

Læring i et nytt perspektiv

En kvalitativ studie om voksne deltakere sin erfaring og opplevelser av MFY i Agder.

Simranjit Kaur

VEILEDER

Christina Maria Nygren-Landsgårds

Universitetet i Agder, vår 2024

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

Sammendrag

Denne kvalitative studien undersøker grunnprinsippene for voksenopplæring og hvordan de ivaretas i MFY-programmet i Agder, basert på teorier om andragogikk og voksenopplæring. Forskningsspørsmålet er: "Hvilke prinsipper er grunnleggende for opplæring av voksne, og hvordan ivaretas disse i MFY i Agder?" Studien identifiserer fire grunnleggende prinsipper: selvstyrt læring, identifisering av individuelle behov, erfaringsbasert læring og bruk av praktisk arbeid og teoretisk kunnskap. Gjennom semistrukturerte intervjuer med seks deltakere, viser det seg at prinsippene er godt ivaretatt. Prinsippene ivaretas på tvers av MFY programmet og viser til at deltakere får relevant kompetanse i tråd med arbeidslivet. Resultatene fremhever også viktigheten av fleksibilitet, kombinasjonen av teori og praksis, samt behovet for bedre veiledning og implementering av profesjonelle yrkesutøvere. Studien gir verdifull innsikt i hvordan voksenopplæring kan gjøres meningsfull og relevant, selv om funnene kanskje ikke kan generaliseres utover Agder.

Nøkkelord: andragogikk, aktivitetspedagogikk, voksenopplæring, didaktikk, selvregulert læring, modulbasert fag- og yrkesopplæring.

Abstract

This qualitative study examines the fundamental principles of adult education and how they are maintained in the MFY program in Agder, based on theories of andragogy and adult education. The research question is: "What principles are fundamental to adult education, and how are these maintained in MFY in Agder?" The study identifies four fundamental principles: self-directed learning, identification of individual needs, experiential learning, and the use of practical work and theoretical knowledge. Through semi-structured interviews with six participants, it is revealed that these principles are well maintained. The principles are upheld across the MFY program, indicating that participants acquire relevant competencies in line with the needs of the workforce. The findings also highlight the importance of flexibility, the combination of theory and practice, and the need for better guidance and implementation of professional practitioners. The study provides valuable insights into how adult education can be made meaningful and relevant, although the findings may not be generalizable beyond Agder.

Keywords: andragogy, activity pedagogy, adult education, didactics, self-regulated learning, modular vocational education- and training.

Forord

Sommeren 2024 er rundt hjørnet. Denne masteroppgaven markerer at min tid som student ved Universitet i Agder går mot slutten. Jeg husker hvor utfordrende det var for meg å flytte fra Oslo til Kristiansand for å ta master. Likevel har jeg gjennom de to siste årene møtt mange utrolige forelesere og ikke minst fått meg venner for livet. Det er med tungt hjerte å legge fra seg studielivet, men jeg skal ikke utelate muligheten til å ta en doktorgrad i fremtiden.

Å skrive en masteroppgave og utføre selvstendig forskning har vært en krevende, men lærerik prosess. Det er mange personer som har hjulpet å bringe dette studiet til live. Jeg ønsker først å takke min veileder Christina. Du har bidratt med engasjement, positivitet og ikke minst tilstrekkelig veiledning gjennom denne prosessen. Jeg vil også takke Ingunn, min kontaktperson fra Karriere Agder. Ditt arbeid og engasjement innenfor MFY i Agder er veldig satt pris på og har inspirert meg på flere måter. Videre vil jeg gi en stor takk til mine informanter. Uten deres bidrag og interesse hadde ikke dette studiet blitt aktualisert.

Jeg vil også uttrykke min takknemlighet til min familie. Dere har bistått med støtte og positivitet gjennom hele prosessen. Jeg vil takke mine bestevenninner Sofie og Suman, som har hatt troen på meg og alltid har spredt glede. Til slutt vil jeg takke min partner, Saurav. Du har gitt meg gode tips og råd i hele prosessen. I tillegg har du motivert, oppmuntret og gitt meg god støtte under lange kvelder med masterskriving.

