

Forskningsnotat 6

Højskolen som læringsrum

Et motivationsteoretisk perspektiv

Altså selvfølgelig skal man finde ud af, hvad man vil. Og det er også, altså selvfølgelig, det er jo en vigtig ting. Det er jo resten af vores liv, ikke? Men det er ligesom om, at presset bare bliver lettet [på højskole], bare en lille smule. Fordi at det fylder så meget. Og folk omkring en, får det til at fylde så meget for en. Altså, at det er en bekymring for dem, at man ikke ved, hvad man vil om 10 år. Altså, slap dog af! (Fiona, Egå Ungdomshøjskole)

**Pia Cort
Institut for Læring og Pædagogik
Aarhus Universitet**

Indholdsfortegnelse

Sjette forskningsnotat	2
1. Metode.....	3
1.1. Valg af undersøgelsesfelter	3
1.2. Interview, interviewguide, anonymitet og transskription.....	4
2. Teoretisk perspektiv	5
3. Højskolen som læringsrum i et SDT perspektiv.....	8
4. Indre vs. ydre motivation.....	11
5. Autonomi, kompetence og tilhørsforhold	13
5.1 Autonomi	13
5.2 Kompetence.....	14
5.3Tilhørsforhold.....	14
6. Endnu et blik på vejledningspraksis.....	15
7. Konklusion og diskussion	17
8. Referencer	19

Sjette forskningsnotat

Dette sjette forskningsnotat har til formål at undersøge, hvordan højskolen som læringsrum kan være/er med til at motivere elever i Kombinationsprojektet til læring og til at fortsætte i en ungdomsuddannelse. Notatet vender på mange måder tilbage til de forrige notater og bidrager med en teoretisk forståelse af de særlige forhold, der karakteriserer højskolen som læringsrum og hvorfor det lykkes at motivere de unge for undervisning samt ikke mindst til at fortsætte på en ungdomsuddannelse. I notat 5 kunne vi på baggrund af telefoninterviews med 44 elever, der har deltaget i kombinationsprojektet, vise, at 31 elever var gået i gang med en ungdomsuddannelse (ikke nødvendigvis en erhvervsuddannelse, da hver tredje var i gang med HF), 4 var i arbejde og 3 stadig gik på højskole (se Nielsen, M.L. & Koudahl, P., 2011). På den baggrund kan højskole siges at motivere til at bevæge sig videre i uddannelsesverden eller arbejdslivet.

Notatet lægger et motivationsteoretisk perspektiv på kombinationsprojektet med udgangspunkt i Ryan og Deci's motivationsteori, Self Determination Theory (SDT). Denne teori er udviklet over de sidste 35 år og er baseret på omfattende empiriske undersøgelser bl.a. af motivation i uddannelse. I notatet vil der blive redegjort for denne teori.

Notatet indkredser de unges fortællinger om folkeskolen, som de unge har med sig ind på højskolen og kontrasterer disse fortællinger med fortællingerne om højskolen. Der tegner sig et billede af to meget forskellige læringsrum: folkeskolen som et læringsrum, der har frataget denne gruppe af unge deres motivation og højskolen som et læringsrum, der giver dem en lyst til at lære og som også kan være med til at motivere for ungdomsuddannelse.

Notat 6 vender tilbage til notat 3 (Mariager-Anderson, K. & Cort, P. 2009) om elevernes opfattelse af højskolen og notat 4 om vejledningspraksis (Lundberg, P. & Cort, P. 2010) .

I notat 3 (Højskolen, vejledning og overgange – fra et elevperspektiv) fokuserede vi på elevernes perspektiv og deres oplevelser af højskolen, vejledningen og overgange mellem uddannelse. Vi konkluderede, at "højskolerne i høj grad er med til at modne de unge og skabe et læringsbrud i forhold til deres hidtidige erfaringer med andre skoleformer" (Mariager-Anderson, K. & Cort, P., 2009). Denne konklusion underbygges i notat 6 på baggrund af Ryan og Deci's motivationsteori, hvorudfra det kan konkluderes, at højskolernes læringsrum tilgodeser elevernes psykologiske behov for autonomi, kompetence og tilhørsforhold og dermed konstituerer et "optimalt" læringsmiljø i dette motivationsteoretiske perspektiv.

I notat 4 (Lundberg, P. & Cort, P. 2010) blev der stillet en række spørgsmål om motivation i indledningen bl.a. "Hvad indebærer motivation egentlig?" og "Hvordan skabes motivation hos et ungt menneske, der enten har mistet den eller aldrig har (følt at han/hun har) været motiveret?".

Disse to spørgsmål er centrale i dette sjette og sidste notat i Kombinationsprojektet og med udgangspunkt i SDT peges der på tre centrale psykologiske behov samt en række eksterne reguleringsformer, der fremmer kombinationselevernes autonome ydre motivation.

Temaerne i notatet er således velkendte, men det motivationsteoretiske perspektiv er nyt. Ringen slutes med dette sidste notat.

I notatet sættes der fokus på følgende:

- Højskolen som læringsrum i et SDT perspektiv
- Indre og ydre motivation
- Autonomi, kompetence og tilhørsforhold
- Endnu et blik på vejledningspraksis
- Konklusion og oplæg til diskussion

I notatet vil der løbende blive rejst spørgsmål, som har til formål at skabe et fælles rum for refleksion og erfaringsudveksling. Disse spørgsmål vil danne grundlag for en diskussion på Kombinationsprojektets netværksmøde i oktober 2011.

1. Metode

I det følgende vil vi kort redegøre for de metodiske overvejelser bag dette notat.

1.1. Valg af undersøgelsesfelter

I forårets undersøgelse blev en række højskoler udvalgt ud fra to kriterier. Det ene var lavpraktisk: at højskolen havde kombinationselever i foråret 2011. Det andet udvalgskriterium var, at højskolen skulle være en "ungdomshøjskole", dvs. målrettet målgruppen mellem 16 og 19 år. Denne målgruppe er delvis sammenfaldende med målgruppen for ungepakken II (som stipulerer en pligt til beskæftigelse eller uddannelse for de 15 til 17 årige). I ungepakken lægges vægten på ydre regulering af de unges adfærd gennem belønning eller straf (fratagelse af retten til ungdomsydelse), men pakken åbner også mulighed for at tilbyde unge som ikke er såkaldt uddannelsesparate en alternativ vej til en ungdomsuddannelse, f.eks. et højskoleophold. Det interessante er at undersøge, hvordan de unge selv opfatter motivation til uddannelse og hvordan højskolernes praksis udfolder sig.

Tre ungdomshøjskoler indgik oprindeligt i forårets evaluering: Ribe, Egå og Andebølle. Alle tre skoler blev kontaktet, men desværre indgik Andebølle ikke i evalueringen, da skolen i maj gik i betalingsstandsning.

