



# VUC – vejen til faglig fremgang?

---

En undersøgelse af fællesskabets samt selvforståelsens betydning for elevernes læring på Københavns VUC

Speciale i psykologi K2 ved Institut for Mennesker og Teknologi  
Roskilde Universitet

Marie Galting  
Studienummer: 46366  
Vejleder: Kirsten Grønbek Hansen  
Antal tegn inkl. mellemrum: 177.096 (73,8 normalsider)  
Dato: 28-06-2016  
Forår 2016

## **Abstract**

This thesis examines what the students of the *Copenhagen's adult education centre* learn and how the community of students and their self-perception affect the learning processes. In order to complete this research, a psychological perspective is applied.

The aim is to highlight the field of problem through the use of critical psychology as both theory and as a method. This means that the main interests revolve around the individual's subjective perspective and everyday life. Methodically this thesis is inspired by the work of Charlotte Højholt and her way of approaching practice research, which allows the researcher to take part in the practise of interest. Theorists such as Ole Dreier, Charlotte Højholt and Etienne Wenger constitute the main theoretical literary sources.

The empirical data is retrieved qualitatively through four individual semi-structured interviews in co-operation with four students from the class of interest as well as from participatory observations.

From the analytical work a picture emerges of a divided community of students, which creates obstacles for the intentional learning. Further more it seems that the student's self-perceptions are disproportional to their conduct of everyday life. This points at the understanding that the community of students either participate in a social or school oriented community. From the analysis of respectively the interviews and observations, it can be derived that what the students learn is that they cannot take part in both the intended teaching and social arrangements. In addition to this the analysis shows how the students repertoires, among other factors, seem to course the students to take part in the class in certain ways, placing obstacles for the intentional learning.

In discussing the analytical results a focus on experiences is applied in order to accentuate the importance of the student's trajectories of life. This discussion arranges a set of understandings expressing the importance of talking about experiences in a critical psychological school of thought.

## Indholdsfortegnelse

<b>Specialets problemfelt</b> .....	<b>3</b>
<b>Indledning</b> .....	<b>3</b>
<b>Afgrænsning af problemfelt</b> .....	<b>4</b>
<b>Problemformulering</b> .....	<b>5</b>
<b>Hvad er VUC?</b> .....	<b>5</b>
<b>Forskning på feltet</b> .....	<b>6</b>
<b>Specialets videnskabsteoretiske udgangspunkt</b> .....	<b>8</b>
<b>Videnskabsteoretisk ståsted</b> .....	<b>8</b>
<b>Specialets metodiske overvejelser</b> .....	<b>11</b>
<b>Praksisforskning på VUC som felt</b> .....	<b>11</b>
<b>Forsknings samarbejde i forbindelse med interview</b> .....	<b>11</b>
<b>Interviewpersoner</b> .....	<b>13</b>
<b>Position i forbindelse med observationer</b> .....	<b>15</b>
<b>Hvorfor praksisforskning?</b> .....	<b>16</b>
<b>Generalisering og validitet</b> .....	<b>17</b>
<b>Etiske overvejelser</b> .....	<b>18</b>
<b>Specialets teoretiske perspektiver</b> .....	<b>20</b>
<b>Den kritiske psykologis subjektforståelse</b> .....	<b>20</b>
<b>Praksisfællesskaber</b> .....	<b>21</b>
Fællesskabets tre dimensioner .....	22
Gensidigt engagement.....	22
Fælles virksomhed .....	23
Fælles repertoire.....	23
Mening .....	24
Meningsforhandling.....	24
Deltagelse i fællesskabet.....	25
Tingsliggørelse .....	26
<b>Daglig livsførelse</b> .....	<b>27</b>
<b>Selvforståelse</b> .....	<b>29</b>
<b>Læring som deltagelse</b> .....	<b>30</b>
<b>Afsluttende teoridel</b> .....	<b>31</b>

<b>Analyse</b> .....	<b>32</b>
Eleven, fællesskabet og læringen .....	32
<b>1. Klassen som praksisfællesskab</b> .....	<b>33</b>
Klassens som praksisfællesskab - fællesskabernes dimensioner .....	33
Gensidigt engagementet.....	34
Fælles virksomhed .....	35
Fælles repertoire.....	37
Elevernes deltagelse i klassen som fællesskab .....	39
Tingsliggørelsen af tryk og pligt i det sociale fællesskab.....	45
Meningsforhandlingen.....	47
Sammenfatning på første analysedel .....	48
<b>2. Hvordan fremstiller eleverne sig selv?</b> .....	<b>49</b>
Elevernes daglige livsførelser.....	49
Selvforståelsen .....	54
Sammenfatning på anden analysedel.....	59
<b>3. Hvad lærer eleverne?</b> .....	<b>60</b>
Læringen – et resultat af deltagelse i fællesskabet.....	60
Medlæring eller intenderet læring? .....	60
En fortolkning af VUC's institutionelle krav .....	62
Modstand mod uddannelse? .....	63
En læringsmæssig todeling.....	64
<b>Afsluttende analysedel</b> .....	<b>65</b>
<b>Diskussion</b> .....	<b>66</b>
Elevernes muligheder og begrænsninger - erfaringens magt.....	66
Et bidrag til en bredere forståelse af læring på VUC .....	71
Diskussion af anvendt teori og metode .....	71
<b>Konklusion</b> .....	<b>74</b>
<b>Perspektivering - at bryde et mønster</b> .....	<b>75</b>
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>77</b>
Internetsider.....	79

# Specialets problemfelt

## Indledning

VUC har siden 1953 fungeret som en uddannelse til voksne, der af forskellige årsager ikke har formået at tage en ungdomsuddannelse (DAMWAD 2013:11). VUC har under tiden gennemgået store udviklinger og orienterer sig i dag i højere grad mod at give unge voksne muligheder for at forbedre deres faglighed gennem almen voksenuddannelse og ved gennemførelsen af en ungdomsuddannelse (DAMWAD 2013:19). Dog er der i takt med VUC's udvikling opstået en række udfordringer, som kan have indflydelse på, hvor meget den enkelte elev får ud af undervisningen. Højt fravær, dovenskab og sløseri er nogle af de punkter, som i medierne bliver pointeret i elevernes adfærd i diskussionen omkring den undervisning, VUC skal varetage. Derudover har den målsætning, at 95 pct. af Danmarks unge skal tage en ungdomsuddannelse, som regeringen vedtog i 2014 sat sit spor på tilstrømningen af svage, faglige elever på VUC'er over hele landet.

Mange af de studerende, som VUC'erne modtager, er allerede droppet ud af en eller flere andre ungdomsuddannelser, og de kan have store udfordringer på andre områder i deres liv, som gør, at det er krævende for dem at følge en stramt tilrettelagt undervisning. Nogle er enlige forsørgere, og nogle har et fagligt niveau, der gør det svært for dem at følge undervisningen på HF (Leit 2014).

Det er således tydeligt, at VUC som uddannelsesinstitution ligger under for en række udfordringer i formidlingen af undervisning. Det er især HF-uddannelserne der lider under en massiv stor fraværsprocent og ... *Når klokken ringer ind til en ny dag med undervisning på HF på et af landets 31 Voksenundervisningscentre (VUC), står hver sjette stol tom, fordi studerende er fraværende (Leit 2014).*

Dette peger på, hvordan HF-uddannelserne på VUC ligger under for store udfordringer, når det kommer til undervisning af deres elever.

På ug.dk, som er Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings uddannelseshjemmeside, bliver HF beskrevet som *en gymnasial uddannelse, der retter sig mod unge eller voksne, der ikke kommer direkte fra 9. Klasse* (www.ug.dk n.d.). Yderligere beskriver VUC sig som en fleksibel uddannelse, der underviser voksne og unge (www.vuc.dk n.d.). Det skal forstås således, at

VUC er indrettet til at varetage undervisning af unge og voksne på mange niveauer. Dog forekommer det dog problematisk, at VUC ikke formår at imødekomme den udvikling, som skolen har været underlagt, og ændringen i elevsammensætningen kan anses for at forårsage væsentlige problemer for udviklingen af faglighed blandt eleverne. Jeg finder disse læringsmæssige problematikker interessante og vil i dette speciale søge at belyse, hvilken betydning fællesskabet af elever har for elevernes læringsmæssige afkast. Dette speciale søger i denne forbindelse at undersøge, hvordan klassefællesskabet på VUC kan have indflydelse på den enkelte elevs læring og selvforståelse.

## **Afgrænsning af problemfelt**

Jeg har i afgrænsningen af dette speciale truffet to essentielle valg, der begrænser det nærværende speciale og dermed dets resultater. Jeg har valgt at arbejde med to teorier, som kan bidrage til en større forståelse af, hvad der kan være på spil for henholdsvis den enkelte elev og fællesskabet. Ved at inddrage disse to teoretiske perspektiver bliver det muligt for mig at belyse de læringsmæssige problematikker fra flere synsvinkler.

Jeg har derudover valgt at arbejde ud fra et empirisk nedslag i HF-undervisningen i én klasse på VUC-afdelingen, Københavns VUC. Dette begrænser analysen til kun at belyse de læringsproblematikker, som kan opstå her, og anser derfor ikke læringsproblematikker på et generelt institutionelt niveau.

Jeg anvender endvidere i arbejdet med det empiriske nedslag fire interviewpersoner som eksempler på klassen og tillader mig at drage forståelser på klassen ud fra de fires udtalelser. Dette er vigtigt at have in mente, da det kan forstås som en begrænsning i forhold til generaliserbarheden af undersøgelsens resultater.

På denne baggrund søger dette speciale at undersøge, om det at gå på VUC betyder faglig fremgang for den enkelte elev. Således bliver det muligt at udlede nogle forståelser om de faktorer, der kan have indflydelse på elevernes læring.

Jeg vil søge at skabe disse forståelser ud fra et kritisk psykologisk og læringsorienteret perspektiv ved at anvende teoretikerne Ole Dreier og Etienne Wenger, som dermed danner det teoretiske grundlag for det nærværende speciales undersøgelse.

Ved at indskrive sig i denne teoretiske retning bliver det muligt at anskue de enkelte elever som såvel subjektive enheder og som dele af et større fællesskab. På den måde bliver det muligt at få et indblik i, hvad der er på spil i henholdsvis fællesskabet samt for den enkelte elev i akkumulationen af fælles viden og læring. I forlængelse heraf er det specialets formål at anskue hvilke faktorer, der har indflydelse på netop denne akkumulation.

I arbejdet med disse analytiske begrebsapparater bliver det endeligt muligt at anse, hvordan henholdsvis elevernes selvforståelse og fællesskab har indflydelse på, hvad eleverne i klassen lærer hvilket leder mig frem til følgende problemformulering.

## **Problemformulering**

- Hvilken betydning har klassen som praksisfællesskab og elevernes selvforståelse for elevernes læring og måder at indgå i klassen som social praksis?

## **Hvad er VUC?**

Nærværende speciale tager som nævnt tidligere sit empiriske udgangspunkt i en HF-klasse på KVUC. I dette afsnit er det derfor formålet at give et indtryk af VUC som institution. Afsnittet skal bidrage til en baggrundsviden, der understøtter det analytiske perspektiv i denne opgave. Derfor vil jeg i det følgende forklare, hvad der kendetegner VUC som undervisningsinstitution.

VUC står for voksenuddannelsescenter og er en institution, som har mere end 90 afdelinger på landsplan. VUC udbyder uddannelse på gymnasialt niveau, HF-undervisning, ordblindeundervisning samt almen uddannelse for voksne og unge, der har som ambition at styrke deres færdigheder fra folkeskolen (Vuc.dk n.d.). Igennem VUC er det muligt at sammensætte sin gymnasiale uddannelse sådan, at den passer til ens ambitions- og faglige niveau. Det vil helt konkret sige, at man kan tage enkeltfag og herigennem fuldføre en hel HF i eget tempo. Eleven kan både vælge at have undervisning eller at tage fagene som online E-learning.

Min empiri udspringer fra deltagelse på KVUC, som er VUC's afdelinger i København (www.kvuc.dk n.d.).

KVUC viser på deres forside små videoer, hvori studerende fortæller om deres studieforløb på institutionen. I en video fortæller en pige ved navn Louise, hvordan hun ved hjælp af KVUC har formået af fuldføre en HF på trods af psykiske udfordringer med angst. På den måde kan der argumenteres for, at KVUC positionerer sig som en institution, der søger at være rummelig og rettet mod mennesker med mange forskellige udfordringer og livshistorier. Derudover har KVUC under hashtagget #storyofkvuc yderligere 16 personlige beretninger om uddannelsesforløb på institutionen. Historierne giver et indblik i, hvordan KVUC er en institution, der varetager undervisning til en bred samling af mennesker såvel eks-kriminelle, stofmisbrugere som fysisk eller psykisk handikappede. Der bliver sat fokus på diversitet, og alle eleverne anerkendes for det, de kan, og det udviklingspotentiale dette giver dem. Som sådan er det ikke til at finde nogle klare visioner eller mål på KVUC's hjemmeside, men i mit perspektiv står åbenheden og lysten til at hjælpe voksne og unge derimod klart frem. Som helhed forstås KVUC ud fra deres hjemmeside som en institution, der rummer elever af mange støbninger. Institutionen lægger vægt på at italesætte forskellighed, samt at faktorer som psykiske lidelser, sportskarrierer eller forhenværende misbrug ikke bør være en forhindring for at tage en ungdomsuddannelse.

## **Forskning på feltet**

I forbindelse med arbejdet med VUC-studerende er det relevant at undersøge, hvordan det videnskabelige og forskningsmæssige grundlag har formet sig frem til nu. Det følgende afsnit vil derfor fungere som oplysning og gennemgang af de arbejder, som tidligere er blevet gjort, når det kommer til læring på voksenuddannelsesinstitutioner, herunder VUC.

Feltet inden for voksenlæring har været undersøgt i mange forskellige henseender. Et særligt tungt emne i forskningen på dette felt har især været de didaktiske spørgsmål, der behandler problematikker centreret om voksnes behov for alternativ didaktik end børn og unge. I 1994 blev der ved forskningscenter for voksenuddannelse begået en forskningsrapport, kaldet *VUC-profil*, der går ind i flere aspekter af VUC som efteruddannelsesinstitution. Denne rapport ligger grundstenen inden for forskning på VUC og fremlægger et billede af VUC, som det så ud på sin tid. Heri bliver emner som voksenuddannelsescentrenes profil, VUC's identitet og læringsmiljø, kursisternes synsvinkel samt VUC's økologi behandlet.



Projektet *VUC-profil* var et treårigt forskningsprojekt, der fokuserede på, hvad der kendetegner VUC og den udvikling, som VUC sås at gennemgå. Projektet er baseret på blandt andet spørgeskemaundersøgelser og tager på den måde et kvantitativt udgangspunkt (Scavenius 1996).

I *VUC-profil* beskrives det, hvordan det i højere grad er betingelserne for den læring, der foregår på VUC, som vil blive analyseret (Scavenius 1996:40+41). *VUC-profil* peger på, at eleverne på VUC er yderst motiverede. Denne påstand bygger de på baggrund af, at eleverne i al almindelighed oplever et behov for undervisning, hvilket anses for at være årsagen til, at de har tilmeldt sig uddannelsen. Der argumenteres følgende for, at eleverne alene er i stand til at arbejde disciplineret med de arbejdsopgaver, som indgår i undervisningen. Derudover menes det, at det er muligt at undervise på en sådan måde, at eleverne deltager aktivt og til sidst, at der på VUC generelt set er et positivt læringsmiljø. Det vil sige, at eleverne mener at være sammen om noget vigtigt og forpligter sig til at få undervisningen til at fungere. I rapporten bliver der yderligere gjort opmærksom på, at lærerne på VUC netop pointerer, at det, som de finder mest interessant ved at undervise på VUC, er elevernes høje motivation og engagement (Scavenius 1996:44).

En ting, som er helt central i denne forskningsrapport, når man ser på den retrospektivt, er, at den er et produkt af den tid, som den er født af. Med dette mener jeg, at der i VUC-verdenen er sket en stor udvikling, siden denne rapport udkom, hvilket betyder, at måden at anse eleverne på ikke længere kan tages for gode varer.

I denne forbindelse blev der i 2014 fra Danmarks Evalueringsinstitut begået en rapport, som opdaterer forståelserne af VUC som læringsinstitution, en rapport kaldet *Voksenpædagogiske læringsmiljøer på VUC*. Denne rapport har som formål at fremlægge en undersøgelse af, hvordan man på VUC over hele landet arbejder med at skabe et motiverende læringsmiljø for eleverne. Rapportens forfattere har observeret, at kursistsammensætningen på VUC igennem en årrække har været under udvikling. Dette har haft den betydning, at elever med svage faglige, sociale og personlige forudsætninger for uddannelse, i 2014, fylder mere end tidligere. Undersøgelsen forsøger således at grave et spadestik dybere ned i den pædagogisk-didaktiske praksis på VUC'erne for herigennem at sætte fokus på, hvordan man på VUC kan arbejde med at skabe læringsmiljøer, som kan betrygge, inspirere og motivere eleverne. Ifølge forfatterne af rapporten lægger den op til lokale diskussioner af, hvad der i dag kendetegner et godt voksenpædagogisk læringsmiljø på VUC (EVA 2014:5). Bevægelsen fra *VUC-profil* til

*Voksenpædagogiske læringsmiljøer på VUC* er dermed et udtryk for den udvikling, som VUC har været under inden for de senere år. Helt konkret betyder dette, at elevsammensætningen på landets VUC'er har ændret sig, og at der følgelig er kommet et større fokus på læringsmiljøer og tilrettelæggelse af undervisning. Dog findes det også, at hverken VUC-profil eller *Voksenpædagogiske læringsmiljøer på VUC* beskæftiger sig med læring set i et bredere perspektiv, jf. Line Lerche Mørcks udlægning af det brede læringsbegreb (Mørck 2006:25). For begge rapporter synes læring at være lig med faglighed, og derfor findes det relevant at undersøge, hvordan læring, uanset art, har indvirkning på elevernes udvikling.

På denne baggrund bliver undersøgelsen i dette speciale relevant, idet den vil kunne belyse og udfolde nogle af de ikke-afsøgte områder, som imidlertid kan have stor indflydelse på eleverne på VUC's læringsudvikling. Således opstiller de arbejder, der hidtil er blevet gjort inden for feltet, nogle interessepunkter, som lige netop dette speciale vil søge at fylde ud.

## **Specialets videnskabsteoretiske udgangspunkt**

### **Videnskabsteoretisk ståsted**

I det følgende afsnit vil jeg i forbindelse med indskærpelsen af dette speciales fokus gå ind i det videnskabsteoretiske ståsted, som det rent teoretisk og metodisk tager afsæt i. Dettes gøres sådan, at der bliver skabt en forståelse for den videnskabsteoretiske grundantagelse og ontologi, der former såvel analyse som metode i dette speciale.

Det nærværende speciale tager et dialektisk materialistisk udgangspunkt. Det betyder, at tilgangen til det empiriske materiale vil være baseret på den forståelse at: "*Vi kender kun en eneste videnskab, videnskaben om historien*" (Dreier 1979:10). Dette citat af Holzkamp danner således baggrunden for den forståelse, som den kritiske psykologi har funderet sit videnskabsteoretiske udgangspunkt i. Det teoretiske udgangspunkt i dette speciale er således den kritiske psykologi. Den kritiske psykologis udgangspunkt er funderet i den antagelse, at den traditionelle psykologis basale fejl ligger i, at den ikke har en grundlæggende erkendelse af den overordnede sammenhæng mellem menneske og verden. Derimod forsøger den traditionelle psykologi at forstå enkelte, individuelle livssituationer med ryggen til denne sammenhæng og netop ikke ud fra og inden for den (Dreier 1979:12 & 13). Det vil sige, at den

kritiske psykologis og den dialektiske materialismes udgangspunkt erkender en overordnet sammenhæng mellem mennesket og verdenen. Det er således en grundtanke i den dialektisk materialistiske tankegang, at vi må kunne forstå det samfundsmæssige livs karakter og dets opståen og forandringer, det vil sige den samfundsmæssigt-historiske udviklingsproces og dens love for, at vi kan forstå det enkelte individs livsopretholdelse og udvikling (Dreier 1979:11).

At tage et dialektisk materialistisk udgangspunkt hæfter sig i måden, hvorpå viden kan forstås, og det må i den dialektiske materialistiske tilgang forstås, at al viden er lokaliseret, hvilket betyder, at vi må betragte viden og analysere den ud fra et ståsted i en særlig praksisstruktur (Højholt et al. 2005:26). På den måde gør man sig ved hjælp af den dialektiske materialistiske tilgang fri af forskningens traditioner for abstrakt vidensudveksling og "ovenfra" samt "udefra" definerede tolkninger af "objektive" videnskabelige data. Praksis og deltagerorienteret forskning kan netop realiseres på flere måder (Højholt et al. 2005:28). Det kan således forstås, at al viden er situeret, og at den dialektiske materialistiske tilgang til viden tillader os at forstå viden som dannet i samarbejde mellem menneske og verden. Det vil sige, at viden er forankret i positioner i sociale praksisser, som mennesker skaber igennem deres engagement i verden. I den dialektiske materialistiske tilgang er det ikke målet at finde sandheden, men derimod at undersøge, hvordan de implicerede viden kan bidrage til forståelse. Derfor er det ikke muligt at foretage endegyldige konklusioner, men snarere muligt at opstille en række forståelser, som danner indblik i den gældende situation/praksis (Højholt 2012:202). Det betyder også for dette speciale, at jeg ikke vil drage endegyldige konklusioner, men derimod opstille nogle forståelser, der kan hjælpe os til at begribe, hvad der er på spil i den undersøgte praksis.

Det er ydermere en grundtanke i den kritiske psykologis ontologi at anse subjektet ud fra et første-persons perspektiv. Dette perspektiv markerer en form for menneskelig selv- og verdensopfattelse og en måde at opnå viden på. Første-persons perspektivet forstås som jegets synsvinkel, og det omslutter både adgangen til selvet, verden og det menneskelige subjekt igennem erfaringer, følelser, tanker og handlinger. At tænke fra et første-persons perspektiv kan såvel være om andre mennesker som om en selv, men perspektivet nødvendiggør, at man forsøger at forstå andre fra sit eget ståsted i verden (Schraube 2013:3). Anser man menneskelig subjektivitet bliver det tydeligt, at psykologiske dimensioner såsom

erfaringer, følelsesliv, tanker og bevidsthed samt handlekraft er tilstede i specifikke former af eksistens i første-persons perspektivet. Psykologiske processer og engagementer i verden er således *nogens*, og de eksisterer udelukkende igennem en persons synsfelt, og derfor er de altid *perspektiverede* (Schraube 2013:8).

Den kritiske psykologis grundantagelser begynder fra et første-persons perspektiv og erkender, at erfaringer og handlekraft er givet i første-persons tilstand (Schraube 2013:11). Handlinger er altid i første person, og de finder altid deres grund i reaktioner fra *min* synsvinkel og *mit* perspektiv. Hvis man således spørger nogen om grunde for deres handlinger, vil svaret altid være funderet i hans eller hendes synspunkt eller perspektiv. I den kritiske psykologi udgør menneskelig handlekraft psykologiens fundamentale kategorier, fordi handlekraft er den afgørende faktor for menneskelig subjektivitet. Handlekraft er i denne forbindelse ikke blot menneskets evne til at relatere sig selv og sine handlinger til verden, men at menneskets handlekraft tillader en fælles skabelse af en social verden, hvori vi fører vores liv, og samtidig er det udelukkende igennem handlekraft, at menneskets tilstedeværelse har mulighed for at tilpasse og ændre den skabte verden. Af denne grund fokuserer kritisk psykologi på handlekraft og første-persons perspektivets ontologi som grund for handling (Schraube 2013:12).

