



Motivation og læringsform

En oversigt over eksisterende forskning

København februar 2009

Forord

Nærværende oversigt er et bidrag til NCK's opgave 2.5 om at producere og formidle forskningsbaseret viden om voksen- og efteruddannelse. NCK fokuserer i dette arbejde på fire områder, hvoraf det første vedrører "læringsformer og deres betydning for voksnes motivation for læring og uddannelse". Den foreliggende oversigt er en sammenfatning af national og nordisk viden inden for feltet, suppleret med internationale forskningsresultater. Oversigten bliver suppleret med yderligere to selvstændige rapporter vedrørende henholdsvis "erfaringer fra udviklingsarbejder gennemført med TUP-midler" og "nye undersøgelser af uddannelsesforløb i Danmark". Oversigten er udarbejdet af lektor Steen Høyrup Pedersen, adjunkt Jane Rohde Voigt og forskningsassistent Peter Gundersen.

Bjarne Wahlgren
Centerleder for NCK
Februar 2009

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

1. Introduktion.....	4
2. Resumé.....	4
3. Afgrænsninger af problemfeltet.....	7
3.2. Fremgangsmåde i litteraturstudiet.....	8
4. Motivation og læring.....	10
4.1. Generelle tendenser fra litteraturstudiet.....	10
4.2 Motivationsbegrebet: Hvad er motivation?	11
4.3 Hvilket motivationsbegreb er valgt for det foreliggende forskningsarbejde?	12
4.4 Knud Illeris' teoretiske arbejde med udvikling af en generel model for læring....	12
4.5 Hvorfor og hvordan er motivation vigtig for læring?	13
4.6 Hvad er de væsentligste motiver for læring?	14
4.7 Sammenfatning	20
5. Effektive læringsformer og motivation.....	21
5.1. Arbejdsformer der lægger vægt på omsorg	21
5.2 Angst og modstand i læringssituationen	22
5.3 Arbejdsformer med brobygning mellem teori og praksis	23
5.4 Dansk forskning: Kompetencecirkler	24
5.5 Nordisk Forskning: Læring i arbejdet. Best practice.....	26
5.6 Wlodkowski's model for relationen mellem læringsmotivation og læringsform..	29
5.7 Sammenfatning:	31
6. Konklusion.....	32
7. Referencer	33

1. Introduktion

Den foreliggende rapport 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 kortuddannede 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 TUP-midler
- (2) Nye undersøgelser af uddannelsesforløb i Danmark
- (3) En sammenfatning af national og nordisk viden inden for feltet, suppleret med internationale forskningsresultater: Et litteraturstudium

Ovenstående tre erfaringsopsamlinger afrapporteres i særskilte del-rapporter.

Den foreliggende del-rapport dækker alene sidstnævnte litteraturstudium:

En sammenfatning af national og nordisk viden inden for feltet – læringsformernes betydning for voksnes motivation for læring, specielt hvad angår kortuddannede og uddannelsesfremmede – suppleret med internationale forskningsresultater.

Litteraturstudiet der er en oversigt over eksisterende forskning danner grundlag for de empiriske undersøgelser, der er gennemført, og som afrapporteres særskilt: Litteraturstudierne anvendes dels som teoretisk baggrund for de gennemførte empiriske undersøgelser, idet de bidrager til at anlægge synsvinkler på det observerede, bl.a. udvælgelse af fokusområder for observation og interviews, dels anvendes litteraturstudierne som baggrund for fortolkning af de indsamlede empiriske data og resultater.

2. Resumé

Enhver der har erfaring med undervisning af voksne har oplevet, at holdet eller gruppen af studerende/deltagere kan være højt motiverede for at lære, og hvad det betyder for undervisningsforløbet og de heri indgående læreprocesser. Eller modsat, at deltagerne kan være meget umotiverede og de heraf afledte voldsomme konsekvenser for undervisning og læring. Deltagerne kan også fremstå meget forskelligt, nogle er ekstremt højt motiverede, andre er næsten ikke til at engagere i undervisningen.

Når vi vender os mod teori og forskning inden for dette emne, er verden betydelig mere kompliceret: Dels har forskerne svært ved at blive enige om et motivationsbegreb, og hvad dette indeholder, dels er motivationsbegrebet faktisk ved at glide ud som centralt begreb i pædagogisk og læringsforskning og -teori. Når vi sammenholder dette med at motivationsbegrebet helt konkret skal knyttes til læringsformer, og denne kombination af motivation og læringsform skal anvendes i feltet af kortuddannede inden for feltet voksnes læring (Adult Education) er det praktisk talt umuligt at finde litteratur om dette snævert afgrænsede felt. Litteratursøgningen er derfor udvidet til mere bredt at indfange felterne: motivation for voksnes læring, kortuddannede og læring og læringsformer der er effektive for kortuddannede, selv om motivationsaspektet evt. ikke fremhæves men kun indgår mere indirekte.

Idet motivationsbegrebet fortrinsvis er knyttet til menneskelig handling har vi fundet det vigtigt at starte redegørelsen med kortlægninger af, hvad motivation for læring drejer sig om. Vi må først vide, hvad der motiverer læring før vi kan arbejde med at analysere, hvordan denne motivation kan styrkes gennem forskellige læringsformer.

Der peges på følgende kategorier for motivation for læring:

- Disharmoni. Motivation gennem forstyrrelser og uoverensstemmelse
- 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, handling
- Angst og forsvar, der er blokerende faktorer i forhold til læring, og modsvares af tryk og tryghed

Efterfølgende afsøges de kvaliteter ved undervisnings- og læringsformer, der har optimale muligheder for at skabe disse motivationer, eller for at øge og styrke dem, med henblik på at forbedre kvalitet i læreproces og -produkt.

Følgende kvaliteter opsummeres:

1. Tydelige mål
2. Fleksibel undervisning
3. Tilpasset undervisning
4. Mulighed for interaktion

5. Arbejde i små grupper
6. Inddragelse af deltagernes livsperspektiver og erfaringer
7. Passende doseringer af fremmedheder (nyt for individet)
8. Brud med det kendte
9. At udfordre og give støtte og omsorg
10. At etablere situationer der ligger tæt på og langt fra praksis
11. Opgaveløsning
12. Mulighed for feedback på handling
13. Mulighed for at forholde sig undersøgende, eksperimenterende og udforskende
14. Kobling mellem teori og praksis i undervisningen
15. Mulighed for refleksion
16. Skabelse af helhed, overblik og sammenhæng
17. Mulighed for en vis handlingsfrihed til deltagerne gennem muligheder for valg
18. Dialogprægede, problemorienterede arbejdsformer
19. Etablering af helhedsperspektiver
20. Muligheder for videndeling

Det konkluderes:

1. Motivationsbegrebet er næsten udgået som centralt begreb i teori og forskning vedr. læringsteori, pædagogisk teori og teori om kompetenceudvikling. Endnu sjældnere er det at finde litteratur, der sammenholder læringsmotivation og læringsform.
2. Der er identificeret en konkret række af motivationskategorier, der vurderes som væsentlige drivkræfter bag læringsprocesser hos kortuddannede, og en række kvaliteter ved læringsformer, der vurderes at kunne påvirke læringsmotivationen mod det optimale. Der er imidlertid ikke en enkel og lineær sammenhæng mellem læringsformer – dissers kvaliteter – og de motivationskategorier de skaber eller stimulerer. I nogle tilfælde er der en nær korrespondance, f.eks. mellem behov for tryghed og arbejde i små grupper, reduktion af angst sammenholdt med anerkendende og omsorgsfuld undervisning, mv. Disharmoni som motivation korresponderer med passende doseringer af fremmedheder, mv. Men i andre tilfælde, f.eks. omkring klare mål, relaterer disse sig til mange af motivationskategorierne.

