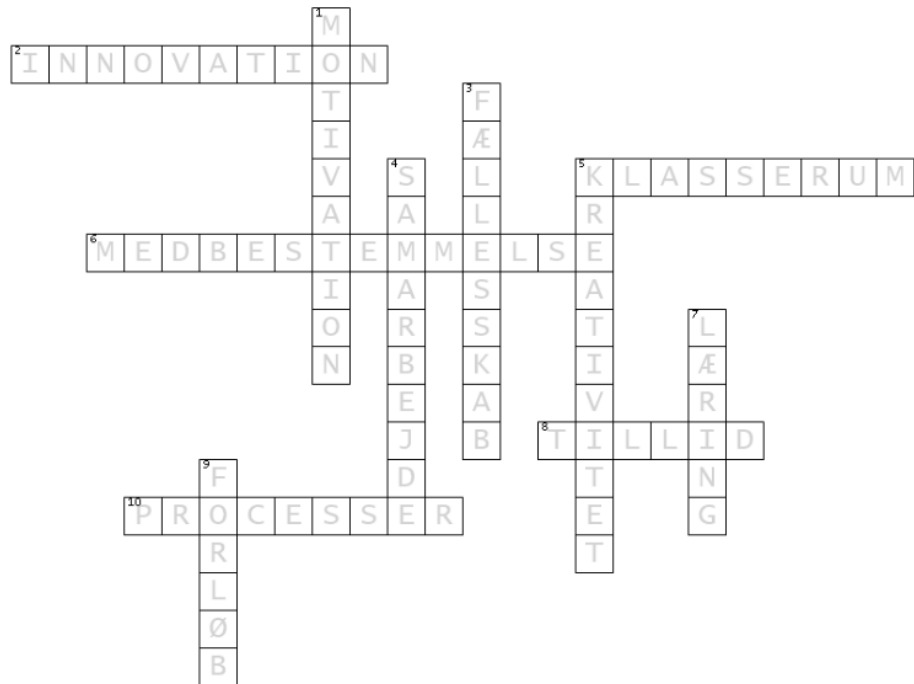


Nye veje til læring?

En undersøgelse af oplevelsen af alternativ læring



Roskilde Universitet

Vejleder: Ulla Ambrosius Madsen

Studerende: Julie Stolzenbach Jensen (74995) & Sofie Jagtman (68148)

Eksamensgruppenummer: V2260239074

Efterår 2022

Anslag: 58.983

Abstract

Many educational institutions have begun to work with alternative forms of learning, such as Problem-Based Learning, Just Human, and Playful Learning. It is an initiative that has been taken in the hopes that it will involve the children more than traditional education does.

The aim of this project is to investigate how these alternative forms of learning are experienced. With an ethnographically inspired starting point, we have had two interviews with a teacher and a group of students from an educational institution that applies alternative learning methods. Inspired by social constructivism and with the use of Gert Biesta's and Knud Illeris' theories of learning, we have created a thematizing-discussive method of analysis. The combination of theories serves as the foundation for our project. Furthermore, this project concludes that alternative learning experiences are perceived as positive, rewarding, and as the preferred working form, but that they also can be both challenging and demanding. Alternative learning helps engage and motivate the students, but it also requires commitment and effort from both students and teachers alike.

Indholdsfortegnelse

Indledning	4
Forskning på feltet.....	5
Videnskabsteoretisk inspiration	6
Teori.....	7
Knud Illeris.....	7
Gert Biesta.....	9
Opsamling på teori	12
Metodetilgang	12
Etnografisk inspireret arbejde	12
Interviews	13
Diskuterende analyse	15
Nye veje til læring?	15
Processen i nye veje til læring	15
Medbestemmelse	18
Opsamling på nye veje til læring?	20
Klassedynamikken	20
Fællesskabsfølelse	20
Motivation	22
Opsamling på klassedynamikken	23
Konklusion.....	23
Litteraturliste.....	25

Indledning

Fokusset på et alternativ til den klassiske folkeskole har fyldt mere den seneste tid. Flere uddannelsesinstitutioner er begyndt at arbejde med alternative læringsformer, som eksempelvis Problembaseret Læring, Just Human og Playful Learning. Det er tiltag, som er kommet til, fordi skolerne håber, at det griber flere børn. Det vigtige i disse læringsformer er, at der i høj grad bliver arbejdet med kreativitet og samarbejde, hvor eleverne er en større del af planlægningen og arbejder med projekter fra det virkelige liv. Det særlige er, at man arbejder med at lære af og med de andre i fællesskabet. I de sidste mange år har læring været præget af mere målstyret undervisning, hvor det handlede om det faglige mål, og hvor tavleundervisning var det primære. Den klassiske undervisning har spændt ben for, at eleverne har kunne være mere undersøgende, kreative og samarbejdsdygtige. Der er nu kommet mere fokus på, at det er processerne, som er vigtige for eleverne (Klausen, 2018).

Ifølge Knud Illeris tænker mange læring som noget, man kun lærer i skolen, men læring er noget, der finder sted gennem hele livet. Der er ingen, der lærer præcis det samme på helt samme måde. Nogle skal have det fortalt flere gange, hvor andre lærer det første gang. Nogle kan blot have problemer med opgaverne, hvor andre har svært ved at forstå det, fordi de ikke kan koncentrere sig. Nogle synes det er kedeligt, og andre kan have svært ved at forstå, hvorfor de skal lære det. Der kan opstå mange problematikker i en læringssituation, som gør, at alle ikke lærer præcis det samme på samme tid (Illeris, 2006: 13). Håbet er derfor, at alternative læringsformer kan hjælpe med at få skabt et bedre klasserum, hvor man får inkluderet flere børn, så de får lov til at være mere kreative, bruge deres fantasi og arbejde ud fra noget, som de selv finder spændende.

Dette fokus på alternative former for læring, finder vi særlig interessant og er derfor udgangspunktet for dette projekt. Vi har valgt at kalde projektet "Nye veje til læring?", da vi er interesseret i at undersøge denne læringsform, og om det overhovedet er nye veje til læring. Vi er derfor kommet frem til følgende problemformulering:

Hvordan opleves nye veje til læring, og hvilke pædagogiske dynamikker følger af det?

Med udgangspunkt i det undersøger vi, hvordan alternativ læring opleves med henblik på udvikling, klasserum og fællesskaber. Metodisk har vi arbejdet etnografisk inspireret med alternativ læring, som afviger fra den almene undervisning i danske folkeskoler. Her foretog vi et interview med en lærer, som arbejder i den pædagogiske praksis og et gruppeinterview med

elever. Dertil har vi været ude på en uddannelsesinstitution, hvor vi fik mulighed for at se faciliteterne og de forskellige klasserum. Vi kommer derfor til at arbejde med eksempler på, hvordan nye former for læring opleves blandt elever, og hvilke dynamikker det skaber i klasserummet.

Fokusset på læring i sig selv er noget, som har haft tyngde på vores kursus Socialpsykologisk udvikling og læring. Fra start af fik vi et indblik i forskellige læringsforståelser, og hvordan læringen finder sted gennem hele livet og i mange forskellige sammenhænge. Ud fra undervisningens emner og forskellige forståelser fik vi en interesse i, hvordan læring kan se ud på forskellige måder, og hvad sociale sammenhænge kan gøre for individet. Kurset har derfor gjort, at der er udsprunget en interesse for os, idet vi har læst mange tekster indenfor det emne, og derfor mener vi, at vores projekt ligger indenfor kursets rammer.