Netop udgangspunktet i den dialektiske materialisme og første-persons perspektivet tillader dette speciale at undersøge elevernes perspektiver på undervisningen med baggrund og udgangspunkt i skolen som social praksis. På den måde bliver det muligt at anse eleverne og deres deltagelse i undervisningen i dialektisk samspil og samtidig belyse elevernes første-persons perspektiv med min subjektive opfattelse som forsker.

Med dette videnskabsteoretiske udgangspunkt er det således muligt at undersøge, hvordan eleverne, som påvirket af de sociale praksisser, bliver influerede i deres læringsprocesser og selvbilleder.

Nærværende afsnit har præsenteret den videnskabsteoretiske samt ontologiske baggrund, hvilket leder videre til næste afsnit, hvor det metodiske genstandsfelt for dette speciale vil blive præsenteret.

## **Specialets metodiske overvejelser**

Dette speciale tager sit udgangspunkt i kvalitativt indsamlet empiri. Konkret set er det målet, at jeg igennem et empirisk nedslag på KVUC vil danne mig et indblik i den læringspraksis, som finder sted. Jeg finder min metodiske inspiration i Charlotte Højholts udlægning af praksisforskning, som er baseret på den dialektiske materialisme og ligger inden for samme retning som det videnskabsteoretiske udgangspunkt for dette speciale. I det følgende afsnit vil jeg derfor præsentere rammerne for denne type af forskning samt uddybe, hvordan metoden, i samarbejde med Steinar Kvaales interviewteknik, danner grundlag for specialets empiriske fundament.

## **Praksisforskning på VUC som felt**

Praksisforskning fungerer som et videnskabsteoretisk opgør, hvilket hæfter sig i måden, hvorpå viden kan forstås, hvordan man skaber viden, og hvordan man anvender den, når man handler som professionel. Praksisforskning kan således forstås som en særlig arbejdsmetode og forståelse i relation til vidensudvikling. Højholt hævder, at praksisforskning skal forstås som forståelsesmåder og organiseringer af forskning snarere end som en egentlig metode (Højholt et al. 2005:23). Forståelsen af praksisforskning knytter sig således til teoretisk praksisforståelse og hviler på særlige forståelser af viden, praksis og deltagelse (Højholt et al. 2005:37).

For nærværende speciale betyder dette, at min undersøgelse vil tage udgangspunkt i den konkrete praksis, der finder sted i klassen på VUC på det pågældende indsamlingstidspunkt. Det er derfor et essentielt led i dette speciale, at jeg har bevæget mig ud i praksis for at kunne begribe problemfeltet. I det følgende vil jeg gøre rede for, hvordan denne praksisforskningsmetode kan lade sig gøre og herigennem begrunde mit valg af deltagerobservation og kvalitative interviews.

## **Forsknings samarbejde i forbindelse med interview**

I dette speciale har jeg som nævnt tidligere valgt at indhente min empiri ved hjælp af blandt andet interviews. Dette har jeg valgt, da interviewet i forskningsmæssige sammenhænge kan

anvendes til i fællesskab at skabe viden. Denne viden er baseret på, at de implicerede parter deltager som selvbevidste subjekter samt giver udtryk for deres første-persons perspektiv. Således handler interviewprocessen om at organisere forskning og skabe kollektive sammenhænge, der muliggør indblik, viden, deltagelse og adgang til forskellige perspektiver i den pågældende praksis (Højholt et al. 2005:37). Derudover giver interview og praksisforskningsarbejdet mulighed for at skabe et indblik i en konkret praksis fra et konkret perspektiv (Dreier 2003:1).

I det nærværende speciale har jeg, i udvælgelsen af mine informanter ikke tillagt dem større eller mindre værdi i forbindelse med deres anvendelighed. Jeg har således ved hjælp af deres frivillighed udvalgt mine informanter og truffet beslutningen om, hvem der skulle deltage på baggrund af deres eget tilbud om engagement. Dette har jeg gjort, idet man ved hjælp af denne metode kan få indblik i den konkrete praksis. Denne påstand er baseret på, at de informanter, som af egen fri vilje vælger at deltage, må antages at have noget på hjertet, som de ikke er nervøse for at dele. På den måde kan interviewet vise sig at give et indblik i subjektets livshistorie. Udover fokuset på valg af interviewpersoner har jeg forinden påbegyndelsen af det empiriske arbejde gjort mig tanker omkring udvælgelsen af empiristed. Jeg har valgt lige netop KVUC, idet dette er en af de største VUC'er i Danmark, og derfor varetager en stor mængde elever.

En vigtig realisation, som jeg hurtigt i mit empiriske arbejde kom frem til, var, at brugen af interviews ikke kunne stå alene. Jeg valgte på denne baggrund at gå ind i observationsprocessen for at få et større indblik og blive en større del af praksis. Som Højholdt forklarer, kan et interview ikke fungere som et isoleret billede af informantens forståelser og erfaringer, og derfor anser jeg koblingen mellem observationer og interviews som ideel (Højholt et al. 2005:38).

I dette speciale tager jeg i mine interviews udgangspunkt i en interviewguide, der er dannet på et eksplorativt grundlag. Det betyder, at jeg har forsøgt at være åben over for det, som mine interviewpersoner har haft at fortælle. Derudover betyder det, at jeg har søgt at afdække så mange aspekter af deres deltagelse i klassen som muligt. Jeg har valgt at anvende det kvalitative forskningsinterview, idet det giver mig mulighed for at danne en forståelse af det

enkelte subjekt i klassen. Det vil sige, at jeg via mine interviews kan opnå en viden om deres forståelser af praksisfællesskabet.

I forbindelse med mit metodiske og videnskabsteoretiske udgangspunkt har jeg valgt at arbejde med semi-strukturerede livsverdensinterview, idet disse har som formål at indhente forståelser af den interviewedes livsverden (Kvale and Brinkmann 2008:19). Brugen af semi-strukturerede livsverdensinterview tillader mig at få adgang til feltet og bidrager dermed til den praksisforskningsmæssige metodik.

I forberedelserne til mine interviews har jeg som tidligere nævnt valgt at lægge vægt på at anskue min problemformulering ud fra et eksplorativt udgangspunkt. Det betyder for min interviewguide, at jeg har lagt vægt på at spørge bredt ind til mine interviewpersoners oplevelser af deres skolegang. Helt konkret har jeg valgt at dele mine interviewguide op i tre elementer, som hver især tilgodeså et tema. Min inddeling har således været centreret omkring personlige, fællesskabsorienterede og institutionelt-strukturelle spørgsmål. Ved at inddele mine spørgsmål i disse kategorier har det været min intention at skabe en struktur omkring det analytiske grundlag. Det skulle dog vise sig, at udviklingen i interviewprocessen gjorde, at strukturen faldt til jorden. Derudover kan jeg rent retrospektivt stille mig kritisk over for min måde at formulere mine interviewspørgsmål på. Det viser sig, at jeg i udarbejdelsen af min interviewguide har formuleret for mange direkte spørgsmål. Dette har haft indflydelse på, hvor dybt mine samtaler med mine interviewpersoner har kunne stikke (Kvale and Brinkmann 2008:155+156). På den måde kan man argumentere for, at jeg ved brug af mere indledende og åbne spørgsmål ville kunne danne en bredere forståelse for mine interviewpersoners livsverdener.

## **Interviewpersoner**

Specialet tager sit empiriske udgangspunkt i fire interviewpersoner, som jeg har valgt at kalde Bodil, Carina, Kathrine og Søren. I det følgende vil jeg give et indblik i, hvem disse elever er, deres uddannelsesmæssige baggrund og deres alder med videre. Med denne gennemgang søges det at skabe et forståelsesmæssigt grundlag for de analytiske pointer, som senere i specialet vil blive draget.

Bodil er med sine 17 år den yngste elev i klassen og kommer direkte fra 10. klasse. Bodil er bosiddende i Farum og bruger dagligt meget tid på at transportere sig selv fra sit hjem til sin HF-undervisning. Bodil fremstår som en engageret elev og placerer sig i undervisningen nærmest tavlen for at kunne følge med i undervisningen. På trods af sin unge alder virker Bodil moden i sin tilgang til sin uddannelse og har et klart mål om at tage en sygeplejerskeuddannelse, når hun har færdiggjort sin HF. Bodil har ikke mange venner, hverken inden for eller uden for skolen, og hun forklarer, at hun tidligere har haft store problemer med at etablere nære venskabelige forhold (Bilag 2, side 22).

Carina er, som hun selv fastslår i interviewet, *snart* 18 år. Vi ved ikke, hvor Carina bor, men vi ved, at hendes transport ofte er årsag til at hun kommer for sent i skole. Carina har mange venner i klassen og er bedste venner med Kathrine, som også deltager i mine interviews. Carina sætter stor pris på det, hun kalder klassens modenhed. Hun føler sig tilpas i klassen og er glad for, at der ikke er nogen, der ser skævt til hendes tøjstil og udseende generelt. Det er tydeligt, at Carina går op i mode, og hendes tøjstil er præget af tidens tendenser. Hun bærer derudover kraftig make-up. Carina har tidligere taget et grundforløb som webintegrator på Københavns Tekniske Skole, men hun droppede dog dette studie, da hun ikke følte sig tilpas såvel fagligt som socialt. Carina drømmer om at læse medicin eller til laborant.

Kathrine er 19 år og Carinas bedste veninde. Kathrine og Carina har gået på efterskole sammen og kender hinanden rigtig godt. Kathrine betegner sig selv som en forstadspige, som aldrig har gået i en klasse med en dansker af anden etnisk herkomst. Derudover beskriver Kathrine sig selv, ligesom Carina, som en pige, der gør, hvad hun kan for at være engageret i undervisningen. Kathrine placerer sig altid ved siden af Carina i undervisningen, og de sidder begge i midten af klasselokalet. Kathrine drømmer om at læse antropologi eller sociologi på universitetet, når hun har færdiggjort sin HF. Kathrine sætter ligesom Carina stor pris på klassens mangfoldighed og holder af at føle sig tryk med hensyn til at kunne komme i skole i nattøj, hvis hun har lyst til dette. Det skal dog nævnes, at hun ikke overvejende kommer i skole i nattøj, men har haft dagligdagstøj på, de gange jeg har mødt hende. Tidligere har Kathrine forsøgt at gå på det almene gymnasium STX. Dog fandt Kathrine sig ikke tilrette her og droppede derfor ud. Hun udtaler i mit interview med hende, at hun hverken i det sociale fællesskab i klassen eller med lærerne følte sig vel mødt.

Den sidste interviewperson ved navn Søren er også 19 år. Søren, der ligesom Kathrine har forsøgt at tage en almen gymnasial uddannelse, indså, et godt stykke inde i denne uddannelse,



at han ikke kunne fuldføre. Søren udtaler, at det almene gymnasium ikke var noget for ham, og han har derfor valgt at tage HF på VUC. Søren er en stille fyr, som altid placerer sig bagerst i klasselokalet. Søren giver ikke udtryk for, med hvilket henblik han er på HF og forklarer derudover, at han ser HF og VUC som en pligt, altså noget der skal stå igennem.

Sådan er der blevet givet en indføring i mine interviewpersoners karakteristika for således at kunne danne en forståelse af, på hvilke baggrunde de enkelte elever deltager i fællesskabet.

Således formes grundlaget for den interviewmæssige metodiske tilgang til det indeværende speciale. I det følgende vil jeg gå ind i praksisforskerpositionen i forbindelse med observationsstudier.

## **Position i forbindelse med observationer**

Det nærværende speciale tager, foruden interviews udgangspunkt i deltagerobservationer. Disse observationer skal danne grundlag for forståelsen af praksisfællesskabet i den pågældende klasse som social praksis.

Når man taler om observationer i praksisforskning er det relevant at tale om forestillingen om at kunne være fluen på væggen. Inden for den praksisorienterede tænkning er det ikke relevant at tale om en oprindelig, rigtig eller uberørt praksis, som vi ved hjælp af særlige teknikker kan undgå at forstyrre for ikke at ødelægge forskningsresultaterne. Det kan således i mange situationer være det mest givende i forhold til forskningsresultaterne at indgå i praksis for ikke at skabe en kunstig afstandstagen. Derudover kan "ikke-deltagelse" forårsage, at forskeren går glip af informationer, idet der vil være ting, som man som forsker ikke er opmærksom på. Det betyder, at forskningen i højere grad foregår på informanternes præmisser, idet de ikke bliver sat i en formel situation, hvor lysten til at søge det *korrekte svar* bliver større. Udfordringen ved observationer i praksisforskning er at holde fokus på praksis, samspil, bevægelser, variationer og muligheder, deltagelse og deltagelsesmuligheder – det kan også kunne kalde det "struktureringer" af praksis (Højholt et al. 2005:41).

I forbindelse med empiriindsamlingen til dette speciale betyder det, at observationsstudierne helt konkret har været deltagelsesorienteret. Med dette mener jeg, at jeg har deltaget synligt som observatør i klassen. Derudover har jeg rent overfladisk, forklaret, på hvilke præmisser min deltagelse var funderet for herigennem at søge at virke åben over for spørgsmål eller andet. Jeg deltog således i praksissen med en *observatør som deltager-rolle*, hvilket betyder, at

kontakten mellem mig som observatør og informanterne var kortvarig og relativt formel. Årsagen til dette var, at de ressourcer, jeg havde til rådighed i forbindelse med indsamlingen af empiri, var begrænsede og derfor kan observationerne anses for både at være sporadiske og flygtige i relation til praksissen. Der er ved denne observationsrolle stor risiko for, at jeg har kunne misforstå mine informanter og omvendt, at informanterne har kunne misforstå mig (Kristiansen and Krogstrup 1999:110). Derfor er dette vigtigt at have in mente i forståelsesrammen for dette speciales analyser.

I sammenfatning kan det således forstås at det at udføre observationsstudier i forbindelse med praksisforskning handler om at deltage i praksis. Det handler derudover om at gøre op med tanken om det endegyldigt sande og det neutrale samtidig med det er essentielt at have sin observatør-rolle i tankerne, når det kommer til udledning af analyse af større forståelser.

## **Hvorfor praksisforskning?**

Valget er faldet på praksisforskning, idet denne metode opstiller muligheder, som kan hjælpe i dannelsen af forståelser for sociale strukturer. Således kan man igennem de aktuelle involveredes håndteringer lære noget om, hvad der er på spil, og hvordan deltagerne skaber særlige struktureringer af praksis med særlige betydninger og dilemmaer. Yderligere er årsagen til, at valget i det nærværende speciale er faldet på praksisforskning, at praksisforskning blandt andet peger på forståelsesmæssige vanskeligheder og strukturelle begrænsninger – ofte modsætninger og modstillinger (Højholt et al. 2005:43). I denne forbindelse danner praksisforskning et solidt grundlag for mit eksplorative udgangspunkt, idet denne forskningsmetode opstiller muligheder for at afdække de implikationer, som kan være afgørende for elevernes handlemuligheder i praksisfællesskabet.

Derudover falder valget på praksisforskning, idet denne metode kan anses som værende en nødvendig del af det videnskabsteoretiske afsæt i forbindelse med mit valg af teori. Grunden til dette er, at teoriens videnskabsteoretiske forankring, i overensstemmelse med det metodiske udgangspunkt i dette speciale placerer sig i et første-persons perspektiv med baggrund i den dialektiske materialisme. Valget af metode er således et produkt af det henholdsvis teoretiske og videnskabsteoretiske afsæt, som dette speciale tager. I arbejdet med praksisforskning er det vigtigt at forstå, at det er en metode, som på mange måder er meget omfattende. Det vil sige, at jeg i dette speciale grundlæggende er inspireret af metodens

tilgang til forskning, men samtidigt ikke kan fuldføre en komplet praksisforskning, idet sådan en er langt mere omfattende rent tidsmæssigt (Vidensbasering 2016).

## Generalisering og validitet

For at sikre anvendeligheden af dette speciales undersøgelse vil jeg i det følgende redegøre for, hvordan det er muligt at generalisere ud fra undersøgelsens resultater og derudover belyse, hvordan jeg har søgt at skabe en valid undersøgelse.

Idet dette speciale tager udgangspunkt i et empirisk nedslag, rejses spørgsmålet om dets generaliserbarhed. Netop generalisering har i videnskaben ofte været forbundet med den gængse misforståelse, at det ikke er muligt at generalisere ud fra enkelttilfælde (Brinkmann and Tanggaard 2015:469). Dog kan man ofte generalisere på baggrund af et enkelt nedslag ved at antage dette som et eksempel. På den måde kan formel generalisering anses for at være overvurderet, hvorimod *eksemplets magt* undervurderes (Brinkmann and Tanggaard 2015:472+473).

Dette speciales generaliserbarhed knytter sig til empiriens ramme, hvorfor det altså ikke forventes, at de forståelser, som undersøgelsen fremstiller, kan generaliseres direkte til en bredere kontekst, men at de dynamikker, som jeg når frem til, udgør nogle tendenser, som det er muligt at genfinde i andre skoler og i andre klasser. Det kan i denne forbindelse forstås, at der i det nærværende speciale arbejdes med almengørelse ud fra enkelttilfælde. Dette er en tilgang, hvor det understreges, at de analyserede situationer kan rumme såvel almene som særlige forhold. Således kan det forstås, at det er op til læseren af denne undersøgelse, som vil benytte resultaterne fremover, at vurdere, på hvilke måder det er relevant at generalisere ud fra dette speciales analyser (Mørck 2006:257). På den måde stiller dette speciale nogle generaliseringsmuligheder, når det kommer til forståelse af læringsmæssige processer i en klasse, men generaliserer ikke de forståelser, som bliver fremlagt sådan, at de kan overføres direkte til andre klasser på andre skoler.

Idet viden aldrig kan siges at være færdig, er det centralt at tale om, hvornår en undersøgelse, som i dette speciale, er valid. Validitet handler i en klassisk, positivistisk forstand om at vurdere, hvorvidt vi måler, det, vi tror vi måler. I den kvalitative praksisforskning er ideen derimod om en sand version af virkeligheden erstattet af en opfattelse af viden som en social

konstruktion. Således bliver måden, som forskningsresultaterne kommunikerer på, et afgørende validitetsspørgsmål. Spørgsmålet er i denne forbindelse, om der argumenteres tilstrækkeligt for resultaterne, og om der er tale om forsvarlige udsagn i forbindelse med de metoder og teorier, der er anvendt.

Kvalitative forskere har i denne forbindelse argumenteret for at erstatte validitetsbegrebet med eksempelvis betegnelser som *gyldighed*, *troværdighed* og *overførbarhed* (Pedersen, Klitmøller, and Nielsen 2012:202). I forbindelse med skabelsen af validitet i dette speciale har jeg søgt at skrive mig ind i feltet for herigennem at skabe gennemsigtighed i problemfeltet. Jeg har derudover afgrænset mig såvel teoretisk som empirisk for at gøre opmærksom på de begrænsninger, som specialet er underlagt. Jeg har yderligere fremlagt mine data, i dette tilfælde interviews og observationsnoter, for herigennem at skabe en gennemsigtighed via den måde, jeg har indsamlet empiri. Jeg har også fremlagt det teoretiske begrebsapparat således, at det såvel videnskabsteoretiske som de mere konkrete, teoretiske forståelser bliver gennemsigtiggjorte. Endeligt har jeg søgt at skabe validitet ved at argumentere for mine analytiske pointer på baggrund af metode og teori. På den måde har jeg gjort det klart hvordan jeg kommer frem til mine resultater.

## **Etiske overvejelser**

I det følgende afsnit vil jeg gå ind i de etiske overvejelser, som jeg har gjort mig i forbindelse med udførelsen af de empiriske nedslag til dette speciale.

I et forskningsarbejde er det altid nødvendigt at beskæftige sig med de etiske udfordringer, der kan opstå i sådanne undersøgelser. Især ved brug af den kritiske psykologi kan det være særligt problematisk at holde en professionel og etisk afstand til genstandsfeltet og samtidig indgå som deltager. En af årsagerne til dette er, at man ved deltagende praksisforskning kan opnå en forbindelse til de involverede, der kan resultere i en personlig relation. Herigennem kan det være svært at opretholde en professionel forskerrolle (Kvale and Brinkmann 2008:94). De etiske overvejelser, jeg har gjort mig i forbindelse med denne undersøgelse, er i høj grad baseret på det komplekse forhold, der er forbundet med det at udforske et menneskes private liv og at fremlægge disse beskrivelser. Derfor synes det vigtigt at gå ind i de konkrete overvejelser, som jeg har gjort mig, for at få en forståelse for de mulige hensyn og etiske problemer, som kan opstå. I mit empiriske arbejde har jeg følgende etiske spørgsmål

oppe at vende: Hvordan kan interviewpersonernes fortrolighed beskyttes? Hvor vigtigt er det for interviewpersonerne at forblive anonyme? Hvem skal have adgang til mine interviews? (Kvale and Brinkmann 2008:87). Jeg har i forbindelse med disse spørgsmål besluttet at sløre mine interviewpersoner navne og har i den forbindelse givet dem nye navne. Deres køn har jeg valgt at fastholde, idet dette kan have indflydelse på mine analyser. Således har jeg valgt at tilsløre mine interviewpersoners identitet sådan, at der ikke er sandsynlighed for de føler, deres fortrolighed bliver krænket.

I mit speciale har jeg arbejdet ud fra informeret samtykke, hvilket betyder, at jeg har informeret forskningsdeltagerne om min undersøgelses overordnede formål og om hovedtrækkene i designet såvel som de mulige risici og fordele, som man ved deltagelse kan blive udsat for. Derudover har jeg gjort en dyd ud af, at deltagerne deltager på frivilligt plan, og at de er klar over at kunne trække sin deltagelse, hvis det skulle findes nødvendigt (Kvale and Brinkmann 2008:89).

I dette speciale bruges interview i samspil med deltagerobservationer, hvilket betyder, at interviewsne udgør dele af den samlede forskningsproces. I denne form for kvalitativ forskning kan det være vanskeligt at afgøre, hvornår det uformelt prægede observationsstudium hører, op og et mere formelt interview begynder. På den måde udfordres jeg ved at skulle overveje de konkrete etiske implikationer, der indebærer at informere respondenterne om, hvordan og hvilke dele af deres udtalelser der vil blive brugt i den videre undersøgelse (Kvale and Brinkmann 2008:90). Jeg har derfor gjort såvel lærere som elever opmærksomme på, at jeg i mit speciale anvender formelle såvel som uformelle samtaler i arbejdet.

I empiriindsamlingen har jeg derfor søgt at virke professionel i min tilgang til eleverne. Jeg har i mine observationstimer begået mig neutralt og hverken skabt stor opmærksomhed, men heller ikke søgt at gemme mig. I forbindelse med mine interviews har jeg sørget for, at disse foregik på skolens område. Årsagen til dette er, at man herigennem opstiller en form for distance til situationen og derved ikke frister interviewpersonen til at blive for privat. Min rolle har således været relativ neutral, samtidig med at jeg over for eleverne har været åben og bedt dem spørge ind til mig og mit projekt, hvis de måtte have behov for det. På den måde har jeg forsøgt at imødekomme nogle af de etiske problematikker, som kunne opstå i en empiriindsamlingssituation som denne.

## Specialets teoretiske perspektiver

I følgende afsnit er det målet at introducere det teoretiske apparat og på den måde kaste lys over teoriens anvendelsesmuligheder. I det nærværende speciale arbejder jeg med den kritiske psykologi, som indbefatter Ole Dreiers begreber *daglig livsførelse* og *selvforståelse*. Derudover har jeg valgt at anvende Etiennes Wengers teorier om *praksisfællesskaber*, idet et af målene for dette speciale er at undersøge, hvordan de enkelte elevers livshistorier påvirker fællesskabet i klassen. Årsagen til at jeg har valgt at inddrage Wenger og praksisfællesskaberne er, at teorien omkring disse kan bidrage til en forståelse af de konkrete processer, som finder sted i dannelsen af mening og deltagelse. På den måde supplerer Wenger den kritiske psykologi i måden at anskue meningsforhandlingen og deltagelsen i fællesskabet.

