

Læringscentret på Nordvestsjælland HF og VUC
rapport fra et aktionsforskningsprojekt
Beck, Steen

Publication date:
2024

Document version:
Forlagets udgivne version

Citation for published version (APA):
Beck, S. (2024). *Læringscentret på Nordvestsjælland HF og VUC: rapport fra et aktionsforskningsprojekt.*

Go to publication entry in University of Southern Denmark's Research Portal

Terms of use

This work is brought to you by the University of Southern Denmark.
Unless otherwise specified it has been shared according to the terms for self-archiving.
If no other license is stated, these terms apply:

- You may download this work for personal use only.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying this open access version

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details and we will investigate your claim.
Please direct all enquiries to puresupport@bib.sdu.dk

Steen Beck

Læringscentret på Nordvestsjælland HF og
VUC – rapport fra et
aktionsforskningsprojekt

Indledning

I efteråret 2023 besluttede ledelsen på Nordvestsjælland HF og VUC at organisere undervisning og læreprocesser på en ny måde. Anledningen var dels et gammelt ønske om at skabe en mere genuin voksenuddannelse som mere end en kopi af traditionelt holdorganiseret undervisning og dels en økonomisk situation, som gjorde det nødvendigt at finde nye løsninger.

Løsningen blev Læringscentret (LC). Siden efteråret 2023 har LC været lagt ind som et bånd i den daglige undervisning i kraft af 3 lektioner fra kl. 11 til kl. 14. Med læringscentret blev omkring 50 pct. af undervisningen i fagene forlagt til faglige aktiviteter, hvor kursisterne arbejdede med opgaver i de forskellige fag samtidig med, at der blev stillet en vejleder til rådighed, som i de fleste tilfælde havde faget og i nogle tilfælde også kursisterne. Dette har dog, som vi skal se, ikke altid været tilfældet.

Forfatteren til denne analyse blev knyttet til Nordvestsjælland HF og VUC i marts måned 2023, hvor jeg blev bedt om at holde et inspirationsoplæg for lærerne. Det skete på et tidspunkt, hvor jeg vidste meget lidt om udfordringer og muligheder i Læringscentret, og hvor lærerne kun så småt var gået i gang med at forberede sig på LC. Jeg blev i stigende grad optaget af den nye konstruktion, og jeg holdt møder med ledelsen, ligesom jeg deltog i flere møder med lærerne. Det endte med, at skolen i juni måned 2023 søgte Region Sjælland om midler til en gennemførelse af et egentligt forsøgsarbejde i foråret 2024, og jeg blev her knyttet til projektet som aktionsforsker.

Det var fra begyndelsen klart for mig, at mange lærere først og fremmest opfattede LC som en spareøvelse. Flere forholdt sig skeptisk til, om det kunne lade sig gøre at forlægge så stor en del af kursisternes faglige arbejde til et Læringscenter, hvor de selv skulle arbejde med opgaver og opsøge de medkursister, de ønskede at samarbejde med, og hvor den klassiske lærerrolle blev udfordret af en vejlederfunktion, som i visse tilfælde endda var løst koblet til både kursister og de fag, kursisterne skulle modtage vejledning i.

Frygten var bl.a., at nogle kursister ikke var selvstændige og fagligt stærke nok til at kunne administrere al den tid, de skulle arbejde alene, andre lærere og også kursister udtrykte en ængstelse i forhold til, at læringen med LC blev flyttet over på individuelt skriftligt arbejde og dermed svækkede dialogiske processer og udvikling af kursisternes sociale kompetencer.

På den anden side var det også tydeligt, at ledelsen og nogle lærere var optaget af en tilgang, som betonedede LC som en mulighed for at udvikle faglige læreprocesser, der brød med holdundervisningens lærerstyrede tilgang og i stedet satte eksplicit og konsekvent fokus på kursisternes studiekompetence. I den tid, jeg har snakket med lærere og kursister om LC, har det været tydeligt, at LC i høj grad er blevet lanceret som et projekt, der skulle kvalificere kursisterne til videre uddannelse via en høj selvstændighedssokkel, hvor evnen til at administrere egen tid og selv tage initiativ til interaktion med andre kursister og vejlederen var i højsædet.

I den forstand har to tilgange, som peger forskellige steder hen, været i spil fra første færd. Studiekompetence-tilgangen orienterer sig mod LC som en ny måde at lære på, som forholder sig til unge voksnes behov for autonomi og ret til selv at bestemme; ved at arbejde med skriftlige opgaver udfordres kursisten til at tage ansvar for egen læring. Besparelser-tilgangen tager sit udgangspunkt i, at Nordvestsjælland HF og VUC befinder sig i en økonomisk krise, og at det er tvingende nødvendigt at skære ned på lærerressourcerne. I LC kan laves betydelige besparelser i og med, at lærerne ikke har nogen forberedelsestid, når de vejleder. Præmissen for at være LC-vejleder er med andre ord, at man ikke forbereder sig til den enkelte LC-time; kursisterne arbejder med ugeopgaver designet til det pågældende fag og niveau, og der foregår ikke traditionel undervisning. Hertil kommer, at man i LC kan samle flere hold under en vejleder, fx samfundsfag B og C, så lærer-kursist-ratioen effektiviseres.

I februar 2024, på det tidspunkt hvor aktionsforskningsprojektet skulle gå i gang, blev 13 medarbejdere (heraf 4 hf-lærere) afskediget. Dette har naturligvis påvirket projektet, som er blevet til i en periode præget af en vis krisestemning, men det har været tydeligt, at den økonomisk problematiske situation også har skabt en følelse af, at det stærkeste middel mod en skolelukning er, at LC bliver en succes og et trækplaster for unge mennesker.

I dette skrift afrapporteres det aktionsforskningsprojekt, som jeg har været involveret i perioden august 2023 – april 2024. Det har involveret en række faser, som kort kan beskrives således:

1. Et lille etnografisk studie i LC, som det tog sig ud inden aktionsforskningen
2. Møder med lærergruppen fulgt op af ideudvikling sammen med de otte deltagende lærere i projektet

3. Gennemførelse af aktionerne og observationer, interviews med elever, uformelle samtaler med lærerne
4. Rapportskrivning

Aktionsforskningen har bestået i et samarbejde mellem en gruppe lærere og mig, og formålet har været at afsøge nye veje for LC. Som vi skal se allerede i næste kapitel, blev LC mødt med blandede følelser hos kursisten, da det første gennemløb i efteråret 2023 løb af stablen. Samarbejdet mellem lærerne og mig har som udgangspunkt bestået i, at vi har søgt efter måder at praktisere LC på, som forholder sig til den kritik, der blev givet i første fase.

Et par ord om analysens fokus. Hensigten med denne rapport er at undersøge LC's potentialer og muligheder for at skabe læreprocesser hos kursisterne, som de ikke blot er tilfredse med, men som også rummer nogle af de elementer, som aktuel viden om unge voksnes faglige læring peger på. Den enkelte kursists autonomi og mulighed for at forankre læring i sit eget projekt er et af de vigtige fokuspunkter. Et andet er, at kursisterne skal øve sig på de kompetencer, som faktisk evalueres til eksamen, fx skriftlighed og mundtlighed. Et tredje element angår forholdet mellem styring og frihed i undervisningen: Hvordan administrerer vejlederne inden for de præmisser, LC nu engang sætter, kursisters behov for at bevæge sig mellem individuelle og sociale processer og kombinere skriftlige og mundtlige præstationer.

De gennemgående forskningsspørgsmål har været:

- Hvordan organiserede man LC i starten, og hvilken udvikling har organiseringsformen gennemgået siden?
- Hvilke didaktiske og læringsorienterede overvejelser ligger til grund for de aktuelle forsøg på at udvikle LC?
- Hvad tænker kursisterne om Læringscentret, og hvordan positionerer forskellige kursister sig til LC? Både generelt og i forhold til de tiltag, som er blevet udfoldet i lærernes aktioner?
- Hvad virker og hvad virker ikke i LC?

Et par kommentarer til fremstillingen i denne rapport. De aktionerende læreres navne er konsekvent anonymiseret; i forhold til interne medarbejders læsning kan det forekomme overforsigtigt, da stort set alle må formodes at vide, hvem der er hvem i rapporten. Anonymiseringen er alene lavet i forhold til eksterne læsere, som ikke har hverken krav på eller interesse i at kende navnene på de deltagende lærere.

Det skal nævnes, at datagrundlaget for denne rapport udelukkende er kvalitativt. Det betyder, at jeg har kunnet gå i dybden med eksempler på måder at håndtere LC på og enkelte kursisters kommentarer til LC. Den viden, der hermed fremkommer, kan ikke generaliseres, hvilket i et aktionsforskningsprojekt som dette også forekommer at være ligegyldigt, da aktionerne jo er unikke i den forstand, at de udføres af konkrete lærere, hvis handlinger det ikke på nogen meningsfuld måde er relevant at sammenligne med andre læreres. Den eneste generalisering, jeg har benyttet mig af, angår forholdet mellem de forskellige aktioner, og det har jeg ikke behøvet kvantitative data for at gøre.

Som afslutning på denne indledning skal det nævnes, at dette på ingen måde er en undersøgelse af kvaliteten af de enkelte deltagende læreres vejledning. Det er en analyse af nogle af de muligheder og umuligheder, der viser sig i LC på baggrund af meget forskelligartede præmisser for at udøve vejledning.

Rapporten skal på denne baggrund opfattes som et oplæg til videre drøftelser om, hvordan LC kan indrettes bedst muligt.

Tak for et forbilledligt samarbejde med ledelse og lærere -

Steen Beck

April 2024

I

Optakter

I august måned 2023 lavede jeg som optakt til mit samarbejde med lærere om undervisningsudvikling en lille undersøgelse af læringscenteret, som det tog sig ud på dette tidspunkt, hvor alt var relativt nyt. Jeg fik lejlighed til at observere LC i tre lektioner, hvor kursisterne var samlet med fagene fysik/matematik, dansk/tysk/religion og biologi. Jeg observerede undervisning i LC-lokalerne og andre steder, hvor enkeltpersoner og grupper arbejdede, og jeg lavede 12 små interviews med kursister for at få en fornemmelse af, hvad de fik ud af den nye organiseringsform.