Forskning på feltet

Gennem vores ønske om at læse os klogere på feltet fandt vi VIVE rapporten *Elevernes læring, trivsel og oplevelser af undervisningen i folkeskolen*. I rapporten evalueres der på udviklingen af elevers trivsel, læring og oplevelse af undervisningen i folkeskolen i løbet af reformårene 2014-2018. Rapporten konkluderer, at de samlet set ikke finder nogen klar og positiv udvikling i elevernes trivsel i læring i reformårene (Nielsen et al., 2020: 9). Uddybende kommer rapporten frem til, at engagementet er stabilt, men deltagelse i for eksempel klassediskussioner er mindre, samtidig ses det, at trivslen blandt eleverne er faldet en smule (ibid.: 11-12).

Vi har også valgt at vende blikket mod en undersøgelse om LEAPS-skoler, som hedder *Skoleomstilling i praksis – 5 års erfaringer*. I 2021 blev der udarbejdet en rapport om, hvordan elevengagement, problembaseret læring og samarbejde påvirker eleverne i deres skolegang. LEAPS er et langsigtet skoleudviklingsinitiativ, som stræber efter at motivere og engagere eleverne i deres læring og til videre arbejde i fremtiden. LEAP står for læring og engagement gennem autentiske projekter med fokus på science. Disse skoler er en del af et koncept, der er blevet testet på ti forskellige skoler rundt om i Danmark, hvor det er lykkedes at omstille fire skoler til kun at arbejde med denne tilgang, hvor det handler om, at skolerne arbejder ud fra en projektbaseret tilgang. Her er det alle på skolen, som skal være omstillingsparate og være med på, at undervisningen laves om (Kata Fonden, 2021).

Disse undersøgelser handler henholdsvis om trivsel og elevers oplevelser i folkeskolen og implementering af konceptet LEAPS. Vi skriver os derfor i tråd med disse rapporter, men vores

fokus vil ligge på oplevelsen af alternativ læring på en uddannelsesinstitution, som ikke er en del af et større koncept, men derimod selv har valgt at implementere de forskellige tiltag. Vi finder det relevant at undersøge alternativ læring for at se, hvordan det påvirker elevernes oplevelse og trivsel i skolen.

Videnskabsteoretisk inspiration

I projektet finder vi inspiration i den socialkonstruktivistiske tradition, da vi finder det interessant at se på, hvordan feltet bliver skabt af os og vores informanter. I socialkonstruktivismen arbejder man netop ud fra den ontologiske forståelse, hvor der ikke kun er én endegyldig sandhed, men sandhederne bliver konstrueret af den enkelte (Pedersen, 2012: 188). Idet der ikke kun findes én sandhed, bliver vores sandhed i dette projekt påvirket af det perspektiv, vi vil undersøge, og derfor bliver sandheden perspektivistisk. Inden for den socialkonstruktivistiske tradition arbejder man ud fra en epistemologisk forståelse, hvor man afviser, at der kan findes objektive forståelser af det, vi undersøger (ibid.: 190). Det betyder, at vi kun kan se på fænomenet ud fra vores informanter og vores eget forskerperspektiv. Vi kan aldrig være objektive, fordi vi altid vil have os selv med i forskningen. Socialkonstruktivismen arbejder ud fra en anti-essentialistisk forståelse, hvor man ikke arbejder med, at virkeligheden i sig selv har en essens, og det kan medføre, at vi har forskellige forståelser af virkeligheden over tid (Christensen, 2015: 48). Eksempelvis kan den skabte konstruktion af mennesker og institutioner ændre sig. Med denne forståelse kan man argumentere for, hvorfor det giver mening at tale om nye veje til læring, hvor man kan se læring, som noget, der kan ændre sig. Det ses derfor, at der ikke er én endegyldig sandhed om, hvad læring er.

Indenfor socialkonstruktivismen har sproget en væsentlig betydning. Sproget er med til at konstruere virkeligheden, hvor der herigennem bliver skabt mening. Der er her fokus på de forskellige diskurser, som gør, at verden er skabt gennem sproget. De forskellige diskurser gør, at der blandt individer bliver skabt mening om virkeligheden, fordi det er en forståelse, som deles af mange. Den viden vi skaber, er den viden, som er skabt gennem sproget (Pedersen, 2012: 203). Vores fokuspunkt er derfor at se på, hvad der bliver sagt, og hvordan det skaber mening for vores informanter.

Vi er bevidste om, at socialkonstruktivismen er enormt stor og velbeskrevet. Vi skriver os derfor ikke nødvendigvis ind i positionen, men vi er optaget af, hvordan vi kan gøre brug af

deres forståelse af anti-essentialisme, og hvordan verden bliver skabt gennem sproget i vores valgte læringsteorier.

Vores inspiration fra den socialkonstruktivistiske tradition er med til at påvirke vores metodologi, da vi og vores informanter er med til at konstruere virkeligheden i vores projekt. Vi som forskere vil have nogle forståelser om feltet, som vi tager med ind i forskningen, som får betydning for det, vi vil undersøge. Det er her, at vi, sammen med informanterne, er med til at skabe en sandhed om virkeligheden. Vores socialkonstruktivistisk inspiration får derfor en betydning for vores metode og analyse, da vi ikke søger at finde én endegyldig sandhed, men vi derimod er interesseret i vores informanters forståelse af feltet. Vores endelige projekt kommer derfor til at blive konstrueret ud fra vores informanter og vores forståelse, og samme felt vil derfor kunne blive fortolket på mange andre måder af andre. Dette projekt er derfor én fortolkning af feltet og er derfor ikke nødvendigvis repræsentativt.

Ud fra vores videnskabsteoretiske inspiration har vi set socialkonstruktivistiske spor hos både Knud Illeris og Gert Biesta, som er de teoretikere, vi har inddraget i projektet. Vi følger det ikke slavisk, men vi har en grundlæggende interesse for, hvordan vi bruger sproget til at konstruere mening. Det kan være svært at placere Biesta i en videnskabsteoretisk position, men vi mener, at Biesta lægger sig op ad socialkonstruktivismen, da han har interesse i, hvordan man snakker om læring, og hvordan det bliver skabt i sproget. Hos Illeris kan vi se nogle konstruktivistiske spor, da han ser læring, som noget der kan tilegnes individuelt, men at det altid vil ske i samspil med andre. Her ser vi samtidig en ontologiske forskel mellem Illeris og Biesta. Illeris ser, at der er en læring, der kan undersøges, hvor Biesta ser læring, som noget der bliver skabt gennem sproget og ikke har i en essens i sig selv.

Teori

I det følgende afsnit vil vi redegøre for de valgte teorier. Vi benytter os af Knud Illeris og Gert Biesta, hvor vi vil bruge de to læringsteorier til at se på vores empiri i samspil med hinanden. Derudover vil vi også se på, hvordan de to teorier adskiller sig og udfordrer hinanden.

Knud Illeris

Knud Illeris udlægger, at læring ikke er noget, der kun sker indeni den enkelte, men læring er noget, som sker gennem sociale og samfundsmæssige kontekster. Den sociale og

samfundsmæssige kontekst er med til at bestemme, hvad der skal læres, og hvordan læringen opstår. Læringen har gennem de sidste 20 år skiftet karakter. Dengang så man læring, som noget der handlede om den enkelte, hvor man nu ser det som noget, der sker i samspil med samfundet og de sociale kontekster. Illeris gør det klart, at læring både har en individuel og social dimension (Illeris, 2006: 32-33).

Illeris beskriver, at der skal to processer til, for at der kan ske en form for læring, og disse to processer skal ses i samspil med hinanden. Den ene proces er forholdet mellem individet og de sociale omgivelser, der finder sted gennem livet. Det er noget, som vi er opmærksom på, og det er opmærksomheden, som er vigtig for læringsprocessen. Den anden proces er individets individuelle bearbejdelse og tilegnelse, der opstår i forbindelse med de påvirkninger, som opstår i samspillet. Tilegnelsen sker på baggrund af de nye påvirkninger og den tidligere læring, som er fundet sted, og det gør, at individet sætter sit eget præg på læringen (Illeris, 2006: 35). Det er helt essentielt for Illeris' forståelse af læring, at begge disse processer skal arbejde i samspil med hinanden, for at læringen sker på bedst mulig vis. Illeris beskriver nogle fundamentale processer i hans forståelse af læring, hvor tilegnelsen af læring sker mellem indhold og drivkraft på individplan. For at tilegnelsen kan ske, skal der være et samspil mellem individet og dets omverden. Indholdet ses som det, der læres, da man ikke kan se læring uden, at der er et læringsindhold. For at tilegnelsen bliver fuldendt, er der nødt til at være en drivkraft. Det vil sige, at der skal være engagement for, at man kan gennemføre denne læringsproces (ibid.: 36-37).