3. En del af læringsformerne, der vurderes at stimulere læringsmotivationen, har karakter af dikotomier, modsætninger der skal være til stede samtidig. Disse forhold kunne begrebsliggøres som tilstedeværelsen af en række spændingsfelter. Eksempler er: Spændingsfeltet at udfordre og give støtte. At docere fremmedheder og bygge på deltagernes behov og erfaringer, mv. At undervisningsmiljøet både skal være tæt på og have høj grad af lighed med praksisfeltet, og at undervisningsmiljøet skal kunne nærme sig det fiktive, det legende, osv.
4. Det vurderes at udviklingsmulighederne mht. egnede læringsformer for kortuddannede - i relation til læringsmotivation – ligger i at koble den viden der foreligger om, at kortuddannede i høj grad profiterer af uformelle læringsformer, der finder sted som læring i og gennem arbejdet. Udfordringerne vil dreje sig om i praksis at kunne koble uformelle læringsformer og formelle læringsformer på EVU - uddannelsesinstitutionerne.

3. Afgrænsninger af problemfeltet

I artiklen "Motivation to Participate and Learn in Adult Education" (Knox & Siongren, 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 vedr. 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 det foreliggende litteraturstudium.

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 foreliggende litteraturstudium. 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.

3.2. Fremgangsmåde i litteraturstudiet

De internationalt mest anerkendte tidsskrifter inden for området Adult Education er blevet undersøgt i en tidsperiode over 10 år, fra 1998-2008. Det samme er tilfældet for enkelte nordiske og danske tidsskrifter inden for feltet. Det drejer sig om følgende:

International Journal of Lifelong Education

Adult Education Quarterly

International Journal of Lifelong Education,

Asia Pacific Education Review

Nordisk Pedagogik

Voksenuddannelse

Tidsskrifterne er gennemført ved at se på de enkelte artiklers artikeloverskrift, overskrifter i artiklen, artiklens abstract eller summary og artiklens konklusion. Hvis disse indikatorer pegede på relevans er nærmere læsning af artiklens indhold blevet foretaget.

I forhold til den afgrænsning, vi har foretaget, har det vist sig, at der praktisk taget ikke har været stof i artiklerne, der har været relevant for den foreliggende opgave.

Det viser sig, at motivationsbegrebet faktisk er ved at glide ud som centralt begreb i pædagogisk- og læringsforskning og -teori. Efter at have været et centralt begreb i perioden fra 1960 – 1980, har begrebet i en efterfølgende periode overvejende været udsat for dekonstruktion. Når vi sammenholder dette med at motivationsbegrebet i

det foreliggende arbejde helt konkret skal knyttes til læringsformer, og denne kombination af motivation og læringsform specielt skal anvendes i feltet af kortuddannede inden for feltet voksnes læring (Adult Education), er det praktisk talt umuligt at finde litteratur om dette snævert afgrænsede felt.

På denne baggrund er litteratursøgningen blevet udvidet til mere bredt at indfange felterne: motivation for voksnes læring, kortuddannede og læring og læringsformer der er effektive for kortuddannede, selv om motivationsaspektet evt. ikke fremhæves men kun indgår mere indirekte.

Ud over litteraturstudier i de internationale tidsskrifter, er der søgt litteratur ud fra store gennemførte litteraturstudier inden for feltet – især et omfattende arbejde gennemført af Encell (National Centre for Lifelong Learning, 2004) og nyere og klassiske grundbøger inden for området fx af Illeris, Jarvis og Merriam. Hertil kommer inspiration fra kontakter med internationale samarbejdspartnere (Professor Karen Evans, Institute of Education, University of London).

De væsentligste kilder i litteraturstudiet har været:

- Nyere monografier af professor Knud Illeris, Danmark og professor Peter Jarvis, University of Surrey, U.K.
- Aktuel forskning ved Institute of Education, University of London, professor Karen Evans og lektor Edmund Waite
- En "Kunskapsöversigt" fra Encell, 2004, udarbejdet af Helene Ahl, Associate Professor in Business Administration
- Et gennemført empirisk arbejde for Nordisk Ministerråd, gennemført af Lektor Steen Høyrup og professor Per-Erik Ellström, 2007
- En monografi af R. J. Wlodkowski, Professor Emeritus, Regis University Denver
- Arbejde med kvalitetscirkler udført af lektor Christian Helms Jørgensen og adjunkt Anne Liveng, Roskilde Universitetscenter
- Danske og internationale Artikler af Knud Illeris om VEU og kortuddannede.

4. Motivation og læring

4.1. Generelle tendenser fra litteraturstudiet

Litteraturstudiet viser, at motivationsbegrebet anvendes i mindre og mindre udstrækning som grundbegreb i teori og forskning om læring, og i internationale tidsskrifter de sidste 10 år findes meget lidt forskning der direkte forbinder motivation og læringsform.

Motivationsbegrebet har været et fremtrædende begreb inden for især den psykologiske disciplin i 1960'erne, 70'erne og 80'erne, men herefter har der tydeligvis været tale om en grundlæggende kritik og dekonstruktion af begrebet (Ahl, 2004, p. 78-95). Som eksempel på den vigende anvendelse af begrebet kan nævnes, at en af de mest fremtrædende og anerkendte forskere inden for feltet – Jarvis – i sin monografi fra 2006 *Toward a comprehensive theory of Human Learning* i sit index kun har i alt seks henvisninger til ”motivation” (Jarvis, 2006). Heraf er der kun tale om motivation som overskrift én gang. I monografien fra 2005 *Human Learning. A holistic approach* er der kun én henvisning til motivation, og ingen overskrift overhovedet med motivation (Jarvis 2005).

Den væsentligste kritik af motivationsbegrebet har været, at motivation anvendes som en individegenskab: noget i individet iboende. Det er individet, der har motivation eller har et motivationsproblem i forhold til læring. Motivationen eller motiverne er ”i” individet, og ofte opfattet som en isoleret og forholdsvis uforanderlig størrelse. I Illeris’ nyeste monografi ”Læring” (Illeris, 2006) har motivation – eller som det kaldes her: ”drivkraft” – en central placering i hans almene læringsmodel, men der gøres også op med motivation i den ovennævnte betydning som isoleret personegenskab. Motivation skal ses som indgående i et samspil, dels med indholdet i læringen – individets indstilling til dét det skal lære influerer motivationen, og det indhold, der bliver lært, er præget af motivationen – og dels i samspillet med omverdenen. Wlodkowski understreger på sin side, at motivation er meget kulturafhængig (Wlodkowski, 1999).

Motivation har hermed i Illeris’ læringsteori en central plads i forståelsen af læreproces og -produkt, men samtidig må det siges, at omfangsmæssigt har motivation en meget begrænset plads i monografien, og omtales for det meste indirekte.

En anden tendens er, at teorier om motivation og læring i høj grad bygger på generelle motivationsteorier, der handler om motivation og handling, men ikke direkte forbinder motivation og læring. Forståelser for motivation må så tillempes til en anvendelse i et andet felt, feltet motivation og læring.

Som en tendens må også nævnes, at forskning om motivation og læring i betydeligt omfang har bygget på et samfundsperspektiv: Hvad motiverer eller blokerer voksne i at deltage i voksenundervisning i det eksisterende uddannelsessystem?

Motivationsteoriene har i høj grad bygget på humanistisk psykologi/ eksistentielistisk filosofi – som fremtrædende eksponenter kan nævnes Maslow, Rogers og Jarvis – der antager, at motivationen ”er der”, at den grundlæggende motivation for læring er selv-aktualisering. Jarvis anfører således, at læring af alle faktorer er den mest signifikante mht. at forme vores tilværelse (Jarvis, 2006, s. xl). Læring er essentiel for vores tilværelse (”humanity”) og er en eksistentiel proces. Med dette syn på læring er det næppe frugtbart at arbejde på at udskille motivationsfaktorer for læring. Med en sådan humanistisk/eksistentiel tilgang til læring vil et projekt om voksnes motivation for læring i høj grad blive et projekt der sigter mod at identificere blokeringer på institutions- og samfundsniveau for at voksne går ind i læringsforløb (Ahl, 2004, p. 10). Hvad er de blokerende faktorer for deltagelse i uddannelse, bliver grundspørgsmålet.

4.2 Motivationsbegrebet: Hvad er motivation?

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

“Motivation at its core deals with why people behave as they do” (Wlodkovski, 1999, s. 67).

Eller:

“Most scientists can agree that motivation is a concept that explains why people think and behave as they do” (Wlodkovski, 1999b, s. 1).