Observationerne viste følgende: LC foregik i almindelige holdlokaler, som alle var organiseret som en hestesko. Der så gennemgående ud til at være et godt fremmøde. Kursisterne tog deres computer frem og havde bøger og A4-ark parat. De fleste kursister så ud til at arbejde for sig selv, men der var også kursister som fandt sammen og løste opgaverne sammen. Flere kursister gik hurtigt andre steder hen. Jeg bemærkede, at LC-lokalet hurtigt blev tømt; kursisterne gik alene og i smågrupper andre steder hen, og det var tydeligt, at de kunne gøre som de ville. Jeg blev igen og igen fortalt af både vejledere og kursister, at der var kursister, som forlod skolen og altså aldrig kom rigtig i gang med opgaverne. For dem, der blev tilbage, var det tydeligt, at nogle elever benytter sig mere af vejledningen end andre. Vejlederen blev konsekvent brugt på den måde, at en kursist rakte hånden op, og så kom vejlederen hen til vedkommende. Der var med andre ord ingen lærerinstruktioner, ingen skriveordrer, ingen styring i forhold til hvem der skulle arbejde sammen med hvem. LC orienterede sig entydigt mod løsning af opgaver, som er tæt forbundet med pensum og eksamen. Kursisternes læring var derfor i høj grad individuel (hvis de da ikke selv organiserede sig i grupper) og skriftlig.

I tilknytning til observationerne lavede jeg en række små interviews af ca. 5-10 min. varighed. Kursisternes erfaringer med LC viste sig at være meget forskelligartede, og deres bedømmelse af kvaliteten var også forskellig. Blandt de positive udtalelser kan følgende synspunkter fremhæves:

- ”Man er selv herre over tiden”; ”Man kan gøre sig færdig med noget og så fortsætte med noget andet”; ”Det er en form for selvstudie”; ”Læringscentret er

åbent – man kan lige komme forbi; ”Det dejlige ved læringscentret er, at der er tid til at fordybe sig”.

- ”Det er fint, at læreren kommer forbi; ”Man kan få den hjælp, man har brug for”; ”De giver god støtte til opgaveløsningen”.
- ”Der er ikke den store forskel på LC og lektier, men her kan man lave lektier i fred og ro og ikke tænke på indkøb og børn”; ”Man får lavet sine lektier på denne måde”; ”Der er hjemmelektier, men slet ikke så mange”, ”Det er mest en lektiecafé”.

Der var også kritiske kommentarer blandt kursisterne:

- ”Det sværeste er at snakke sammen”; ”Nogle fag er jo også meget mundtlige, så hvad med snakken?”. En kursist mener, at opgaveløsningen kan være god i de naturvidenskabelige fag og matematik, men i de humanistiske fag burde man tale mere med hinanden; en anden mener, at redskaberne i forhold til fysik mangler i læringscentret. LC trækker læringen i fagene i en skriftlig retning – og det er et problem.
- ”De der er trænet i det, arbejder sammen – de andre er *lost*. I klasseundervisningen er man ligesom tvunget til det”.
- ”Mærkeligt at man arbejder med opgaver i læringscentret, og man får først baggrund og teori bagefter i holdundervisningen”.

Kursistudtalelserne pegede samlet set i retning af, at der er nogle interessante muligheder for med LC at skabe et fordybelsesrum, hvor mange kursister oplever, at de få fred og ro til at arbejde med deres egne læreprocesser og kan bruge lærernes faglige viden aktivt. De kritiske kommentarer adresserer to problemer. Det ene er, at LC ret entydigt orienterer sig mod skriftlige aktiviteter: Hvad med mundtligheden? Hvad med samtale og dialog? Det andet er, at den meget høje frivillighedsgrad nok betyder, at nogle kursister organiserer sig i grupper, mens andre bliver overladt til sig selv.

I mine dagbogsnotater skrev jeg i forlængelse af den lille undersøgelse, at der synes at være interessante perspektiver i LC-organiseringen, men at man med selvstændighedsdiskursen skulle passe på med at tippe over mod en tilgang, som satte kursisternes individuelle arbejde med skriftlige opgaver i centrum på bekostning af sociale processer, som aktiverer dialogisk aktivitet og gruppearbejde.

I forlængelse af det lille studie holdt jeg et oplæg for skolens lærere, hvor jeg fremlagde ovenstående og stillede en række spørgsmål til lærerne:

- Er det i overensstemmelse med skolens vision, at mange kursister oplever lektiefokus som den overordnede vision i LC?
- Er LC et ta'-selv-bord? Man har mange muligheder for at vælge arbejdsform (individuelt/gruppevis osv.), og nogle benytter sig bevidst heraf, mens andre ikke ser ud til at blive nok udfordret i forhold til deres kompetenceudvikling.
- Skal der et mere systematisk fokus på udvikling af varierede arbejdsformer ind i LC? Hvordan skal toningen af skriftlige vs. mundtlige aktiviteter være? Og hvad er skolens mening om læreprocesser i spændet mellem individuelt og gruppevist arbejde?

Af de samtaler, der fulgte mit oplæg, viste det sig, at der i lærergruppen ikke var enighed om mål og midler i LC. Nogle lærere mente, at det var forsimplet at se LC som en slags lektiecafe. Der var uenighed om, hvor stor lærernes arbejdsbelastning var i forhold til vejledning. Der var uenighed om, hvorvidt man burde eller måtte presse kursisterne til at arbejde på bestemte måder i LC. En lærer mente fx at gjorde man det, var selve formålet med LC forduftet. En anden lærer sagde, at ledelsen jo havde meldt ud, at det var kursisterne der selv bestemte i LC. Der var andre, der mente, at man måtte få fællesskabet til at fungere på de nye præmisser i LC.

Mødet med lærerne overbeviste mig om, at hele spørgsmålet om værdigrundlag og didaktisk fundament for LC var usikkert og var med til at skabe en vis usikkerhed i lærergruppen om mål og midler. Dette var en vigtig erkendelse, for som vi skal se, har samarbejdet med de aktionerende lærere givet anledning til mange gode samtaler om, hvordan man kan konkretisere selvstændigheds-tankens og supplere vejledning i forhold til opgaveskrivning med andre elementer, fx en kobling mellem læringens sociale og faglige dimension, dialog og gruppeaktiviteter.

I oktober måned 2023 fik skolen en bevilling fra Region Sjælland til at lave et udviklingsprojekt, hvor nye ideer til læringscentret kunne afprøves. I ansøgningen havde jeg skitseret en proces med retning mod konkrete aktioner, der kunne vise nye veje for

Efterfølgende udarbejdede jeg følgende skema, som mere systematisk skitserer de vigtigste problemstillinger og temaer, lærerne nåede frem til i deres post-its:

LC	TEMAER
Læringskultur og relationer	<ul style="list-style-type: none"> • Ny bordopstilling • Samlende opstart • Tvungne pauser • Afkrydsning • Tolærerordning på store hold
Arbejdsformer og organisering af undervisningen	<ul style="list-style-type: none"> • Vekslen mellem skriftligt og mundtligt • Vekslen mellem individuelt arbejde og gruppearbejde • Læringsstationer • Laboratoriearbejde • Kursist-til-kursist-feedback
Teknologi og hjælpemidler	<ul style="list-style-type: none"> • Flipped Classroom • IT-værktøjer • Små tavler • Videoer som hjælp
Andet	<ul style="list-style-type: none"> • Sammenhænge mellem LC og holdundervisning • Differentiering (ekstrablik på nogle kursister)

FASE II blev realiseret ca. tre uger efter opstartsmødet. Her mødtes forskeren med de tre grupper hver for sig til en nærmere indkredsning af de aktioner, man ville gennemføre i

marts måned. På forhånd havde lærerne fået udleveret en aktionsmanual med spørgsmål i forhold til tema, udfordring, den konkrete aktion, forventede synlige effekter af denne. På mødet fortalte lærerne, hvad de kunne tænke sig at arbejde konkret med i LC, og jeg viste dem den opsummerende model, så vi sammen kunne studere, hvor i feltet, den enkelte aktion placerede sig. Mødet blev også brugt til en forventningsafstemning og til, at jeg fik indblik i de præmisser, de enkelte læreres vejledning foregik på.

FASE III bestod af zoommøder mellem mig og lærerne i de tre faggrupper, hvor vi gennemgik aktionsplanerne. Zoommøderne gjorde det klart, hvad lærerne havde tænkt sig at gøre for at udvikle deres LC-vejledning.

Det viste sig, som det vil fremgå af de specifikke gennemgange af projekterne, at seks ud af de otte lærere forholdt sig til temaet "Arbejdsformer og variation". Det er ikke mindst en forandring fra et overvejende skriftligt og individuelt tonet LC til en mere mundtligt og gruppeorienteret LC med inddragelse af peer-feedback, der var på dagsordenen. Der synes med andre ord at være udtalt konsensus om den oplagte retning for et 'reformeret' LC. I forhold til min egen lille undersøgelse var dette meget positivt, for det lændede sig fint op ad det perspektiv, jeg havde analyseret mig frem til i min pilotundersøgelse.

Det er interessant, at flere lærere i deres aktionsplan fremhæver nødvendigheden af en ændring af klasserumskulturen og altså en sammenkædning af temaet "Arbejdsformer og variation" og "Læringskultur og relationer". Vejlederne ønsker, fremgår det af flere af aktionsplanerne, i højere grad end hidtil have styr på, hvor kursisterne opholder sig i LC-timerne, og der skal skabes en LC-kultur, hvor man i starten af lektionerne samles om en dagsorden og en fælles begyndelse. I den forstand er flere lærere opmærksom på, at en ændring af arbejdsformer også vil kræve en ændring af præmisserne for LC, hvor noget af den frihed, som måske knyttede sig til diskursen om det selvstændige studie, erstattes af en tilgang, som betoner læring som et situeret fænomen og dermed retter fokus på læringsfællesskabet. vel at mærke uden at glemme arbejdet med opgaverne og vejledningsdimensionen.

En enkelt lærer ville aktionere i forhold til et teknologisk perspektiv, der handler om, at eleverne kan stille spørgsmål og diskutere via intranettet. Dette forslag medierer mellem individualitet og kollektiv i den forstand, at elevernes arbejde med individuelle opgaver fastholdes, samtidig med at de får mulighed for at kommunikere med hinanden og

læreren over nettet. Forslaget var interessant, fordi det dybest set tog udgangspunkt i, at en del kursister har svært ved at samarbejde med andre. Der var med andre ord tale om en tilgang, som brød med 'selvstændigheds'-tilgangen og i stedet tog udgangspunkt i tilstedeværelsen af sårbare kursister med særlige behov.

En anden vejleder ville satse mere entydigt på en mere aktiv og proaktiv vejledningspraksis inden for rammerne af elevernes egne valg af måder at løse deres opgaver på.

II

Ind i aktionerne

De otte deltagende lærere gennemførte deres aktioner i marts måned, og jeg fik mulighed for at observere og interviewe i tæt tilknytning til aktionerne. Jeg besøgte den enkelte LC-vejleder mellem 1½ time og tre timer, i alle tilfælde på tidspunkter, hvor vi havde aftalt, at jeg ville kunne observere den aktion, læreren var i gang med. I tilknytning til min tilstedeværelse interviewede jeg hos de fleste lærere mellem en og tre kursister (alt efter, hvad der var mulighed for). Interviewene varede ca. 8-10 minutter pr. kursist. Jeg stillede de tre samme spørgsmål til kursisterne: Hvad synes du om LC? Hvad synes du om din vejleders aktion? og Har du forslag til, hvordan LC kan forbedres, så det passer til dine behov? De følgende afsnit om de enkelte aktioner er delt op i tre kategorier, som modsvarer mine tre datakilder: Vejlederkommentarer, observationer og kursistkommentarer. I et enkelt afsnit mangler der kursistkommentarer, hvilket skyldes tidsmæssige problemer.