I det følgende afsnit er det målet at redegøre for de valgte teoretikers mest relevante begreber for besvarelsen af det nærværende speciales problemformulering. Dette bliver gjort sådan, at den grundlæggende forståelse for begreberne kan danne fundament for det forestående analytiske arbejde. I brugen af henholdsvis Dreier og Wenger bryder jeg ikke fuldstændigt med det videnskabsteoretiske udgangspunkt, men bruger teorierne i samspil og lader dem supplere hinanden. Det vil sige, at Wenger bidrager til nogle konkrete forståelsesrammer for den kritiske psykologis mere overordnede tanker.

## Den kritiske psykologis subjektforståelse

Som grundlag for den videre teoriforståelse vil der i det følgende afsnit blive redegjort for den kritiske psykologis subjektforståelse.

En af hovedpersonerne i udviklingen af den kritiske psykologi er Klaus Holzkamp, som i 1983 præsenterede en række nøglebegreber i sin bog "Grundlegung der psychologie". I Norden har forskere også arbejdet med den kritiske psykologi, og her har Dreier været en af hovedpersonerne i udviklingen af forståelsesrammen for feltet.

I den kritiske psykologi forstås menneskers handlinger som det, der forbinder individ og samfund. Igennem deltagelse i det samfundsmæssige liv er individet med til at skabe sig selv. Således ses mennesket som grundlæggende samfundsmæssigt og som subjekt for sine handlinger. Det at være subjekt for sine handlinger betyder, at mennesket forholder sig

bevidst til det, som det gør, føler, har lyst til eller er interesseret i. På den måde udvikles forbindelsen mellem individ og samfund i en dialektisk proces.

Holzcamp beskriver det med ordene: *den subjektive bestemmelse og den objektive bestemthed* (Jartoft 1996:183). Med andre ord betyder dette, at mennesket i kraft af sine handlinger er med til at skabe sine livsbetingelser, og at det samtidig har bevidst råderet over sine handlinger. Således opstår et dialektisk samspil, der betyder, at mennesker er bestemt af deres betingelser, men samtidig er med til at skabe, opretholde og forandre disse. På den måde kan individet ikke fungere uden samfundet, og samfundet vil ikke eksistere uden individet (Jartoft 1996:183).

Den kritiske psykologiske subjektforståelse er således bundet op på den forståelse, at individ og samfund eksisterer i et dialektisk samspil. I følgende afsnit vil jeg på baggrund af den kritiske psykologiske subjektforståelse gøre rede for Wengers forståelse af praksisfællesskaber og følgende gå dybere ind i Dreiers udlægning af daglig livsførelse og selvforståelse.

## **Praksisfællesskaber**

I det følgende afsnit vil jeg uddybe Wengers begrebsapparat inden for forståelsen af praksisfællesskabet. Jeg har valgt at anvende Wengers teori om praksisfællesskaber til at dække de konkrete processer, som finder sted i henholdsvis meningsdannelsen og deltagelsen i klassen. Det følgende afsnit vil derfor redegøre for de begreber i teorien omkring praksisfællesskaber, som findes relevante for undersøgelsen i nærværende speciale.

Teorien om praksisfællesskaber fokuserer på læring som social deltagelse. I denne forbindelse refererer deltagelse ikke blot til lokale former for engagement i bestemte aktiviteter, men derimod til en omfattende proces, der består i at være aktivt deltagende i sociale fællesskaber og praksisser (Wenger 2004:14). Praksisfællesskaber er ikke uafhængige, men udvikler sig i større kontekster af historisk, social, kulturel og institutionel karakter. Disse har alle specifikke ressourcer og begrænsninger (Wenger 2004:97). På den måde kan teorien omkring praksisfællesskaber anses for at bevæge sig inden for samme begrebs og forståelsesramme som den kritiske psykologi, og på den måde kan det forstås, at de to fungerer godt som supplement til hinanden.

## **Fællesskabets tre dimensioner**

I forbindelse med forståelsen af fællesskabet opstiller Wenger tre dimensioner, som er anvendelige i erkendelsen af de konkrete stukturer, der forklarer fællesskabernes egenskaber. I forhold til dette speciale er det vigtigt at gå ind i disse dimensioner, idet de kan hjælpe til at danne en forståelse af praksisfællesskabets strukturer og derudover belyse nogle af de faktorer, som har indflydelse på meningsforhandlingen.

Således bliver *gensidigt engagement*, *fælles virksomhed* og *fælles repertoire* de tre essentielle dimensioner i forståelsen af, hvordan et praksisfællesskab hænger sammen. I det følgende vil jeg derfor beskrive disse begreber for at danne et grundlag for forståelsen af klassen som praksisfællesskab (Wenger 2004:90).

### **Gensidigt engagement**

Gensidigt engagement er et begreb, som Wenger bruger til at forklare, hvordan de interpersonelle forhold er medskabere af praksisfællesskabet.

Praksissen eksisterer ikke abstrakt, men fordi mennesker engageres i handlinger, hvis mening de forhandler indbyrdes (Wenger 2004:90). Således bliver medlemskabet i praksisfællesskabet et spørgsmål om gensidigt engagement, hvilket udelukker at praksisfællesskabet forstås som en samling mennesker, der udelukkende er defineret ved et tilfældigt kendetegn.

At være en del af det, der har betydning, er en af de største forudsætninger for at være engageret i fællesskabets praksis. Engagementet er samtidig det, som definerer tilhørsforholdet til fællesskabet. Det at opretholde engagementet i fællesskabet kræver arbejde, som bliver en væsentlig faktor for enhver praksis (Wenger 2004:92).

Ordet fællesskab forbindes ofte med noget positivt, og Wenger understreger i denne forbindelse, at de indbyrdes relationer finder deres oprindelse i engagement i praksis og ikke i en idealiseret opfattelse af, hvordan et fællesskab bør være. For eksempel er fredelig sameksistens, gensidig støtte eller interpersonel loyalitet ikke forudsat, selvom de kan forekomme i specielle tilfælde. Uoverensstemmelse, udfordringer og konkurrence er alle måder at deltage på og ofte afslører oprør et større engagement end en passiv konformitet (Wenger 2004:94). At inddrage det fælles engagement betyder, at jeg i dette speciale vil blive i stand til at undersøge det tilhørsforhold, som eleverne i klassen føler til fællesskabet. På den



måde bliver det muligt at udlede, hvordan dette tilhørsforhold har indflydelse på elevernes læringsmuligheder.

### **Fælles virksomhed**

Det andet kendetegn ved praksis som kilde til fællesskabssammenhænge er forhandlingen af en fælles virksomhed. Den fælles virksomhed er resultatet af en kollektiv forhandlingsproces, som afspejler det gensidige engagements fulde kompleksitet. Den bestemmes derudover af deltagerne i forbindelse med udøvelsen af virksomheden og består i deres forhandlende reaktioner på deres situation og er derfor deres ejendom til trods for alle de kræfter og påvirkninger, de ikke har kontrol over. Den fælles virksomhed er ikke et erklæret mål, men skaber gensidig ansvarlighed blandt deltagerne. Denne bliver en integrerende del af praksis (Wenger 2004:95).

Den fælles virksomhed kan i dette speciale hjælpe i forståelsen af den kollektive forhandlingsproces, som ligger til grund for deres deltagelse. Det vil sige, at vi igennem en behandling af den fælles virksomhed bliver i stand til at forstå de aktiviteter, som eleverne engagerer i praksisfællesskabet.

### **Fælles repertoire**

Den tredje dimension af praksisfællesskabet er udviklingen af det fælles repertoire. Elementerne i det fælles repertoire kan være heterogene og opnår ikke deres sammenhæng i kraft af sig selv som specifikke aktiviteter, symboler eller artefakter, men derimod som den kendsgerning, at de hører til praksis i et fællesskab (Wenger 2004:101). Det, der er kendetegnende for et praksisfællesskabs repertoire, omfatter rutiner, ord, værktøjer, måde at gøre ting på, historier, gestus, symboler, genrer, handlinger eller begreber, som fællesskabet har produceret eller optaget i dens eksistensperiode, og som således er blevet en del af praksis. Repertoiret kombinerer både reifikative og participative aspekter, der forstås som det, der omfatter den diskurs, hvori medlemmerne skaber meningsfulde udsagn om verdenen, såvel som den måde hvorpå de udtrykker deres medlemsformer og deres identitet som medlem (Wenger 2004:101). Det fælles repertoire er i forbindelse med dette speciale vigtigt, fordi det kan hjælpe os til at forstå hvilke handlinger, såvel fysiske som psykiske, som er

blevet en del af klassens repertoire og herigennem meningsforhandlingen. Vi kan således igennem en klarlægning af disse handlinger sætte fokus på, hvordan disse har indflydelse på elevernes læringsmuligheder og dannelse af mening.

## **Mening**

For Wenger er praksis det sted, hvor mening udspringer. Mening er derfor socialt funderet og er både afspejlet af og afspejler en deltagers interesse. I det nærværende speciale er inddragelsen af meningsforståelsen relevant, idet dette begreb kan bruges til at forklare, hvordan en elev i en klasse er medskabende af den fælles meningsforståelse og forhandling.

Wenger hævder, at praksis først og fremmest er en proces, hvorigennem vi kan opleve verden og vores engagement deri som meningsfuld. Det primære fokus ved mening ligger ikke på det tekniske, altså opbygningen, men nærmere helheden. Mening er således ikke noget, vi udelukkende kan skabe ud fra lærebøger, men derimod et større perspektiv, der indbefatter historiske og sociale forståelser (Wenger 2004:66). Praksis handler om mening som en hverdags erfaring, og det er igennem dualiteten mellem deltagelse og tingsliggørelse, at meningen træder frem (Wenger 2004:66). Ved at anvende Wengers udlægning af mening bliver det muligt at anskue de konkrete processer, som ligger til grund for meningsforhandlingen, og på den måde bliver det muligt at uddybe den kritiske psykologiske meningsforståelse.

## **Meningsforhandling**

Meningsforhandling er et begreb, der bruges til at forklare produktionen af mening. Konkret set betyder dette, at det at blive præsenteret for gentagende produktion af mønstre giver anledning til en oplevelse af mening (Wenger 2004:66). Meninger bliver udvidet, omdirigeret, afvist, omfortolket, modificeret eller bekræftet. Kort sagt beskriver Wenger dette som en genforhandling af de meningshistorier, som vi er en del af. Livet som helhed er i den forstand en konstant meningsforhandlingsproces. Wenger anvender meningsforhandling som et generelt begreb, der betegner den proces, hvorigennem vi oplever verden og vores engagement deri som meningsfuld. Menneskets deltagelse i verden er først og fremmest en

meningsforhandlingsproces. Forhandlingsbegrebet indrammer opnåelse af enighed mellem mennesker og involverer et samspil mellem to konstituerende processer, nemlig deltagelse og tingsliggørelse (Wenger 2004:66+67). Igennem en forståelse af deltagelse og tingsliggørelse bliver det således muligt at danne en forståelse for meningsforhandlingen. Det er derudover en produktiv proces, men dette betyder ikke, at den er konstrueret på bar bund. Mening er hverken præeksisterende eller noget, der bare opfindes. Det er en processuel forhandling på et historisk, dynamisk, kontekstuel og unikt grundlag (Wenger 2004:68). Meningsforhandlingsbegrebet er i forbindelse med dette speciale især vigtigt, når vi taler om dannelsen af mening i klassefællesskabet. Meningsforhandlingen vil hjælpe os til at forstå, hvilke processer der har betydning for elevernes deltagelse i fællesskabet, og begrebet danner derudover grundlag for en forståelse af det normfællesskab, som er grundlæggende i elevernes læringsfællesskab.

### **Deltagelse i fællesskabet**

Deltagelse er et begreb, som Wenger bruger til at udtrykke den måde, som personer tager del i et praksisfællesskab. I forbindelse med dette speciale er begrebet anvendeligt, idet jeg søger at undersøge, hvordan deltagelse i praksisfællesskabet kan have indvirkning på læringsmulighederne for eleverne i klassen.

Ifølge Wenger ligger begrebet deltagelse inden for almindelig sprogbrug. Deltagelse kan forstås som *"at have eller tage del i eller være fælles med andre om (en eller anden aktivitet, virksomhed, etc.)"* (Wenger 2004:70). Wenger bruger begrebet deltagelse til at beskrive den sociale oplevelse af at leve i verden som medlem i sociale fællesskaber. Således bliver deltagelse både noget socialt og noget personligt. Udtrykket omfatter hele vores person, det vil sige både krop, bevidsthed, følelser og sociale relationer. Deltagelse er derudover en aktiv proces og kan kun bruges i forbindelse med aktører, der er medlemmer af sociale fællesskaber (Wenger 2004:70). I det nærværende speciale kan deltagelse ses som den måde, eleverne engagerer sig i fællesskabet i klassen.

Deltagelse er ikke altid lig med samarbejde, men kan være forbundet med alle mulige former for relationer, konfliktbetonede såvel som harmoniske, intime såvel som politiske, konkurrerende såvel som kooperative. Deltagelse i sociale sammenhænge har et

transformativt aspekt, som både former vores oplevelse af fællesskabet og fællesskabet i sig selv.

Deltagelse er en konstituerende del af vores identitet og kan følgelig, i dette speciale anses for at have indflydelse på elevernes selvforståelser (Wenger 2004:71). Lige såvel som deltagelse er ikke-deltagelse en uundgåeligt del af at leve i en verden af praksisfællesskaber. Ikke-deltagelse er en måde, som individet forsøger at forhandle sin identitet. Det vil sige, at vi definerer os selv gennem de praksisser, som vi ikke engagerer os i. Ikke-deltagelse betyder således, at vores identiteter ikke alene er konstitueret af, hvad vi er, også af, hvad vi ikke er. Således kan ikke-deltagelse i et fællesskab forstås som en måde for personen at distancere sig fra en relation til et praksisfællesskab (Wenger 2004:191). Ikke-deltagelse er et ligeså essentielt begreb i nærværende speciale som deltagelse, idet dette begreb opstiller muligheder for at forstå det deltagelsesorienteret grundlag for elevernes selvforståelse.

Deltagelse er såvel som ikke-deltagelse identitets- og fællesskabsdannende. Deltagelse og ikke-deltagelse er gensidigt definerende, og disse deltagelsesprocesser kan have indvirkning på, hvad eleverne i en klasse lærer (Wenger 2004:72). I dette speciale anvendes deltagelsesbegrebet til at forklare, hvordan mening dannes i klassen, derudover er deltagelsesbegrebet relevant, idet det kan hjælpe til at belyse elevernes ageren i fællesskabet og dannelsen af selvforståelse. Dette vil kunne belyse, hvordan elevernes deltagelse kan have påvirkning på deres læringsmuligheder i klassefællesskabet.

## **Tingsliggørelse**

Tingsliggørelsen anvendes i Wengers forståelse til at beskrive menneskers engagement i verden som meningsproducerende. Tingsliggørelsen og deltagelsen indgår i en forhandling i dannelsen af mening. Begrebet orienterer sig derfor imod at opleve noget som eksisterende eller som et konkret materielt objekt (Wenger 2004:72). Wenger anvender begrebet tingsliggørelse til at beskrive den proces, der danner vores oplevelse ved at skabe objekter, som fastholdes igennem tingsliggørelsen. Mennesket skaber således igennem tingsliggørelsen fokuspunkter, som meningsforhandlingen kan organiseres omkring. Tingsliggørelsen orienteres mod at give en bestemt forståelse form for herpå at skabe et fokus i

meningsforhandlingen. Wenger hævder, at tingsliggørelsesprocessen spiller en central rolle for enhver praksis, idet alle praksisfællesskaber skaber abstraktioner, værktøjer, symboler, historier, udtryk og begreber, der tingsliggør en del af praksis (Wenger 2004:73). Tingsliggørelsen refererer både til en proces og dennes produkt – således skal tingsliggørelsen forudsættes i en meningsforhandlingsproces, og det er derfor ikke muligt at oversætte mening direkte til et objekt. Derimod må det forstås, at processen og produktet altid forudsætter hinanden (Wenger 2004:75).

I dette speciale anvendes begrebet tingsliggørelse til at danne en forståelse for den meningsforhandling, som er på spil i klassen. Igennem en belysning af tingsliggørelsen og herigennem meningen vil det blive muligt at forstå den baggrund, eleverne i klassen handler på. Dermed vil det blive muligt at udlede, hvilken betydning klassen som fællesskab har for de enkelte elevers læring

## **Daglig livsførelse**

I dette speciale anvendes Dreier og hans teori om daglig livsførelse til at forklare, hvilke faktorer i elevernes liv der kan have indflydelse på elevernes deltagelse i fællesskaberne og i undervisningen. Derudover danner elevernes daglige livsførelser grundlag for forståelsen af de enkelte elevers selvforståelser.

Daglig livsførelse er et begreb der udspringer som en kritik af den forståelse, at institutioner har magten i reproduktionen af socialt liv (Dreier 2008:181). Daglig livsførelse er derudover et grundlæggende begreb i den kritiske psykologi, som mægler mellem samfund og individ (Kritstensen and Schraube 2012:1). Begrebet giver anledning til at studere psykologiske processer som personers subjektive aktiviteter og erfaringer i sociale kontekster i hverdagslivet (Kritstensen and Schraube 2012:1). Det, som anses for at være vigtigt i personers liv, er således under indflydelse af det *resten*, der er lokaliseret uden for de vigtige institutioner, arbejde, politik, uddannelse og sundhedssektoren. Det vil sige, at det, som nu betegnes for at være vigtigt for personen, ikke længere udelukkende er forbundet med institutioner, men i højere grad fungerer i hjemmet og fritidslivet (Dreier 2008:181). Daglig livsførelse handler således om at balancere flere forskellige faktorer herunder livet på tværs af institutioner. Dreier beskriver, hvordan Holzkamp argumenterer for, at kompleksiteten og

diversiteten af den sociale praksis gør specielle krav på, hvordan organisering af tid, organisering af opgaver, pligter og aktiviteter samt organiseringen af sociale forhold fordeles. Personer må således lede deres hverdagsliv på en sådan måde, at de kan tage del i sociale arrangementer. Der bliver i forbindelse med de sociale strukturer opstillet en form for organisering, som hverdagslivet indretter sig efter. Dette kommer til udtryk sådan, at det sociale foreskriver, at skolen begynder kl. 8, og at man sover om natten. Personer må derfor etablere en personlig daglig livsførelse der orienteres efter personlige aktiviteter i tid og sted og i forbindelse med andre og afstemt i forhold til eksisterende sociale arrangementer (Dreier 2008:182).

Begrebet daglig livsførelse indrammer ikke en autonom, omnipotent person, hvis liv er under fuldstændig kontrol. Det kaster i stedet lys på de måder, personen sammensætter og udfolder dets hverdagsliv i komplekse strukturer af social praksis med mere eller mindre begrænsede rammer for personens forfølgelse af diverse bekymringer og engagementer. Alle personer kommer til en forståelse af sin daglige livsførelse, som indrammer måden, hvorpå personen lever sit liv i en struktur af social praksis og giver personen en selvforståelse.

At studere daglig livsførelse fra et første-persons perspektiv betyder at lægge vægt på mennesker i deres hverdagslivs erfaringer og skabe mening igennem deres aktiviteter i sociale arrangementer, relationer og opgaver. Derudover skal man lægge vægt på, hvordan mennesker udvikler forståelser af deres daglige adfærd (Kritstensen and Schraube 2012:1). Daglig livsførelse er således et begreb, der kan bruges til at forstå de konkrete processer, som er udslagsgivende for personens færden i verden og herigennem også deres selvforståelse.

I forbindelse med nærværende speciale er begrebet således anvendeligt i arbejdet med de enkelte elevers forudsætning for deltagelse i klassefællesskabet. Daglig livsførelse giver mulighed for at danne en forståelse af den måde, som de enkelte elever leder deres liv på, og på hvilke grundlag deres handlinger og måder at deltage på er funderet. Derudover giver begrebet anledning til at danne en forståelse for de enkelte elevers selvforståelser, hvilket yderligere siger noget om, hvordan deres engagement i praksis afspejles i deres handlinger.

## Selvforståelse

I forlængelse af forståelsen af daglig livsførelse danner selvforståelsen grundlag for et fokus på, hvad der er afgørende for elevernes oplevelse af dem selv (Kritstensen and Schraube 2012:1).

Igennem deltagelse bliver det muligt for den enkelte person at relatere sine erfaringer, anliggender og holdninger til den måde personen føler sig lokaliseret i verden. Disse processer forudsætter en persons oplevelse af identitet. Det, at føle man hører til en bestemt praksis med bestemte personer og steder, udvikler et tilhørsforhold, som reflekteres til personlige fortolkninger af at være medlem. Disse forhold bliver lagret som dele af det internaliserede kort over, hvad en person står for, og hvor vedkommende hører hjemme (Dreier 2003a:120). Det kan således udledes, at selvforståelsen er baseret på henholdsvis erfaringer og følelser af medlemskab, der i en dialektisk proces danner forståelsen af selvet.

Selvforståelsen indebærer rationalitet omkring, hvorfor personen agerer på en særlig vis, og den er i sig selv ikke et endemål, men reevalueres derimod kontinuerligt. Derudover forstås selvforståelsen gennem den måde, personen *fører* hverdagslivet på tværs af kontekster og sociale praksisser (Dreier 2008:183).

I denne forbindelse kan det forstås, at en person *fører* sit liv som deltager i sociale praksisser, og selvforståelsen bliver derfor også en social forståelse. Selvforståelsen har således at gøre med, hvordan personen leder sit liv som koblet og afhængig af de andre deltageres daglige livsførelse. På den måde består selvforståelserne i de andre deltageres selvforståelser og på deres oplevelser af "os" (Dreier 2008:184).

Selvforståelsen er således et produkt af personens daglige livsførelse og dannes på baggrund af og i samspil med andre personers deltagelsesmønstre. Selvforståelsen kan i dette speciale være behjælpelig i besvarelsen af problemformuleringen, idet begrebet giver klarhed omkring, hvordan deltagelsesmønstrene i klassen kan have indvirkning på elevens selvforståelse og herunder læringsmuligheder.

## Læring som deltagelse

For at opnå en forståelse af hvad eleverne lærer ved at deltage i klassen på VUC, anvender jeg en forståelse af læring, som netop centrerer sig om læring igennem deltagelse. Det er således muligt at forstå elevernes læring som et resultat af deres deltagelse.

Når personer sammenligner deres deltagelse, erfaringer og forståelser på tværs af kontekster, opstår muligheder og udfordringer for læring. Meget læring strækker sig på tværs af kontekster og trækker på forskelligheder som ressourcer for læring. I mange læringstilfælde vil personer udfolde komplekse læringsbaner, som kan afvige fra og overgå de institutionelle læringsbaner arrangeret i særlige institutioner. I den forbindelse forstås det, at eksisterende sociale foranstaltninger ofte udfordrer og nødvendiggør læring, selv når personen ikke havde som intention at lære. Således garanterer sociale foranstaltninger læring som banale aspekter af sociale praksisser (Dreier 2008:185).

Læring forstås som en proces, der kan finde sted i kraft af, at de lærende personer tager del i en social praksis, som de udvikler eller ændrer sig i. Således er læring central i den kendsgerning, at subjektet bliver til personer, der udvikles via deltagelse og som deltagere (Dreier 1999:85).