Eller, for at citere en fremtrædende forsker i Lifelong Learning:

“Motivation. The internal state or the intervening process that drives a person to act in a specific manner. It may be conscious or unconscious.” (Jarvis, 2002 s.120).

Af alle nævnte definitioner fremgår, at motivation er relateret til handling, eller handling og tænkning.

Disse klassiske og udbredte begrebsbestemmelser 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 Illeris i hans tænkning om motivation og læring. Her er motivation direkte knyttet til og en inte-

greret del af læreprocessen. Der skal derfor gives en kort introduktion til de grundlæggende træk i Illeris' læringsopfattelse.

Vi støder på flere problemer i forhold til motivationsbegrebet, ikke mindst i forhold til at have det som udgangspunkt for empiriske 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? Hvordan kan vi slutte os til, at der er en sammenhæng mellem motivation og læringsform?

4.3 Hvilket motivationsbegreb er valgt for det foreliggende forskningsarbejde?

En klassisk tilgang til motivationsbegrebet er at betragte motivation som en iboende personegenskab, det er individet, der "har" motivationen. I vores tilfælde har de kortuddannede, uddannelsesfremmede i denne optik "et motivationsproblem". Med Ahl's definition vil vi i det foreliggende arbejde foretrække at anvende motivation som en relation:

"...Motivation bör ses som ett relationellt begrepp snarare än som något som finns eller inte finns hos den vuxna" (Ahl, 2004, p. 11).

I denne optik bliver det forholdet mellem de kortuddannede og uddannelsesstilbudenes læringsform, 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.

4.4 Knud Illeris' teoretiske arbejde med udvikling af en generel model for læring

Illeris har gennem en længere årrække udviklet en model der identificerer og sammenholder hvad han kalder læringens grundlæggende processer og dimensioner. Modellen indeholder to forskellige processer, der begge skal være aktive, for at læring kan finde sted. Den ene proces er det samspil, der finder sted mellem individet og dets omgivelser. Den anden proces er den individuelle psykologiske tilegnelse, der sker af de impulser og påvirkninger, som samspillet indebærer. Tilegnelsen har grundlæggende karakter af en sammenknytning eller syntesedannelse af de nye impulser og påvirkninger – individet modtager eller udløser gennem handling, og forholder sig aktivt til – og individets "bagage" eller biografi, dvs. tidligere erfaringer,

læring, identitet mv. En væsentlig proces i læring er dette møde og heraf følgende integration af nyt og gammelt for individet.

Tilegnelsesprocessen indeholder en dobbelthed, et samspil mellem indhold og drivkraft. Indholdet er det der læres.

Drivkraften – der i høj grad korresponderer med grundbegrebet motivation for læring – drejer sig om, som Illeris formulerer det, at der skal psykisk energi til at drive læreprocessen. Drivkraften – motivationen – er det der sætter tilegnelsesprocessen i gang og gennemfører den. Læringen kan f.eks. være drevet af lyst eller interesse, eller af nødvendighed eller tvang. Drivkraften præger både læreprocessen og læringsproduktet i så udpræget grad, så disse drivkræfter ikke blot er igangsættende, men også udgør en del af selve læringen. De tre læringsdimensioner bliver således læringsindhold og læringsdrivkraft – som elementer i tilegnelsesprocessen – og ”omverdenen” der indgår i samspilsdimensionen.

Drivkraftdimensionen udgøres af, hvad der i dagligsproget ofte betegnes med ord som motivation, følelser og vilje. Illeris’ almene model for læring er meget anvendelig i den foreliggende analyse af relation mellem læringsform og motivation, idet motivation i læringstænkningen er direkte knyttet til læreprocessens tilegnelse. Motivation drejer sig om, hvad der får læring til at ske.

Dette til forskel fra en række andre teoretiske redegørelser for motivation, hvor motivation ses som drivkraft bag vore handlinger, og altså ikke direkte forbundet til læring. Ud fra dette grundlag forestår der et mere kompliceret analysearbejde med at undersøge, hvordan viden om motivation for handling – fortrinsvis udviklet inden for personlighedspsykologien - kan overføres og anvendes i et andet regi, nemlig motivation for læring, inden for disciplinerne læringspsykologi og pædagogik.

4.5 Hvorfor og hvordan er motivation vigtig for læring?

Ud fra Illeris’ tænkning kan vi fortolke vores andet grundlæggende begreb ”læringsform” som en faktor, der tydeligt er placeret i samspilsdimensionen i Illeris’ model: Undervisnings- og læringsformer er aktivitetsformer og processer, der indgår som social interaktion i undervisningssituationen. Gennem Illeris’ tænkning får vi således en model, der direkte forbinder de to faktorer, der er centrale for undersøgelsens tema og grundproblematik.

Det skal imidlertid påpeges, at Illeris’ i sin grundlæggende model for læring desværre ikke uddyber og accentuerer netop læringens drivkraft eller motivation ret meget. ”Drivkraft” 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). Ved at gøre dette udvikles samtidig vores sensitivitet eller følsomhed i forhold til os selv og vores omverden.

Illeris giver os hermed et kort "hint" mht., 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 lærte i forskellige relevante sammenhænge, der tilbyder sig (Illeris 2006, s. 95). Dette indebærer dels en konsolidering af det lærte, og dels en stadig øvelse gennem hvilken læreprocessen udvikles yderligere. Hertil kommer at det lærte forbindes til nye og andre situationer, nye rekontekstualiseringer finder sted.

Til disse betydninger af motivation kan tilføjes Wlodkovsky's "Involvement". Motivationsstrategierne skaber involvement, der i en oversættelse indeholder 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 (Wlodkovsky, 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.

4.6 Hvad er de væsentligste motiver for læring?

I en søgning efter hvilke forskellige former for motivation der kan være på spil i læringssituationen får vi ikke noget detaljeret billede, hverken i Illeris' generelle læringsmodel eller i læringsteori generelt. Baggrunden hos Illeris er, som han udtaler det:

"I forbindelse med læring er det først og fremmest vigtigt at fastholde drivkraftdimensionen som en helhed og som et væsentligt og integreret element i al læring, og hvis man vil gå mere i detaljer, er det nok mest hensigtsmæssigt at nøjes at skelne mellem følelser, der knytter sig mere direkte til læringssituationen, og motivation – herunder også vilje og holdninger – der mere generelt drejer sig om forholdet til det indholdsmæssige og den subjektive sammenhæng læringen indgår i..." (Illeris 2006 s. 99).

I Illeris' tænkning består drivkraftdimensionen altså grundlæggende af motivation, vilje, holdninger og følelser. Illeris fastholder sit helhedsperspektiv ved i ovennævnte citat at pege på:

- Følelser, der knytter sig mere direkte til læringsituationen
- Motivation, vilje og holdninger, der mere generelt drejer sig om forholdet til det indholdsmæssige og den subjektive sammenhæng som læringen indgår i

Illeris citerer Katzenelson (Katzenelson, 2004) for at de fem "grundemotioner" er: glæde, vrede, frygt, bedrøvelse og afsky. Illeris anfører at følelser traditionelt – både fagligt og i daglig sprogbrug, står i centrum for opfattelsen af de drivkraft-mæssige forhold i læring (Illeris 2006). Jarvis beskriver i forbindelse med sit begreb om disharmoni og disclosure emotioner som en umiddelbar reaktion på disharmoni og at emotionerne virker som igangsætter af de motivationelle processer, der initierer læreprocesser (Jarvis 2006). På denne måde er emotioner og motivation indbyrdes forbundne.

Illeris' opdaterede tænkning og teori om motivation for læring kan sammenfattes i disse punkter:

Der synes hos forskere at være enighed om, at motivation har en helt afgørende betydning i forbindelse med læring. I sammenhæng hermed er det et paradoks, at det ikke er meget motivationspsykologien kan bidrage med, når det drejer sig om forståelse og tilrettelæggelse af læringsmæssig praksis (Illeris 2006).

Grundlæggende er det væsentligt at arbejde ud fra den opfattelse, at motivation ikke kan opdeles i en række selvstændige og stabile motiver, der har karakter af relativt uforanderlige karakteregenskaber hos individet. Illeris anfører at i realiteternes verden udgør menneskers behov og motiver et indviklet mønster, der hos den enkelte og i forskellige befolkningsgrupper udvikler sig og anvendes forskelligt ud fra deres erfaringer, deres aktuelle situation og deres fremtidsperspektiver.