LC i matematik I

Kontekst og vejlederkommentarer:

Den ene af projektets to matematik-vejledere lægger i sin aktionsplan vægt på følgende:

- *Formål:* Kursisterne skal udvikle engagement, selvstændig aktivitet og fagligt udbytte gennem samarbejde om opgaveløsning.
- *Succeskriterier:* Der skal være plads til alle i lokalet, og motivation skal styrkes gennem gruppearbejde. Kursisterne skal udvikle mere mod til at søge hjælp hos hinanden
- *Konkrete aktiviteter:* A) Kuvertøvelsen: Grupper med tre i hver løser individuelt og sammen opgaver, som sendes videre, B) Opgave-Speeddating: Kursisterne inddeles i grupper, som løser opgaver, og efter noget tid dannes nye grupper.

Læreren er LC-vejleder for sine egne kursister, som er på samme B-hold. Koblingen mellem vejleder, fag og kursister er med andre ord så tæt, som den kan blive. Han

fortæller mig, at han på disse præmisser ikke har de store problemer med koblingen mellem holdundervisning og LC. Han fortæller også, at han ikke har svært ved at leve op til kravet om, at der ikke skal indgå forberedelse for en LC-vejleder. Han har, siger han, en del blandede opgaver, og om man laver dem i LC eller på holdet, er lidt ligegyldigt. Han fortæller også, at de didaktiske designs, han arbejder med, er passende i forhold til LC, hvor de kan indgå på bestemte tidspunkter uden at fjerne de individuelle opgaver: Han vil i fremtiden bruge sådanne designs ofte, men tilpasset progressionen i kursisternes arbejde.

Observationer:

Der lægges ud med kuvertøvelsen. Hver gruppe på tre personer får en kuvert med opgaver, som først skal løses individuelt og derefter i gruppen. Jeg noterer, at nogle skriver flittigt, mens andre har sværere ved at komme i gang, og jeg noterer, at det er smart at gøre øvelsen kollektiv, samtidig med at den enkelte kursist får mulighed for at se, hvor meget han eller hun mestrer individuelt: Refleksionsniveauet er højt, men man eksponeres ikke i forhold til resten af holdet, hvilket flere af lærerne fortæller kan være en udfordring på hf. Langsomt kommer alle – så vidt jeg kan se faktisk alle – med, og der er en livlig snak om opgaveløsningen. Der laves et gruppesvar, og kuverten sendes videre. Da formålet er at få eleverne til at snakke 'matematisk', ser øvelsen ud til at være en stor succes. Nogle taler åbenlyst mere end andre, men det behøver ikke at være et problem, da elever, som synes at opgaverne er svære, åbenlyst får mulighed for at aflure, hvordan mere kompetente medkursister løser opgaven. Vejlederen går stille og opmærksomt omkring og stiller en gruppe, som er gået lidt i stå, konstruktive spørgsmål uden selv at svare. Efter 45 min. er aktivitetsniveauet fortsat højt. Læreren og kursisterne evaluerer efterfølgende øvelsen.

En uge senere overværer jeg endnu en sekvens. Der er som udgangspunkt en lidt mat stemning, men så går gruppearbejdet i gang, og snart er alle elever engageret. En pige siger: "Jeg kan ikke det her med min angst": Vejlederen nikker venligt samtidig med at han fastholder projektet, som også involverer pigen. Så er grupperne i gang. Nogle er i lokalet, andre er i andre lokaler og en enkelt gruppe i kantinen. Det er igen tydeligt, at nogle snakker mere end andre: I begge grupper i fælleslokalet snakker to, mens en tredje lytter. I en gruppe virker det til, at en kursist er mere faglig kompetent end de andre og bliver en slags hjælpelærer. Vejlederen går igen rundt og lytter med og stiller

konstruktive spørgsmål. Jeg går ud til en gruppe, som er i et lille grupperum; de er ret hurtigt gået i stå, fortæller de, og har brug for vejledning. De fortæller mig, at alternativet ville være at arbejde individuelt med det; fordelene herved ville være, at man måske ikke blev så forvirret, som når man er i gruppe, og at man kan gå ind på nettet og se videoer – den slags er lidt sværere i gruppearbejdet. I fælleslokalet er den ene gruppe godt i gang, men det er den samme kursist som tidligere, der tager initiativer. I de to grupper er der kursister, som ikke siger noget. Der arbejdes godt, og det er tydeligt, at kursisterne på forskellige niveauer snakker 'matematisk' med hinanden. I en gruppe, hvor en elev var tavs i første runde, er han mere livlig – om det så skyldes gruppensammensætningen eller opgaven, skal jeg ikke kunne sige. I en gruppe med en pige og to drenge er der simpelthen godt gang i den matematiske samtale. Pigen i midten holder sammen på det, men de andre giver også deres bud.

Interview med kursister hos ovenstående vejleder:

KURSIST 1: Kursisten udtrykker stor begejstring for LC. Han fortæller, at han har problemer med almindelig holdundervisning, hvor læreren taler for meget. Han skal selv arbejde med at forstå, og det giver LC ham mulighed for. Tidligere kunne han godt føle, at han blev 'sat af' i tavleundervisningen. Han har været glad for LC, også før vejlederen begyndte at arbejde med gruppearbejde og dialog i timerne. Han fortæller, at han altid har været i en fast gruppe, og det gælder langt mere end halvdelen af kursisterne. For ham er det ideelle et LC med individuel læring, smågrupperarbejde og adgang til en vejleder. Han synes, at de nye initiativer er ok, og en blanding af den gamle form, hvor man fordeler sig frivilligt på grupper, og de nye tiltag, hvor man arbejder med fælles forløb, er fint for ham, ikke mindst fordi han kan se, at der er nogle af holdkammeraterne, som har godt af vejlederstyrede opgaver. Han roser både kuvertøvelsen og speeddatingøvelsen, som efter hans mening muliggør en perspektivering af hans eget arbejde og også tilføjer undervisningen et legende element.

Kursist 1 fremstår som vejledningsorienteret og med behov for selv at bestemme, hvordan han skal organisere sit arbejde i LC. Han udviser dog forståelse for, at andre ikke har det som ham, og han kan også godt se læringspotentialet for ham selv i mere dialog og gruppeaktivitet, som han derfor bakker op om.

KURSIST 2: Ifølge denne kursist er LC et fint koncept, hvor man kan lave afleveringer og få hjælp til sit arbejde. Det er, synes han, dejligt at kunne arbejde med nogle opgaver i

ro og mag. I LC kan man sidde, som man har lyst: Denne kursist sidder sammen med en kammerat uden for lokalet, og så kan man spørge vejlederen, når der er noget. Han synes ikke, at LC er langtrukket. Øvelsen i dag var god, fordi man fik en fornemmelse af, hvad man skal kunne til eksamen. Kursisten synes, at det er fedt, hvis man trives godt i klassen, men han understreger, at mange af kursisterne kun er på skolen et halvt år, fordi de skal bruge faget i deres videre uddannelsesforløb, så vores behovet for at høre til er ikke så stort. Han opsummerer med at sige, at holdet fungerer udmærket i forhold til, hvad der skal læres.

Kursist 2 er i lighed med kursist 1 vejledningsorienteret, og han sætter stor pris på selv at bestemme. Han synes, at det er ok med fælles aktiviteter, som man kan gennemskue rationale i, men man skal ikke overdrive, da mange af kursisterne kun er på skolen i kort tid.

KURSIST 3: Efter denne kursists mening er LC en meget dårlig måde at organisere undervisning på. Kursisten fortæller, at hun har LC i matematik og dansk, og i dansk er det fint nok, men matematik er meget krævende, og LC-opgaverne har givet hende mange udfordringer. Hun synes, at vejlederen er for lidt tilgængelig, og i den forstand får hun mere ud af holdundervisningen, hvor man også får de andre kursisters svar med. Hun erklærer sig som kæmpefan af det, vejlederen lige nu gør. Hun synes, det er fint, at vejlederen ryster en pose og trække nogle navne til de forskellige grupper. Hun understreger også, at der også skal være muligheder for at arbejde individuelt med opgaver, hvor læreren træder ind i en aktiv vejlederrolle.

Kursist 3 er ikke meget for et LC, hvor vægten lægges massivt på opgaveløsning og vejledning. Hun vil hellere have holdundervisning, hvor der er mere social interaktion. Inden for de gældende LC-principper er hun glad for mere gruppeaktivitet og dialogisk læring, som med fordel kan blandes med andre aktivitetsformer, fx opgavearbejdet.

LC i matematik II

Vejlederkommentarer:

Vejlederen lægger i sin aktionsplan vægt på følgende:

- *Formål:* Formålet er at få mere mundtlighed og dermed variation i LC-timerne, og at gøre fællesskabet mere synligt.
- *Succeskriterier:* Kursisterne skal blive bedre til at bede om hjælp fra hinanden og underviser, og de skal føle, at de er en del af en samlet flok og ikke står alene.
- *Konkrete aktiviteter:* Vejlederen vil arbejde med mundtlige og gruppeorienterede opgaver til delvis afløsning for de lydfiler, de tidligere afleverede.

Ligesom den forrige matematiklærer, er denne matematiklærer vejleder på et hold, som hun også er holdlærer for. LC opfatter hun nærmest som en variationsform i hendes undervisning, hvor der er mere vægt på selvstændigt kursistarbejde og vejledning. Hun fortæller, at et andet af hendes LC-hold består af både kemi- og matematik-elever: Hun overvejer, om hun kan gøre noget tilsvarende der – altså arrangere et LC, hvor man arbejder i grupper i forhold til to fag. Det er vel ikke umuligt, siger hun.

Observationer:

I den sekvens, jeg overværer, får kursisterne tre LC-opgaver. Hver gruppe får en af opgaverne, så de tilsammen dækker de tre opgaver. I den enkelte gruppe skal de samarbejdende kursister finde en løsning, som alle i gruppen står inde for. Herefter dannes matrix-grupper: I hver gruppe er der nu et medlem fra hver af de første grupper, som på tur forklarer gruppens løsninger. Således får hver kursist adgang til tre gennemarbejdede opgavesvar. Der arbejdes godt i grupperne. Nogle siger mere end andre, men selve formen betyder, at alle på et tidspunkt kommer med.

Pga. uheldig planlægning fra min side nåede jeg ikke at lave interviews med kursisterne på dette LC-hold.