Læring kan forstås som en bestræbelse på at udvikle særlige forudsætninger for at deltage i en bestemt kontekst, men læring kan også være en bestræbelse på at følge med forandringer, der finder sted i de kontekster, man befinder sig i (Dreier 1999:84).

I forståelsen af læring skelnes der mellem medlæring og intenderet læring. Medlæring er alle de former for læring, som finder sted som en mere eller mindre utilsigtet del af en aktivitet, der ikke nødvendigvis har læring som hensigt (Dreier 1999:85). Store dele af læringen i den daglige tilværelse er af denne type. Modsat medlæringen orienterer den intenderede læring sig mod de former for læring, hvor en person sætter sig for at lære noget bestemt. Dette kan for eksempel ske ved at lægge mulighederne herfor til rette, afgrænse en lærehandling eller realisere en læreopgave eller løse et læreproblem. Begge typer af læring finder sted og overlapper hinanden i personers daglige tilværelse.

Læring som deltagelse danner baggrund for forståelsen af, hvordan eleverne i klassen deltager og lærer herigennem. På den måde kan elevernes læring anses for at være et resultat af deres deltagelse og måde at indgå i praksisfællesskabet på. Derfor bliver det også muligt at



danne en forståelse af, hvordan eleverne i klassen former deres læringsmæssige afkast på baggrund af deres deltagelse på tværs af de kontekster, de i dagligdagen indgår i.

## **Afsluttende teoridel**

I de forgående afsnit har jeg gjort rede for det teoretiske begrebsapparat. Jeg har forklaret, hvordan den kritiske psykologi og dennes subjektforståelse i samarbejde med Wengers udlægning af praksisfællesskaberne danner teoretisk baggrund for det analytiske arbejde. Det blev klart, at begreberne deltagelse, tingsliggørelse, fælles virksomhed, gensidigt engagement og fælles repertoire danner grundlag for forståelsen af elevernes meningsforhandling og deltagelse i fællesskabet. Derudover blev det klart, at daglig livsførelse og selvforståelse er begreber, som er essentielle i forståelsen af, hvordan elevernes selvforståelser former sig. På denne baggrund er det muligt at indgå i det analytiske arbejde.

# Analyse

## Eleven, fællesskabet og læringen

Inden jeg begiver mig i kast med analysen, vil jeg først beskrive, hvordan en undervisningstime på en toårig HF på KVUC løber af stablen. I det følgende afsnit vil jeg derfor beskrive, hvordan jeg i mine observationer oplevede en undervisningstime i klassen. Som led i besvarelsen af problemformuleringen vil det således blive muligt at kaste lys over klassen som fællesskab.

Eleverne møder kl. 8, og der er kun mødt en håndfuld op ved timens begyndelse. I klassen går 25 elever. Der er ro i klassen, hovedsageligt fordi eleverne er meget trætte. Underviseren henvender sig til mig og siger *"en halv klasse kl. 8!"* og giver udtryk for, at det er utroligt, at så få elever dukker op til tiden. Lidt over kl. 8 begynder læreren undervisningen. Hun forsøger at få gang i eleverne, men der ankommer løbende elever til klasselokalet, hvilket betyder, at hun ofte bliver forstyrret eller er nødt til at forklare ting flere gange, sådan at alle elever har mulighed for at være med.

Det hele går langsomt, og stemningen i klassen er lad og døs. Efterhånden som klassen vågner op, begynder de at snakke i hjørnerne. Læreren beder klassen dele sig i grupper. I gruppedannelsen bliver det tydeligt, at de små kliker i klassen ikke vil skilles. Det vil sige, at det er svært for eleverne at vælge, hvem der skal være sammen med hvem, og gruppedannelsesprocessen tager derfor lang tid. Elever ankommer stadig løbende til undervisningen. Cirka en time inde i undervisningen er klassen mere levende, der bliver pjattet og fjollet eleverne imellem. Når læreren forsøger at give en fælles besked, lytter eleverne ikke. Hun forsøger flere gange at få elevernes opmærksomhed, men må til sidst råbe dem op. Klassen bliver efterfølgende mere rolig og lytter. Ved timens slutning får eleverne besked på at bruge resten af tiden på at arbejde med en skreven opgave, men næsten ingen af eleverne gør, hvad læreren giver dem besked på. Det er næsten, som om eleverne opfatter beskeden som en mulighed for et udvidet frikvarter. Endnu en elev dukker op lige inden timens afslutning. Ved timens afslutning er det totale antal elever oppe på cirka 15, hvilket vil sige, at ti elever i løbet af timen er dukket op. Generelt kan det siges om en time i klassen, at den er rettet mod mange andre ting end selve undervisningen. Størstedelen af eleverne finder

det mere interessant at sludre med klassekammerater end at udføre de opgaver, som de bliver stillet (Bilag 5, side 54).

Med denne gennemgang af en undervisningstime i klassen på VUC har det været målet at give et indtryk af, hvordan en undervisningstime ser ud i en HF-klasse på VUC, hvorfor det er muligt at iværksætte en analyse af de processer, som har indflydelse på elevernes læring.

Jeg har valgt at dele analysen tematisk op for at gøre materialet mere overskueligt. Under hvert tema går jeg ind i nogle undertemaer, som beskriver de analytiske pointer, som jeg igennem bearbejdningen af det empiriske nedslag er kommet frem til. Jeg har valgt at tage udgangspunkt i tre forskellige temaer, som lyder: *Klassen som praksisfællesskab – to konfliktende fællesskaber, elevernes fremstilling af dem selv og hvad lærer eleverne?*

## **1. Klassen som praksisfællesskab**

I det følgende afsnit vil jeg analysere, hvordan praksisfællesskabet i HF-klassen på VUC kan forstås. Det følgende afsnit kommer derfor til at handle om det fællesskab, som jeg under min empiriske indsamling har fundet i klassen.

I det følgende afsnit vil jeg uddybe de elementer, som beskriver praksisfællesskabet i klassen og meningsforhandlingen. Herunder vil jeg komme ind på, hvordan elevernes fælles virksomhed, engagement og repertoire har indflydelse på opretholdelsen af praksisfællesskabet. Derudover vil jeg komme ind på deltagelse og tingsliggørelse, der i en forhandlingsproces danner grund for meningsforhandlingen i klassen. Dette vil bidrage til en forståelse af de normer, som eleverne ligger under for i deltagelsen i fællesskabet og herigennem sætte fokus på de processer, som eleverne i klassen er underlagt i læringen. Igennem disse analyser vil det blive muligt at besvare, hvilken betydning fællesskabet har for elevernes læring.

### **Klassens som praksisfællesskab - fællesskabernes dimensioner**

I det følgende vil jeg udfolde og argumentere for, hvordan klassen som fællesskab kan begribes.

Det er i forståelsen af elevernes deltagelse i klassen som fællesskab relevant at gå ind i, hvordan fællesskabet i klassen fungerer. I det følgende afsnit vil jeg derfor beskrive elevernes

gensidige engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire for herigennem at kunne belyse, hvordan fællesskabet i klassen former sig.

## **Gensidigt engagementet**

Det, som definerer et praksisfællesskab, er det gensidige engagement. At være en del af det, der har betydning, er en forudsætning for at være en del af praksisfællesskabet, og det er samtidig det, som definerer tilhørsforholdet til fællesskabet (Wenger 2004:90). I dette afsnit vil jeg undersøge elevernes gensidige engagement for herigennem at kunne forstå, hvordan dette har indflydelse på elevernes deltagelse i klassen. Elevernes gensidige engagement kan endvidere sige noget om, hvordan meningsforhandlingsprocesserne udspiller sig og samtidig sætte fokus på de udfordringer, som elevernes engagementsniveauer kan skabe.

Det gensidige engagement i klassen kan anses for at være det, som får eleven til at møde i skole. Det er det, som gør, at eleven føler en tilknytning til fællesskabet, og det som har indflydelse på elevens deltagelsesmønstre. Det kommer i empirien i nærværende speciale til udtryk, at eleverne føler et gensidigt engagement for at bevare klassens gode, venskabelige forhold. Dette kommer til udtryk i nedenstående citat fra mit interview med Carina

**Carina:** [...] jeg har rigtig rigtig mange gode venner herovre, og jeg ser, altså Kathrine hun er en af mine allerbedste venner og vi har det virkelig sjovt sammen i klassen, måske lidt for sjovt nogle gange. Der er mange der tror vi ikke sådan tager tingene seriøst men alligevel så arbejder vi virkelig godt sammen så.. Jeg tror det har mest med klassen at gøre (Bilag 1, side 5).

Det kan således forstås, at de venskabelige forhold, altså det faktum at eleverne er en del af klassen som vennegruppe, betyder, at eleverne føler tilknytning til fællesskabet. Det kommer derudover til udtryk, at det er en opfattelse i klassen, at ingen af eleverne føler sig udenfor. End ikke Søren, som er en af de elever, der deltager mindst aktivt i de sociale engagementer

**Søren:** [...] vi har den der fællesskabsfølelse som vi nævnte tidligere sådan noget med at, øh der er ikke nogen der bliver *left out* når det kommer til gruppearbejde og så, den der med at så går man rundt og hjælper alle andre ikke? (Bilag 4, side 49)

Der kan i forbindelse med ovenstående citat således argumenteres for, at selv om Søren ikke deltager aktivt i de sociale arrangementer, føler han en tilknytning og et gensidigt engagement.

Det kan endeligt forstås, at det gensidige engagement udmønter sig i elevernes færden, også uden for skolens rammer. Disse engagementer kommer til udtryk i følgende citat

**Kathrine:** hmm jeg ses mest med dem fra klassen, det gør jeg helt klart. Fordi ja, vi er gode til sådan at ses. Så drikker vi lige en kop kaffe efter skole eller et eller andet. [...]

**Marie:** ja.. men det, i ses meget i klassen og sådan?

**Kathrine:** ja, det synes jeg vi er rigtig gode til, at holde nogle fester og sådan noget (Bilag 3, side 36)

Lysten til at engagere sig socialt viser således, hvordan det kan forstås, at eleverne udøver et gensidigt engagement for at arrangere sociale arrangementer og klassehygge.

Det gensidige engagement i klassen kan i en sammenfatning betegnes som at være opretholdt af de interpersonelle venskaber, som eleverne sammen har dannet. Det kan således forstås, hovedsageligt, at være elevernes fælles bånd, som udgør de fleste af elevernes engagementer for at deltage i klassens fællesskab. På den måde kan det forstås, at elevernes gensidige engagement danner grundlag for en etablering af et socialt fællesskab i klassen, der ikke varetager de faglige aspekter af deltagelsen.

## **Fælles virksomhed**

Den fælles virksomhed er det, der holder fællesskabet sammen og er et resultat af en kollektiv forhandlingsproces. Den fælles virksomhed er ikke blot et mål, men danner også grundlag for elevernes gensidige relationer af ansvarlighed (Wenger 2004:95).

Det, som umiddelbart har sat eleverne sammen i denne klasse, er deres ønske om at gennemføre HF. Således vil det være oplagt at finde deres fælles virksomhed i målet om at blive studenter og færdiggøre deres uddannelse. Elevernes relationer og gensidige engagementer ville i denne forbindelse kunne forstås som præget af ansvarlighed for i fællesskab at gennemføre deres uddannelse.

Når jeg spørger Bodil, hvad hendes indtryk af klassens mål med uddannelsen er, svarer hun

**Marie:** [...] Altså sådan et stort mål at blive færdig? Tror du det?

**Bodil:** det ved jeg ikke, ikke lige umiddelbart.

**Marie:** nej, der er mest her og nu, sådan.

**Bodil:** ja, det vil jeg tro (Bilag 2, side 25)

På baggrund af Bodils udtalelse kan det forstås, at den fælles virksomhed i modsætning til først antaget ikke i særlig høj grad er baseret på elevernes ønske om at fuldende deres uddannelser. Derimod kommer det til udtryk, hvordan eleverne hovedsageligt er optagede af deres liv her og nu.

Den fælles virksomhed kan i denne forbindelse for størstedelen af klassen forstås at være centreret omkring fastholdelsen af venskaber og sociale arrangementer, hvilket kommer til udtryk i følgende citat fra mit interview med Carina

**Carina:** men jeg tror motivationen, det er at, du ved, jeg har rigtig rigtig mange gode venner herovre, [...] så.. jeg tror det har mest med klassen at gøre. (Bilag 1, side 5)

Det kan på den måde udledes, at virksomheden, i klassen, baseres på elevernes indbyrdes forhandling af reaktioner på deres fælles mål om venskabelig harmoni.

Et belæg for denne påstand kan anses for at være, at eleverne, har en abstrakt tilgang til deres færden på skolen og ikke deltager med klare overbevisninger om at lære noget bestemt eller opnå et bestemt mål med deres deltagelse. Dette kommer til udtryk i følgende citat fra mit interview med Søren, da jeg spørger ham, hvor engageret han er i at deltage i undervisningen

**Marie:** [...]Hvor engageret er du i at deltage i undervisningen?

**Søren:** det svinger lidt, nogle dage er man lidt mere engageret end andre. Det kommer lidt an på hvornår man er kommet i seng og hvilket fag det er, ikke (Bilag 4, side 46).

Sørens udtalelse tydeliggør, hvordan han er ureflekteret over sin egen deltagelse i det faglige fællesskab. Derudover bliver det klart, at Søren prioriterer sin fritid højere end undervisningen, hvilket betyder, at hans engagement afhænger af, hvornår han er kommet i seng.

Det kan i en sammenfatning sådan forstås, at elevernes fælles virksomhed ikke består i målet om at færdiggøre deres uddannelse, men derimod opretholdes af sociale initiativer og består i målet om at skabe harmoniske venskaber. Den fælles virksomhed kan derved forstås at være kendetegnet ved almen, venskabelig, social omgang i højere grad end faglig, læringsorienteret omgang. Det kan i denne forbindelse forstås, at den fælles virksomhed omkring det at blive studenter og færdiggøre HF-uddannelsen i højere grad består blandt de elever, som formår at deltage aktivt i det faglige og i den intenderede undervisning.

## Fælles repertoire

Det fælles repertoire i klassen er et sigende element i forståelsen af fællesskabet og dets egenskaber. Repertoiret i et praksisfællesskab er kendetegnet ved rutiner, ord, måder at gøre ting på, symboler og handlinger (Wenger 2004:100). Repertoiret i klassen kan således blive en ressource til meningsforhandlingen.

I denne klasse kan en analyse af det fælles repertoire bidrage til en forståelse af de mønstre, som ligger til grund for meningsforhandlingen. Det vil helt konkret sige, at repertoiret kan være medspiller i dannelsen af mening i klassen som fællesskab.

I denne klasse kan det anses for at være en del af repertoiret, at eleverne kommer for sent og er meget urolige i undervisningen. Dette kommer i særlig grad til udtryk i følgende citat fra mit interview med Carina.

**Carina:** [...] Jeg er bare oftest virkelig virkelig træt. Jeg ved ikke lige hvorfor. Øm.. men øh, i starten så er den sådan hvis der er der for eksempel en lærer der kl. 8 om morgenen sagde, nu skal vi se film. Så ville vi 100% falde i søvn ikke. [...] jeg tror egentlig bare at dem som oftest er trætte så er det fordi de har været sådan oppe hele natten. Eller de kommer for sent i seng, mig tit. Eller har været ude i byen (Bilag 1, side 10)

Det kan således anses for at være en del af elevernes repertoire i klassen, at det ikke er nødvendigt at være frisk til undervisningen, og at det derudover er accepteret at bruge sin fritid på sådan en måde, at det går ud over elevernes muligheder for at deltage i undervisningen. Således er måden at gebærde sig og dermed føre sit liv på afgørende for klassens fælles repertoire. Repertoiret i klassen kan således siges at have indflydelse på, hvordan eleverne er i stand til at deltage i den intenderede undervisning.

Det kan derudover anses for at være en del af klassens repertoire at placere sig på samme plads i klasselokalet hver time. Disse placeringer kan betegnes som at være klare rutiner, som klassen indtager i reproduktionen af praksisfællesskabet og dets meningsforhandling. Denne del af repertoiret kan forstås at være medvirkende til at opretholde en adskillelse mellem et fagligt og et socialt fællesskab. Årsagen til dette er, at elevernes valg af placering i klassen kan forstås at have indflydelse på deres deltagelsesmønstre og herigennem deres tilbøjelighed til at deltage aktivt i undervisningen.

Klasseværelset kunne siges at være delt op i tre zoner. Zonen tættest på tavlen, zonen i midten af lokalet og zonen bagerst, allerlængst væk fra tavlen. Eleverne placerede sig på

samme plads hver undervisningstime, og deres valg af placering sås at have sammenhæng med deres aktivitetsniveau. Helt konkret så jeg en sammenhæng mellem de fysiske rammer, og den måde eleverne deltog på. Foran tavlen sad de elever, som deltog aktivt i det faglige og herigennem undervisningen, i midten sad dem som hovedsageligt ikke-deltog i det faglige, og bagerst sad de elever, som var fuldstændigt passive. I zonen bagerst i klassen var andelen af ikke-deltagere så massiv, at det at have hovedtelefoner på under undervisningen var et normalt deltagelsesmønster (Bilag 5, side 54). Den fysiske placering i klassen vælger eleverne således ud fra en forestilling om, hvor meget de vil deltage. Dette bevidner om, at der sker en vekselvirkning mellem plads og deltagelse. Det er i denne forbindelse essentielt at nævne, at de elever, som sad forrest, udgjorde to-tre elever, samt at midtersektionen udgjorde den største andel af elever. Den tungtvejende form for deltagelse i det faglige var således den, som var placeret i midtersektionen, hvis repertoire var præget af uopmærksomhed på undervisningen.

Mine interviewpersoner er alle repræsentanter fra hver deres zone i klassen. Bodil sad forrest, Carina og Kathrine sad i midten, mens Søren sad længst bagerst. Det kan således anses for at være en stor del af klassens repertoire at fastholde de fysiske positioner i klassen, som igen fastholder særlige deltagelsesmåder og aktivitetsniveauer.

Et tredje essentielt punkt i klassens repertoire er den måde, som eleverne omtaler den praksis at gå i skole. I mine interviews og i mine observationsstudier blev det mig klart, at omgangstonen omkring det at gå i skole og at være elev på HF blev forbundet med pligt. Dette kommer til udtryk i følgende citat fra mit interview med Søren

**Marie:** [...] hvad betyder mest, sådan fritid eller skole? Hvad kan du bedst lide?

**Søren:** det er nok fritid, det andet er nok lidt mere en *chore*, ikk?

**Marie:** ja, så det er lidt en pligt at skulle være i skole?

**Søren:** ja, det er det nok.

**Marie:** det skal overstås?

**Søren:** ja, 100% (Bilag 4, side 47)

Det kan således forstås, at skole, HF på VUC bliver tillagt et symbol med en negativt ladet konnotation. Således bliver skole og pligt synonym i elevernes fælles repertoire. Modstand mod skolen kan således anses for at være en del af klassens repertoire, idet det kommer til udtryk, at skolen er noget, der skal stå igennem.



Det kan i denne forbindelse forstås, at repertoiret i klassen kan have indflydelse på, hvordan eleverne reproducerer holdninger til henholdsvis det sociale og de faglige aspekter af fællesskabet. Helt konkret kan det udledes, at det faglige er en byrde og derfor ikke noget, eleven har lyst til at deltage i, hvorimod det sociale forbindes med sjov og venner, og derfor tillægges en større værdi.

Hvis man skal forsøge at sammenfatte det, kan det derfor forstås, at snakken i timerne, faste pladser i klassen og måden at omtale skolen på alle er dele af repertoiret i klassen som praksisfællesskab. Repertoiret kan forstås at have indflydelse på elevernes deltagelse i det faglige indhold i undervisningen, som herigennem negligeres. Der kan derfor argumenteres for, at det sociale repertoire har så tilpas afgørende konsekvenser for det faglige fællesskab, at det er problematisk at opretholde et positivt ladet fagligt repertoire.

Det skal forstås sådan, at det faglige indhold bliver symbol på noget kedeligt. Denne konnotation kan således forstås at spænde ben for elevernes engagement og interesse i undervisningen og kan således også have afgørende indflydelse på, hvad eleverne lærer.

Dette kan anses for at have indflydelse på deltagelsen i det faglige, og det er derfor interessant at undersøge, hvordan elevernes deltagelse har indflydelse på læringen.

### **Elevernes deltagelse i klassen som fællesskab**

For at opnå en forståelse af elevernes deltagelse i praksisfællesskabet i klassen er det relevant at undersøge, hvordan elevernes konkrete deltagelse har indflydelse på meningsforhandlingen og dermed reproduktionen af fællesskab i klassen.

På baggrund af foregående undersøgelse af fællesskabets dimensioner er det blevet muligt at anse klassen som et fællesskab, der i højere grad reproducerer et socialt fællesskab end et fagligt. Det giver således mening at anskue elevernes deltagelse ud fra denne præmis. I det følgende vil det derfor være relevant at behandle elevernes deltagelse som henholdsvis fagligt eller socialt orienteret.

I det følgende vil jeg derfor gå ind i, hvad der kendetegner elevernes deltagelse i henholdsvis det sociale og faglige fællesskab for herigennem at danne en forståelse for fællesskabernes

egenskaber. På den måde vil det blive muligt at forstå, hvilken betydning disse fællesskaber har for elevens læring.

### ***Deltagelsen i det sociale fællesskab***

I dette afsnit vil jeg undersøge, hvad der kendetegner elevernes deltagelse i det sociale fællesskab for herigennem at kunne danne en forståelse for elevernes læring.

Den måde, eleverne deltager i undervisningen såvel som i pauserne, er i høj grad kendetegnet ved, at eleverne tillægger hinanden og deres venskaber stor opmærksomhed. Deltagelsen i det sociale praksisfællesskab i klassen er således, i særdeleshed, præget af det gensidige engagement. Dette kommer til udtryk igennem elevernes store fokus på sammenhold. Hvilket fremgår i mine observationer, da jeg, lægger mærke til hvordan, hovedparten af eleverne er ukoncentrerede i undervisningen, kommer for sent eller møder uforberedte op. Som belæg for denne påstand udtaler mine informanter, hvordan de selv føler, at klassen har så godt et socialt fællesskab, og at hovedparten af deres venskaber findes heri (Bilag 7). Kathrine udtaler i denne forbindelse

**Kathrine:** [...] og det er jo fordi jeg har fået sådan nogle gode veninder her henne. Som man bare føler man bliver

**Marie:** så hygger man sig så meget?

**Kathrine:** ja, det er lidt, det er jeg lidt ærgerlig over men det er jo også hyggeligt. Det er ikke noget jeg vil klage over det er lidt svært synes jeg nogle gange (Bilag 3, side 36)

Det bliver således tydeligt, hvordan Kathrines deltagelse i det sociale praksisfællesskab er præget af snak i timerne. Det kan forstås, at dette deltagelsesmønster tillades af og skaber det sociale fællesskabs strukturer, og kan derfor anses for at være et af kendetegnene for det sociale fællesskab i klassen. Et andet aspekt, som også tydeliggør deltagelsen i det sociale praksisfællesskab, er elevernes tilbøjelighed til at benytte computere og iPads. Det blev tydeligt for mig via mine observationer, at netop computere og iPads i timerne såvel som i pauserne spiller en stor rolle, idet eleverne bruger meget tid på blandt andet at spille spil eller på at være på Facebook. For nogle af eleverne kan det forstås, at disse redskaber spiller en afgørende rolle i deres deltagelsesmønstre i det sociale fællesskab. Dette kommer til udtryk i følgende citat fra mit interview med Carina

**Carina:** haha, selvfølgelig, eller, det gør jeg også selv. Altså ikke fordi jeg er sådan overdrevet meget på facebook men så er det bare lige sådan en ting på google, når ja. Der er sådan en annonce nå det ser sjovt ud ikke, og så går man lige ind på det eller sådan noget ikke. Men egentlig ikke så meget fordi jeg prøver sådan virkelig meget at engagere mig selvom der er

virkelig meget andet der er meget spændende. Men altså, i forhold til alle andre så tror jeg også bare de sådan der går ind på, facebook eller oddset, og jeg ved ikke hvad. Eller sidder og spiller. Det er der rigtig rigtig mange der gør. Sådan noget Hard Stone, hvis du kender det. Et eller andet fantasy kortspil. Øm.. det ved jeg i hvert fald fordi jeg kan se det. Det er der rigtig rigtig mange der sidder og spiller og det er fint men, du ved hvis man så lige bliver spurgt så, sådan der, hvad? (Bilag 1, side 18)

Det kan således forstås, at elektroniske redskaber har en afgørende rolle i elevernes deltagelse i klassen, og der kan følgelig argumenteres for, at en del af klassens sociale fællesskab i et vist omfang er centreret omkring brugen af disse. Det vil sige, at deres sociale fællesskab har et virtuelt niveau, som har indflydelse på elevernes deltagelsesmønstre.

