



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

Fleksibel undervisning i almen voksenuddannelse

Rasmussen, Palle; Stoustrup, Lone; Thøgersen, Ulla

Publication date:
2006

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Rasmussen, P., Stoustrup, L., & Thøgersen, U. (2006). *Fleksibel undervisning i almen voksenuddannelse*. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- 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 the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

KOM-UD Projektet
Lærerkursus om fleksibel undervisning

Fleksibel undervisning i almen voksenuddannelse

Palle Rasmussen
Lone Stoustrup
Ulla Thøgersen

September 2006

1. Begrebet fleksibel undervisning

”Fleksibel undervisning” er et begreb, som man ofte støder på inden for den pædagogiske debat, men det tillægges ikke altid samme betydning. Grundlæggende kan man sige, at begrebet henviser til måder at tilrettelægge undervisning på, som afviger fra uddannelsessystemets traditionelle organisationsformer. Disse organisationsformer er bl.a. kendetegnet ved, at deltagerne (elever, studerende og kursister) organiseres i hold, at deltagerne på et givet hold som regel laver det samme på samme tid, at holdets aktiviteter følger et fast skema med vekslende fag, at der som regel er én lærer pr. hold pr. fag, at uddannelserne er organiseret i skoleår eller semesterforløb med faste start- og sluttidspunkter.

Den fleksible undervisning forsøger at overskride disse organisationsformer og tilpasse undervisningen til deltagerens forskelligartede behov og muligheder. De måder, hvorpå man søger at opnå fleksibiliteten, er imidlertid forskellige. Så vidt vi kan se, optræder begrebet i mindst fire følgende betydninger:

1. Kursisters mulighed for at vælge mellem forskellige typer deltagelse i undervisning.
2. Undervisning, som gennemføres med varierende grader af lærertilstedeværelse og lærerstyring.
3. Undervisning, som er uafhængig af tidens og stedets enhed, dvs. fjernundervisning.
4. Kombination af fjern- og nærundervisning med it-støtte (e-læring).

Der er tendens til, at fleksibel undervisning mere og mere forstås i den sidstnævnte betydning, altså organisering af undervisning via eller med støtte af it. Inden for voksenuddannelserne, både de erhvervsrettede og de almene, har fleksibel undervisning imidlertid ofte haft de to førstnævnte betydninger. Som eksempel citeres følgende beskrivelse af fleksibel undervisning, hentet fra et VUCs hjemmeside, rettet mod potentielle kursister:

Hvad er Flex-undervisning?

Flex-undervisning er et tilbud til dig, der ikke har mulighed for eller lyst til at følge den almindelige holdundervisning. Flex-undervisning er fleksibel i forhold til:

- starttidspunkt
- sluttidspunkt
- lærerstøtte
- formen for lærerkontakt
- læringsform

De lærere, som er tilknyttet flexholdene, fungerer mere som vejledere i faget end som undervisere. De har desuden en træffetid, hvor du kan kontakte dem, hvis du har behov for det.

Hvad kræver flex-undervisningen af dig som kursist?

- at du kan tilegne dig et stof selvstændigt
- at du kan sætte dig selv nogle mål
- at du kan planlægge
- at du har overblik
- at du har selvdisciplin til at holde dig i gang
- at du ved selvstudium kan tilegne dig viden

Kilde: Hjemmeside, VUC Horsens

Beskrivelsen peger på, at organisations- og deltagelsesformen i fleksibel undervisning er en anden end i den almindelige holdundervisning. Den signalerer også, at den almindelige holdundervisning er normalen, mens den fleksible undervisning bliver relevant, hvis man af den ene eller den anden grund er forhindret i at deltage i den normale undervisning.

Når vi i dette notat taler om fleksibel undervisning, er det især i den anden af de ovennævnte betydninger, altså *undervisning, som gennemføres med varierende grader af lærertilstedeværelse og lærerstyring.*

Den type teori, som beskæftiger sig med mål, forudsætninger og midler i undervisning, herunder beslutninger vedrørende stofvalg og undervisningsformer, kaldes ofte didaktik. Et væsentligt ærinde for didaktikken (men langt fra det eneste) er at identificere elementer i undervisningssituationer samt at lokalisere karakteristiske mønstre af sammenhæng mellem de forskellige elementer, som så udgør karakteristiske typer af tilgange til undervisning. Det vil vi også gøre her i enkel og uambitiøs form.

Vi har udvalgt fem undervisningsformer, som vi finder særligt relevante for fleksibel undervisning, og vi giver en beskrivelse af hver af dem. I beskrivelsen forholder vi os til nogle gennemgående elementer i hver undervisningsform, nemlig følgende:

- Grundlæggende antagelser
- Mål og indhold, som undervisningsformen understøtter

- Kursisternes roller og opgaver
- Lærernes roller og opgaver
- Rammer (fysiske og organisatoriske)

Undervisningsformer kan afgrænses på forskellige måder. Ser man f.eks. på en dansk klassiker inden for dette område, Finn Rasborgs bog om undervisningsmetoder og arbejdsmønstre (Rasborg 1968), er den opbygget ud fra en skelnen mellem holdarbejde, gruppearbejde og individuelt arbejde på baggrund af en antagelse om, at den sociale enhed, undervisningen foregår i, har afgørende betydning for tilrettelæggelsen.

Holdarbejde, gruppearbejde og individuelt arbejde kan imidlertid bruges på mange forskellige måder i undervisningen, og de formål, hvortil organisationsformerne anvendes, er nok så væsentlige. De undervisningsformer, vi omtaler i dette notat, er afgrænset på en anden måde; de er en kombination af principper og modeller for undervisning. Holdarbejde, individuelt arbejde og gruppearbejde kan anvendes i forbindelse med dem alle men er ikke lige anvendelige til alle aspekter af alle modeller.

