

Holdninger til læring

En undersøkelse blant medarbeidere uten formell kompetanse i kommunal pleie- og omsorgssektor

Helen Kortner

Veileder

Atle Svendal og Ivar Amundsen

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2013

Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap

Institutt for arbeidsliv og innovasjon

FORORD

Nå er jeg kommet til veis ende! Likevel er det skummelt å gi oppgaven fra seg!

Min skriveprosess har vært preget av et omfattende register av følelser.

Det har vært meget interessant å lære så mye om læring! Det har til tider vært inspirerende, men ganske ofte har det vært krevende og nærmest utmattende! Likevel sitter jeg igjen med en fornemmelse av at dette har vært en viktig prosess på flere måter.

Det er mange som skal takkes nå! Jeg vil takke ansatte ved AOF og hele klassen jeg fulgte gjennom trekvart år. Det var alltid så hyggelig å komme til dere! Dere gjorde det faktisk mulig for meg å gjennomføre oppgaven! Takk for all imøtekommenhet og raushet!

Deretter går takken til mine veiledere ved Universitetet i Agder, Atle og Ivar, som har vist tålmodighet og vennlighet og ikke minst gitt meg meget tydelige og ryddige veiledninger!

Kjæresten min, Gunstein, og alle de flotte jentene våre skal takkes for all mulig forståelse og oppmuntring dere har vist meg i denne litt lange perioden!

Likevel er det to mennesker som skal takkes spesielt – Ellen og Ole-Christoffer! (og de fire skjønne ungene)

Tusen takk for gjennomlesning, innspill, oppmuntring, mat og mye latter!

Grimstad, 13. Juli. 2013. Helen Elise Kortner

SAMMENDRAG

Arbeidslivet fordrer i vår tid medarbeidere som er læringsvillige og kompetente. Voksnes læring opptar myndighetene på flere nivåer. Situasjonen i den kommunale pleie og omsorgstjeneste preges av økte omsorgsbehov og utfordringer knyttet til å rekruttere kompetent personale.

Denne masteroppgaven ser på hvordan medarbeidere innen kommunal pleie og omsorgsvirksomhet forholder seg til læring, underveis i et studieløp som utløser formell kompetanse.

Jeg beskriver læringens grunnleggende psykologiske, biologiske og samfunnsvitenskapelige forståelse som igjen danner grunnlaget for en helhetlig tilnærming til læringens omfang og kompleksitet.

Illeris' helhetlige læringsmodell har bidratt til å skape struktur og innhold i utformingen av oppgavens teoretiske innfallsvinkel. I denne sammenheng har jeg også trukket veksler på flere sentrale teoretikere som Illeris støtter seg til.

Problemstillingen min er som følger: Hvilke holdninger til læring kommer til uttrykk blant medarbeidere innen kommunal pleie -og omsorgstjeneste, som gjennomfører en formell fagutdanning i regi av AOF?

Spørsmål om holdninger åpnet opp for en fenomenologisk/hermeneutisk tilnærming. Ved bruk av kvalitative metoder har jeg søkt å finne svar på problemstillingen. Mer konkret har jeg benyttet en abduktiv metode, der funn fra datamaterialet har vært styrende for teoriinnhenting.

Resultat og drøftingskapitlet er strukturert omkring den helhetlige læringsmodellens ulike dimensjoner og prosesser. Hovedresultatet viser at deltakere og informanter har en positiv holdning til å lære, men at det betinger at undervisning legges til rette på måter de oppfatter som hensiktsmessige. Det er forhold som tyder på at informantene knytter læringen til tilegnelse av boklig kunnskap, noe som for øvrig er i tråd med tradisjonell oppfatning av læring. Det er ikke belegg i empirien for å antyde at det eksisterer motstand mot læring. Derimot er det av avgjørende betydning at man blir verdsatt for den kompetansen som allerede finnes i kraft av lang arbeidserfaring.

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD.....	3
SAMMENDRAG.....	4
1 INTRODUKSJON TIL TEMA OG PROBLEMSTILLING.....	7
2 HELHETLIG TILNÆRMING TIL LÆRINGSBEGREPET.....	9
2.1 GRUNNLEGGENDE PSYKOLOGISK LÆRINGSFORSTÅELSE.....	10
2.1.1 <i>Behaviorisme</i>	10
2.1.2 <i>Kulturhistorisk læringsforståelse</i>	10
2.1.3 <i>Konstruktivisme/kognitivism</i>	11
2.2 BIOLOGISK LÆRINGSFORSTÅELSE.....	12
2.3 SAMFUNNSVITENSKAPELIG FORSTÅELSE.....	13
3 ILLERIS – EN GRUNNLEGGENDE LÆRINGSMODELL.....	14
3.1 MODELLENS PROSESSER OG DIMENSJONER.....	14
4 LÆRINGSTYPOLOGIER.....	16
5 LÆRINGENS INNHOLDS DIMENSJON.....	18
5.1 KUNNSKAPSBEGREPET.....	18
5.2 FERDIGHETER.....	20
5.3 HOLDNINGER.....	21
5.4 KOMPETANSEBEGREPETS INNHOLD.....	23
6 LÆRINGENS DRIVKREFTER.....	25
7 SAMSPILL MED OMGIVELSENE.....	26
7.1 BARRIERER MOT LÆRING.....	29
7.2 LÆRINGENS BRUKSVERDI.....	30
7.3 KOMPETANSE SOM RESSURS.....	31
7.4 KOMPETANSE SOM EGENSKAP ELLER PROSESS.....	31
7.5 VOKSNES LÆRING OG KOMPETANSE.....	34
8 VITENSKAPELIGE METODER.....	36
8.1 POSITIVISMEN.....	36
8.2 HERMENEUTIKK/FENOMENOLOGI.....	37
8.3 KVALITATIVE METODER.....	38
8.3.1 <i>Abduktiv tilnærming</i>	38
8.4 PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV METODEOPPLEGG.....	39
8.4.1 <i>Etiske hensyn ved bruk av kvalitative metoder</i>	41
8.5 KVALITATIVT INTERVJU SOM METODE.....	42
8.5.1 <i>Aspekter ved det kvalitative forskningsintervju</i>	43
8.5.2 <i>Gruppeintervju</i>	45
8.6 METODETRIANGULERING OG INTRODUKSJON TIL OBSERVASJON SOM METODE.....	45
8.6.1 <i>Deltagende observasjon</i>	46

8.6.2	<i>Uformelle samtaler «småprat»</i>	47
8.7	DATAANALYSE	47
8.8	DOKUMENTANALYSE.....	48
8.9	RELIABILITET OG VALIDITET	49
9	RESULTATBESKRIVELSE OG DISKUSJON.....	51
9.1	DRØFTING AV FUNN KNYTTET TIL LÆRINGENS INNHOLDSDIMENSJON.....	51
9.1.1	<i>Delfunn 1: Deltagerne har en overveiende positiv holdning til læring</i>	52
9.1.2	<i>Delkonklusjon</i>	54
9.1.3	<i>Delfunn 2: Deltakerne opplever at tavleundervisning fremmer læring</i>	54
9.1.4	<i>Delkonklusjon</i>	59
9.1.5	<i>Delfunn 3. Læring som tar utgangspunkt i erfaringer gir gode holdninger til læring.....</i>	59
9.1.6	<i>Delkonklusjon</i>	62
9.1.7	<i>Delfunn 4. Deltakerne ønsker å tilegne seg kunnskaper, men opplever at den boklige kunnskapen er krevende å forholde seg til.....</i>	62
9.1.8	<i>Delkonklusjon</i>	64
9.2	DRØFTING AV FUNN KNYTTET TIL LÆRINGENS DRIVKRAFTSDIMENSJON	65
9.2.1	<i>Delfunn1: Deltagerne motivasjon for å inngå i et læringsløp skyldes i hovedtrekk håpet om en tryggere arbeidshverdag med muligheter for fast ansettelse og høyere stillingsprosent.....</i>	65
9.2.2	<i>Delkonklusjon</i>	67
9.2.3	<i>Delfunn 2: Deltakerne uttrykker at selvilliten i forhold til læring er svak.....</i>	67
9.2.4	<i>Delkonklusjon</i>	69
9.2.5	<i>Delfunn 3: Deltakerne preges av økt lærelyst underveis i studieløpet.....</i>	69
9.2.6	<i>Delkonklusjon</i>	71
9.2.7	<i>Delfunn 4: Deltakernes holdninger ser ut til å være preget av sterk vilje til å gjennomføre et studieløp.</i>	71
9.2.8	<i>Delkonklusjon</i>	72
9.3	DRØFTING AV FUNN KNYTTET TIL LÆRINGENS SAMSPILL-DIMENSJON	72
9.3.1	<i>Delfunn 1: Informantene opplever at de lærer en del av å arbeide sammen med andre på arbeidsstedet.....</i>	72
9.3.2	<i>Delkonklusjon</i>	74
9.3.3	<i>Delfunn 2: Deltakerne opplever at læring sammen med andre kan være utfordrende.....</i>	74
9.3.4	<i>Delkonklusjon</i>	76
9.3.5	<i>Delfunn 3: Deltakerne uttrykker at gruppearbeid er en krevende læringsform.....</i>	77
9.3.6	<i>Delkonklusjon</i>	77
9.3.7	<i>Delfunn 5: Deltakerne uttrykker at formell kompetanse vektlegges på arbeidsplassen.</i>	79
10	HOVEDKONKLUSJON.....	83
11	LITTERATURLISTE	86
12	VEDLEGG	92
12.1	VEDLEGG 1	92
12.2	VEDLEGG 2	94

1 INTRODUKSJON TIL TEMA OG PROBLEMSTILLING

Læring i voksenalderen er ikke et nytt fenomen, men har fått en betydelig aktualitet i senere år. Fra statlig hold har politiske myndigheter vist et økende fokus på læring i moden alder. Utdrag fra en NOU i kunnskapsdepartementet viser nettopp dette.

«Opplæring og utdanning er avgjørende for voksnes deltakelse og utvikling i arbeids- og samfunnsliv» (NOU, 2009: 18, 2009).

Arbeidets innhold og organisering er endret på en slik måte at kravene til læring og kompetanseutvikling har økt (St.meld nr.13, 2011- 2012, kap.2.1).

Den kommunale pleie- og omsorgssektoren er spesielt utfordret, fordi mange av medarbeiderne i denne sektoren mangler formell kompetanse. I følge en rapport utarbeidet ved Senter for omsorgsforskning sør, utgjør de ufaglærte 33 % av de ansatte i kommunal pleie- omsorgssektor (Bakken & Arntsen 2012).

Det er tydelig at det fra nasjonalt hold legges opp til en betydelig opprustning av kompetanse innenfor kommunal pleie - og omsorgssektor (Helse og omsorgsdepartementet, 2013, Helsedirektoratet, 2011).

I min masteroppgave vil jeg se på holdninger til læring blant medarbeidere innen kommunal pleie – og omsorgssektor. Jeg fokuserer på medarbeiderne som er i et studieløp for å formalisere sin kompetanse, og jeg har valgt å undersøke nærmere hvilke holdninger til læring som her kommer til uttrykk. Disse holdningene vil kunne fortelle noe om medarbeidernes forutsetninger for den kompetansehevingen deres kommunale arbeidsgivere og ledere ønsker.

Masteroppgaven tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvilke holdninger til læring kommer til uttrykk blant medarbeidere innen kommunal pleie- og omsorgstjeneste, som gjennomfører en formell fagutdanning i regi av AOF?

Mangeårig arbeid ved sykehjem, som sykepleier kombinert med mitt nåværende arbeid som høgskolelærer, har fremmet og styrket interessen for hva som holder læreprosesser levende. Jeg er overbevisst om at det foregår mye læring på arbeidsplasser og på andre arenaer i dagliglivet. Likevel er jeg av den oppfatning at mye av slik læring må løftes frem og reflekteres over dersom vi skal ha glede og nytte av læringen. Jeg er videre opptatt av at kommunal pleie- og omsorgssektor har et enormt behov for kompetente medarbeidere. Det forgår et betydelig utviklingsarbeid både statlig og kommunalt for å imøtekomme fremtidens omsorgsutfordringer.

AOF (arbeidernes opplysningsforbund) driver videre utstrakt kursvirksomhet, som illustrert ved følgende utdrag hentet fra AOFs nettside:

«Dagens og morgendagens utfordringer innen helse – og sosialsektoren innebærer at de ansatte vil ha behov for økt kompetanse. Fagskoleutdanningene vil bidra til å styrke den enkelte students behov for ny kompetanse som er i tråd med de nye oppgavene og utfordringene innen helse – og sosialsektoren».

Helsedirektoratet har også gitt tilskudd til fylkeskommunene med en tydelig forventning om hvordan midlene skal forvaltes.

Kommuner kan søke midler og realisere kompetanseløftet/kunnskapsløftet gjennom for eksempel å benytte AOF sine ressurser.

For å belyse problemstillingen i dette masterarbeidet tok jeg derfor kontakt med AOF i Skien der jeg ble møtt med stor entusiasme og velvillighet. Jeg fikk tilgang til en klasse med elever som skulle gjennom et teorikurs for å kunne avlegge en helsefaglig rettet fagprøve. På nyåret i 2012 fikk jeg arrangert et møte med en studiekonsulent som stilte seg svært positiv til at jeg kunne bruke denne elevgruppen som informanter og deltagere i mitt studie.

På den tiden favnet både tematikk og problemstilling et større område. Jeg fikk veiledning underveis i forhold til å avgrense omfanget av oppgaven. I utgangspunktet opererte jeg med flere forskningsspørsmål, men endte opp med problemstillingen over, som var tilpasset deltakergruppen og fungerte styrende for videre bearbeiding av teori og metode.

Jeg har organisert arbeidet mitt i denne masteroppgaven som følger. I kapittel 2 gir jeg en helhetlig tilnærming til begrepet læring. Deretter, i kapittel 3, tar jeg for meg Illeris sin helhetlige læringsmodell og ser på de ulike dimensjonene som inngår i læringsbegrepet. Kapittel 4 går gjennom læringstypologier, mens kapittel 5, 6 og 7 ser på læringens innholdsdimensjon, læringens drivkrefter og samspillet med omgivelsene. I kapittel 8 tar jeg så for meg vitenskapelig metode, og går gjennom metoden jeg har valgt. Resultatene mine blir oppsummert og drøftet i kapittel 9, og jeg konkluderer i kapittel 10

2 HELHETLIG TILNÆRMING TIL LÆRINGSBEGREPET

Dette kapitlet tar for seg læringsbegrepet ut fra et helhetlig perspektiv. Jeg anser det som avgjørende å få belyst læringsbegrepet mest mulig helhetlig. For det første ønsker jeg å finne frem til holdninger til læring blant elever ved AOF. Når det etterspørres holdninger, åpner det for en bred tilnærming til fenomenet som står i fokus og derfor kreves også en bred teoretisk tilnærming til aktuelle fenomen. Den andre grunnen til en slik helhetlig tilnærming skyldes funn fra empirien som viser mangfold og motsetninger.

Læring som begrep er noe folk flest forbinder med skolegang og tilegnelse av kunnskaper. Skolen er for så vidt en viktig arena for læring, selv om det finnes en rekke andre arenaer der læring forekommer. Nå er det engang slik at selv om mennesker utsettes for undervisning er det ikke gitt at den tilsiktede læring finner sted. Derimot kan en annen form for læring ha inntruffet (Illeris 2012 s.13, 14).

Læringsbegrepet dreier seg om et innhold som skal læres, noen drivkrefter som bidrar til at tilegnelse av læring kan skje og at det sosiale samspillet med omgivelsene preger den læring som finner sted. Først og fremst er det klokt å slå fast at læring dreier seg om omfattende og komplekse prosesser (Illeris 2012 s. 15). En definisjon synes naturlig som innledning av en teoribeskrivelse.

Knud Illeris har her valgt en åpen og bred definisjon for å fange inn flest mulig forhold som kan ha med læring å gjøre f.eks. kompetanseutvikling.

Definisjon på læringsbegrepet: « *Enhver prosess som hos levende organismer fører til varig kapasitetsendring, og som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring*» (Illeris, 2012, s.16).

En slik definisjon åpner opp for en bred tilnærming, noe jeg oppfatter som viktig med tanke på begrepets kompleksitet og for at jeg skal kunne gi et utfyllende bilde av mine informanternes læring.

Det følgende avsnittet blir en reise gjennom ulike vitenskapsteoretiske tilnærminger som har søkt å forklare hva læring dreier seg om. Først følger en gjennomgang av den psykologiske læringsforståelsen, deretter den biologiske og til sist den samfunnsmessige tilnærmingen (Illeris, 2012, s. 21).

Ut ifra mine funn gir det god mening å ta for seg et samlet og helhetlig teoretisk rammeverk som både kan bidra til å forklare empirien og bli utgangspunkt for en fruktbar diskusjon.

2.1 Grunnleggende psykologisk læringsforståelse

Det eksisterer ulike syn og faglige tilnærminger på hva læringsbegrepet kan romme.

Tradisjonelt var psykologi det fagområdet som beskjeftiget seg med læring. Imidlertid er det viktig å presisere at psykologi som vitenskap innehar mange ulike retninger

Illeris er opptatt av at de ulike retningene og deres bidrag til å forklare læring bør sees i sammenheng og ikke løsrevet fra hverandre (Illeris, 2012, s. 19, 20).

2.1.1 Behaviorisme

Behaviorismen er en retning innenfor psykologi som var opptatt av å studere menneskelig atferd. Denne retningen ble grunnlagt av amerikaneren John B. Watson og ble utviklet sent på 1800-tallet. Tankegangen her bidro blant annet til at psykologi kunne anvendes mer praktisk (Topp, Wessel, Steen-Hansen og Tanggard, 2003).

I behaviorismen dreier det seg om atferd som kan observeres, men verken læreprosessene eller ulike dimensjoner som inngår i læringsbegrepet lar seg observere. Derimot kan et resultat av en læringsprosess observeres, men vil neppe gi et helt utfyllende bilde av den læring som har funnet sted (Illeris, 2012, s.21).

Frem til ca. 1970- årene var denne retningen sentral innenfor skolevesenet. Fremdeles ser en mange spor av læringstyper, inspirert av behaviorisme. Ikke minst tanken om at man kan overføre kunnskaper fra underviser til den lærende - det være seg kateterundervisning, formelle og individuelle eksamener, karaktergivning (Topp, Wessel, Steen-Hansen og Tanggard, 2003)

2.1.2 Kulturhistorisk læringsforståelse

Utover 1920- årene oppstod flere europeiske retninger innenfor psykologi. En viktig retning innenfor psykologi er den russisk kulturhistoriske forståelse av læring. Leontjev og Vygotskij er sentrale navn innenfor denne retningen. Disse bidro til å utvikle teorier der menneskets læring/danningsprosesser utviklet seg gjennom sosiale og kulturelle kontekster (Illeris, 2012, s.81-83). Det fremheves at den lærende selv må være aktiv i læreprosessen, men det er ressursene omgivelsene kan by på som kan stimulere den lærende til å lære. I dette perspektivet

er individets samspill med omgivelsene avgjørende for læringsresultatet (Andersen, 2009, s. 16,17).

Begrepet virksomhet er et nøkkelbegrep i den kulturhistoriske forståelsen. Virksomhet knyttes i denne sammenheng til målrettet aktivitet hos individet. Illeris nærer en viss skepsis overfor at læring så spesifikt knyttes til virksomhet, fordi andre sider ved læring, som f.eks. all hverdagslæring og utilsiktet læring som foregår blir oversett i dette perspektivet (Illeris, 2012, s.81-83).

Kulturhistorisk retning betegnes også som sosiokulturelt perspektiv på læring, som anser kunnskap som avhengig av kulturen den formidles i og som Dysthe (2001) fremhever:

«Kunnskap eksisterer aldri i eit vakuum, han er alltid situert; det vil seie at kunnskapen er innfiltra i ein historisk og kulturell kontekst»

(Dysthe, 2001,s.36)

Det sosiokulturelle perspektivet taler altså for at kunnskap konstrueres gjennom samhandling og i en kontekst (Dysthe, 2001, s.42).

2.1.3 Konstruktivisme/kognitivismen

En tredje og viktig disiplin innenfor psykologisk retning er den konstruktivistisk/kognitivistisk forståelsen av læring. Jean Piaget (biolog og utviklingspsykolog 1896 – 1980) er denne retningens grunnlegger. Konstruktivisme er opptatt av hvordan mennesket konstruerer kunnskap mentalt, gjennom individuelle prosesser i den enkelte (Dysthe, 2001, s.42). Piaget hevdet at mennesket er programmert for å lære ved at det er grunnleggende nysgjerrig og har behov for å forstå omverdenen, også for sin egen skyld. Imidlertid fungerer ikke læring helt på egen hånd. Den vil være avhengig av omgivelser som inspirerer til læring (Topp, Wessel, Steen-Hansen og Tanggard, 2003).

I et konstruktivistisk perspektiv bygger den lærende opp kunnskap og forståelse utifra det man allerede vet. Det er med andre ord ikke slik at kunnskap overføres fra et hode til et annet. Enhver konstruerer sin egen oppfatning (Illeris, 2012, s.55).

I sin teori om hvordan mennesket konstruerer kunnskap la Piaget vekt på at det foregår en form for organisering i hjernen for å skape en struktur. Hensikten er at mennesket oppnår en balanse mellom de påvirkninger det utsettes for fra omgivelsene og til behov/kapasitet mentalt. I denne struktureringen inngår flere viktige prosesser. (Illeris, 2012, s.57). Disse vil jeg komme tilbake til i kap. 4.

Dette bringer meg videre til å fremheve at en biologisk forståelse av læring og læreprosesser er nødvendig fordi det er tross alt hjernen og sentralnervesystemet og deres funksjon som utgjør grunnlaget for at læring kan skje (Illeris, 2012, s.23).

2.2 Biologisk læringsforståelse

Denne retningen har sitt utspring fra forståelsen av hvordan den menneskelige hjerne og sentralnervesystemet fungerer. Læring, tenkning og hukommelse er resultater av kompliserte hjernefunksjoner. Derfor bør ikke den kroppslige dimensjonen ignoreres når læring skal forstås (Illeris, 2012, s.24). Likevel vies den her kun plass til det jeg anser som relevant for min studie og blir meget enkelt fremstilt.

Læring forutsetter at mennesket gjennom aktiv bruk av sanseapparatet tar opp signaler fra omgivelsene, som deretter filtreres og formidles videre til hjernens pannelapper. Her er setet for den menneskelige bevissthet plassert og kan også benevnes som hjernens dirigent.

Korttidshukommelsen, som også kalles arbeidshukommelsen er plassert i dette området. Det vi på et folkelig språk kaller fornuften befinner seg her og styrer tenkning og beslutninger (Illeris, 2012, s. 29).

Informasjon som er tatt opp av sanseapparatet befinner seg meget kort tid i korttidshukommelsen og her skjer det raskt en vurdering i forhold til om noe av denne informasjonen skal sendes videre til langtidshukommelsen eller slettes. Det som allerede befinner seg i langtidshukommelsen som benevnes som «spor» bidrar sammen med de nye inntrykkene i vurderingen av om noe skal bearbeides og sendes videre til langtidshukommelsen eller slettes.

Mennesker kan til en viss grad styre korttidshukommelsen ved å velge fokus for oppmerksomhet. Langtidshukommelsen står derimot utenfor viljens kontroll.

Langtidshukommelse skiller mellom deklarativ hukommelse som utgjør kunnskaper og hendelser og prosedural hukommelse. Prosedural hukommelse dreier seg om å huske hvordan man gjør ulike ferdigheter. Læringsmessig forholder det seg slik at mennesket lærer på ulike nivåer fra ubevisste reflekser til automatiserte tanke/handlingsmønstre og til bevisste/målrettede læringsløp (Illeris, 2012, s. 30-33).

Når det gjelder følelsene og deres rettmessige plassering i læringens biologiske grunnlag velger jeg å behandle disse under Illeris' drivkraftsdimensjonen.

De ulike grunnlagsforståelsene som frem til nå er beskrevet har i stor grad omhandlet det individuelle læringsforløpet. I løpet av godt og vel de siste 20 årene er den sosiale og samfunnsmessige betydning for læring blitt aktualisert.

2.3 Samfunnsvitenskapelig forståelse

Tradisjonell læringsteori har vært opptatt av at læring skjer individuelt ved at mennesket tilegner seg kunnskaper, utvikler ferdigheter og eventuelt holdninger (Illeris, 2012, s. 36).

Vesentlige diskusjoner har i de siste 20 år dreiet seg om hvorvidt læring er noe som skjer individuelt eller er sosialt betinget. Det har sammenheng med en samfunnsutvikling mot et kunnskapssamfunn der læring spiller en avgjørende rolle for et bærekraftig samfunn. Dermed har læring bredt seg om til flere arenaer og på tvers av aldersgrupper (Illeris, 2012, s. 37).

Innenfor den kulturhistoriske læringsforståelse kommer som nevnt den samfunnsmessige og sosiale betydningen av læring i fokus, noe jeg vil belyse ytterligere i min gjennomgang av Illeris' beskrivelser av samspillsdimensjonen.

3 ILLERIS – EN GRUNNLEGGENDE LÆRINGSMODELL

Sentralt i modellen under er at læring må forstås som prosesser som foregår både individuelt og i samspill med omgivelsene, der tre ulike dimensjoner inngår (Illeris, 2012, s.39).