Illeris udlægger tre læringsdimensioner: Indhold, drivkraft og samspil. Her lægger han vægt på, at al læring sker, når man benytter disse dimensioner i situationen, og at de altid skal tages i betragtning, når man skal se på en konkret læringsituation (Illeris, 2006: 38). Disse tre dimensioner er det, man stræber efter, når man gerne vil opnå læring. *Den indholdsmæssige dimension* er som beskrevet det, der skal læres, det er altså den viden og de færdigheder, som man tilegner sig. I denne dimension er det den lærendes indsigt og forståelse, som kommer til udtryk i form af, hvad de kan, ved og forstår gennem læringsprocessen. Illeris gør det klart, at individet stræber efter at få skabt mening og mestre forskellige færdigheder. Det er også vigtigt, at man udvikler en evne til at arbejde hensigtsmæssigt i de forskellige situationer, som man befinder sig i og derigennem finde den rette placering og interesse (ibid.: 40). *Den drivkraftsmæssige dimension* hænger sammen med individets motivation, følelser og vilje, hvor drivkraften derfor ses som den individuelle tilegnelsesproces. Illeris påpeger, at den drivkraftsmæssige dimension er med til at påvirke den lærendes motivation til at lære noget.

Det er vigtigt, at læringen er afbalanceret, så der ikke er udfordringer, som enten ses for store eller for små. For hvis udfordringer ikke er afbalanceret, så ender eleven med at miste motivationen, og læringen går derfor tabt. For at man hele tiden opretholder denne balance, prøver man at søge ny viden og nye færdigheder, for at der hele tiden kan være udvikling i læringen. *Den samspilsmæssige dimension* handler om individets relation mellem den sociale og materielle verden. Det kan både være på det mere nære og sociale niveau, såsom i klasserummet, men det kan også være på det mere samfundsmæssige niveau, som påvirker samspilsprocessen. Individets handling, kommunikation og samarbejde er vigtig i forhold til relationen til omverdenen og det at være en del af fællesskabet. Samspillet er med til at skabe en udvikling for den lærendes sociale liv, altså måden hvorpå man føler, at man engagerer sig og kan fungere sammen med andre (ibid.: 41).

Illeris hjælper os med at sætte fokus på, hvordan læring kan undersøges i institutionelle sammenhænge, hvor Illeris ser læring, som noget der skal tilegnes hos den enkelte i samspil med omverdenen. Teorien kan hjælpe os med at sætte fokus på alternativ læring, da der ifølge Illeris skal være et indhold, en drivkraft og et samspil for at læring kan ske. Man kan derfor se alternativ læring som en nødvendighed, da det er vigtigt, at eleverne oplever en motivation for læringen. Det kan man stille spørgsmålstejn ved, om elever gør i klassisk tavleundervisning. Vi ser også, at Illeris' fokus på samspil også taler sig ind i alternativ læring, hvor der i højere grad er fokus på det, der sker blandt eleverne fremfor lærerens undervisning.

Gert Biesta

Ifølge Gert Biesta skal der genfindes et nyt sprog om uddannelse, og han mener, at i forbindelse med, at der er kommet et større fokus på begrebet læring, er der derved sket en tilbagegang af begrebet uddannelse (Biesta, 2012: 27). Biesta beskriver, at en af de tendenser, som har påvirket det nye sprog om læring, er, at der er kommet nye teoretiske bidrag, som har udfordret ideen om, at læring er en passiv overførsel af viden fra læreren til de lærende. I stedet skal man se læring, som noget der skabes af den lærende, hvilket tit sker i samarbejde med andre, der også skal lære. Det betyder, at der nu er kommet et fokus på den lærendes aktivitet i stedet for læreren, og at undervisning derved bliver at facilitere læring (ibid.: 29). I den forbindelse argumenterer Biesta for, at man skal bruge tre begreber til at indfange det særlige ved uddannelsesforholdet.

Det første begreb er *tillid (uden grund)*, hvor den lærende ønsker at få læring i form af ny viden og kvalifikationer og forsøger at finde nye måder at lære på. Den lærende har en forventning om, hvad der skal læres, og derefter er det op til læreren at finde den balance. Der vil dog altid opstå en *risiko* for, at man ikke lærer det, som der er blevet forventet. Det kan påvirke eller forandre én i en retning, som man ikke havde forventet. Så for at læringen skal ske, er det vigtigt, at den lærende vil løbe den risiko, som der er med læring. Man skal dermed have tillid til læreren, for at læringen sker på bedste vis (Biesta, 2012: 35-36).

Med det andet begreb (*transcendental*) *vold* udfordrer Biesta den klassiske læringsforståelse, hvor man ser læring som en tilegnelse. Biesta mener, vi skal se læring, som noget vi skal genopbygge og reorganisere, ved at udfordre og forstyrre det, vi lærer - altså en reaktion, hvor man finder frem til, hvem man er, og hvor man står (Biesta, 2012: 37). Den (transcendentale) *vold* er, at lærerne ikke blot skal skabe gode muligheder og miljøer for dem, men de skal også udfordre eleverne til at reagere, så de stiller spørgsmålstejn ved de situationer, som kan opstå i undervisningen. Det gør nemlig, at der opstår en interesse fra eleverne, som medfører, at eleverne reagerer på deres egne måder. Det at reagere kan både være ved, at man siger og gør noget, men det er i høj grad også det med, at man kan lytte og skabe plads til de andre i rummet. Det handler om at reagere og derefter tage ansvar (ibid.: 38).

Det sidste begreb er *ansvar (uden viden)*, hvor det ikke blot er lærerens ansvar, at kvaliteten af undervisning er tilstrækkelig. Lærerne har også et ansvar for elevernes identitet. Lærerne har til ansvar at få en masse viden om eleverne, før de kan hjælpe dem med at skabe deres egen unikke identitet. Lærerne tager ansvar for noget, som de i sidste ende ikke ved, hvor fører hen. Ansvar ses som ubegrænset, og det at være lærer medfører, at man har et ansvar overfor nogen andre (Biesta, 2012: 38-39).

Biesta stiller spørgsmålstejn ved, hvad et fællesskab er, og i den forbindelse gør han brug af filosofen Alphonso Lingis' beskrivelse. Lingis' beskriver et fællesskab som en samling af individer, som har noget til fælles, eller som skaber noget sammen. Lingis' beskriver yderligere en særlig type af disse fællesskaber, som han kalder *det rationelle fællesskab*. Det rationelle fællesskab er ikke bare et fællesskab, hvor man besidder de samme værdier og holdninger, men det rationelle fællesskab skaber og skabes gennem den fælles diskurs, som der opstår. Når man er medlem af sådan et fællesskab, er man i stand til at tale som repræsentant for fællesskabet og den fælles diskurs, hvor det handler om, hvad der bliver sagt, og ikke hvordan det bliver sagt. Det betyder også, at vi derfor kan blive erstattet i det rationelle fællesskab (Lingis, 1994

i Biesta, 2012: 61-62). Ser man det i forbindelse med skolen, mener Biesta, at man kan genkende det i skolens opbygning, og måden den reproducerer rationelle fællesskaber. Dette gør, at man ikke kun lærer eleverne at tale, men man styrer også, hvordan de taler, hvilket er styret af måden, man taler på i det rationelle fællesskab (Biesta, 2012: 62).