Notatet er baseret på interview med elever, der er startet på et højskoleophold foråret 2011. Eleverne er interviewet i slutningen af deres ophold. Det vil sige, at de unge står i overgangen mellem højskolen som den trygge havn og "fremtiden" som mulighedsrum. Dette gav de unge anledning til refleksion over, hvad der er sket og hvad der skal ske. Som beskrevet i notat 4 så betød dette, at de unge befandt sig i "en refleksiv tilstand" og at data dermed naturligt tog form af de unges erfaringer i (sørgmodigt) tilbageblik og de unges fremadrettede forventninger til, hvad de kunne og ville bruge deres erfaringer til (Lundberg, P. & Cort, P., 2010).

Der er gennemført interview med 15 elever på to ungdomshøjskoler: Ribe og Egå. Desuden er der gennemført interviews med elevernes vejledere på de udvalgte skoler.

I sammenhæng med interviewene blev der gennemført en "feltvisit", hvilket indebærer anvendelse af et deltager-observationsforløb i højskolelivet i en kort periode med mulighed for flere og løbende samtaler med kombinationselever og vejledere. Mine feltvisitter kan beskrives indenfor rammerne af højskolernes egen besøgsdag, "Et døgn på højskole".

1.2. Interview, interviewguide, anonymitet og transskription

I forbindelse med selve interviewene benyttede jeg en åben interviewmetode, hvor de unge frit kunne reflektere over en række temaer, som var udvalgt på baggrund af den valgte teori. Men de unge havde muligheder for at rejse andre temaer, som de måtte finde interessante og relevante, hvilket de også gjorde. Jeg forsøgte at lade interviewene tage form af samtaler, der kunne udvikle sig i forskellige retninger alt efter hvilke emner, der viste sig væsentlige. Jeg satte således også mig selv på spil i samtalen og fortalte om egne erfaringer med uddannelsesvalg. Fordelen ved det fleksible design er, at det er dynamisk, hvilket gør det muligt at forfølge interessante pointer og synsvinkler, der måtte opstå spontant undervejs i samtalen.

I henhold til god forskningsetik blev de unge orienteret om formålet med interviewet samt at det blev optaget på bånd, men at alle deltagere ville blive anonymiseret. Jeg tilbød de unge at fremsende interviewmateriale til gennemsyn, men kun enkelte af de unge viste interesse i dette.

Transskriptionerne af interviewene er foretaget af to studentermedarbejdere. De er redigerede i den forstand, at de til tider er beskårede med henblik på at ekskludere fx utydelig tale, mumlen, øh'er, ik'er o. lign., men ikke ved tilføjelse af noget eller ændring af udtryk.

Det, som er kendetegnende for mange af de unge i kombinationsprojektet, er deres sårbarhed. Deres livsfortællinger er præget af svigt, mobning, angst, lavt selvværd og følelse af at være udenfor. Det har givet mig anledning til at overveje den objektivering, som finder sted i en forskningssituation. I et forsøg på at opløse denne har jeg valgt at bruge interviewene som et udtryk for de unges fortællinger og se disse som et udsnit af de unges liv.

2. Teoretisk perspektiv

For at undersøge højskolen som læringsrum og dens evne til at facilitere kombinationselevs motivation til at gå i gang med en ungdomsuddannelse har jeg valgt at inddrage E. Deci og R. Ryans selvbestemmelsesteori (SDT – self determination theory). Denne teori sætter fokus på hvordan mennesker motiveres til læring.¹

En grundlæggende antagelse i teorien er, at vi som mennesker af natur er interesserede i at lære og udvikle os selv og vores viden. Denne basale motivation begrebsættes i SDT som "indre motivation" og defineres som "den adfærd, der ikke er drevet af et ydre incitament, men som i sig selv er interessant og behagelig" (Ryan & Deci, 2000 i Niemic, Christopher P. & Ryan, R. (2009)). Denne indre motivation kommer til udtryk, når vi leger, udforsker eller deltager i aktiviteter, som vi finder sjove, udfordrende eller interessante. Indre motivation finder sit udgangspunkt i interesse, kreativitet, involvering, frit valg (autonomi) og ikke mindst engagement. I læringsaktiviteter er det væsentligt at kunne bygge på elevernes indre motivation og dermed facilitere en glæde, entusiasme og interesse for læring.

Undersøgelser på baggrund af SDT teorien viser dog, at der i mange læringssituationer anvendes ydre kontrol, overvågning og ikke mindst evalueringer baseret på ydre reguleringsformer som belønning/straf som en måde, hvorpå læreren sikrer, at eleverne lærer noget. Denne praksis resulterer ofte med at erstatte følelsen af glæde og entusiasme med en følelse af angst, kedsomhed eller fremmedgørelse (Niemic, Christopher P., 2009).

Nu er det, som Niemic skriver, at "mange dele af undervisning ikke umiddelbart [er] tilfredsstillende eller sjove i sig selv" og her må der tænkes i andre incitamenter for at fremme elevernes motivation. Her sætter SDT fokus på "ydre motivation" og hvilke andre incitamenter, som har betydning for læring end indre motivation. Her skelner teorien mellem fire former for ydre motivation, dvs. en adfærd som eleven lægger for dagen for at opnå et resultat og hvor det ikke er selve aktiviteten (middel/mål), der tillægges værdi:

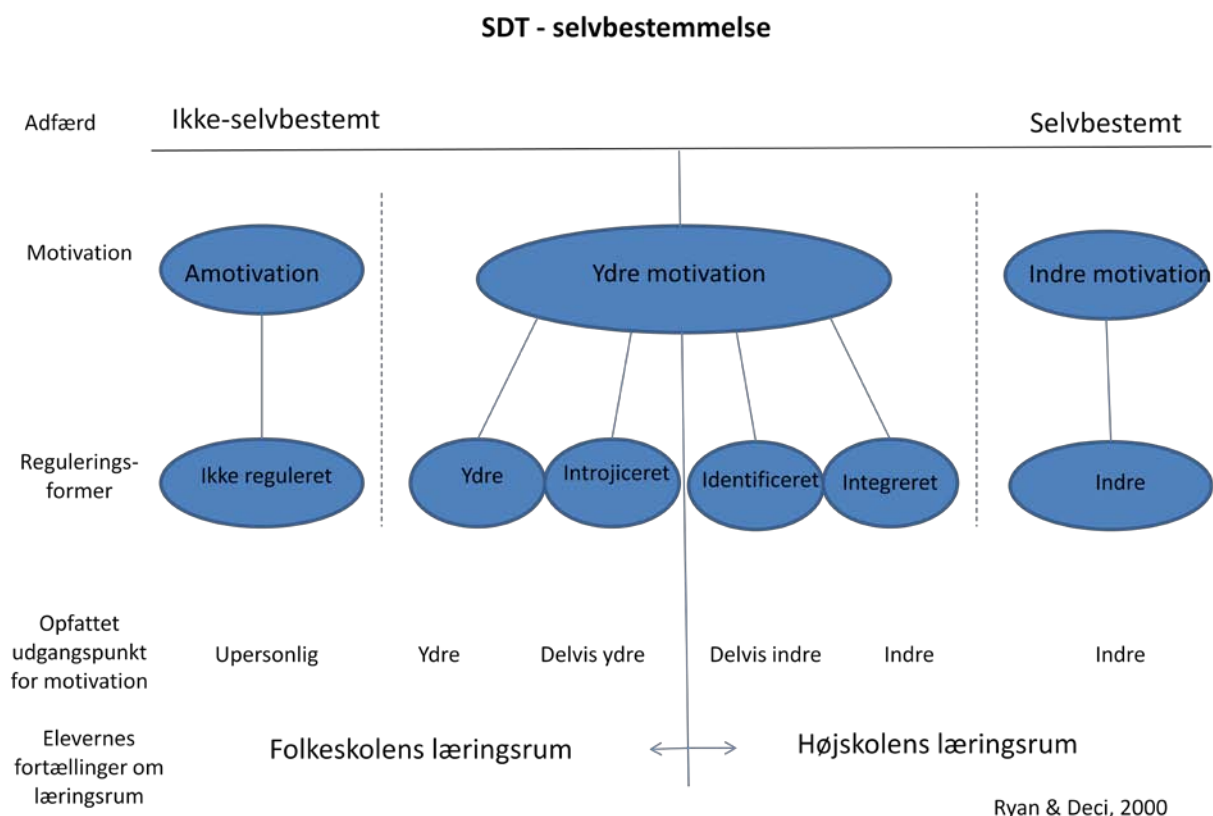
- Ydre regulering, som er baseret på en forventning om belønning eller straf, f.eks. eksamenslæsning hvor elevens fokus er på at bestå eksamen og ikke at tilegne sig en viden.
- Introjiceret regulering, dvs. at motivationen bunder i en stimulering af ego f.eks. via ros fra omgivelserne, opnåelse af en følelse af stolthed gennem en præstation men også undgåelse af en følelse af skyld.

¹ SDT har været teoretisk grundlag for mere end 200 empiriske undersøgelser af læringsmiljøer med henblik på at identificere hvilke faktorer – såvel kontekstuelle som individuelle – der faciliterer læring, engagement og tilfredshed blandt eleverne.

Begge former for ydre motivation har udgangspunkt i at "tilfredsstille" omgivelserne og kan karakteriseres som kontrollerende former. Udover disse to ydre motivationsformer opererer teorien med

- Identificeret regulering, hvor den lærende tillægger det lærte værdi og betydning og oplever en større grad af autonomi i forhold til læringsrummet.
- Integreret regulering, hvor den lærende identificerer sig med det lærte og forener det med egne værdier. Integreret regulering lægger tæt på indre motivation.

Både identificeret og integreret regulering tillægges indre værdi og opleves ikke som ydre og introjiceret regulering som noget, der er ydrestyret, men i højere grad indrestyret. Identificeret og integreret regulering benævnes i teorien som "autonome" former for ydre motivation og som former for motivation, der fremmer læring og ikke mindst en internalisering af læring og dermed på sigt en mulighed for indre motivation. I et læringsrum handler det således om i højere grad at fremme disse autonome former for ydre motivation, da de fremmer indlæring (Niemic, C.P & Ryan, R.M., 2009).



I SDT sættes fokus på tre basale psykologiske behov, som skal tilfredsstilles for at øge elevernes (såvel indre som autonome ydre) motivation for læring og deltagelse i læringsaktiviteter. Disse behov er behovet for autonomi, kompetence og tilhørsforhold, forstået som meningsfulde

indbyrdes relationer. Følelsen af autonomi handler om, at eleven oplever, at hans/hendes adfærd er styret af egen vilje og beslutninger, mens behovet for kompetence adresserer oplevelsen af, at ens adfærd reelt har en effekt. Et eksempel på at fremme følelsen af kompetence er, at læreren sikrer overensstemmelse mellem elevernes kompetencer, undervisningens mål og indhold, så eleverne oplever at de kan "imødekomme de udfordringer, som skolearbejdet giver" (Niemic, C.P & Ryan, R.M., 2009, p. 22). Endelig er behovet for tilhørsforhold et væsentligt element i at arbejde med elevernes autonome motivation. Det er vigtigt, at læringsrummet er præget af gensidig respekt og en følelse af tilhørsforhold og forbundenhed mellem såvel lærer og elever som eleverne imellem.

Hvad er det så for faktorer, som skal være til stede i læringsrummet for at sikre elevernes autonome ydre motivation, hvis der ikke er en indre motivation til stede? SDT peger på følgende elementer:

- Reduktion af bedømmelsespres og alle former for tvang i læringsrummet.
- Medbestemmelse i forhold til læringsaktiviteter.
- Transparens i forhold til læringsaktiviteter, kort sagt det er vigtigt at eleverne har en forståelse for "meningen" med de forskellige aktiviteter.
- Anerkendende feedback dvs. feedback gående på elevens deltagelse og præstation i forhold til en aktivitet og ikke på elevens præstation, som værende omsættelig til en karakter eller summativ evaluering.
- Undervisere, der støtter elevernes autonomi i modsætning til undervisere, der kontrollerer.
- Strukturer der skaber sammenhæng og forudsigelighed i læringsmiljøet.
- Indgåelse i fællesskab, hvor den enkelte udgør en meningsfuld enhed (Guay, F., Ratelle, C. & Chanal, J., 2008).

Baggrunden for at vælge SDT teorien var et ønske fra FFDs side om at belyse højskolen som læringsrum og dette "rums" mulighed for at motivere kombinationseleverne i forhold til at fortsætte på en ungdomsuddannelse. Da teorien opererer med såvel de kontekstuelle faktorer som individuelle faktorer, der hhv. fremmer eller hæmmer motivation, kan teorien være med til at belyse, hvordan højskolen som læringsrum kan motivere elever i kombinationsprojektet til en ungdomsuddannelse. Teorien kan dels bruges til at analysere højskolen som "læringsrum": hvilke faktorer er til stede i dette rum i forhold til at sikre en autonom motivering af en gruppe af elever, der for manges vedkommende må siges at være om end ikke amotiverede så demotiverede i forhold til uddannelse. Dels til at sætte fokus på elevernes oplevelse af autonomi, kompetence og

tilhørsforhold i forhold til højskolens læringsmiljø. I næste afsnit sættes fokus på højskolens læringsrum med Ribe og Egå Ungdomshøjskoler som den case-baserede kontekst.