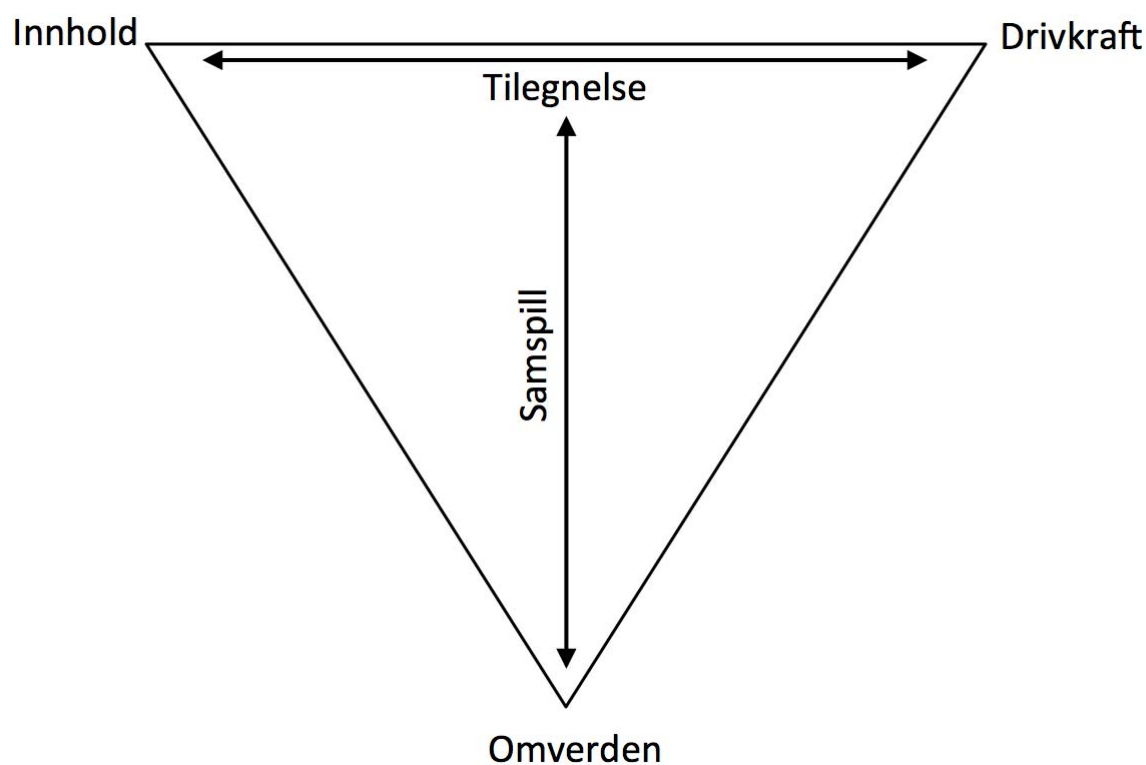


Fig. 1. (Tilpasset modell fra Illeris 2012 s. 43)

3.1 Modellens prosesser og dimensjoner

Modellen skisserer opp tre ulike dimensjoner som inngår i læringsbegrepet:

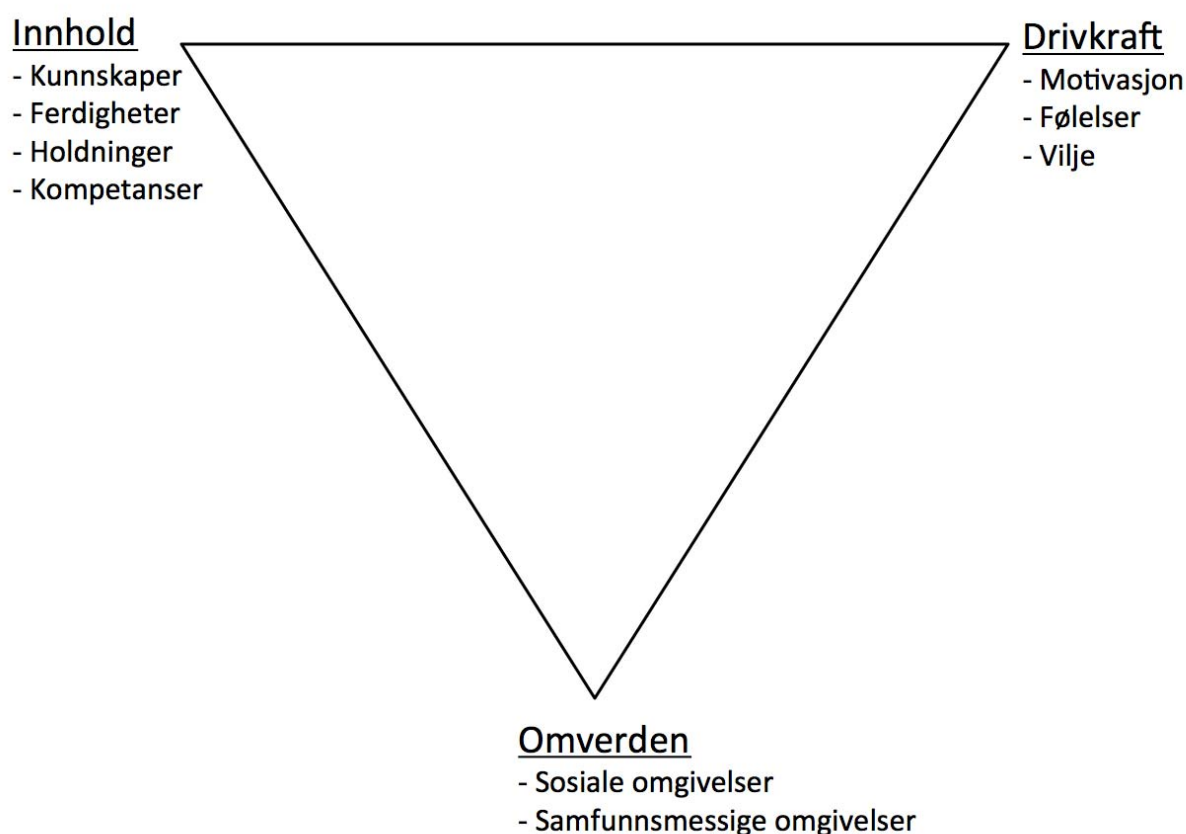
1. **Innholdet** i det som skal læres og som kan består av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og kompetanse. Innholds-dimensjonen er det forskningen tradisjonelt har vært opptatt av. Dimensjonen kan også benevnes som kognitiv eller fornuftsmessig.
2. **Drivkraft** eller det psykodynamiske hjørnet omfatter mental energi som må mobiliseres for at læring skal skje. Mental energi omfatter blant annet motivasjon, følelser og vilje.
3. **Samspill** med sosiale og samfunnsmessige omgivelser.

(Illeris, 2012, s. 41-43).

Prosesen som dreier seg om at individ skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter eller holdninger, foregår mellom innhold og drivkraft. Det er her den individuelle tilegnelsen skjer, igangsatt av drivkrefter. Et viktig mål knyttet til det innholdsmessige, utover det faktiske som skal læres er å skape mening, forståelse og evne til mestring slik at man kan fungere hensiktsmessig. Bruk av drivkreftene tar mer sikte på å oppnå en mental/kroppslig balanse. Drivkreftene har ikke tradisjonelt vært tillagt særlig betydning, men Illeris henter inspirasjon og støtte fra fremtredende læringsforskere som blant annet Lev Vygotskij (1896-1934) til å forankre drivkraftens betydning og ikke minst fra biologisk hjerneforskning (Illeris 2012 s.46).

Den andre prosessen beveger seg mellom individet og de sosiale og samfunnsmessige omgivelsene, hvilket innebærer at det som læres er påvirket av f.eks. hvilken sosial situasjon den lærende befinner seg i. Med denne prosessen kan mennesker blant annet utvikle sine samarbeidsevner (Illeris 2012 s. 48).

Figur: 2 (fritt etter Illeris helhetlige læringsmodell som synliggjør innhold i de ulike dimensjonene).



4 LÆRINGSTYPOLOGIER

Med Piaget ble den kognitive/konstruktivistiske forståelsen av hvordan læring skjer introdusert. Piaget anser mennesket evne til læring som en egenskap som er i kontinuerlig utvikling og at gjennom ulike prosesser skapes stadig nye forståelser. Videre var han opptatt av at alle de impulser mennesker utsettes for, må organiseres på en eller annen måte i hjernen og Piaget benevner dette med skjemaer som struktureres (Illeris, 2012, s.57).

Det er den innholdsmessige delen (jmf. modell) som står i fokus og det dreier seg om selve tilegnelsesprosessen (Illeris, 2012, s.55). Individuelle tilegnelsen omfatter innhold og drivkraft.

Innenfor det innholdsmessige/kognitive hjørnet av modellen skilles det mellom 4 måter å tilegne seg læring på:

1. **Kumulativ** læring er læring som ikke gir mening eller forståelse. Den er isolert fra annet som skal læres. Eksempler er typisk «utenat læring» som kun kan brukes i bestemte situasjoner. Fordelen er at den kan bygges videre på.
2. **Assimilativ** læring kjennetegnes av tilføyende læring. En alminnelig form for læring der nye impulser plasseres inn i de mentale skjemaene som er opprettet fra den kumulative læringen. Denne læringen har en viss bruksverdi innenfor et bestemt område.
3. **Akkomodativ** læring ansees som en overskridende og krevende form for læring. Her skjer en nedbryting av tidligere læring og omstrukturering i de mentale skjemaene. Fordelen er at denne læringen kan anvendes i mange ulike sammenhenger og er fleksibel. Denne formen knyttes også til økt evne til refleksjon, kritisk tenkning og bevisstgjøring.
4. **Transformativ** læring kjennetegnes av en omstrukturering som kan gi en helt ny forståelse. Denne læringen kan fortone seg som en krise der noe nytt forløses. Carl R. Rogers (1902-1987) innenfor humanistisk psykologi koblet en slik forståelse med læring gjennom utvikling av begrepet signifikant læring.

«Ved signifikant læring forstår jeg læring som er mer enn en akkumulasjon av kjensgjerninger. Det er læring som får istand en endring i individets atferd, i det handlingsforløpet det velger i fremtiden, i dets holdninger og personlighet. Det er en gjennomtrengende læring som ikke bare er en økning av viten, men som gjennomsyrrer alle delene av individets tilværelse» (Rogers 1961 s. 280, i Illeris, 2012, s. 66).

(Illeris, 2012, s.59-67).

Noe av det jeg anser som svært avgjørende i Piagets stadier er at mennesker som utsettes for lik undervisning, vil strukturere dette ulikt i hjernen fordi skjemaene som allerede er fylt ut med et innhold, varierer fra person til person. Perspektivet understreker i tillegg at mye av det lærte er av individuell karakter (Illeris, 2012, s.58).

Illeris er opptatt av det tradisjonelle utdanningssystemet i stor grad har vært kjennetegnet av mer kumulative og assimilative tilegnelsesformer, der det foregår en kunnskapsoverføring fra underviser til lærende og der læringsutbytte blir at den lærende besitter noen kunnskaper og kan utføre noen ferdigheter. I dagens utdanningssystem, samfunn og arbeidsliv kan en slik praksis bli lite levedyktig. Fremtiden tyder i retning av at det stilles større krav om egenskaper som strekker seg utover å besitte kunnskaper eller kunne utføre ferdigheter. Det synes åpenbart at akkomodative og dels transformativ tilegnelsesformer blir nødvendige for å imøtekomme disse kravene (Illeris, 2012, s. 70,71).

5 LÆRINGENS INNHOLDS DIMENSJON

Læringens innhold kan ifølge Illeris omtales som noe mer enn kunnskaper, ferdigheter, holdninger og kompetanse. Læringsbegrepet kan utvides til å gjelde blant annet metoder for læring, selvstendighet, ansvarlighet, selvtillit, fleksibilitet som også kan betraktes som en dannelsesutvikling. (Illeris, 2012, s.73).

Illeris påpeker her at holdningsbegrepet i vekslende grad har vært sett på som en viktig innholdskomponent (Illeris, 2012, s. 74).

Det gir for meg mening å gi læringens innhold et slikt utvidet perspektiv med tanke på funn jeg sitter igjen med fra intervjuer.

5.1 Kunnskapsbegrepet

Kunnskap eller læren om kunnskap stammer fra gresk filosofi og dens opprinnelige benevnelse er episteme (Aadland, 2011, s.70). Kunnskaper er både en naturlig og viktig komponent i læringens innhold. I menneskers søken etter sann kunnskap har naturvitenskapelig tenkning representert rådende perspektiver fra Descartes tid og opp mot vår tid. Gjennom systematisk tvil og omfattende kontrollerte forsøk er det påvist lovmessigheter i naturen. Verifiserbare kunnskaper om naturen har gitt opphavet til det vi kaller faktakunnskap, påstandskunnskap eller objektiv kunnskap (Aadland, 2011, s. 70-80). Faktakunnskap vil f.eks. innebære kunnskaper om menneskets anatomi og fysiologi. Kausal kunnskap vil innebære kunnskaper om ulike årsakssammenhenger, f.eks. at livsstil påvirker helsetilstand (Lai, 2004, s.49).

Det objektive kunnskapsperspektivet er blitt utfordret av talsmenn som hevder at virkeligheten eller sannheten om mennesker representerer mer enn objektive forklaringsmodeller kan gi oss.

Inspirert av oldtidens filosofer løftes det subjektive perspektivet frem. Virkeligheten rommer mer enn naturgitte størrelser, i høy grad består den av menneskeskapte kulturfenomener. Forenklet sett kan forhold ved mennesket, naturen og virkeligheten som lar seg måle og tallfeste sies å representere objektive sannheter. Kulturfenomener dreier seg om menneskers erfaringer, opplevelser, antakelser, følelser og verdier, knyttet til virkeligheten. En slik kunnskap om virkeligheten må nødvendigvis eies av det enkelte mennesket (Aadland, 2011, s. 70-80).

I menneskers daglige omgang med virkeligheten utsettes det hele tiden for ulike sansepåvirkninger, som igjen gjøres til gjenstand for utallige tolkningsmuligheter. Det betyr at våre subjektive oppfatninger eller kunnskaper vil variere med tid, sted og situasjon.

Andre kunnskapsperspektiver som løftes frem som viktige innfallsvinkler når kunnskapsbegrepet skal forstås, er fortrolighetskunnskap, erfaringsbasert kunnskap og taus kunnskap.

I møte mellom mennesker er det ikke gitt at objektiv og subjektiv kunnskap er tilstrekkelig. Det er spesielt synlig innenfor profesjonsyrker av helse – og sosial faglig art. I slike sammenhenger utvikles kunnskap i form av å vite hvordan man håndterer ulike utfordringer.

Fortrolighetskunnskap kan knyttes til erfaringskunnskap. Det verdifulle ved egne erfaringer er at de er selvopplevd og dermed får et mer personlig preg, som gjør at de lagres i hukommelsen på en mer dyptgripende måte enn når man forholder seg til andres erfaringer. Gjentatte erfaringer med situasjoner som har noen fellestrekk, kan bidra til endret oppmerksomhetsfokus som fanger inn et større bilde av helheten i en gitt situasjon, slik at en blir mer fortrolig med aktuelle situasjoner. Disse kunnskapsformene spiller en avgjørende og utfyllende rolle i flere arbeidsliv sammenhenger (Aadland, 2011, s.70-80).

De nylig omtalte kunnskapsformer ligger dels utenfor språkets rekkevidde og har derfor mye til felles med begrepet taus kunnskap som første gang ble utviklet av Michael Polanyi (1958). Her ansees kunnskapen som en slags førbevisst viten som betyr at mennesket kan forstå og utføre noe, uten og kunne gi noen fullgod forklaring på hvorfor eller hvordan. Hans filosofiske verker omkring prosesser og relasjoner knyttet til kunnskapstilegnelse utgjorde en motsats til positivismens kunnskapsideal og dens eksplisitte uttrykksform. Sentralt i Polanyi, s tenkning er at det skjer en integrasjon av det tause og det som uttrykkes eksplisitt i en kunnskapsakt.

Imidlertid blir det aktuelt å snakke om taus kunnskap først når kunnskapstilegnelsen er preget av erfaringer og trening over lengre tid. Det hevdes at dess mer et menneske dyktiggjør seg på et eller annet område og utvikler ekspertise, jo mer øker omfanget av den tause kunnskapen (Lai, 2004, s.50).

Det har vært diskutert av forskere hvorvidt denne kunnskapen som ikke lar seg artikulere skal vektlegges fordi det kan komme til å legitimere enhver taushet som et uttrykk for besittelse av kunnskaper som ikke lar seg uttrykke (Aadland, 2011, s.82).

Samlet sett er det åpenbart at kunnskapsbegrepet rommer atskillig mer enn ren boklig kunnskap. I erfaringskunnskap begrepet ligger det en forståelse av at noe er erfart og som gir kunnskap. Det leder meg videre til å utdype begrepet ferdigheter.

5.2 Ferdigheter

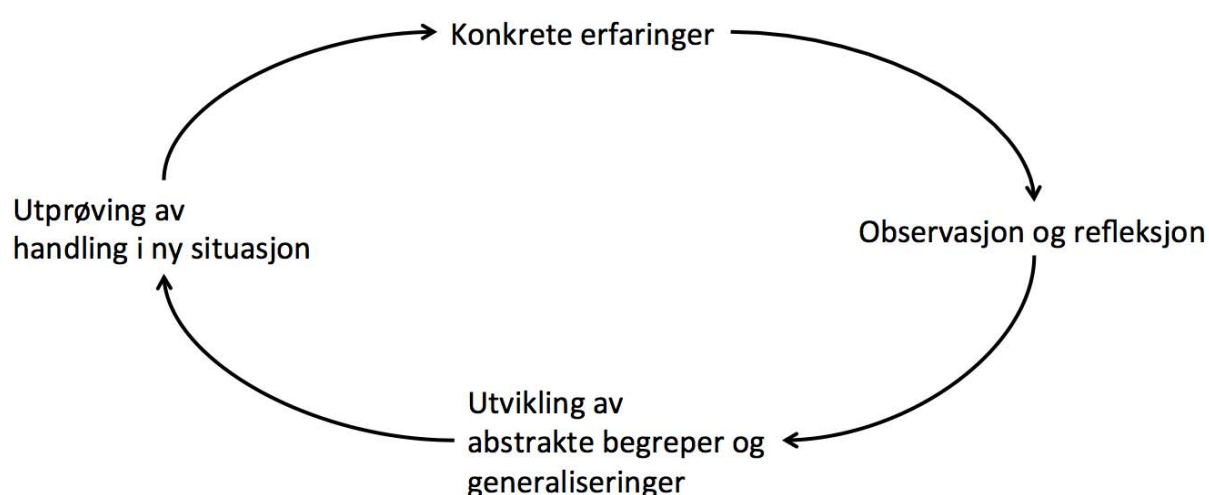
Jeg velger å plassere en mer erfaringsnær modell og teori under overskriften ferdigheter. Å lære seg ferdigheter dreier seg om å lære og å utføre/praktisere bestemte handlinger. Ferdighetslæring knyttet til yrkesmessig kvalifisering krever i de aller fleste tilfeller kunnskapstilegnelse. Det eksisterer et velkjent skille mellom kunnskap/teori og praksis/handling. Det er med andre ord ikke gitt at teoretiske kunnskaper lar seg overføre eller blir anvendbare i praktiske handlinger (Aadland, 2011, s. 56, Levin og Klev, 2002, s. 86).

En sentral teoretiker som belyser forholdet mellom teori og praksis er David A. Kolb. Kolb var inspirert av Piaget sin tenkning. I følge Kolb defineres læring som prosesser og ikke ut ifra resultater. Dermed forstås mye av det som skal læres ikke som kun etablerte sannheter.

Menneskelige erfaringer griper inn og kan komme til å endre på det man har lært (Illeris, 2000, s. 53-55).

Kolb viser til fire forskjellige stadier i læringsprosessen. Først dreier det seg om evnen til å la seg engasjere av en konkret opplevelse, deretter fordres det at man er istand til å reflektere over opplevelsen uti fra flere perspektiver. Å reflektere innebærer å stoppe opp og bruke tid på spørsmål, diskusjon, tankevirksomhet. I denne prosessen skjer viktig kunnskapsutvikling og utvikling av abstrakte begreper som kan knyttes til anerkjente teorier. I den siste fasen skal ny kunnskap prøves ut i nye situasjoner (Levin og Klev, 2002, s.101, Illeris, 2000, s.57).

Figur 3 (Hentet fra Klev & Levin, 2002, s. 101).



Kolb skiller mellom forståelse og omdannelse i sin modell. Forståelse er knyttet til konkret opplevelse og abstrakt begrepsliggjøring, mens omdannelse skjer ved refleksjon og aktiv utprøving. Kolb hevder videre at erfaringen/opplevelsen og abstraksjonen i seg selv ikke fører til læring. Erfaringen må gjøres til gjenstand for refleksjon og aktiv eksperimentering for at den læringsmessig kan få betydning (Illeris, 2012, s.79).

I følge Kolb og i likhet med Piaget, ansees ikke menneskers hjerner tomme før de utsettes for undervisning og især voksne har med seg mange års erfaring på ulike arenaer. Det skilles mellom to begreper i denne sammenheng. Ved integrasjon tas det utgangspunkt i de lærendes forståelse og erfaringer, som det kan bygges videre på, der det er plass for at nye ideer kan presenteres. Ved substitusjon introduseres derimot ny viten som overhodet ikke passer inn i den lærendes forståelses verden og dermed kreves større grad av modifisering og endring, og som lettere kan forkastes av de lærende (Illeris, 2000, s. 56).

En erfaringsnær pedagog som Kolb støtter seg til er John Dewey. Han er talsmann for et sosiokulturelt læringssyn som er opptatt av at læring skjer som et resultat av erfaringer og i samspill med omgivelsene. Likevel skilles det mellom de erfaringer som kvalitetsmessig betyr noe og erfaringer som ikke betyr noe. Det som avgjør hvorvidt erfaring kan gi læringsmessig betydning er for det første at det er kontinuitet i erfaringene og at erfaringene bygges på hverandre. For det andre må samspillet med omgivelsene være preget av at erfaringen gjøres av et aktivt, engasjert menneske. En uengasjert og passiv person erfarer også, men får kun påfyll og det skjer lite læring (Illeris, 2012, s.157-159).

Teorien har fått stor oppmerksomhet fordi den åpner opp for nyanserte måter å betrakte undervisningsformer på og ikke minst fokuserer den på hvordan mennesker lærer på ulike måter. Den står i sterk motsetning til en behavioristisk og til dels en mer kognitivt orientert læringsteori (Illeris, 2000, s.47).

5.3 Holdninger

Illeris (2012) sier at holdninger har vekselvis vært ansett som en av innholdsdimensjonens komponent (Illeris, 2012, s.47). Jeg velger å plassere holdninger som en komponent herunder. Jeg vil i det følgende redegjøre for holdningsbegrepet.

Holdninger dannes tidlig i livet. Den påvirkning mennesket utsettes for fra den tidligste barndom bidrar til at mennesket utvikler meninger, verdier og holdninger, som igjen påvirker atferd og opplevelser. Meninger beskrives som konkrete og mer flyktige enn holdninger. Meninger kan raskere og enklere endres og påvirker ikke nødvendigvis atferd. Verdier har en styrende funksjon

i menneskets liv og representerer ofte grunnlaget til våre holdninger. Mennesker kan ha en holdning til nær sagt det meste i tilværelsen. Holdninger er mer varige og det krever atskillig arbeid å endre en holdning (Håkonsen, 2006, s.205).

Begrepet holdning kan defineres som: « *en spesiell tilbøyelighet til å reagere på en bestemt måte når vi stilles overfor andre mennesker, ting eller hendelser*» (Håkonsen, 2006, s.205).

Å inneha en holdning betyr at en evaluerer, vurderer og dømmer noe, i positiv eller negativ retning (Håkonsen, 2006, s.205).

Rent teoretisk rommer holdningsbegrepet tre komponenter:

1. Kognitiv – utgjør våre tanker. Basert på sanseinntrykk og erfaringer skapes tanker, meninger og kunnskaper om ulike temaer. Tanker og kunnskap om et tema kan manifesteres til holdninger til et liknende tema.
2. Følelsesmessig – innebærer den følelsesmessige positive eller negative reaksjonen som utløses. Disse reaksjonene er ofte et resultat av noe en har lært gjennom klassisk betinget læring.
3. Atferdsmessig – betyr de handlinger som mennesket foretar seg. Ofte sees inkongruens, dvs manglende samsvar mellom tanker, følelser og handling. Årsaken til at mennesker opptrer inkongruente er sammensatte og blant annet spiller situasjonsbetingede faktorer inn.

(Håkonsen, 2006, s.205-207).

I forlengelsen av holdningsbegrepets teoretiske inndeling er det mulig å se denne i sammenheng med dimensjonene i Illeris` helhetlige læringsmodell.

Illeris opererer med tre dimensjoner; først den innholdsmessige som har fellestrekk med holdningsbegrepets kognitive komponent. Denne utgjør menneskets tanker, meninger og kunnskaper om ulike temaer, basert på sanseinntrykk og erfaringer. Illeris` drivkraftsdimensjon som rommer følelser, motivasjon og vilje, kan svare til holdningsbegrepets følelsesmessige komponent. Til sist kan samspill dimensjonen, som innebærer individets samspill med omverdenen kobles til atferds komponent i holdningsbegrepet.

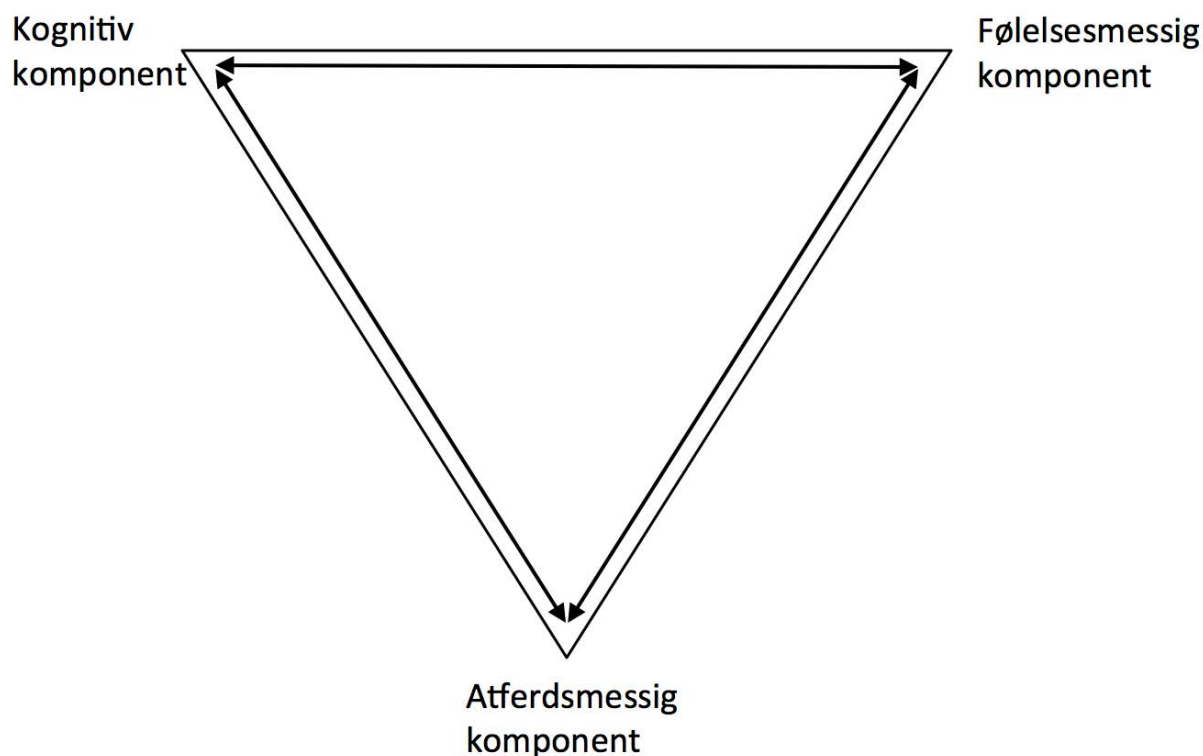


Fig. 4 (egenkomponert modell som viser plassering av holdningsbegrepets tre komponenter, slik at de kan sees i sammenheng med Illeris' plassering av de tre dimensjonene i læringsmodellen).

5.4 Kompetansebegrepets innhold

Læringens innhold kan i tillegg inkludere kvalifikasjoner og kompetanser i følge Illeris (2012). Begrepet kvalifikasjoner har tradisjonelt vært benyttet i forbindelse med yrkesrettet utdanning (Illeris, 2012, s. 73,74, 164). I senere tid har begrepet kompetanse mer erstattet kvalifikasjonsbegrepet og blir særlig benyttet i forbindelse med læring i arbeidslivet og i sammenheng med begrepet livslang læring (Høyrup & Pedersen, 2002, i Håland, 2011, s. 59). Kompetansebegrepet gis en utvidet betydning og forstås som mer enn å inneha kvalifikasjoner (Håland, 2011, s. 59).