Den grundlæggende tilgang, at man ikke må arbejde med motivation som en isoleret størrelse, fremgår også af Illeris' læringsmodel, hvoraf det fremgår, at motivation indgår i et nært samspil med læringens indhold: det der bliver lært bliver præget af karakteren og styrken af motivationen, men motivationen påvirkes også af den indholdsmæssige side af læringen.

Disharmoni, angst og psykologiske forsvarsmekanismer som fremtrædende motivationsfaktorer.

En faktor, som næsten alle læringsteoretikere (herunder også Illeris) er enige om som central for at igangsætte læring, er – i forskellige sproglige formuleringer – disharmoni, eller "disjuncture" som Jarvis kalder det. Der er grundlæggende tale om motivation gennem forstyrrelser og uoverensstemmelser. Som korresponderende begreber taler Dewey om, at rutiner igangsæt på baggrund af læring (erfaringsdan-

nelse) ikke længere slår til: Habits do not work. Mezirow taler om ”disorienteringsdilemma” (Jarvis 2006).

Illeris anfører i denne sammenhæng, at muligheder for læring meget ofte har deres udgangspunkt i en eller anden form for forstyrrelse af den aktuelle personlige eller sociale balance, hvad enten man oplever eller erfarer noget, der er i uoverensstemmelse med de forestillinger, man har, eller det er små eller større modsætningsforhold i ens sociale relationer og selvforståelse, der er på spil.

Det ser ud til at være dette motivationsaspekt, der grundlæggende er størst enighed om hos teoretikerne. Det skal derfor uddybes lidt her, idet der kan henvises til Jarvis, der over en lang årrække har arbejdet med og udviklet begrebet ”disjuncture (adskillelse, kløft). Der er tale om et manglende sammenfald, eller en kløft, imellem hvad Jarvis kalder individets ”biografi”, der er dets forudsætninger og erfaringer i bred forstand, og de krav som individet står overfor (Jarvis 2006).

Jarvis har udviklet sit disjuncture-begreb over en 25-årig periode. I 1983 skriver han:

“Disjuncture occurs where there is not taken-for-grantedness between people’s past learning experiences and their present situation. In other words, they have to stop and think. Time appears to stop, indeed time appears to be frozen at this point. Herein lies experience with a heightened consciousness. No longer can previous learning cope with the present situation. People are consciously aware that they do not know how to act. They have to think, to plan or to learn something new“ (Jarvis, 1983 s. 65).

Den manglende overensstemmelse ligger altså mellem på den ene side individets tidligere erfaringer og læring, og på den anden side kravene i den foreliggende situation. Der eksisterer ikke en taget-for-givet-harmoni. Personen kan ikke handle som han/hun plejer. Personen må afbryde sine rutineprægede handlinger og tænke. Der er tale om en særlig bevidsthedstilstand, der ses som frugtbar for læring.

Senere i 2006 beskriver Jarvis:

”Disjuncture occurs when the flow of time is interrupted and we are not able to do what we would do in an unthinking manner – the external world has changed or we have changed internally. Nevertheless, immediately we feel unease, we are no longer in harmony. The first emotion, then, is one of being in disharmony, dissonance, unease with ourselves and our environment.” (Jarvis, 2006, s. 180).

Her understreges den samme pointe, i andre termer: der sker en blokering i vores oplevelse af strømmen af tid. Men det tilføjes nu, at uoverensstemmelsen både kan ligge i forholdet mellem individet og omverdenen, eller der kan være tale om en indre disharmoni.

Jarvis knytter følelser (emotioner) til tænkningen om disharmoni. Vi kan føle os utilpas, og der kan opstå angst. Han henviser til forskning der viser – som det er kendt – at angst er destruktiv for læring. Afgørende er om individet kan beherske – eller ikke kan beherske – sin angst.

Med ovenstående fremstår disharmoni – i den omtalte betydning - og angst som væsentlige motivationsfaktorer.

Andre forfattere herunder (Harrison, 1969) fremhæver angst, forsvar og nysgerrighed ("defense" and "the need to know") som grundlæggende følelser/motivationer for læring, forhold der er beslægtet med begrebet disjuncture. Essensen af hans tænkning – set i forhold til motivation og læring – skal kort omtales her. Forsvar beskytter os mod at blive forvirrede, angste og chokerede når der sker noget, der ikke er i overensstemmelse med vores erfaringer. På denne måde beskytter forsvaret personen, men det blokerer også læring, f.eks. ved at forvrænge personens oplevelse af situationen og refleksion over den.

Harrison taler om en "modkraft" han kalder "need-to-know" eller "competence". En "drift" mod at udvide vores viden og forståelse, vores horisont, vores beherskelse af de krav der møder os. "Need-to-know" virker imod komfort, stabilitet og en fredssommelig og rolig tilværelse (Harrison, 1969).

Need-to-know, eller behovet for kompetence, står som modkraften over for forsvar, og svarer til motivet "nysgerrighed" som beskrevet af Berlyne med begrebet arousal. Arousal frembringer en udforskende adfærd eller en erkendelsessøgende adfærd. Illeris fremhæver Berlyne's opfattelse af at læringen fremmes af passende udfordringer, udfordringerne må hverken være for små (så lærer man ikke ret meget) eller for store (så giver man op eller viger uden om) (Illeris, 2006, p. 102-103).

Der synes altså her at være tale om en række nært beslægtede motivationsfaktorer, vi på dansk kan kalde "nysgerrighed" eller "interesse". Det pædagogiske arbejde med nysgerrighed i læring hænger sammen med udfordringer, eller som det formuleres af den tyske professor i pædagogik Thomas Ziehe: en passende dosering af fremmedheder. Interessant ved denne tænkning er, at der ikke er tale om et behov i den forstand, at der er tale om "et underskud" af noget, der må bringes i ligevægt (som f.eks. behovet for føde og sikkerhed) (Ziehe 2004).

Der skal her ikke gås yderligere i detaljer med modstykket forsvarsmekanismer, blot skal nævnes Harrison's grundlæggende pointe: Destruktion af forsvar tjener ikke læring (Harrison, 1969, s. 69). Læreren kan altså ikke tvinge den studerende til at lære ved at trænge gennem hans/hendes forsvar. I givet fald vil dette blot betyde, at individet mobiliserer andre forsvar, og disse er dårligere, dvs. de beskytter ikke individet så godt mod angst, og de er stærkere forvrængende af virkelighedsopfattelsen.

Wlodkowski er også inde på disse forhold, og skriver:

"In general, both of these views (individualistic framework and socioconstructivist worldview, red.) embrace intrinsic motivation and the tenets that human beings are curious and active, make meaning from experience, and desire to be effective at what they value" (Wlodkowski, 1999, s. 68)

Alle disse forhold peger mod motivationsforhold i retning af en række beslægtede motivationer og motivationsstrategier:

Disharmoni og uoverensstemmelse. Optimal udfordring i relation til nysgerrighed og kompetencebehov. Etablering af tryghed for at reducere behovet for forsvar. Aktivitet. Behov for mening.

I denne sammenhæng kommer også en række andre motivationsstrategier ind, fordi de er nært tilknyttede til ovenstående:

Behovet for "inclusion", for at føle at man er en del af et socialt fællesskab, at man "hører til" og er en del af et større socialt fællesskab. Behovet for "inclusion" hænger sammen med behov for tryghed, og ligner hvad der ofte kaldes "sociale behov".

Behovene for anerkendelse og omsorg er også nært forbundet med ovenstående.

"Aktivitet" er fundamental for motivation. Jarvis kritiserer således Illeris for ikke at have givet denne størrelse – activity – en central plads – på linie med læringsindhold og motivation – i sin læringsmodel. Hertil kommer at en lang række teorier og forskning – bl.a. Dewey, Elkjær, Jarvis, Engeström m.fl. – peger på, at aktivitet er grundlæggende for skabelsen af erfaringer der igen kan transformeres til læring. I lighed med "aktivitet" fremhæver mange forfattere social interaktion i læringsituationen som en grundlæggende motivationsfaktor. Handling og interaktion kan i denne sammenhæng ses som to sider af samme sag (Elkjær 2005).