Som nævnt forbindes begrebet fleksibel undervisning ofte med anvendelse af informationsteknologi. For de undervisningsformer, som omtales neden for, gælder, at hver af dem på forskellig vis kan understøttes af it, men at it ikke er en forudsætning for at anvende dem.

Vi vil også understrege, at undervisningsformer ikke skal forstås som en "total" karakteristik af en undervisningssituation. Flere undervisningsformer kan anvendes i samme situation.

2. Fem former for fleksibel undervisning

A. Læringskontrakter

Læringskontrakter er en metode til at tilpasse uddannelse til individuelle behov. Kontrakten er en formel aftale mellem den enkelte kursist/elev og læreren (uddannelsesinstitutionen), som beskriver, hvad kursisten skal lære (læringsmål), hvordan det skal læres (metode), et tidsforløb og specifikke evalueringskriterier til at undersøge, om læringen er opnået. Kontrakten skrives af kursisten.

Målet med læringskontrakten er at understøtte en individualisering af undervisningen, hvor kursisten selv opnår større ansvar for sin læring. Kontrakten kan give kursisten fokus på selve læreprocessen, og ikke kun på læringsindholdet.

Ifølge O'Donnell og Caffarella kan man skelne mellem to variationer af læringskontrakter (O'Donnell & Caffarella 1998: 276f). I den ene form fremstiller kursisten selv hele kontrakten uden at være bundet af rammer sat af læreren eller institutionen. I den anden form er der tale om, at kursisten fremstiller dele af kontrakten inden for en given rammesætning, f.eks. inden for et kursusformål, fastlagte læringsmål eller fagbeskrivelser.

Kursistens opgave er at planlægge kontrakten. Det indebærer en opstilling af læringsmål, ressourcer, tidsplan og evalueringskriterier. Det vil sige, at kursisten skal kunne vurdere egne læringsbehov og på den baggrund tilrettelægge et forløb, der

opfylder disse behov. Kursisten gennemgår kontrakten med underviseren. Derudover er det kursistens opgave at udføre indholdet i kontrakten inden for tidsplanens rammer.

Læreren rolle er at virke som facilitator og ressourceperson. Det vil sige, at læreren skal vejlede kursisten i udfyldelsen af kontrakten, f.eks. ved at foreslå ressourcer og metoder. Derudover skal underviseren sikre, at kontrakten er realistisk i sit indhold. Undervejs i forløbet skal læreren mødes med kursisten afhængigt af kursistens behov med det formål at gennemgå kontrakten og evt. hjælpe med en revurdering. Derudover skal læreren evaluere det afsluttende arbejde.

Læringskontrakter kan med fordel bruges, når et undervisningshold er kendetegnet ved store forskelle i kursisternes erfaring og baggrund. O'Donnell og Caffarella skriver, at en fordel ved læringskontrakten er dens fleksibilitet i forhold til det individuelle perspektiv. Læreprocessen bliver i stor grad bestemt af kursisten selv, som dermed kan tage tingene i eget tempo og ud fra sin egen læringsstil. En ulempe kan være kursistens manglende overblik over tilgængelige ressourcer og strategier for læring (O'Donnell & Caffarella 1998: 281ff).

Et eksempel på brug af læringskontrakter er hos kursister, der deltager i et jobsøgningskursus (se O'Donnell & Caffarella 1998:282). I læringskontrakten opstiller den enkelte kursist først læringsmål, f.eks. at skrive en god ansøgning. Kursisten påpeger derefter ressourcer i den forbindelse: at deltage i planlagt undervisning om skrivning af ansøgninger, at øve sig i at skrive ansøgninger og få nogle til at læse dem igennem og kommentere. Kursisten skal derefter notere i kontrakten, hvordan læringen kan gøres synlig og evalueres, f.eks. at læreprocessen kan evalueres ved at gennemgå de skrevne ansøgninger. Kursisten og læreren underskriver kontrakten, og kursisten går i gang med at udføre kontraktens indhold.

Brug af læringskontrakter sigter mod at skabe og fastholde sammenhæng i et uddannelses- og læringsforløb for den enkelte deltager. I kraft heraf kan læringskontrakter også bruges til at skabe sammenhæng frem gennem perioder med og uden lærertilstedeværelse i fleksibel undervisning. Det er en metode til at skabe ansvar for egen læring og til at gøre den enkelte deltagers aktivitet mindre afhængig af lærerens aktivitet og styring.

Læringskontrakter

| | |
|--|--|
| Grundlæggende antagelser | Kursisters individuelle behov er forskellige, og undervisningen må tage højde for dette. |
| Mål og indhold, som undervisningsformen understøtter | Understøtter kursisters evne til at overskue og styre deres egne læringsforløb. Kan anvendes ved alle typer fag og uddannelser. Særlig vigtig i situationer med store forskelle i kursisters forudsætninger. |
| Kursisternes roller og opgaver | Formulere sine mål og planer, forpligte sig på dem og søge at realisere dem. |
| Lærernes roller og opgaver | Formulere uddannelsens faglige krav, vejlede kursister i at formulere mål og planer. |
| Rammer (fysiske og organisatoriske) | Et uddannelsesprogram med bestemte krav og mål; en organisation, som skaber kontakt mellem lærere/vejledere og de enkelte kursister. |

B. Øvelser og færdighedstræning

Indlæring af praktiske færdigheder via forskellige former for træning er et led i langt de fleste undervisningsfag og uddannelser. Elever, kursister og studerende bliver i deres uddannelsesforløb sat til at læse, skrive, regne, oversætte, tegne, programmere, operere, observere, kommunikere, undervise og meget andet med henblik på at udvikle disse færdigheder. Det er dog næppe mange færdigheder, selv ikke de mest enkle, som udvikles via ren træning. Der indgår også en evne til selviagttagelse, inddragelse af viden og korrektion.