Kompetansebegrepet tillegges varierende meningsinnhold og derfor er det hensiktsmessig å forsøke å presisere dets innhold (Lai, 2004, s.47).

Definisjon: «*Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål*» (Lai, 2004, s. 48).

Kompetanse blir videre beskrevet som «å prøve å oppnå noe eller gå i retning mot noe, enten ved å konkurrere med andre eller i samarbeid med andre»(Håland, 2011, 58).

Kompetanse dreier seg altså ikke kun om å inneha kunnskaper, ferdigheter, evner etc. men i høy grad hvordan slike egenskaper blir anvendt på ulike arenaer. I arbeidslivs sammenheng er en opptatt av at en kompetanseøkning skal komme arbeidsplassen til gode (Håland, 2011, s.59).

Kompetanse utgjør slik jeg forstår Illeris både en komponent under innholdsdimensjonen, som i vesentlig grad inneholder de samme komponentene som innholdsdimensjonen. I tillegg utgjør kompetanse det ønskede resultat utifra en helhetsorientert læring (Illeris, 2012, s. 164).

Det er beskrevet ulike kompetanseformer: formell, uformell, real, spiss, kjerne, basis, faglig, sosial, personlig kompetanser (Lai, 2004, s. 54-56).

Kompetanse knyttes til et atferds potensiale og ikke til en faktisk handling. Personer med tilnærmet lik kompetanse kan komme til å utføre like oppgaver på ulike måter (Lai, 2004, s. 63).

6 LÆRINGENS DRIVKREFTER

Læringens drivkraftsdimensjon omfatter det andre hjørnet i Illeris' s helhetlige læringsmodell. Drivkreftene består av mental energi som må mobiliseres slik at læring kan skje. Motivasjon, følelser og vilje utgjør viktige komponenter i drivkraftsdimensjonen (Illeris, 2012, s.46). Forskjellen på disse tre komponentene er mer tydelig i dagliglivet, enn i en teoretisk fremstilling. Her er det mer problematisk å skille tydelig og klart mellom motivasjon, følelser og vilje, derfor sier også Illeris (2012) at drivkraftsdimensjonen må sees under en samlet helhet (Illeris, 2012, s.114). Det er viktig å presisere at det er nær sammenheng mellom innholdsdimensjonen og drivkraftsdimensjonen. Mens det innholdsmessige forstås gjennom utvikling av mentale skjemaer, forklares drivkreftene ved at det utvikles motivasjonelle, følelsesmessige og viljemessige mønstre.

Når Piaget omtaler at innholdsmessig læring skjer gjennom assimilasjon vil læringen i større grad være dominert av ubevisste drivkrefter. Derimot dominerer bevisste drivkrefter ved akkomodativ læring (Illeris, 2012, s.108). Helt konkret betyr dette at kraften og innholdet i drivkreftene får stor betydning for læringen i innholdsdimensjonen. Målet i drivkraftsdimensjonen tar sikte på å oppnå mental/kroppslig balanse (Illeris, 2012, s.46).

Motivasjon kan sees som et uttrykk for de krefter som igangsetter og vedlikeholder menneskets atferd og i tillegg gir denne atferden retning. Noen av disse kreftene kan være ubevisste hevdet Freud. Den menneskelige organisme er innrettet slik at den til enhver tid vil tilstrebe homeostase. Det betyr at det mobiliseres energi som opprettholder et stabilt indre miljø i kroppen, som for øvrig kan sidestilles med Illeris' beskrivelse av målet med drivkraftsdimensjon, nemlig å opprettholde mental og kroppslig balanse. Det gjelder ikke bare balanse i de rene fysiologiske forholdene, men vel så mye de psykologiske. Ved sterke følelsesmessige tilstander er det normalt at vi motiveres til en type atferd som får følelsene mer i balanse dvs. at en spenningstilstand vil kunne utløse en type atferd som søker å redusere spenningsnivået. Denne atferden virker selvforsterkende og er vanskelig å endre. (Håkonsen, 2006, 88,89).

Motivasjonsteori skiller mellom indrestyrt og yrestyrt motivasjon. Den indrestyrte motivasjon er en indre kvalitet og opptrer normalt hos mennesket. Den leder oss til å være interessert i ulike forhold ved tilværelsen (Solli, 2009, s. 27,37). Illeris hevder også at det ligger i menneskets natur å ønske å lære (Illeris, 2012, s.93). Derimot styres den yrestyrte motivasjonen av at man gjør noe fordi andre har bestemt eller at man kan oppnå en form for belønning (Solli, 2009, s. 27,37).

7 SAMSPILL MED OMGIVELSENE

Det er tidligere omtalt hvordan læringens innhold tilegnes individuelt og at slike prosesser igangsettes ved hjelp av noen drivkrefter. Dette kapitlet beskriver hvordan samspillet med samfunnsmessige og sosiale omgivelser påvirker læringssituasjoner og ulike læringsforløp. Samspillet mot omverdenen utgjør den tredje dimensjonen i Illeris' helhetlige læringsmodell og han anvender begrepene handling, kommunikasjon og samarbeid for å gjøre rede for hvordan samspillet med omgivelsene foregår. Illeris (2012) hevder videre at det er gjennom denne dimensjonen at mennesket utvikler evne til å fungere hensiktsmessig i ulike sosiale, samfunnsmessige relasjoner (Illeris, 2012, s.46).

Illeris (2012) forklarer omgivelser med både de nære sosiale omgivelser lærende befinner seg i, og de mer overordnede samfunnsmessige omgivelser med sine strukturer, rammer, verdier og normer (Illeris, 2012, s.125).

Illeris slår fast at mennesker helt fundamentalt er sosiale vesener. Vi utvikler oss og fungerer innenfor sosiale og samfunnsmessige rammer. I samspillet mellom den lærende og omverden eller forholdet mellom det individuelle og det sosiale og samfunnsmessige finnes utallige samspillsformer og betydelig variasjon i måter å oppleve disse på, derfor gir den følgende teoretiseringen kun et generelt overblikk over de mest allmenne samspillsformene (Illeris, 2012, s.127,128).

Rent teoretisk og helt grunnleggende starter samspillet ved hjelp av persepsjon, som innebærer at mennesket registrerer omgivelsene enten det vil eller ikke og ved hjelp av det menneskelige sanseapparatet. Persepsjon inkluderer i tillegg at sanseintrykk tolkes og organiseres (Illeris, 2012, s.128).

Ved formidling som samspillsform, meddeles noe og her søkes det å påvirke mottager. Budskap som formidles kan mottaker velge å forholde seg aktivt eller passivt til. Opplevelse kan bli resultatet av persepsjon og formidling, men betinger en aktiv stillingtagen til det som formidles.

Imitasjon som samspillsform viser ennå tydeligere sammenheng til det læringsmessige idet her søkes det å etterligne en annens atferd.

Neste samspillsform er virksomhet som her betyr målrettet aktivitet der det aktivt oppsøkes påvirkning for å bruke den i en bestemt sammenheng.

Til sist beskriver Illeris samspillsformen deltakelse der en inngår i en målrettet aktivitet sammen med noen andre som betegnes som praksisfellesskap (Illeris, 2012,s.129).

Begrepet praksisfelleskaper ble først formulert av Etienne Wenger. Praksisfelleskaper sammen med begrepet situert læring utviklet av Jean Lave og Etienne Wenger, befestet sin posisjon som viktige bidrag i forståelsen av læringens sosiale dimensjon fra 1990 årene (Illeris, 2012, s.139). Situert læring betyr at situasjonen læringen finner sted i vil påvirke all læring som foregår. Lave og Wenger anvender begrepet; legitim perifer deltakelse for å forklare hvordan et slikt læringsforløp kan se ut. Forenklet sett kan læringen forløpe ved at den lærende først befinner seg ute i periferien av et arbeidsfellesskap, men beveger seg etter hvert, gjennom å delta i arbeidsfellesskapet, mot å bli en fullverdig deltaker i det sosiokulturelle fellesskapet (Illeris, 2000, s.181).

Teorien synes mest relevant for å beskrive hvordan nye medarbeidere inkluderes og lærer i det nye praksisfellesskapet, samtidig ser jeg at den har relevans for mine informanter, fordi deres utgangspunkt for å lære startet i et praksisfelleskap som medarbeidere uten formell kompetanse.

Lave og Wengers teoriutvikling tok også utgangspunkt i å studere mennesker i arbeidslivet som ikke var i besittelse av formell kompetanse (Pedersen, 2011, s.24).

Sosial teori om læring. Læring knyttes til fellesskap og praksis og skaper mening og identitet. Dette forutsetter aktivitet og deltakelse som omsettes i erfaring og utvikling. Vesentlig bidrag til å forstå læringens samspill dimensjon.

I forlengelsen av de ulike samspillsformene peker Illeris på at mulighetene for å lære sannsynligvis er stigende i takt med høy grad av involvering og engasjement (Illeris, 2012, s.130).

Illeris støtter seg til sentrale lærings teoretikere når han utdyper læringens samspillprosess. Begrepet sosial læring ble introdusert av Albert Bandura i 1960 årene (Illeris, 2012, s.131). I sin sosial kognitivistiske læringsteori fokuserer han på særlig imitasjons - og observasjonsaspektet. Her forutsettes at individet retter sin oppmerksomhet mot det som skal læres og rent kognitivt ved at hukommelsen tar vare på det viktigste. Deretter følger den imiterte prosessen, der individet etterligner en annens atferd.

Bandura var opptatt av at det forgår bearbeidelsesprosesser som ikke umiddelbart er synlige, der den lærende forsøker å omsette det observerte, inkludert kunnskaper som er knyttet til handlingen i egen atferd. Imidlertid kreves det noen læringsforsterkende motiver som kan bidra til at kunnskap omsettes i handling. Bandura skiller mellom direkte belønning, vikarierende forsterkning og selvmotivering i sin modell. Enkelte kan oppleve en direkte belønning gjennom å utføre en handling så lik som mulig som det vedkommende observerte, altså en tydelig imitasjon.

Eller ved vikarierende forsterkning der det iakttas at andre får ros for samme atferd som en selv representerer. Selvmotivering foregår ved at individet selv vurderer sin handling i forhold til egen standard (Midtsund, 2004).

I senere tid anser Illeris, Peter Jarvis` læringsteori som svært relevant for å forstå læringens sosiale betydning (Illeris, 2012, s.132). Jeg anser det viktig å få belyst noen av Jarvis` tanker, fordi hans teori er helhetsorientert både med vekt på tilegnelsesprosessene og samspillet mellom individet og samfunnet. I tillegg er Jarvis opptatt av voksenopplæring og livslang læring som berører mine informanter (Illeris, 2012, s.176).

Å forstå læring er å studere mennesker og mennesker er en del av et samfunn og befinner seg i noen sosiale omgivelser. Derfor kan ikke menneskelig læring skilles fra verken det samfunnet det lever i eller den sosiale konteksten det er en del av. Slik forstår jeg noe av det helt grunnleggende Jarvis påpeker (Jarvis, 2000, s.139,140).

Oppmerksomheten rettes mot flere paradokser vedrørende menneskelig læring, først og fremst ved at læring foregår individuelt og samtidig styres av sosiale og samfunnsmessige omgivelser. Mennesket er født inn i et samfunn, i en kultur og en sosial sammenheng som setter sine preg på all utvikling som finner sted. På den måten kan derfor mennesker fra samme samfunn, kultur etc. ha flere fellestrekk, samtidig som de erfaringer hver enkelt gjør seg nødvendigvis er unike for den enkelte. Det bringer meg videre til neste paradoks som løftes frem at mennesket kan lære av livet og erfaringer eller lære å ta for gitt den læring som måtte skje. Ulike livserfaringer som har bydd på læring uten at individet har vært klar over at noe er lært kan sorteres under andre begreper, som f.eks. sosialisering. Jarvis hevder at all læring starter med erfaring både gjennom handling, bruk av sansene og verbal, ikke verbal kommunikasjon. (Jarvis 2000:139,140,148).

Her sees en parallell til Kolb`s erfaringsmodell. Imidlertid skisserer Jarvis opp et langt mer komplisert læringsløp, som rommer muligheter for å kunne ut i ikke- læring, ikke- reflektert læring og reflektert læring (Illeris, 2012, s.176,177).

Jarvis (2007) hevder at det er hele personen som lærer. Han er spesielt opptatt av læring som personlig utvikling og overskridelse av egne grenser Han sier også at det er avgjørende for vår forståelse av læring at individet er sosialt, og har både en kropp og en psyke: ”Alle vores erfaringer om vores livsverden begynner med kroppslige sansninger, som opstår i mødet mellem person og omverden” (Andersen, 2009).

Olga Dysthe (2001) sier at ”læring har med relasjoner mellom menneske å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane...” (s. 33), og at læring aldri skjer i et vakuum. Det vil si at kunnskapen alltid er del av en kulturell og historisk sammenheng, og at læring rommer en rekke sosiale prosesser.

7.1 Barrierer mot læring

Peter Jarvis (læringsteoretiker) er opptatt av forhold som han kaller ikke-læring og har kategorisert disse som:

1. Forforståelse som betyr at individet mener å ha en forståelse av det som skal læres og derfor ikke oppdager nye læringsmuligheter.
2. Ikke-overveielse betyr at nye læringsmuligheter blir oppfattet, men oppleves som truende eller overveldende slik at individet ikke egentlig forholder seg til disse.
3. Avvisning betyr at individet bevisst tar avstand fra å lære noe nytt i en gitt sammenheng.

(Illeris, 2012, s.188).

Illeris benytter Jarvis sin kategorisering som en inspirasjonskilde og velger andre benevnelser. For det første snakker han om **feillæring** som retter seg mot den innholdsmessige dimensjonen. Den neste kategorien er **forsvar mot læring** som knytter seg opp mot drivkraft dimensjonen og til sist benytter han begrepet **motstand mot læring** som relaterer seg til samspill dimensjonen.

Når det som skal læres helt klart munner ut i at noe er riktig og noe er galt vil en feillæring lettere kunne korrigeres. Utfordringen blir tydeligere når det innholdsmessige kan tolkes og forstås på flere måter. I tillegg er det slik at hvert enkelt menneske gjennom assimilative og eventuelt akkomodative prosesser vil føye den nye lærdommen inn i allerede opparbeidete skjemaer i hjernen. Derfor må læringsutbyttet bli noe forskjellig. Et viktig læringsutbytte ser ut til å være når den enkelte forstår noe på en ny og annerledes måte (Illeris, 2012, s.189,190).

Forsvar mot læring utgjør psykiske og ubevisste mekanismer som trer i kraft fordi læringen oppleves belastende og begrensende for den mentale balansen. Illeris støtter seg her til Thomas Leithauser (tysk sosialpsykolog) sin teori om hverdagsbevissthet når han utdyper fenomener omkring forsvarsmekanismer. Forsvarsmekanismer kan blant annet dreie seg om **reduksjon**, som kan innebære at den lærende oppfatter noe nytt, som noe han egentlig visste fra før.

Avvisning er en annen forsvarsmekanisme, der den lærende ikke forholder seg til innholdet. En avvisning kan også utvikle seg til **blokkeringer**, som blir både automatisert og omfattende.

Fordreid assimilasjon er utbredt som forsvarsmekanismer og betyr at det som skal læres oppleves uforståelig ut ifra tidligere forståelsesrammer og synes svært krevende å ta innover seg. Derfor blir det nødvendig at innholdet fordreies slik at dette er mer i overensstemmelse med de forståelsesrammer personen har utviklet på forhånd.

I dagens samfunn med mengder av impulser, påvirkninger og endringer som mennesket utsettes for er det helt klart nødvendig med bruk av forsvarsmekanismer. Utvikling av hverdagsbevissthet fremstår som et slags skjold i denne sammenheng. Kort fortalt dreier hverdagsbevissthet seg om at mennesker etablerer en rekke rutiner for å ramme inn hverdagslivet med alt dets mer eller mindre sammenhengende mangfold av innhold. Dette synes nødvendig for å sikre mental/kroppslig balanse. I forbindelse med læring kan det tenkes at en slik hverdagsbevissthet kan komme til å begrense den mer akkomodative og transformativ læringen, nettopp fordi slike prosesser krever omstrukturering av forståelse og mye psykisk energi.

Et slikt samfunn og arbeidsliv krever at medlemmene er omstillingsdyktige og fleksible, noe som krever et større innslag av akkomodativ og transformativ læringsforløp (Illeris, 2012, s.193-200).

Ambivalens omtales som en særlig form for forsvar mot læring og betegner en tilstand der en både vil og ikke vil lære (Illeris, 2012, s. 201).

Motstand i voksenopplæringen kan være godt fundamentert og grensen mellom forsvar og motstand er mer hårfin. Motstand opptrer mer bevisst og er veloverveid av natur, mens forsvar er mer ubevisst og automatisert (Illeris, 2012, s. 191).

7.2 Læringens bruksverdi

Hensikten med læring er at det ideelt sett skal kunne anvendes i situasjoner utenfor læringsarenaen f.eks. arbeidslivet. Det er også mye diskutert blant ulike teoretikere hva som skal til for at det som læres skal kunne oppnå bruksverdi utenfor selve læringsarenaene. Vil læring av prinsipper, regler og teorier gi gode transfermuligheter eller bør det som skal læres inneha flest mulige likhetstrekk med den virkeligheten det lærte skal brukes i (Illeris, 2012, s.70,71)?

Michael Eraut (engelsk utdanningsforsker) (1994) utviklet 4 ulike former for bruk av kunnskaper/erkjennelse, og disse er kjennegnet ved **gjentakelse, bruk, fortolkning og assosiasjon**. Disse formene kan sees i sammenheng med med kumulativ, assimilativ, akkomodativ og transformativ læring. Den kumulative læring forgår helst ved avgrensede

gjentakelser der det som læres står i samsvar med situasjonen det lærte skal brukes i. Assimilativ læring kan betraktes som mer bruksvennlig læring, der det lærte også vil samsvare med situasjoner det lærte skal anvendes i. Akkomodativ læring krever at den lærende i større grad kan oversette prinsipper, teorier til fleksibel anvendelse på flere arenaer. Det vil innebære en slags tolkning av det lærte slik at det gir et mer utbredt anvendelsesområde. Til sist vil det ved den transformative læring være slik at det lærte mer fritt kan benyttes i mange sammenhenger fordi den lærende er istand til å assosiere eller skape forbindelser mellom det lærte og ulike situasjoner vedkommende står overfor. Både ved den fortolkende og assosiative formen er det ikke nødvendigvis samsvar mellom læringsinnhold og situasjoner det lærte kan anvendes i (Illeris, 2012, s.71,72).

7.3 Kompetanse som ressurs

Kompetanse er svært etterspurt i arbeidslivet generelt og spesielt innen kommunal helse – og omsorg (helsedirektoratet, 2011, helse- og omsorgsdepartementet 2013, St. meld nr. 25, 2005-2006 kap.3).

Kompetanse blir i dagens kunnskaps samfunn tillagt betydelig vekt. Evnen til å lære, til å omstille seg, til å dele kunnskap er vesentlige krav i arbeidslivet om en skal lykkes (OECD 2001). Derfor satses det betydelige ressurser på kompetanseutvikling innenfor ulike organisasjoner i arbeidslivet generelt (Håland, 2011, s 58).

Det satses mye på volum og mindre på planmessig kompetanseutvikling. Generelle effekter dominerer eks. økt kvalifisering, mestring, bedret arbeidsmiljø, fremfor spesifikke effekter som konkret måloppnåelse (Lai, 2004, s.12).

7.4 Kompetanse som egenskap eller prosess

Erna Håland hevder at i dagens samfunn er kompetanse i dominerende grad knyttet til egenskaper hos den enkelte (Håland, 2011, 64). For å gi et mer utfyllende bilde av hva kompetanseutvikling dreier seg om bør også perspektivet - kompetanse som prosess, tas inn. En prosess her kan handle om at noe er under løpende utvikling og foregår mellom medarbeidere og arbeidet (Håland, 2011, s.73).

I denne sammenheng vil jeg presisere at det rent teoretisk skilles mellom ulike perspektiver på kompetanse (Garavan og McGuire 2001) (Høystrup og Pedersen 2003) (Sandberg 2000) beskrevet i (Håland, 2011, 59).

1. Rasjonalistisk/positivistisk perspektiv tar for seg kompetanse som en egenskap der medarbeiderens individuelle egenskaper er styrende for kompetanseutvikling. Typiske egenskaper vil være kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Syn på hvordan kunnskaps/kompetansetilegnelse skjer, er at denne lar seg overføre fra en kunnskapskilde til medarbeidere. I et slikt perspektiv vil organisasjonens målsettinger og strategi være utgangspunkt for hva slags kompetanse medarbeiderne skal fylles opp med. Medarbeider og arbeid kan i dette perspektivet forstås som to adskilte enheter (Sandberg 2000 i Håland 2011). Medarbeider skal utvikle sin kompetanse mest mulig effektivt som svarer til organisasjonens behov (Håland 2011).
2. Fenomenologisk/humanistisk/sosialkonstruktivistisk perspektiv legger vekt på kompetanse som en prosess, der arbeidet står i sentrum. I dette perspektivet er en opptatt av medarbeidernes opplevelse av arbeidet. Oppbygging av relasjonskompetanse står sentralt. Viktig hensikter er å fremme medarbeidernes selvstendighet og opplevelse av arbeidet som meningsfylt. Kunnskap og kompetanse utvikles gjennom praksis, derfor er den også kontekstavhengig (Håland 2011).

Europeiske arbeidslivsforskere har i senere år vært mer orientert mot dette perspektivet, der ikke kun besittelsen av en kompetanse er tellende, men det avgjørende vil være hvordan en persons kompetanse blir anvendt i en bestemt kontekst (Håland, 2011, s.70-75).

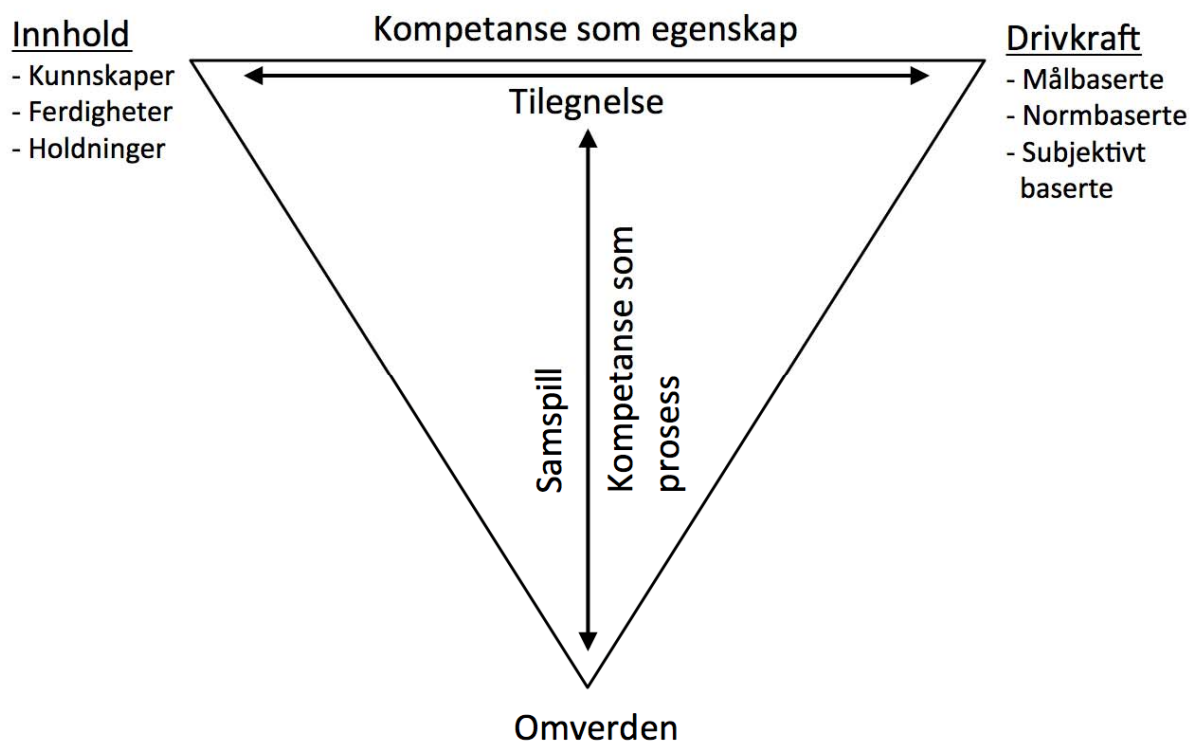


Fig. 5 (egenkomponert med utg.pkt. i Illeris og bruk av de ulike perspektiver på kompetanse)

(Håland, 2011, s. 73, Lai, 2004, s.70).

1. Målbaserte – fra overordnede strategier og mål som kan dreie seg om prioriteringer, omstillinger, rammebetingelser, kvalitet. Slike visjoner kan være diffust formulert og lite konkretisert.
2. Normbaserte - fra retningslinjer og anbefalinger som er relevante for organisasjonen og kan være knyttet til forventninger, regler etc. F.eks. myndigheter/ fagmiljøer som er opptatt av å heve kompetansen og utdanningsnivå i arbeidslivet slik at omstillingsevne/effektivitet økes og mål kan nås.
3. Organisatoriske/Subjektivbaserte – fra medarbeiders forventninger, ønsker og idealer som ofte besitter en verdifull og detaljrik kilde til informasjon om hva slags konkrete kompetansekrav som bør stilles.

(Lai, 2004, s. 70-80)

7.5 Voksnes læring og kompetanse

Mine informanter har vært i arbeid gjennom flere år. De gjennomfører sin utdanning som voksne mennesker. I den forbindelse vil jeg gjerne trekke inn kunnskap om voksnes læring. Voksnes læring er tradisjonelt og historisk forbundet med opplysningstidens tanker om at kunnskaper kunne gi større myndighet til samfunnsborgerne og dermed tjene som redskaper til fremskritt i samfunnsutviklingen. Samfunnet var også opptatt av at borgerne gjennom kunnskap kunne utvikle dannelse og gi personlig vekst. Demokratiseringsprosessene krevde godt opplyste borgere og ga muligheter for likestilt adgang til utdanning blant annet. Tilslutt er samfunnets instrumentelle mål å gi borgere kompetanse som kan anvendes i arbeidsliv og som i neste instans vil tjene hele samfunnet (Tønseth & Tøsse, 2011, s.18,19).

Kunnskaper, læring og kompetanse er og har vært viktig, men voksenopplæringen har slitt i motvind med særlig områdets svake akademiske status. Riktignok ble en slik opplæring satt på den politiske dagsorden allerede på 70- tallet og inspirert av verdenssamfunnet, gjennom UNESCO ble voksenopplæringen ansett som egen pedagogisk disiplin. På denne tiden utviklet amerikaneren Malcolm Knowless begrepet «andragogikk». Begrepet beskriver læren om hvordan voksne lærer, som for øvrig har vært en inspirasjonskilde i arbeidet med voksenopplæring her til lands (Tønseth & Tøsse, 2011, s. 20).

