

# FRA KLASSEUNDERVISNING TIL GRUPPEARBEJDE OG TILBAGE IGEN

**Når voksne på diplomuddannelse skifter læringskontekst fra deres arbejdsplads til undervisning i forbindelsen med videreuddannelse, har uddannelsens formål betydning for valg af pædagogik og undervisningsform. Artiklen belyser, hvorledes voksne agerer inden, undervejs og efter gruppearbejder på en efteruddannelse, og den empiri, artiklen bygger på, er cases og observationer. Analysen viser, at både i gruppedannelse, gruppearbejde og klasseundervisning kan studerende have forskellige forståelser af de vurderingskriterier, som ligger bag det pædagogiske valg af undervisningsformer. Den teoretiske tilgang er sociologisk og bygger på Basil Bernsteins begreber synlig og usynlig pædagogik, hvorfor også de studerendes forskellige uddannelsesbaggrunde og erhvervs erfaring indgår i analysen. Der diskuteres forskellige vurderingskriterier i voksenundervisning, afhængigt af om præstationer eller læring ses som det centrale.**

## Tilbage til uddannelsessystemet

Arbejdspladser og uddannelsesinstitutioner med efter- og videreuddannelse kan forstås som to forskellige typer af læringskontekster for voksne, og læring kan derfor foregå på forskellige måder i hver af konteksterne (Eraut, 2004b; Illeris, 2015). Kriterier for vurdering af den læring, der finder sted, kan variere, afhængigt af om formålet fx er effektivitet på arbejdspladsen eller den enkeltes udvikling (Eraut, 2004a; Illeris m.fl., 2004). Vurderingskriterier kan imidlertid også komme til udtryk i den valgte pædagogik og studerendes forståelse af denne, hvilket er artiklen handler om. Der er i artiklen valgt en sociologisk tilgang, der tematiserer studerendes sociologiske baggrunde som forudsætninger for at indgå i gruppearbejde. Artiklens formål er at tematisere, hvorledes forskellige forståelser af formål med voksenuddannelser spiller sammen med den valgte pædagogik og de i sammenhæng hermed valgte vurderingskriterier. Konkret er baggrunden et eksplorativt, empirisk studie, der analyseres med henblik på at udpege, hvilke kriterier for gruppearbejde der kommer til udtryk i pædagogikken og i de voksnes studerendes deltagelse i gruppedannelse, gruppearbejde og efterfølgende klasseundervisning. På den baggrund diskuteres mulige formål med gruppearbejde og de deraf afledte vurderingskriterier.

Formålet med gruppearbejde på en voksenuddannelse kan forstås i forhold til den kontekst, som en sådan uddannelse indgår i. I overgange mellem kontekster så som arbejde og uddannelse kan der være forskellige former for udfordringer i forhold til, hvorledes det lærte i én kontekst anvendes i en anden kontekst (Heggen & Smeby, 2012; Wahlgren & Aarkrog, 2012). I forbindelse med masteruddannelser diskuteres relationen mellem læringskontekster i forhold til en erhvervsrettet og anvendelsesorienteret viden og videnskabelige aspekter, der kan bidrage til personlig kompetenceudvikling (Stegeager, 2016). På diplomuddannelser findes forskellig-



rettede perspektiver, der omhandler personlig udvikling, erhvervsrettethed samt det at være en videregående uddannelse (Duch, 2017).

Voksne kan forstås som en særlig målgruppe i undervisning, da de tager ansvar for at lære det, som de gerne vil lære, og det er centralt for dem at kunne se en mening med uddannelsen (Illeris, 2015). Diskussioner om voksenuddannelser og deres formål kan ses som et sammenstød mellem to perspektiver (Olesen, 2014). Det ene perspektiv omhandler personlig og politisk artikulation for individet, det andet omhandler job- og konkurrenceparametre i den globale økonomi (Olesen, 2014, s. 41). De voksenuddannelser, som har rødder i folkehøjskolebevægelsen og andelsbevægelsen, og de senere folkeoplysningsuddannelser, som er udsprunget af arbejderklassens sociale bevægelser, er præget af en didaktik med tradition for mundtlig formidling og dialog, og de har derved en stærk humanistisk tradition (Rasmussen, 2006). Uddannelser, som er rettet mod arbejdslivet fokuserer mere på mobilitet, selvværd og reproduktion af en arbejdskultur (Rasmussen, 2006). Den voksenpædagogiske tradition er både inspireret af progressiv pædagogik og humanistisk pædagogik, idet man anser voksne for at være selvstyrende og myndige personer, hvis erfaring har betydning for deres læreprocesser, og hvor meningsfuldhed står centralt (Larsen, 2015). Sådanne forskellige historiske traditioner inden for voksenuddannelse giver anledning til at rette en empirisk opmærksomhed mod forskellige forståelser af uddannelsers formål. Der kan fx være særlige forhold på den diplomuddannelse, som artiklens empiri er indsamlet på, Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik, hvor de voksnes uddannelsesbaggrunde og erhvervs erfaring