Inden for voksenuddannelserne er færdighedstræningen mest synlig i de erhvervsrettede uddannelser, f.eks. ved AMU, hvor afgrænsede praktiske kompetencer inden for forskellige fag opøves og certificeres. Det omfatter som regel både en værkstedsundervisning (selv om den ikke altid ligner et værksted i traditionel forstand) og en teoriundervisning, som omhandler viden, der ligger bag de praktiske kompetencer (f.eks. viden om forskellige typer af kemikalier, som er nødvendig for at kunne arbejde i et vaskeri). I nogle tilfælde omfatter teoriundervisningen bredere forhold, f.eks. organisering og kvalitetsudvikling.

Inden for de almene voksenuddannelser er det naturligt nok de almene færdigheder, som trænes; behandling af sprog, tal, informationer, kommunikation m.v. Det skal dog noteres, at integrationen af it i stadig flere fag og livsområder rykker de erhvervsrettede og de almene færdigheder tættere sammen.

Færdighedstræning inden for de almene uddannelser kan have mange former. Traditionelt er megen færdighedstræning foregået i klassen, hvor kursister kan lære af både egne øvelser og af at følge andre kursisters øvelser. Færdighedstræning kan dog også foregå individuelt eller i mindre grupper. Den undervisningsform, der anvendes her, kaldes ofte opgaver.

Opgaver er en klassisk arbejdsform i uddannelserne, der ofte anvendes som supplement til undervisningen, f.eks. i form af regnestykker, oversættelser, praktiske opgaver i værkstedsfag. Opgaver er en tilrettelæggelsesform, som på den ene side er kendetegnet af en høj grad af deltageraktivitet, på den anden side af, at karakteren af deltagernes aktivitet er fastlagt af uddannelsesprogrammet eller læreren, og at der er et relativt snævert spillerum for selvbestemmelse (Illeris 2003 s 143). Det er klart, at opgaver kan formuleres mere eller mindre snævert og med mere eller mindre fastlagte løsninger. Meget åbne opgaver vil ligge på grænsen til casearbejde eller projektarbejde.

Arbejde med opgaver foregår som regel enten i intervaller i den almindelige undervisning (klasseundervisningen afbrydes til fordel for opgaver men genoptages på et fastlagt tidspunkt) eller som hjemmearbejde. Både inden for de erhvervsrettede og de almene voksenuddannelser har der været arbejdet med former for fleksibel tilrettelæggelse af færdighedstræningen, bl.a. med en form som kaldes åbent værksted.

Inden for AMU udviklede man i 90'erne en såkaldt Flex-model, hvor der på samme tid afvikles flere kurser med løbende kursistoptag. Modellen var udviklet med henblik på at kunne udbyde undervisning i områder eller inden for fag, hvor kursistgrundlaget var begrænset. I et eksempel beskrevet hos Illeris m.fl. (1994) omfattede denne undervisning tre samtidige kursustyper, nemlig grundkursus, betjening af værktøjsmaskiner og drejning. Der var som regel to lærere på. Hver morgen og

eftermiddag samledes holdet i teorilokalet for at afklare aftaler og tage eventuelle praktiske spørgsmål op. Mandag morgen i hver uge omfattede denne morgensamling også en introduktion for nytilkomne kursister. Flex-værkstedet var indrettet, så alle maskiner og redskaber for de tre kursustyper var samlet i et rum. I direkte tilknytning til værkstedet var der et teorilokale udstyret med computere. Her foregik en stor del af den teoretiske undervisning. Computerne blev også benyttet til dagbogsskriveri, udregninger mm. Denne flex-undervisning stillede nye krav til lærerne; de skulle have en høj grad af indbyrdes kontakt og løbende samarbejde, de skulle kunne overskue mange forskellige læreprocesser på samme tid og have overblik over kursisternes forskellige niveauer i undervisningen.

Inden for den almene voksenundervisning handler sådanne ”åbne værksteder” selvfølgelig mest om nogle andre former for værktøjer og vidensressourcer, som i stigende grad er tilgængelige via pc og internet. Men også her ligger der væsentlige muligheder i en organisering af åbne læringsmiljøer og en fleksibel anvendelse af lærerressourcerne.

Øvelser og opgaver vil ofte være individuelle, men kan også udføres i grupper. Øvelser og opgaver er aktiviteter, hvis mål og indhold fastlægges af uddannelsen og læreren, men som deltagerne kan udføre uden tæt overvågning fra læreren. Dermed er denne undervisningsform velegnet til perioder uden lærertilstedeværelse i fleksibel undervisning. Der vil ofte ligge et betydeligt læringsudbytte blot i det, at deltagerne skal arbejde aktivt og på egen hånd. Der er dog også nogle vanskeligheder. For det første er det vigtigt at finde den rigtige balance mellem åbenhed og rammer i opgaveformuleringen. Opgaver, som er defineret for snævert, kan hurtigt miste mening, således at deltagerne har svært ved at fastholde engagementet. Det er værd at huske på i fleksibel undervisning, fordi man som lærer kan være tilbøjelig til at vælge veldefinerede og udførligt beskrevne opgaver for at være sikker på, at deltagerne faktisk forstår og arbejder med aktiviteterne. Men opgaver, som er defineret for bredt, kan selvfølgelig også skabe forståelsesproblemer og usikkerhed, især hvis der ikke er adgang til umiddelbar vejledning fra en lærer.