Til tross for politisk vilje til å anerkjenne voksenopplæring, ikke minst gjennom lov om voksenopplæring (1976), så var gapet mellom samfunnets utdanningsbehov og eksisterende utdanningssystem betydelig (Tønseth & Tøsse, 2011, s. 20). Spørsmålet og diskusjonene omkring hva slags fagfelt voksnes læring skulle orientere seg ut ifra kan trolig være en medvirkende årsak?

Med begrepet «livslang læring» som ble introdusert på 80 tallet ble visjonene om at samfunnsborgerne skulle favnes i et livslangt læringsforløp grunnlagt. Den viktigste begrunnelsen dreiet seg om global påvirkning, betydelige teknologiske fremskritt og en generelt hyppigere omstillingstakt i alle deler av samfunnslivet. Ulike aktører både internasjonalt gjennom EU og OECD og nasjonale myndigheter gjennom politiske organer har medvirket til å muliggjøre visjonen om et livslangt læringsløp i et bredt læringsperspektiv (kunnskapsdepartementet, u.å).

Dagens moderne velferdssamfunn utgjør solide grunnpilarer for fortsatt utvikling av utdanningssamfunnet. Gjennom Kompetansereformen (1999) ble det en lovfestet rett for voksne til blant annet å fullføre en videregående opplæring. Bakgrunnen for reformen skyldes arbeidslivets behov for stadig økende kompetente arbeidstakere, nasjonale beslutningstakers

ansvar og den enkeltes behov for kompetanseheving. Reformen baserer seg på et bredt kunnskapssyn der ulike læringsformer og arenaer ansees som likeverdige (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Voksnes læring som på en måte er inkludert i begrepet livslang læring er økende tematisert i senere år. Fra KD side påpekes voksenopplæringens muligheter for å utjevne sosial ulikhet, gi trygghet i arbeidslivet, øke kompetansen i samfunnet og gi den enkelte større kontroll over eget liv (Kunnskapsdepartementet u.å)

Voksenopplæringsforbundet, utdanningsdirektoratet, VOX m.fl. har bidratt til å utvikle voksenopplæring som fagfelt. I 2010 ble det første universitetsinstitutt for voksnes læring etablert (Tønseth & Tøsse, 2011, s. 23).

Et større innslag av tverrfaglig tenkning har preget debatten om livslang læring og voksnes læring og i pedagogisk sammenheng har et tydelig perspektivskifte funnet sted, fra undervisning og utdanning til læring og etterspørsel. Et utvidet syn på læring og kompetanse har også gitt seg utslag i at en i dag anser interesse og motivasjon for å lære som viktigere enn innholdet. Disse kompetansene vil blant annet omhandle en utvikling av emosjonelle, kognitive, sosiale og kommunikative evner, samt styrke ferdigheter innenfor lesning, skrivning og regning (Tønseth & Tøsse, 2011, s.24,25).

Dagens samfunn blir ofte omtalt som kunnskapssamfunn, informasjonssamfunn eller læringssamfunn der det å lære og å øke sin kompetanse er nærmest et krav for samtlige. John Field (engelsk forsker) (2006) omtaler utviklingen av et slikt samfunn for en «*stille eksplosjon*» som er karakterisert ved at den voksnes læring har ekspandert i bredde og nivå. Læringen finner sted på mange arenaer, både formelt og uformelt og til sist er mulighetene for å lære drastisk økt ikke minst gjennom informasjonsteknologi. Læringsutbytter som studier viser til, og som jeg anser av særlig interesse, er at læring styrker selvfølelse, motivasjon og interesse for videre læring og opplevelse av økt innflytelse (Tønseth & Tøsse, 2011, s.27-29).

Tilstandsrapporten fra kunnskapsdepartementet (2007) peker på noen utfordringer fremover og av særlig relevans for min problemstilling er at lavt utdannede ser ut til å ha lite motivasjon for læring og det er uklart hvordan dette kan løses. Videre synes uformell læring å være vesentlig, men denne læringen er problematisk å måle. Til sist vil jeg nevne at rapporten synliggjør at det bør tilstrebes bedre virkemidler for mer fruktbart samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2007).

8 VITENSKAPELIGE METODER

I dette kapitlet beskriver jeg hvordan jeg ved hjelp av systematisk metodisk arbeid har søkt etter data som kan belyse problemstillingen min.

Min problemstilling er som følger:

Hvilke holdninger til læring og kompetanseutvikling kommer til uttrykk blant medarbeidere innen kommunal pleie – og omsorgstjeneste, som gjennomfører en formell fagutdanning i regi av AOF?

Jeg redegjør for de metodene som er benyttet, og drøfter de ulike metodevalgene jeg har stått overfor.

«Å være vitenskapelig er å være metodisk», sier Tranøy (I Dalland, 2012, s. 82).

Vitenskapelige metoder er teknikker som kan brukes til å undersøke fenomener og utvinne ny kunnskap på en systematisk, kritisk og grundig måte. Hensikten er å fremskaffe kunnskaper om virkeligheten som er gyldige og troverdige (Halvorsen, 2008, s. 22-24). Hvilket type fenomen det ønskes kunnskap om avgjør hva slags metodisk fremgangsmåte som er best egnet. I så måte, finner man to hovedretninger innenfor de vitenskapelige metodene; positivistisk og hermeneutisk/ fenomenologisk metode (Dalland, 2012, s. 51).

Jeg har valgt en hermeneutiske/fenomenologiske forskningsmetode. Hva dette valget innebærer tydeliggjøres i lys av den positivistiske metode.

8.1 Positivismen

Med naturvitenskapens gjennombrudd ble kunnskaper om naturen utviklet gjennom positivistisk inspirerte metoder. Positivismen kjennetegnes av at kilder til kunnskap baserer seg på det logiske og det observerbare. Kunnskapen som fremskaffes skal kunne prøves empirisk. Det innebærer at det som undersøkes må være relevant og målemetoder må være pålitelige. Det fokuseres på årsak – virkning og at det er en logisk sammenheng. Forsker må stille seg helt objektiv og distansert til det som skal undersøkes (Dalland, 2012, s.51).

En vanlig tilnærming innenfor denne tradisjonen er hypotetisk deduktiv metode. Denne metoden innehar en logisk fremgangsmåte, der en påstand gjerne er utgangspunktet for videre testing gjennom observasjon og eksperimentering. Sentralt i tilnærmingen er at en beveger seg fra teori og det generelle til empirisk utprøving og det spesielle. Rent praktisk gjennomføres oftest en slik tilnærming ved hjelp av kvantitativ forskningsmetode. Det er da viktig å samle inn et rikt og omfattende observasjonsgrunnlag, slik at det som skal telles, måles, etc. kan representere bredest mulig (Aadland 2011 s.124-140, 165).

Naturvitenskapelig fremgang og positivismens vitenskapelige metoder førte til en usvikelig tro på at mennesket og virkeligheten kunne studeres del for del, for så og settes sammen til en samlet og troverdig helhet (Aadland 2011: 124-140, 165).

8.2 Hermeneutikk/fenomenologi

Dette vitenskapssynet har sine røtter fra eksistensfilosofi, og der et holistisk menneskesyn står sentralt (Eide. m.fl. 2011, s.147). Begrepene i overskriften brukes både sammen og hver for seg (Dalland, 2012, s.57). Hermeneutikk betyr fortolkningslære og W. Dilthey (1833 - 1911) var en viktig foregangsmann innenfor utviklingen av hermeneutisk metode. Et viktig sitat beskriver noe av hermeneutikkens særpreg til forskjell fra positivismen: «*Naturen forklarer vi, sjelslivet forstår vi*» (I Aadland, 2011, s. 174).

Forståelse er en psykologisk prosess og en slik forståelse kan mennesket komme frem til ved å nærme seg fenomenet slik det fremstår i virkeligheten. Det leder oss videre til fenomenologi som betyr nettopp det å studere fenomener slik de fremstår med sin egenart. Fenomener kan bestå av ting, men særlig av mennesker og hendelser som er knyttet til mennesket (Aadland, 2011, s.178).

Edmund Husserl (1859-1938) utviklet moderne hermeneutikk gjennom fenomenologi. Han presiserte at det er menneskets bevissthet som iakttar et fenomen, altså mer enn hva øyet kan se eller øret tar imot av lydbølger og oppfatter språket (Aadland, 2011, s.177).

I det menneskelige sanseapparatet skjer en lynrask overgang fra sansning til tolkning. Det vil i praksis bety at mennesker på grunn av sin bevissthet oppfatter og legger til hensikter, mening og sammenheng når det iakttar et menneskelig fenomen. Bevisstheten rommer altså menneskets egne oppfatninger og forforståelse som inngår i tolkningen (Aadland, 2011, s.179). Jeg har derfor sett det som kritisk å ha dette perspektivet med meg gjennom innhenting og bearbeidingen av forskningsdataene.

8.3 Kvalitative metoder

Metoder som best kan fange opp det særegne ved ulike fenomener og tolkning av disse synes å være de kvalitative metoder, som handler om å karakterisere noe, finne egenskaper/kvaliteter ved et eller flere fenomener. Hensikten er å få frem meninger, holdninger, atferd m.m. (Repstad, 1993, i Aadland, 2011, s. 206).

Kvalitative metoder er tradisjonelt forbundet med induktive tilnæringer der observasjoner av virkeligheten er utgangspunkt for å samle data. Det innebærer at kunnskap bygges ved hjelp av empiri (Halvorsen, 2008, s.129). En blanding av induktiv (empirisk utgangspunkt) og deduktiv (teoretisk utgangspunkt) utforming utgjør den abduktive tilnærmingen (Fangen, 2010, s. 38).

8.3.1 Abduktiv tilnærming

Abduktiv tilnærming er mer i tråd med mitt undersøkelsesopplegg. Det vil si at jeg startet ikke min undersøkelse helt forutsetningsløst. Jeg hadde noen kunnskaper, erfaring og holdninger til det jeg ville undersøke. Jeg hadde satt meg inn i Illeris` helhetlige læringsmodell og oppfattet teoriens både dyptgående og omfattende beskrivelser av læring som interessant og viktig. Min erfaringsbakgrunn først som sykepleier i sykehjem sammen med medarbeidere uten formell kompetanse, og senere som lærer ved sykepleierutdanningen har bidratt til at jeg besitter førforståelse og holdninger som peker i ulike retninger. Dataene jeg samlet inn gjennom ulike metoder ga videre retning i forhold til hvor jeg skulle søke ytterligere teoretisk forankring til bruk i analyse og drøfting. Slik jeg tolker min tilnærming er den altså abduktiv samlet sett. Jeg var kvalitativt orientert med fokus på følsomhet, nærhet, dybde og fleksibilitet under intervju og observasjon, der et jeg – du forhold ble vektlagt. I min formidling har det vært viktig å få frem det særegne, kombinert med helheten i inntrykkene på en måte som formidlet reflektert forståelse (Dalland, 2012, s. 58).

I min problemstilling søker jeg å finne frem til hva slags holdninger til læring som preger mine informanter. Jeg er ute etter noen kvaliteter eller egenskaper som kan kjennetegne deres holdninger. Hvordan kan man si noe sikkert om andre menneskers holdninger? Det krever i beste fall en tilnærming der jeg som forsker er svært bevisst på å la mine informanter tre frem på egne premisser og med sin egenart. I tillegg må jeg opptre oppmerksomt med tanke på at jeg kan komme til å se mer eller noe annet enn det som kommer til uttrykk, fordi bevisstheten min som iakttar er farget av min førforståelse, mine holdninger, antakelser og fordommer (Aadland, 2011, s.206-210). Det er også normalt at vi mennesker blander sammen observasjon og tolkning. Dvs. at tolkning skjer så raskt at hjernen kan komme til å oppfatte det som noe sansene har observert

(Illeris, 2012, s. 30). Slik vil det være en fare for at den opplevde sansningen og dermed kan tolkningen bli feilaktige.

Dersom jeg skal lykkes med å nå frem til og å oppnå forståelse av informantenes holdninger, må jeg tilstrebe en åpen, fordomsfri og empatisk væremåte som fordrer en selvkritisk tenkemåte i forhold til egne verdier og holdninger (Aadland, 2011, s 179-206.).

Imidlertid står det klart for meg at utkommet av en hermeneutisk, fenomenologisk og kvalitativ fremgangsmåte ikke kommer til å gi entydige svar på min problemstilling ei heller føre til noen objektiv sannhet. Derimot mener jeg at det kan oppnås en dypere forståelse gjennom refleksjon, dialog og empati (Aadland, 2011, s179-206).

Jeg har nå beskrevet hvilket vitenskapssyn jeg har lagt til grunn for mitt metodevalg. Videre har jeg redegjort for valg av metodisk tilnærming og søkt å forklare dens relevans til teorivalg og problemstilling.

Innenfor kvalitative metoder er det mulig å velge ulike intervjuformer, dvs. enkeltintervju eller gruppeintervju, som også kalles fokusgruppeintervju (Kvale og Brinkmann, 2009, s.161).

Deltagende observasjon og uformelle samtaler er også metoder som er velegnet til å innhente kvalitative data. Jeg vil i det følgende kapitlet omtale hva som karakteriseres disse metodene og redegjøre for hvordan jeg har benyttet dem. Først tar jeg for meg hvordan jeg opprettet kontakt med informanter, dvs. de menneskene jeg antok kunne gi meg noen svar på spørsmålet i problemstillingen.

8.4 Planlegging og gjennomføring av metodeopplegg

Studiekonsulentent sammen med veileder fra AOF la til rette slik at jeg kunne følge en klasse med oppstart 1. mars 2012. Denne klassen bestod av ca. 25 voksne elever med mangeårig arbeidserfaring. De aller fleste hadde sitt daglige arbeid innenfor kommunal pleie - og omsorgsvirksomhet. Utdanningsløpet strekker seg over ni måneder med undervisning to dager i måneden i snitt.

Vi ble enige om at jeg skulle komme å hilse på klassen først på den andre samlingen, fordi den første samlingen hovedsakelig ble brukt til å gi informasjon om opplegg, timeplan, pensum, etc. Dessuten tenkte jeg at mitt opplegg kunne ha virket forstyrrende inn i dette.

På den andre samlingen ble jeg introdusert for klassen helt uformelt og jeg var da til stede store deler av denne dagen. Jeg fortalte i korte trekk at jeg skulle skrive en masteroppgave og at jeg var opptatt av voksnes holdninger til læring og kompetanseutvikling. Jeg fortalte at jeg ønsket å

være tilstede på en del av undervisningen og at jeg ville spørre om noen kunne tenke seg å bli intervjuet. Jeg ble mottatt på en åpen og inkluderende måte av klassen og det kom ikke frem noen negative reaksjoner på min tilstedeværelse.

Til den fjerde samlingen hadde jeg utarbeidet et infoskriv med blant annet et samtykke skriv (se vedlegg 1). På denne måten sikret jeg at kildene ble informert og kunne gi sitt samtykke til intervju.

Våren og høsten 2012 fulgte jeg klassen med jevnlig tilstedeværelse og det vil si at jeg i snitt var der en gang per måned ca. tre timer hver gang. Dette kunne variere noe. Jeg var av den oppfatning at min jevnlige tilstedeværelse kunne bidra til at jeg ble et kjent ansikt. På samlingene var det rom for flere uformelle samtaler og det jeg senere vil beskrive som deltakende observasjon.

Jeg planla to intervjurunder høsten 2012. Det var ikke helt uproblematisk å få gjennomført disse. Det handlet mye om at mine informanter arbeidet mye ved siden av skolen og dermed ikke hadde kapasitet til å delta på mer utover undervisningstiden. Veileder for klassen og jeg diskuterte hvordan vi kunne fristille noe av undervisningstiden slik at elevene ikke følte at de gikk glipp av noe mens intervjuet skulle foregå. Veileder la fra tid til annen opp til noe gruppearbeid og det ble i denne tiden rom for en av intervjurundene.

Før jeg gikk i gang med metodebruk var det nødvendig å sikre at normer for forskning ble ivarettatt. Hellesvik skisserer i Dalland (2012 s.115) opp flere momenter som i utgangspunktet er ment for kvantitativ metode, men som har overføringsverdi til kvalitative metoder. Den første normen dreier seg om at resultatet skal være i overensstemmelse med virkeligheten. Det betyr at funn fra empirien skal veie tyngre enn mine antakelser. Den neste normen beskriver hvordan man velger ut data. Her skilles det mellom tilfeldig og strategisk utvalgte data (Dalland, 2012, s.116, 117). I min studie har jeg få enheter. Disse er strategisk utvalgt med tanke på å få tak i et kvalitativt dekkende innhold for å besvare problemstillingen. En slik fremgangsmåte støttes av Halvorsen (2008, s.164.).

Den første intervjurunden ble gjennomført i september 2012 med en tidsramme på to timer og fire deltagere. Til intervjuene hadde jeg utformet en intervjuguide (se vedlegg 2). Jeg benyttet samme intervjuguide med noen små justeringer til neste intervjurunde november 2012. Her intervjuet jeg imidlertid kun en deltaker og med en ramme på en time. I tillegg hadde jeg jevnlig samtaler med veiledere ved AOF. Jeg fikk også muligheten til å delta på deres internundervisning i november 2012.

Nøyaktig bruk av data er et viktig kriterium. Det betyr at jeg måtte notere underveis i intervjuet og renskrive umiddelbart etterpå. I en kvalitativ tilnærming vil funn avhenge av intervjuperson og hva denne vektlegger og ikke minst hvordan vedkommende påvirker og påvirkes av samspillet i situasjonen (Dalland, 2012, s.117).

Veien jeg har gått har ført meg ut i en lang og reflekterende reise i mine egne holdninger til læring og kompetanse. Førforståelsen er blitt utfordret konstruktivt gjennom mine møter med deltakerne og under samtaler med veileder ved AOF.

Forskere førforståelse er av stor betydning å ha bevisst om ifølge Hellevik. Muligheten for å lete etter funn som bekrefter egne antakelser er noe som ofte skjer helt ubevisst. Et første skritt for å unngå det kan være å tydeliggjøre for seg selv sine egne antakelser om de fenomener en skal undersøke samt å lete med lys og lykte etter forhold som ikke kan bekrefte egne antakelser (Dalland, 2012, s.117, 118).

8.4.1 Etske hensyn ved bruk av kvalitative metoder

Etikk i denne sammenheng skiller seg ikke nevneverdig fra den etikken som vi i dagliglivet kaller moral, men stilt overfor det faktum at det skal samles inn et datamateriale som berører menneskelige holdninger er det avgjørende å behandle disse på en etisk veloverveid måte. Med videre tanke på at datamaterialet skal analyseres og diskuteres for deretter å publiseres offentlig er etiske retningslinjer vesentlig å forholde seg til, ikke minst for å sikre den enkeltes deltakers integritet og velferd. Samlet sett gjennomsyrrer etiske forhold alle sider ved det kvalitative undersøkelsesopplegget og særlig fordi den kunnskapen som søkes og frembringes i høy grad berører menneskelige tanker og følelser (Dalland, 2012, s.96).

Først og fremst må en stille seg spørsmålet om hva den kunnskapen som søkes og frembringes vil tjene (Halvorsen 2008 s. 247). Jeg har vurdert hvorvidt mine deltakere kan ha nytte av det jeg spør om. Dersom min studie kan bidra til en ytterligere bevisstgjøring på læring blant deltakerne, så er det trolig at de kan dra noe utbytte av min tilstedeværelse, til tross for den tid de har delt med meg.

Det neste punktet dreier seg om å innhente samtykke og informere deltakerne om studien (Halvorsen 2008 s. 247). Det ble gjort tidlig i prosessen (Se vedlegg nr. 1). Samtlige mottok informasjon. Det var 15 av en samlet klasse på 25 som ga sitt samtykke til å bli intervjuet. Imidlertid deltok færre i intervju som skyldtes praktiske forhold. De 10 personene som ikke ønsket å bli intervjuet ga ingen signaler om at jeg ikke kunne være tilstede i klassen.

Det siste punktet jeg anser viktig i denne sammenheng er å anonymisere datamaterialet, slik at ikke det lar seg gjøre å knytte sitater/uttalelser opp mot enkeltpersoner, som kan gjenkjennes av utenforstående (Halvorsen 2008 s. 255).

For øvrig er etiske betraktninger integrert i metodekapitlet der det synes relevant.

8.5 Kvalitativt intervju som metode

Neste avsnitt kommer til å handle om hvordan kvalitativt intervju er benyttet.

Intervju er en metode som egner seg for å få frem data av kvalitativ art. Når intervju benyttes vil det være mulig å innhente data/kunnskap som utgjør de intervjuedes erfaringer fra virkeligheten (Dalland, 2012, s.114-115).

Det kvalitative forskningsintervjuet har som målsetting å få frem de intervjuedes erfaringer, synspunkter og ikke minst deres forståelse av det som det forskes på, for deretter å fortolke betydning av det som blir uttalt. Dette samsvarer med fenomenologisk/hermeneutisk tilnærming (Kvale og Brinkmann 2009 s. 23, 45).

Et kvalitativt forskningsintervju krever metoder som kan anta en form for strukturert profesjonell samtale mellom intervjuer og de intervjuede. En slik samtale innebærer at to eller flere mennesker står i relasjon til hverandre og konstruerer kunnskap (Kvale og Brinkmann 2009 s. 22,23,37).

I utgangspunktet kan det høres enkelt ut å foreta et intervju fordi det kan minne så mye om en slags samtale om et tema som er knyttet opp mot dagliglivet og som interesserer både intervjuer og den/de intervjuede (Kvale og Brinkmann 2009 s. 34).

Å utforme en intervjuguide var mer krevende enn jeg hadde forestilt meg. Jeg erfarte at det fordret en viss kreativitet, men også innsikt i at jeg måtte ha god oversikt over Illeris` teori og modell for læring. Problemstillingen var et naturlig utgangspunkt for arbeidet med intervjuguiden. Dimensjonene i Illeris sin helhetsmodell for læring ble styrende for utformingen av spørsmålene i intervjuguiden (se vedlegg 2).

I følge Kvale og Brinkmann er utformingen av forskningsintervju et mangfoldig område, der det ikke synes å eksistere en slags mal til oppsett av intervju (Kvale og Brinkmann 2009 s. 35).

8.5.1 Aspekter ved det kvalitative forskningsintervju

Kvale og Brinkmann skisserer opp en rekke aspekter som er vesentlige å ta hensyn til ved det kvalitative forskningsintervju. Først og fremst dreier det seg om å tilstrebe innsikt i den/de intervjuedes livsverden i forhold til grunnleggende måter å oppleve verden på (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 48,49). For å imøtekomme dette aspektet mente jeg at min jevnlig tilstedeværelse gjennom hele perioden var viktig. Jeg mener selv at det bidro til at jeg som forsker og de som skulle intervjues ble kjent gjennom samvær i klassen og småprat i pauser. Det å etablere en trygg relasjon mellom intervjuer og informanter, er ofte en forutsetning for at informanter uttrykker noen egne tanker og følelser.

Det neste aspektet dreier seg om at intervjuer søker å finne mening med det som kommer frem av tanker og oppfatninger (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 49). Spørsmålene i intervjuguiden var hovedsakelig formet slik at de etterspurte tanker og oppfatninger. Jeg la også vekt på at informantene fikk snakke seg ferdige, før jeg gikk videre til neste spørsmål. På den måten fikk jeg bedre forståelse og utdypende svar på spørsmålene. Når jeg inntok en lytter-rolle erfarte jeg at jeg fikk bedre anledning til å registrere kroppsspråk og nyanser ved de ulike utsagnene.

Det støttes også av Kvale og Brinkmann som sier at det meningssøkende her betyr at intervjuer tolker utsagn og kroppsspråk. Det betyr at intervjuer må ha rimelig god oversikt over tema, slik at det lar seg gjøre å fange opp signaler utover det som uttrykkes i ord (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 49).

Det presenteres en rekke intervju spørsmål i Kvale og Brinkmann (2009, s.147, 148) som kan anvendes og justeres i forhold til hvilke svar man er ute etter. Mine spørsmål var formulert hovedsakelig med bruk av spørreordene hva, hvorfor og hvordan og var semi-strukturert. Temaet mitt var mer styrende enn spørsmålene i seg selv.

Jeg la også vekt på at spørsmålene skulle være korte og forståelige. Det var naturlig for meg å starte med en introduksjon slik at jeg var sikker på at informantene hadde forståelse av tematikken. Jeg erfarte underveis at jeg ikke fikk stilt gode nok oppfølgings spørsmål og inngående spørsmål fordi jeg mente det var viktigst at informantene fikk uttrykke sine tanker omkring temaet. At intervjuer fokuserer på bestemte temaer og ikke styrer samtalen for mye kan gi seg utslag i større refleksjon omkring tema (Kvale og Brinkmann, 2009, s.151).

Dermed styrte jeg i mindre grad retningen på intervjuet. Noe av det jeg beskriver samsvarer med Kvale og Brinkmann sin anbefaling, der de blant annet sier at spørsmålene bør være korte og være tilpasset den/de intervjuedes mulighet for å forstå. Videre kan spørsmålene være utformet

introduserende, oppfølgende, inngående, spesifiserende, direkte etc. (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 147, 149).

Jeg var bevisst på at jeg måtte legge til siden min førforståelse og tilstrebe en åpen og nysgjerrig holdning under intervjuene. Dette kaller Kvale og Brinkmann bevisst naivitet som utgjør enda et aspekt som forsker bør være bevisst på. Det innebærer at en så fordomsfritt som mulig inntar en nysgjerrig holdning overfor det de/den intervjuede kan fortelle (Kvale og Brinkmann, 2009, s.50). Imidlertid kan dette være vanskelig fordi holdninger er noe som kan uttrykkes i atferd.

Det var for meg også viktig å få tak i deres motstridende tanker om temaet. Flertydighet og endringer som kan oppstå underveis i et intervju er aspekter ved det kvalitative intervju som kan være viktige å få frem. Ikke minst er det viktig å avdekke hvorvidt disse skyldes kommunikasjonssvikt mellom intervjuer og den/de intervjuede eller det faktum at mennesker opplever ambivalens i sin livsverden (Kvale og Brinkmann, 2009, s.50).

Min erfaringsbakgrunn og kunnskaper om temaet spilte inn. Jeg var bevisst på at vi påvirket hverandre gjensidig underveis i intervjusituasjonen. Data/kunnskap som kom frem kunne sett annerledes ut med en annen intervjuer, selv med lik intervjuguide. Kvale og Brinkmann presiserer at intervjuers sensitivitet og evne til mellom- menneskelig samhandling i intervjusituasjon er det verdt å merke seg. Avhengig av hvem som intervjuer kan dette gi seg store utslag i hva som formidles (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 51).

Faren for å oppleve seg krenket vil kunne forekomme når man har utlevert noe av tanker og følelser til andre mennesker. Jeg var bevisst på å benytte bekreftende ferdigheter i kommunikasjonen, for å minimere en mulig opplevelse av krenkelse/være utlevert (Eide & Eide, 2007, s.220). Kvale og Brinkmann hevder også at intervjuers fremtoning og evne til å balansere mellom nærhet og avstand er av stor betydning (2009, s.35).

