



Læringsformers betydning for voksnes motivation for læring

København marts 2009

Forord

Denne forskningsrapport over motivation og læringsform, med særlig fokus på kortuddannede, er baseret dels på nationale, nordiske og internationale litteraturstudier, dels på nye empiriske undersøgelser af undervisningsforløb - gennemført af forskergruppen ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole - og endelig på erfaringsopsamlinger fra danske udviklingsprojekter gennemført med TUP-midler, sidstnævnte erfaringsopsamling gennemført af Steen Elsborg.

Rapporten er udarbejdet af Lektor Steen Høyrup Pedersen, adjunkt Jane Rohde Voigt og forskningsassistent Peter Gundersen, alle Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Bjarne Wahlgren
Centerleder for NCK

Om NCK

Nationalt Center for Kompetenceudvikling indsamler, dokumenterer og formidler viden om metoder og redskaber, der anvendes til at planlægge og gennemføre VEU og kompetenceudvikling i offentlige og private virksomheder.

I opgaven med at indsamle, dokumentere og formidle viden om kompetenceudvikling indgår medarbejdere fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, Videncenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning, AKF, CARMA, Aalborg Universitet og fra Nationalt Videncenter for Realkompetencevurderinger.

Besøg www.ncfk.dk

Indholdsfortegnelse

Forord	2
Indholdsfortegnelse	3
1. Introduktion	5
2. Indledning.....	5
3. Begrebsafklaringer.....	7
3.1 De kortuddannede	7
3.2 Motivationsbegrebet	8
3.3 Det valgte motivationsbegreb	9
3.4 Læringsbegrebet.....	9
3.5 To modeller for forståelse af voksenuddannelse	10
3.6 Motivation og læring	10
3.7 Motivationskategorier	13
4. Eksisterende viden om læringsformer.....	14
4.1 Karakteristika ved effektive læringsformer	16
5. Sammenhængen mellem motivation og læringsformer hos kortuddannede.....	17
6. Undersøgelsen og den anvendte metode.....	21
6.1 Rammer for gennemførelsen af case studiet og analyse af data	22
7. Praksiseksempler på virkningsfulde læringsformer med henblik på motivation af kortuddannede.....	23
7.1 Møbelarbejdere på kursus i teambuilding og Lean på en erhvervsskole.....	23
7.1.1 Baggrund for undervisningsforløbet.....	23
7.1.2 Deltagerne	24
7.1.3 Selve undervisningsforløbet	26
7.1.4 Eksempler på koblende læringsformer	26
7.1.5 Eksempler på udfordrende læringsformer	27
7.1.6 Eksempler på støttende læringsformer	29
7.1.7 Efter undervisningsforløbet	29
7.2 Operatører på kursus i Lean.....	31
7.2.1 Baggrund for undervisningsforløbet.....	31
7.2.2 Deltagere	32
7.2.3 Selve undervisningsforløbet	33
7.2.4 Eksempler på koblende læringsformer	35
7.2.5 Eksempler på udfordrende læringsformer	36
7.2.6 Eksempler på støttende læringsformer	38
7.2.7 Efter undervisningsforløbet	40
7.3 Dagplejeruddannelse - et kursus på et Center for Social- og Sundhedsuddannelser.....	40
7.3.1 Baggrund for undervisningsforløbet.....	40
7.3.2 Deltagere	42
7.3.3 Selve undervisningsforløbet	42
7.3.4 Eksempler på koblende læringsformer	43
7.3.5 Eksempler på udfordrende læringsformer	44
7.3.6 Eksempler på støttende læringsformer	45
7.3.7 Efter undervisningsforløbet	46

7.4 Unge ledige i aktivering - et VUC projekt.....	47
7.4.1 Baggrund for undervisningsforløbet.....	47
7.4.2 Deltagere.....	47
7.4.3 Selve undervisningsforløbet.....	49
7.4.4 Eksempler på koblende læringsformer.....	49
7.4.5 Eksempler på udfordrende læringsformer.....	50
7.4.6 Eksempler på støttende læringsformer.....	51
7.4.7 Efter undervisningsforløbet.....	53
8. Sammenfatning af empiri fra case 1 og 2.....	53
9. Sammenfatning af empiri fra case 3 og 4.....	54
10. Resultater og konklusion på den samlede undersøgelse.....	56
11. Referencer.....	61

1. Introduktion

Den foreliggende rapport er ét blandt flere bidrag til Nationalt Center for Kompetenceudvikling's opgaver. Rapporten bidrager til at realisere det overordnede formål, at producere og formidle forskningsbaseret viden om en række væsentlige forhold vedrørende VEU (Voksen- og efteruddannelse), der i den foreliggende rapport mere specifikt drejer sig om læringsformernes betydning for voksnes motivation for læring. Der er her en særlig opmærksomhed på kortudannede og uddannelsesfremmede voksne. Hermed bliver det grundlæggende spørgsmål der skal belyses:

Hvilke læringsformer kan skabe god motivation for læring for kortuddannede?

Dette centrale spørgsmål belyses i den samlede undersøgelse både ud fra:

- (1) Erfaringer fra udviklingsarbejder gennemført med midler fra en Tværgående Udviklings Pulje fra Undervisningsministeriet såkaldte TUP-midler.
- (2) Nye undersøgelser (casestudier) af VEU- forløb, der er udført af forskere i efteråret 2008, specielt designet med henblik på at belyse den foreliggende problematik om motivation og læringsform. Mere konkret er der tale om fire casestudier, hvor arbejdsplads relaterede undervisningsforløb er gennemført. Undervisningsforløbene er udvalgt med henblik på at bidrage med ny viden til feltet i på baggrund af intensive kvalitative studier.
- (3) En sammenfatning af national og nordisk viden inden for feltet, suppleret med internationale forskningsresultater.

Ovenstående tre punkter afrapporteres i særskilte del-rapporter.

Den foreliggende del-rapport præsenterer alene ovennævnte punkt (2), de netop gennemførte undersøgelser af danske VEU- forløb.

2. Indledning

Motivation for læring er et påtrængende politisk, økonomisk og socialt emne, og det fremstår som vigtigt at frembringe ny og forskningsbaseret viden om sammenhængen mellem motivation for læring og læringsformer, der kan anvendes i VEU. Undersøgelser heraf kræver synteser på tværs af flere forskellige videnskabelige discipliner (Smith & Spurling 2001).

2.1 Afgrænsninger af problemfeltet

I artiklen ”Motivation to Participate and Learn in Adult Education” (Knox & Siogren 1962) understreger forfatterne, at det er væsentligt at skelne mellem motivation for deltagelse (motivation for uddannelse) og motivation for læring. Motivation for læring drejer sig om motivationsfaktorer, der på afgørende måde influerer læreprocessen: dens kvalitet og effektivitet mht. læringsprodukt. De to motivationsformer er indbyrdes forbundne, således at motivation for deltagelse er en motivation som deltageren bringer med sig ind i undervisningssituationen, og hvor de anvendte læringsformer kan styrke og udbygge denne motivation rettet mod læring, eller kan svække den.

Der findes en omfattende forskning vedrørende motivation for uddannelse, og kortuddannedes motivation for uddannelse (deltagelse), medens der kun findes meget begrænset forskning og litteratur om motivation for læring generelt, og specielt kortuddannedes motivation for læring. Sidstnævnte er det område der skal fokuseres i den foreliggende rapport.

En anden distinktion i beskrivelse og analyse af motivation og læringsform drejer sig om faktorer og betingelser, der kan siges at ligge i de givne rammer for undervisnings- eller læringsforløbet og de motivationsfaktorer, der er i spil i selve de sociale processer, der udspiller sig i læringssituationen.

Med disse to distinktioner får vi en præcisering af det felt der fokuseres på i den foreliggende undersøgelse. Dette kan anskueliggøres gennem nedenstående matrix:

	Rammefaktorer: Rammerne om undervisningen	Lærings- og undervisningsformer og processer
Motivation for deltagelse	(1)	(2)
Motivation for læring	(3)	(4)

Ovenstående felt (4) er det centrale område vi fokuserer på i undersøgelsen. Felt (3) behandles også, medens felterne (1) og (2) er valgt som mere perifere i den foreliggende undersøgelse og rapportering.

Rapportens fokus ligger på motivation i relation til selve læreprocessen.

3. Begrebsafklaringer

3.1 De kortuddannede

Gruppen af kortuddannede udgør en væsentlig del af målgruppen for VEU og for de foreliggende studier. Dette rejser spørgsmålene om, hvem denne gruppe er, og hvad der karakteriserer motivation hos denne gruppe, som baggrund for overvejelser om læringsformer og deres sammenhæng med motivation.

Professor Knud Illeris fremhæver de særlige problemer, der hersker for de kortuddannede: jo svagere uddannelsesmæssig baggrund der er jo lavere deltagelse i efteruddannelse. På samme tid kræver den teknologiske udvikling såvel løbende efteruddannelse som udvikling af personlige kompetencer, for at kunne bestride job (Illeris 2006a).

Illeris anfører at det er centralt, at de fleste kortuddannede ikke umiddelbart er særlig motiverede for at deltage i mere uddannelse – de er jo netop kortuddannede, bl.a. fordi de ikke har været særlig gode til at gå i skole (2006a: 14).

Hvad angår motivation taler Illeris om, at der er en grundlæggende ambivalens hos kortuddannede i forbindelse med efteruddannelse og omskoling.

Ambivalensens ene side er, at de fleste kortuddannede véd, at de er i en udsat situation på arbejdsmarkedet, og at de i denne situation har brug for mere uddannelse. På et fornuftplan vil de gerne deltage i uddannelsesforanstaltninger, de kan opleve som relevante (2006a: 15). Den anden side af ambivalensen vedrører, at på den følelsesmæssige side er der tale om manglende lyst til at deltage i noget, der har med organiseret læring at gøre, og især ikke hvis den minder om skolegang. Illeris anfører på denne baggrund, at succesmulighederne for en efteruddannelsesindsats, rettet mod de kortuddannede, er afhængig af, at der tages højde for mange af de potentielle deltageres store følsomhed og sårbarhed i denne ambivalens situation. Han anviser en række praktiske eksempler på, hvordan denne situation kan håndteres, f.eks. den måde hvorpå de kortuddannede kontaktes på i forbindelse med uddannelse, vejledning, uddannelsens tid, sted og sammenhæng.

Illeris fremhæver to tilgange til en bestemmelse af gruppen:

I den traditionelle tilgang til denne problemstilling defineres gruppen ved at dens medlemmer kun har grundskoleuddannelse, måske suppleret med nogle kortere og ikke-kompetencegivende kurser (Illeris 2006b: 16)

Det andet udgangspunkt er, at definere gruppen ud fra perspektivet: hvem er det der er sårbare og i risiko for at blive marginaliseret i samfundet og på arbejdsmarkedet? Med dette udgangspunkt identificeres følgende 3 grupper:

- (1) Gruppen af personer der tidligt forlader skolen. Gruppen har ikke gennemført nogen form for kompetencegivende uddannelse.
- (2) En gruppe af personer der har en solid og kompetencegivende uddannelsesmæssig baggrund, men som er sårbare, fordi det fagområde, inden for hvilket de er uddannede, på grund af samfundsudviklingen er blevet reduceret betydeligt.
- (3) En gruppe af personer, der kan have formel og evt. utraditionelle former for uddannelse bag sig, og som kan have udviklet høje grader af realkompetence, men som aldrig er kommet til at fungere i et vedvarende job. Det kan være unge, der har været engageret i mange kortvarige jobs, i tidsbegrænsede stillinger, i projekter, i frivilligt arbejde, osv.

På denne baggrund fremstår en større gruppe af sårbare voksne, der er mere omfattende end gruppen identificeret som kortuddannede. Begge grupper har relevans for den foreliggende undersøgelse.

3.2 Motivationsbegrebet

Der hersker enighed hos de fleste forskere om, at begrebet motivation er mangetydigt og uklart, og det anvendes på mange forskellige måder. Mange forskere arbejder ud fra definitionen: motivation er drivkræfterne bag vore handlinger (Madsen 1986). Eller som Wlodkowski udtrykker det:

Motivation at its core deals with why people behave as they do (Wlodkowski 1999: 67).

Eller:

Most scientists can agree that motivation is a concept that explains why people think and behave as they do (Wlodkowski 1999:1).

Disse klassiske og udbredte definitioner af motivationsbegrebet giver os det problem, at vi i nærværende undersøgelse er interesseret i motivation for *læring*. Når forskere arbejder ud fra ovennævnte definitioner, må de anvende teori og forskning, der er udviklet inden for ét felt – personlighedspsykologi, motivationspsykologi mv. – og modificere og tilpasse denne viden, så den kan overføres til et andet felt: motivation i forhold til læring.

En undtagelse fra ovennævnte tilgang til motivationsforståelse er hos Illeris i hans tænkning om motivation og læring. Her er motivation direkte knyttet til og en integreret del af læreprocessen. Der skal derfor gives en kort introduktion til de grundlæggende træk i Illeris' læringsopfattelse.

3.3 Det valgte motivationsbegreb

En klassisk tilgang til motivationsbegrebet er, at motivation betragtes som en iboende person-egenskab, det er individet der ”har” motivationen. I vores tilfælde har de kortuddannede, uddannelsesfremmede i denne optik ”et motivationsproblem”. Med en svensk forsker Helene Ahl (Ahl 2004) vil vi i det foreliggende arbejde foretrække, at anvende *motivation som en relation*. I denne optik bliver det forholdet mellem de kortuddannede og uddannelsestilbudenes indhold og form, der bliver fokus for vores opmærksomhed.

Motivationsproblemer og motiveret adfærd er udtryk for en relation mellem menneske og den sociale kontekst. Denne opfattelse er også i overensstemmelse med Illeris’ tænkning, hvor motivation for læring altid skal ses i sammenhæng med faktoren ”samspil” mellem individ og sociale omgivelser.

Der foreligger imidlertid store problemer med at anvende motivationsbegrebet i undersøgelser. Motivation er et begreb, en hypotetisk konstruktion. Motivation kan således ikke observeres direkte. Vi kan kun slutte os til motivation ud fra hvad folk siger og gør. Heller ikke relationerne der indgår i motivationstænkningen kan direkte observeres. Som forskere må vi derfor spørge os selv og afklare: hvordan viser det sig – i undervisningssituationen – at deltagerne/de studerende – er motiverede?

3.4 Læringsbegrebet

De fleste forskere tilslutter sig nedenstående opfattelse af professor Peter Jarvis, at læring baserer sig på erfaring:

Learning begins with the transformation of experience. All learning is from experience... (Jarvis 2006: 12).

Det skal her fremhæves, at Jarvis i denne sammenhæng arbejder med to former for erfaring: direkte erfaring (sansning, perception) og sproglig formidlet erfaring fra en anden person.

Vi ønsker også at tilslutte os professor Karen Evans’ opfattelse af læring som en proces, der indebærer, at individets kapacitet eller potentialer øges/udvides:

Learning: The processes by which human capacities are expanded (Evans 2006: 15).

Læreprocesser sker både som:

- Formaliseret læring, også kaldet institutionaliseret læring
- Uformel læring (Informal learning, incidental learning)

Både uddannelsesinstitutioner og arbejdspladser er i denne tænkning væsentlige arenaer for læring, og indeholder væsentlige potentialer for læring. Samspillet mellem uddannelsesinstitution og arbejdsplads bliver hermed væsentlig.

3.5 To modeller for forståelse af voksenuddannelse

I denne sammenhæng skal nævnes, at i ny dansk forskning om almen og praksisnær kompetenceudvikling for voksne, bliver der peget på to hovedmodeller for forståelse af voksenuddannelse: skolemodellen og organisationsmodellen, i relation til hvilke der – med inspiration fra professor Per-Erik Ellström - skelnes mellem hvad der kaldes en skolelogik og en produktionslogik (Ellström 2006). Skolemodellen har fokus på tilrettelæggelse af undervisning og læringsmiljø i institutioner, med hovedformål at levere undervisning. *”Organisationsmodellen fokuserer på organisationens (arbejdspladsens, red.) behov for læring og kompetence, på foranstaltninger til at imødekomme disse behov, og organisationens anvendelse af de kompetencer, medlemmerne har opnået”* (Hviid et al. 2006: 15).

Læring er i denne optik mere end udvikling af viden. Læring er udvikling af kompetencer. Praksisnær kompetenceudvikling – bl.a. lanceret som en AMU/EUC-strategi – bliver væsentlig sammenholdt med ovenstående samspil mellem formaliseret og uformel (informal) læring.

3.6 Motivation og læring

Progression og regression er to modsatrettede interesser i en person. Interessen i at prøve noget nyt, udvikle sig og lysten til forandring, over for lysten til at koble af og gøre ting man er vant til. For at kunne udvikle sig er det vigtigt, at der er balance mellem de to. Ikke forstået på den måde at der hele tiden skal være lige meget af hver. Der er snarere tale om en vekselvirkning og ikke en gylden mellemvej. Det er nødvendigt både at søge nye udfordringer, og samtidig vigtigt at give sig selv tid til restitution. Ligeledes er det nødvendigt, at kunne rumme begge poler for at undgå stilstand. Er man angst for at mislykkes i noget nyt og ukendt, kan dette føre til, at man aldrig prøver noget nyt, eller at man falder tilbage til de rutiner, man kender. På den måde fører angsten til stilstand. Angsten i regressionen fører også til stilstand. Den er karakteriseret ved, at man ikke tør hengive sig. Man søger i stedet en distance til sine oplevelser, og bliver på den måde aldrig revet med af en stemning, og det intense opleves ikke (Ziehe og Stubenrauch 1983).

Angsten kan fremkaldes både af ydre og indre påvirkninger. F.eks. kan en skoles eller en virksomheds fokusering på det resultatmæssige let føre til en overvægt af progressivitet. Personen bliver altså på den måde bremset i sin udvikling på grund af ydre modstand.

Den indre modstand er karakteriseret ved en ophobet modvilje imod et givent objekt. Dette kan både være en person eller en institution. Grunden til modstanden kan være tidligere tiders ydre modstand fra det givne objekt, men det vigtige er, at modstanden bliver en del af personligheden. På den måde skabes en blokering for selvforandring. Man bliver så at sige afhængig af modstanden.

Når vi interesserer os for hvordan forskellige læringsformer kan skabe eller øge motivation for læring, er det fordi denne motivation hænger sammen med læreprocessen og læringsproduktet. Der er dog tale om en kompliceret og ikke klart belyst sammenhæng.

Wlodkowski anfører (1999b:3-4) at selv uden en klar og specifik definition på motivation, ved vi, at motivation er vigtig, fordi vi ved, at hvis vi sammenligner to personer med identiske evner og identiske muligheder for at præstere, så vil den motiverede person overgå den umotiverede i præstation.

Wlodkovski sætter sagen på spidsen ved at sige:

Når der ikke er nogen motivation for at lære, er der ingen læring (1999: s.4).

Wlodkovski anfører, at ovenstående situation sjældent vil forekomme i virkeligheden, fordi motivation sjældent har at gøre med et enten-eller forhold. Motivation vil almindeligvis være til stede i et vist omfang, men:

When motivation to learn is very low, we can generally assume that potential learning achievement will to some extent be diminished (1999:4).