Jeg har lært veldig mye av å ha jobbet med dette prosjektet. Dette har vekket ekstra interesse både for videre forskning knyttet til fagfeltet og noe jeg vil jobbe med i fremtiden.

-Simran

Kristiansand, 22. mai, 2024

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	0
Abstract	1
Forord	2
Innholdsfortegnelse	3
Figurliste	5
1. Innledning	6
1.1 Motivasjon for oppgave.....	6
1.2 Oppgavesamarbeid med Karriere Agder.....	7
1.3 Bakgrunn for forskningsspørsmål.....	8
1.4 Forskningsspørsmål.....	9
1.5 Modulbasert fag- og yrkesopplæring.....	10
2. Begrepsavklaring	12
2.1 Andragogikk.....	12
2.2 Didaktikk.....	12
2.3 Prinsipp.....	12
2.4 Selvregulert læring.....	12
2.5 Voksen elev.....	12
3. Tidligere forskning	13
3.1 Investering i grunnleggende ferdigheter.....	13
3.2 Tidligere forskning om MFY.....	15
3.3 Sluttrapport av MFY, presentert av ideas2evidence.....	16
4 Teori	18
4.1 Andragogikk.....	18
4.1.2 Voksnes læringsforutsetninger.....	20
4.1.3 Prinsipper innenfor voksenopplæring.....	21
4.2 Didaktikk- opplæringens hvordan.....	22
4.2.1 Praksisnær form for læring.....	23
4.2.2 Induktiv- og deduktiv undervisningsmetode.....	23
4.3 Selvregulert læring.....	26
4.3.1 Mekanismer innenfor selvregulert læring.....	27
4.4 Oppsummering.....	30
5. Metode	31
5.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	31
5.1.2 Hermeneutikk og fenomenologi.....	31
5.2 Semistrukturert intervju.....	32
5.2.1 Intervjuguide.....	33
5.3 Utvalg og rekruttering av informanter.....	35
5.4 Forberedelser og gjennomføring av intervju.....	37
5.4.1 Fordeler og ulemper ved datainnsamlingen.....	37
5.5 Analyse av kvalitativ data.....	39

5.5.1	Transkribering.....	40
5.5.2	Analyse.....	40
5.5.3	Tematisk analyse.....	41
5.6	Forskningens kvalitet.....	43
5.6.1	Posisjonering i forhold til masteroppgave.....	43
5.6.2	Posisjonering i forhold til kjønn.....	44
5.6.3	Kvalitet og troverdighet.....	44
5.6.4	Gyldighet.....	45
5.6.5	Etiske vurderinger.....	46
6.	Funn.....	47
6.2	Kombinasjon av praksis og teori.....	49
6.3	Praktisk erfaring og kompetanseutvikling.....	51
6.4	Grunnlag for deltakelse i MFY.....	53
6.5	Forbedringspotensial.....	55
7.	Diskusjon.....	56
7.1	Høy grad av fleksibilitet og tilpasning.....	57
7.2	Samspill mellom praksis og teori som drivkraft for utvikling av kompetanse og erfaring.....	58
7.3	Deltakelse i MFY er nært forbundet med indre motivasjon.....	60
7.4	Didaktiske metoder innenfor MFY.....	61
7.5	Forbedringspotensial.....	62
8.	Konklusjon.....	64
8.1	Videre forskning.....	65
	Vedlegg.....	70

Figurliste

Figur 1: Vurdering av påstander om måloppnåelse i MFY-forsøket.....	17
Figur 2: Heuristisk rammeverk for det selvregulerte læringsdomenet	27
Figur 3: Formulating questions for an interview guide	34

1. Innledning

Voksenopplæring har utviklet seg til å bli en essensiell og dynamisk komponent i dagens samfunn, med fokus på voksnes læring og utvikling. Voksenopplæring sees ikke bare på som en individuell reise mot personlig vekst, men også som en faktor for å opprettholde og styrke et progressivt samfunn (Aspøy og Tønder, 2012). Malcolm Knowles (2005), også kjent som andragogikkens far, hevdet at voksenopplæring ikke kun betraktes som et middel for overføring av kunnskap, men er også en prosess som tar hensyn til den voksnes tidligere erfaringer, individuelle mål og utfordringer.