Jeg var bevisst på at de intervjuede fikk muligheten til å snakke fritt uten avbrytelser og slik sett tone ned en mulig opplevelse av asymmetri. Imidlertid er det ikke til å unngå at en intervjusituasjon vil være preget av en viss asymmetri, fordi det er intervjuer som bestemmer tema og stiller spørsmålene (Kvale og Brinkmann, 2009, s.52).

I forbindelse med forberedelsen av intervjusituasjonen passet jeg på at vi fikk tilstrekkelig god tid i et tidsrom som passet for elevene. Jeg var opptatt av å gi dem min fulle oppmerksomhet, nysgjerrighet og respekt. Dette innebærer blant annet bruk av bekreftende ferdigheter kan styrke menneskers opplevelse av å være verdifulle og å ha betydning (Eide & Eide, 2007, s. 220). I det

siste aspektet Kvale og Brinkmann nevner er betydningen av at den/de intervjuede skal sitte igjen med en positiv og berikende opplevelse viktig (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 51).

8.5.2 Gruppeintervju

Jeg gjennomførte et gruppeintervju og jeg erfarte at det var nyttig med tanke på at informantene her lot seg inspirere av hverandres synspunkter og dermed fikk frem flere rikholdige beskrivelser av temaet jeg presenterte. Imidlertid erfarte jeg også at det ble problematisk å ha oversikt over hvordan intervjusituasjonen forløp, fordi deltakerne ble ivrige underveis. Jeg finner her støtte i Kvale og Brinkmann sine beskrivelser av gruppeintervju (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 162).

8.6 Metodetriangulering og introduksjon til observasjon som metode

Ved å kombinere ulike metoder innenfor en kvalitativ tilnærming kan dette gi et mer utfyllende bilde av de fenomener en vil undersøke og dermed styrke troverdigheten til funn (Dalland, 2012, s. 185). Min jevnlige tilstedeværelse i klassen blant deltakerne ga meg muligheten til å fange opp flere observasjoner knyttet til spørsmålene i problemstillingen.

Bruk av sansene er sentralt under observasjon og det vil innebære at en skjerper synssans og hørselssans spesielt (Dalland, 2012, s. 185).

En observatør må på forhånd ha tenkt igjennom hvordan en vil nærme seg situasjoner og mennesker en vil observere (Dalland, 2012, s. 194).

Jeg reflekterte mye over min rolle og hvordan jeg best kunne opptre slik at jeg for det første ikke forstyrret deres fokus, som var å lære. For det andre la jeg vekt på at deltakerne forstod hvorfor jeg var der gjennom mitt informasjonsskriv (se vedlegg nr. 1). Sist og ikke minst var jeg bevisst på mitt etiske ansvar. Et slikt ansvar innebærer å være klar over sin førforståelse, som i mitt tilfelle dreide seg om at jeg hadde kjennskap til deltakernes arbeidsområder og at jeg brakte med meg mine antakelser og fordommer inn i mitt møte med dem.

Min fremgangsmåte er etter min vurdering i tråd med Fangens beskrivelser av hva som bør kjennetegne en observerende tilnærming slik at man ikke kun finner flere bekræftelser for sine antakelser, men at disse blir modifisert i takt med økt kunnskap om empirien (Fangen, 2011, s.44).

Observasjon alene kan skape avstand til og muligens skepsis blant deltakerne. Derfor var det viktig for meg å være deltakende i den sosiale samhandlingen. Fangen påpeker at deltakende observasjon kan dempe stress og ubehag blant deltakerne (Fangen, 2011, s.39).

8.6.1 Deltagende observasjon

Denne metoden muliggjør observasjon av samhandling og språkbruk deltakerne imellom og i deres miljø. Hensikten er at forsker ved å være inkludert i fellesskapet kan redusere påvirkningskraft og kan med større innlevelse beskrive noe av det som foregår i samhandlingen (Fangen, 2010, S. 15).

Jeg deltok i klassens undervisning ca. 1 gang i mnd. Undervisningen pågikk fra 9 -15 og jeg var oftest til stede halvparten av tiden. Jeg la vekt på å komme i dialog med elevene og benyttet blant annet pausene til det. I timene var det mye dialog mellom elevene og veileder og jeg ble også en del av denne. Imidlertid måtte jeg tilpasse meg deres opplegg, slik at jeg ikke virket som et forstyrrende element. Jeg noterte inntrykk underveis, men hovedsakelig rett i etterkant.

Å ta rollen som deltaker kan bidra til at forsker får øye på flere nyanser og variasjoner i menneskers atferd og mellom-menneskelig samhandling. En slik rolle fremfor en tilskuer plass vil kunne medføre at forsker får innblikk i og tilgang til deltagerens forventninger, tanker, følelser etc. En naturlig følge vil være at det skapes engasjement, som Fangen hevder er en sentral side ved deltagende observasjon (Fangen, 2010, s.91). Derfor ble det avgjørende for meg å nærme meg deltakerne med så åpent sinn som mulig, preget av nærhet, ydmykhet og engasjement.

Det neste skrittet er å ha noen ideer om hva man som forsker skal vektlegge i sine observasjoner og hvorvidt disse skal være strukturerte eller ikke (Fangen 2011 s.42).

Observasjonene bør orientere seg uti fra et fokusområde (Halvorsen, 2008, s. 133). For meg var det naturlig at spørsmålene i problemstillingen var førende for hva jeg ville se etter. Det innebar at jeg skulle være oppmerksom på hvilke holdninger til læring, som kom til uttrykk, både det som ble uttrykt verbalt og det som kom til uttrykk gjennom atferd.

Dette krevde at jeg måtte arbeide uti fra et teoretisk rammeverk der operasjonalisering av holdningsbegrepet og helhetsorienterte teorier om læring ble styrende for hva jeg så etter. Jeg har tidligere skissert opp hva som karakteriserer en abduktiv tilnærming der mine funn fra empirien var med på å modifisere min teoretiske forankring.

Fordeler knyttet til deltagende observasjon er blant annet at en som forsker kan være svært nær de fenomener som skal undersøkes og derfor lettere oppnå en helhetlig forståelse som igjen danner grunnlag for ulike tolkninger (Fangen, 2011, s.39,40).

8.6.2 Uformelle samtaler «småprat»

Kjennetegnet på slike samtaler er at de verken er planlagte eller strukturerte og slik sett ikke primært styrt av forsker (Halvorsen, 2008, s.88). Det ble rom for flere uformelle samtaler. Jeg opplevde at disse bidro til å bygge opp et bedre tillitsforhold. I tillegg styrket disse samtalene det inntrykket jeg fikk gjennom intervju og observasjon. Samtidig dreiet ofte de uformelle samtalene seg om forhold som ikke direkte berørte min studie. Likevel vil jeg hevde at gjennom å inngå naturlig i slike samtaler, kan være avgjørende for hvordan senere intervju kan forløpe og ikke minst at jeg som forsker kan få et mer nyansert syn på deltakerne.

8.7 Dataanalyse

Analyse innebærer totalt sett en forenkling av all informasjon som er samlet inn gjennom de ulike metodene. Analyse i denne sammenheng betyr at data/innsamlet informasjon må bearbeides og kategoriseres slik at det blir mulig å beskrive funn. Målet er at funnene skal forklare eller utdype forståelsen av det problemstillingen etterspurte. Analysens dybde vil avhenge av hva som er formålet med undersøkelsen (Halvorsen, 2008, s.176). Min analyse vil bli personlig fordi det er jeg som har observert og intervjuet og som skal bearbeide materialet og analysere dette. Fordelen er at utkommet kan bli en helhetlig beskrivelse.

Analyseprosessen starter tidlig. I tilknytning til observasjonene og intervju er analysearbeidet i gang, fordi det er umulig å unngå tolkning og bearbeiding når det observeres og intervjuer (Grønmo, 2004, s. 245).

Analyse av kvalitative data skiller mellom 2 hovedformer, helhetsanalyse og delanalyse. Disse ser ut til å utfylle hverandre på en god måte, for å skape en viss orden og struktur i alt tekstmaterialet samt få frem noe av kompleksiteten ved fenomenene (Halvorsen, 2008, s.210, 211). Derfor har jeg blant annet trukket ut bestemte holdningsutsagn fra intervjutekst for å kunne se noen mønstre, sammenlikne med hverandre osv. En slik fremgangsmåte kalles delanalyse (Halvorsen, 2008, s.210). For å sikre helhetsanalysen har jeg også gjennomgått alt materialet

med sikte på å få tak i en større sammenheng. Deretter har jeg gått tilbake til enkeltutsagn, som jeg da fikk en bedre forståelse av. En slik arbeidsprosess kalles hermeneutisk spiral. Det er altså en stadig veksling mellom helhet og deler, der forforståelse og tolkning av nye erfaringer bringer inn i stadig nye forståelser av de fenomener som undersøkes (Dalland, 2012, 58, Aadland, 2011, s. 191).

Jeg utarbeidet en matrise, der jeg sorterte mine funn fra intervju og deltakende observasjon under dimensjonen som best beskrev empirien.

Sitater og funn	Læringens innhold	Læringens drivkrefter	Læringens sosiale samspill

Jeg tok utgangspunkt i utsagn og sitater og gjenga disse ordrett. I den videre analysen og diskusjonen er det benyttet både det som kan kalles erfaringsnære og mer erfaringsfjerne begreper. Når informantenes sitater/utsagn diskuteres med begreper som ligger nært opp til de begrepene som informantene bruker betyr dette førstegrads fortolkning. Ved bruk av mer akademiske/erfaringsfjerne begreper til å fortolke informantenes sitater/utsagn benevnes dette med andregrads fortolkning i følge Fangen (2010, s. 208-213).

8.8 Dokumentanalyse

Jeg har benyttet generell læreplan for AOF som utgjør et organisasjonsdokument. Læreplanen mottok jeg i forbindelse med at jeg ble invitert til å være med på et refleksjonsmøte med ansatte ved AOF. I møtet ble vesentlige sider ved dokumentet diskutert og særlig omkring forhold som kan hemme eller fremme realiseringen av læreplanens intensjoner. Jeg fikk stort utbytte av å lese gjennom læreplanen og ikke minst å delta i refleksjonsmøtet. Gjennom min tilstedeværelse blant ansatte ved AOF har jeg vært vitne til et miljø preget av vennlighet, imøtekommenhet og respekt. Det har kommet til uttrykk i måten ansatte henvender seg til hverandre og ikke minst måten de henvender seg til elevene på. Fangen (2010) forklarer at et slikt organisasjonsdokument kan bidra til at forsker får et rikere og mer nyansert bilde av miljøet der forskningen pågår samt flere muligheter for å validere sine observasjoner (Fangen, 2010, s. 186,187).

8.9 Reliabilitet og Validitet

Reliabilitet er en viktig faktor innenfor forskning. I dette kapitlet skal jeg vurdere i hvilken grad mine data som er samlet inn, er pålitelige. I min studie der jeg har tilnærmet meg deltakerne ved hjelp av fenomenologisk/hermeneutisk metode, må nødvendigvis dataene bli farget av den som ser. Derfor er det svært sannsynlig at resultatene ville sett annerledes ut dersom en annen hadde fulgt samme metode overfor de samme deltakerne. Imidlertid støtter jeg meg til at jeg har benyttet metodetriangulering som innebærer bruk av flere metoder, som kan utfylle og styrke samsvaret i datamaterialet. Likevel er det vesentlig at en kvalitativ tilnærming i prinsippet forholder seg til reliabilitetskrav. Hvorvidt reliabiliteten er høy eller lav har sammenheng med undersøkelsesoppleggets utforming (Grønmo, 2004, s. 220, 221).

En styrke var å benytte Illeris' modell for læring i utformingen av intervju. Det bidro til å skape en struktur for intervjukjemaet. Likevel ser jeg at spørsmålene kunne vært ennå mer entydige og klarere definert inn mot de ulike dimensjonene og prosessene i modellen.

Jeg samlet inn dataene på et tidspunkt der deltakerne var langt på vei i studieløpet. Resultatene kunne sett annerledes ut dersom jeg hadde foretatt innsamling av data på et tidligere eller senere tidspunkt. Selv om spørsmålet i problemstillingen dreide seg om holdninger som kan være rotfestet i sin natur, er det tenkelig at holdninger kan påvirkes at et studieløp.

Holdninger utgjør subjektive, kvalitative data som er problematisk å måle, telle, etc. Momentene over utfordrer helt klart å imøtekomme reliabilitetskrav. Reliabilitet knytter seg også til hvordan det innsamlede datamaterialet er håndtert (Halvorsen, 2008, s. 68 og Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250).

Å være tro mot det jeg har hørt og sett og å formidle det på en redelig og nøyaktig måte har vært viktige prinsipper for meg. Jeg benyttet meg av å skrive notater underveis, for så å renskrive disse rett i etterkant. Det er åpenbart at jeg tapte informasjon på denne måten fordi jeg umulig kunne skrive ned alt som ble sagt. Derfor baserer jeg hele drøftingen på det jeg skrev ned av stikkord underveis og de renskrevne notatene i kombinasjon med øvrige metoder og i tråd med den fortolkende tilnærmingen.

Validitet er et uttrykk for samsvar mellom problemstillingens spørsmål og datamaterialets svar (Grønmo, 2004, s.221). Dels avhenger dette av kvaliteten på de innsamlede dataene. Grønmo (2004) skisserer opp kriterier som er av betydning i denne sammenheng. Konkret dreier det seg for det første om en sannhetsforpliktende formidling, deretter for bruk av vitenskapelige

prinsipper knyttet til språklig presisjon og fullstendighet. Det neste er utvalg av enheter dvs. mine deltakere, og at selve datainnhenting er forsvarlig utført (Grønmo, 2004, s.218).

Mitt datamateriale baserer seg på få enheter og derfor påvirkes validiteten. I en kvalitativ studie er ikke målet å fange bredt, men heller dypt. Likevel ser jeg at resultatet med flere enheter kunne ha styrket dets gyldighet (Grønmo, 2004, s.221). Jeg har derfor forsøkt å kompensere for antall enheter med å kombinere ulike metoder.

9 RESULTATBESKRIVELSE OG DISKUSJON

Dette hovedkapitlet tar sikte på å besvare problemstillingen:

Hvilke holdninger til læring kommer til uttrykk blant medarbeidere innen kommunal pleie – og omsorgstjeneste, som gjennomfører en formell fagutdanning i regi av AOF?

Resultatene fra intervju, deltagende observasjon og «småprat» presenteres i henhold til temaområder. Temaområdene knyttet til læring følger strukturen i Illeris' helhetlige læringsmodell. Det betyr at de tre dimensjonene innhold, drivkraft og sosialt samspill utgjør tre ulike temaområder. Under hvert tema presenteres ulike del-funn som analyseres og diskuteres ved hjelp av sitater, utsagn og observasjoner. Etter hvert temaområde oppsummeres alle delfunnene til et hovedfunn, altså tre hovedfunn til sammen.

9.1 Drøfting av funn knyttet til læringens innholdsdimensjon

Læringens innholdsdimensjon dreier seg, i følge Illeris (2012), om at læring består av et innhold som tradisjonelt har dreiet seg om kunnskaper, ferdigheter og muligens holdninger. Illeris påpeker at holdninger i vekslende grad er viet oppmerksomhet som en komponent i læringens innholdsdimensjon. I et videre perspektiv kan innholdsdimensjon omfatte læringsmetoder, utvikling av personlige egenskaper som selvstendighet, selvtillit, samarbeidsevne etc. Viktige mål knyttet til innholdet i det som skal læres er at den lærende finner mening og oppnår mestring i forhold til å fungere hensiktsmessig i samfunnet (Illeris, 2012. s. 47, 73-75).

Spørsmålene i intervjuguiden tok sikte på å fange opp data som kunne sorteres i henhold til dimensjonene i den helhetlige læringsmodellen. Jeg presenterer først fire delfunn under læringens innholdsdimensjon. Det første delfunnet knytter seg spesielt opp mot innholdsdimensjonens målsetting. Det andre delfunnet peker på undervisningsmetoder som ansees læringsfremmende for informantene, det tredje delfunnet retter oppmerksomheten mot betydningen, erfaring har for å gi læring og det fjerde forteller noe om informantenes holdninger til boklig kunnskap. Hvert delfunn omtales heretter som delkapitler.

9.1.1 Delfunn 1: Deltagerne har en overveiende positiv holdning til læring

Funn jeg sitter igjen med etter å ha tilbrakt mye tid både i timene og når vi snakket sammen i pausene støtter delfunnet. Jeg observerte at deltagerne fulgte nøye med på undervisers tema, de fleste noterte mye og flere stilte høyst relevante spørsmål. Deltagerne hadde oppmerksomheten rettet mot underviser, og jeg registrerte sjelden at det oppstod forstyrrende elementer, som småprat, bruk av mobiltelefon eller PCer. Deltagerne ga uttrykk for at det var viktig for dem å få med seg mest mulig av undervisningen. Jeg observerte at dersom noen måtte gå tidligere, var de påpasselige med å gi beskjed før timens oppstart. Engasjementet var også for meg tydelig å se når vi satt sammen i pausene. Temaer kretset mye omkring praksiserfaringer som ble diskutert i lys av fagstoffet underviser hadde formidlet.

Følgende sitat som ble uttrykt av en informant under intervjuet og som kan støtte mine observasjoner og delfunnet: «*Jeg liker å lære og er interessert i å lære mer*».

Illeris fremholder at det ligger i menneskets natur å ønske å lære (Illeris, 2012, s.93). Jeg ser informantenes uttalelser i sammenheng med AOFs vektlegging av at deltakerne skal oppleve glede av å lære, gjennom å sette deltakerne i sentrum for læreprosessen. Undervisningen har som mål å ta utgangspunkt i hver enkelt sin læring. AOFs pedagogiske grunnsyn hviler på erkjennelse av at læring skjer i den enkelte og at kunnskapssynet er verdimeslig forankret i et humanistisk menneskesyn (Eriksen, 2002, s.3).

Læreplanen støtter seg blant annet på Carl Rogers teori innenfor humanistisk psykologi. Han hadde et helhetlig menneskesyn og i læringssammenheng hevdet han at læring må involvere følelser og personlighet dersom læringen skal gi mening og bli betydningsfull (Eriksen, 2002, s. 13). En slik orientering mot helheten støttes også av Illeris som åpner opp for en bred og helhetlig tilnærming til læring (Illeris, 2012. s.16).

Et annet sitat som understreker den positive holdningen er: «*Det er lystbetont å lære*». Dette kan tolkes dithen at de stiller seg positive til læring fordi de har blitt møtt og ivaretatt av AOF veiledere på en respektfull og inkluderende måte. Det støttes av AOF's perspektiv på læring som vektlegger menneskets iboende, frie vilje og tro på at mennesket kan lære og å utvikles når forholdene legges til rette for det. Dette betyr at undervisningen tar utgangspunkt i å vise hverandre respekt og innta en lyttende holdning til hverandres synspunkter (Eriksen, 2002,s.3).

Informantenes positive holdning til læring ble videre bekreftet av en uttalelse som: «*Det jeg lærer her gjør at jeg forstår mer av det jeg gjør på jobb*». Utsagnet kan tolkes dithen at læringen oppleves som nyttig i jobbsammenheng. Hvorvidt læringen bidrar til å gi nytteverdi ansees som helt sentralt knyttet til innholdet i det som skal læres (Illeris, 2012, s.73-75). For å utdype hvordan læring kan bli oppfattet som nyttig støtter Illeris seg blant annet til Piagets tenkning. Piaget tok til ordet for at mennesket organiserer sanseinntrykk ved hjelp av mentale skjemaer i hjernen. Skjemaene rommer våre erfaringer, kunnskaper og forståelse innenfor et avgrenset subjektivt område. Skjemaene skiller mellom fire stadier og det første stadiet, kumulativ læring er kjennetegnet ved at det på forhånd ikke eksisterer noe skjema den lærende kan knytte nye sanseinntrykk til (Illeris, 2012, s.57-69). Samtlige av mine informanter har mangeårig erfaring innenfor pleie- og omsorgssektoren. De vil derfor allerede ha bygget opp mange skjemaer bestående av erfaringer, kunnskaper og forståelser. Disse skjemaene vil mest sannsynlig bidra til at læringen kan oppleves nyttig og relevant, og ikke løsrevet fra alt som er kjent.

Den neste formen er preget av assimilative lærings prosesser, der sanseinntrykk føyer seg til og innarbeides i de eksisterende skjemaene (Illeris, 2012, s.57-69). Det er grunn til å tro at mye av informantenes læring skjer assimilativt, fordi de i kraft av sin erfaring har beveget seg forbi det kumulative nivået og at denne formen er svært alminnelig. Det er imidlertid ikke gitt at assimilativ læring vil oppleves som nyttig og meningsfylt (Illeris, 2012, s.57-69). Likevel er det ikke usannsynlig da informantene kjenner praksishverdagen godt og derfor kan den tilføyende læringen være av kjent karakter.

Men det er også grunn til å tro at det er innslag av akkomodativ læring som kjennetegnes av omstrukturering av de mentale skjemaene som utløser nye forståelser og dermed kan gi den lærende betydelig nytteverdi og mening (Illeris, 2012, s.57-69). Sett i forhold til utsagn som en informant uttrykte: «*jeg er blitt mer bevisst på hvordan jeg utfører arbeidet*» og «*erfarer at jobben blir mer interessant*» kan tolkes dithen at læringen har fått et akkomodativt preg.

Sitatene over kan også tolkes i retning av at deltakerne har mestringsopplevelser, fordi det uttrykkes både økt bevissthet omkring jobbutførelsen og at arbeidet i seg selv oppleves mer interessant. En av informantene ga tydelig uttrykk for økt mestringsopplevelse på jobb.

Foruten at læringens innhold skal gi mening peker Illeris (2012) i tillegg på at det lærte kan gi muligheter for mestring og dermed økt funksjonalitet (Illeris, 2012, 48). Bandura` «selv-efficacy» begrep forklarer betydningen av mestringsforventninger. Når tiltro til egen mestring er tilstede påvirkes læringen i positiv retning. Imidlertid vil positive mestringsforventninger være styrt av blant annet tidligere erfaringer med å mestre på tilsvarende områder, at en har kunnet

iaktta gode rollemodeller, mottatt verbale støtteerklæringer fra omgivelsene og tolker egne prestasjoner i tråd med dette (Lai, 2004, s.168).

Et annet supplerende funn fra intervju der en informant uttrykte følgende: *«læring utvider horisonten»* og *«tiden her på skolen har gitt meg aha opplevelser og bidratt til at jeg tenker annerledes på jobben»*, finner støtte i Illeris' beskrivelse av akkomodativ og til dels transformativ læring som kan være forenelig med kritisk refleksjon og evne til å opptre fleksibelt i ulike situasjoner (Illeris, 2012, s.57-69).

Kritisk refleksjon knyttes til akkomodative og transformative læringsprosesser, og kjennetegnes ved at individet er istand til kritisk å vurdere sin egen tenkning og antagelser om ulike fenomener i tilværelsen. En slik tenkning kan medføre at individet kan komme til å tenke annerledes og nytt om hendelser, situasjoner og bli utfordret på at f.eks. en situasjon kan forstås på flere måter og dermed innebærer fleksible tilnæringsmåter (Illeris, 2012, s.88,89).

I samtaler «småprat» med deltakerne fikk jeg innsikt i hvordan arbeidsdagen kunne forløpe og jeg fikk forståelsen av at de har hektiske arbeidsdager med stor «handlingstvang». Avgjørelser og prioriteringer knyttet til ulike pasientsituasjoner måtte tas der og da. Derfor synes det åpenbart at mine informanter har mye arbeidserfaring med å tilpasse seg fleksibelt til ulike situasjoner.

9.1.2 Delkonklusjon

Samlet sett vil jeg oppsummere delkapitlet med at funn forteller om en positiv og engasjert holdning til læring, som oppleves nyttig og meningsfylt. Jeg finner støtte for at læringen er preget av både assimilative og akkomodative læreprosesser. Empiri gir delvis støtte for å hevde at læringen styrker mestringsopplevelser i arbeidshverdagen. Imidlertid finner jeg at den positive holdningen styrkes betraktelig av omgivelser som er imøtekommende og støttende i deres læringsprosesser.

Det neste delkapitlet omhandler ulike metoder å tilegne seg et innhold på og Illeris plasserer disse under læringens innholdsdimensjon (Illeris, 2012, s.73).

9.1.3 Delfunn 2: Deltakerne opplever at tavleundervisning fremmer læring

Følgende avsnitt tar for seg delfunn knyttet til hvordan deltakerne opplever at de lærer best. Informantene uttrykte at måten å lære på spiller en stor rolle. Flere satte pris på at lærer skrev mye på tavla når det ble undervist. Det gjør at vi får brukt flere sanser, hevdet informantene. Her

nevnes blant annet at det er lettere å huske når en kan lytte til lærer, lese det som skrives på tavla og notere selv. Funn fra mine observasjoner støtter informantenes uttalelser. Jeg observerte blant annet at når lærer gikk igjennom lærestoffet og skrev det jeg oppfattet som hovedbudskapet på tavla, var oppmerksomheten til elevene rettet mot tavla. Tavla var mye i bruk og stadig måtte vaskes ren. Her var lærer alltid påpasselig med å spørre om alle hadde rukket å notere. Jeg registrerte at mange noterte det som ble skrevet på tavla og etterspurte tavlebruk når lærer formidlet noe som ble oppfattet som vesentlig for dem.

Sitatet under er beskrivende for informantenes uttalelser og funn fra mine observasjoner.

Sitat: «Jeg lærer best ved når lærer skriver mye på tavla»

Det kan være ulike årsaker til et slikt utsagn. En årsak kan være at mine informanter tilhører en aldersgruppe som tilsier at deres skoleerfaring har vært preget av nettopp tavleundervisning. En slik læringsmetode er inspirert av behaviorismens læringsteori. Selv om behaviorismen som læringsteori i dag er på vikende front, var den mer fremtredende i det norske skolesystemet frem til 90-tallet. Fokuset innenfor behaviorismen ligger på undervisning der den enkelte passivt mottar kunnskap. Kunnskap blir i dette perspektivet nærmest overført fra underviser til den lærende. Måten det skjer på er ved hjelp av tavleundervisning og at elevene forventes å reproducere det lærer underviser i (Illeris, 2012, s. 21, Topp, Wessel, Steen-Hansen og Tanggard, 2003).

Jeg finner støtte for informantenes oppfatninger om at de lærer best ved tavleundervisning hos blant annet Manger (2000). Han hevder at voksne i et utdanningsløp kan dra stor nytte av kateterundervisning når læringsinnholdet tilpasses det de lærende bringer med seg av erfaringer og kunnskaper (Manger, 2000, s.58).

Andre forhold som bygger opp under informantenes utsagn, er at lærestoff formidlet på denne måten, gjennom en dyktig underviser kan nå mange samtidig og stimulere de lærende til faglig fordypning. Denne metoden er tidsmessig mer effektiv og mindre ressurskrevende i motsetning til andre læringsmetoder der de lærende deles inn i smågrupper og tilbys veiledning (Manger, 2000, s.57).

