

Folkeoplysning og motivation for livslang læring

”Vi søger de virksomme stoffer!”

Steen Elsborg og Steen Høyrup Pedersen 2013

Indholdsfortegnelse

Resume	3
Projektets baggrund	4
Projektets spørgsmål og perspektiv.....	5
Det motiverende læringsrum - motivations- og læringsteoretisk forståelsesramme	7
Den anvendte motivationsteoretiske forståelsesramme	7
Selv-psykologi - motivationelle rettetheder.....	7
Den anvendte læringsteoretiske forståelsesramme	8
Transformativ læring	9
Resilience (modstandsdygtighed).....	11
Anerkendelse	12
Livslang læring og anerkendelse af realkompetence.....	13
Undervisningsdifferentiering	14
Nærmeste udviklingszone.....	16
Det motiverende læringsrum - undersøgelsens empiriske resultat	17
Deltagergruppen.....	18
Modtagelsen/mødet	19
Udvikling/læring.....	20
Nyt perspektiv ”vi trænes i at se os selv ude i verden”	22
Den anerkendende tilgang: ”vi ser efter ressourcer”.....	22
Undervisningsdifferentiering: ”vi skaber udfordringer tilpasset den enkeltes forudsætninger”.....	23
Rummelighed	23
Kompetenceudvikling	25
Potentiale.....	28
Forskelligheder og fællesskab	29
Den nærmeste udviklingszone	30
Perspektivering.....	33
Referencer.....	35
Bilag 1 – de medvirkende cases.....	36
Bilag 2 – Projektets referencegruppe	39

Resume

Det overordnede formål for projektet er at belyse folkeoplysningens særlige kvaliteter og potentialer specielt i forhold til at motivere kortuddannede voksne (ca. 30-65 år) for livslang læring i bred forstand - herunder VEU (Voksen- og Efter Uddannelse, men også non- og informel læring).

Projektet er en videreførelse af Elsborg og Høyrups studie om mønsterbrydende læringsrum i folkeoplysningen (2010), samt NCKs (National Center for Competenceudviklings) oversigt over eksisterende forskning om motivation og læringsformer (2009).

Fokus i nærværende projekt er kortuddannede voksne og projektet tilstræber at belyse om - og i givet fald hvordan - folkeoplysningen som en del af VEU-feltet motiverer til deltagelse og læring. Projektet har sigte på både at styrke den overordnede forståelse og skabe grundlaget for at kvalificere lokal pædagogisk udvikling på de folkeoplysende institutioner.

I projektet er der gennemført en erfaringsindsamling i form af observation og interview med undervisere, ledere og deltagere på seks daghøjskoler/daghøjskolelignende forløb. De kvalitative data herfra er efterfølgende analyseret i lyset af motivations- og læringsteoretiske perspektiver, der præsenteres og introduceres i et indledende afsnit.

Analyserne af de empiriske data peger på, at det i et deltagerperspektiv er afgørende:

- at ”jeg må være den jeg er”
- at ”det er en helt anden måde at lære på”
- og at ”vi trænes til at se os selv ude i verden”

og at det i et institutionelt læringsperspektiv er afgørende:

- at ”vi ser efter ressourcer”
- at ”vi skaber udfordringer tilpasset den enkeltes forudsætninger”

Når disse perspektiver analytisk kombineres og teoretisk relateres til hinanden udkrystalliseres betydende/centrale elementer i skolernes praksis sig. I rapporten behandles disse elementer som ”*folkeoplysningens virksomme stoffer*” i arbejdet med at motivere til livslang læring.

I bestræbelserne på at identificere disse har vi givet stemme til deltagerne og de professionelle (undervisere, vejledere, ledere): Hvad mener de? Vi får altså et udtryk for: *det vi gør, det vi kan, det vi synes virker for realiseringen af vores intentioner.*

Der er dog ikke tale om at rapporten blot udgør en passiv reproduktion af allerede eksisterende viden og opfattelser. Vi søger at organisere den frembragte viden så nye konturer viser sig, og vi søger at forbinde denne praksisviden med relevante pædagogiske teorier og begreber, for at trække denne viden lidt fri af sine ”selvfølgeligheder” og give adgang til nogle nye perspektiver, forståelser og udfordringer. Vi søger altså både at

respektere stemmerne fra praksis, og at overskride denne praksisviden. Dette er hensigten med rapporten.

Den indsamlede viden og analyserne er efter disse intentioner præsenteret/struktureret i en matrix, der er projektets konkrete resultat.

Projektet sætter på denne måde både lys på og går i dybden med de væsentlige elementer i de undersøgte folkeoplysende forløb i fokuseringen på at stimulere og støtte udviklingen af motivation for livslang læring. Det påpeges, at mens nogle af disse virksomme stoffer i dag er meget tydelige i materialet, så synes andre at stå mindre markant og udgør i ligeså høj grad pejlemærker for den videre indsats.

Det fremgår også, at de virksomme stoffer i de undersøgte folkeoplysende forløb ikke har karakter af isolerede og selvstændige elementer: elementerne er relationelt bestemt, og faktorerne får deres karakteristika via de komplekse sammenhænge, de indgår i.

Nærværende projekt kan betragtes som et pilotprojekt. Det fremstår således som en relevant mulighed at anvende resultaterne fra dette projekt som et kvalitativt fundament for at skabe et kvantitativt repræsentativt forskningsprojekt på området.

Projektets baggrund

Lyst til at lære er fremtidens nøglekompetence. Derfor er det vigtigt at folkeoplysningen er opmærksom på at bruge og videreudvikle sit oplagte potentiale for at skabe og styrke menneskers motivation for læring.

Det var baggrunden for et forskningsprojekt, som Steen Høyrup Petersen og Steen Elsborg fra DPU gennemførte i 2008-2009 og som resulterede i publikationen *"Mønsterbrydende læringsrum i folkeoplysningen – et læringsteoretisk blik på de motiverende kvaliteter i det folkeoplysende arbejde"*. Publikationen kan bestilles hos DFS eller downloades her: <http://www.dfs.dk/netavisen/forskningogmedier/nyudgivelseomfolkeoplysningenspaedagogiskekvaliteter.aspx>

Elsborg og Høyrup Pedersen undersøgte i dette første projekt fem særlige undervisningsforløb i oplysningsforbund og daghøjskoler. Alle forløbene retter sig mod mennesker, der af forskellige grunde befinder sig i en truet situation i samfundet, og som i udgangspunktet ikke er motiverede for at lære nyt. På den baggrund har forskerne analyseret sig frem til fem elementer, som kendetegner det folkeoplysende læringsrum som motiverer for læring og dermed bryder tilvante mønstre:

- insisteren på at møde og relatere sig til deltageren som ressourcefuld aktør
- energigivende sociale rammer for handling
- fleksibel og målrettet tilrettelæggelse af indholdet
- aktivt samspil mellem undervisning og vejledning
- fokus på både uddannelses- og dannelsesprocesser

Der skitseredes på det grundlag en model for at (videre-)udvikle attraktive og

motivationsskabende læringsmiljøer i folkeoplysningen.

Projektet har mødt stor interesse både internt i folkeoplysningen og i omverden. Det gav blod på tanden og i efteråret 2010 igangsatte DFS det aktuelle forskningsprojekt, som bygger oven på det tidligere, men specifikt sætter fokus på at belyse folkeoplysningens særlige kvaliteter og potentialer i forhold til kortuddannede voksne og udvikling af deres læringsmotivation.

Nærværende projekt er gennemført i 2011 via 6 casestudier og analyser samt et referencegruppemøde i november 2011, hvor de foreløbige resultater blev drøftet med repræsentanter for folkeoplysningen og relevante eksterne fagpersoner. Deltagerliste for referencegruppemødet er vedlagt som bilag 2.

De 6 cases, som er nærmere beskrevet i bilag 1, er forløb hos AOF Center Bornholm, Grindsted Daghøjskole LOF, Idrætsdaghøjskolen IDA i Aarhus, Daghøjskolen Sydvestjylland i Esbjerg, Daghøjskolen FOKUS i Aalborg og Hammerum Herreds Idrætsdaghøjskole i Herning.

Der er ved udvælgelsen af den enkelte case lagt vægt på

- at casen kan bidrage med relevante metoder/tilgange i forhold til at motivere kortuddannede voksne for livslang læring
- at casen kan bidrage til at belyse læringsmotivations betydning i forbindelse med skift/overgange
- at forskellige typer af projekter og tilgange er repræsenteret
- at casen umiddelbart vurderes som succesfuld af de involverede ledere og undervisere

Der er således tale om særlige cases/forløb, som henvender sig til kortuddannede voksne og som ikke er repræsentative for folkeoplysningen som helhed

Det har igen været Steen Høyrup Petersen og Steen Elsborg, der har stået for projektet, assisteret af projektmedarbejder Inge Harlung. Randi Jensen, der er sekretariatsleder i Daghøjskoleforeningen og medlem af DFS' bestyrelse har været projektleder, og har stået for redigeringen sammen med Agnethe Nordentoft fra DFS' sekretariat.

Projektets spørgsmål og perspektiv

Det centrale spørgsmål i undersøgelsen har været, hvordan man i disse cases skaber motivationen for livslang læring gennem det folkeoplysende arbejde. Eller med andre ord: Hvilke kvaliteter er særlige for den folkeoplysende pædagogik i disse cases, når det handler om at skabe eller finde motivation for læring?

Spørgsmålet er et centralt samfundsmæssigt og institutionelt anliggende, ikke mindst fordi målgruppen for de undersøgte folkeoplysende forløb – der i øvrigt er meget bred og heterogen – bl.a. er karakteriseret ved, at motivationen for læring og nye udfordringer i

livet i betydelig grad er forsvundet . Personerne i målgruppen har typisk dårlige skoleerfaringer og andre oplevelser og vilkår, der står i vejen for deres lyst til at lære. Samfundet har generelt haft svært ved at understøtte denne gruppe til et meningsfuldt liv.

Der ligger generelt en stor udfordring i at udvikle relevante tilbud til denne gruppe af samfundsborgere, og i denne sammenhæng er det at skabe eller finde motivationen for læring et vigtigt anliggende. Dette projekts formål er at belyse, om der i forhold til denne udfordring ligger særlige potentialer i den folkeoplysende, ikke-formelle tilgang til læring.

Erfaringer fra de analyserede folkeoplysende forløb peger på, at der kan opnås betydelige resultater i retning af realiseringen af disse mål:

- at udvikle robusthed og selvstændige samfundsborgere, der kan styre deres eget liv
- at motivationen for læring og udvikling vender tilbage
- at tilknytningen til arbejdsmarkedet styrkes.

Hvad er det, der er de virksomme stoffer i disse folkeoplysende forløb, som ikke er repræsentative for folkeoplysningen som helhed, men repræsenterer best practice i forhold til målgruppen?

Dette er spørgsmålet der søges belyst i nærværende rapport.

I undersøgelsen er derfor anlagt et anerkendende forskningsperspektiv, hvor der er set efter hvilke kvaliteter, ressourcer, muligheder og potentialer, der findes i den undersøgte praksis. Kvaliteter, ressourcer, muligheder og potentialer, som de umiddelbart har vist sig, og som de analytisk er trådt frem ved at krydse besvarelsene fra deltagerne og de professionelle og ved at inddrage motivations- og læringsteori.