3. Højskolen som læringsrum i et SDT perspektiv

I SDT teorien sættes fokus på læringsrummets betydning for motivation. En central pointe er, at et læringsrum kan designes, så læring optimeres². SDT kritiserer uddannelsesinstitutioner for at lægge for stor vægt på kontrol, belønninger og konkurrence – faktorer som er med til at lægge en dæmper på elevernes indre motivation og i stedet forsøger at motivere eleverne til læring gennem ydre og introjiceret læring (Guay, Ratelle & Chanal, 2008). I teorien advares der mod den uddannelsespolitiske agenda, hvor test og evaluering spiller en større og større rolle. Studier baseret på SDT viser, at jo mere eleverne føler sig pressede, jo dårligere er de til at præstere og som citatet på forsiden af dette notat angiver, så føler mange af de unge sig meget pressede af forældre, skole og "samfund".

Jeg vil starte med elevernes fortælling om folkeskolen som læringsrum, da det har været et af de træk, som er gået igennem forårets interviews³: at folkeskolen – for denne gruppe af elever – efterlader dem med en følelse af *ikke* at være kompetente og *ikke* at høre til. En af eleverne på Ribe Ungdomshøjskole udtrykte det på følgende måde:

Nej, jeg følte ikke rigtig, jeg var god til noget [...] i skolen og [...] jeg har også haft nogle indlæringsproblemer, som jeg har slås lidt med og så det... jeg gav vist op kan man sige [...] (Bjarke, Ribe Ungdomshøjskole).

To af pigerne på Egå Ungdomshøjskole fortalte om en skoleafslutning, som var præget af megen fravær og en følelse af nederlag. I en diskussion om folkeskolen var Isoldes konklusion, at

Man skal have mange flere succesoplevelser end man får i folkeskolen i dag. (Isolde, Egå Ungdomshøjskole).

Folkeskolen har givet disse elever en følelse af nederlag og af ikke at være gode til noget. I SDT optikken, underminerer negativ feedback elevernes følelse af kompetence og autonomi og dette fører på længere sigt til, at de bliver demotiverede i forhold til uddannelse. Elevernes fortællinger tyder på en oplevelse af negativ feedback i forhold til skolens krav om boglighed. I en diskussion

² Optimering forstået som "deep learning" i modsætning til "surface learning", hvor "deep learning" ofte relaterer sig til en interesse i det lærte og i at eleven finder værdi i det lærte, mens "surface learning" i højere grad relaterer sig til memorisering og i at eleven lærer for at opnå en ydre belønning, f.eks. en god karakter (Biggs & Tang (2007).

³ At eleverne sammenligner højskolen med folkeskolen kan delvis tilskrives, at eleverne på ungdomshøjskolerne er yngre end på de øvrige højskoler. Men kun delvist da folkeskolen i de interviews, der blev gennemført i forbindelse med notat 3, også bruges som grundlag for komparation. Dette skyldes i højere grad, at folkeskolen udgør en fælles referenceramme for eleverne og at deres erfaringer med ungdomsuddannelserne er sporadiske.

om hvad der skal til for at øge de unges motivation for ungdomsuddannelse, peger de interviewede elever på Egå Ungdomshøjskole på introduktion af flere praktiske og ikke mindst kreative fag

"[...] det [kreative] mangler SINDSYGT meget. Altså, musik og billedkunst. Altså fordi det har også en kæmpe stor indflydelse på alle andre fag, har undersøgelser vist.

(Fiona, Egå Ungdomshøjskole)

Man kan godt få det kreative ind i dansk og matematik og sådan noget også. (Isolde, Egå Ungdomshøjskole).

Eleverne starter således på højskolen i forskellige stadier af demotivation. Højskolens opgave bliver at flytte dem, så de igen oplever motivation i forhold til læringsaktiviteter og dermed i forhold til uddannelsesvalg.

I modsætning til folkeskolen beskrives højskolen som en skoleform, der adskiller sig positivt fra de skolesystemer, som eleverne i kombinationsprojektet allerede har stiftet bekendtskab med. De beskriver det med ord som

- større frihed (autonomi),
- et godt fællesskab (tilhørsforhold),
- nærvær samt en oprigtig interesse for hinanden (tilhørsforhold)

samt en evne fra højskolemiljøet til at skabe motivation for den enkelte til selv at ønske at stå op om morgenen og i øvrigt deltage i livet på højskolen (Mariager-Anderson, K. & Cort, P., 2009). I forhold til SDT udgør højskolen et læringsrum, som i høj grad faciliterer elevernes indre og ydre motivation netop fordi den tilgodeser deres behov for autonomi, kompetence og følelsen af fællesskab (tilhørsforhold).

Hvis højskolen som læringsrum analyseres ud fra de faktorer, der ifølge teorien faciliterer elevernes læring gennem eksamensfrihed, medbestemmelse, undervisere som rollemodeller og ikke mindst struktur på hverdagen, viser det sig, at alle disse faktorer er til stede i læringsrummet.

Således har højskolen en tradition for ikke at afholde eksamen og bedømme eleverne, om end der på nogle af højskolerne efterhånden indsniger sig elementer, der ud fra elevernes perspektiv godt kan have en evaluerende karakter. I interviewene gennemført på Ribe og Egå, pegede eleverne (endnu en gang) på uddannelsesplanen og realkompetencevurderingsværktøjer, som teknologier der i for høj grad mindede dem om det ordinære uddannelsessystem (se afsnit 6 om vejledningspraksis, side15).

Underviserne er også en faktor, som spiller en væsentlig rolle i motivationsarbejdet. Som Ryan og Deci påpeger så fungerer underviserne som rollemodeller og deres engagement og glæde ved et fag, har en afsmittende virkning i forhold til de unge:

[...] lærere som altid har været glade og smilende, når de kommer på arbejde, [...] at de faktisk også viser følelser for at hvis man ikke står op om morgenen eller hvis man ikke gør ting eller ordner sine ting til timerne, jamen, så viser de frustration, for de vil egentlig gerne det her, men så når det virker, jamen så smiler de og er glade [...]
(Anders, Ribe Ungdomshøjskole)

Disse fortællinger om højskolelærer kontrasteres med fortællinger om lærere i folkeskolen. Der tegnes et negativt billede i interviewene, at lærere, der er uengagerede, forelæser i stedet for underviser og som ikke er interesserede i deres job. Det billede der tegnes er et billede af en distanceret, autoritativ lærer, der er rammesat af det pensum, som skal gennemgås i løbet af et år. Dette billede står i skærende kontrast til billedet af højskolens lærere som engagerende, anerkendende og empatiske:

Lasse er lidt mere ven end han er lærer for de fleste. I hvert fald for mig. For han er en, jeg kan snakke med om "jamen, jeg kan ikke komme op om morgenen, har du et råd til mig?" eller "jeg har et problem med det eller det" eller "jeg har det ikke så godt for tiden, kan du hjælpe mig med det?" (Anders, Ribe Ungdomshøjskole).

Det faktum at lærerne indgår i livet på højskolen, også udenfor undervisningen, er med til at skabe et mere nuanceret billede blandt de unge. De forholder sig ikke til lærerne som "lærere", men som mennesker, som har andre sider og også andre roller i forhold til de unge.