Selv om der her er tale om ”en antagelse,” er ovenstående i høj grad et vigtigt fundament for den foreliggende undersøgelse: vi bygger vores observationer og undersøgelse på den antagelse, at høj respektive lav motivation for læring influerer udbyttet af læring til at blive respektive højt og begrænset. Det er på denne baggrund, at sammenhængen mellem læringsform og motivation bliver vigtig.

Wlodkowski anfører – på linie med alle andre motivationsteoretikere – at motivation er en teoretisk konstruktion, der ikke kan observeres. Han indfører derfor begrebet motivationsbetingelser. Han identificerer fire grundlæggende *motivationsbetingelser*, der således peger hen mod de grundlæggende motivationer for læring:

- Inclusion (inklusion, at høre til et fællesskab)
- Attitude (holdning)
- Meaning (meningsfuldhed) og
- Competence (kompetence)

Motivationsbetingelserne er beskrevet kort nedenfor:

- Etablering af inclusion: skabe et læringsklima i hvilket lærere og deltagere / studerende føler sig respekteret og forbundet med hinanden
- Udvikle holdninger: at skabe en positiv indstilling over for læringserfaringer gennem personlig relevans (af stof, red.) og valg (i undervisningssituationen, red.)
- Udbygge meningsfuldhed: skabe udfordringer, reflekterede læringserfaringer der inkluderer de lærendes perspektiver og værdier
- Udvikle kompetence: skabe forståelse for de studerende er effektive når de lærer noget de værdsætter

Relationen mellem motivation og læring udbygges mere nuanceret af Illeris (2006 a, 2006 b), hvilket kort skal refereres her, som et væsentligt grundlag for vores undersøgelse:

”Drivkraft” – der er Illeris udtryk for motivation - relateres til forhold som usikkerhed, nysgerrighed eller udækkede behov, der får os til at opsøge ny viden, forståelse eller nye færdigheder for at genoprette vores mentale og kropslige balance (Illeris 2006: 41). Ved at gøre dette udvikles samtidig vores sensitivitet eller følsomhed i forhold til os selv og vores omverden.

Illeris giver os hermed sammenhænge, hvoraf det fremgår, hvorfor motivation for læring er vigtig, et forhold der sjældent understreges i læringsteori:

- Motivationen driver selve læreprocessen: læreprocessen igangsættes og struktureres af motivationen. Uden motivation ingen læring.
- Motivationen er afgørende for at udvikle sensitivitet, og denne sensitivitet er et væsentligt element i individets opmærksomhed mod, orientering mod og kontakt med de omgivelser, i hvilke personen lærer. Man kan sige at motivationen influerer vores perception, vores forarbejdede oplevelse af virkeligheden. Sensitiviteten er afgørende for vores læring.
- Motivation for læring styrker hukommelsen, i dette tilfælde fastholdelsen af det der er lært.
- Individet med en høj motivation for læring er forholdsmæssigt mere tilbøjelig til at bruge det lært i forskellige relevante sammenhænge, der tilbyder sig. (Illeris 2006: 95). Dette indebærer dels en konsolidering af det lært, og dels en stadig øvelse gennem hvilken læreprocessen udvikles yderligere. Hertil kommer at det lært forbindes til nye og andre situationer.

- Motivation skaber ”involvement”. Dette begreb indebærer både engagement og fordybelse. Involvement er forbundet med læring ved hos den lærende at skabe koncentration, fokusering, opmærksomhed, aktivitet, åbenhed og interesse, der alle er elementer der styrker læreprocessen (dette punkt er ikke formuleret af Illeris, men er hentet fra andre forskere, bl.a. Wlodkowsky 1999).

Gennem anvendelse af læringsformer, der igangsætter og understøtter motivationen hos de lærende, er der således mulighed for at styrke læreprocessen og – produktet på ovenstående felter.

Motivation kan ikke direkte iagttages, men engagement og fordybelse hos deltagerne kan observeres. I vores case undersøgelser har vi derfor langt vægt på observation af engagement og fordybelse hos deltagerne, således som dette viser sig i opmærksomhed, fokusering, alvor, stemning, interesse, - bl.a. i opmærksomhed over for hvad der kommer fra læreren og deltagerne. Hermed bliver det muligt at sammenholde læringsformer med motivation, i form af involvement.

3. 7 Motivationskategorier

Nedenfor er vist de kategorier af læringsmotivation, som et gennemført litteraturstudium har peget på.

Det er de læringsmotivationer, som lærerne gennem deres anvendte læringsformer kan igangsætte eller stimulere. De observerede læringsformer vil således blive sammenholdt med disse kategorier.

Motivationskategorier

Disharmoni. Motivation gennem forstyrrelser og uoverensstemmelse. Disjuncture

Sammenhæng mellem udfordring og støtte/anerkendelse/omsorg

Inclusion. Sociale behov. Behov for samhørighed, høre til, være en del af et socialt fællesskab

Behov for sikkerhed

Behov for mening, meningsfuldhed

Interesse, mestring, nysgerrighed

Aktivitet og handling

Angst og forsvar, der er blokerende faktorer i forhold til læring, og modsvares af tryk og sikkerhed

4. Eksisterende viden om læringsformer

Læringsformer og undervisningsformer kan afgrænses og karakteriseres på mange forskellige måder. I Finn Rasborgs klassiske værk om undervisningsmetoder og arbejdsmønstre (Rasborg 1968) beskrives 25 undervisningsformer. Systematikken der anvendes er organisationsform og faseopdeling. I organisationsformen skelnes mellem: holdarbejde, individuelt arbejde og gruppearbejde. Arbejdsformerne relateres generelt til deltagerforudsætninger, men ikke specifikt til motivation for læring.

I et nyere værk om almen og praksisnær kompetenceudvikling for voksne (Hviid et al. 2008) er ”fleksibel undervisning” et overordnet begreb, der dækker over en bred vifte af tilrettelæggelsesformer (Hviid et al 2008:59). Hvor der skelnes mellem følgende former for fleksibel undervisning:

- Læringskontrakter
- Øvelser og færdighedstræning
- Casestudie og case story
- Projektarbejde
- Kritisk Refleksion
- IT-cafeer

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

Øvelser og færdighedstræning indebærer indlæring af praktiske færdigheder via forskellige former for træning.

Casestudie og case story er en undervisningsmetode, der tager afsæt i en case, som kursisterne skal forholde sig til. Casen er en fremstilling af et problemkompleks, der simulerer en virkelig situation med et dilemma, som ikke umiddelbart kan løses.

Projektarbejde er et forsøg på at organisere rammerne for læring således, at den lærendes arbejde med selvstændigt at opbygge viden og færdigheder kommer i centrum. Projektarbejdet tager udgangspunkt i et formuleret problem, og indeholder almindeligvis tværfaglighed og en rimelig høj grad af deltagerstyring.

Kritisk refleksion har en noget anden status end ovenstående, idet det er en aktivitet, der kan indgå i stort set alle typer af undervisningssituationer. Refleksion indebærer et ”stop and think”, en distance til handling, og egne erfaringer, oplevelser og konsekvenser af handlinger bliver fokus for opmærksomheden. Kritisk refleksion indebæ-

rer, at individet undersøger, hvad der kan kaldes "taget-for-givet" antagelser, der ofte ubevidst ligger bag vores forståelse og handlinger, og præmisser og rammer for en aktivitet.

IT-cafeer. Deltagerne undervises i små hold med en fleksibel tilrettelæggelse, hvor kun en del af undervisningen er lærerdækket. En del af tiden arbejder deltagerne alene, hvor undervisningen er støttet af digitale medier (Hviid et al. 2008: 60-68).

I redegørelsen for Kompetencecirkler: Erfaringer med VUC's fleksibel undervisning for ansatte og virksomheder (Jørgensen & Livene 2004) er fleksibelt tilrettelagt undervisning også et kernebegreb, hvor dette indebærer fleksibilitet med hensyn til tid, sted, form og indhold (Jørgensen & Liveng 2004:4). I denne sammenhæng er følgende undervisningsformer afprøvet:

- Studiegrupper
- Mentorordning
- Værkstedundervisning
- Fjernundervisning
- Temaseminarer
- Holdundervisning

Disse beskrivelser af undervisningsformer/læringsformer kan danne et sammenligningsgrundlag i forhold til det, der er blevet observeret i undersøgelsens 4 cases.

Gennemgangen af litteraturen har peget på følgende karakteristik af læringsformer:

4.1 Karakteristika ved effektive læringsformer

Arbejdsformer der inkluderer:

- Tydelige mål
- Fleksibel undervisning
- Tilpasset undervisning
- Mulighed for interaktion
- Arbejde i små grupper
- Inddragelse af deltagernes livsperspektiver og erfaringer
- Passende doseringer af fremmedheder (nyt for individet)
- Brud med det kendte
- At udfordre og give støtte og omsorg
- At etablere situationer der ligger tæt på og langt fra praksis
- Opgaveløsning
- Mulighed for feedback på handling
- Mulighed for at forholde sig undersøgende, eksperimenterende og udforskende
- Kobling mellem teori og praksis i undervisningen
- Mulighed for refleksion
- Skabelse af helhed, overblik og sammenhæng
- Mulighed for en vis handlingsfrihed til deltagerne gennem muligheder for valg
- Dialogprægede, problemorienterede arbejdsformer
- Etablering af helhedsperspektiver
- Muligheder for videndeling

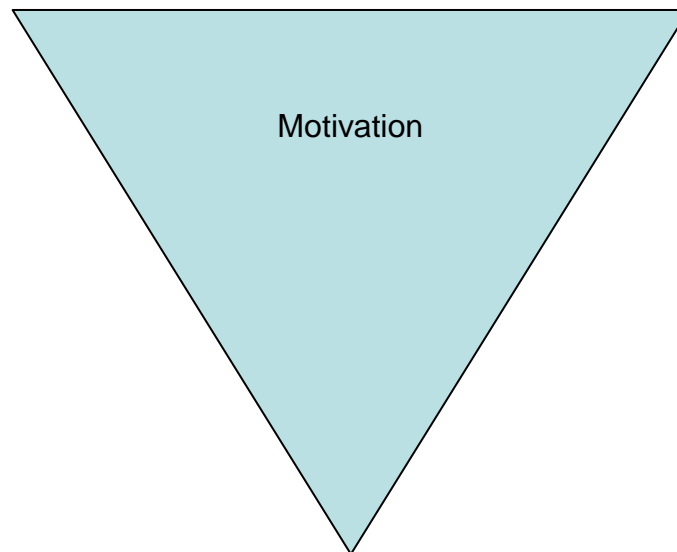
De her nævnte læringsformer kan dels sammenlignes med de af (Rasborg 1968, Hvid et al. 2008, Jørgensen & Liveng 2004) nævnte, og de kan sammenholdes med hvad vi ser i de iagttagede 4 undervisningsforløb; og de kan frem for alt vurderes i perspektivet af, hvordan de kan ses som igangsættere og styrkelser af de forskellige motivationer for læring.

5. Sammenhængen mellem motivation og læringsformer hos kortuddannede

Modellen nedenfor er et første forsøg på at bringe enkelthed og sammenhæng i ovenstående mere specifikke faktorer.

Støttende Læringsformer

Udfordrende Læringsformer



Koblende Læringsformer

Modellen viser hvorledes motivation skabes i et spændingsfelt mellem tre forskellige typer af læringsformer.

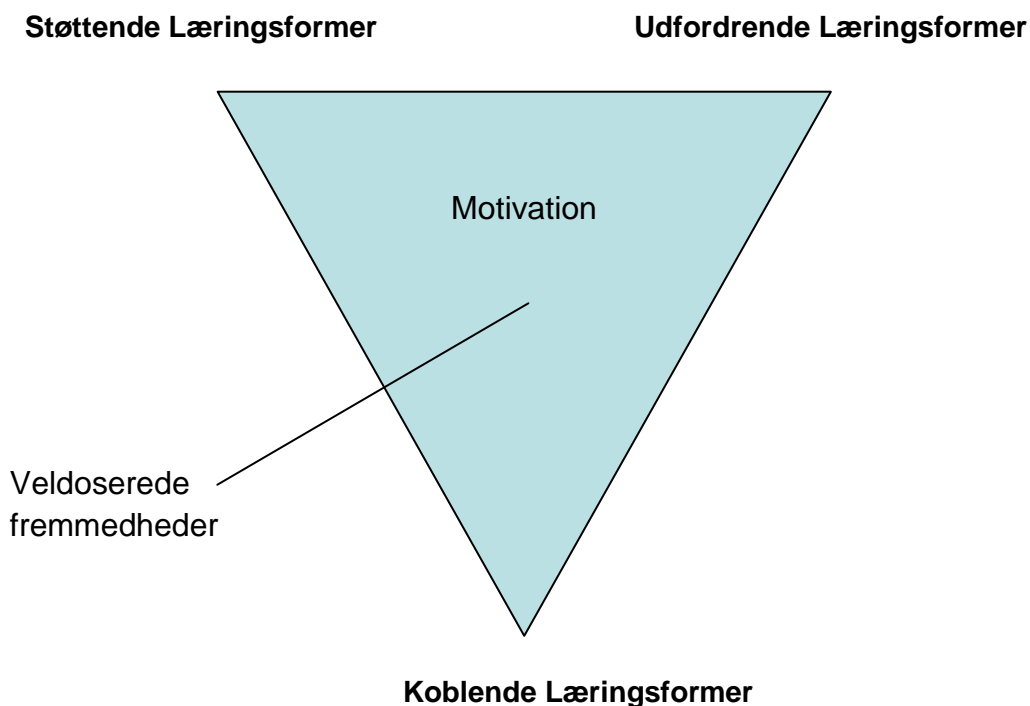
De koblende læringsformer dækker over kategorier der er rettet mod at skabe meningsfuldhed og sammenhæng mellem teori og praksis. Koblende læringsformer er inddragelse af deltagernes livsperspektiver og erfaringer, mulighed for refleksion, tydelige mål, vekslen mellem situationer tæt og langt fra praksis og kobling mellem teori og praksis i undervisningen. Et centralt begreb inden for denne type læringsformer er "mening". Begrebet fremstår i litteraturen som en basal motivation. I en periode omkring 1990'erne blev læring i høj grad defineret som: "skabelse af ny mening". Samtidig er begrebet mening vanskeligt at afklare filosofisk og psykologisk (Jarvis 2006: 80-83). Erfaringen viser at vi som forskere ret nemt kan operere med dette ord i samtaler med lærere og studerende om undervisning. Her er det ofte ret klart, hvad det er, der giver mening. Ofte er der tale om at skabe større eller mere

konfliktfri sammenhæng mellem tidligere og nye erfaringer. Et teoretisk bud på forståelse af mening gives af den amerikanske professor i medicinsk sociologi Aaron Antonovsky (1923-1994). Antonovsky's taler således om *oplevelse af sammenhæng* (OAS), der består af tre elementer; (1) begribelighed, (2) håndterbarhed og (3) meningsfuldhed og defineres som en global indstilling, der udtrykker den udstrækning, i hvilken man har en gennemgående, blivende, men også dynamisk følelse af tillid til at (1) de stimuli, der kommer fra ens indre og ydre miljø, er strukturerede, forudsigelige og forståelige; (2) der står tilstrækkelige ressourcer til rådighed for en til at klare de krav disse stimuli stiller; og (3) disse krav er udfordringer, der er værd at engagere sig i" (Antonovsky 2000: 37).

De udfordrende læringsformer dækker over kategorier som disharmoni – at motivation skabes gennem forstyrrelser eller uoverensstemmelser. Endvidere stimulering til deltageraktivitet – at undervisningen har fokus på aktiv deltagelse. Disse motivationsfaktorer understøttes i den konkrete læringsituation gennem eksempelvis mulighed for interaktion, gruppearbejde, brud med det kendte, passende doseringer af fremmedheder, opgaveløsning, mulighed for handlingsfrihed og problemorienterede dialogbaserede arbejdsformer. De udfordrende læringsformer har ofte karakter af leg, hvori deltagerne aktivt gennem regler og brug af ukendte materialer eller remedier tvinges til at ændre deres vanter adfærd i forhold til en given situation. Disse typer læringsformer er ofte velegnede til at introducere kompliceret teori på en anderledes praktisk måde, som står i kontrast til klassisk "tavleundervisning".

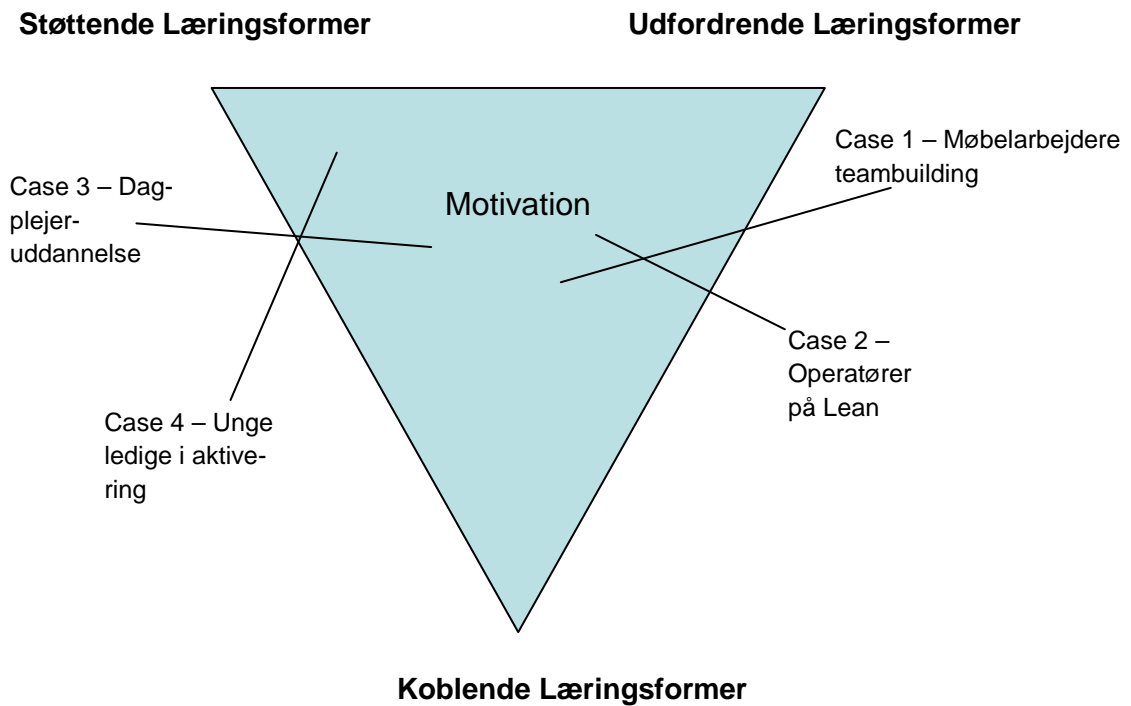
De støttende læringsformer dækker over kategorier som inclusion, anerkendelse og omsorg, og i sin yderste konsekvens arbejdsformer, der dækker et basalt behov for sikkerhed. Eksempler på støttende læringsformer kan være tilpasset undervisning, feedback, anerkendende undervisningstilgang, mulighed for at forholde sig undersøgende og eksperimenterende dvs. åbenhed for deltagerens perspektiv og skabelse af helhed, overblik og sammenhæng. Et væsentligt bidrag i forståelsen af denne type af læringsformer er givet af den amerikanske professor i pædagogik Nel Noddings (1929-), der med sit omsorgsbegreb, definerer omsorg som en relationscirkel, hvori både bidragene fra den omsorgsgivende og den der ydes omsorg for har lige stor værdi. I følge Noddings, er hovedkomponenterne for omsorgsgiveren "engrossment" og "motivational displacement", mens det vigtigste for modtageren er "reception", "recognition" og "response". Med "engrossment" menes en særlig følsomhed, åbenhed og modtagelighed, hvor omsorgsgiveren bestræber sig på, at forstå den andens perspektiv og forsøger at læse den andens behov og ønsker. "Motivational displacement" dækker over omsorgsgiverens motivation for at ville give omsorg, at ville støtte og anerkende den anden, og for en tid lægge sine egne projekter til side. For den, der drages omsorg for, gælder det om, at modtage omsorgen og vise, at denne er blevet modtaget. Denne anerkendelse bliver på den måde en del af giverens "engrossment", og omsorgsrelationen er dermed komplet (Noddings 1992: 16).