Det motiverende læringsrum - motivations- og læringsteoretisk forståelsesramme

Den anvendte motivationsteoretiske forståelsesramme

I den klassiske motivationspsykologi skelnes mellem *ydre og indre motivation*. Ydre motivation er ”gulerod og stok”, altså belønning og straf, ofte i form af sådanne former for belønning og straf, der er ydre i forhold til individet, dvs. de er ikke nært forbundet med og relevante for det, den motiverede aktivitet drejer sig om. Individet er i denne forståelsesform motiveret af ”at få noget til gengæld” for det han/hun gør, eller undlader at gøre.

Over for dette står *den indre motivation*: Individet er drevet af, at det, det gør, har værdi i sig selv, har mening, er interessant eller spændende, ofte med oplevelser af psykiske tilstande i form af at være engageret, spændt, fordybet i en sag, evt. være i en tilstand af flow, osv.

Motivationsbegrebet, som vi har valgt som grundlag for vores undersøgelse, søger at bygge bro mellem den ydre og den indre motivation: de ydre forhold drejer sig om miljøets indretning og rammer, kultur, omgangsformer osv., men pointen er at disse nødvendigvis skal forbinde sig til deltagernes forventninger, livsudsigter mv, så der skabes en sammenhæng og meningsfuldhed. De ydre forhold skal understøtte og styrke individets indre motivation.

I en nyere bog om Kompetence fremhæver Knud Illeris (2011) en meget gammel men vigtig og ofte glemt erkendelse om motivation, idet han henviser til Parknäs (1976): *Motivation skal ikke skabes men findes!* Det gælder også motivation for læring og forandring. Udsagnet bygger således på et menneskesyn, hvor individer har denne motivation for læring, men motivationen kan være undertrykt, og skal (gen)findes og understøttes til udfoldelse. Denne pædagogiske tilgang stemmer med det grundsyn, som vi har fundet på de undersøgte folkeoplysende forløb: kursisterne er resourcefulde personer, der grundlæggende er motiveret for at komme et andet sted hen end hvor de er i dag, og der bygges i den anvendte pædagogik på disse ressourcer og denne motivation.

Selv-psykologi - motivationelle rettetheder

Et andet teoretisk perspektiv på dette tema er Tønnesvangs selv-psykologi, hvor han arbejder med fire motivationelle rettetheder (2002). Gennem disse rettetheder orienterer individet sig mod sine omgivelser og søger en respons eller spejling på sit ”udspil”. Tønnesvang skelner mellem:

Den selvhenførende rettethed: Selvets udspil er: ”Se mig som den, jeg er”. Denne rettethed drejer sig om spejling og anerkendelse. Der ligger heri en stræben efter at gøre sig gældende, at hævde sin egen individualitet ved at fremstille sig selv som den, man er. Bag dette ligger behovet for at blive forstået, spejlet og anerkendt ”som den jeg er”. Denne motivation er rettet mod udvikling af positiv selvfølelse og selvrespekt.

Den andenhenførende rettethed: ”vis mig hvem eller hvad jeg kan blive”. Denne rettethed drejer sig om betydningsbærende andre og idealer. Denne motivation er rettet mod at opleve værdi og mening ved at orientere sig mod noget der er større end en selv, med heraf følgende mulighed for at udvikle nye værdier og idealer som basis for individets handlinger og oplevelse af, at det nytter at gøre noget i verden. Her kan individet have brug for betydningsbærende og –skabende vejledere, der hjælper på vej i den ønskede retning. Denne motivation er rettet mod udvikling af værdier, mod at individet bliver en samfundsborger.

Den fælleshenførende rettethed: ”lad mig høre til og være ligesom dig”. Denne rettethed drejer sig om fællesskab og samhørighed. Individet bestræber sig på at skabe bånd og tilknytning til andre mennesker, og blive en del af en ”vi-hed”. Gennem denne motivation kan udvikles selvværd, evne til at knytte bånd og tillid med henblik på at indgå i menneskelige fællesskaber.

Den mestringshenførende rettethed: ”Giv mig passende udfordringer på det jeg kan, til det jeg næsten kan” drejer sig om mestring og kompetenceudvikling. Er en rettethed mod aktivt at gribe ind og beherske forhold i den sociale og personlige verden. Selvets udspil kan være: ”udfordre mig uden at knægte mig”. Denne motivation er rettet mod udvikling af selvrefleksion, selvindsigt og kompetencer (mestring)

Ifølge Tønnesvang’s teori er der her tale om motivationer der er grundlæggende hos alle mennesker, uanset historie, nationalitet og kultur. De vil altid være der, og kan ses som motivationer og ressourcer, som alle mennesker har, og som alle uddannelsesinstitutioner og alle andre organisationer derfor må forholde sig til.

Den anvendte læringsteoretiske forståelsesramme

Læring er grundlæggende ændring, ændringer i den helhed der udgøres af kognition (viden, begreber, tanker, forestillinger, opfattelse af sig selv og verden), handling og sociale processer, som individet indgår i. Læreprocesser er således grundlæggende ændringer i både individuelle (personlige) og sociale processer.

Vores opfattelse af læreprocessen er, at individet på et givent tidspunkt har udviklet et fast mønster af viden om sig selv og verden, et mønster af handlinger og mønstre af samspil med omverdenen. Dette etablerede mønster – af nogle kaldet for individets ”biografi” – bekræftes og konsolideres almindeligvis i individets hverdag. Læreprocessen starter derfor med en afkræftelse eller mangel på bekræftelse: der skal ske noget, individet skal gå ind i situationer og udfordringer, hvor det gamle mønster og de mange ”taget-for-givet” ikke uden videre bekræftes. Denne situation kan føles som ubehagelig, evt. forbundet med en vis angst.

Læring indebærer at bevæge sig fra det sikre og vante og ud i det usikre, og mild eller stærkere angst er således ofte en følgesvend til læring. For at angsten ikke blot skal skabe forsvar og modstand mod at være åben for nyt, er en psykologisk tryghed i læringsmiljøet afgørende. (Høyrup, dec. 2012). Som modsvar mod den indre usikkerhed skabes en psykologisk tryghed, der kan virke som basis for, at individet forholder sig åbent,

eksperimenterer, prøver sig frem, vover sig ud i nye erfaringer. Denne åbenhed støttes også af individets muligheder for at reflektere. Etablering af refleksionsrum er centralt for læring.

I mødet med det nye, der anfægter den grundlæggende forståelse og etablerede viden kan man tale om, at det konstruktive er passende (optimal) docering af fremmedheder. Det er vigtigt for læreprocessen at individet handler i forhold til det nye, forholder sig åben og undersøgende, og får feed-back på den nye og prøvende adfærd. Dette handlingselement er især fremtrædende, når læring skal have karakter af kompetenceudvikling. Det er vigtigt at individet har "øvelsesarenaer", hvor nye handlinger og væremåder kan afprøves. (Høyrup, dec. 2012).

Den nye viden og selvopfattelse, og de nye handlinger er i virkeligheden først rigtig lært, dvs. fastholdt som et nyt mønster, når individet gennem sine handlinger påvirker og ændrer sine sociale omgivelser på en sådan måde, at disse støtter op om den nye forandring hos individet. Individets læring skal føre til nye mønstre i praksis – f.eks. på arbejdspladsen, i hjemmet eller i idrætsmiljøet – for virkelig at være lært. Vi taler her om "dyb" læring, transformational læring eller innovativ læring. Individet har ikke blot lært på den måde at det er blevet dygtigere til at handle i en given situation (f.eks. handle hurtigere, med færre fejl, mere præcist osv.), - det kalder vi tilpasningsorienteret læring, individet kan lære ved at udfordre de givne rammer og vilkår det lever under. (Høyrup, dec. 2012). På denne måde bliver læring en ændring i en ubrydelig enhed af kognition, handling og sociale processer.

Transformativ læring

I sin nyeste bog om læring, *Transformativ læring* (2013), nydefinerer Knud Illeris den dybe læring, med begrebet transformativ læring, der omfatter "al læring, der indebærer ændringer i den lærendes identitet" (p. 67) Der er altså tale om væsentlige, betydningsfulde ændringer hos den enkelte. Transformativ læring er i Illeris' optik et overbegreb ift. kompetenceudvikling. En vellykket kompetenceudvikling indebærer "en bred, sammenhængende og alsidig mobilisering af mental energi i forhold til et indholds- eller problemfelt" (ibid p.169). Engagement er iflg. Illeris, det der gør at det lærte kan huskes og anvendes i et bredt spektrum af relevante situationer, lige som en praksisrelatering er vigtig. Det sidste nøgleord er refleksion.

"Væsentlig kompetenceudvikling (er ...) et element i identitesudviklingen".

I relation til nærværende projekt er det interessant, at Illeris, bemærker, at der "næppe er nogen steder i det "rigtige" uddannelsessystem, der er så direkte orienteret mod fundamental identitesudvikling og transformativ læring som daghøjskolerne". Det fremgår af sammenhængen at han ser dette som særlig betydningsfuldt i forhold til deltagere med meget fundamentale uddannelsesbehov, der jo også er målgruppen her.

Illeris beskriver flere former for transformativ læring: progressiv, regressiv og genoprettende.

Progressiv transformativ læring er den kendte fortolkning af begrebet og som alle professionelle tilstræber. Kernelementer er ”individuel erfaring, kritisk refleksion, dialog, helhedsorientering, kontekstopmærksomhed og autentiske relationer”, der skal fremme at ”læreprocesserne (bliver) meningsfulde og heuristiske (undersøgende), at man skal konfrontere magtpositioner og involvere sig i forskelligheder, at der indgår fantasi og forestillingsevner, at der skal være plads til afprøvning af grænser, og at undervisere og andre, der leder eller støtter processerne, skal være opmærksomme på, at de har en modelfunktion”. Illieris konkluderer at det er ”en ganske krævende konstellation, der skal stables på benene og bringes ind i et frugtbart indbyrdes samspil”.

Den regressive transformativ læring kan være en risiko og et resultat, hvis den lærende presses for hårdt eller oplever et nederlag. I første omgang er reaktionen en tilbagetrækning til en kendt position. Der er ikke tale om en ”transformation til noget bedre, til noget, der kan opleves og forstås som et fremskridt. Men der er alligevel sket noget betydningsfuldt, man er ikke den samme, som man var, man har måttet foretage en tilbagetrækning, der bliver tale om transformativ læring af en regressiv karakter” (ibid p. 139). Ved regressiv læring bliver typen af intervention, den professionelle støtte, afgørende. Illieris anfører, at det ikke er på basis af systematisk forskning, men erfaringsbaseret, han tør hævde at denne form for læring på ”bare lidt længere sigt kan være værdifuld ja, endda meget værdifuld, for den pågældende – et bidrag til at komme videre på et mere realistisk grundlag, til en bedre og mere bæredygtig forståelse af væsentlige forhold, at den regressive transformation kan vende til noget positivt”. Regressionen er en vanskelig, men nødvendig ”del af forløbet – erkendelsen af, at det, man er i gang med, ikke er godt nok og må opgives, så der kan blive plads til at finde frem til noget andet og bedre” (ibid p. 144) Den afgørende faktor bliver her ”støttefunktionen”. ”Der er typisk brug for en personlig i første omgang forstående og i anden omgang konstruktiv støtte til at komme videre”. Hen mod den tredje form for transformativ læring: den genoprettende.

Læringens karakter sætter igennem i forhold til identiteten som en hel grundlæggende forandring. En typisk ”svag eller utilstrækkelig identitet (omdanner) gennem dobbeltheden af regressiv og progressiv transformativ læring (...) en kriseagtig situation til en ny og mere bæredygtig identitetsudvikling” (...) ”Den genoprettende transformativ læring (er) både af meget vidtrækkende karakter og samtidig forløb, hvor sammenhængen mellem transformativ læring og identitetsudvikling, fremstår mest tydelig”.

