiller sig i den situerede kontekst. Undersøgelsen i nærværende speciale vil i overvejende grad være induktiv, idet der tages udgangspunkt i observationer af virkeligheden samt analyser af den empiriske data med det formål at kunne uddrage essenser for derigennem at opnå en ny forståelse eller udvikle begreber (Thisted, 2013).

I nærværende speciale anlægges der et hermeneutisk perspektiv i såvel den empiriske dataindsamling som i undersøgelsens analytiske del og fortolkende tilgang. Ifølge hermeneutikken er forståelsen en kontekstuel erkendelsesproces, der således tager afsæt i fortolkerens forforståelse og meningshorisont. Erkendelsen kommer således i stand ved forståelsen af det enkelte inden for rammerne af den helhed, hvori det optræder og erkendelsen får sin betydning i kraft af denne sammenhæng (Thisted, 2013; Lund, 2011).

Denne proces beskrives af Hans-Georg Gadamer som den *hermeneutiske cirkel*. Heri indgår faserne *forforståelse*, *forståelse* og *efterforståelse* (Thisted, 2013; Sonne-Ragans, 2019). Således er det hermeneutikkens opgave at stille spørgsmål til tingene på en sådan måde, at når forskeren skal forsøge at forstå en tekst, skal denne være åben over for de mulige tolkninger, der er til stede i den (Sonne-Ragans, 2019). Således vil undersøgelsens analyse af datamaterialet i nærværende speciale bygge på en kontekstuel beskrivelse og en fortolkningsbaseret forståelse af virkelighedssituationer, som de viser sig i for de i undersøgelsens involverede informanter (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

Derved er vi i projektgruppen også opmærksomme på, at der kan være andre perspektiver på det undersøgte emne.

### 3.2 Analyseapparat

Da temaet *voksnes deltagelse i en flerkulturel klasserumskultur* handler om undervisning og læring, har vi valgt at anvende didaktisk teori til analyse af empirien i nærværende speciale (Jank & Meyer, 2015: 15).

Inden for didaktikken findes der mange modeller. Da Werner Jank og Hilbert Meyers *strukturmodel for undervisning* dels er udviklet til at analysere undervisning med, dels er i nær kontakt til praksis og da brugen af modellen ligger tæt på arbejdet med hermeneutiske metoder, har vi i projektgruppen valgt at anvende denne didaktiske model, som apparat for analyse af nærværende undersøgelses empiri (Jank & Meyer, 2015: 63).

Modellen består af fem elementer, som ikke har en bestemt rækkefølge, men som alle har betydning for undervisningen. Dertil kan man udvælge, hvilke elementer, der skal vægtes i analysen i forhold til ens erkendelsesinteresse (Jank & Meyer, 2015: 67).

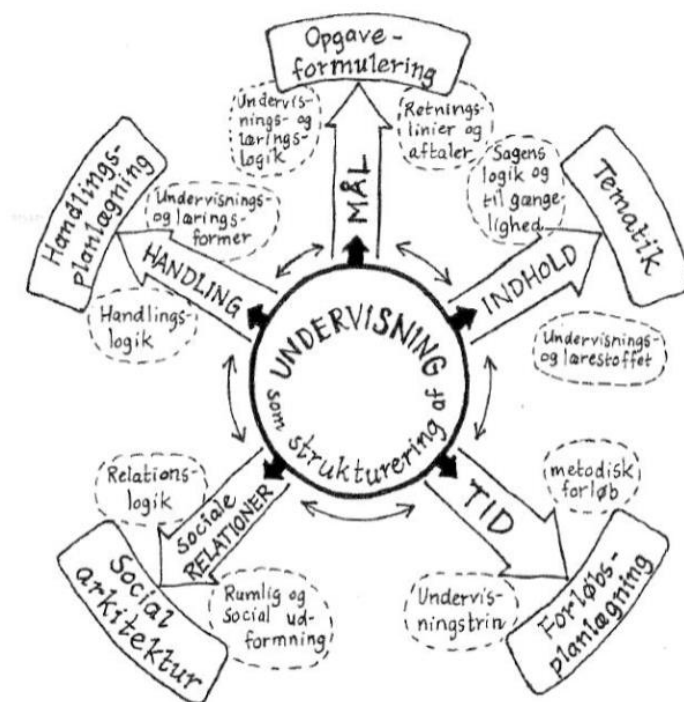
Valg af Jank og Meyers strukturmodel som analyseapparat af nærværende undersøgelses genstandsfelt skyldes den sammenhæng, som vi antager, at der er mellem undervisningens didaktiske planlægning samt pædagogiske implementering heraf i forhold til kursisternes deltagelse og interaktion i undervisningen, da underviserne i kraft af deres ledelsesansvar dels har mulighed for at påvirke kursisternes deltagelse i undervisningen gennem bl.a. valg af indhold, arbejdsformer og gruppesammensætning og dels har mulighed for at påvirke et holds kultur omkring deltagelse i undervisningen – bestemt ud fra hvilken adfærd, der accepteres i undervisningen (Beck & Paulsen, 2011; Jank & Meyer, 2015). Dette vil således blive uddybende beskrevet i følgende nedenstående afsnit.

#### 3.2.1 Strukturmodellen for undervisning

Hver af modellens fem elementer beskriver mål-, indholds-, social-, handlings- og processtruktur, der således sammenfattes i en femkantet stjerne. De fem elementer udfoldes i to dimensioner, der således beskriver en *ydre* og *indre* side hos det enkelte element. Den ydre side er det verbale og det, der kan iagttages, dvs. undervisnings- og læringsaktiviteter, de producerede resultater m.m. Den indre side er baggrunden for handlinger, ytringer, arbejdsprocesser og -resultater (Jank & Meyer, 2015: 63-65).

De fem strukturelementer i modellen omfatter undervisningens 1) *Opgaveformulering* (målstruktur), dvs. hensigten med undervisningen, 2) *Tematisering* (indholdsstruktur), dvs. lærestoffet i undervisningen og årsagen bag, 3) *Sociale arkitektur* (socialstruktur), dvs. interaktionsformer, arbejdsformer og differentiering, 4) *Handleplan* (handlingsstruktur), dvs. de læringsaktiviteter, der bliver resultatet samt 5) *Forløbsplan* (processtruktur), dvs. den logik eller struktur, hvormed undervisningstrinnene følger hinanden. Hvert af de fem strukturelementer er således præget af sin egen didaktiske logik, der

må tages i betragtning ved analyse, planlægning og gennemførelse af undervisning (Jank & Meyer, 2015). Nedenfor ses Jank og Meyers strukturmodel for undervisning illustreret i figur 3.1.



Figur 3.1: Strukturmodel for undervisning (Jank & Meyer, 2015: 65).

Strukturmodellen for undervisning beskriver således de regler og logikker, som underviserne og kursisterne frembringer gennem deres handlinger i undervisningssituationen. Ifølge Jank og Meyer er undervisningen bundet til bestemte personlige, institutionelle og samfundsmæssige forudsætninger, der betegnes som undervisningens *betingelsesstruktur* – en struktur, som forskningsspørgsmålene i nærværende speciale er opbygget efter (Jank & Meyer, 2015: 70-71).

1. Undervisningens *samfundsmæssige* forudsætninger er de rammebetingelser, som en uddannelsesinstitution er underlagt, hvilket knytter sig til forskningsspørgsmål 1.2.1, der bl.a. vedrører de formelle krav om deltagelse i undervisningen, der stilles til kursisterne på hf/avu.
2. Undervisningens *institutionelle* forudsætninger er de subjektivt fornemmede og objektivt givne institutionelle faktorer, der slår igennem i undervisningens tilrettelæggelse, hvilket dels vedrører den del af forskningsspørgsmål 1.2.1, der omhandler hvilke krav om deltagelse, der stilles til kursisterne fra undervisernes side. Dels vedrører dette også spørgsmål 1.2.2 om de former for klassedynamikker, der udvikles i det flerkulturelle klasserum på hf og avu.
3. Undervisningens *personlige* forudsætninger er de krav, forventninger og forkundskaber, som underviserne og kursisterne bærer med ind i undervisningen, hvilket knytter sig til forsknings-

spørgsmål 1.2.2, der vedrører de samværsformer, der dyrkes i klasserumskulturen på hf og avu (Jank & Meyer, 2015: 69-70).

Ved anvendelsen af ovenstående strukturmodel for undervisning som nærværende speciales analyseapparat, vil de udvalgte teoribegreber, som fremgår af kapitel 4, blive inddraget som referenceramme, for at skabe forståelse af de enkelte temaer, for at kunne besvare nærværende undersøgelses problemformulering.

### **3.3 Etiske dimensioner**

Kvalitativ forskning fordrer mange etiske overvejelser og forskningsetikken er forbundet med overholdelse af gældende lovgivning samt praksis omkring anonymitet, fortrolighed, informeret samtykke og respekt for privatlivets fred. Således er forskningsetikken indlejret i hele den akademiske proces og skal derfor indtænkes i den indledende fase og være et opmærksomhedspunkt i forhold til indsamling, bearbejdning og formidling af undersøgelsens fund (Brinkmann & Tanggaard, 2015; Saltofte, 2016).

Idet det empiriske datamateriale i nærværende undersøgelse består af deltagerobservation, spørgeskemaundersøgelse, interviews og uformelle samtaler, er der i forbindelse med udarbejdelsen af denne undersøgelse således blevet gjort nogle etiske overvejelser for at sløre informanternes genkendelighed. Derfor er både undersøgelsens felt samt informanter blevet anonymiseret (Saltofte, 2016).

### **3.4 Undersøgelsesdesign**

Inden for den humanistiske tradition er det almindeligt at kombinere flere kvalitative metoder i et forskningsdesign (Brinkmann & Tanggaard, 2015). I projektgruppen har vi således valgt at kombinere en case-orienteret tilgang med tre forskellige kvalitative metoder i nærværende speciales undersøgelsesdesign: dokumentanalyse, deltagerobservation samt interview.

Desuden indgår der i nærværende speciale også en spørgeskemaundersøgelse af de observerede kursister på hf og avu på VUC, der har til formål at indsamle informationer vedrørende kursisternes baggrund, motivation, tidligere skoleerfaring samt holdninger til undervisningen.

Valget er faldet på disse metoder, da det jf. problemformuleringen (afsnit 1.1) søges belyst, hvordan deltagelsen i undervisningen kan fremmes i en flerkulturel klasserumskultur. Hertil er det vores antagelse, at de ovenfor nævnte metoder kan bidrage med adgang til informationer om sammenhængen mellem hændelser, sociale fænomener og kulturelle mønstre i et klasserum, der kan være svært tilgængelige at få indsigt i gennem brugen af kvantitative metoder, hvilket understøttes af lektor ved Aalborg Universitet, Thomas Szulevicz (Szulevicz, 2015).

Metoderne forventes at kunne supplere hinanden for derved at opnå en dybere og mere nuanceret forståelse af undersøgelsens genstandsfelt (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Nedenfor redegøres der således indledningsvist for metoder til dataindsamling efterfulgt af en beskrivelse af den case-orienterede tilgang.

### 3.4.1 Dokumentarkivet

Empiriske undersøgelser involverer ofte undersøgelser af dokumenter – her er dokumentanalyse en meget anvendt samfundsvidenskabelig metode. Dokumentanalyse dækker over en række forskellige fremgangsmåder, der kan benyttes, hvis man ønsker at analysere skriftlige dokumenters tilblivelse, indhold og anvendelse i fortiden såvel som i nutiden (Duedahl & Jacobsen, 2010). Et dokument er »*sprog fikseret i tekst og tid*« (Lynggaard, 2015: 154) og kan have form af bl.a. referater, noter, rapporter og formålsbestemmelser. Som metode kan dokumentanalyse bidrage med data, der gengiver det rationale, som dokumentet er et udtryk for på produktionstidspunktet. Til vurdering af kvaliteten af de dokumenter, der indgår i nærværende undersøgelses fund, er følgende udvælgelseskriterier blevet anvendt: 1) *Autenticitet*, 2) *Troværdighed*, 3) *Repræsentativitet* og 4) *Formål* (Duedahl & Jacobsen, 2010).

Med *autenticitet* henvises der til, om dokumentet stammer fra en pålidelig kilde. Et dokumentets *troværdighed* henviser til, om der er fejloplysninger eller fordrejninger af sandheden. *Repræsentativitet* omhandler, hvorvidt dokumentet er typisk eller atypisk af dets art. Ved at anvende dokumenter som en del af nærværende undersøgelses empiriske grundlag, er vi i projektgruppen opmærksomme på, at disse er produceret med et andet *formål* end den undersøgelse, de bliver en del af (Duedahl & Jacobsen, 2010).

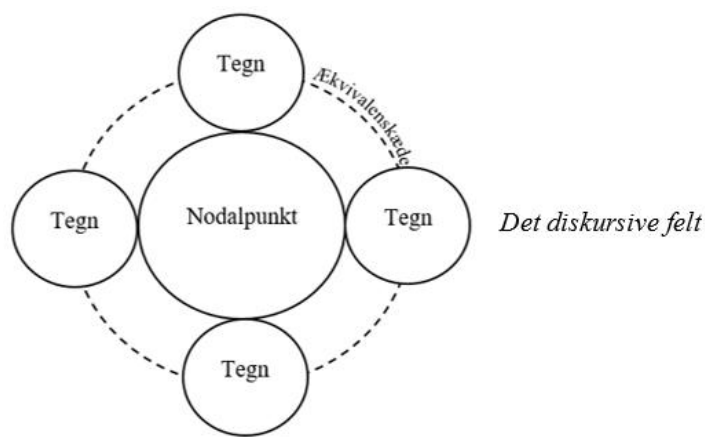
Indsamlingen af dokumenter i nærværende undersøgelse forventes at kunne udsige noget om de krav, der stilles i forhold til kursisternes deltagelse i undervisningen på hf og avu og er således illustreret i nedenstående skema.

| Præsentation af undersøgelsens dokumentmateriale |                                                               |                                    |                                |                                   |
|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| Dokumentarkivet                                  | Dokumenttyper                                                 | Afsender                           | Modtager                       | Data                              |
|                                                  | Formålsbestemmelse og bekendtgørelser (Retsinformation, 2017) | Børne- og undervisningsministeriet | Medarbejdere- og ledelsesteam. | Krav om deltagelse. (Makroniveau) |
|                                                  | Studie- og ordensregler * (Studie- og ordensregler, 2019)     | Ledelsesteam.                      | Undervisere/ Kursister         | Krav om deltagelse. (Makroniveau) |
|                                                  | Læreplaner – hf<br><i>Dansk som andetsprog</i> (UVM, 2017)    | Børne- og undervisningsministeriet | Medarbejdere- og ledelsesteam. | Krav om deltagelse. (Mikroniveau) |
|                                                  | Læreplaner – avu<br><i>Dansk som andetsprog</i> (UVM, 2019)   | Børne- og undervisningsministeriet | Medarbejdere- og ledelsesteam. | Krav om deltagelse. (Mikroniveau) |
|                                                  | Didaktisk materiale (hf) (Bilag 5)                            | Underviser                         | Kursister                      | Krav om deltagelse. (Mikroniveau) |

Oplysninger der kan identificere den institution, som nærværende undersøgelse tager afsæt i, er blevet fjernet, hvorfor ovenstående dokument angivet med (\*) således er oplistet i litteraturlisten i anonymiseret form.

#### 3.4.1.1 Diskursanalytiske begreber anvendt til dokumentanalyse

Idet der i nærværende undersøgelses dokumentanalyse er tale om tolkninger af en sprogliggjort verdensforståelse konstrueret gennem social interaktion (Bom, 2017), anvender projektgruppen bag nærværende speciale således begreber hentet fra Ernesto Laclau og Chantal Mouffes diskursteori i forbindelse hermed (Jørgensen & Phillips, 2010). De anvendte diskursanalytiske begreber ses illustreret nedenfor i figur 3.2 og er således efterfølgende blevet uddybende beskrevet.



Figur 3.2: Diskursanalytiske begreber anvendt til dokumentanalyse.

En *diskurs* er en bestemt måde at tale om og forstå verden på, hvorfor denne påvirker, i hvilken retning samfundet bevæger sig og placerer sig således altid i forhold til det, den udelukker, hvilket kaldes *det diskursive felt*. Betydningen af diskursen formes omkring såkaldte *nodalpunkter*, der er nogle privilegerede tegn, som andre underordnede *tegn* ordnes omkring til at beskrive nodalpunktet og som sammenknyttet udgør en given artikulerings *ækvivalenskæde* (Jørgensen & Phillips, 2010; Horsbøl & Raudaskoski, 2016).

I følgende afsnit redegøres der for indsamling af data gennem deltagerobservationer.

#### 3.4.2 Deltagerobservation

Deltagerobservation er en kvalitativ metode, som omfatter, at forskerens observationer foretages blandt mennesker i deres egne omgivelser og med en mere eller mindre intens social interaktion mellem forskeren og det felt, der undersøges (Szulewicz, 2015).

Som metode er deltagerobservation eksplorativ og rummer det paradoks, at deltagelse refererer til involvering i feltet, mens observation kræver en distance til undersøgelsesfeltet. Graden af deltagelse kan variere fra *passiv deltagelse* til *fuld deltagelse* (Spradley, 2012). Styrken ved deltagerobservation er, at metoden giver adgang til hændelser og informationer om fænomener, der ellers kan være svært



tilgængelige for en forsker. Grundet sin indsigt i praksissen, kan deltagerobservation medvirke til kvalificering af efterfølgende kvalitative undersøgelser som f.eks. interviewundersøgelser (Szulevicz, 2015).

Det empiriske datamateriale, som undersøgelsen i nærværende speciale bygger på, er således indsamlet gennem flere dages deltagerobservation på et hf- og avu-hold på et af landets VUC'er i faget dansk som andetsprog – fordelt på 5 uger. Grundet udbrud af covid-19, der nødvendiggjorde lukning af alle landets skole- og uddannelsesinstitutioner undervejs i projektgruppens etnografiske feltarbejde i forbindelse med udarbejdelsen af nærværende speciale, udgør nærværende undersøgelses feltnoter (Bilag 1) således kun 3 dages observationer på avu-holdet og 7 dages observationer på hf-holdet.

Datamaterialet, som er indsamlet gennem deltagerobservation, har til formål både at besvare forskningsspørgsmål 1 og 2, der dels vedrører, hvilke krav om deltagelse, der stilles til kursisterne i undervisningen på hf og avu og dels vedrører hvilke former for klassedynamikker, der udvikles i et flerkulturelt klasserum (Szulevicz, 2015). Således forsøger vi i projektgruppen at undersøge mening i social aktivitet ved at observere materielle ting (*artefakter*), semantiske ting (*sprog*) og sociale ting (*handling i forhold til hinanden*) i forbindelse med det etnografiske feltarbejde i nærværende speciale (Buch, 2018; Schatzki, 2012). På baggrund heraf har vi udarbejdet følgende observationsguide, illustreret nedenfor i figur 3.3.

| <b>Sayings<br/>(Det sagte)</b>                | <b>Doings<br/>(Handlinger/aktiviteter)</b>                  | <b>Relatings<br/>(artefakter)</b>                     | <b>Normer/<br/>performativitet</b>                         |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Underviserens aftaler om mål med kursisterne. | Den sociale interaktion mellem underviser og kursister.     | Undervisningsmateriale                                | Underviserens bifald og/eller sanktioner af kursistadfærd. |
| Indbyrdes samtaler                            | Underviserens didaktiske handlinger                         | PowerPoint /Tavle                                     | Ritualer i undervisningen                                  |
| Underviserens respons på handlinger           | Indre differentiering (Underviserens valg af arbejdsformer) | Rummets opbygning/ indretning af undervisningslokalet | Lytning                                                    |
| Diskussioner                                  | Notetagning                                                 | Computer/telefoner                                    | Håndsovrækning                                             |
|                                               | Gruppe- og pardannelse                                      |                                                       | Siddepladser                                               |
|                                               | Reaktioner på undervisningen                                |                                                       | Komme til tiden                                            |
|                                               | Differentiering i læringsaktiviteter                        |                                                       | Sidde med mobil                                            |
|                                               |                                                             |                                                       | Tjekke Facebook                                            |

Figur 3.3: Observationsguide for etnografisk feltarbejde (Schatzki, 2012).

På trods af ovenstående observationsguide, er vi dog stadig opmærksomme på, at være åbne og forholde os udforskende overfor, hvad der derudover sker i observationssituationen, således at det er feltet, der viser, hvad der er interessant at observere på.

Ved at indsamle empiri til undersøgelsen i nærværende speciale gennem deltagerobservation, har det således været muligt at observere informanterne som aktører i '*naturlige omgivelser*'. I rollen som observatører, er vi i projektgruppen opmærksomme på, at vi med vores deltagelse er med til at påvirke hændelserne og derved fænomenet, som det viser sig, hvilket vil blive uddybende beskrevet i nærværende speciales afsnit 3.4.7 (Saltofte, 2016; Helligsøe, 2015).

Som strategi for observationsnoter anbefales det, at disse noteres ned så deskriptivt, konkret og detaljeret som muligt uden at observatøren fortolker eller tillægger det oplevede egen mening eller betydning. De deskriptive og umiddelbare observationsnoter kan efterfølgende danne grundlag for en analyse, hvorigennem erkendelsen af det observerede påbegyndes (Szulevicz, 2015). Vores feltnoter (Bilag 1) er således nedfældet parallelt med observationerne.

### **3.4.3 Spørgeskemaundersøgelse**

Til at indhente information omkring de kursister, der indgår i nærværende speciales empiriske datagrundlag, og som ikke kan indfanges gennem deltagerobservation, har vi udarbejdet et spørgeskema, der vedrører kursisternes baggrund, motivation, tidligere skoleerfaring og holdninger til undervisningen (Bilag 4). Spørgeskemaerne er blevet uddelt i kopieret form på de to observerede hf- og avu-hold. For så vidt muligt at undgå eventuelle misforståelser af spørgsmålene i det udarbejdede spørgeskema, har vi før kursisternes besvarelse haft mulighed for at præsentere og gennemgå svære ord fælles på hvert hold. Ud af de 26 kursister på avu-holdet har i alt 22 deltaget i projektgruppens spørgeskemaundersøgelse. På hf-holdet fordeler svarprocenten sig på 21 ud af i alt 22 kursister.

Da formålet med spørgeskemaundersøgelsen blandt kursisterne på hf og avu på VUC er at indsamle generelle informationer omkring holdet, har vi således udarbejdet et spørgeskema der er af kvantitativ karakter.

Yderligere skal det nævnes, at spørgeskemaundersøgelsen i nærværende speciale er udarbejdet i overensstemmelse med god forskningspraksis vedrørende anonymisering (Brinkmann & Tanggaard, 2015; Saltofte, 2016).

Til at belyse undersøgelsens genstandsfelt fra flere vinkler, vil vi validere nærværende undersøgelses fund fra deltagerobservationerne ved, som tidligere nævnt, at underbygge disse med interviews af hf- og avu-kursister (Bilag 3) samt interview af de observerede undervisere (Bilag 2), hvilket vil blive uddybende beskrevet nedenfor.

### **3.4.4 Interview**

Empiri til besvarelse af nærværende undersøgelses problemformulering indsamles, foruden via deltagerobservation, gennem interview med de mennesker, der interagerer i det flerkulturelle klasserum, dvs. kursister og undervisere, idet dette giver mulighed for at koncentrere sig om, hvordan disse for-

står bestemte observerede begivenheder, situationer og fænomener, der relaterer sig til vores undersøgelse af interaktionen i en flerkulturel klasserumskultur, herunder motivationelle bevæggrunde for at være på hf/avu, oplevelser af skolelivet, relationslogikker i klasserummet, undervisernes intentioner med undervisningen, didaktiske overvejelser m.m. (Brinkmann, 2015).

#### 3.4.4.1 Det ustrukturerede interview (hf- og avu-kursister)

Til at besvare forskningsspørgsmål 2, ønsker vi at indhente beskrivelser af hf- og avu-kursisternes bevæggrunde for at være på VUC samt deres oplevelse af undervisningen og anvende disse data til en meningsfortolkende analyse af de beskrevne fænomener gennem et *ustruktureret interview*, der er karakteriseret ved at have fokus på et specifikt emne eller nogle spørgsmål, men hvor der ikke er kontrol over svarene, idet formålet med dette interview er at få informanterne til at åbne sig op og udtrykke sig med deres egne ord (Brinkmann, 2014). I forbindelse hermed har vi i projektgruppen udarbejdet følgende nedenstående spørgeguide som rettesnor for det ustrukturerede interview, således illustreret i figur 3.4.

| Spørgeguide til ustruktureret interview |                                                                                                     |                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Temaer                                  | Kursistdiversitet                                                                                   | Klasserumskultur                                                                                                                                                               | Motivation                                                                                                                                                    |
|                                         | <p>Forholdet til det at gå i skole.</p> <p>Faglig vurdering af sig selv i forhold til de andre.</p> | <p>Hvorvidt dyrker kursisterne mest 1) Det sociale, 2) Det faglige eller 3) Interessante måder at arbejde på i undervisningen?</p> <p>Oplevelsen af det sociale på holdet.</p> | <p>Begrundelse for deltagelse/ikke-deltagelse i undervisningen.</p> <p>Oplevelsen af opgavernes sværhedsgrad.</p> <p>Oplevelsen af undervisningsformerne.</p> |

Figur 3.4: Spørgeguide til ustruktureret interview.

Valg af interviewform i forhold til hf- og avu-kursisterne skyldes, at en stor del i denne gruppe, ifølge tidligere undersøgelser (Kapitel 2), dels har svage personlige, sociale og faglige forudsætninger og dels ofte er skoletrætte (EVA, 2014), hvorfor det er vores vurdering, at en interviewform af mere uformel karakter bedre vil kunne indfange data i forhold til kursisternes oplevelse af undervisningen samt motivation for at være på hf og avu.

Transskriptionen af et interview er en oversættelse af det talte til det skrevne ord, hvorigennem analysen af det empiriske datamateriale påbegyndes (Brinkmann, 2014). Da det ustrukturerede interview hverken benytter sig af en interviewguide eller en lydoptager, har vi derfor som transskriptionsstrategi nedskrevet samtalen så ordret som muligt hurtigt efter endt interview ud fra nogle stikord, der er blevet nedfældet parallelt med kursistinterviewene. Desuden er informanternes identitet blevet sløret i forbindelse med transskriptionen. Dette skal medvirke til en beskyttelse af informanternes anonymitet (Brinkmann, 2015). Det transskriberede interview af kursisterne på de observerede hf- og avu-hold er fremstillet i bilag 3.

I forhold til udvælgelse af informanter til undersøgelsens ustrukturerede interview, har vi valgt at forholde os åbne over for, hvilken repræsentation af informanter, der ville komme ud af interviewene. Vi har således udvalgt informanterne gennem personlig henvendelse i uformelle situationer som f.eks. i frokostpausen eller inden undervisningens start om morgen. Grundet udbrud af covid-19 har vi dog været forhindret i at gennemføre alle planlagte interviews med kursisterne, hvorfor der af nærværende undersøgelses bilag 3 kun fremgår interviews af tre kursister fordelt på henholdsvis 1 avu-kursist og 2 hf-kursister.

I forbindelse med det ustrukturerede interview af hf- og avu-kursisternes oplevelse af undervisningen m.m., er der i nærværende speciale blevet gjort brug af narrativer som dokumentationsform i forskningsprocessen, idet narrativer er fyldt med intentioner og forventninger og altid rummer to sider, nemlig 1) en rækkefølge af betydningsfulde begivenheder og 2) en indbygget evaluering af disse (Jensen, 2005). Jf. psykolog Kenneth Gergen er *selv-narrativer* et produkt af social udveksling (Jensen, 2005). Vi er således opmærksomme på, at ethvert narrativ er afhængig af den kontekst, den fortælles i og at det samme narrativ ændrer sig, hvis konteksten skifter (Jensen, 2005).

#### **3.4.4.1 Det strukturerede interview (underviserne)**

Foruden et ustruktureret interview af hf- og avu-kursisterne, ønsker vi i projektgruppen desuden også at indhente beskrivelser af undervisernes intentioner med undervisningen, oplevelse af relationslogikkerne i det flerkulturelle klasserum samt didaktiske overvejelser gennem et struktureret interview, hvor formålet på forhånd er defineret (Brinkmann, 2014). Denne interviewtype stiller krav om såvel åbenhed som struktur, hvorfor der anvendes åbne spørgsmål ud fra på forhånd fastlagte temaer (Bilag 2) (Brinkmann, 2015).

I forbindelse med effektueringen af det strukturerede interview er informanterne på forhånd blevet oplyst om vores hensigter. Vi har i projektgruppen været bevidste om de etiske perspektiver i relationen mellem forsker og det udforskende felt og har derfor søgt at kommunikere og agere respektfuldt omkring informanternes deltagelse, fortrolighed og samtykke (Brinkmann, 2014).

Da nærværende undersøgelses strukturerede interview er blevet til under omstændigheder, hvor landets uddannelsesinstitutioner på uforudset vis blev lukket ned i en længere periode pga. udbrud af covid-19 mens nærværende speciale var under udarbejdelse, har vi dog været nødsaget til at finde alternative måder at afholde det strukturerede interview med underviserne på. De strukturerede interviews af underviserne på de observerede hf- og avu-hold er således foretaget digitalt gennem mailkorrespondancer (Bilag 2). Metodisk giver denne måde at foretage interview på underviserne mere tid til at reflektere over og komme med mere velovervejede svar end ved den mere traditionelle form for interview. Omvendt kan muligheden for længere svarfrist føre til en form for selvredigering inden afsendelse af besvarelse, hvilket ikke på samme måde er muligt ved det traditionelle fysiske interview. Derved kommer nærværende undersøgelses interview af underviserne til at mangle en vis grad af den umiddelbarhed og spontanitet, der ofte kommer til udtryk i et mere uformelt sprog. Desuden giver metoden os heller ikke adgang til at registrere undervisernes følelsesmæssige reaktioner på interviewspørgsmålene (Hunt & McHale, 2007).

### 3.4.5 Den case-orienterede tilgang

I nærværende speciale gøres brug af en case, der tager udgangspunkt i undervisningen i faget dansk som andetsprog på henholdsvis et avu-hold samt et hf-enkeltfagshold på et af landets VUC'er. Kursisterne i nærværende undersøgelses case ligger i aldersgruppen 18-45 år og repræsenterer mellem 4 til 6 forskellige verdensdele, hvoraf størstedelen kommer fra ikke-vestlige lande med skoleerfaring fra et autoritært skolesystem. En stor del af kursistgruppen har ikke en uddannelse med sig fra hjemlandet og samtidig spænder det faglige niveau meget bredt. Casen er funderet i projektgruppens etnografiske feltarbejde, der således dokumenteres i vores feltnoter (Bilag 1) og anvendes som eksempel på voksne måder at deltage på i en flerkulturel klasserumskultur til at belyse nuancerede og kontekstnære data ved et fænomen (Keller, 2016). En uddybende præsentation af det empiriske felt fremgår af nærværende undersøgelses afsnit 5.1.

At arbejde case-orienteret giver forskeren mulighed for læring på et specialiseret niveau om kontekstafhængige data samt udvikling af en kontekstbunden viden (Flyvbjerg, 2015). Kombinationen af kvalitative metoder og casestudier i nærværende speciale kan bidrage med fremskaffelsen af viden om processer i praksis, der ellers kan være svært tilgængelige (Krogstrup, 2016).

I forbindelse hermed er vi opmærksomme på, at anvendelsen af den case-orienterede og kvalitative tilgang begrænser mulighederne for formel generalisering som kilde til videnskabelig udvikling (Flyvbjerg, 2015). Dog er ambitionen for nærværende speciale, at den viden, som fremkommer af undersøgelsens fund, kan give et indblik, der er anvendeligt i sammenhænge og hos institutioner, der modsvarer denne kontekst.

Vores valg af case som en del af undersøgelsens metode til besvarelse af nærværende speciales problemformulering, skyldes den kvalitative forskningstraditions optagethed af at beskrive og forstå de observerede fænomener i det etnografiske feltarbejde ud fra den kontekst, de er indsamlet i (Thisted, 2013; Brinkmann & Tanggaard, 2015). Da nærværende speciale har til formål at belyse, hvordan deltagelsen i undervisningen kan fremmes i en flerkulturel klasserumskultur og da det er vores antagelse, at graden af denne deltagelse i undervisningen må læses og forstås inden for en kontekstnær fortolkningsramme, finder vi således den case-orienterede tilgang anvendelig i forhold til fremskaffelsen af relevant data, der kan belyse nærværende undersøgelses problemformulering. Denne antagelse understøttes af professor med interesse for praksisteori og uddannelse, Stephen Kemmis, der argumenterer for, at læring er kontekstbundet i forhold til elementer som tid, sted og samspillet med nogle interagerende andre (Kemmis, 2014).

Inden for casestudier beskriver de to professorer ved University of British Columbia, Rob VanWynsberghe og Samia Khan, syv fællestræk, der alle er redegjort for i nedenstående afsnit med udgangspunkt i nærværende speciales casestudie:

1. Nærværende undersøgelses case er et *lille-N-studie*, idet der foretages komparationer mellem undersøgelsens fund fra (1) deltagerobservation, (2) ustrukturerede interviews af hf- og avukursister, (3) interviews af en underviserne og (4) uformelle samtaler med kursister og under-

visere, hvorfor nærværende undersøgelse ikke tilstræber repræsentativitet og bredde, men en dybdegående undersøgelse af materialet.

2. Nærværende undersøgelse formidler *kontekstualiserede detaljer* fra deltagerobservationer og interviews.
3. Nærværende undersøgelse er foretaget i *naturlige omgivelser* på en af landets voksenuddannelsescentre, der tilbyder hf- og avu-uddannelse og som det ikke har været muligt for projektgruppen at have kontrol over.
4. Nærværende undersøgelses casestudie er *afgrænset*, idet det analyserede fænomen er studeret inden for en specifik ramme.
5. Vi har i projektgruppen *løbende* udviklet *erkendelser*, hvor observationer i undervisningen samt interviews har bidraget med undring, overraskelser og opdagelser, der således er blevet integreret i vores forståelse.
6. I nærværende undersøgelse indgår der *mange datakilder* i form af feltnoter fra projektgruppens deltagerobservationer (Bilag 1), interviews af underviserne på de observerede hf- og avu-hold (Bilag 2), ustrukturerede interviews af hf- og avu-kursister (Bilag 3) samt en spørgeske- maundersøgelse blandt kursisterne på de observerede hf- og avu-hold (Bilag 4), hvilket muliggør triangulering af undersøgelsens fund til at sikre belysning af fænomenerne fra flere vinkler. I nærværende speciale sker denne triangulering ved at sammenligne fundene i de forskellige datakilder med henblik på at kunne beskrive og forklare et givent fænomen. Gennem metodetrianguleringen kompenseres de valgte metoders svagheder, hvilket styrker nærværende undersøgelses validitet.
7. Nærværende undersøgelse giver mulighed for *extendability*, dvs. at undersøgelsens fund kan *bredes ud* fra den undersøgte kontekst til andre kontekster ved at berige og/eller transformere læserens forståelse (VanWynsberghe & Khan, 2007).

Nærværende undersøgelse minder således om prototypen af casestudier, sådan som den defineres af VanWynsberghe & Khan.

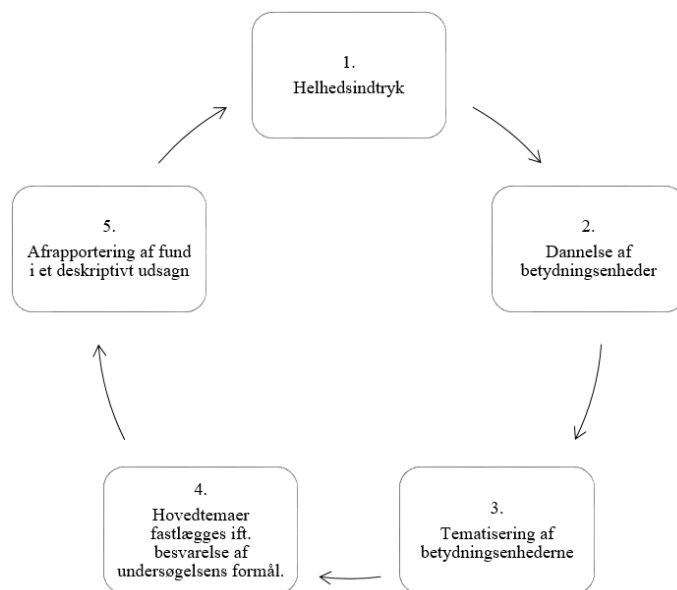
På baggrund af ovenfor beskrevne kvalitative forskningsmetoder i forbindelse med vores indsamling af empirisk data, der således udgør nærværende speciales metodologi og undersøgelsesdesign, fremlægges nedenfor i det følgende undersøgelsens analysestrategi af empirien samt forskerpositioner og roller i feltet.

### 3.4.6 Analysestrategi

En analyse er altid paradigmatiske og teoretisk forankret og det empiriske materiale er konstrueret til den analysestrategi, der ønskes anvendt (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

Empirien fra deltagerobservation, interviews og dokumentsamlingen i nærværende speciale bearbejdes ud fra en *meningskondensering* som beskrevet af Steinar Kvale og Svend Brinkmann som vores analyse- og fortolkningsstrategi (Kvale & Brinkmann, 2009).

Meningskondensering foregår i fem trin, der således fremgår af nedenstående figur 3.5. Dog skal denne ikke ses som en lineær proces, hvor det ene trin efterfølger det andet, men som en meningskondensering, der følger en hermeneutisk bevægelse mellem de forskellige trin (Kvale & Brinkmann, 2009).



Figur 3.5: Meningskondenseringens fem trin (Kvale & Brinkmann, 2009; Brinkmann & Tanggaard, 2015).

Således læser vi i trin 1 vores observationer, interviews og besvarelser af spørgeskemaundersøgelsen igennem med henblik på at få et helhedsbillede af empirien og et begyndende overblik over betydningsenheder i observationer og udsagn. I trin 2 bestemmes betydningsenhederne i samspil med trin 3, hvor temaer formuleres ud fra, hvad der er dominerende. Observationer og udsagn er derfor fortolket ud fra vores forforståelse. I trin 4 dannes der mønstre i de formulerede temaer. Betydningsenheder med samme tema vil således blive placeret under samme hovedtema. Hovedtemaerne vil løbende blive sat over for, hvordan de kan besvare problemformuleringen i nærværende speciale og arbejdsprocessen i nærværende speciale er således en konstant bevægelse med at søge relationer mellem betydningsenhederne. Trin 5 er en sammenskrivning af hovedtemaerne og udgør således den sidste del af nærværende undersøgelses analyse- og fortolkningsproces (Kvale & Brinkmann, 2009).

Nedenfor i figur 3.6 gives et eksempel på, hvordan datamaterialet i nærværende undersøgelse anvendes som genstand for meningskondensering.

| Meningskondenseringsprocessen                                                                                                                                                                                                 |                             |                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-------------------|
| Betydningsenheder                                                                                                                                                                                                             | Undertema                   | Hovedtema         |
| Underviseren siger:<br><i>Jeg bliver bekymret, når I ikke stiller nogle spørgsmål.</i><br><br>Feltobservation:<br><i>Underviseren spørger, om nogle af kursisterne vil holde et oplæg på 5 min. på holdet. Det vil ingen.</i> | Mangel på faglig selvtilid. | Klasserumskultur. |

Figur 3.6: Eksempel på meningskondenseringsprocessen.

Professor i statskundskab, Peter Dahler-Larsen, fremhæver desuden, at det i kvalitativ forskning er en god idé at opsætte empirien i grafiske opstillinger, som kan være med til at vise forskellige sammenhænge i materialet, således at der kan skabes en god baggrund for den analytiske fremstilling (Brinkmann & Tanggaard, 2015), hvorfor ovenstående figur 3.6 anvendes til at forstå eller se sammenhænge og mønstre i den indsamlede empiri.

#### 3.4.6.1 Analysestrategiens bias

Med en hermeneutisk forståelsesramme som nærværende undersøgelses videnskabsteoretiske grundlag, får det den betydning, at det er vores fortolkning af virkeligheden, der bliver belyst i forhold til nærværende speciale (Dahler, 2007). Vores forforståelse kommer således dels til udtryk ved, at det strukturerede interview bygger på en forhåndsviden om undersøgelsens emne og dels er det os som projektgruppe, der vurderer, hvad der er relevant i forhold til specialets formål.

Yderligere vil vores forforståelse komme til udtryk i nærværende speciales analyse- og fortolkningsproces, idet det er vores fortolkninger af de voksnes interaktion i det flerkulturelle klasserum på hf- og avu-holdet, der vil blive fremstillet i nærværende undersøgelse.

En anden uundgåelig bias i forhold til en sådan undersøgelse, der er funderet i en hermeneutisk forståelsesramme, er den personlige involvering i undersøgelsens genstandsfelt. Fundene i nærværende speciale skal derfor ses som en konstruktion af virkeligheden, der er dannet på et bestemt tidspunkt og på et bestemt sted, der er afhængig af sin kontekst.

For at reducere undersøgelsens bias i forhold til vores personlige involvering og forforståelser i nærværende speciale, konsulteres den indsamlede data også med andre teoretikere samt forsknings- og evalueringsrapporter inden for samme emnefelt.

#### 3.4.7 Forskerpositioner og roller i feltet

Som forskere i et *etnografisk* feltstudie, er rollerne i projektgruppen forhandlet i den sociale situerede kontekst (Saltofte, 2016). I nærværende speciale har vores positioner således været delt mellem roller-



ne som *forskerdeltagere* og *deltagerforskere*, hvilket har givet adgang til at observere læringsrum, interaktionsmønstre og kulturelle forbindelser informanterne imellem (Hasse, 2012; Saltofte, 2016).

På hf-holdet har projektgruppen haft tildelt rollen som studerende fra universitetet og på avu-holdet har rollerne i feltet været delt mellem hjælpelærer i undervisningen og rollen som studerende fra universitetet i pauserne, hvilket har påvirket kursisternes åbenhed over for os i projektgruppen. Således har graden af åbenhed vist sig at være størst i forbindelse med afholdelse af de indlagte pauser i løbet af undervisningen.

Ifølge kvalitativ forsker, Thomas Szulevicz, er det god forskningsetik, at de observerede aktører indgår i forskningen på et informeret grundlag (Szulevicz, 2015). For at afmystificere vores tilstedeværelse i feltet, er aktørerne derfor ved første observationsgang blevet informeret om formålet med vores undersøgelse samt hvad vores interesse i forhold til observationsarbejdet har været.

Som informant agerer ledelsen og medarbejderne i feltet både i rollen som *døråbnere* og *dørvogtere* (Hasse, 2012), da disse på den ene side har takket ja til at lade os observere undervisningen samtidig med at skulle være loyale over for deres arbejdsplads i sine udtalelser.

For at holde en professionel distance til nærværende undersøgelses genstandsfelt samt undgå, at undersøgelsens fund kommer til at bygge på én bestemt position, vil vi validere resultaterne i nærværende undersøgelse ved at underbygge observationsnoterne (Bilag 1) med såvel undersøgelsens interviews af de observerede undervisere (Bilag 2), interviews af hf- og avu-kursisterne (Bilag 3), spørgeskemaundersøgelsen (Bilag 4) samt de uformelle samtaler med informanterne i nærværende undersøgelse.

# 4

TEORI

For at minimere risikoen for misforståelser i nærværende speciale, vil følgende kapitel blive benyttet til at definere undersøgelsens teoretiske grundlag i forhold til nærværende undersøgelse.

#### 4.1 Et sociokulturelt perspektiv på læring

Nærværende speciales belysning af voksnes interaktion i en flerkulturel klasserumskultur på hf og avu på VUC tager udgangspunkt i et sociokulturelt perspektiv, der bygger på et konstruktivistisk syn på læring, hvor læringstilegnelsen foregår gennem interaktion mellem individet og den sociale kontekst og hvor læring sker gennem aktiv deltagelse, hvorfor interaktion og samarbejde er centrale elementer (Illeris, 2017; Buch, 2018; Säljö, 2000). Således beskriver professor Stephen Kemmis processen for læringstilegnelsen på følgende måde:

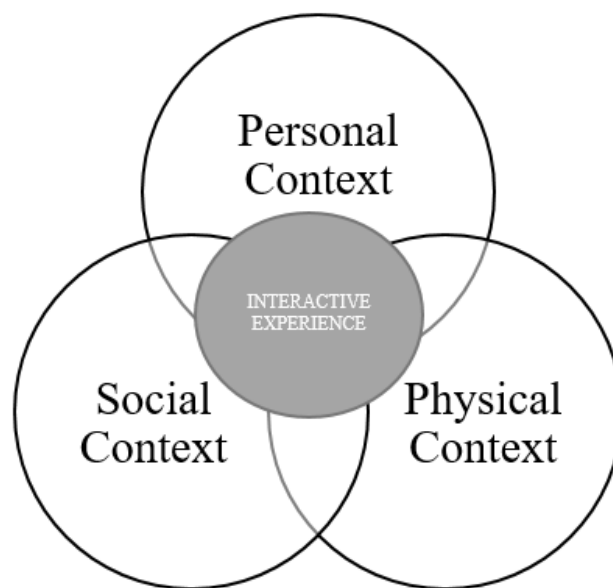
*” It always happens intersubjectively and interactionally in some particular place and time, in a specific semantic space, location in physical space-time, and social space inhabited by particular others. “ (Kemmis, 2014: 88).*

Ifølge Kemmis sker læring altså i en intersubjektiv proces i samspil med interagerende andre, hvorfor et læringsrum bør ansues som en kompleks sammenvævning af multiple elementer.

I forlængelse heraf beskriver den norske professor i psykologi, Karsten Hundeide, hvordan læring foregår inden for en fortolkningsramme bestående af sprog, diskurser og kulturelle forestillinger, som er forhandlet og udviklet i de fællesskaber, man indgår i. Disse 'kontrakter' kan være forskellige i de enkelte kontekster og jo større afstanden er imellem disse kontraktforventninger, jo vanskeligere vil det være for individet at justere til den nye kontrakts forventninger (Hundeide, 2004).

Et sociokulturelt læringsperspektiv forstår således læring som afhængig af sin kontekst (*situeret*), foregående i samspil med andre (*social*), delt i fællesskaber (*distribueret*) og forbundet mellem subjekt og omverden gennem sprog og kommunikation (*medieret*) (Illeris, 2017; Buch, 2018; Dysthe, 1997).

Det sociokulturelle læringsperspektivs vægtning af undervisningens interaktion, kontekstbundethed og sociale dimension, er således illustreret nedenfor i figur 4.1 gennem John H. Falk og Lyhn D. Dierkings *The Contextual Model of Learning* (Falk & Dierking, 2013), der ligeledes præsenterer sammenhængen mellem interaktionen i undervisningen og så den personlig-, sociale og fysiske kontekst, som er rammesættende for den læring, der finder sted.



Figur 4.1: The Contextual Model of Learning (Falk & Dierking, 2013).

Falk og Dierkings *The Contextual Model of Learning* bygger på en forståelse for læring som en proces, hvor pre-knowledge kobles til den nye viden (Falk & Dierking, 2013). Således er *den personlige kontekst* det, som kursisten selv bringer med ind i læringssituationen, *den sociale kontekst* er de personer, som kursisten interagerer med i læringssituationen og *den fysiske kontekst* er således de fysiske omgivelser, der indgår i læringssituationen, hvorved læringen opstår i dette samspil (Falk & Dierking, 2013: 26).

#### 4.1.1 Monologisk og dialogisk undervisning

Den norske lærings- og klasserumsforsker, Olga Dysthe, skelner mellem to grundtyper af undervisning: 1) *Monologisk undervisning* og 2) *Dialogisk undervisning*. Den monologiske undervisning er karakteriseret ved en objektivistisk tilgang til læring, hvor lærebogen er autoriteten. Den anden grundtype, den dialogiske undervisning, er omvendt samtalebaseret og bygger på et konstruktivistisk kundskabssyn, hvor den enkeltes forståelser og personlige erfaringer inddrages. Ifølge Dysthe har begge undervisningstyper sin plads i undervisningskonteksten. Dog må den enkelte underviser gøre sig bevidst, hvilken form for læring hver tilgang medfører (Dysthe, 1997: 55-57).

Den monologiske læring består typisk af deltagelse i forelæsninger, hvorved der skabes en indre dialog med sig selv – ikke med andre (Dysthe, 1997). I et sociokulturelt læringsperspektiv anses dialogen omvendt som værende central i forhold til læreprocessen (Ulstrup & Jeppesen, 2010). I forlængelse heraf pointerer Dysthe ligeledes, at interaktion og dialog er centralt for læring. Således skaber den dialogiske undervisning rum for at stille spørgsmål og udforske kundskaben sammen med underviseren, hvorved læringen understøttes af et socialt samspil (Dysthe, 1997).

#### 4.1.2 Tre generelle vilkår for læring

Ifølge Dysthe er der tre grundlæggende vilkår for læring, som bør være til stede i forhold til at skabe rum for læring: 1) *Engagement*, 2) *Deltagelse* og 3) *Høje forventninger*, således uddybende beskrevet nedenfor (Dysthe, 1997).

*Engagement* indebærer den enkeltes indlevelse og optagelse af det indhold, der indgår i undervisningen. En måde, hvorpå inddragelse i undervisningen kan skabes, er bl.a. gennem *autentiske (åbne) spørgsmål*. Ligeledes fremhæver Dysthe også vigtigheden af, at gøre indholdet i undervisningen meningsfuldt for at skabe engagement i undervisningen (Dysthe, 1997: 234; Ulstrup & Jeppesen, 2010).

Som tidligere nævnt tager Dysthe afsæt i, at interaktion og dialog er centralt for at lære (Dysthe, 1997; Ulstrup & Jeppesen, 2010), hvorfor *deltagelse* fremhæves som et generelt vilkår for læring, idet interaktionen i undervisningen er afhængig af denne (Dysthe, 1997). I forbindelse hermed er det væsentligt at skelne mellem Roger Hart og Sherry Arnsteins begreber *symbolsk deltagelse* (ikke-deltagelse) og *ægte deltagelse*. Symbolsk deltagelse, også kaldet ikke-deltagelse, refererer til en persons synlige optræden dog uden at denne udøver nogen form for indflydelse, men passivt tilegner sig viden. Omvendt refererer ægte deltagelse til en persons interaktion, hvorigennem viden aktivt konstrueres på baggrund af medbestemmelse og samspil med andre i undervisningen (Hart, 1997). I forlængelse af Hart og Arnsteins definition af ægte deltagelse, refererer Etienne Wenger ligeledes til deltagelse som både ens relationer til andre og som en proces, der omfatter ens personlighed, krop, bevidsthed, følelser og sociale relationer (Wenger, 2004). I nærværende speciale er der altså tale om en undersøgelse i forhold til at fremme den type *deltagelse*, der med Hart og Arnsteins terminologi betegnes som ægte deltagelse.

*Høje forventninger* som et generelt vilkår for læring bygger på forståelsen af, at vi lærer bedre, når vi ved, at der forventes noget af os (Dysthe, 1997). Ifølge Dysthe har underviserens høje forventninger i en læringskontekst således indflydelse på kursisternes eget ambitionsniveau, forventninger til sig selv og lyst til at skabe sammenhæng i den nye viden (Dysthe, 1997: 235; Ulstrup & Jeppesen, 2010).

Ovenstående sociokulturelle læringsperspektiv giver således et afsæt for at undersøge interaktionen i klasserummet på hf og avu på VUC ud fra nærværendes empiriske datamateriale med henblik på at kunne belyse, hvordan man kan fremme deltagelsen i undervisningen i en flerkulturel klasserumskultur.

#### 4.1.3 Barrierer mod læring

Hvor de foregående afsnit har beskrevet nærværende speciales forståelse for, hvad der skaber læring, vil følgende afsnit beskæftige sig med, hvad der sker, når voksne ikke lærer noget, som de kunne have lært (ikke-læring) eller som var tilsigtet (fejllæring). Da tidligere undersøgelser inden for nærværende undersøgelses genstandsfelt har vist, at en stor gruppe af kursisterne på hf og avu på VUC udgør en gruppe af mennesker med såvel faglige som sociale problemer, grundet dårlige erfaringer i skolemæssige sammenhænge, øges risikoen for ikke-læring, hvorfor vi også finder dette område ind-

en for læring særlig relevant at belyse (Beck & Paulsen, 2011; Pless & Hansen, 2010; EVA, 2014; Illeris, 2003; Illeris, 2017; Wahlgren, 2010).

#### **4.1.3.1 Ikke-læring**

Begrebet *ikke-læring* (non-learning) bruger læringsteoretikeren Peter Jarvis om alle de situationer, hvor mulig læring ikke finder sted. I forbindelse hermed sonderer Jarvis mellem tre kategorier af ikke-læring: 1) *Forforståelse* (presumption), hvor man på forhånd mener at have en forståelse af noget og derfor ikke lægger mærke til nye læringsmuligheder, 2) *Ikke-overvejelse* (non-consideration), hvor man registrerer nye læringsmuligheder, men vælger ikke at forholde sig til dem og 3) *Afvisning* (rejection), hvor man mere bevidst ikke vil lære noget nyt i en bestemt sammenhæng (Illeris, 2003: 90; Illeris, 2017: 181; Jarvis, 1987).

#### **4.1.3.2 Fejllæring**

I de tilfælde, hvor en tilsigtet læring ikke finder sted, er der tale om det Jarvis kalder *fejllæring*, altså en misforståelse eller et koncentrationssvigt, der gør, at individet ikke rigtigt forstår eller opfatter, hvad der foregår i en given undervisningssituation (Illeris, 2003: 91; Illeris, 2017: 182).

#### **4.1.3.3 Læringsforsvar og læringsmodstand**

I de tilfælde, hvor der forekommer ikke-læring eller fejllæring, er baggrunden ofte en eller anden form for psykisk *forsvar* eller *modstand* mod læring, som der dog er en grundlæggende forskel på. Således er *læringsforsvar* ubevidst og noget, der med tiden er blevet udviklet og som ligger parat til at imødegå forskellige påvirkninger og kan derfor være svært at håndtere, idet der kan være tale om et forsvar, som ligger dybt i personen. *Læringsmodstand* derimod, er noget, der er mere bevidst og som udvikles i selve læringssituationen, når man bliver stillet over for en påvirkning eller en situation, der umiddelbart virker så uacceptabel, at man ikke kan eller vil affinde sig hermed, men hvor der dog ligger et læringspotentiale i forhold til denne modstand i form af *akkomodativ* (omstrukturering af meningsskema) eller *transformativ* (ændring af meningsskema) læring. Således kan ny læring altså indgå direkte i modstanden, mens et forsvar skal nedbrydes for at ny læring kan finde sted (Illeris, 2003; Illeris, 2017; Wahlgren, 2010).

## 4.2 Motivationsteori

Sammenhængen mellem motivation og læring er et komplekst fænomen, der kalder på interesse – især når den nødvendige motivation ikke altid synes at være til stede, hvilket, som nævnt indledningsvist i nærværende speciale, bl.a. er en af udfordringerne blandt kursisterne på hf og avu, hvis identitet ofte bærer præg af manglende fagligt selvværd, der således fører til manglende deltagelse i undervisningen (Kristensen & Laursen, 2012; Manger, 2016).

Følgende nedenstående afsnit har således til hensigt at redegøre for den teori og de begreber, der vedrører motivationsorienteringer, hvis formål er at synliggøre de variationer, der opstår i mødet mellem de erfaringer, kursisterne på hf og avu på VUC bringer med sig ind i undervisningen og den sammenhæng, som skolen udgør. Desuden har følgende nedenstående afsnit også til hensigt at redegøre for forskellige former for motivation til at deltage i uddannelsessammenhænge og læreprocesser.

Således vil nedenstående altså anskue motivationsbegrebet ud fra et perspektiv, der fokuserer på de forskellige motiver og erfaringer, der ligger bag kursisters involvering og deltagelse eller distancering og ikke-deltagelse i skole- og uddannelsesmæssige sammenhænge, hvormed kursisternes menings-skabelse sættes i centrum (Jackson, 2006; Nordahl, 2004).

### 4.2.1 Undersøgelsens definition af motivationsbegrebet

Motivationsforskningen trækker på en række forskellige teoretiske forståelser og tænkninger, hvorfor nærværende speciale fordrer en definition på nærværende undersøgelses teoretiske ståsted i forhold hertil (Wentzel & Wigfield, 2009).

Ifølge den norske professor i pædagogisk psykologi, Terje Manger, kan motivation betragtes som en tilstand, der styrer en aktivitet i en bestemt *retning* og som giver *energi* til den (Manger & Wormnes, 2015). I forbindelse hermed, argumenterer den tyske professor i pædagogik, Thomas Ziehe, for, at manglende motivation i undervisningen ofte skyldes det lærende individs erfaring med, at den viden, som skolen tilbyder, er uden betydning for dennes livsverden, hvorfor egne interesser og forestillinger om fremtiden anses som værende strukturerende for, hvad der motiverer os til at lære (Ziehe, 2007).