er forskellige i forhold til niveau og i forhold til, om man har erfaring fra private eller offentlige ansættelser (Duch, 2017). Uddannelsesbaggrunde varierer niveaumæssigt fra faglærte til kandidater fra universiteter. Set ud fra sociologisk teori har undervisningsformer et element af social kontrol og en indbygget mulighed for reproduktion af sociale uligheder (Buchart, 2012). Forskningsresultater viser, at voksne i gruppearbejder kan lære om andet end det faglige, fx om demokratisk forståelse (Steinvik & Hilditch, 2014). Et studie med baggrund i folkeskolen viser dog, at de intentioner, en lærer har med gruppearbejde, ikke altid udleveres, hverken når det handler om træning i demokrati, ligeværdig kommunikation, fælles ansvar i gruppen eller om at individuelle interesser tilsidesættes i et arbejdsfællesskab (Lauridsen & Dohn, 2017).

Når jeg i det følgende analyser gruppearbejde på en diplomuddannelse, er det med afsæt i, at denne uddannelsen kan forstås ud fra flere forskellige perspektiver: ud fra voksenpædagogiske traditioner, et erhvervs sigte og ud fra intentioner om at integration af den studerendes erfaringer (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016; Duch, 2017). Dermed er der flere fortolkningsmuligheder for de studerende, i forhold til hvad det centrale i en sådan undervisning kan anses for at være. Artiklen spørger på den baggrund til, hvorledes voksne forstår gruppearbejde. Dette undersøges empirisk i forhold til gruppedannelse, gruppearbejde og ved tilbagevenden til klasseundervisning. Ligeledes spørges i artiklen, hvorledes de studerende forstår pædagogik og vurderingskriterier bag valget af gruppearbejde. Inden analysen heraf redegøres for artiklens teoretiske og metodiske tilgang.

**FIGUR 1**

Sammenhænge mellem formål for voksenuddannelse og gruppearbejde



## Observationer fra en diplomuddannelse

Artiklen bygger på data fra et ph.d.-studie, som ud fra en eksplorativ tilgang undersøger erhvervsskolelæreres udvikling gennem Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik (Duch, 2017). I studiet indgår fokusgruppeinterviews med ledere fra fire erhvervsskoler, og der indgår fokusgruppeinterviews og interviews med erhvervsskolelærere samt otte observationsdage fra diplommoduler, hvor nogle af disse lærere deltager, samt otte observationsdage fra lærernes undervisning på erhvervsskoler. Der er indsamlet data om bl.a. uddannelsesbaggrunde. Da artiklen omhandler undervisning på diplomuddannelse, omtales erhvervsskolelærerne i det følgende som studerende. Undervisere på diplomuddannelsen benævnes undervisere. Artiklen bygger på data indhentet ved otte dages observation på forskellige diplommoduler i 2015, hvor temaet for artiklen viste sig centralt.

De observerede moduler indgår i den pædagogiske diplomuddannelse, der som nævnt kaldes Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik. Undervisningen på de enkelte moduler foregår over seks timer, og den kan foregå både på en professionshøjskole og en erhvervsskole, som af geografiske hensyn lægger lokale til undervisningen, men udbyderen er en professionshøjskole. Observationerne er foretaget efter aftale med underviseren. Observatøren har på forhånd orienteret de studerende om, at hun vil være til stede, og i starten af undervisningen præsenteres hun. Observationerne finder sted, fra de studerende ankommer til lokalet, og til den sidste har forladt lokalet, hvilket varer ca. seks en halv time i hver observation. Der skrives løbende feltnoter om både de studerendes handlinger og udsagn, og når der foregår gruppearbejder, bevæger observatøren sig rundt mellem grupperne – også når de placerer sig uden for klasselokalet.

Observationerne er ustrukturerede og har fokus på de studerendes udvikling jf. ovenfor. Det vil sige, at der ikke er anvendt et standardiseret skema (Duch, 2017, s. 68-71). Observatøren interagerer med de studerende i det omfang, det falder naturligt, fx når der spørges til, hvad grupper er i gang med. Positionen for observationer tager afsæt i Bourdieus feltanalyse, og observatøren anses for at indvirke på feltet (Kristiansen & Krogstrup, 2015). Feltnoterne er umiddelbart efter renskrevet, og underviserne har derefter haft mulighed for at se og kommentere noterne med henblik på at nuancere og validere observatørens feltnoter. Derfor indgår en undervisers kommentarer i den konkrete analyse. Da studiet har fokus på de studerende, tematiseres underviseres pædagogiske

begrundelse for gruppearbejde ikke. I observationer fra undervisning på diplomuddannelsen indgår mindst en af de 20 lærere i det samlede studie, og analysen af gruppearbejde fokuserer især på to observationsdage, hvor overgange mellem læringskontekster ud fra den eksplorative tilgang fremstår særlig tydelig. I den forstand er casene ekstreme (Neergaard, 2007).