I forbindelse med det rationelle fællesskab præsenterer Biesta *det andet fællesskab*, som bliver skabt i mødet med den fremmede uden for det rationelle fællesskab. Det der betyder noget i mødet med den fremmede, er ikke det, der bliver sagt, men det er i langt højere grad det, der bliver gjort. Det der bliver gjort, og det der må gøres er, at man skal tage ansvar og høre, hvad den fremmede har brug for (Biesta, 2012: 69). Derfor kræver dette fællesskab, at man har sin egen identitet, og man udstiller sig selv overfor den fremmede, som man intet har til fælles med (Lingis, 1994 i Biesta, 2012: 69). Biesta pointerer, at man ikke skal forstå de to fællesskaber som to separate fællesskaber, eller som nogen man kan vælge imellem. Når et rationelt fællesskab bliver skabt, bliver det tydeliggjort, hvad der ses som indenfor fællesskabet, og hvad der ses som udenfor fællesskabet (Biesta, 2012: 71).

Ifølge Biesta kan de to fællesskaber kobles til de to læringsforståelser, som tidligere er præsenteret. Her kan den mest almindelig læringsforståelse, hvor man ser læring som noget eksternt, der skal tilegnes, kobles til det rationelle fællesskab. Her er der nogle færdigheder og værdier, som findes i forvejen, som den lærende skal lære. På den anden side kan man se på læring som en reaktion på et spørgsmål, hvor viden opnås i processen, hvor man bringer noget nyt frem. Biesta skriver, at han er tilbøjelig til at tro, at læringen som en reaktion er den vigtigste i uddannelsen, da det er der, vi bliver til unikke væsener og bruger vores stemmer. Udfordringerne er dog, at man ikke kan tvinge elever til at udstille sig selv overfor det fremmede, men det man kan gøre er at give elever muligheder for at reagere på det fremmede og det udefrakommende og finde deres egen stemme (Biesta, 2012: 71-72).

Biesta hjælper os med at sætte fokus på, hvordan der bliver talt om læring, og hvordan læringen dermed skal forstås. Biesta udlægger to forståelser for læring, hvor vi mener, at det særligt er relevant, at se på læring som en reaktion fremfor læring som en tilegnelse. Denne teori kan hjælpe os med at sætte fokus på alternativ læring, hvor man udfordrer lærerne og eleverne gennem tillid, vold og ansvar. Den alternative læring, mener vi, sker når eleverne og lærerne tør udfordre det rationelle fællesskab.

Opsamling på teori

Gennem de valgte teorier har vi fået et indblik og forståelse for de samfundsmæssige og institutionelle rammer fra Illeris, og derigennem hvordan læringen kan undersøges. Hos Biesta er fokuset på sproget, hvor vi har fået en forståelse for, hvordan man kan tale om læring. Disse perspektiver vil vi tage med videre i vores analyse. Gennem de to teorier får vi to forskellige perspektiver på læring, som også gør sig gældende gennem deres ontologiske udgangspunkt. Illeris ser en læring, der kan undersøges, hvor Biesta undersøger, hvordan vi taler om læring. Vi ser dog, at de to teorier spiller godt sammen, da de begge ser læring, som noget der ikke udelukkende sker i individet, men at samspillet med omverden også spiller en rolle.

Metodetilgang

For at kunne besvare vores problemformulering "*Hvordan opleves nye veje til læring, og hvilke pædagogisk dynamikker følger af det?*" og qua vores videnskabsteoretiske orientering, har vi valgt en etnografisk inspireret metode. Det kommer til udtryk gennem vores feltarbejde på en uddannelsesinstitution, hvor vi oplevede miljøet og efterfølgende havde to interviews. I det følgende vil vi skrive os ind i vores etnografisk inspireret arbejde, vores feltarbejde og vores interviews.

Etnografisk inspireret arbejde

Etnografi handler om beskrivelser af folk og beskrivelser af den kultur, de er i. Det interessante indenfor etnografi er, hvordan mennesker lever og derigennem får skabt mening og betydning i de sociale, samt kulturelle, situationer, som de er en del af (Madsen, 2003: 11). I vores projekt arbejder vi etnografisk inspireret, og det betyder, at vores spørgsmål handler om de sociale helheder, vi befinder os i. Vi undersøger, hvad forskellige individer taler om, og vi taler med dem i den kontekst, de befinder sig i (Thisted, 2018: 95). Vores metodiske arbejde er inspireret af socialkonstruktivismen, da vi er ude at undersøge, hvordan elever skaber mening i undervisningen. Vi laver etnografien, fordi vi ikke kun forholder os til vores interviews, men vi kigger også på, hvilke samspil der er mellem forskellige elementer, idet vi forsøger at gå bredere på feltet. Vi er ude i felten for at se, hvordan man kan arbejde med læring på nye måder, og hvordan det opleves i praksis. Vi er bevidste om, at etnografisk arbejde typisk strækker sig over en længere periode, hvor man opholder sig i felten og oplever kulturen. Det har grundet

projektets periode ikke været muligt, og vi er derfor bevidste om, at vi arbejder med et etnografisk inspireret projekt.

Vores første greb på det etnografiske arbejde var, at vi startede med at læse os kloge på feltet omkring læring på nye måder. I vores analyse kommer vi til at bruge det som en baggrundsviden, hvor vi har mulighed for at sætte det i relation til det, vi finder frem til gennem projektet. I forbindelse med vores arbejde har vi været på en uddannelsesinstitution og fået en rundvisning, som har været med til, at vi har oplevet miljøet på stedet. På trods af vi kun har været på stedet to gange, vil vi stadig argumentere for, at det har givet os mulighed for at se uddannelsesinstitutionen, og at det har givet os et indblik i miljøet og klasserummene. Da vi blev vist rundt, kom vi ind i forskellige klasser, hvor vi så, hvordan undervisningen foregik, og her fortalte eleverne om deres oplevelser af at arbejde med læring på alternative måder, og hvordan undervisningen generelt opleves af dem. Vi spurgte ind til, hvad de var i gang med, hvor vi fik et indblik i, hvilke forløb der var kørende i undervisningen. Da vi kom ind for at se og mærke rummene, lagde vi mærke til, at de sad i grupper rundt i lokalet, som lagde op til, at der skulle arbejdes med læring på nye måder. Vores gennemgående oplevelse var, at klasserne var rare at komme ind i, og eleverne virkede engageret i det, de sad med. Institutionens udtryk var meget klassisk og ikke særlig nytænkende, som vi ellers kunne forestille os, at det kunne være på uddannelsesinstitutioner, som arbejder med alternativ læring. Vi kunne dog se, at der er gjort en indsats for at skabe nogle inspirerende rum med elevernes projekter som udsmykning og plancher med, hvordan man arbejder med læringen på stedet.

I vores analyse har vi tænkt os at bruge vores feltnoter i samspil med vores interviews. Vi bruger vores feltnoter til at beskrive, hvad vi har oplevet og sætter det i relation til det, der bliver konstrueret gennem vores interviews med informanterne. Vi kommer derfor til at trække på en narrativ tilgang til informanternes og vores konstruktion af feltet.

Interviews

Som en væsentlig del af vores feltarbejde har vi har valgt at benytte os af kvalitative interviews, fordi vi har været interesseret i at undersøge oplevelsen af læring. Det er gjort på baggrund af Brinkmann og Kvaales forståelse af, at netop interviews er vejen frem til at få indblik i informanternes oplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015: 19). Vi har ønsket at få et indblik i, hvordan eleverne oplever og forstår alternativ læring, og hvordan det påvirker deres skoleliv.

Det har givet os mere viden og forståelse for elevernes måde at arbejde med alternativ læring, og herigennem fået indblik i de aspekter, som ligger bagved.