Øvelser og færdighedstræning

| | |
|--|--|
| Grundlæggende antagelser | Træning af færdigheder er en væsentlig læringsform i mange fag og uddannelser |
| Mål og indhold, som undervisningsformen understøtter | Praktiske kompetencer inden for mange områder, men også mere generelle færdigheder i videnshåndtering |
| Kursisternes roller og opgaver | Udføre øvelser og opgaver fastlagt af uddannelsesprogrammet og læreren; modtage respons på udførelsen fra lærere eller andre kursister |
| Lærernes roller og opgaver | Design øvelser og opgaver med relevant læringsværdi; tydeliggøre øvelsernes og opgavernes formål og forudsætninger for kursisterne; evaluere udførelsen og formidle evalueringen til kursisterne |
| Rammer (fysiske og organisatoriske) | Lokaler og redskaber, som gør det muligt for kursisterne at arbejde med opgaverne eller øvelserne. |

C. Case studie og case story

Case studiet er en undervisningsmetode, der tager afsæt i designet af en case, som kursisterne/eleverne skal forholde sig til. En case er i bred forstand en fremstilling af et problemkompleks, der simulerer en virkelig situation med et dilemma, som ikke umiddelbart kan løses. Fremstillingen kan f.eks. være en skriftlig beskrivelse eller en videooptagelse.

Antagelsen bag metoden er, at kursisterne lærer ud fra egne erfaringer, og på det grundlag er det et centralt element i undervisningen, at kursisterne bliver konfronteret med konkrete situationer, som de på den ene side må tage stilling til på baggrund af tidligere erfaringer og på den anden side kan opbygge nye erfaringer i forhold til.

Case studiet kan især understøtte opbygning af kompetencer til problemløsning. Derudover kan metoden understøtte en kobling af teori og praksis, da kurssets begreber og teorier kan anvendes i forhold til at forstå og diskutere casens konkrete situation. Det vil også sige, at metoden kan understøtte opbygning af analytisk tænkning.

Selve case studiet består ifølge Marsick typisk af tre elementer: 1. designet af casen. 2. analysen af casen og 3. en diskussion af casen (Marsick 1998:198ff).

Lærerens rolle vil oftest være at designe en case og forberede instruktioner (support materiale) til kursisterne i deres arbejde med casen. Læreren skal være opmærksom på, at casen skal have klar sammenhæng med det, der skal læres på kurset. Derudover skal support materialet give et håndgribeligt oplæg til kursisterne, så de er klar over opgaven og dens relevans. Casen og support materialet skal fremlægges for holdet.

Efter designet af casen vil det være kursisternes rolle at analysere casen for at identificere casens problemstilling. Denne del kan foregå med en varieret grad af lærertilstedeværelse. Der er tale om, at kursisterne ud fra lærerens på forhånd udleverede instruktioner arbejder med casen enten individuelt eller i gruppearbejde. De kan evt. afslutte denne del af case studiet med en skriftlig fremstilling af analysen.

Diskussionen af casen følger efter analysen og vil oftest foregå i grupper, da der er tale om at bringe forskellige perspektiver på casen sammen. Diskussionen kan dog også foregå individuelt ved at den enkelte kursist forholder sig til de forskellige perspektiver i casen. Denne del af case studiet foregår også uden lærerens deltagelse. Marsick betoner dog vigtigheden i, at læreren sætter et evt. gruppearbejde i gang ved at definere roller for gruppemedlemmerne eller igangsætte en diskussion i gruppen om tildeling af roller, så alle medlemmer får en aktiv rolle (Marsick 1998:208).

Case studiet kan afsluttes i plenum, hvor den enkelte kursist eller gruppen præsenterer sin analyse og diskussion for resten af holdet. Her er læreren til stede og har mulighed for at samle op i forhold til kursisternes læreprocesser i arbejdet med casen. En anden form for afslutning på forløbet kan være, at kursisterne skriver en tekst om deres diskussion af casen, og afslutningsvis samles alle tekster i en rapport.

Tidsforløbet i case studiet kan variere afhængigt af casens kompleksitet. En kompleks case kan indgå i et længerevarende forløb over flere kursusgange. Hver kursusgang kan bygge videre på casen ved at læreren opstiller nye instruktioner til kursisterne. Eller en case kan indgå i et enkeltstående forløb. Marsick peger på, at en fordel ved case studiet

er dets understøttelse af praktisk og analytisk tænkning med afsæt i kursistens erfaringer og evt. kursets teorier, mens en ulempe kan være den forholdsvis tidskrævende forberedelse i designet af casen (Marsick 1998:211).

En anden undervisningsmetode, der bygger på case studiet og kombinerer det med fortælle teknik (storytelling) er case story metoden. Der er tale om en reflektiv, interaktiv metode, hvor kursisternes arbejde primært foregår i grupper. Kursisterne skal individuelt skrive en fortælling ned (en case story), som handler om en praksissituation, de selv har oplevet, hvor denne situation indeholder et dilemma eller et bestemt problem. Derefter skal de fortælle den i en mindre gruppe af kursister. Antagelsen er, at kursisterne igennem fortællingen kan reflektere over deres egen måde at agere på i praksis.

Maslin-Ostrowski og Ackerman beskriver en grundlæggende fremgangsmåde til case story metoden, der involverer fem trin (Maslin-Ostrowski & Ackerman 1998:304ff). Første trin er fri skrivning (freewriting) i ca. 7 minutter. Det kan foregå ved at læreren giver kursisterne en bestemt sætning, som de skal skrive videre på. Formålet er opvarmning. Efter skrivningen sættes kursisterne sammen i mindre grupper og læser deres tekster op for hinanden.