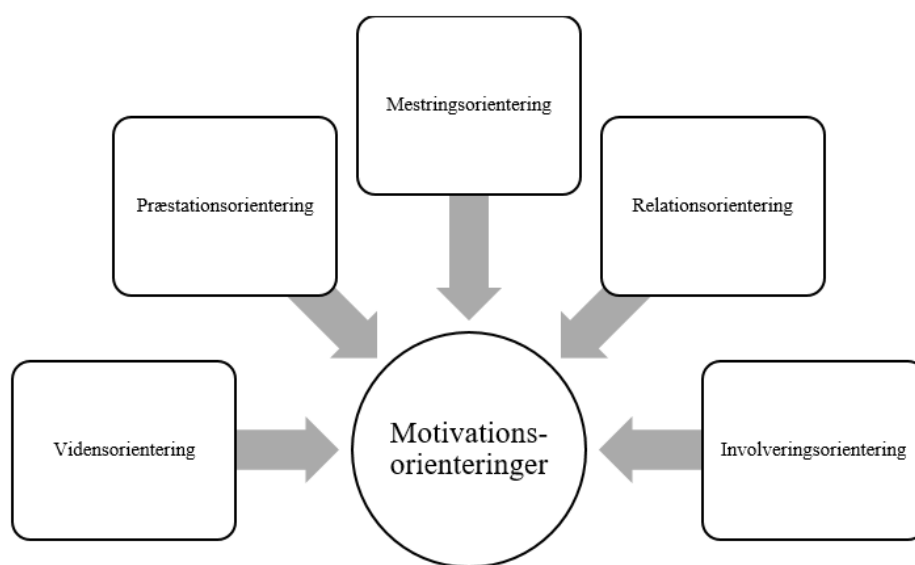
Således tager nærværende speciale for det første afsæt i teori om *motivationsorienteringer*, da disse er centreret omkring individers meningsskabelse og motiver for involvering (Rasmussen, 2019; Wahlgren, 2010). Dernæst anskues begrebet motivation i nærværende undersøgelse ud fra et *socio-kulturelt læringsperspektiv*, idet dette perspektiv forstår motivation som relationelt og som konstitueret i den socialt situerede kontekst (Illeris, 2017; Buch, 2018). Kombinationen af teori om motivationsorienteringer og det sociokulturelle læringsperspektiv skaber således et afsæt for os i forhold til at undersøge, hvordan motivation skabes i samspil med omverden.

På baggrund af ovenstående, definerer vi således motivation som værende den tilstand af meningsfyldte følelser, forventninger, tanker og fornuft, der fører til en bevægelse af nogen (person) eller noget (bevidsthed, opmærksomhed) (Manger, 2016; Imsen, 2008). Idet vi forstår motivation som kon-

tekstuel konstitueret, tillægges omgivelsernes respondering og mulighedsfacilitering således en betingende værdi i forhold til motivationens udfoldelse (Imsen, 2008).

#### 4.2.2 Motivationsorienteringer

Begrebet *motivationsorienteringer* henviser til de fem overordnede former, som motivation kan antage i samspillet mellem det lærende individs meningsgivende principper og den skole- og uddannelsesmæssige kontekst, som denne indgår i, hvorfor disse orienteringer er foranderlige og dynamiske og hvor man vil kunne finde flere forskellige orienteringer hos det samme individ. Således ses disse fem motivationsorienteringer illustreret nedenfor i figur 4.2 samt efterfølgende uddybende beskrevet (Rasmussen, 2019; Wahlgren, 2010; Houle, 1988).



Figur 4.2: Motivationsorienteringer (Rasmussen, 2019).

*Vidensorientering* handler om motivation drevet af nysgerrighed over for viden om omverden og om at forbinde denne viden til egne forståelser, hvilket muliggør udvidelsen af ens horisont og tilegnelsen af dybdelæring. Udfordringerne ved vidensorienteringen er, at mange ofte har svært ved at forbinde sig til de forskellige fag og finde mening med den viden, der skal tillæres, hvorfor skolen risikerer at blive oplevet som meningsløs og ligegyldig (Rasmussen, 2019; Wahlgren).

*Præstationsorientering* handler om motivation drevet af social sammenligning og konkurrenceelement og hvor karakterer og målbare resultater udgør omdrejningspunktet i kampen om positionerne øverst i klassehierarkiet (Rasmussen, 2019). Udfordringen ved præstationsorienteringen er, at denne risikerer at skabe et læringsmiljø, der er fokuseret på at svare rigtigt og undgå at svare forkert, hvilket producerer en klasserumskultur præget af 'fear of failure' i modsætning til en kultur præget af en undersøgende og nysgerrig tilgang (Jackson, 2006; Rasmussen, 2019). Desuden kan en klasserumskultur præget af en præstationsorientering føre til *skoleudmattelse* blandt de fagligt stærke kursister og *skole-*

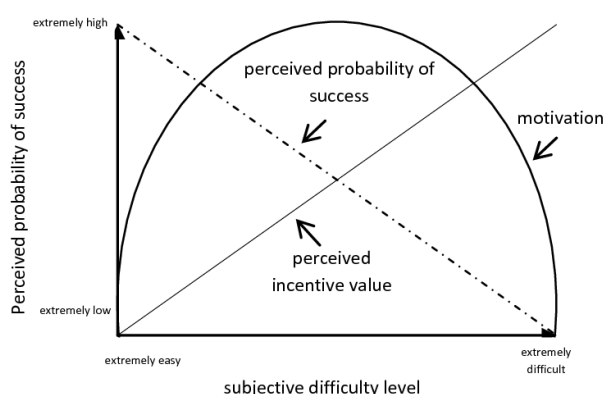


*træthed* blandt de fagligt svage, som resultatet af at føle sig 'overhalet' af de andre (Rasmussen, 2019; Wahlgren, 2010).

*Mestringsorientering* handler om motivation drevet af forventningen om at kunne mestre de stillede udfordringer (Rasmussen, 2019). Her fremhæver Albert Bandura, hvordan individets selvopfattelse afspejler dets forventning om mestring (*self-efficacy*), hvorfor en positiv selvopfattelse i et fag udvikles som et resultat af det enkelte individs forventninger om at mestre en række opgaver i et givent fag (Bandura, 1997; Manger, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Her viser forskning at personer, der har store mestringsforventninger, ser en større værdi i at arbejde med skolefagene, yder en større indsats i skolearbejdet, udviser større engagement og er mere udholdende, når de møder udfordringer (Bong & Skaalvik, 2003; Schunk & Mullen, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dermed er der en sammenhæng mellem mestringsforventninger og faglige præstationer. For at styrke et individs mestringsforventning og motivation, argumenterer professor Carol A. Mullen og uddannelsespsykolog Dale H. Schunk for, at man i undervisningen arbejder mod konkrete mål (Schunk & Mullen, 2012).

I forbindelse hermed peger nyere forskning ligeledes på sammenhængen mellem faglig selvopfattelse og præstation i undervisningen, heriblandt den engelske uddannelsespsykolog Herbert Marsh, der bl.a. har forsket i selvkønt og motivation (Manger, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Her peger forskning på *social sammenligning* og *andres vurdering* som to centrale kilder i forhold til et individs selvvurdering. Når den sociale sammenligning viser, at man er den bedste i sin gruppe eller klasse, så styrkes den faglige selvvurdering, mens den faglige selvvurdering svækkes, når sammenligningen viser, at man er blandt dem, der klarer sig dårligst. Således udgør *de andre* i en klasse en reference-ramme for den enkeltes vurdering af sig selv (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Ifølge Marsh er selvvurdering samt mestringsforventninger- og erfaringer således tæt forbundet og udvikles i de læringssammenhænge, som et individ indgår i, hvorfor kursister med en overvægt af negative mestringserfaringer oftere vil være mindre motiverede for at gøre en indsats i skole- og uddannelsesmæssige sammenhænge, med en lav faglig selvvurdering til følge (Manger, 2016: 28-29; Rasmussen, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ovenstående teori om mestringsforventninger er således illustreret nedenfor i figur 4.3 i form af John W. Atkinsons model for motivation (Imsen, 2008; Klampfer, 2015).



Figur 4.3: Atkinsons model for motivation (Imsen, 2008: 344; Klampfer, 2015).

Ovenstående figur 4.3 viser således, hvordan en person, der kommer i en mestringssituation, dels vil vurdere, om hvorvidt det er muligt at mestre en opgave (*perceived probability of success*) og dels vil vurdere, hvor meget udfordring, dette indebærer (*subjective difficulty level*). Personer med en stærk forventning om at mestre, vil således ikke være særligt motiveret af en præstationssituation, hvor sandsynligheden for at mestre er meget høj. Omvendt vil opgaver, der virker for vanskelige heller ikke udløse en stærk *handlingstendens*. Motivation skabes således i en situation med en moderat forventning om mestring (Imsen, 2008; Klampfer, 2015).

I forlængelse af ovenstående beskrivelse af den mestringsorienterede motivation har professor i psykologi, Carol Dweck, bl.a. påvist, hvordan menneskers måde at tænke på i forhold til deres personlige kvaliteter kan beskrives på en af to måder: 1) *Fikseret tankesæt (Fixed mindset)* eller 2) *Dynamisk tankesæt (Growth mindset)*. Førstnævnte gruppe oplever sine personlige kvaliteter som værende forudbestemte, hvorfor personer med et fikseret tankesæt forklarer negative mestringserfaringer som tegn på mangelfulde evner, hvilket kan føre til en *tillært hjælpeløshed*, hvor individet forholder sig passivt i læringssituationen. Omvendt har personer med et dynamisk tankesæt en indbygget tro på, at de kan udvikle deres kvaliteter ved indsats, hvorfor denne gruppe ikke anser fejl som tegn på ringe evner, men som en mulighed for at lære (Dweck, 2012; Manger, 2016).

*Relationsorientering* handler om motivation drevet af oplevelsen af at 'høre til' i skolen og føle sig anerkendt af såvel undervisere som klassekammerater (Rasmussen, 2019; Wahlgren, 2010). Betydningen af lærer-elev-relationen fremhæves bl.a. af forskere i pædagogik, Lars Ulriksen og Susanne Murning, der peger på, hvordan underviseres relationskompetence i større grad end tidligere danner baggrund for muligheden for at fange den faglige opmærksomhed i undervisningen (Ulriksen & Murning, 2009). Desuden er relationen, samarbejdet og tilhørsforholdet til klassekammeraterne også væsentlig i forhold til det at trives i skole- og uddannelsesmæssige sammenhænge (Jackson, 2006).

*Involveringsorientering* handler om motivation drevet af samskabelse og medbestemmelse i de læreprocesser, som udspiller sig i undervisningen (Rasmussen, 2019; Wahlgren, 2010).

Differentieringerne mellem de forskellige ovenstående motivationsorienteringer er således vigtige i forhold til at forstå, hvordan kursisterne på hf og avu på forskellig vis kan være motiveret eller demotiveret for skolearbejdet (Rasmussen, 2019; Wahlgren, 2010).

### 4.3 Teori om voksnes læringsrum

Ifølge professor Knud Illeris, er voksenlæring oftest karakteriseret ved en personlig, lystbetonet motivation, hvor det, der skal læres, er noget man gerne vil kunne anvende i bestemte sammenhænge (Illeris, 2017). Men hvor mange voksenunderviseres erfaringer siger, at voksne generelt er meget motiverede for at lære og for at deltage i undervisningen, oplever andre, at mange voksne møder undervisningen med passivitet og manglende engagement – sidstnævnte opfattelse mødes oftest i undervisningssituationen i forbindelse med arbejdsløse og aktivering samt i forbindelse med undervisningen af unge voksne på VUC. Ifølge professor i voksenpædagogik, Bjarne Wahlgren, vil voksne som udgangspunkt gerne lære noget, men deres motivation for at deltage aktivt i undervisningen afhænger af den kontekst, som læringen foregår i (Wahlgren, 2010: 88). Desuden påpeger Illeris, hvordan megen deltagelse i voksenuddannelserne er forbundet med en vis form for ambivalens (Rander, 2018; Wahlgren, 2010):

*” På den ene side ved vi godt, at læring kan være både nyttigt, berigende og tilfredsstillende. På den anden side er institutionaliseret læring ofte krævende, fremmedbestemt og til tider kedeligt. ”* (Illeris, 2005: 55).

Nærværende speciale har tidligere redegjort for, hvordan voksne deltagere kan møde undervisningen med barrierer i form af enten *læringsforsvar* eller *læringsmodstand* (afsnit 4.1.3). I denne sammenhæng spiller læringskonteksten, dvs. læringsrummet, en afgørende rolle, idet denne både kan være understøttende for læringen eller det modsatte. Et positivt læringsrum kan således flytte grænserne for, hvor meget den enkelte vil og tør gå ind i læreprocesserne, hvorfor en forståelse af denne derfor er væsentlig i forhold til at kunne forstå voksnes læreprocesser (Wahlgren, 2010: 141-144).

For at kunne svare på, hvordan man kan fremme voksnes deltagelse i undervisningen i en flerkulturel klasserumskultur, vil de følgende nedenstående afsnit derfor redegøre for de teoretiske begreber, der vedrører voksnes *læringsrum*, i nærværende speciale defineret som den sociale sammenhæng læringen foregår i (Wahlgren, 2010: 142).

Da dette er et område, der teoretisk spænder meget bredt, har vi valgt at afgrænse os til begreber, der knytter sig til de fem temaer i nærværende undersøgelses analyseapparat: Mål-, indhold-, proces-, social- og handlingsstrukturen (Jank & Meyer, 2015).

#### 4.3.1 Målstrukturen i voksnes læringsrum

Uddannelsesforskeren Paul Ramsden identificerer i sit arbejde en række kendetegn ved kvalitet i undervisningen for voksne. I forbindelse hermed, fremhæves en tydelig læringsintention, således at det lærte opleves som meningsfyldt og vigtigt, hvorigennem den voksne motiveres til at deltage i undervisningen (Ramsden, 1999; 111-136; Rander, 2018; Wahlgren, 2010). Her har empiriske undersøgelser vist, at der findes tre grundmotiver til at deltage i voksenundervisning: 1) *Målorientering*, hvor deltagelse i undervisningen sker med henblik på at nå et mål uden for undervisningen, 2) *Aktivitetsorientering*, hvor den sociale side er afgørende for deltagelse i undervisningen og 3) *Læringsorientering*, hvor det at blive dygtigere og udvikle sig personligt er det afgørende i forhold til at deltage i undervis-

ningen (Wahlgren, 2010: 30). Det væsentlige i denne kategorisering er, at deltagelsen i undervisningen ikke kun er knyttet til en målforestilling, altså en forestilling om, at den eneste grund til deltagelse er, at man skal 'bruge' undervisningen til noget uden for undervisningen. Deltagelse i voksenundervisning kan også være knyttet til ønsket om at deltage i et fællesskab og/eller knyttet til ønsket om faglig udvikling og dygtiggørelse (Wahlgren, 2010: 31).

Målstyringen i voksenundervisningen skal således ske på en sådan måde, at den giver plads til aktiv medleven og samarbejdende læring, hvormed underviserens klare struktur og tydelige læringsintention, funderet i overensstemmelse med læreplanernes opstillede kompetence-, videns- og færdigheds-mål, afbalanceres med friheden til initiativ og udforskning. Dermed ligger kontrollen med læreprocessen altså både hos underviseren og den lærende voksen (Ramsden, 1999; Rander, 2018: 60-62).

Læringsintentionen i det voksne læringsrum skal ligeledes være båret af høje forventninger til, hvad den voksne kan opnå, hvilket også indgår i Dysthes tre generelle vilkår for læring (afsnit 4.1.2) (Rander, 2018; Dysthe, 1997; Ulstrup & Jeppesen, 2010).

#### **4.3.2 Indholdsstrukturen i voksnes læringsrum**

Læringsrummets indholdsstruktur rummer overvejelser i forhold til, hvordan målsætninger indholdsmæssigt kan omsættes til viden, kundskaber, færdigheder, forståelser, indsigt, meninger, holdninger, kvalifikationer og kompetencer (Illeris, 2017; Jank og Meyer, 2015).

I forhold til de ressourcer, der anvendes i voksenundervisningen med det formål at fremme en given læreproces, skelner man mellem de *didaktiserede* og de *ikke-didaktiserede* læringsressourcer (Rander, 2018; Drotner, 2007). Således er de didaktiserede ressourcer designet til at opfylde et konkret læringsmål i form af f.eks. en lærebog, hvorimod ikke-didaktiserede ressourcer er elementer i undervisningen, som fordrer, at underviseren selv didaktiserer ressourcen bl.a. film, hjemmesider, avisartikler m.m. (Christensen & Christiansen, 2010).

Dertil sondres der også mellem *analoge* og *digitale* ressourcer. I forbindelse hermed er det væsentligt, at der gøres overvejelser omkring imødekommenhed og meningsfuldhed, således at de ressourcer, der bringes i anvendelse i undervisningssituationen ikke virker hæmmende eller uhensigtsmæssigt forstyrrende for det, der skal finde sted i undervisningen (Rander, 2018: 76).

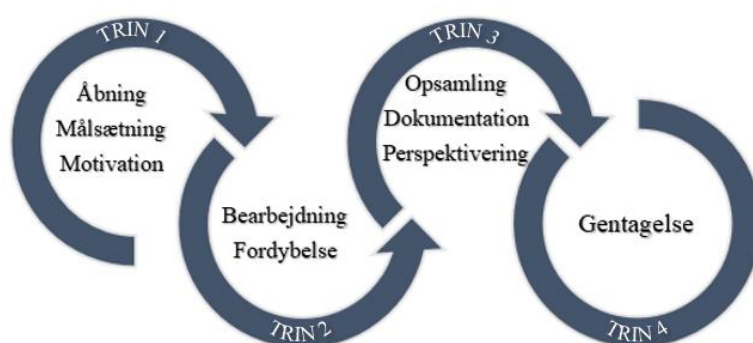
Samspillet mellem læringsrummet og praksis er en af voksenundervisningens tematikker og udfordringer. I forbindelse hermed fremhæver Jarvis, hvordan voksne responderer forskelligt på undervisningens indhold alt efter om det subjektivt tilskrives en mening eller ej. Således vil et indhold, der opleves som meningsløst ofte føre til manglende deltagelse og engagement, hvormed læringsmuligheden forringes, hvorfor det i undervisningen er vigtigt, at den undervisning, som den voksne møder, er i stand til at møde behovet for kobling mellem teori og praksis (Illeris & Berri, 2005). En måde, hvorpå dette samspil kan understøttes, kan, ifølge Jarvis og Illeris, ske gennem inddragelse af *refleksion* i undervisningen (Rander, 2018; Illeris, 2017).

En anden måde, hvorpå voksnes oplevelse af meningsfuldhed i undervisningen kan understøttes, kan, foruden gennem refleksion, ske ved at udvælge indhold ud fra tre følgende principper: 1) *Relevans*, 2) *Kommunikative behov* og 3) *Autenticitet*. Således viser undersøgelser, at inddragelsen af deltager-relevante emner-, tekster og opgaver kan fremkalde et kommunikativt behov, der giver deltagerne lyst til at udtrykke egne tanker, følelser og holdninger. Desuden fremhæves *autentiske tekster* (avis-artikler, sange, film m.m.), hvor emnet er aktuelt og har relevans i forhold til deltagerens livsverden, ligeledes som en måde, hvorpå der kan skabes meningsfuldhed i undervisningen (Daryai-Hansen, 2018; Hansen, 2012; Brodersen, 2013).

#### 4.3.3 Processtrukturen i voksnes læringsrum

Ifølge Jank og Meyer er det vigtigt, at undervisningsprocessen i voksnes læringsrum skifter mellem læreraktive og elevaktive faser, og at de lærende også bliver undervisere og omvendt. Således må underviseren i udformningen af undervisningens processtruktur opdele den tid, der er til rådighed, i de enkelte undervisningstrin (Jank & Meyer, 2015: 86; Hiim & Hippe, 1993: 80; Rander, 2018).

Et *undervisningstrin* er en fase i undervisningsprocessen, der indbefatter mindst én didaktisk funktion og som vi har forsøgt at illustrere nedenfor i figur 4.4 med udgangspunkt i Jank og Meyer (Jank & Meyer, 2015: 88).



Figur 4.4: Undervisningstrin efter Jank & Meyer (Jank & Meyer, 2015: 88).

Da undervisning er en kompleks proces, kan dens didaktiske funktioner således både overlappe, men også modvirke hinanden, hvilket kræver en nøjagtig analyse af undervisningens didaktiske funktioner for at forstå denne kompleksitet (Jank & Meyer, 2015).

Når flere undervisningstrin knyttes sammen, opstår det, som Jank og Meyer kalder undervisningens *forløb*, der i de fleste tilfælde følger en »indledning-bearbejdning-opsamling« logik, som vist ovenfor i figur 4.4. I forbindelse hermed, sonderer Jank og Meyer ligeledes mellem undervisningens forskellige metodiske *linjeføringer*, der således forklarer, hvordan undervisningens forløb hænger sammen og som på et overordnet plan kan inddeles i de tre grundformer: 1) *Social-kommunikative linjer*, 2) *Stoflinjer* og 3) *Proceslinjer* (Jank & Meyer, 2015: 90-92; Rander, 2018).

Indholdet i undervisningen bliver således først til indhold, når det, på baggrund af processtrukturens tilrettelæggelse, får en form i mødet mellem underviserens præsentation og deltagernes arbejde med indholdet. Det har derfor stor betydning for voksnes læring, hvilke arbejdsformer og muligheder for selv at tillægge værdi til mål og indhold, undervisningens processtruktur lægger op til (Rander, 2018).

#### 4.3.4 Socialstrukturen i voksnes læringsrum

Læringsrummets *socialstruktur* beskæftiger sig med hvilke interaktionsformer, der er egnede til at sætte det fælles arbejde med undervisningens indhold i gang, holde det i gang og føre det til et fornuftigt resultat (Jank & Meyer, 2015).

Da nærværende speciale har til hensigt at undersøge, hvordan man kan fremme voksnes deltagelse i undervisningen i en flerkulturel klasserumskultur, hvor forskellige værdinormer og adfærdsmønstre eksisterer ved siden af hinanden (Kofoed & Paulsen, 2008), er det således væsentligt at forholde sig til undervisningens *sociale arkitektur*, idet flerkulturalitetens forskelligartede perspektiver indbefatter paradokset mellem både at kunne facilitere samt modarbejde de lærendes udvikling og transformation (Jank & Meyer, 2015; Illeris & Berri, 2005).

I forbindelse med læringsrummets socialstruktur, sondres der mellem den *rumligt-sociale organisering* af interaktionen mellem deltagere og underviser og hvilket *relationsarbejde*, der er muligt i undervisningens sociale arkitektur, således uddybende beskrevet nedenfor (Jank & Meyer, 2015).

##### 4.3.4.1 Rumlig-social organisering

Socialstrukturens rumlig-social organisering sonder mellem en ydre og en indre differentiering. Den *ydre differentiering* består i variation i forhold til arbejdsformer (plenum-, gruppe-, par- eller individuelt arbejde) og den *indre differentiering* relaterer sig til de forskellige funktioner i undervisningsprocessen (personer, didaktik eller hverdagstilfældigheder), hvoraf sidstnævnte type differentiering ses opstillet og illustreret nedenfor i figur 4.5 (Jank & Meyer, 2015).

|                                       | VARIATION AF INDRE DIFFERENTIERING                                                                                                                   |                                                                                                          |                                                                                                                                           |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                       | <i>Person-differentiering</i>                                                                                                                        | <i>Didaktisk differentiering</i>                                                                         | <i>Hverdagens tilfældigheder</i>                                                                                                          |
| <i>Differentiering i forhold til:</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Præstationsevne</li> <li>• Behov for støtte</li> <li>• Interesser</li> <li>• Køn, modersmål etc.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Læringsmål</li> <li>• Emne</li> <li>• Arbejdsmetoder</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Placering</li> <li>• Uddelegering til deltagerne selv</li> <li>• Tilfældighedsprincip</li> </ul> |

Figur 4.5: Indre differentiering (Jank & Meyer, 2015: 80).

Således har den indre differentiering til hensigt at gøre læringen mere effektiv, mangfoldig og give erfaringer med sociale læreprocesser og udvikle deltagernes evne til samarbejde (Jank & Meyer, 2015).

#### 4.3.4.2 Relationsarbejde

Socialstrukturens relationsarbejde har til formål at støtte undervisningens interaktionskultur (Jank & Meyer, 2015). Ifølge Wahlgren vil læring, der foregår i et positivt læringsmiljø, blive anvendt med større glæde end det, der læres i en følelsesmæssig negativt ladet kontekst præget af sociale konflikter, forsvar og/eller lukkethed. I forbindelse hermed peger undersøgelser således på, at samspillet mellem kursister og underviser har en positiv indflydelse på læringsudbyttet. Tilsvarende peger undersøgelser ligeledes på, at kursisters indbyrdes relationer spiller en væsentlig rolle i forhold til deres engagement i og udbytte af undervisningen: Jo bedre relationerne er mellem kursisterne, jo bedre læringsmiljø, jo bedre oplevelse af undervisningen og jo mere læringsudbytte (Wahlgren, 2010).

#### 4.3.5 Handlingsstrukturen i voksnes læringsrum

Undervisningens handlingsstruktur handler om, hvilke *læringsaktiviteter* og *produkter*, der kommer ud af undervisningen samt den *handlingslogik*, dvs. den plan der ligger bag undervisningen for at kunne opnå målene, der indgår heri (Jank & Meyer, 2015).

I en undervisningskontekst i voksenuddannelserne, hvor kursisterne har et *flersprogligt repertoire*, dvs. har forskellige sprog som anvendes i forskellige situationer og kontekster, kan undervisningens aktiviteter og samarbejdsformer dels opleves som grænseoverskridende, grundet usikkerhed i forhold til udtale og dels opleves som en udfordring i forhold til at skulle samarbejde på tværs af skel som køn, religion, alder m.m. (Rander, 2018: 179).

For voksne med et flersprogligt repertoire, hvor sprog og identitet hænger sammen, jf. andetsprogsforskerne Jim Cummins og Margaret Early, er det vigtigt, at disse i undervisningssituationen ikke får oplevelsen af at skulle erstatte sin identitet med noget nyt og andet, som man ikke ved, hvad er, idet en sådan oplevelse ofte vil føre til læringsmodstand (Rander, 2018; Illeris, 2017). Omvendt vil voksne, der føler sig anerkendt som et flersproget individ være mere tilbøjelige til at investere sig selv i læreprocessen, hvorfor ovenstående er et væsentligt aspekt i forhold til, hvordan man kan fremme voksnes deltagelse i undervisningen i en flerkulturel klasserumskultur (Norton Peirce, 1995; Rander, 2018).

Opsummeret har læringsrummet altså en central betydning i forhold til kursisternes villighed til at deltage i læring, hvorfor det er afgørende, at læringsrummet er positivt og tolerant (Wahlgren, 2010: 145; Rander, 2018).

## 4.4 Teori om klasserumskultur

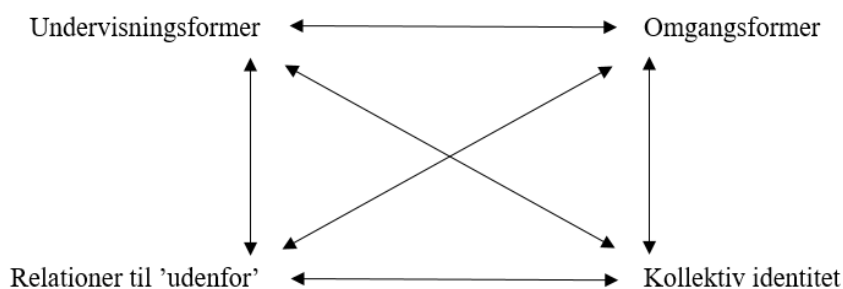
I modsætning til kursisterne på avu-holdet, er kursisterne på hf-enkeltfag organiseret på hold, hvor det skifter fra fag til fag, hvem der er på hold sammen, hvilket udfordrer tilhørsforholdet og selve klassebegrebet. På trods af dette har projektgruppen bag nærværende speciale alligevel valgt at bibeholde begrebet *klasserumskultur*, idet begrebet i nærværende undersøgelse anvendes som en analytisk ramme, inden for hvilken nærværende etnografiske feltstudie undersøges.

### 4.4.1 Kulturbegrebet

Kulturbegrebet er et uklart og komplekst begreb, der kalder på en præcisering for at kunne sige noget kvalificeret vedrørende klasserumskultur. Som nævnt indledningsvist i nærværende speciale tager nærværende undersøgelses definition af begrebet *kultur* afsæt i Hasses *komplekse kulturbegreb*, hvor kultur forstås som relationen mellem artefakter, handlinger, værdier, viden og betydninger forhandlet mellem mennesker inden for forskellige sociale fællesskaber i en given kontekst og som enten inkluderer eller ekskluderer mennesker, genstande og ord (Hasse, 2012; Jensen, 2011).

### 4.4.2 Klasserumskulturens fire elementer

De *primære agenter* i en klasserumskultur er de kursister, der indgår i undervisningen på henholdsvis hf og avu. De *sekundære agenter* er underviserne, hvis rolle er en anden end kursisternes, idet disse, i kraft af deres ledelsesansvar, har forskellige muligheder for at påvirke en given kultur i et klasserum. Således må en analyse af en klasserumskultur både dække de primære og sekundære agenter samt disses forskellige positioner og magtmuligheder i forhold hertil (Beck & Paulsen, 2011). I nærværende speciale sondres der mellem fire elementer, der dyrkes i en klasserumskultur og som således ses illustreret og efterfølgende uddybende beskrevet nedenfor i figur 4.6.



Figur 4.6: Model for klasserumskultur (Beck & Paulsen, 2011: 135).

Dyrkelsen af *undervisningsformer* indebærer, at der udvikles forskellige former for læring, viden og samvær i en klasse. På trods af sin rolle som sekundær agent i klasserumskulturen, er underviseren som regel den primære initiativtager i forhold til læringsaktiviteter. Dog er det forskelligt, hvordan et givent hold opfatter, modtager og bearbejder disse aktiviteter og arbejdsformer. Da de fleste undervisningsformer er kollektive, idet disse indbefatter plenum-, gruppe- eller pararbejde, er dyrkelsen af undervisningsformerne afhængig af den socialitet, der udvikles i den enkelte klasse (Beck & Paulsen, 2011; Jank & Meyer, 2015). Såfremt der i en klasse dannes en dominerende følelsesstruktur i forhold



til den samme undervisningsform, hvor hovedparten af kursisterne f.eks. artikulerer en fælles sådan-har-vi-det-med-gruppearbejde-indstilling, taler man om, at klasserummet er *monokulturelt*. Omvendt betegnes en klasse med disharmoniske følelsesstrukturer i forhold til den samme undervisningsform som *flerkulturel* (Koefoed & Paulsen, 2008).

Dyrkelsen af *omgangsformer* indebærer, at der i en klasse udvikles særlige sociale normer, symboludtryk, vaner og adfærdsrepertoier gennem kursisternes indbyrdes interaktioner. På dette niveau kan man dels undersøge hierarkier, grupperinger og hvordan kursisternes relationer er til hinanden. Dels undersøge, hvilke uformelle udtryksformer som f.eks. tøjstil, talemåder og kropsholdninger, der dyrkes. I forbindelse hermed taler man om *depersonalisering*, såfremt den enkelte i en given klasserumskultur identificerer sig selv med gruppens *prototypemedlem*. Jo flere af sådanne grupper og processer, der eksisterer i en klasse, des mindre vil de indre forskelle i hver gruppe være (*indgruppefavorisering*) og des større vil forskellen mellem de enkelte grupper være (*udgruppediskriminering*) (Hogg, 2001; Beck & Paulsen, 2011; Terry, 1995). Dog fremhæver de to professorer i social identitet, John Jost og Kimberly Elsbach, hvordan lavstatusgrupper ofte omvendt favoriserer udgrupperne og diskriminerer indgruppen (Jost & Elsbach, 2001).

Dyrkelsen af *relationer til »udenfor«* indebærer, at kursister i en klasse eller i mindre grupper inden for klassen dyrker idealer om fremtidsdrømme og ambitioner for, hvad man vil efter skolen, hvorfor en klasserumskultur altså skal forstås som noget, der eksisterer i relation til verden uden for klassen (Nielsen, 2005; Beck & Paulsen, 2011).

Dyrkelsen af *kollektiv identitet* indebærer, hvorvidt en klasse dyrker fællesskabet (*subjektivering*), et bestemt formål (*ontologisering*) eller det interessante og grænseoverskridende (*potensering*) (Ziehe, 1989; Beck & Paulsen, 2011).

#### 4.4.3 Klasserummets fire kulturformer

En klasserumskultur kan antage fire forskellige former: 1) *Monokulturel*, 2) *Flerkulturel*, 3) *Interkulturel* og 4) *Transkulturel* (Koefoged & Paulsen, 2008), således opstillet nedenfor i figur 4.7 og efterfølgende uddybende beskrevet.

| Kulturform    | Logik         | Identitet                | Læring                                |
|---------------|---------------|--------------------------|---------------------------------------|
| Monokulturel  | Tilpasning    | Én lukket spejling       | Én mulighedshorisont                  |
| Flerkulturel  | Rummelighed   | Flere lukkede spejlinger | Flere parallelle mulighedshorisonter  |
| Interkulturel | Dialog        | Flere åbne, der mødes    | Udveksling mellem mulighedshorisonter |
| Transkulturel | Anderledeshed | Nye uvisse               | Nye mulighedshorisonter               |

Figur 4.7: Klasserummets fire kulturformer (Koefoged & Paulsen, 2008).

I det *monokulturelle* klasserum er kulturen domineret af, at alle dyrker de samme undervisningsformer, omgangsformer og relationer til et 'udenfor'. Der er ét sæt gældende normer og én kollektiv bindende vi-identitet, der danner et *territoriant felt*, dvs. en afgrænsning, hvor man entydigt er enten indenfor eller udenfor. I forhold til læring, kommer dette i en monokulturel klasserumskultur til udtryk i måden, hvorpå alle måles ud fra det samme kriterium (Koefoged & Paulsen, 2008).

I det *flerkulturelle* klasserum eksisterer der flere sideordnede måder, hvorpå undervisningsformer, omgangsformer og relationer til et 'udenfor' dyrkes. Hvert segment af klassen dyrker således undervisningen på én bestemt måde. I forhold til de andre segmenter forsøger man at adskille sig mest muligt ved at spejle sig negativt i de andres måder at være på. Logikken i den flerkulturelle klasserumskultur er centreret omkring rummelighed. Jo mere rummelig en klasse er i forhold til at indeholde flere sideordnede segmenter med hver deres lukkede identiteter, des mere flerkulturel er den. I forhold til læring, kommer dette i en flerkulturel klasserumskultur til udtryk i måden, hvorpå der lægges vægt på, at man ikke skal lære det samme eller på samme måde (Koefoged & Paulsen, 2008).

Ligesom i den flerkulturelle klasserumskultur er udgangspunktet for det *interkulturelle* klasserum diversitet. Men i modsætning til den flerkulturelle klasse, så er der stor interaktion på tværs af de forskellige segmenter, hvor man åbent forholder sig til hinanden og hvor man ser interaktion på tværs af segmenterne som en mulighed for at udvikle en nuanceret identitet. Selvom man i det flerkulturelle klasserum er tolerant over for forskelle, er det først i det interkulturelle, at disse forskelle dyrkes som noget produktivt. Hvorvidt en klasserumskultur udvikler sig interkulturelt eller ej, afhænger af, om der er dialog eller ej. En interkulturel klasserumskultur er således kendetegnet ved en høj grad af dialog og læringsvillighed på tværs af forskelligheder (Garfield, 2005; Koefoged & Paulsen, 2008). I forhold til læring lægger det interkulturelle klasserum op til læring med og af hinanden (Koefoged & Paulsen, 2008).

Al kultur opfattet som en overskridelse af den eksisterende er båret af en *transkulturel* proces, hvor det nye og anderledes dyrkes. Efterhånden som det nye uvisse bliver til en gængs praksis, skabes der territoriale spejlingsfelter og segmenter. I forhold til læring, lægger den transkulturelle klasserumskultur vægt på kreativitet, innovation og produktiv læring (Koefoged & Paulsen, 2008).

Afslutningsvis vil følgende sidste del af nærværende speciales kapitel 4 redegøre for den teori, som vedrører den kursistdiversitet, der bl.a. er kendetegnende ved den flerkulturelle klasserumskultur.

## 4.5 Teori om kursistdiversitet

Følgende afsnit omhandler de teoretiske perspektiver, der knytter sig til måden at analysere kursistdiversitet på og er således funderet i den svenske kultursociologi Mats Trondmans teori om *kultursociologisk typologi* (Trondman, 1999).

### 4.5.1 De integrerede og uintegrerede kursister

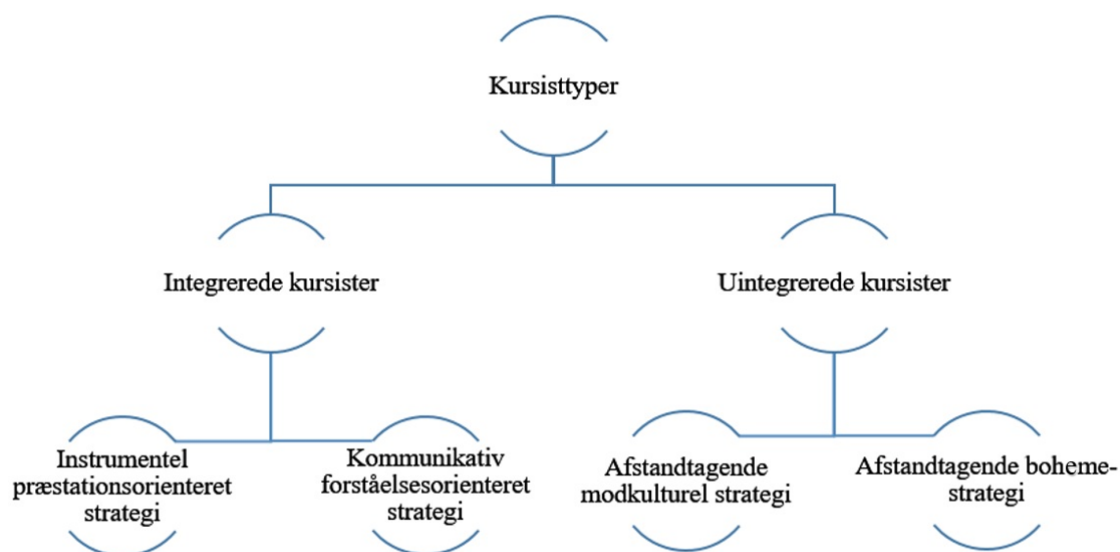
Inden for sin teori om kultursociologisk typologi, beskæftiger Trondman sig med begrebet *følelsesstrukturer*, der dækker over måder, hvorpå et individ forstår sig selv og sine omgivelser i nutiden i forhold til fremtiden på baggrund af fortidens kropsliggjorte erfaringer. Der er således tale om et reaktionsrepertoire, der definerer, hvordan man forstår sig selv og omverden med udgangspunkt i fortidens socialisation (Trondman, 1999).

I forlængelse heraf skelner Trondman mellem individer, som føler sig hjemme i skole- og undervisningskontekster og individer, som føler sig fremmede. I denne sammenhæng er de *integrerede* kursister som udgangspunkt indstillet på at få noget ud af at modtage undervisning. Imidlertid er der også de *uintegrerede* kursister, som er dem, der ikke føler sig hjemme i skole- og uddannelsesmæssige sammenhænge. Hvor de integrerede kursisters konflikter med underviserne bunder i en tilgang om, at de 'ikke forstår', dvs. oplever undervisernes undervisning som værende en modsætning til det, de selv anser for at være formålet med undervisningen, så er de uintegrerede kursisters konflikter med underviserne af en dybere og mere permanent karakter, idet de føler, at de 'ikke forstås', altså at underviserne og deres undervisning ikke anerkender dem (Trondman, 1999).

Hvad angår de integrerede kursister, så skelner Trondman mellem to undertyper. Den første undertype af integrerede kursister repræsenteres af dem, der anlægger en *instrumentel præstationsorienteret strategi*, hvor skole- og uddannelseskontekster opfattes som en konkurrence, hvor man vinder, hvis man gør, som underviseren siger. Denne måde at være motiveret på betyder, at denne type kursister bliver frustreret, når underviseren ikke vil forstå, at man ikke forstår. Den anden undertype af integrerede kursister anlægger, ifølge Trondman, en *kommunikativt forståelsesorienteret strategi* og er således kendetegnede ved at prioritere kundskabsinteressen højere end præstationsinteressen (Trondman, 1999).

Blandt de uintegrerede kursister skelner Trondman ligeledes mellem to undertyper. I den første gruppe anlægges der en *afstandtagende modkulturel strategi*, der ofte manifesterer sig hos kursister, der forsøger at håndtere følelsen af ikke at høre til ved at udvikle modkulturelle normer i klasserummet. Af underviserne defineres denne kursistgruppe typisk som forstyrrende, flabede og skoletrætte. I den anden gruppe af uintegrerede kursister anlægges der en *afstandtagende bohème-strategi*, hvor kundskabsinteressen ofte er til stede. Dog blandes denne interesse med kursisternes individualiserede identitetsarbejde, der stilles over for uddannelsesinstitutionens forventnings- og belønningssystem, hvorfor denne gruppe foragter såvel de præstationsorienterede som de kundskabsorienterede kursister, idet disse, på hver deres måde, er tilpassede (Trondman, 1999).

For at anskueliggøre de fire ovennævnte strategier, der eksisterer i skole- og uddannelsesmæssige kontekster, har vi således valgt at opstille disse i en model, illustreret nedenfor i figur 4.8.



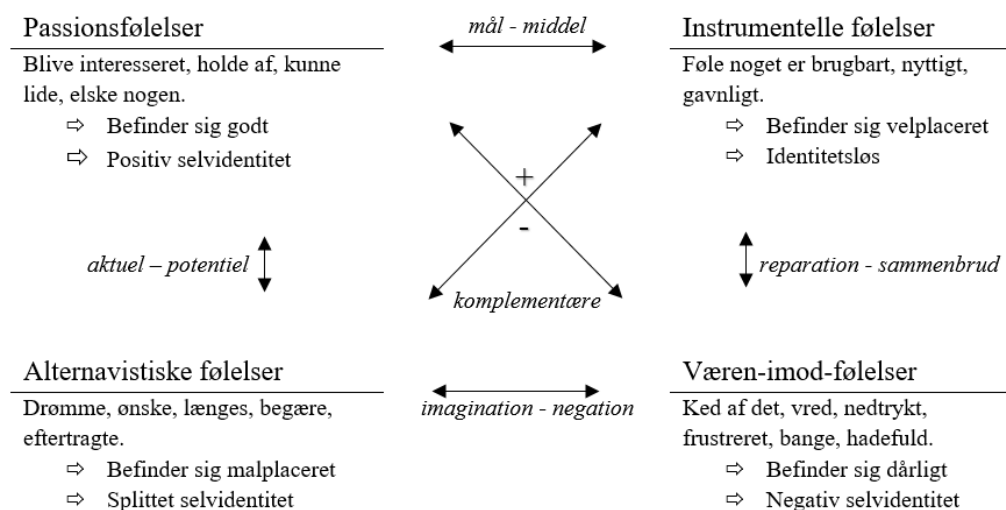
Figur 4.8: Kursiststrategier i skole- og uddannelsessammenhænge efter Trondman (Trondman, 1999).

*Følelsesstrukturer og læringsstrategier* ligger i forlængelse af hinanden. Om man lærer noget, og hvad man lærer, skyldes således de følelsesstrukturer, som trækker spor tilbage i den enkelte kursists livshistorie, hvilket skaber forskellige former for faglig motivation, selvværd og ikke mindst strategier i forhold til at lære i skole- og uddannelseskontekster samt »overleve« skolelivet (Bourdieu, 2001; Trondman, 1999).

Trondmans sondringer er dog ikke helt uproblematisk, idet der med sådanne typologier kan være tendens til, at man tilstandsgør noget, der i virkeligheden bliver til og forandrer sig og som derudover er kontekstbestemt. Således kan nogle kursister ændre strategi og adfærd alt efter fag, lærertyper, klasserumskulturer og andre sociale sammenhænge. Inddragelse af Trondmans typologier skal derfor ses anvendt i nærværende speciale for at begrebsliggøre det empiriske materiale, der indgår heri.

#### 4.5.2 Kursistfølelser

For at dynamisere Trondmans begreber, anvender vi i nærværende speciale nedenstående fleksible model for de fire grundfølelser i skolelivet, således illustreret i figur 4.9.



Figur 4.9: Fire grundfølelser (Paulsen, 2008; Paulsen, 2008b).

I ovenstående figur 4.9 skelnes der mellem fire grundfølelser, der ikke skal opfattes som statiske, men som poler, i forhold til hvilke et kompliceret følelsesliv kan bevæge sig, hvorfor der er tale om en dynamisk model til dels at analysere kursisternes følelser generelt og dels til analyse af, hvordan kursisternes følelser kan bevæge sig i forskellige retninger i den enkelte undervisningslektion (Paulsen, 2008; Paulsen, 2008b).

Den første pol, *passionsfølelser*, angiver en retning, hvor kursisterne danner positive følelser i forhold til noget. Disse følelsesmomenter varierer ofte i intensitet fra 'lidt interessant', 'spændende' eller 'elsker'. Følelser, der bevæger sig i retning af et passioneret forhold til omverden er afgørende for en positiv selvidentitet. I forhold til Trondmans typologier, svarer passionsfølelser til kursister, der indtager en kommunikativ forståelsesorienteret strategi (Paulsen, 2008; Paulsen, 2008b; Trondman, 1999).

Den anden pol, *instrumentelle følelser*, angiver en retning, hvor kursisterne føler, at noget er brugbart i forhold til det, som de har passion for. Hvis menneskers tilværelse fyldes op af instrumentelle følelsesmomenter, bliver tilværelsen meningsløs, idet denne pol ikke er identitetsdannende. I forhold til Trondmans typologier, svarer de instrumentelle følelser til den instrumentelle præstationsorienterede strategi (Paulsen, 2008; Paulsen, 2008b; Trondman, 1999). Hvis kursisternes liv på hf og avu skal opleves som meningsfuldt, må de således enten opleve passion i forhold til skolelivet eller opleve, at det er brugbart i forhold til realiseringen af andre passioner.

Den tredje pol, *væren-imod-følelser*, angiver en retning i følelseslivet, som er modsatrettet i forhold til passionsfølelser. Sådanne typer følelser opstår typisk, når kursister oplever begivenheder, aktører eller aktiviteter i skole- og uddannelsesmæssige kontekster som forhindringer i forhold til realiseringen af det, de har passion for eller finder brugbart. Dog vil mulige passionsobjekter, der forkastes af en kursist som værende for fremmede, også give drivkraft til væren-imod-følelser, selvom der ikke umiddelbart er nogle forhindringer. Disse væren-imod-følelser kan enten give sig udslag i ekspressive

og hadefulde reaktioner eller i angst og fravær. Det som Trondman betegner som den afstandtagende modkulturelle strategi manifesteres således i dette perspektiv (Paulsen, 2008; Paulsen, 2008b; Trondman, 1999).

Den fjerde og sidste pol, *alternavistiske følelser*, angiver en retning, hvor kursisterne begynder at drømme om en anden skoleverden end den aktuelle. En alternavistisk følelsesmæssig dynamik indebærer imidlertid en splittet selvidentitet. På den ene side identificerer man sig negativt i forhold til den aktuelle situation. På den anden side identificerer man sig samtidig også positivt med noget, ligesom i passions-orienteringen – dog kun imaginært. I den udstrækning det lykkes for en alternavistisk kursist at få vendt oplevelsen af skolelivet i en anderledes retning, der muliggør realiseringen af et passioneret forhold til skolen eller at det bliver brugbart, vil denne bevæge sig væk fra sin malplacerede befindelighed. Omvendt, mislykkes denne realisering, kan dette føre til bevægelser i retning af væren-imod-følelser, hvilket vil svække kursistens tillid til egen imaginationskraft. I forhold til Trondmans typologiske begreber, svarer de alternavistiske følelser til den afstandtagende boheme-strategi, hvor man forsøger at dreje oplevelsen af skolelivet i en alternativ retning – enten imaginært eller gennem forslag og opstilling af krav (Paulsen, 2008; Paulsen, 2008b; Trondman, 1999).

#### 4.5.3 Søgeprocesser

Når det kommer til at beskrive de søgeprocesser, som et individ kan vælge at orientere sig mod i forhold til at skabe en identitetsplatform, som giver mening, skelner Ziehe, imellem tre sådanne bevægelser: 1) *Subjektivering*, 2) *Potensering* og 3) *Ontologisering* (Ziehe, 1989), der således ses illustreret nedenfor i figur 4.10.

|                            | SUBJEKTIVERING              | POTENSERING                 | ONTOLOGISERING                |
|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| GRUND-SPØRGSMÅL            | <i>Hvem er jeg?</i>         | <i>Hvad sker der?</i>       | <i>Hvad er meningen?</i>      |
| POSITIVE VÆRDIER           | Varme                       | Tempo                       | Det gode liv                  |
| NEGATIVE VÆRDIER           | Kulde                       | Kedsomhed                   | Tab af retning                |
| FORVENTNING TIL UNDERVISER | Den omsorgsfulde underviser | Den interessante underviser | Den meningsgivende underviser |

Figur 4.10: Søgeprocesser (Ziehe, 1989).

*Subjektivering* handler om at blive til 'nogen', forstået som det at blive en del af et fællesskab og samtidig blive til et unikt individ, der kan fortælle en meningsgivende historie om sig selv til omverden. Det subjektiverede individ forsøger således at opsøge situationer, som er fulde af tryghed og spejlingsmuligheder, der kan give bekræftelse og anerkendelse. Omvendt undgår man helst den kulde, der opstår, når der kræves for meget af et individ, som kaster denne tilbage i en form for usikkerhed (Ziehe, 1989).

*Potensering* handler om en søgen efter intensitet og tempo. Ifølge Ziehe er det negative ved denne søgeproces den kedsomhed, der opstår, når der ikke sker noget, eller når det der sker virker lige-

gyldigt. På den anden side har potenseringen en fagligt vedkommende side, nemlig lysten til at engagere sig i vilde læreprocesser og innovation (Ziehe, 1989).

*Ontologisering* er en søgeproces, der af Ziehe betegnes som en bestræbelse på at finde ind til den eksistentielle mening om det gode liv og betegnes som rettet mod omverden i forsøget på at korrigere et eventuelt meningstab. En fagligt orienteret form for ontologisering finder således sted, når kursisten efterspørger, hvad et bestemt fag kan bruges til i et videre uddannelses- og jobperspektiv og hvor idéen om et meningsfyldt liv forbindes med selvforsørgelse, familiestiftelse og andre former for søgen mod ansvarlighed, mening og voksenidentitet (Ziehe, 1989).

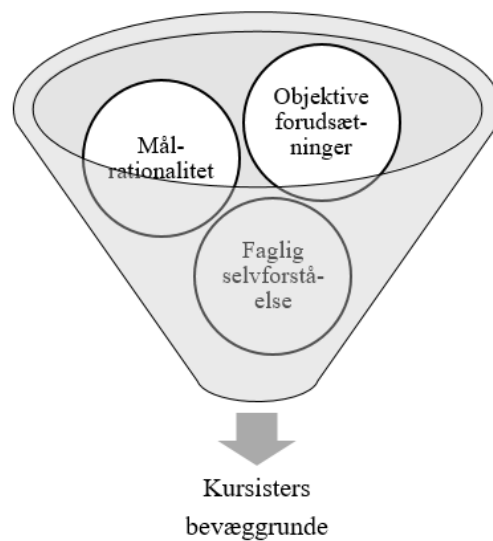
En pointe i forhold til ovenstående beskrevne søgeprocesser er, at der eksisterer et forhold mellem en kursists identitetsproces og de forventninger, denne har til underviseren. Således vil den subjektiverende kursist have tendens til at værdsætte den *omsorgsfulde* underviser. Den potenserende kursist vil værdsætte den *interessante* underviser, der med sin personlighed kan fastholde opmærksomheden og skabe dynamik i undervisningen. Den ontologiserende kursist vil værdsætte den meningsgivende underviser, hvis undervisning kan forbindes med idéen om det meningsfulde liv (Ziehe, 1989).

#### 4.5.4 Bevæggrunde i uddannelsessystemet

I forbindelse med en kortlægning af elevprofiler på hf i undersøgelsen *Hf i dag – status og nye spørgsmål* (Lindstrøm, 2008) identificerer Center for Uddannelsesforskning fire profiler i forhold til kursisternes bevæggrunde for at befinde sig på uddannelsen: 1) *Pragmatikerne*, som lægger vægt på, at hf er en adgangsgivende uddannelse, der kun er toårig 2) *Second chance kursisterne*, der tidligere har prøvet at gennemføre en af de øvrige gymnasiale uddannelser, hf eller en erhvervsuddannelse 3) *First choice kursister*, som er de kursister, der har valgt hf på grund af uddannelsens særlige opbygning og elevgruppe og 4) *De fagligt usikre*, der ikke er sikre på, at de kan klare gymnasiet (Lindstrøm, 2008: 7-8).

Fordelen ved ovenstående typologi er, at den er erfaringsnær og anvendelig på empirisk data, som vedrører kursisters udtalelser om forventninger til og mål med deres uddannelse. Til trods for, at typologien ikke er teoretisk funderet, kommer de fire profiler tæt på Trondmans teori om kursiststrategier. Således drager vi i projektgruppen paralleller mellem dels *den instrumentelle strategi – pragmatikerne* og dels *den modkulturelle strategi – de fagligt usikre* (Lindstrøm, 2008; Trondman, 1999).

Dog er inddelingerne ikke uproblematisk. Hvor *first-choice-kursisten* og *second-chance-kursisten* er defineret i forhold til forudsætninger og alder, er *pragmatikeren* defineret i forhold til målrationalet og *de fagligt usikre* er defineret i forhold til faglig selvforståelse. Grundet denne heterogenitet i ovenstående typologiers måde at blive inddelt på, kan en kursist således godt befinde sig i tre af grupperne samtidigt, hvorfor vi vurderer ovenstående som værende uanvendelig i forhold til at skelne imellem fire forskellige kursistgrupper, men anvendelig i forhold til analytisk at kunne identificere nuancerne i kursisternes bevæggrunde for at befinde sig på hf og avu på VUC, hvilket vi har valgt at illustrere i nedenstående figur 4.11.



Figur 4.11: Faktorer, der har indflydelse på kursisters bevæggrunde for valg af uddannelse (Lindstrøm, 2008).

Ovenstående figur 4.11 illustrerer således opsummeret de tre faktorer, der ifølge ovenstående typologiers inddeling må siges at være bestemmende for en kursisters bevæggrunde, nemlig *målrationalitet*, *objektive forudsætninger* og *faglig selvforståelse* og som i nærværende speciale kan anvendes som analytiske begreber til en nuanceret besvarelse af forskningsspørgsmål 1.2.2 vedrørende klassedynamikker i det flerkulturelle klasserum (Lindstrøm, 2008).



5

UNDERSØGELSENS FUND

Følgende kapitel afdækker vores analyse af forskningsspørgsmål 1.2.1 og 1.2.2, der har til formål at lede frem til en besvarelse af problemformuleringen »Hvordan kan man fremme voksnes deltagelse i undervisningen i en flerkulturel klasserumskultur?«

Analysedel 1 undersøger, hvilke krav om deltagelse i undervisningen, der stilles til kursisterne på hf og avu. Dels på et makroniveau i forhold til, hvilke krav om deltagelse i undervisningen, der stilles i form af bekendtgørelser samt studie- og ordensregler (*samfundsmæssige forudsætninger*). Dels på et mikroniveau i forhold til, hvilke krav om deltagelse i undervisningen, læreplanerne samt læringsressourcerne i form af materialer, aktiviteter m.m. i den konkrete undervisning lægger op til (*institutionelle forudsætninger*) (Jank & Meyer, 2015). Dette gøres for at give et billede af, hvordan begrebet *deltagelse* rammesættes og materialiseres i undervisningen. Empirisk trækkes der dels på de formelle lovtekster, der ligger til grund for undervisningen på hf og avu. Dels trækkes der på det udleverede didaktiske materiale, som underviserne i nærværende speciales etnografiske feltarbejde anvender i undervisningen (Bilag 5) – suppleret med interview og uformelle samtaler med disse. Dels trækkes der også på vores feltnoter (Bilag 1). For at kunne gengive det rationale, som disse dokumenter er et udtryk for på produktionstidspunktet, anvendes desuden dokumentanalyse som metode til analyse i denne del (Duedahl & Jacobsen, 2010; Lynggaard, 2015).