Analysen er foretaget i tre trin. For det første er strukturen for undervisningsdage analyseret på tværs af de otte observationer. For det andet er feltnoter systematiseret i forhold til, at der var nogle cases, hvor hhv. gruppedannelse, gruppearbejde og forskel til klasseundervisning var fylgig beskrevet. Disse cases er derefter, som det tredje trin, analyseret i lyset af det samlede ph.d.-studie. Som analytisk redskab er valgt Basil Bernsteins sociologiske teori, der kan kaste lys på betydningen af pædagogik i forhold til de uddannelsesmæssige forskellige baggrunde blandt de studerende samt strukturers betydning i uddannelser. Disse strukturer har en betydning for socialisering af studerende gennem uddannelsen. Som i det samlede studie er fokus i artiklen på de studerende.

## Den teoretiske linse: Bernsteins teori om synlig og usynlig pædagogik

Som nævnt ovenfor er den teoretiske tilgang valgt på baggrund af fund i data. Basil Bernsteins sociologiske teori beskæftiger sig med, hvorledes forskellige pædagogikker kan tilgodese forskellige målgrupper, og netop i den diplomuddannelse, som er udgangspunkt for artiklen, er der en spredning i målgruppens uddannelsesbaggrunde. Ligeledes kan Bernsteins teori med sin opdeling i to forskellige former for pædagogik beskrive og begrunde, hvad der lægges vægt på i forhold til studerende.

Bernstein opdeler pædagogik i henholdsvis synlig og usynlig pædagogik (Bernstein, 2001). Synlig pædagogik lægger vægt på præstationer, og *"Modtageren vil således blive bedømt i henhold til, hvorvidt de lever op til kriterierne"* (Bernstein, 2001, s. 101). Synlig pædagogik indeholder eksplicite regulative regler og diskursive regler. Regulative regler vil sige, at *"formidleren lærer at være formidler og modtageren må lære at være modtager"* (Bernstein, 2001, s. 96). Konsekvensen heraf er, at man lærer adfældsregler for, hvorledes man begår sig i undervisning. De diskursive regler handler om rækkefølgen af det, som skal læres, og i hvilket tempo det skal foregå. Dette kalder Bernstein rækkefølgerregler. De diskursive regler omfatter også kriterierregler, hvilket vil sige de kriterier, som gælder i undervisning. *"Kriterier sætter*

modtageren i stand til at forstå, hvad der anses for legitim eller illegitim kommunikation, social relation eller position" (Bernstein, 2001, s. 97). Usynlig pædagogik har ikke som synlig pædagogik ydre standarder for præstationer, men vægter modtagerens indre processer, der både kan være "kognitive, sproglige, følelsesmæssige, motivatoriske procedurer" (Bernstein, 2001, s. 101). Teoretisk tages udgangspunkt i, at de studerende bringer forskellige elementer ind i konteksten, og på den baggrund søges den enkelte tilgodeset. Forskellen på usynlig og synlig pædagogik er således, at "usynlige pædagogik lægger vægten på tilegnelse – kompetencer – og synlige pædagogik lægger vægten på formidling – præstation." (Bernstein, 2001, s. 102). Vurderingskriterierne er således forskellige i de to pædagogikker, da synlig pædagogik lægger op til præstationer, mens usynlig pædagogik lægger op til læringsprocesser hos den enkelte. Om forholdet mellem de to pædagogikker skriver Bernstein, at der sjældent findes "en usynlig pædagogik i ren form, men snarere en indlejret pædagogisk praksis, hvor den usynlige pædagogik er indlejret i en synlig pædagogik" (Bernstein, 2001, s. 114).

Bernstein forbinder de to former for pædagogik med klasse-mæssige forskelle, således at pædagogikkerne favoriserer forskellige klasser. Med den synlige pædagogik er tilegnelse lettere for de dele af middelklassen, der har forbindelse til "det økonomiske felt", mens usynlig pædagogik gør tilegnelse lettere for de dele af middelklassen, der arbejder inden for "symbolsk kontrol", ofte i den offentlige sektor (Bernstein, 2001, s. 104).

I analysen operationaliseres teorien først i forhold til undervisningens pædagogik helt generelt. Dette gøres ud

fra begreberne regulative og diskursive regler i undervisningens struktur og i til udtalelser fra de studerende om tilegnelse og krævede præstationer i uddannelsen. Derefter følger analyse af en case om, hvordan de studerende danner grupper, og hvordan de taler om de stillede opgaver i deres gruppearbejde. Her skelnes der mellem eksplicite regler for gruppearbejde og behov indefra hos studerende. Dette forbindes med de uddannelsesmæssige baggrunde, som de studerende har. Således knyttes an til Bernsteins teori om, at baggrunde har en betydning i forhold til at afkode pædagogik, i form af hvad der forventes af studerende i undervisning. Konkret kan man forstå fx personale på en social- og sundhedsskole med sundhedsfaglige bacheloruddannelser som en del af, hvad Bernstein ser som middelklassen med (tidligere) job i den offentlige sektor. Modsat kan en faglærte med uddannelser fra tekniske skoler eller handelsskoler i højere grad ses som havende tilknytning til det økonomiske felt fx fra tidligere funktioner som ansatte hos private virksomheder. Endelig analyseres til slut, hvorledes man ud fra begreberne synlig og usynlig pædagogik samt præstation og tilegnelse kan forstå, at der for de studerende er nogle andre kriterier for klasseundervisning end for gruppearbejde. Af observationer fremgår det, at undervisere ikke eksplicit forholder sig til sådanne samtaler blandt de studerende, og fokus er som nævnt på de studerende.