Det er også mulig å se informantenes uttalelser i lys av Knowless sin teori om andragogikk. Teorien legger blant annet vekt på at voksne er selvstyrte i læringsprosesser og har et mer bevisst forhold til læring (Tuntland og Nordheim, 2009, s.2). I et selvstyrt læringsperspektiv ligger hovedansvaret for læringen hos de lærende (Illeris, 2012, s.298). Det kan være grunn til å tro at voksne som har stått lenge utenfor det tradisjonelle utdanningssystemet ikke er så selvstyrte som

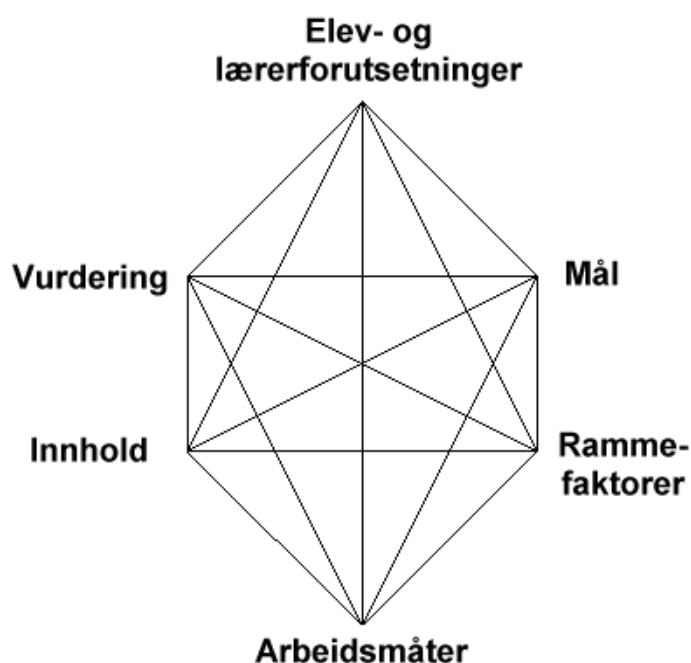
teorien skulle tilsi og det problematiseres i en publikasjon som har forsket på læring blant voksne i Norge. Her diskuteres det i hvilken grad voksne er selvstyrte i læringsprosesser og det argumenteres for at tidligere erfaringer og tillit til egen mestring spiller en avgjørende rolle for deres tilnærming til læring (Mogstad Aspøy og Hagen Tønder, 2012, s.21,22). Mine informanter tilhører voksegruppen som har tilbragt mange år i arbeidslivet og med bakgrunn i empiri knyttet til ønskelige læringsmetoder ser det ut til at mer lærerstyrt undervisning som tradisjonell kateterundervisning utgjør er å foretrekke.

Imidlertid er det forhold ved tradisjonell kateterundervisning som ikke får entydig støtte av nyere læringsteori og forskning. Sett uti fra et konstruktivistisk/kognitivistisk og sosiokulturelt læringsperspektiv ansees tavleundervisning mer som en av flere læringsmetoder (pedagogisk tankekart u.å). Tavleundervisning slik den tradisjonelt er blitt praktisert, har i overveiende grad tatt sikte på å overføre kunnskaper fra underviser til lærende slik at innholdet kan oppfattes slik det er presentert. Dermed blir læringen oppfattet som en slags påfyllingsprosess som i liten grad samsvarer med Piagets teori om hvordan den lærende tilegner seg læringsstoff gjennom kumulasjon, assimilasjon, akkomodasjon og eventuelt transformasjon. Ettersom vi gjennom livsløpet utsettes for ulike sanseerfaringer til ulik tid, vil det som føyes til i skjemaene gi ulik forståelse. Dermed vil lærende som utsettes for lik undervisning besitte ulike forståelser i etterkant (Illeris, 2012, s.55-58).

Et annet perspektiv som kan belyse informantenes syn på metoder som fremmer læring, er å finne i AOF` pedagogiske grunnsyn. Sentrale synspunkter her er at deltakernes behov bør være styrende og de bør verken fratras ansvar eller medinnflytelse over egen læring (Eriksen, 2002). Som tidligere nevnt er kateterundervisning mer lærerstyrt og kan dermed komme i veien for deltakernes medinnflytelse på læringen.

I AOF` generelle læreplan løftes frem et viktig paradoks som innebærer at undervisningen skal ta sikte på å utdanne deltakerne til selvstendighet og gi handlingskompetanse, samtidig skal undervisningen legges til rette for deltakernes læring. Læreplanen åpner opp for varierte metoder å undervise på, blant annet henvises det til den didaktiske relasjonsmodellen. I et av punktene i denne stilles det spørsmål om hvilke arbeidsmåter/metoder som er mest hensiktsmessige (Eriksen, 2002).

DIDAKTISK RELASJONSMODELL



Figur 6 (hentet fra Eriksen, 2002)

Imidlertid gis ingen fasit på den «rette» måten å undervise på, men derimot blir dette et åpent spørsmål som enhver underviser må finne svar på. Paradokset blir her synlig. På den ene side når deltakerne får oppfylt sitt ønske om mye tavleundervisning, så kan det oppfattes at det legges til rette for deltakernes læring. På den annen side vil andre metoder som i større grad trekker deltakerne mer aktivt inn i undervisningen være i tråd med målet om å undervise til selvstendighet og gi handlingskompetanse (Eriksen, 2002).

Likevel finner jeg her at tavleundervisning viser seg å være hensiktsmessig som metode fordi mine informanter lenge har stått utenfor det formelle utdanningssystemet og trolig opplever denne læringsmetoden som trygg fordi den er kjent (Illeris, 2012, s.264). Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at læring er et arbeid som må utføres av den enkelte og dette taler for å ta i bruk varierte metoder som i større grad sikrer aktivitet blant deltakerne (Eriksen, 2002).

I tilknytning til ønske om kateterundervisning, er informantene tydelige i forhold til hvordan et lærestoff bør formidles av lærer. Funn fra intervju viser at samtlige satte pris på at lærer forklarte lærestoffet på en enkel måte i et hverdagslig språk. Informantene la også vekt på at veileder brukte praksiseksempler i undervisningen. På den måten kunne de lettere koble lærestoffet til

egne arbeidserfaringer. Jeg observerte at lærestoffet ble lagt frem med bruk av faglige begreper som ble utdypet og forklart i et mer dagligdags språk. Veileder benyttet flere eksempler fra sin egen arbeidspraksis. Da registrerte jeg at flere tok ordet og fortalte om lignende erfaringer. Reflektert bruk av humor som på ingen måte latterliggjorde verken pasienter eller elevene var faste innslag i undervisningen. Det var mye smil og latter blant deltakerne. Jeg oppfattet at stemningen i timene var uformell, avslappet, men samtidig konsentrert og fokusert omkring det faglige. Sitater som understreker informantenes vektlegging av undervisningsmetoder er:

Sitat: *«Det er bra når veileder forklarer på en enkel og hverdagslig måte»*

Sitat: *«Undervisning med eksempler fra praksis og humor er viktig»*

En tolkning av disse utsagnene kan være at det skapes større grad av gjenkjennelighet når hverdagspråket anvendes i undervisningssammenheng. Dette kan støttes av Eraut som har definert fire ulike undervisningsformer knyttet til læringens bruksverdi i arbeidslivet. Han peker på de to første formene som er gjentakelse og bruksorientert kunnskap. Disse tar sikte på å skape likheter mellom undervisningssituasjon og praksissituasjon (Illeris, 2004, s.175).

Forskning som støtter informantenes oppfatninger diskuteres av Rønning og Grepperud (2011) der en ser på hvordan innholdet i lærestoffet bør presenteres for voksne. Dette sammenfattes i en vektlegging av at tematikken må bygges logisk opp med eksempler fra dagliglivet og på en måte som begeistrer og interesserer de lærende (Rønning & Grepperud, 2011, s.176).

En tredje innfallsvinkel som bidrar til å støtte informantenes utsagn er en artikkel som ser på samspillet mellom fagspesifikke begreper og hverdagsbegreper. Rismark og Sølberg (2011) legger vekt på betydningen av den meningsskapende dialogen mellom underviser og elever. Dialogen blir slik sett et viktig verktøy som kan fremme koblingen mellom lærestoff og livserfaringer/arbeidserfaringer (Rismark & Sølberg, 2011, s.159-165).

Samlet sett betyr neppe de ulike teoretiske bidragene at fagligheten skal tones ned, men at fagligheten bør komme til uttrykk i et språk som gir mening og er gjenkjennelig.

Forhold som taler imot forenkling og hverdagsliggjøring i undervisningssammenheng, er at fagligheten og fagspråket kan undergraves. I en artikkel som retter søkelyset mot en annen yrkesgruppe der bruk av fagspråk tematiseres, hevdes betydningen dette har for å fremstå som profesjonell yrkesutøver (Schau Johannessen, 2013). Jeg finner innholdet svært relevant for helse – og omsorgssektoren, blant annet på grunn av fellestrekk ved arbeidet.

Oppsummert er det mye som taler for at undervisning presentert på en enkel og hverdagslig måte, med innslag av eksempler fra praksis og noe humor, gir deltakerne læringsutbytte. Samtidig er det viktig ikke å ta fokuset bort fra det faglige innholdet og at humor brukes på en reflektert måte.

9.1.4 Delkonklusjon

Funn fra delkapitlet viser at deltakerne foretrekker tavleundervisning og enkle, hverdagslige forklaringer i undervisningen. Min teorigjennomgang synliggjør at det kan vise seg å være hensiktsmessig i flere sammenhenger, samtidig presiseres det faktum at læring er en prosess og et arbeid som må gjøres av den enkelte. Mye taler for at praksis nær undervisning gir godt læringsutbytte, men det pekes samtidig på farer for å undergrave fagligheten dersom undervisningen i for stor grad preges av det hverdagslige språket. Jeg ser her noen dilemmaer som knytter seg til deltakernes ønsker, som på den ene måten kan vise seg læringsmessig å gi utbytte, mens på den annen side kan virke passiviserende og dermed hemme læring.

Et funn jeg opplever noe motstridende er at deltagerne gjennom sin atferd viser så oppriktig interesse, og opplever læringen meningsfylt, samtidig som de etterspør tavlebruk som undervisningsmetode. Fordi teori tilsier at tavlebruk er forbundet mer med kumulativ/assimilativ læring og ikke forventes å gi særlig mening. Derimot hevdes det at mindre lærerstyrte undervisningsformer og mer gruppearbeid utløser mer akkomodativ og til dels transformativ læring. Mine informanter opplever altså at læring gir mening, og utløser det vi kaller akkomodativ læring til tross for at undervisningen preges av tavleundervisning.

9.1.5 Delfunn 3. Læring som tar utgangspunkt i erfaringer gir gode holdninger til læring.

Underveis i intervju vendte informantene stadig tilbake til temaet erfaring og opplevde at den hadde gitt mye læring. Under samtale med deltakerne i pausene ble praksiserfaringer ofte gjenstand for diskusjoner. Det kunne dreie seg om alt fra rene rutineoppgaver i hverdagen til mer komplekse situasjoner. Jeg fikk inntrykk av at de hadde lært gjennom å gjøre, og ved å rådføre seg med kollegaer. Følgende sitat kan underbygge informantenes holdning

Sitat: «*Erfaring har gitt meg mye læring, ikke bare skole og teori*».

Funn jeg sitter igjen med etter samtale med veileder for klassen samsvarer i stor grad med informantenes syn. Veileder sier at hun gjennom undervisningen bekrefter og fagliggjør mye av deltakernes erfaringer. Det var tydelig at erfaringer fra arbeidslivet ble ansett som en viktig ressurs for videre læringsforløp og at veileder tilstrebet å bevisstgjøre deltakerne på disse ressursene. Jeg observerte at veileder brukte mye egne praksiserfaringer i undervisningen, og knyttet disse opp mot den teoretiske presentasjonen, slik den blir fremstilt i lærebøkene. Underveis åpnet veileder for at elevene kunne bidra med eksempler og erfaringer de hadde fra sin egen arbeidsplass.

Jeg velger her å støtte meg til Kolbs teori om erfaringslæring, som konkluderte med at all læring er basert på erfaringer (Illeris, 2012, s.155).

Jeg må samtidig presisere at erfaring omfatter alle dimensjoner av læring, innhold, drivkraft og samspill. Det er problematisk å knytte erfaringslæring kun til en av dimensjonene. Erfaringer involverer følelser blant annet som er betegnende for drivkraftsdimensjon og i tillegg påvirkes erfaringer av samspill med omgivelser. I dette læringsperspektivet er det prosessene som er styrende og ikke resultatene (Illeris, 2000, s. 54, 156).

Kolb anser fire forskjellige prosesser som viktige for å oppnå god læring. Først dreier det seg om evnen til å la seg engasjere av en konkret opplevelse, deretter fordres det at man er istand til å reflektere over opplevelsen uti fra flere perspektiver. Å reflektere innebærer å stoppe opp og bruke tid på spørsmål, diskusjon, tankevirksomhet. I denne prosessen skjer viktig kunnskapsutvikling og utvikling av abstrakte begreper som kan knyttes til anerkjente teorier. I den siste fasen skal ny kunnskap prøves ut i nye situasjoner (Levin og Klev, 2004, s.101, Illeris, 2000, s.57).

Kolb skiller mellom forståelse og omdannelse i sin modell. Forståelse er knyttet til konkret opplevelse og abstrakt begrepsliggjøring, mens omdannelse skjer ved refleksjon og aktiv utprøving. Kolb hevder videre at erfaringen/opplevelsen og abstraksjonen i seg selv ikke fører til læring. Erfaringen må gjøres til gjenstand for refleksjon og aktiv eksperimentering for at den læringsmessig kan få betydning (Illeris, 2012, s.79).

Jeg finner her støtte for informantenes uttalelser om at erfaring som et utgangspunkt er vesentlig for den videre læringsprosessen. AOF` generelle læreplan diskuterer også viktigheten av at deltakernes erfaringer gjøres til gjenstand for bearbeidelse og refleksjon for å oppnå læringsutbytte (Eriksen, 2002).

I følge Kolb så er ikke menneskers hjerner tomme før de utsettes for undervisning og især voksne har med seg mange års erfaring på ulike arenaer. Det skilles mellom to begreper i denne sammenheng. Ved integrasjon tas utgangspunkt i de lærendes forståelse og erfaringer, som bygger videre på, der det er plass for at nye ideer kan presenteres. Derimot ved substitusjon introduseres ny viten som overhodet ikke passer inn i den lærendes forståelses verden og dermed kreves større grad av modifisering og endring, som lettere kan forkastes av de lærende (Illeris, 2000, s.56).

Funn etter samtale med veileder taler for at undervisningsopplegget bruker deltakernes erfaringer aktivt og integrerer ny kunnskap i deres bakgrunnsforståelse. Dette finner jeg også igjen i AOF generelle læreplan som i sin pedagogiske tilnærming er opptatt av å involvere deltakernes erfaringer i undervisningen (Eriksen, 2002).

En erfaringsnær pedagogisk tilnærming støttes av blant annet filosof og pedagog John Dewey. Han er talsmann for et sosiokulturelt læringssyn som er opptatt av at læring skjer som et resultat av erfaringer og i samspill med omgivelsene. Likevel skilles det mellom de erfaringer som kvalitetsmessig betyr noe og erfaringer som ikke betyr noe. Det som avgjør hvorvidt erfaring kan gi læringsmessig betydning er for det første at det er kontinuitet i erfaringene og at erfaringene bygges på hverandre. For det andre må samspillet med omgivelsene være preget av at erfaringen gjøres av et aktivt, engasjert menneske. En uengasjert og passiv person erfarer også, men får kun påfyll og det skjer lite læring (Illeris, 2012 s.157-159).

Dette understrekes også i den generelle læreplanen som løfter frem betydningen av å møte deltakerne individuelt ved å forholde seg til hver enkelt sine forutsetninger og ståsted, for deretter og tilrettelegge dialogbasert undervisning (Eriksen, 2002).

Andre aktører som engasjerer seg i voksnes læring løfter frem betydningen av å forholde seg til voksnes erfaringsbakgrunn. I en pilotundersøkelse (2009) med intervju av sentrale aktører i voksenopplæringsfeltet, viser et hovedfunn at anerkjennelse av den voksnes erfaringsbakgrunn er avgjørende for læringsutbyttet. Imidlertid peker undersøkelsen på at ulike erfaringer kan ha bidratt til fastlåste mønstre med blant annet feillæring, motstand og forsvar som vil kreve noen grep fra undervisers side (Rønning & Grepperud, 2011, s.182,183).

9.1.6 Delkonklusjon

Mine funn viser at deltakerne er opptatt av at erfaringer gjennom mange års arbeid har gitt dem mye kunnskap. Det støttes av flere lærings teoretikere og forskning som er gjort på feltet. Derfor er deltakerne opptatt av at læreprosesser for voksne bør ta utgangspunkt i deres erfaringslæring.

Tilnærming til læringsprosesser gjennom å bygge på erfaringer får altså solid støtte både i ulike teorier og forskning, men samtidig fremheves at erfaring alene ikke vil være tilstrekkelig for tilfredsstillende læringsutbytte. For det første kreves det en aktiv tilnærming til ulike erfaringer og for det andre må erfaringene bli gjenstand for refleksjon. Til sist kan ulike erfaringer virke hemmende på videre læreprosess.

9.1.7 Delfunn 4. Deltakerne ønsker å tilegne seg kunnskaper, men opplever at den boklige kunnskapen er krevende å forholde seg til

Funn etter intervju viser at flere informanter synes det er tungt å lese pensumbøker. Det ble snakket om at det er uvant å lære på denne måten og at de mangler trening med hvordan de best kan lese for å huske. Studieløpet fordrer mye selvstudie, fordi det er forholdsvis lang tid mellom hver undervisning dag. Dette bidro til at de måtte sette av tid i hverdagen og ved siden av arbeid – og familieforpliktelser. Mengden av teoristoff opplevdes også som overraskende stor.

Funn fra observasjon er at deltakerne brukte bøkene aktivt i timene. Det vil si at jeg registrerte at bøkene ble åpnet og flere gjorde understrekninger i disse. Veileder var også opptatt av å vise til pensumbøker og forskjellige kapitler underveis.

Følgende sitat understreker holdninger som ble uttrykt blant flertallet av mine informanter:

Sitat: «Jeg vil gjerne tilegne meg flere kunnskaper, men er overrasket over hvor mye det er som skal læres av teoristoff og det er tungt og lære gjennom å lese».

En måte å forstå sitatet på er at det å lære blir forbundet med å tilegne seg nye kunnskaper gjennom å lese. Kunnskap er en sentral komponent i et læringsinnhold, og det er muligens også kunnskaper som i særlig grad blir forbundet med læring. Imidlertid er kunnskaps komponenten i Illeris' innholdsdimensjon som begrep betraktet svært omfattende.

Kunnskapsbegrepet spenner over et bredt område, fra vitenskapelig, objektiv faktakunnskap til subjektiv, taus, intuitiv, fortrolighets kunnskap til moralsk kunnskap (Aadland 2011). Boklig kunnskap er med andre ord kun en del av kunnskapsbegrepets innhold, men likevel en viktig del.

Når informantene i denne sammenheng uttrykker at de opplever teorimengden som betydelig større enn forventet, tolker jeg svarene dithen at det å lære umiddelbart knyttes til kunnskaper og mer spesifikt til kunnskaper man finner i bøker.

Sett i lys av dominerende perspektiver på kunnskapsidealer som objektiv, faktakunnskap utgjør, mener jeg at det er grunn til å anta at det er nettopp denne kunnskapen mine informanter forventer å lære. På bakgrunn av at kunnskapsbegrepet kan forstås fra flere perspektiver og dermed kan tenkes å omfatte subjektive erfaringer, taus kunnskap, kroppslig kunnskap og relasjonell kunnskap, vil jeg argumentere for at mine informanter i kraft av lang arbeidserfaring er i besittelse av ulike kunnskapsformer som her omtales.

Ingen av mine informanter uttrykker eksplisitt at de er i besittelse av kunnskaper i ordets rette forstand, men presiserer at de har mye erfaring. Begrepet erfaring knyttes av informantene, ikke direkte opp mot å inneha kunnskaper. Erfaring utgjør en kilde til flere av de omtalte kunnskapsformene, blant annet taus, fortrolighetskunnskap og kroppslig, relasjonell kunnskap (Aadland, 2011, s.70-80). Deltakerne og informantene har flere års arbeidserfaring og har derfor atskillig trening ulike med å håndtere ulike praksis situasjoner.

Lai (2004) hevder at omfanget av den tause kunnskapen øker med lang praksiserfaring innenfor et område. Med begrepet taus menes at kunnskapen ikke lar seg verbalisere og derfor er den problematisk å gyldiggjøre. Selv om legitimiteten til den aktuelle kunnskapsformen diskuteres i forskningssammenheng, finner jeg viktig å belyse forholdet (Aadland, 2011, Lai, 2004, s. 49).

Utifra mine observasjoner og funn fra intervju tolker jeg at deltakerne har en opplevelse av at det er problematisk for dem å trekke ut teoristoff fra pensum. De har på en måte en forståelse av at alt er like viktig. Dette kan sees i lys av behavioristisk læringsteori der kunnskap overføres fra underviser til lærende. Her betraktes kunnskap som f.eks. en bestemt mengde teori som overføres til en «tom» hjerne og dermed skal gi den samme forståelsen som underviser besitter. Sett i forhold til Piagets skjemaer ligger en slik forståelse nærmest den kumulative og assimilative læringen og som kan fremstå mer fragmentert og gi begrenset forståelse og bruksverdi.

Disse læringstypene har vært dominerende i undervisningssammenheng. Jeg tenker at mine informanter nødvendigvis må være preget av slike innlæringsformer fordi det er slik det

tradisjonelle undervisningssystemet har vært bygd opp. Derfor er det ikke til å undres over at teorimengden oppleves overveldende.

Funn som tyder på at kunnskapstilegnelse må skje gjennom å lese, kan ha sammenheng med den tradisjonelle oppfatningen at læring er noe som foregår på skolen og det er kunnskaper som skal læres.

Når det gjelder læringens innholdsdimensjon omtales også ferdigheter som en viktig komponent og herunder uttrykker ikke informantene eksplisitt at det er ønskelig å lære f.eks. nye ferdigheter. Det kan ha sammenheng med at mine informanter har lang arbeidserfaring innenfor det arbeidsområdet de skal formalisere sin kompetanse og av den grunn ikke ser behov for ytterligere ferdighetsinnlæring. Typiske ferdigheter vil være alt fra å bistå pasienter med utførelse av personlig hygiene/påkledning, servering av mat, gi bekken, måle blodtrykk, dele ut medisiner etc.

Dette funnet kan sees i lys av en rapport fra Senter for omsorgsforskning Sør som har undersøkt holdninger til formell utdanning innen kommunal pleie- og omsorgssektor. Der vises det til at ansatte uten formell kompetanse utfører svært mange arbeidsoppgaver som de i utgangspunktet ikke har juridisk lov til eller formell kompetanse til å utføre (Bakken & Arntsen 2012: 42,43,47). Denne rapporten kan belyse at informantene ikke etterspør typisk ferdighetslæring nettopp fordi de i sitt daglige arbeid utfører slike arbeidsoppgaver. På denne bakgrunn synes det naturlig at ikke informantene opplever behov for læring knyttet til ferdighetsutøvelse. Rapporten underbygger også det faktum at langt på vei de fleste opplever mestring i.f.t de oppgaver de er satt til å utføre.

9.1.8 Delkonklusjon

Funn herunder viser at teorimengden og alt som skal leses oppleves overveldende. Jeg tolker funnet dithen at mine informanter kan tenke at «de må lese alt». Eller at hodene deres på en måte er tomme og at de må fylle på med teori. Jeg tolker funnet også dithen at de ikke er seg bevisst på at de faktisk besitter en del kunnskaper sett i lys av et utvidet kunnskapssyn. Derimot vies ferdighetslæring liten plass. Det tolker jeg dithen at deltakerne og informantene har langvarig arbeidserfaring og trolig ikke opplever at utøvelse av praktiske ferdigheter representerer et læringsområde.

9.2 Drøfting av funn knyttet til læringens drivkraftsdimensjon

Motivasjon, følelser og vilje utgjør viktige komponenter i drivkraftsdimensjonen (Illeris, 2012, s. 46). Det er herfra den enkelte henter mental energi til å tilegne seg et læringsinnhold. Illeris sier videre at drivkreftene preges av utvikling av motivasjonelle, følelsesmessige og viljemessige mønstre. Når Piaget omtaler at innholdsmessig læring skjer gjennom assimilasjon vil læringen i større grad være dominert av ubevisste drivkrefter. Derimot dominerer bevisste drivkrefter ved akkomodativ læring (Illeris, 2012, s.108). Helt konkret betyr dette at kraften og innholdet i drivkreftene får stor betydning for læringen i innholdsdimensjonen (Illeris, 2004, s. 59). Målet i drivkraftsdimensjonen tar sikte på å oppnå mental/kroppslig balanse (Illeris, 2012, s.46).

Det første delfunnet retter oppmerksomheten mot ytrestyrte drivkrefter og mer presist ytrestyrt motivasjon for å delta i et læringsløp.

9.2.1 Delfunn1: Deltagerne motivasjon for å inngå i et læringsløp skyldes i hovedtrekk håpet om en tryggere arbeidshverdag med muligheter for fast ansettelse og høyere stillingsprosent.

På spørsmål om hva som førte dem inn i et utdanningsløp, svarte de fleste av mine informanter at det er vanskelig å få fast stilling som ufaglært i kommunen innen pleie og omsorg og det gjelder flere kommuner. Alle mine informanter er vikarer i forskjellige stillingsstørrelser. De ga uttrykk for at det er slitsomt å være vikar, fordi det er kortvarige kontrakter og vikariatene er som oftest i svært små stillingsbrøker. Det medfører at de kontinuerlig må være på utkikk etter ledige «vakter» og ellers være parate til å ta vakter ved sykdom o.l. Det blir dermed vanskelig å planlegge hverdager og helger med øvrige dagligdagse gjøremål og familiære aktiviteter. En uttalelse er at *«arbeidsmengden varierer mye»*. En uttrykte også at *«vikarer er jo de første som må gå ved innskrenkninger»*. I sum utgjør ustabile og usikre arbeidsforhold en tydelig belastning, men også en viktig drivkraft til å inngå i et utdanningsløp, som understrekes av følgende sitat:

Sitat: «Jeg ønsker en tryggere arbeidshverdag, med fast ansettelse og høyere stillingsprosent»

Forhold som kan bidra til å forklare hvorfor informantene først og fremst motiveres av håpet om en tryggere hverdag med fast arbeid og helst en høyere stillingsprosent, kan knyttes til selve livsdriftene (Illeris, 2012, s.104). En trygg hverdag innebærer for de fleste den forutsigbarhet fast inntektskilde kan gi. Når Illeris (2012) redegjør for drivkrafts dimensjon støtter han seg her til Freuds driftsforståelse og teori om livsdrifter (Illeris, 2012, s.104).

Andre forhold som kan forklare deres motivasjon kan belyses nærmere ved å skille mellom indrestyrt og ytrestyrt motivasjon. Ytrestyrt motivering omfatter nære omgivelser, som f.eks. arbeidsgivere. Utsagn fra informantene som: «*Jeg ble spurt av leder om å ta fagutdannelse*» understreker at ytre drivkrefter gjør seg gjeldende. Ledere innen kommunal virksomhet og i dette tilfellet innenfor pleie - og omsorgssektoren har et medansvar for å rekruttere, beholde og lede medarbeidere som kan fylle målsettinger om at tjenestene som ytes skal være av god kvalitet. Dette fordrer personale som er kvalifisert (Disch & Vetvik, 2009, s. 50-52).