Analysedel 2 undersøger, hvilke former for klassedynamikker der udvikles i et flerkulturelt klasserum på hf og avu med fokus på dels de kulturelle mønstre, dynamikker og samværsformer, der dyrkes på de hf- og avu-hold, som vi har haft adgang til at observere. Dels kursisters motivation for at deltage i undervisningen, oplevelser af undervisningen og hvem de identificerer sig med i klasserummet (*personlige forudsætninger*). Desuden tager denne analysedel afsæt i undervisningspraksisernes indretninger, artefakter og brugen heraf i forhold til disses indvirkning på klasserumskulturen og dennes påvirkning af kursisters motivation for at deltage i undervisningen (*institutionelle forudsætninger*) (Jank & Meyer, 2015). Analytisk inddrages teori og begreber vedrørende voksnes læringsrum, klasserumskultur, motivation og kursistdiversitet. For at nuancere pointerne i denne analysedel, inddrages empirisk vores feltnoter (Bilag 1), interviews (Bilag 2 og 3) samt nærværende undersøgelses spørgeskemaundersøgelse blandt kursisterne på de observerede hf- og avu-hold (Bilag 4).

Til analyse af nærværende speciales empiri anvendes Jank og Meyers strukturmodel for undervisning (figur 3.1) som nærværende undersøgelses analyseapparat, hvorfor besvarelsen af nedenstående forskningsspørgsmål således følger strukturen mål-, indhold-, proces-, social- og handlingsstruktur (Jank & Meyer, 2015: 65).

Ved hver besvarelse af nedenstående forskningsspørgsmål, vil der ligeledes afslutningsvist blive udarbejdet en delkonklusion, der har til formål at indfange hovedpointerne i nærværende speciale, der således vil danne grundlag for udarbejdelsen af nærværende speciales lærings- og forandringsdesign samt efterfølgende diskussion af metodevalg og afsluttende konklusion.

Indledningsvist præsenteres først nærværende undersøgelses empiriske felt.

## 5.1 Præsentation af det empiriske felt

Dette afsnit beskriver det hf- og avu-hold, som vi har udført observationer i og giver således et indblik i den voksenpædagogiske kontekst, der danner rammerne for undervisningens klasserumskultur og facilitering af kursisternes motivation for at deltage i undervisningens læreprocesser (Andersen, 2019).

### 5.1.1 AVU – Almen Voksenuddannelse

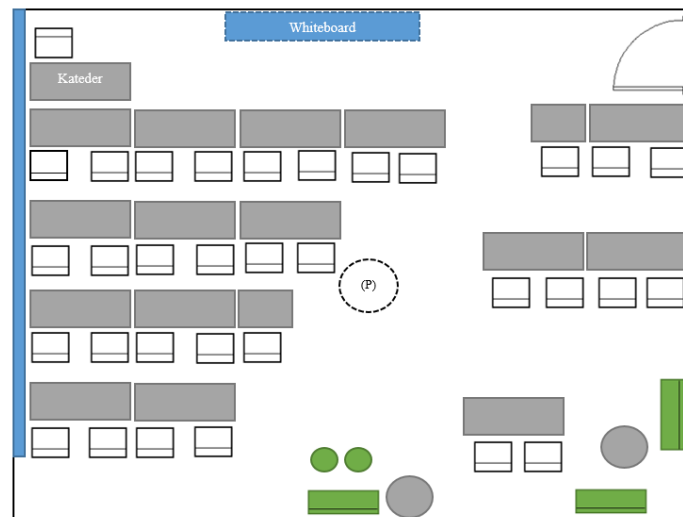
Avu er et bredt tilbud til voksne, der ønsker at styrke deres almen viden, færdigheder og kompetencer inden for den række fag, der kendes fra folkeskolen (Andersen, 2019: 141). I forhold til nærværende speciales undersøgelse, er vores observationsarbejde på VUC blevet udført på et avu-hold for tosprogede, hvor der undervises i dansk som andetsprog af en underviser, der selv har en tosproget baggrund. Kursisterne på holdet har tidligere gennemført et danskundervisningsforløb på en sprogskole, men har nu behov for at kvalificere sig yderligere i dansk for enten at kunne komme videre med en uddannelse eller for at bibeholde eller opnå beskæftigelse.

Historisk set har avu ofte været koblet til hf-enkeltfag, idet undervisningen finder sted på den samme institution (VUC), men avu retter sig også mod erhvervsuddannelserne (Andersen, 2019). Således befinder der sig på det observerede avu-hold bl.a. en mandlig kursist, der ved siden af undervisningen på avu også arbejder i en virksomhed blandt etnisk danske kollegaer, der kvalifikationsmæssigt kræver en erhvervsuddannelse.

Kursistgruppen på det observerede avu-hold består af i alt 26 personer i aldersgruppen 25-45 år med en ligelig fordeling mellem kønnene. Ser man på kursisternes uddannelsesgrad har 59 pct. af holdet ingen uddannelse med sig fra hjemlandet. Af dem, som har en uddannelse med sig fra hjemlandet, tæller dette alt fra frisør, lærer og bygningsuddannelse til business management og engelsk litteratur. I forhold til nationalitet, fordeler kursisterne sig på landene Afghanistan, Cambodia, Eritrea, Etiopien, Filippinerne, Irak, Iran, Kina, Palæstina, Rumænien og Syrien (Bilag 4).

Kursistgruppen på det observerede avu-hold udgør således en heterogen gruppe, hvad angår køn, alder, nationalitet, dansksproglige kompetencer, livsforløb og tidligere uddannelsesmæssige erfaringer, hvorfor deres forudsætninger for at deltage i undervisningen er forskellige. Størst repræsenteret er gruppen af kursister med en mellemøstlig baggrund, som bl.a. er vant til en *monologisk* skolekultur med meget konkrete og faktuelle opgaver, hvilket således står i kontrast til det danske *dialogiske* uddannelsessystem, hvor man bliver præsenteret for opgaver, der åbner mulighed for flere svarmuligheder (Dysthe, 1997).

Selve undervisningen foregår hver gang blandt den samme kursistgruppe i det samme undervisningslokale. Her sidder kursisterne fordelt på seks forskellige rækker med plads til 3-8 personer i hver række og med to sofagrupper placeret bagerst i lokalet, hvilket vi har valgt at illustrere på følgende måde i nedenstående figur 5.1. og hvor (P) står angivet for *projektor*.



Figur 5.1: Oversigt over undervisningslokalet på avu-holdet.

For ikke at skabe utryghed eller forvirring blandt kursisterne på avu-holdet i forbindelse med nærværende undersøgelses etnografiske feltarbejde, har det således hver gang været det samme medlem fra projektgruppen, der har stået for observationsarbejdet. I forbindelse hermed har underviseren anvist siddepladsen nede ved sofagruppen i midten af lokalet. Ved gruppearbejde har det dog været muligt at sidde med blandt nogle af kursisterne i forbindelse med hjælp til at forklare indholdet i arbejdsopgaverne.

### 5.1.2 HF – Højere Forberedelseseksamen (enkeltfag)

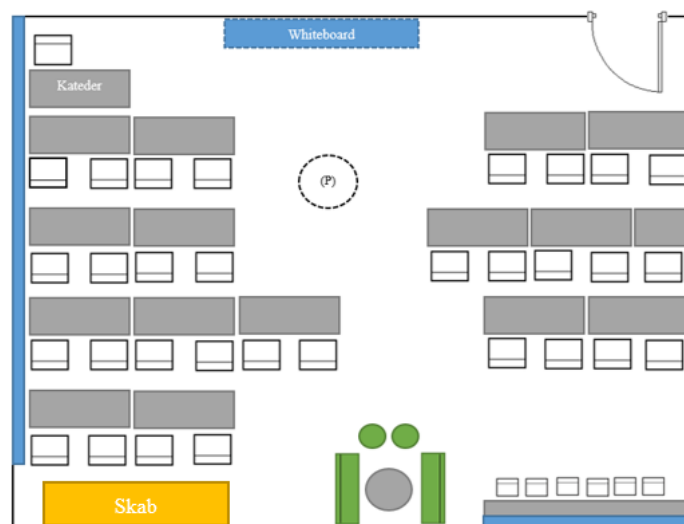
Som udgangspunkt er hf ikke kun tænkt som en voksenuddannelse, men også som en ungdomsuddannelse med et studiekompetencegivende sigte. Hvor den toårige hf sigter mod de unge, sigter hf-enkeltfag mod de voksne kursister, idet enkeltfagsstrukturen har en mere fleksibel tilrettelæggelse, der er tilpasset voksenprofilens behov for *livslang læring*, dvs. omsætning af læring i et bredere perspektiv end skolegang (Andersen, 2019). I nærværende speciales undersøgelse, er vores observationsarbejde på VUC, foruden at være blevet udført på et avu-hold, også blevet gennemført på et hold med kursister, der går på hf-enkeltfag og hvor der ligeledes undervises i dansk som andetsprog. Til forskel fra underviseren på avu-holdet, har underviseren på hf-enkeltfagsholdet en etnisk dansk baggrund.

Kursistgruppen på det observerede hf-enkeltfagshold består af i alt 22 personer i aldersgruppen 18-45 år med en kønsfordeling på henholdsvis  $\frac{1}{3}$  mænd og  $\frac{2}{3}$  kvinder. Ser man på hf-kursisternes uddannelsesgrad har 71 pct. af holdet ingen uddannelse med sig fra hjemlandet. Af de 28,5 pct., som har en uddannelse med sig fra hjemlandet, vedrører disse erhverv som tandlægeassistent, økonomi, psykologi og andre uddannelser på bachelorniveau. I forhold til nationalitet, fordeler kursisterne sig på landene Eritrea, Iran, Pakistan, Peru, Polen, Serbien, Somalia, Syrien, Thailand og USA (Bilag 4).

Ligesom det observerede avu-hold, udgør deltagerne på hf-enkeltfagsholdet således også en heterogen kursistgruppe, hvor der ligeledes er stor variation i forhold til køn, alder, nationalitet, dansksproglige kompetencer, livsforløb og tidligere uddannelsesmæssige erfaringer. Sammenlignet med avu-holdet, hvor størstedelen repræsenterer kursister med en mellemøstlig baggrund, er dette også tilfæld-

et på det observerede hf-enkeltfagshold. Dog indgår der lidt flere kursister fra vestlige lande på hf-holdet sammenlignet med avu-holdet.

På samme måde som avu-holdet, sidder kursisterne på hf-enkeltfagsholdet ligeledes placeret på rækker i undervisningslokalet, hvilket ses illustreret nedenfor i figur 5.2.



Figur 5.2: Oversigt over undervisningslokalet på hf-enkeltfagsholdet.

Hvor undervisningen på avu-holdet hver gang foregår blandt de samme kursister, varierer klasserumsstrukturen blandt kursisterne på hf-enkeltfag, hvad angår såvel undervisningslokale som kursistsammensætningen, afhængigt af, hvilket fag, der undervises i den pågældende undervisningsgang. I modsætning til kursisterne på avu-holdet, har de observerede kursister på hf-enkeltfag således også erfaring med at blive undervist på hold med etnisk danske kursister.

I forbindelse med nærværende undersøgelses etnografiske feltarbejde, har vi alle haft mulighed for at observere undervisningen på hf-holdet. Her har der under observationsarbejdet som regel altid været to observatører til stede samtidigt. Disse er af underviseren blevet anvist til siddepladserne ved sofa-gruppen bagerst i undervisningslokalet. Om morgen inden undervisningens start eller i pauserne har vi dog haft mulighed for at komme tættere på kursisterne og snakke med dem omkring deres oplevelse af undervisningen.

## 5.2 Voksenuddannelsernes krav om deltagelse

Med afsæt i de samfundsmæssige- og institutionelle forudsætninger, der danner ramme for faciliteringen af kursisternes deltagelse i undervisningen, vil vi således i følgende analysedel undersøge, hvilke krav om deltagelse, der stilles til kursisterne i faget dansk som andetsprog på hf-enkeltfag og avu.

Som tidligere nævnt, anlægger vi i projektgruppen et sociokulturelt læringssyn, hvorfor begrebet *deltagelse* i nærværende undersøgelse forstås som aktivt engagement, dvs. indlevelse og optagelse af indholdet, i sociale foretagender (Dysthe, 1997). Således refererer deltagelse dels til en proces bestående af handling og dels refererer deltagelse til ens relationer med andre i form af samtale, tænkning, følelser og tilhørsforhold. Vi forstår således deltagelse som det at være medlem i sociale fællesskaber, hvor der gives mulighed for at handle på baggrund af samtale, tænkning og tilhørsforhold (Wenger, 2004) og som danner udgangspunktet for følgende nedenstående analyse af, hvilke krav om deltagelse, der stilles til kursisterne på hf og avu på VUC.

Følgende analysedel anvender Jank og Meyers strukturmodel (figur 3.1) som nærværende undersøgelses analyseapparat, hvorfor følgende er opdelt efter modellens fem elementer mål-, indhold-, proces-, social- og handlingsstruktur, og hvor der empirisk trækkes på hhv. lovtekster, studie- og ordensregler, læreplaner, udleveret undervisningsmateriale, feltnoter samt interview og uformelle samtaler med de pågældende undervisere i nærværende undersøgelses etnografiske feltarbejde (Jank & Meyer, 2015).

### 5.2.1 Målstrukturen

I sit teoretiske apparat præsenterer den hollandske professor i pædagogik, Gert Biesta, tre uddannelsesmæssige formål, som han kalder *domæner*. Disse domæner består af henholdsvis *kvalifikation*, *socialisation* og *subjektifikation* (Biesta, 2014: 173). Kvalifikation handler om måden, hvorpå en uddannelse kvalificerer mennesker, hvad angår viden og færdigheder og er således forbundet med uddannelsens rolle i forhold til at forberede mennesker til at kunne varetage et job i fremtiden (Biesta, 2011). Uddannelsens socialisation formulerer bestemte normer og værdier i relation til videreførelsen af kulturelle traditioner og kommer således til udtryk i det stof, der undervises ud fra, de metoder, der anvendes, det relationelle samspil og de forventninger, vi har til hinanden (Biesta, 2011). Subjektifikation handler om uddannelsens formål med hensyn til udvikling af menneskets personlige dannelse i forhold at blive et individ, der kan tænke og handle selvstændigt (Biesta, 2011). Ifølge Biesta er det således afgørende at spørge ind til en uddannelses formål (Biesta, 2014).

#### 5.2.1.1 Formålsparagraffen

I den nuværende *Lov om de gymnasiale uddannelser* kapitel 1, §1 (Retsinformation, 2017), udstikkes et bredt syn på uddannelsens formål. Således angiver formålsparagraffen, hvilket formål, der fra politisk side overordnet er. I forbindelse hermed lyder den aktuelle formålsparagraf fra 2017 som følgende:

*” § 1. Formålet med uddannelserne omfattet af denne lov er at forberede eleverne til videregående uddannelse, herunder at de tilegner sig almendannelse, viden og kompetencer gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene.*

*Stk. 2. Eleverne skal gennem uddannelsens faglige og pædagogiske progression udvikle faglig indsigt og studiekompetence. De skal opnå fortrolighed med at anvende forskellige arbejdsformer og opnå evne til at fungere i et studiemiljø, hvor kravene til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden er centrale.*

*Stk. 3. Uddannelserne skal have et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed. Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund samt til deres udvikling. Uddannelserne skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og kritiske sans.*

*Stk. 4. Uddannelserne og institutionskulturen som helhed skal forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Undervisningen og hele institutionens dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati og styrke elevernes kendskab til og respekt for grundlæggende friheds- og menneskerettigheder, herunder ligestilling mellem kønnene. Eleverne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring samt forståelse af såvel det nære som det europæiske og det globale perspektiv” (Retsinformation, 2017).*

I ovenstående formålsparagraf kapitel 1, stk. 1 danner tegnene »*almendannelse*«, »*viden*« og »*kompetencer*« således en ækvivalenskæde til nodalpunktet »*videregående uddannelse*«. Da disse tegn knytter sig til en beskrivelse af måden, hvorpå uddannelsen skal kvalificere kursisterne, udleder vi i projektgruppen således en reference til Biestas *kvalifikationsdomæne* (Biesta, 2011).

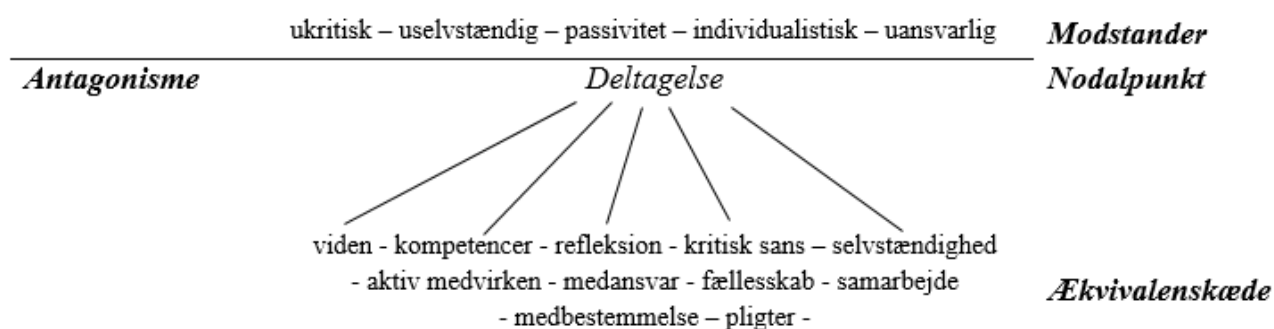
Af stk. 2 fremgår, at kursisterne skal udvikle evne til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden, der, med reference til Biestas uddannelsesdomæner, dels kan ses som uddannelsens *subjektifikation*, idet der lægges vægt på individets evne til at kunne tænke og handle frit og dels refereres der også til uddannelsens *socialisationsdomæne* ved at fremhæve udvikling af kursisternes samarbejdsevne. I forlængelse heraf kan vi ligeledes udlede et *sociokulturelt læringssyn* i ovenstående formålsparagraf, idet projektgruppen tillægger Dysthes begreber *social*, *distribueret* og *medieret* et dialektisk forhold til nodalpunktet »*samarbejde*« (Biesta, 2011; Buch, 2018; Dysthe, 1997; Jørgensen & Phillips, 2010).

I formålsparagraffens stk. 3 dannes en ækvivalenskæde af tegnene »*personlig myndighed*«, »*refleksion*«, »*ansvar*« og »*kritisk sans*«, der til sammen beskriver uddannelsens *subjektifikation*, da disse

tegn er med til at definere det personlige dannelsesaspekt ved uddannelserne (Biesta, 2011; Jørgensen & Phillips, 2010).

Med tegnene »medbestemmelse«, »medansvar«, »aktiv medvirken«, »pligter« og »fællesskab« ses der i formålsparagraffens kapitel 1, stk. 4 en ækvivalenskæde med reference til Biestas *socialisationsdomæne*, idet der her dels lægges vægt på det relationelle samspil imellem mennesker og dels lægges vægt på videreførelsen af fælles danske kulturelle og demokratiske traditioner (Biesta, 2011).

Således er alle tre uddannelsesdomæner repræsenteret i ovenstående formålsparagrafs kapitel 1. Sammenlagt artikuleres der altså en nuanceret forståelse for, hvad der lægges vægt på i forhold til kursisternes deltagelse i undervisningen, hvilket således ses illustreret nedenfor i figur 5.3.



Figur 5.3: Formålsparagraffens krav om deltagelse.

Som det fremgår af ovenstående figur 5.3, stiller formålsparagraffen sig således i et modsætningsforhold (*antagonisme*) til tegn som »passivitet« og »uansvarlighed«, hvilket igen underbygger vores udledning om formålsparagraffens sociokulturelle læringssyn. Samtidig illustrerer ovenstående figur 5.3 også dette læringssyns pædagogiske paradoks, nemlig at kursisterne skal lære at tænke selv og udvikle selvstændighed gennem et socialt fællesskab (Oettingen, 2019).

Da formålsparagraffens syn på deltagelse centrerer sig omkring aktiv handling i samspil med andre, kan vi således også udlede, at der i formålsbestemmelserne ligger et syn på deltagelse, der knytter sig til den type, som Arnstein og Hart betegner som *ægte deltagelse*, hvor viden konstrueres gennem aktiv interaktion i samspil med andre (Hart, 1997).

I formålsparagraffens kapitel 15, § 42 (Retsinformation, 2017) henvises der meget kortfattet til kravet om det, som Arnstein og Hart betegner som *symbolsk deltagelse*:

” Elever og kursister har mødepligt. ” (Retsinformation, 2017).

Formålsparagraffen er således i højere grad optaget af at beskrive uddannelsernes krav om ægte deltagelse i undervisningen, dvs. kursisternes interaktion i samspil med andre, end den er i forhold til at



beskrive dets krav om *symbolsk deltagelse* i form af krav til kursisterne vedrørende mødepligt på uddannelserne (Hart, 1997).

#### 5.2.1.2 Studie- og ordensreglerne

I forlængelse af bestemmelserne i ovenstående formålsparagraf er kravene vedrørende kursisters deltagelse således yderligere beskrevet i de nuværende studie- og ordensregler (Studie- og ordensregler, 2019), der lyder som følgende:

*”Som kursist [...] skal du være studieaktiv på de hold, du er tilmeldt. Der er mødepligt til undervisningen, men for at du kan blive betragtet som studieaktiv, forventer vi også, at du deltager aktivt i undervisningen. Det betyder at du:*

- *Møder til tiden*
- *Afleverer dine opgaver i en form, der opfylder kravene*
- *Ikke afleverer plagieret materiale eller hjælper andre til snyd*
- *Forbereder dig til undervisningen efter lærerens anvisning*
- *Holder dig orienteret om, hvad der sker på dit hold*
- *Arbejder aktivt med opgaverne i undervisningen, herunder deltager i forskellige arbejdsformer*
- *Deltager i andre typer af undervisning, der er planlagt som en del af undervisningen, fx ekskursioner*
- *Deltager i terminsprøver og prøver/eksamen*
- *Melder fravær*
- *Orienterer skolen om årsagen ved længere tids fravær”* (Studie- og ordensregler, 2019).

I ovenstående uddrag af de gældende studie- og ordensregler, der vedrører uddannelsesinstitutionens krav om kursisters deltagelse i undervisningen, sondres der indledningsvist mellem Arnsteins og Harts *symbolsk deltagelse* (synlig optræden) og *ægte deltagelse* (aktivt samspil med andre) i sætningen *»Der er mødepligt til undervisningen, men for at du kan blive betragtet som studieaktiv, forventer vi også, at du deltager aktivt i undervisningen«* (Studie- og ordensregler, 2019; Hart, 1997). Således refererer *»mødepligt«* til den symbolske deltagelse, mens *»at du deltager aktivt i undervisningen«* refererer til kravet om ægte deltagelse.

I forlængelse heraf er bindeordet *»men«* med til at artikulere *»at deltage aktivt i undervisningen«* som en indvending over for *»mødepligt«* i forhold til uddannelsesinstitutionens definition af det at være *»studieaktiv«*, hvorfor der med formuleringen *»det betyder at«* skabes en forventning hos læseren om, at de efterfølgende ti opstillede punkter har til formål at uddybe, hvad det vil sige at deltage aktivt i undervisningen.

Dog bemærker vi, hvordan de efterfølgende ti opstillede punkter hovedsageligt refererer til *symbolsk deltagelse*, ved at omhandle kravet om kursisters mødepligt og institutionens fraværspolitik (Hart,

1997). Således er det kun det sjette punkt »Arbejder aktivt med opgaverne i undervisningen, herunder deltager i forskellige arbejdsformer«, der henviser til den ægte deltagelse i undervisningen.

Hvor formålsparagraffen mest lægger vægt på at beskrive kravet til kursisterne om *ægte deltagelse*, i form af aktiv handling i samspil med andre, lægges der i ovenstående studie- og ordensregler således mere vægt på at formulere kravet om den *symbolske deltagelse* ved primært at omtale uddannelsesinstitutionens fraværspolitik (Studie- og ordensregler, 2019; Hart, 1997).

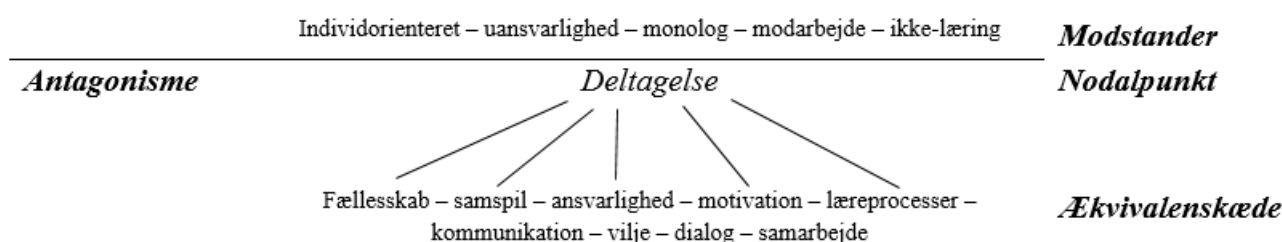
### 5.2.1.3 Læreplanerne i dansk som andetsprog

I læreplanerne for faget *Dansk som andetsprog* på hf-enkeltfag og avu, udstikkes fagets identitet, formål og didaktiske principper (UVM, 2019; UVM, 2017). I forbindelse hermed lyder et uddrag af den aktuelle formålsbeskrivelse for faget som følgende:

” *Dansk som andetsprog har til formål at styrke kursisternes kommunikative, sproglige og interkulturelle kompetencer [...] Med udgangspunkt i kursistens viden, ressourcer og erfaringer skal faget bidrage til, at kursisten udvikler dansksproglige forudsætninger for aktiv deltagelse i det danske samfund.* ” (UVM, 2019: 4).

På samme måde som ved formålsparagraffen, formulerer ovenstående uddrag fra læreplanen for faget dansk som andetsprog ligeledes referencer til Biestas kvalifikations-, socialisations- og subjektifikationsdomæne (Biesta, 2011; Retsinformation, 2017). Således refererer »*kommunikative, sproglige og interkulturelle kompetencer*« til uddannelsens kvalifikationsdomæne og »*forudsætninger for aktiv deltagelse i det danske samfund*« til såvel uddannelsens socialisationsdomæne som subjektifikationsdomæne, idet der i »*aktiv deltagelse*« for os ligger en implicit reference til en persons evne til selvstændig handling, der således vedrører Biestas subjektifikationsdomæne og hvor »*i det danske samfund*« henviser til socialisationsdomænet ved at referere til en forventning om videreførelse af nogle kulturelle traditioner.

Hvor studie- og ordensreglernes primære fokus på deltagelse refererede til Arnstein og Harts *symbolske deltagelse* (afsnit 5.2.1.2), har læreplanerne for faget dansk som andetsprog på hf-enkeltfag og avu således fokus på uddannelsens *ægte deltagelse* (Studie- og ordensregler, 2019; UVM, 2019; Hart, 1997), hvilket også kommer til udtryk i måden, hvorpå læreplanernes kapitler centrerer sig om at beskrive emner som »*inkluderende undervisning*«, »*arbejdsformer*«, »*læringsaktiviteter*« og »*didaktiske principper*« (UVM, 2019; UVM, 2017) og som vi har valgt at illustrere nedenfor på følgende måde i figur 5.4 ved at knytte de artikulerede tegn under læreplanernes emner i en ækvivalenskæde til nodalpunktet »*deltagelse*«.



Figur 5.4: Læreplanernes krav om deltagelse (UVM, 2019; UVM, 2017).

Som det fremgår af ovenstående figur 5.4 er læreplanerne bl.a. centreret omkring »samarbejde«, »dialog«, »ansvarlighed«, »samspil« og »læreprocesser« i forhold til dets krav om deltagelse i undervisningen, der således knytter sig til handling og interaktion med omverden, hvorfor vi udleder et syn på deltagelse, der dels refererer til Arnstein og Harts begreb om *ægte deltagelse* (Hart, 1997) og dels refererer til nærværende undersøgelses forståelse af deltagelse som værende aktivt engagement i form af indlevelse og optagelse af undervisningens indhold i sociale fællesskaber (Wenger, 2004; Dysthe, 1997).

På baggrund af ovenstående ækvivalenskæde i figur 5.4 kan vi således ligeledes udlede et *sociokulturelt læringssyn*, idet der i læreplanerne er fokus på »læring i fællesskab« samt »faglig og personlig udfordring i samspil med andre« (UVM, 2019: 16; Illeris, 2017; Buch, 2018; Dysthe, 1997; Kemmis, 2014). Dermed er der kongruens mellem læringssynet i formålsparagraffen og det læringssyn, der præsenteres i læreplanerne for faget dansk som andetsprog; på samme måde som der også er kongruens i forhold til syn på *deltagelse*.

Således har ovenstående afsnit forsøgt at belyse, hvorledes målstrukturen for voksenuddannelserne på hf-enkeltfag og avu i faget dansk som andetsprog rammesætter kravet til kursisterne om deltagelse i undervisningen, der således både refererer til Arnstein og Harts *symbolske deltagelse* såvel som *ægte deltagelse* ved at stille krav til henholdsvis mødepligt og interaktion i undervisningen (Hart, 1997). De følgende nedenstående afsnit vil således forsøge at belyse, hvordan selve undervisningens *indholds- proces-, social- og handlingsstruktur* ligeledes er med til at rammesætte og materialisere kursisternes deltagelse i undervisningen i en flerkulturel klasserumskultur (Jank & Meyer, 2015). Dette gøres ved dels at tage udgangspunkt i en analyse af de *læringsressourcer*, som projektgruppen bag nærværende speciale har fået adgang til gennem sit etnografiske feltarbejde i forbindelse med indsamlingen af empiri til nærværende specialerapport (Drotner, 2007). Dels ved at inddrage vores feltnoter (Bilag 1) og dels ved at supplere disse med citater fra nærværende speciales interviews og uformelle samtaler med de implicerede undervisere i nærværende undersøgelses feltarbejde (Bilag 2).

### 5.2.2 Indholdsstrukturen

Hvor ovenstående formålsparagraffer, studie- og ordensregler samt læreplaner fungerer som en *rammesætning* i forhold til, hvilke krav om deltagelse i undervisningen, uddannelserne stiller til kursisterne på hf og avu, så fungerer det faglige stof som en *repræsentation* eller *materialisering* heraf (Hansen, 2012; Illeris, 2017; Jank & Meyer, 2015). Følgende afsnit vil således belyse, hvorledes læringsressourcerne på henholdsvis hf-enkeltfag og avu på VUC i faget dansk som andetsprog repræsenterer uddannelsernes sociokulturelle læringssyn og krav om aktiv deltagelse i undervisningen – efterfulgt af en analyse i forhold til læringsressourcerne i brug ud fra de øvrige elementer, der indgår i Jank og Meyers strukturmodel for undervisning (figur 3.1) (Jank & Meyer, 2015).

Som tidligere nævnt skelner man mellem *didaktiserede* og *ikke-didaktiserede læringsressourcer* (afsnit 4.3.2) (Rander, 2018; Drotner, 2007). Således vil følgende afsnit tage udgangspunkt i en analyse af et eksempel på en henholdsvis didaktiseret og ikke-didaktiseret læringsressource, der blev anvendt i undervisningen i forbindelse med vores etnografiske feltarbejde med henblik på at kunne udsige noget om, hvilke krav om deltagelse, der stilles til kursisterne set ud fra et mikroniveau.

#### 5.2.2.1 Eksempel på en didaktiseret læringsressource

I forbindelse med vores etnografiske feltarbejde på et af landets VUC'er, blev der i undervisningen på hf-enkeltfag i faget dansk som andetsprog anvendt lærebogen *Litteraturhistorien – på langs og på tværs* (Kjær-Hansen & Bertelsen, 2014). Da denne lærebog er det eneste eksempel på en anvendt didaktiseret læringsressource fra vores etnografiske feltarbejde, er netop denne gjort til genstand for en analyse i det følgende med afsæt i de tre faser *karakteristik*, *analyse* og *vurdering* (Hansen, 2012) – efterfulgt af en analyse af et eksempel på en ikke-didaktiseret læringsressource, der ligeledes blev anvendt i undervisningen som en materialisering af uddannelsesinstitutionens krav om deltagelse i undervisningen (Hart, 1997; Rander, 2018; Drotner, 2007).

Lærebogen *Litteraturhistorien – på langs og på tværs* (Kjær-Hansen & Bertelsen, 2014), der blev anvendt i undervisningen i forbindelse med vores etnografiske feltarbejde, er en *didaktiseret læringsressource*, som indeholder 284 siders tætskrevne didaktiske tekster, der er produceret med et specifikt undervisende sigte til alle elever og kursister i de gymnasiale uddannelser stx, hhx, htx og hf (Kjær-Hansen & Bertelsen, 2014: 6; Hansen, 2012: 46). Som formidlingsstrategi indeholder siderne desuden billeder og modeller i form af tidslinjer, der understøtter det skrevne ord samt tekstbokse med formulerede arbejdsspørgsmål til hvert kapitel, der således opløser lærebogen i andre modaliteter, dvs. udtryksformer, end skrift (Hansen, 2012; Kjær-Hansen & Bertelsen, 2014), hvilket ses illustreret nedenfor i figur 5.5.



At være i harmoni med naturen er for Oehlenschläger et ideel, og dette tema udfolder han i flere genrer: I dramaet *Aladdin eller Den forunderlige Lampe* (1805) skriver Oehlenschläger om Aladdin-figurer, der repræsenterer et menneske, der gennem sit liv bevarer barnets fantasi og tilknytning til naturen.

Oehlenschläger giver med *Der er et yndigt land* sit bidrag til de danske nationalsange, lige som han dyrker det nationalromantiske i flere af sine digte. I digtet *Guldalvrene* (1803), kredser han om fundet af de berømte guldhorn og om den svundne tid, som de tilhører. Fortiden idealiseres her som en gylden og himmelsk tid: 'I gamle gamle/bensvunde dage/Da der stråle i Norden, da Himlen var på Jorden'.

#### H.C. Andersen

Også H.C. Andersen skriver tekster, der kan betegnes som universalsromantiske. H.C. Andersen lader sig dog ikke enzydig sætte i en bås som universalsromantiker, da hans værker strækker sig over mange retninger. I nogle af sine tekster skriver han således optimistisk om troen på kunsten som ophævet og guddommelig, mens han i andre tekster viser en manglende tro på en sådan sammenhæng i tilværelsen. Men nu først lidt om de tekster af H.C. Andersen, der fokuserer på enhed, sammenhæng og naturens guddommelighed.



H.C. Andersen (1805-75).

I fortællingen *Klobben* (1845) berettes om en række mennesker, der går ud for at lede efter en usynlig klokke, som de kan høre inde i skoven. I skoven på turen er der mange fratrædere og afveje. Ud af de mange mennesker, der begiver sig ud på jagten, er det kun to drenge – en kongesøn og en fattig dreng, der når gennem skoven og ud til havet, hvor de hører lyden af den usynlige klokke på et sted, hvor naturen pludselig fremstilles som et kæmpemæssigt kirkerum: 'alt smeltede sammen i glødelige Farver, Skovens sang og Havets sang og hans Hjerter sang med den hele Natur var en stor hellig Kirke'. Jeg eller fattig – høj eller lav status – det betyder ingenting her. Det vigtige i denne fortælling er, at de to drenge usynlighed, uafhængighed og vedvarende søgen efter det guddommelige fører frem mod en oplevelse af enhed i tilværelsen: naturen opleves her som bellig.

Også i eventyret *Nattergalen* (1844) er natur og kunst og livets mening tæt forbundet. En nattergal, der indføres af den kinesiske kejser, forårer og ører alle ved det kinesiske hof med sin smukke sang. En dag flyver den sin vej, da den pludselig har fået konkurrence. Kejseren har nemlig fået en kinesisk nattergal som gave, og denne kinesiske fugl synger den samme sang om og om igen. Alle beundrer dens taktsure melodi og dens ynde, der er prydet med diamanter. Imidlertid bliver kejserens søn, og den eneste, der kan gøre kejseren rask, er den rigtige, naturlige nattergal. Den kommer uventet tilbage for at synge for kejseren, hvorefter han rejser sig fra sit sygeleje. Kejseren tilbyder nattergalen at blive ved hoffet, men nattergalen insisterer på at blive i naturen. I dette eventyr er nattergalen forbundet med naturen

#### Spørgsmål til kapitel 5: Romantikken

1. Hvad er begrebet og slutter den periode, der kaldes romantikken?
2. Hvad siger de romantiske forfattere?
3. På hvilken måde er romantikken en reaktion på oplysningstiden?
4. Hvilken opfattelse har de romantiske forfattere af sig selv?
5. Hvilke kendetegn har romantikkens samfund? Hvordan udvikler samfundet sig i første halvdel af 1800-tallet?
6. Hvad er hovedtråden i idealismen, der er romantikkens filosofiske baggrund?
7. På hvilken måde er de romantiske forfattere inspireret af idealismen?
8. Hvilke kendetegn har nyplatonisme?
9. På hvilken måde kan inspirationen fra Platon ses i Schack Staffeldts digte?
10. Hvilke kendetegn har universalsromantikken?
11. Hvilke universalsromantiske træk er der i Adam Oehlenschlägers værk?
12. Hvilke universalsromantiske træk er der i H.C. Andersens værker?
13. Hvad er forskellen på barokkens dualistiske livsopfattelse og den livsopfattelse hos N.F.S. Grundtvig i salmen *De levendes land*?
14. Hvad er fokus i 1800-tallets nationale strømning? Hvad betyder 'det nationale'?
15. Hvilke kendetegn har nationalromantikken?
16. Hvilket billede af Danmark og danskene giver nationalsangene fra romantikken? Hvorfor skrives nationalsangene?
17. På hvilken måde har indsamlingen af folkeviser noget med den nationale strømning i 1800-tallet at gøre?
18. Hvad betyder 'dannelsen'?
19. Hvad er en dannelsesroman?
20. På hvilken måde afspjæler danske læsere romanen 'Hjemme-ude-hjem'-komposition en baggrundsgenstand og mening?
21. På hvilken måde udtrykkes dannelsesromanens eventyr?
22. Hvilke kendetegn har strømningen 'indemellem'?
23. Hvilke indemellem-træk findes i romanerne fra perioden?
24. Hvilke kendetegn har den poetiske realisme? Hvad er forskellen på poetisk realisme og berømmelse?
25. Hvilke træk fra den poetiske realisme kan findes i Thomasines *Cytherea* og *Den Øde Kæmpe*?
26. Hvilke træk fra den poetiske realisme kan findes i St. Brichens *Le Frømand* og *Alibi*?
27. Hvilke kendetegn har romantismen? Hvad intensiverer romantikkens forfattere sig for?
28. Hvilke træk fra romantismen kan findes i H.C. Andersens *Shygen*?
29. Hvilke træk fra romantismen kan findes i Emil Aarstrøms *Lyk*?
30. Hvad er forskellen på idealisme, som aristokrater, staterne og det naffigste menneske lever sit liv på – ifølge Søren A. Kierkegaard?
31. Hvilke træk fra romantismen kan findes i Søren A. Kierkegaards *Forførelsen* og *Alibi*?
32. Hvilke kendetegn har skrivelsen i romantikken?
33. Hvilken fortælling medier man ofte i de romantiske værker?
34. Hvilke elementer i H.C. Andersens værker peger frem mod realismen i det moderne gennembrud?
35. Hvilke træk fra romantikken kan vi genfinde i vores danske kultur i dag?

Figur 5.5: Uddrag fra lærebog anvendt i undervisningen på hf-holdet (Kjær-Hansen & Bertelsen, 2014: 91-115).

Indledningsvist introduceres læseren til lærebogens formål, fokus og indhold. Heraf fremgår følgende:

” Denne bog handler om dansk litteraturhistorie fra middelalderen og frem til i dag. Formålet er at give læseren en enkel, overskuelig og sammenhængende fremstilling af litteraturens historie, så man kan danne sig et overblik over tendenserne i de litterære perioder [...] Bogen sætter fokus på forskellige litterære stilretninger og gennemgår tekster fra udvalgte forfattere, der har været tradition for at undervise i inden for danskfaget. Bogen har desuden fokus på særlige stiltræk inden for de litterære perioder og på udviklingen af de forskellige litterære genrer [...] Nogle af de forfattere, der bliver gennemgået i denne bog, tilhører den såkaldte 'kanonliste' ” (Kjær-Hansen & Bertelsen, 2014: 6-7).

Ovenstående uddrag fra lærebogen *Litteraturhistorien* – på langs og på tværs beskriver således materialets videnssyn, dvs. holdning til, hvilken viden, man mener, kursisterne bør tilegne sig (Hansen, 2012). I forhold til Biestas domæner bemærker vi således, hvordan ovenstående lærebog i høj grad refererer til indfrielsen af uddannelsens kvalifikationsdomæne (Biesta, 2011). I forbindelse hermed skelnes der mellem vidensformerne diskursiv-, konceptuel-, tematisk- og faktuel forståelse. Den *diskursive forståelse* afspejler den generelle tilegnelse af danskfagets erkendelses- og arbejdsformer til håndtering af danskfaglige udfordringer og situationer (F.eks. færdighedsdansk). Ved den *konceptuelle forståelse* er formålet, at tilegne sig en sammenhængende og overordnet viden om et fagligt område, der viser overblik og oplevelse af sammenhæng (F.eks. genrekundskab). En mere konkret vidensform er den *tematiske forståelse*, der viser sig som tilegnelsen af et afgrænset område med fokus på en specifik viden og færdighed (F.eks. gysergenren). Den fjerde og sidste *faktuelle forståelse* er tilegnelsen af en konkret og specifik viden inden for et tematisk område (F.eks. gysernovelle eller gyserfilm). De fire vidensformer rummer således forskellige typer af viden, der formidles gennem

forskellige medier. Hvordan disse vidensformer tilegnes, afhænger dels af læringsdesignets opbygning og dels af kursisternes interaktion med læringsdesignet (Hansen, 2012: 44; Jank & Meyer, 2015).

Ved at fokusere på tilegnelsen af viden om de forskellige litteraturhistoriske stilretninger, stiltræk og kanonforfattere, formidler lærebogen *Litteraturhistorien – på langs og på tværs* således en fagkonceptuel viden, hvor hensigten er at give kursisterne en »overskuelig og sammenhængende fremstilling af litteraturens historie« (Kjær-Hansen & Bertelsen, 2014; Hansen, 2012: 45).

Hvert kapitel i *Litteraturhistorien – på langs og på tværs* afrundes med 20 til 30 spørgsmål med ordlyden »Hvornår begynder og slutter den periode, der kaldes romantikken?«, »Hvad er hovedtanken i idealismen, der er romantikkens filosofiske baggrund?« og »Hvilke kendetegn har stilretningen 'biedermeier'?« (Kjær-Hansen & Bertelsen, 2014: 115), karakteriseret som det, der kaldes videns- og dataspørgsmål og som underbygger det, Dysthe betegner som *monologisk undervisning* (Dysthe, 1997).

I forbindelse med undervisning indgår opgaver som en central måde at arbejde på i en række lærings-situationer. Disse opgavers design er afgørende for den viden, der gives adgang til samt hvilke forventninger til det faglige stof, der stilles (Grepstad, 1997; Skjelbred, 2009). Som tidligere nævnt indgår *engagement* som ét af tre grundlæggende vilkår for læring (afsnit 4.1.2), hvilket indebærer indlevelse og optagelse af det indhold, der indgår i undervisningen – en dialogisk undervisning, der skabes ved at stille *autentiske spørgsmål*, hvor den enkeltes forståelser og erfaringer inddrages (Dysthe, 1997; Ulstrup & Jeppesen, 2010). Set ud fra et sociokulturelt læringssyn, hvor dialogen anses som værende central i forhold til læreprocessen (Ulstrup & Jeppesen, 2010), er det således vores vurdering, at lærebogen *Litteraturhistorien – på langs og på tværs* i sin umiddelbare form, hverken understøtter det *sociokulturelle* syn på læring eller fremmer den form for deltagelse, som vi i nærværende undersøgelse beskæftiger os med, grundet sin måde at formidle viden på, hvor der ikke tages udgangspunkt i kursisternes forudsætninger og forforståelser, men stilles lukkede videns- og dataspørgsmål, der således ikke virker fremmende i forhold til kursisternes engagement og deltagelse i undervisningen (Hart, 1997; Dysthe, 1997).

Da ovenstående didaktiserede læringsressource, set ud fra et sociokulturelt læringsperspektiv, er kontekstbundet og dermed er afhængig af den sociale- fysiske- og personlige kontekst jf. *The Contextual Model of Learning* (figur 4.1), er det derfor også interessant at se på læringsressourcen i brug, da det er i brugen, at man ser, hvordan en læringsressource kan fungere fremmende eller hæmmende i forhold til kursisternes aktive deltagelse i undervisningen (Falk & Dierking, 2013). Dette vil blive belyst i nærværende undersøgelses kapitel 5 afsnit 5.2.3 til 5.2.5, der vedrører undervisningens proces-, social- og handlingsstruktur (Jank & Meyer, 2015).

Følgende nedenstående afsnit vil således analysere et eksempel på en *ikke-didaktiseret læringsressource*, som vi har haft adgang til gennem vores etnografiske feltarbejde.



### 5.2.2.2 Eksempel på en ikke-didaktiseret læringsressource

Som tidligere nævnt responderer voksne forskelligt på undervisningens indhold alt efter, om det subjektivt tilskrives en mening eller ej (Rander, 2018; Illeris, 2017) – et samspil, der, ifølge Jarvis og Illeris, kan ske ved at inddrage refleksion i undervisningen, hvilket kan understøttes gennem udvælgelse af indhold ud fra principperne om *relevans*, *kommunikativt behov* og *autenticitet* (Daryai-Hansen, 2018; Hansen, 2012; Brodersen, 2013).

I forbindelse med undervisningen på avu-holdet i nærværende speciales etnografiske feltarbejde, skal kursisterne bl.a. inden for den tematiske forståelse vedrørende argumentation, arbejde med deres faktuel forståelse af kronikken som fagtekst. Her anvendes kronikken *Sådan finder du ægte kærlighed* (Olrik, 2016), der er en *ikke-didaktiseret læringsressource* af typen *autentiske tekster* (Rander, 2018; Drotner, 2007; Hansen, 2012) og ses således illustreret nedenfor i figur 5.6.

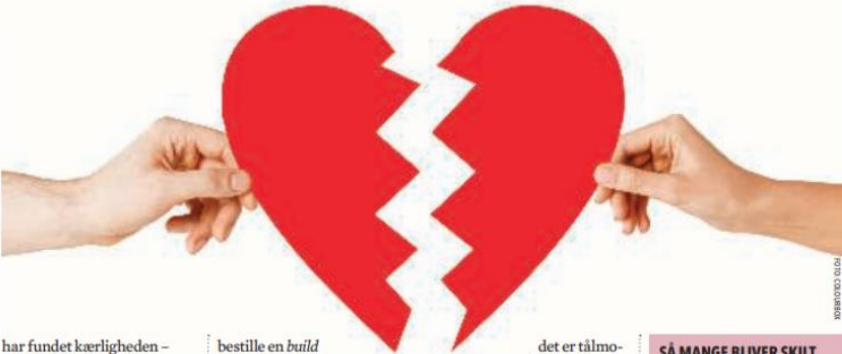
2 Søndagsavisen 18-19. februar 2016

Ugens kronik: Jakob Olrik, sexolog og forfatter

Kronikredaktør: Sanne Fahne  
Kontakt: sf@sondagsavisen.dk

# Sådan finder du ægte kærlighed

**Det er forfejlet at tro, at én enkelt person kan fylde dig helt op med kærlighed**



**Man kan godt bestille en build a bear-mand på nettet, men det er ikke kærlighed!**

Hvem er det egentlig, der har lært os at storme rundt og søge efter kærligheden konstant? Hvor kommer det fra? Jeg ved godt, at kærlighed er livsvigtig, kærlighed er det største, det bedste, det, der kan få junkier til at rejse sig fra gravens rand og få styr på økonomien, og få psykoterapeuter til at forvandle sig til humanitære hjælpearbejdere.

Kærligheden kan få os til at blomstre for vildt, den kan gøre os lykkelige, og den kan revolutionere verden! Jeg er helt enig. Fuldstændig enig.

Jeg synes bare, det er komisk, at vi tror, vi skal have (og kræve) kærligheden fra ét bestemt udvalgt menneske, som efter kærlighedsudvælgelsen skal fylde os op med

den magiske eliksir kaldet 'kærlighed' på daglig basis.

Vi tror, at der skal komme en og fylde på os, og vi tror, at kærligheden kommer udefra. Når vi er singler, søger vi med lys og lygte efter en kæreste, så vi ikke skal leve uden kærlighed. Og når vi er i parforhold, bruger vi vores sparsomme tid på at overveje, om vi nu får kærlighed nok af kæresten, eller om vi i bund og grund burde finde en bedre, 'den rigtige'.

Vi jager rundt efter den der såkaldte kærlighed og tror, at vi skal gøre os fortjent til den: Er det min mave, der er for slasket? Jeg må hellere træne den mere til fitness, så jeg kan få kærlighed. Står puderne i min sofa nu rigtigt? Hvad er der galt, alle andre

har fundet kærligheden – bare ikke mig!!!?

**Vi vil fyldes op**

Kærligheden er åbenbart en person, der skal komme og tilføje os den tryghed, vi mangler, give os den glæde, vi savner, fylde den tomhed ud, vi har indeni, eller i det mindste gå ud med skraldespanden! Vi vil trostes, beundres, forgudes, knaldes, masseres, vi vil have det, der hedder kærlighed. Men hallo: Kærlighed er da ikke en helt bestemt person, der skal gøre noget helt bestemt for os på et helt bestemt tidspunkt – det er jo tyran! Kærlighed er ikke noget, der kommer og går, noget, man skal gøre sig lækker for at få fat i, og noget, man skal opnå. Man kan godt

bestille en *build a bear*-mand på nettet, men det er ikke kærlighed! Vi kan sagtens gå ud og skaffe sex, bekræftelse og rutsjebanetur. Det er dejlige oplevelser, det er dejligt, men vi skal ikke forveksle det med kærlighed og blive afhængige af særlige oplevelser eller særlige mennesker, vi tror, skal fylde magiske kærlighedsvæsker i os.

**Kærlighed er liv**

For mig at se er kærlighed en tilstand. Vi har den alle i os, vi er født i kærlighed, babyer stråler som små stjerner!

Kærligheden er inde i os, selv når alt virker tomt og koldt, så har vi den indeni. Kærlighed er en tilstand, ikke et mål. Kærlighed er nydelse, det er tålmodighed, accept af den situation, vi befinder os i, af den, vi er, og af det, vi gør. At opleve kærlighed er at lukke hjertet op, så vi kan mærke alle fornemmelserne, sanserne og følelserne! Mærke hinanden!

Luk dit hjerte op, og gå ud i verden. Der er fyldt med folk derude, der vil dig det godt, der er kærlighed overalt. Du behøver ikke vente på, at det bliver forår, så du kan gå ud og finde én, der kan lappe dig, fikske dig og fylde dig op. Kærligheden er der allerede.

Kærlighed er at holde af livet, som det er, at være taknemmelig for at trække vejret. Kærlighed er at sove, spise, grine, hoppe og danse.

**SÅ MANGE BLIVER SKILT**

46 procent af alle ægteskaber ender i skilsmisse.

Flest bliver skilt i ægteskabets sjette år.

Til gengæld viser de seneste tal, at der er sket en stigning på tre procent i antal viede.

KILDE: DANMARKS STATISTIK

Det er en tilstand indeni, som du kan fremkalde konstant.

Kærlighed er at være i live, og vi er i live lige nu! Fokuser på det, du holder af, luk hjertet op på vid gab, og du vil mærke kærligheden overalt. Oplev det! Grib det! Lad det fylde! Og giv det videre!

Figur 5.6: Kronik anvendt i undervisningen på avu-holdet (Olrik, 2016).

På samme måde som lærebogen *Litteraturhistorien – på langs og på tværs* (Kjær-Hansen & Bertelsen, 2014), anvender ovenstående kronik ligeledes en formidlingsstrategi bestående af billeder og faktabokse, således at ovenstående tekst ligeledes opløses i andre modaliteter end skrift. Dog er oven-

stående tekst mindre tætskrevet sammenlignet med teksterne i *Litteraturhistorien – på langs og på tværs* (Hansen, 2012; Olrik, 2016).

Da ovenstående figur 5.6 er en ikke-didaktiseret læringsressource, fordrer dette således, at underviseren selv didaktiserer ressourcen gennem planlægning af undervisningens proces-, social- og handlingsstruktur (Jank & Meyer, 2015; Christensen & Christensen, 2010). I forhold til ovenstående ikke-didaktiserede læringsressource indgår derfor arbejds spørgsmålene »Hvad tror du, kan være årsagerne til, at så mange ægteskaber (46 pct.) ender i skilsmisse?« og »Hvorfor tror du, at flest bliver skilt i ægteskabets sjette år?«, som underviseren selv har udformet og som er karakteriserende for arbejdet med undervisningens subjektifikationsdomæne (Biesta, 2011), idet der gøres brug af det, som Dysthe betegner som *autentiske spørgsmål*, der således henvender sig til den enkelte kursists personlige forståelser og erfaringer og som ifølge Dysthe er med til at understøtte den *dialogiske undervisning*, der virker fremmende i forhold til interaktion og deltagelse i undervisningen (Dysthe, 1997: 55-57; Hart, 1997; Ulstrup & Jeppesen, 2010).

Som tidligere nævnt viser undersøgelser, at inddragelsen af deltagerrelevante emner-, tekster- og opgaver kan fremkalde et kommunikativt behov, der giver disse lyst til at udtrykke egne tanker, følelser og holdninger (afsnit 4.3.2) (Daryai-Hansen, 2018; Hansen, 2012; Brodersen, 2013). Således tager ovenstående kronik, illustreret i figur 5.6, udgangspunkt i emnet »ægte kærlighed«, hvilket er et emne, som vi i projektgruppen vurderer, at de fleste kursister umiddelbart burde kunne ytre sig om. Derved skabes der indholdsmæssigt et afsæt for at fremme kursisternes deltagelse i undervisningen ved at øge det *kommunikative behov* gennem *autentiske spørgsmål* (Hart, 1997; Daryai-Hansen, 2018).

Hvor lærebogen *Litteraturhistorien – på langs og på tværs* (Kjær-Hansen & Bertelsen, 2014) er formuleret med baggrund i en traditionel curriculumorienteret tilgang til undervisning i form af udfyldningsopgaver karakteriseret ved videns- og dataspørgsmål, rummer en autentisk tekst som *Sådan finder du ægte kærlighed* (Olrik, 2016), som læringsressource, et mere virkelighedsnært perspektiv, der indholdsmæssigt virker mere faciliterende i forhold til at fremme den ægte deltagelse i undervisningen i kraft af sin autenticitet, deltagerrelevans og måde at stille åbne autentiske spørgsmål på, hvorved der skabes rum for interaktion og dialog (Slot, 2007; Dysthe, 1997).

### 5.2.3 Processtrukturen

Hvor ovenstående afsnit har forsøgt at belyse, hvordan indholdsstrukturen for undervisningen på voksenuddannelserne i faget dansk som andetsprog er med til at materialisere målstrukturens rammesatte krav om aktiv deltagelse i undervisningen, vil følgende afsnit således belyse, hvorledes undervisningens processtruktur er med til at påvirke kursisternes deltagelsesadfærd i det flerkulturelle klasserum (Jank & Meyer, 2015; Hiim & Hippe, 1993; Rander, 2018). Dette gøres ved at beskrive de forskellige *undervisningstrin* og *metodiske linjeføringer* i undervisningen med udgangspunkt i nedslag fra vores feltnoter (Bilag 1).



Til analyse af undervisningens processtruktur har vi således udarbejdet følgende to nedenstående situationsbeskrivelser for henholdsvis hf-enkeltfagsholdet og avu-holdet i faget dansk som andetsprog på baggrund af projektgruppens feltnoter fra nærværende speciales etnografiske feltarbejde. Således giver nedenstående tekstboks 5.1 en situationsbeskrivelse fra undervisningen på hf-holdet og tekstboks 5.2 en situationsbeskrivelse fra undervisningen på avu-holdet.

### **Situationsbeskrivelse af processtrukturen på hf-holdet i faget dansk som andetsprog.**

Underviseren træder ind i undervisningslokalet, hvor de fremmødte kursister sidder på række og starter lektionen med at sige godmorgen, hvorefter dagsordenen skrives op på tavlen. Holdet arbejder med genren *fædrelandssange*. Efter at underviseren har gennemgået dagsorden bliver to kursister på skift bedt om at præsentere deres hjemlands nationalsang, som de har forberedt hjemmefra på et PowerPoint, der bliver fremvist foran resten af holdet. Efter hver præsentation stiller de øvrige kursister på eget initiativ spørgsmål til deres medkursist. Undervejs i præsentationerne opstår der tekniske problemer. En kursist går op for at hjælpe med at løse problemet. Da begge kursister har præsenteret deres hjemlands nationalsang afholdes der en pause på 5 minutter. Efter pausen skal der vælges to nye kursister, som skal holde oplæg om deres hjemlands nationalsang næste undervisningsgang.