Struktur på hverdagen er også en af de ting, som de unge peger på i læringsmiljøet, som værende væsentlig for deres motivation og strukturen giver mening og (for nogle af eleverne) anledning til meningsfuld adfærd:

Jeg [...] har fået struktur på min hverdag [og det] har hjulpet meget. F.eks. hver morgen står man op kl. 7.35 til morgenmad, hvis man vil det og ellers står man op 8.10 til morgensamling, og så går man 9.15 til fag osv. [...] At der faktisk er struktur, der er en grund til at gå i seng om aftenen for man skal op tidligt næste morgen.
(Anders, Ribe Ungdomshøjskole)

De unges udtalelser stemmer godt overens med Finn Thorbjørn Hansens rapport om den eksistentielle dimension i højskolernes uddannelses- og erhvervsvejledning. Han peger ligeledes på tid, ro, engagement, tryghed og nærvær (Hansen, 2008). Højskolens læringsrum er på baggrund af sine traditioner optimalt "designet" for denne gruppe af unge og mødet med højskolen

kan blive et brud med deres hidtidige syn på skole og uddannelse og dermed motivere til ungdomsuddannelse.

4. Indre vs. ydre motivation

Det, som kendetegner mange af eleverne i kombinationsprojektet er, at de definerer sig selv som "skoletrætte" og fortæller en historie om ydre pres og om en skolegang, som på mange måder er oplevet som problematisk, hvis ikke traumatisk f.eks. når Emma fra Egå Ungdomshøjskole fortæller om mobning fra første klasse og efterfølgende skoleskift. Eleverne fortæller om en følelse af pres fra forældre, skole og samfund til at "komme i gang" og bruge tiden effektivt. I optikken af SDT så kan omgivelsernes pres være en medkonstituerende årsag til at de unge bliver demotiverede og i stedet føler kedsomhed:

Det der dovenskab var først noget, jeg fik i niende klasse, fordi der blev det lidt kedeligt det hele. (Christopher, Ribe Ungdomshøjskole).

De unge, der er blevet interviewet fortæller forskellige historier og er også forskellige steder i forhold til valg af uddannelse og deres afklarethed, men der er træk, som går igen på tværs af interviewene og som også har karakteriseret interviewene, som blev gennemført i forbindelse med notat 2. De har mange afbrudte forløb med sig efter folkeskolen: erhvervsuddannelse, produktionsskole, HTX og en følelse af rådvildhed:

Jeg har gået på en del uddannelser, blandt andet teknisk skole, så har jeg været på produktionsskole, og jeg har gået på grafisk kollege og jeg har gået på kokkeskole og jeg har niende-tiende klasse. Men lige efter niende besluttede jeg mig for at tage på HTX, som jeg var i et år, hvorefter jeg så besluttede mig for at tage tiende klasse. Og ja, det har altid været med, at jeg ikke har kunnet finde ud af, hvad jeg vil og det er endt med, at jeg er kommet herhen. (Anders, Ribe Ungdomshøjskole)

De unge synes at mangle den motivation, der sikrer dem retning og energi i deres uddannelsesvalg og driver i højere grad omkring tvunget af ydre omstændigheder til at vælge noget nyt, som de grundlæggende heller ikke ved, om de er "sikre" på. Koudahl peger på, at det er problematisk at forvente, at "en 15 årig, der siger han vil være tømrer, kok eller chauffør, er i stand til at foretage dette valg på et fornuftigt grundlag" (Koudahl, 2011) og derfor er en af de unges uddannelsesstrategier at afprøve forskellige muligheder. Dette bliver uddannelsespolitisk betragtet som et problem og dermed bliver denne strategi illegitim og også et problem for den enkelte unge, som føler det som en fiasko, hver gang noget bliver prøvet af:

Når man har gjort det tre gange [skiftet uddannelse], føler man lidt, at det nu er ved at være lidt en fiasko at tage en uddannelse" Anders, Ribe Ungdomshøjskole.

Hvis vi igen kontrasterer fortællingerne om folkeskole og afbrudte ungdomsuddannelsesforløb med højskolen, så tegner der sig – igen - et billede af højskolen som et læringsrum, der hjælper de unge med at (gen)finde motivationen:

Men når du tager på højskole, så vælger de selv fag og vælger, hvad de vil undervises i og de bliver faktisk interesserede i det, de bliver undervist i og kan selv bidrage [...] (Anders, Ribe Ungdomshøjskole)

På højskolen vælger eleverne fag, som de dybest set er *indre* motiverede for at følge. Eleverne fortæller samstemmende om, at de vælger de fag, som interesserer dem:

Jeg kan også godt lide fagene og sådan noget fordi før jeg kom herved gik jeg også meget op i idræt og sådan noget. Så jeg har bare idræt konstant her (Christoffer, Ribe Ungdomshøjskole)

Der er ikke et ydre pres på eleverne for, at de skal vælge bestemte fag eller at valget af bestemte fag er bestemmende for, at eleverne efterfølgende kan få adgang til en bestemt uddannelse.⁴ Højskolen (gen)åbner hermed vejen til, at eleverne får en følelse af at et fag er interessant i sig selv og ikke fordi det er et middel til noget andet, f.eks. adgang til en ungdomsuddannelse.

At de unge er indre motiverede kommer bl.a. til udtryk ved, at de vælger selv at arbejde på de forskellige kreative værksteder om aftenen. Da jeg besøgte Egå Ungdomshøjskole, fandt jeg både Fiona og Gitte på hver deres værksted, hvor de sad og arbejdede med forskellige projekter om aftenen.

Hermed har højskolen en fordel i forhold til folkeskolen, som jo er forpligtet i henhold til folkeskoleloven og som i de senere år er blevet forpligtet til at skabe transparens i deres "resultater" ved at publicere karaktergennemsnit. Ifølge SDT kan et ydre pres på underviserne medføre, at underviserne anvender ydre kontrol, tæt opsyn, overvågning og evaluering i læringsmiljøet for at sikre, at eleverne lærer noget (Niemic, C.P & Ryan, R.H., 2009). Dette er ifølge teorien reelt kontraproduktivt. Højskolernes rammesætning giver mulighed for at arbejde med elevernes motivation på en anden måde end folkeskolen og lærerne er heller ikke fastlåste i forhold til et pensum og bestemte mål for undervisningen. Grundlæggende har højskolelærerne mulighed for at lade deres indre motivation styre undervisningen og dermed lade deres engagement og entusiasme komme til udtryk og give eleverne mulighed for spejling. De unge ser

⁴ På såvel Ribe som Egå Ungdomshøjskole vælger eleverne selv deres fag. På Ribe kan eleverne vælge mellem musik, teater, billedkunst, idræt og friluftsliv. På Egå Ungdomshøjskole kan eleverne vælge mellem sport, teater, design, film, musik og kunst og foto. På begge skoler sammensætter eleverne selv deres skema for en periode. På begge skoler er der en række krav til fagvalgene, der betyder, at eleverne også får afprøvet nogle fag, som kan ligge udenfor deres interesseområde. I interviewene har ingen af eleverne problematiseret dette, men fremhævet det "fri valg".

det meningsfulde i undervisningen, enten fordi faget i sig selv giver mening (indre motivation) eller fordi de kan identificere sig med lærerne eller finder værdi i det, som de lærer (autonom ydre motivation).