I mine interviews med mine fire interviewpersoner bliver det tydeligt, at de har en opfattelse af, hvem der deltager i det sociale fællesskab, og hvem der ikke-deltager. Når jeg i mit interview spørger Carina, om der er forskel på, hvordan eleverne i klassen deltager i klassefællesskabet, svarer hun følgende:

**Carina:** altså det tror jeg. Altså selvom vi ikke holder nogle ude, jo. Fordi det er det jeg synes der er meget fedt. Så er der alligevel nogen som ikke rigtig gider at være med. (Bilag 1, side 8)

På den måde italesætter Carina, at der er elever i klassen, der trods hendes overbevisning om en tryk klasse ikke tager lige så stor del i det sociale fællesskab som andre. I dette tilfælde udtaler Carina, at hun mener, årsagen er, at de ikke har lyst til at deltage. På den måde er Carina med til at italesætter, at der i klassen også findes elever, der ikke tager del i det sociale fællesskab. I dette tilfælde kan disse ikke-deltagere anses for at være nogle af de elever, som ikke i lige så høj grad som Carina deltager i de sociale arrangementer og herigennem positionerer sig selv uden for det sociale fællesskabs normer. Disse personer kan forstås at adskille sig fra den øvrige klasse ved at indgå i det sociale praksisfællesskab som ikke-deltagere. Netop ikke-deltagelse er som nævnt tidligere identitetsskabende, idet den elev, som påtager sig denne form for deltagelse, sætter sig imod de gældende normer i dannelsen af sit selvbillede. I denne forbindelse udtaler Bodil, da jeg spørger hende, hvordan hun ser sig selv og sin egen rolle i klassen:

**Bodil:** det er forskelligt. Jeg er rigtig god til bare at sætte mig på computeren og se youtube eller spille spil. Men ellers så sidder jeg og snakker med folk. Det er lidt svært at snakke med nogle af drengene fordi at de for det meste spiller spil, sidder og spiller hard stone og det gider jeg ikke. Jeg synes kortspil er så kedeligt.

**Marie:** det kender jeg ikke engang. Haha men de spiller meget eller hvad?

**Bodil:** det er på ipadden og det er et kortspil, og de kan spille med hinanden og jeg synes bare ikke det er sjovt. Jeg er mere til hvad hedder det.. role playing games(Bilag 2, side 24).

Bodils udtalelse understøtter mine observationer, da jeg i særdeleshed lægger mærke til, at Bodil i pauserne koncentrerer sig mere om at spille på sin iPad end at indgå i de samtaler, som foregik i klassen såvel som i det virtuelle fællesskab. Hun kan derfor siges at ikke-deltage i det sociale fællesskab, hvorfor hun modsætter sig de normer, som det sociale fællesskab foreskriver ved holde sig for sig selv. På den måde kan det forstås, at Bodil forsøger at danne et selvbillede, som er forskelligt fra størstedelen af klassens.

Det bliver også tydeligt i dette citat, hvordan spillet *hard stone* bidrager til opretholdelsen af det sociale fællesskab. Det vil sige, at en række af eleverne i pauser og i undervisningen spiller dette spil sammen på deres iPads. På den måde indgår de i det virtuelle sociale fællesskab igennem deres elektroniske redskaber.

Deltagelsen i det sociale fællesskab er herudover præget af et engagement fra elevernes side om at mødes uden for de rammer, som VUC som institution tilbyder. Dette kommer til udtryk i følgende citat fra mit interview med Carina

**Carina:** [...] men så har vi så holdt nogle fester hjemme hos en fra vores klasse, været i byen og sådan noget og det er jo, de fleste tager med og sådan noget ikke [...](Bilag 1, side 7)

Elevernes deltagelse i de sociale arrangementer uden for skolen er således medvirkende til at skabe det sociale fællesskab. Dette peger på, at aktiv deltagelse i sociale arrangementer uden for skolens ramme er en del af det, som kendetegner deltagelsen i det sociale fællesskab.

Eleverne kan således forstås at deltage i opretholdelsen af det sociale fællesskab ved at indgå som aktive deltagere. Deres deltagelse er kendetegnet ved, at de indgår i venskaber på tværs af klassen. Disse venskaber forudsætter uro og snak i timerne og derudover et stort fællesskab rent virtuelt. Ikke-deltagelse i det faglige kan yderligere kan anses for at være et kriterium for deltagelsen i det sociale. Derudover kan det forstås, at deltagelsen kan være præget af elevernes fællesskab uden for det skolemæssige regi. Det vil sige, at sociale arrangementer er en stor del af elevernes deltagelse i det sociale fællesskab.

### ***Deltagelsen i det faglige fællesskab***

Det faglige fællesskab i klassen er centreret omkring den undervisning, som finder sted, når eleverne er i skole. Derudover handler deltagelsen i det faglige fællesskab om elevernes tilbøjelighed til at besvare skriftlige opgaver alene såvel som i grupper. Det faglige fællesskab i

klassen kan siges at komme til udtryk gennem elevernes deltagelse i undervisningen og deres engagement for at lære det intenderede. Netop i denne klasse kan der argumenteres for, at deltagelse i det faglige fællesskab i højere grad er præget af ikke-deltagelse end aktiv deltagelse.

Deltagelse i det faglige fællesskab i klassen er mere begrænset end deltagelsen i det sociale fællesskab. Der kan argumenteres for, at en af de tungtvejende årsager til dette er, at de deltagelsesrutiner, som det sociale fællesskab foreskriver, spænder ben for aktiv deltagelse i det faglige fællesskab. Således kan det udledes, at en stor del af klassens elever ikke-deltager i det faglige fællesskab.

Det er især sigende for deltagelsen i det faglige fællesskab i klassen, at der kl. 8, da første time begynder, kun er mødt fem ud af 25 elever op. Efterhånden som timen skrider frem, ankommer eleverne dog dryssende, og antallet af elever ender ved timens afslutning med at være oppe på ca. 15-17 elever (Bilag 7, side 59). Ikke-deltagelsen kommer her til udtryk i forhold til det at komme for sent eller at blive væk fra undervisningen. Ikke-deltagelsen i det faglige fællesskab og i undervisningen kan således anses for at være præget af en afslappet tilgang til de strukturer, som VUC som institution opstiller for læringen og det faglige fællesskab. I denne forbindelse udtaler Kathrine i mit interview med hende

**Kathrine:** [...] ja, jeg kommer også selv for sent. Jeg ved ikke. Jeg kommer, jeg har nok også selv lidt svært ved at tilpasse mig. Jeg er så dårlig til, at ja.. jeg tror bare jeg er så dårlig til at komme ud af døren men så er det bare 10 min jeg kommer for sent. Men jeg kommer[...]. (Bilag 3, side 40)

Det bliver i kraft af Kathrines udtalelse tydeligt, at det, som er på spil i forbindelse med at komme for sent til timen, ikke har så store konsekvenser for hendes rolle i fællesskabet, at det får hende til at ændre sine deltagelsesrutiner. Også Søren udtaler sig om det at komme for sent i sit interview med mig, at det også for ham er et problem at komme op om morgenen. På den måde bliver det tydeligt, at Søren's måde at ikke-deltage i det faglige fællesskab også er præget af en afslappet tilgang til VUC's læringsstrukturer.

Der kan således argumenteres for, at deltagelsen i det faglige praksisfællesskab er kendetegnet ved en ikke-deltagelse. Denne ikke-deltagelse kan anses for at være et resultat af elevernes store deltagelse i det sociale fællesskab. Det vil sige, at elevernes deltagelse i det

sociale spænder ben for deres deltagelse i det faglige. På den måde kan det forstås, at det kan være svært for eleverne at deltage aktivt både i det sociale og i det faglige fællesskab.

Deltagelse såvel som ikke-deltagelse i det faglige fællesskab kan endeligt forstås ud fra elevernes måde at placere dem selv i klassen, når de skal have undervisning. Det faglige fællesskab kan anses for at være præget af klassens repertoire, hvilket vil sige de fysiske forhold når, det kommer til elevernes måder at deltage på. Især blev det mig tydeligt for mig i mine observationer, at elevernes valg af placering i klasselokalet havde stor indflydelse på deres deltagelse i det faglige fællesskab. Elevernes valg af placering i klasselokalet viste sig at have indflydelse på, hvor aktivt de deltog i undervisningen, og som tidligere nævnt sad de mest aktive forrest, de lidt mere aktive i midten, mens de passive sad bagerst. Det kan på den måde udledes, at elevernes repertoire kan resultere i bestemte deltagelsesmønstre, som foreskriver enten aktiv deltagelse i det sociale eller i det faglige.

Det kan således forstås, at deltagelsen i det faglige fællesskab for størstedelen af klassen er præget af ikke-deltagelse. Dette udledes, idet en stor del af eleverne skaber uro i undervisningen, kommer for sent og i visse tilfælde bliver væk fra undervisningen. Derudover ses det, at elevernes valg af fysisk placering i klassen kan have indflydelse på deres deltagelsesmønstre. Det kan endeligt forstås, at den store tilslutning til reproduktionen af det sociale har afgørende indflydelse på elevernes muligheder for at deltage i det faglige.

### ***Forholdet mellem de to fællesskaber i klassen***

I forbindelse med det foregående kan det udledes, at eleverne ikke er i stand til at deltage aktivt i både det sociale og det faglige fællesskab. Det kan derfor forstås, at elevernes deltagelsesmønstre i det sociale fællesskab spænder ben for elevernes deltagelse i det faglige fællesskab. Dette kommer helt konkret til udtryk i det følgende citat:

**Carina:** ja ja, 100% jeg tror bare, at der er jo mange der går i byen, ikke. Hver evig eneste dag altså, og så. Jamen om det er hver evigeneste eller hver anden altså,, du ved der er nogle der går i byen og så kommer i skole og her helt smadret og der er nogle der går i byen og så slet ikke kommer i skole. Og det, det er jo deres egen skyld men, du ved det er sådan jeg ved egentlig ikke helt hvordan jeg skal sige det. Der er jo nogle som er mere engageret end andre. Øh som i at de prøver i hvert fald så meget de kan at møde op. Og så er der bare nogle som siger, ej jeg har lidt ondt i maven så jeg gider ikke at komme i dag. Det er sådan lidt (Bilag 1, side 11)

I Carinas udtalelse bliver det tydeligt, hvordan nogle af eleverne i klassen tager i byen sammen, og dermed ikke formår at møde op til undervisning. På den måde bliver deres

engagement i det sociale fællesskab en forhindring for, at de kan deltage i det faglige fællesskab. Derudover spænder deltagelsesmønstre såsom snakken i timerne, som Kathrine forklarer tidligere, også ben for elevernes muligheder for at deltage i det faglige fællesskab. Dermed kan det forstås, at et af de tungtvejende deltagelsesmønstre i det sociale fællesskab former sig således, at eleverne ikke har mulighed for at deltage aktivt i det faglige fællesskab.

Det er, som det fremgår, tydeligt, at der findes et konfliktende forhold mellem deltagelsesmønstrene i de to fællesskaber. På den ene side findes det sociale fællesskab med en relativ stor mængde deltagere, og på den anden side findes det faglige fællesskab med en høj andel ikke-deltagere. Disse to fællesskaber har hver deres deltagelsesmønstre, og det blev i det foregående klart, at ikke-deltagelse i det faglige fællesskab er blevet en norm for deltagelsen i det sociale fællesskab. Dette er især tydeligt, når vi anser Bodils deltagelsesmønstre. Hun har netop igennem ikke-deltagelse i det sociale en større deltagelse i det faglige, hvilket bliver tydeligt gennem hendes placering i klassen såvel som hendes deltagelsesniveau i det faglige i undervisningen. Derudover er det på den anden side tydeligt, at Carina og Kathrine gennem deres store deltagelse i det sociale fællesskab ikke formår at deltage aktivt i det faglige fællesskab. I det følgende vil jeg gå ind i, hvordan man kan forstå denne konflikt fællesskaberne imellem ved at analysere meningsforhandlingen i klassen. Denne analyse vil hjælpe os til at forstå, hvilke forhold der helt konkret lægger til grund for elevernes deltagelse og belyse, hvordan disse har indflydelse på elevernes evne til at deltage i såvel det faglige som det sociale fællesskab.

### **Tingsliggørelsen af tryghed og pligt i det sociale fællesskab**

Tingsliggørelse og deltagelse dannes som tidligere nævnt i samspil meningsforhandlingen. Det er derfor essentielt at undersøge, hvordan tingsliggørelsen i klasseværelset kommer til udtryk. I det følgende afsnit vil jeg derfor gå dybere ind i en forståelse af tingsliggørelse i det sociale fællesskab for herigennem at udtrykke, hvordan denne er afgørende for meningsforhandlingen. Meningsforhandlingen i klassen som fællesskab er igen afgørende for elevernes deltagelse, og det kan således forstås, at meningsforhandlingens strukturer har indflydelse på elevernes læringsmuligheder.

Det har igennem mine interviews været et gennemgående tema, at eleverne i klassen satte stor pris på den tryghed, de fandt, ved at gå i præcis denne klasse. I forlængelse af Wengers forståelse af tingsliggørelse er det således relevant at se, hvordan dette begreb omfavner elevernes forståelse af tryghed som objekt i det sociale fællesskab i klassen.

For pigerne Kathrine og Carina er trygheden et essentielt tema, og Kathrine udtaler i denne forbindelse i mit interview med hende

**Kathrine:** hvis jeg har lyst til at komme med nattøj det har gjort nogle gange, så gør jeg det. Og det synes jeg bare. Jeg føler mig tryk i klassen (Bilag 3, side 35)

På den måde bliver det tingsliggjort, at fordi Kathrine føler sig komfortabel med at komme i skole i nattøj, er hun tryk. Hun føler ikke, hun skal leve op til noget, og hun kan vise sig selv fra alle leder og kanter, uden hun føler sig udsat i det sociale fællesskab. Også Carina udtaler tingsliggørelsen af trygheden

**Carina:** i hver fald i vores klasse der er det ikke sådan noget med at du ved man bliver sådan set ned på hvis man går i noget specielt tøj, eller hvis man har en speciel stil eller hvordan man er, ikke. Fordi alle er forskellige øh og sådan synes jeg ikke rigtig det har været i en gymnasieklasse (Bilag 1, side 4)

Her bliver det klart, at tingsliggørelsen af trygheden for begge piger er baseret på det faktum, at du kan gå i den slags tøj, du lyster, og at dit udseende ikke har betydning for, hvordan de andre i klassen opfatter dig. På den måde baserer pigernes oplevelser af tryghed sig på det faktum, at de i klassen kan se ud, som de vil, uden at blive opfattet som ikke-deltagere.

Tingsliggørelsen af trygheden består ikke udelukkende i Kathrine og Carinas opfattelser – også Bodil bidrager til opfattelsen af den tingsliggjorte tryghed. Da jeg spørger Bodil, om hun synes, klassen har et godt, socialt fællesskab, siger hun følgende

**Bodil:** vi har et godt fællesskab, alle, altså man kan godt sige noget i klassen uden at man bliver grint at, altså medmindre man selv lægger op til det, at man selv griner af det.[...](Bilag 2, side 23)

På den måde bliver trygheden i klassens sociale fællesskab tingsliggjort ved det, at man i klassen kan ytre sig uden at blive gjort til nar. Ud over elevernes oplevelse af tryghed i det sociale fællesskab har det afgørende indflydelse, at klassen som fællesskab mødes uden for klasserummets fire vægge. Alle mine fire interviewpersoner lægger i deres udtalelser vægt på, at sociale arrangementer betyder meget for deres muligheder for at føle sig tilpas og tryk i klassen (BILAG). Således bliver hygge i Kongens Have og byture også en del af tingsliggørelsen af trygheden i klassen.



Ud over tingsliggørelsen af tryghed kommer det til udtryk, hvordan eleverne i klassen tingsliggør pligt og byrde i skolen og arbejdet omkring det faglige. Dette kommer til udtryk i mine observationer, da en elev under gruppearbejdet har tegnet på tavlen i klassen og skrevet "tidligt fri". I denne forbindelse omtaler en af de andre elever ham som *et lille legebarn* (BILAG). Det kan således forstås, at skolen er noget, eleverne gerne vil slippe fra, og noget der skal stå igennem. Denne tingsliggørelse af pligt og byrde kommer yderligere til udtryk i følgende citat

**Kathrine:** [...] Jeg havde ikke forventet noget socialt. Det var derfor jeg valgte det egentlig, fordi jeg tænkte. Så er der ikke nogle forventninger. Så det er bare skole, det skal overstås (Bilag 3, side 35).

I dette citat fra mit interview med Kathrine bliver det tydeligt, hvordan, hun mener, at skolen er noget, der skal overstås. På den måde kan det forstås, at pligt, kedsommelighed og byrde tingsliggøres i skolen, lektierne og opgaverne.

I en sammenfatning kan det således forstås, at eleverne igennem deres deltagelse i praksisfællesskabet tingsliggør både tryghed og pligt i henholdsvis det at kunne klæde sig, som man lyster uden at blive udsat, og at lektier og skolerelateret aktivitet er kedeligt.

## Meningsforhandlingen

Meningsforhandlingen ses, som tidligere som et resultat af samspillet mellem tingsliggørelsen og deltagelsen. Jeg vil derfor i det følgende afsnit gå ind i, hvordan disse danner grundlag for meningsforhandlingen. Dermed bliver det muligt at forklare, hvordan meningen har indflydelse på elevernes evne til at deltage i det faglige såvel som det sociale fællesskab.

Der kan argumenteres for, at elevernes gentagende produktion af deltagelsesmønstre giver anledning til meningsforhandling. Et af mønstrene kan anses for at være det at komme for sent til timerne. Idet eleverne i løbet af deres skolegang har oplevet at komme for sent, om det er intentionelt eller ubevidst, har denne handling og gentagelsen af den forårsaget, at eleverne i samspillet med tingsliggørelsen af trygheden finder mening i den. På samme måde har det at være ukoncentreret i timen dannet et mønster, som eleverne ved gentagende møder finder

mening i. Det kan således udledes, at denne mening lægger til grund for elevernes opretholdelse af det sociale praksisfællesskab og spænder ben for elevernes muligheder for at deltage aktivt i det faglige fællesskab.

Trygheden kan i samspil med gentagelsen af mønstrene betyde, at det, som er på spil, ikke er risikofyldt. Derimod finder eleverne tryghed i det sociale fællesskab, hvor de udøver mønstrene, og derfor giver netop udøvelsen af dem lejlighed til meningsdannelse. For eleverne i klassen er der således ikke nogen grund til at skulle ændre på deres deltagelsesrutiner. De har i det sociale fællesskab indrettet sig sådan, at det giver mening at deltage på disse måder og oplever deres engagement i praksissen som meningsfuld, fordi praksissen tillader eller måske ligefrem forskriver, at deres niveau af engagement er tilstrækkeligt.

Det kan således forstås, at meningsforhandlingen i det sociale fællesskab kan have afgørende konsekvenser for deltagelsen i det faglige fællesskab, og at meningsforhandlingen lægger til grund for konflikten mellem de to fællesskaber i klassen. Grunden til dette er, at de aktiviteter, som eleverne gør sig i opretholdelsen af mening i det sociale fællesskab, har indflydelse på deres deltagelse i undervisningen. Det kan derfor forstås, at eleverne i klassen ser ud til at få skabt et trygt klima, som spænder ben for det faglige afkast. Dette peger på, at samspillet mellem tingsliggørelse og deltagelse i netop denne situation betyder, at deltagelsen i det sociale fællesskab, hvor eleverne føler sig trygge, bliver vægtet højere end det faglige. Det, at skolen er en pligt, kan på den måde også spænde ben for undervisningen og herigennem have indflydelse på elevernes afkast af den intenderede læring. Således kan de to fællesskaber forstås som konfliktende. Endeligt skal det nævnes, at det at have et godt socialt fællesskab ikke altid betyder, at det faglige lider, men at det i denne situation er under indflydelse af meningsforhandlingen.

### **Sammenfatning på første analysedel**

Det er igennem en analyse af de empiriske nedslag således blevet muligt at argumentere for, at der findes to fællesskaber i den undersøgte klasse, det sociale og det faglige. Det er yderligere kendetegnende for fællesskabet i klassen, at det gensidige engagement er centreret

omkring opretholdelse af venskaber. Det kan forstås, at den fælles virksomhed har som mål at skabe harmoniske og trygge venskaber, og at det fælles repertoire er præget af negativitet rettet mod skolegerningen, som bliver lig med pligt, kedsommelighed, faste placeringer i klassen og det at komme for sent og være urolig i timerne.

Fællesskaberne er dannet på baggrund af fællesskabets dimensioner og kan siges at være konfliktende, idet eleverne ikke er i stand til at deltage aktivt i begge fællesskaber samtidig. Eleverne opretholder de to fællesskaber gennem deres deltagelse og tingsliggørelse, som kan siges at være konstituerende for meningsforhandlingen i klassen. Meningsforhandlingen har stor indflydelse på, hvordan eleverne deltager og kan anses for at være normskabende i klassen.

Det kan således forstås, at todelingen af praksisfællesskabet i klassen skaber en overordnet interessekonflikt, der har den konsekvens, at eleverne ikke er i stand til at deltage aktivt i både reproduktionen af det sociale og det fagligt orienterede fællesskab.

## **2. Hvordan fremstiller eleverne sig selv?**

For at danne en forståelse af hvilken betydning elevernes selvforståelse har for, hvad de lærer, vil jeg i dette afsnit af analysen undersøge elevernes daglige livsførelser, og hvordan de fremstiller og opfatter sig selv. Dette er relevant, idet det især blev tydeligt under min empiriindsamling, at der i klassen fandtes et misforhold omkring elevernes egen opfattelse af engagement og den form for engagement, som jeg var vidne til. Jeg vil derfor i det følgende belyse elevernes daglige livsførelser og selvforståelser for herigennem at danne grundlag for en forståelse af, hvilken indflydelse elevernes selvforståelser og livsførelser har på deres læring i klassen.

### **Elevernes daglige livsførelser**

For at danne en forståelse af elevernes læringsmuligheder i klassen er det relevant at undersøge elevernes daglige livsførelse. Dette begreb er sigende for, hvor stor en rolle skolen spiller i elevernes liv og siger derudover noget om, hvordan eleverne balancerer og organiserer opgaver, pligter og aktiviteter med videre. Elevernes livsførelse kan give os et

indtryk af, hvordan eleverne helt konkret indretter deres liv, og hvor meget energi de herigennem bruger på at deltage i det faglige såvel som det sociale fællesskab.

Livsførelsen er som tidligere nævnt en central del af menneskets deltagelse i praksis. Det er et opgør med den overbevisning, at institutionerne har magten og kan i den forbindelse have indflydelse på elevernes muligheder for at deltage i det faglige såvel som det sociale fællesskab på VUC.