Vi har valgt at lave et gruppeinterview med elever på en uddannelsesinstitution, da vi har fundet det relevant at tale med elever, som oplever det dagligt. Udover gruppeinterviewet har vi også lavet et interview med en lærer, hvor vi overordnet fik viden om feltet, hvilket giver et godt samspil til vores forståelse af, hvordan alternativ læring opleves og fungerer. Vi har derfor brugt interviewet som baggrundsviden og grobund til interviewet med eleverne. Gennem vores interviews har vi både fået indblik i den professionelle verden, hvor læreren har fortalt os om, hvordan der ønskes, og hvordan der arbejdes med alternativ læring på uddannelsesstedet. Vi har dertil også fået indsigt i den personlige verden, hvor eleverne fortæller om deres oplevelser af alternativ læring, og hvordan de synes, at det fungerer.

I vores interview med eleverne oplevede vi, at der var en rar og energisk stemning. Eleverne var meget engagerede og ville gerne fortælle om deres oplevelser og arbejdet med den alternative læring. Vi har været optaget af at give eleverne mulighed for at udfolde sig sprogligt, så det giver mening i forhold til den teori, vi bruger. Eleverne var meget engagerede og endte i nogle situationer med at snakke i munden på hinanden, men var også gode til at give hinanden plads. Det, at eleverne var meget engagerede, gjorde, at vi kunne gribe det sagte, så det kunne blive uddybet.

Vi har valgt at optage vores interviews, idet vi ønskede at have den fulde opmærksomhed på vores informanter, fremfor at vi skulle sidde og notere alt det relevante, som de fortalte. Vores vedlagte interviewguide tager udgangspunkt i tematikker, som er bestemt ud fra vores viden på feltet, vores teoretiske ståsted og vores videnskabsteoretiske orientering (Bilag 1). Vi har valgt ikke at transskribere vores interviews, men efter interviewene har vi hørt dem igennem for at udvælge relevante citater. Disse citater er blevet nedskrevet og taget med i opgaven. I analysen vil vi ikke fokusere på sproget, da vi ikke konkret er interesseret i, hvordan det bliver sagt, men hvad der bliver sagt.

Inden vi foretog interviewene, fik vi mundtlig samtykke fra vores informanter. Ved vores interview med eleverne var vi opmærksomme på, at der er nogle andre etiske overvejelser, når man har med informanter under 18 år at gøre. Vi sørgede derfor for ikke kun at få samtykke fra eleverne, men også fra deres forældre. Her har vi fulgt Børnerådets anbefalinger (Børnerådet, 2016, s. 53). Forældrenes samtykke fik vi ved, at vores kontaktperson fra uddannelsesinstitutionen skrev ud til de relevante forældre. I beskeden blev der skrevet kort

om, hvem vi var, og hvad vi ville interviewe eleverne om. Denne besked skulle forældrene aktivt svare tilbage på, hvor de gav samtykke. I forbindelse med at der blev givet samtykke, lovede vi vores informanter fuld anonymitet, hvilket har betydning for vores videre arbejde, og hvad vi kan inddrage af information om uddannelsesinstitutionen og informanterne. I og med at vi lover fuld anonymitet, kan vi også sikre, at fremtidige potentielle konsekvenser for vores informanter bliver minimeret.

Diskuterende analyse

Vores analysestrategi vil tage udgangspunkt i den tematiserende-diskuterende analyse, hvor vores tematikker vil hjælpe os med at analysere og diskutere vores felt. Vi har i projektet fundet frem til nogle forskellige tematikker, som vi har fundet relevante at gå i dybden med. Løbende gennem analysen vil vi inddrage vores empiri, som er bestående af vores informanternes udtalelser og vores egne feltnoter. Vi vil dykke ned i det sagte, og det vi selv oplevede på uddannelsesinstitutionen. I det nedenstående vil vi beskrive og udfolde vores tematikker, som lyder således: *Nye veje til læring?* og *Klassedynamikken*, hvor der hertil er fire undertematikker, som skal hjælpe os til at udfolde de tendenser, som vi ser gennem vores arbejde. Undertematikkerne under *Nye veje til læring?* er *Processen i nye veje til læring* og *Medbestemmelse* og under *Klassedynamikken* er *Fællesskabsfølelse* og *Motivation*.

Nye veje til læring?

I projektet har vi haft en interesse i at undersøge nye veje til læring, og hvordan det opleves. Vi har derfor valgt denne tematisering, for at gøre det klart, hvad vores informanter siger om nye veje til læring, og hvad vi selv har set på stedet.

Processen i nye veje til læring

I vores interview med eleverne lægger de vægt på, at starten af et nyt forløb oftest kan være kedelig, forvirrende og derved udfordrende, fordi eleverne skal finde ud af, hvad de skal i gang med, og at de oftest har mange muligheder at vælge imellem (Interview 1). Efterfølgende giver de udtryk for, at det er fokusugerne, som er de sidste uger i forløbet, der er de fedeste, fordi de kun fokuserer på en ting. Udviklingen fra forvirrende og kedelig til fed kan ses i samspil med Biestas beskrivelse af det rationelle og det andet fællesskab. Det, at eleverne ser det som

forvirrende, kan være et udtryk for, at de i denne proces skal gå fra det rationelle fællesskab til det andet fællesskab, hvor de ikke længere skal reproducere viden, men skal til at producere ny viden. De skal derfor gå fra noget velkendt til at forholde sig til det fremmede, som afviger fra den rationelle fællesskabslogik. Derudover beskriver Biesta, at det, der betyder noget i mødet med det fremmede, er, hvordan det bliver sagt. Det kræver, at man har sin egen identitet, som gør, at man tør udstille sig selv. Man kan forestille sig, at det kan være udfordrende for eleverne at turde udstille sig selv, og at det kræver mere af dem, end når de "bare skal reproducere tidligere viden". Eleverne oplever det altså som noget, der er krævende og hårdt.

Et konkret eksempel på dette nævner den ene elev i forbindelse med, at eleven skulle fremlægge til slut i deres forløb. Eleven fortæller, hvordan de i gruppen er gode til at hjælpe hinanden i situationer, hvor man kan blive nervøs. Eleven havde ikke helt styr på sin egen opgave, og derfor var de gode i gruppen til at bytte opgaver og beskriver selv: *"Nej, det var faktisk fordi, at der var så mange, som skulle kigge på, jeg har sådan lidt sceneskræk, så jeg turde ikke rigtig, men så fik jeg lov til at bytte en opgave, som jeg ikke var så tryk ved, og så gik det fint"* (Interview 1). Her kan man forestille sig, at eleven oplever at være nervøs, fordi eleven gennem fremlæggelsen skriver sig ind i det andet fællesskab, hvor eleven skal skabe sin egen identitet og ikke længere kan erstattes, som man kan i det rationelle fællesskab.

Illeris' indholdsmæssige dimension handler som nævnt om, hvad eleven kan og ved, og at eleven sigter efter at mestre forskellige færdigheder og skabe en mening omkring det. Her kan man forstå forløbets udvikling, hvor en elev fortæller: *". . . starten er det lidt kedeligt, når man ikke er gået i gang med det, men når man så har fordybet sig i det, så synes jeg det er virkelig sjovt at arbejde med det"* (Interview 1). I starten af forløbet er det begrænset, hvad eleverne ved om de forskellige emner, da det oftest er meget frit for dem at vælge, og derfor kan det virke udfordrende og forvirrende for dem, fordi de endnu ikke har mestret og skabt en mening omkring det. Først når eleverne når længere ind i forløbet, og de har fundet ud af, hvad de skal arbejde med, kan eleverne begynde at mestre det og skabe en mening i forløbet. Det er her, at eleverne kan skabe meningen for dem i samarbejde med de andre elever, hvor de oplever, at forløbene er virkelige sjove, idet de kan fordybe sig mere. For de elever vi talte med, bliver det at arbejde i forløbene derved den foretrukne arbejdsform, hvilket netop kan skyldes, at de oplever, at de skaber en mening for dem selv. Dette betyder, at selvom de oplever det som forvirrende og hårdt i starten, er det også denne arbejdsform, der er den foretrukne.