De siste tiårene har voksnes kompetanse og læring fått mye politisk oppmerksomhet. Dette har vært på grunn av samfunnsmessige endringer, økonomisk utvikling og nødvendigheten av livslang læring (Aspøy og Tønder, 2012). De raske samfunnsendringene har i tillegg skapt nye og økende kompetansebehov. I Meld. St. 16 (2015-2016) om voksnes læring, ble det fremlagt at en betydelig andel av den norske befolkningen hadde manglende kompetanse i møte med arbeidsmarkedets behov (Meld. St. 16, 2015-2016, i Dahle, 2018). Omtrent 560 000 personer i aldersgruppen 25-66 hadde kun grunnskole som høyest fullført utdanning (Dahle, 2018). I den sammenheng har det blitt stilt spørsmål om hvordan man kan tilrettelegge for at flere får en varig tilknytning til arbeidslivet. Regjeringen har prøvd å sette inn tiltak som kan sikre at flere voksne har kompetanse som imøtekommer arbeidslivets behov. Dette har de gjort ved å tilrettelegge for modulbasert fag- og yrkesopplæring. Forsøkene med modulstrukturert voksenopplæring er mer rettet inn mot voksnes behov. Regjeringen har som mål å øke deltakelse i videregående opplæring for voksne. For at dette skal være mulig må opplæringen være fleksibel og tilpasset den voksnes behov, ved å ta hensyn til livssituasjon og omsorgsforpliktelser. I tillegg skal innholdet i opplæringen gjøres mer relevant for voksne og rettes mot den enkeltes arbeidsmuligheter (Dahle, 2018).

1.1 Motivasjon for oppgave

Noe av det første jeg grublet over da jeg startet på masterutdanningen var “hva er det jeg kommer til å skrive masteroppgave om?”. Dette spørsmålet kom stadig opp og nesten helt frem til jeg måtte velge et konkret tema. Gjennom utdanningen min har jeg lest mange artikler og bøker som forklarer pedagogiske teorier og hvordan de fungerer i praksis. I tillegg, har jeg fått et dypdykk innenfor hvordan rammeplaner for ulike utdanningsinstitusjoner tilrettelegges og hva de baserer seg på. Jeg begynte å se tilbake på alt jeg har lært og det var

begrepene danning, didaktikk og livslang læring som fanget min oppmerksomhet aller mest. Jeg tror det er fordi disse begrepene har preget både min faglige og personlige vekst svært positivt. I senere tid ble jeg introdusert til begrepet andragogikk, kjent som voksenpedagogikk, som vekket flere tanker hos meg. Dette var ikke lenger faglige begreper, da jeg innså hvordan de ble realisert i min egen hverdag gjennom ulike kontekster.