5. Autonomi, kompetence og tilhørsforhold

I SDT er det væsentligt, at eleverne får tilgodeset grundlæggende psykologiske behov for autonomi, kompetence og tilhørsforhold. Elevernes fortællinger handler netop om, at disse behov i høj grad bliver tilgodeset på højskolen. Eleverne bliver motiverede ved at få større ansvar, ved at overskride egne grænser og lære nye sider af sig selv at kende og ikke mindst ved at indgå i et socialt fællesskab med andre unge, som giver nye perspektiver på livet.

5.1 Autonomi

"Frihed under ansvar" er udsagn, der går igen, når vi har interviewet elever på højskolerne – ikke kun i foråret 2011 men generelt. De unge oplever, at de på højskolen behandles som voksne og også (til dels) forventes at kunne håndtere denne frihed og bidrage konstruktivt til fællesskabet. Eleverne oplever da også, at de har reel indflydelse og vælger som beskrevet ovenfor selv hvilke fag, som de vil deltage i.

På Ribe Ungdomshøjskole var der etableret en praksis, hvor eleverne kunne bede om at stå for aftensamlingen. Da jeg var på feltvisit, oplevede jeg, hvordan to piger havde organiseret en teamøvelse, hvor alle eleverne skulle arbejde i gruppe. Denne praksis blev også fremhævet af nogle af kombinationseleverne:

F.eks. her om aftenen, så har vi fag, så folk har faktisk lov til at sige til lærerne, "ved I hvad, I skal ikke gøre det i aften, vi vil gerne fremlægge noget!". Og så lærerne, de træder ud og de skal ikke undervise den aften og eleverne får lov at fortælle om tyggegummi eller hvad det er de gerne vil fortælle om. Altså det, synes jeg, er fedt, det der med, at man har rigtig meget indflydelse. (Anders, Ribe Ungdomshøjskole)

Denne praksis på Ribe Ungdomshøjskole er med til at styrke kombinationselevernes følelse af autonomi og dermed at understøtte elevernes motivation. Anders fortæller også, at denne praksis gør sig gældende i den øvrige undervisning, f.eks. i Outdoor Life, hvor eleverne også har en stor indflydelse, men også ansvar for at få tingene til at fungere. Når det så ikke fungerer, "så tager Lars over og siger, "prøv at se her, det er derfor det ikke virker". Så får vi lov til at gøre det igen, jamen faktisk, vi lærer selv at gøre det." (Anders, Ribe Ungdomshøjskole).

De unge er bevidste om, at autonomi har en betydning for, at de motiveres for undervisningen. De peger på, at en undervisning, hvor de bliver engageret og selv skal prøve tingene af, er mere motiverende end en passiv undervisning.

5.2 Kompetence

Fælles for de unges fortællinger er, at højskoleopholdet har givet dem en følelse af kompetence. De lærer i løbet af højskoleopholdet nye ting, men også at de er gode til ting, som de havde en oplevelse af ikke at kunne. Højskoleopholdet er således med til at bryde en egenfortælling om utilstrækkelighed og fiasko og erstatte den med en viden om, at de kan overskride egne grænser:

Før jeg kom her, var jeg ikke lige den, der ville op og ligesom stå og fortælle så meget. Og så har jeg valgt kor. Så her på forældredagen så stod jeg alene og sang foran hele forsamlingen. Så kan man jo sige, at det har styrket mig. Så jeg er fuld afklaret på, at det er det jeg skal ind på igen, sådan ligesom kæmpe for det den her gang. (Bjarke, Ribe Ungdomshøjskole)

Man kan blive inspireret eller måske finde ud af, at man interesserer sig for noget andet end man egentlig troede man gjorde. Det er også det, der er fedt på højskolen: at man kan skifte fag. Og ligesom finde ud af, hvad jeg er god til og hvad kan jeg bruge det, jeg er god til. (Isolde, Egå Ungdomshøjskole)

De kompetencer, som de unge peger på, er både personlige, sociale og faglige kompetencer. Stærkest står fortællingen om selvværd og at finde ud af, at man kan overskride sine egne grænser. Dernæst fortællingen om at indgå i fællesskabet og bidrage til det. De faglige kompetencer tænker de unge mere sjældent over og i enkelte tilfælde fortæller de, at deres faglige kompetencer ikke er blevet styrket på højskolen.

I femte notat (Nielsen, M.L. & Koudahl, P., 2011) pegede mange af de interviewede elever også på, at højskoleopholdet havde givet dem en følelse af kompetence, en tro på egne evner, så resultatet af denne evaluering er ikke begrænset til de interviewede elever, men kan bredes ud til mange af deltagerne i kombinationsprojektet.

5.3 Tilhørsforhold

Det, som går igen i forårets interviews, er fortællingen om fællesskab og mødet med andre unge og ikke mindst højskolens lærere som et værdifuldt møde, der er med til at hjælpe de unge videre i livet. Denne følelse af at høre til og bidrage til et fællesskab er i SDT teorien en væsentlig faktor i forhold til at regulere de unges motivation for læring og i dette tilfælde i den afklaringsproces, som er igangsat med et højskoleophold.

I femte notat nævnte mange af de interviewede elever, at det sociale netværk var noget af det vigtigste, som de havde fået ud af højskoleopholdet. Det er også elementer, som går igen i notat 2 og 4.

6. Endnu et blik på vejledningspraksis

Højskolens læringsrum konstituerer en væsentlig ramme for, at eleverne i kombinationsprojektet genfinder deres motivation og en glæde ved læringsaktiviteter, men spørgsmålet er om denne motivation også rækker udover højskolens rammer. I notat 5 konkluderer Nielsen & Koudahl, at de tidligere elever i de fleste tilfælde fortæller, at de har fået god vejledning på højskolen (2011). Spørgsmålet er, hvordan eleverne oplever, at/om vejledningen er med til at motivere dem til en ungdomsuddannelse.

Vejledningspraksis på Ribe og Egå Ungdomshøjskoler minder i høj grad om hinanden. På begge højskoler er eleverne tilknyttet en huslærer, som har en vejlederfunktion og som i løbet af opholdet skal have en række samtaler med eleverne. Derudover er der en erhvervsvejleder, som har til opgave at vejlede eleverne i det konkrete erhvervs/uddannelsesvalg. I lighed med andre undersøgelser og evalueringer (f.eks. Højmark, U., 2009) tegner der sig et broget billede af vejledningen, hvor nogle elever bestemt mener ikke at have modtaget vejledning, mens andre forstår vejledning i den bredere betydning.