Både eleverne og den lærer vi talte med beskrev, hvordan arbejdet i forløbene smitter af på den klassiske undervisning, så der også er fokus på medbestemmelse og aktiv undervisning fremfor passiv undervisning (Interview 2). Eleverne nævner, at de blandt andet har skolesport, lavet escape room i matematik og zombie-rollespil i engelsk (Interview 1). Det vil altså tyde på, at lærerne også er meget opmærksomme på at inddrage og aktivere eleverne i den klassiske undervisning. Dette kan være med til at opfylde Illeris' tre dimensioner, der skal til for at læring opnås. Drivkraften kommer til gennem elevernes medbestemmelse. Samspillet kommer til syne, da læringsaktiviteterne lægger op til opgaver, som de skal løse i fællesskab, som for eksempel escape room. Med dette fokus på drivkraften og samspillet kan man stille spørgsmålstejn ved om indholdsdimensionen også bliver opfyldt, og om eleverne kan leve op til læringsmålene. Derudover kunne man forestille sig, at eleverne selv kan have svært ved at fortælle, hvordan det hænger sammen med læringsmålene, og se hvordan de skal bruge det i eksempelvis eksamenssituationer. Det grundlæggende i indholdsdimensionen er, at lærerne formår at inkorporere og tydeliggøre læringsmålene for eleverne, så de har mulighed for at opnå de forskellige færdigheder inden for det pågældende fag. I forbindelse med den indholdsmæssige dimension kan man også se Biestas udlægning af tillid (uden grund), hvor eleven har en forventning til, hvad der skal læres, og her er det så lærerens opgave at finde balancen, så det rigtige bliver lært. Lærerne skal finde frem til, hvad de forventer, at eleverne skal have af viden, og dertil skal eleverne så have tillid til, at de ud fra de forskellige læringsituationer lærer det, som de havde forventet. Der vil altid være en risiko for, at eleverne ikke føler, at de lærer det forventede, og derfor er det lærernes opgave, at der bliver skabt tillid til dem fra elevernes side af. De elever, som vi har talt med, går ind til deres opgaver med åbent sind og forventer, at de lærer noget af det, de laver i dansk, matematik og engelsk, selvom det er læring på en alternativ måde.

I forbindelse med dette skal lærerne ifølge Biesta ikke kun skabe gode miljøer for eleverne, men det kræver også, at lærerne udfordrer eleverne til at stille spørgsmålstejn og til at reagere på det, de lærer. Dette gør også, at det kræver noget mere af lærerne, da de skal turde at gøre brug af den (transcendentale) vold og stille eleverne spørgsmål, som de kan stå på mål for. Lærerne skal turde at krænke elevernes suverænitæt. Dette kan man forestille sig kan være svært for nogle lærer, og det derved er nemmere for dem at ty til den klassiske undervisning, hvor eleverne som udgangspunkt kun behøver at forholde sig til matematikstykker og tysk grammatik.

Medbestemmelse

Vores informanter beskriver i interviewet, at eleverne på deres uddannelsesinstitution har meget medbestemmelse. De synes overordnet, at det er fedt, men at det til tider også kan være udfordrende og svært. De fortæller også, at med medbestemmelse er der større chance for, at der er flere, som kan lide undervisningen, fordi de selv kan være med til at bestemme, hvordan det skal gøres (Interview 1). De fortæller, at de på et år har tre til fire forløb, som både kan være korte og lange. Et konkret eksempel er, da en af eleverne fortæller om en konkurrence, de har været med i, som strakte sig over en længere periode. Eleverne synes, at perioden med det lange forløb havde været hårdt og fik derfor lov til, at det nye forløb ikke skulle startes op lige bagefter, men i stedet fik de en pause, så de var klar til næste forløb (Interview 1). Her ses det, at eleverne har medbestemmelse, og lærerne lytter til dem, fordi de ved, at eleverne skal være parate og engageret for, at de lærer bedst muligt. Det taler ind i Knud Illeris teori, hvor han beskriver, at der skal to processer til for, at der opstår læring. Det er både forholdet mellem individ og omverden, men også den individuelle tilegnelse, som skaber læring. Læringen hos eleverne skabes, fordi de samarbejder og skal hjælpe hinanden med at få klaret de forskellige opgaver, men læringen sker også gennem deres individuelle processer, som medfører, at de sætter deres eget præg på læringen i forhold til, hvad den enkelte har brug for. Eleverne finder ud af i samspil med hinanden, at de alle syntes, at det havde været et hårdt forløb, og derfor fik de sagt højt, at de ikke var klar til et nyt. Eleverne er nødt til at sige til og fra i forhold til, hvad de ved, der gavner deres læring. I dette tilfælde vidste eleverne, at de ikke ville være engagerede i det næste projekt, og derfor var de nødt til at sige fra overfor lærerne. Det er derfor vigtigt for elevens læring, at begge disse processer finder sted i samspil med hinanden, fordi det er derigennem, at læringen bliver bedst for den enkelte elev. Eleverne taler ind i en forståelse af, hvordan de gennem medbestemmelse for skabt bedst mulig læring for dem selv.

Denne pointe om medbestemmelse kan også fortolkes ud fra Biestas teori. Læring er ikke længere blot en passiv overførsel af viden fra lærer til elev, men læring er noget, som ses i samspil med andre. Lærernes opgave er nu at facilitere klasserummet og aktiviteterne, og eleverne skal derfor være med til at skabe deres egen måde at lære på. Vi fortolker gennem brugen af Biestas teori, at denne uddannelsesinstitution taler sig ind i den nye forståelse af læring, hvor læring ikke er en passiv overførsel af viden, men det ses som noget, der skabes i samspil med de andre elever. Det kan også ses i sammenhæng med, at eleverne er mere aktive og engageret i undervisningen, som vi også observerede på rundvisningen. Som beskrevet før var eleverne meget engageret og var gode til at arbejde i de bordgrupper, de sad i. Det føltes

som et rart rum at komme ind i, og det kan lægge sig meget op ad, at de har medbestemmelse, og selv har valgt, hvad der skal arbejdes med. Det kan hænge sammen med, at denne undervisningsform ikke er noget, som de er blevet pålagt at arbejde med, men det er noget, som de selv har fået implementeret. Det kan derved medføre, at eleverne synes, at det er federe, fordi de selv er inden over det, de skal lærer.

Læreren taler også ind i, at undervisningen er præget af medbestemmelse, og at eleverne er med til at skabe undervisningen (Interview 2). Det ses i relation til Biestas teori, idet læreren fortæller, at de ikke har passiv, modtagende undervisning, men i langt højere grad deltagende undervisning. Vi fortolker derfor, at det nye sprog om læring er en del af denne uddannelsesinstitution. Undervisningen er blevet mere fleksibel, idet lærerne er der for at hjælpe eleverne med, at de kan skabe og præge deres egen undervisning. Men dette kan dog også være udfordrende for lærerne, fordi det kræver meget af dem. De skal være omstillingsparate og være klar på at lave undervisningen på en anderledes måde end det, de er vant til. Det kan man forestille sig kan være svært for nogle lærere, som altid har arbejdet med klassisk tavleundervisning, da de skal være mere kreative og have implementeret medbestemmelsen fra eleverne. På denne uddannelsesinstitution er det ikke et koncept, men det er institutionen selv, som har startet det op og gjort det fra bunden af (Interview 2). Vi fortolker, at det kan være grunden til, at det fungerer godt for denne uddannelsesinstitution, fordi de selv står for implementeringen af det, og for at finde ud af, hvordan det skulle gøres. Det kræver derfor, at lærerne er med i processen og er klar på at skulle i gang med noget nyt. Det kræver også, at der skal være medbestemmelse for lærerne, fordi de selv skal finde ud af, hvordan deres undervisning skal være, så eleverne får det bedst mulige læringsudbytte. Læreren fortæller dog også, at det fungerer godt hos dem, men det er ikke sikkert, at alle er enige i det.