"Mening" fremstår også 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, p. 80-83). Samtidig er det erfaringen 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 begreb *Sence of coherence*, på dansk oversat til "oplevelse af sammenhæng" (OAS). Begrebet består af de tre elementer; (1) begribelighed, (2) håndterbarhed og (3) meningsfuldhed. OAS defineres således:

"Oplevelsen af sammenhæng er 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, s. 37).

De tre elementer har ikke samme styrke hos alle mennesker, eller ved det samme menneske på forskellige tidspunkter i livet. Antonovsky lægger vægt på at styrken af OAS bevæger sig på et kontinuum mellem høj og lav og er afhængig af en kombination af de tre elementer.

Han opstiller følgende mulige sammensætninger (Antonovsky, 2000, s. 38):

Type	Begribelighed	Håndterbarhed	Meningsfuldhed	Prædiktion
1	Høj	Høj	Høj	Stabil
2	Lav	Høj	Høj	Usædvanlig
3	Høj	Lav	Høj	Pres opad
4	Lav	Lav	Høj	Pres opad
5	Høj	Høj	Lav	Pres nedad
6	Høj	Lav	Lav	Pres nedad
7	Lav	Høj	Lav	Usædvanlig
8	Lav	Lav	Lav	Stabil

Den foretrukne type er 1, idet en person der oplever høj begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed vil føle en positiv udvikling (vokse med opgaven) og derved opnå endnu højere OAS. Derimod vil en person der oplever lav begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed føle, at de ikke aner, hvad der har ramt dem, at de ikke kan gøre noget som helst ved det, og dertil har de ingen motivation for at ændre det. Det interessante er således de personer, der bevæger sig mellem disse yderpunkter mod den ene eller den anden pol.

Selvom de tre komponenter i OAS alle er nødvendige, er de ikke lige vigtige. Det motiverende element, som meningsfuldheden bidrager med, ser ud til at være centralt. Uden denne faktor vil man formentlig kun forbigående kunne ligge højt med hensyn til begribelighed og håndterbarhed. For den engagerede person er vejen åben til større forståelse og ressourcer. Begribelighed ser ud til at være næstvigtigst, eftersom høj håndterbarhed afhænger af forståelse. Det betyder ikke, at håndterbarhed ikke er vigtigt. Hvis man ikke tror, at der står ressourcer til ens rådighed, går det ud over meningsfuldheden og forsøget på at mestre situationen. Mestring afhænger altså af OAS som en helhed. (Antonowsky, 2000, s. 40).

4.7 Sammenfatning

Nedenfor er resultaterne sammenfattet

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 tryghed og sikkerhed

5. Effektive læringsformer og motivation

5.1. Arbejdsformer der lægger vægt på omsorg

De uddannelsesmæssige erfaringer gruppen af kortuddannede har gjort sig, er derfor ofte præget af psykiske og sociale lærings- og motivationsbarrierer, brud, nederlag, utilstrækkelighedsfølelse, høj fraværspåcent m.m. Kort sagt må vi formode, at efteruddannelse af gruppen til en vis grad må være forbundet med modstand og en ikke så stærk motivation for læring. Derfor er en væsentlig opgave for underviserne i valg af læringsform at skabe en relation til deltagerne, der kan løsne op for denne modstand og derved øge motivationen.

Den amerikanske professor i pædagogik Nel Noddings (1929-) har i en årrække beskæftiget sig med og kritiseret underviser/elev-relationen i det amerikanske skolesystem. Som en af pionererne inden for den såkaldte omsorgsetik og med sin solide filosofiske ballast rækker hendes teorier om alternative tilgange til uddannelse og undervisning dog langt udover både de geografiske grænser og den primære målgruppe.

Et af Noddings væsentligste bidrag til omsorgsetikken er hendes insistensen på omsorg som en relation. Det er også derfor, hun afviser dem der finder det mere attraktivt at basere omsorgsetikken på en beundringsværdig omsorgsfuld attitude end på værdien af omsorgsfulde relationer, hvor argumentet er, at har en person gjort alt, hvad der stod i dennes magt for at hjælpe en anden, burde den mulige manglende effekt af dette ikke tage noget fra værdien i den omsorgsgivendes handlinger. Dette er Noddings som sådan enig i, hun mener bare ikke, der så er tale om en omsorgsfuld relation. Lærere kan f.eks. ikke, siger hun, når elever giver udtryk for, at "ingen bryder sig om os", og lærerne modsat føler, de har gjort alt deres bedste for at drage omsorg, om eleverne blot svare: "Vi gjorde hvad vi kunne". Så er der i følge Noddings gået noget galt med denne relation (Noddings 1999, linie 106).

Den respons, som den, der ydes omsorg for, giver, har for Noddings lige værdi med den indsats, den omsorgsgivende tilbyder, og den omsorg, der finder sted, befinder sig altså som før nævnt i relationen.

"A caring relation is, in its most basic form, a connection or encounter between two human beings – a carer and a recipient of care, or cared-for. In order for the relation to be properly called caring, both partners must contribute to it in characteristic ways" (Noddings 1992, s. 15).

Så hvad består denne omsorg af? 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, s. 16).

To vigtige elementer hos Noddings er dialog og bekræftelse. Dialogen tillader os at tale om det, vi prøver at vise. En vigtig del af dialogen er, at den er åben. Gennem dialogen søger vi at komme frem til noget, der fra starten af ikke er forudbestemt. Der er altså ikke tale om dialog i Noddings' forstand, hvis lærere starter en samtale, hvor beslutningen eller målet allerede er besluttet på forhånd. Bekræftelsen består i at se og opmuntre til udvikling af de bedste egenskaber i andre. Selv i situationer, hvor vi finder en andens opførsel kritisabel, kan vi spørge til hvilke motiver, der ligger bag denne handling, og derved finde frem til den handlendes intention. Derefter handler bekræftelse om at se den gode del af handlingen, dvs. selv i sin afstandtagen fra en bestemt handlemåde at se det bedre selv og gennem dialog at præsentere dette som en reel mulighed (Noddings 1992, s. 24).

5.2 Angst og modstand i læringsituationen

En teoretiker der intenst har arbejdet med lærer/elev-forholdet, læring og modstand i lærer/elev-forholdet er Ziehe. I det følgende skal kort præsenteres begrebsparret regression og progression, der er kernebegreber i hans tænkning og omhandler vigtigheden af balancen mellem udfordring og restitution i et udviklingsperspektiv. Endvidere skal omtales Ziehes didaktiske teori omkring såkaldte veldoserede fremmedheder, vis formål er at bryde med de undervistes hverdagserfaringer og i stedet tilbyde et pirrende frirum for læring, der på den ene side ikke opleves som for velkendt og trivielt og på den anden side heller ikke er så fremmed at indholdet fremstår som uvedkommende eller urelaterbart.

Progression og regression er to modsatrettede interesserer 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. Det er hvad man populært kalder for overspringshandlinger, hvor man i stedet for at konfrontere en given udfordring opbygger en modstand imod det og i stedet forfalder til daglige opgaver såsom opvask og lignende, som man kender i forvejen. 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.

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. Der bliver ikke levnet plads til at nyde eller slappe af i skolens regi. Stunderne bliver i hvert fald ikke set som hverken udviklende eller produktive. 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.

At læringsformer er motiverende ved at indeholde udfordringer for deltagerne er også formuleret i mange teorier. I Csikszentmihalyi's teori om flow (Flow experience) sammenholder han grad af udfordring med individets forudsætninger i form af en lav eller høj grad af færdigheder (Andersen, 2005). Vis en udfordring er lav vil personer med ringe forudsætninger reagere med apati. Har de medium forudsætninger reagerer de med kedsomhed. Høje forudsætninger kan skabe afslappethed.

Bevæger vi os ad den anden dimension, hvor forudsætningen er ringe, skaber lav udfordring som nævnt apati, medium forudsætninger skaber bekymring, og høje krav skaber angst. Bevæger vi os i feltet med medium og høj grad af udfordring og forudsætninger finder vi reaktioner som "arousal" på medium grad af forudsætninger og udfordringer, høj grad af udfordringer og medium udfordring fremkalder følelse af at beherske situationen (control). Flow experience, der er optimum for læring, finder vi i kombinationen af høje udfordringer til højt udviklede færdigheder.