Andet trin er selve nedskrivningen af en fortælling (case story). Underviseren kan indlede med at give et eksempel på en case story, og derefter arbejder kursisterne alene med deres fortælling. Det foreslås, at dette arbejde tager ca. 30-45 minutter. Resultatet skal være en tekst på en enkelt side. Dette trin kan foregå uden lærerens tilstedeværelse, selv om Maslin-Ostrowski og Ackerman skriver, at det er vigtigt at læreren sætter et eksempel ved også at skrive en case story. De giver dog ingen begrundelse. (Maslin-Ostrowski & Ackerman 1998:310).

I tredje trin bliver kursisterne sat sammen i grupper af tre i en periode på ca. 45 minutter. Hver kursist har på skift tre roller: fortæller, facilitator og tidsstyrer. Først fortæller en kursist sin case story. Facilitatoren kan derefter stille opklarende spørgsmål. Herefter skal fortælleren lytte til de to andre diskutere casen for at høre deres perspektiver på situationen. Til hver fortælling er der 15 minutter. Denne del foregår uden deltagelse fra læreren. Det er dog vigtigt, at læreren har gjort rammerne for opgaven helt klare for kursisterne.

I fjerde trin skal to grupper gå sammen og foretage fælles refleksioner. De skal forholde sig til, hvordan det var at skrive og fortælle historien, lytte og diskutere. I femte trin skal hele holdet reflektere over opgaven sammen med læreren. Man kan eksempelvis forholde sig til, hvilke indsigter metoden har bragt frem i sammenhæng med kursets indhold.

I case story metoden er underviserens rolle primært at facilitere opgaven ved at opsætte en klar struktur for forløbet. Det vigtige element i metoden er interaktionen mellem kursisterne, hvor læreren skal give plads til kursisterne og blande sig så lidt som muligt. Læreren skal dog samle op på forløbet til sidst. Ifølge Maslin-Ostrowski og Ackerman er en fordel ved case story metoden, at kursisterne igennem fortællingen kan få en bedre forståelse af egen praksis, mens en ulempe er at skriveprocessen kan være svær for kursisterne (Maslin-Ostrowski & Ackerman 1998:312).

Case studie kan praktiseres individuelt; case story vil ofte være en fordel at udføre i grupper. Både case studie og case story er undervisningsformer, som sigter mod at lade deltagerne arbejde selvstændigt med fremstilling og analyse af stof, som har relation til deres erfaring. I begge former kan faser af arbejdet håndteres af deltagerne selv, andre dele kræver input eller vejledning fra lærere. Derfor er de anvendelige i fleksibel undervisning. Den beskrevne form for case story fungerer formodentlig bedst i et relativt kort og intensivt forløb, hvor læreren kan følge processen også i de faser, hvor han eller hun ikke giver input eller vejledning. Men der er intet i vejen for, at undervisning med case story kan tilrettelægges over længere forløb med perioder uden lærertilstedeværelse.

Case studie og case story

| | |
|--|---|
| Grundlæggende antagelser | Det er væsentligt for læringen, at deltagernes erfaring inddrages, og at deltagerne selv bidrager til at fastlægge indholdet. |
| Mål og indhold, som undervisningsformen understøtter | Kan bruges i mange slags uddannelser og fag. Især velegnede, når viden om samfund, kultur og mennesker står centralt i undervisningen. |
| Kursisternes roller og opgaver | Inddrage egne erfaringer; formulere og fremlægge egne (ikke nødvendigvis erfaringsbaserede) fortællinger; diskutere og analysere egne og andres fortællinger. |
| Lærernes roller og opgaver | Vejlede kursister i analyse og formidling; give input til diskussioner; strukturere undervisningsforløbet. |
| Rammer (fysiske og organisatoriske) | Lokaler, hvor der kan arbejdes skiftevis i hold, i grupper og individuelt. |

D. Projektarbejde

Som undervisningsform kan projektarbejde siges at være et forsøg på at organisere rammerne for læringen således, at den lærendes arbejde med selvstændigt at opbygge viden og færdigheder kommer i centrum. Denne tilgang kan begrundes på flere måder. Nogle tilgange lægger vægt på, at projektarbejde organiserer undervisningen og læringen på måder, som ligner en videnskabelig proces (et forskningsarbejde). Det er forskningsprocessens søgende, kreative, kommunikative præg, der er modellen. Andre tilgange lægger vægt på, at projektarbejde organiserer studiet, så det i højere grad ligner de arbejdsprocesser, studiet forbereder til. F.eks. konstruktion af et bestemt teknisk system eller undersøgelse og vurdering af en bestemt foranstaltning.

Projektmetoden er oprindeligt udtænkt af W.H. Kilpatrick, som var inspireret af John Dewey (jf. Rasborg 1968). For ham var hovedprincippet, at deltageren arbejder helhjertet med et projekt, og at arbejdet foregår i en vis kontakt med andre mennesker. Han taler især om individuelle projekter, som udspringer af en enkelt persons behov, ikke en gruppes. Elevernes behov er således afgørende i denne form for undervisning, men læreren skal kontrollere situationen, således at studiearbejdet rettes mod værdifulde mål.

Kilpatricks projektmetode indebærer således, at den lærende selvstændigt vælger emner eller problemstillinger i projektet - men inden for fastlagte faglige rammer. Han arbejder med fire hovedfaser i projektarbejdet:

1. Formuleringen eller konstruktionen af målet for projektarbejdet
2. Planlægning af, hvordan målet kan og skal nås, under hensyntagen til de givne rammer og ressourcer
3. Udførelse af den lagte plan
4. Evaluering af udførelsen; opfylder slutresultatet de krav, som målkonstruktionen stiller?

Ifølge Kilpatrick er det vigtigt for læringen, at eleven på egen hånd gennemløber de fire faser. Han lægger vægt på målstyring af processen, altså på at plan, udførelse og evaluering alle skal drives af og relateres til de formulerede mål for projektet.