Et centralt perspektiv i elevernes livsførelse er deres evne til at balancere skoletid og fritid. Derfor er det interessant at se på, hvor gode eleverne er til at balancere fritidsaktiviteter og skoleliv for herigennem at blive i stand til at undersøge, hvordan dette påvirker klassen som lærende praksisfællesskab. I arbejdet med det empiriske nedslag er det i særlig grad blevet tydeligt, at eleverne i klassen har en tendens til at tillægge de sociale aktiviteter i deres livsførelse højere værdi end det faglige. Det er således blevet tydeligt, at størstedelen af klassens elever vægter fritid højere end skoletid. I det følgende vil jeg ved hjælp af empirien give eksempler på dette.

**Carina:** [...] at der er jo mange der går i byen, ikke. Hver evig eneste dag altså, og så. Jamen om det er hver evigeneste eller hver anden altså, du ved der er nogle der går i byen og så kommer i skole og er helt smadret og der er nogle der går i byen og så slet ikke kommer i skole. [...] (Bilag 1, side 11)

I dette citat fra mit interview med Carina bliver det tydeligt, at der er mange i klassen for hvem, det er normalt at feste hele natten og møde direkte i skole. På den måde er det en del af deres livsførelse, at byture har større værdi end skolen. De sociale arrangementer, som eleverne deltager i under deres byture, har særlige krav om deltagelse, hvilket har betydning for elevernes muligheder for at deltage i det fagligt orienterede fællesskab. Man kan i denne forbindelse argumentere for, at de elever, som tager i byen hele natten, balancerer deres skoleliv og fritidsliv på sådan en måde, at skoletiden lider.

Ifølge Dreier vil der kunne argumenteres for, at elevernes fritid i høj grad har indflydelse på elevernes livsførelser. Dette kommer til udtryk, da jeg spørger mine informanter, hvad der fylder mest i deres hverdag, skolen eller fritiden

**Marie:** øhm hvor meget fylder skolen i din hverdag? Sådan.. hvor meget vil du sige er din fritid i forhold til din skoletid?

**Carina:** altså, øh. Ret meget. Det ved jeg ikke. Altså jo, forholdsvis meget. Så er der nogle gange hvor det er vi har lidt afleveringer og så er der nogle gange hvor vi ingen har, og nogle gange har

vi sådan hele ugen fyldt ud. Så. Altså it depends det kommer an på afleveringerne synes jeg. Lidt, øm.. fordi jeg ikke lige den type som læser overdrevet meget op vel, sådan.. når vi skal have om det her næste så har jeg tænkt mig at studere det, -agtigt. Nej, fordi så tænker jeg så kan jeg godt lige læse, lige lidt. Det er det ikke. Så nej ikke rigtig.(Bilag 1, side 6)

Det bliver således tydeligt i Carinas livsførelse, at fritiden tillægges større værdi end hendes engagement i skolen. Hun giver udtryk for, at hun ikke bruger tid på at læse op og udelukkende bruger tid på afleveringer, når det kommer til skolemæssig aktivitet. I Carinas forsøg på at balancere skoleliv og fritid ses det, at skoleliv kan siges at have en lavere prioritet end hendes fritid. Derudover bliver det tydeligt i følgende citat, at Carina har svært ved at indfinde sig under VUC's strukturer.

**Marie:** ja, vil du sådan.. sige at du engageret i at gøre det godt og sådan.

**Carina:** ja, jeg vil sige at jeg prøver i hvert fald alt hvad jeg kan, ikke også? Det er dog også lidt svært for nu har jeg også gået på efterskole, to år hvor det er der lavede man ikke en skid. Øm så det er også sådan lidt at komme ind i rutinen igen men med at man skal lave lektier og alt sådan noget ikke, men altså. Du ved jeg prøver da (Bilag 1, side 5)

Det er tydeligt i dette citat, at Carina er klar over, at hun har svært ved at indfinde sig under de strukturer, VUC opstiller som institution. Carinas skolemæssige baggrund og erfaringer ses således at have indvirkning på hendes livsførelse, og på den måde bliver Carinas deltagelse i praksissen påvirket af de mønstre for deltagelse, som hun har med fra tidligere møder med skoler. Også Søren's livsførelse har indflydelse på skolens rolle i hans liv

**Marie:** [...] hvor meget fylder det her skole og VUC i din hverdag, bruger du meget tid på at lave opgaver og?

**Søren:** arh, det er måske ikke så forfærdelig meget igen, hehe (Bilag 4, side 46)

Det bliver således klart, at Søren i sin livsførelse balancerer fritid over skoletid, og at skolen i denne forbindelse bliver tillagt mindre værdi. Såvel Søren's og Carinas livsførelser bidrager til den forståelse, at VUC som institution ikke har magt over, hvor stor en rolle skolen har. Dette betyder, at livsførelserne i klassen kan anses for at være influeret af et stort fokus på fritid frem for skoletid. Det bliver således muligt at udlede, at elevernes livsførelser har afgørende indflydelse på, hvordan eleverne deltager i henholdsvis det faglige og sociale fællesskab.

Det blev i arbejdet med klassen tydeligt, at især zonerne i midten af klassen og bagerst fører deres liv ud fra en fælles tolkning af VUC's institutionelle krav for deltagelse. Denne fælles tolkning baserer sig på meningsforhandlingen i klassen og tillader således at komme for sent, tale i timerne og meget fravær som integrerende dele af elevernes livsførelser på VUC. Dette

kommer i særlig grad til udtryk i følgende citat fra mit interview med Bodil. Jeg spørger her Bodil, hvor stor en del af klassen, der er uengagerede og kun bruger VUC som en form for tidsfordriv.

**Marie:** men hvor mange procent af klassen vil du sige er, på den måde eller sådan?

**Bodil:** altså helt ude der vil jeg sige måske 1-2%

**Marie:** så det er faktisk ikke så mange?

**Bodil:** nej. Altså størstedelen er sådan altså selvfølgelig har man sine off-dage hvor man bare har det sådan lidt jeg kommer ikke i skole det har alle men øm men ellers så (Bilag 2, side 23).

I dette citat bliver det tydeligt, hvordan hun ud fra de tolkninger, der er af VUC's krav om deltagelse, mener, at det kun er 1-2 pct. af klassen, som ikke deltager engageret. Det er tydeligt, at Bodil svarer på mit spørgsmål ud fra den meningsforhandling, som har foregået i klassen. Denne meningsforhandling kan ses at have indflydelse på, hvor meget, eller hvor lidt, det er ok, VUC fylder i elevernes daglige livsførelse. Som modsætning til Bodils opfattelse af engagementsniveauet i klassen oplevede jeg under mine observationer, at over halvdelen af klassen deltog sparsomt. Ud fra mine subjektive forestillinger om, hvordan en elev deltager aktivt i et fagligt fællesskab, ville jeg således beregne procenten for uengagerede elever væsentligt højere. Men også Søren udtaler, at han ikke finder engagementsniveauet i klassen problematisk

**Marie:** men der er nogen der er sådan ret uengagerede, eller?

**Søren:** meget uengagerede det ved jeg ikke. Øh det kan godt være det virker sådan for nogle. Men for mig virker det ikke som om der er nogen der er sådan decideret uengageret.

**Marie:** nej. De vil alle sammen gerne.

**Søren:** ja..(Bilag 4, side 49)

Søren udtaler her meningsforhandlingen i klassen, som har betydet, at han ikke opfatter sine klassekammerater som uengagerede. Det kan også udledes, at Søren er bevidst om, at han taler ud fra en fortolkning af VUC's strukturer, idet han nævner, at andre udefrakommende måske kan have andre opfattelser af engagementsniveauet.

Det kan således udledes, at elevernes daglige livsførelser kan anses at være baseret på klassens meningsforhandling. På den måde er det blevet en del af klassens overbevisning, at de deltager aktivt i undervisning til trods for, at deres daglige livsførelser giver udtryk for det modsatte.

Det kan således udledes, at meningsforhandlingen i klassen har indflydelse på elevernes livsførelser og herigennem deres tilbøjelighed til at deltage i enten det sociale eller det faglige fællesskab. Det kommer helt konkret til udtryk gennem deres tolkning af deres

engagementsniveau, men også gennem deres måder at deltage på. Fravær, uro i timerne og det at komme for sent kan forstås at være blevet en acceptabel del VUC's strukturelle krav på baggrund af en fortolkning og herigennem en integreret del af elevernes daglige livsførelser. Dette peger på, at elevernes fortolkninger af VUC's krav og herigennem deres livsførelser kan have afgørende konsekvenser for elevernes evne til at deltage i det faglige fællesskab i klassen. Det kan dermed forstås, at deres livsførelse i højere grad retter sig mod deltagelse i det sociale fællesskab i klassen.

I klassen var det dog også tydeligt, at der var elever, der førte deres liv ud fra en helt anden forståelse af VUC's institutionelle krav. I mine interviews blev dette tydeligt, idet Bodil siger om skolen

**Bodil:** Det er stort set hele min hverdag, altså.

[...]

**Bodil:** jeg kommer i skole og så når jeg kommer hjem laver jeg ikke så meget andet end at slappe af, måske lige lave de få lektier vi har fået for (Bilag 2, side 21)

I Bodils deltagelsespraksis bliver det således tydeligt, at VUC som institution har en afgørende betydning for hende personligt. Bodils livsførelse er derudover præget af det faktum, at hun har valgt at dedikere meget af sin tid til at klare det godt, og dermed har en anden tilgang til engagementet i skolen og tolkning af VUC's institutionelle krav. Bodils livsførelse tyder i højere grad på, at hun, som tidligere nævnt lægger større vægt på det faglige fællesskab end på det sociale fællesskab. Denne påstand bygges endvidere på, at Bodil er en af de elever, som placerer sig forrest i klassen i undervisningen og deltog aktivt i det faglige indhold (BILAG). Bodils livsførelse er således præget af et stort fokus på skolen og et mindre fokus på fritidsinteresserne. Den måde, som Bodil fremstiller sig selv på, står således i overensstemmelse med den måde, som jeg i mine observationer opfattede hendes deltagelse. Bodils læring er påvirket af hendes livsførelse på sådan en måde, at hun har større fokus på sin skole end mine andre interviewpersoner. I undervisningen var det også tydeligt, at Bodil deltog mere aktivt end mine øvrige informanter.

Bodil fremstår i denne undersøgelse som den eneste, hvis daglige livsførelse hovedsageligt er styret af VUC som institution. Dog er det også tydeligt, at hun i overensstemmelse med resten af klassen ser majoriteten af klassen som engagerede i det faglige. Imidlertid ses der en

forskel, idet de andre informanternes livsførelser viser en større tilknytning til det sociale end det faglige fællesskab.

Det skal således udledes, at klassen ligesom tidligere kan deles op i tre grupper. Den aktive forrest i klassen, den til dels aktive i midten af klassen og den inaktive bagerst i klassen. I forbindelse med denne inddeling kan det i relation til elevernes livsførelse udledes, at des tættere eleverne sidder på tavlen, des større rolle har skolen i deres daglige livsførelser, og des bedre er eleverne til at lade skolen indgå som dominerende element i deres livsførelse. Helt konkret bliver dette tydeligt, idet Søren, som sidder bagerst, ser skolen som en pligt, Carina forsøger at være engageret, men finder det svært, og Bodil, som sidder forrest, bruger næsten al sin tid på skolen og søger altid at komme til tiden. Elevernes valg af pladser i klassen kan således sidestilles med, hvor stor en rolle skolen har i deres daglige livsførelse.

Det kan således sammenfattende forstås, at størstedelen af eleverne i klassens livsførelser balancerer fritid over skoletid. Dette betyder, at den måde, eleverne balancerer deres skoletid og deres fritid på, har indflydelse på deres muligheder for at indgå i henholdsvis det sociale og det faglige fællesskab i klassen. Igen bliver det tydeligt, at elevernes aktivitetsniveau i timerne kan sidestilles med deres valg af placering i klassen. Dermed kan det sammenfattende forstås, at VUC fylder mere i den daglige livsførelse for de elever, der sidder forrest, og mindre des længere ned i klasselokalet vi bevæger os. I forbindelse med at der er blevet dannet en forståelse for elevernes daglige livsførelse, ledes jeg frem til at undersøge elevernes selvforståelser.

## **Selvforståelsen**

I forlængelse af fokuset på elevernes livsførelser er det interessant at undersøge, hvordan elevernes selvforståelser, i henhold til Dreiers forståelse af dette begreb, former sig. Ved et fokus på selvforståelserne bliver det muligt at undersøge, hvad disse kan have af betydning for elevernes læring. Selvforståelsen hos eleverne er især påvirket af deres forståelse af "os" – hvilket vil sige fællesskabet i klassen og bygges derudover på elevernes daglige livsførelser. Elevernes selvforståelser tager udgangspunkt i deres erfaringer og spejles i den praksis, de deltager i. Analysen af elevernes selvforståelser skal give indblik i, hvordan elevernes



fortællinger om dem selv kan have indflydelse på deres læringsmuligheder og evne til at deltage i det faglige såvel som det sociale fællesskab i klassen.

Elevernes selvforståelse kan siges at have indflydelse på, hvad eleverne lærer. I forhold til Dreiers udlægning af begrebet kan man argumentere for, at elevernes selvforståelser bliver påvirket af hinanden, og at klassekammeraterne i særlig grad vil have indflydelse på den måde, som eleverne individuelt forstår dem selv. Elevernes selvforståelse kan have indflydelse på deres muligheder for at deltage i henholdsvis det sociale og det faglige fællesskab, og de kan herigennem påvirke elevernes evne til at deltage i den intendede læring.

Igennem de empiriske nedslag er det blevet mig bekendt, at eleverne i klassen opfatter dem selv som engagerede såvel som aktive i undervisningen. Dette blev især tydeligt, da jeg spørger Søren

**Marie:** men der er nogen der er sådan ret uengagerede, eller?

**Søren:** meget uengagerede det ved jeg ikke. Øh det kan godt være det virker sådan for nogle. Men for mig virker det ikke som om der er nogen der er sådan decideret uengageret.

**Marie:** nej. De vil alle sammen gerne.

**Søren:** ja. (Bilag 4, side 49)

Det er som nævnt tidligere her tydeligt, at Søren opfatter klassen som overvejende engageret i det faglige. Han opfatter såvel sig selv som sine klassekammerater som aktive elever. På den måde kan det forstås, at Sørens selvforståelse baserer sig på, at han opfatter sig selv som en elev, der er engageret i undervisningen og deltager aktivt i det faglige fællesskab. Dette kommer også til udtryk i følgende citat, da jeg spørger ham, om han nogensinde er nervøs ved at række hånden op i timerne

**Søren:** Nå ej det synes jeg ikke. Altså jeg har styr på det meste men der er måske nogle fag hvor man sådan, ikke rigtig ved så meget og der lidt usikker og så kan det godt være man sådan, ej jeg overlader det lige til en anden og så tager jeg en note i stedet for (Bilag 4, side 47)

I dette citat kan det udledes, at Søren føler, han er godt med rent fagligt. Hans opfattelse er, at han lever op til de standarder, som det faglige fællesskab foreskriver, og han har derfor ikke problemer med at række hånden op i timerne. Sørens selvforståelse kan således forstås som et resultat af meningsforhandlingen i klassen. Altså at den indbyrdes meningsforhandling har indflydelse på, hvordan Søren opfatter sig selv og sit engagement i det faglige fællesskab.

Det viser sig i denne forbindelse via arbejdet med elevernes livsførelser, at Søren ikke formår at være engageret i det faglige fællesskab. På den måde opstår der et misforhold i forbindelsen mellem hans egen opfattelse af engagement i praksissen og hans konkrete livsførelse. Dette misforhold kan spores igennem Sørens livsførelse, hvor han handler ud fra en tolkning af de institutionelle krav, som VUC har sat. Som tidligere nævnt har eleverne i klassen i fællesskab dannet en fortolkning af de krav, VUC som institution har sat for deres deltagelse, og det er på denne baggrund, Søren bygger sin forståelse af at være en aktiv og engageret elev. Det kan således forstås, at tolkningen af de institutionelle krav har indflydelse på, hvordan eleverne opfatter dem selv og deres engagement i det faglige fællesskab.

I samme retning er det tydeligt, at Kathrine også har dannet en selvforståelse baseret på den overbevisning, at hun er en aktiv deltager i det faglige fællesskab. Dette kommer til udtryk i følgende citat

**Kathrine:** jeg ved hvilken retning-agtig jeg vil være, jeg tror jeg vil læse noget sociologi eller antropologi eller noget i den stil. [...] (Bilag 3, side 35)

Her bliver det klart, at Kathrine har et mål og en forventning om at kunne læse antropologi eller sociologi, som er to uddannelser, der begge kræver et højt karaktergennemsnit ved optagelsen. Det er således tydeligt, hvordan hun opfatter sig selv som en person, der er i stand til at opfylde disse karakterkrav. På den måde kan det forstås, at Kathrines selvforståelse er præget af den opfattelse, at hun klarer sig godt med hensyn til det faglige. Det bliver dog tydeligt i følgende citat, hvordan Kathrines tilgang til det faglige og til VUC's institutionelle krav har helt andre kendetegn

**Kathrine:** ja, præcis, og ja, jeg kommer også selv for sent. [...] jeg tror bare jeg er så dårlig til at komme ud af døren men så er det bare 10 min jeg kommer for sent. Men jeg kommer. Men det er jo det der folk synes er irriterende at jeg kommer der også lærerne de må synes det er så irriterende, "nu er jeg lige gået i gang og nu kommer Kathrine bare når det passer hende". Haha det må være så irriterende (Bilag 3, side 40)

Det er således tydeligt, hvordan Kathrines daglige livsførelse er præget af, at hun kommer for sent til timerne. Hun giver selv i ovenstående citat udtryk for, hvor *irriterende* hendes opførsel er, men på samme tid er konsekvenserne for hendes deltagelsesmønstre ikke så kritiske, at hun ændrer på dem. Derudover er Kathrines deltagelsesmønstre baseret på tolkninger af VUC's institutionelle krav, og derfor kan det forstås, at Kathrine i sin egen optik er en god og engageret elev. Kathrines selvbillede peger i retning af at være baseret på den forståelse, at

hun er en aktiv elev. Der kan således argumenteres for at være et misforhold i forbindelse med Kathrines livsførelse og hendes selvforståelse.

I samme retning findes det, at Carina også har en opfattelse af at være en engageret og aktiv elev. I følgende citat bliver dette klart

**Carina:** ja, jeg vil sige at jeg prøver i hvert fald alt hvad jeg kan, ikke også? Det er dog også lidt svært for nu har jeg også gået på efterskole, to år hvor det er der lavede man ikke en skid. Øm så det er også sådan lidt at komme ind i rutinen igen men med at man skal lave lektier og alt sådan noget ikke, men altså. Du ved jeg prøver da (Bilag 1, side 5)

Det kommer til udtryk, at Carina mener, hun gør hvad, hun kan for at være en engageret elev. Dog bliver det også klart, at Carina mener, at hendes skolemæssige erfaringer har indflydelse på, hvor aktiv hun er i det faglige fællesskab. Der kan på den måde argumenteres for, at hun danner et selvbillede baseret på sine tidligere erfaringer og pålægger dem ansvar for, hvorfor hun har svært ved at deltage mere aktivt. Samtidig føler hun, at hun gør alt, hvad hun kan for at være aktiv. I følgende citat kommer det i særlig grad til udtryk, hvordan Carinas livsførelse spænder ben for hendes deltagelse i det faglige fællesskab.

**Carina:** som for eksempel i dag, det var derfor jeg kom for sent. Der stod en skraldevogn og vi sad i bussen i 5 minutter. Og det kunne jeg ikke lige håndtere.

[...]

**Carina:** og så er lærerne sådan, jamen du kan bare tage en tidligere bus. Men så er man sådan lidt. Jeg gider ikke engang at diskutere det. Øm men jeg tror egentlig bare de fleste vil være sådan lidt, nå men så kan jeg bare sove lidt længere, og så kommer jeg sikker bare endnu mere for sent ikke. (Bilag 1, side 16)

Her forklarer Carina, hvordan hun kommer for sent til time, fordi hendes bus sidder fast i trafikken. Hvad, der er særlig interessant, er den måde, hun lukker øjnene for problemet ved at udtale, at hun ikke gider diskutere sagen. Som Dreier hævder, har selvbilledet og tilpasningen af egen livsførelse at gøre med, hvordan personen leder sit liv i samspil med andre personers livsførelser, og der kan i forbindelse med dette citat således argumenteres for, at Carinas livsførelse ikke er forbundet med risiko at komme for sent til timen. Derudover kan der argumenteres for, at det, at Carina kommer for sent, er et udtryk for den fælles tolkning af VUC's institutionelle krav, som klassen i fællesskab har dannet. På den måde forstår Carina sig selv som en elev, der deltager aktivt i fagligheden. Dog tyder livsførelsen på, at Carina indordner sig de tolkninger, som klassen har skabt, i højere grad, end hun tilpasser sig kravene sat af det faglige fællesskab. Således kan der argumenteres for, at der findes et misforhold mellem Carinas selvforståelse og hendes daglige livsførelse.

Det er således tydeligt, at Søren, Kathrines og Carinas selvforståelser er præget af den overbevisning, at de er aktivt deltagende i det faglige fællesskab. Dog viser det sig i arbejdet med livsførelserne, at alle tre elever skaber historier om deres deltagelse baseret på den fælles tolkning af de institutionelle krav fra VUC. Det vil sige, at der kan argumenteres for, at de tre elever ikke anser deres livsførelser, erfaringer og deltagelsesmønstre som tegn på ikke-deltagelse i fagligheden, men derimod, ubevidst eller irrationelt, opfatter disse som forudsætninger for deres aktive deltagelse.

I modsætning til de foregående eksempler på misforhold mellem selvforståelse og livsførelse er det klart, hvordan Bodil, som en del af zonen tættest på tavlen, ikke lægger under for dette misforhold. Bodil udtaler følgende, hvordan hun føler sig engageret

**Marie:** men du føler dig selv ret altså sådan meget engageret, ikke?

**Bodil:** jo jo, det gør jeg (Bilag 2, side 21)

Det bliver tydeligt i citatet, at Bodil har en opfattelse af, at hun føler sig engageret i at deltage i det faglige fællesskab. Hendes selvforståelse er således præget af en overbevisning om at være aktiv deltager i det faglige fællesskab. Det følgende citat støtter op under denne overbevisning og viser, hvordan Bodil fører sit liv sådan, at hun altid kommer i skole til tiden

**Marie:** øm. Kommer du selv altid til tiden?

**Bodil:** det håber jeg på. Jeg har ikke lige, her da jeg kom tilbage efter sygdom har det været lidt svært at komme op af sengen. Men ellers er jeg her for det meste en halv time før timen starter (Bilag 2, side 31)

Det kan således udledes, at Bodil forstår sig selv som en aktivt deltagende elev samtidig med, hendes livsførelse er indrettet sådan, at hun overholder de gældende krav for deltagelse i det faglige fællesskab. Bodil kan således forstås som den eneste af mine informanter, der via sine handlinger, fremstår uden misforhold mellem daglig livsførelse og selvforståelse.