Det er iflg. Illieris ikke ualmindeligt, at den lærende kommer gennem ”en kombination af regressive og progressive transformationer på en måde, så der bliver tale om, hvad man kan kalde genoprettende transformativ læring”.

Illieris pointerer endvidere at det også er meningsfuldt at tale om kollektiv transformativ læring, hvor ”de individuelle transformationer forstærkes, dels fordi man kan snakke med hinanden om, hvad der er på spil, og dermed få inspiration og tiltro til, at det kan lade sig gøre, dels fordi kollektiviteten kan medvirke til en øger psykologisk sikkerhed og kraft”.

(ibid p. 145) Denne beskrivelse dækker i høj grad den formålsbestemte betydning fællesskabet tillægges i den folkeoplysende tradition.

Resilience (modstandsdygtighed)

Forskningen i modstandsdygtighed bidrager til undersøgelsens læringsteoretiske forståelsesramme. Begrebet resilience stammer egentlig fra fysikken: et legeme – f.eks. en fjedder eller en bold – udsættes for en (voldsom) belastning. Legemet deformeres umiddelbart, får en anden form, men ”legemets” evne til at gendanne sig selv, til sin oprindelige form, er et udtryk for legemets resilience. Jo højere resilience . jo større modstandsdygtighed – i jo højere grad finder legemet tilbage til sin oprindelige form.

Dette billede kan bruges på mennesket og psykiske processer: Et individ er komplet med sin biologiske, fysiologiske og psykiske udrustning, men udsættes for voldsomme belastninger (adversity). Der kan f.eks. være tale om et barn der mister sine forældre, en søskende, oplevelser i flygtningelejre, forældreskilsmissen, mobning, o.s.v. Nogle af disse børn/unge/ voksne udvikler varige psykiske skader og psykiske lidelser. Andre – med en høj grad af resilience – kommer sig og udvikler sig normalt, på trods af de traumatiske oplevelser. Individene udvikler sig altså godt, - på trods af dårlige odds.

Resilience kan altså ses som slutproduktet af processer der ikke eliminerer risici og stress, men tillader individet at håndtere disse belastende situationer effektivt. (Schonhoff et al, p. 116). Det udtrykkes som håndtering af belastninger (”coping with adversity”) (ibid, p. 117).

Resilience forskningen drejer sig dels om at finde *personlighedstræk* der indebærer en høj grad af resilience. Forskningen har i høj grad været optaget af børn, men også unge og voksne har været fokus for forskningen. Og forskningen fokuserer også på *interaktionen* mellem individ og omgivelser for at identificere interaktionsformer, der indebærer høj eller lav grad af resilience. Det er denne sidste form for forskning i den modstandsdygtiggivende interaktion, der er af størst relevans i dette studie. Hvilke faktorer i samspillet skaber høj resilience? Her er især begrebet protective factors – beskyttende faktorer – vigtigt: hvilke faktorer i interaktionen individ-omgivelser bidrager til at skabe en høj resilience?

Resilience forskningen er relevant for de undersøgte folkeoplysende forløb fordi en stor del af deltagerne kommer med en belastet baggrund. Herudover kan undervisningen måske blive inspireret til at sætte mål for læreprocessen, der bidrager til at udvikle den resiliente personlighed. Endelig kan de beskyttende faktorer dreje sig om forhold der kan søges realiseret i den aktuelle læringsarena.

På denne baggrund skal nogle få forskningsresultater med denne relevans nævnes her.

Personlighedstræk – indre ressourcer - der er forbundet med høj resilience er: 1) personerne er vellidte af jævnaldrende og voksne. 2) den dominerende kognitive stil er reflektiv (i modsætning til impulsiv), 3) individet har et indre lokus af kontrol (i modsætning til manglende selvkontrol), der indebærer en tro på at individet kan påvirke sine omgivelser på en positiv måde, og 4) individet behersker fleksible tilpasningsstrategier for at overvinde modgang/ulykker. 5) Individet har en selvopfattelse, der indebærer følelse

af selvværd. 6) Hertil kommer en stærk følelse af selvstændighed (autonomy) kombineret med en evne til at kunne bede om støtte når der er behov herfor.

Hvad angår beskyttende faktorer i interaktionen fremhæves ”erfaringer der åbner op for nye muligheder” (Ibid p. 673). Baggrunden for dette er, at en væsentlig grund til at psykopatologier, som individet har udviklet, fortsætter i individets liv er at det belastende miljø fortsætter, så at sige klæber til individet. Der er her ikke i så høj grad tale om at det belastende miljø forbliver uændret, selv om dette under tiden kan være tilfældet, men mere at et negativt miljø – af flere grunde – prædisponerer for senere forekomster af stress og ulykker. For at citere:

Accordingly, one of the potentially important features fostering resilience are happenings that end damaging experiences and open up new opportunities and change of environments. (Ibid p. 673).

Der er tale om hvad der kaldes ”vendepunktserfaringer” (“turning points experience”). Kan folkeoplysende forløb udgøre en sådan “turning points experience”, der så at sige sætter en effektiv stopper for fortsættelsen af de tidligere oplevede genvordigheder/ulykker?

I karakteristikken af om relationer/interaktioner er beskyttende nævnes oplevelse af succes, anerkendelse fra andre, følelsen af at kunne yde noget (feelings of accomplishments). Den er væsentlig, fordi den skaber selvværd og selvtillid. Hertil kommer oplevelsen af nære og fortrolige relationer med andre.

Det er karakteristisk for pædagogiske tiltag og læreprocesser – der bygger på resilience tænkning og forskning – at der ikke tages udgangspunkt i en ”deficit” tænkning, altså hvad det er, individet *mangler* i sit mønster af kompetencer. Der tages udgangspunkt i individets *styrkesider*. Resilience begrebet og –forskningen er det væsentligste teoretiske og empiriske grundlag for denne læringstænkning.

Anerkendelse

I den ressourcetilgang, der bygger på resilience-tænkningen er der en oplagt kobling til Honneth (2003) der over en lang periode har arbejdet med anerkendelse som en grundlæggende menneskelig motivation. Ifølge Honneth er det nødvendigt for alle mennesker at tilkæmpe sig anerkendelse for at kunne opfatte sig selv som et vellykket individ. Det er ikke muligt for os at se os selv som hele mennesker, hvis ikke vi opnår den nødvendige anerkendelse fra andre, fra den sociale omverden.

Anerkendelsens pædagogik handler om, hvordan vi hele tiden påvirker hinanden og skaber os selv og hinanden gennem de relationer vi indgår i. Anerkendelse giver selvværd og identitet ved at vi bliver set, hørt og forstået. Anerkendelse ligger ikke kun i at rose den anden, eller give denne ret, anerkendelsen ligger i at give den anden person mulighed for at have sine egne opfattelser - og respektere dem. Den anerkendende relation indebærer, at man reelt er nysgerrig i forhold til den anden parts intentioner i den sociale interaktion. Dette står i modsætning til at man tolker den andens handlinger og intentioner ved at

”putte dem ned i en skuffe”, som man har i forvejen. Vi skal med åbenhed prøve at sætte os ind i og forstå den andens erfaringsbaggrund (Bae 1999).

Den anerkendende relation er baseret på ligeværd. En relation kan således ikke blive anerkendende, hvis den ene part i relationen opfatter sig som mere eller mindre værd end den anden. Den anerkendende relation er et ideal, man bør stræbe efter at realisere. Den anerkendende relation er en værdi i sig selv, fordi denne relation indebærer at man oplever kvaliteter i den sociale relation så som: tillid, selvstændighed, tolerance og medmenneskelig respekt. Anerkendelse udøves således gennem dimensioner som forståelse og indlevelse, åbenhed, indbyrdes bekræftelse og selvrefleksion.

Livslang læring og anerkendelse af realkompetence

I forlængelse heraf bliver diskursen om livslang læring og anerkendelse af realkompetence relevant.

Realkompetence er det samleudtryk, der anvendes i Danmark for alle de kompetencer, en person besidder, men anvendes i praksis fortrinsvis om kompetencer, der er erhvervet udenfor uddannelsessystemet.

Livslang læring- og realkompetencetankegangen er på mange måder i god overensstemmelse med den måde, man har tænkt og tænker om læring i folkeoplysningen, hvor man i sagens natur har haft mere fokus på læringsudbyttet og dets reelle betydning for den lærende end på formelle læreplaner, eksamenskrav og -beviser.

Ikke mindst i forhold til den målgruppe og den type folkeoplysende forløb, der er i centrum for denne undersøgelse, er realkompetencebegrebet helt centralt. Det sætter fokus på kompetencer, der er erhvervet andre steder end i det formelle uddannelsessystem, som værdifulde ressourcer, hvilket har særlig betydning for kortuddannede. Samtidig indebærer realkompetencetilgangen på en meget konkret måde en anerkendende tilgang/en ressourcetilgang til læringsindsatsen, hvorfor den er værdifuld i forhold til finde og udvikle motivation for læring og deltagelse.

Ifølge Knud Illeris er kompetencebegrebet blevet så udbredt, fordi det langt bedre end f.eks. viden, kvalifikationer og dannelse fokuserer på, hvad der skal til for at håndtere både tilværelsen og arbejdslivet i det moderne samfund. Kompetence er potentialet til at handle hensigtsmæssigt såvel i kendte som i nye og uforudsigelige situationer.

I relation til kompetencetankegangen skelnes mellem formel, ikke-formel og uformel læring, hvilket også har betydning for analysen af de undersøgte folkeoplysende forløb.

Der er tale om formel læring, når læringssituationen er tilrettelagt og gennemføres med det formål, at deltagerne skal bringes til at opfylde nærmere beskrevne faglige kompetencemål indenfor et fag eller fagområde - der er ”noget man skal igennem”. Det kan f.eks. handle om et sprog på HF-niveau B. Ved formel læring tales der oftest om studerende/elever, uddannelse og prøve/eksamen.

Ved ikke-formel læring er der ligeledes tale om læringsituationer, der er tilrettelagt med det formål at deltagerne skal lære noget, men der er ikke foruddefineret bestemte faglige kompetencemål. Der etableres en række situationer, der er erfaringsgivende og befordrer refleksion. De forskellige deltagers læringsudbytte kan have forskellig karakter, forskelligt indhold og/eller ligge på forskellige niveauer. Folkeoplysende undervisning har typisk denne karakter og det gælder i høj grad de forløb, der er undersøgt her.

Både ved formel læring og ikke-formel læring er der altså tale om intenderet læring.

Ved uformel læring er der derimod tale om læring i situationer, der ikke har læring som formål. Læringen er så at sige et biprodukt af situationer og aktiviteter, der er etableret med et andet primært formål - eks. hverdagslivet med familie/omgangskreds og deltagelse i samfunds-, forenings- og arbejdslivet.

Uformel læring kan inddrages i ikke-formelle læringsituationer via realkompetenceafklaring og –dokumentation. Ikke-formel og uformel læring kan ”oversættes” til formel kompetence via realkompetencevurdering og –anerkendelse.

Den grundlæggende antagelse er, at samfundsudviklingen i forbindelse med den aktuelle globalisering indebærer, at vi ikke kan uddanne os en gang for alle i ungdommen. Vi må lære løbende gennem hele livet hvis den enkelte og samfundet skal klare sig – livslang læring er nødvendig.