Et projekt gennemført som led i undervisning vil (især i udførelsesfasen) rumme forskellige typer aktiviteter; f.eks. indsamling af viden fra trykte eller virtuelle tekster; gennemførelse af egne undersøgelser eller observationer; analyse; formulering og fremstilling af viden og resultater. Der er gjort forsøg på at opstille modeller, som indplacerer aktiviteterne i projektførløbet. Et eksempel er en rammemodel for længerevarende projektførløb, som blev opstillet af Henrik Adrian (1979). Her arbejdes med fire hovedfaser.

1. *Oplevelse/erfaringer*, hvor elever eller kursister indhenter eller aktualiserer erfaringer fra forskellige livsområder uden for skolen.
2. *Elevanalyse*, hvor elever eller kursister under vejledning fra lærere arbejder med at analysere og systematisere det indhentede stof.
3. *Lærerformidling*, hvor læreren inddrager og gennemgår viden og begreber, som kan sætte de analyserede erfaringer ind i et bredere perspektiv
4. *Handling*, hvor eleverne eller kursister formidler resultater af arbejdet til andre, f.eks. i offentligheden, og samtidig selv inddrager resultaterne i deres eget videre arbejde.

Aktiviteterne optræder imidlertid ikke nødvendigvis i denne rækkefølge. De kan kombineres på mange måder. Man kan også tale om, at der i projektarbejde indgår tre typer processer. For det første *forståelsesprocesser*, som ofte har en kreativ og ikke-lineær karakter. For det andet *undersøgelsesprocesser*, hvor der skal indsamles viden, hvilket kræver organisering og systematik. Og for det tredje *fremstillingsprocesser*, hvor erkendelser og viden skal fremlægges i velordnede og anskuelige former, som kan forstås og vurderes af andre. Disse tre typer processer er til stede med forskellig vægt og i forskellige kombinationer i alle faser af projektarbejdet.

Projektarbejde kræver som regel en vis tid. Når de lærende selv skal have et hovedansvar for arbejdet, og når forskellige undersøgelses- og erkendelsesprocesser skal foregå, kan det vanskeligt komprimeres til et kort forløb som f.eks. én dag. Tidsperspektivet afhænger selvfølgelig både af emnet for projektarbejdet og af intensiteten i arbejdet; men som regel vil gennemførelse af et projekt kræve mindst en uge.

Formuleringen af et tema eller problem skal være udgangspunkt for og styre projektarbejdet. En problemformulering bør bl.a. kort beskrive den viden om og forståelse af temaet, som elever eller kursister har i udgangspunktet og de spørgsmål, som de vil søge at besvare gennem projektarbejdet. Problemformuleringen skal både udtrykke og disciplinere erkendelsesinteressen og derigennem kunne understøtte styring af arbejdet.

Man kan skelne mellem forskellige typer projektarbejde. F.eks. har Kolmos (2002) skelnet mellem:

- Opgaveprojektet, hvor arbejdet retter sig mod at løse en bestemt opgave og herunder tilvejebringe forudsætningerne for at løse den. Ofte vil opgaven være at konstruere noget bestemt, f.eks. et system til rensning og genbrug af spildevand eller en plan for gennemførelse af MUS-samtaler.
- Disciplinprojektet, hvor formålet er, at studerende er kursister tilegner sig og fremstiller viden inden for et bestemt fagligt vidensområde som f.eks. biologi eller historie.
- Problemprojektet, hvor studerende eller kursister formulerer et erkendelsesmæssigt eller samfundsmæssigt problem, og arbejder med at udvikle svar på dette problem. Problemprojektet er mere åbent i sin målformulering end opgaveprojektet og disciplinprojektet.

Projektarbejde kan udføres både individuelt og i mindre grupper. Gruppebaseret projektarbejde giver det mest alsidige udbytte, men individuelt projektarbejde kan være et fornuftigt valg i nogle situationer, f.eks. hvis de tidsmæssige rammer ikke giver tid til fælles gruppeprocesser.

Projektarbejde er en undervisningsform, som sigter mod en høj grad af ansvar for egen læring. Deltagerne skal arbejde selvstændigt – i grupper eller individuelt – med en række videns- og færdighedsaktiviteter, som tilsammen skal føre til et produkt.

Projektarbejders karakter kan være forskellig, f.eks. kan de i nogle tilfælde ligne opgavearbejde, i andre case studier. I kraft af, at forskellige læringsaktiviteter bindes sammen i et målrettet forløb, er projektarbejdet velegnet til fleksibel undervisning. Man skal være klar over, at projektarbejde ofte er en relativt kompleks og krævende proces. Derfor er det vigtigt, at det konkrete projektarbejdes karakter klargøres fra starten, og at der på kritiske tidspunkter skal være adgang til vejledning. Men under de rette forudsætninger er projektarbejdet en stærkt motiverende form for læringsaktivitet.

Projektarbejde

| | |
|---|---|
| Grundlæggende antagelser | Det er væsentligt for læringen, at deltagerne selv er aktive, at de selv styrer læreprocesserne, og at arbejdet fører frem til et produkt. |
| Mål og indhold, som undervisningsformen især understøtter | Mange forskellige typer uddannelser og fag. Projektarbejds og produktets karakter vil variere med uddannelser og fag. |
| Kursisternes roller og opgaver | Arbejde selvstændigt og målrettet (i grupper eller individuelt) med videns- og færdighedsaktiviteter; styre aktiviteterne frem mod opstillede mål. |
| Lærernes roller og opgaver | Støtte kursisterne i formulering af mål for projektarbejde (f.eks. problemformulering); vejlede i de forskellige faser af projektarbejdet; evaluere det afsluttende produkt. |
| Rammer (fysiske og organisatoriske) | Lokaler og faciliteter, som gør det muligt for kursisterne at arbejde individuelt eller i grupper; uddannelsesprogrammer, som afsætter tilstrækkelig tid til gennemførelse af projektarbejde. |

E. Kritisk refleksion

Kritisk refleksion har en anden status end de undervisningsformer, som er beskrevet i det foregående. Det kan mere rimeligt beskrives som en dimension båret af bestemte aktiviteter, som kan inddrages i stort set alle typer undervisningssituationer. Det er medtaget her, fordi det kan tilføje nogle særlige kvaliteter til undervisningssituationerne, og fordi disse kvaliteter afspejler en dannelsesmålsætning, som må stå centralt inden for voksenuddannelse.