### Voksne tilbage i klasselokalet

Strukturen i undervisningen på Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik er den samme i alle de observationer, som foregik i foråret 2015. Der veksles mellem underviseroplæg, dialoger i klassen og gruppearbejder. I et mo-

**TABEL 1**

Synlig og usynlig pædagogik

	SYNLIG PÆDAGOGIK	USYNLIG PÆDAGOGIK
<b>Vurderer præsentation hos de studerende ud fra:</b>	Præstation	Tilegnelse
<b>Pædagogik har fokus på:</b>	Eksplicite regler	Den enkelte studerende
<b>Pædagogikken er lettest for:</b>	Middelklassen fra det økonomiske felt	Middelklassen med job i den offentlige sektor

dul indgår dog som en variant et kort individuelt arbejde. Det tungeste og længste læreroplæg med formidling af fagligt indhold ligger i starten af undervisningen. Der er relativ lang tid til hver enkelt arbejdsform, selvom der er en vekslen i arbejdsformer. Der er variationer i undervisningen, men det opleves ikke af observatøren som udtryk for et hastigt tempo. Med Bernsteins begreb er der således et mønster i rækkefølge og hastighed. Ligeledes foregår al undervisning i traditionelle klasselokaler, som trods varierende bordopstillinger retter opmærksomheden mod tavlen og dermed mod underviserens traditionelle placering i et undervisningslokale. Denne tilsyneladende stærke rammesætning kan analytisk ud fra Bernsteins teori forstås som en synlig pædagogik.

De studerende taler om, hvordan det er som voksen at sidde i en undervisningssituation: *"To mænd foran mig taler om overspringshandlingerne frem for at få læst. En kvinde siger til dem, at de skal huske, de kun har seks uger til modulet."* Af feltnoter fra en anden dag fremgår, at *"En kvinde siger, at man ikke kommer sovende til dette job"*, og hun indgår senere i en længere samtale med en mandlig kollega om store værdimæssige spørgsmål. En anden studerende fortæller mig, *"at hun lærer af sine egne oplevelser af at sidde til undervisning. De erfaringer trækker hun på i sin egen undervisning. Hvordan det er at sidde længe."* Jeg hører lange samtaler omkring studieteknik, opgaveskrivning og eksamen i nogle observationer, mens det fylder mindre i andre observationer. Analytisk kan således siges, at de studerendes samtaler varierer mellem at forstå præstationer som centrale i undervisning, og så at være optaget af deres individuelle tilegnelse både i relation til en bred personlig udvikling og i forhold til potentielle anvendelser i deres job. Der er således forskellige vurderingskriterier, som anses for relevante.

### Hvem skal være i gruppe sammen?

Data viser forskellige kriterier for gruppekonstellationer fx studerende, som sidder fysisk samlet i klasselokalet, studerende fra de samme former for erhvervsskoler, eller som underviser på erhvervsuddannelser, som har indholdsmæssige ligheder. I det følgende beskrives en situation fra modulet 'Digitale teknologier', hvor de studerende skal danne studiegrupper. Det særlige ved denne case er, at de studerende skal arbejde i de samme grupper i hele modulet, og da underviseren har afsat tid til en proces omkring gruppedannelse, kan denne aktivitet ses som et led i, hvad der analytisk kan kaldes en synlig pædagogik, hvor det er en pædagogisk beslutning, at dette skal organiseres af de studerende selv. Selve grup-

pedannelsen finder sted efter en formiddag med introduktion, da det er første undervisningsgang, og hvor der har været faglige oplæg fra underviseren og enkelte korte aktiviteter med involvering af de studerende. Situationen beskrives i sin helhed, og derefter analyseres den ud fra Bernsteins teori.

Der skal som nævnt nu dannes studiegrupper, som skal fungere i hele modulet, og det foregår på den måde, at læreren efter frokostpausen fortæller de studerende, at de skal byde ind med deres interesser og finde sammen. Indledningsvis taler de studerende med dem, de kender i forvejen. En studerende siger: *"Det er meget svært at sætte sig i grupper"*. Underviseren svarer, at man godt kan have et fælles tema og så arbejde med hvert sit i sin eksamensopgave." Man kan forstå denne udtalelse således, at de studerende ikke behøver forbinde eksamen og dermed vurderingskriterier i denne med gruppens indholdsmæssige arbejde. Efter et stykke tid har de studerende grupperet sig i tre grupper. I den ene sidder tre studerende fra en social- og sundhedsskole. En af de andre studerende siger: *"Det virker til, de er i gang. De er lukkede."* Lidt efter er der kun to grupper i lokalet, den ene med de tre og så en meget stor gruppe, som underviseren gør opmærksom på er for stor. Han refererer efter observationen, at de studerende i denne proces siger: *"Nu skal vi have os fordelt, skal vi ikke gå ned til de tre og høre? Nej, de er så fasttømrede, så dem skal vi ikke røre ved."* Den store gruppe deler sig i to, og en studerende spørger: *"Går det nu op? Vi kan godt have en mere."* En anden studerende klargør, at han ikke er ansat på en erhvervsskole, og derfor ikke kan bidrage med erfaringer fra en arbejdsplads, og dertil svarer en tredje studerende: *"Jeg elsker alt det der med, at I ikke har en praksis. I kan stille spørgsmålene"*. Således er der til slut tre grupper, hvor de to af grupperne, som senest er dannet, går på tværs af skoler og køn.