Vi kan se at udfordring skal være i balance med individets forudsætninger i form af viden og færdigheder, for at skabe optimale læringssituationer. I flow-tilstanden føler vi energi, handler med koncentration og dyb involvering og opmuntring ligger foran os (Wlodkowski, 1999, s. 213).

5.3 Arbejdsformer med brobygning mellem teori og praksis

Et andet centralt aspekt for underviserne er brobygningen mellem teori og praksis. I dette arbejde ønsker Ziehe at placere sig mellem to almindelige og ifølge ham ensidige positioner. På den ene side den, der går ind for en pædagogisk forceret moralisering af skolen. Den bygger på idéen om, at undervisningen blot skal være tilstrækkelig viljestærk og målrettet i sin uddannelsesopgave. Den anden, der har rødder tilbage i det reformpædagogiske miljø, insisterer på, at brobygningen skal skabes ved en større og større tilnærmelse af de undervistes hverdagshorisont (Ziehe 2004, s. 62).

Ziehe argumenterer selv for en tredje vej, hvis hovedpointe er at anerkende forskelsforholdet mellem undervisningssituationen og hverdagen. Dette vil i følge Ziehe give spillerum til begge sider. Her kommer der ikke uden om at forvente af de underviste, at de giver afkald på umiddelbart at kunne knytte an til deres egen horisont, men dette skal ske ved indføringen af veldoserede fremmedheder, der i ordets bedste forstand skal gøre skolen kunstig, og derved kan opfattes som noget uventet, ikke-trivielt og berigende.

Gennem begrebet decentreret behandling behandler Ziehe den problematik, at vi ikke altid skal tage udgangspunkt i den antagelse, at eleverne ikke ved noget, og at lærerens opgave er at gøre dem bekendt med det, de ikke ved noget om. Faktisk er problemet lige modsat. Hovedproblemet i dag er, at eleverne er i besiddelse af en omfattende viden og erfaringer. En god lærers opgave er at anvende læringsformer der anfægter eller ryster det, de deltagende opfatter som selvfølgeligheder.

Ziehe polemiserer mod hvad der kaldes didaktisk realisme, som kalder på naturlighed i stedet for kunstighed.

Ziehes tænkning peger mod læringsformer der anfægter det kendte, der kan udfolde sig i situationer der ikke har høj grad af lighed med praksis, der indebærer udfordringer og giver deltagerne et vist spillerum for og frihed til udfoldelse.

Andre forfattere bakker op om tænkning i disse kvaliteter i motiverende læringsformer. Wlodkowski nævner således at læringsformer for at være motiverende skal give deltagerne et frihedsrum der realiseres ved at de får mulighed for at træffe valg.

Med motiverende læringsformer ser det således ud til at undervisningen kan bevæge sig væk fra deltagerens praksis og hverdag. Samtidig tyder megen forskning på, at læringsformerne skal bygge på deltagerens erfaringer og inddrage deres hverdag. Dette kan opfattes som et paradoks, men forskningen tyder på at vi ikke skal tænke i et enten-eller, men i et både-og, hvad angår den grad af lighed eller afstand der skal være mellem deltagerens erfaringer og hverdagsliv, og karakteren af det læringsrum, hvori læringen finder sted. Den nære sammenhæng, der også bygger på overvejelser om overføring af det lærte til arbejdsituationen, men også på det meningsgivende der ligger i at koble deltagererfaringer og det læringsmæssige indhold, er underbygget i nedenstående studier.

5.4 Dansk forskning: Kompetencecirkler

To danske forskere Jørgensen & Liveng har gennemført en evaluering af projektet Kompetencecirkler, der blev gennemført i VUC Storstrøm i 2002-04. Projektets mål var at udvikle og afprøve fleksible undervisningsformer til gavn for ansatte i virksomheder. Et sigte med projektet var at styrke især de kortuddannedes muligheder for at deltage i almen efteruddannelse. Projektet udviklede en række nye undervisningsforløb, der blev planlagt i samarbejde med de deltagende virksomheder. En del

af forløbene blev afviklet i virksomhederne. Forløbene blev tilpasset de særlige behov, som virksomhederne og deres medarbejdere havde. I projektet blev der afprøvet mange forskellige typer af undervisningsformer: studiegrupper, mentorordning, værkstedsundervisning, fjernundervisning, temaseminarer og holdundervisning.

En konklusion er, at undervisning der tilrettelægges fleksibelt med hensyn til tid, sted, form og indhold, giver større udbytte og opleves som mere relevant og motiverende for deltagerne.

Undervisning der tilrettelægges fleksibelt mht. tid, sted, form og indhold:

- Undervisning tæt på arbejdspladsen og i vante omgivelser
- Nærheden til det sociale miljø og kollegerne var vigtig for mange.
- Undervisning på små hold tæt på det sociale miljø på arbejdspladsen
- Tilrettelæggelse af opgaver, tempo og niveau, så det passer til deltagerne
- Individuelt tilpasset undervisning
- Undervisning foregår på basis af afdækning af behov, kompetenceafklaring
- Tydelige mål giver engagement
- At komme på kursus er et udtryk for anerkendelse af ens arbejde
- Et væsentligt element i undervisningen er at det teoretiske indhold hele tiden rettes mod målgruppen og omsættes til deres hverdag.
- Opfølgning efter undervisning er central: under forløbet opstår nye behov og ønsker hos deltagerne med henblik på videreførelse af den igangsatte proces
- Uddannelsesønsker og behov kan ikke forstås uden relation til arbejdspladsen

Erfaringerne her synes at koncentrere sig om tre centrale omdrejningspunkter:

- (1) Rammerne og forudsætningerne for undervisningen, og
- (2) Relationen mellem kursussituationen og arbejdssituationen.
- (3) Forhold i undervisningssituationen.

Hvad angår førstnævnte punkt er fleksibilitet og tilpasning i tilrettelæggelse af undervisningen grundlæggende. Hertil kommer klare mål og undervisning der er baseret på deltagernes behov, og at deltagelsen i undervisningen indeholder en anerkendelse. Det nævnes at uddannelsesønsker og -behov skal forstås i relation til arbejdspladsen og at opfølgning efter uddannelsen er væsentlig.

I forholdet mellem kursus og arbejdsplads nævnes at undervisningen ikke foregår i miljøer der er fremmede for deltagerne.

I selve undervisningen er undervisning på små hold væsentlig, og undervisning der på forskellige dimensioner er tilpasset deltagerne, samt at det teoretiske indhold rettes mod målgruppen og omsættes til deres hverdag (Jørgensen & Liveng 2004).

De her fremhævede erfaringer sætter ikke spørgsmålstejn ved den tidligere indhentede viden, men synes at korrespondere klart med denne: arbejdet i små hold korresponderer med motivationsstrategien "inclusion", meningsperspektivet realiseres gennem relateringen af undervisningen til deltagernes behov og arbejdssituation, og gennem den nære relation der etableres mellem teori og praksis. Behovet for tryk ligger i prioriteringen af de vante omgivelser. Imødekomme af behovet for anerkendelse ligger også formuleret i erfaringerne.

5.5 Nordisk Forskning: Læring i arbejdet. Best practice.

Denne forskning matcher med det definerede problemfelt på den måde, at fokus har været på kortuddannede. Der er en afvigelse på den måde at det centrale felt har været "arbejdspladslæring", og kompetenceudvikling af medarbejdere i virksomheder. Dette felt er dog blevet defineret så bredt, at det inkluderer læring i kursusammenhæng i nær tilknytning til arbejdet. Hermed bliver dele af projektets forskningsresultater relevante for det foreliggende studium. Samtidig skal nævnes at intentionen har været at søge at identificere læringsformer der er effektive – former for best practice – uden at motivationsaspektet er direkte fremhævet, men kun indgår indirekte.

Forskningens grundlag har været en række projekters selvrapportering, hvad angår arbejdsformer og effekt. Denne selvrapportering er suppleret med interviews af centrale aktører i nogle af projekterne.