Som proces drejer kritisk tænkning sig om, at voksne erkender og undersøger de antagelser, som ligger bag deres tanker og handlinger. Disse antagelser om verden og om vores plads er som regel kun delvist bevidste; vi tror på dem og finder dem så indlysende, at vi ikke behøver at udtrykke dem eksplicit. Det fører let til, at vi i praksis giver antagelserne status som sandhed i stedet for at markere deres foreløbige og ufuldstændige karakter.

Ifølge Brookfield er der især to sæt af antagelser, som er vigtige for voksne at underkaste kritisk refleksion (Brookfield 1998). Det er for det første de antagelser, som vedrører magtforholdene i folks daglige liv, i deres relationer på arbejdet, i privatlivet, i fritiden osv. For det andet er det de antagelser, som ligger bag udbredte institutioner og strategier på samfundsplan.

De antagelser, vi orienterer os efter i vores hverdagsliv, giver et element af sikkerhed. Derfor vil der være et vist ubehag forbundet med at problematisere dem. Én ting er at underkaste andre menneskers og institutioners udsagn – f.eks. politikeres taler – en kritisk analyse, noget andet og vanskeligere er at rette den kritiske analyse mod forudsætningerne for vores eget liv. Voksenundervisning rettet mod kritisk refleksion

vil derfor ofte fremprovokere modstand. Det er vigtigt, at underviserne erkender denne modstand og forholder sig til den fra starten. Det kan man f.eks. gøre ved at voksenunderviserne viser, at de er villige til at underkaste deres egne positioner en kritisk refleksion.

Hvordan kan man arbejde med at fremme kritisk tænkning? F.eks. ved at:

- afslutte hver undervisningssituation med at nævne spørgsmål, som er blevet rejst, men som ikke er blevet besvaret i undervisningssituationen
- bevidst at inddrage alternative perspektiver på de emner eller temaer, som behandles i undervisningssituationen. Alternative perspektiver kan medvirke til at synliggøre de antagelser, som ligger bag diskussionen.
- etablere sekvenser i undervisningen, hvor man bevidst fokuserer på og eftersøger de (mere eller mindre bevidste) antagelser, som ligger bag det aktuelle emne eller tema.

Blandt redskaber til fremme af kritisk refleksion kan nævnes:

Scenarie-analyse. Kursisterne får forelagt et hypotetisk scenarium eller en case, hvor en hovedperson træffer en beslutning eller foretager en handling. De bliver så bedt om at sætte sig i hovedpersonens sted og skrive de antagelser ned, som de mener personen beslutter eller handler ud fra. Bagefter skal kursisterne gennemgå de antagelser, de har skrevet ned, og for hver af dem vurdere, hvordan personen ville kunne efterprøve antagelsernes holdbarhed. Til sidst bliver kursisterne bedt om at foreslå en alternativ fortolkning af scenariet, som den hypotetiske hovedperson ville være uenig i.

Kritisk debat. Kursisterne kan ansføres til kritisk refleksion ved at deltage i kritisk debat. En arrangeret debat i undervisningssituationen, hvor forskellige kursister får tildelt bestemte roller og synspunkter, rummer et element af spil eller leg, som kursisterne kan engagere sig i uden at skulle fremvise deres personlige standpunkter. Men standpunkterne og argumenterne i debatten vil alligevel give kursisterne anledning til at se og vurdere nogle af de antagelser, deres egne holdninger bygger på. Denne proces kan støttes ved en efterbehandling af debatten, f.eks. i form af, at hver kursist skal skrive et kort refleksionspapir.

Struktureret kritisk konversation. Dette er en form for kritisk debat, som er mere direkte rettet mod undersøgelse af forudsætningerne for individuelle handlinger. Formen indebærer, at kursister indtager tre roller: Der er (1) en fortæller, som er villig til at beskrive en eller anden personlig erfaring og lade den underkaste kritisk konversation; (2) en gruppe af detektiver, som har til opgave at hjælpe fortælleren med at undersøge fortællingen og de antagelser, der lå bag personens opfattelser og handlinger, og (3) en dommer, som overvåger konversationen og påpeger, hvis diskussionen er på vej til at få et fordomsfuldt eller fordømmende præg. Det er vigtigt, at detektiverne klart skelner mellem forskellige dele af deres opgave, herunder at stille spørgsmål for at få uddybet fortællingen, at fremlægge de antagelser, de finder ligger bag fortællingen og at foreslå alternative fortolkninger af begivenhederne i fortællingen.

Kritisk læsning. Kritisk læsning er noget, elever og kursister ofte opfordres til, men sjældent får retningslinier for. Kritisk læsning af tekster kan f.eks. indebære, at:

- læserne undersøger en tekst og/eller en forfatters mere eller implicite antagelser;
- læserne anlægger alternative perspektiver på den viden, der fremlægges i teksten;

- læserne giver en vurdering (på en eller anden form for kvalitetsskala) af begrundelserne for den viden, der fremlægges i teksten.