LC i Kemi

Organisering og vejlederkommentarer:

Kemi-vejlederen har kursister med kemi B og C i Læringscentret. I sin aktionsplan understreger hun følgende:

- *Formål:* Der skal arbejdes med faglig mundtlighed gennem samarbejde og respons kursister imellem.
- *Succeskriterier:* Kursisterne skal lære at formulere sig mundtligt og på denne måde udvikle en større kunnen gennem samtale.
- *Konkrete aktiviteter:* Eleverne får opgaver/øvelser/illustrationer, som de i grupper á 2-3 personer gennemgår for og med hinanden. Læreren lytter med og kommenterer undervejs.

Vejlederen har alle kursisterne i holdundervisningen. Hun er optaget af det mundtlige og kollaborative aspekt af kursistersnes faglige arbejde, og hun vil skabe et LC, hvor man både arbejder sammen omkring bundne opgaver og også får tid til arbejdet med opgaverne, hvad enten det foregår individuelt eller gruppevis. Hun fortæller mig, at hun i et stykke tid har været trist over det fokus på individuelt arbejde, som LC som udgangspunkt havde, og det er først nu, at hun udfolder dialog og mundtlighed. Hun fortæller også, at der mangler de sædvanlige seks kursister, men det er svært at gøre noget ved. Hun fortæller, at hun i sin aktion faktisk lever op til kravet om nul forberedelse til LC: Hun bruger gammelt materiale, og insisterer på, at gruppedialogen har fokus på kursistersnes egne læreprocesser og altså ikke falder tilbage på egentlig undervisning.

Observationsiagttagelser:

Vejlederen lægger ud med at fortælle kursisterne, hvorfor det mundtlige og dialogiske aspekt er vigtigt. Hun understreger, at forskellige måder at lære på skaber bedre hukommelse, at eksamen er mundtlig og at kursisterne derfor bør tage samarbejdet med hinanden meget alvorligt. Man bestemmer selv, hvem man vil arbejde sammen med, og det ser ud som om, at kursisterne jævnt hen fordeler sig i grupper, som er organiseret i forhold til B- og C-niveauet. Kursister og vejleder går ind i kemi-laboratoriet. Jeg observerer følgende artefakter i brug: A-3 ark med opgaver, skriveredskaber. Grundbogen og ikke mindst tavler. Der er fra starten en livlig samtale i alle gruppe. Jeg opholder mig hos en gruppe, der for at være sikre på deres opgaveløsninger har konsulteret lærebogen. Vejlederen kommer forbi, og de inddrager hende. Hun hjælper dem videre og går videre til en ny gruppe. Jeg funderer over, at der er en tæt sammenhæng mellem dette meget vellykkede eksempel på kollaborativ opgaveløsning og klasserumskultur: Alle er til stede i laboratoriet, hvilket både skaber samhørighed på holdet og mulighed for effektiv vejledning. Efter godt en time er der fortsat stor aktivitet i

grupperne. En af grupperne ser ud til at have brug for mere stilladsering, og vejlederen stiller sig straks til disposition med en offensiv vejledning. Hun siger: ”Fortæl mig, hvad I ser her” (på grafen), kursisterne forklarer, og hun hjælper med præcisionen. Man er ved at være færdig med opgaverne og går tilbage til undervisningslokalet. Efter pausen går man videre med en ny opgave og individuelt arbejde.

Kursistkommentarer:

KURSIST 4: Ifølge kursisten minder LC ifølge kursisten om online-undervisning, som han tidligere har prøvet. Ligheden er, at i begge sammenhænge bruger man meget tid alene. Han er fan af gruppe- og dialogtilgangen, for så får han mulighed for at snakke med nogen og øve sig på eksamen. Svære ord læres nu engang, siger han, gennem samtale med andre. Kursisten fortæller, at han var ked af, at ca. halvdelen af timerne blev lagt om til LC, for skulle man så sidde for sig selv, og man anede ikke, hvilke medkursister der kom en given dag. Han tænkte dengang, at det vist ikke var meget andet end en spareøvelse. Han har dog i nogen grad ændret opfattelse her i anden sæson, hvor man laver nogle ting sammen og vejlederen tager initiativ til at sætte gruppearbejde i gang: Nu fungerer det. Det ideelle vil være en blanding af disse gruppeaktiviteter og individuelle opgaver. Han synes generelt, at det er lidt irriterende, at LC ligger midt i det hele på en almindelig dag: Måske kunne man dele det i to 1 ½ timers forløb.

Kursist 4 har dårlige erfaringer med en for individualiseret undervisning og orienterer sig entydigt mod mere sociale læreprocesser, og de nye tiltag på LC har været med til at ændre hans vurdering af LC markant. Han ser ud til at have det fint med et vejledningsfokus i LC, hvis der vel at mærke indlægges tydelige gruppe- og dialogprocesser.

KURSIST 5: Denne kursist har LC i kemi, matematik og biologi. Generelt synes hun, at det var meget specielt at starte i LC, da hun ikke har gået i skole i 28 år. Generelt føler kursisten sig lidt snydt, som hun formulerer det: Det er jo en sparerunde, der skal spare lærere væk. Hun har arbejdet i kommunen og mener at vide, hvordan den slags hænger sammen. Rigtig meget er skriftligt i LC, fortæller hun, og da de ikke kan undervise i det hele, må kursisterne selv læse op på det. Men én ting er at få det forklaret og vist – en anden er selv at skulle læse det op. Kursisten synes også at det er et stort problem, at meget arbejde i LC er skriftligt, når nu mange af eksaminerne er mundtlige. I de naturvidenskabelige fag med mundtlig eksamen er det helt afgørende med mundtlighed.

Hun synes, at gruppeaktiviteterne og dialogen i kemi fungerer rigtig godt, men man skal huske at gøre opgaverne mindre omfangsrige, når man tager tid til det mundtligt. Det synes hun at denne vejleder har klaret rigtig godt. Hun finder det dog mærkeligt, at når man starter på et nyt emne oplever man indimellem, at man først skal lave opgaver om det i LC, hvorefter man får det gennemgået i holdundervisningen. Sådan skal det ikke være: Først holdgennemgang – så LC-opgaverne, hvor man øver sig. Omvendt giver det ikke mening.

Kursist 5 er skeptisk i forhold til vejledningsorienterede læreprocesser, og har derfor forholdt sig kritisk til LC. Hun foretrækker lærerens undervisning, som sikrer, at man ikke selv skal tage ansvar for, om man har lært tingene eller ej. Hun er meget tilfreds med de nye tiltag, som sikrer en mundtlighed, som hun har brug for til eksamen, men det må efter hendes mening få konsekvenser for omfanget af det skriftlige arbejde.

LC i engelsk

Organisering og vejlederkommentarer:

I sin aktionsplan skriver vejlederen følgende om projektet:

- *Formål:* at få kursisterne til at tale mere og skabe mere tryghed i LC-timerne
- *Succeskriterier:* Eleverne skal tale mere engelsk i timerne og deres relation til hinanden og LC-vejlederen, som i nogle tilfælde er en ukendt lærer, skal styrkes.
- *Konkrete aktiviteter:* LC-lektionen startes med en mundtlig øvelse på ca. 10-15 min., som de alle kan være med på uanset deres faglige niveau. Derudover skal de motiveres til at tale engelsk også når de ikke er i gang med den mundtlige øvelse.

Vejlederen har kursister på B- og C-niveau i engelsk; ingen af dem er hendes egne kursister fra holdundervisningen. I lighed med de to ovenstående lærere er hun interesseret i at skabe mere mundtlighed og dialog kursisterne imellem.

Observationer:

Vejlederen lægger ud med at krydse af for fravær. Eleverne kommer langsomt slentrende. Hun siger, at der skal tales mere engelsk i LC, så holdet skal lægge ud med en fælles øvelse. Bagefter gør man, som man plejer i forhold til opgaver. Sådan vil det være semestret ud, siger hun. Dagens øvelse går ud på, at kursisterne to og to skal forholde sig

til et billede, som vises på storskærmen. Den ene kursist ser billedet og skal på engelsk forklare den anden, som har ryggen til, hvad det forestiller. Den kursist, der ikke har set billedet, skal til sidst give det en titel ud fra det, den anden har fortalt. Først da må kursisten se, om der er en god sammenhæng mellem billede og titel. Eleverne er aktive og snakker engelsk fra første færd; ingen ser ud til at have besvær med at være med. Efter to minutter skifter man roller i forhold til et nyt billede. En enkelt gør sig hurtigt færdig med at præsentere et billede; vejlederen holder hende til ilden og siger, at hun skal blive ved med at tale. Der grines en del både i selve øvelsen og under præsentationer af titler. I alt laves der tre gennemløb, og billederne bliver sværere og sværere at afkode. Vejlederen fortæller, at hun næste gang vil finde en ny opgave, som er lige så spændende. Herefter skal kursisterne arbejde med deres opgaver, og vejlederen fungerer som vejleder. En kursist brokker sig lidt over, at hans lektietid går med billedøvelsen, for han vil, som han siger, gerne i gang med opgaven.

Kursistkommentarer:

KURSIST 6: Kursisten fortæller, at hun har dansk, engelsk, biologi og psykologi – og det er en god mundfuld, som gør hende til fuldtidsstuderende. Hun har rigtig mange veninder som går på CBS, jura og så videre, og der er en stor del af uddannelsen selvstudie og det er ikke til diskussion, at man selv skal tage ansvar for sit studie. Efter hendes mening skal man være selvkørende for at komme videre i uddannelsessystemet, og efter hendes mening går man i skole for sin egen skyld og ikke for de andres skyld. Hun mener, at meget af det, de laver i LC kunne de lige så godt lave derhjemme, for kan man lave sine opgaver, må det da være det, der tæller. Hun spørger: Hvorfor kan man ikke bare få fri og gå hjem og lave det? Hun laver alle sine ting, hun afleverer alle sine opgaver – og så får hun alligevel fravær for en time. Hun er udmærket tilfreds med øvelserne i engelsk-LC, men de skal knyttes sammen med en overordnet beslutning om en ny fordeling af arbejdet i LC, ellers får hun for travlt. Hvis der skal være mundtlighed i engelsk, og det er efter hendes mening en rigtig god ide, så skal det tilrettelægges i forhold til opgavemængden, så der bliver tid til det hele.

Kursist 6 er optaget af selvstændighedsaspektet af undervisningen, som er det, hun forbinder med videregående uddannelse. Hun mener ligefrem, at arbejdet med den individuelle studiekompetence bør føre til, at man ikke behøver at komme i skole, hvis

man kan lave sine lektier hjemmefra. Det gruppeorienterede faglige arbejde interesserer hende mindre, men hun siger dog, at de nye arbejdsformer i engelsk er ok.