En del af de læringsformer, der stimulerer motivationen i de konkrete læringssituationer har karakter af dikotomier. Det betyder, at deres placering i modellen ikke ville være at finde tæt på en af de tre typer men præcis i feltet mellem disse. Et eksempel kunne være en læringsform baseret på ”veldoererede fremmedheder”, der både indeholder elementer fra den udfordrende del, (der er tale om brud med det kendte), den støttende del (der er tale om en tilpasset læringsform) og den koblende del (tager udgangspunkt i noget velkendt for deltagerne og forsøger at koble teori og praksis).



En anden vigtig pointe er, at den størst mulige motivation ikke nødvendigvis findes i midten af modellen – altså udviklet gennem en ligelig kombination af de tre læringsformer. Snarere er der tale om et felt hvori målgruppen, altså deltagerne, har en større eller mindre grad af behov for en bestemt type undervisning, hvorfor en motiverende undervisning må dosere graden af forskellige typer læringsformer. Forskellige deltagere har som forudsætning for at indgå i læringsforløbet forskellige motivationer for læring, og forskellige mål for undervisning er relateret til forskellige læringsformer som hensigtsmæssige i relation til disse mål. Læringsformen skal således udvælges og udformes både i relation til undervisningens mål og deltagermotivation.

Modellen kan anvendes som et "landkort" hvorpå de fire forskellige cases der beskrives nedenfor kan indplaceres og karakteriseres, som eksemplet nedenfor angiver.



6. Undersøgelsen og den anvendte metode

Denne undersøgelse er den første af en række nye forskningsbaserede undersøgelser og analyser af VEU med fokus på læringsformens betydning for voksnes motivation, med særlig fokus på de kortuddannede.

På den ene side er gruppen af kortuddannede en særlig vigtig målgruppe for VEU, og på den anden side har denne gruppe ofte vist sig at have en forholdsvis lav deltagelse. Kortuuddannedes deltagelse i efteruddannelse er omgærdet af en række barrierer, der begrænser deltagelse i formel undervisning. Disse bliver kategoriseret som barrierer der er situationsbundne, institutionsbundne og dispositionsbundne. Elliott beskriver fx betydningen af negative skoleerfaringer som en væsentlig barriere (Elliott 2006).

Den foreliggende undersøgelse blev igangsat ud fra den grundantagelse, at motivation bestemmes af et samspil mellem forventninger, indhold i læresituationen og læringsmiljøet. Indholdet i læresituationen skal afpasses deltagernes forventninger, og læringskonteksten skal være understøttende, samtidig med at undervisningens kvalitet fastholdes. Der er blevet arbejdet ud fra en teoretisk begrundet antagelse om, at der er en sammenhæng mellem graden af udfordringer i læringssituationen og motivation for læring.

Dette lægger op til en interesse i at afdække, hvilke læringsformer der kan skabe god motivation for læring blandt kortuddannede.

Den foreliggende arbejde udgøres af kvalitative undersøgelser, der bygger på cases fra fire undervisningsforløb. Det er praksiseksempler på arbejdspladsrelaterede uddannelsesforløb og læringsformer, der har vist sig virkningsfulde med henblik på motivation af de deltagere, der indgår i undervisningsforløbene.

Casestudier blev valgt som undersøgelsesdesign, fordi de bygger på empiriske studier af samtidige fænomener, som foregår indenfor særlige rammer og betingelser. Case studiet er karakteriseret ved, at der er nærhed til de udvalgte situationer og fænomener der studeres, og metoden kræver at der bliver lyttet, iagttaget, og samtale er en forudsætning for at afdække de erfaringer der undersøges (Maaløe 1996).

Casestudier blev valgt, for at indfange og beskrive de særlige sociale processer og forhold der gør sig gældende i undervisningsforløb, i relation til sammenhængen mellem læringsformer og motivation af forskellige voksne indenfor målgruppen af kortuddannede. Det er nuancerne, som casestudierne kan beskrive, der er metodens styrke, og ikke antallet af cases.

De fire cases repræsenterer en variation hvad angår den brede målgruppe af kortuddannede. De omfatter en gruppe møbelarbejdere, industrioperatører, dagplejere og unge ledige. De undervisningsformer og undervisningsaktiviteter der bliver præsenteret viser et stort spektrum af variation, men har samtidig en række indbyrdes ligheder.

Som grundlag for casestudierne indgår observationer fra fire undervisningsforløb, der blev fulgt én til to dage af en forsker. Herudover blev uddannelsesplaner for de enkelte forløb, samt kvalitative interviews inddraget.

Forskerne foretog i undersøgelsen såvel observationer, som små samtaler, og semi-strukturerede kvalitative interviews, der blev optaget på lydfiler med 1-2-deltagere og undervisere i forbindelse med besøg på tre uddannelsesinstitutioner, der forestod undervisning. En case foregik på en virksomhed, hvortil undervisningen var forlagt, denne blev fulgt i to dage. Alle interviews er anonymiserede.

Hver case beskriver rammer og uddannelseskoncept for undervisningsforløbet, og beskriver de valgte undervisningsformer. Endvidere belyses deltagernes perspektiver og undervisernes overvejelser i relation til læringsformens betydning for voksnes motivation. Præsentation af undersøgelsens cases fremstår i en beskrivende og empirisk form, for at give læseren et indtryk af de forskellige læringsmiljøer, typer af læringsformer og udfordringer, der rejser sig for deltagere og undervisere i den konkrete sociale sammenhæng.

Hensigten med analysen er at give indsigt i, hvilke læringsformer der anvendes og hvilke motivationsfaktorer der er på spil i undervisningsforløbene, med henblik på at afdække grundlæggende og vigtige sammenhæng mellem motivation og læringsformer i VEU, som afsæt for at skabe ny viden inden for dette felt. I forbindelse af analysen bliver teori og undersøgelser fra national og international litteratur inddraget.

6.1 Rammer for gennemførelsen af case studiet og analyse af data

Der arbejdes ud fra en grundstruktur af før, i og efter undervisningssituationen:

”Før” undervisningssituationen, herunder samarbejdet mellem uddannelsesinstitution og arbejdspladsen om udformningen af konceptet for undervisningen.

”I” undervisningssituationen, herunder observation af de læringsformer og motivationer der forekommer

”Efter” *undervisningssituationen*, herunder arbejdet med at overføre og anvende det lærte i den arbejdsmæssige praksis

Hvad angår ”efter undervisningssituationen” viser forskning jævnfør (Hviid et al. 2008, Nordisk Ministerråd 2007) at det i denne sammenhæng er overordentligt vigtigt, at der udarbejdes en plan for implementering af handlinger efter kurset, og at der i arbejdssituationen både gives dispositionsrum for nye lærte handlemønstre, og at disse aktivt støttes.

7. Praksiseksempler på virkningsfulde læringsformer med henblik på motivation af kortuddannede

Det efterfølgende er en præsentation af undersøgelsens fire arbejdspladsrelaterede undervisningsforløb.

Case 1. Møbelarbejdere på kursus i teambuilding og Lean på en Erhvervsskole

Case 2. Fabrikarbejdere på kursus i Lean på virksomheden

Case 3. Dagplejeruddannelse et kursus på et Center for Social- og Sundhedsuddannelser

Case 4. Unge ledige i aktivering et VUC- projekt

7.1 Møbelarbejdere på kursus i teambuilding og Lean på en erhvervsskole

7.1.1 Baggrund for undervisningsforløbet

Casen er et modul i et særligt tilrettelagt samlet VEU- undervisningsforløb for 20 kortuddannede medarbejdere og tre teamledere på kursus i teambuilding og Lean¹. Kurset er rekvireret af en mellemstor virksomhed, der har været med i udviklingen af det valgte indhold i tæt samarbejde med en proceskonsulent fra en Erhvervsskole, der udbyder kurset.

Virksomheden er en danskejet møbelfabrik, der producerer designmøbler. Der er i alt ca. 250 ansatte. En stor del af medarbejderne i produktionen er kortuddannede møbelarbejdere, og en del er ingeniører. Virksomheden har gennemgået omstruktureringer i form af ændringer, nedskæring og omlægning samt outsourcing af nogle led i produktionen indenfor de sidste par år. Et eksempel herpå er, at polstring af

¹ Lean: Lean stammer fra den Japanske bilindustri og er opfundet i 50'erne til forbedring af bilindustriens produktion. De fem principper er grundstenen i Lean og danner basis for implementering af Lean, kommunikation om Lean og resultater med Lean. De 5 principper er:

- Princip nr. 1: At fastlægge hvad der giver værdi for kunden
 - Princip nr. 2: At identificere værdikæden der leverer den specificerede værdi
 - Princip nr. 3: At skabe flow i værdikæden
 - Princip nr. 4: At skabe træk (ordrestyret aftræk) i værdikæden
 - Princip nr. 5: At skabe en kultur af løbende forbedringer i organisationen
- <http://leanforum.wordpress.com/2007/01/13/de-5-principper-bag-lean-thinking/>

møbler nu foregår i en anden del af landet og i Polen. Virksomheden indførte Lean-principper i organisationen for 2 år siden. Ledelsen ønsker i forbindelse med et særligt tilrettelagt VEU- undervisningsforløb nu yderligere at sætte fokus på, at styrke samarbejdet vha. teambuilding i de enkelte team for at optimere arbejdsprocesser i produktionen.

Undervisningsforløbet overordnede formål er, at udvikle forandringskompetencer for medarbejderne i forbindelse med arbejdet i produktionen.

Uddannelseskonceptet er et nyudviklet samlet forløb, der består af undervisningsdage tilrettelagt i moduler af 1-2 dages varighed indenfor emnerne: 1. Lean – kommunikation og samarbejde 2. Optimering af virksomhedens møder mhp. ensartethed. 3. Tilpasning af møder til de enkelte team. 4. Opfølgning af resultater. Undervisningsforløbet er udviklet i tæt samarbejde med produktionschef, en produktionsleder med HR- funktion og to teamledere, hvoraf tre deltager på kurset. Modulerne afvikles indenfor arbejdstiden, nogle på Erhvervsskolen og andre på virksomheden. Det samlede forløb strækker sig over ca. tre måneder.

Hensigten med undervisningen på modul 2 er, at medarbejderne skal tage aktiv del i ansvaret omkring tilpasning af møder til de enkelte teams, og skal arbejde med at udvikle en agenda med henblik på optimering af arbejdsprocesserne. Der foreligger en detaljeret indholds – og rammebeskrivelse for indholdet på modul 2.

Det er intentionen med undervisningen, at de tre produktionsteam skal arbejde med konkrete eksempler fra hverdagen i produktionen. Deltagerne får til opgave at tage stilling til, og udarbejde forslag om at skrive en tilpasset agenda for produktionens morgenmøder. Det er en vigtig del af arbejdstilrettelæggelsen i henhold til implementering af Lean. Ledelsen har udmeldt en tidsramme for mødevirksomheden pr. uge max frem kvarter pr. uge, indenfor hvilken medarbejderne har spillerum for konstruktive ændringer til løbende forbedringer i produktionen. Det er besluttet, at der skal arbejdes med konkrete problemstillinger og Lean - elementer der bruges i produktionen på modulet: Key Performance Indicators (KPI'er). En KPI er en medbragt grafisk fremstillet planche med virksomhedens nøgletal indenfor områderne fx shipping performance, reklamationer, aktiviteter. Graferne er Lean -elementer fra hverdagens tavlemøder på virksomheden, de synliggør effektivitet, kvalitetsbrist og reklamationer visuelt for medarbejderne.

7.1.2 Deltagerne

Deltagerne er 20 møbelarbejdere i 30-60 års alderen (16 mænd og 4 kvinder) fra produktionen, samt deres teamledere og en produktionsleder med HR- funktion. Fabriksarbejderne er kortuddannede og arbejder med lak, montage- og finearbejde, en del har været i produktionen i en årrække.

I et interview med en medarbejder om de udfordringer der er, hvad angår ændrede krav til medarbejdernes kompetencer, siger han:

” Set i lyset af hvordan produktions- eller fabriksarbejderes arbejde har været før, fordi der har det jo været sådan at jeg står her ved min høvlebænk og du står der ved din. Og jeg har det jeg skal lave og du har det du skal lave, jeg behøver faktisk ikke snakke med dig hvis ikke jeg kan li’ dig så behøver jeg ikke have noget med dig at gøre. Så har man ændret produktionsformerne til at sige: ”Du skal også kunne dette der, du skal også kunne dette der”, jamen så er jeg afhængig af at du og jeg kan arbejde sammen. Og det er en lang proces, det er ikke bare noget man lige lærer. Den næste generation, der kommer ind på arbejdsmarkedet, kan det, for det har de lært i skolen, men... Altså vi har jo ikke lært det, vel?”

Interviewpersonen peger på nogle særlige udfordringer i forhold til motivation af medarbejderne i forhold til kompetenceudvikling såvel på kurset som på virksomheden han siger:

”... produktionsmedarbejdere som vi er, vi lever ikke i en visionær fremtid vi lever i status quo. Vi vil have det som det var i går. Vi kan ikke, vi har enormt svært ved at omstille os på den måde rent mentalt. En ledelse skal være visionær, og den skal hele tiden være på forkant med en udvikling. Hvis ledelsen ikke kan gå tilbage og forklare på en fornuftig måde hvad det er vi har gang i, så er det enormt svært at få os med, fordi vi er konservative på den måde at vi vil sgu have det som vi havde det i går, ikke? ”
...”så der er lidt tryghedsnarkomaner i det...: Så, nogle gange så går det lidt for stærkt, tror jeg.”

Motivationen der her viser sig, er behov for tryghed og at holde fast i det kendte, og forblive i en rutine.

Medarbejderen forholder sig kritisk til ledelsen og virksomhedens strategi om indførelsen af Lean – processer, og giver også udtryk for, at der er behov for at arbejde med at motivere medarbejderne, fordi han oplever en vis konservatisme omkring arbejdsprocesserne, at medarbejderne helst vil gøre, som de altid har gjort.

Konsulentens overvejelser omkring særlige motivationsudfordringer der er i forbindelse med deltagerne, koncentrerer sig mere om tonen og baggrunden for at medarbejderne overhovedet er på kurset.

” De kommer med en tone som jeg har oplevet ude hos dem fordi jeg har rent faktisk været ude på virksomhedsbesøg hvor jeg har gået rundt uden ledelsen og snakket med dem. Og derfor tør jeg godt fjolle fordi den tone har de med sig. Jeg håber på at den ikke rammer sådan helt ved siden af. De har også en anden ret væsentlig ting med sig, nemlig det at de skal være her. Og det ser jeg faktisk som en force. Hvis jeg kan få dem til at tænke: når vi nu er her alligevel så kan vi ligeså godt få det bedste ud af det.

Så er det en styrke. For hvis de havde skullet vælge frit selv, hvis det havde været sådan frit valg på alle hylder, så var det ikke sikkert de havde valgt det. Nogle havde men nogle havde ikke. Så det at de er her, fordi de skal være her og det er arbejde, det er chefen der siger det, det ser jeg faktisk som en styrke fordi jeg selvfølgelig oplever selv at jeg formår at få det vendt til noget der skaber motivation, hvor de også påvirker hinanden selvfølgelig. Det er jo ikke... det er jo bestemt ikke kun mig, vel? Det er jo også dem selv. Og viljen til at ville noget.”

Konsulenten understreger her, at kurset er obligatorisk – der har ikke været valgfrihed i forhold til at lære - og det giver særlige udfordringer i forhold til at motivere gruppen af medarbejdere. Samtidigt understreger hun, at det kan være en styrke, hvis de i fællesskab formår at udnytte den holdning at ”når vi er her må vi få det bedste ud af det”.

7.1.3 Selve undervisningsforløbet

Undervisningen foregår i et læringsmiljø i skoleomgivelser, i et stort lyst undervisningslokale på Erhvervsskolen, og der er en rar stemning med småsnakken og humor i de tre grupper (arbejdsteam) deltagerne er placeret i. Proceskonsulenten/kursuslederen en erfaren kvinde, der fremstår imødekommende og fuld af energi, hun udnytter sit kendskab til deltagerne fra det tidligere besøg på virksomheden.

Undervisningen er bygget op med korte øvelser, med klarhed om fokus og grundig instruktion er gennemgående, hertil anvender konsulenten forskellige virkemidler i forbindelse med læreprocesserne, der retter sig særligt mod målgruppen. Hun bruger adskillige hjælpemidler og artefakter, der lægger op til at benytte forskellige områder og sanser (kinæstetisk, audio, visuelle, struktur). Billeder /farver og en klokke lægger op til brug af forskellige sanser, samt timing som er en central værdi i arbejdsprocesserne. Remedierne er tilgængelige (placeret på et stort bord i undervisningslokalet) det er kreative hjælpemidler til en praktisk konkretisering af opgaveløsning fx. anvendes visuelle plancher med opgaver til hvert team. Skriftlighed kan være en barriere hos nogle af de kortuddannede, og lederne fungerer som ”skrivere/sekretærer” i gruppeøvelserne, for at imødegå formuleringsmæssige barrierer hos nogle af deltagerne.

7.1.4 Eksempler på koblende læringsformer

Emnet på modul 2 tager afsæt i praktiske problemstillinger fra dagligdagen på virksomheden med implementering af Lean-processer og samarbejde. Dagens agenda og indhold bliver præsenteret i en kort introduktion først af lederen, og derefter af konsulenten. I introduktionen bliver der vist billeder fra omgivelserne og fra mødetavler på virksomheden. Dermed opnås en umiddelbar forbindelse mellem virksomhedens

praksis/hverdag og kursusindholdet. Den grundige introduktion hjælper til at skabe et tydeligt fokus og en klar struktur omkring både indhold og proces.