I kommunal planstrategi for Skien kommune 2011-2015 der flere av mine informanter er hjemmehørende, understrekes at utdanningsnivået er lavt i sammenligning med landsgjennomsnittet. Satsning på læring og utdanning er derfor nødvendig for arbeidslivet som krever faglærte medarbeidere (Skien kommune, kommunal planstrategi, 2011-2015 s.13, 14). Det synes derfor sannsynlig at ledere oppfordrer medarbeidere som mangler formell utdanning til å delta i et formalisert læringsløp.

Nasjonale myndigheter utgjør også en ytre, men mer perifer drivkraft ved å fokusere på temaer som, livslang læring og voksenopplæring. Her presiseres viktige hensikter med læring som blant annet å sikre større trygghet og fleksibilitet for arbeidstakere i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Andre aktuelle aktører som beskriver dagens situasjon innen kommunal pleie – og omsorgssektor peker på utfordringer knyttet til å fremskaffe tilstrekkelig kompetent personale (Disch og Vetvik, 2010).

Informantenes opplevelser av ytrestyrte motiverende drivkrefter støttes av Illeris (2012) som peker på at dagens kunnskapssamfunn yter et betydelig press på mange arenaer og særlig knyttet til at mennesker gjennom livsløpet stadig må lære mer for å kunne fungere hensiktsmessig i et samfunn (Illeris, 2012, s.120,121).

Modererende funn som tyder på mer indrestyrt motivasjon er følgende uttalelse:

«*Jeg ønsker å teste meg selv for å se hva jeg kan*».

Dette funnet forteller noe om nysgjerrighet.

En annen informant uttrykker:

«*Jeg har alltid ønsket meg en fagutdannelse innenfor dette feltet og nå bød endelig anledningen seg*»

Jeg tolker disse uttalelsene i retning av at de er mer styrt av indre motivasjon.

Indrestyrt motivasjon innebærer at man gjør noe for sin egen del og dette er en naturlig drivkraft i mennesket. Den representerer en indre kvalitet og opptrer normalt hos mennesket. Den leder oss til å være interessert i ulike forhold ved tilværelsen (Solli, 2009, s. 27,37). Illeris hevder også at det ligger i menneskets natur å ønske å lære (Illeris, 2012, s.93).

I en rapport fra Senter for omsorgsforskning sør viser det seg at godt over 50 % av ufaglærte i kommunal pleie- og omsorgssektor, kunne tenke seg å formalisere sin kompetanse, dersom det ble stilt krav om dette (Bakken & Arntsen 2012, s. 26). Det viser at det riktignok er ytrestyrt drivkrefter, men det påpekes i rapporten at dette svaret er positivt overraskende.

9.2.2 Delkonklusjon

Oppsummert viser delkapitlet at informantenes motivasjon for å delta i et formelt læringsløp i hovedsak er preget av ytrestyrt motivering. Likevel viser modererende funn innslag av indrestyrt motivering som nysgjerrighet og ønske om en fagutdanning. Dersom den ytrestyrt motivasjonen blir for dominerende kan den trolig legge en demper på indrestyrt motivering

Neste delkapittel handler om delfunn knyttet til deltakernes barrierer for å delta i et læringsløp.

Illeris hevder at dagens kunnskapssamfunn som har et stort fokus på læring legger dobbelt press på motivasjon særlig blant voksne som ikke har en formalisert sin utdanning. Det ytre kravet kommer fra samfunnet, utdanningsinstitusjoner og arbeidslivet som stiller store krav til formell utdanning og det indre presset kommer ifra den enkelte i form av usikkerhet om man vil makte disse kravene (Illeris, 2012, s.121).

9.2.3 Delfunn 2: Deltakerne uttrykker at selvtilliten i forhold til læring er svak

Det synes avgjørende å få belyst ulike følelsesmessige barrierer i forbindelse med læring. Jeg støtter meg til et helhetlig menneskesyn der menneskers tanker ikke kan adskilles fra dets følelser. Det betyr at det som læres kognitivt i den innholdsmessige dimensjonen er påvirket av følelser fra drivkraftsdimensjonen. På samme måten vil følelser prege hvordan tilegnelsen av læring skjer i innholdsdimensjonen (Illeris, 2012, s.45).

På spørsmål om informantene opplevde noen barrierer mot det å lære, svarte flere at fortiden med dårlige erfaringer fra skolen spilte en viktig rolle. Et par av informantene oppgav at lese- og skrivevansker nok var mye av årsaken til det. Hos de fleste var selvtillit i forhold til skolegang svak. Det kom blant annet til uttrykk gjennom engstelse for å si noe dumt eller skrive noe håpløst. Enkelte uttalte at de var sjenerte og av den grunn ikke spurte eller kommenterte noe i timene. Flere opplevde at de var usikre i forhold til det å lære noe nytt.

Følgende sitat som ble uttrykt av en informant og støttet av de tilstedeværende var:

Sitat: «*Fortiden med dårlige skoleerfaringer, gjør at jeg er redd for å bli sett på som dum*»

En årsak til svekket selvtillit i forbindelse med læring og skolegang har trolig sammenheng med dårlige erfaringer fra tidligere skolegang, som har påført dem nederlagsopplevelser og en forståelse av at de er dårlige til å lære (Illeris, 2004, s.230). Å lære at man ikke er flink nok til å lære noe, er også en læring hevder Illeris (2012) Innholdsdimensjonen rommer muligheter for at en god eller dårlig selvtillit på forskjellige områder kan læres (Illeris, 2012, s.73). Imidlertid knytter Illeris innholdsdimensjonen nært til drivkraftsdimensjonen og presiserer at når utilsiktet læring, som f.eks. svak selvtillit utgjør, vil drivkrefter ha stor betydning. Illeris henviser til læringsteoretiker, Peter Jarvis, som har viet voksenlæring særlig interesse og han presiserer at menneskelig læring må ta utgangspunkt i en helhetlig forståelse som kan sammenlignes med de dimensjoner og prosesser Illeris skisserer opp (Illeris, 2007, s. 41). Håkonsen viser til normalreaksjoner for mennesket når de opplever en eller annen form for ubalanse. Redsel, opplevelse av å være dum, er følelser som er ubehagelige og som det er naturlig å forsøke å balansere. F.eks. ved å la være å oppsøke situasjoner der en forventer å oppleve disse følelsene (Håkonsen, 2006, s.88,89).

Mine informanter var opptatt av at deres tidligere negative erfaringer med skolelæring var noe de bar med seg og som følgende sitat understreker:

Sitat: «*Dårlige erfaringer fra skolen sitter i kroppen*».

Flere lærings teoretikere hevder at læring er biologisk forankret. Langtidshukommelsen står utenfor viljens kontroll og spor av tidligere hendelser kan aktiveres ved hendelser som minner om noe som har foregått i fortiden (Illeris, 2012, s. 26-31). Hendelser som har ført til sterke følelsesopplevelser, fører ofte til et større innslag av bearbeiding og dermed overføring til langtidshukommelsen (Illeris, 2012, s. 26-31).

Jeg tolker at det var knyttet noe ambivalens til læring på bakgrunn av at det åpenbart var de ytre drivkreftene som dominerte deres motivasjon for å lære, samtidig er de svært positive til å lære.

Det at informantene oppgir usikkerhet knyttet til læring kan støttes av Illeris der han skriver om kunnskapssamfunnet og det press det utgjør om at alle må lære mer. Motivasjon kommer under press, både innenfra hos den enkelte og utvendig ved at samfunnet stadig krever arbeidstakere som er fleksible og kunnskapsrike. Dette kan skape ambivalente følelser. (Illeris, 2012, s.120,121).

Rønning og Grepperud hevder at lærers betydning er avgjørende for elevenes prestasjoner. Lærer bør kompensere for barrierer hos elevene i.f.t prestasjoner, fordi lærer kan få frem potensiale på tross av begrensninger (Rønning & Grepperud 2009).

9.2.4 Delkonklusjon

Funn viser at selvtilliten er noe svekket og dette har sammenheng med tidligere skoleerfaring. Det er normalt at slike følelser huskes lenge og hindrer noe av gleden ved å lære. Ambivalens gir seg også til kjenne, men ikke i form av åpenbar motstand. I dagens kunnskapssamfunn med krav om læring og kompetanseutvikling er det slett ikke underlig at noe motstand eller ambivalens kommer til uttrykk.

9.2.5 Delfunn 3: Deltakerne preges av økt lærelyst underveis i studieløpet.

Funn fra deltakende observasjon, «småprat» og intervju forteller om glede og stolthet over å være inne i et studieløp. Det tydelige engasjementet jeg opplevde når jeg snakket med deltakerne og den livlige aktiviteten jeg var vitne til i klassesammenheng, bidro til at jeg tolket deres lærelyst som stor. Samtaler med veileder for klassen understreket at hun ofte opplever at elevenes interesse øker utover i studieløpet. Et sitat som ble uttrykt under intervju kan støtte delfunnet:

Sitat: «Jeg blir stimulert til å lære mer»

Delfunnet kan støttes av Illeris som hevder den gjensidige påvirkningen mellom innhold og drivkrefter. Når kunnskapen vokser i innholds dimensjon påvirkes drivkraft dimensjon i form av økt motivasjon, følelser eller/og vilje.

Rønning og Grepperud (2011) argumenterer for betydningen for elevers læringsutbytte er at lærer er i besittelse av personlige egenskaper. Dette utdypes mer i forbindelse med en pilotstudie blant aktører innenfor voksenopplæringsfeltet (2009) der anerkjennelse av elevenes livssituasjon ansees som avgjørende for læringsutbytte. Helt konkret dreier det seg om at den voksne eleven som regel er omgitt av andre rammer enn yngre. Forpliktelser overfor familie og arbeidssted, ansvar for økonomi m.m. Det løftes spesielt frem at mennesker med lite eller ingen formell utdanning i større grad har behov for en mer personlig og pedagogisk oppfølging (i Aarsand m.fl. 2011: 183,184).

En kan undre seg på at voksne med liten eller ingen formell kompetanse ser ut til å ha behov for mer personlig og pedagogisk oppfølging. I forbindelse med intervju med veileder for klassen og under min deltakende observasjon ble det tydelig for meg at veileder la stor vekt på å anerkjenne elevenes totalsituasjon. Med det mener jeg at hun tilstrebet å se hver enkelt som et menneske med en bakgrunnshistorie, et arbeid, familie, hus og hjem som skal ivaretas. Helt konkret kom dette til uttrykk gjennom måten hun henvendte seg til elevene, måten hun var tilgjengelig for dem på. Atmosfæren var preget av høflighet, respekt, vennlighet, raushet, toleranse, bruk av humor og inkludering i felleskapet i klassen.

Den grunnleggende pedagogiske plattform AOF bygger sin virksomhet er et humanistisk menneskesyn, der refleksjon over ens menneskesyn og verdier blir jevnlig tematisert. I dette perspektivet søkes det å se den enkelte, hvilket nivå og ståsted vedkommende befinner seg på, for deretter å legge til rette for oppdagelser, refleksjoner og læring.

Det faktum at flesteparten av elevene ivaretar et arbeidsliv og har familieforpliktelser ved siden av skolen bidrar til at tiden på skolen må utnyttes effektivt. Det var tydelig at elevene var fokusert på å lære mest mulig den tiden de tilbrakte på AOF. Jeg registrerte stor interesse og engasjement, der alle så ut til å følge oppmerksomt med på undervisningen. Veileder fortalte at elevene tydelig prioriterte å delta på undervisningen og ga beskjeder dersom de ikke kunne møte en dag eller måtte gå tidligere fra undervisning. Slike forhold hadde hun en fleksibel innstilling til. Jeg møtte også på uttalelser som:

«Jeg må reise tidligere fra undervisningen i dag, fordi jeg skal på jobb, men jeg skulle gjerne ha vært her» og «jeg vil nødig gå glipp av undervisning, det er viktig å få med seg alt med tanke på eksamen».

Forskning som Rønning og Grepperud viser til og som kan sammenlignes med mine informanters behov, er viktigheten av tydelige, strukturerte og godt planlagte undervisningsopplegg. Dette skaper muligheter for elevene til å planlegge å ha forutsigbarhet i en travel hverdag (i Aarsand, m.fl. 2011, s.176).

AOFs generelle læreplan støtter seg til didaktisk relasjonstenkning, der blant annet rammer er et moment som vektlegges. Tid inngår som en viktig variabel i rammeforståelsen.

I generell læreplan for AOF i Norge (Eriksen 2002) skisseres det opp pedagogiske og didaktiske valg som er retningsgivende for all undervisningsaktivitet. Målsettingen for AOF sin virksomhet er å skape selvstendige, reflekterte og bevisste mennesker som kan oppnå handlingskompetanse til å påvirke og ivareta samfunnet og ennå mer konkret arbeidslivet.

9.2.6 Delkonklusjon

Her viser funn at lærelysten øker underveis i studieløpet og jeg finner det sannsynlig at dette har sammenheng med at elevene blir møtt på en respektfull og inkluderende måte. I tillegg finner jeg at godt tilrettelagte studieløp med evne til fleksibilitet er faktorer som kan styre elevenes motivasjon i en positiv retning.

9.2.7 Delfunn 4: Deltakernes holdninger ser ut til å være preget av sterk vilje til å gjennomføre et studieløp.

Jeg tolker mine observasjoner av deltakerne sammen med øvrige funn i retning av at viljen til å gjennomføre studieløpet var sterk. Det kom til uttrykk gjennom deltakernes og informantenes positive uttalelser knyttet til å lære. Atferdsmessig var det synlig gjennom prioritering av tilstedeværelse i klassen og at de uttrykte at de nødvendig ville gå glipp av noe undervisning. Oppmerksomheten og deltakelse i undervisningstimer var også noe jeg tolket til å være et uttrykk for stor interesse og ønske om å gjennomføre

Det er mulig å se en slik innstilling i lys av Illeris forklaring av hvordan de ulike dimensjonene i læringsmodellen kan påvirke hverandre.

Når kunnskapen vokser i innholds dimensjon påvirkes drivkraft dimensjon. Det er spesielt når innholdet er preget av mer akkomodative og til dels transformativ prosesser som igjen kan bidra til at læringen oppleves meningsfylt og gi mestringmuligheter at drivkreftene i form av følelser og motivasjon påvirkes i positiv retning (Illeris, 2012, s. 110).

Tankemessige/kognitive strukturer motiveres av følelsesmessig styrke. Ulike emosjonelle påvirkninger fra omgivelsene omsettes til helhetsinntrykk som fornuften kan reagere på og beslutte seg for handling og læring. Eksempelvis vil elever som opplever støtte og forståelse, kunne danne seg en oppfatning som kan bidra til å øke læringen (Illeris, 2012).

9.2.8 Delkonklusjon

Samlet sett viser funn at deltagerne motiveres hovedsakelig av ytrestyrte drivkrefter, men viser innslag av indrestyrt motivasjon. Imidlertid ser det ut til at motivasjonen dreier seg mer mot indrestyrt motivasjon utover i læringsløpet. Dette kan ha sammenheng med at deltakerne gir uttrykk for at læringen oppleves som positiv og meningsfylt. Funn viser også at selvtillit i forhold til skolegang er svak. Samtidig er viljen til å gjennomføre studieløpet sterk.

9.3 Drøfting av funn knyttet til læringens samspill-dimensjon

Samspelet mot omverdenen utgjør den tredje dimensjonen i Illeris' helhetlige læringsmodell og han anvender begrepene handling, kommunikasjon og samarbeid for å gjøre rede for hvordan samspelet med omgivelsene foregår. Illeris (2012) hevder videre at det er gjennom denne dimensjonen at mennesket utvikler evne til å fungere hensiktsmessig i ulike sosiale, samfunnsmessige relasjoner (Illeris, 2012, s.46).

Illeris (2012) forklarer omgivelser med både de nære sosiale omgivelser lærende befinner seg i, og de mer overordnede samfunnsmessige omgivelser med sine strukturer, rammer, verdier og normer (Illeris, 2012, s.125).

Her rettes oppmerksomheten først mot deltakernes uttrykte holdninger i forbindelse med samspelets betydning for læring på arbeidsstedet.

9.3.1 Delfunn 1: Informantene opplever at de lærer en del av å arbeide sammen med andre på arbeidsstedet.

Funn fra min deltakende observasjon i klassen viser at flere deltakere la frem sine ulike praksiserfaringer i undervisningssammenheng. Veileder for klassen var opptatt av å legge til rette for at elevene kunne komme frem med sine erfaringer fra arbeidshverdagen, slik at disse kunne

diskuteres i lys av andres erfaringer med tilsvarende eksempler og ikke minst i forhold til teoretisk kunnskap

Under intervjuet ga informantene detaljerte beskrivelser av hvordan de måtte søke hverandres støtte for å løse utfordringer i arbeidshverdagen. Det dreide seg ofte om pasientsituasjoner som krevde handling der og da. Jeg tolket ulike utsagn i retning av at informantene mente at medarbeidere stadig hadde behov for å samarbeide og diskutere både før, under og etter ulike handlinger. Min tolkning styrkes av at jeg i forbindelse med «småprat» oppfattet at deltakerne diskuterte konkrete pasientsituasjoner og hvordan de håndterte ulike arbeidsoppgaver i tilknytning til pasienter.

Et sitat som understreker mine funn er:

«Jeg lærer også noe av dem jeg jobber sammen med».

Delfunnet kan sees i sammenheng med Illeris' beskrivelser av de ulike samspillsformene; persepsjon, formidling, opplevelse, imitasjon, virksomhet og deltakelse. Det er ikke uvanlig at medarbeidere må samarbeide med hverandre i nære pasientsituasjoner. Helt konkret kan dette dreie seg om at det utføres morgenstell på en sengeliggende pasient, der den ene vasker og den andre støtter pasientens kropp. Situasjonen åpner først og fremst for persepsjon som innebærer å forholde seg til ulike sanseinntrykk som trenger seg på. Det kan dreie seg om synsinntrykk, lukter, noe man hører eller noe man kan kjenne ved å berøre. Videre vil det være naturlig at det skjer formidling av ulike budskap i samspillet som mottaker kan overse eller forholde seg aktivt til. F.eks. kan pasienten formidle ubehag på en indirekte måte, som mottaker ikke oppfatter og dermed kan komme til å overse. Når mottaker forholder seg aktivt til formidlingen kaller Illeris dette for opplevelse, som kan bety at mottaker læringsmessig får noe ut av samspillet (Illeris, 2012, s.129). I tenkte eksempel kan det bety at ubehaget oppfattes og tolkes sammen med de øvrige sanseinntrykkene som samlet sett kan gi ny innsikt eller læring for mottaker. Hvis jeg følger denne situasjonen videre så er det tenkelig at deltakerne imiterer hverandre. Fordi de fikk nær tilgang til å observere hvordan den andre utførte de konkrete handlingene, kunne disse etterlignes og dermed ville samspillet i situasjonen innebære et læringspotensial. Her finner jeg støtte hos Bandura som hevder at læring foregår ved observasjon og imitasjon av hverandre (Midtsund, 2004).

Når informantene uttrykker at de opplever å lære av hverandre mens de jobber, er det sannsynlig at opplevelsen kan sees i lys av at de både lærer noe og motiveres gjennom direkte belønning, vikarierende forsterkning og selvmotivering. En måte å oppleve tilfredsstillende læring på er at man behersker å utføre en handling, så lik som mulig som det en har observert at andre har

utført. Dette kaller Bandura direkte belønning, altså en tydelig imitasjon. Eller ved vikarierende forsterkning der det iakttas at andre får ros for samme atferd som en selv representerer.

Selvmotivering foregår ved at individet selv vurderer sin handling i forhold til egen standard (Midtsund, 2004).

Jeg oppfattet at deltakerne var svært engasjert i sin arbeidshverdag. De var opptatt av å finne gode løsninger på ulike utfordringer som i særlig grad var knyttet til nære pasientsituasjoner. Jeg forstod det dithen at medarbeiderne måtte benytte hverandres erfaringer og kompetanser.

Situasjoner kunne være av en slik art at det ikke var opplagt hvordan den skulle håndteres eller at situasjonen åpnet for ulike tilnærminger. I slike situasjoner var det viktig å kunne spille på hverandre erfaringer og kompetanse. Deltakernes engasjement kan sees i lys av samspillsbegrepet virksomhet som i denne sammenheng betyr at en mer målrettet oppsøker påvirkninger for å finne en best mulig anvendbar løsning i en bestemt situasjon (Illeris, 2012).

I lys av den siste samspillsformen som utgjør deltakelse, sier Illeris at individet sammen med andre og gjennom målrettet aktivitet, inngår i et praksisfellesskap. Wenger har i sin sosiale teori om læring lagt vekt på at mye læring skjer i et praksisfellesskap uavhengig om vi i utgangspunktet forventer å lære. Slik jeg oppfatter mine informanter er de helt klart en del av et slikt praksisfellesskap gjennom sitt daglige arbeid.

VOX barometer (2010) viser til en undersøkelse der uformell læring på arbeidsplassen, som blant annet innebærer samarbeid med andre om daglige arbeidsoppgaver, scorer svært høyt (VOX, 2011).

9.3.2 Delkonklusjon

Det sosiale samspillet har en betydelig innvirkning på læringen som foregår. Informantene gir uttrykk for at det er mulig å lære av hverandre. De ulike samspillsformene åpner opp for mange læringsmuligheter i arbeidshverdagen.

9.3.3 Delfunn 2: Deltakerne opplever at læring sammen med andre kan være utfordrende

Informantene sier at læring sammen med andre, avhenger av hvem man arbeider sammen med. De erfarer at ulike arbeidsoppgaver utføres på utallige måter og det er vanlig å utvikle sin egen måte å håndtere disse på. Dette skaper forvirring i.f.t hva som er riktig fremgangsmåte. Det er vekslende hvorvidt faglige diskusjoner finner sted på. Læringsmulighetene på arbeidsplassen

hemmes også av at informantene opplever at det er stramme økonomiske innskjøringer og at det er hektiske dager med mange gjøremål.

Dette understreker hvor komplekst læring er og at den i henhold til Piagets skjemaer organiseres ulikt i de mentale skjemaene. Det betyr at de erfaringer vi bringer med oss inn i en læresituasjon er unike og derfor stiller vi med ulike forutsetninger. Vi oppnår med andre ord ikke likt læringsutbytte og kan derfor komme til å ha ulike oppfatninger av hvordan en arbeidsoppgave skal utføres. Spesielt kommer dette til uttrykk overfor læring som ikke avgir en klar fasit. Svært mange arbeidsoppgaver innen pleie – og omsorgssektoren krever er av en slik art at det kan tenkes å løses på flere måter.

Uformell læring kan knyttes til læring i arbeidslivet. Her skjer læring utenfor de tradisjonelle utdanningssystemene og læringen kan skje mer eller mindre ubevisst. Erfaringslæring står sentralt i arbeidslivet, men hvorvidt erfaring fører til læring vil avhenge av kvaliteten på erfaringene (Dewey). I følge Kolb må erfaringer gjøres til gjenstand for refleksjon dersom de skal ha noe verdi i læringsøyemed. Det kan tenkes at mine informanter når de diskuterer med sine kollegaer i større grad opplever at de lærer. Læring som finner sted skjer altså i samspill med omgivelsene og er således kontekstavhengig. Det kan typisk dreie seg om en situasjon der 2 personale bistår en pasient, der uventede hendelser kan inntreffe, nettopp fordi en hver slik situasjon er unik. Det er aldri fullt mulig å forutsi hva som kan skje i møte med mennesker, derfor vil et hvert slikt møte by på erfaring og dermed en læringsmulighet (Grelland, 2011, s.50).

Konteksten er omgivelsene handlingen utspiller seg innenfor. Konteksten i arbeidslivet ser annerledes ut enn konteksten innenfor et skolesystem og når vi sier at læringen er kontekstuell eller situert (Wenger) så betyr det at læringen er preget av omgivelsene og det sosiale samspillet. Illeris påpeker at læring er noe som skjer både individuelt og i samspill med omgivelsene (Illeris 2012).

Et annet forhold som kan knyttes til delfunnet er begrepet – hverdagsbevissthet, som innebærer at mennesker etablerer en rekke rutiner for å ramme inn hverdagslivet. Det er nødvendig for å sikre mental/kroppslig balanse. Når arbeidet er preget av mye handlingstvang, kombinert med stadige krav om økonomiske besparelser, og i tillegg mye fokus på kompetanseheving, synes det ikke overraskende at medarbeidere har behov for å beskytte seg mot alle de krav som stilles. Sett i sammenheng med læring kan det tenkes at en slik hverdagsbevissthet kan komme til å begrense den mer akkomodative og transformativ læringen, nettopp fordi slike prosesser krever omstrukturering av forståelse og mye psykisk energi (Illeris, 2012).

9.3.4 Delkonklusjon

Her viser funn at samarbeidslæring settes på prøve av flere forhold. Hektiske arbeidsdager, ulike måter å forstå hvordan et arbeid skal utføres, vekslende med faglige diskusjoner bidrar i sum til at det å lære sammen med andre er en utfordring. Bevisstgjort læring krever i følge Kolb og Dewey at erfaringene blir reflektert over. Det synes som om tiden ikke strekker til utover de mest nødvendige gjøremålene og at arbeidsmiljøet i vekslende grad inviterer til faglige diskusjoner og refleksjoner. Jeg finner det derfor naturlig og nødvendig at medarbeidere må beskytte seg, som nettopp benevnes med en form for hverdagsbevissthet.

9.3.5 Delfunn 3: Deltakerne uttrykker at gruppearbeid er en krevende læringsform

Gruppearbeid oppleves som ekstra krevende. Det å sitte sammen 2 eller 3 elever for å diskutere en oppgave, for deretter å utarbeide et skriftlig produkt i fellesskap mener flere er svært vanskelig og følgelig er det ikke lett å oppdage at dette gir noen læring.

At læreprosesser ikke kun skjer individuelt, men også i samspill med omgivelsene har vært gjenstand for mye oppmerksomhet i læringsmiljøene de siste 20 årene. Mye forskning kan bekrefte at læringsutbytte og læringsmulighetene øker når læringen skjer i interaksjon mellom den enkelte og dets sosiale omgivelser. Likevel tyder det på en vegring mot en slik form. Det kan tenkes at denne formen er svært uvant for mange voksne. De fleste er sosialisert inn i rollen som elev, en passiv mottaker som underordner seg læreren (Illeris, 2012)

I et konstruktivistisk og sosiokulturelt læringsperspektiv der læreren legger til rette for gode læreprosesser og den lærende i langt større grad må konstruere sin egen oppfatning av et læringsinnhold, fordres mer bruk av akkomodative og transformativ prosesser. Dette er krevende prosesser. Når et slikt læringsperspektiv legges til grunn benyttes mye prosjektarbeid, gruppearbeid etc. (Illeris, 2012).