Jeg snakket lenge med foreldrene mine om andragogikk og prøvde å forklare dem essensen av livslang læring. Jeg stilte dem stadig spørsmål om de noen gang kunne tenkt å studere i livsstadiet de er i, som de svarte nei på. Ifølge dem var det mange faktorer som var i veien for at de skulle begynne å lære noe nytt og studere igjen. Noe av dette var redsel for å ikke kunne forstå noe nytt, deres alder og en ny sosial setting de måtte sette seg selv i. Moren min var nesten helt bestemt på at hun var “for gammel” til å studere, men jeg som fortsatt er “ung” har mer kapasitet til å lære nye ting. Dette var litt motsigende da jeg som barn har hørt “men dette lærer du da du blir voksen” eller “dette forstår du da du blir eldre”. Ironisk nok, til tross for at jeg er en pedagog og har kjennskap til hvordan læringsprosessen fungerer, sa jeg “men burde du ikke klare å håndtere å studere med tanke på at du er eldre enn meg og er voksen?”. I etterkant av disse samtalene ble det ganske klart for meg at jeg ville forske og studere hvordan voksne lærer, hvilke betingelser de står overfor og samtidig få et blikk på deres læringsprosess. Dermed bestemte jeg meg for å basere oppgaven min på andragogikk og voksenopplæring.

Min største motivasjon for denne oppgaven er et håp å inspirere flere voksne som vil studere, til å tørre å sette seg tilbake på skolebenken. På bakgrunn av at det er mangel på forskning som tar for seg deltakerperspektivet, ser jeg hensikt i å bidra med et kvalitativt studie. Denne studien vil fokusere på deltakerens opplevelser med voksenopplæringsprogrammer, som i dette tilfellet er modulbasert fag- og yrkesopplæring. I tillegg håper jeg at flere ser på læring som en livslang prosess, fordi i mine øyne så vokser man *ved å lære*, man vokser ikke *for å lære*.

1.2 Oppgavesamarbeid med Karriere Agder

Jeg tok med meg ideen om voksenopplæring videre til praksisstedet mitt, som var UiA Karriere. Der hadde jeg en samtale med en karriereveileder, som er ansvarlig for kompetansetorget. Hun presenterte og introduserte meg for konseptet "oppgavesamarbeid".

Tidligere hadde hun fått informasjon om at Karriere Agder ønsket å etablere et oppgavesamarbeid med en pedagogikkstudent for å bidra med empirisk forskning til forsøksprosjektet "modulbasert fag- og yrkesopplæring" (MFY). Hun arrangerte et møte mellom meg og Karriere Agder, hvor jeg ble kjent med Ingunn Østby Holsen, som er fylkesprosjektleder og prosessveileder hos MFY. Gjennom møtet fikk jeg ytterligere innsikt i MFY og hva Karriere Agder ønsket med et oppgavesamarbeid. Både jeg og Karriere Agder viste interesse for samarbeidet og ble enige om å jobbe sammen. Dermed er denne masteroppgaven et oppgavesamarbeid med Karriere Agder. Et oppgavesamarbeid er et samarbeid mellom en student og virksomhet, hvor oppgaven skal være faglig relevant for begge parter. Jeg har fått tildelt en hovedveileder fra UiA (Christina) og en kontaktperson fra Karriere Agder (Ingunn). Gjennom dette samarbeidet har jeg fått mulighet til å bli bedre kjent med Karriere Agder som er en del av fylkeskommunen Agder, og fått innblikk i MFY-prøveprosjektet. Jeg vil bemerke at jeg har frihet til å styre oppgaven, lage problemstilling og bestemme hvordan jeg vil utføre forskningen relatert til oppgaven.

En viktig del av MFY modellen utgjør for at det er løpende opptak året rundt slik at deltakerne kan begynne når de er klare, samtidig er omfanget av opplæringen situasjonsbetinget for hver enkelt deltaker. Likevel må deltakerne bestå fagprøve som andre lærlinger, dette fungerer som en kvalitetssikring overfor arbeidsmarkedet. Karriere Agder ønsker å få en bedre forståelse på hvordan modellen fungerer så godt, spesielt når det gjelder læring og opplevelse av å være del av en ny opplæringsform. På bakgrunn av dette, søker de innsikt i hvilke deler av modellen som bør beholdes, endres eller styrkes. Karriere Agder har noen tanker angående suksessfaktorer knyttet til prosjektet, men søker etter empirisk bakgrunn de kan knytte det opp mot. Min posisjon i dette oppgavesamarbeidet blir først og fremst å sette søkelys på deltagere av MFY og hvordan de opplever MFY modellen, som har en praksisnær form for læring. Karriere Agder sin hovedoppgave er å informere deltakere av MFY om min forskning og høre om de har lyst til å være del av av studiet.