KURSIST 7: Kursisten fortæller, at hun ikke har prøvet andet end undervisning med en stor portion LC siden hun gik i folkeskolen for mange år siden. Hun har snakket med en vejleder om det, og vejlederen fremhævede vigtigheden af selvstændighed, og at der har været en vis tendens til mindre selvstændighed i den traditionelle holdundervisning. På den måde giver LC god mening, synes hun. Hun siger også, at hun godt kan savne at have en lærer, der ved mere om hende. Indimellem skal vejlederen på et af de LC-hold, hun er på, bruge ekstra tid til at sætte sig ind i tingene, og der kan hun godt savne sin holdunderviser, som ved hvor hun er. Hun konstaterer også, at kursisterne i LC-lektionerne ikke taler så meget sammen som i det, hun kalder old school-undervisningen. Hun fortæller, at hun bestemt får noget ud af at arbejde med opgaverne og så spørge vejlederen lidt til råds, men hun savner noget mere dialog mellem kursisterne og et fælles grundlag i forhold til opgaveløsningen. Hun siger, at hun ville elske, hvis hun havde sin holdlærer også i LC, så der kom mere sammenhæng. Hun roser opgaverne for at være godt tilrettelagt.

Kursist 7 forholder sig positivt til LC-diskursen om selvstændighed, men hun savner mere holdundervisning med en lærer i spidsen. Hun er tilhænger af mere mundtlighed og dialog i undervisningen. Hun kunne godt ønske sig større sammenhæng mellem holdundervisning og LC.

LC i dansk, historie og 'blanke' fag

I sin aktionsplan lægger vejlederen vægt på følgende:

- *Formål:* Kursisterne skal udvikle en relation til vejlederen og hinanden, så de trygt kan bede om den vejledning/hjælp, de har brug for. Denne relation skal overordnet opbygges ved en proaktiv tilgang fra vejlederens side til kursisterne.
- *Succeskriterier:* Alle kursister skal føle sig trygge ved vejlederen og hinanden, og de skal udvikle lyst til at arbejde aktivt i LC-timerne, turde bede om hjælp og turde opsøge hinanden.
- *Konkrete aktiviteter:* Vejlederen vil cirkulere rundt og være proaktiv. Hun vil forholde sig til alle kursister og opfordre til, at kursisterne sætter ord på deres

arbejde. Hvis det er et fag, hun ikke selv kan vejlede i, vil hun opfordre til - og hjælpe med til - at de kan søge hjælp hos andre med samme fag. Lektionerne indledes med at kursisterne på tavlen fortæller, hvad de arbejder med.

Vejlederen har selv dansk og historie og altså to af de fag, som er involveret på LC-holdet. Det er, fortæller hun, ikke nemt at skabe sammenhæng på et så fagligt spredt hold. Det hun vil og kan gøre, er at være opsøgende i vejledningen, opmuntre og vejlede, når det er fagligt muligt for hende.

Observationer

Jeg observerer i to omgange i løbet af et tre timers forløb, først i 20 min. og senere i lektionen i 20 min. Der er i starten 4-5 kursister til stede. Vejlederen lægger i overensstemmelse med sit projekt ud med at spørge, hvem der vil arbejde med hvad? Hun får nogle svar fra de kursister, der er til stede. En kursist siger, at nu går hun ud og arbejder i kantinen. En kursist kommer til. Vejlederen skriver hans arbejdsopgave op på tavlen. Da jeg kommer tilbage, kan jeg mærke, at vejlederen er lidt frustreret over ikke rigtig at have styr på, hvad eleverne arbejder med og hvor en del af dem er. En elev kommer ind og siger, at hun skal arbejde med Martin A. Hansen. Vejlederen spørger, om hun vil arbejde sammen med den eneste anden kursist, der er i klassen. Hun får ikke noget klart svar og spørger: ”Er alle andre gået hjem?” Endnu en elev kommer ind og siger, at han er i tvivl om, hvad han skal arbejde med.

Kursistkommentarer:

KURSIST 8: Denne kursist har læringscenter i dansk, psykologi og engelsk. Hun synes ikke at, at hun rigtig kan bruge det til noget. Hun har gået i gymnasiet tidligere, så det er noget af et skift i forhold til undervisning. Hun mener, at hun får meget mere ud af lærerstyret undervisning, og LC er bare lektier, og det kunne man lige så godt lave derhjemme. Men man får fravær, hvis man ikke kommer, så man bliver tvunget til at være til stede og lave ingenting, og det er det er, hvad hun gør lige nu. Det er i alle fag, at det er sådan. Hun benytter sig indimellem af dansklæreren, men hun har ikke brug for hjælp. Hun føler, at hun spilder sin tid. Hun ville kunne lave det på den halve tid – og LC-opgaver er repetitive og kedelige: Svar på de og de spørgsmål. Hun kan bedre lide det mundtlige og at man snakker om tingene. Når hun snakker med andre, kan hun give sig

selv tid til det og høre andre perspektiver. De andre tænker på samme måde som hun. Nogle synes måske det er fedt, men i det miljø, hun er i, er der enighed om, at LC ikke er fedt. Det bliver meget tungt; man skulle lave nogle makkergrupper, skriv et digt, hvor man kan tænke på andre måder. Man sidder bare og skriver af. Det her minder mere om lektiecafe i 5. klasse.

Kursist 8 vil hellere have holdundervisning end LC, da hendes erfaring med dens vejledningsbaserede undervisning er, at det ender med at man laver lektier og mister fornemmelsen af, hvorfor man skal være i skolen. I holdundervisningen er der mulighed for at udfolde mundtlighed og lære af og med hinanden.

LC i Biologi I

Vejlederkommentarer:

I sin aktionsplan indkredser biologi-vejlederen sin aktion på følgende måde:

- *Formål:* Kursisterne skal træne deres evne til at fremlægge bilag, så de bliver gode til at gå til eksamen. De skal lære at tale frit og løsrive sig fra deres manus
- *Succeskriterier:* Kursisterne skal føle, at der er opnået læring og at der fremlægges eksamensopgaver med sikkerhed og overbevisning.
- *Konkrete aktiviteter:* Kursisterne skal arbejde med gamle eksamensopgaver som en LC-opgave. De skal øve sig individuelt og derefter på skift med en makker og en lærer-og elev-relation.

Biologi-vejlederen fortæller, at der i dag er tale om et hold, hvor mange er væk i løbet af nul komma fem. På dette hold er der flere fag i spil, nemlig biologi og religion – og hun har selv begge fag. Hun fortæller, at det er lidt svært med flere fag, men hun er egentlig ikke så pessimistisk. I dag har alle de tilstedeværende biologi B, og det er hendes egne kursister fra holdundervisningen. Men der kunne også være hendes religionskursister og biologikursister med andre holdlærere end hende. Vejlederen mener, at der er muligheder i LC, men det er som om man hele tiden løber ind i strukturelle udfordringer, og det hele reduceres let til 'teaching to the test'. Hun siger, at hun er parat til at finde det mindste onde i den svære situation. Hun er også ængstelig for, om man kan bygge erfaringer op, når alting forandrer sig hvert halve år.

Observationer:

Denne torsdag har kursisterne LC i umiddelbar forlængelse af holdundervisningen. Kursisterne skal gennemføre en slags prøveeksamen, hvor de agerer henholdsvis eksaminand og eksaminator i par. Vejlederen lægger vægt på, det bare er en øvelse, at kursisterne bare skal have en fornemmelse af, hvad der sker, for det kan være godt, når det bliver alvor. Ud fra et system med grønne sedler og tal finder kursisterne hinanden og det tema, de skal lave eksamen indenfor. Så er det tid til, at begge personer forbereder sig, og så er de klar til 'eksamen'. Vejlederen giver et sidste råd: Gem det I ikke ved så meget om til senere – tal om det, I er mere sikre på. Kursisterne har ca. 35 min. til forberedelse og 15 min. til selve eksaminationen. Der er tale om en øvelse i forlængelse af holdundervisning. Der slutes af med en lille evaluering, og kursisterne er godt tilfredse med udbyttet. Én siger fx: "Det er bekræftende at kunne snakke om det under pres".

Kursistkommentarer:

KURSIST 9: Denne kursist har LC i biologi. Hun fortæller, at hun er mere produktiv i LC end derhjemme, men dybest set foretrækker hun regulær undervisning. Hun får mest ud af tavleundervisning. Kursisten fortæller, at hun er autist og har svært ved bare at gøre ting. At møde op til LC-timerne lægger et pres, som gør, at hun faktisk får lavet opgaverne: Hun har, siger hun, simpelthen brug for at være i et læringsmiljø for at skrive. Der er lidt en anden aura på LC end i holdundervisningen. Der er i LC et stærkt pres til at skrive, og der er ikke så meget plads til at være social. Man bør udnytte at der er flere elever – der skal være flere opgaver som er holdorienteret. Der skal være mere samspil mellem eleverne. Hun fortæller, at hvis det var opgaver uden LC-timerne, ville hun få svært ved at lave dem. Hun håber ikke, at det de har lavet i dag er normen – bare tanken om en eksamen stresser hende. Hun medgiver dog, at man jo skal vænne sig til eksamen, så det ikke bliver et chok på dagen.

Kursist 9 er tilhænger af holdundervisning og lærerens kommunikation fra tavlen. Hun sætter pris på sociale aktiviteter og synes, at LC mangler noget, holdundervisningen er i besiddelse af. Hun er ikke meget for at blive presset til at indgå i gruppedialog – men hun kan godt se, at det er nødvendigt.

KURSIST 10: Kursisten har LC i både fysik og biologi. Fysik-LC bruger hun af planlægningsmæssige årsager til biologi. Så hun laver biologi i fysik-LC uden vejleder.

Hun fortæller, at hun alene gør det for ikke at få fravær. Om tirsdagen har hun tre LC-timer: Først fysik og så biologi. Hun bruger dem alle til fysik. På hendes hold laver de gruppearbejde til fysik, fordi vi laver forsøg, som de så skal skrive færdig i LC-timerne. Der hænger det godt sammen. Så har hun biologi-LC om torsdagen. Det er kombineret med holdundervisningen. Og læreren underviser bare henover LC-undervisningen. Man rykker ikke engang lokale om torsdagen. Kursisten fortæller også, at hun gik på denne skole før LC, og det kunne hun bedre lide, da hun lærte mere. Holdundervisningen giver mere end bare at sidde alene og lære. Det er rigtig meget bare ind i computeren, og hun siger, at det efter hendes mening er latterligt, at man skal være på skolen, når man bare sidder med sin computer. Hun mener, at man grundlæggende har LC, fordi der er tale om en lille skole med for få kursister. Så snakker lærerne om studiekompetence, men den køber hun ikke, som hun siger, for hun skal ikke på universitetet. Hun fortæller, at både i fysik og biologi er man vant til alene at arbejde med opgaver. Hun synes, alt den nye model med inddragelse af mere dialog og gruppeaktivitet er rigtig god. Det, holdet har lavet i dag, hjælper hende – det gør opgaverne ikke så meget. Det er dog, understreger hun, vigtigt at reducere antallet af opgaver når vi får mere mundtlighed.