Samtidig har livslang læring-tankegangen (life-long learning) sat fokus på, at vi ikke kun lærer i dertil indrettede uddannelsesinstitutioner, men i alle mulige sammenhænge, i arbejdslivet, i familielivet og i frivillige, interessebårne aktiviteter og engagementer (life-wide learning). Samtidig er opmærksomheden blevet skubbet fra undervisning og input i organiserede undervisningssituationer i retning af læring, læringsudbytte og kompetenceudvikling, hvor kompetence kan defineres som evne og vilje til at bruge viden og kvalifikationer i praksis (Aagaard og Dahler, 2010).

Undervisningsdifferentiering

Undervisningsdifferentiering fremstår ligeledes som et helt centralt begreb i analysen af de seks cases.

Grundtanken bag undervisningsdifferentiering er, at de, der er samlet for at lære, er forskellige på mange og meget forskelligartede dimensioner, og at denne forskellighed udgør selve grundlaget for didaktiske overvejelser over og tilrettelæggelsen af undervisningen. Deltagere i de folkeoplysende forløb er f.eks. forskellige med hensyn til forudsætninger, motivation for læring, sprog, kultur, mv., men de er også forskellige med hensyn til foretrukne måder at lære på, tempo for læring, mv. I undervisningsdifferentiering søges disse forskelle anerkendt og også indarbejdet, men uden at det udvikler sig til en individualiseret en-til-en undervisning og læring hos den enkelte.

Der findes imidlertid meget lidt teori og forskning omkring dette begreb. Vi lægger os i det følgende tæt op ad den måde begrebet anvendes på i Evalueringsinstituttet EVAs rapport

om undervisningsevaluering og –differentiering i folkeskolen, idet den ganske præcist sætter ord og begreber på den undervisningsdifferentiering, der kan iagttages i de undersøgte folkeoplysende forløb. (Reference???)

EVA identificerer i alt fem kriterier som det vurderes skal være opfyldt for at man reelt kan tale om en differentieret undervisning. De fem kriterier peger på at en differentieret undervisning:

- Forholder sig proaktivt til en heterogen elevgruppe
- Er centreret omkring elevens læring
- Er funderet i analyse og vurdering
- Indebærer forskelligartede og varierende tilgange til læring
- Kræver en helhedsorienteret tilgang til læring.

EVA uddyber i rapporten forståelsen af begrebet, og også denne uddybning giver mening ift. de undersøgte folkeoplysende forløb. Bl.a. tillægges det stor betydning at der defineres tydelige mål og delmål for læringen, at det sikres at den lærende forstår og accepterer disse mål og endelig er løbende og individualiseret feed back en væsentlig betydning. Differentieringen udgøres altså i høj grad på en løbende proces mellem den lærende og de professionelle.

Der er imidlertid også et par bemærkelsesværdige undtagelser eller nuancer.

EVA henviser således til Thomas Nordahl, der pointerer, at undervisningsdifferentiering ikke er ensbetydende med individualisering.

Nordahl fremhæver at der er behov for at se undervisningsdifferentiering i et bredere perspektiv og i forhold til andre faktorer der hænger sammen med elevernes læringsudbytte. Hensigten med undervisningsdifferentiering er overordnet set at fremme et godt socialt og fagligt læringsmiljø, .. Det væsentligste er at læreren forud for valg af metoder og organisering af undervisningen foretager et grundigt pædagogisk analysearbejde. (Nordahl i Egelund (red.) 2010, s. 95-96).

Dette er i høj grad også gældende for de analyserede folkeoplysende forløb, men til forskel for folkeskolen, hvor der er fastsat bestemte faglige mål, arbejdes der i de folkeoplysende forløb nok med et fælles, overordnet mål om at styrke deltagerens muligheder i samfundet, men ofte arbejder man reelt med ganske individuelle faglige og personlige mål for den enkelte deltagers forløb. For en deltager kan det således handle om at overvinde en stresstilstand, mens det for en anden handler om kvalificere sig til at komme ind på en bestemt uddannelse. Men udgangspunktet er for begge netop ”et godt socialt og fagligt miljø”.

I sammenhæng hermed fremstår de professionelles *pædagogiske og vejledningsfaglige* kompetencer og overskud som de vigtigste kompetencer til at differentiere indsatsen i de

undersøgte folkeoplysende forløb, hvor EVA-rapporten peger på, at lærernes kendskab til *faget* og deres *faglige* overskud er den afgørende kompetence ift. undervisningsdifferentiering.

Disse forskelle ligger i logisk forlængelse af forskellen på formel og ikke-formel læring, og peger dermed på, hvori de ikke-formelle/folkeoplysende læringsforløbs særlige potentiale ift. at finde og udvikle læringsmotivation ligger, - og illustrerer, at den klassiske folkeoplysende position, hvor der undervises med fagene frem for i fagene i den grad stadig gør sig gældende.

Nærmeste udviklingszone

Vygotskis begreb om den nærmeste udviklingszone (NUZO) indkredser et væsentligt element i undervisningsdifferentiering og generelt i den pædagogiske tilrettelæggelse af håndholdte forløb . Udgangspunktet for den særligt tilpassede indsats er at deltagerne udfordres netop ”hvor de er”. Udvikling og succes med ny læring forudsætter derfor at de professionelle er i stand til at analysere eller ”diagnosticere” de lærendes ståsted og kan sætte ind med passende udfordringer, der griber ind i den næste udviklingszone. Den næste udviklingszone for den enkelte udgøres af de muligheder der ligger i den sociale samarbejdssituation: konkret i samspillet med de andre deltagere og de professionelle. Det som den enkelte kan udføre i dag i en samarbejdssituation, kan han eller hun udføre selvstændigt i morgen, er ræsonnementet hos Vygotsky.(1934/1974)

Det motiverende læringsrum - undersøgelsens empiriske resultat

I dette kapitel fremstilles studiets resultat, som er fremkommet ved at krydse besvarelser fra deltagere og professionelle og analytisk anskue det billede, der umiddelbart fremstår, gennem motivations- og læringsteoretiske forståelsesrammer.

I nedenstående matrix 1 er medtaget generaliserede besvarelser fra deltagere og professionelle om betydende faktorer ved læringsrummet:

Matrix

<p>Deltagernes nedslag / De professionelle nedslag</p>	<p>Modtagelsen/ mødet ”jeg må være den, jeg er”</p>	<p>Udvikling/læring ”det er en helt anden måde at lære på”</p>	<p>Nyt perspektiv ”vi trænes i at se os selv ude i verden”</p>
<p>Den anerkendende tilgang ”vi ser efter ressourcer”</p>	<p>Rummelighed</p>	<p>Kompetence udvikling</p>	<p>Potentiale</p>
<p>Undervisnings-differentiering ”vi skaber udfordringer tilpasset den enkeltes forudsætninger”</p>	<p>Forskelligheder og fællesskab</p>	<p>Den nærmeste udviklingszone</p>	<p>Indsigt og udsyn</p>

I matrixens øverste vandrette række er med blått indskrevet hvad de interviewede *deltagere* vægter, når de bliver spurgt om folkeoplysningens særlige evne til at motivere dem for deltagelse – både i det pågældende forløb og i forhold til efterfølgende forløb. De anvendte begreber er suppleret med karakteristiske udtalelser fra deltagerne, for at give begreberne mening og kød og blod.

I den venstre lodrette kolonne er med rødt indskrevet hvad de interviewede *professionelle* (undervisere, vejledere, ledere) fremhæver som afgørende for deltageres udbytte i form af

motivation for læring og deltagelse i den pågældende case. Også her er de anvendte begreber suppleret med karakteristiske udtalelser fra de professionelle.

Matrixen præsenterer således en struktur og intern sammenhæng i undersøgelsens data. Strukturen konstitueres af *deltagernes erfaringer*, det de selv fremhæver som særligt væsentligt og *de professionelles tilgang*, det som disse fremhæver som afgørende for udvikling af motivation for deltagelse i læring. Går man ind i matrixens enkelte celler, så ses undersøgelsens bud på overskrifter til hvordan disse tilgange i sammenhæng udmøntes i praksis, som særlige karakteristika ved det motiverende læringsmiljø.

Matrixen sætter derved rammen for undersøgelsens resultater. I det følgende kapitel præsenteres undersøgelsens resultater gennem en uddybning af denne matrix.

Først gennemgås den øverste vandrette række og dernæst den venstre kolonne - de elementer, der konstituerer matrixen, og som handler om hvad deltagerne hhv. de professionelle fremhæver som særligt betydende for motivation for læring og deltagelse :

- Deltagernes nedslag mht. væsentlige erfaringer – modtagelsen/mødet, udvikling/læring og nyt perspektiv
- De professionelles nedslag mht. afgørende tilgange – den anerkendende tilgang og undervisningsdifferentiering

Dernæst gennemgås krydsfelterne, der indeholder undersøgelsens bud på, hvordan sammenhængen udmøntes i praksis:

- I forhold til den anerkendende tilgang – rummelighed, kompetenceudvikling og potentiale
- I forhold til undervisningsdifferentiering – forskelligheder og fællesskab, den nærmeste udviklingszone og transformativ læring

Deltagergruppen

Som baggrund for læsningen skal vi her præsentere deltagergruppen i de undersøgte folkeoplysende forløb lidt nærmere:

Der er som nævnt tale om kortuddannede, og mange personer i målgruppen har dårlige skoleerfaringer, er i deres skoleliv løbet ind i nederlag med konsekvenser i retning af ringe selvværd. En del ligefrem hader alt, hvad der minder om skole. Mange har aldrig haft et arbejde eller fået nogen form for uddannelse. Ikke sjældent er der tale om fysiske og psykiske lidelser, nogle har traumer fra tidligere og voldsomme oplevelser og tilknytningen til arbejdsmarkedet er ofte meget svag.

Denne gruppe af mennesker lever på kanten af vores samfund, de er truet af marginalisering eller udstødelse af uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet, deres forsørgelsesgrundlag er truet og de ekskluderes i vidt omfang fra de demokratiske processer.

Samtidig er gruppen også meget heterogen og repræsenterer mange forskellige forudsætninger.

Nedenfor er anført nogle udsagn, der illustrerer ovenstående karakteristika:

Deltagerne:

Jeg har aldrig haft et arbejde

Jeg har haft en depression og mange problemer

Mange af os, vi kommer fra krig, så det er meget svært for os, at være steder, hvor der er meget pres, og vi har også familier vi skal sørge for

De professionelle:

Der er nogle, der har ondt i ryggen, og nogle, der har depressioner. Nogle har sygdomme og er psykisk syge.

Mange har været isoleret i mange år.

Mange kommer med et lavt selvværd, og der er rigtig mange der er blevet mobbet, så de har haft en dårlig skolegang, der formentlig gør, at de heller aldrig har fået fæste på uddannelsesområdet.

I denne sammenhæng er det væsentligt at have fokus på – som det også er fremtrædende i de aktuelle folkeoplysende forløb - at denne gruppe også er fuld af ressourcer. Der er således også ofte tale om mennesker, der udviser stor selvstændighed, og som ikke kan lide at få presset rammer ned over hovedet, mennesker der er nysgerrige og interesserede i sociale kontakter.

Modtagelsen/mødet

”Modtagelsen” skal ikke forstås som noget, der er afgrænset tidsmæssigt til den første periode på forløbet. ”Modtagelsen” eller ”mødet” er så at sige noget, der sker hver dag, og strækker sig over hele perioden fra start til slut på forløbet. Det er væsentligt først og fremmest at se den nyankomne som en ressource for fællesskabet, og ikke blot som et

menneske, der skal socialiseres ind i de herskende tankesæt og mønstre, d.v. s. skal lære at føje sig under de gældende normer.