Undervisningsdagen er bygget op omkring læreprocesser i gruppearbejde i arbejdsteam. Undervisningen består af en række øvelser og aktiviteter af ca. 20- 30 min varighed, i de tre arbejdsteam hele dagen. Opgaverne tager afsæt i konkrete eksempler fra "hverdagen på fabrikken", der forbindes med teorier og begreber. Der er krav om høj deltageraktivitet og en stram tidsstyring og timing, således at processen afvikles minutiøst på klokkeslæt - som i produktionen på virksomheden.

Et væsentligt aspekt i forholdet mellem teori og praksis er afmystificeringen af begreberne. For at teorien skal give mening for deltagerne, er det vigtigt, at fremmedord og begreber bliver forklaret på en enkel og let forståelig måde. Ligeledes sikrer den høje deltageraktivitet at begreberne relateres til praksis, og derved opstår oplevelsen af at teorien så at sige "tages i brug". På den måde skabes der mening i undervisningen.

7.1.5 Eksempler på udfordrende læringsformer

Der veksles mellem forskellige øvelser, hvor deltagerne får mulighed for at bevæge sig og bruge forskellige sanser, deltagerne opfordres til at stå op og flytte sig rundt.

Endvidere er der krav om høj deltageraktivitet. Der er en klar kommunikation om kravene til deltagerne: "Der skal arbejdes hårdt" i form af krav om diskussioner og korte fremlæggelser på skift på vægaviser i plenum. Lederne er aktivt med i processen i de tre team, de er med til at understøtte processerne og fastholde fokus på aktiviteterne.

Det høje aktivitetsniveau er udtryk for en bevidst strategi fra kursuslederens side.

Konsulenten siger: "Jeg havde tænkt at det var enormt vigtigt at der var en høj grad af motivation. Det var ikke ligegyldigt, jeg har mødt dem en gang før og var opmærksom på at der skulle ske noget, at vi skulle køre på et forholdsvist højt tempo og med et højt aktivitetsniveau"

Interviewer: Hvorfor det?

Konsulenten: "For det første fordi de sidder ned og normalt står de op på fabrikken. Og fordi de er vant til at lære gennem at gøre i deres jobs. Og derudover kommer de pludselig på skole her, skole!, med alt det der indebærer af modstand, ikke noget jeg ved, men jeg kan frygte at nu kommer vi pludselig på skolebænken og så skal vi sidde og være i skole og puha det kan vi ikke lide, øh og så siger de nogle fine ord og det duer ikke. Så med en flok som dem her er det vigtigt for at holde motivationen. Jeg kunne tale dem ihjel og det har jeg ikke lyst til. "

Her fortæller kursuslederen om sine overvejelser mht. målgruppen.

Den lave motivation der her omtales, er altså forbundet med lav aktivitet – passivitet – der forbindes med læring i grundskolen.

Læreren forsøger at imødegå deltageres tidligere oplevelser og erfaringer med skole, hvad der kan betegnes som nederlagserfaringer fra skolesystemet. Konsulenten forventer modstand og manglende motivation hos deltagerne for at komme ”på skolebænken på dette kursus.”

I forhold til motivation tilrettelægger hun øvelser og kropslige aktiviteter med energi, tempo og bevægelser for at skabe læreprocesser der passer til målgruppen. At finde en balance mellem ”noget de synes var sjovt og stadigvæk relevant.”

To øvelser der konkret illustrerer dette er ”Hvad er din fortrukne sans?” og ”aktiv lytning”. Den første relaterer sig til kommunikationsbegreber, der blev introduceret på modul 1. Det er en øvelse med vægt på fysisk aktivitet. Undervisningslokalet bliver delt op i firkanter med to reb der lægges ud i rummet, og deltagerne bliver bedt om at tage stilling til at placere sig i firkanterne, efter hvilken sans de foretrækker. Der er aktivt samspil mellem deltagerne og konsulent med opmærksomhed på deltageres reaktioner. Den anden er en lytteøvelse, hvor deltagerne kort introduceres til en kommunikationsøvelse med brug af et redskab, der stammer fra en nordamerikansk indianerkultur kaldet ”The Talking Stick.” Øvelsen går ud på, at træne deltageres opmærksomhed med hensyn til at sende og forstå klare budskaber med henblik på at skærpe kommunikationen. De anderledes, legende elementer med introduktionen af reb og det indianske remedium kan forstås som fremmedheder, der ryster det for deltagerne velkendte ved den almindelige kommunikation. Dermed fremstår en øvelse i at lytte, som for nogle muligvis ville være en motivationsudfordring, som noget ikke trivielt og interessant.

Der ses også i kursusforløbet eksempler på, at der trækkes på medarbejdernes idéer og holdninger i forhold til gruppearbejdet omkring forbedring af arbejdsprocesserne på virksomheden. Lederne efterlyser, at medarbejderne deltager aktivt i processerne. Dette opleves indimellem at være uvant for nogle af fabriksarbejderne, da dette ikke nødvendigvis sker i forbindelse med det daglige arbejde.

Medarbejderne bliver stillet overfor udfordringer mht. til at udvælge et eksempel fra arbejdet (KPI) og at arbejde videre med emnet efter dagens undervisning. Deltageren bliver udfordret med hensyn til at være konkrete og tage ansvar i forhold til samarbejdet. Der ses en klar timing og præcisering af hvad skal der nås indholdsmæssigt i de forskellige opgaver, og opsamlingen har fokus på i hvilken grad målet er nået.

7.1.6 Eksempler på støttende læringsformer

Kursuslederen arbejder bevidst på, at deltagerne føler sig inkluderet på kurset, dette sker ved at benytte en anerkendende tilgang i mødet med den enkelte deltager, som grundlag for etablering af trygt læringsrum, som udgangspunkt for læring.

Det afspejler sig eksempelvis ved konsulentens adfærd i arbejdet med anerkendelse af deltagerne som personer i forbindelse med processerne.

Kursuslederen bruger her i høj grad sig selv som person som eksempel, og går løbende i dialog med team og ledere om opgaverne. Kursuslederen er på relationsarbejde. Deltagerne bliver lyttet opmærksomt til og kommer til orde med deres kommentarer og erfaringer. Ingen spørgsmål eller indlæg bliver fejlet til side eller anset som irrelevante. Selvom der til tider er tale om noget, der allerede er givet svar på, forholder konsulent sig åben for deltagerens undren eller tvivl.

Ros og anerkendelse benyttes i forbindelse med alle aktiviteter. Deltagerne bidrager selv aktivt til den positive atmosfære gennem klapsalver og en generel positiv attitude. På denne måde skabes der en fællesskabsfølelse blandt deltagerne.

Der sker løbende en tydeliggørelse af hvad der skal ske i forbindelse med de enkelte øvelser. Der introduceres løbende, gøres status over processen, og der samles op efter hver øvelse. Det betyder, at der skabes en klar ramme om processerne i form af struktur, fokus og forudsigelighed.

Planlægningen er gennemarbejdet med mulighed for justering og elastik i programmet, og en minutøs timing mht. tid i løbet af dagen vha. æggeur. Her er der tale om nogle didaktiske forhold, hvor struktur og forudsigelighed fx er betydningsfuld for deltagerne.

7.1.7 Efter undervisningsforløbet

Modulet afsluttes med en kort evaluering med deltagerne, om hvad der var godt på kurset. Evalueringen blev forestået af produktionschefen, der har været med i planlægningen. Mulighed for udvidelse undervisningsdagen med en 1/2 time, blev diskuteret, det var der ikke enighed om, deltageren ønskede ikke at bruge fritiden på et kursus.

Tilrettelæggelsen af kurset har en implicit klassisk tænkning om transfer af det lærte til anvendelse i praksis. Hvormed er der forventning om, at indholdet af det der læres i dette modul umiddelbart kan og skal implementeres i produktionen på virksomheden.

Produktionschefen berører virksomhedens forventninger i en kort introduktion til modulet: Han siger: ”Hvorfor er vi her?” Ledelsen lægger vægt på at medarbejderne bidrager til: ”Implementering af tiltag i morgen” I skal arbejde med eksempler og hvad der virker og det gør vi i morgen! ” Han motiverer medarbejderne med: ” I har chance for at skrive jeres egen agenda. ”

Denne tænkning om transfer af kursusindholdet er gennemgående for planlægning og afvikling af modulet.

I tilrettelæggelsen af dette kursusforløb ses træk fra organisationsmodellen (Hviid 2007) som udgangspunkt. Fokus er på virksomhedens og organisationens /behov for læring og kompetence hvad angår indhold og form: samarbejde, teambuilding og forbedring af kommunikation om møder.

Uddannelsesinstitutionen har taget hovedmodellen til sig, for at imødekomme virksomhedens behov for VEU. Al planlægning er sket i et nært samarbejde mellem uddannelsesinstitutionen og virksomheden. Elementer fra produktionslogikken (Ellström 2006) ses tydeligvis afspejlet. Konsulenten har haft frihed omkring tilrettelæggelse af undervisningsformer der motiverer deltagerne.

I interview med en af kursusdeltagerne fremgår der modsætninger imellem ledelse og medarbejderes forventninger, værdier og motivation for forandringer. Medarbejderen siger:

”Den diskussion har jeg haft med min leder, for han vil godt at vi skal kigge på det, der er det målrettede, resultatorienterede, så siger jeg, men vi skal også have de bløde værdier med, hvis ikke vi har de bløde værdier, og det ved han godt, men vi slås altid om det [griner]. Så hvis ikke alle er tilfredse og har en god dag, jamen så er det sgu da lige meget at man kan stå og lave dette her fordi hvis ikke jeg har en god dag i dag så er jeg syg i morgen. ”

Kursusdeltageren fokuserer her på en interessekonflikt blandt aktørerne, ledelse og medarbejdere i forhold til kompetenceudvikling med fokus på arbejdet med fx Lean-principper.

Omsat til motivationsterminologi kan man sige, at det der kaldes det målrettede og resultatorienterede refererer til en instrumentel motivation: det lærte skal kunne bruges, i denne sammenhæng i arbejdet. De bløde værdier kan siges at refererer til hvad der ofte kaldes ”intrinsic motivation”, der nærmest kan oversættes til individets mere brede interesser. For den instrumentelle motivation er individets forhold til arbejdet altafgørende.

Interessekonflikten vedrører det forhold, at virksomheden har interesse i at medarbejderne kvalificeres til arbejdsprocesser, og endeligt medarbejderne der har interesser og motivationer, der kan være sammenfaldende eller være funderet i personlige ønsker (Hviid et al. 2008).

7.2 Operatører på kursus i Lean

7.2.1 Baggrund for undervisningsforløbet

Casen er et modul i et mere omfattende og særligt tilrettelagt VEU- undervisningsforløb for 11 kortuddannede medarbejdere (operatører) på en stor (flere tusind ansatte) dansk ejet produktionsvirksomhed. Kursets indhold er Lean: Lean-principper for organisering af arbejdet. Uddannelsesinstitutionen er et Erhvervsakademi og kurset finder sted på virksomheden.

Virksomheden der rekvirerer kurset arbejder med at omlægge sin arbejdsorganisation efter principperne i Lean. Virksomheden producerer sygeplejeartikler, både for det danske og det udenlandske marked, og nogle af funktionerne er outsourcet til udlandet. Virksomheden er fysisk opdelt i flere enheder, der er placeret på forskellige lokaliteter, dog inden for samme region.

Det er planen, at alle operatører i virksomheden skal gennemgå det foreliggende kursus i Lean, idet det er intentionen, at undervisningen/læringen skal støtte de organisatoriske ændringer i virksomheden, der er konsekvensen af omlægningen til Lean, med henblik på produktionsoptimering.

Kort fortalt betyder Lean slank eller trimmet, som karakteristika ved organisationen. Af undervisningsmaterialet fremgår det at "Lean handler om at skære overflødig fedt fra i salg, administration, produktion, udvikling og alle steder, hvor der er gentagne processer" Det handler om: "mindre ressourceforbrug, færre investeringer, mindre plads, mindre lagre, billigere værktøjer, færre løntimer og hurtigere og billigere produktudvikling", for herigennem at imødekomme kravene til moderne produktion på det globale marked.

Lean produktion er en lærende og langsom proces, og der er tale om store mentale spring (undervisningsmateriale). Hermed ses betydningen af VEU og kompetenceudvikling af medarbejderne i virksomheden. Medarbejderuddannelse er et middel til at støtte en ønsket udvikling af virksomheden. Individuel læring og organisatorisk udvikling er her to nært forbundne størrelser.

Efteruddannelsesforløbet er baseret på en nært og længerevarende samarbejde mellem uddannelsesinstitutionen (Erhvervsakademiet) og virksomheden.

Læreren der forestår undervisningen, har omfattende erfaring med at gennemføre den pågældende efteruddannelse for virksomhedens personale, og har gennem mange år erhvervet sig et dybtgående kendskab både til virksomheden og til principperne i Lean: det undervisningsmæssige indhold.

Der er således tale om et efteruddannelsesforløb, der er planlagt og tilpasset til den deltagende virksomhed og dens medarbejdere. Kurset strækker sig over 3 dage, af ca. 6 timers varighed, i alt ca. 18 timer, der gennemføres i ét samlet forløb. Kurset er

placeret på arbejdspladsen, og uddannelseskonceptet er baseret på faste rammer og struktur for uddannelsesaktiviteten.

Til grund for kurset ligger et samlet uddannelseskoncept, der er produceret i et samarbejde mellem virksomheden og Erhvervsakademiet. Konceptet indeholder formål, indholdsbeskrivelse og indholdselementer, samt undervisningsmaterialer. Konceptet har ligget til grund for en længere række af kurser, hvoraf det ene, der er observeret i denne sammenhæng, blot er et enkelt i en større helhed af uddannelsesforløb.

Konceptet indeholder således en kombination af en klar og ekspliciteret ramme og struktur, men inden for denne ramme har læreren mulighed for at tilpasse og indordne sin undervisning efter hvad der konkret dukker op i undervisningen: de spørgsmål deltagerne stiller, de interesser og forudsætninger de har, og de dynamikker der opstår i det sociale samspil. På den ene side er det sikkert, at et bestemt stof vil blive behandlet (gennem opgaver, øvelser, læreroplæg mv.), på den anden side lægger læreren meget vægt på netop *processen* i undervisningen: lægger vægt på hvordan tingene foregår, herunder stor aktivitet hos deltagerne, og dialog, gruppearbejde, spil, øvelser og problemløsning i undervisningen, som læringsformer der skaber motivation og understøtter læreprocesser (lærerinterview).

7.2.2 Deltagere

Det er virksomhedens medarbejdergruppe: operatører, der er kursister i efteruddannelsen, de er 12 personer i alderen 30-60 år, bestående af både mænd og kvinder. Operatørernes uddannelsesmæssige baggrund dækker over et spektrum fra ufaglærte, der er oplærte i virksomheden, til faglærte medarbejdere. Det er planen, at alle operatørerne skal gennemgå kurset. Deltagerne i det foreliggende kursus kommer således alle fra virksomheden, men er arbejdsmæssigt fordelt på forskellige lokaliteter for virksomheden.

I interview med underviseren peger denne på, at deltagernes motivation for læring ikke kan placeres i en enkelt kategori, men tværtimod dækker et bredt spektrum. Mange deltagere møder med en instrumentel motivation, dvs. at det man lærer skal være noget der umiddelbart kan anvendes i det daglige arbejde på fabrikken. Men der er også præsenteret motivation i form af en interesse i kursets indhold i sig selv. En enkelt deltager ophører således med at arbejde (pension) men er hele vejen igennem kurset meget aktiv og engageret i dette. En anden deltager fremhæver under evalueringen, at det hun har lært ikke blot kan bruges i arbejdet, men også kan bruges i dagliglivet.

Et væsentligt forhold for motivation for læring er, om deltagelse i kurset er frivillig. Af interviewet med underviseren fremgår, at der her er tale om et "både-og". På den ene side, er der ikke et formelt påbud om deltagelsespligt og tilsvarende sanktioner for ikke-deltagelse. På den anden side er det et forløb, der sigter mod at læringen skal fremme, og hjælpe deltagerne til at indgå i de organisatoriske udviklingsproces-

ser på virksomheden. I denne sammenhæng er det vigtigt, at alle medarbejdere deltager i kurserne. Dette er en almen problematik, idet den gør sig gældende for alle uddannelsesforløb, der skal facilitere sociale udviklingsprocesser på en arbejdsplads.

Deltagerne møder til kurset med en motivation, der er baseret både på en bred interesse og et engagement i eget arbejde, og den udvikling der er ved at foregå på arbejdspladsen. Denne ”grundlags motivation” stimuleres og udfordres så løbende af læreren, gennem de undervisningsformer hun anvender.

7.2.3 Selve undervisningsforløbet

Undervisningen finder sted i et lyst lokale der er indrettet med et lærer-bord, med computer og projektor, og borde hvorom deltagerne er placeret i grupper. Der er tavle og flip over og plads til post - it ophæng. Ved starten af dagen lyder stille musik fra lærerbordet og i tilknytning til undervisningslokalet er et areal hvor der kan hentes kaffe og kage, og hvor man kan placere sig i grupper af stole i et uformelt miljø der lægger op til uformelle omgangsformer.

Uddannelsen er tilpasset deltagernes og virksomhedens behov, og dette gælder på en lang række af dimensioner. Uddannelsen er placeret på arbejdspladsen (en af de flere lokaliteter hvor virksomheden er placeret), og uddannelsen foregår i arbejdstiden. Indholdet drejer sig om de grundlæggende tanker bag og principper for Lean organisering, en udvikling virksomheden står over for, og som er eller bliver medarbejdernes hverdag i arbejdet. Den indholdsmæssige side er på den ene side forenklet i korte oversigter i punktform, og enkle præsentationer fra lærerens side. På den anden side fraviges de fagtermer der indgår i konceptet ikke, men gennemgås systematisk: Fistula produktion, ”Go to Gemba” – værdistrøm i egen afdeling, Kaffe-kaizen, JIDOKA, - for at nævne nogle eksempler.

Eksempler tages både fra dagligdags gøremål (kaffebrygning) og med anvendelse af billedmateriale og eksempler fra deltagernes daglige arbejde. Tempo, sværhedsgrad i opgaver, udfordringer o. lign. er alt sammen tilpasset deltagernes behov og forudsætninger.

Indholdet i uddannelsen kan inddeles i disse kategorier:

- Konkret og ikke-diskuterbare facts og principper i Lean:
- Fagtermer, hvad betyder de
- Ikoners betydning
- Principper og værktøjer. F.eks.: hvad er 6S og hvad er de 6 S'er?
- Procedurer, standarder mv.

- Lean: filosofi, tanker og historie bag konceptet
- Organisationskultur og sociale værdier i forbindelse med Lean
- Generel teori og viden om individuelle og organisatoriske udviklings- og forandringsprocesser

Opdelingen viser, at indholdssiden er sammensat af en sektor af fakta præget ”sikker viden”, der ikke er til diskussion, og som skal læres i form af adaptiv, tilpasningsorienteret læring. Endvidere en mere bred historisk og filosofisk præget viden, hvor forskellige opfattelser er mulige. Organisationskultur og sociale værdier, der er indeholdt i ideologien – i Lean – der åbner op for adaptiv læring, såvel som innovativ (udviklingsorienteret) læring, alt afhængig af hvad ledelse og kultur på arbejdspladsen giver mulighed for.