Refleksionsskema. Brookfield har arbejdet med et spørgeskema vedrørende kritiske øjeblikke i undervisningen. Skemaet er beregnet til at blive anvendt ca. en gang om ugen og rummer fem spørgsmål:

1. I hvilket øjeblik i denne uges undervisning var du mest engageret i at lære?
2. I hvilket øjeblik i denne uges undervisning var du mindst engageret i at lære?
3. Hvilken handling, foretaget af nogle i dette undervisningsrum i denne uge, har du opfattet som mest bekræftende eller støttende?
4. Hvilken handling, foretaget af nogle i dette undervisningsrum i denne uge, har du opfattet som mest uigennemskuelig eller forvirrende?
5. Hvad overraskede dig mest ved undervisningen og holdet i denne uge?

Besvarelsenerne afleveres anonymt til læreren, men den enkelte kursist beholder en kopi. Anonymiteten er vigtig for, at kursisterne kan og vil svare ærligt. Læreren læser svarene og uddrager nogle hovedtendenser. Disse fremlægges han ved starten af næste undervisningssituation og beder om kommentarer og spørgsmål fra kursisterne. En afgørende pointe ved dette er, at kursisterne ser læreren i en situation, hvor han er med til at underkaste sin undervisning kritisk refleksion. De ser, at dette kan være svært for læreren, men at han/hun finder det vigtigt.

Kritisk refleksion kan udføres både individuelt og i grupper, og både med og uden lærerens tilstedeværelse. Det er som nævnt ikke en egentlig selvstændig undervisningsform, snarere en dimension, som kan fremmes ved hjælp af bestemte aktiviteter. Disse aktiviteter kan i mange tilfælde udføres uden tilstedeværelse af en lærer, og er dermed anvendelige i fleksibel undervisning. Øvelser i kritisk refleksion sigter også mod nogle aktiviteter, som gradvis vil gøre deltagerne bedre til at styre deres egne læringsforløb.

Kritisk refleksion

| | |
|---|---|
| Grundlæggende antagelser | Kritisk refleksion er nødvendig, for at voksne kan blive bevidste om de samfundsmæssige rammer og om deres egne motiver. |
| Mål og indhold, som undervisningsformen især understøtter | Kan bruges i mange slags uddannelser og fag. Især velegnet, når viden om samfund, kultur og mennesker står centralt i undervisningen. |
| Kursisternes roller og opgaver | Sætte spørgsmålstejn ved handlinger, opfattelser og viden, både hos andre og dem selv, som oftest regnes som naturlige. |
| Lærernes roller og opgaver | Give kursisterne anledning og støtte til kritisk refleksion; selv udvise kritisk refleksion. |
| Rammer (fysiske og organisatoriske) | Ingen bestemte krav. |

4. Afslutning

Fleksibel undervisning i den forstand, vi har talt om den her, indebærer bl.a., at en del af undervisningen foregår uden fysisk tilstedeværelse af lærere. Det skyldes bl.a. et behov for at spare på lærerressourcer, hvis man skal drive almen voksenundervisning, som rækker bredest muligt ud i befolkningen. Men netop det "lærerfri" element medvirker til, at den fleksible undervisning betragtes med forbehold fra flere sider. Undervisere kan f.eks. mene, at det er svært at garantere indhold og kvalitet i denne type undervisning, og at de lærerfri elementer ikke reelt reducerer arbejdsbelastningen, men tværtimod stiller (for) store krav til forberedelse og efterbehandling. Politikere og interesseorganisationer kan mene, at lærerfri perioder simpelthen er udtryk for, at uddannelsesinstitutionerne forringer kvaliteten i deres jagt på kursister og tilskud.

Vi ser ikke den fleksible undervisning som en nødløsning, men som en mulighed for fornyelse. Den undervisningstradition med vægt på klasseundervisning, som kendetegner de almene voksenuddannelser, er positiv på mange måder. Men med de stigende krav til læringskompetencer og selvledelseskompetencer, der præger samfundet og arbejdslivet i dag, er der behov for, at voksenuddannelserne i højere grad inddrager undervisningsformer, som bygger på deltagernes selvstændige læringsaktivitet og læringsansvar. Udviklingen af den fleksible undervisning kan bidrage til dette.

5. Litteratur

Adrian, Henrik (1979), *Væk fra det splittede gymnasium*. København: Gad.

Astrid Eriksen m.fl. (2005), *Rapport om den lærerfri del i fleksibelt tilrettelagte undervisningsforløb på virksomhederne*. Kvalitetsudvikling – VUC i Viborg Amt. KOM-UD-projektet.

Brookfield, Stephen D. (1998), "Critical Thinking Techniques", in Galbraith, Michael W., red., *Adult Learning Methods*, Florida: Krieger.

Illeris, Knud (2003), *Voksenuddannelse og voksenlæring*. København: Roskilde Universitetsforlag/Learning Lab Denmark.

Illeris, Knud m.fl. (1994), *Almenkvalificering på korte kurser*. Roskilde Universitetscenter: Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen.

Kolmos, Anette (2002), "Forandring til projektarbejde og PBL – hvad og hvordan?", in Kolmos, Anette & Krogh, Lone, red. *Projektpædagogik i udvikling*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Madsen, Elisabeth Trampe (2000), *Aktiv undervisning*. København: Børsen.

Marsick, Victoria J. (1998), "Case Study", in Galbraith, Michael W., red., *Adult Learning Methods*, Florida: Krieger.

Maslin-Ostrowski, Patricia & Ackerman, Richard H. (1998), "Case Story", in Galbraith, Michael W., red., *Adult Learning Methods*, Florida: Krieger.

O'Donnell, Judith M. & Caffarella, Rosemary S. (1998), "Learning Contracts", in Galbraith, Michael W., red., *Adult Learning Methods*, Florida: Krieger.

Rasborg, Finn (1968), *Undervisningsmetoder og arbejdsmønstre*. København: Munksgaard.