I forhold til den særlige målgruppe for de undersøgte forløb bliver mødet under mottoet: ”Jeg må være den jeg er” overordentlig vigtigt. Samtidig også lidt paradoksalt i et læringsperspektiv. Læringsmotivation bygger typisk på, at motivationen ligger i en disharmoni, en spænding, en kløft: mellem det individet kommer med, har med i ”bagagen” af livserfaringer (”biografi”) og den opgave, de krav og udfordringer, som individet står konfronteret over for. Læringsmotivationen består i, at ”vaner virker ikke”: når individet gør, som det plejer at gøre, er resultatet ikke tilfredsstillende for personen selv. Gennem læring kan individet overskride kløften og reducere spændingen og føle større harmoni.

Det professionelle personale har altså til opgave at bevare en hårfin balance: både at respektere individet, som det er ved at give tryghed og anerkendelse, men samtidig hjælpe individet med at ”bære” konflikten, og holde den ved lige, og udfordre individet til at lære at overskride kløften. Så på en måde er det alligevel – i det lange løb – ikke ok at individet bliver ved med at være den det er! Dette er indbegrebet af den genoprettende transformativ læreproces.

I det empiriske materiale ser vi eksempler på, hvordan de folkeoplysende miljøer møder alle disse motivationelle udfordringer. I det første møde mellem deltager og forløbet er det især den første motivationelle rettethed - *den selvhenførende rettethed* - og skolens forholden sig til den der er den fremtrædende. Det empiriske materiale viser, at deltagerne grundlæggende oplever, at ”jeg må være den jeg er”.

Også resilience teori og -forskning kaster lys over ”mødet”. Det folkeoplysende forløb og ”mødet” har mulighed for at blive en ”vendepunkts erfaring” (turning points experience), dvs et afgørende brud med, at det tidligere belastende miljø klæber sig til individet og fortsætter med at præge individets løbebane.

Udvikling/læring

Det mest markante træk i deltagerens oplevelse af deres udvikling/læring er: ”Det er en helt anden måde at lære på”. Vi fortolker det således, at deres sammenligningsgrundlag er den ”skolastiske læring”, den formidlende og skemasatte og formaliserede læring, som de har oplevet i deres folkeskoletid.

Hvad karakteriserer den læring deltagerne møder i de undersøgte folkeoplysende forløb? Først og fremmest den store diversitet der er i de læringsformer, deltagerne møder. Det er mange og forskellige læringsformer, der tages i brug. Der er vægt på læring gennem erfaring (praksislæring), der er fleksibilitet i læringsrummet, og der lægges vægt på handling og aktivitet hos deltagerne i læreprocessen. Der er endvidere en integration af undervisning og vejledning. Og lærerne tager udgangspunkt i deltagerne, der hvor de er:

- *”fordi deltagerne mangler at få hentet nogle ting i sig selv og få bygget sig selv op, og det er det vi gør her, fordi vi går ned og henter dem dér, hvor de har mistet sig selv”*

Et helt afgørende træk i pædagogikken er, at den *ikke* bygger på en ”deficit” model, altså en tænkning der fokuserer på, hvad det er individet *mangler* og tager udgangspunkt i manglerne. Pædagogikken i de seks folkeoplysende forløb fokuserer derimod på, hvad individet kan, hvad det har af styrkesider og ressourcer, og de eksisterende ressourcer er således udgangspunktet for læringen. Denne pædagogik, der gør op med ”deficit”-modellen, finder først og fremmest empirisk og teoretisk støtte i resilience forskning og -teori, der netop fremhæver at undervisning skal bygge på individets styrkesider.

Det store spektrum af læringsformer, som deltagerne møder, indebærer også en realisering af læringsprincippet ”en passende dosering af fremmedheder”. Disse fremmedheder har dels karakter af teoretisk stof fra en mere formidlende undervisning, og dels karakter af nye og anderledes erfaringer, der kan være med til at afkræfte tidligere erfaringsmønstre og indarbejdede taget-for-givet antagelser. De konkrete erfaringer, og mulighederne for at handle på disse, er et væsentligt element i kompetenceudvikling.

I de undersøgte folkeoplysende forløb er ikke-formel læring den dominerende type, men uformel læring drages ind som en ressource i forbindelse med realkompetenceafklaring og vejledning. Der indgår også i større eller mindre grad mere formaliseret læring, f.eks. ved forberedelse til bestemte uddannelser eller i form af Forberedende Voksenundervisning, FVU, ligesom der bygges bro til formel uddannelse – bl.a. SOSU-uddannelserne.

En udfordring for de folkeoplysende skoler er løbende at integrere de tre læringsformer, så den enkeltes læringsmotivation understøttes og udvikles bedst muligt.

Sammenfattende om læringsstrategien er, at den bygger på deltagernes realkompetencer, søger at udvikle det hele menneske, og realiseres gennem anvendelse af et bredt spektrum af læringsstrategier, der søges integreret og balanceret med aspekter af formel, ikke-formel og uformel læring. Læringsrummet er både ”skolen” og samfundet udenfor, hvor deltagerne kommer ud og får erfaringer, der kan reflekteres over i skolens læringsmiljø.

Realiseringen af disse læringsmæssige principper giver deltagerne en oplevelse af en helt anden måde at lære på.

Nyt perspektiv ”vi trænes i at se os selv ude i verden”

At opnå et nyt perspektiv er afgørende for dannelsesprocesser. Også uddannelsesprocesser. Det nye perspektiv drejer sig om, at godt nok er det primære læringsrum det folkeoplysende forløb, men grænserne til det omkringliggende samfund er i det folkeoplysende arbejde permeable: deltagerne skal også se ud af dette læringsrum og forbinde sig selv og deres identitet med det samfund, som de styrket skal vende tilbage til.

Nyt perspektiv-elementet kan også ses som en delvis udmøntning af motivations rettetheden: vis mig hvad jeg kan blive. Eksemplerne viser at de folkeoplysende forløb tager kontakt og samarbejder med eksterne aktører og institutioner, men også at deltagerne, når de forlader ”skolen” ikke behøver være overladt til sig selv. Der er mulighed at tage et netværk med sig og i nogle tilfælde er der mulighed for opfølgning og støtte efter forløbet.

Den anerkendende tilgang: ”vi ser efter ressourcer”

Den læringsmæssige tilgang i de observerede cases er ikke en traditionel uddannelsesstilgang, hvor man fokuserer på, hvad individet mangler. I casene bygger læringen derimod på den eksisterende realkompetence, og det er centralt i undervisernes tilgang, at ”se efter ressourcer”. Dette begrebsliggøres her som ”Den anerkendende tilgang” med henvisning til Honneth.

Også resilienceforskningen underbygger vigtigheden af denne tilgang til læring med sin fremhævelse af karakteristika i sociale relationer, der skaber resilience: oplevelse af nære og fortrolige relationer, oplevelse af succes, at modtage anerkendelse fra andre, følelsen af at kunne yde noget over for andre, relationskarakteristika der skaber selvværd og selvtillid hos individet.

Undervisningsdifferentiering: ”vi skaber udfordringer tilpasset den enkeltes forudsætninger”

Undervisningsdifferentiering står som modstykke til den traditionelle ”klasseundervisning”, hvor alle får de samme opgaver, bliver hørt på samme måde, osv. I undervisningsdifferentiering gives undervisningstilbuddet til den enkelte, afpasset efter dennes behov og forudsætninger - dog sådan, at fællesskab og kollektivitet stadig er udgangspunktet.

Det ses af empirien, at der praktiseres en gennemgribende undervisningsdifferentiering i de observerede cases. I undervisningen tages udgangspunkt i deltagerne, der hvor de er, og det brede spektrum af undervisningsprocesser, der anvendes, sikrer at en deltager ikke bliver ”fikseret” i et undervisnings- eller læringsforløb, der ikke er konstruktivt for vedkommende.

Udfordringer og opgaver doceres så den lærende kan indkassere små og store succeser. Både ved fag-fagligt at kunne mestre noget nyt: dansk, matematik, it eller kunne skrive skilte til cafeen, gøre kassen op eller skrive et indlæg til skolens nyhedsbrev på nettet. Men også i forhold til de bredere sociale og personlige kompetencer sættes der milepæle: turde fortælle om sig selv i en forsamling, kunne støtte de andre deltagere og vise omsorg, turde ringe til en virksomhed. De konkrete eksempler illustrerer at undervisningsdifferentieringen kan foregå netop i fællesskabet.

I processen arbejdes der således individuelt med at sætte konkrete mål og delmål og der lægges mere eller mindre formaliserede planer for den enkelte. Konkrete krav fra jobcenteret er med til at definere hvordan der arbejdes med mål og planer.

Rummelighed

Som det fremgår af matrixen, så betegner vi kombinationen af underviser- og deltagerperspektiverne på respektivt mødet og den anerkendende tilgang med begrebet *rummelighed*.

Rummelighed er det modsatte af ligegyldighed og mere end blot tolerance. Rummelighed indebærer at du kan være her med din individualitet og din særlige baggrund, og vi interesserer os for dig, vejleder dig og støtter dig i læreprocessen i de læringsrum vi tilrettelægger for dig.

Rummelighed er en kvalitet ved det sociale system: der er ikke nogen sociale processer "der går på afveje" i form af udstødelser af det sociale system. I interviewmaterialet er der ingen stemmer overhovedet, der giver udtryk for udskillelses- eller udstødningsprocesser i forløbene.

Eksempler på rummelighed fra det empiriske materiale er anført nedenfor:

Professionelle:

Ja, der er meget stor plads til forskellighed, man kan sige, at vi anser det for en af vores styrkesider, og vi kan også levere det (L)

Eleverne bliver rummet i deres forskellighed, at der ligesom er plads til os alle sammen.

Der er stor accept af, at vi alle er i samme båd, selv om vi er forskellige og har forskellige livshistorier.

De fleste betoner det, at de har lov til at være sig selv, sådan som de er, at det er nok det vigtigste for dem

Og så er det tilladt, at stå i det inderste rum med ryggen til, og vi har også en sofa. Der er også nogle gange nogen, der ligger og sover, det må de gerne. Der er meget stor forståelse for, at alle har det sådan ind imellem, hvor man ikke lige har lyst til at snakke med nogen. Vi har også regler for, at inde i det midterste rum, der må snakkes og spilles musik, men hvis bare én har brug for ro, så i det inderste rum, der skal bare være stille. Vi har nogen med stress og de kan ikke holde lyde ud, så der skal være mulighed for ro.

Mange, de har jo haft nogle dårlige oplevelser tidligere, og det at man lige pludselig har opdaget, at man bliver accepteret, og at man kan indgå i en social sammenhæng og rent faktisk fungerer, det giver både en selvtillid og også mod på at komme ud igen, om det så er til uddannelse eller andet arbejde eller kursus eller hvad man nu har lyst til at påbegynde.

Deltagere:

De tager én meget seriøst, du er ikke bare en brik i dette her, eller sags nr.1220, du er den person, du er ikke bare en de skal hen over, give nogle penge og farvel og tak. Du får lov at vælge, i samtalen med dem.