I en sammenfatning kan det således forstås, at eleverne fortæller en historie om dem selv, hvor deres engagement og aktivitetsniveau i det faglige fællesskab er af anden karakter, end hvad der blev observeret. Der kan argumenteres for, at årsagen til dette er, at elevernes selvforståelser og livsførelser påvirker hinanden gensidigt, og at en tolkning af VUC's institutionelle krav, skabt i praksisfællesskabet, sætter standarderne for, hvad der er acceptabel, faglig opførelse. På den måde danner klassen i fællesskab et meningsgrundlag for

livsførelserne. Der kan således argumenteres for, at klassen gennem gensidige påvirkninger har skabt et meningsfællesskab, der lægger til grund for elevernes selvforståelser. Dog tyder det også på, at det er muligt for eleverne i klassen ikke at indgå i tolkningerne af det institutionelle. Dette tydeliggøres gennem Bodils deltagelsesmønstre, som i langt højere grad tager del i undervisningen og fagligheden. Som tidligere nævnt er Bodil en del af zonen forrest i klassen, og hun adskiller sig således fra resten af mine interviewpersoner på flere punkter. Bodil kan anses for at være den eneste af mine interviewpersoner, hvis selvforståelse stemmer overens med livsførelsen.

### **Sammenfatning på anden analysedel**

På baggrund af forståelsen af praksisfællesskabet i de empiriske nedslag kan det sammenfattende forstås, at elevernes livsførelse har indflydelse på, hvordan og hvor meget eleverne er i stand til at deltage i det faglige fællesskab i klassen. Det bliver tydeligt, at mange af eleverne tillægger deres fritid større værdi end deres skoletid. På trods af dette føler eleverne, at de er engagerede, og der kan, på grund af VUC's lille magt i elevernes liv, argumenteres for, at de føler, de deltager aktivt i undervisningen. Elevernes selvforståelse baserer sig således på, hvordan eleverne fører deres liv. Dermed er det essentielt i deres selvforståelse, at eleverne forstår dem selv som engagerede i undervisningen. Dog er dette ikke tydeligt i deres deltagelse. Således findes der et misforhold mellem elevernes egen selvopfattelse og deres konkrete deltagelsesmønstre. Elevernes selvforståelser er yderligere præget af høje ambitioner for deres fremtid, idet to ud af fire interviewpersoner har drømme om at blive indskrevet på en lang, videregående uddannelse med høje adgangskrav. Det er afslutningsvist tydeligt, at zonerne i klassen er sigende for elevernes tilbøjelighed til at deltage aktivt i det faglige, idet Bodil er den eneste af mine informanter, hvis selvforståelse og livsførelse stemmer overens. Denne forståelse for elevernes selvforståelser leder os videre til at analysere, hvad eleverne på baggrund af deres deltagelse i praksisfællesskabet og deres selvforståelse lærer.

### 3. Hvad lærer eleverne?

#### Læringen – et resultat af deltagelse i fællesskabet

Ved at inddrage de forståelser, som der i teoriafsnittet er blevet fremlagt om læring, er det muligt at argumentere for, at elevernes selvforståelse og deres færden på tværs af og i fællesskaber har indflydelse på, hvad eleverne lærer igennem deres deltagelse på VUC. I det følgende vil jeg derfor undersøge, hvad eleverne lærer igennem deres deltagelse i fællesskabet, og hvordan denne læring kan skabe konfliktende elementer i læringsudviklingen.

#### Medlæring eller intenderet læring?

Som det blev gjort klart i teoriafsnittet, opstår læring, når en person sammenligner sin deltagelse, erfaringer og forståelser på tværs af kontekster. Det er på denne baggrund muligt at argumentere for, at eleverne i klassen på baggrund af deres erfaringer og deres deltagelse i klassen som praksisfællesskab lærer at være urolig i timerne. Dette kommer til udtryk i følgende citat fra mit interview med Kathrine

**Kathrine:** det er igen noget jeg har været dårlig til i folkeskolen men som jeg blev rigtig god til da jeg gik på efterskole fordi jeg fokuserede rigtig meget på på efterskolen og også på STX. Jeg prøvede at sige til mig selv at ok nu er der ingen der kender mig nu kan jeg lige så godt være den som snakker meget og det prøvede jeg at være i starten men jeg er bare virkelig faldet tilbage jeg bliver rigtig dårlig til at sige noget i timerne. Det er jeg ærgerlig over faktisk men (Bilag 3, side 37)

Dette citat illustrerer, hvordan hun igennem sin deltagelse har lært, at snak i timerne er acceptabel adfærd. Uroen i timen kan anses for at være en medlæring, som Kathrine har lært i sin deltagelse i praksisfællesskabet i klassen. Således kan uroen anses for at være et utilsigtet resultat af Kathrines deltagelse i praksissen. Grunden til, den kan betegnes som medlæring, er, at det ikke er en intentionel del af læringspraksissen, men derimod noget, som Kathrine har adopteret igennem sin færden i den specifikke praksis.

Det kan således udledes, at eleverne igennem deres deltagelse i klassen bliver i stand til at lære, at uro i timen er acceptabel adfærd. Selve læreprocessen er tydelig i ovenstående citat, hvor Kathrine nævner, at hun ved begyndelsen af sin VUC-uddannelse forsøgte at tale mindre i undervisningen uden held.

Med medlæring som fokus er det i arbejdet med klassen som praksisfællesskab essentielt at forstå, at eleverne tager del i en social praksis, som de udvikler eller ændrer sig i. Det er derfor interessant at anse, hvordan klassen som praksisfællesskab har bidraget til en udvikling blandt eleverne. I det følgende citat bliver det tydeligt, hvordan Carina har udviklet sig gennem sin deltagelse i praksis

**Carina:** [...] Øh og jeg rigtig rigtig svært ved at række hånden op. Og det er jeg så blevet lidt bedre til men jeg tror det har mest at gøre med at jeg er rigtig rigtig genert i starten og så skal jeg bare åbne mig mere op, ikke. Øm og jeg har bare bange for sådan, du ved, sige noget forkert og så sådan der, ok men nu kan jeg ikke finde ud af det og så går jeg helt ned i et sort hul. Men så har jeg bare lært at det er røvlige gyldigt fordi der er mange der bare, sådan, rækker hånden op rigtig rigtig tit og så er det forkert men så lærer de jo af det. Så derfor prøver jeg du ved at gøre det lidt mere (Bilag 1, side 6)

Det kommer her til udtryk, hvordan det sociale fællesskab i klassen har påvirket Carina på sådan en måde, at hun ikke er bange for at række hånden op i timerne. Carinas udvikling kan siges at bunde i, at hun har lært, at det sociale fællesskab ikke har nogle krav til hendes faglighed, og at der derfor ikke er noget på spil for hende i forbindelse med at komme med indspark i undervisningen. At det sociale fællesskab ikke har forventninger til faglighed, bygger på klassens fælles virksomhed og herigennem på opretholdelsen af harmoniske venskaber. I denne forbindelse er det ikke et krav for eleverne at varetage faglighed. Deltagelsen i fællesskabet kan i forlængelse af dette siges at være afgørende for Carinas mulighed for at føle sig tryk.

Det kan således udledes, at Carina gennem medlæring i det sociale fællesskab lærer, at hun ikke bliver udsat for farer ved at række hånden op i timen. Grunden til dette kan igen være, at der i det sociale fællesskab ikke er gældende normer for faglighed, og det er således ikke forbundet med risiko at udtrykke noget fagligt forkert i undervisningen.

Der blev tidligere i analysen argumenteret for, at Carina ser sig selv som en aktiv elev, men at hendes daglige livsførelse samtidig vidner om noget andet. Der kan argumenteres for, at Carina som en uintenderet del af praksissen lærer, at hendes aktivitet giver hende et fagligt afkast. Det kan dermed udledes, at Carinas selvforståelse har indflydelse på, hvad hun lærer. Carinas daglige livsførelse bevidner således om, at hun medlærer, at hendes daglige livsførelse resulterer i faglig læring. Årsagen til dette er, at hendes deltagelse i klassen i højere grad orienterer sig mod de sociale aspekter af fællesskabet, og at hun herigennem spejler sig selv og dermed danner en selvforståelse. Således kan det udledes, at VUC ikke har

den primære rolle i Carinas daglige livsførelse, og at medlæringen på skolen spænder ben for den intenderede læring.

Det kan forstås, at medlæringen på VUC har meget råderum, og der kan derfor argumenteres for, at elevernes selvforståelse ikke bliver udfordret. Det vil sige, at eleverne ikke bliver gjort opmærksom på, at deres deltagelse strider imod deres selvforståelse og derfor tror, at deres deltagelse er tilstrækkelig i det faglige. Altså, selvforståelsen, og ikke-deltagelsen kan i samspil anses for at spænde ben for elevernes mulighed for at lære det intenderede. Derfor kan der argumenteres for, at VUC som institution ikke er god nok til at vise eleverne, at deres daglige livsførelse har konsekvenser for deres faglige læring. Dermed opstår et rum, som det sociale fællesskabs medlæring kan vokse i.

Det kan således forstås, at det sociale fællesskab medfører en medlæring, som har indflydelse på den intenderede læring. Medlæringen kommer til udtryk gennem uro i timerne, at komme for sent, at have et stort fravær ect. Eleverne medlærer derudover, at deres deltagelsesmønstre er socialt accepterede, og at deres handlinger ikke betyder institutionelle konsekvenser. Således kan det forstås, at medlæringen spænder ben for den intenderede læring.

### **En fortolkning af VUC's institutionelle krav**

På baggrund af de forgående analyser kan der argumenteres for, at eleverne, der deltager i de sociale aspekter af fællesskabet, lærer at tolke VUC's krav for deltagelse på en helt særlig måde. Netop disse tolkninger kan anses for at være medlæringer, som er opstået som uintentet i elevernes deltagelse i klassen som praksisfællesskab.

Disse tolkninger, som jeg allerede behandler i foregående analyseafsnit, kredser om den måde, som eleverne i fællesskab forstår de krav, som VUC som institution sætter for deres deltagelse. Disse institutionelle krav indbefatter faktorer såsom mødetider, fravær og overholdelse af deadlines i forbindelse med lektier, som VUC har klare holdninger til, hvordan skal overholdes. Dog viser det sig i mine empiriske nedslag og i behandlingen af dem, at det socialt orienterede fællesskab i klassen har etableret en fortolkning af disse institutionelle krav. Der kan følgelig argumenteres for, at eleverne lærer at tolke VUC's krav for deltagelse. Dette er især tydeligt i følgende citat fra mit interview med Carina



**Carina:** [...] jeg tror bare, at der er jo mange der går i byen, ikke? Hver evig eneste dag altså, og så. Jamen om det er hver evigeneste eller hver anden altså, du ved der er nogle der går i byen og så kommer i skole og her helt smadret og der er nogle der går i byen og så slet ikke kommer i skole. Og det, det er jo deres egen skyld men, du ved det er sådan jeg ved egentlig ikke helt hvordan jeg skal sige det. Der er jo nogle som er mere engageret end andre. Øh som i at de prøver i hvert fald så meget de kan at møde op. Og så er der bare nogle som siger, ej jeg har lidt ondt i maven så jeg gider ikke at komme i dag. Det er sådan lidt. (Bilag 1, side 11)

Det er i ovenstående citat tydeligt, hvordan eleverne i klassen tolker reglerne for fravær og bliver væk på baggrund af sociale engagementer. Derudover kan det have betydning, at VUC som institution ikke tager affære, idet eleverne får for meget fravær. Kombinationen mellem disse faktorer kan således anses for at have den betydning, at eleverne lærer, at det er tilladt at have en stor fraværsporcet, og at man af denne grund ikke bliver en mindre del af fællesskabet. Tolkningen kan herudover anses for at være en del af opretholdelsen af misforholdet mellem selvforståelsen og den daglige livsførelse. Tolkningen af regler kan ses som et udtryk for, at eleverne selv synes, de er aktive. Eleverne lever dermed op til tolkningen og føler dermed, de lever op til kravene fra VUC's side. På den måde kan der argumenteres for, at den læring, som finder sted, er en medlæring, der spænder ben for elevernes muligheder for at lære det intenderede. Der kan derfor argumenteres for, at det kan være problematisk for eleverne at lære det fagligt tilsigtede.

### **Modstand mod uddannelse?**

Som nævnt tidligere kan det anses for at være en del af repertoireet i klassen, at skolen tilskrives negativt ladede konnotationer såsom pligt. Disse konnotationer kan anses for at være del af den medlæring, som eleverne lærer gennem deres deltagelse i klassen. Et aspekt, som især kan have indflydelse på dette, er elevernes skolemæssige erfaringer, som i denne situation kan anses for at skabe udfordringer for den intenderede læring. Netop meningsforhandlingen giver eleverne anledning til at tingsliggøre pligt i fagligt arbejde såsom lektier. Det kan således forstås, at eleverne i meningsforhandlingen er kommet frem til, at lektier og skole tingsliggøres i byrder og pligter. Det kan dermed udledes, som en del af den medlæring som eleverne er underlagt, at skolen er noget, der skal stå igennem. Dette kommer i særlig grad til udtryk i det følgende citat fra mit interview med Søren

**Søren:** det er nok fritid, det andet er nok lidt mere en *chore*, ikke?

**Marie:** ja, så det er lidt en pligt at skulle være i skole?

**Søren:** ja, det er det nok.

**Marie:** det skal overstås?

**Søren:** ja, 100% (Bilag 4, side 47)

På baggrund af dette citat er det muligt at forstå ikke-deltagelse i det faglige som en norm for det sociale fællesskab. Det kan derudover udledes, at det, som eleverne ved deres ikke-deltagelse i det faglige fællesskab lærer, er, at det faglige er lig med noget kedeligt og en pligt. Det kan således forstås, at det, som eleverne lærer, når de deltager i de faglige aspekter af fællesskabet, er, at skolen er noget, som skal stå igennem.

### **En læringsmæssig todeling**

Som udgangspunkt hviler den aktive deltagelse i det faglige fællesskab på etableringen af faglig læring. Det vil sige, at de elever, som deltager aktivt i det faglige fællesskab, har sat sig for at skulle lære det intenderede. Som argumenteret for tidligere kan Bodil som den eneste af mine interviewpersoner anses for at deltage aktivt i reproduktionen af det faglige fællesskab. Dette kommer i særlig grad til udtryk i følgende citat fra mit interview med Bodil

**Bodil:** [...] jeg er mere seriøs her. Fordi jeg ved at folkeskolen, der kan du jo bare gå en klasse om øh VUC det er en gang og that's it (Bilag 2, side 20)

Det er således tydeligt, at Bodils engagement for at lære det intenderede i det faglige fællesskab er baseret på den overbevisning, at hun kun har én chance. Det kan derfor forstås, at hun gennem sin deltagelse i det faglige fællesskab har lært at påtage sig et ansvar for at lære det faglige indhold i undervisningen. Der kan følgende argumenteres for, at grunden til, at Bodil formår at deltage aktivt i det faglige fællesskab, er, at hun har lært, at ikke-deltagelse i det sociale fællesskab giver hende mulighed for at deltage i det faglige. Således lægger Bodil ikke under for de deltagelsesnormer, som det sociale fællesskab foreskriver, hvilket betyder, at hun har bedre, mulighed for at deltage i det faglige. Dette kommer til udtryk i følgende citater

**Bodil:** [...] rigtig meget i øjeblikket er der også folk der holder fester eller folk tager i byen. Det kan jeg ikke, det der med at tage i byen kan jeg ikke helt endnu fordi jeg ikke er 18. Og så fordi jeg arbejder hver fredag og hver anden lørdag så det er sådan lidt. Det clasher hele tiden med det, ikke (Bilag 2, side 23)

**Bodil:** altså jeg har som sådan egentlig en eller to rigtige venner uden for skolen

**Marie:** ja..

**Bodil:** og her i klassen der er det sådan lidt klassekammerater, folk jeg snakker med i skolen og ikke så meget andet. (Bilag 2, side 21)

Det bliver således tydeligt, at Bodils omgangskreds ikke er at finde i klassen, og det kan dermed udledes, at Bodil fungerer som ikke-deltager i det sociale fællesskab. Derfor kan der argumenteres for, at hun som deltager i det faglige fællesskab lærer at engagere sig i fagligheden fremfor i det sociale. Dette peger på, at eleverne i det faglige fællesskab lærer, at de ikke kan deltage i både det faglige og det sociale fællesskab sådan, at det giver mening.

I forbindelse med arbejdet omkring Bodils selvforståelse blev det tidligere tydeligt, at der ikke fandtes et misforhold mellem hendes selvforståelse og daglige livsførelse. På den måde kan der argumenteres for, at Bodil har et mere tilsvarende forhold mellem følelse af engagement og aktiv deltagelse i det faglige.

## **Afsluttende analysedel**

I de forgående afsnit er det blevet lagt frem, hvordan alle fire informanter umiddelbart indgår i en reproduktion af klassen som praksisfællesskab. Dog peger analysen på, at tre af interviewpersonerne, Søren, Kathrine og Carina, i højere grad indgår i reproduktionen af det sociale fællesskab, hvorimod Bodil er orienteret mod det faglige. Samspeilet mellem elevernes daglige livsførelse og deres selvforståelse bevidner om et misforhold, hvilket i sammenhæng med elevernes deltagelsesmønstre peger på, at eleverne i højere grad lærer at reproducere de sociale strukturer, altså medlæring, end de lærer det intenderede. På denne baggrund vil jeg i det følgende rette fokus mod temaet: Elevernes muligheder og begrænsninger – erfaringens magt.

## **Diskussion**

Formålet med diskussionen er at pege på, hvilke muligheder og begrænsninger klassen og deltagelsen i klassen skaber for de implicerede elever med et fokus på elevernes erfaringer og muligheder for faglig udvikling. Dette vil blive belyst gennem en diskussion af elevernes muligheder for at ændre deres relevante livsbetingelser.

Et formål med specialets analyse har været at skabe et perspektiv på, hvilke processer som har indflydelse på elevernes læring. Dette kan anses for at være særligt relevant, fordi disse perspektiver kan lægge an til en bredere forståelse af læring og dermed bidrage til et ændret fokus i læreplanerne på landets VUC'er.

Diskussionen gør det således muligt at opnå en forståelse for de praksisorienterede implikationer, som kan have indflydelse på elevernes færden på tværs af sociale praksisser. I det følgende er det således målet at diskutere, hvordan elevernes erfaringer kan anses for at have indflydelse på elevernes selvforståelse og muligheder for at indgå i klassen som social praksis. Følgelig vil det blive muligt at kaste lys over, på hvilke måder erfaringerne kan have indflydelse på elevernes læring.

Diskussionen vil derudover rette sig imod at behandle, hvordan det nærværende speciale bidrager til forskningen på feltet for til sidst at diskutere den anvendte teori og metode.

### **Elevernes muligheder og begrænsninger – erfaringens magt**

På baggrund af den analytiske bearbejdning er det på den ene side blevet tydeligt, hvordan fællesskabets sammensætning har indflydelse på elevernes læring. På den anden side er det blevet tydeligt, hvordan elevernes daglige livsførelse og selvforståelse lider under et misforhold. Ud fra disse analyser synes det relevant at diskutere, hvordan elevernes erfaringer har indflydelse på deres muligheder og begrænsninger i henhold til deres læring. I et kritisk psykologisk blik bliver det således i det følgende muligt at diskutere, hvordan elevernes erfaringer kan have indflydelse på deres læringsmuligheder på VUC. Denne

diskussion etableres ved at komme med forskellige bud på, hvordan erfaringerne kan have indflydelse på elevernes deltagelse i praksissen på VUC.

Et centralt perspektiv i den kritiske psykologi omhandler, hvordan den enkeltes personlige livsforhold tager sig ud, og hvilke muligheder og begrænsninger der ligger heri (Dreier 1979:237). Det bliver i denne forbindelse vigtigt at have fokus på, hvordan eleverne i det nærværende speciale lever, og hvilke muligheder og råderum de har. På denne baggrund kan der argumenteres for, at elevernes skolemæssige erfaringer kan have afgørende konsekvenser for netop deres muligheder og råderum for læring.

Nok har jeg i det analyserede undersøgt, hvordan fællesskabet og elevernes daglige livsførelse har indflydelse på deres læring, men faktorer som erfaring har ikke tidligere i nærværende speciale haft stor indflydelse på undersøgelsens resultater.

[...] ingen kontekst/institution kan forstås for sig, så vi kan ikke begribe skolelæring ved alene at se på, hvad der foregår i skolen. Vi må udarbejde og tage hensyn til de lærendes lærebaner inden for skolen og tværs igennem forskellige kontekster (Dreier 2006:205)

Der kan i forbindelse med ovenstående citat argumenteres for, at et fokus på elevernes erfaringer vil tillade os at begribe skolelæringen på et dybere niveau. Et fokus på erfaringerne vil give os mulighed for at diskutere elevernes muligheder og begrænsninger i den givne kontekst som et produkt af deres livsbetingelser. Dermed bliver vi i stand til at diskutere, hvordan elevernes deltagerbaner kan begrænse eller stille muligheder for deres læring på baggrund af elevernes erfaringer.

Erfaringer kan anses for at påvirke det enkelte subjekts livsbetingelser. Livsbetingelser kan i den kritiske psykologi anses for at være det, som skaber fundamentet for individets muligheder i livet.

Relationen mellem menneskene og deres verden konstitueres nemlig ikke først i de konkrete individuelle indlærings- og udviklingsprocesser. Tværtimod står væsentlige determinanter allerede fast, før individets relation til virkeligheden og udveksling med omverdenen begynder, nemlig de determinanter som er opstået i den historiske, fylogenetiske og samfundsmæssigt-historiske udvikling af sammenhængen mellem individuelle livsmuligheder og objektive livsbetingelser (Dreier 1979:189).

Livsbetingelserne kan således anses for at være et produkt af nogle samfundsmæssige livsbetingelser. Netop disse kan forstås at have afgørende indflydelse på, hvilke muligheder den enkelte elev i klassen bliver stillet i for læringen, og det kan anses for at være

herigennem, at eleven danner en række erfaringer, som kan være afgørende for den enkelte elevs læring. Man kan således kun forstå individets udviklingsprocesser, hvis man kender den overordnede sammenhæng, fordi man kun på den måde kan vide, hvad der egentlig modificeres individuelt. Dette peger på, at erfaringer fra tidligere møder med skoler kan have afgørende indflydelse på elevens læringsmuligheder på VUC.

Temaet faglighed fylder ved en gennemlæsning af mine interviews overraskende lidt i interviewpersonernes liv og forbindes oftest, som fremanalyseret, med noget negativt. Næsten alle interviewpersonerne skaber fortællinger om skoleerfaringer, der beretter om problematiske møder. Møder, hvor interviewpersonen ikke kunne genfinde personlige relationer eller har oplevet personlige nederlag enten fagligt eller socialt. Man kan på denne baggrund argumentere for, at tidligere skolemæssige erfaringer fra såvel folkeskolen som andre uddannelser kan have indflydelse på elevernes muligheder på VUC og dermed deres livsbetingelser.

For det første kan elevernes erfaringer forstås at opstille en række muligheder og begrænsninger, idet de samfundsmæssige livsbetingelser kan presse eleven ud i at tage en uddannelse. Jeg bliver i stand til at pege på dette, fordi forholdet mellem subjektiv bestemmelse og objektiv bestemthed i den historiske proces determinerer forholdet mellem bevidst selvbestemmelse og udefra sat bestemmelse på de konkrete individers plan. Således kan samfundets påvirkning på elevernes erfaringer have indflydelse på deres muligheder, sådan at udefra sat bestemmelser foreskriver, at en ungdomsuddannelse er nødvendig (Dreier 1979:195).

Erfaringerne kan på den anden side ses at have indflydelse på elevernes muligheder og begrænsningerne igennem tidligere skoleforløb. Som fremanalyseret indtager eleverne ikke-deltagende tilgange til fagligheden på VUC. Disse tilgange kan i forbindelse med Mørck pege på *en individualiseret kamp for at holde ud* (Mørck 2006:87).

I Mørcks forståelse rummer denne kamp deltagelsesmåder, hvor eleverne orienterer sig imod at holde lav profil og få uddannelsen overstået. Det er en deltagelsesmåde, som indrammer elevernes evne til at indgå i uddannelsen passivt og udholdende (Mørck 2006:87).