1.3 Bakgrunn for forskningsspørsmål

Per dags dato finnes det begrenset med forskning når det gjelder hvordan voksne opplever ulike former for voksenopplæring. Voksenopplæring er svært viktig, ikke bare for den enkelte, men også for arbeidslivet og det norske samfunnet (NAKU, 2023). I kommende år forventes det et større fokus på akkurat dette, da dagens regjering har ønske om å prioritere

opplæring for voksne. Selv om Norge gjør det bra sammenlignet med andre land, påpeker forskning at flere norske voksne mangler nødvendige ferdigheter innen ulike kompetanseområder (Billington mfl., 2017). På bakgrunn av dette, er det viktig å se nærmere på om opplæringsprogrammene møter behovene til målgruppene som trenger det mest. Tilbudene må være tilpasset individuell kompetanse, i samsvar med deres ambisjoner og ønsker (Billington mfl., 2017).

Formålet med denne oppgaven er å bidra med en kvalitativ studie innenfor voksenopplæring. Jeg vil sette søkelys på hvilke prinsipper som gjelder og har betydning for voksne i opplæring. Det finnes like kvalitativ forskning på hvordan voksne erfarer og opplever læring gjennom ulike voksenopplæringsprogrammer. Av den grunn ønsker jeg å intervju voksne i Agder som har deltatt i forsøksprosjektet modulbasert fag- og yrkesopplæring (MFY). Jeg er spesielt interessert i å finne ut av deltakerens opplevelser av opplæringen som tilbys, spesielt i forhold til deres behov og ønsker.

1.4 Forskningsspørsmål

Følgende forskningsspørsmål er:

«Hvilke prinsipper er grunnleggende for voksenopplæring, og hvordan blir disse prinsippene ivaretatt i MFY i Agder?».

Dette forskningsspørsmålet har blitt delt inn to forskningsspørsmål:

1. *«Hvilke prinsipper er grunnleggende for voksenopplæring?».*

Dette forskningsspørsmålet vil brukes som bakgrunn for teori kapitlet og danne grunnlag for det teoretiske rammeverket for oppgaven.

2. *«Hvordan blir prinsippene for voksenopplæring ivaretatt i MFY i Agder?».*

Dette forskningsspørsmålet vil danne grunnlaget for metodekapitlet og utformingen av intervjuguiden, som tar i sikte å utforske deltakernes erfaringer og opplevelser av MFY i Agder.

1.5 Modulbasert fag- og yrkesopplæring

Forsøket med modulbasert fag- og yrkesopplæring (MFY) startet i 2017, ble utvidet i 2019 og gjennomføres i dag i fem fylker; Agder, Innlandet, Nordland, Oslo og Trøndelag. Målgruppen for forsøket har vært voksne over 25 år som har fullført grunnskole eller tilsvarende.

Bakgrunnen for prosjektet har vært å bidra til at flere voksne som mangler kompetanse gjennomfører videregående opplæring og får en varig tilknytning til arbeidslivet. I tillegg ble modulstrukturert opplæring i Meld. St. 21 (2020-2021), anbefalt som hovedmodell for grunnopplæring for voksne i fremtiden. Tiltaket har kommet i drift i forbindelse med at regjeringen ønsket at flere voksne med behov for opplæring skulle delta i videregående opplæring for å bygge på sin kompetanse. For å få til dette måtte opplæringen være mer fleksibel og tilpasset etter voksnes behov. Praksis og teori skulle dermed kombineres med arbeidsoppgaver som skulle gjøre innholdet av opplæringen mer relevant for den enkelte. Av den grunn, i arbeid med å utvikle en slik type opplæring ville regjeringen gjennomføre forsøk med modulbasert opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2016). Karriere Agder er hovedansvarlig for gjennomføring av modellforsøket i Agder og har valgt å legge seg på en praksisbasert opplæringsform. Noe som gjør prosjektet veldig unikt i Agder er at de har veldig tett oppfølging med deltakerne gjennom en prosessveileder, praktisk opplæring i en bedrift står sentralt, og det er modulbaserte læreplaner som støtter den praktiske læringen med å tillegge relevant teori.¹