Arbejdet med ændring af vaner og udviklingsprocesser i sociale systemer er et mere alment og diskuterbart vidensfelt, specielt baseret på personligheds-, social- og organisationspsykologi, og med heraf følgende mulighed for både adaptiv (reproduktiv) og innovativ læring.

Undervisningsmaterialet består bl.a. af en lang række dias, der fremtræder som meget professionelt udformet: i farver, med kreative former og symboler, i systematiske figurer og komplicerede modeller, og i billeder af virkelige situationer fra arbejdspladsen. Mange af disse dias formulerer spørgsmål som incitament.

Eksempler på ovenstående er:

- Med kreativt islæt: Det handler om at se spildet... og fjerne det (illustreret med rød brille og elektrisk pære).
- Spørgsmål: Hvordan indfører og fastholder vi 6S? Hvad er 6S? Hvad udløser en event? Hvordan vil vi gerne have at vores værdistrøm ser ud 1 år frem i tiden = Future state
- Komplicerede modeller: Over 6S som værktøj, rengøring er også inspektion (rengøring er gennem formidlende elementer forbundet med effektivitet), Fistula, en produktionscelle (tre koncentriske cirkler i et koordinatsystem omgivet af 5 firkanter)
- Billeder af virkeligheden: billeder af auditkort, billeder af arbejdsinstruktioner, billeder fra lager om lagerstyring.

Et andet vigtigt undervisningsmateriale er film, i meget kort form. Der er både film af realistiske situationer fra eget arbejde, realistiske film om anden type af arbejde (fx at lægge en T-shirt sammen med få greb), og illustrative film, hvor hverdagsaktiviteter (kaffebrygning til gæster) anvendes som undervisningsmateriale.

Et særligt materiale der anvendes er produkter fra øvelser og diskussioner mv., udarbejdet af kursisterne. Materialerne synliggøres (ophænges i lokalet) og læreren refererer til disse i undervisningen, og bygger på dem.

Sammenfattende kan det siges, at kursuskonceptet på én gang integrerer og kombinerer et standardiseret/ensartet koncept med et skræddersyet og fleksibelt kursuskoncept med rum for deltagernes indflydelse og interesseudfoldelse, - indenfor de givne rammer.

7.2.4 Eksempler på koblende læringsformer

Meningsfuldhed er et væsentligt element i deltagernes motivation for læring. Et væsentligt element er her, at en række fremmedord, fremmede begreber, symboler og ikoner – som der er mange af inden for fagområdet Lean - ”afdækkes” for deltagerne. For underviseren er det en væsentlig bestræbelse, at forklare begreber og ikoner på en forståelig og let tilgængelig måde. Hertil kommer at undervisningsmaterialet indeholder oversigter over anvendte ikoner og en liste over ordforklaringer til LEAN, hvor de forskellige begreber og forkortelser er forklaret både på engelsk og dansk.

Instrumentel værdi, at det lærte kan bruges, er en anden væsentlig motivationsfaktor, der også bidrager til oplevelsen af meningsfuldhed. Der arbejdes med ”at tingene kan bruges” ved at skabe en nær sammenhæng til deltagernes praksis, til det daglige arbejde.

Eksempel:

Efter at der er givet teori om 6S (der kort sagt står for: Sortér, systematiser, skub & skur, standardisér, selvdisciplin og sikkerhed) stilles opgaven:

- Beskriv trinene i 6S: Indholdet, rækkefølgen, hjælperedskaber/metoder.
- Hvilke udfordringer ligger der i at gennemføre og fastholde 6S?
- Beskriv nogle konkrete eksempler fra 6S events på din arbejdsplads. Hvordan gik det? Var det sjovt, spændende, udfordrende...?

Opgaven løses i et gruppearbejde og formidles til den samlede deltagergruppe. Der skabes en direkte sammenhæng mellem teori (6S) og handling i praksis, idet teorien her indebærer forskrifter for handling på arbejdspladsen.

Inddragelse af deltagernes erfaringer og perspektiv er en anden væsentlig motivationsfaktor, der også bidrager til oplevelsen af meningsfuldhed. I ovenstående eksempel skal deltagerne beskrive nogle konkrete eksempler, og beskrive hvordan det gik, og om det var spændende og udfordrende, - et tydeligt deltagerperspektiv. Gruppearbejdet med ”10 skarpe spørgsmål” indebærer spørgsmål som disse tager sig ud fra

deltagerperspektiv, og formuleres med henblik på at få sådanne – for medarbejderne – presserende spørgsmål belyst og afklaret.

7.2.5 Eksempler på udfordrende læringsformer

Et eksempel på udfordrende læringsformer er frigørelsen fra og etableringen af distancen til det vante og det ”taget for givne”. Udfordringen ligger i læringssituationen at arbejde langt fra og samtidig tæt på den daglige praksis.

Denne motivationsfaktor indeholder en kombination af flere af de tidligere nævnte faktorer og bliver ligeledes understøttet af et bredere spektrum af læringsformer.

Konkrete faktorer der indgår heri er:

Læreprocessen tager afsæt i en overraskelse, i et brud med det vante, en udfordring af det taget-for-givne.

Det viser sig ved at den kvindelige lærer starter et nyt læringsforløb med udsagnet: ”Jeg er meget interesseret i le Mans racerløb”

Udsagnet udfordrer det etablerede taget-for-givet: kvinder interesserer sig ikke for racerløb. Dette skaber overraskelse og brud med det vante.

Andre elementer end overraskelsen er, at deltagerne i deres aktiviteter og kursusindhold bevæger sig omkring og henover grænsen for, hvad der er realiteter og hvad der er fiktion. En række øvelser har således karakter som en slags leg: man leger at man er en bolchefabrik, der producerer bolcher. I denne fiktion kan man så begynde at arbejde med værdistrømme, et begreb fra LEAN.

Indhold er momentvis knyttet til realia inden for helt andre felter end kursets indhold og mål. Der er et eksempel på, at deltagerne observerer en film fra en asiatisk produktion af T-shirts. Sproget er uforståeligt, og det reale felt drejer sig om tekstilbranchen i stedet for sygeplejeartikler. Man iagttager en arbejdsmæssig rutine, hvor en T-shirt bliver foldet i to greb.

Der er eksempler på, at man på kurset arbejder med almene elementer i det ellers fagligt og erhvervsrettede stof. Fx: Hvorfor er det svært at ændre vaner? Og dialog om forandringer. Dette meget mere almene emne retter for en periode opmærksomheden væk fra kursets emne – LEAN- organisatoriske forandringer i virksomheden – til psykologiske barrierer for forandring i al almindelighed.

En psykologisk tolkning af dette forløb er, at en motivationsfaktor udgøres af en form for ”un-freezing”, en slags de-konsolidering af det psykisk konsoliderede, der gennem læreprocessen skal ændres jævnfør Lewin’s terminologi (Bennis, Benne & Chin 1970). En tolkning er, at medarbejderne gennem kurset lærer at ændre arbejds-

identitet, og for at udvikle en ny identitet må man først lægge distance til den gamle identitet.

Nogle konkrete eksempler på ovenstående kategorier er følgende:

- Øvelser: Lean-spillet: Spillerunde 1,2 og 3 med indlagt teori (Baggrunden for Lean). Kunderelationen. Boldflow. Standard work LEGO bil.
- Teori: Baggrunden for Lean, Spildtyperne. Værdistrøm.
- Film: Flow og produktionstavler (teori og film). Kaffekaizen (film). 6S: teori og film. JIDOKA film og dialog. abc events (teori og film)
- Gruppearbejder: 10 skarpe spørgsmål (forberedelse til møde med Lean ekspert i virksomheden). Forbedringsforslag (til daglige arbejde).

Gruppearbejdet har her en særlig status, idet det er en diskussions- og dialogform der indgår i øvelser, bearbejdning af observation fra film, og bearbejdning af teorioplæg.

Film er taget med som en særlig undervisningsform, dels fordi det er et fremtrædende medium under kurset, dels fordi det lægger særlig op til, at deltagerne skal foretage iagttagelse som baggrund for senere handlinger i øvelser eller diskussion. Filmen er et medium, der både kan bringe deltagerne tæt på deres egen arbejdsituation, med realistiske billeder og uddrag af denne, dels kan bringe deltagerne hen til helt andre kulturer, sprog, praksisformer (folde T-shirts, reparere vandrør) mv.

Film og teori er ofte knyttet sammen: filmen anvendes som illustration af en konkret praksis, eller filmen anvendes som oplæg og inspiration til diskussion af praksis-spørgsmål. Disse aktiviteter, - understøttet af det digitale materiale i form af dias og film – og deltagerens erfaringsdannelse og udviklede viden i sammenhæng hermed, udgør de væsentligste undervisnings- og læringsformer i kurset.

Udfordringer indeholder flere elementer i motivationsprocessen. Læreren udfordrer deltagerens viden, og kan stille spørgsmålstejn ved deres erfaringer: er viden up to date, holder ”de gamle” erfaringer i forhold til fremtidens udfordringer? Udfordringer indebærer, at stille spørgsmålstejn ved det tagne for givet: det er ikke alle rutiner der videreføres, nogle skal ændres i forhold til det nye LEAN- koncept. Udfordringer indebærer endvidere, en passende ny dosering af fremmede elementer i forhold til den hos deltagerne eksisterende viden og erfaringsbaggrund. Udfordringerne ligger også i de opgaver der stilles, hvor store og vanskelige krav der indgår i de problemer, der skal behandles.

Konkret fortæller læreren om, hvordan hun arbejder med udfordring i undervisningen:

”Med hensyn til at udfordre, så forsøger jeg at finde ud af hvor deltagerne befinder sig i deres viden og indsigt. Hvis de er ganske grønne, er det nok at holde mig til

den egentlige plan og de øvelser jeg har tilrettelagt. Men ofte har jeg et hold som består af deltagere der har en del erfaring, og så prøver jeg at pejle mig ind på hvor der er, og hæver niveauet i forhold til det der egentlig er lagt op til, og går mere i dialog med dem. Mange gange er det jo blandet, og så må jeg få dem til at lære hinanden via eksempler og erfaring. Nogle gange vælger jeg at være lidt provokerende på en positiv måde. Jeg skal jo helst ikke have dem imod mig! Samtidig tillader jeg ikke, hvis der er nogle der er meget negative. Dem forsøger jeg altid i høj grad at inddrage, da jeg anser deres negativitet og højtråben, for at være en vis form for engagement. Og det må jeg forsøge at udnytte.”

Udfordringer er altså noget der foregår i dialog, og som skal differentieres i forhold til deltagerens forudsætninger. Udfordringer kan indeholde provokation, men ikke på en kold aggressiv, men positiv måde. Relationen til deltagerne er vigtig, den skal være tryk og positiv, og må ikke sættes over styr. Et andet vigtigt forhold der nævnes er, at hvad der kan opfattes som negativitet hos deltagerne – at de er imod – kan opfattes som engagement og altså en stærk motivation, som læreren kan bygge på.

7.2.6 Eksempler på støttende læringsformer

Kurset som helhed er indrammet af en start med formulering af deltagerforventninger og afsluttes med en kursusevaluering, hvorunder det undersøges i hvilket omfang forventningerne er blevet imødekommet.

Hver enkelt af de tre dage er indrammet af en velkomst til start, og en afslutning med afrunding på dagen, hvor der ses tilbage på det forløb, man har været igennem.

Der er tale om en høj grad af lærer-styring på kurset: læreren angiver løbende tidsgrænserne for aktiviteterne, instruerer aktiviteterne i form af øvelser og gruppearbejder, og opsummerer og systematisere indlæg, tanker, viden og erfaringer formuleret af deltagerne. Læreren gennemgår teori, og organiserer løbende arbejdet. Læreren sikrer at programmet, som det ligger beskrevet, bliver gennemført i overensstemmelse med intentionerne.

Observationerne af undervisningen, og den afsluttende evaluering fra deltagerens side af undervisningen peger på, at deltagerne har udvist engagement og en høj grad af motivation i læringsforløbet. Dette viser sig først og fremmest som en høj grad af aktivitet i læringsformerne, accept af de stillede opgaver, koncentration i opgaveløsningsprocesser, og optagethed af at bidrage med egne erfaringer, med spørgsmål, og interesse i at lytte til underviserens oplæg og kollegernes formulerede erfaringer. Motivationen viser sig også i en ”vi”-følelse og fællesskabsfølelse, et klima af kollegialitet, af at være sammen på samme arbejdsplads og være fælles om at arbejde med dens udviklingsprocesser. Samtidig er der tale om en høj grad af deltageraktivitet på kurset: deltagerne er engageret i at løse stillede opgaver, i at diskutere og udveksle erfaringer, og i at indgå i de øvelsesaktiviteter der instrueres om. Øvelserne giver

muligheder for at handle og at producere noget i fællesskab blandt gruppens medlemmer.

Inclusion indeholder følelsen af at være med, være accepteret, af sammenhold, af at være en del af et større fællesskab. Inclusion er allerede understøttet af at deltagergruppen er udvalgt som medarbejdere på samme virksomhed. Man hører til her, og alle er en del af virksomheden, og alle skal bidrage til dens fortsatte udvikling. Inclusion støttes også af arbejdsformen, hvor de samme grupper kurset i gennem fastholdes som basis for problemløsning. Inclusion understøttes af at grupperne arbejder i fællesskab med opgaveløsning, står sammen i opgaveløsningen og fremlæggelsen af gruppens resultater, samt af anerkendelse fra lærerens side af opgaveløsningerne som gruppen fremkommer med.

Omsorgsfuldhed fremtræder som et væsentligt træk ved lærerens grundlæggende stil. Hun tænker på deltagerne med at indrette lokalet hyggeligt (f.eks. musik i lokalet ved kursets start, og der er sørget for kaffe og forplejning mv). Et eksempel på omsorgsfuldhed nævnes i interviewet med underviseren: en deltager har henvendt sig til underviseren og gjort underviseren opmærksom på, at hun ikke vil kunne klare at fremlægge noget fra en gruppediskussion for holdet som helhed. Læreren viser omsorgsfuldhed ved at respektere dette, idet læreren gennem kurset ikke beder denne deltager om at fremlægge stof.

Lærerens vægt på anerkendelse viser sig også i hendes reaktioner på deltagernes bidrag på spørgsmål og fremlæggelse af resultater fra grupperne: Det sker aldrig at læreren afviser bidrag som ukorrekte, forkerte eller ubrugelige. Selv lidt "tynde" indlæg bliver "tvistet" så de fremstår som bidragende til det arbejde man er i gang med. Generelt modtages alle bidrag og svar fra deltagerne med anerkendelse og accept, og de problemer der formuleres – f.eks. fra deres daglige arbejde – tages alvorligt.

Nysgerrighed, behov for at udvide sin forståelse og viden, er en grundlæggende motivationsfaktor. Med indførelsen af LEAN på virksomheden kommer der en række nye krav til medarbejderne, krav om ændret adfærd og ændrede procedurer, en række nye fremmedord og begreber og ikoner. Disse forhold vækker undren og forundring og behov for at få en forklaring, - fra medarbejdernes side. Hvorfor det nye, og hvori består det nye konkret for mig som medarbejder i netop det job på virksomheden? Disse grundlæggende spørgsmål bliver imødekommet ved at der gennem kurset skabes og produceres viden om Lean, gives forklaringer på kravene om nye rutiner, osv. LEAN forklares i et historisk tilbageblik, og både hvorfor -spørgsmål og hvordan spørgsmål besvares og diskuteres.

Behovet for tryk imødekommes gennem skabelsen af rammerne om undervisningen (undervisningen er placeret på arbejdspladsen), gennem lærerens stil og omsorg, og gennem den støttende atmosfære der udvikles i grupperne.

7.2.7 Efter undervisningsforløbet

Situationen på arbejdspladsen efter kursusforløbet ligger uden for observationsfeltet her, men i kursusituationen gennemføres der forskellige tiltag for at sikre denne overføring af det lærte til handling i arbejdet.

Som eksempler kan nævnes: Arbejde med realistiske billeder af den kommende praksissituation. Der arbejdes f.eks. her med filmoptagelser fra arbejdspladsen, hvor forskellige tavler og instrumenter fra LEAN vises og demonstreres, f.eks. i møder på arbejdspladsen, forevisning af audit kort, mv.. Et andet element er, at deltagerne kommer med forbedringsforslag til arbejdspladsen, og får lejlighed til at stille praktiske spørgsmål til en Lean-ekspert fra arbejdspladsen.

Relatering til udviklingsprocesser på arbejdspladsen. Her kan som eksempel nævnes, at det er et element i selve LEAN-conceptet, at der regelmæssigt arbejdes med innovationsprocesser på virksomheden. I kurset arbejdes der således med grundbegreber herfra, f.eks. Event-begrebet: Events er fundamentet for at skabe en forbedringskultur, hvad udløser en Event, osv.

Endelig skal nævnes, at kurset afsluttes med at deltagerne kan stille spørgsmål til – og diskutere med – arbejdspladsens Lean-ekspert, der kommer til kurset. Deltagerne har i forvejen på kurset forberedt spørgsmål de ønsker at stille. De formulerede spørgsmål har karakter af problemer man kan forudse, at man vil løbe ind i, og diskussionen kan således se som en bestræbelse på at skabe bro mellem læringssituationen og den fremtidige praksissituation, hvor det lærte skal anvendes.

7.3 Dagplejeruddannelse - et kursus på et Center for Social- og Sundhedsuddannelser

7.3.1 Baggrund for undervisningsforløbet

Casen omhandler en dagplejeruddannelse. Der er et obligatorisk kursus af 15 dages varighed for nyansatte dagplejere arrangeret af en kommune i samarbejde med uddannelseskonsulenter på et Center for Social- og Sundhedsuddannelser på Sjælland med et befolkningstal på ca. 80.000 borgere.

På landsplan varierer uddannelsesstilbud til kommunalt ansatte dagplejere fra kommune til kommune, da de hver især har lagt vægt på og givet udtryk for forskellige ønsker og behov. Grundet utilfredshed i forskellige kommuner med de daværende

dagplejeruddannelser i COK-regi (Center for Offentlig Kompetenceudvikling)² er dagplejeruddannelsen på kommunens foranledning blevet tilrettelagt på baggrund af disse erfaringer, samt gennem interviews med dagplejere og ledere inden for området.

En af de centrale ændringer i det nuværende kursus, har været fjernelsen af en tidligere afsluttende skriftlig opgave, der er blevet tillagt stor betydning for frafaldet af dagplejere under uddannelse. Til afløsning for den tidligere individuelle opgave, munder kurset nu ud i en fremlæggelse af et korterevarende emneorienteret gruppeprojekt. Ydermere er inddragelsen af flere forskellige undervisere, med specifik ekspertise inden for et snævert område, et forsøg på at højne kursets faglige kvalitet. Niveaulet er generelt blevet højnet på kurset, ved at inddrage eksperter på kurset og ændre på læringsformer og kravene til deltagerne.