Vi stiller os dog kritiske overfor, at eleverne og læreren siger, at de har så meget medbestemmelse. For er det alle elever i klassen, som oplever det, eller er det generelt bare de elever, som kan råbe højest? Og kan lærerne sikre, at medbestemmelsen opleves hos alle elever eller kan det være, at de her "mister" nogle? Det ses som en udfordring, fordi der er nogle elever, som på denne måde kan gå tabt, idet de måske bliver styret gennem de mest højtråbende i klassen. Det kan ses i relation med Illeris indholdsmæssige dimension, for hvis de stille elever ikke ser en mening med det, der bestemmes og skal læres, hvorfor skal de så have en mening til, hvordan det skal være. Hvis de gentagende gange arbejder med nogle forløb, som de ikke ser meningsfulde, så fortolker vi, at de muligvis falder fra, fordi de ikke er engageret og aktive

i undervisningen. Dette kan også medføre, at de ikke på samme måde er en del af den samspilsmæssige dimension, hvor det er samarbejde og kommunikation, som er vigtigt for fællesskabet. For hvis de ikke finder forløbet interessant, hvorfor skulle de så være en del af det fællesskab, som der er i de forskellige grupper. Vi mener derfor, at det er vigtigt, at lærerne hele tiden holder øje med de forskellige dynamikker i grupperne, så der ikke er nogle elever, som falder fra. Det er vigtigt, at de får hørt alle i klassen, så alle føler, at de har medbestemmelse, som derefter vil gøre dynamikken bedre i klassefællesskabet.

Opsamling på nye veje til læring?

Ud fra den ovenstående analyse kan vi forstå den udfordrende og svære start på forløbene ud fra både Illeris' indholdsmæssige dimension, hvor eleverne i starten endnu ikke har skabt mening, og ud fra Biestas teori hvor de bryder med det rationelle fællesskab, når de påbegynder noget nyt. Vi oplever, at forløbene giver eleverne meget medbestemmelse, hvilket til gengæld kræver noget mere af lærerne, hvor der skal være tillid (uden grund) til, at eleverne lærer det, de skal. Den øget medbestemmelse gør, at læring ikke længere er en passiv overførelse af viden, hvilket skriver sig ind i Biestas nye forståelse af læring. Vi kan også se, at samspillet mellem lærer-elev og elev-elev har en stor indflydelse på læringsudbyttet.

Klassedynamikken

Vi har gennem projektet fundet frem til, at klasserummet er en væsentlig del af at arbejde med en mere alternativ læringsform. Derfor har vi fundet det relevant at have klassedynamikken som en tematik. Her kommer vi ind på, hvad vores informanter siger om, hvordan det er i klasserummet, og hvad det gør for fællesskabet.

Fællesskabsfølelse

Fællesskabsfølelsen var noget, som vores informanter lagde vægt på, og noget som var en væsentlig del for deres hverdag. I interviewet fortæller de, at de har et godt sammenhold til de andre klasser, og i forløbene arbejder de på tværs af de forskellige klasser på årgangen. Den ene elev fortæller, at de i et fag skulle ud at tage billeder af forskellige ting på uddannelsesinstitutionen, hvor de havde været to fra den ene klasse og to fra den anden klasse. Herefter udtaler eleven sig således: *“Man føler sig mere som en årgang end som en klasse, tit, i hvert fald i vores forløb.”* (Interview 1). Gennem citatet ser man, at de har et helt specielt

sammenhold til årgangen og ikke kun til deres egen klasse. Det kan ses i relation til Illeris udlægning af den samspilsmæssige dimension, hvor man ser på individets relation til den sociale verden. Både kommunikation og samarbejde er vigtigt i forhold til individets måde at være en del af fællesskabet. Samspillet skaber udvikling for elevens sociale liv, så eleven får følelsen af at være en del af noget sammen med andre. Det er vigtigt, at de i gruppen er gode til at kommunikere og samarbejde, så de kan opretholde det gode fællesskab, de har. Det er essentielt for den enkelte elev at føle sig som en del af gruppen, da det er derigennem, at eleven udvikler sig både fagligt men i lige så høj grad også socialt. Det kan kobles på det, vi oplevede ude på uddannelsesinstitutionen, hvor vi kom ind i to forskellige klasser på samme årgang, hvor vi observerede, at de arbejdede med præcis det samme. Vi fik at vide, at det skulle bruges til ugen efter, hvor de skulle i gang med et forløb på tværs af årgangen. Det ses derfor, at eleverne bliver forberedt på ikke blot at samarbejde med sin egen klasse, men eleverne skal også være rustet til at arbejde med de andre klasser fra årgangen.

Et andet eksempel, hvor de oplever fællesskabsfølelsen, er feedback, som er en stor del af deres undervisning, og som de lærer, lige fra de starter på uddannelsesinstitutionen. De bruger det i hvert forløb, så de internt i gruppen og blandt de andre grupper kan spille hinanden bedre, så de kan få det bedst mulige resultat. Den ene elev udtaler: *"Det er jo ikke ondt ment, det er jo bare det, som de synes, man kan gøre bedre"* (Interview 1). Her kan man se, at de ikke forbinder det med noget dårligt, men at de er blevet så vant til det, at de blot ser det som en god ting. Det kan styrke deres fællesskabsfølelse, fordi de ikke bliver sure eller triste over, hvis nogen siger noget om deres projekt, men de ved tværtimod, at det er til gavn for dem selv. Det gør, at der bliver skabt en god fællesskabsfølelse, hvor alle føler sig trygge. Det kan være med til at forstå Illeris ide om, at læring ikke er noget, som kun sker hos den enkelte, men at det sker gennem sociale kontekster. Den sociale kontekst er nemlig med til at bestemme, hvad der skal læres, og hvordan læringen opstår. Det er sammenholdet, som skaber et godt læringsmiljø for eleverne, fordi de bruger hinanden, og derigennem skaber mening gennem læringen. Eleverne har brug for at høre fra de andre, da det gavner dem selv, og dermed gør læringen bedre, da de hele tiden udvikler sig gennem den feedback, de får.

Denne fællesskabsfølelse, som eleverne oplever, kan man med Biestas teori om det andet fællesskab argumentere for er særlig vigtig. Det kan nemlig give mulighed for, at eleverne tør at stå ved dem selv og bruge deres egen stemme og derved opnå den læring, som der skabes, når eleverne udfordrer det rationelle fællesskab. Det kan også ses i relation til Biestas teori, hvor han udtrykker, at eleven, gennem transcendentale vold, skal finde sine egne veje gennem

fællesskabet, hvor man både skal reagere og sige sin mening i gruppen, men man skal også være god til at lytte og give plads til de andre. Det er på denne måde, at man skaber det bedste fællesskab. Det er derfor vigtigt, at man i fællesskabet både kan komme ud med det, man har at sige, men man også skal kunne lytte og give plads til de andre, samtidig skal fællesskabet give tryghed til videre udvikling. Dette kan man forestille feedback blandt andet giver eleverne på denne uddannelsesinstitution.