Underviseren får øje på en af kursisterne, der sidder og tjekker Facebook på sin computer og siger herefter: ” Du er vist på Facebook, så du holder oplæg næste gang. ” Alle på holdet griner med hinanden.

Holdet skal starte op på et nyt emne: *Eventyregenren*. Underviseren beder kursisterne om at lave en fælles brainstorm på tavlen. Alle kursisterne bliver bedt om på skift at komme op til tavlen og skrive et stikord op. Underviseren går hen til en kursist, der ikke har været oppe ved tavlen endnu og siger: ” Har du været oppe? ” Kursisten går herefter op til tavlen og skriver et stikord op på tavlen. Nogle kursister går flere gange op til tavlen og skriver stikord.

Herefter skal kursisterne individuelt skrive hele sætninger med stikordene fra tavlen, hvorefter de skal bytte deres sætninger med deres sidemakker, som skal læse sætningerne højt og give feedback på, om hvorvidt de forstår sætningerne eller ej. Nogle af kursisterne bliver færdige med opgaven før de andre og begynder at snakke sammen på deres modersmål eller tjekke deres mobiltelefon.

Da der er 15 minutter tilbage af undervisningen bliver holdet inddelt i grupper bestående af hver tre kursister. Gruppernes medlemmer sidder i forvejen ved siden af hinanden. Underviseren uddeler to ark papir med brikkerne til et ’puslespil’, der uddeles til hver gruppe.

| TYPISKE TRÆK VED EVENTYR |                        |                        |                                |
|--------------------------|------------------------|------------------------|--------------------------------|
| 3-talsloven<br>?         | Midtpunktsloven<br>?   | Gentagelsesloven<br>?  | Alvidende 3.p's fortæller<br>? |
| Miljø<br>?               | Lukket indledning<br>? | Kunsteventyr<br>?      | Modsætningens lov<br>?         |
| Komposition<br>?         | 2-talsloven<br>?       | Genren "Eventyr"<br>?  | Bagudsyn<br>?                  |
| Stignings lov<br>?       | Folkeeventyr<br>?      | Lukket afslutning<br>? | Bagvægtsloven<br>?             |

| Spillebrikker                                                                                                                 |                                                                                                                                 |                                                                                                                                                            |                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Eventyr foregår ofte i tidløse og geografisk ikke-sikrerede verdener, men med genkendelige situationer <i>ne corvato</i> kan  | Eventyret tager kun det med, der vedkommer hovedpersonen, alt andet undlades                                                    | Der er næsten altid tre brødre, tre prøver osv. 3-tallet er vigtigt – signalerer fx at noget er særligt vanskeligt at overkomme                            | Fortælleren kan springe i tid og rum – have indre synsvinkel i flere personer – give udtryk for værdier og holdninger til det fortalte |
| Fortællinger, som er gået fra mund til mund indtil de blev skrevet ned – de er derfor meget enkelt opbygget, så de kan huskes | I eventyret præsenteres personer/figurer og deres forhold til hinanden stille og roligt inden den egentlige handling går i gang | Fortællinger som er opstillet i fortællernes egen fantasi, ofte inspireret af folkeeventyr og eget liv. Der er nuanceret sprog og detaljerede beskrivelser | Eventyr er ofte bygget op om modsætninger fx den gode >> de onde, den yngste >> de ældste                                              |
| Den kan deles i undergenrerne "folke- og kunsteventyr" og er selv under-genre til hovedgenren "Epik"                          | Vigtige begivenheder eller udsagn, som tidligere er nævnt i eventyret, gentages                                                 | Der må ikke optræde mere end 2 personer i afgørende situationer                                                                                            | Den vigtigste person/figur (for historien) nævnes altid til sidst                                                                      |
| Eventyret arbejder frem mod et klimaks – den værste prøvelse er altid den sidste                                              | Hjem-ud-hjem (kontrakt-modellen: harmoni-kaos/disharmoni-harmoni)                                                               | I eventyr samles enderne er til sidst og alle vigtige spørgsmål bliver besvaret                                                                            | I eventyr fortæller de i datid om noget der er sket tilbage i tiden                                                                    |

Det første ark papir består af brikker med begreber om eventyrgenren. Det andet ark papir består af brikker med beskrivelser af begreberne på det første ark papir, som skal matches med hinanden. Brikkerne til puslespillet er ikke på forhånd klippet ud og kursisterne bliver ikke bedt om at klippe brikkerne ud (Bilag 5:1).

5 minutter før dagens undervisning slutter pakker en kursist sine ting sammen, rejser sig op og siger: ”Tak for i dag. ” En anden kursist rejser sig ligeledes op og siger: ” Danke schön. ”

Tekstboks 5.1: Situationsbeskrivelse af undervisningens processtruktur på hf-holdet (Bilag 1).

## Situationsbeskrivelse af processtrukturen på avu-holdet i faget dansk som andetsprog.

Underviseren træder ind i undervisningslokalet og siger godmorgen til de fremmødte kursister, der sidder på række. Herefter skrives dagsordenen op på tavlen, hvorefter den bliver gennemgået af underviseren.

Kursisterne får uddelt en tekst. Underviseren beder først kursisterne om at kigge på tekstens titel og illustration og fortælle, hvad de *tror*, den udleverede tekst handler om. Herefter skal kursisterne høre teksten blive læst højt.

Efter at have hørt teksten blive læst højt, skal holdet arbejde med den i grupper. Underviseren siger til kursisterne på holdet: ”Kender I noget, der hedder medbestemmelse? ” Underviseren forklarer ordet *medbestemmelse* til kursisterne og fortsætter: ”Sidste gang valgte jeg grupper. I dag skal I være med til at bestemme, hvordan vi laver grupperne. ” Underviseren opstiller nogle forslag til gruppedannelsen. Kursisterne giver ingen feedback til underviseren, så til sidst bestemmer underviseren alligevel selv, hvordan grupperne dannes. Underviseren inddeler holdet i tremandsgrupper ved at tælle dem ud og forklarer kursisterne: ”Grunden til at jeg vil have, at I er tre i en gruppe er, så alle får lov til at sige noget. ”

Kursisterne finder sammen i deres gruppe. Underviseren ser, at to af grupperne sidder meget tæt på hinanden og beder dem om at placere sig med større afstand til hinanden.

Kursisterne får udleveret et opgaveark til dagens tekst. Alle kursister tildeles det samme opgaveark. I gruppearbejdet indlægges en pause på 10 minutter, som grupperne selv må administrere. I Gruppe

1 sidder tre kursister med samme modersmål. De læser teksten højt på dansk og diskuterer spørgsmålene på opgavearket på deres modersmål. I Gruppe 2 sidder tre kursister, der ikke har samme modersmål. Mens den ene i gruppen arbejder koncentreret med arbejdsopgaverne, kigger de to andre kursister på deres telefon og går flere gange ind og ud af undervisningslokalet. Da det ene gruppe-medlem i Gruppe 2 kommer tilbage til undervisningslokalet henvender denne sig til gruppe-medlemmet, der arbejder koncentreret med opgaven: ”Har du fundet ud af noget?” De to kursister i Gruppe 2, som ikke laver noget, kigger på hinanden og siger lavmælt: ”Der er 10 minutter tilbage.”

Efter at have arbejdet i grupperne i over 1 time, beder underviseren kursisterne om at stoppe, finde tilbage på deres pladser og finde deres grammatikopgave frem. De sidste 10 minutter af dagens undervisning gennemgår holdet nogle grammatikopgaver i fællesskab, som kursisterne på forhånd er blevet bedt om at have løst hjemmefra.

Dagens undervisning slutter ved at en del af kursisterne begynder at pakke deres ting sammen, så der opstår uro og småsnak og underviseren må råbe holdets hjemmeopgaver ud i undervisningslokalet. ”Tak for i dag,” siger en af kursisterne.

Tekstboks 5.2: Situationsbeskrivelse af undervisningens processtruktur på avu-holderet (Bilag 1).

Ifølge Jank og Meyer kan et *undervisningstrin* beskrives som en fase i undervisningsprocessen, der hver har en hovedfunktion (Jank & Meyer, 2015: 87-88). Således kan vi, på baggrund af de to ovenstående situationsbeskrivelser, udlede, at undervisningen på såvel hf-holderet som avu-holderet følger en »indledning-bearbejdning-opsamling« logik (figur 4.4), hvor begge undervisere *indleder* undervisningen med at sige godmorgen til kursisterne efterfulgt af en fælles gennemgang af dagsordenen på tavlen. Herefter skiftes der til *bearbejdning* og fordybning i dagens tekst samt stillede opgaver enten gennem individuelt- par- eller gruppearbejde. Til sidst afrundes undervisningen på både hf- og avu-holderet med en *opsamling* i plenum (Jank & Meyer, 2015).

I forhold til den mængde af tid, der afsættes til den enkelte *læringsaktivitet* i undervisningens *bearbejdningsfase*, bemærker vi, hvordan en aktivitet som puslespillet (Bilag 5:1) kun tildeles i alt 10 minutter, hvilket vi vurderer som værende for lidt tid i forhold til aktivitetens omfang. Da brikkerne til puslespillet ikke på forhånd er klippet ud og der heller ikke afsættes tid til, at kursisterne selv kan klippe brikkerne på papirarkene ud, forsvinder idéen med puslespillet, hvorfor dets potentiale for at fremme kursisternes deltagelse i undervisningen ikke bliver indfriet i en tilstrækkelig grad.

Vi bemærker desuden, hvordan nogle af kursisterne på hf-holderet i tekstboks 5.1 bl.a. begynder at tjekke deres mobiltelefon, idet de er færdige før de andre på holdet. I forlængelse heraf bemærker vi således, hvordan kursisterne i ovenstående tekstboks 5.1 og 5.2 får de samme arbejdsopgaver og bliver bedt om at arbejde på den samme måde. Grundet den store niveauspredning på såvel hf- som avu-holderet, er det således vores vurdering, at den stigende aktivitet på mobiltelefonerne og derved manglende deltagelse i undervisningen skyldes en kombination af manglende differentiering i forhold til læringsaktiviteternes sværhedsgrad samt arbejdsmetoder og den mængde af tid, der afsættes i forhold

hertil. Da sværhedsgraden, læringsaktiviteterne og arbejdsmetoderne er den samme uanset den enkeltes faglige niveau, vil kursister med en *høj faglig selvsvurdering* således have tendens til kedsomhed, når den afsatte tid til læringsaktiviteten opleves som for lang, hvilket vi ser et eksempel på i tekstboks 5.1.

I forhold til undervisningens *trin* er det derfor vores vurdering, at der, i forhold til kursisternes deltagelse i undervisningen, ligger et problem i forhold til den mængde af tid, der afsættes til de enkelte faser kombineret med en manglende differentiering i forhold til de udleverede arbejdsopgaver. Således hæmmes graden af *deltagelse* i undervisningen blandt kursisterne med en høj faglig selvsvurdering og hvis *søgeproces* bevæger sig mod den *potenserede* (figur 4.10), der er drevet af intensitet og tempo i undervisningen og hvor undervisningen opleves som kedelig, når der f.eks. afsættes for meget tid til at løse en given læringsaktivitet, der af den enkelte kursist vurderes som værende for let (Jank & Meyer, 2015; Hart, 1997; Ziehe, 1989). Dette kommer også til udtryk i følgende nedenstående uddrag fra et interview med en kursist fra henholdsvis avu-holdet (Informant 1) og en kursist fra hf-holdet (Informant 2).

*”Jeg synes, at det er kedeligt. Undervisningen [...] Jeg synes opgaverne er alt for nemme her. Vi skal bare snakke om en film, vi har set. Og tekstanalyse.”* (Bilag 3: Informant 1).

*”Det hmm... det kan være kedeligt [...] Fordi jeg kan det meste. Undervisningen er alt for let. Vi har jo lært det før.”* (Bilag 3: Informant 2).

Hvor ovenstående udsagn repræsenterer kursister, der har en høj faglig selvsvurdering, ser vi omvendt i udtalelsen »*Har du fundet ud af noget?*« fra det ene gruppemedlem i Gruppe 2 i tekstboks 5.2 et eksempel på, hvordan det, at en opgave opleves som for svær, kan føre til en negativ forventning om mestring, der ligeledes kan virke hæmmende for kursisternes deltagelse i undervisningen. Dette understøtter dels Marsh' pointe om sammenhængen mellem et individs *selvsvurdering* og *mestringsforventninger*, idet Informant 1 i ovenstående citat giver udtryk for en faglig selvsvurdering i faget dansk som andetsprog, der ligger betydelig højere end vores vurdering af Informant 1's faglige niveau i dansk (Manger, 2016; Rasmussen, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dels understøtter dette også sammenhængen i Atkinsons model (figur 4.3), hvor motivation skabes ved en *moderat mestringsforventning*, idet ovenstående nedslag i nærværende speciales empiriske datagrundlag viser, at en såvel høj som lav mestringsforventning i en given læringssituation virker hæmmende for kursisternes deltagelse i undervisningen (Imsen, 2008; Klampfer, 2015).

I forbindelse med vores fund i forhold til manglende differentiering i undervisningen, skal det dog nævnes, at underviseren på det observerede avu-hold er af en anden opfattelse. Således karakteriserer denne, i modsætning til os, sin egen undervisningspraksis som værende differentierende, hvilket fremgår af følgende nedenstående citat fra vores interview (Bilag 2).

*” Og så møder jeg dem (kursisterne, red.) netop der, hvor de er i deres respektive læreproces. For at imødekomme de forskellige faglige niveauer på holdet, praktiserer jeg konsekvent undervisningsdifferentiering i min undervisning. ”* (Bilag 2: Underviser 2).

En mulig årssagsforklaring i forhold hertil kan bl.a. skyldes forskelle i den måde, hvorpå vi konceptualiserer begrebet *undervisningsdifferentiering*. Som det fremgår af nærværende undersøgelses figur 4.5, kan man således differentiere sin undervisning på forskellige måder (Jank & Meyer, 2015: 80). Hvor vi i projektgruppen har fokus på begrebet med udgangspunkt i kriterier om differentiering, der vedrører valg af forskellige arbejdsmetoder, læringsaktiviteter samt måder at sammensætte grupper på ud fra en viden om den enkelte kursists faglige niveau samt erkendelsesinteresse, udleder vi, på baggrund af ovenstående ordlyd »møder jeg dem netop der, hvor de er i deres respektive læreproces« at den pågældende underviser definerer begrebet ud fra kriteriet om differentiering i forhold til den enkelte kursists læringsmål, altså en forventningsdifferentiering (Jank & Meyer, 2015). Dog har vi i projektgruppen svært ved at se, hvordan en differentiering i forhold til den enkeltes læringsmål i praksis kan realiseres uden den nødvendige differentiering i forhold til metodiske valg vedrørende differentiering af arbejdsformer og læringsaktiviteter.

Foruden undervisningens trin, skelner Jank og Meyer også mellem undervisningens *linjeføringer*, når det kommer til undervisningens processtruktur (Jank & Meyer, 2015: 90-91). I begge situationsbeskrivelser, gengivet i tekstboks 5.1 og 5.2, indledes og opsamles undervisningen således med en meget lærerstyret *styringslinje*. I undervisningens bearbejdningsfase skifter styringslinjen til øget elevaktivitet. Som et didaktisk greb i undervisningen forsøger underviseren på avu-holdet i tekstboks 5.2 at fremme deltagelsen i undervisningen ved i undervisningens indledning at give kursisterne medbestemmelse i forhold til gruppesammensætningen. I nærværende situationsbeskrivelse udfordres dette dog af kursisternes tilbageholdenhed, hvorfor dette trin ender med at forblive lærerstyret (Jank & Meyer, 2015).

Dernæst bemærker vi, hvordan undervisningens *kommunikative linje* følger en logik, der dels går fra det fortrolige til det fremmede og dels går fra en følelsesmæssig helhedsbetonet involvering af kursisterne til en mere rationel-begrebsmæssig afklaring i forhold til det faglige stof. På hf-holdet ses dette i måden, hvorpå kursisternes forforståelse (det fortrolige) af emnet »eventyrergenren« aktiveres i den fælles brainstorm på tavlen for derefter at skrive sammenhængende sætninger med stikordene fra tavlen (rationel-begrebsmæssig afklaring) (tekstboks 5.1). På avu-holdet ses dette i måden, hvorpå kursisternes forforståelse af den udleverede tekst aktiveres ved at skulle forholde sig til, hvad man »tror« teksten handler om ud fra tekstens titel og illustration for herefter at arbejde mere tekstnært

ved at analysere teksten med de faglige begreber, der fremgår af den udleverede arbejdsopgave, hvorved undervisningens *stoflinje* går fra det simple til det komplicerede (Jank & Meyer, 2015).

Med afsæt i situationsbeskrivelserne fra henholdsvis hf-holdet (tekstboks 5.1) og avu-holdet (tekstboks 5.2) kan vi således udlede, at undervisningens *handlingslinje*, dvs. metodiske forløb, fører fra konkret udførte handlinger til mentale handlinger, der kan beskrives som en *induktiv spiralformet proceslinje*, hvor viden går fra det enkelte konkrete eksempel til det mere generelle og almene og hvor tematikkerne i undervisningen behandles på et stadigt højere niveau. Vores udledning af, at undervisningen er opbygget efter en spiralformet proceslinje understøttes af udsagnet fra Informant 2 »Vi har jo lært det før« (Bilag 3, Informant 2), der således giver os indikationen af *gentagelse* i undervisningen, hvilket ifølge forskningen som udgangspunkt er positivt i forhold til individers læring, såfremt denne gentagelse ikke blot anvendes som en mekanisk reproduktion af det samme og hvor det, der øves, ikke forandres. I forbindelse hermed sonder forskningen derfor mellem den *ikke-komplekse gentagelse* og *komplekse gentagelse*, hvor sidstnævnte adskiller sig fra den ikke-komplekse gentagelse ved at medtænke forandring som en grundlæggende kvalitet ved gentagelsen, hvori læringspotentialer ligger (Komischke-Konnerup, 2018: 177-178; Raffnsøe, 2003: 270). Idet Informant 2 siger »Undervisningen er for let. Vi har jo lært det før« (Bilag 3, Informant 2), udleder vi således, at gentagelserne i den observerede undervisning ofte opleves som ikke-kompleks, hvilket kan hænge sammen med den enkelte kursists faglige selvsvurdering som konsekvens af manglen på *synlig læring*. Derfor kan vi slutte, at en processtruktur, der af de lærende i høj grad bliver karakteriseret ved *oplevelsen af ikke-komplekse gentagelser* virker hæmmende for deltagelsen i undervisningen (Komischke-Konnerup, 2018; Raffnsøe, 2003).

#### 5.2.4 Socialstrukturen

Som tidligere nævnt beskæftiger socialstrukturen sig med de interaktionsformer, der indgår i et læringsrum og som anvendes med det formål at sætte arbejdet med undervisningens indhold i gang, holde det i gang og føre det til et fornuftigt resultat (afsnit 4.3.4) (Jank & Meyer, 2015). Følgende afsnit vil således, med udgangspunkt i ovenstående situationsbeskrivelser i tekstboks 5.1 og 5.2, undersøge, hvordan *socialstrukturen* er med til at rammesætte kursisternes deltagelse i undervisningen i en flerkulturel klasserumskultur (Jank & Meyer, 2015).

##### 5.2.4.1 Undervisningens indre differentiering

Som det fremgår af afsnit 5.1 består de observerede hold i nærværende undersøgelses empiriske felt af kursister, der udgør en heterogen gruppe i forhold til alder, køn, nationalitet, dansksproglige kompetencer, livsforløb og uddannelsesmæssige erfaringer, hvorfor deres forudsætninger for at deltage i undervisningen er forskellige (afsnit 5.1) (Kofoed & Paulsen, 2008; Jank & Meyer, 2015; Illeris & Berri, 2005). Gennem en spørgeskemaundersøgelse (Bilag 4), har vi således fået indblik i den ydre diversitet, som kursistgruppen på henholdsvis hf- og avu-holdet består af og på baggrund heraf, har vi således udarbejdet følgende nedenstående figur 5.7, der har til formål at illustrere den ydre diversitet på holdene.



Figur 5.7: Den ydre diversitet i det empiriske felt (Bilag 4).

Selvom Mellemøsten officielt ikke er en separat verdensdel, har vi, grundet væsentlige kulturelle forskelle mht. sprog, religion, værdier og normer, i ovenstående figur 5.7 valgt at adskille de mellemøstlige lande fra det øvrige Asien. Således er holdene sammensat af kursister, der repræsenterer 4 til 6 forskellige verdensdele, hvoraf majoriteten primært består af kursister fra ikke-vestlige lande som Afrika og Mellemøsten i aldersgruppen 18 til 29 år. Således udgør gruppen af kursister i aldersgruppen 40 til 45 år kun 13,6 pct. på avu-holdet og 9,5 pct. på hf-holdet. Som tidligere nævnt i afsnit 5.1.1 og 5.1.2 har 59 pct. af kursisterne på avu-holdet og 71,4 pct. af kursisterne på hf-holdet *ikke* en uddannelse med fra sit hjemland.

At gruppen af kursister på henholdsvis hf- og avu-holdet udgør en heterogen gruppe, skaber således på den ene side gode betingelser for at dyrke en mere mangfoldig og inkluderende kultur, hvilket også fremgår af følgende nedenstående citat fra en af kursisterne på hf-holdet, der således beskriver sin oplevelse med undervisningen på hold med og uden etniske danske kursister på følgende måde.

*” Det er nemmere for mig at stille spørgsmål til underviseren, når vi alle sammen er udlændinge. Jeg har været på et hold med danskere, men det var meget svært. Jeg var bange for, at de syntes jeg forstyrrede, fordi jeg stiller mange spørgsmål, når jeg ikke forstår [...] Jeg vil ikke stille en masse spørgsmål, som de andre synes er dumme og forstyrrer. ” (Bilag 1: 140-146).*



Som det fremgår af ovenstående citat, føler kursisterne sig mere inkluderet i det læringsrum, hvor fællesnævneren er »udlænding« end på de hold, hvor der også er kursister med en etnisk dansk baggrund, som bliver undervist. Ovenstående artikulerer således en *antagonisme* mellem »udlændinge« (*indgruppen*) og »danskere« (*udgruppen*) og hvor kursisten i ovenstående citat, til nodalpunktet »udlænding«, får skabt en ækvivalenskæde bestående af tegn som »dumme spørgsmål«, »forstyrrer« og »ikke forstår«, der har en negativ konnotation. Dermed får kursisten bag ovenstående citat italesat en favorisering af udgruppen, hvilket ifølge Jost og Elsback er kendetegnende adfærd blandt individer, der definerer sig selv som en del af en lavstatusgruppe (afsnit 4.4.2) (Jost & Elsback, 2001). I forlængelse heraf udtaler en af underviserne fra nærværende undersøgelses etnografiske feltarbejde følgende.

*” Jeg ønsker at opnå et klasserum, hvor mange taler og forsøger at deltage fagligt. Mange kursister har svært ved at åbne munden i undervisning i andre fag, hvor der er overvejende kursister med dansk som modersmål. ”* (Bilag 2: Underviser 1).

På baggrund af ovenstående kan vi således udlede, at mange af kursisterne med et *flersprogligt repertoire* ofte har en lav *selvvurdering*, når de befinder sig i et klasserum, hvor kursistsammensætningen i overvejende grad består af etniske danskere, idet de tager det som en selvfølge at denne kursistgruppe er meget dygtigere end dem selv, hvilket påvirker motivationen for at deltage i undervisningen negativt.

Omvendt består både hf- og avu-holdet af målrettede kursister og af kursister, der er skoletrætte, hvorfor holdenes heterogenitet på den anden side også kan give udfordringer i forhold til undervisningens sociale arkitektur, når det kommer til at skulle fremme kursisternes deltagelse i undervisningen. Af nærværende speciales feltnoter fremgår således følgende nedenstående citat fra en af kursisterne på hf-holdet.

*” Jeg kan bedst lide at arbejde individuelt, da det giver mig rigtig meget. Jeg har prøvet at arbejde i grupper, men jeg synes, at det er spild af min tid, da mange ikke laver ret meget og sidder og tjekker deres beskeder på mobil eller på Facebook. Det er måske ikke pænt at sige, men vi er også på forskellige sprog niveauer her på holdet og nogle gange bliver det svært for mig at forstå dem, der ikke kan formulere sig godt. Så jeg får mere ud af at arbejde alene. ”* (Bilag 1: 510-514).

Som det fremgår af ovenstående citat, påvirker det kursisternes motivation for at deltage i undervisningen negativt, når de skal samarbejde med nogle, hvor ambitions- og niveauforskellene er meget tydelige. Dette kommer også til udtryk i det gruppesamarbejde, der finder sted på avu-holdet i Gruppe 2 i tekstboks 5.2, hvor en manglende ansvarsfordeling af arbejdsopgaverne fører til en *rolleoverbelastning* af det ene medlem i gruppen, der således både tildeles rollen som informations-, ressource- og problemløser som konsekvens af de øvrige medlemmers *ikke-deltagende* rolleadfærd, hvilket skaber et svagt gruppesammenhold, som påvirker produktiviteten af gruppens arbejde negativt (Kaufmann & Kaufmann, 2008).



I relation til undervisningens socialstruktur refererer begrebet *social loafing* til princippet om, at jo flere, der arbejder sammen om en gruppeopgave des mindre bliver bidragene fra det enkelte medlem i en gruppe, hvilket kan være en kilde til frustration, der kan føre til en reduktion af motivationen for at deltage (Kaufmann & Kaufmann, 2008), hvorfor man i den observerede undervisning bl.a. praktiserer arbejde i små grupper.

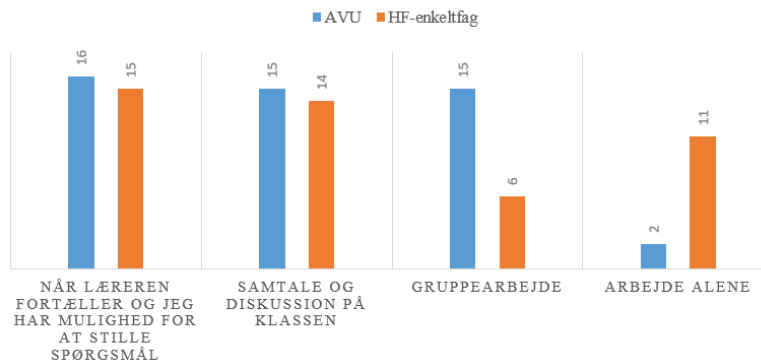
” Undervisningen er en kombination af at arbejde alene og gruppearbejde i mindre grupper, som giver den enkelte mulighed for at yde en aktiv indsats i gruppen. ”  
(Bilag 2: Underviser 2).

I forbindelse hermed kan ovenstående eksempel med Gruppe 2 i tekstboks 5.2 være med til at udfordre eller nuancere teorien om *social loafing*, idet der i nærværende undersøgelses situationsbeskrivelser ikke gøres brug af store grupper, som gør det nemt for nogle kursister at gemme sig, men tværtimod gøres brug af små tremandsgrupper, hvis størrelse af underviseren begrundes med »Så alle får lov til at sige noget« (Tekstboks 5.2). Ud fra nærværende undersøgelses fund, skyldes adfærden *social loafing* blandt nogle af kursisterne på hf- og avu-holdene altså ikke umiddelbart gruppernes størrelser. Ved at se på undervisningens *indre differentiering* (figur 4.5) bemærker vi dog, hvordan sammensætningen af grupperne i den konkret situerede kontekst foretages ud fra *tilfældigheder* ved enten at tælle kursisterne ud i grupper eller ved at sætte kursisterne sammen med nogle, som de i forvejen sidder ved siden af; i stedet for at sammensætte grupperne ud fra f.eks. en *didaktisk differentiering* (læringsmål og arbejdsmetoder) eller en *personlig differentiering* (præstationsevne og behov for støtte). Dermed kan vi således også udlede, at fænomenet *social loafing* ikke udelukkende afhænger af en gruppes størrelse, men også afhænger af hvilke principper, der ligger bag sammensætningen af grupperne (Jank & Meyer, 2015).

#### **5.2.4.2 Undervisningens ydre differentiering**

Som det fremgår af situationsbeskrivelserne i tekstboks 5.1 og 5.2 består undervisningens *ydre differentiering* af varierende arbejdsformer. Således følger undervisningens trin, som tidligere nævnt, en »indledning-bearbejdning-opsamling« logik, hvor holdene arbejder i plenum i indlednings- og opsamlingsfasen og skiftevis arbejder individuelt, i grupper eller i par i undervisningens bearbejdningsfase (Jank & Meyer, 2015). I forbindelse hermed har vi spurgt ind til hvilke arbejdsformer, kursisterne på hf- og avu-holdene foretrækker, hvilket ses illustreret nedenfor i figur 5.8.

### FORETRUKNE ARBEJDSFORMER PÅ AVU OG HF-ENKELTFAG



Figur 5.8: Kursisternes foretrukne arbejdsformer på avu og hf-enkeltfag (Bilag 4).

Af ovenstående figur 5.8 fremgår det, at en overvægt af kursisterne på både hf og avu-holdene bedst kan lide arbejdsformer, der indebærer interaktion mellem kursist-underviser, hvilket bl.a. kan skyldes, at mange af de kursister, der indgår i nærværende speciales etnografiske feltarbejde kommer fra lande med mere autoritære og monologiske skolesystemer. I forlængelse heraf udtaler underviseren på avu-holdet følgende.

*” Mange af dem vil gerne have tingene serveret for dem. Men jeg har et princip om, at de skal lære selv at finde svarene. F.eks. skulle de lave en tekstanalyse. Og så spurgte mange af dem, om jeg ikke kunne skrive analysen for dem og så kunne de læse den og gemme. Men jeg fortalte dem, at det ikke er sådan, at man lærer. De skal selv finde svarene. ” (Bilag 1: 893-897).*

Jf. ovenstående citat efterspørger mange af kursisterne således en udenadslæren, hvor underviseren giver dem det rigtige svar på forhånd, som de så lærer udenad inden eksamen, hvilket er med til at understøtte vores påstand om det autoritære skolesystems indflydelse på, hvilken arbejdsform, kursisterne foretrækker i undervisningen.

Afslutningsvist bemærker vi dog den markante forskel, der er mellem hf- og avu-holdet, når det kommer til kursisternes forhold til gruppearbejde og individuelt arbejde. Således foretrækker kursisterne på avu-holdet gruppearbejde i langt højere grad end kursisterne på hf-holdet, der omvendt har flere kursister, som helst vil arbejde individuelt, hvilket underviseren på det observerede hf-hold bekræfter i følgende nedenstående udtalelse.

*” Bemærkelsesværdigt mange kursister vil gerne have, at læreren holder foredrag. Der er ofte en vis modstand mod gruppearbejde, og en vis mistro kursisterne imellem forstået sådan, at hvis en kursist forklarer en anden kursist noget, så vil den anden kursist alligevel lige spørge læreren også for lige at være sikker – så jeg bruger pararbejde en del, hvor de dels arbejder sammen med en medkursist de kender i forvejen og har tillid til. ” (Bilag 2: Underviser 1).*

Denne forskel kan bl.a. skyldes, at *motivationen* i undervisningen blandt kursisterne på hf-holdet i højere grad er drevet af *præstationsorienteringen* (figur 4.2) end den er blandt kursisterne på avu-holdet, idet hf-kursisternes karakterer og resultater har stor indflydelse på deres mulighed for at søge ind på en videregående uddannelse (Rasmussen, 2019). Dette underbygges ved, at 81 pct. af hf-kursisterne i nærværende speciales spørgeskemaundersøgelse svarer, at de foretrækker en lærerstyret undervisning, hvilket ovenstående citat også er med til at bekræfte. 28 pct. svarer, at de kan lide, når undervisningen giver dem mulighed for at tænke selv og være kreativ (Bilag 4). Dette giver en indikation af, at kursisterne på hf-holdet er mere fokuseret på at svare rigtigt end på at forholde sig undersøgende og nysgerrigt i en mestringsituation, hvilket er kendetegnende ved den *præstationsorienterede motivation* og som bl.a. kan føre til en klasserumskultur, der hæmmer deltagelsen i undervisningen blandt de fagligt svageste kursister (Jackson, 2006; Rasmussen, 2019; Wahlgren, 2010).

I forlængelse heraf svarer kun 24 pct. af kursisterne på hf-holdet, at de kan lide, når de er sammen med deres klassekammerater, hvorimod svarprocenten blandt kursisterne på avu-holdet er 45,5 pct., hvilket giver os indikation af, at kursisternes motivation på hf-holdet i langt mindre grad er *relationsorienteret*, dvs. drevet af at 'høre til' i skolen (figur 4.2), sammenlignet med kursisterne på avu-holdet. Set ud fra et *sociokulturelt læringsperspektiv* finder vi det således problematisk i forhold til især hf-kursisternes læring, at deres relationsorientering og lyst til gruppearbejde er så lav, idet forskning viser, at relationen, samarbejdet og tilhørsforholdet til klassekammeraterne er væsentlig i forhold til læringen og trivslen i skole- og uddannelsesmæssige sammenhænge (Rasmussen, 2019; Wahlgren, 2010; Jackson, 2006). Ligeledes finder vi kursisternes modstand mod gruppearbejde problematisk i forhold til deres videre forløb i det danske uddannelsessystem, hvor denne arbejdsform er den dominerende. I forbindelse hermed viser tidligere evalueringsrapporter, at der i Danmark er problemer med at fastholde personer med en minoritetsbaggrund i det danske uddannelsessystem, idet den danske samarbejdsorienterede uddannelseskultur kan være en hård udfordring for dem, der ikke på samme måde er vant til at arbejde så meget i grupper, som man gør det i en dansk uddannelsesmæssig kontekst (EVA, 2015).

Ifølge professor i pædagogisk psykologi, Lene Tanggaard, har undervisere en afsmittende effekt på deres elever. Det betyder, at hvis man som underviser tør eksperimentere og prøve nye ting af i undervisningen og ikke er bange for at begå fejl, så får man også elever, der tør det samme. Omvendt vil undervisere, der ikke tør at eksperimentere og begå fejl, skabe elever, der er bange for at fejle og som derved mister modet til at eksperimentere (Sørensen, 2013: 107-108). I forbindelse hermed udtaler underviseren på hf-holdet følgende.

*" Jeg forsøger at variere arbejdsformerne, hvilket er svært når man ikke er så frygtelig pædagogisk kreativ [...] Udfordringen er, at nå op på et tilstrækkeligt sprogligt for fagligt niveau som hedder dansk A. "* (Bilag 2: Underviser 1).

At kursisterne på hf-holdet er meget præstationsorienterede og meget fokuserede på ikke at svare forkert, kan således også skyldes underviserens egne manglende evner i forhold til at eksperimentere og turde begå fejl i undervisningen, idet underviseren i ovenstående udsagn giver udtryk for selv at være

meget fokuseret på undervisningens *kvalifikationsdomæne* i forhold til at kunne leve op til de formelt fastsatte krav, hvilket således har en afsmittende effekt i forhold til kursisternes deltagelsesadfærd (Biesta, 2011; Biesta, 2014).

Som tidligere nævnt, er de anvendte *læringsressourcer*, der indgår i undervisningen, ifølge *The Contextual Model of Learning* (figur 4.1) og set ud fra et *sociokulturelt læringsperspektiv*, kontekstbundet, hvorfor vi finder det interessant at se på de beskrevne læringsressourcer i henholdsvis afsnit 5.2.2.1 og 5.2.2.2 i brug, da det er her man kan se, hvordan en læringsressource kan fungere fremmende eller hæmmende i forhold til aktiv deltagelsesadfærd i undervisningen (Falk & Dierking, 2013). Dette vil således blive belyst i følgende nedenstående afsnit vedrørende undervisningens *handlingsstruktur* (Jank & Meyer, 2015).

### 5.2.5 Handlingsstrukturen

Jf. afsnit 4.3.5 handler undervisningens handlingsstruktur i Jank og Meyers strukturmodel for undervisning (figur 3.1) om, hvilke læringsaktiviteter og produkter, der kommer ud af undervisningen (Jank & Meyer, 2015). I nærværende undersøgelse har vi gennem vores etnografiske feltarbejde haft adgang til at studere handlingsstrukturen i en undervisningskontekst, hvor kursisterne har et *flersprogligt repertoire*, hvorfor de aktiviteter og samarbejdsformer, der indgår i undervisningens handlingsstruktur kan opleves som grænseoverskridende, grundet usikkerhed omkring bl.a. udtale (Rander, 2018). I forbindelse hermed udtaler den ene af underviserne følgende.

*” Sproget kan til tider være den største udfordring for dem til at komme frem med og tilkendegive deres holdninger både mundtligt og skriftligt. Irritation og frustrationer pga. manglende sprog kan tit observeres i deres ansigter. ”* (Bilag 2: Underviser 2).

Nedenstående analyse af undervisningens handlingsstruktur, vil således, med afsæt i læringsressourcerne fra afsnit 5.2.2, belyse, hvordan disse i brug enten virker hæmmende eller fremmende i forhold til kursisternes deltagelse i undervisningen.

#### 5.2.5.1 Den ikke-didaktiserede læringsressource i brug

På det observerede avu-hold skulle kursisterne bl.a. arbejde med kronikken *Sådan finder du ægte kærlighed* (figur 5.6) (Olrik, 2016), der er nærværende undersøgelses eksempel på en *ikke-didaktiseret læringsressource* i brug (Rander, 2018; Drotner, 2007; Hansen, 2012). I forbindelse hermed har vi således udarbejdet følgende nedenstående situationsbeskrivelse i tekstboks 5.3, der har til formål at beskrive den ovenfornævnte læringsressource i brug med henblik på analyse heraf i forhold til undervisningens handlingsstruktur.

### Situationsbeskrivelse af læringsressource i brug på avu-holdet i faget dansk som andetsprog.

Kursisterne på avu-holdet skal arbejde med kronikken *Sådan finder du ægte kærlighed* af Jakob Olrik. Forinden har de selv læst teksten derhjemme. Herefter er teksten blevet vist på whiteboardet i undervisningslokalet, mens underviseren har læst teksten højt for kursisterne og forklaret udvalgte vendinger og begreber, som kunne give forståelsesproblemer for kursisterne. Inden dagens fortsatte arbejde med teksten, har kursisterne dagen forinden fået stillet følgende to spørgsmål:

1. Hvad tror du kan være årsagerne til, at så mange ægteskaber (46 pct.) ender i skilsmisse?
2. Hvorfor tror du, at flest bliver skilt i ægteskabets sjette år?

Underviseren spørger ud på holdet: ”Hvorfor tror I, at 46 pct. af alle ægteskaber ender i skilsmisse?” En af kursisterne besvarer underviserens spørgsmål ud fra sine erfaringer som au pair i en dansk værtsfamilie.

Underviseren: ”Hvorfor bliver man trætte af hinanden?” En del af de kvindelige kursister rækker hånden op for at deltage i diskussionen og underviseren begynder at henvende sig til nogle af de mandlige kursister. ”Hvad *tror* du?” understreger underviseren over for kursisterne. Herefter begynder flere kursister at byde ind i diskussionen. Ikke alle rækker hånden op. De kvindelige kursister lægger skyld over på det mandlige køn i deres argumentation og de mandlige kursister lægger meget skyld over på det kvindelige køn i deres argumentation. ”Jeg tror, at vi skal dele klassen op i mænd og kvinder,” siger underviseren mens alle på holdet griner.

Undervejs i diskussionen afholdes en pause på 10 minutter. Underviseren snakker lidt med en gruppe kursister. ”Det vigtigste er at sige sin mening og begrunde sin mening. Det er ikke vigtigt, om det er rigtigt eller forkert,” forklarer underviseren til nogle kursister.

Efter pausen rækker en af kursisterne hånden op for at stille et opfølgende spørgsmål til diskussionen om skilsmisse. ”Tænker I anderledes om skilsmisse efter I kom til Danmark i forhold til da I var i jeres hjemland?” spørger kursisten. Underviseren starter med selv at fortælle om sin egen holdningsændring i forhold til kønsrollemønstre efter at underviseren selv kom til Danmark. Herefter byder andre kursister ind med egne eksempler.

*Tekstboks 5.3: Situationsbeskrivelse af læringsressource i brug på avu-holdet (Bilag 1).*

I ovenstående situationsbeskrivelse arbejder kursisterne med en *ikke-didaktiseret læringsressource* i form af en kronik, hvis tema »skilsmisse« omhandler noget universalt og som vi i projektgruppen derfor antager, at de fleste på holdet vil kunne forholde sig til og ytre noget om, hvorfor projektgruppen vurderer ovenstående læringsressource som værende en *autentisk* tekst, hvis tema har *relevans* i forhold til kursisternes livsverden, hvilket kommer til udtryk i det *øgede kommunikative behov* blandt kursisterne i ovenstående tekstboks 5.3 (Daryai-Hansen, 2018).

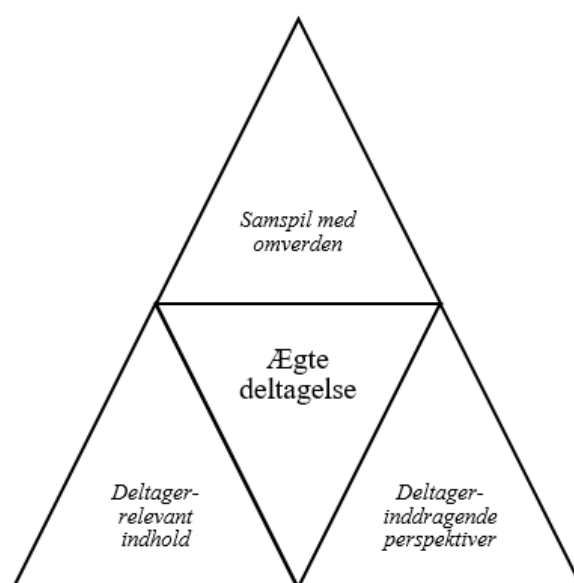
Ifølge den pågældende underviser indgår dette som et bevidst valg i den pædagogiske praksis i forhold til at fremme kursisternes aktive deltagelse i undervisningen, hvilket fremgår af følgende nedenstående udtalelse fra vores interview.

” *Jeg sætter kursisterne i centrum, for det er dem, der skal lære. Undervisningen skal omhandle/indeholde temaer/emner, der er interessante og relevante for dem.* ” (Bilag 2: Underviser 2).

Ved hjælp af *manipuleret deltagelse* i klasses Diskussionens indledende fase, hvor underviseren selv må udpege nogle af de mandlige kursister, udvikler dette sig gradvist til *ægte deltagelse* blandt kursisterne (Hart, 1997; Daryai-Hansen, 2018).

Desuden bliver diskussionen i ovenstående situationsbeskrivelse genoptaget efter pausen, idet en kursist stiller et opfølgende spørgsmål fælles på holdet »*Tænker I anderledes om skilsmisse efter I kom til Danmark i forhold til da I var i jeres hjemland?*«, hvilket giver os indikationen af, at indholdet i læringsaktiviteten opleves som interessant og meningsfuldt i forhold til kursisternes livsverden, hvilket vi således kan se har en fremmende effekt i forhold til deltagelsesgraden i undervisningen. I forlængelse heraf bemærker vi desuden, hvordan der i ovenstående situationsbeskrivelse gøres brug af Dysthes *autentiske spørgsmål*, der således ligeledes virker fremmende for den *dialogiske undervisning* og *deltagelsesgraden*, idet kursisternes forskellige meninger er med til at udfordre hinandens perspektiver. I ovenstående tekstboks 5.3 bliver indtagelsen af de forskellige kønspositioner således en form for katalysator i forhold til diskussionens fremdrift (Dysthe, 1997; Ulstrup & Jeppesen, 2010; Hart, 1997).

Til at illustrere den sammenhæng, som vi kan udlede ud fra en analyse af undervisningens handlingsstruktur i forhold til at fremme kursisternes deltagelse i undervisningen, har vi således, på baggrund af ovenstående, udarbejdet følgende nedenstående figur 5.9.



Figur 5.9: Elementer i undervisningen, der fremmer kursistdeltagelsen.

Således ser vi en sammenhæng mellem den *ægte deltagelse* i undervisningen og *læringsaktiviteter* med et deltagerrelevant indhold, der foregår i samspil med andre og som inddrager deltagernes egne perspektiver. Med afsæt i Atkinsons model (figur 4.3) kan denne sammenhæng i ovenstående figur 5.9 forklares med, at læringsaktiviteter med et deltagerrelevant indhold, der inddrager deltagernes egne perspektiver, tager afsæt i en balance mellem den enkelte kursists *perceived probability of success* og *subjective difficulty level* (Imsen, 2008; Klampfer, 2015).

Desuden vil kursister med et *flersprogligt repertoire*, som tidligere nævnt, ifølge andetsprogsforskerne Cummins og Early investere mere af sig selv i læreprocessen, når disse føler sig anerkendt som et flersprogligt individ, hvilket det opfølgende kursistspørgsmål i tekstboks 5.3 bl.a. er med til at skabe, idet dette spørgsmål beder kursisterne på holdet om at forholde sig til deres måde at tænke på i hjemlandet sammenlignet med deres måde at tænke på i Danmark (Rander, 2018; Norton Peirce, 1995). I forlængelse heraf viser undersøgelser, at deltagerrelevante emner-, tekster og opgaver kan fremkalde et *kommunikativt behov*, der giver individer lyst til at udtrykke egne tanker, følelser og holdninger, hvilket vores fund i ovenstående figur 5.9 er med til at bekræfte (Daryai-Hansen, 2018; Hansen, 2012; Brodersen, 2013).

#### 5.2.5.2 Den didaktiserede læringsressource i brug

På det observerede hf-hold skal kursisterne arbejde med den litterære periode Romantikken. I forbindelse hermed inddrages lærebogen *Litteraturhistorien – på langs og på tværs* (figur 5.5) (Kjær-Hansen & Bertelsen, 2014) og er således nærværende undersøgelses eksempel på en *didaktiseret læringsressource* i brug (Rander, 2018; Drotner, 2007; Hansen, 2012). Med udgangspunkt i nedslag fra nærværende speciales feltnoter (Bilag 1), har vi således udarbejdet følgende nedenstående situationsbeskrivelse i tekstboks 5.4, der har til formål at beskrive ovenfornævnte læringsressource i brug.

##### Situationsbeskrivelse af læringsressource i brug på hf-holdet i faget dansk som andetsprog

Kursisterne på hf-holdet skal arbejde med den litterære periode *Romantikken*. Forinden har de haft et forløb om eventyrgenre (Tekstboks 5.1). Først skal kursisterne individuelt lave flow-skrivning i 10 minutter, hvor de skriver løs om den litterære periode. Derefter skal de sætte ring om nøgleordene i deres tekst og på skift skrive deres nøgleord op på tavlen.

Underviseren forsøger at samle op på den viden, som kursisterne har om Romantikken og fortæller holdet, at det er en god idé, at bruge hurtigskrivning, brainstorm og organisering af de skrevne ord, når man skal i gang med at skrive en tekst eller en eksamensopgave.

Kursisterne får lærebogen *Litteraturhistorien – på langs og på tværs*, som de skal læse i.

En kursist går ind på Wikipedia for at søge på *Romantikken* og *Det Moderne Gennembrud*.

Underviseren gennemgår Romantikken oppe på tavlen via et PowerPoint på 29 slides (Bilag 5:3).

Undervejs stiller underviseren spørgsmål til kursisterne som ”kender I det?” og ”har I hørt om det?”

En kursist tager et billede af tavlen, idet underviseren forklarer ved at tegne på tavlen.

Underviser: ”Hvad siger klokken egentlig?”

Kursist:” Den siger tak for pause. ”

Underviser:” Nej, vi kan godt nå lidt endnu. ”

Efter frokostpausen på 30 minutter gennemgår underviseren resten af sit PowerPoint. Derefter skal kursisterne sætte sig sammen to-og-to eller tre-og-tre, hvorefter de får udleveret et opgaveark med udvalgte citater om Universalromantikken fra bogen *Litteraturens veje* (Fibiger & Lütken, 2012). Underviseren beder kursisterne om at snakke sammen om, hvordan de udvalgte citater fra *Litteraturens veje* passer til eventyret *Klods Hans* af H.C. Andersen, som kursisterne har læst i forbindelse med det forrige forløb om eventyreren (Bilag 5:2).

Imens kursisterne arbejder, går underviseren rundt i undervisningslokalet. Underviseren spørger to af kursisterne, hvordan det går med opgaven.

En af kursisterne sidder med sin mobiltelefon, skriver beskeder og kigger på Facebook. Tre andre kursister, der arbejder sammen, sidder og laver sjov med hinanden.

Underviseren kigger ud på holdet og spørger:” Har I givet op? Var det svært at læse? ”

Kursisterne svarer:” Ja. ”

Underviseren:” Det var også meningen. I skal lære at læse de her tekster. Det kan godt være, at I ikke forstår det, men så kommer man til undervisningen, hvor vi gennemgår teksten, så I kommer til at forstå det. ”

Til sidst gennemgår holdet i fællesskab opgaven, hvorefter undervisningen afsluttes.

Tekstboks 5.4: Situationsbeskrivelse af læringsressource i brug på hf-holdet (Bilag 1).

I nærværende speciales afsnit 5.2.2.1 nåede vi frem til, hvordan *Litteraturhistorien – på langs og på tværs* i sin umiddelbare form ikke virkede understøttende i forhold til at fremme kursisternes aktive *deltagelse* i undervisningen, grundet sin måde at formidle viden på, idet dets læringsaktiviteter består af en række arbejdsspørgsmål, der kan karakteriseres som lukkede videns- og dataspørgsmål (Hart, 1997; Dysthe, 1997; Ulstrup & Jeppesen, 2010). Men som det fremgår af situationsbeskrivelsen i ovenstående tekstboks 5.4, anvender underviseren udelukkende lærebogens tekstmateriale og ikke de medfølgende arbejdsspørgsmål, hvormed der i stedet sker en *redidaktisering* af den didaktiserede læringsressource (Hansen, 2012).

I undervisningens *indledningsfase* aktiveres kursisternes forforståelse af emnet gennem flowskrivning. Herefter sker der en *bearbejdning* af kursisternes egen tekstproduktion, idet de individuelt skal sætte ring om nøgleordene i deres producerede tekst, der via opsamling fælles på holdet bliver vidensdelt i et *socialt samspil* (Hansen, 2012).

Da kursisterne har læst om Romantikken i lærebogen *Litteraturhistorien – på langs og på tværs* gennemgår underviseren den litterære periode via et PowerPoint på 29 slides (Bilag 5:3). En måde, hvorpå underviseren i ovenstående tekstboks 5.4 forsøger at inddrage kursisterne er således ved at stille det, som Dysthe kalder *autentiske spørgsmål* som f.eks. »Kender I det?« og »Har I hørt om det?«



I forbindelse med underviserens PowerPoint oplæg om Romantikken, bemærker vi også, hvordan en af kursisterne på et tidspunkt siger »*Den (klokken, red.) siger tak for pause*«, hvilket giver os indikationen af, at der, hos kursisterne med en *potenseret søgeproces*, er for lidt intensitet og for meget stillesiddende *læringsaktivitet* i undervisningens handlingsstruktur, hvorfor der blandt kursisterne ytres behov for at kunne rejse sig op og holde en pause (Ziehe, 1989).

I den sidste del af ovenstående situationsbeskrivelse skal kursisterne i par eller i grupper sammenligne nogle udvalgte citater om Romantikken fra bogen *Litteraturens veje* (Bilag 5:2) med eventyret *Klods Hans* af H.C. Andersen, som kursisterne tidligere har arbejdet med. Her bemærker vi, hvordan flere af kursisterne enten kigger på deres mobiltelefon eller sidder og laver sjov med hinanden som reaktion på, at de finder den stillede læringsaktivitet for svær. Til underviserens spørgsmål om, hvorvidt opgaven er for svær, giver kursisterne i ovenstående tekstboks 5.4 således også eksplicit udtryk for en lav grad af *mestringsforventning* grundet opgavens sværhedsgrad, hvilket kan forklare den lave grad af *handlingstendens* blandt flere af kursisterne i ovenstående situationsbeskrivelse (Bandura, 1997; Imsen, 2008; Klampfer, 2015).

Når en række aktiviteter indgår i et længere forløb, der sigter mod at opnå bestemte faglige mål, taler man om, at forløbet er materialiseret i et *læringsdesign*. I forbindelse hermed sondres der mellem tre typer af læringsdesign: 1) Et instruktivt læringsdesign, 2) Et forklarende læringsdesign og 3) Et eksplorativt læringsdesign (Hansen, 2012). Det *instruktive læringsdesign* viser sig i en læs-forstå-besvar-struktur. Det *forklarende læringsdesign* iscenesættes gennem aktiviteter, der formuleres i forhold til faserne forberedelse, undersøgelse og efterbehandling. Det *eksplorative læringsdesigns* potentiale er at det kan styrke det selvstændige arbejde med at finde, analysere, producere og fremlægge viden, hvormed det faglige stof foreligger som en åben ressource, der skal undersøges, eksperimenteres med og fordybes i (Hansen, 2012: 57-62). Da undervisningen på de observerede hf- og avu-hold i nærværende speciale følger en »indledning-bearbejdning-opsamling« logik uden at læringsaktiviteterne hverken kan betegnes som værende af en læs-forstå-besvar-struktur eller af eksperimenterende karakter, kan vi således udlede, at den observerede undervisning baserer sig på et *forklarende læringsdesign*. I forhold til at fremme kursisternes deltagelse i undervisningen, ser vi i projektgruppen dog et potentiale i det *eksplorative læringsdesigns* måde at skabe motivation og deltagelse på i undervisningen gennem dets mere undersøgende og eksperimenterende tilgang til læring, hvis styrke er udviklingen af kursisternes evne til selvstændigt arbejde samt producering af viden og fremlæggelse heraf, der bl.a. er en af udfordringerne i et klasserum, hvor størstedelen kommer med erfaringer fra et monologisk og autoritært skolesystem.

### 5.2.6 Delkonklusion

På baggrund af ovenstående analyse af, hvilke krav om deltagelse i undervisningen, der stilles til kursisterne på hf og avu, kan vi således konkludere, at der i forbindelse hermed overordnet set sondres mellem to forskellige former for deltagelseskrav til undervisningen, der i nærværende speciale inddeles efter Arnstein og Harts begreber om *symbolsk deltagelse*, dvs. synlig optræden og passiv læringstilegnelse og *ægte deltagelse*, dvs. interaktion, hvor læringstilegnelsen sker på baggrund af medbestemmelse og samspil med andre i undervisningen og hvor vi i nærværende speciale arbejder ud

fra en forståelse af deltagelse som aktivt engagement i sociale fællesskaber, altså ægte deltagelse, i forbindelse med vores undersøgelsesarbejde af, hvordan man kan fremme deltagelse i undervisningen i en flerkulturel klasserumskultur (Hart, 1997; Wenger, 2004).

I forhold til undervisningens *målstruktur* fokuserer formålsparagraffen primært på kravet om det Arnstein og Hart betegner som *ægte deltagelse* i undervisningen, idet der med formuleringer som »*Udvikle evne til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden*« lægges vægt på videnskabelse gennem aktiv interaktion i samspil med andre. Omvendt fokuserer studie- og ordensreglerne primært på at formulere kravet om *symbolsk deltagelse*, altså mødepligt (Retsinformation, 2017; Studie- og ordensregler, 2019). I læreplanerne for undervisningen på hf og avu i faget dansk som andetsprog lægges der vægt på ord som »*samarbejde*«, »*dialog*«, »*ansvarlighed*«, »*samspil*« og »*læreprocesser*«, der således ligger i forlængelse af formålsparagraffens fokus på den ægte deltagelse i undervisningen (Hart, 1997).