9.3.6 Delkonklusjon

Jeg finner her et klart funn på at gruppearbeid oppleves krevende. Likevel er det et motstridende funn for meg at informantene foretrekker den mer behavioristisk inspirerte læringsmetoden, som er mer forenelig med kumulativ og assimilativ læringsform. Samtidig har jeg funn som forteller at læring oppleves meningsfylt og dette funnet kan settes mer i sammenheng med akkomodativ læring.

Delfunn 4: Deltakerne uttrykker at det å bli møtt med respekt og oppleve likeverd styrker læringen

Et annet funn som knytter seg til læring er betydningen av å bli møtt med respekt og likeverd. Enkelte har opplevd utsagn som «er bare pleiemedhjelper» og liknende krenkelser fra nyutdannede kollegaer. Dette kan bidra til å skape motstand og forsvar mot læring.

Veileder gir uttrykk for det er avgjørende at AOF inntar et nyansert menneskesyn og realiserer de grunnverdier som lærerplanen bygger på. Det betyr at de må anerkjenne hver enkelt, den motstand eller forsvar som måtte komme til uttrykk vel så mye som engasjementet deres. For at det i det hele tatt skal skje læring, så fordrer det at elevene opplever å bli respektert og bli møtt som likeverdige, mener veileder. Dette er også i tråd med AOF` generelle læreplan (Eriksen, 2002).

Elevene er opptatt likeverd på arbeidsplassen. Respekt for hverandres arbeidsområder, at vi opptrer ydmykt overfor hverandre og unngå å bli utsatt for nedvurdering av andre med en høyere formell kompetanse er avgjørende. Leder har et stort ansvar her mener informantene.

En kan spørre seg om det er viktigere med et nyansert menneskesyn i voksenopplæringen mer enn i utdanninger knyttet til yngre?

Det kan tenkes at voksne bringer med seg langt flere erfaringer og kan tenkes å ha bygget opp flere antakelser om hvordan et slikt utdanningsløp skal se ut. Illeris peker på de kortutdannedes problemer i arbeidslivet, som kan være preget av nederlags pregete erfaringer med skole. Voksne uten formell utdanning kan ha utviklet en selvforståelse om at de ikke egner seg til noen som helst form for tradisjonell skolegang. De kan også oppleve det krenkende å bli forespurt om å starte på skole (et tilbaketrukket stadium). Imidlertid er de fleste mer eller mindre klar over at de mangler kunnskaper på ett eller flere områder (Illeris, 2004, s.230).

Illeris råder arbeidsgivere til å trekke mer veksler på ansatte uten formell kompetanse i forhold til læring og kompetanseheving på arbeidsplassen og møte deres skepsis knyttet til undervisning, læring på en solidarisk og respekterende måte (Illeris, 2004, 230).

Delfunnet finner solid støtte blant flere aktører og en pilotstudie – med lærere fra voksenopplæringen peker på at god faglig forankring, bakgrunn fra arbeidslivet, samt vilje til å anerkjenne den lærendes erfaring og livssituasjon er vesentlig (Rønning & Grepperud, 2009,)

9.3.7 Delfunn 5: Deltakerne uttrykker at formell kompetanse vektlegges på arbeidsplassen.

Funn fra intervjurundene viser at informantene opplever at den formelle kompetansen veier tungt. De ga også uttrykk for at de så frem til å få fagbrev og uttrykte stolthet og glede over dette. Likevel opplever informantene at ulike kompetanser som ikke inkluderer en formell kompetanse blir mindre verdsatt.

Det blir uttalt at arbeidsteden ser det som svært positivt at de får formell kompetanse. Informantene tror at de vil oppnå større anerkjennelse og oppleve mer samhørighet med faggruppen.

En årsak til at kravene oppleves som store må sees i sammenheng med arbeidslivets betydelige endringer som blant annet har medført kontinuerlig etterspørsel av ulike kompetanser (Illeris 2004), St. meld. 13. Kap. 1 (2011-2012). Her understrekes behovet for ny og styrket kompetanse i form av en fagutdanning i pleie og omsorgssektoren. St. meld. 44 (2008-2009). I kap. 3 løftes viktigheten av kompetanseutvikling i kunnskapssamfunnet frem.

Jeg velger herunder å drøfte funn knyttet opp mot, på den ene siden et rasjonalistisk perspektiv der kompetanse ansees som en egenskap der mål- og normbaserte kompetansekrav er styrende, og sett i forhold til et fenomenologisk perspektiv der kompetanse ansees som prosess der medarbeidernes kompetansekrav står i fokus (Aarsand m.fl. 2011) (se modell 5).

Kompetansebegrepet innhold er sammensatt og komplekst. Kompetanse er svært etterspurt som ressurs i dagens arbeidsliv. Lai (2004) samler kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger i sin definisjon av begrepet kompetanse. Samlet sett skal de ulike momentene kunne gjøre oss istand til å utføre funksjoner og oppgaver i et arbeidsliv. Holdninger som ble uttrykt var for det første at kravene til kompetanse generelt oppleves som overveldende. Det er ikke til å undres over med tanke på hvordan kompetansekravene brer om seg både i dagliglivet og i alle mulige arbeidssammenhenger.

I et rasjonalistisk perspektiv vil kravene til kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger være styrende. Fokuset kan sees i forhold til mål og normbaserte krav, som tar sikte på å fylle kompetanse hos medarbeideren slik at en virksomhet skal nå sine mål (Lai, 2004). Da er det rimelig at disse kravene oppleves nærmest uoverkommelige. Krav/ønske fra ledere har også vært styrende for informantenes valg om kompetanseheving. Dette vil utgjøre normbaserte kompetansekrav. Mine informanter er også opptatt av å skaffe seg den formelle kompetansen som vil utløse muligheter for fast ansettelse og bidra til en tryggere og mer forutsigbar arbeidshverdag.

I henhold til mål- og normbaserte kompetansekrav vil den formelle kompetansen som kan oppnås gjennom utdanningssystemet ha stor gjennomslagskraft. Uformell kompetanse er vanskeligere å måle, problematisk å dokumentere og derfor lite tellende i arbeidslivet. I lys av et fenomenologisk perspektiv vil det være naturlig å ta utgangspunkt i den enkeltes ønsker og forventninger i.f.t kompetanseøkning (Lai, 2004). Informantene ønsker at det tas hensyn til erfaring og egnethet og det samsvarer også med intensjonene i det fenomenologiske perspektivet.

Egnethet og erfaring kan knyttes opp mot ulike kompetanseformer. Realkompetanse utgjør i sum alle de erfaringer et menneske gjør seg i livet generelt med alle ulike roller det har fylt og i arbeidslivet spesielt. Personlig kompetanse er noe alle voksne mennesker er i besittelse av i kraft av å leve. Sosialkompetanse utvikles i sosialt samspill med omgivelsene. I sum kan de ulike kompetanseformene bidra til at egnethet utvikles.

Dersom man ser på kompetansebegrepets kompleksitet og omfattende innhold, slik det er beskrevet i litteraturen, er det innlysende at uformell kompetanse er innebefattet her. Dersom det er slik at holdninger utgjør en viktig komponent i kompetansebegrepet, så kan en spørre seg hvordan holdninger kan læres og utvikles. Skjer det kun gjennom et formalisert utdanningsløp? Det å få benyttet all sin kompetanse i bred forstand er utfordrende. Her kan gapet mellom kompetansekrav og kompetansebeholdning bli synlig. Særlig i et mer rasjonalistisk perspektiv der kravene er formulert fra myndigheter og ledere og som muligens ikke er spesifikke og konkrete. Sees disse kravene i sammenheng med beholdningen av kompetanse i en organisasjon, så kan det tenkes at beholdningen samsvarer for dårlig med de krav som er stilt. Eller at man ikke får utnyttet all sin kompetanse, kun den som er bestemt uti fra mål og norm. I et prosessperspektiv utvikles kompetanse kontinuerlig og er mer preget av hverdagslæring/erfaringslæring (Lai, 2004).

Utifra et fenomenologisk perspektiv vektlegges den enkelte medarbeider sin opplevelse og dersom et slikt syn kunne få en bredere plass i arbeidslivet, ville den enkeltes kompetanse lettere kunne frigjøres. Et rasjonalistisk perspektiv er mer statisk og det ligger ikke i denne forståelsen at noe er under utvikling (Lai 2004). Det ble uttrykt at respekt for hverandres kompetanse er vesentlig. Slik jeg tolker det betyr det at all kompetanse må verdsettes. Hva innebærer egentlig det? Mine informanter arbeider innen helsesektoren der flere ulike profesjoner samarbeider mot felles mål.

I kraft av sin profesjon besitter medarbeiderne ulik kompetanse og nivået spenner fra ufaglært personalet til helsefagarbeider på videregående nivå til sykepleiere/vernepleiere på høgskolenivå. Hver enkelt sin kompetanse skal anerkjennes, bekreftes, respekteres. Hvordan skal vi da behandle hverandre? Kan det være viktig for at kompetanse blir brukt og ikke bare representerer et potensiale. Med utgangspunkt i et rasjonalistisk perspektiv synes det problematisk å verdsette kompetanse som ikke virksomheten oppfatter at den trenger (Lai 2004).

Enkelte har opplevd krenkelser på jobb og utsagn som «er bare pleiemedhjelper» Er det slik at vårt samfunn i for stor grad verdsetter formalisert kompetanse. Det gis uttrykk for at økt kompetanse oppleves som positivt fra medarbeiderne og gir større følelse av samhørighet på arbeidsplassen. Arbeidet oppleves mer interessant og respekten for yrket øker.

Veileder erfarer at flere av elevene i oppstarten av undervisningsopplegget ser ut til å være drevet av forventninger fra ledere på sin arbeidsplass til å skaffe seg en formell kompetanse. At det eksisterer slike forventninger og nærmest krav fra ledere innen kommunal omsorg tjenester er åpenbart.

Fra nasjonalt hold gjennom helse -og omsorgsdepartementet St. melding nr. 25(2005-2006) Mestring, muligheter og mening skisseres opp den historiske utviklingen av helse -og omsorgssektoren i Norge og peker videre på utfordringer sektoren står overfor i fremtiden.

En styrking av den faglige kompetanse er viet plass i denne. På bakgrunn av utfordringer som er skissert er det utarbeidet en nasjonal rekruttering og kompetanseplan som bærer betegnelsen Kompetanseløftet 2015. Kompetanseløftet 2015 er en delplan under Omsorgsplan 2015 som er Regjeringens oppfølging av St.meld. nr. 25 (2005-2006).

Kompetanseløftet 2015 inneholder strategier, mål og tiltak som skal bidra til å sikre tilstrekkelig, kompetent og stabil bemanning i omsorgstjenestene (helsedirektoratet).

I nyere tid fremholdes kompetanseutvikling gjennom St.meld. 29 (2012-2013).

Morgendagens omsorg løfter frem viktigheten av å tilføre sektoren en bredere og faglig utrustet kompetanse. St.m.nr. 10 (2012-2013) God kvalitet – trygge tjenester gir føringer for hvordan kvalitet skal prege omsorgstilbudene fremover og et viktig virkemiddel i denne forbindelse er å fokusere på kompetanseheving blant medarbeiderne.

Nasjonale myndigheter levner liten tvil om hva som er den ønskede personell situasjonen for den kommunale pleie- og omsorgssektoren fremover.

På det kommunale nivået er Skien kommune i ferd med å revidere omsorgsplan som er ment å gjelde frem til 2015/20. I dialog konferanse som har vært arrangert løftes blant annet frem behovet for å redusere andelen av ufaglærte ved å formalisere deres kompetanse. Det er som påpekt betydelige drivkrefter knyttet til kompetanseheving innen kommunal pleie- og omsorgssektor. Veiledere ved AOF ser ut til å imøtekomme og ivareta sine elever på en helhetlig, faglig og menneskelig måte, slik at drivkreftene til å lære forblir positive og resultatet kan bli en reell kompetanseutvikling.

10 HOVEDKONKLUSJON

Oppgavens siste kapittel oppsummerer sentrale funn fra min studie i den hensikt å besvare problemstillingen som gjengis her:

Hvilke holdninger til læring kommer til uttrykk blant medarbeidere innen kommunal pleie -og omsorgstjeneste, som gjennomfører en formell fagutdanning i regi av AOF?

Formålet med min studie var å finne frem til holdninger til læring som kom til uttrykk blant medarbeidere innen kommunal pleie- og omsorgssektor og som på det tidspunktet jeg gjennomførte studien, deltok i et studieløp arrangert av AOF.

Holdninger er i seg selv et omfattende begrep, men kan skilles i tre komponenter; en tankemessig, en følelsesmessig og en atferdsmessig del. På den måten har funn jeg presenterer basert seg på at jeg ikke kun har tolket informantenes og deltakernes utsagn, men også deres atferd.

Problemstillingen åpnet opp for at deltakerne kunne legge frem et mangfold av uttalelser og meninger. Derfor har dimensjonene i Illeris' helhetlige læringsmodell bidratt til at funnene er blitt strukturert i henhold til denne.

Et hovedfunn knyttet til den innholdsmessige dimensjonen synliggjør at deltakerne og informantene har en overveiende positiv holdning til læring. Jeg finner også støtte for å si at deltakerne og informantene opplever læringen som meningsfylt og delvis støtte for at læringen har gitt større mestringsopplevelser. Funnene knyttes opp mot ulike læringstypologier og sett i lys av disse tyder mine funn på at læringen ikke kun er av tilføyende karakter, altså assimilativ læring, men i tillegg viser innslag av at læringen har bidratt til ny og endret forståelse på noen områder, som betegnes som akkomodativ læring.

Funnene synliggjør et lite paradoks fordi tavleundervisning er det som foretrekkes av deltakerne og informantene. Tavleundervisning settes i sammenheng med et mer tradisjonelt behavioristisk syn på læring som kan virke passiviserende og hemmende på læring, fordi en slik undervisning er mer lærerstyrt og knyttes opp mot at det er de assimilative læreprosessene som dominerer. Likevel tyder funnene på at mine informanter og deltakere opplever både mening og nytteverdi, og disse kvalitetene forbindes med akkomodative læreprosesser.

I tilknytning til undervisningsformer verdsetter deltakerne og informantene at undervisningen legges frem i et hverdagslig språk og med eksempler fra den praksisvirkelighet de er kjent med. Mye taler for at praksis nær undervisning gir godt læringsutbytte, samtidig kan lite bruk av teori og fagbegreper i undervisningen gi et svakt faglig læringsutbytte. Jeg ser her noen dilemmaer som knytter seg til deltakernes ønsker, som på den ene måten kan vise seg læringsmessig å gi utbytte, mens på den annen hemme den tiltenkte og ønskede faglige læringen.

Videre opplever deltakerne og informantene at boklig lærdom er krevende å forholde seg til og jeg finner at læring automatisk knyttes til det man finner i bøker, samtidig mener deltakerne og informantene at deres erfaringer faktisk utgjør en kilde til læring. Her finner jeg at deltakerne atferdsmessig viste stor interesse for bøker, men uttrykte samtidig at det teoretiske lærestoffet var overveldende. Sett i et utvidet kunnskaps- og læringssyn er det forhold som taler for at elevene ved AOF med sin lange arbeidserfaring mest sannsynlig besitter mye erfaringskunnskap og taus kunnskap.

Deltakerne uttrykker at de i hovedsak motiveres av ytrestyrte drivkrefter til å lære, men at det har skjedd en dreining underveis i studieløpet mot en mer indrestyrt motivering. Faktorer som påvirket en slik utvikling er trolig betydningen det har å bli møtt på en likeverdig og respektfull måte.

Følelser som dårlig selvtillit preger flere av deltakerne. De har på en måte lært at de ikke er så flinke til å lære. Motstand mot læring kom ikke frem på annen måte enn at de ga uttrykk for svekket selvtillit og en motstand mot å arbeide i grupper, samt skriving. Noe ambivalens kom til uttrykk gjennom at de hovedsakelig var styrt av ytre drevet motivasjon til å inngå i et læringsløp, samtidig som gjennomføringsviljen og deres positive holdninger til å lære var meget synlig.

Et funn som peker i ulike retninger for meg er at deltakerne la vekt på erfaringslæringens betydning. Samtidig ble det understreket at læring sammen med andre ikke nødvendigvis gir så god læring og at det er utfordrende. Kan det tenkes at de har lært, men ikke er tilstrekkelig bevisstgjort på at det har foregått en form læring? Imidlertid fremkommer det flere forhold som vanskeliggjør et lærerikt samarbeid på arbeidsplassen.

All den læringen som foregår skal ideelt sett føre til en kompetanse på ett eller flere områder. Funnet viser at deltakerne og informantene opplever krav om økt kompetanse som betydelig, samtidig uttrykkes det en undring over at den kompetansen de allerede besitter blir for lite anerkjent.

11 LITTERATURLISTE

Andersen, L. K. (2009). *Jeg lærer, altså er jeg*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Tromsø), Hentet fra <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/1964/thesis.pdf?sequence=2>

AOF. (2013). Fagskoler.

<http://flammen.aof.no/aofweb/cmsaof.nsf/pages/KursFylke.html?Open&omrade=450>

Bakken, R. og Arntsen, B. (2012). Holdninger til formell utdanning blant ufaglærte innen kommunal pleie- og omsorgssektor - Et klasseperspektiv.

http://brage.bibsys.no/hig/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_32147/1/Rapport8_12.pdf

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (5.utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.

Disch, P. G. og Vetvik, E. (2009). *Framtidas omsorgsbilde – slik det ser ut på tegnebrettet*. Senter for omsorgsforskning sør. Rapport nr. 1/2009. Universitetet i Agder & Høgskolen i Telemark.

Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.

Eide, H. og Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner. Samarbeid, konfliktløsning, etikk*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.

Eide, S. B., m.fl. (2011) *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Eriksen, S. (2002). Generell læreplan for AOF. AOF i Norge.

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag as.

Helsedirektoratet. (2011). *Kompetanseløftet 2015*. Hentet 25.05.13, fra

<http://www.helsedirektoratet.no/helsepersonell/rekruttering-kompetanse/kompetanseloftet/Sider/default.aspx>

Helse – og omsorgsdepartementet. (2013). *Kompetanseløftet 2012*. Hentet 25.05.13, fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/ryddemappe/omsorg/kompetanseloftet-2015.html?id=439259>

Håkonsen, K. M. (2009). *Innføring i psykologi*. (4.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Håland, E. (2011). Mellom egenskap og prosess- ulike forståelser av kompetansebegrepet. I Aarsand, L., Håland, E., Tønseth, C., og Tøsse. (Red.), *Voksne, læring og kompetanse*. (s. 56-81). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Illeris, K. og samarbeidspartnere. (2004). *Læring i arbeidslivet*. Frederiksberg C.: Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, K. (Red.). (2007). *Læringsteorier*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Jarvis, P. (1992). Den menneskelige lærings natur. I Illeris, K. (Red.), *Tekster om læring*. (s.139-149). Frederiksberg C.: Roskilde Universitetsforlag.

Johannessen, H. Schau. (2013). Førskolelærerne må bruke fagspråket. *Synspunkt*, Første steg (1), 49-51. Hentet fra

http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Forste%20steg/FS_1_13/Fs%201%202013_49-51.pdf

Kunnskapsdepartementet. (u.å). *Livslang læring*. Hentet 31.05.13, fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang-laring.html?id=592615>

Kunnskapsdepartementet. (u.å). *Voksenopplæring*. Hentet 31.05.13, fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang-laring/voksenopplaring.html?id=1426>

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kompetansereformen*. Hentet 11.07.13, fra

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/utdanning_og_kompetanse/kompetansereformen.html?id=213306

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Tilstandsrapport om livslang læring i Norge*. Hentet 09.07.13, fra

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Kompetanse/Livslang_%20laring_%20Norge2007.pdf

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*.(2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Levin, M., og Klev, R. (2002). *Forandring som praksis – læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

Manger, T. (2000) Hva påvirker vår motivasjon for læring? I Raaheim, A., og Raaheim, K.(Red.), *Læring hos voksne*. (s. 49-62). Bergen: Sigma forlag AS.

Midtsund, M. (2004) «*Om Banduras mestringsforventninger*»

http://midtsund.net/Hjemmeside/pedagogikk/oppslagsverk/banduras_mestringsforventninger.htm

Mogstad Aspøy, Tove., & Hagen Tønder, Anna. (2012). Utredning om forskning på voksnes læring. En litteraturgjennomgang Vol. 17/2012. *FAFO- notat*. Hentet fra <http://www.fafo.no/pub/rapp/10163/10163.pdf>

NOU 2009: 18 (2009). *Rett til læring*. Hentet fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?id=570566>

Pedagogisk tankekart (u.å) Hentet 12.07.13, fra

<http://da.scribd.com/doc/12597326/Pedagogikk-Tankekart-Iringssyn-Og-Teorier>

Pedersen, J. (2011). *Hvordan skjer uformell læring i et praksisfelleskap hos ambulanspersonell?* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Tromsø) Hentet fra <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/3611/thesis.pdf?sequence=1>

Rogers, C. (1969). Hva er læring? I Illeris, K. (Red.), *Tekster om læring*. (s.115-120). Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag 2000.

Rønning, W. M., & Grepperud, G. (2011). Undervisning av voksne – en arena for amatører eller profesjonelle? En analyse av holdninger til voksenlæreres kompetanse. I Aarsand, L., Håland, E., Tønseth, C., og Tøsse. (Red.), *Voksne, læring og kompetanse*. (s. 172-197). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Raaheim, A., & Raaheim, K. (Red.). (2000). *Læring hos voksne*. Bergen: Sigma Forlag AS.

Skien kommune. (2012). *Kommunal planstrategi 2011-2015*. Hentet 31.05.13, fra http://www.skien.kommune.no/Documents/Planer/Kommunal%20Planstrategi%202011_2015.pdf

Sollie, L. M. (2009). *Kompetanseutvikling i arbeidslivet*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). L. M. Sollie. Oslo.

Topp, S., Wessel, M., Steen-Hansen, N., og Tanggard, E. (2003). Ulike læringsperspektiv. Hentet 05.07.13, fra <http://pluto.hive.no/pluto2003/espentan/Pedagogikk/Prosjekt/>

St. meld nr.13 2011- 2012 (2012). *Utdanning for velferd*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2011-2012/meld-st-13-20112012/1.html?id=672837>

St. meld nr. 23 2005-2006 (2006) *Mestring, muligheter og mening - framtidens omsorgsutfordringer*. Oslo: Helse – og omsorgsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/stmeld/20052006/stmeld-nr-25-2005-2006-/3.html?id=200892>

Tuntland, H., og Nordheim, L. (2009). Undervisning og læring i kunnskapsbasert praksis. *Ergoterapeuten*, 2009.(9). S. 1-7.

Tønseth, C. & Tøsse, S. (2011). Voksnes læring og kompetanse. I Aarsand, L., Håland, E., Tønseth, C., og Tøsse. (Red.), *Voksne, læring og kompetanse*. (s.17-31). Oslo: Gyldendal Akademisk.

VOX. (2011). *Høy deltakelse og stort utbytte av uformell læring*. Hentet 05.07.13, fra http://www.vox.no/PageFiles/14397/Hoy_deltakelse_stort_utbytte_webversjon.pdf

Aadland, E. (2011). «Og eg ser på deg». *Vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Aarsand, L., Håland, E., Tønseth, C., og Tøsse. (Red.). (2011). *Voksne, læring og kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

12 VEDLEGG

12.1 Vedlegg 1

Etiske overveielser knyttet til metodebruk og håndtering av opplysninger i Masteroppgaven

Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem.

At samtykket er fritt, betyr at det er avgitt uten ytre press eller begrensinger av personlig handlefrihet. At det er informert, betyr at informanten orienteres om det som angår hans eller hennes deltakelse i forskningsprosjektet. Informasjonen må gis i en form som er forståelig for informanten

<http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/9-Krav-om-informert-og-fritt-samtykke/>

Kravet om konfidensialitet omhandler forskerens plikt til å behandle all informasjon de får om personlige forhold på en varsom måte, slik at uvedkommende ikke får adgang til opplysningene. Kravet omfatter taushetsplikten, men gjelder også mer generelt krav til oppbevaring og tilintetgjøring av for eksempel lister med navn på informanter. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres. Forskerens taushetsplikt går ut på at forskeren har en forpliktelse til å bevare taushet om sine kilder, det vil si identiteten til informantene eller opplysninger informantene gir (jf. forvaltningsloven § 13). Det er hensyn til personvern som ligger bak disse kravene.

<http://www.etikkom.no/no/FBIB/Introduksjon/Innforing-i-forskningsetikk/Humaniora-samfunnsfag-juss-og-teologi/#krav>

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om masteroppgavens tema, hensikt samt hvilke metoder studenten har planlagt å anvende underveis. Jeg er i tillegg informert om at jeg kan trekke meg ut av «prosjektet» uten å oppgi grunn. Alle opplysninger jeg gir er underlagt taushetsplikt. De opplysninger som blir brukt i Masteroppgaven skal være strengt anonymisert.

Jeg sier meg villig til å delta i prosjektet: «Holdninger til læring og kompetanseutvikling blant ansatte uten formell kompetanse i pleie- og omsorgssektoren».

Navn.....

Telefon.....

Med vennlig hilsen

Helen E. Kortner

helen.kortner@hit.no

Mobil: 92 29 20 62

12.2 vedlegg 2

PROBLEMSTILLING

Hvilke holdninger til læring kommer til uttrykk blant medarbeidere innen kommunale omsorgstjenester, som gjennomfører en formell fagutdanning i regi av AOF?

Intervju-guide til 27.09.12

Semi-strukturert

- 1. Hvorfor ønsket dere å ta en fagutdanning?**
 - 2. Hvordan opplever dere kravet om å øke deres kompetanse? Hva tenker dere om kompetanse?**
 - 3. Kan dere si noe om holdninger dere har til det å lære og til det å øke kompetansen? (Tanker om det å skulle lære mer).**
 - 4. Motivasjon/lyst til å lære?**
 - 5. Se mening og nytteverdien av det å lære?**
 - 6. Forventninger til det å lære?**
 - 7. Hvordan lærer dere best? Hva er det som betyr noe for at dere skal få et godt læringsutbytte?**
-

- 8. Eventuelle barrierer mot det å lære? Hva motiverer eventuelt hindrer dere i å lære mer?**
- 9. Har dette kurset så langt, endret deres syn på hva læring og kompetanse er?**
- Før oppstart
 - Underveis i kurset
 - Kombinere arbeid og skole
 - Tiden fremover
- 10. Kan det du/dere ha lært her ved AOF få betydning for arbeidet du/der utfører på arbeidsplassen?**
- 11. Hvordan opplever dere at arbeidsstedet ser på at dere nå tar en utdanning?**
- 12. Hvordan mener dere at arbeidsgiver kan legge til rette for læring og kompetanseøkning på arbeidsplassen?**
- 13. Positive /negative tanker/meninger/oppfatninger av det og gjennomføre en utdanning?**
- 14. Er det slik at undervisningen dere får ved AOF får dere til å tenke annerledes eller gjøre ting annerledes på jobb?**
-

- 15. Hvordan opplever dere at arbeidsstedet ser på at dere tar utdanning?**
- 16. Hvordan tenker dere at det er mulig å bidra til at læring og kompetanseutvikling får større oppmerksomhet på arbeidsplassen?**
-