Kursist 10 oplever, at LC fremstår som noget af et kludetæppe. Hun accepterer konstruktionen, men generelt er hun ikke så glad for LC, og det irriterer hende, at der er mødepligt på de præmisser, hun har oplevet. Hun er glad for de nye tiltag, som fører mere mundtlighed og samarbejde ind LC, men hun giver stadig ikke meget for denne måde at organisere sagerne på, som hun opfatter som en spareøvelse.

LC i samfundsfag

Vejlederkommentarer:

I samfundsfags-vejlederens aktionsplan kommer han ind på følgende:

- *Formål:* Kursisterne skal lære at opsøge hjælp og vejledning via et fælles spørgerum på nettet.
- *Succeskriterier:* Der skal skabes nye veje til kommunikation og vejledning, ikke mindst i forhold til kursister, som til daglig har svært ved at spørge.
- *Konkrete aktiviteter:* Gennem et diskussionsforumfunktionen skabes digital kontakt elev-til-elev og elev-til-lærer.

Vejlederen har på holdet kursister med samfundsfag B og C, og de er alle 'hans egne'. Han fortæller, at han er blevet lidt gladere for LC, end han var i starten, og han mener, at det måske er den bedste løsning på skolens økonomiske problemer, Det svære for ham er at skulle forholde sig til kursister med forskellige behov og faglige udgangspunkter, som skal bringes til at fungere i LC-lektionerne. Han mener, at kortere seancer, altså ikke 3 timer, kunne være en god løsning med mere kobling mellem holdundervisning og LC. Samfundsfag byder for ham at se ikke på de helt store udfordringer i forhold til LC. Den store udfordring er kursister, som ikke selv opsøger hjælp og sidder langt fra de andre; det gør interaktion svært. Man løser ikke disse udfordringer fra dag til dag, og hans tiltag med den digitale kommunikation er et lille svar på dette problem.

Observationer:

I den lektion, jeg observerede LC i samfundsfag, arbejdede de tilstedeværende kursister udmærket med deres opgaver, men afleveringen af spørgsmål via nettet kom aldrig rigtig i gang i den tid jeg var sammen med holdet. Der var problemer med at få platformen til at fungere, og en enkelt kursist fortalte mig, at hun ikke havde det store behov for at spørge om noget.

Kursistkommentarer:

KURSIST 11. Kursisten synes læringscentret er en god ide, for det fremmer evnen til at lære på selvstændige måder. Hun ser også ulempen ved det, for hun mangler mere kommunikation med læreren og føler sig tit meget alene. Hun ville foretrække kortere stræk i LC. Det sociale betyder ikke så meget for hende i denne specifikke sammenhæng, fordi hun holder sammen med en anden kursist, som hun er tæt knyttet til. Men generelt kan hun godt se, at der mangler noget fællesskab i LC. Hun mener, at der er mere af det på holdene end i LC. Grundlæggende er det nemmere at lære hinanden at kende, når man er i samme lokale, hvilket man ikke er i LC. Det er jo heller ikke sikkert, at man har sin egen lærer i LC, og dermed bliver kommunikationen også sværere. Hvad angår ideen om at kunne henvende sig på nettet med spørgsmål synes kursisten, at ideen er god, selvom hun ikke rigtig har set den udført i praksis. Grundlæggende synes hun dog, at det ville være godt, hvis kursisterne blev sat til at snakke mere sammen, for de sidder for meget for sig selv.

Kursist 11 forholder sig positivt til ideen om et LC, hvor man arbejder mere selvstændigt, men hun savner mere lærerkontakt. Hun synes, at de nye tiltag i retning af

mere kommunikation er velkomne, og hun kunne godt tænke sig mere sammenhold og bedre kobling til holdundervisningen.

KURSIST 12: Denne kursist har samfundsfag og matematik med LC-timer. Han mener, at LC kan være rigtig godt, men han har tit fornemmelsen af, at lærerne ikke kommer omkring til alle kursister. Han mener, at for folk, der virkelig har brug for hjælp, må det være virkelig svært. Han vil gerne arbejde sammen med andre, men han har sin gruppe, og den vil jeg hellere være i end i de grupper, læreren laver. Dette er jo heller ikke et standardgymnasium, siger han, og der er nogle, som hellere vil være alene, for på hf har folk deres egen måde og stil. Det største problem med LC er for ham at se, at der er kursister, der ikke laver noget – og får lov til ikke at lave noget. Tre timers læringscenter er meget lang tid, men når man laver ugeopgaven, er det perfekt. Man kunne godt dele det op i løbet af dagen.

Kursist 12 er nogenlunde tilfreds med LC, selvom der godt kunne være mere vejledning. Han kan godt lide friheden til at planlægge individuelt. Han er selv udad farende i forhold til at finde medkursister at arbejde sammen med og mener, at der er brug for individuelle løsninger, fordi folk er så forskellige. LC kunne indimellem godt være lidt kortere.

LC i biologi II

Vejlederkommentarer:

I sin aktionsplan skriver biologi-vejlederen:

- *Formål:* Ideen er at få mere mundtlighed ind i LC og give kursisterne en følelse af, at det giver mening at komme til LC-vejledningen.
- *Succeskriterier:* Kursisterne skal blive i lokalet og at der skal udvikles mere samarbejde og mundtlighed.
- *Konkrete aktiviteter:* Vejlederen vil bede kursisterne om at blive i lokalet, og nogle af de skriftlige spørgsmål laves om til mundtlige opgaver, som løses i grupper.

Vejlederen fortæller, at det er vigtigt at være opmærksom på, hvor forskellige udfordringerne er for forskellige lærere i LC. Der er dem, der har LC med deres egne

kursister, der er dem, der har LC i deres fag, men med elever, som har andre lærere, og der har kursister i begge deres fag – og så er der dem, der også har kursister med fag, som vejlederen ikke selv har. Vejlederen har på fornemmelsen at kursisterne i dette forår er blevet samlet i hold, der er mere monofaglige og forbundet med vejlederens fag. Det er rigtig godt, synes hun. Hun har LC med elever fra hendes eget hold, og hun opfatter i den forstand vejledningen som uproblematisk.

Observationer:

Jeg kommer ind for at følge LC hos vejlederen på et tidspunkt, hvor kursisterne skal repetere biologi via ”Lykkehjulet”, en særlig app, som kan bruges fagligt, hvor de trækker emner. Der er seks kursister til stede, og de sætter sig to og to, og de skiftes til at trykke på knappen, som sætter hjulet i gang. Kursisterne arbejder godt, og de diskuterer lystigt de opgaver, de får. Der er flere kommentarer fra kursisterne, som tyder på, at de opfatter dette som en fin måde at repetere og konsolidere pointer fra holdundervisningen tidligere på dagen.

Kursistkommentarer:

KURSIST 13: Kursisten har LC i biologi, kemi og matematik. Hun er nogenlunde tilfreds med LC, men hun synes ikke, at det passer til alle fag. Hun er på C-niveau og skal til mundtlig eksamen, så hun har brug for at arbejde med sproget, også fordi hun kommer fra udlandet. Fagordene skal bruges i samtale, så andre kan forstå dig. Undervisningen forekommer hende meget presset, fx i forhold til gennemgangen af DNA. ”Matematik er ikke noget problem for en asiat som mig”. Hun har det fint med gruppedialog for sprogtræningens skyld. Hun kan dog ikke lide at blive afbrudt, når hun skal koncentrere sig. Vejlederne bør give kursisterne færre opgaver og lade dem træne mere mundtligt.

Kursist 13 kan se mange gode ting i LC, men hun har brug for at arbejde mere aktivt og socialt med sproget. Hun udtrykker ikke et stort behov for sociale aktiviteter udover sprogtræningen og sætter stor pris på at kunne arbejde individuelt med opgaverne,

KURSIST 14: Efter denne kursists mening er det godt, at der er kommet mere fokus på mundtlighed. I starten sad holdet bare med deres opgaver. På et hold sidste år havde kursisten LC, hvor der både var dansk, tysk og matematik, så det blev bare noget fnidderfnadder. Sidste år, da hun havde matematik, følte hun også, at hun ikke fik vejledning nok. Men til sidst begyndte det at fungere med en ekstralærer. Jeg ser lidt LC

som lektiehjælp. Hun foretrækker holdundervisning, Indimellem synes hun, at det er lidt meningsløst at møde frem, for hun har lavet opgaverne tidligere på ugen. Hvis man er færdig, burde man ikke behøve at møde op. Hvorfor skal jeg sidde tre timer og bare glo på en skærm. Det mundtlige betyder meget for hende, og hun kan godt lide timer som den i dag, hvor de laver noget sammen. Det er med at læse alene kan godt være svært for hende; hun skal anvende sagerne og man skal kunne tjekke, hvor meget man egentlig har forstået.

Kursist 14 foretrækker eksplicit holdundervisning og har oplevet LC, som ikke har givet hende den vejledning, hun havde brug for. Hun sætter pris på de nye gruppeaktiviteter i LC, for hun har et anvendelsesorienteret forhold til læring, og det får hun kun indløst, hvis hun er i aktivitet sammen med andre.