Hvor formålsparagraffen, studie- og ordensreglerne samt læreplanerne *rammesætter* kravet om deltagelse i undervisningen med hovedvægt på den ægte deltagelsesform, så fungerer undervisningens *indholds-, proces-, social- og handlingsstruktur* som en *materialisering* af disse krav (Hansen, 2012; Illeris, 2017; Jank & Meyer, 2015). I forhold til undervisningens *indholdsstruktur* anvendes der i undervisningen både *didaktiserede-* og *ikke-didaktiserede læringsressourcer*. Hvorvidt disse typer læringsressourcer virker fremmende i forhold til kursisternes deltagelse i undervisningen, afhænger således af *læringsdesignets* opbygning (Hansen, 2012; Falk & Dierking, 2013). På baggrund af analyser af situationsbeskrivelser opstillet i tekstboks 5.1 til 5.4, der tager afsæt i feltnoterne fra vores etnografiske feltarbejde, kan vi i forbindelse hermed udlede, at læringsdesignet i den observerede undervisning på hf og avu baserer sig på et *forklarende læringsdesign*, idet undervisningen iscenesættes gennem aktiviteter, der formuleres i forhold til faserne *forberedelse, undersøgelse* og *efterbehandling*. Trods undervisernes ambitioner om at tilrettelægge undervisningen på en sådan måde, at den fremmer kursisternes deltagelse i undervisningen, viser vores analyse af den observerede undervisning, hvordan *processtrukturen* i højere grad er *lærerstyret* end den er styret af kursisternes *selvirsomhed*. Desuden bemærker vi også, hvordan den afsatte tid til de enkelte læringsaktiviteter påvirker kursisternes deltagelse i undervisningen. Således hæmmes deltagelsesgraden i undervisningen, når den tid, der afsættes til den enkelte læringsaktivitet, opleves som værende for lang. Desuden viser nærværende undersøgelses fund også, at kursisternes deltagelsesgrad falder, når indholdet i undervisningen opleves som værende for let eller for svær. I forlængelse heraf bemærker projektgruppen manglen på *differentiering* i undervisningen. Omvendt fremgår det også af nærværende undersøgelses fund, hvordan kursisternes deltagelsesgrad stiger, når indholdet i undervisningen opleves som *relevant, autentisk* og *meningsfyldt* samt når læringsaktiviteterne indeholder *deltagerinddragende perspektiver* gennem anvendelsen af bl.a. *autentiske spørgsmål* (Dysthe, 1997).

Af besvarelserne fra nærværende undersøgelses spørgeskemaundersøgelse (Bilag 4), foretaget blandt kursisterne på avu og hf-enkeltfag i faget dansk som andetsprog, fremgår det, at en stor del af disse foretrækker en lærerstyret undervisning, hvilket kan forklares med, at en stor del af de kursister, som indgår i nærværende undersøgelses empiriske datamateriale, kommer fra lande med monologiske au-

toritære skolesystemer, hvor man er vant til en lærerstyret undervisning. I den forbindelse fremhæves det, hvordan underviseres evne til selv at eksperimentere og turde begå fejl i undervisningen har en afsmittende effekt i forhold til elevernes mod til at turde eksperimentere (Sørensen, 2013). Desuden viser en analyse af undervisningens *socialstruktur* at især det observerede hf-hold lider under en manglende *relationsorientering* og lyst til gruppearbejde, hvilket vi finder problematisk, idet forskning viser, at relationer, samarbejde og tilhørsforholdet til klassekammeraterne er væsentligt i forhold til læringen i uddannelsesmæssige sammenhænge. I projektgruppen finder vi desuden den manglende lyst til gruppearbejde problematisk i forhold til kursisternes videre forløb på en videregående uddannelse i en dansk uddannelseskontekst, der i høj grad er dialogisk og samarbejdsorienteret (Rasmussen, 2019; Wahlgren, 2010; Jackson, 2006).

Grundet dets måde at skabe motivation og drivkraft på i undervisningen gennem en mere undersøgende og eksperimenterende tilgang til læring, ser vi derfor et potentiale i opbygningen af undervisningen gennem et mere *eksplorativt læringsdesign*, hvis styrke bl.a. er udviklingen af evnen til selvstændigt arbejde samt produktion af viden og fremlæggelse heraf, der bl.a. er en af udfordringerne i et klasserum, hvor størstedelen kommer med erfaringer fra autoritære skolesystemer (Hansen, 2012).

På baggrund af nærværende undersøgelses fund, kan vi således opstille en model over elementer i undervisningen, der virker fremmende for deltagelsen i undervisningen, der således omfatter: 1) *Deltagerrelevant indhold*, 2) *Deltagerinddragende perspektiver* og 3) *Samspil med omverden* (figur 5.9), hvilket bl.a. understøttes af Dysthes teori om *dialogisk undervisning* og *autentiske spørgsmål* som deltagelsesfremmende (Dysthe, 1997).

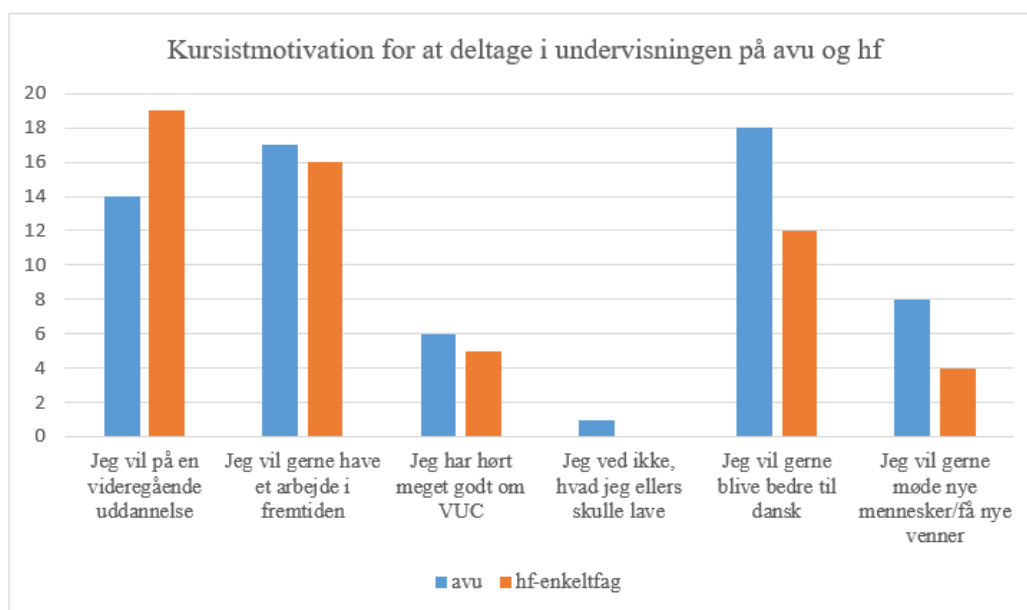
### 5.3 Klassedynamikker i det flerkulturelle klasserum på hf og avu

I følgende analysedel vil vi fokusere på at undersøge den kollektive enhed og dennes betydning for, hvordan man som kursist har det fagligt og socialt, da dette har betydning for *deltagelsen* i undervisningen; i nærværende speciale forstået som ens relationer med andre i form af samtale, tænkning, følelser og tilhørsforhold og som ud fra et sociokulturelt perspektiv har stor indflydelse på læringstilgangen i uddannelsesmæssige sammenhænge (Wenger, 2004; Rasmussen, 2019; Wahlgren, 2010; Jackson, 2006). Nedenstående afsnit vil således centrere sig omkring samværet på holdene, hvilke grupper der er på holdene, forholdene mellem grupperne, hvilke interesser og syn på skolelivet, der umiddelbart dyrkes på holdene samt hvordan man arbejder sammen med hinanden.

Ligesom i forrige analysedel, anvendes elementerne i Jank og Meyers strukturmodel (figur 3.1) ligeledes som analyseapparat for nærværende undersøgelses analysedel 2, hvorfor følgende undersøgelse af klassedynamikkerne blandt kursisterne på hf-enkeltfag og avu i faget dansk som andetsprog også vil være opdelt efter modellens fem elementer mål-, indhold-, proces-, social- og handlingsstruktur (Jank & Meyer, 2015). Empirisk vil vi trække på vores feltnoter (Bilag 1), interviews af underviserne (Bilag 2), kursistinterviews (Bilag 3) samt spørgeskemaundersøgelse blandt kursisterne på de observerede hf-enkeltfag og avu-hold i faget dansk som andetsprog (Bilag 4).

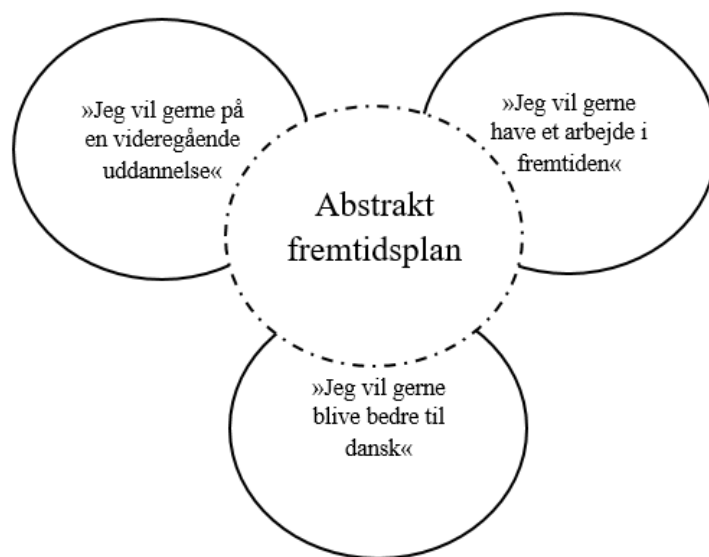
#### 5.3.1 Målstrukturen

Som tidligere nævnt i afsnit 4.3.1 viser empiriske undersøgelser, at der findes tre grundmotiver for at deltage i voksenundervisningen: *Målorientering*, *aktivitetsorientering* og *læringsorientering* (Wahlgren, 2010). I nærværende undersøgelses spørgeskemaundersøgelse har vi således spurgt ind til kursisternes motivation for at gå på henholdsvis hf og avu (Bilag 4). Fordelingen af kursisternes svar er således illustreret nedenfor i figur 5.10.



Figur 5.10: Kursisternes motivation for at deltage i undervisningen på hf eller avu (Bilag 4).

Af ovenstående figur 5.10 fremgår det, hvordan størstedelen af kursisternes grundmotiv for at deltage i undervisningen på såvel hf som avu-holdet er *målorienteret*, dvs. orienteret mod at opnå et bestemt mål uden for undervisningen; i dette tilfælde en videregående uddannelse og/eller et arbejde i fremtiden. I forlængelse heraf bemærker vi desuden, hvordan hovedparten af kursisterne på hf og avu ligeledes er *læringsorienterede* i forhold til gerne at ville forbedre deres danskkundskaber, hvilket kan hænge sammen med en overvægt af kursister, der har en *ontologiseret søgeproces*, der således er rettet mod en fremtidsplan, der handler om at få sig en uddannelse og et arbejde, hvilket vi har valgt at illustrerede på følgende vis i nedenstående figur 5.11 (Wahlgren, 2010; Ziehe, 1989).



Figur 5.11: Kursisternes motiver for at deltage i voksenundervisningen.

På baggrund heraf kan vi således udlede, at klasserumskulturen blandt de observerede hf- og avu-hold i faget dansk som andetsprog bærer præg af en dyrkelse af *relationerne til »udenfor«* jf. figur 4.6 (Beck & Paulsen, 2011). I figur 5.10 ses en lille grad af *aktivitetsorientering*, dvs. orientering mod undervisningens sociale side (Wahlgren, 2010; Kemmis, 2014; Hundeide, 2004; Dysythe, 1997).

I nærværende undersøgelses spørgeskemaundersøgelse (Bilag 4) svarer 1 af kursisterne på det observerede avu-hold *»Jeg ved ikke, hvad jeg ellers skulle lave«*. I en kommentar til sin besvarelse i spørgeskemaundersøgelsen begrundet kursisten med følgende nedenstående udtalelse.

*” Fordi når jeg hører fra nogle politiske at vi ikke er velkommen, så har jeg ikke et mål. ”* (Bilag 4).

I forbindelse med vores etnografiske feltarbejde bemærker vi dog, hvordan kursisten bag ovenstående udtalelse samtidig er en af dem, der engang imellem viser tegn på *deltagelse* og engagement i undervisningen ved på eget initiativ at fremføre *autentiske spørgsmål* i plenum under klassediskussioner samt ved at række hånden op under gennemgang af arbejdsopgaver i undervisningen. Her fremgår følgende iagttagelse af nærværende undersøgelses feltnoter.

*” En kursist byder ind med noget til gennemgangen af grammatikopgaven. »Jeg ved ikke, om det er rigtigt, men nu prøver jeg bare.« ” (Bilag 1: 854-855).*

Til at forstå sammenhængen mellem de to ovenfor beskrevne fænomener, anvender vi således Trondmans *kultursociologiske typologier*, der beskæftiger sig med, hvordan man forstår sig selv og sine omgivelser i nutiden i forhold til fremtiden på baggrund af kropsliggjorte erfaringer i fortiden (afsnit 4.5.1). Her sondres der mellem de fire kursiststrategier *instrumentel præstationsorienteret strategi*, *kommunikativ forståelsesorienteret strategi*, *afstandtagende modkulturel strategi* og *afstandtagende boheme-strategi* (figur 4.8) (Trondman, 1999). Hvor flest tilsyneladende anlægger en *instrumentel præstationsorienteret strategi*, er kursisten bag ovenstående udtalelse således et eksempel på en, der anlægger en *afstandtagende boheme-strategi*, hvor kundskabsinteressen er til stede, men kursistens identitetsarbejde påvirkes negativt af omverdens stillede forventninger; i dette tilfælde i forhold til politikernes måde at tale om udlændinge på i den eksisterende samfundsdebat (Trondman, 1999).

Da hovedparten af respondenterne i nærværende speciales spørgeskemaundersøgelse (Bilag 4) kommer fra lande med autoritære skolesystemer, hvor lærerens ord er lov, er projektgruppen således opmærksomme på, at dette kan have haft indflydelse kursisternes besvarelser, hvorfor der på de observerede hold kan forekomme et ukendt antal kursister, der ligeledes anlægger en afstandtagende kursiststrategi, hvorfor projektgruppen i ovenstående afsnit vælger at anvende betegnelsen »tilsyneladende«.

### 5.3.2 Indholdsstrukturen

I forhold til den *flerkulturelle klasserumskultur* findes der forskellige måder at dyrke indholdet i undervisningen på. På de hold, som vi har haft adgang til at observere, er det således forskelligt, hvordan kursisterne på holdene opfatter, modtager og bearbejder de læringsaktiviteter, som underviserne tager initiativ til (Beck & Paulsen, 2011; Jank & Meyer, 2015; Koefoed & Paulsen, 2008), hvilket fremgår af følgende nedenstående uddrag fra nærværende undersøgelses feltnoter på hf-enkeltfagsholdet.

*”En kursist spørger ind til, hvad underviseren har skrevet på tavlen. Kursisten skriver noter ned fra tavlen til papir [...] En kursist henvender sig til underviseren og spørger, om underviseren ikke vil komme med flere eksempler på eksamensspørgsmål [...] »Jeg vil gerne have en masse eksempler, så jeg kan øve mig og blive dygtigere.« [...] En kursist sidder og kigger på sin telefon, imens vedkommende har høretelefoner i ørerne [...] Underviseren står ved en kursist og siger:» Øhm, man kan ikke løse opgaven ved at skrive en SMS.« [...] denne kursist arbejder ikke sammen med de to kursister, som kursisten er sat sammen med. Kursisten sidder for sig selv og skriver på mobilen [...] Tre mandlige kursister, der arbejder sammen, sidder og laver sjov med hinanden [...] En kursist skriver beskeder og kigger på Facebook ” (Bilag 1: 194-205; Bilag 1: 244; Bilag 1: 400-405; Bilag 1: 518-522).*

Af ovenstående uddrag fremgår det således, hvordan kursisterne på det observerede hf-hold modtager og bearbejder indholdet i undervisningen forskelligt. Med Trondmans typologier, kan kursisterne som

de *primære agenter* i klasserumskulturen således opdeles i henholdsvis de *integrerede*- og *ikke-integrerede* kursister (figur 4.8) (Trondman, 1999). De *integrerede kursister* er således dem, der i ovenstående uddrag af vores feltnoter arbejder koncentreret med læringsaktiviteterne og bl.a. henvender sig til underviseren og beder om ekstra eksempler på eksamensspørgsmål med argumentet om at blive dygtigere. De *ikke-integrerede kursister* består omvendt af dem, der i ovenstående uddrag virker mere umotiverede og mindre samarbejdsvillige i undervisningen ved bl.a. at nægte at arbejde sammen med nogle af de andre på holdet og i stedet skriver beskeder på telefonen eller bruger tiden på at lave sjov med sidemanden frem for at arbejde koncentreret med læringsaktiviteterne. Samme kulturelle mønstre ser vi også på det observerede avu-hold.

*” Holdet gennemgår dagens lektier på tavlen. Underviseren skriver de ord op på tavlen, som kursisterne byder ind med. Nogle af kursisterne tjekker deres telefon under gennemgangen. De kursister, der byder ind i undervisningen, sidder med noter fremme på enten papir eller computer. ”* (Bilag 1: 812-816).

Således kan der på begge af de observerede hold laves en inddeling mellem de *integrerede* og *ikke-integrerede* kursisttyper i relation til det flerkulturelle klasserums dynamikker. Denne opdeling mellem de integrerede- og ikke-integrerede kursister bekræftes ligeledes gennem de uformelle samtaler med kursisterne, som vi har haft adgang til i forbindelse med vores etnografiske feltarbejde. På samme måde som nogle af de ikke-integrerede kursister i ovenstående uddrag tager afstand fra de integrerede kursister ved ikke at ville arbejde sammen med dem i gruppearbejde og i stedet for vælger at isolere sig selv med deres mobiltelefon, giver de integrerede kursister på de observerede hold ligeledes udtryk for en *udgruppediskriminering* i forhold til kursister med en ikke-integreret adfærd ved over for os at definere denne gruppe som »de andre« og som »de useriøse« og »spild af tid« (Bilag 1: 510-515). Gennem *spejlingsprocesser* forsøger de kursister, som vi ud fra den socialt situerede kontekst må betegne som de *integrerede*, at adskille sig fra de ikke-integrerede kursister, ved at spejle sig negativt i denne gruppes måde at opfatte, modtage og bearbejde læringsaktiviteterne på (Hogg, 2001; Beck & Paulsen, 2011; Terry, 1995).

Til trods for at de integrerede kursister på de observerede hold virker *fagligt* velfungerende, stiller vi os dog kritiske i forhold til spørgsmålet om, hvorvidt disse kursister også er *socialt* velfungerende. Flere af de integrerede kursister, som projektgruppen har talt med, giver således udtryk for, at de helst vil arbejde alene: »Jeg vil helst arbejde alene. Jeg kommer længst alene.« (Bilag 3: Informant 2), der således også er en holdning, der fremgår af besvarelserne i nærværende speciales spørgeskemaundersøgelse (figur 5.8), hvilket er karakteriserende for den *instrumentelle præstationsorienterede kursiststrategi*, hvor uddannelseskonteksten opfattes som en konkurrence (figur 4.8) (Trondman, 1999). Blandt de kursister, der både kan betegnes som integrerede og fagligt stærke, bemærker vi, hvordan disse har tendens til gerne at ville isolere sig i arbejdet med indholdet i undervisningen på samme måde som nogle af de ikke-integrerede kursister vælger at isolere sig ved at kigge på deres mobiltelefon og have headset i ørerne. Dette kulturelle mønster kan bl.a. ses som en konsekvens af den megen fokus på undervisningens *kvalifikationsdomæne* fra undervisernes side og mindre fokus på undervisningens *socialisations-* og *subjektifikationsdomæne* (Biesta, 2011; Biesta, 2014).

### 5.3.3 Processtrukturen

Som det fremgår af nærværende undersøgelses afsnit 5.2.3 bærer undervisningen på såvel hf som avu-holdet ofte præg af en meget *lærerstyret styringslinje* (Jank & Meyer, 2015) og af afsnit 5.2.4.2 fremgår det således også, hvordan en stor del af kursisterne godt kan lide den foredragslignende undervisning – en erfaring, der understøttes af underviserne på både det observerede hf- og avu-hold.

I forbindelse hermed fremgår det af nærværende undersøgelses fund, hvordan gruppen af de *ikke-integrerede* kursister føler sig mindre motiverede i undervisningen sammenlignet med de *integrerede*. Dette skyldes dels deres vurdering af opgavernes sværhedsgrad som værende enten for lette eller for svære og dels, at undervisningen opleves som kedelig (afsnit 5.2.3), hvilket således har en hæmmende effekt på denne gruppe kursisters deltagelsesgrad i undervisningen. I forbindelse hermed udtaler en af de interviewede kursister følgende.

*” Jeg synes, at det er kedeligt. Undervisningen. [...] Jeg har været her i Danmark i 7 år [...] Jeg har spildt meget tid. Jeg vidste ikke, hvad jeg skulle [...] Jeg arbejdede lidt forskellige steder... og hyggede også lidt. Jeg vidste ikke, hvad jeg ville [...] Jeg kan godt snakke med dem (de andre på holdet, red.), men vi snakker ikke så meget sammen. De har deres egne meninger og interesser. ”* (Bilag 3: Informant 1).

Ovenstående Informant 1 er således et eksempel på det vi i nærværende speciale, med Trondmans typologier, i den situerede kontekst definerer som en *ikke-integreret* kursisttype, der grundet kedsomhed i undervisningen vælger at anvende en *afstandtagende strategi*, hvilket i ovenstående dels kommer til udtryk i Informant 1's *væren-imod-følelser* i forhold til undervisningens indhold (figur 4.9) og dels kommer til udtryk i måden, hvorpå Informant 1 holder afstand til de andre på holdet og derved isolerer sig selv socialt (Paulsen, 2008; Paulsen, 2008b). I nærværende undersøgelses spørgeskemaundersøgelse (Bilag 4) svarer Informant 1, at vedkommende har haft mange dårlige oplevelser i forhold til det at gå i skole, hvilket kan være en af årsagerne til dennes afstandtagende strategi. En anden mulig årsag knytter sig til Informant 1's oplevelse af den meget *lærerstyrede processtruktur* i undervisningen. I nærværende undersøgelses spørgeskemaundersøgelse svarer Informant 1 således, at vedkommende bedst kan lide, når undervisningen dels giver mulighed for at tænke selv, være kreativ og arbejde frit. Dels når man ikke skal sidde stille i alt for lang tid og dels når man bliver undervist på en sjov og interessant måde (Bilag 4), hvilket den meget foredragslignende og lærerstyrede processtruktur således står i kontrast til og som bevirker til, at Informant 1, ifølge vores vurdering, i den socialt situerede kontekst påtager sig en *ikke-integreret kursistadfærd*. Under en anden rammesætning af undervisningen kunne vi således godt forestille os en ændret kursistadfærd fra en ikke-integreret til en integreret adfærd.

Hvor vi kan se, at den foredragslignende og meget lærerstyrede processtruktur opleves positivt blandt de kursister, hvis motivation er *præstationsorienteret*, ser vi i ovenstående således et eksempel på, hvordan denne type processtruktur har en hæmmende effekt i forhold til deltagelsen i undervisningen



blandt de kursister, hvis motivation er mere *involveringsorienteret*, dvs. drevet af medbestemmelse i de læreprocesser, som udspiller sig i undervisningen jf. figur 4.2 (Rasmussen, 2019; Wahlgren, 2010).

Da kursisterne således kan have forskellige *motivationsorienteringer*, der påvirker i hvilken grad de i den konkrete læringssituation vælger enten at påtage sig en integreret eller ikke-integreret adfærd, kalder dette umiddelbart på en øget differentiering i forhold til undervisningens tilrettelæggelse og pædagogiske implementering, således at afstanden mellem dels de *fagligt svage* og *fagligt stærke* og dels de *integrerede* og *ikke-integrerede* kursister bliver mindre, da vi kan se i nærværende undersøgelses fund, at dette skaber negative *spejlingsprocesser* kursisterne imellem, hvilket har en negativ effekt på *deltagelsesgraden* i undervisningen og på holdets sociale samspil og integration generelt (Rasmussen, 2019; Jank & Meyer, 2015; Hogg, 2001; Terry, 1995).

I nedenstående afsnit vil vi således se nærmere på *differentieringsforanstaltningernes* evne til at kunne reorganisere den *sociale arkitektur* i det flerkulturelle klasserum og derved påvirke kursisternes måde at deltage på i undervisningen (Jank & Meyer, 2015).

#### 5.3.4 Socialstrukturen

Ifølge Jank og Meyer reguleres klasserummets sociale arkitektur gennem differentieringsforanstaltninger (Jank & Meyer, 2015: 78). Hvad angår kursisternes *motivation* og *deltagelse* i undervisningen, skyldes manglen herpå, ifølge den ene observerede underviser, ikke kulturelle eller etniske forhold, men derimod opgavernes sværhedsgrad, hvilket fremgår af nedenstående citat.

*” Jeg har bemærket, at det ikke skyldes kulturelle eller etniske forhold, når nogle kursister mangler motivation. Nærmere skyldes en eventuel mangel på motivation, at det der skal læres er for svært [...] De mest motiverede er således som regel de som har en solid uddannelsesbaggrund fra deres hjemland. Kursister som har gået delvis i dansk folkeskole eller avu, har det ofte vanskeligere og dermed mindre motivation. ”* (Bilag 2: Underviser 1).

Hvor vi i afsnit 5.2.4 kunne se, hvordan der blandt kursisterne på den ene side er en dyrkelse af holdets klasserumskultur som værende meget inkluderende, når kursisterne identificerer sig selv som »*udlændinge*«, hvormed der skabes en *monokulturel vi-følelse*, så kan vi på den anden side se, hvordan de faglige forskelle mellem kursisterne på holdene virker underminerende for dyrkelsen af det inkluderende i klasserummet, hvormed der skabes en flerkulturalitet funderet i tydelige forskelle mellem kursisternes faglige niveauer og deres grad af integreret adfærd i den konkret situerede kontekst.

Som det fremgår af nærværende undersøgelses afsnit 5.2.3, bemærker vi i projektgruppen en manglende differentiering i undervisningen, hvilket ifølge vores observationer gør sig gældende på såvel hf- som det observerede avu-hold.

Trods det at hf-underviseren i ovenstående citat udtrykker opmærksomhed på, hvordan læringsaktiviteternes sværhedsgrad påvirker motivationen og dermed deltagelsen i undervisningen negativt

blandt de fagligt svage, differentieres der ikke i undervisningen. Ifølge underviseren på det observerede hf-enkeltfagshold skyldes dette manglen på tid til at kunne gå ned i niveau, når målet hedder dansk A, hvilket fremgår af følgende nedenstående udsagn.

*” Jeg differentierer sjældent ret meget, da udfordringen er at nå op på et tilstrækkeligt sprogligt for fagligt niveau som hedder dansk A. Der er ifølge min vurdering ikke tid til at gå længere ned i det faglige niveau og i de faglige krav. ”* (Bilag 2: Underviser 1).

I forhold til den enkelte kursists såvel faglige udvikling som sociale trivsel, finder vi dog den manglende differentiering i undervisningen problematisk, idet fundene i nærværende undersøgelse netop viser, hvordan kursisternes motivation for at deltage engageret i undervisningen hæmmes ved en lav grad af *mestringsforventning* (Rasmussen, 2019; Bandura, 1997; Manger, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Læringsmæssigt stiller vi os således kritisk i forhold til ovenstående begrundelse for den manglende differentiering i undervisningen. Dette skyldes den øgede risiko for *ikke-læring* eller *fejllæring* når sværhedsgraden i læringsaktiviteterne får lov til at ligge uden for kursisternes *nærmeste udviklingszone* (Wahlgren, 2010; Jarvis, 1987; Vygotskij, 2004; Illeris, 2017).

På den ene side kan det godt være, at den differentierede undervisning ikke nødvendigvis vil kunne løfte de fagligt svage op på det tilsigtede faglige niveau. Dog er det vores vurdering, at et mindre fagligt løft er bedre end den øgede risiko for *ikke-læring* eller *fejllæring*, der opstår, når nogle af kursisterne undervises uden for deres nærmeste udviklingszone. På den anden side kan man, set ud fra det flerkulturelle regime, argumentere for, at det netop er gennem differentieret undervisning og fokus på implementering af de forskellige læringsstile i den pædagogiske praksis, at de fagligt svage vil kunne blive løftet op på det tilsigtede faglige niveau (Beck & Paulsen, 2011). Desuden giver en differentiering også mulighed for at rammesætte undervisningen på en sådan måde, at motivationen for at deltage i undervisningen, blandt gruppen af de ikke-integrerede kursister, øges, hvilket således kan facilitere en ændret kursistadfærd.

Af nærværende undersøgelses afsnit 5.3.2 fremgår det, hvordan der på de observerede hold dels skabes *negative spejlingsfelter* mellem de *integrerede* og *ikke-integrerede* kursisttyper og dels skabes negative spejlingsfelter mellem de *fagligt stærke* og de *fagligt svage* kursister, hvilket således er med til at opretholde tendensen til klikedannelse, der er karakteriserende for den flerkulturelle klasserumskultur (Beck & Paulsen, 2011). Ifølge Jank og Meyer er differentiering ikke et mål i sig selv, men kan retfærdiggøres didaktisk, når den knyttes til bestræbelser om *integration*, hvilket dels er nødvendigt for at fagligt stærke og fagligt svage kursister kan undervises sammen og dels er nødvendigt for at kunne udnytte den samlede mangfoldighed på holdet som en styrke og kompensere for individuelle mangler, hvilket ifølge vores vurdering, set ud fra et *sociokulturelt læringsperspektiv*, er en nødvendighed i forhold til den socialt situerede kontekst i nærværende speciale (Jank & Meyer, 2015: 81).

### 5.3.5 Handlingsstrukturen

Som det fremgår af nærværende undersøgelses fund er de tydelige forskelle i kursisternes motivation for at deltage i undervisningen samt det faglige niveau medvirkende til, at der blandt kursisterne på de observerede hold skabes *negative spejlingsfelter*, der således fører til en *udgruppediskriminering*, hvorfor en stor del af kursisterne foretrækker individuelt arbejde, hvilket vi dels finder problematisk rent læringsmæssigt i forhold til at blive udfordret af andres perspektiver og dels finder problematisk i forhold til fastholdelse og gennemførelse af en videregående uddannelse i en dansk uddannelseskultur, der er meget samarbejdsorienteret (Hogg, 2001; Terry, 1995).

I vores analyse af hvilke former for klassedynamikker, der udvikles i et flerkulturelt klasserum, bemærker vi i projektgruppen desuden, hvordan de *integrerede* kursister i høj grad er karakteriseret ved anvendelsen af en *præstationsorienteret strategi* (figur 4.8), der udmunder sig i en motivation, som bliver drevet af *instrumentelle følelser* (figur 4.9), altså om indholdet i undervisningen vurderes som værende brugbart eller nyttigt (Trondman, 1999; Paulsen, 2008; Paulsen, 2008b). Omvendt kan de observerede kursister, der af projektgruppen ud fra den socialt situerede kontekst betegnes som værende de *ikke-integrerede*, opdeles i to overordnede grupper. Dels er der gruppen af de ikke-integrerede kursister, der anvender en *afstandtagende boheme-strategi*, hvis kundskabsinteresse er intakt, men hvor motivationen ofte er drevet af *alternativistiske følelser*, dvs. længslen efter en anden skolehverdag. Dels er der også gruppen af de ikke-integrerede kursister, der anvender en *afstandtagen modkulturel strategi*, hvis *væren-imod-følelser* ofte bunder i dårlige skoleerfaringer (Trondman, 1999; Paulsen, 2008; Paulsen, 2008b). Fælles for de to typer af ikke-integrerede kursister er dog, at de beskriver undervisningen som kedelig, hvorfor deres søgeproces for at deltage i undervisningen af os vurderes til at være *potenseret*, dvs. drevet af intensitet samt lysten til at blive undervist på interessante og anderledes måder, hvorimod søgeprocessen blandt gruppen af de integrerede kursister er af mere *ontologiserende* karakter, dvs. drevet af dyrkelsen af et bestemt formål (Ziehe, 1989). Til at illustrere den ovenfor beskrevne kursistdiversitet, der således er med til at påvirke de klassedynamikker og deltagelsesformer, som opstår i en flerkulturel klasserumskultur og som fremkommer af nærværende undersøgelses empiriske materiale, har vi i projektgruppen udarbejdet nedenstående figur 5.12.

|                               | Kursistdiversitet                             |     |                                             |     |                                             |     |
|-------------------------------|-----------------------------------------------|-----|---------------------------------------------|-----|---------------------------------------------|-----|
|                               | De integrerede kursister                      |     | De ikke-integrerede kursister               |     |                                             |     |
| <b>Kursiststrategi</b>        | Instrumentel præstationsorienteret strategi   |     | Afstandtagende boheme-strategi              |     | Afstandtagende modkulturel strategi         |     |
| <b>Motivationsorientering</b> | Præstationsorienteret/<br>Mestringsorienteret |     | Vidensorienteret/<br>Involveringsorienteret |     | Mestringsorienteret/<br>Relationsorienteret |     |
| <b>Grundfølelse</b>           | Instrumentelle følelser                       |     | Alternativistiske følelser                  |     | Væren-imod-følelser                         |     |
| <b>Fagligt niveau</b>         | Høj                                           | Lav | Høj                                         | Lav | Høj                                         | Lav |
| <b>Søgeproces</b>             | Ontologisering                                |     | Potensering                                 |     |                                             |     |

Figur 5.12: Oversigt over kursistdiversiteten på de observerede hf- og avu-hold.

Som tidligere nævnt i nærværende undersøgelses afsnit 5.2.3 og 5.3.3 bærer undervisningen på det observerede hf- og avu-hold ofte præg af en meget *lærerstyret styringslinje* (Jank & Meyer, 2015), hvilket er en form, der passer godt til de *præstationsorienterede* kursister, som man finder blandt de i ovenstående figur 5.12 *integrerede kursister*. Omvendt kan en meget lærerstyret undervisning have en demotiverende effekt på de *involveringsorienterede* kursister, hvilket som konsekvens kan føre til, at nogle af disse ender med at påtage sig en adfærd, der i den konkrete læringssituation kategoriserer dem som ikke-integrerede, hvorfor der heller ikke umiddelbart kan laves en kobling mellem kursisttyper og faglige niveauer. Således kan en kursist med Trondmans typologi godt påtage sig en ikke-integreret kursistadfærd, men samtidig være faglig stærk (Trondman, 1999). Hvorvidt en kursist påtager sig en ikke-integreret adfærd eller ej, afhænger således af måden, hvorpå undervisningen rammesættes og efterfølgende materialiseres gennem den pædagogiske praksis.

Som konsekvens af den meget lærerstyrerede undervisning bemærker vi i projektgruppen, hvordan dette ikke synes at understøtte udviklingen af kursisternes *selvvirksomhed*, dvs. evne til at bruge sig selv på en intellektuel og kreativ måde, hvilket kan forklare, hvorfor kursisterne på de observerede hold ofte efterspørger det »*rigtige svar*« på deres arbejdsopgaver, hvilket fremgår af følgende nedenstående uddrag fra vores observationsnoter.

*” En kursist har i undervisningen brugt ordet ’slu’. Underviseren forstår ikke ordet og beder holdet om at undersøge derhjemme, hvad ’slu’ betyder eller finde ud af, hvorfor de ikke kan finde ud af, hvad ’slu’ betyder. Kursist: ” Du er lærer. Hvorfor forstår du ikke ’slu’? Hvordan skal vi kunne vide det? ” [...] Underviser: ” En lærer er ikke Gud. ” (Bilag 1: 875-884).*

*” En gruppe henvender sig til dagens observatør og spørger om hjælp med opgaven [...] Kursisterne kigger afventende på at dagens observatør skal sige, hvad det rigtige svar er. ” (Bilag 1: 956-959).*

Ifølge Jank og Meyer er de lærendes selvvirksomhed grundlæggende for enhver succesfuld læring. Således bemærker vi i projektgruppen en forskel i klassedynamikken, når kursisterne f.eks. bliver bedt om at holde et kort oplæg om deres hjemlands nationalsang, hvilket fremgår af følgende nedenstående uddrag fra projektgruppens observationsnoter.

*” De fleste kursister virker til at lytte opmærksomt på oplægget [...] Kursisten, der skal holde oplæg, har problemer med teknikken [...] Kursisten får hjælp af en anden kursist, der sidder foran og finder nationalsangen [...] Under det andet oplæg bliver der stillet mange spørgsmål fra medkursisterne på eget initiativ. Oplæggene skulle rigtigt tage 5 min. hver, men der ender med at gå i alt 1 time. Dette skyldes dels tekniske problemer og dels at kursisterne stiller mange interesserede spørgsmål til hinandens oplæg. ” (Bilag 1: 590-594; Bilag 1: 176-178).*

I ovenstående bemærker vi for det første, hvordan den *kollektive identitet* i klasserummet styrkes, når kursisterne interagerer med hinanden i situationer, der *ikke* er præstationsorienteret eller udelukkende fokuseret på undervisningens kvalifikationsdomæne, men snarere faciliterer dyrkelsen af det *subjektiverende*, dvs. fællesskabet (Ziehe, 1989; Beck & Paulsen, 2011; Biesta, 2011; Biesta, 2014). Dernæst bemærker vi, hvordan kursisternes *deltagelsesgrad* stiger, når de holder mundtlige oplæg for hinanden og får mulighed for at inddrage deres egen kulturelle og etniske baggrund, hvilket dels kan skyldes *autenticitetens* evne til at kunne fremme lysten til at udtrykke egne tanker, følelser og holdninger og dels det *deltagerinddragende* element i læringsaktiviteten (Daryai-Hansen, 2018; Hansen, 2010; Brodersen, 2013). Derfor når vi således frem til det vigtige i, at der i undervisningen skiftes mellem læreraktive og elevaktive faser, hvor kursisternes *selvvirksomhed* aktiveres og de får mulighed for at undervise hinanden, da vi kan se, hvordan dette tilsyneladende fremmer deltagelsen i undervisningen. I forbindelse hermed er det således op til den enkelte underviser at bestemme en ramme, der muliggør udviklingen af denne selvvirksomhed (Jank & Meyer, 2015: 86).

### 5.3.6 Delkonklusion

På baggrund af ovenstående analyse af, hvilke klassedynamikker, der udvikles i et flerkulturelt klasserum på hf og avu, kan vi således konkludere, at denne er betinget af *spejlingsprocesser*, som er rettet mod diversiteten i forhold til kursisternes niveauspredning, engagement i undervisningen og motivationelle baggrunde for at befinde sig på holdene, snarere end af kulturelle og etniske forskelle (Hogg, 2001; Terry, 1995). Således sondres der i analysen mellem gruppen af *integrerede* og *ikke-integrerede* kursister, hvorimellem der skabes *negative spejlingsprocesser*, der bl.a. har konsekvenser for kursisternes lyst til at ville arbejde sammen med hinanden, hvorfor størstedelen foretrækker individuelt arbejde. Læringsmæssigt er dette problematisk, set ud fra et sociokulturelt perspektiv (Wahlgren, 2010; Kemmis, 2014; Hundeide, 2004; Dysthe, 1997).

I forhold til *målstrukturen* er en stor gruppe af kursisterne således karakteriseret ved at være meget målorienteret mod indfrielsen af en abstrakt fremtidsplan, der vedrører uddannelse og arbejde (figur 5.11), hvorimod gruppen af de ikke-integrerede kursister lider under manglen på et formål med at deltage i undervisningen, idet de finder fremtidsudsigten usikker grundet den politiske debat, der bl.a. vedrører udlændinges ret til ophold i Danmark.

Dynamikkerne i den flerkulturelle klasserumskultur er kendetegnet ved de forskellige måder at dyrke *indholdet* i undervisningen på. Således er det forskelligt, hvordan kursisterne på de observerede hold vælger at modtage og bearbejde læringsaktiviteterne på, hvilket giver anledning til *negative spejlingsprocesser* kursisterne imellem, der skyldes stor niveauspredning samt manglende engagement blandt de ikke-integrerede kursister. De kursister der i den socialt situerede kontekst må betegnes som værende integrerede, forsøger således at adskille sig fra de ikke-integrerede ved at spejle sig negativt i denne gruppes måde at bearbejde læringsaktiviteterne på (Koefoed & Paulsen, 2008; Hogg, 2001; Terry, 1995).

Af nærværende undersøgelses fund fremgår det også, hvordan de ikke-integrerede kursisters manglende motivation for at deltage i undervisningen dels skyldes disses vurdering af opgavernes svær-

hedsgrad som værende enten for lette eller for svære og dels skyldes, at mange i denne gruppe oplever undervisningen som værende for kedelig. I forbindelse hermed oplever gruppen af de *involveringsorienterede* kursister, at den meget *lærerstyrede processtruktur* hæmmer deres motivation for at deltage og engagere sig i undervisningen, hvorfor de ender med at påtage sig en *ikke-integreret kursistadfærd*. Omvendt passer den lærerstyrede undervisningsform bedre til de *præstationsorienterede* kursister, hvorfor denne gruppe har nemmere ved at påtage sig en *integreret kursistadfærd* i den pågældende læringssituation. Afhængigt af den enkeltes *motivationsorientering*, påvirker tilrettelæggelsen af den enkelte læringssituation således i hvilken grad, en kursist vælger at påtage sig en integreret eller ikke-integreret adfærd (Rasmussen, 2019; Hogg, 2001; Terry, 1995). På trods heraf differentieres der ikke i undervisningen, hvad angår undervisningens indhold og didaktiske metoder, hvilket dels øger risikoen for *ikke-læring* eller *fejl-læring* og dels er med til at fastholde de *negative spejlingsprocesser*, der opstår, som konsekvens af den tydelige niveauspredning og ikke-integrerede kursistadfærd (Wahlgren, 2010; Jarvis, 1987). Didaktisk kan argumentet om differentiering således retfærdiggøres, ved at knytte den til vores bestræbelser om at fremme deltagelsen i undervisningen gennem øget fokus på *integration* og *selvvirksomhed* i undervisningen ved ikke blot at fokusere på undervisningens *kvalifikationsdomæne*, men ved også at fokusere på undervisningens *socialisations-* og *subjektifikationsdomæne*, da vi ved, at dette er grundlæggende for succesfuld læring (Jank & Meyer, 2015; Biesta, 2011; Biesta, 2014).

## 5.4 Præsentation af lærings- og forandringsdesign

Med afsæt i nærværende undersøgelses fund i forbindelse med projektgruppens etnografiske feltarbejde samt på baggrund af viden inden for den eksisterende forskning vedrørende voksenlæring, motivation og kursistdiversitet, har nærværende speciale indtil nu kunnet påpege det væsentlige ved, at man i forhold til at fremme deltagelsen i undervisningen, i nærværende forstået som interaktion hvorigennem viden aktivt konstrueres på baggrund af medbestemmelse og samspil (Hart, 1997; Wenger, 2004; Dysthe, 1997), inddrager *deltagerrelevante læringsressourcer*, der inkluderer *deltagerinddragende perspektiver*, således at der skabes et *kommunikativt behov* (Daryai-Hansen, 2010; Hansen, 2012; Brodersen, 2013; Dysthe, 1997). I artiklen *Kan man grine fagligt forsvarligt?* stiller Leif Becker Jensen sig spørgsmålet, om faglig formidling pr. definition skal være uengageret og distancerende. I forbindelse hermed nævnes konfliktpunktet mellem hensynet til at formidle viden, som tager udgangspunkt i de lærendes erfaringsunivers, hensynet til den faglighed, som underviseren anser som værende fagligt forsvarligt og så hensynet til systemets krav (Jensen, 1994).

Som det fremgår af nærværende undersøgelses fund, giver tydelige forskelle i forhold til fagligt niveau samt grad af motivation i undervisningen anledning til *negative spejlingsprocesser* kursisterne imellem, hvorfor majoriteten foretrækker individuelt arbejde, hvilket er problematisk. Dels i forhold til kursisternes læringsprocesser set ud fra et sociokulturelt perspektiv og dels finder vi det problematisk i forhold til at fastholde kursisterne i at gennemføre en videregående uddannelse i en dansk uddannelseskontekst, der er meget dialogisk og samarbejdsorienteret (Dysthe, 1997; EVA, 2015). Dertil fremgår det af tidligere studier, hvordan oplevelsen af *mestring* er motivationsskabende i forhold til at fremme deltagelsen i undervisningen (Bagger & Solkær, 2017; Bandura, 1997). Alligevel bemærker vi i nærværende undersøgelses etnografiske feltarbejde, hvordan der *ikke* differentieres i undervisningen, hvilket vi ser som en af årsagsforklaringerne på, hvorfor nogle kursister vælger at indtage en *ikke-integreret* kursistadfærd, der dels skyldes oplevelsen af opgavernes sværhedsgrad som værende enten for lette eller for svære, dels skyldes kedsomhed og/eller dels skyldes en *faglig lav selvsvurdering* som konsekvens af tidligere dårlige skoleerfaringer (Trondman, 1999; Manger, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Ifølge Thomas Illum Hansen er læringsressourcer komplekse tekster, hvor der er truffet en lang række beslutninger vedrørende mål, udtryk, indhold og metoder og hvis design har direkte betydning for den lærendes opmærksomhed, deltagelse og selvhjulpenhed (Illum Hansen & Brodersen, 2015). Alligevel kan det som underviser være svært at udvikle og forandre sin undervisningspraksis – især når man generelt møder opbakning fra kursister, der er tilfredse med, at de bliver klædt på til eksamenerne, så de kan opnå et godt resultat (Asmussen, 2014). Dog bemærker vi i projektgruppen, hvordan såvel de *integrerede* som *ikke-integrerede* kursisttyper mangler *ægte engagement*; her forstået som det at vise nysgerrighed, indlevelse og optaget interesse for at undersøge og fordybe sig i et emne, i forhold til det faglige stof. Således forekommer der i nærværende undersøgelses fund ikke eksempler på kursister, der anvender en *kommunikativ forståelsesorienteret strategi* i undervisningen (Trondman, 1999), hvorfor udfordringen i nedenstående præsentation af nærværende undersøgelses lærings- og forandringsdesign bliver at skabe et design, som understøtter læreprocesser, der sikrer en høj grad

af deltagelse hos kursisterne samtidig med at traditionelle literacy-færdigheder som læsning, skrivning og genrebevidsthed ikke må komme til kort (Hart, 1997; Asmussen, 2014).

Med udgangspunkt i de fem elementer i Jank og Meyers strukturmodel for undervisning (Jank & Meyer, 2015), vil vi således i det følgende udarbejde et lærings- og forandringsdesign, der har til hensigt at vise, hvordan man kan fremme voksnes deltagelse i undervisningen i en flerkulturel klasserumskultur ved at tage udgangspunkt i et forløb på 2 uger, hvor kursisterne, inden for den litteraturhistoriske periode *Romantikken* bl.a. skal arbejde med tekstanalyse af H.C. Andersens *Klods Hans* i faget dansk som andetsprog, da dette indgår som en del af de faglige mål, der er udstukket af Børne- og Undervisningsministeriet.

Nærværende undersøgelses lærings- og forandringsdesign bestræber sig på at være *innovativ*, forstået som en intenderet og proaktiv proces, som udvikler, implementerer og spreder nye og kreative idéer, der skaber en kvalitativ forandring i en given kontekst (Sørensen & Torfing, 2011: 29; Darsø, 2018; Sørensen, 2013). Følgende nedenstående lærings- og forandringsdesign skal således ses som et udtryk for en *tilstræbt forandring* af den eksisterende undervisningspraksis i undervisningen på hf og avu på VUC i faget dansk som andetsprog. Desuden vil nærværende undersøgelses lærings- og forandringsdesign være udviklet med henblik på at virke i *praksis* og have *signifikante effekter* i forhold til at fremme voksnes deltagelse i undervisningen i en flerkulturel klasserumskultur ved at *ændre* på undervisningens *form* og *indhold*. Afslutningsvist skal det nævnes, at nedenstående design er *kontekstuel*, dvs. et udtryk for en ny praksis i forhold til den givne kontekst, som den ønskes etableret i (Sørensen & Torfing, 2011; Darsø, 2018).

#### 5.4.1 Målstrukturen

Som nævnt indledningsvist i ovenstående afsnit, er der i forbindelse med undervisningen i dansk som andetsprog opstillet nogle formelle krav vedrørende undervisning i en litteraturhistorisk periode. Dette krav er således formuleret for såvel kursister på hf som på avu under Faglige Mål. Heraf fremgår det, at undervisningen i litteraturhistorie skal »*skabe viden omkring sammenhængen mellem litteratur og samfund*« (UVM, 2017: 15; UVM, 2017b: 22).

For at fremme deltagelsen i undervisningen, skal motivationen være til stede. Som det fremgår af nærværende undersøgelses afsnit 4.2.1 forstår vi *motivation* som værende en tilstand af meningsfyldte følelser, forventninger, tanker og fornuft, der fører til en bevægelse af nogen eller noget (Manger, 2016; Imsen, 2008). Da underviserens hensigter og kursisters motiver ifølge Jank og Meyer kan komme i modstrid med hinanden, foreslår vi derfor, at udarbejdelsen af undervisningens mål sker i fællesskab med kursisterne inden for de formelt fastsatte rammer. Gennem medbestemmelse i forhold til udarbejdelsen af undervisningens mål, sikres der et *deltagerrelevant indhold* og nogle *deltagerinddragende perspektiver*, der skabes i *samspil med omverden*, hvilket ifølge nærværende undersøgelses fund fremmer deltagelsen i undervisningen (figur 5.9). Samtidig skabes der også et fundament for synlig læring ved at gøre læringsmålene mere tydelige for kursisterne i undervisningsforløbets indledende fase (Hattie, 2014).



Da vi i forbindelse med vores feltarbejde har kunnet observere, hvordan kursisterne har tendens til at virke tilbageholdende, når underviserne i plenum forsøger at give dem medbestemmelse, foreslår vi, at kursisterne først inddeles i heterogene summegrupper på 3 til 4 personer, der dels har til hensigt at fremme kursisternes egne refleksioner, dels har til hensigt at inspirere og udfordre hinandens tænkning og dels har til hensigt at skabe tryghed i forhold til efterfølgende at turde byde ind med forslag til holdets mål i plenum (Kagan & Stenlev, 2006: 38; Ziehe, 2005).

For at aktivere alle i gruppen, uddeles 5 post-it sedler til hvert medlem, hvorpå der individuelt formuleres forslag til mål, som den enkelte kursist gerne vil arbejde hen imod. Herefter fremføres på skift hvert medlems forslag, hvorefter gruppen i fællesskab kategoriserer disse efter fællestræk for derefter at nå til enighed om en overskrift til hver kategori, der således afslutningsvist vil blive fremført på holdet i plenum.

Jf. nærværende undersøgelses afsnit 4.3.1 skal målstyringen i voksenundervisningen ske på en sådan måde, at den giver plads til aktiv medleven og samarbejdende læring, der samtidig er afbalanceret med læreplanernes videns- og færdighedsmål samt underviserens læringsintention (Ramsden, 1999; Rander, 2018). Ved at inddrage kursisterne på ovenstående måde i forhold til fastlæggelsen af undervisningens målstruktur, gøres undervisningen således til et fælleseje. Dertil styrkes holdet som et demokratisk læringsfællesskab, idet alle får lov til at bidrage og deltage med forskellige ressourcer og kompetencer. Desuden kan inddragelsen af kursisternes egne ønsker og perspektiver være med til at kvalificere underviserens arbejde med differentieret undervisning og synlig læring (Jank & Meyer, 2015; Hattie, 2014).

#### 5.4.2 Indholdsstrukturen

Hvordan voksne responderer på undervisningens indhold er forskelligt og afhænger af, hvorvidt det subjektivt tilskrives en mening eller ej, hvorfor et indhold, der opleves som meningsløst ofte fører til manglende deltagelse og engagement, hvilket forringer læringsmulighederne (Illeris & Berri, 2005).

Som tidligere nævnt i afsnit 4.3.2 kan et *refleksivt* og *autentisk* indhold i undervisningen være med til at understøtte imødekommenhed og meningsfuldhed i undervisningen (Rander, 2018; Illeris, 2017; Daryai-Hansen, 2018). En måde, hvorpå ældre tekster kan få et nyt liv og tilskrives en mening, kan være gennem *remediering* og *redesign*, hvor teksterne, med udgangspunkt i viden om æstetiske udtryk, genproduceres, rekontekstualiseres og omformes i nye modaliteter, dvs. udtryksformer (Kress, 2010; Asmussen, 2014). Da undervisningslokalerne ofte ikke er indrettede til kreative og skabende aktiviteter, kan inddragelsen af *mobile læringsressourcer* som f.eks. smartphones, der indeholder den nødvendige teknologi til at bearbejde, kommunikere, skabe og distribuere tekster, således være med til at udvide læringsrummet på tværs af tid og sted (Asmussen, 2014; Rander, 2018). Foruden at kunne være med til at udvide læringsrummet, indeholder den virtuelle og multimodale formidling også et potentiale i forhold til de kursister, der lærer dårligt fra skrevet tekst, idet denne benytter sig af et bredt register af sproglige koder som f.eks. lyd, billede og tekst, der således kan være en mere tilgængelig kommunikationsform end blot det skrevne ord (Asmussen, 2014; Sørensen, 2013).

Gennem remediering af f.eks. H.C. Andersens *Klods Hans* i forbindelse med arbejdet om den litteraturhistoriske periode *Romantikken*, oparbejder kursisterne således deres egen forståelse og oplevelse heraf, der således giver anledning til refleksion over, hvad remediering gør ved en ældre litterær tekst. Derved kommer indholdet i undervisningen i litteraturhistorie også til at leve op til de formelt formulerede krav, der vedrører skabelsen af viden omkring sammenhængen mellem litteratur og samfund (UVM, 2017: 15; UVM, 2017b: 22). Da arbejdet med den multimodale kommunikationsform kan indrettes i forhold til kursisternes interesser, lyst og læringsstil, egner remediering af ældre litterære tekster gennem mobile læringsressourcer sig således ikke kun til *dekontekstualiseret læring*, dvs. læring i andre kontekster, men også i forhold til didaktiske overvejelser, der vedrører *undervisningsdifferentiering* (Asmussen; 2014; Kress, 2010).

I nærværende undersøgelses lærings- og forandringsdesign skal kursisterne således gennem *remediering* af *Klods Hans* oparbejde deres egen forståelse og oplevelse af den litteraturhistoriske periode *Romantikken* og reflektere over, hvad denne remediering gør ved en ældre litterær tekst. Derved kommer materialet til at omfatte fiktionstekster, faktiske tekster, billeder, video, lydklip m.m.

#### 5.4.3 Processtrukturen

I forbindelse med planlægningen af undervisningsprocessen er det, som tidligere nævnt i afsnit 4.3.3, vigtigt, at denne skifter mellem læreraktive og elevaktive faser, så de lærende bliver undervisere og omvendt (Jank & Meyer, 2015: 86; Hiim & Hippe, 1993: 80; Rander, 2018).

Af nærværende undersøgelses fund fremgår det, hvordan de mange stillesiddende arbejdsopgaver samt manglende intensitet i processtrukturen hæmmer faciliteringen af engagement og deltagelse i undervisningen, hvorfor læringstilegnelsen antager en mere passiv form. For at fremme deltagelsen i undervisningen i en flerkulturel klasserumskultur, hvor de *negative spejlingsprocesser* dels opstår i mødet mellem de *integrerede* og *ikke-integrerede* kursisttyper og dels opstår som konsekvens af tydelige forskelle på de fagligt stærke og fagligt svage, er det således væsentligt for os, at undervisningens *processtruktur* i vores design tilrettelægges på en sådan måde, at den understøtter mulighederne for *differentiering* samt udformningen af et *eksplorativt læringsdesign*, hvor kursisterne tildeles en mere aktiv rolle i forhold til påvirkningen af deres egen læreproces (Trondman, 1999; Jank & Meyer, 2015; Hansen, 2012).

Med afsæt i et forløb, der følger en »*indledning-bearbejdning-opsamling*« logik, vil vi derfor i nærværende undersøgelses forslag til et lærings- og forandringsdesign anvende en *styringslinje*, der, i højere grad end den observerede undervisning, fører fra kursisternes *selvvirksomhed* til en *lærerstyret* opsamling af de resultater, som kursisterne frembringer undervejs i læringsprocessen. For at understøtte det eksplorative design vil linjeføringen desuden gå fra det fremmede til det fortrolige ved at medtænke læringsaktiviteter, der vekselvirker mellem *divergent* (kreativ) og *konvergent* (logisk) tænkning (Jank & Meyer, 2015). Hensigten hermed er således, at kursisterne udvider deres erfaringshorisont ved at blive konfronteret med det anderledes, men samtidig blive i stand til at genkende det fremmede i det, der er deres eget erfaringsunivers. For at undervisere og kursister kan indgå som ligeberettigede videnskilder i en erfaringsudvekslingsproces, hvor underviseren ikke fremstår som

værende indehaveren af den endegyldige sandhed, er det ifølge lektor i dansk, Benny Bang Carlsen, væsentligt, at deltagere i andetsprogsdansk selv gør opdagelser og drager konklusioner (Carlsen, 2001: 131-132). I nærværende undersøgelses lærings- og forandringsdesign består vekselvirkningen mellem den divergente og konvergente tænkning således i måden, hvorpå kursisterne i forbindelse med *remedieringen* af H.C. Andersens *Klods Hans* skal bruge den *konvergente tænkning* til at udvælge og analysere relevante tekstnedslag, for herefter at anvende den *divergente tænkning* i forbindelse med det remedierende tekstarbejde, hvor kursisternes tekstanalytiske nedslag skal rekontekstualiseres i nye udtryksformer end det skrevne ord (Asmussen, 2014; Jank & Meyer, 2015).