På begge højskoler er der således elever, der ikke opfatter samtalerne med deres huslærer som "vejledning", mens andre er helt på det rene med, at samtaler med huslærere og også andre lærere er vejledning. I forhold til SDT kan en pointe være, at det bliver gjort klart i starten af opholdet, at der er forskellige former for vejledning og at de har forskellige formål samt at eleverne har mulighed for at bruge vejledning på forskellig vis. Jeg har ikke spurgt til præsentationen af vejledningen for eleverne på de to højskoler, men ved fra egen praksis, at som undervisere og vejledere glemmer vi nogle gange at gøre vores praksis eksplicit for de unge, fordi vi selv er vant til at praktisere på en bestemt vis og på baggrund af nogle bestemte overvejelser. Så et spørgsmål kan være: hvordan informeres de unge om vejledningen på højskolerne?

På begge skoler tegner der sig også et billede af, hvad vi tidligere i dette projekt har kaldt "situationsbestemt" vejledning, altså at vejledningen former sig efter den enkelte unges ønsker og behov og ikke nødvendigvis kører efter den fastlagte standard. I nogle tilfælde bruger eleverne en anden lærer som vejleder end den, som de har fået tildelt. Det kan skyldes en bedre kemi:

Altså når der er ting, der er galt og sådan noget, så er det næsten aldrig [min huslærer] jeg snakker med. Så er det altid [min idrætslærer]. [...] jeg har det bedre med hende. (Christopher, Ribe Ungdomshøjskole).

Derudover vælger vejlederne at lægge vejledningen andre steder end på vejledningslokalet og de tilpasser vejledningen til den enkelte.

På Ribe Ungdomshøjskole arbejder vejlederne med, at eleverne skal sætte mål for sig selv og det er en praksis, som mødes med skepsis af de kombinationselever, som jeg interviewede. De føler til en vis grad, at målene bliver dem påduttet og dermed ikke er meningsfulde. I forhold til motivation kommer det til at handle om en ydre regulering, hvor målene ikke tillægges nogen værdi eller internaliseres. Målsætning kan i dette perspektiv være med til at forplumre elevernes motivation for vejledningen.

Skolen bruger også i slutningen af forløbet realkompetencebeskrivelsen, som sætter fokus på en lang række kompetencer, herunder ikke mindst de sociale, som kan udvikles i løbet af et højskoleophold. Denne fastsættelse af mål og realkompetencebeskrivelse i elevernes vejledning vækker også modstand blandt nogle af kombinationseleverne, da de minder om praksisser, som de har mødt i folkeskolen og på ungdomsuddannelserne. De unge opfatter ikke målfastsættelse og realkompetencebeskrivelse, som noget der er meningsfuldt og værdifuldt for dem. De går med i processen, men "mener det egentlig ikke", som Anders udtrykker det.

På begge skoler får uddannelsesplanen igen dårlige evalueringer af de unge. De opfatter den ikke som brugbar i forhold til afklaring og uddannelsesvalg. De unge udfylder den, fordi de skal og deltager dermed i et legitimerende ritual, som også vejlederne til en vis grad finder nyttesløs (se notat 3).

[uddannelsesplanen] er så ligegyldig og man bruger så lang tid på det. Og så skal det ændres i fordi det ikke kan godkendes af, på grund af et eller andet åndsvagt. Og så skal man lyve også [...] Det er spild af tid. Det er rigtig meget spild af tid, synes jeg.
(Fiona, Egå Ungdomshøjskole)

Hvad skal der sættes i stedet? Når jeg har spurgt de unge, har svaret været samtaler med en vejleder, der kender én, enten individuelle eller i en gruppe, hvor de unge også kender hinanden. Tillid er et kodeord i vejledningen.

Brugen af undervisningsformer og -teknologier fra folkeskolen og ungdomsuddannelserne kan virke som en hindring i forhold til at motivere eleverne til at fortsætte en ungdomsuddannelse. I tidligere notater har vi sat kritisk lup på uddannelsesplanen, som et pædagogisk redskab i de unges afklaringsproces. Hvis højskolen bruger disse værktøjer, som for mange af de unge hænger sammen med en "måle- og evalueringskultur", som til en vis grad er højskolen fremmed, er det vigtigt, at vejlederne gør det klart, hvad meningen er og hvorfor at disse værktøjer kan være til gavn for den unge, ellers risikerer højskolen at skabe modstand mod vejledningen.

Umiddelbart kan der være noget, som tyder på, at det i højere grad er samtalerne med såvel vejleder, lærere og andre elever samt ikke mindst opholdet som "pause", som er med til at motivere denne gruppe af elever til at påbegynde en ungdomsuddannelse, mens nogle af de andre vejledningstiltag kan vække modstand hos de unge eller ligegyldighed, hvor de så at sige spiller med på legen. I den SDT teoretiske optik kan det handle om, at vejledningen opleves som en form for ydre kontrol eller regulering, som de unge ikke selv har valgt til. Styrken i højskolernes vejledning er så, at vejledningen tilpasses den enkelte og den skal ikke opfylde bestemte ydre krav. Vejlederne har mulighed for at eksperimentere med formen og det gør de.

7. Konklusion og diskussion

Højskolen som læringsrum rummer mange af de elementer, som SDT ser som en forudsætning for at facilitere elevernes såvel indre som ydre autonome motivation. I de unges fortællinger om højskolen står denne i skarp kontrast til fortællingerne om folkeskolen og afbrudte ungdomsuddannelsesforløb. Billedet, de tegner af det ordinære uddannelsessystem, er tankevækkende (hvis ikke "beskæmmende" som følelsesladet adjektiv). De beskriver en folkeskole, der ikke har formået at give dem en følelse af kompetence og tilhørsforhold med i bagagen. Uddannelsespolitisk er det meget problematisk, da det forventes, at de unge umiddelbart går i gang med en ungdomsuddannelse og helst vælger rigtigt første gang. Men når de unge går ud af folkeskolen med en følelse af nederlag og har behov for et læringsrum, der kan tilgodese behovet for autonomi, kompetence og tilhørsforhold, så kommer i hvert fald erhvervsuddannelserne til kort, da de siden 2000 har nedbrudt fællesskaberne og i højere grad overladt det til de unge selv at fastsætte deres forløb, dvs. at de får tildelt en væsentlig autonomi i forhold til uddannelse men desværre på baggrund af en følelse af ikke-kompetence. Fortællingen om højskolen er en positiv fortælling om lyst til læring, identifikation med engagerede lærere, følelsen af kompetence – at opdage at man er god til noget, og ikke mindst om fællesskab og tilhørsforhold til både lærere og elever.

I et SDT perspektiv formår højskolen at skabe et læringsrum, hvor kombinationseleverne (gen)finder deres indre motivation, men højskolen formår også gennem identifikation og oplevelse af medbestemmelse og meningsfulde værdier som "frihed under ansvar" og "forpligtelse til fællesskab" at regulere elevernes læring gennem autonom ydre motivationsregulering. Motivationsmæssigt er højskolen med til at flytte de unge fra en ydre regulering, hvor straf og belønning eller ego-præstation er de væsentligste motivationsfaktorer til en autonom ydre regulering og indre motivation. *Dette er med til at afklare de unge og gøre det muligt for dem at bevæge sig videre i uddannelsessystemet.* Der er to problemer forbundet med dette. Det ene er tid.