Ovenstående observation kan analytisk forstås således, at underviseren initierer en dannelse af grupper ud fra det kriterium, at de studerende skal samarbejde om et fagligt indhold. Med Bernsteins terminologi er der således eksplicitte kriterier i pædagogikken, og i den forstand er der tale om en synlig pædagogik. I processen blandt de studerende finder der imidlertid noget andet sted, som kan fortolkes således, at nogle studerende følger lærerens kriterier – altså at finde sammen i grupper ud fra en faglig, fælles interesse – mens en gruppe på tre hurtigt lukker sig. I den åbne gruppedannelse er en studerende åben og inkluderende, da en medstuderende, som er i revalidering, tematiserer, at han ikke har et arbejde, som

han kan forbinde studiet med jf. citatet *"Jeg har jo ikke en praksis"*. Han inviteres ind i gruppen, idet den anden studerende tilkendegiver, at han jo kan bidrage med andet i gruppearbejdet: *"Du kan stille spørgsmålene."* Ligeledes tages der, da læreren har sagt, at de skal dele sig, i den store gruppe et ansvar for, at alle studerende er med i en gruppe, at kabalen går op jf. formuleringen: *"Går det nu op?"* Spørgsmålet er imidlertid, hvorledes det analytisk kan forstås, at gruppen af ansatte på en social- og sundhedsskole hurtigt lukker sig på en anden måde end resten af holdet.

Et muligt svar er, at de tre kender hinanden, at de er ansat samme sted, og ifølge underviseren er de fagligt ambitiøse også med hensyn til forventninger til karakterer til eksamen. På den måde kan de muligvis have en forståelse i gruppedannelsesprocessen af, at her er indre processer, så som deres motivation, kognitive interesser og måske også følelser, det centrale. Det vil sige, at de handler, som var det centrale en usynlig pædagogik, og de løser hurtigt opgaven med at danne en gruppe. De andre studerende har tilsyneladende en anden forståelse af opgaven. De udtaler sig, som var det underviserens formulering af det kriterium, at der skulle være en åben proces på holdet, som var det centrale, og man kan derfor se det som en synlig pædagogik, de handler på. Der er således i observationen muligvis to forskellige fortolkninger blandt de studerende af, hvad gruppedannelsesproces-

sen går ud på. Et andet muligt svar på, hvorledes situationen skal forstås, er, at de tre studerende ikke ønsker at være sammen med de andre, hvilket kan forstås ud fra et sociologisk perspektiv, hvis de, som har en mellemlang uddannelse, tilgår gruppearbejde på en anden måde end de øvrige studerende fra andre typer arbejdspladser, og som bl.a. har faglærte og korte videregående uddannelser. Sådan kan deres adfærd se ud, og sådan tolker nogle medstuderende det muligvis: *"Nej, de er så fasttømrede, så dem skal vi ikke røre ved."* Denne udtalelse kan både læses som en resignation i forhold til en fælles proces, men den kan også forstås som en accept eller cementering af en uddannelsesmæssig ulighed. Observationen giver ikke belæg for, at den ene af de foreslåede fortolkninger er mere rigtig end den anden, men analysen af casen gør opmærksom på, at voksne, som er i uddannelse på et diplommodul, er i en overgangssituation mellem læringskontekster, der både kan relatere sig til deres arbejdsliv og til deres uddannelsesbaggrunde. Vurderingskriterier i situationer som en gruppedannelse er ikke nødvendigvis entydige at afkode, men kan både forstås i forhold til præstationer til eksamen eller til processer, der relaterer sig til tilegnelse af det faglige indhold hos de studerende. Konkluderende kan der på baggrund af analysen af casen således siges, at der kan være forskellige kriterier på spil i gruppedannelsesprocessen, som kan forstås i lyset af præstation og studerendes læringsprocesser samt forbindes med forskellige uddannelsesbaggrunde.



### Gruppearbejde – hvad går det ud på?

Når de studerende efter gruppedannelsen arbejder i grupper, giver data forskelligt indblik i sådanne processer, men det ser ud til, at det er de processer, som vedrører den enkelte studerendes læringsprocesser, der fremstår som centrale, frem for eksplicite regler for gruppeopgaver. I nogle gruppearbejder i observationerne har de studerende svært ved at komme i gang, i andre gruppearbejder observeres funktionelle arbejdsdelinger, og i nogle gruppearbejder er man fagligt optaget i den forstand, at man diskuterer tekster, der indgår i undervisningen. Der observeres gruppearbejder, hvor man starter med at forstå hinandens praksis som ansatte på forskellige uddannelsesinstitutioner gennem længere dialoger herom, og gruppearbejder, hvor man umiddelbart kan tale om hinandens praksis på arbejdspladsen. Der ses også gruppearbejder, hvor de studerende foretager sig noget helt andet end at løse den stillede opgave, og gruppearbejder, hvor de tilpasser opgaven til deres interesser. Observationer viser engagerede studerende i den forstand, at de taler med medstuderende, skriver noter og arbejder med forskellige tekster.