#### 5.4.4 Socialstrukturen

Idet der i det flerkulturelle klasserum eksisterer forskellige værdinormer, adfærdsmønstre og perspektiver, der således indbefatter paradokset mellem både at kunne facilitere samt modarbejde kursisternes udvikling og transformation, er det således væsentligt at beskæftige sig med, hvilke interaktionsformer, der er egnede til at fremme deltagelsen i undervisningen ved at kunne sætte indholdet i gang, holde det i gang og føre det til et fornuftigt resultat (Jank & Meyer, 2015; Kofoed & Paulsen, 2008; Illeris & Berri, 2005).

Ifølge socialpsykologen Kurt Lewin, har gruppediskussioner en langt større effekt på læreprocesser end den klassiske foredragsform med et givent emne og en engageret formidler, idet man i gruppearbejde kan aktivere både *deltagelse*, *motivation* og *handling*. Når man sidder i mindre grupper og diskuterer, er det således nemmere at føle sig talt til, involveret og deltage end i plenum, hvor det ofte er de samme fem-otte personer, der markerer med en håndsoprækning (Jensen & Bøgh, 2019: 54-55).

I vores bestræbelser på at fremme deltagelsen i undervisningen i en flerkulturel klasserumskultur, vil gruppearbejde således indgå som den primære arbejdsform i nærværende undersøgelses lærings- og forandringsdesign. Dels grundet dets evne til at aktivere *deltagelse*, *motivation* og *handling*. Dels dets potentiale i forhold til at skabe mere *integration* i mellem kursisterne i det flerkulturelle klasserum og dels i forhold til udviklingen af kursisternes *samarbejdsevne*, idet såvel det danske uddannelsessystem som arbejdsmarked er meget orienteret herimod og hvor det i Danmark er gjort til en selvfølge, at vi er gode til gruppearbejde, hvorfor det at få et gruppesamarbejde til at fungere ofte overlades til individerne i den enkelte gruppe (Henriksen, 2017). I forbindelse hermed viser undersøgelser, at jo bedre et fællesskab er, des større engagement udvikles der for ens uddannelse og jo mindre tilbøjelig er man i forhold til at falde fra (Jørgensen, 2012; Wahlgren, 2010). Til at understøtte disse samarbejdsprocesser er det væsentligt, at underviseren lærer kursisterne en række teknikker i forhold til at styre tiden og sikre, at alle i gruppen bliver hørt (Henriksen, 2017). Desuden kan underviseren også understøtte kursisternes samarbejdsprocesser ved at tilrettelægge læringsaktiviteter, der dels skaber en social gensidig afhængighed gruppemedlemmerne imellem og som dels indeholder elementer, der faciliterer nødvendigheden af en uddelegering af ansvarsfordelingen (Albrechtsen, 2013: 108).

Trods betegnelsen *arbejdsform* ser vi i nærværende undersøgelses lærings- og forandringsdesign på »gruppen« som et *læringsrum*, idet gruppens deltagere snarere vurderes på kvaliteten af deres lære-

proces end på kvaliteten af det færdige remedierede produkt, som kursisterne skal fremstille og efterfølgende præsentere i plenum (Wahlgren, 2018).

Ud fra kriterier om *heterogenitet*, der bl.a. vedrører køn, alder, etnicitet, modersmål og fagligt niveau, sammensætter underviseren selv holdet i mindre grupper af fire personer. Gennem denne *persondifferentiering* faciliteres således muligheden for udvikling af transformativ læreprocesser ved at flere perspektiver på den samme tekst eller emne kan blive udfoldet (Beck & Paulsen, 2011; Jank & Meyer, 2015). I forbindelse hermed vil det i gruppearbejdets indledende fase være underviserens rolle at fungere som instruerende og rammesættende i forhold til, hvad der forventes af kursisterne og hvad formålet med læringsaktiviteterne er, da en klar struktur har stor betydning for, hvordan læreprocesserne forløber i en voksenpædagogisk kontekst (Wahlgren, 2018: 118). Herefter er meningen, at underviseren gradvist påtager sig en mere vejledende og neutral rolle i gruppearbejdets øvrige faser, således at kursisterne gennem *remedieringen af Klods Hans* får mulighed for selv at udforske og eksperimentere med undervisningens indhold (Jensen & Bøgh, 2019; Jank & Meyer, 2015; Asmussen, 2014).

#### 5.4.5 Handlingsstrukturen

I arbejdet med den litteraturhistoriske periode *Romantikken* skal kursisterne i det følgende eksempel arbejde med remediering af H.C. Andersens *Klods Hans* i heterogene grupper, der på forhånd er sammensat af underviseren. I forbindelse hermed er det væsentligt, at de læringsaktiviteter, der præsenteres for grupperne, er tilrettelagt på en sådan måde, at de faciliterer en gensidig afhængighed af hinanden, således at alle i gruppen tildeles en aktiv rolle i hver aktivitet, idet vi ved, hvordan aktiv involvering har en langt større effekt på tilegnelsen af læring end passiv modtagelse af stoffet (Wahlgren, 2018; Jensen & Bøgh, 2019).

Indledningsvist aktiveres kursisternes forforståelse for den litterære periode *Romantikken* ved at underviseren uddeler en række A4-ark til hver gruppe med billeder af malerier fra den givne periode. Herefter skal hver gruppe sammenligne de forskellige malerier med hinanden, nedskrive fællestræk og de associationer, som opstår, når de hver især kigger på billederne. Derved skabes en kollektiv forforståelse for, hvad den enkelte gruppe *tror* kendetegner *Romantikken*. For at aktivere alle gruppens deltagere i den pågældende læringsaktivitet, sammensætter underviseren efterfølgende holdet i matrixgrupper, således at hver kursist nu skal fremlægge sin gruppes resultater for den nye gruppe og undervejs skrive nye idéer fra de andre grupper ned. Som afslutning på aktiveringen af kursisternes forforståelse, skal alle på skift op til tavlen og skrive et af deres stikord, således at der til sidst skabes en fælles brainstorm på holdet, som underviseren samler op på i plenum ved at forholde sig åben og nysgerrig til kursisternes udlægninger heraf.

Efter arbejdet med aktiveringen af kursisternes forforståelse udleverer underviseren forskellige fagtekster vedrørende den romantiske periode til hvert medlem i de heterogene grupper, der således skal danne det videnskæssige fundament i forhold til genretræk inden påbegyndelsen af det efterfølgende arbejde med remediering af *Klods Hans*. For at tilgodese repræsentationen af de forskellige faglige niveauer i hver gruppe uden at disse forskelle gøres meget synlige samt for at skabe en positiv indbyrdes afhængighed, hvor der er brug for at alle medlemmer deltager, varierer de udleverede tekster

om *Romantikken* både hvad angår sværhedsgrad og indhold. For at de fagligt usikre kursister får mulighed for at sikre sig, at det de siger, ikke kun står for egen regning, mødes hvert gruppemedlem først med andre medlemmer fra andre grupper, der har fået udleveret den samme tekst for derved først at læse den igennem hver for sig og efterfølgende i fællesskab sammenfatte tekstens hovedpointer (Jensen & Bøgh, 2019). Denne konstellation giver således underviseren mulighed for at differentiere ud fra behov for støtte. Efterfølgende vender alle tilbage til deres oprindelige gruppe, hvorefter hvert medlem på skift fremlægger resultaterne fra deres arbejde ude i »ekspertgrupperne«. I relation til Falk og Dierkings *The Contextual Model of Learning*, samler underviseren til sidst op i plenum ved at lade kursisterne i fællesskab drage paralleller og sammenligninger mellem deres forhåndsforståelse og den nye viden (Falk & Dierking, 2013).

Når underviseren har sikret sig, at det videnskæssige fundament vedrørende den litterære periode *Romantikken* er blevet skabt, skal kursisterne i gang med det remedierende arbejde i forbindelse med læsningen af *Klods Hans*. Underviseren har på forhånd udvalgt de tre former for modaliteter, der skal bruges til remediering: Podcast – Instagram – Video.

I nærværende undersøgelses lærings- og forandringsdesign er der i alt 6 grupper på holdet med fire personer i hver, der er sammensat ud fra princippet om heterogenitet. To af grupperne skal således remediere *Klods Hans* ved at lave en podcast med fokus på miljøkarakteristik, to andre grupper skal arbejde med personkarakteristik via fremlæggelsen af persongalleriets Instagram-profiler og de sidste to grupper skal arbejde med tekstens komposition og forløb ved at udarbejde en kort video. Derved skabes der et *deltagerinddragende* element i undervisningen, der således bidrager til udviklingen af kursisternes *selvvirksomhed* (Jank & Meyer, 2015). En uddybende beskrivelse af de enkelte *remedierende læringsaktiviteter* har vi således valgt at præsentere i følgende nedenstående skema.

| Remediering af <i>Klods Hans</i> |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  | AKTIVITET 1                                                                                                                                    | AKTIVITET 2                                                                                                                                                                         | AKTIVITET 3                                                                                                                                                     |
|                                  | Gruppe 1-2                                                                                                                                     | Gruppe 3-4                                                                                                                                                                          | Gruppe 5-6                                                                                                                                                      |
| Introduktion                     | Læs teksten <i>Klods Hans</i> af H.C. Andersen.                                                                                                |                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                 |
| Læringsstil                      | Auditiv + verbal                                                                                                                               | Visuel + kinæstetisk                                                                                                                                                                | Visuel + taktil + kinæstetisk                                                                                                                                   |
| Opgaven                          | Lav en <i>miljøkarakteristik</i> ved at interviewe »Klods Hans« og »Prinsessen« til en podcast <i>efter</i> at de er blevet gift med hinanden. | Lav en <i>personkarakteristik</i> af 1) Klods Hans, 2) Hans to brødre og 3) Prinsessen ved at lave en præsentation af, hvordan deres Instagram-profiler ville se ud i Danmark 2020. | Lav en kort video, hvori I præsenterer tekstens <i>komposition</i> og <i>forløb</i> fortalt fra en anden synsvinkel end tekstens nuværende alvidende fortæller. |

|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Arbejdsform</i>   | Grupper af 4 personer.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <i>Arbejdstid</i>    | I får tre gange bestående af 3 dobbeltlektioner til at arbejde med at undersøge og fremstille jeres produkt. Derefter formidling på holdets 'formidlingsbasar'.                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <i>Arbejdsproces</i> | <b>Gruppe 1-2</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>Gruppe 3-4</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>Gruppe 5-6</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|                      | <p>Find nedslag i teksten, der kan bruges til at fortælle noget om både det indre (sociale) og det ydre (fysiske) miljø.</p> <p>Formulér spørgsmål vedrørende det miljø, som Klods Hans og prinsessen er opvokset i.</p> <p>Formulér hvordan Klods Hans og prinsessen vil svare på spørgsmålene</p> <p>Producer en podcast ved at optage en lydfil med en smartphone. Fordel rollerne mellem Klods Hans, Prinsessen, interviewer og lydmand.</p> | <p>Find nedslag i teksten, der kan bruges til at fortælle noget om de indre og ydre karaktertræk ved Klods Hans, hans to brødre og prinsessen.</p> <p>Forestil jer, at I er Klods Hans, de to brødre og prinsessen.</p> <p>Tag billeder af den type ting, steder osv. som I forestiller jer, at de ville have delt på deres Instagram-profil, hvis de havde levet i Danmark år 2020.</p> <p>Opsæt billederne som på en Instagram profil og skriv korte tekster dertil.</p> | <p>Find nedslag i teksten, der kan bruges til en videopræsentation af en analyse af tekstens komposition og forløb.</p> <p>Beslut hvis synsvinkel I vil fortælle tekstens forløb fra.</p> <p>Lav et storyboard inden I begynder på at lave jeres video.</p> <p>Optag videosekvenser med en smartphone. I vælger selv, hvad I vil filme for at kunne præsentere tekstens komposition fra den synsvinkel, som I har valgt at fortælle historien fra.</p> <p>Indtal lyd til videoen.</p> <p>Sæt jeres videoklip sammen i f.eks. MovieMaker</p> <p>Videoen skal have en varighed af 5-10 minutter.</p> |
| <i>Produkt</i>       | <b>Podcast</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>Instagram-profiler</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>Video</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <i>Formidling</i>    | Præsentation af produkter på holdets 'formidlingsbasar' – begrund valg ved at henvise til nedslag i teksten. Efterfølgende diskussion på holdet.                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

Idet vi i nærværende undersøgelses lærings- og forandringsdesign ser grupperne som et *læringsrum*, hvor fokus er på kvaliteten af den enkeltes *læreproces* frem for kvaliteten af selve *produktet*, har vi forsøgt at minimere risikoen for udviklingen af en *præstations-* og *konkurrencepræget klasserumskultur* ved at differentiere læringsaktiviteterne, således at kun to grupper arbejder med den samme opgave. Da hver gruppe kun arbejder med et delelement af en samlet tekstanalyse, skabes således også en gensidig afhængighed på tværs af grupperne, der således kan være med til at skabe motivation til at hjælpe hinanden på tværs af de enkelte arbejdsgrupper.

Desuden vil variationen i forhold til det produkt, som den enkelte gruppe skal præsentere på den afsluttende »formidlingsbasar« inde i undervisningslokalet mindske risikoen for kedsomhed sammenlignet med, hvis alle 6 grupper skulle præsentere det samme produkt.

#### 5.4.6 Vurdering af lærings- og forandringsdesignet

På baggrund af teorier og viden inden for den eksisterende forskning, der vedrører voksenlæring, motivation og kursistdiversitet samt gennem projektgruppens etnografiske feltarbejde, er der i vores projektgruppe blevet dannet en ny *explicit viden*, der har resulteret i udarbejdelsen af nærværende undersøgelses ovenstående lærings- og forandringsdesign. Ovenstående design skal således ses som et udtryk for den *videnskonceptualisering*, der har fundet sted i vekselvirkningen mellem projektgruppens *viden* og *ikke-viden* i forbindelse med nærværende undersøgelses *innovative skabelsesproces* (Darsø, 2018).

Da fundene i nærværende speciale har kunnet påpege det væsentlige ved, at man i forhold til at fremme voksnes deltagelse i undervisningen inddrager et *deltagerrelevant indhold*, der inkluderer *deltagerinddragende perspektiver* således at der skabes et *kommunikativt behov* i *samspil* med andre og da vi ligeledes har kunnet se, hvordan manglende differentiering i undervisningen gør forskellen på kursisternes faglige niveauer tydelige, hvilket som konsekvens kan have bidraget til forekomsten af negative spejlingsprocesser (Daryai-Hansen, 2010; Hansen, 2012; Brodersen, 2013; Dysthe, 1997), har vi således valgt at opstille følgende nedenstående vurderingskriterier i forhold til at kunne vurdere styrker og begrænsninger ved nærværende undersøgelses lærings- og forandringsdesign:

1. Inddrages deltagerne *perspektiver* og erfaringsunivers i undervisningen?
2. Udføres aktiviteterne i et *samspil* med nogle andre?
3. Inddrages deltagerne *medbestemmelse* i læringsforløbet?
4. Aktiveres deltagerne *selvvirksomhed* i læringsaktiviteterne?
5. Tages der hensyn til *differentiering* i undervisningen, der tilgodeser forskellige faglige niveauer og læringsstile?

Nedenfor vil vi således vurdere nærværende undersøgelses lærings- og forandringsdesign ud fra de ovenfornævnte fem vurderingskriterier.

#### 5.4.6.1 Deltagerinddragende perspektiver og erfaringsunivers

Idet kursisterne i nærværende undersøgelses lærings- og forandringsdesign skal omforme information og selv skabe repræsentationer i forbindelse med remedieringen af *Klods Hans*, så viser de, hvordan de opfatter verden, hvormed deres tegn og repræsentationer også bliver deres tegn på læring. Ved aktivt at skulle tolke, omforme og transformere *Klods Hans* gennem produktion af multimodale tekster får kursisternes forståelse af det faglige stof således en konkret form, hvormed læringen opstår gennem den meningsskabende kommunikation (Asmussen, 2014; Selander & Kress, 2012: 29).

I artiklen *God anderledeshed* (Ziehe, 2005) fremhæver Ziehe den måde, hvorpå moderniseringens facilitering af menneskers *selv-reference* har medvirket til opvæksten af en *egocentrisme*, hvor man som menneske opfatter sig selv og verden på en bestemt måde, hvilket kan føre til en fjendtlighed over for det, der opfattes som *anderledes*, og som forstærkes af visse kulturelle tendenser, hvorfor han bl.a. taler for at man i undervisningen bør have fokus på aktiviteter, der muliggør udveksling af forskellige perspektiver (Ziehe, 2005: 206). I forhold til at fremme integrationen i en flerkulturel klasserumskultur, ser vi således kursisternes samspil og samarbejde i *heterogene* grupper som en styrke i nærværende undersøgelses lærings- og forandringsdesign i forhold til at muliggøre udvekslingen af forskellige perspektiver.

Desuden fremhæver Ziehe ydermere i artiklen, hvordan *decentrering* af menneskers selv-reference ligeledes kan bidrage til at mindske opvæksten af egocentrisme, hvorfor læringsaktiviteter, der kræver indlevelse i en andens identitet, ligeledes anses som værende en styrke i forhold til arbejdet med andres perspektivudveksling (Ziehe, 2005: 205), hvilket AKTIVITET 1, 2 og 3 er med til at facilitere i forbindelse med remedieringen af *Klods Hans*. Således skal gruppe 1-2 vise indlevelse i forhold til Klods Hans og Prinsessens miljø og opvækst, gruppe 3-4 skal vise indlevelse i forhold til karaktererne Klods Hans, de to brødre samt Prinsessen for at kunne udfærdige forslag til, hvordan deres Instagram-profiler ville have set ud i 2020 og gruppe 5-6 skal vise indlevelse, når historien om *Klods Hans* skal fortælles fra en andens synsvinkel.

#### 5.4.6.2 Samspil med andre

Da mange i det moderne samfund stiller høje krav til sig selv og måler alting i forhold til dem selv, hvorved subjektiviteten overbelastes, påpeger Ziehe vigtigheden af, at lære om forskellighed gennem fælles oplevelser (Ziehe, 2005). I nærværende undersøgelses lærings- og forandringsdesign arbejder kursisterne således primært i heterogene grupper ved størstedelen af læringsaktiviteterne. Styrken ved dette ligger dels i forhold til faciliteringen af perspektivudveksling og dels i forhold til faciliteringen af deltagelsesgraden blandt de fagligt usikre kursister, idet konsolideringen i gruppen sikrer, at ingen står alene med det svar, de byder ind med i den fælles opsamling på holdene, da det er frembragt i et samspil med nogle andre (Jensen & Bøgh, 2019). Ved at lade remedieringen af *Klods Hans* foregå i de heterogene grupper, hvorefter hver gruppes produkt præsenteres på den opsamlende formidlingsbasar, overbelastes subjektiviteten heller ikke i ligeså høj grad som hvis remedieringen og den efterfølgende præsentation heraf skulle foregå individuelt.



#### 5.4.6.3 Medbestemmelse i forhold til egne læreprocesser

For at man kan udvikle en subjektiv motivation og drivkraft i undervisningen, er det vigtigt, at man oplever medbestemmelse i forhold til sin uddannelse (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Ifølge den norske skoleforsker, Thomas Nordahl, er problemet dog, at deltagere i undervisningen ofte tænkes som passive modtagere af viden, der skal tilpasse sig de formelle læreplaner. Når deltagerne ikke har indflydelse på undervisningen og ikke anerkendes som aktører, så bliver måderne, hvorpå de kan påvirke deres uddannelse ofte reduceret til modstand i form af ikke at lave lektier, ikke at følge med i undervisningen eller at lade sig blive optaget af noget andet (Nordahl, 2003: 26). I nærværende undersøgelses lærings- og forandringsdesign inddrages kursisters medbestemmelse således dels i forhold til udformningen af kursisters læringsmål i undervisningen inden for de givne formelle rammer og læreplaner. Dels rummer de remedierende læringsaktiviteter også en vis grad af medbestemmelse, idet aktiviteterne giver kursisterne mulighed for skabelse og videreudvikling inden for de givne rammer. Meningen er, at denne mulighed for selv at påvirke, skabe og interagere i undervisningen skal give kursisterne en følelse af ejerskab i processen, ved at opleve, at deres valg har betydning for udformningen af undervisningen. Samtidig kan det indbyggede element af *gensidig afhængighed* i læringsaktiviteterne i og på tværs af de forskellige grupper bidrage yderligere til kursisters følelse af medbestemmelse, idet hver gruppe, i kraft af deres vidensformidling på den afsluttende formidlingsbasar, også gøres ansvarlige i forhold til de andres læringsudbytte. Ved at undervisningen lægger op til denne form for socialitet, tildeles læringsaktiviteten en større betydning, idet kursisterne opnår visshed om, at det de producerer skal bruges af deres holdkammerater (Sørensen, 2013).

#### 5.4.6.4 Aktivering af deltagernes selvvirksomhed

På den ene side kan man argumentere for, at de på forhånd fastsatte rammer for kursisters remediering af *Klods Hans* er med til at modarbejde læringsdesignets ambition om at aktivere kursisters selvvirksomhed, hvilket derfor kan anses som værende en svaghed i forhold til at fremme deltagelsen i undervisningen. Imidlertid er selvvirksomhed en kompetence, som kursisterne i nærværende undersøgelses kontekst først skal lære. Grundet kursisters erfaringer med en meget lærerstyret undervisning, er en forudsætning for at kunne udvise selvvirksomhed derfor, at de først får mulighed for at træne og udvikle deres evner til selv at træffe valg og øve indflydelse på deres læreprocesser, ved *gradvist* at træffe større og større valg og få tildelt mere og mere indflydelse (Sørensen, 2013).

#### 5.4.6.5 Differentiering i undervisningen

Af nærværende undersøgelses fund fremgår det, hvordan de *negative spejlingsprocesser* i den flerkulturelle klasserumskultur ikke opstår på baggrund af etniske forskelle, men snarere i forhold til tydelige *niveauforskelle* kursisterne imellem og *integreret* over for *ikke-integreret* kursistadfærd (Trondman, 1999). I forbindelse hermed er det således værd at diskutere synet på denne forskellighed. På den ene side kan man anskue forskelligheden ud fra en *egenskabsforklaring*, hvor man anser den enkelte fagligt svage eller ikke integrerede kursist som problemet. Omvendt kan man også anskue forskelligheden ud fra en *relationel forklaring*, hvor man ser på den kontekst samt de betingelser og muligheder, som den enkelte kursist indgår i (Ziehe, 2005).

Da vi i nærværende speciale anskuer kursisternes forskellighed, hvad angår niveau og kursistadfærd ud fra en relationel forklaring, har vi i nærværende undersøgelses lærings- og forandringsdesign derfor valgt at medtænke *differentiering i undervisningen* med henblik på at skabe nogle rammer og vilkår, der kan fremme deltagelsen i undervisningen ved at udfordre den enkelte på et passende niveau og ved at organisere undervisningen på en sådan måde, at kursisternes får lyst til at involvere sig både fagligt og socialt (Ziehe, 2005). Således differentieres der i forhold til undervisningens socialstruktur ved at underviseren sammensætter kursisterne i heterogene grupper, der faciliterer muligheden for perspektivudveksling. Dels differentieres der også i forhold til undervisningens indholds- og handlingsstruktur, således at alle i den enkelte gruppe ikke skal læse den samme tekst om *Romantikken*, men får hver deres del om den litterære periode, som skal videreformidles til resten af gruppen *efter* at have arbejdet med teksten i nogle ekspertgrupper. Indholdsmæssigt differentieres der også ved at grupperne ikke skal producere og præsentere det samme remedierede produkt på den afsluttende formidlingsbasar.

For at det udarbejdede lærings- og forandringsdesign skal kunne leve op til vores bestræbelser på at fungere i *praksis* og have en *signifikant effekt* (Darsø, 2018) i forhold til at kunne fremme voksnes deltagelse i undervisningen i en flerkulturel klasserumskultur, er det vores vurdering, at brugerne af designet ikke kun må tilrettelægge undervisningen ud fra kriterierne *perspektivudveksling*, *samspil*, *medbestemmelse*, *selvvirksomhed* og *differentiering*, men også må være bevidste om egen lærerpersonlighed hvad angår klasseledelses- og relationskompetence, da disse er nogle rammefaktorer i læringsrummet, der også har indflydelse på deltagelsesgraden i undervisningen (Jensen & Bøgh, 2019; Jank & Meyer, 2015). Ifølge professor ved University of Melbourne, John Hattie, må undervisere således betragte sig selv som positive forandringsagenter, idet disses engagement og overbevisninger er væsentlige påvirkningsfaktorer i forhold til elevernes præstationer (Hattie, 2014). Dette ekspliciteres dog ikke i nærværende undersøgelses lærings- og forandringsdesign, hvilket derfor må anses som værende en svaghed i forhold til det udarbejdede design. I følge Ziehe må man således som underviser være bevidst omkring sin egen *funktion* i forhold til at kunne påvirke læringsrummet og den deltagelse, der finder sted i forbindelse hermed, hvilket han betegner som *den professionelle stilistik* (Ziehe, 2005).

# 6

METODEKRITIK

I følgende afsnit vil nærværende undersøgelses metodiske dele blive diskuteret, idet projektgruppen vil forholde sig til undersøgelsens styrker og begrænsninger i forhold til dens validitet (gyldighed) og reliabilitet (pålidelighed), hvilket skal sikre, at undersøgelsen svarer på det, som problemformuleringen tilkendegiver at ville undersøge samt at undersøgelsens resultater har hold i virkeligheden.

## **6.1 Undersøgelsens validitet**

En undersøgelses validitet handler om, hvorvidt en given metode undersøger det, den har til formål at undersøge. Vi vil således i det følgende diskutere validiteten af nærværende speciales kvalitative undersøgelse og dermed, om hvorvidt denne kan sige noget gyldigt om undersøgelsesfænomenet (Kvale & Brinkmann, 2009: 272-274; Mikkelsen, 2015).

### **6.1.1 Forskningsspørgsmål**

Gennem udarbejdelse af forskningsspørgsmål har vi i projektgruppen gjort det muligt at operationalisere nærværende speciales problemformulering. De udarbejdede forskningsspørgsmål har desuden bidraget til en fokuseret indfaldsvinkel, der har gjort det muligt for os at gøre os tanker om relation, kontekst, tematisering m.m. i forhold til at udarbejde et målrettet undersøgelsesdesign, der således må vurderes som værende en af styrkerne ved nærværende speciale.

### **6.1.2 Interview**

Til at vurdere om hvorvidt en viden er gyldig eller ej, anvendes der inden for hermeneutikken en *konsensusteori*, hvormed en fortolknings sandhedsværdi vurderes ud fra argumentationens grad af sandsynlighed (Mikkelsen, 2015; Kvale & Brinkmann, 2009). Til belysning af nærværende speciales problemformulering indgår således interview af de observerede hf- og avu-kursister (Bilag 3) samt de observerede undervisere (Bilag 2). Formålet har i forbindelse hermed dels været, at opnå indsigt i kursisternes bevæggrunde for at være på VUC samt deres oplevelse af undervisningen og dels at få indsigt i undervisernes intentioner med undervisningen, deres oplevelse af relationslogikkerne i det flerkulturelle klasserum samt opnå indsigt i de didaktiske overvejelser, der ligger bag deres undervisningspraksis med henblik på at kunne udlede betydningslementer i forhold til, hvordan man kan fremme voksnes deltagelse i undervisningen i en flerkulturel klasserumskultur (Brinkmann, 2015).

Grundet udbrud af covid-19 har det dels ikke været muligt at gennemføre alle de planlagte interviews med kursisterne på de observerede hf- og avu-hold, hvorfor der kun indgår 3 kursistinterviews i nærværende speciales empiriske materiale, hvilket har bidraget med et spinkelt datagrundlag i forhold til at opnå indsigt i kursisternes skoleerfaringer og oplevelser af undervisningen. Dels har afholdelsen af vores planlagte interviews af de observerede undervisere været udfordret ved at måtte foregå over e-mail. Til at vurdere kvaliteten af nærværende undersøgelses interviews, har vi således udarbejdet følgende nedenstående skema, der tager afsæt i Kvale og Brinkmanns 6 kriterier for et godt kvalitativt forskningsinterview (Kvale & Brinkmann, 2009: 186).

| Kendetegn ved et interview af høj kvalitet                                                        | Kursistinterviewene (Uformel)                                                        | Underviserinterviewene (E-mail)                                                              | Opsummering                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Graden af spontane, righoldige, specifikke og relevante svar</i>                               | Svarene er relevante og indeholder specifikke spontane og beskrivende svar.          | Svarene er ofte lange, relevante og uddybende og indeholder i lille grad spontane elementer. | <b>Kursister:</b> Lever op til kriteriet<br><b>Underviser:</b> Lever op til kriteriet                       |
| <i>Graden af korte interviewspørgsmål og længere svar fra interviewpersonerne</i>                 | Interviewerens spørgsmål er ofte korte. Kursisternes svar er ofte lange.             | Interviewerens spørgsmål varierer i længde. Underviserne svarer ofte med lange svar.         | <b>Kursister:</b> Lever i høj grad op til kriteriet<br><b>Underviser:</b> Lever i høj grad op til kriteriet |
| <i>Hvor meget intervieweren spørger uddybende og afklarende</i>                                   | Intervieweren spørger meget uddybende og afklarende i forhold til kursisternes svar. | Der stilles få afklarende og uddybende spørgsmål i interviewet.                              | <b>Kursister:</b> Lever op til kriteriet<br><b>Underviser:</b> Lever i mindre grad op til kriteriet         |
| <i>At interviewet i en hvis udstrækning fortolkes løbende</i>                                     | Der laves løbende afklaring af tolkninger.                                           | Der laves i lille grad afklaring af tolkninger.                                              | <b>Kursister:</b> Lever op til kriteriet<br><b>Underviser:</b> Lever i mindre grad op til kriteriet         |
| <i>At intervieweren i løbet af interviewet afprøver sine fortolkninger i løbet af interviewet</i> | I moderat grad                                                                       | I lille grad                                                                                 | <b>Kursister:</b> Lever op til kriteriet<br><b>Underviser:</b> Lever i mindre grad op til kriteriet         |
| <i>At interviewet ikke kræver mange forklaringer efterfølgende for at blive forstået.</i>         | Intervieweren havde ingen problemer med at forstå interviewene.                      | Intervieweren havde ingen problemer med at forstå interviewene.                              | <b>Kursister:</b> Lever i høj grad op til kriteriet<br><b>Underviser:</b> Lever i høj grad op til kriteriet |

Som det fremgår af ovenstående skema ligger styrkerne ved vores interviews i forhold til interviewpersonernes lange, uddybende og relevante svar. Særligt e-mail interviewene har vist sin styrke ved at give underviserne mulighed for at reflektere mere over deres svar, mens de uformelle interviews har åbnet op for spontanitet i kursisternes svar. Omvendt knytter svaghederne ved nærværende speciales interviews sig dels i forhold til den mangelfulde repræsentativitet blandt kursisterne og dels i forhold til ulemperne ved e-mail interviewets upersonlige og nonverbale form, der således øger risikoen for eventuelle misforståelser i fortolkningerne af undervisernes svar (Hunt & McHale, 2007; Kvale og Brinkmann, 2009).

For at sikre validitet i forhold til nærværende speciales interviewtolkning, har vi valgt at anvende *metodetriangulering*, hvorved informanternes udsagn er blevet sammenlignet med nærværende speciales feltobservationer, spørgeskemaundersøgelse og uformelle samtaler (Brinkmann, 2009). Dertil har vi desuden sammenlignet nærværende undersøgelses fund med allerede eksisterende evalueringsrapporter vedrørende kursister og underviseres oplevelser af og erfaringer med undervisningen på hf og avu på VUC for at sikre en vis grad af *reliabilitet* (pålidelighed) i forhold til hovedkonklusionerne i nærværende speciale.

### **6.1.3 Deltagerobservation**

I forbindelse med nærværende speciales dataindsamling, har vi i projektgruppen gennem en periode på 5 uger foretaget 3-7 dages observationsarbejde af såvel kursister som undervisere på et hf-enkeltfagshold samt avu-hold i faget dansk som andetsprog på et af landets VUC'er. Ved at have haft adgang til at observere disse i deres naturlige omgivelser, har vi således haft mulighed for at få indblik i komplekse sociale fænomener til at kunne belyse, hvordan man kan fremme voksnes deltagelse i undervisningen i en flerkulturelt klasserumskultur, hvilket samtidig har gjort det muligt for os at målrette og kvalificere spørgsmålene i vores interviews samt spørgeskemaundersøgelse (Szulewicz, 2015; Saltofte, 2016; Helligsøe, 2015; Hansen, 2015). Svagheden ved denne metodiske fremgangsmåde er, at vi i kraft af vores tilstedeværelse, ikke har kunnet undgå at påvirke de aktører, der udgør nærværende speciales undersøgelsesfelt. For at sikre os validitet i forhold til udarbejdelsen af undersøgelsen i nærværende speciale, har vi løbende forhold os reflektivt, ved løbende at være opmærksomme på, hvilken indvirkning vores valg har haft i forhold til den indsamlede empiri og dermed også de konklusioner vi udleder heraf (Saltofte, 2016).

Grundet udbrud af covid-19, der nødvendiggjorde lukning af landets skole- og uddannelsesinstitutioner undervejs i vores etnografiske feltarbejde, bygger nærværende undersøgelses fund og konklusioner kun på 3 dages observationsarbejde på avu-holdet og 7 dages observationer af undervisningen på hf-enkeltfagsholdet, hvilket vi således også ser som en svaghed i forhold til nærværende speciales interne validitet, idet flere dages observationer kunne have muliggjort opdagelsen af flere fænomener, hvilket kunne have bidraget med yderligere nuancer og forståelser i forhold til besvarelsen af nærværende speciales problemformulering.

### **6.1.4 Spørgeskemaundersøgelse**

Til at besvare problemformuleringen i nærværende speciale har vi i projektgruppen også foretaget en spørgeskemaundersøgelse blandt kursisterne på de observerede hf- og avu-hold (Bilag 4). Styrken ved inddragelsen af spørgeskemaundersøgelsen som en del af nærværende speciales undersøgelsesdesign er, at dette har givet os mulighed for at kunne indsamle generaliserbare data med relation til undersøgelsens genstandsfelt. Svagheden ved anvendelsen af spørgeskemaundersøgelsen som metode til indsamling af data er dels, at disse ikke giver indblik i, hvordan respondenterne oplever og forstår de fænomener, som vi stiller spørgsmål til (Hansen, 2015: 20). Dels kommer størstedelen af de respondenter, der indgår i nærværende speciales spørgeskemaundersøgelse, med erfaringer fra autoritære systemer, hvilket ligeledes kan have påvirket deres besvarelser, idet vores baggrunde som »*professionsbacheloruddannede*«, »*kandidatstuderende*« og »*danskere*« har været i spil i vores interak-

tion med kursisterne. Dette kan således have bidraget til skabelsen af en ikke tiltænkt *asymmetrisk magtrelation*, hvormed kursisternes mulighed for at yde *modkontrol* har været ved at svare, hvad de tror, vi som studerende fra universitetet gerne vil høre (Tanggaard, 2014: 43). Bl.a. svarer henholdsvis 68 pct. af kursisterne på avu-holderet og 57 pct. af kursisterne på hf-enkeltfagsholderet, at de ofte rækker hånden op i undervisningen, hvilket ikke stemmer overens med projektgruppens observationsnoter, hvor fordelingen af kursister, der rækker hånden op i gennemsnit fordeler sig på henholdsvis 31 pct. (avu) og 38 pct. (hf-enkeltfag).

## 6.2 Generaliserbarhed

Den kvalitative tilgang i nærværende speciales undersøgelsesdesign betyder, at såvel undersøgelsen som dets konklusioner er kontekstuelle, hvorfor formålet med nærværende heller ikke er at opstille lovmæssigheder, men at fremskaffe resultater, der kan belyse komplekse læreprocesser. Således er formålet med nærværende speciale at give inspiration til, hvordan man kan fremme voksnes deltagelse i en flerkulturel klasserumskultur frem for at komme med en endegyldig sandhed. Derved afhænger nærværende undersøgelses generaliserbarhed af rapportens evne til at kunne beskrive og analysere konteksten på en sådan måde, at læseren selv kan afgøre, om resultaterne kan generaliseres til en ny situation (Kvale & Brinkmann, 2009: 290).

Funderet på et kvalitativt undersøgelsesdesign er nærværende undersøgelses fund således baseret på en *interaktionel proces*, hvor vi i en vekselvirkning mellem faglig/teoretisk viden og en subjektiv dimension, aktivt har forsøgt at konstruere, fortolke og søge at forstå processer og dynamikker i en social verden (Tanggaard, 2014). Men i stedet for at anskue denne subjektivitet som bias, der ødelægger vidensproduktionen, betoner professor i kvalitative- og etnografiske studier, Amanda Coffey, i stedet vigtigheden af, at man som forsker må reflektere over egne positioner i feltet og i forbindelse hermed præsentere tekster, der bl.a. viser, hvilke konflikter dette kan have afstedkommet med henblik på at sikre transparens i forhold til selve forskningsprocessen, hvilket således har været ambitionen i nærværende kapitel (Coffey, 1999; Tanggaard, 2014: 179-180).

# 7

KONKLUSION



På baggrund af forskningsspørgsmål 1 og 2 samt det dertilhørende lærings- og forandringsdesign, leder dette frem til besvarelse af problemformuleringen:

*”Hvordan kan man fremme voksnes deltagelse i undervisningen i en flerkulturel klasserumskultur?”*

## 7.1 Konklusion

Siden 1989, hvor institutionen fik sit navn i forbindelse med Lov om almen voksenuddannelse, har landets Voksenuddannelsescentre, de såkaldte VUC’er, lagt lokaler til en undervisning, der i særlig høj grad skal kunne rumme den enorme diversitet, som dets kursister møder ind med. Således ligger der hos voksenunderviserne en opgave i forhold til at tilrettelægge en undervisning, der både kan fastholde motivationen hos de målrettede kursister, men som samtidig også kan fremme deltagelsen blandt dem, der er skoletrætte eller som kommer med dårlige skolemæssige erfaringer (Beck & Paulsen, 2011; Pless & Hansen, 2010; EVA, 2014; Illeris & Berri, 2005). I de eksisterende forsknings- og evalueringsrapporter fremhæves således udfordringerne ved at skulle kunne motivere en bred kursistgruppe, hvor forventninger og motivationsniveau i forhold til uddannelse er meget forskellige, hvilket skaber interaktionsproblemer mellem gruppen af de forberedte og uforberedte kursister; de *integrerede* og *ikke-integrerede* (Pless & Hansen, 2010; EVA, 2014; Trondman, 1999). Underviserne skal med andre ord kunne fremme deltagelsen i undervisningen i en flerkulturel klasserumskultur.

For at nå frem til, hvordan man kan fremme voksnes deltagelse i undervisningen i en flerkulturel klasserumskultur, har vi i projektgruppen foretaget 7 dages etnografisk feltarbejde på et hf-enkeltfagshold og 3 dage på et avu-hold i faget dansk som andetsprog fordelt over 5 uger. I forbindelse hermed er der blevet foretaget interview og en spørgeskemaundersøgelse blandt kursisterne, vedrørende deres motivation og deltagelse i undervisningen, tidligere skoleerfaringer samt oplevelser af undervisningens arbejdsformer. Desuden er der også blevet foretaget interview af de observerede undervisere vedrørende deres oplevelser af kursisternes motivation og deltagelse samt deres interaktion med hinanden ved gruppesamarbejde (Bilag 1-4).

Både i forhold til undervisningens *samfundsmæssige*-, *institutionelle*- og *personlige forudsætninger* ligger der et krav til kursisternes deltagelse i undervisningen, der vedrører udviklingen af evner som »samarbejde«, »sans for at opsøge viden«, »selvstændighed«, »ansvarlighed« og »dialog« (Jank & Meyer, 2015; Hart, 1997; Retsinformation, 2017). Trods ambitioner om at fremme kursisternes deltagelse og engagement i undervisningen i en flerkulturel klasserumskultur, viser vores analyser af den observerede undervisning dels hvordan processtrukturen i højere grad er *lærerstyret* og foredragslignende end styret af kursisternes *selvvirksomhed*. Dels hvordan der ikke *differentieres* i undervisningen, hvilket ifølge Jarvis og Wahlgren øger risikoen for *ikke-læring* eller *fejllæring*, der således er med til at fastholde de *negative spejlingsprocesser*, som vi kan se opstår, når forskellen mellem faglig svag og faglig stærk samt integreret og ikke-integreret kursistadfærd er tydelig (Wahlgren, 2010;

Jarvis, 1987; Trondman, 1999). Dels viser vores analyser af den observerede undervisning også, hvordan man kun i mindre grad inddrager kursisternes medbestemmelse i læringsforløbet. Af nærværende undersøgelses fund fremgår det således, hvordan kursisternes deltagelsesgrad i undervisningen falder, når indholdet i undervisningen opleves som værende for let eller for svær. Omvendt stiger deltagelsesgraden, når indholdet i undervisningen indeholder *deltagerinddragende* elementer. Hvis deltagerne ikke har indflydelse på undervisningen og ikke anerkendes som aktører, bliver måderne, hvorpå de kan påvirke undervisningen, ifølge Nordahl, reduceret til modstand i form af ikke at lave lektier, ikke at følge med i undervisningen eller at lade sig blive optaget af noget andet (Nordahl, 2003: 26).

Ved at triangulere kursistudsagn med vores feltobservationer, kan vi se, hvordan kombinationen af den enkeltes *motivationsorientering* og måden, hvorpå den konkrete læringssituation er tilrettelagt på, påvirker i hvilken grad en kursist vælger at påtage sig en integreret eller ikke-integreret adfærd i undervisningen. Det er således ikke givet, at gruppen af de fagligt svage nødvendigvis påtager sig en ikke-integreret kursistadfærd og omvendt, at de fagligt stærke påtager sig en integreret adfærd. Valg af kursistadfærd er således kontekstuel (Rasmussen, 2019; Hogg, 2001; Terry, 1995; Trondman, 1999). Ved at knytte bestræbelserne om at fremme deltagelsen i undervisningen i en flerkulturel klasserumskultur gennem fokus på at øge *integrationen* på tværs af de forskellige faglige niveauer samt forskellige eksisterende kursistadfærdstyper, kan argumentet om *differentiering* i undervisningen, ifølge Jank og Meyer, således retfærdiggøres (Jank & Meyer, 2015).

For at fremme deltagelsen i undervisningen i en flerkulturel klasserumskultur, er det derfor nødvendigt, at man anskuer egen undervisningspraksis ud fra en *relationel forklaring* og ikke ud fra en *egen-skabsforklaring*, hvor den enkelte ikke-integrerede kursist gøres til problemet. Ifølge Ziehe må man som underviser være bevidst om det han kalder *den professionelle stilistik*, dvs. ens egen funktion i forhold til at kunne påvirke læringsrummet og den deltagelse, der finder sted i forbindelse hermed ved at se på den kontekst samt de betingelser og muligheder, som den enkelte kursist indgår i (Ziehe, 2005). I forbindelse hermed, kan vi på baggrund af nærværende undersøgelses fund fremhæve følgende fem betingelser, der således bør være til stede i undervisningen for at fremme deltagelsen i en flerkulturel klasserumskultur:

1. Deltagerinddragende perspektiver
2. Samspil med andre
3. Medbestemmelse i læringsforløbet
4. Læringsaktiviteter der aktiverer deltagernes selvvirksomhed
5. Differentiering i undervisningen, der tilgodeser forskellige faglige niveauer og læringsstile

Det komplekse samspil mellem kontekst, processer og virkning i en given undervisningssituation indebærer dog, at vi som projektgruppe ikke kan udpege en entydig og sikker effekt. Dog peger Thomas Illum Hansen og Peter Broderen på følgende fire principper, der skal være opfyldt, for at man kan tale om, at noget har haft en effekt på ens undervisningspraksis. For det første skal en indsats og effekt optræde i den samme sammenhæng. For det andet skal den formodede effekt komme *efter*, at indsatsen er gennemført. For det tredje skal der være en teoretisk begrundelse for, at indsatsen *kan* forårsage

den formodede effekt. For det fjerde skal man empirisk kunne dokumentere observerbare tegn på, hvor og hvordan effekterne har haft effekt (Illum Hansen & Brodersen, 2015).

## **7.2 Videre kontekst**

I forbindelse med udarbejdelsen af nærværende speciale, har vi i projektgruppen fået indsigt i, hvordan man kan fremme voksnes deltagelse i en flerkulturel klasserumskultur ved at forholde os til en læringskontekst, der dels udfolder sig i et fysisk læringsrum og dels forholder sig til interaktionsmønstre i læringssituationer, hvor der udelukkende indgår voksne med en anden etnisk baggrund end dansk.

De uforudsete omstændigheder med nedlukning af landets skoler og uddannelsesinstitutioner grundet udbrud af covid-19, der således medførte nødvendigheden af at afholde undervisningen på VUC online, giver således anledning til at udforske og undersøge nærmere, hvorvidt de ovenfor nævnte fem betingelser for at fremme deltagelsen i undervisningen i en flerkulturel klasserumskultur også kan overføres, praktiseres og have en positiv effekt i forhold til at fremme deltagelsen i en læringskontekst, der udfolder sig online.

Ligeledes kunne det i forlængelse af nærværende speciale også have været interessant at have foretaget observationsarbejdet på hold bestående af både etniske danskere og kursister med en anden etnisk baggrund end dansk. I den forbindelse kunne man f.eks. have fulgt og observeret en gruppe af hf-kursisterne med en anden etnisk baggrund end dansk og sammenlignet deres måde at deltage på i undervisningen blandt andre tosprogede kursister med deres måde at deltage på i læringskontekster, hvor der også indgår kursister med en etnisk dansk baggrund.

# 8

LITTERATURLISTE

Albrechtsen, Thomas R.S. (2013). *Professionelle læringsfællesskaber – teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Andersen, Michael (2019). *VEU. Overblik og perspektiver på voksenuddannelse*. Samfundslitteratur.

Arendt, Jacob Nielsen (2018). *Sammenhængen mellem beskæftigelse og uddannelse for ikke-vestlige flygtninge og familiesammenførte*. Rockwool Fonden. Lokaliseret her: <https://www.rockwoolfonden.dk/app/uploads/2018/06/Arbejdspapir-54-Sammenh%C3%A6ngen-mellem-besk%C3%A6ftigelse-og-uddannelse.pdf>

Asmussen, Jørgen (2014). *Didaktisk design i dansk. Digital planlægning og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bagger, Majken & Solkær, Marianne (2017). *Viden til at komme i mål med integration*. København: Styrelsen for International Rekruttering og Integration.

Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Beck, Steen & Paulsen, Michael (2011). *Mangfoldighed og fællesskab – en etnografisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på HF og VUC..* Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet. Lokaliseret her: [https://www.rm.dk/siteassets/regional-udvikling/ru/kompetenceudvikling-og-ungdomsuddannelse/for-uddannelsesinstitutioner/uddannelsespulje/mangfoldighed\\_fallesskab.pdf](https://www.rm.dk/siteassets/regional-udvikling/ru/kompetenceudvikling-og-ungdomsuddannelse/for-uddannelsesinstitutioner/uddannelsespulje/mangfoldighed_fallesskab.pdf)

Biesta, Gert J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: Etik, politik, demokrati*. Århus: Klim.

Biesta, Gert J. J. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Århus: Klim.

Bom, Anne Klara (2017). *Diskursanalytisk metode*. København: Samfundslitteratur.

Bong, Mimi & Skaalvik, Einar M. (2003). *Academic self-concept and self-efficacy: How Different are they really?* I Nathaniel Branden (1994): *Six pillars of self-esteem*. New York: Bantam. S. 1-40.

Bourdieu, Pierre (2001). *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handle*. København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, Svend (2014). *Det kvalitative interview*. København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, Svend (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (2015). *Kvalitative metoder. En grundbog*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.

Brodersen, Peter (2013). *Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. København: Gyldendals Lærebibliotek.

Buch, Anders (2018). *Materialitet, krop og læring – et praksisteoretisk perspektiv*. I Marie Martinussen & Kristian Larsen: *Materialitet og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.

Carlsen, Benny Bang (2001). *Vision og virkelighed – andetsprogsdidaktik I skolen*. København: Gyldendal. Lokaliseret her:

<https://books.google.dk/books?id=YVDIzYoYqEMC&pg=PA131&lpg=PA131&dq=fra+det+fremmede+til+det+fortrolige+i+undervisningen&source=bl&ots=TaB8fwIuUd&sig=ACfU3U3b3DcF6YNUkCmlthqu7wr606IA1w&hl=da&sa=X&ved=2ahUKEwjOhaKCvavpAhWCDewKHUKbB8cQ6AEwAXoECAsQAQ#v=onepage&q=fra%20det%20fremmede%20til%20det%20fortrolige%20i%20undervisningen&f=false>

Christensen, Ole & Christiansen, René B. (2010). *Lærerne og de nye vilkår – Professionslæring og praksisrefleksion*. København: Unge Pædagoger.

Coffey, Amanda (1999). *The Ethnographic Self. Fieldwork and the Representation of Identity*. SAGE Publications.

Dahlager, Lisa & Fredslund, Hanne (2007). *Hermeneutisk analyse*. I Signild Vallgård & Lene Koch: *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab*. Munksgaard.

Darsø, Lotte (2018). *Innovationspædagogik. Kunsten at fremelske innovationskompetence*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Daryai-Hansen, Petra (2018). *Fremmedsprogsdidaktik – mellem fag og didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Deloitte (2017). *Kombineret kvantitativ og kvalitativ analyse af avu og produktionsskoleforløb*. Deloitte Consulting.

Drotner, Kirsten (2007). *Fra skolebog til læringsressource: Didaktikkens medialisering*. I Flemming B. Olsens: *Læremidler i didaktisk sammenhæng*. Odense: Gymnasiepædagogik nr. 61, SDU.

Duedahl, Poul & Jacobsen, Michael Hviid (2010): *Introduktion til dokumentanalyse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Dweck, Carol S. (2012). *Mindset. How you can fulfil your potential*. London: Robinson.

Dyshe, Olga (1997). *Det flerstemmige klasserum: skrivning og samtale for at lære*. Klim.

European Commission (2019). *Inclusion of non-EU migrants*. European Commission. Lokaliseret her: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1274&langId=en>

EVA (2014). *Voksenpædagogiske læringsmiljøer på VUC*. Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2015). *Danskuddannelserne til voksne udlændinge*. Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret her: <https://www.eva.dk/voksen-efteruddannelse/danskuddannelserne-voksne-udlaendinge>

Falk, John H. & Dierking, Lyhn D. (2013). *The Museum Experience Revisited*. Routledge.

Farshchian, Babak (2007). *Why and how to write the state-of-the-art*. Lokaliseret her: <https://blog.babak.no/en/2007/05/22/why-and-how-to-write-the-state-of-the-art/>

Fibiger, Johannes & Lütken, Gerd (2012). *Litteraturens veje*. Systime.

Flyvbjerg, Bent (2015). *Fem misforståelser om casestudiet*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.

Garfield, Jay L. (2005). *Temporality and Alterity: Dimensions of Hermeneutic Distance*. I Jay L. Garfield: *Empty Words: Buddhist Philosophy and cross cultural Interpretation*. London: Oxford University Press. S. 229-250. Lokaliseret her: <https://books.google.dk/books?id=BeQeQTDcTEsC&pg=PA229&lpg=PA229&dq=Temporality+and+Alterity:+Dimensions+of+Hermeneutic+Distance&source=bl&ots=153D0YbR0k&sig=ACfU3U0fRYrWT1guPQCPDOOfiaV0dR8n0Q&hl=da&sa=X&ved=2ahUKEwjGie2u7urnAhXM26QKHSLbDGUQ6AEwAnoECAoQAQ#v=onepage&q=Temporality%20and%20Alterity%3A%20Dimensions%20of%20Hermeneutic%20Distance&f=false>

Grepstad, Ottar (1997). *Det litterære skattekammer: sakkprosaens teori og praksis*. Oslo: Samlaget.

Hansen, Jens Jørgen (2012). *Dansk som undervisningsfag. Perspektiver på didaktik og design*. Dansk lærerforeningens Forlag.

Hansen, Niels-Henrik Møller (2015). *Spørgeskemaer i virkeligheden*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hart, Roger (1997). *Children's Participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan Publications Ltd.

Hasse, Cathrine (2012). *Kulturanalyse i organisationer – Begreber, metoder og forbløffende læreprocesser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hattie, John (2014). *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.

Helligsøe, Kasper Pape (2015). *Feltarbejde. Antropologisk metode i gymnasiet*. København: Lindhardt og Ringhof Forlag.

Henriksen, Carsten (2017). *Samarbejde eller socialdarwinistisk stoleleg?* I Asterisk 83, september. Lokaliseret her: <https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Asterisk/83/Asterisk-83-s22-25.pdf>

Herrera, P. (2016, Januar). *Preparing and writing the state of the art review (2016 version)*. Lokaliseret her: [10.13140/RG.2.1.5054.1048](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.5054.1048)

Hogg, Michael (2001). *Social identification, group prototypically, and emergent leadership*. I Michael Hogg m.fl.: *Social identity processes in organizational context*. Philadelphia, Pennsylvania: Psychology Press.

Horsbøl, Anders & Raudaskoski, Pirkko (2016). *Diskurs og praksis – teori, metode og analyse*. København: Samfundslitteratur.

Houle, Cyril O. (1988). *The Inquiring Mind*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.

Hundeide, Karsten (2004). *Børns livsverden og sociokulturelle rammer*. København: Akademisk Forlag.

Hunt, Nigel & McHale, Sue (2007). *A Practical Guide to the E-mail Interview*. Qualitative Health Research. Academica. Lokaliseret her: [https://www.academia.edu/189492/A\\_practical\\_guide\\_to\\_the\\_email\\_interview](https://www.academia.edu/189492/A_practical_guide_to_the_email_interview)

Illeris, Knud (2003). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Illeris, Knud (2005). *Hvad er det særlige ved voksnes læring?* I Carsten Nejst Jensen: *Voksnes læringsrum*. Værløse: Billesø & Baltzer.

Illeris, Knud (2017). *Læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.



- Illeris, Knud & Berri, Signe (2005). *Tekster om voksenlæring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illum Hansen, Thomas & Brodersen, Peter (2015). *Tegn på læring*. I Marie Falkesgaard Slot: *Læremiddeldidaktik nr. 7*. Læremiddel.dk
- Imsen, Gunn (2008). *Elevers verden. Indføring i pædagogisk psykologi*. København: Gyldendals Lærerbibliotek.
- Jackson, Carolyn (2006). *Lads and Ladettes in School. Gender and a Fear of Failure*. Maidenhead: Open University Press.
- Jarvis, Peter (1987). *Adult learning in the Social Context*. New York: Croom Helm.
- Jensen, Carsten Nejst (2005). *Voksnes læringsrum*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Jensen, Ditte Gøricke & Bøgh, Pernille Hedegaard (2019). *God klassekultur – ledelsesredskaber til undervisere*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Jensen, Iben (2011). *Grundbog i kulturforståelse*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, Leif Becker (1994). *Kan man grine fagligt forsvarligt? I: Skovmose, Ole: Personlig kommunikation*. Aalborg Universitetsforlag.
- Jost, John & Elsbach, Kimberly (2001). *How status power and power differences erode personal and social identities at work: A system justification critique of organizational applicationsof social identity theory*. I Michael Hogg m.fl.: *Social identity processes in organizational context*. Philadelphia, Pennsylvania: Psychology Press.
- Jørgensen, Christian Helms (2012). *Frafald og engagement. Foreløbige resultater - den kvalitative del*. Psykologisk Institut Aarhus Universitet.
- Jørgensen, Marianne Winther & Phillips, Louise (2010). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kagan, S. & Stenlev, J. (2006). *Cooperative Learning. Undervisning med samarbejdsstrukturer*. København: Malling Beck.
- Kaufmann, Geir & Kaufmann, Astrid (2008). *Psykologi i organisation og ledelse*. København: Akademisk Forlag.

Keller, Kurt Dauer (2016). *Det metodologiske begreb om det eksemplariske*. I B. H. Ingemann: *At se verden i et sandkorn*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Kemmis, Stephen (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer Singapore.

Kjær-Hansen, Barbara & Bertelsen, Tinne Serup (2014). *Litteraturhistorien – på langs og på tværs*. Viborg: Systime.