Nedenfor er der foretaget et udvalg af projektets forskningsresultater, der vurderes som relevante for det foreliggende projekt. Det nordiske forskningsprojekt, der har været ledet af Lektor Steen Høyrup i samarbejde med professor Per-Erik Ellström, Linköping universitet. Undersøgelsen er i det væsentlige gennemført i 2006 og af rapporteret i 2007 (Nordisk Ministerråd 2007).

I projektet er identificeret følgende succesfaktorer i forhold til kortuddannedes læring:

Efter - og videreuddannelsesforløb er karakteriseret ved:

- a. Virksomhedstilpasset undervisning. Undervisningsforløbene er skræddersyet til arbejdspladsens situation og kompetenceudviklingsbehov.
- b. Målorienteret uddannelse. Uddannelsen er orienteret mod at realisere tydeligt formulerede mål. Målene er relateret til arbejdspladsens udvikling.

- c. **Fleksibilitet.** Undervisningsforløbene er fleksible, dvs. at undervisning og læring i sin realisering løbende indrettes efter behov og problemer der opstår hos medarbejderne og på arbejdspladsen. I mere individuelt designede uddannelsesforløb forbindes fleksibilitet med at læring tilpasses den enkelte medarbejders forudsætninger, tempo, erfaringer, læringsstil mv.
- d. **Erfaringsbaseret læring** er udgangspunktet. I uddannelsesforløbene indgår et samspil mellem teoretisk viden og praksisviden/erfaringer, men medarbejdernes erfaringer og arbejdssituation er et væsentligt udgangspunkt og forbliver et centralt omdrejningspunkt for undervisningen.
- e. **Teori-praksis kobling** som et gennemgående element. Teori anvendes som optik og perspektiver på praksis, praksis generaliseres og forstås i lyset af teori.
- f. **Adgang til læringsressourcer.** Læringsressourcer kan være lærere, vejledere, mentorer – der både kan være til stede i undervisningsforløbene og på arbejdspladsen – interaktivt studiemateriale, IKT/netbaserede læringsredskaber, osv.
- g. **Arbejdsformerne** er dialogprægede og problemorienterede, og giver deltagerne mulighed for at være aktive, handle, eksperimentere og forbinde teori og praksis, og forbinde kursussituation med arbejdssituationen.
- h. **Tidlig oplevelse af succes** for medarbejderne. Uddannelsesforløbene tilstræber at etablere en tidlig oplevelse af succes hos deltagerne: deltagerne engagerer sig i læreprocesser, oplever at det lærte har relevans for arbejdssituationen og kan bruges, at det er meningsfuldt at lære og at læring kan overføres til arbejdspladsen og give indflydelse.
- i. **Muligheder for refleksion.** Etablering af refleksionsrum.
- j. **Etablering af et helhedsperspektiv på virksomheden**

Nedenfor skal to sidstnævnte punkter uddybes nærmere:

Refleksion er en kompleks proces der forbinder tænkning, handling og erfaring. Man kan reflektere alene eller sammen med andre, om egne handlinger og erfaringer, eller fælles handlinger og erfaringer. Refleksion kan defineres som:

”En intellektuel og evt. social aktivitet, hvor individer undersøger egne handlinger i bestemte sociale situationer, idet tidligere erfaringer tages op til undersøgelse og revurdering, med en analyse af årsager og virkninger af handlinger og hændelsesforløb i det sociale felt, med mulighed for at drage konklusioner om, og lave planer for fremtidige handlinger.”

Refleksion indebærer et „stop og tænk“, at træde et skridt tilbage, og undersøge sammenhænge mellem handlinger og sociale processer, undersøge egne og fælles erfaringer. Refleksion indeholder både et tænke tilbage, og et tænke frem og handle fremadrettet for at løse problemer og få nye indsigter og erfaringer om forholdene på arbejdspladsen.

I megen læringsteori fremhæves refleksion som en grundlæggende faktor i læreprocesser, herunder praksislæring og læring på arbejdspladsen.

Nogle vigtige konkrete funktioner i kollektiv refleksion (refleksion som sociale processer) er:

- At lære af fejl
- Videndeling
- Fællesskab omkring mål og visioner (vision sharing)
- Udfordring af vanemæssig og rutinepræget tænkning (Challenging groupthink)
- Feed-back processer. At bede om feed-back. Follow up på initiativer og udviklingsprojekter (Høyrup, 2004).

Undervisningsforløb kan fungere som en ramme om refleksion, og kan understøtte refleksion, og dette med mulighed for at støtte flere af elementerne i refleksion: se tilbage på erfaringer, sammenholde erfaringer og anlægge nye perspektiver på og kritisk vurdering af erfaringer, bl.a. i lyset af nye teoretiske perspektiver. Mulighederne for at tænke frem, og handle fremadrettet kan gennemføres på et eksperimenterende plan i undervisningssituationer eller kan implementeres i det virkelige liv, på arbejdspladsen. Refleksionsprocesserne kan således forbinde teori med praksis, formel læring med uformel læring, og individuelle processer med sociale processer på arbejdspladsen. Refleksiv læring på denne måde er grundlæggende for udvikling af kompetencer.

Helhedsperspektiv på virksomheden

De succesfulde strategier i læring i arbejdet støtter medarbejderne i at opnå et helhedsperspektiv på virksomheden. Helhedsperspektivet kan skabes på mange måder. Det kan skabes gennem den måde hvorpå deltagere udvælges og grupperes på i forbindelse med læringsaktiviteter (dannelse af grupper på tværs af formelle afdelinger, så erfaringsudveksling på tværs af grænser forekommer).

Helhedsperspektivet kan skabes gennem arbejdsorganiseringen på arbejdspladsen, der er en vigtig faktor i læringsmiljøet: f.eks. ved afgrænsningen af produktionsgruppers ansvarsområde, således at gruppen ikke kun har ansvar indadtil, men også ansvar udadtil – mod helheden – i relation til planlægningsafdelingen, kvalitetssikringsafdelingen, osv.; ved medarbejderinvolvering i virksomhedens forsøgs- og udviklingsprojekter, mv.; gennem refleksion, på møder, i undervisning og refleksion som en integreret del af arbejdsorganiseringen. Helhed kan skabes gennem refleksion. To norske forskere Olav Eikeland og Anne Marie Berg påpeger, at ingen – hverken ledelse eller medarbejdere – har direkte adgang til helheden. (Eikeland & Berg, 1997).

Samtidig er et helhedsperspektiv fundamentalt: Medarbejdere sidder ofte inde med kendskab til, hvorfor ting går galt, og med gode idéer til hvordan problemer kan lø-

ses. En vigtig grund til at kommunikation og samarbejde er vigtig i en organisation er netop hver enkelt medarbejder og leders begrænsede perspektiv, mangel på helhedsperspektiv. For at danne sig et billede af helheden er det nødvendigt at snakke sammen, forstå de andres perspektiv og forsøge at sætte perspektiverne sammen. (Eikeland & Berg, 1997). Dette kan bl.a. ske gennem refleksion.

Konkluderende kan det siges, at den danske og den nordiske undersøgelse bekræfter hinanden, idet sidstnævnte dog tilføjer og uddyber nogle elementer, f.eks. omkring betydningen af refleksion og helhedsperspektiv.

5.6 Wlodkowski's model for relationen mellem læringsmotivation og læringsform

Wlodkowski's monografi "Enhancing Adults' Motivation to Learn" (Wlodkowski, 1999) er det arbejde, der ligger tættest på den foreliggende opgave, hvorfor arbejdets hovedlinier skal refereres nedenfor.

Som tidligere nævnt anfører Wlodkowski – 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:

- Etablere 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.

I forhold til disse motivationsbetingelser definerer Wlodkowski hvad han kalder motivationsstrategier (Motivational strategies), som defineret nedenfor:

“Motivational strategies are deliberate instructor actions that enhance a person’s motivation to learn. The strategy contributes to stimulating or creating a motivational condition: a mental/emotional state of being in which the learner is desirous of information, knowledge, insight, and skill.” (Wlodkowski, 1999, s. 69).

Wlodowski udarbejder en model der indeholder sådanne 60 motivationsstrategier. Til hver motivationsbetingelse er knyttet et bestemt antal strategier. Et eksempel er, at der til ”inclusion” er knyttet 12 strategier. Disse betegnes også som Learning Activity eller instructor behavior.