Af feltnoter fra en case fremgår det, hvor forskelligt grupper arbejder med den samme opgave, samtidig med at der finder et markant skifte sted fra gruppearbejdet til den efterfølgende opsamling i klassen. I det følgende præsenteres først selve gruppearbejdet i denne case.

Observationen finder sted på modulet 'Undervisningsplanlægning og didaktik'. Efter frokostpausen skal de studerende i gang med et gruppearbejde, som de har 30 minutter til. Holdet har været delt op, således at læreroplægget foregår for halvdelen af holdet, mens den anden halvdel arbejder med en gruppeopgave. Derefter byttes rundt, så der er læreroplæg for dem, som først arbejdede i grupper. Opdelingen i to hold er foretaget med den begrundelse, at underviseren differentierer i forhold til, at nogle studerende er fra erhvervsskoler, andre er fra andre uddannelsesområder. Observatøren følger de studerende fra erhvervsskoler. Jeg bevæger mig rundt mellem grupperne, som sidder forskellige steder på et gangareal, der er indrettet til gruppearbejde med borde og stole i små 'øer'. Da jeg bevæger mig rundt, ser jeg ikke hele gruppearbejdet, men får nogle indtryk af, hvad der finder sted. Der er tre grupper. I den ene gruppe er der to fra AMU på en social- og sundhedsskole. Jeg spørger dem, hvad de er i gang med:

**"De fortæller, at det er svært at være helt nye på modulet 'Undervisningsplanlægning og didaktik'. De mangler modul 1, kaldet 'Undervisning og læring', og de kan ikke helt følge med i begreberne. De er også i tvivl om, hvordan de skal se AMU i forhold til samfundsperspektivet i modulet. De er usikre på, hvad de skal til eksamen. De sidder og arbejder med at finde diverse regelsæt for AMU"**

*(feltnoter, 2015).*

De to studerende har således svært ved at forstå det modulopbyggede diplomsystem. De taler om en bestemt rækkefølge for modulerne, fordi de ikke tager den mest gængse rækkefølge. De er usikre både på indholdet af deres gruppeopgave, nemlig at se deres uddannelse i 'et samfundsperspektiv', og på eksamenskravene. Analytisk kan siges, at de forstår opgaven i lyset af en synlig pædagogik, i den forstand at det centrale er, at de får løst den stillede opgave. Anderledes fremstår arbejdet i gruppe to, der tilsyneladende er optaget af at udveksle erfaringer om deres egne tidligere uddannelsesforløb:

**"I en anden gruppe sidder fire kvinder fra erhvervsuddannelser inden for hovedområdet 'Omsorg, sundhed og pædagogik'. De er alle ansatte på tekniske skoler. De taler om egne erfaringer om merit, hvilket en af dem har fået, fordi hun havde en gymnasial uddannelse. Jeg finder ikke helt ud af, hvad de arbejder med. De snakker lidt frafald"**

*(feltnoter, 2015).*

I denne gruppe arbejder de ikke med den stillede opgave, men er optaget af mere personlige perspektiver og erfaringer fra uddannelser, som kan forstås som relevante på baggrund af den faglige opgave eller underviserens oplæg inden frokostpausen. Analytisk kan det forstås i lyset af begrebet usynlig pædagogik, idet de indre processer hos de studerende ser ud til at fremstå som det centrale.

I den sidste gruppe på otte er der studerende fra uddannelser på erhvervsskoler inden for hovedområderne 'Fødevarer, jordbrug og oplevelser' og 'Teknologi, byggeri og transport'. Som observatør er det svært at vurdere, hvornår gruppen arbejder fagligt, og hvornår de taler om usikkerhed omkring eksamen. Gruppen opløses til smågrupper:



**”I den sidste, store gruppe er de otte studerende. De taler om, hvilke tekster man skal bruge til eksamensopgaven. De taler også lidt om frafald på erhvervsskoler og en tekst, de har læst. Der udkrystalliserer sig smågrupper, kan jeg se, da jeg kommer forbi næste gang”**