Dagplejerkurset har en varighed af 15 dage fordelt over en periode på 3 uger. Forløbet er obligatorisk for ansættelse som dagplejer i kommunen, og alle skal igennem dagplejeruddannelsen i løbet af det første år. Kurset hører under AMU, der kan søges om VEU- godtgørelse, og der udstedes et kursusbevis. Undervisningsforløbet har et relativt bredt sigte, og det indeholder både pædagogiske, kommunikationsmæssige og etiske elementer samt undervisning i kost, hygiejne og førstehjælp. Desuden arbejdes der også med udarbejdelse af servicedeklarationer³ for kommunen, hvori den enkelte dagplejer skal beskrive, og begrunde sin praksis i en sådan form, at den kan gøres tilgængelig for borgerne på nettet.

Formålet med uddannelsesforløbet er, udover den umiddelbart indholdsmæssige del der vedrører relevante emner, knyttet til dagplejerens praksis, at give deltagerne succesoplevelser, der kan styrke deres selvværd. Kombinationen af øget faglighed og selvtilid skal blandt andet hjælpe deltagerne til at stå fast i forældrerelationen, og sikre en større tydelighed i kommunikationen. Et andet vigtigt sigte er, deltagernes evne til at reflektere over egen praksis, med henblik på at kunne begrunde sin praksis og løbende forbedre denne.

Desuden kan uddannelsen ses som et led i at motivere deltagerne til yderligere at videreudanne sig, eksempelvis gennem AMU-kurser eller den pædagogiske grunduddannelse.

² Formålet med COK er at kvalificere den kommunale drift og udvikling blandt andet gennem undervisning og forskellige udviklingsprocesser.

³ Servicedeklarationer

En beskrivelse af en konkret ydelse eller institution kaldes for en servicedeklaration. Servicedeklarationer beskriver, hvad en bruger kan forvente sig af kommunens ydelser. Servicedeklarationerne forventes at blive revideret.

7.3.2 Deltagere

Deltagerne er udelukkende kvindelige dagplejere, i alderen 20-50 år, der allerede har arbejdet fra 1/2-1 1/2 år i kommunen. Hver dagplejer har i jobbet 4 børn fast i dagpleje i eget hjem, og har en arbejdstid og ”pasningstid” på 43 eller 48 timer fortrinsvis indenfor tidsrummet 06.30-17.15.

Børnene i dagplejen er mellem 0 og 2 år. Dagplejerne kan have forskellige uddannelsesmæssige og erhvervmæssige baggrunde såsom pædagog, sygeplejerske, kontoruddannede, fabriksmedarbejder m.fl. Til hver dagplejer er tilknyttet en dagplejekonsulent med 5 årlige tilsyn. Kvaliteten af disse besøg opleves meget forskelligt, og beskrives i et spændingsfelt mellem supervision og kontrol. Konsulenterne er tænkt som en faglig sparringspartner, og som en hjælp til jobbet, der generelt opleves som meget ensomt.

Det er desuden kendetegnende for gruppen af dagplejere, at de er kortuddannede, alle kvinder, og deres erfaringer med skolen og eventuel anden efteruddannelse som hovedregel ikke er specielt positiv, hvilket afspejles i deres forventninger til uddannelsen. Et træk hos kursUSDeltageren er, at de tidligere har været mobbet, og er sårbare. Hvad angår motivation for læring, er gruppen som helhed præget af tidligere negative skoleerfaringer, og har begrænset lyst til at komme på kursus, gruppen er et godt eksempel på hvad Illeris nævner om kortuuddannede, en gruppe der tidligere har forladt skolen på baggrund af dårlige skoleerfaringer (Illeris 2006b). Flere af deltagerne fortæller, at de har oplevelsen af ”at være tvunget på kursus” da det er obligatorisk fra kommunens side.

En deltager udtaler: ”Mine forventninger var negative, da skole-tavle-undervisning ikke er min kop te”. En anden udtaler: ”Jeg er ikke et skolemenneske, jeg skal lære på den praktiske måde – at ha’ det i hænderne”.

7.3.3 Selve undervisningsforløbet

Undervisningen på dagplejekurset foregår i skolelignende omgivelser i en gammel bygning med undervisningslokaler i flere etager midt i byen. Undervisningen omfatter en række skemalagte emner, der afvikles i dagstimerne. Indholdet synes umiddelbart stramt struktureret i undervisningsmaterialet, men i praksis gives der plads til, at deltagerens perspektiver og særlige interesser løbende bliver inddraget. På trods af struktur og indhold i undervisningen, lægges der i høj grad vægt på inddragelse af deltagerens erfaringer i forløbet. Der er 5 forskellige undervisere tilknyttet kurset. En af konsulenterne er gennemgående, og har ansvaret for planlægning og afvikling af det samlede forløb. Konsulenten har tæt kontakt til deltagerne.

7.3.4 Eksempler på koblende læringsformer

Centralt for hele kurset er brobygningen mellem teori og praksis. Hvormed undervisningens indhold kan give mening for deltagerne. Uddannelseskonsulenten fortæller:

”Jeg lægger ofte ud med at fortælle nogle anekdoter eller historier, nogle praksisbeskrivelser, og så kommer fingrene jo i vejret fordi så kan de også finde ud af at... så anvender de også denne her teori i forhold til deres praksis og så tror jeg på at det giver mening for dem”.

At undervisningen er meningsfuld og praksisrelateret fremstår som en nødvendighed, for at deltagerne overhovedet kan tilegne sig den teoretiske viden.

Det fremgår af projektfremlæggelserne i slutningen af kurset, hvor tæt knyttet læringen er til deltagerens egen hverdag og praksis. De valgte temaer, der bliver fremlagt af deltagerne omhandler: risikobørn, kost, forældresamarbejde og sanser. De valgte emner udspringer alle af deltagerens personlige erfaringer fra hverdagens problemstillinger med børn og forældre; det styrker den antagelse, der går på at den teoretiske tilegnelse først bliver meningsfuld, når den kobles til en genkendelig praksiserfaring.

Gennemgående for fremlæggelserne er, at der er fokus på anvendelse af konkret viden i dagplejepraksis, fx viser en af grupperne, hvordan en dagplejer arrangerer en sund fødselsdag for børnene. Dette eksemplificeres i fremlæggelsen med to fødselsdagsborde – et med en rugbrøds-kagemand med grøntsager og sunde snacks, juice og flag – et andet bord viser en mere traditionel usund børnefødselsdag med lagkage, slik, sodavand og flag.

Et af de fremmeste formål med kurset er som før nævnt, at deltagerne bliver mere reflekterende over deres egen praksis. Både undervisere og kursister bruger betegnelsen ”gøre mennesker” til at beskrive dagplejernes arbejdsmæssige tilgang. Servicedeclarationer og læreplaner er som følge heraf arbejdsopgaver, der volder problemer. Derfor lægges der meget vægt på afvekslende læringsformer gennem læreroplæg, gruppearbejde, fælles refleksion og andres refleksion på ny viden. Kurset som helhed lægger op til, at der i forbindelse med de enkelte oplæg også gives rum til refleksion, hvormed deltagerens evne til refleksion over hverdagens problemstillinger styrkes. Læringsformen lægger vægt på at deltagerens forskellige livserfaringer og forskellighed inddrages aktivt i undervisningen. Dagplejerne selv giver udtryk for, at de ønsker mere tid til gruppearbejde og indbyrdes refleksion.

En af kurset store faglige og indholdsmæssige udfordringer er, at dagplejerne har deres praksis i eget hjem. Dette stiller nogle særlige krav til deres evne til at sætte grænser. Flere af kursisterne har oplevet ubehagelige og grænseoverskridende episoder i samarbejdet med forældrene; det betyder, at flere har dårlige erfaringer fra forældresamarbejdet med at sætte grænser for forældre i eget hjem / det offentlige rum. Bearbejdning af disse problemstillinger er en væsentlig udfordring på kurset.

Problemstillinger der i udgangspunktet mødes med koblende læringsformer i form af refleksion og styrkelse af den enkeltes viden og forståelse.

Kursuslederen understreger forskellige aspekter i forbindelse med problemstillingen med at sætte grænser som dagplejerne står overfor:

” Mødet med de vanskelige og krævende forældre er svært med deres egen sårbarhed og at de (deltagerne) skal blive bedre til at stå fast at de er tro mod deres egne værdier”

Her understreger hun, at der skal arbejdes på flere fronter, således at refleksion og individuel støtte må gå hånd i hånd, for at ruste dagplejerne og udvikle kompetencer.

Ovenstående afspejler en del af de kompetencer dagplejeruddannelsen skal udvikle hos deltagerne, som evne til at stå fast overfor en krævende forældregruppe, hvilket kan være vanskeligt, fordi dagplejergruppen er kendetegnet ved sårbarhed. Denne uddannelsesopgave og de valgte læringsformer fordrer, at der arbejdes på flere sider i undervisningen, såvel koblinger mellem teori og praksis, refleksion over praksis, udfordrende og støttende læringsformer, der bygger på tætte relationer, som fundament for udvikling af den enkeltes tro på egne værdier.

7.3.5 Eksempler på udfordrende læringsformer

De forskellige undervisere er håndplukket efter deres respektive ekspertområder. Dette sikrer ikke kun et højt fagligt niveau, men også et stort engagement hos underviseren, der så igen kan smitte af på deltagerne og motivere til læring.

De fem undervisere på kurset fremstår særdeles forskellige for deltagerne i deres pædagogiske tilgange og benyttede læringsformer. I løbet af kurset præsenteres deltagerne for forskellige læringsformer: tavleundervisning, gruppearbejde, drama, og øvelser og fortællinger som udgangspunkt for læring. De forskellige læringsformer skal udfordre deltagerens forventninger, og lægger op til brug af forskellige sanser, og ad den vej motivere kursUSDeltagerne.

En af fordelene ved dette er, ifølge både deltagere og underviserne, at der på den måde skabes ny energi. Selve undervisningen varierer fra underviseroplæg til gruppearbejde og fælles refleksion. Specielt undervisningen i de filosofiske og etiske dele af kursuset fremkalder begejstring hos deltagerne, på trods af, at de samtidigt beskrives som de sværeste indholdsmæssigt. Læringsformen bærer præg af forelæsning, hvor deltagerne af og til inddrages via spørgsmål og oplæg til gruppediskussion. På trods af indholdets relativt høje sværhedsgrad formår deltagerne at holde koncentrationen gennem hele dagen, og deltager aktivt til det sidste.

En speciel dag er kursets sidste, hvor deltagerne skal fremlægge de udarbejdede selvvalgte projekter i gruppe. Dagplejerne har halvanden dag til at forberede oplæg-

gene. Ved de obligatoriske fremlæggelser deltager dagplejekonsulenter fra kommunen.

Fremlæggelserne er for mange af deltagerne grænseoverskridende og angstfremkaldende. Flere har dårlige erfaringer fra skoletiden med fremlæggelser, og føler sig ikke rustet til dette, hertil kommer at fremlæggelsen er obligatorisk, og overværes af konsulenterne. Således giver en af deltagerne udtryk for *"ikke at have sovet i 3 nætter"* op til fremlæggelsen og at have *"været ved at dø ved tanken om det"*. Der bruges derfor også en del energi fra underviserens side på, at nedtone forventningspresset, og at reducere nervøsiteten i forbindelse med denne. Her fastholdes en udfordrende læringsform med en støttende læringsform.

7.3.6 Eksempler på støttende læringsformer

I begyndelsen af kurset gøres der meget ud af at deltagerne præsenterer sig for hinanden. Underviseren fortæller:

"Den første dag hvor dagplejerne møder hinanden gør jeg rigtig meget ud af præsentationsrunden. Og beder dem om at fortælle, så meget som de selvfølgelig har lyst til, om sig selv både i forhold til deres faglighed, men også i forhold til hvem er de som menneske og hvad for nogle... besværligheder har de mødt i forbindelse med dagplejen af den ene eller den anden slags og allerede der, i de fem minutters taletid der er der sådan cirka, synes jeg at jeg får et utroligt klart billede af hvad er der er på spil for dette her menneske og... jeg tror aldrig, jeg har lavet en præsentationsrunde, hvor der ikke har været masser af latter og også folk der græder, for det er bare et sårbart rum for dem, pludselig at sige hvem de er".

Præsentationsrunden er altså tænkt som en metode for underviseren til at få et indblik i den enkelte kursists læringsbehov. Metoden kan ses som et eksempel på, de værdier der gør sig gældende på uddannelsen, om en høj vægtning af den personlige relation som basis for motivation.

For underviseren er det vigtigt ikke fremstå som en *"lærer lærer"*, men i stedet at få en tæt personlig relation til deltagerne, der kan bidrage til et trygt læringsrum. Dette sikres gennem at underviseren iværksætter en god stemning i rummet. Ros og anerkendelse er noget gennemgående, og der arbejdes med frigørelse af energi hos den enkelte deltager. Underviseren viser deltagerne følsomhed og åbenhed som basis for dialog i undervisningssituationen.

Underviseren lægger vægt på den enkelte kursusedtagers personlige udvikling undervejs i kursusforløbet, og spørger ind til deltagerens hverdag, og har i enkelte tilfælde også kontakt til deltagerne uden for kursets skemalagte tid.

Der sørges hele tiden for at strukturen i undervisningen er tydelig, og der opsummeres jævnligt, dette skaber forudsigelighed i undervisningssituationen, og bidrager til at deltagerne føler sig trygge i relation til motivation.

En væsentlig opgave i arbejdet med motivation er derfor, for underviserne at skabe et omsorgsfuldt læringsrum, hvor det fagpersonlige skal være på plads før der kan arbejdes med det fagfaglige. En underviser udtaler:

”Det der optager mig når jeg underviser det er relationen, det er det relationelle, at det skal være på plads inden vi begynder på den egentlige undervisning, men det er jo en glidende overgang kan man sige.” ... ” de skal mærke at jeg rigtig gerne vil dem og hvis de falder så bliver de grebet, det er okay at falde her, det er nu de skal falde også på det faglige.”

Citatet understreger underviserens fokus på betydningen af relationer i forbindelse med undervisning. Hun arbejder bevidst med anerkendelse, og søger at give deltagerne en tryghedsfølelse, der er nødvendig for at undgå en modstand mod de kommende og mere udfordrende læringsprocesser. Her er ingen nederlag eller frygt for at begå fejl. Gennem skabelsen af denne omsorgsfulde relation nedbrydes modstanden, og der skabes på denne måde mulighed for motivation.

7.3.7 Efter undervisningsforløbet

Det er interessant, at deltagerne efter at have gennemført dagplejeruddannelsen, giver udtryk for en positiv oplevelse med undervisning på trods af deres negative forventninger til deltagelse. Flere giver udtryk for ønsket om et opfølgende kursus, med ønsker om at lære mere. Det kan både ses som et udtryk for at tilbudet er særdeles relevant for dagplejernes virkelighed, og et udtryk for, at undervisningsformerne har formået at møde deltagerne motivation på en balanceret måde. Nærliggende er det derfor, at konkludere at kurset har ramt en passende fordeling af forskellige typer af læringsformer, hvor deltagerne motivation for deltagelse er blevet mødt med hovedvægt på støttende og koblende læringsformer. Dermed ikke sagt at deltagerne ikke er blevet udfordret undervejs.

I slutningen af kurset bliver der etableret mulighed for netværksdannelse, og dagplejerne laver indbyrdes aftaler med henblik på at kunne trække på hinanden som netværk og ressourcer i hverdagen. Hvorvidt deltagerne har opnået et fagligt og personligt løft via de anvendte undervisningsformer, har undersøgelsen ikke afdækket. Men kursuslederen tilføjer, at hendes erfaringer er, at nogle får lyst til på sigt at tage PGU-uddannelse efterfølgende. Kursuslederens opfattelse er: ”jeg tror at det skal bundfælde sig de her 3 uger” her understreger hun formålet, at indholdet på kurset skal give mening, og bundfældes hos den enkelte deltager.

Dagplejekonsulenterne, der er til stede under fremlæggelserne, giver udtryk for et ønske om videndeling med de øvrige dagplejere i kommunen, om hvad dagplejerne

har arbejdet med i de enkelte grupper på kurset. Der er i det hele taget en forestilling blandt dagplejekonsulenterne om at kursets indhold direkte kan implementeres i dagplejernes praksis.

7.4 Unge ledige i aktivering - et VUC projekt

7.4.1 Baggrund for undervisningsforløbet

Casen tager udgangspunkt i aktiveringstilbud for unge ledige på kontanthjælp ” Ung og Hvad så? ” Tilbudet er et forløb, der foregår på et center under VUC – erhverv. Centeret fungerer som indtægtsdækket virksomhed, hvor forskellige kommuner og jobcentre i Københavnsområdet er kunder, og henviser unge til aktivering. Centeret har været under store forandringer med opdeling af afdelingen, samt reduktion i staben igennem en række år, blandt andet pga. faldende tilgang af ledige i 2007 og 2008 samt strukturelle ændringer på området. Tidligere havde opgaven fokus på lediges jobafklaring nu er fokus i sær på uddannelsesafklaring og motivation af unge ledige. Centerets medarbejdere peger i oktober 2008 på, at der mangler ledige derfor er der en nedgang i aktiviteterne. Aktuelt er der 5 ansatte.

Læringsformen er overvejende individuel vejledning til uddannelsesafklaring. Vejledning består i hjælp til afklaring af den enkeltes uddannelsesønsker, muligheder og særlige behov.

En typisk dag på centeret er at de unge møder op i tidsrummet mellem 09.00- 15.00 her er der tilbud om individuel vejledning i form af samtaler med en person.

Vejledningsprocessen består i at etablere en professionel relation med god kontakt. Denne vejledning handler om at afdække den enkeltes situation, ressourcer og muligheder, og på sigt at hjælpe den enkelte med at lægge en plan, og se målet for enten at komme i gang med et jobtilbud fx i en praktik, eller påbegynde en uddannelse.

7.4.2 Deltagere

” Ung og Hvad så? ” er et specialtilbud til unge/voksne mellem 18-30 år (typisk 20-25 år), med henblik på en afklaring af den enkeltes muligheder for at komme i gang med en uddannelse. Den enkelte bliver henvist til tilbudet via jobcentrene, og undervisningsforløbet er et individuelt tilrettelagt forløb på 3 måneder under VUC. Tilbudet omfatter i alt 15 unge /3 måned. I perioden modtager den enkelte økonomisk understøttelse i form af halv dagpenge sats fra kommunerne.

Målgruppen er unge oftest uden nogen form for uddannelse. Aktuelt er der på centeret 10 individuelle forløb, hvoraf nogle er specialforløb med mulighed for forlængel-

se. En del har udover ledighed, sociale og økonomiske og familiære problemer, der tilføjer kompleksitet i den enkeltes livsforløb. Vejlederen forklarer:

”De har andre problemer end ledighed – det er unge hvor kommunen ikke har kunnet klare opgaven ved en samtale på en halv time eller ved at sende den unge på job-søgningskurser ”

Kendetegn for denne gruppe er manglede sociale kompetencer og lavt selvværd. Der er kompetencer, som er nødvendige såvel på arbejdsmarkedet, i uddannelsessystemet og generelt i samfundet. Nogle har et til flere afbrudte forløb bag sig, enten i uddannelsessystemet eller på arbejdsmarkedet. En del af gruppen er af anden etnisk baggrund end dansk.