Sammenfattende om elevperspektiver

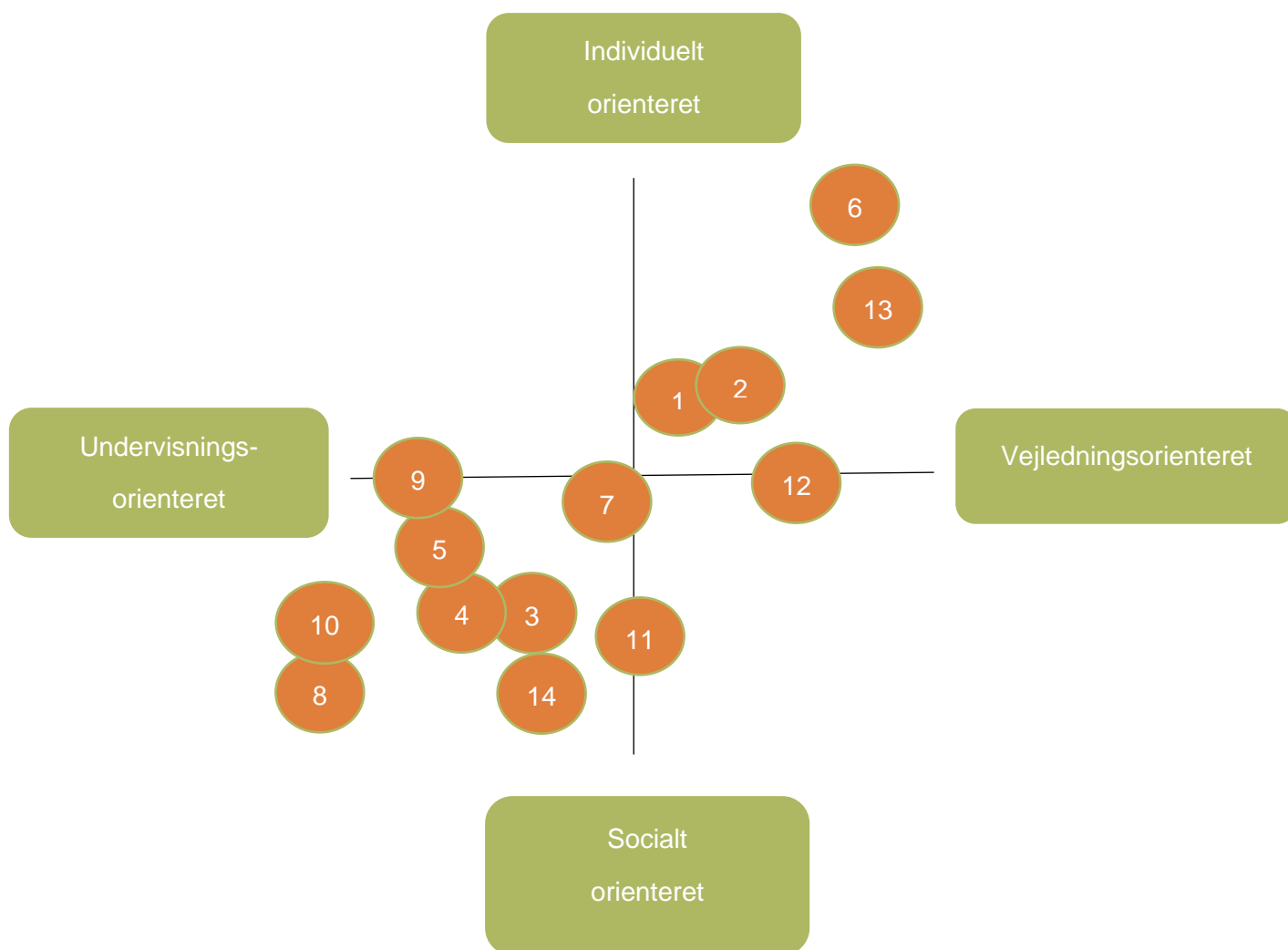
Da dette er en kvalitativ undersøgelse, kan der ikke siges noget om, hvor udbredte forskellige kursistpositioner er. På den anden side kunne man godt designe et spørgeskema, som gør det muligt at lave en generalisering. I så fald ville en undersøgelse som denne have karakter af en optakt. Her må vi nøjes med en indkredsning af det sociale felt med dets særlige forskelsdannelse, som de interviewede kursister udfolder sig i.

Mens jeg interviewede kursisterne, gik det op for mig, at de nærmest konsekvent positionerede sig i forhold til nogle grundlæggende problemstillinger, som også er antydet i de små sammenfatninger efter de enkelte interview. Dels talte de nærmest spontant om deres forhold til undervisning, hvor læreren indtager en relativt styrende rolle, og vejledning, hvor initiativet i højere grad er hos kursisten. Dels talte de om deres foretrukne måde at lære på; her viser det sig en forskel på individualistisk og socialt orienterede kursister. Den individualistiske elev foretrækker og sætter pris på selv at kunne bestemme og tilrettelægge sin læreproces, og i forhold til holdundervisningen orienterer vedkommende sig primært i forhold til læreren, mens interessen for de øvrige kursister er begrænset. Den socialt orienterede kursist identificerer sig omvendt med et socialt rum af lærere og medkursister og sætter pris på samarbejde, mens vedkommende har svært ved at se, hvad sammenhængen er mellem at arbejde alene og faglig læring er.

Der er ikke kun tale om eksplicite holdninger. Følelser, fornemmelser og konkrete erfaringer osv., spiller også ind og tegner billedet af det, man kan kalde kursisthabitus i forhold til LC. Det er min vurdering, at kursisternes positioner ikke nødvendigvis peger i retning af dybt forankrede 'personlighedstræk', men snarere er hverdagsstrategiske positioneringer, som selvfølgelig spiller en rolle, men som også lader sig ændre af nye erfaringer og erkendelser.

Ud fra modstillingen af dels vejlednings- vs. undervisningsorientering og dels individuel orientering vs. social orientering har jeg lavet en matrix, og efterfølgende har jeg ud fra mine opsummeringer af interviews placeret de 13 interviewede kursister i denne.

Matrixen skal læses på følgende måde: Jo mere, man er placeret ud mod linjernes 'ender', jo mere markant er positionen, og jo mere man er placeret ind mod midten, jo mere moderat og måske ligefrem flertydig er orienteringen. Jeg har forsøgt at gøre bevægelsen hen mod placeringen af kursisterne i matrixen transparent ved at præsentere små referater af deres holdninger efterfulgt af en opsummering med fokus på de to akser i matrixen; jeg er klar over, at den nøjagtige placering af enkelte kursister er udtryk for en fortolkning.



Samlet set viser de 14 interviews, at kursisterne positionerer sig på forskellige måder. Der er mange tilgange til skole og uddannelse blandt hf-kursister, og vejlederne skal forholde sig til mange livsverdener, formål med at uddanne sig, aldersgrupper osv.

En stor gruppe erklærer sig som tilhængere af faglig læring i tilknytning til undervisning og sociale aktiviteter. I denne gruppe forholder man sig generelt skeptisk til LC defineret som et forum for overvejende individuel opgaveløsning. Der er her en markant positiv indstilling i forhold til de elementer af LC-undervisningen, hvor der indgår gruppeaktivitet og dialog, vel sagtens fordi det er disse elementer, der kommer nærmest ideen om 'undervisning' med dertil hørende dialog, gruppeaktiviteter og en lærer, som faciliterer aktiviteterne.

En mindre gruppe af kursister orienterer sig i højere grad positivt i forhold til vejledning og individuelt arbejde. Det er værd at hæfte sig ved, at der også i denne gruppe er mange, der forholder sig positivt til mere gruppe- og dialogbaserede arbejdsformer i LC; de har ikke svært ved at forbinde disse aktiviteter med deres eget projekt, fx i forhold til eksamen, og i gruppen er der også kursister, som er klar over, at andre kursister ikke nødvendigvis er som dem og har andre behov.

På trods af forskellige udgangspunkter og præferencer er der altså i markant grad enighed blandt kursisterne om, at det har været godt og til fordel for deres faglige læring, at man nu indlægger de nye elementer i LC. Dette er et vigtigt fund: Både blandt kursister, som hælder mod den individualistiske pol og kursister, som hælder mod den sociale pol, er der stor enighed om, at indførelsen af gruppeøvelser og dialogisk undervisning føjer et vigtigt element til LC. Positionerne konvergerer med andre ord i forhold til dette element.

Et andet interessant fund er, at det store fokus på selvstændighed, opgaveskrivning og individuelt arbejde, som mange kursister har forstået som den bærende ide i LC, hos nogle kursister har skabt den opfattelse, at der er en modsigelse mellem det, man siger om LC, og det, man gør i LC: Hvorfor skal kursisterne møde op til LC, når de lige så godt kunne lave aktiviteterne hjemme? Selvstændighedsdiskursen kan med andre ord blive så radikal, at selve legitimitetsgrundlaget for LC som en aktivitet på skolen forsvinder. Sådanne kommentarer kalder for mig at se på et svar fra skolen. Et sådant kunne fx rette opmærksomheden mod de grunde, der er til at møde op til LC-timerne, og her kan variationen af arbejdsformer og holdfællesskabet vise sig at rumme vigtige pointer.

Hvad angår den gruppe, der orienterer sig mere mod holdundervisning og sociale elementer i den faglige læring, skal man være opmærksom på, at flere af dem er opmærksomme på, at arbejdet med opgaver faktisk kan give noget, og at de så at sige køber LC-præmissen, hvis den blandes med andre elementer.

Sammenfattende om de faglige designs

Det er et entydigt fund i dette projekt, at kursisterne får meget ud af de gruppedialogiske aktiviteter, de fleste af vejlederne har arbejdet med i dette projekt. Selvom der har været

tale om forskellige designs, er der nogle lighedspunkter mellem dem, som jeg gerne vil fremhæve, fordi de forbilledligt viser en vej, som kan vise sig at være vigtig og gavnlig.

For det første lægger aktiviteterne entydigt op til en meget høj grad af kursistaktivitet. Vejlederen sørger for spørgsmål og rammer, men det er kursisternes eget arbejde med at forstå, der er i centrum. Det, der er LC's signatur, bevares altså på en synlig måde, selvom flere arbejdsformer benyttes. For det andet er gruppeaktiviteterne i de fleste tilfælde organiseret sådan, at alle kursisters bidrag er vigtige. I flere af opgavetyperne kan den enkelte kursist simpelthen ikke undværes – samtidig med at flere af øvelserne er udformet sådan, at det er gruppens arbejde henimod et svar, der er vigtigt, hvilket gør arbejdet mindre 'angstprovokerende' for kursister, som synes at det er svært at skulle stå alene i det åbne rum.

For det tredje er det tydeligt, at de opgaver, kursisterne får, i eminent grad skaber det, Lev Vygotsky kaldte 'zoner for nærmeste udvikling' for den enkelte kursist. Alle kan ikke det samme, og alle taler ikke lige meget – men det har været tydeligt, at gruppeaktiviteterne skaber et læringsrum, hvor kursisterne kan aflure hinanden, hvordan man med fordel kan tænke inden for faget. I det omfang, at den sociokulturelle læringsteori har ret i, at læring finder sted i sådanne 'zoner', er dette i sig selv et argument for, at den individuelle opgaveskrivning ikke kan være en tilstrækkelig ressource for læring og må suppleres med et arbejde af denne type.

Som flere gange nævnt betyder den konkrete måde, LC er blevet udmøntet på, at relationen mellem vejleder, kursister og fag realiseres på meget forskellige måder. Det er på denne baggrund svært at tale om LC som en entydig størrelse. Vejledere og kursister taler dybest set ikke om helt det samme fænomen og de samme muligheder og umuligheder. Der fremstår, så vidt jeg kan gennemskue, fem mulige kombinationsmuligheder på et kontinuum fra tæt sammenhæng mellem fag, hold og vejleder og løs sammenhæng mellem fag, hold og vejleder:

- a) *Vejlederen har i forvejen det/de hold, der har LC.* I denne version er koblingen mellem vejleder og kursisternes fag tæt. Der er selvfølgelig forskel på, om LC-kursisterne fordeler sig på samme eller forskellige hold, men det giver nogle klare muligheder i forhold til kendskab til kursisterne og forbindelsen til holdundervisningen, som gør denne organisering af LC forholdsvis overskuelig.