*(feltnoter, 2015).*

Gruppearbejdet i de tre grupper er således forskelligt set i lyset af begreberne synlig og usynlig pædagogik, i forhold til hvorledes de studerende forstår, hvilke vurderingskriterier deres gruppearbejde ses ud fra. I gruppearbejdet ser der ud til at være et rum for fortolkning af, hvad de studerende skal arbejde med, når man ser på, hvorledes de studerende agerer. De studerende ser ud til at forstå gruppearbejde som en meget åben undervisningsform, og de ser det i den forstand ud fra nogle vurderingskriterier, som synes forskellige. Den første gruppe arbejder fagligt, men sidder med nogle usikkerheder, som de ikke opsøger en afklaring på. Den anden gruppe har valgt et fokus for deres arbejde, som kan fortolkes ud fra, at deres egen motivation styrer, og derfor taler de om egne erfaringer, der relaterer sig til modulets faglige indhold. I den sidste gruppe synes der at være nogle kriterier, der relaterer sig til en faglig tematik om frafald, drøftelse af en tekst og eksamen. Med denne forskellighed i gruppernes arbejde, kan det fortolkes således, at de studerende forstår pædagogikken som usynlig. Med en usynlig pædagogik kan de studerende tilgå opgaven ud fra en vurdering af egne kognitive processer.

Som i den tidligere nævnte case omkring dannelse af grupper adskiller de studerende, som er ansat på en social- og sundhedsskole, sig fra de øvrige, og det gælder også i nærværende case. Det kunne indikere, at de tilgår opgaven på en anden måde. Bernsteins teori om, at de to pædagogikker kan forstås i lyset af, om man arbejder med symbolsk kontrol eller i det økonomiske felt, kan give en fortolkningsramme til denne forskellighed. De studerende har, som beskrevet ovenfor, forskellige uddannelses- og erhvervs erfaringer. I den første gruppe har kvinderne fra social- og sundhedsskolen mellem-lange sundhedsuddannelser, mens de øvrige studerende har uddannelser rettet mod produktion og service inden for en række forskellige erhverv. Derved kan sidstnævnte anses for at have erfaring fra det økonomiske felt, mens de tidligere ansatte i sundhedssektoren kommer med erfaring fra den offentlige sektor, hvilket kan være en mulig forklaring på deres forskellige tilgang til gruppearbejde og dermed til deres forståelse af de vurderingskriterier,

som ligger bag. Spidsformuleret kan det således siges, at den samme pædagogik forstås forskelligt af forskellige studerende. En forskellighed, som muligvis kan have en forbindelse med sociologisk baggrundsfaktorer.

### Tilbage til klasseundervisning

I den beskrevne case sker der imidlertid en ændring, idet grupperne vender tilbage til klasseundervisning:

**”Kl. 13 er hele holdet inde i klasselokalet. Nu taler de studerende fokuseret og direkte om de læste tekster i deres fremlæggelse for klassen. Der tales om forskellige ungdomskulturer og adfærdsproblemer. De har et begrebsapparat, noterer jeg: frafald, konkurrencestat. Det drøftes, om man har ressourcer til at redde de frafaldstruede. Underviseren sætter drøftelserne ind i perspektiv i forhold til de formelle rammer for eksamensopgaver”**

*(feltnoter, 2015).*

Som citatet viser, taler de studerende ud fra tekster og faglige begreber, hvilket er en forandring i skiftet fra gruppearbejdet til opsamlingen i klasselokalet. I gruppearbejdet talte de studerende meget ustruktureret og om meget andet end de læste tekster, men til opsamlingen er der, hvad der med Bernsteins teori kan omtales som regulative regler, hvor kommunikationen styres af underviseren, og de studerende rækker hånden op og får på den baggrund mulighed for at tale. Forandringen kan analytisk forstås som følge af en ændring i undervisningsformen fra gruppearbejde til klasseundervisning. Anvendes Bernsteins begreber, kan det siges, at i klasselokalet praktiseres en stærkere rammesætning end i gruppearbejdet. Underviseren styrer kommunikationen i klassen via håndoprækninger, i forhold til hvem der taler, hvad der skal tales om, og hvornår hvem taler, hvorved pædagogikken får karakter af at være mere synlig. I gruppearbejdet er der modsat en mere usynlig pædagogik, hvor de indre processer hos deltagerne kan spille en større rolle, da deltagerne kan have forskellige mål med uddannelsen, hvilket ses i kraft af de forskellige aktiviteter hos de tre grupper, som det er beskrevet ovenfor.

### Konklusion og diskussion: Fra formål med uddannelse til pædagogik, undervisningsformer og vurderingskriterier

Analysen viser, at der på en undervisningsdag kan findes overgange mellem læringskontekster, både når der skal dannes grupper, når der arbejdes i grupper, og når grupper vender tilbage til klasseundervisning. I dannelse af grupper

kan en underviser have nogle vurderingskriterier udtrykt gennem pædagogikken, der ikke nødvendigvis forstås identisk af alle studerende, og det kan således være vanskeligt entydigt at vurdere, om der er tale om synlig eller usynlig pædagogik. Én case åbner op for en fortolkning af, at de studerende forstår vurderingskriterier i forhold til, om det centrale er præstation eller tilegnelse. I en anden case med et gruppearbejde viser tre grupper sig at anvende forskellige kriterier, hvilket muligvis teoretisk kan begrundes med, at de forstår pædagogikken forskellig, i forhold til om det er en usynlig eller synlig pædagogik. I samme case ses, at i overgangen fra gruppearbejde til klasseundervisning ændres de studerendes faglige bidrag, hvilket kan skyldes, at de forstår kriterieregler forskelligt i de to arbejdsformer, og det kunne indikere, at gruppearbejde for de studerende i højere grad har karakter af usynlig pædagogik end klasseundervisning. Det ser desuden ud som om, studerendes forskellige baggrunde i form af uddannelsesbaggrunde og erhvervserfaring kan have en betydning.