Ungdomskulturen gør at dette er en stor udfordring, for en del af kursisterne giver udtryk for manglende motivation if. til aktivering. Vejlederen fortæller, at han ofte bliver mødt med spørgsmål fra den unges side som: ”Hvorfor skal jeg det? ”

En særlig udfordring er at nogle ikke har midler til at møde op overhovedet (eks. penge til bussen). Hertil kommer, store personlige og sociale problemer i deres aktuelle livssituation, såsom frygt for mandens hjemsendelse etc. Gruppen er også kendetegnet ved, at de fleste har dårlige erfaringer med skolevæsnet i form af nederlag, hvilket er karakteristisk for en del af gruppen af de kortuddannede, mere præcist den første gruppe af de tre typer Illeris opstiller (Illeris 2006b).

Vi møder en pige på 29 år, hun har været på Centeret i 8 måneder, og er blevet forlænger i flere omgange. Hendes baggrund er, at hun har en afbrudt frisøruddannelse bag sig, og har taget et par fag på universitetet, som hun også har afbrudt. I sit forløb har kursisten haft lidt kontakt med en enkelt af de andre deltagere på centeret mest på det personlige plan, ellers har forløbet været tilrettelagt som et individuelt forløb.

Hun giver udtryk for, at hun ikke rigtig vidste hvad hun forventede da hun startede på tilbuddet. Forud havde hun en oplevelse af ”at det går stærkt i det sociale system”. Hun fik imidlertid en positiv oplevelse med en bestemt (navngiven) sagsbehandler fra kommunen, der kendte stedet og som henviste hende, hvilket hun har været meget glad for.

Hun forklarer:

”Der er ingen dage der er ens på centeret – tilbudet er tilpasset den enkelte og der tages hensyn til den enkeltes situation. Jeg har fået hjælp til at skrive et C.V. mhp. på at få indfriet frisørdrømmen – og der er taget hensyn til at jeg har mistet min mor, - det de kan her er at de går ind i den enkeltes situation.” ...

”Det er godt at komme, selvom man har en rigtig dårlig dag så kommer jeg alligevel, og får hjælp til at få energi og komme videre. Hvis jeg bare sidder hjemme bliver det ikke til noget, jeg får det ikke gjort. Der er noget jeg skal når jeg kommer, fx henven-

de mig om en praktikplads, det er små ting vi laver konkrete aftaler med vejlederen, det er meget fleksibelt.”

7.4.3 Selve undervisningsforløbet

Centeret er fysisk placeret i et stort rum på ca. 70 km², hvor der er flere opslagstavler og 25 PC'er stillet op ved små borde. Hovedaktiviteten i tilbudet er et mødested for unge mhp. vejledning.

I forbindelse med besøget, møder vi to unge kvinder, hvoraf en fra Irak, tre unge mænd, der møder på forskellige tidspunkter, de unge taler ikke sammen, med kommer hovedsageligt for at arbejde ved computeren og få vejledning.

Læringsmiljøet kan karakteriseres som uformelt og ustruktureret. Der er opmærksomhed og fokus på den unge, når han/ hun møder op. Forløbet er, på den ene side styret af de unges indsats og tanker om sin aktuelle situation, og på den anden side krav om progression i forløbet, i retningen af at den unge selv skal komme frem til en mulig uddannelse, som vedkommende kunne tænke sig at gå i gang med at søge på. Vejledning rette sig mod disse aspekter.

De unge kommer på forskellige tidspunkter på formiddagen hilser på vejlederen, og sætter sig ved en PC'er og arbejder på nettet, hvorefter vejlederen kommer rundt til hver enkelt, og følger op på aftaler.

Der er tilsyneladende ikke den helt store kontakt mellem de forskellige unge, hvilket rammerne heller ikke byder op til.

7.4.4 Eksempler på koblende læringsformer

Et vejledningsforløb består i en proces med at afdække: ”tidslommer i den unges forløb.” Den unge fortæller sin personlige historie, - vejlederen bidrager til at lytte til den enkelte. Samtalerne bærer præg af historiefortælling og sproglig formidling af den enkeltes erfaring og mulighed for tilskrivelse af mening jævnfør (Jarvis 2006). Vejlederen stiller nysgerrige spørgsmål til den enkeltes fortælling: ”hvordan har du tænkt dig ... at komme derhen... Der hvor du er lige nu er det fedt? – nå hvad har du så tænkt dig?” Dette sker løbende i processen, med at hjælpe den unge til selv at finde sin retning. Denne proces kan ses som et udtryk for en læringsform, der lægger op til både at skabe mening for den enkelte, og med mulighed for læring via den enkeltes bearbejdning af egne erfaringer, og vejlederens nysgerrige spørgsmål der lægger op til nye erkendelser hos den enkelte om sin egen situation, og eventuelle handlemuligheder. Endvidere ser vejlederen det som sin opgave, indimellem at skitsere for den unge, at nogle valg vil få konsekvens via den tilbagemelding, der sker til kommunen. En del af processen består i, at opmuntre den unge til at træffe beslutninger om job /uddannelse. Dette skal munde ud i en konkret jobplan for den unges

valg til kommunen. Succeskriterier er at skabe motivation for uddannelse, og at udvikle den unges kompetencer til at komme i gang med en uddannelse.

Vejledning består i at hjælpe den unge til at få ”struktur i kaos”. Her er tale om koblende læringsformer, der lægger op til at den enkelte at finde ind til egne ønsker, og vejlederen ad den vej hjælper den unge på vej i løbet af perioden på tre måneder. Det er en lang proces, da en del unge har svært ved at navigere, og dette kan resultere i afmagt, og mangel på evne til at tage sig sammen til at møde op. Her er tale om drivkræfter/ psykodynamiske aspekter i relation til motivation: afmagtsfølelse der befordrer manglende motivation hos deltagerne jævnfør (Illeris 2006). Vejledningen omhandler konkret at motivere den enkelte til at holde aftaler, at mødes, og få hjælp til tanker om jobønsker, muligheder og søgning af uddannelse. Her er der tale om motivation som en relation (Ahl 2004). Dvs. motivationsfaktorer ses som et samspil - en relation mellem individ og sociale omgivelser (Illeris 2006).

De unge hjælpes undervejs fx til at formulere og skrive et personligt C.V. og få søgt job. En del af arbejdet er, fx træning i at holde aftaler, og fx at motivere den unge til at kontakte forskellige instanser, og følge op på de planer der er lagt. En social kontakt, som fx en telefonopringning, kan opleves svær og ind imellem grænseoverskridende at skulle overvinde. En del af vejlederens arbejde består også i at konfrontere den enkelte med manglende sociale kompetencer, og være med til at afdække hvordan, der kan arbejdes fremadrettet hermed.

Vejlederen på centeret fungerer ”som en advokat og skal mestre forbindelsen mellem lovgivning, kommunen og den unges ønsker og vejledning til den enkelte”.

7.4.5 Eksempler på udfordrende læringsformer

I løbet af undervisningsforløbet ses der eksempler på udfordrende læringsformer. Det ser umiddelbart ud til at være enkle udfordringer, men pga. kursisternes lave selvværd, skal der eksempelvis meget til, både for at de unge overhovedet møder op, eller at de kan foretage et telefonopkald vedrørende en jobmulighed. De udfordrende læringsformer kræver såvel kontinuitet og kontakt i forløbet. De udfordrende læringsformer, i form af passende udfordringer, er nært koblet til relationsarbejdet i form af omsorg og støttende læringsformer, for at kunne stimulere den enkeltes motivation og selvværd i processen med at afklare sin egen situation, træffe valg og aktivt at fortage aktiviteter mod at søge en uddannelse.

Vejlederen er opmærksom på graden af aktivitet hos deltagerne. Det sker f.eks. når de unge ved deres computer ikke længere direkte beskæftiger sig med uddannelsessøgning. Det er ofte der, han vurderer, at et behov hos den unge for vejledning. De fremmødte giver selv udtryk for en større grad af aktivitet, mens de er der. En fremmødt fortæller:

”Når jeg kommer herud så får jeg det ordnet fordi... man kender det godt fra sig selv når man sidder derhjemme. Arhh... jeg ser lige fjernsyn en time mere og så sker der ikke en skid for så bliver kl. 5 om eftermiddagen.”

Der er altså tale om en vis forventning om aktivitet fra vejlederens side, som opleves positivt og motiverende.

7.4.6 Eksempler på støttende læringsformer

Vejlederen peger på, at der er fire forhold der har betydning for læringsforløbet med den unge: Det første er den enkelte /gruppen af unge, det andet er tid til rådighed, det tredje vejlederens indfaldsvinkel og kontakt, det fjerde den enkelte kommune.

En grundsten i forløbet er, at læring og udvikling af sociale kompetencer, er hægtet op på aftaler.

Vejlederen siger: ”Som underviser er det vigtig at reflektere over hvorfor kommer vi ikke nogen vegne med denne unge?” Hans udgangspunkt er at lytte, støtte og motivere den unge i forhold til hans/hendes eget valg.

Tidligere har der været to undervisere i projektet, i den periode var der undervisning med gruppen af unge om formiddagen i forskellige emner. Men det er man gået bort fra, da flere af de unge sad og kiggede umotiverede ned i bordet. Desuden var der også problemer med de unges begrænsede sociale kompetencer og indbyrdes reaktioner i gruppeundervisningen. Et gennemgående problem er, ifølge vejlederen, at de unge ofte mangler filtre, og fx reagerer med direkte vrede i relationer og gruppesammenhænge. Der har været eksempler på, at nogle har følt sig utrygge /truede af andre kursister i gruppesammenhæng. Indimellem har der været gode konstruktive gruppeforløb med de unge, men det har krævet flere vejledere. Nu hvor der er én underviser typisk til 5-7 syv unge, tilrettelægges vejledningen individuelt.

I læringsmiljøet er det ifølge vejlederen centralt, at den unge oplever, at blive taget alvorligt. Mange unge har erfaringer med sig om det modsatte, fx via de forudgående samtaler med sagsbehandlere i kommunen om aktivering. Det kan betyde, at den unge i udgangspunktet kommer med negativ motivation ved start i projektet.

Den pædagogiske indfaldsvinkel og udgangspunkt er, at bibringe den unge et møde med en autentisk person, der kan hjælpe til afklaring af deres situation (Lauersen 2004). Vejledere anvender en anerkendende holdning til hver enkelt. Der er især fokus på individuelle sociale kompetencer, og konfrontation med manglende kompetencer. Her ses en balance imellem forskellige motivationskategorier, hvor der er en nær sammenhæng mellem forstyrrelser, udfordringer i balance med støtte og anerkendelse. Derfor er det oftest en individuel læreproces. Motivation af den unge sker i mødet med vejlederen, der taler med hver enkelt om hvordan det går med diverse planer og aftaler på centeret, en sjælden gang ved tavleundervisning. I gruppeunder-

visning har der fx været drøftet den enkeltes ressourcer, værdier på en arbejdsplads, ofte har den undervisningsform resulteret i laveste fællesnævner rent indholdsmæssigt, fordi gruppens deltagere er for forskellige.

Vejlederen siger:

”Mit udgangspunkt er hvad synes den unge selv er aller vigtigst? ” – ” Her der det vigtigst at finde ind til den unges drivkraft – jeg møder sjældent urealistiske forventninger - men derimod lavt selvværd hos de unge – som fx jeg har prøvet det 100 gange det er gået galt 100 gange, de vil ikke ha ´ mig, jeg har det forkerte navn o.s.v.” - ”Vejledning starter i øjenhøjde og forsøge at lade være at lyde som en forælder” – videre tilføjer han: ”For nogle er en del af vejledningen omsorgsarbejde ”- det går ikke særlig godt hvis jeg udelukkende håndhæver paragrafferne (halv dagpenge-sats)”

Vejlederen fortæller: ” En af kursisterne, en stille fyr, der har været professionel soldat i et par år, han er arbejdsløs igennem 9 måneder, og han er sendt i aktivering af jobcenteret og A-kassen. Han vil gerne til Afghanistan og derefter ind politiets specialstyrker.

Vejledningen handler om at afdække de praktiske problemer ved den unges situation og afdække tidslommerne ved at stille relevante spørgsmål ind til hans plan. Jeg går ikke til ham, jeg forsøger at opmuntre ham – så følges vi ad vejen og problemerne dukker naturligt op. Vi kommer ind til: hvordan er det egentligt at være arbejdsløs? Hvordan har du det med det? Det ender med at han går ud af venteværelsespatien – han begynder at søge arbejde og vender efter kort tid tilbage og har fået et job skriver under og afslutter herude. ”

Vejlederen ser det som sin væsentligste opgave, at finde ind til: ”hvad den unge motiverer sig selv med ”- det er udgangspunktet for det videre arbejde, fordi det er her der er energi og drivkraft til at komme videre, selvom drivkraften ikke lige vedrører det vejlederen eller jobcenteret synes er relevant eller vigtigt i en jobsammenhæng. Det er vigtigt, at denne energi, den unge besidder kanaliseres i en retning, for at den unge ikke at blive selvdestruktiv. Udfordringen ligger, ifølge vejlederen, nogle gange i at holde sig lidt på afstand, og se hvad der sker. Det betyder, i processen at være fuldstændig åben for, hvad den unge beslutter, at improvisere, eller at være umådelig vedholdende over for nogle unge. Her ses eksempler på, hvad Noddings fremhæver, som overordentligt centralt i relationen dialog og bekræftelse (Noddings 1992).

7.4.7 Efter undervisningsforløbet

I forbindelse med besøget spørger vi en af deltagerne om hendes oplevelse af forløbet:

En af de fremmødte reflekterer over hvad det er aktiveringsforløbet har lært hende. Hun forklarer: ”Det har jeg ikke tænkt over, det ved jeg ikke – måske er jeg blevet lidt mindre genert og lidt mindre bange for fx at ringe. Det er positive oplevelser der giver selvtillid, og jeg ser også anderledes på hvordan jeg kan skrive en ansøgning nu, jeg tør bruge nogle ord der viser noget om mig. Vejledning handler både om en plan a og en plan b – jeg har lært ikke at lukke af.”

Ovenstående er et udtryk for et deltagerperspektiv, der angiver, hvad der har betydning for deltagermotivation i dette forløb. Hun vægtlægger den personlige kontakt, der understøtter anerkendelse til at komme videre i form af selvtillid. Interessant er det, at hun ikke har tænkt nærmere over at hun er i en læreproces.

Hvorvidt det lykkes at få de enkelte unge motiveret til at søge optagelse i job eller uddannelse afhænger af forskellige forhold, og som Ahl peger på, kan der være blokeringer på individ-, institutions- og samfundsniveau, for at voksne går ind i læringsforløb (Ahl 2004: 10) Erfaringerne fra jobcenteret peger eksempelvis på, at der på institutionsniveau kan være hindringer, der gør at det ikke altid lykkes fx nævnes kommunernes meget forskellige tilbud til de unge.

8. Sammenfatning af empiri fra case 1 og 2

I de observerede cases arbejdes overvejende med arbejdsformer, der kan karakteriseres som ”micro-teaching”, hvor eksisterende praksisbaseret viden udfordres, udvides og omstruktureres i sammenhæng med præsentation af ny viden, i arbejdsformer hvor viden og handling søges integreret, og søges sammenholdt med anvendelse i andre praksissituationer. Gammel viden de-kontekstualiseres i øvelsessituationer, og re-kontekstualiseres i relation til fremtidige arbejdssituationer. Nyorganiseret viden sættes i arbejde (putting knowledge to work) jævnfør (Evans 2008).

Et eksempel på grundstrukturen i ”micro-teaching” er:

Et mønster hvorigennem transformationen af vidensformer finder sted støttet af forskellige læringsformer er:

- En teaser: skaber overraskelse, forundring, motivation, interesse, spørgsmål: hvorfor nu det?
- Gennem en øvelse skabes et forenklet univers, men et *fælles* univers, man kan agere i. Universet er frigjort fra deltagerens hverdag. Her kan arbejdes med abstrakte størrelser som ikoner, deres betydning, principper mv., og samtidig kan man trække på erfaringer.

- I processen er anerkendelse centralt – underviseren anerkender alle bidrag og inkoopererer disse i den igangværende undervisning
- Læreren bevæger sig i to felter: praktikken og teorien. Der kan være begge rækkefølger: praktik-teori, og teori-praktik. I det praktiske indgår at man prøver at bruge det i en øvelsessituation i noget praktisk.
- Afslutningsvis beskæftiger man sig altid med, hvordan det man har arbejdet med kan føres ud i virkeligheden, hvordan kan det bruges? Her re-kontekstualiseres viden i forhold til en ændret fremtidssituation.

9. Sammenfatning af empiri fra case 3 og 4

I case 3 og 4 er der især vægt på to typer af læringsformer støttende og koblende, fordi deltagerne i disse to cases i udpræget grad har en umiddelbar modvilje imod undervisning, og de krav der stilles til dem. Modstanden kan virke blokerende for selvforandring jf. Ziehes begreber om progression og regression. De har derfor brugt en speciel omsorgsfuld relation til underviseren. Det der motiverer deltagerne er oplevelsen af at blive taget alvorligt.

- Første autentisk møde. Deltagerne oplever at blive taget alvorligt, ikke at få noget trukket ned over hovedet på dem, at deres stemme bliver hørt gennem grundig præsentation.
- Gennemgående anerkendende tilgang. Motivation for læring understøttes af en høj grad af anerkendelse af den enkelte, og skabelse af fællesskabsfølelse via ros fra både underviser og deltagere.
- Læreren bevæger sig i to felter: praktikken og teorien. Rækkefølgen kan være: praktik-teori, og teori-praktik. I det praktiske indgår at deltagerne prøver at bruge det i en øvelsessituation i noget praktisk.
- Åbenhed for deltagerperspektivet. I processen er anerkendelse centralt – underviseren anerkender alle bidrag, og inkoopererer disse i den igangværende undervisning.
- Der lægges til sidst vægt på at deltagerne afsluttende har en god fornemmelse, har opnået succesoplevelser og at den indre modstand er formindsket.

Som beskrevet i casene er der ikke tale om en fuldstændig klar opdeling. Elementer af ”micro-teaching” forekommer i case 3 og 4, ligesom omsorgspræget læringsrelationer kan iagttages i case 1 og 2. Der er altså ikke tale om at deltagerne i case 3 og 4 ikke bliver udfordret, eller at deltagerne i case 1 og 2 ikke bliver støttet, snarere er der tale om at forskellige typer af deltagere inden for kategorien af kortuddannede, der har forskellige behov i forhold til skabelsen af motivation. Der er med andre ord

en overhængende fare for, at motivationen ville formindskes hos deltagerne i case 3 og 4 i så fald at de blev udfordret i samme grad som deltagerne i case 1 og 2, ligesom det modsatte ville gøre sig gældende, såfremt sidstnævnte skulle opleve en for høj grad af fokus på støttende typer af læringsformer.