Vi skal behandle hinanden med respekt og tænke på, at vi er forskellige mennesker og vi har hver vores måde at handle på og tænke på

Men her har jeg fået lov til at være mig og finde ud af hvem jeg er, og det har i hvert fald gjort, at jeg ikke er bange for hvad der skal komme efter det her.

Og så har hun (læreren) bare virkelig forståelse for, at der er forskellige mennesker (kursister) og vi tænker forskelligt. Hun accepterer det og forventer ikke at folk tænker på en eller anden bestemt måde.

I relationen mellem professionel og deltager ser vi således udtryk for forståelse, indlevelse, accept og respekt for den andens identitet, og vi ser også heraf følgende effekter i form af bekræftelse (har fået lov til at være mig), selvtillid, mod og selvrefleksion (finde ud af hvem jeg er) og reduktion af angst.

Rummelighed er et grundlæggende element i de seks folkeoplysende forløb. Der er plads til forskellighed, forskellighed respekteres, og forskellighed udgør en ressource for udvikling og kollektiv transformativ læring.

Kompetenceudvikling

Kombinationen af udvikling/læring med den anerkendende tilgang benævner vi kompetenceudvikling. Deltagernes kompetenceudvikling er totalt set en konsekvens af alle aktiviteter og således også en konsekvens af aktiviteterne, som beskrives i de andre felter, men det dette felt, at vi mest åbenlyst oplever den særlige tilgang til kompetenceudvikling, som praktiseres i de undersøgte cases.

Pædagogikken bygger på individets *realkompetencer* – det individet allerede har erhvervet sig af kompetencer gennem uddannelse og erfaringer livet i gennem – og en videreudvikling af disse.

En praksis-formulering af læringsprincippet, der bygger på de eksisterende ressourcer hos deltagerne, formuleres således af en af de professionelle:

Vores fornemmeste opgave er at give kursisterne frihed til at tage ansvar for deres eget liv, fordi vi netop bygger på deres ressourcer i stedet for på deres mangler. Vi bygger op nedefra i stedet for at dosere oppefra.

Praksislæringen indebærer at både underviseren og deltagerne gennem deres handlinger, refleksioner og formulerede erfaringer og ønsker, hele tiden producerer billeder,

fortællinger, informationer - der som et første skridt i læreprocessen udfordrer det eksisterende hos deltagerne. En synliggørelse af "det indre", en eksponering af sider af individet selv er en første spire til at udfordre det taget-for-givne, og for at danne fælles erfaringer. En betingelse i læringsmiljøet for denne åbenhed og eksponering er et trygt socialt læringsmiljø. I denne sammenhæng bliver dialog i undervisningen også grundlæggende. Et eksempel er:

og så tør de sige nogle ting som de ikke før har turdet sige til andre, og de forstår hinanden på en anden måde, og det er der nogen der kan synes er svært, for så kommer man op i virkeligheden...

Så hele tiden den der ligeværdige dialog, også for hinanden, som går begge veje mellem underviser og deltager.

Den motivationelle rettethed – *mestring* – lægger op til, at udfordringer og *handlinger* er grundlæggende i læringen. Mestring læres ikke gennem videnstilegnelse alene, handling og øvelse er nødvendig. Mestring lægger også op til handling og øvelse i autentiske miljøer, "virkeligheden uden for skolen". Derfor må undervisning også realiseres her. Er der tale om sociale kompetencer, der skal udvikles, er handling og erfaring i samfundet vigtig.

De professionelle:

Man forsøger jo at bygge noget faglig ballast op hos dem (kursisterne), og hvis de så prøver det i praksis og de kommer ud og prøver det i den virkelige verden, der tror jeg bare at det er godt

Mange af vores aktiviteter foregår ikke her i huset, det er ude omkring, så man skal ud og være i spil, med andre borgere i samfundet.

Vi er også lidt forskellige fra andre, vi har ikke nogle faste virksomheder, men et stort virksomhedsnetværk. Det vi gør, er, at vi taler med folk (kursisterne) om hvad de gerne vil, og så ringer vi til virksomhederne og spørger om de vil tage en praktikant, og det har vi rigtig gode erfaringer med, og når det så er etableret så har vi en opfølgning hver fjerde uge for at følge det hele vejen, så det er den måde folk (kursisterne) bliver udsluset på.

Lære ved at stå i forretningen (egen produktion af smykker, keramik mv) og ekspedere, holde orden osv., de vil komme tættere på arbejdsmarkedet og få et nyt perspektiv

Sagsbehandlerne i kommunen siger tit, at de kan se en enorm forskel på de her mennesker. Det er jo interessant for os at høre, at de erfarer at kvinderne bliver meget bedre til dansk, og det tror jeg også skyldes, at de (kursisterne) er en del af samfundet og ikke bare lærer dansk på en skolebænk. Her skal de ud og tale med de andre folk i fitnesscentret om hvordan man agerer sig der, og hvem de nu møder.

I pædagogikken er det også vigtigt at *kroppen er med*. Læringen er ikke primært kognitiv, der er tale om en helhedsorienteret tilgang: "whole person learning", læringen betyder udvikling af hele personen.

Man mener jo at idrætten kan bevæge folk til det bedre, at de gennem leg, bevægelse og fysisk træning kan komme i en udvikling der bringer dem fra A til B, og det er jo både uddannelsesmæssigt og arbejdsmæssigt, samt selvfølgelig også en bedre livskvalitet.

I kreativt/praktiske aktiviteter er der også tale om ”whole person learning”. Kreativitet er et vigtigt aspekt for motivation og læring, og kreativitet indgår også som et centralt element i det potentiale, der er kernen i kompetencebegrebet. Kreativitet er således både et mål i sig selv, men indgår også som et formidlende og udviklende element for læreprocesserne. Kreativitet er et højt prioriteret element i meget folkeoplysende arbejde, og forskning peger på, at kreativitet både kan stimuleres under pres og faste strukturer, og under fleksible og forandringsparate strukturer.

Nogle eksempler fra de professionelle er nævnt nedenfor:

Det starter altid med at det er det kunstneriske, og så kan man lige så stille bygge på.

Jeg har lagt mærke til, at sidde og arbejde med en klump ler, det fører til at man får jordforbindelse og kontakt med nogle andre følelser, end hvis du sidder og maler, fordi du kommer ind og arbejder meget mere organisk med ler.

Ler er fantastisk, det fortæller meget om, hvilken person du er, om din tålmodighed, om du har et skrøbeligt sind. På den måde ved jeg også ud fra materialet, hvordan kursisterne har det, selv om de ikke lige udtrykker det.

Noget af det, der er fascinerende her, det er, at dialogen om det fysiske og det kreative udtryk gør, at vi har vores opmærksomheder der, at vi både kan få lov til at udtrykke os, men også at vi har det at tale om

Kompetence er et potentiale til at handle i situationer, der ikke begrænser sig til at være kendte og rutineprægede, men også situationer der er karakteriseret ved at være nye, overraskende, måske uklare, modstridende og vanskeligt fortolkelige. Kundskaber, færdigheder og holdninger er grundlæggende elementer i dette potentiale (Illeris, 2011, p. 40). Men der indgår andre elementer: kreativitet, empati, intuition, fantasi, kombinationsevne, fleksibilitet og kritisk tilgang (ibid p. 50). Hermed drejer læreprocessen sig om udvikling af hele personen, med megen vægt på handling og problemløsning: ”whole person learning”. Illeris nævner at de grundlæggende elementer i en læreproces der kan frembringe denne alsidige udvikling er: *Engagement – praksisorientering - refleksion.*

Med denne formel kan det folkeoplysende arbejde i høj grad karakteriseres som kompetenceudvikling: Engagement står for motivation, der er selve udgangspunktet for læreprocessen og undersøgelsen her. Praksisrelateringen realiseres gennem at skabe rammer for at deltagerne gør sig erfaringer og udveksler disse gennem et bredt spektrum af aktiviteter. Denne praksislæring eller erfaringsbetinget læring suppleres med og søges integreret med en mere formel skolastisk læring. Og endelig skabes der i det folkeoplysende arbejde mange og konstruktive rum for refleksion: at se på egne erfaringer, være åben for andres erfaringer og søge at integrere nye og tidligere erfaringer.

Potentiale

Kombinationen af perspektiverne nyt perspektiv og anerkendende tilgang kalder vi potentiale. *Potentiale* skal ses i forlængelse af feltet *Kompetenceudvikling*, hvor kompetence jo grundlæggende defineres som et potentiale til at handle, møde udfordringer og løse problemer i en foranderlig verden. Dette potentiale er særligt væsentligt i relation til ”at se sig selv ude i verden.”

I de observerede cases er der gode eksempler på, at dette fokus på potentiale eksisterer i de folkeoplysende forløb:

Det er et vejlednings- og afklaringsmoment man tager med herfra: Man ved hvad man vil eller har en formodning om, hvad der er godt for én.

Mange af vores aktiviteter foregår ikke her i huset, det er ude omkring, så man skal ud og være i spil, med andre borgere i samfundet.

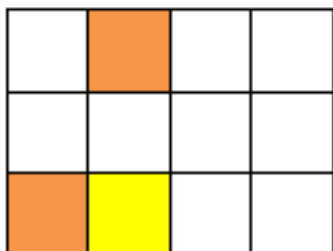
Man tager et netværk med herfra: Man får nogle venner her og bliver del af et netværk.

Arbejdsmarkedspolitikken kører jo meget på at vurdere om tilbuddet har en effekt i forhold til det ordinære arbejdsmarked. Alle vores projekter har en effekt i forhold til det ordinære arbejdsmarked, det er bare ikke slutproduktet. For os (ledere/lærere) er slutproduktet egentlig, at vi leverer videre til noget andet f.eks. praktik, anden aktivering, behandling, løntilskud, uddannelse eller ordinært arbejde.

Vejledning foregår på den måde, at vi er der ude minimum hver fjerde uge til en opfølgning på forløbet, og så handler det jo om at finde ud af, hvad er ideen med det her: er det en arbejdsprøvning, er vi på vej mod fleksjob, pension, - eller hvor er vi på vej hen?

Eksemplerne her kan også ses som en delvis udmøntning af motivations rettetheden: vis mig hvad jeg kan blive. Eksemplerne viser at det folkeoplysende arbejde tager kontakt og samarbejder med institutioner, virksomheder og organisationer udenfor skolen, og at der arbejdes på at opbygge netværk, som deltagerne kan tage med sig videre i livet.

Forskelligheder og fællesskab



Kombinationen af perspektiverne modtagelsen og undervisningsdifferentiering kalder vi forskelligheder og fællesskab.

Forskelligheder er nært knyttet til rummelighed: det er forskelligheder der rummes. Men forskellighed er noget mere: det anses for at være en forudsætning og styrke i det lærende fællesskab, som forløbet er. Forskellighederne er både en præmis, som undervisningen tager udgangspunkt i, i form af undervisningsdifferentiering. Men forskellighederne udgør også selve kernen i den erfaringslæring, hvor det er forskelle i de liv, der er repræsenteret, og forskellighederne i erfaringerne, hvor igennem deltagerne både udfordrer hinanden i den erfaringsdannelse, der er repræsenteret, men også kan lære gennem viden- og erfaringsdeling. Med Illeris (2013) kan fællesskabet udgøre en ramme for kollektiv transformativ læring. Deltagerne lærer af hinanden, såvel som sammen med underviser/vejleder i erfaringslæringsprocessen.

Deltagere:

Det er et dejligt sted. Vi kommer fra forskellige nationaliteter, og vi kender ikke hinanden, men vi er så glade for hinanden, vi snakker sammen, og vi giver hinanden råd. Hvis nogen har lavet fejl eller snakket forkert om andre, så prøver vi at løse problemet uden at skændes.