Klampfer, Alfred (2015). *Theory of Achievement Motivation by Atkinson 1957*. Lokaliseret her: [https://www.researchgate.net/figure/Theory-of-Achievement-Motivation-by-Atkinson-1957-own-figure-based-on-Tangient-LLC-5\\_fig3\\_287489037](https://www.researchgate.net/figure/Theory-of-Achievement-Motivation-by-Atkinson-1957-own-figure-based-on-Tangient-LLC-5_fig3_287489037)

Koefoed, Oleg & Paulsen, Michael (2008). *Samtale om Interkulturalisme og kulturel læring: Et drama mellem drøm og virkelighed*. I Jörg Zeller & Maziar Etemadi: *At tænke filosofisk: festskrift for Lennart Nørreklit*. Aalborg: Academic.

Komischke-Konnerup, Leo (2018). *Gentagelsens pædagogik. En almen pædagogisk undersøgelse af pædagogisk praksis for unge med særlige behov*. Aalborg Universitet. Lokaliseret her: [https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/282628710/PHD\\_Leo\\_Komischke\\_Konnerup\\_E\\_pdf.pdf](https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/282628710/PHD_Leo_Komischke_Konnerup_E_pdf.pdf)

Kress, Gunther (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.

Kristensen, Hans Jørgen & Laursen, Per Fibæk (2012). *Gyldendals pædagogiske håndbog. Otte tilgange til pædagogik*. København: Gyldendal.

Krogstrup, Hanne Kathrine (2016). *Evalueringsmodeller*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lindstrøm, Maria Duclos (2008). *Hf i dag – status og nye spørgsmål*. Notat fra Center for Uddannelsesforskning. Lokaliseret her: <https://www.cef.u.dk/media/155958/elevprofiler%20p%C3%A5%20hf%20status%20og%20nye%20sp%C3%B8rgsm%C3%A5l%202008%20.pdf>

Lund, Christian (2011). *Videnskabsteori og faglige metoder*. Frydenlund.

Lynggaard, Kennet (2015). *Dokumentanalyse*. I Svend Brinkmann: *Kvalitative metoder*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.

Manger, Terje & Wormnes, Bjørn (2015). *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Manger, Terje (2016). *Det ved vi om motivation, tro på sig selv og ros*. Frederikshavn: Dafolo.

Mikkelsen, Jan Foght (2015). *Dybdegående interviewfortolkning. Tre problemstillinger*. København: Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, Irene Skovgaard (2005). ” De kalder mig for integreret perker”: *Etnicitet og hverdagsliv blandt majoritets- og minoritetspiger i en gymnasieklasse i København*. I Gilliam m.fl.: *Lokale liv, fjerne forbindelser: studier af børn, unge og migration*. København: Hans Reitzels Forlag. S. 133-151.

Nordahl, Thomas (2003). *Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom*. Tidsskrift for Ungdomsforskning 3(2), s. 69-88. Lokaliseret her: <https://docplayer.me/8562716-Motet-mellom-en-hegemonisk-skole-og-handlende-ungdom.html>

Nordahl, Thomas (2004). *Eleven som aktør, Fokus på elevernes læring og handlinger i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Norton Pierce, Bonny (1995). *Social identity, investment, and language learning*. TESOL Quarterly, nr. 29 (1): 9-31. Lokaliseret her: [https://pdfs.semanticscholar.org/4b77/c455c6c01f009be3f4ff0d2021336714d82b.pdf?\\_ga=2.16264374.1880756554.1582388943-1177682569.1582388943](https://pdfs.semanticscholar.org/4b77/c455c6c01f009be3f4ff0d2021336714d82b.pdf?_ga=2.16264374.1880756554.1582388943-1177682569.1582388943)

Oettingen, Alexander von (2019). *Pissedårlig undervisning*. København: Hans Reitzels Forlag.

Olrik, Jakob (2016). *Sådan finder du ægte kærlighed*. Søndagsavisen, 18-19. februar 2016.

Paulsen, Michael (2008). *Følelser i gymnasiet i et filosofisk perspektiv*. I Erik Damberg & Harry Haue: *Ung og på vej*. Gymnasiepædagogik 71. SDU/IFPR.

Paulsen, Michael (2008b). *Følelser og organisation*. I Jesper Tække og Michael Paulsen: *Luhmann og Organisation*. Forlaget Unge Pædagoger.

Pless, Mette & Hansen, Niels Henrik M. (2010). *Hf på VUC – et andet valg*. København; Center for Ungdomsforskning, DPU, Aarhus Universitet. Lokaliseret her: <https://www.cefu.dk/media/200134/hf%20p%C3%A5%20vuc%20-%20et%20and%20valg.pdf>

Raffnsøe, Sverre (2003). Deleuze: *Filosofiens immanente flugtvej*. I Poul Lübcke: *Fransk filosofi: Engagement og struktur*. S. 267-285. København: Gyldendal. Lokaliseret her: [https://www.researchgate.net/publication/329170314\\_Deleuze\\_Filosofiens\\_immanente\\_flugtveje](https://www.researchgate.net/publication/329170314_Deleuze_Filosofiens_immanente_flugtveje)

- Ramsden, Paul (1999). *Strategier for bedre undervisning*. København: Gyldendal.
- Rander, Henrik (2018). *Voksendidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Rasmussen, Torben Nørregaard (2019). *Motivation: I klasseledelse, relationer og didaktik*. Århus: Kvan.
- Retsinformation (2017). *HF-loven*. Børne- og undervisningsministeriet. Lokaliseret her: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=186027>
- Salander, Staffan & Kress, Gunther (2012). *Læringsdesign – i et multimodalt perspektiv*. København: Frydenlund.
- Saltofte, Margit (2016). *Pædagogisk antropologi – Et overblik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Säljö, Roger (2000). *Læring i praksis – et sociokulturelt perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schatzki, Theodore (2012). *A Primer on Practices – theory and research*. I Joy Higgs, Ronald Barnett, Maggie Hutching, Stephen Billett & Franziska Trede: *Practice-Based Education: Perspectives and Strategies*. Sense Publishers.
- Schunk, Dale H. & Mullen, Carol A. (2012). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. I Sandra L. Christenson: *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer. S. 219-235.
- Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel (2007). *Skolens læringsmiljø: selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. Akademisk Forlag.
- Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel (2015). *Motivation for læring. Teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Skjelbred, Dagrun (2009). *Lesing og oppgaver i lærebøker*. I Susanne V. Knudsen: *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*. Novus Forlag.
- Slot, Marie Falkesgaard (2015). *Opgavedidaktik og autenticitet*. I Marie Falkesgaard Slot: *Læremiddeldidaktik nr. 7*. Læremiddel.dk
- Sonne-Ragans, Vanessa (2019). *Anvendt videnskabsteori. Reflekteret teoribrug i videnskabelige opgaver*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Spradley, James P. (2012). *Deltagerobservation*. I M. Schilling: *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag.

Stisen, Mary & Hjorth-Jørgensen, Anders (2008). *På lige fod – en rapport om Forberedelseskurset for Indvandrere og Flygtninge ved University College Sjælland, Pædagoguddannelsen Slagelse*. Slagelse: UCSJ, Pædagoguddannelsen Slagelse.

Studentum (2020). *Hf og VUC hf-fagpakker*. Lokaliseret her: <https://www.studentum.dk/soeg/hf-og-vuc-hf-fagpakker/a187-c2957>

Studie- og ordensregler (2019). *Studie- og ordensregler på VUC*.

Szulevicz, Thomas (2015). *Deltagerobservation*. I Svend Brinkmann: *Kvalitative metoder. En grundbog*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.

Sørensen, Eva & Torfing, Jacob (2011). *Samarbejdsdrevet innovation – i den offentlige sektor*. København: Jurist- og Økonomiforbundets Forlag.

Sørensen, Niels Ulrik (2013). *Unge motivation og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, Lene (2014). *Konflikt I kvalitative studier*. København: Hans Reitzels Forlag.

Terry, Deborah J. (1995). *A Tale of Two Theories: A Critical Comparison of Identity Theory with Social Identity Theory*. I *Social psychology Quarterly*. 58(4) s. 255-269. Lokaliseret her: [https://www.researchgate.net/publication/27468524\\_A\\_Tale\\_of\\_Two\\_Theories\\_A\\_Critical\\_Comparison\\_of\\_Identity\\_Theory\\_with\\_Social\\_Identity\\_Theory](https://www.researchgate.net/publication/27468524_A_Tale_of_Two_Theories_A_Critical_Comparison_of_Identity_Theory_with_Social_Identity_Theory)

Thisted, Jens (2013). *Forskningsmetode i praksis. Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. København: Munksgaard

Thornquist, Eline (2006). *Videnskabsfilosofi og videnskabsteori for sundhedsfagene*. Gylling: Gads Forlag.

Tranæs, Torben (2017). *Indvandrerne og det danske uddannelsessystem*. København: Gyldendal.

Trondman, Mats (1999). *Kultursociologien i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

UFM (2016). *Europa giver inspiration til nye metoder til inklusion af flygtninge*. Uddannelses- og Forskningsministeriet. Lokaliseret her: <https://ufm.dk/uddannelse/tilskud-til-udveksling-og-internationale-projekter/erasmusplus/almn-voksenuddannelse-og-folkeoplysning/projekteksempler/voksen/europa-giver-inspiration-til-nye-metoder-til-inklusion-af-flygtninge>

Ulriksen, Lars & Murning, Susanne (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden: Eleverfaringer – social baggrund – fagligt udbytte*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Ulstrup, Eva & Jeppesen, Mai-Britt Haugaard (2010). *Dialogiske læringsrum med plads til hjerne og hjerte*. Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift. Lokaliseret her: <https://tidsskrift.dk/dut/article/view/5573/4872>

UVM (2017). *Dansk som andetsprog C-B-A, hf*. Børne- og undervisningsministeriet. Lokaliseret her: <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/forsoegsfag-2017>

UVM (2017b). *Vejledning til faget Dansk som andetsprog. Almen voksenuddannelse*. Børne- og undervisningsministeriet. Lokaliseret her: <https://www.uvm.dk/almen-voksenuddannelse-avu/undervisning-og-fag/fag-og-laereplaner>

UVM (2019). *Dansk som andetsprog – vejledning. Almen voksenuddannelse*. Børne- og undervisningsministeriet. Lokaliseret her: <https://www.uvm.dk/almen-voksenuddannelse-avu/undervisning-og-fag/fag-og-laereplaner>

VanWynsberghe, Rob & Khan, Samia (2007). *Redefining case study*. I: *International Journal of Qualitative Methods* 6 (2), 80-94. Lokaliseret her: <https://journals.sagepub.com>

Vygotskij, Lev Semonovitj (2004). *Pædagogisk psykologi*. I Gunilla Lindquist: *Vygotskij – Læring som udviklingsvilkår*. Forlaget Klim.

Wahlgren, Bjarne (2010). *Voksnes læreprocesser. Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. København: Akademisk Forlag.

Wahlgren, Bjarne (2018). *Voksenpædagogik*. København: Akademisk Forlag.

Wenger, Etienne (2004). *Praksisfællesskaber – Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Wentzel, Kathryn R. & Wigfield, Allan (2009). *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge.

Ziehe, Thomas (1989). *Ambivalenser og mangfoldighed. En artikelsamling om ungdom, skole, æstetik og kultur*. København: Politisk Revy.

Ziehe, Thomas (2005). *God anderledshed*. I Anne Knudsen & Carsten Nejst Jensen: *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*. Billesø & Baltzer.

Ziehe, Thomas (2007). "*Normale læringsproblemer i ungdommen*" – på baggrund af kulturelle overbevisninger. I: Illeris, Knud: *Læringsteorier*. Roskilde Universitetsforlag.

# 9

BILAG



## Bilag 1: Feltnoter

*Dette bilag indeholder projektgruppens feltnoter fra et 13 dage langt etnografisk feltstudie fordelt over en periode fra februar til marts 2020. Feltnoterne er opdelt således, at første del beskriver projektgruppens observationer af undervisningen på hf i faget dansk som andetsprog. Herefter følger projektgruppens observationer af undervisningen i dansk som andetsprog på avu-holdet. I overensstemmelse med en god forskningspraksis er informanterne i nedenstående feltnoter blevet anonymiserede.*

---

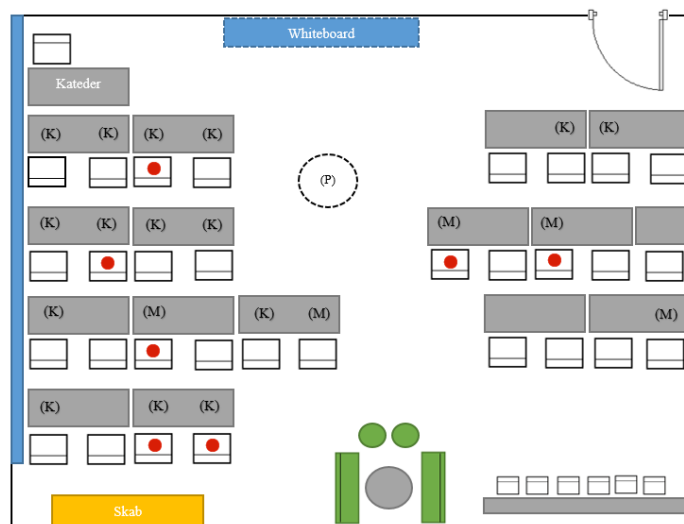
### 5 **Hf** **Dag 1**

Underviseren gennemgår dagsordenen, som er blevet skrevet op på tavlen.

- 10 Kursisterne sidder på to rækker med 3-4 rækker i hver.

Lokalet er indrettet med et hygge hjørne, hvor der er et rundt bord med puffer og sofaer samt et langt bord med høje stole. Rummet er lyst med store vinduer. Undervisningslokalets fysiske indretning er illustreret nedenfor. Kvindelige kursister er angivet med (K) og mandlige kursister er angivet med (M). Kursister angivet med ● er dem, som projektgruppen har noteret ned som værende mest aktive i forhold til håndsoprækning i undervisningen. Projektor til whiteboardet er angivet med (P).

- 15



- 20 Der er 15 kvinder og 5 mænd til stede med forskellige etniske baggrunde.

Underviseren spørger, om nogle af kursisterne vil holde et kort oplæg på 5 min. foran resten af holdet. Det vil ingen.

25 Kursisterne virker koncentreret ved undervisningens start og lytter mens underviseren står oppe ved whiteboardet og forklarer om det eksempel på en debatterende artikel, som kursisterne selv har efterspurgt.

Underviser: ”Jeg bliver bekymret, når I ikke stiller spørgsmål. ”

30 En enkelt kursist, der sidder bagerst i venstre hjørne, skriver på sin mobil.

Underviseren har et afslappet toneleje og har et åbent kropssprog.

35 Da en kursist kommer for sent, siger underviseren til projektgruppen bag nærværende speciale: ”Ja, ham her er indstillet efter afrikansk tid.” → Argument for kursistens forsinkelse. Kan tyde på, at det sker tit.

I alt kommer 3 kursister for sent til undervisningen.

40 Et par af kursisterne tager billeder af tavlen efter at underviseren har gennemgået en tekst og skrevet noter på tavlen.

45 Kursisterne har en blandet mening om, om de gerne vil have mere tid til at arbejde med deres skriftlige aflevering oppe på nærværende undersøgelses praksisfelt. Nogle mener, at der er for meget larm, hvortil underviseren siger: ”I kan jo heller ikke skrive hjemme til eksamen. ”

Underviseren visker whiteboardet ren og siger: ”Hold kæft, jeg har snakket meget. ”

50 Kursisterne hører en sang af Michael Falch, da de har om fædrelandssange. Mens de lytter, deler underviseren arbejdsopgaverne ud.

Gruppearbejde: Kursisterne skal arbejde sammen om de udleverede opgaver til sangen *I et land uden høje bjerge* i tremandsgrupper.

55 Underviseren henvender sig til en gruppe på 2 kursister og siger til dem: ”I er kun to. I skal være 3. Nogle gange skal I også tvinges til at arbejde sammen med nogle andre. ”

60 Underviseren hjælper kursisterne med at sætte sig i grupper og fortæller hvordan de skal sidde, for at kunne se hinanden og snakke sammen.

Underviseren går rundt for at hjælpe grupperne med arbejdsopgaven. Kursisterne rækker enten hånden op eller kalder på underviseren.

65 Under gruppearbejdet går underviseren rundt imellem grupperne, stopper op og snakker med kursisterne.

Kursisterne virker engageret i opgaven og diskuterer arbejsspørgsmålene.

70 Da en af grupperne er færdige, finder de der mobiltelefoner frem, kigger på dem og snakker med en anden gruppe, der også er færdig.

Da underviseren gennemgår arbejsspørgsmålene med kursisterne efter gruppearbejdet, siger underviseren, at kursisterne bare skal "fyre løs", hvilket vil sige, at de ikke skal række hånden op, 75 men bare sige deres svar højt på klassen.

Kursisterne melder sig på banen og er med til at diskutere teksten. Både mandlige og kvindelige kursister deltager i gennemgangen af arbejsspørgsmålene.

80 Underviseren bruger kropssprog til at forklare ord og ordlyden.

En enkelt kursist sidder og spiller på sin telefon imens arbejdsopgaven gennemgås fælles på holdet.

Underviseren laver sjov med temaet 'flygtninge'. Underviseren bruger sarkasme og ironi og har et 85 glimt i øjet. Kursisterne reagerer ved at grine.

Frokostpause på 30 min.

Selvom det ikke er alle kursister, der er kommet tilbage til undervisningen til tiden efter 90 frokostpausen, fortsætter underviseren den sidste del af dagens undervisning.

Opgaven efter pausen er individuel. Kursisterne må dog gerne kigge eller spørge sidemanden.

Underviseren: "Tag et stykke blank papir. Del det i to og skriv, hvad der kendetegner en 1800-tals 95 fædrelandssang og hvad der er kendetegnende ved en sang af Michael Falch. "

En af kursisterne kommer ind i lokalet og siger: "Undskyld, jeg kom for sent, men hvad skulle vi lave? " hvortil underviseren forklarer kursisten, hvad de skal lave.

100 Computerne, der har stået fremme på bordene foran kursisternes pladser, bliver skubbet til side, så kursisterne kan lave opgaven. Der er lidt småsnak om opgaven; ellers er der arbejdsro.

De fleste af kursisterne snakker godt dansk og forstår meget af undervisningen. Der kan være ord, som lige skal forklares.

105

Nogle af de kursister, som er færdige i god tid før de andre, virker utålmodige. Her bliver telefonen fundet frem.

110 En af kursisterne sidder med telefonen fremme og søger på google oversæt for at oversætte ord, som vedkommende ikke forstår.

Undervejs i undervisningen fortæller underviseren flere anekdoter fra sit eget liv, som kursisterne griner af.

115 Underviseren forklarer ordet 'ironisk' ved at inddrage H. C. Andersens *Hist, hvor vejen slår en bugt*. Her siger underviseren: "... går solen ned osv... HOLD KÆFT, hvor er det kedeligt! "

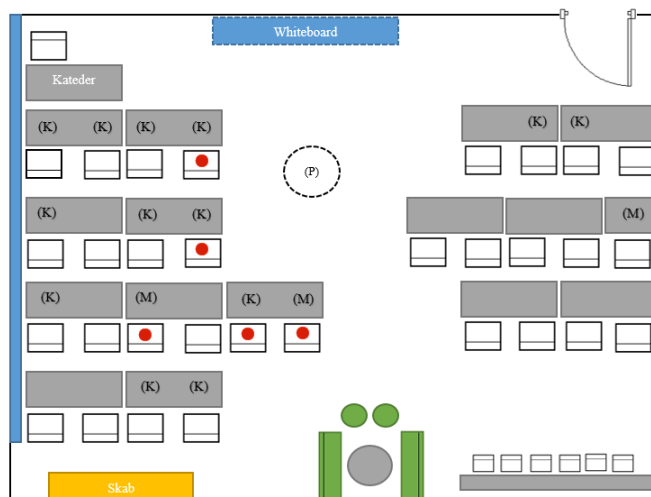
Hen mod slutningen af dagen bliver flere mobiltelefoner fundet frem blandt kursisterne.

120 Da dagens undervisning er slut, bliver underviseren siddende oppe ved katederet, mens nogle kursister kommer hen for at ville snakke med vedkommende.

## 125 Dag 2

Dagens klassespejl: 16 kursister er til stedet. Kursisterne sidder nogenlunde på de samme pladser som dag 1.

130



Kl. 7:45 henvender en kursist sig til dagens observatør. "Må jeg spørge dig om noget, " siger kursisten. Observatøren svarer: " Ja, selvfølgelig. " og smiler. Kursisten spørger ind til projektgruppens tilstedeværelse. "Er I i praktik eller sådan noget? " Dagens observatør forklarer om projektarbejdet på universitetet. En medkursist forklarer den anden kursist, at det er ligesom en undersøgelse.

Dagens observatør spørger ind til holdet. Kursisten fortæller, at holdet har 'dansk som andetsprog'.  
"Derfor er vi kun udlændinge på holdet. " Kursisten forklarer endvidere at i andre fag som f.eks.  
140 geografi er holdet blandet med etniske danskere. "Det er nemmere for mig at stille spørgsmål til  
underviseren, når vi alle sammen er udlændinge. Jeg har været på et hold med danskere, men det var  
meget svært. Jeg var bange for, at de syntes jeg forstyrrede, fordi jeg stiller mange spørgsmål, når jeg  
ikke forstår. " Dagens observatør spørger ind til forskellen på et hold med etniske danskere og så et  
hold med andre *udlændinge* (det ord bruger de om sig selv). Her blander en anden kursist sig i  
145 samtalen og siger:" Det er en følelse, der kommer her indefra. Jeg vil ikke stille en masse spørgsmål,  
som de andre synes er dumme og forstyrrer. " Kursisterne er mere trygge ved at udtrykke sig på et  
hold med andre udlændinge, fortæller de.

KL. 8:00 gennemgår underviseren dagsordenen. Nogle kursister kommer for sent til undervisningen.  
150

I dag har underviseren selv på forhånd udvalgt 2 kursister, der skal holde oplæg foran resten af holdet.

Ved begge oplæg fortæller de udvalgte kursister om deres hjemlands nationalsang (Holdet har  
arbejdet med fædrelandssange).  
155

Oplæggende afholdes med PowerPoint. De andre kursister er stille, når der holdes oplæg. Kursisterne  
kigger op på Powerpointet.

Når kursisterne holder oplæg henvender de sig til underviseren. De retter blikket mod underviseren.  
160

2 kursister kigger på deres telefon under oplægget.

Ved begge oplæg er der problemer med at få lyden sat til. Ved den første kursist kommer dennes  
sidemand på eget initiativ op og hjælper med lyden. Ved det andet oplæg går den samme kursist op  
165 og hjælper efter, at personens kammerat får sagt:" Hey, James Bond. Du må op og hjælpe igen. "

Mens nationalsangene afspilles fælles på holdet er der lidt småsnak. Det begynder at sne udenfor,  
hvilket fanger nogle kursisters opmærksomhed. En kursist tager bl.a. et billede ud af vinduet.

Når oplæggene er færdige, klapper de andre kursister.  
170

Da kursisten ved det første oplæg kommer ned på sin plads, siger denne til sin sidemand:" Jeg er så  
skuffet over, hvordan det (Powerpointet, red.) så ud. " Kursisten havde under sit oplæg problemer  
med at layoutet ikke så ud som, det skulle.  
175

Under det andet oplæg bliver der stillet mange spørgsmål fra medkursisterne på eget initiativ.  
Oplæggene skulle rigtigt tage 5 min. hver, men der ender med at gå i alt 1 time. Dette skyldes dels  
tekniske problemer og dels at kursisterne stiller mange interesserede spørgsmål til hinandens oplæg.

180 Der holdes 5 min. pause undervejs. Her sidder kursisterne mest for sig selv med deres telefon og ellers snakker de med deres sidemand. Der er ikke meget bevægelse på tværs af holdet.

Efter pausen siger underviseren, at undervisningen fortsætter, selvom 4 kursister endnu ikke er kommet tilbage.

185 Efter oplæggene skal der udvælges 2 nye kursister. Underviser til kursist: ”Du er vist på Facebook, så du holder oplæg næste gange.” Underviseren og holdet griner *med* hinanden.

190 Holdet skal starte på et nyt emne om eventyrgenre. Først skal der laves en fælles brainstorm om kursisternes viden på tavlen. Kursisternes aktiveres ved at alle får en whiteboardmarker til at skrive stikord op på tavlen. Underviser til kursist: ”Har du været oppe?” Nogle kursister går op flere gange og skriver.

195 Ved gennemgang af stikordene i brainstormen, laves et fælles mindmap, hvor stikordene grupperes. En kursist spørger ind til, hvad underviseren har skrevet på tavlen- Kursisten skriver noter ned fra tavlen til papir.

200 Herefter skal kursisterne individuelt skrive hele sætninger med stikordene, hvorefter deres sidemand skal læse sætningerne højt og se, om vedkommende forstår sin sidemands sætninger.

Der er helt stille, når kursisterne arbejder med den stillede opgave.

205 En kursist henvender sig til underviseren og spørger, om underviseren ikke vil komme med flere eksempler på eksamensspørgsmål, så kursisten kan forberede sig. ”Jeg vil gerne have en masse eksempler, så jeg kan øve mig og blive dygtigere. Jeg vil gerne forberede mig.”

De kursister, der mangler en at arbejde sammen med, får tildelt en af underviseren. En kursist bliver bl.a. sat sammen med en, som vedkommende normalt ikke snakker med.

210 En kursist, der sidder meget for sig selv i undervisningen, har misforstået opgaven og har derfor skrevet sit eget eventyr.

3 kursister snakker sammen på deres modersmål efter, at de er færdige med den stillede opgave.

215 En kursist rækker hånden op for at bede underviseren om hjælp med at omformulere sin sætning.

Til sidst skal holdet inddeles i grupper på 3 kursister. Hver gruppe får et puslespil bestående af en plade med overskrifter/begreber fra eventyrgenre og brikker med beskrivelser af begreberne, som skal matches med hinanden.

220

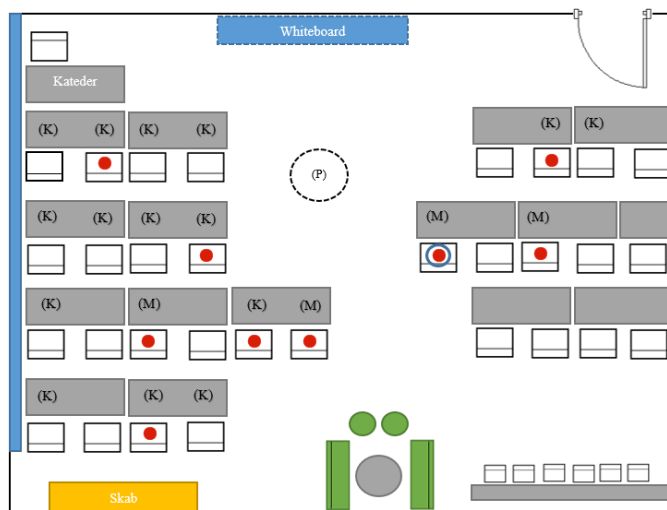
5 minutter før dagens undervisning slutter pakker en kursist sin taske, tager sin jakke og siger: ” Tak for i dag. ” Underviseren kigger op på klokken og siger: ” Der er da stadig 5 minutter tilbage. ” Men kursisten har nået at forlade lokalet.

225

### Dag 3

Dagens klassespejl: 19 kursister er til stede. Kursisterne sidder nogenlunde på de samme pladser som dag 1 og 2.

230



Kvindelige kursister er angivet med (K) og mandlige kursister er angivet med (M). Kursister angivet med ● er dem, som projektgruppen har noteret ned som værende mest aktive i forhold til håndsoprækning i undervisningen. Kursist angivet med ○ sidder fremme med telefonen og har høretelefoner i ørene.

235

Underviseren skriver dagsordenen på tavlen.

240 To af kursister kommer 5 min. for sent. Én kursist kigger på Facebook.

To kursister skal præsentere deres nationalsang fra Thailand.

En af kursisterne sidder og kigger på sin telefon, imens vedkommende har høretelefoner i ørene.

245

De to thailandske kursister hjælper hinanden med at oversætte deres lands nationalsang.

Efter oplægget klapper de andre kursister i hænderne.

250 Herefter skal en kursist fra Syrien op og fortælle om dennes nationalsang. Kursisten med høretelefoner i ørene tager dem ud, lægger telefonen og lytter til kursisten fra Syrien.

En kvindelig kursist hjælper med at finde den syriske nationalsang og en mandlig kursist hjælper med at forklare oplægget om Syriens nationalsang.

255

Underviser til en af medkursisterne: ” Du må hellere hjælpe. ” Kursisten svarer: ” Hvad? Er jeg fastansat eller hvad? ” Kursisten griner mens vedkommende går op til tavlen.

260 Kursisterne snakker med hinanden på deres modersmål for at hjælpe med oplægget. (3 til 4 kursister hjælper den ene kursist med oplægget).

Underviseren griner, da kursisterne snakker til hinanden på deres modersmål for at forklare og svare på underviserens spørgsmål.

265 Da nogle af kursisterne begynder at småsnakke, tysser underviseren på dem.

De kursister, der står for dagens oplæg samt de kursister, der har hjulpet til med at forklare, kigger meget på underviseren.

270 Efter begge oplæg afholdes der en kort pause på 5 min. Her snakker kursisterne med hinanden på deres modersmål.

Underviseren spørger to kursister, hvordan deres muslimske kalender er.

275 Underviser til kursisterne: ” Nu skal I aflevere jeres opgave i aften kl. 22:00. Det skal ikke være perfekt. Det er bedre, at aflevere noget, I kan lære af end at aflevere noget, som I slet ikke lærer af. Man lærer mest af sine fejl. ”

280 Kursisterne får uddelt et kompendie med eventyrets analysemodeller. Forsiden ser meget kreativ ud. (Dagens observatører vurderer den til at være udarbejdet af underviseren selv).

På tavlen bliver der gennemgået de analyseredskaber fra hæftet, som holdet skal arbejde med. Der bliver stillet flere spørgsmål fra kursisterne, mens andre lytter.

285 En kursist oversætter ord ved hjælp af Google Oversæt.

Dagens observatører bliver i undervisningslokalet under frokostpausen for at observere de tilbageværende kursister i en mere afslappet kontekst.

290 Nogle af kursisterne læser videre og stiller spørgsmål til underviseren.



Efter pausen siger underviseren:” Nu skal vi i gang med at læse Klotte Hans. ”

295 Underviseren afspiller eventyret Klotte Hans på tavlen, som bliver læst op på fynsk. Kursisterne griner af måden, hvorpå eventyret bliver læst op. Bagefter vil kursisterne gerne høre oplæsningen igen eller få den forklaret, idet de ikke forstår, hvad, der bliver sagt grundet den fynske dialekt. Underviseren forklarer herefter eventyret og afspiller den endnu engang. Underviseren anvender humor, når eventyret skal forklares på et mere forståeligt sprog.

300 To af kursisterne kommer for sent til undervisningen og får ikke hørt eventyret.

Kursisterne skal snakke i 5 min. om hvilke eventyrtræk, der er i eventyret Klotte Hans.

305 En af kursisterne har ikke en at arbejde sammen med, selvom der sidder tre andre kursister ved siden af, som arbejder sammen. Kursisten arbejder alene og fortæller ikke underviseren, at vedkommende mangler en at arbejde sammen med.

Underviser:” Prøver I at snakke om eventyret på jeres sprog? Prøv at forklare det på dansk for at få øvet udtalelserne. ”

310

Underviseren går rundt, kigger til de forskellige grupper og spørger bl.a. :” Er I gået i stå? ”

Kursisterne stiller spørgsmål, når de ikke forstår de ord, som der bliver sagt.

315 Til sidst samler underviseren op på holdets arbejde ved at gennemgå eventyranalysen på tavlen. Undervejs griner underviseren med kursisterne.

5 minutter inden dagens undervisning slutter, siger en kursist:” Tak for i dag. ” mens en anden siger:” Danke schön. ” hvortil underviseren griner og svarer:” Nej, nej, nej. Vi skal lige nå det her. ”

320

325

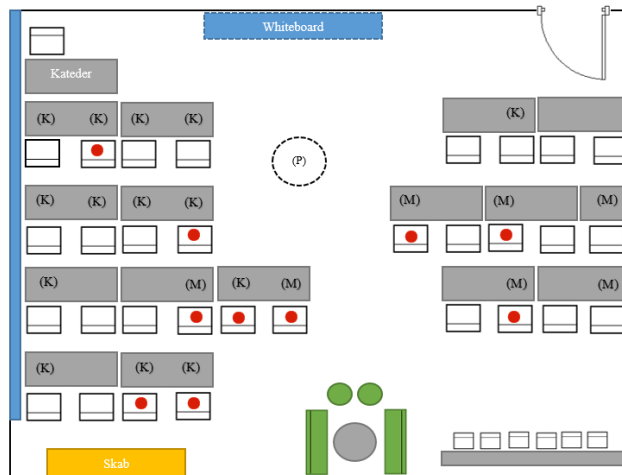
330

## Dag 4

335

Kursisterne kommer ind i undervisningslokalet og siger godmorgen.

Dagens klassespejl:



340

En mandlig kursist kommer ind i klassen og spørger en anden kursist: ”Har du også fået fravær i engelsk?”. Den anden kursist svarer: ”Nej”. Kursist: ”Så er det åbenbart en fejl. Har skrevet det ind i onenote, så det må være en fejl.”

345

Kl. 7:55 er der kommet 6 kursister, kl. 8:00 – 12 kursister, kl. 8:20 – 20 kursister, kl. 8:25 er der i alt kommet 21 kursister til dagens undervisning.

Underviseren gennemgår dagsordenen på tavlen. 2 kursister skal starte med at holde oplæg.

350

Underviser til mandlig kursist: ”Du må hellere komme op til tavlen igen og hjælpe. Du har jo det specielle stik.”

Kursist: ”Er det nu mig, der skal redde dagen igen?” Kursisten går derefter op til computeren for at hjælpe med at få PowerPointet op på tavlen.

355

Den første kursist skal snakke om Palæstina. Mens kursisten finder sin nationalsang, sidder et par af kursisterne og småsnakker.

360

Den anden kursist skal snakke om Pakistan.

Kursisterne spørger efter 5 min pause, hvor en kursist siger: ”Hvad med 15 min pause?” ”Ej” siger underviser, ”Det har da ikke været så hårdt!” Kursist: ”Jo, fordi det er en lang dag i dag. ”

365 Underviseren kigger spørgende på den første række lige foran. Kursisterne sidder og snakker på arabisk. Underviser: "Jeg må se at lære noget arabisk." Derefter griner underviseren sammen med kursisterne.

Underviseren starter undervisningen igen ved at sige: "Nu skal vi kigge på Klotte Hans,. Kan I huske den efter ferien?"

370 Kursist: "HVAD? Havde vi ikke 10 min. pause? "

Underviser: "Nej, det var 5 min".

375 Da kursisterne skal til at lytte til Klods Hans, spørger en kursist: "Er det meningen teksten skal være sådan? "

Underviser: "Hvad mener du? "

380 Kursist: "Teksten står meget presset". En anden kursist giver kursisten ret og siger, at hun fik hovedpine af at læse teksten. Underviseren forklarer at teksten er kopieret fra en bog, hvilket kan være grunden til den lille tekst.

Underviseren sætter Klods Hans i gang, men stopper den flere gange for at forklare de svære og gamle ord. → Kursisterne følger med i teksten.

385 Kursist: "Hvad betyder smidig? "

Underviser: "Mennesker kan være smidige. F.eks. dem der går til gymnastik. "

390 Kursist: "Der findes ikke et arabisk ord for smidig. "

Underviser: "Arabere er åbenbart ikke smidige. "

395 Derefter griner både kursisterne og underviseren.

Kursisterne skal arbejde 2 og 2 eller 3 og 3 for at arbejde med Klods Hans. Arbejdsspørgsmålene kan de finde på OneNote.

400 Underviseren går rundt i lokalet og hjælper kursisterne.

Underviseren: "Du skal være med. Sæt dig hen til de andre. Jeg insisterer på at man skal samarbejde. "

405 Underviseren står ved en kursist og siger: "Øhm, man kan ikke løse opgaven ved at skrive en SMS"

Kursist: "Nej det ved jeg godt. " Underviseren går derefter videre.

410 Dagens observatør observerer, at denne kursist ikke arbejder sammen med de to kursister, som kursisten er sat sammen med. Kursisten sidder for sig selv, og skriver på mobilen.

415 Underviseren går rundt og spørger: "Har I styr på det?" – Observatøren kan se, at underviseren søger øjenkontakt med kursisterne, når underviseren går rundt og spørger kursisterne efter, hvordan det går.

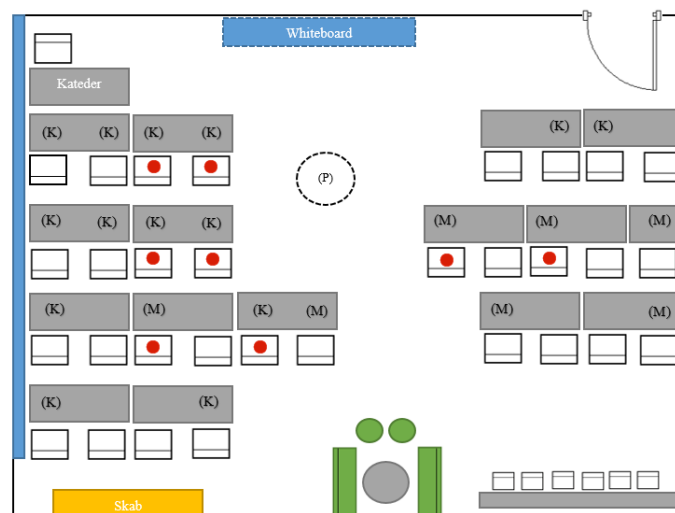
Underviseren snakker om pilgrimsvandring, hvor underviseren siger, at muslimer også skal til Mekka én gang. En Kursist siger: "Ja, én gang i livet". Hvor en anden kursist siger: "Nej det skal man ikke". De to kursister diskuterer frem og tilbage, hvor den anden kursist siger: "Jeg sværger ved mit liv, habibi, man skal ikke til Mekka mere. "

420 Kl. 10:20. – En kursist siger: "Danke schön og tak, nu vil vi hjem"

425 Underviser: "Nej, vi skal have det sidste med". Kursisten har taget jakken på og sidder med sin pakkede taske.

## Dag 5

430 Dagens klassespejl:



435 Underviseren gennemgår dagsordenen på tavlen og vælger de kursister, der skal holde oplæg næste gang.

- Dagens observatører skal dele spørgeskemaer ud. Under besvarelsen sætter underviseren sig bagerst i lokalet.
- 440 Kursisterne får anvisning om vigtigheden i at besvare spørgeskemaet så ærligt som muligt, at der besvarelse er anonym og at det er vigtigt, at de ikke svarer det, som de tror, at underviseren eller projektgruppen forventer at høre.
- 445 Underviseren vil også gerne se spørgsmålene på spørgeskemaet og får derfor et eksemplar at kigge på.
- Da dagens observatører får de besvarede spørgeskemaer, gøres der et forsøg på at få ordet og sige tak til kursisterne, hvilket er svært, idet kursisterne snakker. Underviseren siger: ” Ja, det er sværere end man lige tror. ”
- 450 Da der er ro i lokalet, bliver der sagt tak for besvarelsen. En kursist siger: ” I er velkommen til at stille flere spørgsmål igen senere. ”
- Underviser: ” Hvorfor er de det? ”
- 455 Kursist: ” Fordi jeg godt kan lide at svare på spørgsmål. Det er sjovt. ”
- Underviser: ” Nå, der var svaret på, om undervisningen er kedelig. ” Alle griner højlydt.
- 460 Herefter skal kursisterne brainstorme Romantikken ved at skrive løs (flow-skrivning). Kursisterne skriver i ca. 10 min. Derefter skal de sætte ring om deres nøgleord og skiftes til at skrive ordene på tavlen. Underviseren hjælper en kursist med at stave et ord rigtigt, da hun er i tvivl om, hvordan det skal staves.
- 465 Underviseren forsøger at samle op på den viden, som kursisterne har om Romantikken. Underviseren fortæller, at det er en god idé, når man skal i gang med at skrive en tekst eller eksamensopgave, at bruge lidt tid på hurtigskrivning, brainstorm og organisering af de skrevne ord/begreber.
- 470 Kursisterne får en arbejdsbog, som de skal læse i. Observatørerne får også denne bog, som der tages billeder af.
- Da underviseren vil gå videre med undervisningen, har kursisterne svært ved at koncentrere sig, idet det begynder at sne. En kursist prøver at bruge sne som et emne inden for Romantikken. Kursist: ”
- 475 Er det ikke også inden for Romantikken, hvor man tænker tilbage på sin barndom ved at se sne? ”
- Underviser: ” Ja, det kan man godt. Det kaldes nostalgisk. ”

480 En kursist går ind på Wikipedia for at søge på Romantikken og Det Moderne Gennembrud.

Underviseren bruger kropssprog til at forklare sig, når kursisterne stiller spørgsmål.

Underviseren gennemgår Romantikken oppe på tavlen via PowerPoint. Kursisterne stiller spørgsmål under gennemgangen og underviseren stiller spørgsmål til kursisterne, f.eks. ved at sige: ”

485 Kender I det? ” eller ”Har I hørt om det? ”

En kursist tager billeder af tavlen, da underviseren forklarer ved at tegne på tavlen.

To mandlige kursister sidder og småsnakker i undervisningen. De stopper da underviseren hæver stemmen for at gå videre.

490 En af kursisterne deltager meget i undervisningen ved at stille mange spørgsmål og byde ind med andre ting, som f.eks. deling af refleksioner. Kursisten nikker, når underviseren taler, mens de andre kursister er helt stille.

495 En anden kursist sidder meget fremme med sin mobil.

Underviser: ” Hvad siger klokken egentlig? ”

500 Kursist: ” Den siger tak for pause. ”

Underviser: ” Nej, vi kan godt nå lidt endnu. ”

I pausen sidder der ikke mange i klassen. Den ene observatør finder en kursist, som gerne vil svare på nogle spørgsmål.

505 *Observatør:* ” Hvordan kan du bedst lide at arbejde i undervisningen? F.eks. gruppearbejde, individuelt eller i par? ”

510 Kursist: ” Jeg kan bedst lide at arbejde individuelt, da det giver mig rigtig meget. Jeg har prøvet at arbejde i grupper, men jeg synes, at det er spild af min tid, da mange ikke laver ret meget og sidder og tjekker deres beskeder på mobil eller på Facebook. Det er måske ikke pænt at sige, men vi er også på forskellige sprog-niveauer her på holdet og nogle gange bliver det svært for mig at forstå dem, der ikke kan formulere sig godt. Så jeg får mere ud af at arbejde alene. Men hvis jeg får en

515 makker, der kan arbejde seriøst og nogenlunde er på samme sprog-niveau som mig, så er jeg glad for at arbejde i par, da man kan diskutere sammen om emnet osv.”

Den anden observatør henvender sig til tre andre kursister i pausen. *Observatør:* ” Hvordan har I det med at gå i skole? ”

520

Kursist 2:” Det er svært for mig at gå i skole under eksamensperioden, da jeg føler mig stresset og er bange for at dumpe til eksamen. ”

525

Kursist 3:” Nogle gange er undervisningen lidt kedelig, for eksempel ligesom i dag, når vi skal lære grammatik, da det for mig er gentagelse af det, som jeg allerede lærte på sprogskolen. Men for andre på holdet er det måske noget nyt, så jeg må være tålmodig (smiler).

530

Kursist 4:” Jeg synes, at det er fint at gå i denne her klasse, da vi er alle udlændinge her. Men når jeg for eksempel har samfundsfag, hvor alle er danskere, så er det nogle gange svært for mig, da de snakker alt for hurtigt og bruger ordsprog, som jeg ikke kender. Heldigvis hjælper underviseren mig, når jeg ikke forstår.

535

Efter pausen genoptager underviseren igen undervisningen og gennemgår resten af PowerPointet. Da det er færdigt siger underviseren:” Det var det. ” Hvortil en kursist svarer:” Det var fandeme hurtigt! ”

Derefter skal kursisterne sætte sig sammen 2-og-2 eller 3-og-3 og læse citater fra *Litteraturens veje*. De skal derefter snakke om, hvordan citaterne passer til eventyret Klods Hans.

540

Underviseren går rundt i lokalet mens kursisterne arbejder.

Tre kursister, der arbejder sammen, taler engelsk med hinanden.

545

En mandlig kursist, der normalt er meget aktiv i undervisningen, arbejder alene.

Underviseren spørger to kursister, hvordan det går med opgaven. Derefter bliver underviseren ved bordet og snakker om opgaven med to kursister.

550

Tre mandlige kursister, der arbejder sammen, sidder og laver sjov med hinanden.

En del af kursisterne taler ikke dansk, da de arbejder med opgaven.

En kursist sidder med mobilen, skriver beskeder og kigger på Facebook.

555

Underviseren spørger:” Har I givet op? Var det svært at læse? ”

Kursister:” Ja. ”

560

Underviseren: ” Det var også meningen. I skal lære at læse de her tekster. Det kan gode være, at I ikke forstår det, men så kommer man til undervisningen, hvor vi gennemgår teksten, så I kommer til at forstå det. ”

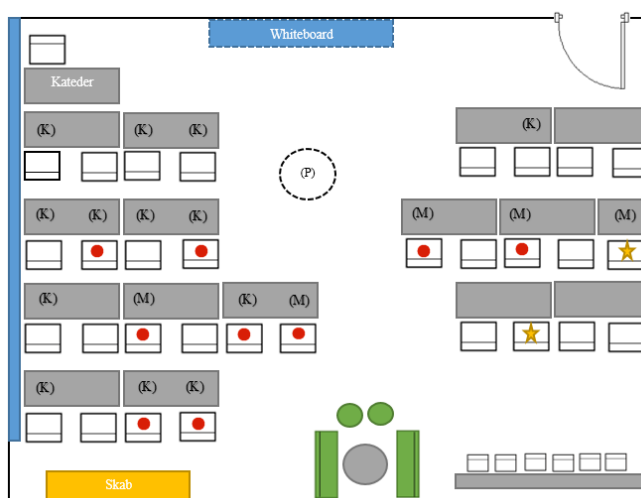
565 Efter at underviseren og kursisterne har gennemgået, hvad kursisterne har fundet ud af med citaterne og eventyret, får kursisterne fri. Underviseren kommer dog i tanke om, at kursisterne mangler at få lektier for, hvorfor de bliver råbt ud i klassen.

Til sidst siger alle tak for i dag.

570

## Dag 6

Dagens klassespejl: Kursist markeret med ★ angiver, hvor kursisten plejer at sidde.



575

Kursisterne kommer ind i klassen. Nogle af kursisterne begynder at snakke med hinanden på deres modersmål.

Underviseren skriver dagsordenen på tavlen, mens kursisterne kommer ind i lokalet.

580

Underviseren starter med at sige: "Jeg har en dårlig dag i dag. Mit hold tabte i går." Underviseren tilføjer herefter, at den gode nyhed er, at han har rettet kursisternes afleveringer.

585 Kursisterne skal i dag arbejde med verber, syntaks og bøjninger, hvor kursisterne får sætninger fra stile, som de selv har skrevet.

Underviseren spørger: "Har I set på ludus?" Derefter snakker kursisterne og underviseren om coronavirusen.

590

Oplæg fra en kvindelig kursist om Jugoslavien. Kursisten kommer fra Serbien. De fleste kursister virker til at lytte opmærksomt på oplægget, mens én kursist kigger og skriver på mobil og en anden lytter til musik. Kursisten, der skal holde oplæg har problemer med teknikken, hvortil underviseren siger: "Skide teknik". Kursisten får hjælp af en anden kursist, der sidder foran og finder



595 nationalsangen. Underviseren hjælper kursisten med at forklare Hippodrom, da kursisten har svært ved at finde det danske ord for det. Underviseren supplerer med viden, mens kursisten holder sit oplæg.

600 En kursist siger pludselig efter oplægget: ”Skal vi holde pause nu og forstætte med det andet bagefter?”

Underviser: ”Vi har ikke været i gang så længe. ” Hvortil en anden kursist siger: ”Du kommer forsent og vil allerede have pause?”

605 Underviseren går videre med undervisningen.

Underviseren gennemgår V-2 reglen for grammatik.

610 Den anden kursist der skulle holde oplæg kommer først 11:20. Kursisten får lov til at holde oplægget senere. Underviseren joker med, at han havde savnet kursisten.

Underviseren gennemgår grammatiske sætninger på tavlen sammen med kursisterne. En kursist forstår ikke helt, hvad underviseren mener. Kursisten fortæller dette til underviseren og får forklaret, hvad han mener.

615 Tre kursister diskuterer frem og tilbage med underviseren om de grammatiske sætninger.

Kursisterne har svært ved at forstå, at man kan starte en sætning med ”at”.

620 Underviseren fortæller, at det kursisterne har lært på sprogskolen om hovedsætninger og bisætninger, er forkert, fordi sådan gør man det ikke længere.

Kursist: ”Jamen, så har det hele vi har lært været spild af tid.”

625 Underviseren siger til kursisterne, at hvis der står V-2 med rød i deres stile, er det fordi, at de har sat verballedet forkert.

Kursisterne rækker ikke altid hånden op, når de vil sige noget. De spørger bare, hvis de har spørgsmål.

630 Mens grammatikreglerne bliver gennemgået, lægger en mandlig kursist sit hoved ned på bordet, og sukker meget højt.

Få kursister skriver enten noter eller tager billeder af tavlen.

635 En kursist stiller underviseren et spørgsmål. De andre kursister begynder at grine. En anden kursist siger: ”Det var bedre at gå tilbage til nationalsangen”

Kursisterne virker meget forvirret over underviserens system:

F | v | n | a | V | N | A |

640 Underviseren siger: ”Jeg har været på kursus med undervisere fra sprogskolen og det er dybt foruroligende, at de ikke underviser jer på den her måde. Det skaber forvirring når I skal videre”.

Underviseren: ”Jeg ved godt, at det er svært for jer og at vi skal gennemgå det flere gange. Jeg har lært jer... Nej, jeg har introduceret jer til V-2 reglen. ”

645 Underviseren skriver de ting på tavlen som kursisterne har lært/er blevet introduceret til i undervisningen.

En kursist går ud midt i undervisningen og kommer tilbage efter 5 min. med en kop kaffe.

650 Underviseren råder kursisterne til at undgå at bruge datid når de skriver, fordi det bliver svært for dem. Derfor råder han dem til at bruge nutid og før nutid.

Kursisterne får 40 min pause, da de ikke har fået 5 min. pause i undervisningen.

655 En kursist henvender sig til dagens observatører.

Kursist: ”Hvor er Jeres kollega? ”

Observatør: ”Hun er her om tirsdagen i AVU”.

Kursist: ”Nå okay. Det er lidt svært det med de bogstaver, han skriver. Vi har lært det, måske på sprogskolen, men jeg kan ikke huske det. Det er bare meget svært. Jeg forstår det ikke helt. ”

660 Observatør: ”Underviseren sagde også, at man ikke lærte det her på sprogskolen. ”

Kursist: ”Hvad skal I så, når I er færdige her? Skal I skrive en rapport? Hedder det rapport? ”

Observatør: ”Ja, vi skal skrive en projektrapport. Den skal være på 105 sider. ”

Kursist: ”Wow, det var mange! Skal I skrive 105 sider hver? ”

665 Observatør: ”Nej, nej, vi skal skrive dem sammen. ”

Kursist 5: ”Okay, det lyder spændende.”

Observatør: ”Ja, vi har så omkring 4-5 måneder at skrive den i.”

Kursisterne snakker derefter med hinanden om, hvor svært det grammatiske er. De udtrykker at de har svært ved at forstå, hvad underviseren mener. Kursist: ”Hvorfor skriver han de forskellige bogstaver? Det er meget forvirrende! ”

En kursist tager hjem efter pausen.

675 Undervisningen starter igen ved at den anden kursist skal holde sit oplæg. Kursisten skal holde oplæg om Den Syriske Arabiske Republik. Teknikken driller igen til at starte med. Kursisten spørger, om han skal læse det op fra nationalsangen, som kursisten har oversat. En kursist siger: ”Nej, du skal synge den”. Alle griner. Kursisterne spørger kursisten der holder oplægget, om de ikke må høre sangen.

680 Kursisten: ”Jamen, I har jo hørt den én gang!” Kursisten finder sangen og afspiller 5-10 sekunder af

den. De andre kursister vil gerne høre mere. Derfor spoler kursisten frem i sangen, så de kan høre mere af den. Kursisterne klapper efter oplægget.

685 Underviseren finder derefter to nye til at holde oplæg næste gang.

Underviseren: ”Melder du dig frivilligt? ” Kursist: ”Ja, så lad gå da. ”

690 Derefter får kursisterne udleveret et stykke papir med sætninger på, som kursisterne selv har skrevet i deres stile. Underviseren begrundet sit valg ved at fortælle, at kursisterne lærer mere ved at rette fejl, de selv har skrevet. Underviseren kunne sagtens finde diverse sætninger i bøgerne, men det vil de ikke lære så meget af.

Kursisterne skal arbejde 2-og-2 om opgaven.

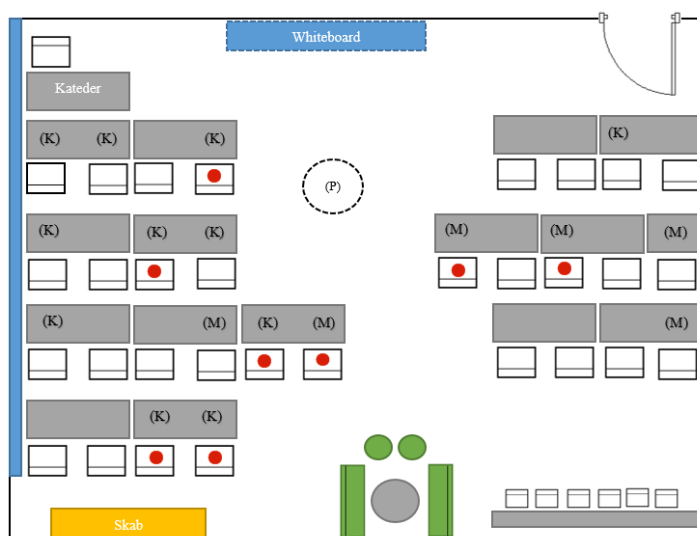
695 Underviseren kommer hen til en kursist og siger: ”Jeg har meldt dig til lektiecafe, fordi du mangler at aflevere nogle afleveringer, som du skal have lavet. ” Han viser derefter til kursisten, hvad hun skal lave på Ludus. Kursisten fortæller så, at der er en af opgaverne, som hun havde afleveret. Underviseren kunne dog ikke finde den, men finder til sidst ud af, at kursisten har ret.

Underviseren går rundt og hjælper de andre kursister.

700 En kursist siger: ”Vi er færdige nu. ” Underviseren: ”Ja, tak for i dag. Husk, at jeres lektier står på Ludus. ”

## Dag 7

705 Dagens klassespejl:



710 Kursisterne kommer stille og roligt ind i undervisningslokalet.

Underviseren skriver dagsorden på tavlen og gennemgår den, da undervisningen starter.

715 Underviseren fortæller om den nye besked på VUC's side – at hvis skolen bliver lukket pga. coronavirus så fortsætter undervisningen online.

En kursist skal holde oplæg. Kursisten kommer fra Eritrea. Kursisten fortæller, at han er ortodoks inden for religionen.

720 Kursisten smiler gennem hele oplægget og kigger meget på underviseren.

Da oplægget er slut siger en kursist: ”Hold op, du var hurtig. ”

725 Oplægskursist: ”Jeg var bare lidt nervøs. ”

Kursist: ”Det skal du ikke være. Du var rigtig god. ”

Den næste skal holde oplæg om Peru.

730 Kursisten fortæller, at det var svært at oversætte nationalsangen, fordi det var på et gammelt sprog.

Kursisterne hjælper de kursister, der holder oplæg. F.eks. hvis de ikke kan finde de rigtige ord.

735 Kursisten får besvær med teknikken, hvor underviseren siger til en anden kursist: ”Du har styr på teknikken. Kan du ikke lige gå op og hjælpe?” Hvor kursisten går op til tavlen og hjælper.

Underviseren skriver noter ned, mens kursisterne holder oplæg.

740 Kursisterne begynder at grine meget højt, da de ser en lille video fra Peru, hvor kvinderne ikke har tøj på.

Kursist: ”Har I aldrig set nogen uden tøj på før? ”

745 Kursisterne griner videre, hvorefter der afholdes en kort pause på 5 minutter.

Da undervisningen starter igen, sætter kursisterne sig på deres pladser. Undervisningen fortsætter med grammatiske sætninger, som kursisterne retter sammen med underviseren på tavlen.