Det kan i denne forbindelse forstås, at elevernes tidligere skolemæssige erfaringer kan have indflydelse på denne indtagelse af udholdende roller. I Mørcks optik bliver kampen dannet i elevens møde med skolen, og der kan i den forbindelse argumenteres for, at en elevs tidligere skoleerfaringer kan have betydning for dens tilgang til og mulighed for at opfylde de regler, skolen sætter. På den måde kan det forstås, at en elev igennem de muligheder og begrænsninger, som tidligere er blevet fastlagt, kan indtage en udholdende rolle, som retter sig imod den forståelse, at skolen er noget, der skal stå igennem. Der kan følgelig sættes spørgsmålstegn ved, om denne individuelle kamp for at holde ud har en særlig magt på VUC-institutioner. Som nævnt i indledningen har en stor del af eleverne her enten fysiske eller psykiske udfordringer, hvilket peger på, at VUC-elever i højere grad kan lægge under for disse erfaringer, der dikterer deres deltagelsesmønster, og derfor har en tendens til at indtage udholdende roller.

I arbejdet med de fire interviewpersoner blev det som fremanalyseret tydeligt, hvordan der fandtes et modsætningsfyldt forhold i deres deltagelse i klassen. Det kom til udtryk, hvordan eleverne udviste en modstand gennem deres daglige livsførelse, men samtidig gerne ville gennemføre deres uddannelse. I denne forbindelse indtager disse tre elever ikke-deltagende roller i fagligheden på VUC. På baggrund af elevernes faglige deltagelse kan der således argumenteres for, at deres faglige niveau også kan ses at have indflydelse på i hvor høj grad, de er i stand til at deltage aktivt i det faglige VUC. I dette tilfælde handler det om, hvor gode eleverne er til at relatere dagsordenen på skolen til deres egne deltagerbaner. Det store antal ikke-deltagere i klassen peger i retning af, at der i elevernes skolemæssige erfaringer ikke er opbygget et tilstrækkeligt niveau af faglighed, og at eleverne dermed har svært ved at relatere dagsordenen på skolen til deres øvrige livsførelse. Elevernes erfaringer er således essentielle for læringsmulighederne, idet de opstiller nogle fundamentaler for akkumulationen af faglig viden. Altså kan der sættes spørgsmålstegn ved, om en erfaringsbaseret lav faglighed, gør at eleverne har sværere ved at akkumulere faglig viden på VUC.

En fjerde måde at forstå erfaringernes betydning for elevernes læring er at pege på, at mange af eleverne opfatter deres HF-uddannelse som et ufravigeligt krav. Elevernes skolemæssige erfaringer kan ses at have indflydelse på dette modsætningsforhold. Årsagen til dette er, at elevernes skolemæssige erfaringer kan anses for at påvirke elevernes muligheder og

begrænsninger og lade skepsis over for det faglige og irrationalitet omkring målet med uddannelsen blive en del af klassens fælles repertoire. Der opstår således et modsætningsforhold, idet eleverne selv har indskrevet sig på uddannelsen, men samtidig viser modstand for at deltage aktivt. Således er deres erfaringsbaserede standpunkt i forhold til uddannelse og deres daglige livsførelse interessant, fordi eleverne godt kan se, at de vil stå bedre i livet, hvis de fuldfører en uddannelse, men samtidig af forskellige årsager ikke deltager aktivt i undervisningen (Mørck 2006:146).

Ved at deltage i det sociale udsætter eleverne ikke sig selv for risiko for at lide faglige nederlag, som for eksempel at blive gjort til grin eller lignende. Ikke-deltagelsen kan således ses at bygge på, at eleverne har erfaret, at ved at "gå under rateren" og i højere grad deltage i det sociale kan deres begrænsninger i højere grad blive til muligheder. På den måde kan eleverne ved at ikke-deltage i det faglige undgå at blive sat i en risikofyldt position og kan igennem deres tingsliggørelse af tryghed i det sociale bestå i en sikker position.

Endeligt kan der i denne diskussion om erfaringens magt i elevernes muligheder og begrænsninger argumenteres for, at der i klassen kan findes en modskolekultur baseret på elevernes skolemæssige erfaringer. Modskolekulturen konstitueres i en bestræbelse på at deltage i opposition til autoriteter og i opposition til konformister blandt eleverne (Mørck 2006:88). Der kan i denne forbindelse argumenteres for, at eleverne på baggrund af deres skolemæssige erfaringer og eventuelle personlige nederlag skaber fortællinger om dem selv, som nogen der ikke passer ind. Således kan deres erfaringer have indflydelse på elevernes tendens til at begrænse deres egne muligheder ved at skabe livshistorier, der beviser, at de ikke passer ind i skolen. På den måde kan erfaringerne betyde, at eleverne ikke-deltager i det faglige.

Denne modskolekultur kommer i de empiriske nedslag i nærværende speciale især til udtryk gennem de elever, som udelukkende ikke-deltager i det faglige. Der kan således sættes spørgsmålstejn ved deres tilstedeværelse. Det bliver tydeligt gennem analysen af deres daglige livsførelser, at skolen ikke har nogen særlig prioritet. Dette bevidner om, at eleverne skaber en modskolekultur, der udfordrer den etablerede forståelse af faglighed, herunder hvad der anses som god og dårlig deltagelse i den faglige praksis. Denne erfaringsbaserede modskolekultur kan anses for at fungere i samspil med fortolkningerne af de institutionelle regler, som klassen deltager i ud fra praksisfællesskabet.



Ved at fremlægge nogle forståelsesmuligheder er det således blevet muligt at skelne mellem forskellige måder, hvorpå elevernes erfaringer kan have indflydelse på deres deltagelse i klassen som social praksis. Det blev tydeligt i det forgående, at erfaringer i den kritiske psykologi har indflydelse på elevernes deltagelsesmuligheder og begrænsninger, og det har derfor været centralt at opstille en række muligheder for, hvordan disse erfaringer kan have indvirkning på elevernes læringsmuligheder.

## **Et bidrag til en bredere forståelse af læring på VUC**

På baggrund af de tidligere arbejder inden for VUC som felt kan der argumenteres for, at nærværende speciale belyser læring på VUC i en bredere forståelse (jf. Mørks forståelse af det brede læringsbegreb). Som beskrevet tidligere har forskningen inden for VUC som felt i højere grad rettet sig mod en tendens til at forstå læring som succes. Disse arbejder anvender læringsbegrebet som synonym for uddannelse og faglighed og varetager således ikke den medlæring, som opstår i elevernes deltagelse i praksissen. Især bliver der i EVA's rapport om læringsmiljøer arbejdet med, hvordan man som underviser kan skabe relationer mellem eleverne, der er hensigtsmæssige for læringen (EVA 2014:61). Dette arbejde opstår uanfægtet den medlæring, som eleverne ved deltagelse i praksissen vil blive optaget af. Dette speciale belyser således, hvordan såvel intenderet som medlæring skal tages med i betragtningerne, når der arbejdes med læring på VUC og bidrager på den måde til at udvide feltet omkring voksen- og ungdomslæring på landets VUC-institutioner. Derudover tager dette speciale udgangspunkt i et VUC, som er nutidigt, og som er et produkt af de politiske tiltag, der har betydet en større elevtilstrømning. På den måde bidrager specialet til at danne forståelse for, hvordan tilstrømningen kan have indflydelse på læringen i fællesskabet såvel som for den enkelte elev.

## **Diskussion af anvendt teori og metode**

Nærværende speciales empiriske materiale og analysens resultater skal ses ud fra specialets teoretiske og metodiske udgangspunkt, eftersom dette har skabt en fundamental betydning for resultaterne.

Igennem brugen af praksisforskning var det oprindeligt intentionen at arbejde ud fra de metoder, som inden for denne metode findes ideelle. Dog var dette rent praktisk ikke muligt, og der kan derfor argumenteres for, at jeg ved at etablere et forskningsfællesskab med eleverne i klassen kunne have styrket empirien og gjort den mere praksisnær. Ved at deltage i praksis over en længere periode ville jeg yderligere være i stand til at diskutere analysens resultater med eleverne, hvilket kunne bidrage til resultaternes validitet. I denne forbindelse kan der argumenteres for, at antallet af interviewpersoner også kan have haft indflydelse på nærværende speciales resultater. Ved at interviewe flere elever havde det været muligt at etablere et større indblik i praksis og i de første-persons perspektiver, som former forståelsen af klassen som praksis. Ved at inddrage en større mængde informanter kan det tænkes, at det var muligt at etablere nogle mere valide forståelser af praksisfællesskabet i klassen. Det kan således anses som en begrænsning for nærværende speciales resultater, at det ikke har været muligt at indgå i en fuld praksisforskning.

Begrebet daglig livsførelse har været kritiseret for at være et skred mod individualiserede diskurser for menneskeligt liv. Derudover er begrebet kritiseret for at være snævert, idet begrebet blot er et udtryk for den enkelte person og ikke medregner påvirkninger fra familie og socialt liv (Kritstensen and Schraube 2012:2). I forbindelse med dette speciale betyder det at elevernes daglige livsførelse, kun er blevet behandlet ud fra subjektets perspektiv. Ved brug af en bredere forståelse af begrebet kunne specialet have draget fordel af at kunne belyse, hvordan familie såvel som socialt liv, kunne have haft indflydelse på elevernes deltagelse i klassen som social praksis.

Praksisfællesskabsbegrebet har tidligere været kritiseret for at mangle et begreb om det enkelte menneske og dets personlighed med dets indre psykologiske processer. Derudover forekommer den kritik, at begrebet anser al udvikling i det sociale som læring. Derfor giver teorien anledning til at forveksle læring med socialisering (aau.dk n.d.).

Det er herudover et kritikpunkt i Wengers teori om praksisfællesskaber, at netop fællesskaberne kun behandles fra et positivt synspunkt. Det skal forstås, at praksisfællesskabsbegrebet ikke rummer de konfliktfyldte praksisfællesskaber, men udelukkende er centreret omkring mere eller mindre konfliktløse fællesskaber. I forbindelse

med nærværende speciale kan dette have indflydelse på, hvordan det bliver muligt at behandle klassen som fællesskab, idet det ikke er sagt, at eleverne i klassen alle har lignende intentioner for deres deltagelse. Dog skal det nævnes, at Wenger har arbejdet videre med denne kritik, og i denne forbindelse har indskrevet dette i sin teori efterfølgende. Ved at have inddraget de perspektiver, som Wenger har skabt omkring de konfliktfyldte fællesskaber, kan der argumenteres for, at det i højere grad kunne være muligt at behandle praksisfællesskabet i klassen i nærværende speciale. Årsagen til dette er, at netop praksisfællesskabet har vist sig at være konfliktende. Kritikpunkterne for Wengers teori er derudover relevante, idet et begreb omkring individet og dets indre processer kunne bidrage til en forståelse af elevernes selvforståelse og de indre processer, som kan være afgørende for deres måde at deltage i fællesskabet som praksis.

Igennem denne specialeproces er der opstået forskellige perspektiver, som ligeledes kunne have været interessante at belyse, men som umiddelbart ikke har fremstået som oplagte i et kritisk psykologisk teoretisk udgangspunkt. Et eksempel herpå er blandt andet et mere eksplicit fokus på elevernes erfaringer, herunder familiære og sociale baggrunde. I denne retning kunne det have været interessant at inddrage Pierre Bourdieu, som med sit kapitalbegreb ville kunne hjælpe os i forståelsen af elevernes sociale forudsætninger.

Ved inddragelse af for eksempel Vygotsky eller Piaget ville det have været muligt at gå dybere ind i de tankeprocesser, som lægger til grund for mange af de læringsmetoder, som eksisterer på det institutionelle skoleplan. På den måde ville det blive muligt at belyse, hvordan de konkrete læringssituationer kan have indflydelse på elevernes faglige udvikling.

Til trods for dette synes det alligevel betydningsfuldt at have anlagt og anvendt et kritisk psykologisk og læringsorienteret perspektiv på nærværende speciales problemfelt. Årsagen til dette er, at der er noget, der tyder på, at elevernes læring ikke udelukkende fastlægges gennem den faglige undervisning, men i ligeså høj grad bestemmes af den sociale interaktion i den sociale praksis. Denne diskussion af indeværende teori og metode leder os frem til en konklusion.

## Konklusion

Formålet med nærværende speciale har været at belyse, hvilken betydning praksisfællesskabet, på HF VUC, samt elevernes selvforståelser har haft for elevernes læring og måder at indgå i klassen som social praksis. Det skal i den forbindelse nævnes, at der i naturvidenskabelig forstand ikke kan konkluderes i dette speciale, men at der i arbejdet er blevet etableret en viden, som åbner for nye forståelser inden for feltet.

Med udgangspunkt i et empirisk nedslag er det blevet muligt at etablere en viden inden for VUC som felt. Analysen har vist, at der findes to fællesskaber i den undersøgte klasse, det sociale og det faglige. Fællesskaberne kan forstås at være dannet på baggrund af fællesskabets dimensioner og deltagelsesmønstre og kan siges at være konfliktende, idet eleverne ikke er i stand til at deltage aktivt i begge fællesskaber samtidig. Analysen viser derudover, at eleverne opretholder de to fællesskaber gennem deres deltagelse og tingsliggørelse, som kan siges at være konstituerende for meningsforhandlingen i klassen. Dette peger på, at en todeling af praksisfællesskabet i klassen skaber en overordnet interessekonflikt, der har den konsekvens, at eleverne ikke er i stand til at deltage aktivt i både reproduktionen af det sociale og det fagligt orienterede fællesskab. Således kan det forstås, at fællesskabet kan påvirke den enkelte elevs læring ved at foreskrive bestemte deltagelsesmåder i praksissen.

Analysen af de empiriske nedslag viser derudover, at de fleste elevers daglige livsførelse har indflydelse på, hvordan og hvor meget eleverne er i stand til at deltage i det faglige fællesskab i klassen. Det kommer til udtryk, hvordan elevernes livsførelser tillægger deres fritid større værdi end deres skoletid. På trods af skolens lille rolle i elevernes daglige livsførelse viser en analyse af elevernes selvforståelse, at de opfatter dem selv som engagerede elever. Således findes der et misforhold sted mellem elevernes egne selvopfattelser og deres daglige livsførelser, hvilket har afgørende indflydelse på elevernes måder at indgå i klassen som social praksis.

I arbejdet med klassen som praksisfællesskab blev det tydeligt, at klassen kunne opdeles i tre zoner, som var sigende for elevernes tilbøjelighed til at deltage aktivt i det faglige.

På baggrund af de forståelser, som er blevet etableret af henholdsvis elevernes deltagelse i fællesskabet og deres selvforståelse, kan der argumenteres for, at eleverne er udfordrede i

deres faglige læring. Det kan således forstås, at det, eleverne lærer ved at deltage i det sociale, fører en læring med sig, som har indflydelse på elevernes muligheder for at lære det intenderede.

Diskussionen i nærværende speciale har orienteret sig mod emnet *erfaringer* og har gennem en behandling af dette emne på en kritisk psykologisk baggrund kommet med forskellige bud på, hvordan erfaringer kan have indflydelse på elevernes muligheder for at deltage i læringsfællesskabet. Helt konkret blev der argumenteret for, at faktorer såsom deltagelsesmønstre indarbejdet i folkeskolen, det faglige niveau samt etableringen af modskolekulturer hver især kan ses at have erfaringsmæssige perspektiver og dermed indflydelse på elevernes deltagelse i praksis.

Endeligt blev det diskuteret, hvordan dette speciale indskriver sig på feltet og bidrager til en forståelse af et bredt læringsbegreb og yderligere, hvordan det nærværende speciales teori og metode kan skabe forståelsesmuligheder, men samtidig begrænse undersøgelsens resultater.

## **Perspektivering - at bryde et mønster**

At sætte specialet i sammenhæng med praksisrelaterede implikationer bliver i dette afsnit det overordnede mål. Det er essentielt at anskue, hvordan dette speciale kan hjælpe med at sætte fokus på, hvordan man på institutionelt plan kan overkomme de problematikker, som kan have indflydelse på elevernes læring. På den måde er det relevant at udfolde, hvordan man kan bryde med de deltagelsesmønstre som, påvirker elevernes ageren i praksis.

Ud fra det analytiske arbejde i nærværende speciale er det relevant at perspektivere resultaterne til de praksisrelaterede implikationer. For eksempel er det essentielt at anskue, hvilke tiltag der rent praktisk kan iværksættes sådan, at tabet af faglighed kan minimeres. I denne perspektivering vil jeg komme med to bud på, hvordan man kan minimere det faglige tab.

Første måde at imødekomme og ændre elevernes deltagelsesmønstre orienterer sig mod nogle overordnede samfundsmæssige strukturer. Herunder spiller de samfundsmæssige livsbetingelser store roller i opretholdelsen af de normer, som dikterer, at der er større prestige i at tage en ungdomsuddannelse frem for en erhvervsuddannelse. På et politisk plan kan det derfor anses for at være relevant at skabe større opmærksomhed på vigtigheden af de erhvervsrettede uddannelser for på den måde at åbne de unges livsbetingelser og herigennem mindske den store tilstrømning af fagligt svage elever på VUC. På den måde vil de elever, som måske egner sig bedre til at indgå i et erhvervsrettet eller et mere praktisk fællesskab, blive sorteret fra på VUC, hvilket kan betyde, at den socialt orienterede deltagelse i fællesskabet vil have en mindre tilslutning.

Den anden måde at imødekomme og ændre elevernes deltagelsesmønstre orienterer sig mod en ændring af de institutionelle strukturer omkring undervisningen. Analysens resultater udmunder sig i et fokus på, hvordan det er muligt at bryde med fællesskabets sammensætninger, og hvad man kan gøre som underviser for at engagere eleverne til i større grad at deltage i det faglige fællesskab. Rent praktisk kan der i denne forbindelse argumenteres for, at en underviser på VUC bør have fokus på at skabe nye deltagerbaner for eleverne for herigennem at opfordre dem til at ændre deres deltagelsesmønstre. Rent praktisk kan dette foregå ved, at underviseren søger at gøre op med de traditionelle former for undervisning og hermed ændre de situationer, som eleverne vanligt udfører deres mønstre i. Ved således at gå kreativt til værks i undervisningssituationer kan man håbe på, at de deltagelsesmønstre, som eleverne indtager, vil minimeres og skabe nye deltagelsesmåder, som forhåbentligt i højere grad orienterer sig mod fagligheden. For praksis betyder dette fokus på deltagelse og daglig livsførelse, at VUC som institution må søge at skabe sig en større, faglig rolle i elevernes liv. Ved at gøre noget ud af at øge et fokus på fremmøde og engagement, kan man være med til at give VUC en større rolle med hensyn til elevernes selvforståelser såvel som i deres daglige livsførelse.

## Litteraturliste

Brinkmann, Svend and Lene Tanggaard. 2015. *Kvalitative Metoder : En Grundbog*. 2nd ed. Kbh.: Hans Reitzel.

DAMWAD. 2013. "Nye Udfordringer for VUC? Fokus På Almen Voksenudannelse (AVU)." 1–62.

Dreier, Ole. 1979. *Den Kritiske Psykologi*. Kbh.: Nota. Retrieved (<http://www.e17.dk/bog/616011>).

Dreier, Ole. 1999. "Læring Som Ændring Af Personlig Deltagelse I Sociale Kontekster." Pp. 76–99 in *Mesterlære - læring som social praksis*, edited by K. Nielsen and S. Kvale. Hans Reitzels Forlag.

Dreier, Ole. 2003a. *Subjectivity and Social Practice*. 2nd ed. Århus: Center for Sundhed, Menneske og Kultur, Institut for Filosofi, Århus Universitet.

Dreier, Ole. 2003b. *The Origin and Development of Practice Research*. Serra Retreat House, Malibu, California.

Dreier, Ole. 2006. "Imod Abstraktionen Af Struktur." *Nordiske udkast* (1):3–12.

Dreier, Ole. 2008. *Psychotherapy in Everyday Life – Learning in Doing: Social, Cognitive, & Computational Perspectives*. 1st ed. Cambridge University Press.

EVA. 2014. *Voksenpædagogiske Læringsmiljøer På VUC Voksenpædagogiske Læringsmiljøer. Fokus På Avu Og Hf Enkeltfag*.

Højholt, Charlotte. 2012. "Communities of Children and Learning in School, Children's Perspectives." Pp. 199–215 in *Children, Childhood, and Everyday Life*. Information Age Publishing.

- Højholt, Charlotte, Ulla Schodt, Dorte Kousholt, Lise Behrend, and Maja Røn Larsen. 2005. *Forældresamarbejde - Forskning I Fællesskab*. 1st ed. edited by C. Højholt. Dansk Psykologisk Forlag.
- Jartoft, Vibeke. 1996. "Kritisk Psykologi." P. 252 s. in *Skolelivets socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*.
- Kristiansen, Søren and Hanne Kathrine Krogstrup. 1999. *Deltagende Observation : Introduktion Til En Samfundsvidenskabelig Metode*. 1st ed. Kbh.: Hans Reitzel.
- Kritstensen, K. and E. Schraube. 2012. "Conduct of Everyday Life." *Encyclopedia of Critical Psychology: SpringerReference*. ([www.springerreference.com](http://www.springerreference.com)).
- Kvale, Steinar and Svend Brinkmann. 2008. "Interview : Introduktion Til et Håndværk." Retrieved (<http://www.e17.dk/bog/39552>).
- Mørck, Line Lerche. 2006. *Grænsefællesskaber : Læring Og Overskridelse Af Marginalisering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Pedersen, Martin, Jacob Klitmøller, and Klaus Nielsen. 2012. *Deltagerobservation : En Metode Til Undersøgelse Af Psykologiske Fænomener*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Scavenius, Camilla. 1996. *VUC-Profil. 2. Delrapport. VUCs Identitet Og Læringsmiljø*. Kbh.: Undervisningsministeriet.
- Schraube, Ernst. 2013. "First-Person Perspective in the Study of Subjectivity and Technology." *Subjectivity* 6 (1).
- Wenger, Etienne. 2004. *Praksisfællesskaber*. 1st ed. Hans Reitzels Forlag.



## Internetsider

Leit, André. 2014. "VUC'er Tjener Penge På Inaktive Elever." *Information*. Retrieved (<https://www.information.dk/indland/2014/08/vucer-tjener-penge-paa-inaktive-elever>).

Vidensbasering. 2016.

"<http://knudramian.pbworks.com/w/page/12751678/Kort%20om%20Praksisforskning>." <http://knudramian.pbworks.com/w/page/12751655/FrontPage>.

Vuc.dk. n.d. "[Http://vuc.dk/om-Vuc/](http://vuc.dk/om-Vuc/)." Retrieved (<http://vuc.dk/om-vuc/>).

www.kvuc.dk. n.d. "[Https://www.kvuc.dk/fakta-Om-Kvuc/fakta-Om-Kvuc/](https://www.kvuc.dk/fakta-Om-Kvuc/fakta-Om-Kvuc/)." Retrieved (<https://www.kvuc.dk/fakta-om-kvuc/fakta-om-kvuc/>).

www.ug.dk. n.d. "Højere Forberedelseseksamen (Hf) | UddannelsesGuiden." Retrieved February 17, 2016 (<https://www.ug.dk/uddannelser/gymnasialeuddannelser/hoejere-forberedelseseksamen-hf>).

www.vuc.dk. n.d. "Om VUC - VUC." Retrieved February 17, 2016 (<http://vuc.dk/om-vuc/>).

aau.dk. n.d. "[http://projekter.aau.dk/projekter/files/17632949/speciale\\_dok\\_1\\_.pdf](http://projekter.aau.dk/projekter/files/17632949/speciale_dok_1_.pdf) No Title."