En udfordring med teoriernes sociale dimension kan være, at den enkelte elev også kan have brug for tid og plads til at fordybe sig i tingene selv. Man kan forestille sig, at det kan være svært hele tiden at skulle forholde sig til fællesskabet. Hvis en elev for eksempel ikke er det samme sted, som de andre elever, så kan eleven måske hurtigt falde fra og ikke lære det ønskede. Vores informanter giver udtryk for, at den sociale kontekst gavner dem, men det er ikke sikkert, at det er sådan for alle elever. Der kan sagtens være nogle i en klasse, som ikke har det på samme måde. Det er derfor vigtigt, at man også ser på, hvordan læringen er for den enkelte elev, og ikke blot forventer, at det er ens for alle. I den forbindelse er det vigtigt at tænke lærerne med ind over, for lærerne har her et stort ansvar for, at alle elever føler sig som en del af fællesskabet.

Motivation

Eleverne fortalte, at en gruppe af de andre elever nogle gange har svært ved at koncentrere sig i forløbene, når der ikke er en lærer til stede. Eleverne begrundede det med, at når der ikke er en lærer, så kan de gøre, hvad de vil (Interview 1). Her kan man tale om, at balancen, som Illeris beskriver i den drivkraftsmæssige dimension, ikke er lykkes. På den ene side kan der være tale om, at den opgave eleverne har fået kræver for meget, og at de derved ikke magter opgaven eller kan leve op til lærerens forventninger. På den anden side kan opgaven være for let og hurtigt overstået i forhold til det, som læreren forventede, og eleverne derved mister motivationen. Det kan også være, at eleverne ikke ser meningen med opgaven, og derved ikke er motiveret til at løse den.

Dette kan også kobles på ungdomsforskeren Mette Pless' fem former for motivation. Her beskriver Pless, at man ikke skal se motivation, som noget fastboende hos eleven eller klassen, men som en dynamisk størrelse. Pless præsenterer fem former, som er videns-, præstations-, mestrings-, relations- og involveringsmotivation (Pless, 2019). I mange forskellige former for alternativ læring kan man forestille sig, at eleverne oplever, at der bliver arbejdet med flere

forskellige former for motivation, hvilket kan være med at til skabe mening og motivation for mange af klassens elever. Man kan dog også forestille sig, at alternative former for læring særligt inddrager relations- og involveringsmotivation, som henholdsvis handler om relationerne og muligheden for at blive involveret og medskabende i læringsprocessen. Dette kan gøre, at den alternative undervisning kan tabe nogle elever, som vores informanter nævnte, fordi de eksempelvis bliver motiveret af at skulle præstere og opnå en særlig karakter, hvilke er det Pless kalder for præsentationsmotivationen, som oftest ses i den klassiske undervisning.

Udover at lærerne skal formå at tilrettelægge undervisningen så den tilpasses til forskellige motivationsformer, har læreren ifølge Biesta også det, han kalder et ansvar (uden viden). Dette indbefatter, at lærerne har et ansvar for eleverne og skal hjælpe dem med at skabe deres egen unikke identitet. "Uden viden" handler om, at lærerne tager ansvar for noget, de ikke ved, hvor ender henne. I denne forbindelse kan man tale om, at særligt lærere, som arbejder med alternativ læring, arbejder ud fra et endnu større ansvar (uden viden), da de ikke på samme måde kan støtte sig op af de gængse undervisningstraditioner, men kun op af læringsmålene som på mange måder er meget åbne.

Opsamling på klassedynamikken

Ud fra vores analyse af tematikken klassedynamikken er vi kommet frem til, at klasserummet er en væsentlig del af elevernes læring. Vi ser, at eleverne oplever en stærk fællesskabsfølelse, og det kan skyldes, at eleverne har meget medbestemmelse og er motiveret for hver især at opnå den bedste læring. Eleverne har gode muligheder for at støtte og supplere hinanden gennem den alternative læring, men det kræver, at eleverne er motiveret for undervisningen og deltager aktivt.

Konklusion

I dette projekt har vi haft et ønske om at undersøge oplevelsen af alternativ læring. Det har vi gjort gennem vores etnografisk inspireret arbejde og især gennem vores interviews med en lærer og en gruppe elever. Med vores tematiserende-diskuterende analyse er vi kommet frem til, at alternativ læring opleves positiv og givende, og som den foretrukne arbejdsform, men at det dog også kan være udfordrende og krævende. Alternativ læring er med til at engagere og motivere eleverne i arbejdet, men det kræver også et særligt fokus og indsats fra lærerne. Med

brugen af vores teorier har vi fået et mere nuanceret billede af oplevelsen af alternativ læring. Vi oplever, at eleverne har mere medbestemmelse, men det kræver, at de har en god relation og tillid til lærerne. Samtidig kræver det, at lærerne er særlig opmærksomme på, at indholdet i undervisningen sikrer, at eleverne får det læringsudbytte ud af det, som læringsmålene for faget forventer. Derudover kan vi se, at klassedynamikken har en væsentlig indvirkning på elevernes læring. Ud fra vores informanternes fortælling ser vi, at de oplever en fællesskabsfølelse, som bliver skabt gennem den alternative læring, hvilket skyldes, at eleverne oplever stor mulighed for medbestemmelse, hvor de motiverer og støtter hinanden til den bedste læring. Dette kræver dog, at lærerne formår at facilitere en undervisning, hvor elever oplever at være motiveret og derved er engageret og deltager aktivt i undervisning. Hvis eleverne ikke oplever at være motiveret, kan det gøre, at de ikke deltager aktivt i undervisning og fællesskabet, hvilket er en af præmisserne for alternativ læring.

Ud fra vores to teoretiske perspektiver ser vi to forskellige vinkler på læring. Biesta interesserer sig for, hvordan vi taler om læringen i fællesskabet, hvor Illeris er mere interesseret i, hvordan vi kan undersøge læringen gennem fællesskabet. Disse to forskellige perspektiver har givet os et mere nuanceret blik og hjulpet os i vores analyse til at forstå, hvordan alternativ læring opleves og italesættes.

Afslutningsvis ser vi, at alternativ læring kan være et godt supplement til den klassiske undervisning, da det kan være med til at motivere eleverne. Det er dog vigtigt, at det ikke er noget, der bliver pålagt dem, da det bygger på lærerne og elevernes egen motivation og engagement.

Litteraturliste

- Biesta, G. (2012). *Læring retur* (2. udgave). København. Unge Pædagoger og forfatterne.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Interview* (3. udgave). København. Hans Reitzels Forlag.
- Børnerådet (2016). *Håndbog i børneopdragelse*. Eistrup, Anna et.al (red.). 1. udgave.
- Christensen, A. B. (2015). *Social konstruktion eller social realitet*. I: Christensen, A. B., Jørgensen, S., Olesen, S. P., Rasmussen, T. Viden og videnskabsteori i socialt arbejde (1. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2. udgave). Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.
- Kata Fonden (2021). *Skoleomstilling i praksis – 5 års erfaringer*. Kan tilgås via: <https://leapsskoler.dk> [Senest anvendt 21. december 2022]
- Klausen, M. T. (2018). Digital kreativitet - når elever lærer af hinanden. Lokaliseret på: <https://www.folkeskolen.dk/didaktik-it-i-undervisningen-kreativitet/digital-kreativitet-nar-elever-laerer-af-hinanden/2867108> [Senest anvendt 18. december 2022].
- Madsen, U. A. (2003). *Pædagogisk etnografi – forskning i det pædagogisk praksisfelt* (1. udgave). Århus. Forlaget Klim.
- Nielsen, C. P., Jensen, V. M., Kjer, M. G. & Arendt, K. M. (2020). *Elevernes læring, trivsel og oplevelser af undervisningen i folkeskolen – En evaluering af udviklingen i reformårene 2014-2018*. København: VIVE.
- Pedersen, K. B. (2012). *Socialkonstruktivisme*. I: Juul, S. & Pedersen, K. B. (red.). Samfundsvidenskabers videnskabsteori - En indføring (1. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.
- Pless, M. (2019). *Unge motivation i udkolingen*. Aalborg Universitet.
- Thisted, J. (2018). *Forskningsmetode i praksis – Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik* (2. udgave). København: Munksgaard.