I notat 4 præsenterede vi en række felteksempler, hvor vi bl.a. satte fokus på "tid" som en væsentlig faktor i motivationsarbejdet med kombinationseleverne (Lundberg, P. & Cort, P., 2010). Konklusionen var, at eleverne i kombinationsprojektet ofte har behov for et længere ophold på en højskole. I lyset af SDT giver det god mening, at eleverne efter 9 års skolegang, hvor de kommer ud med en følelse af nederlag, har brug for længere tid til at genfinde motivationen for at fortsætte i en ungdomsuddannelse. Dette tidslige aspekt er væsentligt, hvis en indsats skal have en reel effekt. En positiv forandringsproces tager tid og det er ikke altid, at et kort højskoleophold er nok i forhold til en målsætning om, at den unge skal starte på en erhvervsuddannelse efterfølgende. Det kan sætte positive spor, men i forhold til den gruppe af kombinationseleverne, der kommer på højskole med psykiske problemer eller svære sociale problemer i bagagen, kan det være svært at nå denne ambitiøse målsætning (se Nielsen, M.L. & Koudahl, P., 2011).

Det andet problem for højskolen kan være at sikre, at de unge er forberedte på et uddannelsessystem, som i vid udstrækning hviler på primært ydre incitamentsstrukturer og dermed ikke tilgodeser elevernes behov for autonomi, kompetence og tilhørsforhold. Brobygningen mellem højskolen, UU og en kommende ungdomsuddannelsesinstitution er således et væsentligt element i projektet. Hvordan kan denne brobygning sikres?

I uddannelsespolitikken lægges der vægt på, at de unge skal videre i uddannelsessystemet så hurtigt som muligt og helst ved at de unge vælger "rigtigt" den første gang. Højskolen udgør en pause i dette uddannelsesræs, hvor de unge får mulighed for at tænke sig om og reflektere over de valg, som de står overfor. Pausen er en undervurderet og uglestet del af de unges uddannelsesvalg, uglestet fordi pausen koster penge og er ineffektiv i en uddannelsespolitik, der i stigende grad er orienteret omkring nytte, unges beskæftigelsesegnethed og Danmarks konkurrenceevne (Pedersen, O.K, 2011). Hvordan sikrer vi legitimiteten i at have tid til pausen, til det som betragtes – samfundsmæssigt – som overflødig?

I forhold til uddannelse føler de unge, at de står i en ambivalent situation. På den ene side er det et valg præget af kontingens:

Det er jo også enormt overvældende for en ung. Fordi hvis du går ind på ug.dk, så er der jo fandeme over 100 forskellige uddannelser du kan komme ind på. (Henrik, Egå Ungdomshøjskole)

Og på den anden side af et pres for omgivelserne til at vælge

Problemet er også at, altså, vi bliver simpelthen presset ud i at skulle vælge det alt alt for tidligt, synes jeg. Og vi skal simpelthen altså, og vi bliver presset og presset og presset og det hjælper ikke noget, fordi det koger over i hovederne på os og vi kan

ikke tage stilling til det, når vi er 14 til 15 år gamle. Altså, det er urimeligt. (Fiona, Egå Ungdomshøjskole).

Hermed er vi tilbage i notat 3 (Mariager-Anderson, K. & Cort, P., 2009) og konklusionen "uddannelsesvalget for mange af de unge fremstår som et pres, hvor der er risiko for, at de "fejler". Katznelson påpeger, at de unge i dag er underlagt et forventningspres, hvor margenen for "hvornår man falder ved siden af og enten er for uafklaret, for langsom, for dum, for uddannelsessvag osv. er blevet snævrere" (Katznelson, 2009, p. 44). I forhold til højskolernes vejledningsindsats handler det således i høj grad om at åbne op for et mulighedsrum, hvor et valg ikke er skæbnesvangert men åbner op for nye valg." Det som højskolerne kan overveje i forhold til denne målgruppe er, om det er hensigtsmæssigt at forlænge de dele af vejledningspraksis, som eleverne kender fra folkeskolen og UU og som tager form af målfastsættelse og uddannelsesplanlægning. De unge genkender disse som former for ydre regulering og ikke mindst kontrol og dermed kan det vække modstand.

I forhold til Ungepakken II og dens "ret og pligt til uddannelse eller beskæftigelse", så viser Kombinationsprojektet, at det er vigtigt i forhold til denne gruppe af unge at give dem tid og rum til at finde sig selv og ikke mindst motivationen i et læringsrum, der er inkluderende og tilgodeser deres behov for autonomi, kompetence og tilhørsforhold. Dette er en proces, der ikke kan forceres for jo større ydre pres på eleverne, jo større risiko for demotivation og frafald. Så jeg lader Fiona få det sidste ord: Slap dog af! .

8. Referencer

Biggs, J. & Tang, C. (2007) Teaching for Quality Learning at University. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Deci, Edward L. (1972) The effects of contingent and non-contingent rewards and controls on intrinsic motivation. In Organizational behaviour and human performance 8, pp. 217-229.

Guay, F., Ratelle, C. & Chanal, J. (2008) Optimal learning in optimal contexts: the role of self-determination in education, Canadian Psychology, vol. 49, no. 3, pp 233-240.

Hansen, F. T. (2008) Det var, som om de havde en slags kærlighed til det, de gjorde. Om den eksistentielle dimension i højskolens uddannelses- og erhvervsvejledning. København: Folkehøjskolernes Forening i Danmark.

Højmark Jensen, U. (2009) Evaluering og dokumentation af højskoleophold med mentorordning, FFD.

- Katznelson, N. (2009). Hvorfor gennemfører kun 75% af de unge en ungdomsuddannelse. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*.
- Koudahl, P. (2011) Forudsigelig frafald. Information 10. august, p. 18.
- Lundberg, P. & Cort, P. (2010) Forskningsnotat 4 Et etnografisk studie af vejledningspraksis på 3 højskoler i Kombinationsprojektet. DPU.
- Mariager-Anderson, K. & Cort, P. (2009) Forskningsnotat 3 Højskolen, vejledning og overgange – fra et elevperspektiv, DPU.
- Nielsen, M.L. & Koudahl, P. (2011) Forskningsnotat 5 Elevernes udbytte af deltagelse i kombinationsprojektet. DPU.
- Niemic, Christopher P. & Ryan, R. (2009) Autonomi, kompetence og indbyrdes relationer i klasseværelset. I *Kognition og Pædagogik*, nr. 74, december
- Pedersen, O.K (2011) *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. In *American Psychologist*, vol. 55, no. 1, pp. 68-78..