- b) *Vejlederen har det fag, som kursisterne har i LC, men hun har ikke alle eller ingen kursister i sin egen holdundervisning.* Kursisterne kan her opleve, at kendskabet til vejlederen ikke er så stort, men vejledningspotentialet er højt pga. fagsammenfald mellem kursister og vejleder. Vejlederen må indimellem forholde sig til forskellige faglige niveauer, når der skal opbygges fælles opgaver og en LC-kultur.
- c) *Vejlederen har de to fag, som kursisterne arbejder med i LC.* Der er altså ikke fælles fagligt fokus for kursisterne, men vejlederen er i stand til at vejlede dem alle. I denne organisering kan vejlederen have nogle af kursisterne i holdundervisningen eller han/hun har blot nogle af dem.
- d) *Vejlederen har nogle af de fag, som kursisterne arbejder med i LC, men har ikke dem alle.* Dette vil jeg kalde LC med løse koblinger mellem vejleder og kursister. Der findes kursister på holdet, som ikke kan modtage substantiel vejledning fra vejlederen, og det er svært at finde det centrum, hvorfra fælles aktiviteter skal udgå. Vejlederen må i stedet udvise interesse og stille nysgerrighedsspørgsmål, hvis kursisterne skal føle, at de får hjælp.

I kontinuummet mellem faste og løse koblinger viser der sig meget forskellige præmisser for vejledning, som også slår igennem i nogle af dette projekts aktioner. Sammenligner vi fx vejledning i den fast koblede ende af spektret med vejledning i den mest løst koblede ende, er det ganske tydeligt – og i og for sig indlysende – at det i langt højere grad er muligt at lave gruppeaktiviteter og dermed skabe en vis form for samhørighed på holdet i de tilfælde, hvor vejlederen vejleder et hold, som han eller hun selv har. Omvendt lurer fragmenteringen af aktiviteterne i de tilfælde, hvor vejlederen ikke selv har kursisternes fag og/eller underviser kursister med forskellige fag.

Ovenstående peger i retning af, at kvaliteten af LC, både i forhold til vejledning og i forhold til at skabe varierede arbejdsformer, står og falder med graden af kobling mellem kursister, fag og vejleder. Desværre har jeg ikke haft lejlighed til at se variationsformene udfoldet på hold, hvor læreren har flere fag, som kursisterne også har; en af matematiklærerne taler om, at det kunne være interessant at undersøge mulighederne herfor, og hun mener ikke, at det vil være umuligt, om end der bliver brug for mere

planlægning.

III

Konklusioner og perspektiver

I dette sidste kapitel fremhæves projektets vigtigste fund, og der peges på nogle perspektiver i forlængelse af det lille aktionsforskningsprojekt. Projektet har som udgangspunkt handlet om hvordan LC kan kvalificeres på måder, som imødekommer kursisternes behov for faglig læring, og det er pointer i forhold til dette udgangspunkt, som jeg i det følgende vil koncentrere mig om.

Det er et klart og entydigt resultat af denne undersøgelse af de aktionerende læreres projekter og refleksioner, at LC har haft brug for at inddrage andre arbejdsformer end opgaveskrivning. Lærerne ved, hvor skoen trykker, og at de har mange fine ideer til aktivitetsformer, som fastholder kursistaktiviteten som det afgørende og samtidig skaber samhørighed og meningsfuldhed for deltagerne. Kursisterne kan i gruppearbejdet lære af og med hinanden, de trives i den kobling mellem det sociale og det faglige liv, der hermed bliver muligt, og i de fag, som mestendels er mundtlige i forhold til eksamen, giver samarbejdet mulighed for at træne vigtige kompetencer.

Det er som udgangspunkt vigtigt at understrege, at de vejledere, der har lavet LC-aktioner konsekvent har undladt at vende tilbage til lærerstyret undervisning. Alle de designs, jeg har iagttaget, udmærker sig ved at rette sig mod kursisternes indbyrdes dialog. Vejlederen faciliterer den praktiske udfoldelse af aktiviteterne og stiller sig måske også i spidsen for en opsamling og evaluering af disse, men der er i genuin forstand tale om en anden lærerrolle end i holdundervisningen. Denne iagttagelse taler for, at der er store potentialer i LC: Det er lykkedes at finde en form, som giver mulighed for at fokusere på kursisternes aktive læring, og i det omfang det lykkes at kombinere arbejdet med opgaver med fælles aktiviteter med fokus på gruppedrøftelser, dialogisk læring og peer-respons, har Nordvestsjælland HF og VUC skabt et læringsmiljø, der er overskridende på en fremadrettet måde i forhold til traditionelle måder at organisere undervisning på.

Der synes at være bred enighed blandt både kursister og lærere om, at der må stiles efter et variationsmønster i forhold til organiseringen af LC. Lige så glade kursisterne er for de mundtlige gruppeaktiviteter, lige så glade er mange for arbejdet med opgaver. Så der

synes ikke at være grund til at argumentere for et enten-eller, men snarere for LC-timer, hvor man veksler mellem fællesaktiviteter og mere individuelt orienterede aktiviteter.

Kursistgruppen på Nordvestsjælland HF og VUC er mangfoldig. Nogle kursister trives i et socialt miljø, hvor man laver noget sammen med andre, mens andre har mere individuelle og 'instrumentelle' anledninger til at være på skolen, hvilket gør behovet for at kende de andre mindre. Nogle begræder fraværet af egentlig undervisning i LC, mens andre er glade for den mulighed, de får for at lære i deres eget tempo. På trods af, at kursisterne positionerer sig forskelligt i feltet, er det dog værd at bemærke, at alle synes at det er godt, at gruppeprocesserne og mundtligheden styrkes, og de fleste er enige i, at der er brug for strukturer, som sikrer at alle – ikke kun dem, der i forvejen synes det er let at finde nogen at samarbejde med – får mulighed for at fungere i grupper. Der er også enighed om, at det er vejlederens ansvar at sørge herfor, da det for nogle kursister kan være svært selv at tage initiativ til den lags.

Skal LC-projektet lykkes, er det vigtigt at være opmærksom på nogle særlige betingelser for en succes. Vejlederens mulighed for at skabe variation og kursistsamarbejde står og falder med, at elever i LC har samme fag. Måske betyder det ikke, at alle eleverne skal have samme fag, men det er svært for mig at se, at man kan skabe de variationsmønstre i LC-timerne, som der er brug for, hvis der er mere end to fag til stede – ligesom det kræves, at vejlederen eller vejlederne har de fag, der er involveret og får mulighed for at planlægge aktiviteter. Det forekommer mig åbenlyst, at inddragelsen af andet end opgaveskrivning bliver svær for ikke at sige umulig, når koblingerne mellem vejleder, kursister og fag bliver løs. Jeg har i et enkelt tilfælde set spor af denne problematik, både i et af projekterne og i kursisternes omtale af undervisere, og samtaler med lærere og kursister tyder på, at LC for de kursister, der rammes af for løse koblinger bliver 'illegitim' som læringsform og til noget, de (med rette) sætter spørgsmålstegn ved.

I feltet mellem faste og løse koblinger mellem vejleder, kursister og fag kan en rettesnor måske være følgende: Når koblingen er tæt, er LC uproblematisk. Når koblingen er løs, er faren for fragmentering overhængende og svær at undgå. I midterfeltet mellem faste og løse koblinger, findes former, som er en overvejelse værd: Det kan være hold, hvor vejlederen har faget, men ikke kursisterne i holdundervisningen eller hold, hvor to fag er repræsenteret og vejlederen har begge fag. I midterfeltet forekommer det mig ikke

umuligt at skabe gruppeorienteret dialog og fælles øvelser, men det vil naturligvis være en mere arbejdskrævende opgave at arrangere LC på disse præmisser.

I forlængelse af behovet for mere konkret planlægning kan jeg konstatere, at et tilbagevendende refleksionspunkt hos nogle af lærerne har været, at LC ikke kun er porøst i forhold til de forskellige måder, det er organiseret på i forhold til vejleder, kursister og fag (tætte/løse koblinger). Det er også porøst, fordi der kan være en manglende kontinuitet fra semester til semester, hvilket gør det svært at etablere en erfaringsdannelse i forhold til strukturen af LC blandt lærerne; det ene semester har man som vejleder en bestemt gruppe kursister (i forhold til niveauer, egen holdundervisning, et fag/begge fag osv.), og i det næste semester er situationen ny. Dette problem er reelt, og en mulig løsning kunne være, at lærerne ved hvert semesters begyndelse sammen planlægger aktiviteterne i LC konkret og med blik for de forskellige præmisser for vejledningen.

I den tid, jeg har arbejdet sammen med ledere og lærere, er det blevet tydeligt for mig, at der er brug for at etablere et mere klart didaktisk og værdimæssigt grundlag for LC. Det er forståeligt, at der er blevet eksperimenteret med forskellige tilgange, men så vidt jeg kan gennemskue, har ideen om, at vejlederne ikke kunne bestemme, om man skulle være samlet eller kunne være hvor man ville, været direkte undergravende for at skabe samhørighed kursisterne imellem, hvilket flere af dem bekræfter i mine interviews. Ligesådan forekommer det mig oplagt, at selvstændighedsdiskursen udbygges til ikke bare at rumme en legitimering af individuelt arbejde, men også forbindes med evnen til at arbejde sammen med andre. Et eksplicit og tydeligt didaktisk og værdibaseret udspil i forhold til LC vil kunne bruges af lærerne i forhold til at sætte rammer for denne organiseringsform, fx i forhold til fælles opstart på timerne, og krav om, at man bliver i det fælles lokale og deltager i de fælles aktiviteter. Kursisterne vil på deres side få en klarere fornemmelse af, hvad præmissen er for at være hf-kursist på Nordvestsjælland HF og VUC.

Kan det lade sig gøre at ændre en stor del af kursisternes faglige læring til LC-tid på måder, hvor nødvendige besparelser harmoniseres med interessen i at lave bedre læringsbaner for de studerende? Det er dybest set det spørgsmål, der har rumsteret i diskussionerne blandt lærere, ledere og også i hovedet på mig i den tid, jeg har arbejdet

på skolen. På baggrund af denne undersøgelse er mit svar: Ja, det kan lade sig gøre at konvertere noget af undervisningen til vejledning og LC og dermed spare forberedelsestid samtidig ned, at nye muligheder for kursister læringsbaner viser sig. Der kan imidlertid samtidig være grund til at advare mod, at man finder løsninger, som er til skade for visionen om et velfungerende LC. Det dur ikke med for svage koblinger mellem vejleder, kursister og de fag, der er i spil, hvis der skal satses på nye variationsformer på LC. Det kan også, som en lærer er inde på, være, at der er brug for endnu mere tid til fælles planlægning og materialedeling, fx når man ved, hvordan semestrets kursistfordeling bliver.