Du føler dig velkommen, både med dem du er sammen med, men også af underviserne. Du er ikke udenfor, eller noget som helst.

Professionelle:

De oplever at det er befriende at være i et fællesskab, hvor de andre også er lidt mærkelige, sådan som de tit har følt sig, og derved begynder de jo at føle sig normale.

Så de har et fællesskab omkring både deres psykiske sårbarhed og så det at lave noget (producere).

Motivationsunderstøttende arbejdes der således i dette krydsfelt meget konkret med den fælleshenførende rettedhed: "Lad mig høre til og være ligesom dig". I nedenstående eksempel er det det inkluderende, at høre til, være et "vi" det fremtrædende, ikke så meget "at være ligesom dig"

Jeg kunne mærke det med det samme: man bliver budt velkommen og taget ind, og man bliver ikke lukket ude fordi man er den nye eller noget som helst.

Hun (læreren) skaber ro og rum, og så giver hun de terapeutiske input til de ting vi laver. Vi kan hele tiden tage fat i hende og ikke kun når vi har tegneøvelser, også når vi er i gang med noget andet.

De har selvfølgelig nogle ting de skal igennem, men der er plads til at man laver nogle andre ting, eller hvis man lige kommer til at snakke om noget andet, så fanger underviserne det lynhurtigt.

Undervisningsdifferentiering er i høj grad noget der tilstræbes udøvet af underviserne:

Det der virker er, at man får mulighed for at udvikle sig med det man kommer med og i det tempo man kan håndtere.

Jeg prøver hele tiden at fornemme, om jeg kan skubbe dem lidt mere, nogen kan jeg sige noget direkte til, og de kan bedst lide det sådan. På den måde differentierer jeg egentlig undervisningen rigtig meget, og det er der jo plads til, fordi vi har roen til det.

Det går meget i éns eget tempo, og der bliver set på hver enkelt individ, hvad de har brug for, og man følger det, for nogen har brug for skemaer, og nogen har ikke brug for det

Det eneste der foregår kollektivt, det er undervisningen på holdet, og der bliver i høj grad taget udgangspunkt i de borgere (kursister) der er der her og nu, fordi vi har nogle undervisere der kan tage hul på noget hvis der er et ønske og hvis der er noget de helt specifikt gerne vil vide noget om, så bliver det taget op. Dette foregår på hold, hvorimod samtaler, coaching og virksomhedspraktik, det er helt individuelt.

Den nærmeste udviklingszone

Når vi kombinerer underviser og deltager perspektiverne på respektivt udvikling/ læring og undervisningsdifferentiering, så rammer vi feltet, som vi har benævnt den nærmeste udviklingszone (med reference til Vygotsky 1934/1974).

Når udgangspunktet er individets ressourcer og dets realkompetence, og de seks folkeoplysende forløb møder menneskene der hvor de er i en undervisning, der tager hensyn til disse forhold vil undervisningen i høj grad indebære en udvidelse af individets potentialer (kompetencer), hvor det potentielt mulige at lære med de nuværende forudsætninger – begrebsmæssigt, færdighedsmæssigt, følelsesmæssigt osv. – er det som individet kan mestre, hvis det får støtte - hvilket vi forstår som nærmeste udviklingszone.

Der ligger et paradoks i, hvordan det læringsrum skal se ud, der skal støtte læreprocesserne inden for det folkeoplysende arbejdes mål og rammer. På den ene side skal der fasthed og stabilitet til, for at skabe den tryghed, der er forudsætningen for læring og for at sikre, at de elementer er til stede, der skaber læring og udvikling. Men tankerne om demokrati, det kritiske element i kompetencebegrebet, respekten for den enkelte og de mange forskelligheder fordrer på den anden side, at det folkeoplysende arbejde arbejder med forandringsparate strukturer. Det er en stående udfordring at arbejde med at udvikle denne balance mellem rutiner og stabilitet og fleksibilitet på den anden side.

I de observerede cases er der gode eksempler på, at man allerede i dag i det folkeoplysende arbejde lader rammerne være underordnet deltagerens læring:

Når man er inde i systemet, så skal du det og det. Der er så meget pres udefra, sagsbehandlere og alle sådanne ting, det har jeg bare ikke oplevet her. Der er ikke en masse der hænger over hovedet på én.

Kursisterne kommer et sted, hvor der selvfølgelig er nogle faste rammer og krav, men samtidig er der også afslappethed i forhold til at de bliver nødt til at være sig selv. De bliver ikke målt og vejret hele tiden

Denne støtte og tryghed, der skabes i læringsrummet, kan få deltageren til at tage skridt ind i dette måske lidt risikofyldte felt, hvor han eller hun kan eksperimentere, prøve sig frem og gøre sig erfaringer og hermed konsolidere sin begyndende mestring på disse områder. Deltageren presses ikke ud i områder og funktionsmåder, hvor han eller hun ikke kan bunde, og man undgår derved at skabe betydelig angst og forsvar, der modvirker læring. Når den nævnte konsolidering har fundet sted, så fremstår nye horisonter for næste udviklingszone.

De (kursisterne) føler nogen gange, at det er deres sag, der er det vigtigste. Men når vi tager imod nogle nye kursister, så ser vi på dem, som dem de er, vi kigger ikke på sagen. Vi ser meget mere på, hvad kan de så fremadrettet, og det vil sige, at den respekt de bliver mødt med, plus at der bliver lagt vægt på, at de også selv er ansvarlige for at komme videre, det gør faktisk, at folk vokser lige så stille, de kan se et mål med at der faktisk er nogen der tager dem højtideligt.

Motivationsskabende for læring arbejdes der inden for dette felt med den motivationelle rettethed "Vis hvem eller hvad jeg kan blive" - nye mål og værdier.

De får en vejledning i forhold til de talenter de (kursisterne) nu har, hvordan kan de på en eller anden måde spores ind på noget der er realistisk

Det er et individuelt tilbud, så kursisterne laver faktisk deres egen plan, deres eget skema og tager udgangspunkt i, hvad kan den enkelte holde til. Og det arbejder vi hele tiden med at regulere, for nogen gange får kursisterne lavet for stort et skema. For som en kursist siger: "Der er så mange spændende ting, jeg vil det hele." Men ja, du skal vælge alligevel, så man laver et positivt tilvalg, i stedet for at lave et fravalg, det er det vi fokuserer på.

Det er et vejlednings- og afklaringsmoment man tager med herfra: Man ved hvad man vil eller har en formodning om, hvad der er godt for én.

Men selvfølgelig får de selv indflydelse til at sige, hvad er det de har lyst til at arbejde med her, fordi jeg tror i aller højeste grad at det er det med at man selv får lov til at sætte nogle mål, for hvad det er man skal.

Indsigt og udsigt

Når vi kombinerer underviser- og deltagerperspektiverne på respektivt nyt perspektiv og undervisningsdifferentiering, så rammer vi feltet, som vi har kaldt indsigt og udsigt. Illeris (2013) bruger begrebet genoprettende transformativ læring. Den kendte selvforståelse og forståelse af omverdenen udfordres på en måde, der medfører ”læring, der indebærer ændringer i den lærendes identitet”. Læringen omfatter ændringer, i såvel de kognitive strukturer som de følelsesmæssige, sociale og samfundsmæssige dimensioner

Indsigt og udsigt peger mod, at læreprocessen dels har et indadvendt aspekt, mht. viden, færdigheder og holdninger, og samtidig at handlinger er udadrettede og realiseres i en social og samfundsmæssig sammenhæng. Udsigten – med de nye muligheder – fremtræder derfor som et væsentligt element, i samspil med indsigten. Forudsætningen er de differentierede og personlige stimuli, som væsentligt samtidigt udvikler ejerskab til den videre proces.

Forløbet har hjulpet mig, det har ikke reddet mit liv, men det har hjulpet mig og givet mig ro, til at jeg selv kan sige, at nu skal jeg redde mit liv.

Her tager jeg ansvar for mig selv og hvor jeg vil hen, hvad jeg vil lave, i hvilken retning jeg vil, det er mig selv der tager ansvaret for det.

Det er et vejlednings- og afklaringsmoment man tager med herfra: Man ved hvad man vil eller har en formodning om, hvad der er godt for én.

Vi ser meget mere på, hvad kan de så fremadrettet, og det vil sige, at den respekt de bliver mødt med, plus at der bliver lagt vægt på, at de også selv er ansvarlige for at komme videre, det gør faktisk, at folk vokser lige så stille, de kan se et mål med at der faktisk er nogen der tager dem højtideligt.

Perspektivering

Undersøgelsen af de seks forløb har vist at det er en kompleks og krævende opgave at motivere en så sammensat og uddannelsesfremmed målgruppe til deltagelse og læring. Undersøgelsen understøtter at komplekse problemstillinger kræver komplekse svar. Både i deltagerne egne og i de professionelles optik er bestræbelserne imidlertid vellykkede. Det lykkes faktisk at understøtte at deltagerne finder en ny orientering i forhold til arbejdsmarkedet, uddannelsessystemet og deres eget liv i samfundet.

Analysen viser hvordan de professionelle i deres praksis iagttager principper, der baserer sig på et helt grundlæggende humanistisk og helhedsorienteret værdisæt: Respekten for den enkelte og dermed for forskellighed. Fællesskabet som tryk base. Forståelse for og accept af at tidligere ”system”-erfaringer kan betyde legitim modstand og måske umiddelbar tilbagetrækning. En anerkendelse af at den enkelte har ressourcer og reelle kompetencer, som skal i spil og udgøre basis for ny læring. At et bredt uddannelsesbegreb er nødvendigt, når denne gruppe, der ellers er opgivet ift./ har opgivet uddannelse skal fastholdes – det er ikke kun en boglig tilgang, der har værdi. At den nye ramme for læring reelt er en chance for ændring og en ny start. En stabil og vedholdende dedikation for at sikre disse deltagerne de bedste og mest realistiske forudsætninger for at kunne klare sig i det samfund vi lever i.

Analysen viser hvilke centrale elementer, der skal kunne indgå i disse særlige forløb, der skal motivere til livslang læring. De skal kunne sammensættes som et mix af elementer, der matcher den enkeltes forudsætninger. Der er tale om et meget bredt repertoire fagligt, indholdsmæssigt, metodemæssigt og organisatorisk, som de professionelle har til rådighed: aktiviteter, praktisk og teoretisk undervisning, vejledning, mentorskab, coaching, praktik, mesterlære, føl-ordninger, studieture, oplevelser, rollemodeller, udslusning, opfølgning og etablering af samarbejde/partnerskaber med andre aktører – det være sig formelle uddannelsesinstitutioner, virksomheder, myndigheder eller andre civilsamfundsaktører.

Illeris (2013) konstaterer at ”det er en ganske krævende konstellation (...af afgørende og dynamiske elementer og principper...), der skal stables på benene og bringes ind i et frugtbart indbyrdes samspil” for at det kan lykkes at etablere genoprettende transformativ læringsforløb.

Det er en kernekompetence hos de professionelle at de kan ramme den balance mellem de forskellige elementer, der bringer den enkelte videre. Analysen viser imidlertid også tydeligt at denne type forløb forudsætter ekstraordinært fleksible rammebetingelser - et forhold både deltagerne selv og de professionelle er opmærksomme på i forbindelse med disse seks forløb. Der er virkelig tale om en håndholdt indsats, der vanskeligt kan gennemføres i et regi med et mere snævert, formelt uddannelsessigte og faste fagopdelte skemaer, centralt fastsatte kompetencemål, måling og testning og særskilt vejledning.