Fundene forstås eller vurderes her ikke i forhold til, hvilke vurderingskriterier der er hensigtsmæssige i de forskellige læringskontekster, som gruppearbejde og klasseundervisning udgør, men fundene giver anledning til to diskussioner. Den ene vedrører voksenpædagogik, hvor forskning viser, at voksne træffer valg i forhold til meningsfuldhed, og de tager det ansvar, som de ønsker at tage i undervisning (Illeris, 2015). På baggrund af fundene kan det diskuteres, om de studerende kunne få et større læringsudbytte, hvis vurderingskriterierne fremstod klare, enten som præstationsorienteret eller med vægt på tilegnelse. Casene viser, at de studerende træffer forskellige valg – eller forstår pædagogikken forskelligt. Som det blev nævnt i indledningen, er der i diplomuddannelser, ligesom der historisk har været i voksenuddannelser, forskellige formål, som evt. skal tilgodeses på samme tid. Denne balance kan den enkelte underviser prioritere forskelligt, ligesom studerende kan forstå den forskelligt.

Dette leder hen til den anden diskussion, for det kan også overvejes, hvad der er, de studerende skal lære af gruppearbejder. Afhængigt af om læringsmålet og dermed vurderingskriterier er erfaring med demokratiske processer og gruppedannelse, en oplevelse af, at uddannelsesforløbet er eller kan gøres meningsfuldt for den enkelte, eller om målet er indlæring af en faglig viden, kan der indtages forskellige positioner i diskussionen. Ligeledes kan målet relateres sig til jobfunktioner, og som nævnt i indledningen bliver forholdet mellem arbejdsliv og formel uddannelse dermed centralt at drøfte.

## Litteratur

- Bernstein, B. (2001). *Klasseforskelle og pædagogisk praksis*. I S.L. Chouliaraki & M. Beyer (red.), *Basil Bernstein: Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Buchardt, M. (2012). *Undervisningsformer – historisk og aktuelt*. I P. Østergaard Andersen & T. Ellegaard (red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (2. udg., s. 315-336). København: Hans Reitzels Forlag.
- Duch, H. (2017). *Uddannelse til erhvervsskolelærere. En diplomuddannelse i et spændingsfelt mellem erhvervsrettet efteruddannelse, voksenuddannelse og professionsrettet videreuddannelse*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Eraut, M. (2004a). *Informal learning in the workplace*, *Studies in Continuing Education*, 26, s. 248-273.
- Eraut, M. (2004b). *Transfer of knowledge between education and the workplace*. I H. Rainbird, A. Fuller & H. Munro (red.), *Workplace learning in context*. London: Routledge, s. 201-221.
- Illeris, K. (2015). *Læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. & samarbejdspartnere (2004). *Indledning*. I *Læring i arbejdslivet*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Heggen, K. & Smeby, J.-C. (2012). *Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 01, s. 4-14.
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H.K. (2015). *Deltagende observation: Introduktion til en forskningsmetodik*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, L. (2015). *Læreren verden. Almindelidaktiske refleksjoner over klasserums erfaringer*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet. Hentet 4. oktober 2016 på [http://edu.au.dk/fileadmin/edu/phd/afhandlinger/LeaLund\\_2015\\_PHD\\_Laereren\\_verden\\_FINAL.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/edu/phd/afhandlinger/LeaLund_2015_PHD_Laereren_verden_FINAL.pdf).
- Lauridsen, E. & Dohn, N.B. (2017). *Implicite forudsætninger i gruppearbejde*. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 1, s. 80-89.
- Neergaard, H. (2007). *Udvælgelse af cases i kvalitative undersøgelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Olesen, H.S. (2014). *Adult Education in the Danish Modernization Process*. I B. Käpplinger & S. Robak (red.), *Changing configurations in adult education in transitional times: International perspectives in different countries*, s. 39-55. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rasmussen, P. (2006). *Danish Learning Traditions in the Context of the European Union*. I M. Kuhn & R.G. Sultana (red.), *Homo Sapiens Europæus? Creating the European Learning Citizen*. New York: Peter Lang Publishing, s. 47-68.
- Stegeager, N. (2016). *Kvalitet i danske masteruddannelser: Et spørgsmål om kompetenceudvikling eller akademisk dannelse?* *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 11(20), s. 113-121.
- Steinvik, B.S. & Hilditch, G. (2014). *Tospråklige lærerstudenters erfaringer med gruppearbejde: Skremmende og konfliktfyldt eller demokratisk og lærerikt?* *CEPRAstriben*, s. 76-85.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2016). *Bekendtgørelse for diplomuddannelser*. BEK nr. 1008 af 29/06/2016.
- Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2012). *Transfer: Kompetence i en professionel sammenhæng*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.