9.1 Erfaringer fra AMU om at skabe øget motivation for uddannelse

I 2007 -2008 blev der gennemført syv udviklingsprojekter for Undervisningsministeriet /TUP - projekterne under temaet styrket motivation for uddannelse blandt nuværende ikke-brugere af AMU.

Erfaringerne peger på, at motivation for efteruddannelse blandt kortuddannede ikke kan reduceres til hvad der sker i det formelle læringsrum, men må analyseres ud fra, at motivationen skabes i den totale samarbejdsrelation med AMU.

Arbejdspladsens engagement i efteruddannelsesaktiviteterne er i den sammenhæng afgørende. Det konkluderes, at det er centralt for medarbejderne, at de kan se relevansen af aktiviteten i forhold til deres arbejdssituation. Medarbejderne er ikke motiveret for læring for læringens skyld men for kompetenceudviklingen, som de kan anvende til at udvikle og mestre arbejdssituationen, som de er en del af.

I projekterne konstaterede man at der i dag eksisterer flere betydende barrierer, som skal overvindes for at øge motivationen for uddannelse (Elsborg 2008).

Mange – særligt små og mellemstore - virksomheder kender ikke AMU's fleksibilitet og tænker derfor ikke i at samarbejde med AMU om at udvikle og gennemføre relevante kurser og blandt de store virksomheder eksisterer en oplevelse af, at AMU i for høj grad tager afsæt i skoletænkning funderet i grunduddannelserne uden tilstrækkeligt kendskab til uddannelsesbehovene på arbejdsmarkedet.

På baggrund af erfaringer fra de fælles erkendelser i erfa-arbejdet konkluderes nedenstående som perspektivrige udviklingstiltag:

- Skab udvikling af kurser i samarbejde med brugerne
- Afhold, hvor det er mest attraktivt – vær fleksibel
- Integrer kurser i den konkrete hverdag
- Skab samspil mellem det faglige og almene
- Skab partnerskaber mellem skoler, virksomheder, producenter og efteruddannelsesudvalg

I den forbindelse peger erfaringerne på, at det i dag udgør en barriere for læringsmotivation, at mange virksomheder ikke forbinder efteruddannelse med rekruttering og fastholdelse af medarbejdere og derfor ikke tænker strategisk i kompetence-

udvikling. Det konkluderes som helt centralt, at der fra AMU's side strategisk bør sættes på at åbne lederes – og særligt mellemlederes – øjne for dette potentiale, for at skabe øget motivation for uddannelse. Fra AMU's side handler det om, at møde mellemlederen i hans ellers hendes motivation for udvikling og derved motivere mellemlederne til at motivere deres medarbejdere til uddannelse.

En anden central barriere, som erfaringerne fra TUP-projekterne peger på, er, at der også blandt mange potentielle kursister hersker stor uvidenhed om mulighederne i AMU-systemet. I den forbindelse har projekterne registreret det som en barriere, at AMU-systemet opleves præget af et tungt og bureaukratisk sprogbrug, begrebsapparat og administrative arbejdsgange, og det anbefales at styrke motivationen for uddannelse via differentieret markedsføring i forhold til målgrupper, hvor der bruges billedmaterialer og skrives let forståeligt. Således at den potentielle kursist kan se sig selv og ikke oplever sig fremmedgjort.

Endelig viser erfaringerne meget tydeligt, at markedsføringen af AMU's muligheder med stor fordel kan skabes via en direkte kontakt til virksomhederne. En kontakt præget af dialog, hvor de nuværende ikke-brugende virksomheder oplever sig mødt i deres perspektiv og bliver motiveret for uddannelse af deres medarbejdere.

10. Resultater og konklusion på den samlede undersøgelse

10.1 Et evidensbaseret grundlag for at vurdere og igangsætte initiativer og metoder, der kan fremme deltagelse i VEU og forbedre indsatsen

Én væsentlig måde hvorpå deltagelsen i VEU kan fremmes, er i så høj grad som muligt at reducere/mindske de hindrende faktorer. I et omfattende svensk litteraturstudium (Ahl 2004) formuleres disse hindringer systematisk på det personlige niveau, en kombination af psykologiske og vilkårsfaktorer, og et institutionelt niveau. Læringsmotivation skabes og øges ved at reducere disse faktorer, det viser såvel den eksisterende litteratur som vores undersøgelse.

- I case 1 og 2 er der især tale om undervisningsaktiviteter, der er initieret af arbejdspladsens behov for ændrede kompetencer, undervisningen tilrettelægges ud fra både arbejdspladsens behov som "micro-teaching" der med eksempler tilgodeser såvel arbejdspladsens som målgruppernes særlige motivationelle behov.
- I case 3 og 4 er målgrupperne præget af negative skoleerfaringer, og de typer af læringsformer der bringes til anvendelse, tager i stor udstrækning afsæt i deltagerens særlige psykologiske og sociale baggrund, med ringe selvtillid som følge af tidligere skoleerfaringer, der giver et negativt billede af uddannelse/læring.

De her nævnte faktorer er i overensstemmelse med Illeris' erfaringer og anbefalinger vedrørende kortuddannede og motivation for læring. Hans overvejelser kan på nogle punkter uddybe ovenstående systematik:

Illeris anfører, at den måde de kortuddannede søges kontaktet på, er afgørende. Kontakten skal være personlig, og den skal tages af en person den pågældende føler sig tryk ved. Den skal være ægte respekterende, indstillet på at tage indvendinger alvorligt, og den må på ingen måde kunne opleves som nedladende eller tvingende. Hvis der er tale om en bredere anlagt kampagne er det bedst at kontakten til de potentielle deltagere varetages af folk fra daghøjskoler, AMU, VUC eller andre relevante uddannelsesinstitutioner (Illeris 2006b: 15-16).

Hvor der er tale om, at der finder en vejledning sted i forbindelse med et uddannelses tiltag, er det afgørende at denne vejledning kan opleves som solidarisk og kvalificeret ud fra den kortuddannedes eget perspektiv (Illeris 2006b: 16).

Illeris anfører endvidere, at en række problemer reduceres, hvis uddannelsen finder sted på eller i direkte tilknytning til arbejdet, helt eller delvis i arbejdstiden og sammen med andre fra samme eller tilsvarende arbejdsplads.

Det gennemførte litteraturstudium og casestudierne bidrager således til viden om hvordan ovenstående motivation kan skabes. På det personlige og psykologiske plan modsvarer de formulerede hindringer af vores formulerede behov for sikkerhed, inclusion og meningsfuldhed, ligesom motivationen i form af interesse, mestring og nysgerrighed nævnes.

I de beskrevne arbejdsformer tages der hånd om disse motivationer gennem støttende læringsformer, udfordrende læringsformer og koblende læringsformer. Arbejdsformerne bryder radikalt med nævnte negative skoleerfaringer, hvor læring i skolen i høj grad forbindes med passivitet, manglende støtte og mangel på meningsfuldhed, sidstnævnte indeholdt i de koblende læringsformer. Den lette tilgængelighed til læringsrummet er f.eks. realiseret gennem læringsforløb placeret på arbejdspladsen.

Grundlæggende kvaliteter ved læringsforløbene er, at de er fleksible og tilpasset deltagernes forudsætninger og arbejdssituation. Relationen til arbejdssituationen er sikret både i forberedelsen af læringsaktiviteterne, ved inddragelse af arbejdsrelevante stof og opgaver, og ved aktiviteter, der skal kobles til anvendelse i arbejdssituationen.

10.2 Kvaliteter ved læringsformer der skaber og stimulerer motivation for læring

Sammenligner vi med andre klassiske og nyere kategoriseringer af læringsformer – Rasborg, Jørgensen & Liveng, Hviid et al. – kan vi overordnet sige, at de metoder vi har set kan betegnes som "Micro-teaching".

Med henvisning til Rasborgs tidligere arbejde, indeholder arbejdsformerne både holdundervisning (samlet dosering af teori fra læreren), arbejde i grupper, og individuelt arbejde, sidstnævnte i mindre målestok. Men der er tale om korte sekvenser, ikke foredrag (holdundervisning) af 1-2 timers varighed eller en hel dag.

Med henvisning til Hviids systematik for fleksibel undervisning, finder vi ikke læringsformerne læringskontrakter, projektarbejde eller IT-cafeer. Men vi finder øvelser, arbejde med cases og refleksion. Men også i denne sammenhæng er der tale om "micro-teaching" metoder.

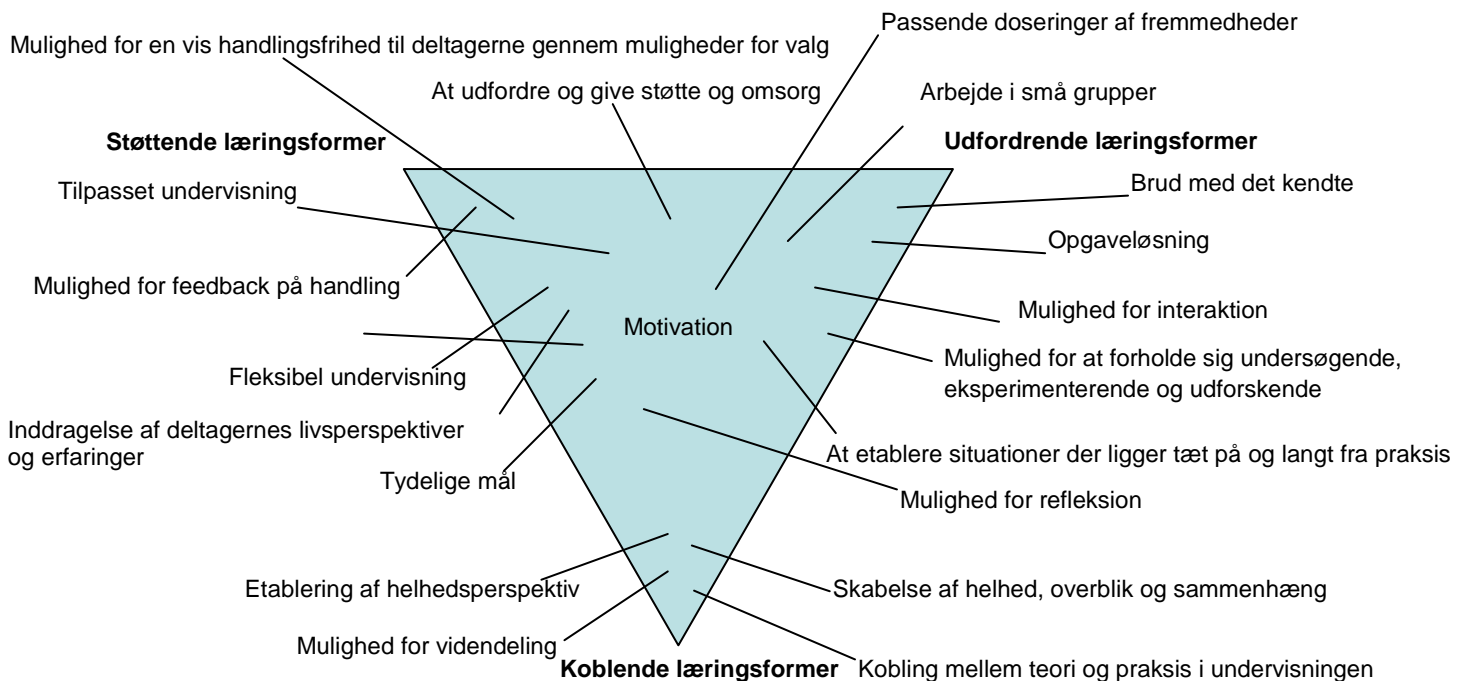
Sammenholdes med Jørgensens & Liveng's systematik, finder vi ikke disse arbejdsformer, idet de dels er knyttet til læring i arbejdet, dels ikke modsvarer vores model om "micro-teaching".

Gennem de eksempler på "micro – teaching" vi har identificeret og beskrevet, stimuleres de formulerede kategorier af læringsmotivation et kompleks af læringsformer, der er sammenfattet i kategorierne støttende læringsformer, udfordrende læringsformer og koblende læringsformer, der er specificeret i afsnittet nedenfor.

Den støttende læringsform, der har stor vægt på omsorgsfulde relationer mellem underviser og deltager som motivationsfaktor i forbindelse med læring i voksenuddannelse, er ikke udfoldet i samme grad i den eksisterende oversigt over forskning på området. Denne undersøgelse bidrager særligt til at sætte fokus herpå i forhold til gruppen af kortuddannede.

10.3 Effektive læringsformer for kortuddannede i feltet mellem koblende, støttende og udfordrende typer af læringsformer

Karakteristika ved effektive læringsformer inkluderer følgende delelementer, der placerer sig i et kompleks af læringsformer illustreret i nedstående model:



10.4 Hvordan kan læring i en skolebaseret sammenhæng, fx AMU, kombineres med praksislæring?

Beskrivelse af disse processer er foretaget i forbindelse med redegørelsen for de enkelte cases.

De væsentligste elementer kan opsummeres således:

- Praksislæring eksisterer som læringsprodukter hos deltagerne, i form af de erfaringer de bringer med sig ind i læringssituationen. Arbejdet i læringssituationen drejer sig om at synliggøre disse erfaringer og inddrage dem i læringssituationen og relatere nye erfaringer til disse
- Skabelse af nye erfaringer i læringssituationen. Dette sker bl.a. gennem øvelser og understøtning af handling, udforskning og eksperimentering i læringssituationen.

- Kobling mellem nye og tidligere erfaringer finder bl.a. sted gennem refleksion. Kobling mellem ny viden og fremtidige handlinger styrkes gennem refleksion.
- Introduktion af ny og realistisk viden om arbejdssituationen, f.eks. i form af film
- Arbejde med planer for implementering af nye handlinger, baseret på ny læring i kursussituationen, i arbejdssituationen. Arbejde med støtte hertil fra ledelse, medarbejdere og evt. modifikation af arbejdsmiljø og arbejdsorganisering i relation hertil.

Sammenholdelse af erfaringer fra udviklingsarbejderne med undersøgelsens resultater, - med hensyn til succesfaktorer for læring i arbejdet og anvendte læringsformer jævnfør Høyrup & Ellströms forskning for (Nordisk Ministerråd 2007) kan det siges at de nordiske undersøgelser bekræfter hinanden.

10.5 Motivation for læring skaber motivation for deltagelse

Ser vi på de to motivationsformer skitseret i indledning – motivation for læring og motivation for deltagelse – er tendensen gennem de fire casestudier, at en lille motivation for deltagelse gennem motiverende læringsformer, og deraf følgende motivation for læring, er blevet vendt til en stor motivation for deltagelse. Således bliver udsagn som ”mine forventninger var negative”, ”vi vil have det som vi havde det i går” og ”jeg er ikke et skolemenneske” før undervisningsforløbene ændret til ønsker om yderligere uddannelse.

Dette må siges at være en yderst positiv tendens, da opfølgning efter undervisningen, som påpeget i litteraturstudiet, er central for sikringen af, at det lærte rent faktisk også bliver en del af hverdagen på arbejdspladsen. Der er derfor også en fare for at forventninger fra virksomhedernes side i stil med ”implementering af tiltag i morgen” er for høje. Det virksomhederne kan forvente af et vellykket undervisningsforløb er snarere, at deltagergruppen næste gang fra starten af vil være motiverede, således at underviseren skal bruge mindre tid på støttende typer af læringsformer og mere tid på de udfordrende.

11. Referencer

Ahl, H. (2004) Motivation och vuxnas lärande. En kunskapsöversikt och problematisering. Myndigheten för skoleutveckling. Leanders Grafiska AB, Kalmar.

Antonovsky, Aa., (2000) Helbredets mysterium. At tale stress og forblive rask. Hans Reitzels Forlag. København.

Bennis W.G., Benne, K.D. & Chin, R. (1970) (Eds.) The Planning of Change. Butler & Tanner Ltd. London.

Elliott, J. (2006) Reaching the Non-Participant. In: Antikainen, A., Harinen, P. & Torres, C.A. (Eds.) In from the Margins. Adult Education, Work and Civil Society.

Ellström, P. E. (2006) Two logics of learning I: Antonacopoulou, E., Jarvis P., Andersen, V., Elkjaer, B. & Høyrup, S. (Eds.) *Learning, working and living. Mapping the terrain of working life learning* (s. 33-46, 2006). Palgrave. U.K.

Elsborg, S. (2008) Motivation for uddannelse, erfaringer og erkendelser fra erfararbejdet. Undervisningsministeriet.

Evans, K. and Waite, E. (2008) Adult Workers' Engagement in Formal and Informal Learning: Insights into workplace Basic Skills from Four UK organisations. Partnership in Learning. Ottawa, Ontario Canada.

Hviid, M.K. Keller, H.D. Rasmussen, A. Rasmussen, P. Thøgersen, U. (2008) Almen og praksisnær kompetenceudvikling for voksne. Forfatterne og Aalborg Universitet.

Illeris, K. (2006) Læring.2. reviderede udgave Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, K. (2006a) Lifelong learning and The Low skilled. In: Antikainen, A., Harinen, P. & Torres, C.A. (Eds.) In from the Margins. Adult Education, Work and Civil Society.

Illeris, K. (2006b) De kortuddannede – voksenuddannelsernes største problem. Dansk Pædagogisk Tidsskrift, maj nr. 2, 2006, p. 13-19.

Jarvis, P. (2006) Towards a comprehensive theory of Human Learning. Lifelong Learning and the learning society. Vol. 1. Routledge, London.

Kersh, N. & Evans, K. Competence development and workplace learning in the UK and Ireland: an overview (2007) I: Chisholm, L., Helmut-Fennes, Spannring, R. Competence development as workplace learning. Innsbruck University press. 1st edition.

Knox, A. B. & Siogren, D. (1962) Motivation to Participate and Learn in Adult Education. Adult Education Quarterly, 12, pp. 238-242.

Laursen, P. F. (2004) Den autentiske lærer. Gyldendal.

- Madsen, K.B. Motivation og personlighed. Gyldendal 1986. København.
- Maaløe, E. (1996) Case-studier af og om mennesker i organisationer. København Akademisk Forlag.
- Noddings, N. (1992) *The challenge to care in schools – an alternative approach to education*, Teachers College Press.
- Noddings, N. (1999) *Two concepts of caring*, Philosophy of Education, <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/1999/noddings.asp>. 10/05-2008.
- Nordisk Ministerråd (2007) Arbejdspladslæring forudsætninger, strategier/metoder og resultatet. Tema Nord 2007:576
- Rasborg, F (1968) Undervisningsmetoder og arbejdsmønstre. En introduktion. Publikation nr.67. Danmarks Pædagogiske Institut. Munksgaard .
- Smith, J. & Spurling, A. (2001) Understanding Motivation for Lifelong Learning. NIACE. Text Campaign for Learning.
- Warner, Weil, S., MC Gill, I (1989) (Eds.) Making Sense of Experiential Learning. Milton Keynes: Open University Press.
- Wlodkowski, R. (1999) Enhancing Adults' Motivation to Learn, San Francisco: Jossey Bass, pp.67-88.
- Ziehe, T. & Stubenrauch H. (1983) *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*, 7. oplag, Politisk revy
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine*, Forlaget Politisk Revy