Der skal sikres vilkår for disse alternative integrerede indgange og forløb, hvor der kan ageres fleksibelt med det brede repertoire og reelt er mulighed for at definere

læringsmålene i forhold til de lærendes behov. De folkeoplysende skoleformer har med deres ikke-formelle karakter og erfaring med at udvikle tilbud til særlige målgrupper et godt udgangspunkt for at bidrage til løsningen af den påtrængende opgave med at "få de sidste med" og give dem redskaber til at gøre sig gældende i samfundet.

Som en af de professionelle siger:

"Vi går efter at deltagerne skaber deres eget liv"

Referencer

- Bae, B. og Waastad, J.E. (red) Erkjennelse og anerkjennelse Perspektiv på relationer. Universitetsforlaget AS, 4. udg. 1999.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2011): Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip. En evaluering af sammenhænge mellem evalueringsfaglighed og differentieret undervisning
- Elsborg, Steen og Høyrup, Steen (2010): Mønsterbrydende læringsrum i folkeoplysningen,
- Hansen, Jan Tønnes (2001) Selvet som rettethed – en teori om noget af dét der driver og former menneskeliv. Århus, forlaget Klim
- Honneth, Axel (2003) : Behovet for anerkendelse. Hans Reitzels Forlag
- Høyrup, S. m.fl. (2009) Læringsformers betydning for voksnes motivation og læring. NCK, København.
- Høyrup, Steen, et al (2012) Employee-Driven Innovation. A New Approach. Palgrave Macmillan
- Høyrup Pedersen, S. (dec. 2012) How do we learn in learning laboratories? In pursuit of the optimal learning arena. Issue 4/2012
- Illeris, Knud (2011) Kompetence. Hvad, hvorfor, hvordan? Samfundslitteratur
- Illeris, Knud (2013) Transformativ læring & identitet. Samfundslitteratur
- Nordahl, Thomas 2010: LP-modellen og undervisningsdifferentiering. I: Niels Egelund (red.) 2010: Undervisningsdifferentiering. Status og fremblik. Dafolo.
- Parknäs, Lennart (1976) Ännu mer konkret om motivation. Nordisks Psykologi, nr. 1, s. 53.
- Regeringen (dec. 2012) Danmark Løsningernes land. Styrket samarbejde og bedre rammer for innovation i virksomhederne.
- Rutter, M. Resilience Reconsidered: Conceptual Considerations, Empirical Findings, and Policy Implications. In:
- Shonkoff, J.P. and Meisels, S.J.(2000) Handbook of early childhood intervention. 2. Ed. Cambridge University Press.
- Tønnesvang, Jan (2002) Selvet i pædagogikken. Klim.
- Vygotsky, L. S. (1934/1974) Tænkning og sprog. Hans Reitzel Forlag
- Aagaard, Kirsten og Anne Marie Dahler (2010) Anerkendelse af realkompetencer – en grundbog, VIA Systime
- Aagaard, Kirsten og Anne Marie Dahler (2011) Anerkendelse af realkompetencer – en antologi, VIA Systime

Bilag 1 – de medvirkende cases

AOF Center Bornholm

<http://www.aofcenterbornholm.dk/>

Centret har gennem flere år udbudt et kursus, ”På vej mod SOSU” i samarbejde Jobcenter Bornholm og Bornholms Sundheds- og sygeplejeskole. Målet er at afklare, om SOSU-uddannelsen er et relevant og realistisk valg for den enkelte. Deltagerne er ledige og overvejende kortuddannede men har ellers meget forskellige baggrunde.

Kursisterne deltager fra starten i et tre ugers forløb på AOF, hvor undervisning i FVU-dansk og -matematik samt IT bruges målrettet til at læse faglige tekster og lave et fagligt miniprojekt. Derudover får deltagerne en fornemmelse af, hvordan det er at sidde på skolebænken igen og hvordan man arbejder med en opgave i grupper. Derefter deltager de i et forløb på social- og sundhedsskolen og kommer i praktik med henblik på afklaring af, om det faktisk er SOSU-vejen, de vil. Al undervisning er tydeligt relateret til SOSU og der arbejdes aktivt med at skabe et fagligt fællesskab. Samtidig er der plads til at forfølge individuel motivation, bl.a. gennem miniprojekter. Projektet har stor succes med at få deltagerne videre i uddannelse.

IDA – Syd - Idrætsdaghøjskolen i Aarhus, IDA

<http://www.idaa.dk/ida>

Kurset var et specielt tilrettelagt forløb, rettet mod en målgruppe bestående af flygtninge-indvandrerkvinder med ingen eller meget lidt tilknytning til arbejdsmarkedet. Kurset gennemførtes i kraft af rammeaftale med Aarhus Kommunes jobcenter, og der var løbende optag.

Målet for kurset var, at deltagerne skulle komme nærmere arbejdsmarkedet/afklaring af arbejdsevne. I forlængelse af skolens folkeoplysende formål, var det også et mål, at deltagerne i løbet af kurset skulle få indsigt i grundlæggende demokratiske idealer og tilegne sig et personligt medborgerskab.

Bærende for kurset var ideen om frisættelse og ejerskab gennem frie valg. Kursisterne var forpligtet på at deltage i 3 – 4 timers individuel og kollektiv mødetid i løbet af ugen, men herudover tilrettelagde de selv deres skema ud fra en bred vifte af tilbud. De obligatoriske timer var afsat til samtaler, temaundervisning om samfundsmæssige forhold, ekskursioner og sundhedsrelaterede emner indenfor skolens profil.

Kursets succes kunne bl.a. aflæses i den forandring, der kunne identificeres i kvindernes fremtræden og kropsholdning. Fra at have været tydeligvis tynget og tilbageholdende fra kursets start til at udstråle energi og livsmod efter en periode.

Jobcenteret anerkendte kursets resultater, men dette blev alligevel nedlagt som følge af ændringerne i beskæftigelseslovgivningens refusionsregler 1. januar 2011. Alle 47 kvinder på projektet mødte på eget initiativ op på rådmandens kontor for at forklare, hvad projektet betød for deres liv og fremtid, men kommunens økonomi gav ikke plads til et sådant indgangstrin for ledige, der er meget langt fra arbejdsmarkedet.

Hammerum Herreds Idrætsdaghøjskole i Herning

www.hhi-dhs.dk

Hammerum Herreds Idrætsdaghøjskole er en lille skole med et folkeoplysende og beskæftigelses/uddannelsesfremmende sigte. Idrætten er et centralt middel til opfyldelse af dette mål. Casen er et forløb med aktiverede i alderen 18-60 år som er interesserede i idrætsvinklen. Fokus i forløbet er på bevægelse og motion, uddannelse og job, kost og livsstil samt stress og depression. Gennem primært vejledning og valgfag tilgodeses individuelle ønsker og behov.

Skolen arbejder med en model for opbygning af handlekompetence via et samspil mellem idrætsaktiviteter, vejledning og afklaring, teoretisk viden samt folkeoplysning med vægt på samfund, demokrati og kultur.

Idrætsdaghøjskolen har betydelige succesrater især i forhold til motivation til uddannelse. Skolen har en indarbejdet evalueringskultur og har løbende opmærksomhed på, hvordan kortuddannede voksne opnår motivation for læring - f.eks. via et fællesskab med alle aldersgrupper og gennem daglig fysisk træning, bevægelse, leg og relevante udfordringer.

Kreativitet og Vækst - Daghøjskolen Fokus i Aalborg

<http://www.fokus-folkeoplysning.dk/kreativitet-vaekst.aspx>

Kreativitet og vækst er en af flere linjer/projekter på FOKUS, der er en stor daghøjskole. Der arbejdes med tegning, maling og keramik som redskaber til personlig udvikling. Der er endvidere adgang til at deltage i kurser i fysisk træning.

Mange deltagere er aktiverede, især sygemeldte med stress og andre psykiske problemer, men der er også deltagere med kommunalt tilskud og egenbetaling. Holdet er kendetegnet af stor rummelighed og fleksibilitet over for individuelle behov.

Kurset sigter på at afdække styrker, barrierer og muligheder, at opbygge personligt overskud, selvtillid og mod til at være sig selv og at lære at sætte mål og nå dem via kreative og personlige udfordringer. Der indgår afklaring af realkompetencer og forskellige 'snusepraktikker'. Kurset hjælper mange mennesker videre i kraft af sammenkædningen af kreative og psykiske processer.

Projekt Retro, Vejle – Grindsted Daghøjskole LOF.

<http://www.lof-ghs.dk/retro>

Projektet er en del af Grindsted Daghøjskole LOF's satellit i Vejle. Målgruppen er sygedagpengemodtagere. Forløbet kører over 10 uger og formålet er en raskmelding eller en afklaring i forhold til arbejdsmarkedet.

Metoden er baseret på den anerkendende tilgang og tilgangen er gensidig respekt, tillid og dialog. Der indledes altid med en samtale hvor forventningerne afstemmes. Der fokuseres på det positive og de små succeser, som danner baggrund for nye tanker hos den enkelte deltager. Der er undervisning 20 timer om ugen i personlige og faglige fag, overvejende som klasseundervisning Med masser af debat. Herefter en individuel praktik i en relevant virksomhed. Derudover personlige samtaler efter behov.

Skolen understreger, at man fokuserer på resultater for den enkelte deltager, og at man lægger vægt på kun at ansætte ildsjæle. Skolen får 90 procent i praktik og 60 procent raskmeldte efter endt kursus, og lever dermed både op til kommunernes forventninger og er med til at skabe positiv forandring i deltagernes liv.

På Vej – Daghøjskolen Sydvestjylland i Esbjerg

http://www.dhskolen.dk/page_control.asp?page_nbr=4&menu_nbr=4

Målgruppen for kurset er personer, der er visiteret til fleksjob og søger job. Forløbet er på 12 uger med 10 timer om ugen og 4 ugers opfølgning. Kurset kan afkortes hvis en deltager får job, og der er løbende optag Målet er, at den enkelte deltager bliver bevidst om sine ressourcer og finder et konkret fleksjob, for eksempel via en praktikplads.

Deltagerne arbejder med jobsøgning og arbejdsmarkedet i forhold til egne ønsker og planer. Der indgår endvidere undervisning i betydningen af kost og motion samt kreative udfordringer og personlig vejledning. Der er mulighed for at arbejde med it, dansk, matematik og samfundsfag. Sammen med skolens øvrige deltagere deltager holdet i ekskursioner, foredrag mv.

Bilag 2 – Projektets referencegruppe

Referencegruppe

Deltagere i møde 01.11.2011

Torben Pilegaard Jensen, AKF

Peter Plant, DPU

Inge Munch, AOF Bornholm

Karin Jensen, LOF Grindsted/Vejle

Tenna Koppel, LOF Grindsted/Vejle

Lisbet Møller, AOF Holbæk

Helene Valgreen, Danmarks Vejlederforening/Folkehøjskolernes Forening

Hafida Bouylud, AOF

Otto Juhl Nielsen, FOF

Bernhard Trier Frederiksen, NETOP

Henrik Christensen, DOF

Agnethe Nordentoft, DFS

Trine Bendix Knudsen, DFS

Inge Harlung, DFS

Steen Høyrup, DPU

Steen Elsborg, LDI - Læringsdrevet Innovation

Randi Jensen, Daghøjskoleforeningen/DFS