Med ”instructor behavior”, altså underviserhandlinger, nærmer vi os altså det vi kan forstå som lærings- eller undervisningsformer. Når vi ser nærmere på Wlodkowski’s konkrete eksempler viser det sig dog, at der nærmere er tale om ”gode råd” og mere specificerede handlinger fra lærerens side:

Eksempler:

- Giv mulighed for præsentation af lærer og deltager
- Giv mulighed for at dele viden og erfaringer (multidimensional sharing)
- Angiv konkret dine intentioner om at samarbejde for at hjælpe deltagerne til at lære
- Del noget der er vigtig for dig med deltagerne
- Kortlæg deltagerens mål for læring
- Præsenter direkte vigtige normer og retningslinier for involvering af deltagerne
- Eliminer eller reducer enhver negativ betingelse der er knyttet til undervisningsemnet
- Du skal opmuntre de studerende
- Gør evalueringskriterierne så retfærdige og klare som muligt
- Udvalg pauser, fysiske øvelser og energigivende aktiviteter (energizers)
- Forbind læringen til deltagerens interesser, det de er optaget af, og deres værdier
- Under din undervisning så brug humor fordomsfrit og hyppigt

Wlodkowski’s tænkning og model kommer tæt på det foreliggende projekt ud fra sin intention: at læreren gennem sine handlinger – styring af læringsformer – mobiliserer de motivationsbetingelser, der vides at fremme læring. Nogle af Wlodkowski’s motivationskategorier har vi også annekteret, men svagheden er, at hans lærings-

former næppe kan siges at være læringsformer, idet der er tale om langt mere fragmenterede former for læreradfærd.

5.7 Sammenfatning:

Karakteristika ved effektive læringsformer: Arbejdsformer der inkluderer

21. Tydelige mål
22. Fleksibel undervisning
23. Tilpasset undervisning
24. Mulighed for interaktion
25. Arbejde i små grupper
26. Inddragelse af deltagernes livsperspektiver og erfaringer
27. Passende doseringer af fremmedheder (nyt for individet)
28. Brud med det kendte
29. At udfordre og give støtte og omsorg
30. At etablere situationer der ligger tæt på og langt fra praksis
31. Opgaveløsning
32. Mulighed for feedback på handling
33. Mulighed for at forholde sig undersøgende, eksperimenterende og udforskende
34. Kobling mellem teori og praksis i undervisningen
35. Mulighed for refleksion
36. Skabelse af helhed, overblik og sammenhæng
37. Mulighed for en vis handlingsfrihed til deltagerne gennem muligheder for valg
38. Dialogprægede, problemorienterede arbejdsformer
39. Etablering af helhedsperspektiver
40. Muligheder for videndeling

6. Konklusion

1. Motivationsbegrebet er næsten udgået som centralt begreb i teori og forskning vedr. læringsteori, pædagogisk teori og teori om kompetenceudvikling. Endnu sjældnere er det at finde litteratur, der sammenholder læringsmotivation og læringsform.
2. Der er identificeret en konkret række af motivationskategorier, der vurderes som væsentlige drivkræfter bag læringsprocesser hos kortuddannede, og en række kvaliteter ved læringsformer, der vurderes at kunne påvirke læringsmotivationen mod det optimale. Der er imidlertid ikke en enkel og lineær sammenhæng mellem læringsformer – disses kvaliteter – og de motivationskategorier de skaber eller stimulerer. I nogle tilfælde er der en nær korrespondance, f.eks. mellem behov for tryghed og arbejde i små grupper, reduktion af angst sammenholdt med anerkendende og omsorgsfuld undervisning, mv. Disharmoni som motivation korresponderer med passende doseringer af fremmedheder, mv. Men i andre tilfælde, f.eks. omkring klare mål, relaterer disse sig til mange af motivationskategorierne.
3. En del af læringsformerne, der vurderes at stimulere læringsmotivationen, har karakter af dikotomier, modsætninger der skal være til stede samtidig. Disse forhold kunne begrebsliggøres som tilstedeværelsen af en række spændingsfelter. Eksempler er: Spændingsfeltet at udfordre og give støtte. At dosere fremmedheder og bygge på deltagerens behov og erfaringer, mv. At undervisningsmiljøet både skal være tæt på og have høj grad af lighed med praksisfeltet, og at undervisningsmiljøet skal kunne nærme sig det fiktive, det legende, osv.
4. Det vurderes at udviklingsmulighederne mht. egnede læringsformer for kortuddannede - i relation til læringsmotivation – ligger i at koble den viden der foreligger om, at kortuddannede i høj grad profiterer af uformelle læringsformer, der finder sted som læring i og gennem arbejdet. Udfordringerne vil dreje sig om i praksis at kunne koble uformelle læringsformer og formelle læringsformer på EVU-uddannelsesinstitutionerne.

7. Referencer

- Ahl, H. (2004) Motivation och vuxnas lärande. En kunskapsöversikt och problematisering. Myndigheten för skoleutveckling. Leanders Grafiska AB, Kalmar.
- Andersen, F. Ø. (2005) Flow og engagement i hverdagen. Dansk Psykologisk Forlag.
- Antonovsky, Aa., (2000) Helbredets mysterium. At tale stress og forblive rask. Hans Reitzels Forlag. København.
- Eikeland, O., Berg, A. M. (1997) Medvirkningsbaseret organisasjonslæring og utviklingsarbeid i kommunene. Kommuneforlaget. Oslo.
- Elkjær, B. (2005) Når læring går på arbejde et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet. Forlaget Samfundslitteratur. 1. udgave. Frederiksberg.
- 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.
- Harrison, R. (1969) Defense and the need to know. I: Eddy, W.B. et al (1969) Behavioural Science and the Managers Role. Selected Reading Series nine., p. 64-70. NTL Washington.
- Hviid, M.K. Keller, H.D. Rasmussen, A. Rasmussen, P. Thøgersen, U. (2007) Almen og praksisnær kompetenceudvikling for voksne. Forskningsrapport 15 Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi. Aalborg Universitet.
- Hviid, M.K., Keller, H.D., Rasmussen, A, Rasmussen, P og Thøgersen, U. (2008) Kompetenceudvikling i udkantsområder. Almen og praksisnær kompetenceudvikling for voksne. Aalborg Universitetsforlag.
- Høyrup, S. (2004) Læringsformer, refleksionsprocesser og læringsrum i arbejdslivslæring. I: Andersen, Climatide og Høyrup: Arbejdspladsen som læringsmiljø. Learning Lab Denmark, Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2006) Lifelong learning and the low-skilled. International Journal of Lifelong Education, 25:1, 15-28.
- Illeris, K. (2006) 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. (2006) De kortuddannede – voksendannelsens største problem. Dansk Pædagogisk Tidsskrift, maj nr. 2, 2006, p. 13-19.
- Jarvis, P. (1983) Adult & Continuing Education. Theory and Practice. 2.ed. Routledge, London and New York.

- Jarvis, P. (2002) *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. Kogan Page.
- Jarvis, P. (2006) *Towards a comprehensive theory of Human Learning. Lifelong Learning and the learning society*. Vol. 1. Routledge, London.
- Jarvis, P. & Parker, S. (2005) *Human Learning. An holistic approach*. Routledge, London,
- Jørgensen, C. H. og Liveng, A. (2004) *Kompetencecirkler. Erfaringer med VUC's fleksible undervisning for ansatte og virksomheder*.
- Kersh, N. & Evans, K. (2007) *Competence development and workplace learning in the UK and Ireland: An Overview (2007) I: Chisholm, L., Helmut-Fennes, Spanning, R. Competence development as workplace learning*. Innsbruck University press. 1st edition.
- Knox, A. B. and 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. København.
- Madsen, K.B. *Motivation og personlighed*. Gyldendal 1986. København.
- Merriam, S.B. ; Caffarella, R.S. , Baumgartner, L.M. (Eds.) (2007) *Learning in Adulthood : a comprehensive guide*. 3rd ed. Jossey –Bass. San Francisco.
- 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>. 10/5 2008
- Nordisk Ministerråd (2007) *Arbejdspladslæring forudsætninger, strategi/metoder og resultater*. Tema Nord 2007:576 København.
- 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. og 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