750 Kursist: ”Det er virkelig svært det her. ”

Underviser:” Det ved jeg godt. Dansk er meget svært. ”

Et par kursister skriver de rettede sætninger ned.

755 Underviseren snakker om 'man' i sætninger, hvor en kursist siger:” Det er det politikkerne bruger hele tiden. ”

Underviser:” Ja. ” Alle griner.

760 Underviser:” Det er vigtigt, at vi retter sætninger. Det er fandens vigtigt, fordi til eksamen, hvor man skriver i 5 timer og man bare skriver, skriver og skriver, men man når ikke at rette sine fejl og så er det hele bare noget lort. Det er bedre at skrive 2,5 side og få rettet, end 4 sider fyldt med fejl. Så ØV jer! ”

765 Underviseren giver kursisterne en tekst fra deres afleveringer, som de skal rette og genaflevere. Underviseren fortæller, at det er for at øve det grammatiske og øve at rette sine fejl.

Kursisterne får at vide, at de gerne må kigge på deres tekst nu, så vil underviseren gå rundt og hjælpe, hvis der er brug for det.

770 Underviseren går rundt i lokalet og hjælper og snakker med kursisterne.

En kursist sidder og kigger på sin computer. Kører skærmen op og ned og søger på Facebook i stedet for at kigge på sin tekst.

775 Underviseren siger, at der er 5 min. pause, men kursisterne holder ikke pause. De arbejder videre.

Kl. 9.55 ankommer en kursist.

Kursist:” Godmorgen, undskyld jeg kommer for sent. ”

780 Underviseren giver kursisten sin tekst og fortæller, hvad de skal lave.

To kursister begynder at snakke og fjolle.

785 Underviser:” NU gider vi ikke rette mere. Resten må I lave derhjemme. ”

Den kursist, der kom for sent:” Tak for i dag. ”

Underviser:” Ej, vi skal lige tilbage til folkeviser inden vi glemmer det helt. ”

790 Underviseren gennemgår en folkeviser på tavlen, strofe efter strofe, da den står på et gammelt dansk sprog. Kursisterne har lidt svær ved at forstå teksten.

# AVU

## Dag 1

795

Underviseren starter undervisningen med at sige godmorgen til kursisterne og spørger ind til, hvad de har lavet i ferien. Der bliver grinet undervejs.

800

8+ kursister kommer for sent til undervisningen. (1 kursist kommer først, da dagens undervisning er slut).

Underviser:” Kan I huske, hvad vi er i gang med? ” Kursisterne svarer i munden på hinanden.

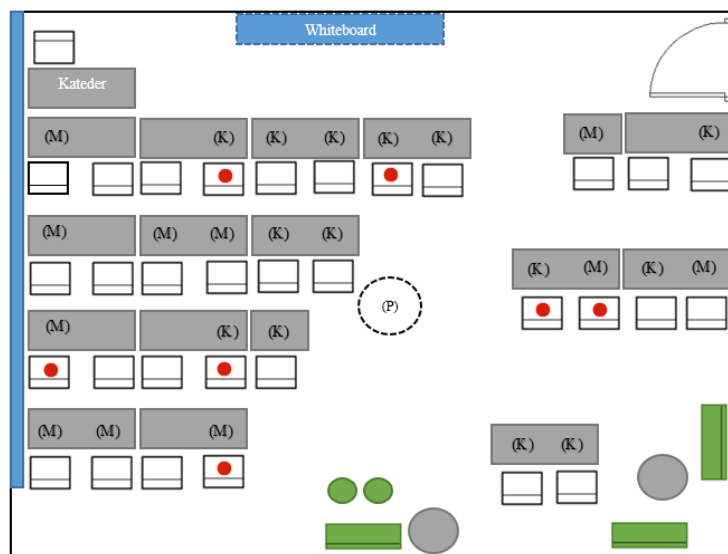
805

Underviser:” Husk at række hånden op. ”

Lærer-elev-relationen: Der bliver brugt humor. Underviseren joker med kursisterne.

Dagens klassespejl: Der er i alt 25 kursister, der er mødt op.

810



Holdet gennemgår dagens lektier på tavlen. Underviseren skriver de ord op på tavlen, som kursisterne byder ind med.

815

Nogle af kursisterne tjekker deres telefon under gennemgangen. De kursister, der byder ind i undervisningen sidder med noter fremme på enten papir eller computer.

Underviser:” Kan I huske, vi har aftale, at man skal række hånden på? ”

820

Kursister:” Ja. ”

Underviser:” Kan I se nogle hænder? ”

825 En kursist sidder tilbagelænet på sin stol med hænderne i lommen og kigger ned i bordet

Efter 45 minutter afholdes en pause på 10 minutter. Her bliver der snakket på modersmål. Kursisten, der sad med hænderne i lommen går rundt for sig selv ude på gangen i pausen.

830 En kursist fra Iran henvender sig til dagens observatør i pausen. Kursisterne giver hånd, siger hej og præsenterer sig selv. Kursisten fortæller, at han kender andre fra sit hjemland med høje uddannelser, som synes det er svært at lære dansk. De har haft høje forventninger, da de kom til Danmark, men opdagede at sproget er svært. Kursisten fortæller, at han har et job ved siden af skolen, hvor han arbejder som murer sammen med danske kollegaer.

835 Efter pausen:

Underviser:” Bare fordi, at jeg spørger, betyder det ikke, at I bare skal svare ’ja’. Jeg vil bare have jer til at argumentere ’hvorfor?’ ”

840 En kursist tjekker Facebook på sin computer.

Holdet repeterer grammatik → redundans (gentagelse).

845 Underviser:” Det vigtigste er, at I tror på jer selv. Hvis man bruger sit modersmål i google translate og oversætter, så bliver man aldrig bedre. ”

Næsten alle kursister har en flaske vand eller et papkrus med kaffe foran sig på bordet.

850 En kursist stiller et spørgsmål til sin sidemand. Underviseren beder sidemanden fortælle, hvad den anden kursist lige har spurgt om.

Underviser:” Måden vi bliver klogere på, er når vi stiller spørgsmål. Vi skal ikke lade som om, at vi har forstået. ”

855 En kursist byder ind med noget til gennemgangen af grammatikopgaven:” Jeg ved ikke, om det er rigtigt, men nu prøver jeg bare. ”

860 Underviseren beder om eksempler på sætninger. Nogle kursister byder frivilligt ind. Underviser:” Jeg vil gerne have to sætninger mere. ” Underviseren udvælger to kursister, som ikke har sagt noget i undervisningen.

865 Underviser:” Kan I huske, at vi har snakket om at indføre logbog? Hvor I bruger de sidste 10 minutter af timen på at skrive ned, hvad I har lært. Skrive sine idéer ned. Når I kommer hjem, så prøv at skrive dagbog. Det vigtigste er, at man skriver, skriver, skriver. ”

30 minutter før undervisningen slutter, tager to kursister deres jakke på.

870 Underviser:” Har jeg gjort noget forkert? I går ud en efter en. Til sidst er der kun mig tilbage. Er det mig, der har gjort noget forkert? ”

Kursisterne griner.

15 minutter tilbage af undervisningen: 1 mere tager sin jakke på.

875 En kursist har i undervisningen brugt ordet ’slu’. Underviseren forstår ikke ordet og beder holdet om at undersøge derhjemme, hvad ’slu’ betyder eller finde ud af, hvorfor de ikke kan finde ud af, hvad ’slu’ betyder.

880 Kursist:” Du er lærer. Hvorfor forstår du ikke ’slu’? Hvordan skal vi kunne vide det? Hvem stillede det spørgsmål? ”

Holder griner og en af kursisterne siger undskyld for at have sagt ’slu’ i undervisningen.

885 Underviser:” En lærer er ikke Gud. ”

Til sidst uddeler underviseren en ny tekst til næste gang. Underviseren beder kursisterne kigge på overskriften og sige, hvad de tror, at teksten handler om (aktivering af forforståelse).

890 5 minutter før undervisningen slutter rejser flere kursister sig op og vil pakke sammen. Underviseren spørger, hvor de er på vej hen og kursisterne sætter sig ned igen.

895 Efter undervisningen henvender dagens observatør sig til underviseren. Underviseren fortæller at der er stor faglig spredning i forhold til kursisternes niveau i dansk. ”Mange af dem vil gerne have tingene serveret for dem. Men jeg har et princip om, at de skal lære selv at finde svarene. F.eks. skulle de lave en tekstanalyse. Og så spurgte mange af dem, om jeg ikke kunne skrive analysen for dem og så kunne de læse den og gemme. Men jeg fortalte dem, at det ikke er sådan, at man lærer. De skal selv finde svarene. ”

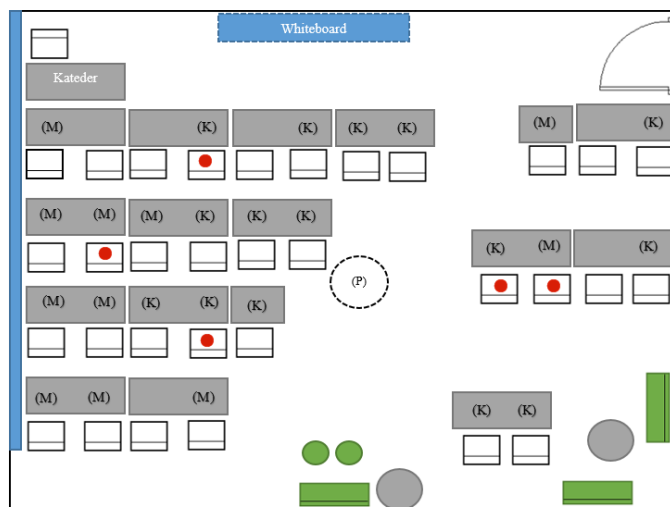
900 **Dag 2**

Kursisterne sætter sig på de samme pladser.



Klassespejl:

905



Underviseren kommer ind i undervisningslokalet og siger godmorgen til kursisterne.

910 Underviser: ”Der er ikke så mange i dag. ”

Kursist: ”Vi er bange for at lave lektier. ” (griner).

915 Underviser: ”Hvis man er bange for at lave lektier, så lærer man jo ikke noget. Så snyder man sig selv. ”

Underviser: ”Når jeg siger, at i har opgave for, så forstår I mig ikke. Men når jeg siger, at I har pause eller tidligt fri, så forstår I mig godt. ”

920 Underviseren spørger holdet, hvem der har lavet deres hjemmeopgaver. ”Jeg tjekker jer efter i pausen... ej selvfølgelig tror jeg på jer. ”

Omkring 5 kursister kommer for sent til undervisningen. 1 kursist kommer 45 minutter for sent.

925 En mandlig kursist sidder med høreboffer på i hele undervisningen.

Kursisterne har til i dag læst en lyrisk tekst, som de lytter til fælles på holdet.

930 Underviser: ”Kender i noget, der hedder medbestemmelse? ” Underviseren forklarer ordet ’medbestemmelse’ til kursisterne. ”Sidste gang valgte jeg grupper. I dag skal I være med til at bestemme, hvordan vi laver grupperne. ” Kursisterne giver ingen feedback til underviseren. Derfor ender det med at underviseren bestemmer, hvordan grupperne skal dannes.

Mens dagens tekst bliver afspillet følger de fleste kursister med i deres papir.

935 Efter sangen er blevet afspillet siger underviseren: ”I er ikke faldet i søvn, vel? Det er ikke pop-musik. Skal vi spille den igen? ”

En kursist svarer: ”Ellers tak. ”

940 En anden kursist siger: ”Jeg tror, at det er en sang for gamle mennesker, fordi den er stille. ”

Underviseren uddeler et papir med dagens opgave (tekstanalyse af lyrik).

945 Underviseren inddeler grupperne ved at tælle kursisterne ud i 3-mandsgrupper. ”Grunden til at jeg vil have, at I er tre i en gruppe er så alle får lov til at sige noget. ”

Kursisterne finder sammen i deres grupper. To grupper sætter sig tæt på hinanden, så underviseren beder dem sætte sig med større afstand til hinanden.

950 Underviser: ”Prøv at dæmpe jer lidt ned, så I kan snakke sammen uden at forstyrre de andre. ”

En gruppe snakker sammen om opgaven på deres modersmål. En af gruppemedlemmerne henter sin jakke for at tage sin telefon. Der bliver grint og hyggesnakket meget.

955 10 min. pause. En gruppe henvender sig til dagens observatør og spørger om hjælp med opgaven. De synes, at teksten er lidt svær. Kursist: ”Hun (gruppemedlem, red.) var syg sidste gang og jeg var lidt træt, så jeg er ikke sikker på, at jeg forstod teksten sidste gang. ” Kursisterne kigger afventende på at dagens observatøren skal sige, hvad det rigtige svar er.

960 Underviser til en gruppe: ”Der står ikke i teksten, hvor mange gram mælk, der er. ” (gruppen griner).

Underviser: ”Der er nogen, der bliver forstyrret af jeres gode humør. ”

965 En kvindelig kursist tager sin telefon og går ud af lokalet under gruppearbejdet.

En kursist spørger dagens observatør om hjælp. Kursisterne har svært ved at forholde sig til, at svaret i en tekstanalyse ikke er rigtig eller forkert, men handler om at argumentere. Det er kun den ene i gruppen, der arbejder koncentreret med opgaven. De to andre i gruppen kigger på deres telefon. Den ene i gruppen går rundt og spørger nogle af de andre medkursister i andre grupper om hjælp, mens de to andre kigger på deres telefon eller går ind og ud af undervisningslokalet. Den kursist, der arbejder med opgaven er ældre end de to andre. Den ene i gruppen går ind og ud af lokalet og spørger: ”Har du fundet ud af noget? ” hvorefter personen sætter sig ned og kigger i sin telefon. Kursisten, der arbejder koncentreret med opgaven henvender sig til en anden gruppe, hvor

975

der sidder en, som har samme modersmål. Kursisten holder opgaven op til kursisten i den anden gruppen og peger, mens der bliver kommunikeret på modersmålet. De to kursister, som ikke laver noget i gruppearbejdet siger til hinanden:” Der er 10 min. tilbage. ”

980 Til sidst gennemgår holdet en grammatikopgave fælles på holdet. Kursisterne kigger koncentreret op på tavlen. Grammatikopgaverne har et rigtigt/forkert svar.

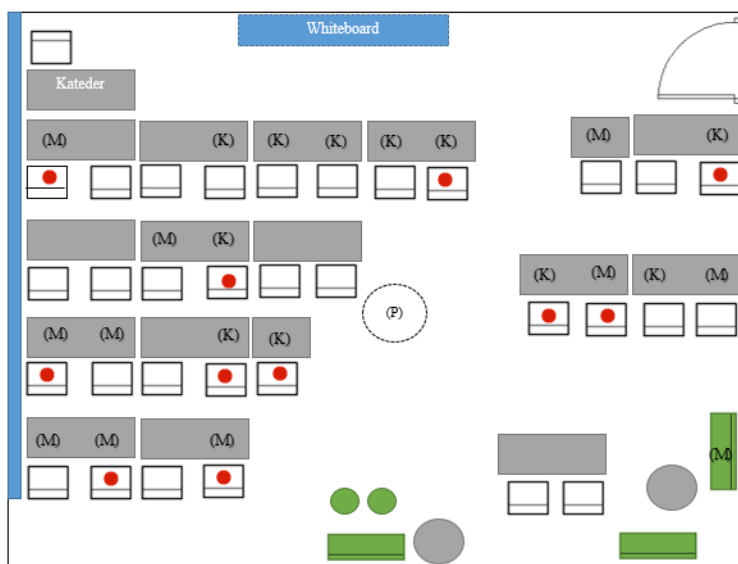
En kursist småsnakker. Underviseren beder denne kursist give svaret på dagens sidste opgave. Kursisten kigger flovt ned i bundet og griner.

985

### Dag 3

Dagens klassespejl.

990



Inden undervisningen starter, snakker nogle af kursisterne på tværs af etnicitet om det danske sprog og hjemmeopgaver. Andre kursister taler på modersmål sammen.

995

Kl. 8.00 timen starter. Underviseren skriver dagsorden på tavlen.

Kursisterne har hjemmefra læst en tekst om skilsmisse i Danmark.

1000 Underviser:” Hvorfor tror I, at 46 % af alle ægteskaber ender i skilsmisse? ”

En kursist svarer ud fra sine erfaringer som au pair i en dansk værtsfamilie.

Underviseren skriver løbende kursisternes stikord op på tavlen.

1005

Nogle af kursisterne tjekker deres telefon under diskussionen om årsager til skilsmisse.

Underviser:” Hvorfor bliver man trætte af hinanden? ”

1010

Mange af de kvindelige kursister deltager frivilligt i diskussionen ved at række hånden op så underviseren begynder at henvende sig til nogle af de mandlige kursister.

Kursisterne rækker ikke altid hånden op under diskussionen.

1015

Underviser:” Hvordan opfatter man skilsmisse i samfundet i dag? ”

Flere kursister kommer løbende for sent. Én kursist kommer 30 minutter for sent.

Under diskussionen kigger de fleste kursister op på tavlen.

1020

Underviser:” Hvad *tror* du? ” Underviseren understreger over for kursisterne, at han siger *tror*.

Flere kursister byder ind i diskussionen.

1025

Underviser:” Jeg tror, at vi deler klassen op i mænd og kvinder. ” Alle griner.

10 min. pause. Underviseren snakker med nogle af kursisterne i pausen. ” Det vigtigste er at sige sin mening og begrunde sin mening. Det er ikke vigtigt, om det er rigtigt eller forkert. ”

1030

I pausen går en gruppe kursister ned for at ryge sammen. Dem, der bliver i klassen, snakker sammen på tværs af etnicitet om coronavirus. Én kursist står uden for klasselokalet alene. To kvindegrupper søger sammen afhængigt af modersmål.

1035

Efter pausen rækker en af kursisterne hånden op for at stille et opfølgende spørgsmål til diskussionen om skilsmisse, hvorfor diskussionen fra første lektion fortsætter i anden lektion.

Kursist:” Tænker I anderledes om skilsmisse efter I kom til Danmark i forhold til i hjemlandet? ”

Underviseren fortæller kursisterne om sin egen holdningsændring til kønsrollemønstre efter han selv kom til Danmark.

1040

Spørgsmål fra underviser:” Findes der ægte kærlighed? ” og ”Hvad vil det sige at tilgive? ”

Kursisterne udfylder projektgruppens spørgeskema. Først bliver spørgsmålene forklaret inden kursisterne besvarer spørgsmålene. Herefter pakker en kursist sammen og forlader undervisningen.

1045

Herefter arbejder kursisterne med grammatikopgaver. De fleste arbejder koncentreret. To af kursisterne på bagerste række taler sammen på deres modersmål.

Herefter gennemgås kursisternes besvarelser på tavlen.

1050

Da undervisningen er ved at slutte, bliver der mere småsnak og uro. En kursist på bagerste række siger lavt: ”Tak for i dag. ”

## Bilag 2: Interview af underviserne på hf og avu-holdet

*Dette bilag indeholder det interview, som projektgruppen i nærværende speciale, grundet nedlukning af uddannelsesinstitutioner m.m. under perioden for specialeskrivningen, har afholdt digitalt i forbindelse med afdækningen af undervisernes oplevelse af kursisternes deltagelse i undervisningen. For at minimere genkendeligheden af informanterne, fremstår disses navne i anonymiseret form*

---

### *Indledende orientering forud for besvarelse af interviewspørgsmål:*

Formålet med interviewet er at finde ud af, hvilke oplevelser og erfaringer I som undervisere gør jer i forhold til at fremme kursisternes motivation og deltagelse i undervisningen på VUC. Interviewet indgår som en del af projektgruppens rapport i forbindelse med kandidatspeciale, der ønsker at belyse kursisternes deltagelse i et flerkulturelt klasserum. Ved at besvare nedenstående spørgsmål, gives der således samtykke til, at jeres besvarelser vil indgå i et kandidat-speciale, der vil blive offentliggjort – men kun til videnskabelige eller læringsmæssige formål. I forbindelse med jeres besvarelse, vil jeres identitet i viderebearbejdningen blive præsenteret i en form, som respekterer jeres anonymitet og privatlivets fred.

### *Interviewspørgsmål:*

1. Din uddannelses- og erhvervsbaggrund.

#### **Underviser 1:**

Cand.mag. i dansk og filosofi. Har desuden bestået alle forløb på DPU Dansk som andetsprog – master, på nær sidste semester.

#### **Underviser 2:**

Folkeskolelærer med linjefag i matematik, fysik/kemi og dansk som andetsprog; har arbejdet både som tosproget lærer og almindelig folkeskolelærer i mange år, ungdomslærer og nu AVU-lærer.

2. Hvilken oplevelse har du i forhold til kursisternes motivation for at deltage i undervisningen?

#### **Underviser 1:**

Det er meget forskelligt hvilken motivation kursisterne kommer med. Jeg har bemærket, at det ikke skyldes kulturelle eller etniske forhold, når nogle kursister mangler motivation. Nærmere skyldes en eventuel mangel på motivation, at det der skal læres er for svært, eller andre mere private forhold. De mest motiverede er således som regel de som har en forholdsvis solid uddannelsesbaggrund fra deres hjemland. Kursister som har gået delvis i dansk folkeskole eller avu, har det ofte vanskeligere – og dermed mindre motivation. Mange kollegaer kigger med misundelse ind til DSA, hvor de fornemmer motivationen klart er højere end på et almindeligt dansk hold. Det tror jeg nu ikke den er, men der er forskel på, hvordan der arbejdes. Sat på spidsen: Giver man DSA-kursister små

grammatiske opgaver på et stykke papir arbejder de som regel meget koncentreret. Sætter man DSA-kursister til at diskutere bliver de ofte ukoncentrerede. Omvendt på et almindeligt danskhold

**Underviser 2:**

Det er min oplevelse, at kursisterne generelt er motiverede og udviser stor vilje til at lære.

3. Hvad gør du for at skabe motivation for at deltage i undervisningen hos en kursistgruppe, hvor forskellen på det faglige niveau er stor?

**Underviser 1:**

Jeg forsøger at inddrage deres kulturelle baggrund og deres særlige forudsætninger. Inspireret for en stor del af Thomas Gitz-Johansen. Det handler om at se deres baggrund som en styrke fremfor (kun) en svaghed.

Jeg forsøger at etablere en personlig kontakt (ikke privat). Meget af undervisningen foregår ikke i læringsrummet, men på gangen eller trappen uden for klasserummet, samt efter timen når de fleste er gået – sådan at forstå, at det er der vi taler om det, der får undervisningen og deres personlige erfaringer til at hænge sammen. Undervises der fx i Det moderne Gennembrud og kvindernes emancipation og ligestilling, er der mange der har erfaringer fra traditionelle samfund, der på nogle punkter ligner det, som Brandes og andre gjorde op med i slutningen af 1800-tallet i Danmark.

Forskellen i fagligt niveau kan være stor, men samtidig er det vigtigt at fastholde, at forskellen i intelligens sjældent er så stor. En stor del af forskellen forsøger jeg at overvinde, dels ved at forklare de faglige begreber og de abstrakte tankegange med hverdagsord og med eksempler (det Bernstein kalder den horisontale akse), dels ved at sætte kursister sammen, der for mig at se kan hjælpe hinanden - altså de fagligt stærke hjælper de fagligt svagere. Dette foregår igen uden for klasserummet, hvor jeg mere eller mindre diskret forsøger at skubbe bestemte kursister i retningen af hinanden (fx ved at sige til kursist A, at han kan spørge kursist B om han må for lov lige at se B's skriftlige aflevering – eller ved at sige til kursist C, om hun ikke lige kan hjælpe D med spørgsmålene til teksterne ... eller lignende.

**Underviser 2:**

Jeg starter med at skabe en god og tillidsfuld relation til mine kursister, og på den måde udvikler vi sammen i klassen et læringsmiljø, hvor det er "tilladt" at spørge om alt uden forbehold. Og så møder jeg dem netop der, hvor de er i deres respektive læringsproces. For at imødekomme de forskellige faglige niveauer på holdet, praktiserer jeg konsekvent undervisningsdifferentiering i min undervisning.

4. Hvilke overvejelser gør du dig i forhold til at fremme kursisternes aktive deltagelse i undervisningen? (F.eks. aktiviteter, arbejdsformer, indhold, differentiering m.m.)

**Underviser 1:**

Bemærkelsesværdigt mange kursister vil gerne have, at læreren holder foredrag. Der er ofte en vis modstand mod gruppearbejde, og en vis mistro kursisterne imellem forstået sådan, at hvis en kursist forklarer en anden kursist noget, så vil den anden kursist alligevel lige spørge læreren også for lige at være sikker – så jeg bruger pararbejde en del, hvor de dels arbejder sammen med en medkursist de kender i forvejen og har tillid til. (det kan også være en fordel, at de kan snakke om tingene på deres modersmål, hvis noget er meget vanskeligt). Jeg forsøger at variere arbejdsformerne, hvilket er svært når man ikke er så frygteligt pædagogisk kreativ ☺. Jeg differentierer sjældent ret meget, da udfordringen er at nå op på et tilstrækkeligt sprogligt for fagligt niveau som hedder dansk A. Der er i følge min vurdering ikke tid til at gå længere ned i det faglige niveau og i de faglige krav. Skriftligt differentierer jeg meget – der tager jeg udgangspunkt i hvor hver enkelt kursist befinder sig fagligt og sprogligt, og forsøger at hjælpe kursisten videre fra det udgangspunkt. Skriftligt har jeg næsten udelukkende fokus på det grammatiske, og her er det meget individuelt hvilket problemer der er.

**Underviser 2:**

Jeg sætter kursisterne i centrum, for det er dem, der skal lære. Undervisningen skal omhandle/indeholde tema/emner, de er interessante og relevante for dem. Emner, der fordrer til, at de hver især tager stilling til og derefter kommer frem med deres holdninger. Undervisningen er en kombination af at arbejde alene og gruppearbejde i mindre grupper, som giver den enkelte mulighed for at yde en aktiv indsats i gruppen. Derudover er der gennemgang af undervisningsmaterialet in plenum i klassen for at få mulighed for at få svar på de ting, man evt. ikke helt kan forstå. Jeg viser eleverne på tavlen og ved at læse teksterne op med supplerende forklaring af teksterne for at optimere elevernes forståelse. Yderligere forklaring og klassediskussion om problemstillinger i teksterne.

5. Hvilke didaktiske principper ligger til grund for din planlægning af undervisningen?

**Underviser 1:**

Jeg planlægger curriculum så det så vidt muligt forekommer vedkommende for kursisternes individuelle livserfaringer. Jeg satser meget på at have en fri og uformel omgangsform (nogen vil kalde det larm i klasserummet). Fagligt er jeg autoriteten, men ellers ikke. Og se ellers ovenstående. Jeg ønsker at opnå et klasserum, hvor mange taler og forsøger at deltage fagligt. Mange kursister har svært ved at åbne munden i undervisning i andre fag, hvor der er overvejende kursister med dansk som modersmål.

**Underviser 2**

Passende input, passende udfordring, så de ikke mister viljen og motivationen (zonen for nærmeste udvikling), stilladsering (det man kan sammen med en anden, kan man alene i morgen), skabe optimale rammer for læring, så der er mulighed for, at den enkelte danner



hypoteser og afprøver dem for at få be- eller afkræftet igennem interaktion mellem den enkelte og læreren, men også mellem kursisterne.

6. Hvad gør du for at opbygge en relation til kursisterne?

**Underviser 1:**

Taler med dem, lytter til deres problemer, hvis de vil fortælle – de kommer som regel til mig. De som ikke opsøger kontakt forsøger jeg at nærme mig gennem morsomheder (jokes), små provokationer eller hvad end jeg fornemmer kan skabe kontakt. Jeg mener dog som princip, at det er op til kursisterne om de ønsker den personlige kontakt og i særdeleshed, hvad de ønsker at dele med mig (som regel er de overraskende åbne, man får mange dybt private ting at vide).

**Underviser 2:**

Forventningsafstemning til hinanden. Gensidig respekt. Ved autentisk adfærd viser jeg eleverne, at jeg vil dem det godt, og det skaber tillid og en overbevisning om, at vi er ligestillede og har et fælles mål om at få det bedste ud af undervisningen.

7. Hvordan oplever du kursisternes interaktion med hinanden ved gruppesamarbejde?

- Hvilke udfordringer er der i forbindelse hermed?

**Underviser 1:**

Som beskrevet i ovenstående vil mange kursister gerne lige spørge læreren også – især i begyndelsen af skoleåret. Jeg overlader for en stor del gruppedannelsen til kursisterne selv – de søger som regel sammen med kursister med samme etniske og/eller kulturelle baggrund, eller kursister de kender fra tidligere – det har den store fordel at de kan forklare komplicerede sager på modersmålet og at der er forholdsvis stor samarbejdsvilje og tillid. Enkelte kursister vil gerne arbejde selvstændigt og det giver jeg som regel lov til – i første omgang. Uden for undervisningen taler jeg så med dem om idéen med gruppesamarbejde, og hvem de eventuelt kunne søge sammen med. I tilfælde hvor en gruppe består udelukkende af fagligt stærke eller fagligt svage forsøger jeg indirekte at bryde gruppen lidt op, og sætte dem sammen med andre.

Det er meget sjældent jeg oplever kulturelle spændinger komme til udtryk, der er som regel ekstra stor tolerance og forståelse mellem DSA-kursister.

**Underviser 2:**

Kursisterne arbejder generelt godt sammen. De udviser respekt for hinandens holdninger, også når de er uenige. Det er den stemning, vi sammen prøver at skabe i begyndelsen af modulet (semestret). Sproget kan til tider være den største udfordring for dem til at komme frem med og tilkendegive deres holdninger både mundtligt og skriftligt. Irritation og frustrationer pga. manglende sprog kan tit observeres i deres ansigter. Det bliver så min opgave at støtte dem og bygge ”stilladset” i læreprocessen.

8. Hvilke udfordringer er der i forbindelse med undervisning af de kursister, der går på VUC?
- Hvilke ligheder/forskelle er der i forhold til at undervise i »Dansk« sammenlignet med i »Dansk som andetsprog«, hvor alle kursisterne har en anden etnisk baggrund end dansk?

**Underviser 1:**

Kursister på VUC er ofte mere modne og ældre end i den gymnasiale skole, men klart også en mere uensartet gruppe. Stort spænd socialt, kulturelt, sprogligt, fagligt – you name it. DSA-kursister er en fantastisk gruppe – med endnu større spænd end almindelige VUC-kursister. De bidrager derfor med langt større og bredere viden om verden; geografisk, kulturelt, historisk, sprogligt etc. – det er en stor styrke. Til gengæld har de ikke helt den samme specialviden om specifikke danske forhold – det er en svaghed.

**Underviser 2:**

Ud over sproget kan manglende indsigt i den danske kultur - som danner grundlaget for forståelsen af mange begreber - også vise sig at være en stor udfordring for kursisterne.

9. Hvilke andre udfordringer ser du i forhold til at undervise voksne i dansk som andetsprog?

**Underviser 1:**

Jeg ser det først og fremmest som en gave at få lov til – jeg lærer meget.

Læringsmæssigt er kursisternes udfordring størst inden for det skriftlige område, hvor grammatiske undtagelser ofte spænder ben, eller hvor manglen på regler kan frustrere (nogle bøjninger, grammatiske konstruktioner osv. er konvention frem for regel).

Sprog er ikke simpelt – sprog involverer stort set alt – eller jeg kunne citere Wittgenstein lidt frit – min verdens grænse er sprogets grænse. Sproglæring involverer historisk viden, grammatisk viden, social viden, kulturel viden, personlige og private forhold ... udfordringerne er mange 😊

**Underviser 2:**

Mange af kursisterne har meget ofte nogle andre problemer med sig i bagagen, som kan stille sig hindrende i forhold til deres evne til indlæring. Udover dette er der ofte tale om voksne mennersker med børn, som er tidskrævende i forhold til selv at have tilstrækkelig med tid og overskud til at koncentrere sig fuldt ud om sin egen skolegang, herunder at lave lektier hjemme. Det er jo altid udfordrende at deltage i et skoleforløb, hvis man samtidig har familie/børn samt evt. personlige problemer. Men med viljen og motivationen er der altid en vej, selv om denne vej kan være lang og ikke nødvendigvis uden forhindringer.

Tak for din medvirken

### **Bilag 3: Interview af hf- og avu kursister**

*Dette bilag indeholder interview af kursister fra hhv. hf- og avu-uddannelsen på VUC. Interviewene er lavet ud fra en ustruktureret metode, der skal få informanterne til at åbne op i forhold til deres tilgange til skolelivet, herunder hvorfor de har valgt at uddanne sig på hf og avu, hvad de får ud af undervisningen og hvad og/eller hvem de identificerer sig med i klasserummet. Herfra har samtalerne udviklet sig i forskellige retninger med vægt på forskellige artefakter i undervisningskonteksten. I tråd med god forskningspraksis, er informanterne i nedenstående interviews blevet anonymiserede for at minimere dissens genkendelighed.*

-----

#### **Interview 1:**

Interviewet foregår med en kursist på avu-holdet om morgen. Der er kun kursisten og interviewereren i undervisningslokalet. Kursisten er den eneste på holdet fra et europæisk land. De øvrige kursister på avu-holdet har en mellemøstlig baggrund.

#### *Informant 1*

Jeg synes, at det er kedeligt. Undervisningen.

#### *Interviewer:*

Hvorfor synes du, at undervisningen er kedelig?

#### *Informant 1*

Jeg synes opgaverne er alt for nemme her. Vi skal bare snakke om en film, vi har set. Og tekstanalyse. Jeg har været her i Danmark i 7 år.

#### *Interviewer:*

Men hvorfor er du på det her hold, hvis du har været her i 7 år?

#### *Informant 1*

Jeg har spildt meget tid. Jeg vidste ikke hvad jeg skulle.

#### *Interviewer:*

Hvad lavede du så i alle de år, hvor du ikke gik i skole?

#### *Informant 1*

Hmm... Jeg arbejdede lidt forskellige steder... og hyggede også lidt. Jeg vidste ikke, hvad jeg ville. Jeg kan godt lide matematik.

#### *Interviewer:*

Nu skiller du dig jo lidt ud udseendemæssigt, når dine klassekammerater kommer fra Mellemøsten. Er der nogen af dem, du snakker sammen med i pausen?

*Informant 1*

Jeg kan godt snakke med dem, men vi snakker ikke så meget sammen. De har deres egne meninger og interesser.

**Interview 2:**

Interviewet foregår med en kursist på hf-enkeltfag inden undervisningens start om morgenen.

*Interviewer:*

Hvordan synes du, at det er at gå på VUC?

*Informant 2*

Det er fint nok. Det er også lidt kedeligt.

*Interviewer:*

Hvordan kan det være?

*Informant 2*

Det med at gå i skole... nogle gange vil jeg hellere arbejde. Men jeg skal jo gå i skole for at få en uddannelse og et ordentligt arbejde.

*Interviewer:*

Synes du, at undervisningen er svær?

*Informant 2*

Nej, men hvad hedder det? Det hmm... det kan være kedeligt.

*Interviewer:*

Hvorfor kan undervisningen være kedelig?

*Informant 2*

Fordi jeg kan det meste. Undervisningen er alt for let. Vi har jo lært det før.

*Interviewer:*

Kan du bedst lide at arbejde alene eller i grupper?

*Informant 2*

Jeg kan godt lide at arbejde i grupper, fordi så kan vi hjælpe hinanden. Jeg kan godt lide at hjælpe de andre, men nogle gange vil jeg helst arbejde alene. Jeg kommer længst alene.

*Interviewer:*

Tak fordi, at du ville svare på mine spørgsmål.

*Informant 2*

Det var så lidt. I skal bare komme og spørge igen.

**Interview 3:**

Interviewet foregår med en kursist på hf-enkeltfag i en pause.

*Interviewer:*

Hvordan synes du, at det er at gå på VUC?

*Informant 3*

Altså hvordan jeg synes?

*Interviewer:*

Ja.

*Informant 3*

Det er meget godt. Jeg kan godt lide, at gå i klassen. Vi er mange kulturer samlet. Det er hyggeligt. Hvad synes du?

*Interviewer:*

Det er anderledes, end der jeg har gået før.

*Informant 3*

Okay.

*Interviewer:*

Synes du, at undervisningen er svær?

*Informant 3*

Både ja og nej. Noget er svært. Oplæg har jeg ikke prøvet før og dansk er ikke så let.

## Bilag 4: Spørgeskemaundersøgelse blandt hf- og avu-kursister

### Spørgeskema om, hvordan du som kursist på avu/hf oplever at gå i skole på VUC

Dette spørgeskema er udarbejdet af projektgruppen Ellen Fruergaard Skovfoged Andersen, Larysa Doroshenko og Heidie Kristensen fra Aalborg Universitet. Spørgeskemaet er en del af en undersøgelse, der har til formål at undersøge, hvordan kursister på avu og hf oplever at gå i skole. Du bedes besvare spørgeskemaet så præcist som muligt. Spørgeskemaet skal udfyldes anonymt, så skriv ikke navn på. Tak for hjælpen.

---

#### 1. Min baggrund

Mand ☐ Kvinde ☐

Alder: \_\_\_\_\_

Hjemland: \_\_\_\_\_ Jeg er født i Danmark: ☐

Jeg går på: avu ☐ hf ☐

Jeg har en uddannelse fra mit hjemland (Hvis ja, hvilken?): Ja ☐ \_\_\_\_\_  
Nej ☐

#### 2. Min motivation

Jeg går på VUC fordi (sæt gerne flere end et kryds)?

- Jeg vil på en videregående uddannelse ☐  
(F.eks. universitetet, sygeplejerske, mekaniker osv.)
- Jeg vil gerne have et arbejde i fremtiden ☐
- Jeg har hørt meget godt om VUC ☐
- Jeg ved ikke, hvad jeg ellers skulle lave ☐
- Jeg vil gerne blive bedre til dansk ☐
- Jeg vil gerne møde nye mennesker/ få nye venner ☐

- Andet: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 3. Skoleerfaring

Hvordan har du det med at gå i skole? (*Sæt gerne flere end et kryds*)?

- Jeg elsker at gå i skole ☐
- Jeg har haft mange gode oplevelser i skolen ☐
- Jeg kan ikke lide at gå i skole ☐
- Jeg har haft mange dårlige oplevelser i skolen ☐

### 4. Undervisningen

Jeg kan bedst lide følgende former for undervisning (*Sæt gerne flere end et kryds*)?

- Når læreren fortæller og jeg har mulighed for at stille spørgsmål ☐
- Samtale og diskussion på klassen ☐
- Gruppearbejde ☐
- At arbejde alene ☐

Jeg kan bedst lide, når (*Sæt gerne flere end et kryds*)?

- Læreren styrer undervisningen ☐
- Jeg har mulighed for at tænke selv, være kreativ og arbejde frit ☐
- Der er ro omkring mig, når jeg skal lære noget ☐
- Jeg er sammen med mine klassekammerater ☐
- Jeg ikke skal sidde stille i alt for lang tid ☐

Min deltagelse i undervisningen (*Sæt gerne flere end et kryds*)?

- Jeg laver ofte mine lektier ☐
- Jeg kommer næsten altid i skole ☐
- Jeg rækker ofte hånden op i undervisningen ☐
- Jeg er meget stille i undervisningen ☐
- Jeg er bange for at sige noget forkert foran mine klassekammerater ☐
- Jeg keder mig ofte i undervisningen ☐

### 5. Min klasse på avu/hf

I min klasse (*Sæt gerne mere end et kryds*)?

- Er vi gode til at arbejde sammen med alle ☐
- Er der meget larm, uro, forstyrrelser ☐
- Vil vi helst sidde sammen med nogen fra samme hjemland ☐

Hvad synes du er det vigtigste i din klasse. Skriv tallene fra 1 til 3 (hvor 1 er det vigtigste)?

- At jeg har det godt socialt i min klasse ☐
- At jeg lærer en masse fagligt i min klasse ☐
- At jeg bliver undervist på en sjov/interessant måde, så jeg ikke keder mig ☐



## Svar på spørgeskema på AVU

**Antal respondenter:** 22 respondenter

### 1. Min baggrund

Mænd: 11 personer

Kvinder: 11 personer

Alder:

|            |            |            |            |             |
|------------|------------|------------|------------|-------------|
| 25-29 år   | 30-35 år   | 36-39 år   | 40-45 år   | Ikke oplyst |
| 8 personer | 6 personer | 3 personer | 3 personer | 2 personer  |

Hjemland:

|              |   |
|--------------|---|
| Afghanistan  | 1 |
| Cambodia     | 1 |
| Eritrea      | 2 |
| Etiopien     | 1 |
| Filippinerne | 2 |
| Irak         | 1 |
| Iran         | 2 |
| Kina         | 1 |
| Palæstina    | 1 |
| Rumænien     | 1 |
| Syrien       | 6 |
| Ikke oplyst  | 3 |

1 person er født i Danmark.

Jeg har en uddannelse fra mit hjemland?

Ja: 9      Nej: 13

### 2. Min motivation

Jeg går på VUC fordi (*sæt gerne flere end et kryds*)?

- Jeg vil på en videregående uddannelse 14 personer

(*F.eks. universitetet, sygeplejerske, mekaniker osv.*)

- Jeg vil gerne have et arbejde i fremtiden 17 personer

- Jeg har hørt meget godt om VUC 6 personer

- Jeg ved ikke, hvad jeg ellers skulle lave 1 person \*

- Jeg vil gerne blive bedre til dansk 18 personer

- Jeg vil gerne møde nye mennesker/ få nye venner 8 personer

- Andet: ”Fordi når jeg hører fra nogle politiske at vi ikke er velkommen, så har jeg ikke et mål. ” \*

### 3. Skoleerfaring

Hvordan har du det med at gå i skole? (Sæt gerne flere end et kryds)?

- |                                                  |             |
|--------------------------------------------------|-------------|
| - Jeg elsker at gå i skole                       | 14 personer |
| - Jeg har haft mange gode oplevelser i skolen    | 18 personer |
| - Jeg kan ikke lide at gå i skole                |             |
| - Jeg har haft mange dårlige oplevelser i skolen | 1 person    |
| Ikke oplyst:                                     | 1 person    |

### 4. Undervisningen

Jeg kan bedst lide følgende former for undervisning (Sæt gerne flere end et kryds)?

- |                                                                     |             |
|---------------------------------------------------------------------|-------------|
| - Når læreren fortæller og jeg har mulighed for at stille spørgsmål | 16 personer |
| - Samtale og diskussion på klassen                                  | 15 personer |
| - Gruppearbejde                                                     | 15 personer |
| - At arbejde alene                                                  | 2 personer  |

Jeg kan bedst lide, når (Sæt gerne flere end et kryds)?

- |                                                                    |             |
|--------------------------------------------------------------------|-------------|
| - Læreren styrer undervisningen                                    | 15 personer |
| - Jeg har mulighed for at tænke selv, være kreativ og arbejde frit | 15 personer |
| - Der er ro omkring mig, når jeg skal lære noget                   | 12 personer |
| - Jeg er sammen med mine klassekammerater                          | 10 personer |
| - Jeg ikke skal sidde stille i alt for lang tid                    | 6 personer  |

Min deltagelse i undervisningen (Sæt gerne flere end et kryds)?

- |                                              |             |
|----------------------------------------------|-------------|
| - Jeg laver ofte mine lektier                | 13 personer |
| - Jeg kommer næsten altid i skole            | 18 personer |
| - Jeg rækker ofte hånden op i undervisningen | 15 personer |
| - Jeg er meget stille i undervisningen       | 4 personer  |

- Jeg er bange for at sige noget forkert foran mine klassekammerater 4 personer
- Jeg keder mig ofte i undervisningen 2 personer

### 5. Min klasse på avu/hf

I min klasse (*Sæt gerne mere end et kryds*)?

- Er vi gode til at arbejde sammen med alle 22 personer
- Er der meget larm, uro, forstyrrelser 0 personer
- Vil vi helst sidde sammen med nogen fra samme hjemland 2 personer

Hvad synes du er det vigtigste i din klasse. Skriv tallene fra 1 til 3 (hvor 1 er det vigtigste)?

- At jeg har det godt socialt i min klasse (1) 3 personer, (2) 4 personer, (3) 5 personer
- At jeg lærer en masse fagligt i min klasse (1) 7 personer, (2) 2 personer, (3) 3 personer
- At jeg bliver undervist på en sjov/interessant måde, så jeg ikke keder mig (1) 2 personer, (2) 6 personer, (3) 4 personer

*Ikke oplyst:* 10 personer

## Svar på spørgeskema på Hf-enkeltfag

**Antal respondenter:** 21 respondenter

### 1. Min baggrund

Mænd: 7 personer

Kvinder: 14 personer

Alder:

| 18-24 år   | 25-29 år   | 30-35 år   | 36-39 år   | 40-45 år   | Ikke oplyst |
|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|
| 9 personer | 6 personer | 4 personer | 0 personer | 2 personer | 0 personer  |

Hjemland:

|             |   |
|-------------|---|
| Eritrea     | 1 |
| Iran        | 4 |
| Pakistan    | 1 |
| Peru        | 1 |
| Polen       | 2 |
| Serbien     | 1 |
| Somalia     | 2 |
| Syrien      | 5 |
| Thailand    | 2 |
| USA         | 1 |
| Ikke oplyst | 1 |

1 person er født i Danmark.

Jeg har en uddannelse fra mit hjemland?

Ja: 6              Nej: 15

### 2. Min motivation

Jeg går på VUC fordi (sæt gerne flere end et kryds)?

- Jeg vil på en videregående uddannelse 19 personer

(F.eks. universitetet, sygeplejerske, mekaniker osv.)

- Jeg vil gerne have et arbejde i fremtiden 16 personer

- Jeg har hørt meget godt om VUC 5 personer

- Jeg ved ikke, hvad jeg ellers skulle lave

- Jeg vil gerne blive bedre til dansk 12 personer

- Jeg vil gerne møde nye mennesker/ få nye venner 4 personer

- Andet: ”Jeg ved ikke om jeg vil gå på en videregående uddannelse.”

### 3. Skoleerfaring

Hvordan har du det med at gå i skole? (*Sæt gerne flere end et kryds*)?

- Jeg elsker at gå i skole 8 personer
- Jeg har haft mange gode oplevelser i skolen 14 personer
- Jeg kan ikke lide at gå i skole 3 personer
- Jeg har haft mange dårlige oplevelser i skolen 1 person
- Ikke oplyst:* 1 person

### 4. Undervisningen

Jeg kan bedst lide følgende former for undervisning (*Sæt gerne flere end et kryds*)?

- Når læreren fortæller og jeg har mulighed for at stille spørgsmål 15 personer
- Samtale og diskussion på klassen 14 personer
- Gruppearbejde 6 personer
- At arbejde alene 11 personer

Jeg kan bedst lide, når (*Sæt gerne flere end et kryds*)?

- Læreren styrer undervisningen 17 personer
- Jeg har mulighed for at tænke selv, være kreativ og arbejde frit 6 personer
- Der er ro omkring mig, når jeg skal lære noget 13 personer
- Jeg er sammen med mine klassekammerater 5 personer
- Jeg ikke skal sidde stille i alt for lang tid 9 personer

Min deltagelse i undervisningen (*Sæt gerne flere end et kryds*)?

- Jeg laver ofte mine lektier 19 personer
- Jeg kommer næsten altid i skole 19 personer
- Jeg rækker ofte hånden op i undervisningen 12 personer
- Jeg er meget stille i undervisningen 9 personer
- Jeg er bange for at sige noget forkert foran mine klassekammerater 5 personer
- Jeg keder mig ofte i undervisningen 1 person

## 5. Min klasse på avu/hf

I min klasse (*Sæt gerne mere end et kryds*)?

- Er vi gode til at arbejde sammen med alle 14 personer
- Er der meget larm, uro, forstyrrelser 5 personer
- Vil vi helst sidde sammen med nogen fra samme hjemland 7 personer

Hvad synes du er det vigtigste i din klasse. Skriv tallene fra 1 til 3 (hvor 1 er det vigtigste)?

- At jeg har det godt socialt i min klasse (1) 1 personer, (2) 5 personer, (3) 12 personer
- At jeg lærer en masse fagligt i min klasse (1) 10 personer, (2) 6 personer, (3) 2 personer
- At jeg bliver undervist på en sjov/interessant måde, så jeg ikke keder mig (1) 7 personer, (2) 7 personer, (3) 4 personer

*Ikke oplyst:* 3

## Bilag 5: Didaktisk materiale

### 1. Puslespil

| TYPISKE TRÆK VED EVENTYR |                        |                        |                               |
|--------------------------|------------------------|------------------------|-------------------------------|
| 3-talsloven<br>?         | Midtpunktsloven<br>?   | Gentagelsesloven<br>?  | Alvidende 3.p'sfortæller<br>? |
| Miljø<br>?               | Lukket indledning<br>? | Kunsteventyr<br>?      | Modsætningens lov<br>?        |
| Komposition<br>?         | 2-talsloven<br>?       | Genren "Eventyr"<br>?  | Bagudsyn<br>?                 |
| Stigningsens lov<br>?    | Folkeeventyr<br>?      | Lukket afslutning<br>? | Bagvægtsloven<br>?            |

### Spillebrikker

|                                                                                                                               |                                                                                                                                 |                                                                                                                                                          |                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Eventyr foregår ofte i tidløse og geografisk ikke-eksisterende verdener, men med genkendelige situationer og sociale læ       | Eventyret tager kun det med, der vedkommer hovedpersonen, alt andet undlades                                                    | Der er næsten altid tre brødre, tre prøver osv. 3-tallet er vigtigt – signalerer fx at noget er særligt vanskeligt at overkomme                          | Fortælleren kan springe i tid og rum + have indre synsvinkel i flere personer + give udtryk for vurderinger og holdninger til det fortalte |
| Fortællinger, som er gået fra mund til mund indtil de blev skrevet ned – de er derfor meget enkelt opbygget, så de kan huskes | I eventyret præsenteres personer/figurer og deres forhold til hinanden stille og roligt inden den egentlige handling går i gang | Fortællinger som er opstået i forfatterens egen fantasi, ofte inspireret af folkeeventyr og eget liv. Der er nuanceret sprog og detaljerede beskrivelser | Eventyr er ofte bygget op om modsætninger fx den gode >> de onde, den yngste >> de ældste                                                  |
| Den kan deles i undergenrerne "folke- og kunsteventyr" og er selv under-genre til hovedgenren "Epik"                          | Vigtige begivenheder eller udsagn, som tidligere er nævnt i eventyret, gentages                                                 | Der må ikke optræde mere end 2 personer i afgørende situationer                                                                                          | Den vigtigste person/figur (for historien) nævnes altid til sidst                                                                          |
| Eventyret arbejder frem mod et klimaks – den værste prøvelse er altid den sidste                                              | Hjem-ud-hjem (kontrakt-modellen: harmoni-kaos/disharmoni-harmoni)                                                               | I eventyr samles enderne er til sidst og alle vigtige spørgsmål bliver besvaret                                                                          | I eventyr fortælles der i datid om noget der er sket tilbage i tiden                                                                       |

## 2. Citater om Universalromantikken fra *Litteraturens veje* (Fibiger & Lütken, 2012)

Citater om Universalromantikken fra "Litteraturens veje".

"Ethvert individ er et univers i sig selv, men samtidig en del af helheden. Det evige åbenbarer sig i det enkelte individ, der er til i tiden: *Det er det guddommelige i os, det er det, som er et med alt*, skriver Steffens." (side 142)

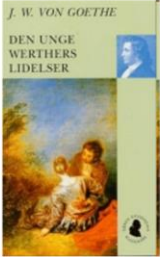
"Bag den kaotiske virkelighed gemmer der sig en kosmologisk orden, en universel helhed. Det er denne skjulte harmoni, individet søger. Anelse, intuition og fantasi er de dyder, der skal til for at gribe helheden. Men det er blot den ekstraordinære ener, geniet, der formår at ane den:" (side 142)

"Den digteriske hensigt peger mod en ophøjelse af Danmarks storhedstid og en kritik af materialisme og nyttehensyn. Sympatien ligger hos guderne og naturbørnene. Digteren indtager en ophøjet, udenforstående, guddommelig position." (side 144)

"Guldalderen er navnet på en storslået fortid, hvor guderne var på jorden. Eftertiden er et fald, hvor guderne efterfølges af jævnere sølv- og bronzeslægter. Den antikke myte spejler romantikerne sig i. De ser dog ikke historien som et uafbrudt fald, men som en bølge af modsætninger, der brydes. Målet med historien er, ifølge den romantiske filosofi, at realisere ånden. Romantikken er i denne selvforståelse en sammentrækningsfase, der skal skabe grundlaget for en ny guldalder. Et grundtræk i romantikken er, at den nationale fortid bliver idealiseret på bekostning af nutidens splittelse og forfald." (side 143)



### 3. Uddrag af PowerPoint om Romantikken

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <h2 style="text-align: center;">Romantikken</h2> <h3 style="text-align: center;">tanker og tekster</h3> <p style="text-align: center;">det gode<br/>det sande<br/>det skønne</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <h3 style="text-align: center;">Romantikens strømninger</h3> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Præromantikken</li> <li>2. Idealisme</li> <li>3. Universalromantikken</li> <li>4. Nationalromantikken</li> <li>5. Biedermeier (borgerlig romantik)</li> <li>6. Poetisk realisme</li> <li>7. Romantisme</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <h3 style="text-align: center;">1. Præromantikken</h3> <div style="display: flex; align-items: flex-start;">  <ul style="list-style-type: none"> <li>Johannes Ewald (1743-81)</li> <li><i>Levnet og meninger</i> (1771): Ufuldendt selvbiografi: et portræt af en følsom digter, håbløst forelsket, fordrukken og sat under administration af sin formynder</li> <li>Kendetegn: digteren skriver <b>om sig selv</b> og for sig selv <b>men iscenesat som litteratur</b> med episk drive (ulykkelig kærlighed)</li> <li>Digtet 'Rungstedts lyksaligheder' og øvrige <b>digte har jeg'et som centrum</b></li> <li>Kongesangen: 'Kong Christian stod ved højen mast' (før nationalromantikken)</li> </ul> </div>                                                                                                                                                        | <p>J. W. Goethe: Den unge Werthers lidelser (Weltschmerz)<br/>(da. ovs. i 1776 stoppet af det teologiske fakultet.<br/>Udgivet 1820)</p> <div style="display: flex; align-items: center;">   </div>                                                                                                                                                                                |
| <h3 style="text-align: center;">2. Idealisme</h3> <div style="display: flex;"> <div style="flex: 1;"> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Idéerne er virkeligheden</b></li> <li>(Platon, 427-347 f. Kr.)</li> <li>Den virkelige virkelighed (idéerne)</li> <li style="text-align: center;">↓</li> <li>Fænomenernes verden (skyggevirkelighed)</li> <li>det himmelske ↔ det jordiske</li> <li>det åndelige ↔ det materielle</li> <li>det sjælelige ↔ det legemlige</li> <li>EROS er længslen efter helheden</li> </ul> </div> <div style="flex: 1;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>Verden er dualistisk (Platon)</li> <li>Der er to verdener. Den umiddelbart synlige og en "anden verden" der er dybere og skjult</li> <li>Den egentlige sande verden er <b>idéernes verden</b>. Over for dette står den materielle verden eller fænomenernes verden.</li> <li>Sammenhængen og den anden verden kan <b>anes</b> v.h.a. <u>følelse, intuition, fantasi, drømme</u> o.l.</li> </ul> </div> </div> | <h3 style="text-align: center;">Platon 427-347 f. Kr.</h3> <div style="display: flex;">   </div>                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <h3 style="text-align: center;">3. Universalromantikken</h3> <ul style="list-style-type: none"> <li>Alt er udelelig <u>enhed</u> holdt sammen af den guddommelige idé.</li> <li>Den guddommelige idé gennemstrømmer hele universet, viser sig over alt og på alle niveauer og i mennesket kan den blive bevidstgjort.</li> <li><b>panteisme</b> (= gud er i alt). Det guddommelige befinder sig i alt det skabte.</li> <li>Det er individet der i særlige situationer (alene i naturen) kan få en ind-sigt (anelse) i al tings sammenhæng. Denne pludselige oplevelse er in-spiration (= jeg indånder).</li> <li>Den intuitive inspiration er vigtigere end forstanden. (Følelser over fornuft)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <h3 style="text-align: center;">Universalromantikken og naturen</h3> <ul style="list-style-type: none"> <li>Det er i særlig grad <b>geniet</b>, kunstneren (digteren) der har denne indsigt.</li> <li>Kunst, filosofi, religion og videnskab er medier for den sande virkelighed (idéerne)</li> <li><b>Naturen</b> er gennemstrømmet af ånd og her kan man i særlig grad ane den store sammenhæng. Her er harmonien. Samtidig er naturen det ufordærvede, rene, det oprindelige, ægte og umiddelbare. Naturen er pr. definition uskyldig, god og positiv. Her har mennesket mulighed for at blive helet: i det skønne, det sande, det gode</li> </ul> |