Ifølge Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (2024) er modulstrukturert opplæring en fleksibel og tilpasset opplæringsform som organiseres i mindre enheter. Fleksibel opplæring fokuserer på å sette den lærende i sentrum, ved å tilby et pedagogisk opplegg med ulike måter å gjennomføre læringsaktiviteter på. Flexibiliteten omfatter blant annet tid, sted, omfang, progresjon, vurdering og innhold (Kompetanse Norge, 2020, i Dahle mfl., 2024). Deltakere blir kartlagt og plasseres på riktig nivå, ettersom de fullfører hver modul får de utdelt et kompetansebevis. Med nye modulstrukturerte læreplaner trenger ikke deltakere å gjennomføre mer opplæring enn det som trengs for å oppnå ønsket sluttkompetanse. Det er utviklet 13 forskjellige modulstrukturerte læreplaner og hver av dem består av fire til sju moduler. Modul 1 er lik for alle lærefagene og inkluderer kompetansemål fra fellesfagene norsk og samfunnsfag. I tillegg er det mål om helse, miljø og sikkerhet (HMS) og arbeidsmiljøloven fra programfaget. Modul 1 må være godkjent før deltakere kan gå videre til

¹ I samtale med Ingunn Østby Holsen (2024), fylkesprosjektleder for MFY i Agder

fag- og svenneprøve. I modul 2 og videre er det kompetansemål fra videregående 3 (Vg3) opplæring [SK1] i bedrift for det aktuelle lærefaget. Læreplanen inneholder noen utvalgte kompetansemål fra Vg1 og Vg2, samtidig som fellesfagene engelsk, matematikk, naturfag og norsk (for yrkesfaglige utdanningsprogram). Læreplanene har blitt utviklet i to forskjellige varianter. Den ene inneholder kompetansemål fra den vanlige læreplanen i norsk, mens den andre inneholder kompetansemål fra læreplanen i norsk for språklige minoriteter som har kort botid i Norge. Etter gjennomført opplæring i hver modul av modulforsøket, blir deltakerne vurdert og mottar dokumentasjon i form av kompetansebevis. Vurderingen skal utføres lokalt i samsvar med reglene for løpende vurdering. Lærere og bedriftsinstruktører har et delt ansvar for opplæringen og vurderingen av hver modul. Vurderingen skal reflektere deltakeres kompetanse når en modul avsluttes og blir gitt som bestått eller ikke bestått. En godkjent vurdering tilsvarer en karakter på 2 eller høyere. For at deltakerne skal kunne melde seg opp til fag- eller svenneprøve, må de ha oppnådd en godkjent vurdering i alle modulene (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2024).

Sammenlignet med 2+2 modellen som innebærer to år i skole og to år i bedrift, skiller MFY seg i fire hovedområder. Det første er at MFY har prøvd å tilrettelegge for en ny form for læring, som er praktisk læring. Av den grunn foregår selve opplæringen i en bedrift. Man lærer fag gjennom praktisk arbeid som foregår daglig. Det andre er at den teoretiske opplæringen deles i forskjellige moduler som er tilpasset innholdet i lærefaget. Med andre ord har MFY forsøkt å integrere praktisk arbeid i bedrift med teoretisk kunnskap gjennom moduler. Eksempelvis er matematikk tilpasset fagbrev som deltaker ønsker å ta, dermed blir arbeidet lagt opp i daglige oppgaver der matematikk må brukes. Modulen må godkjennes før deltakerne kan gå opp til fagprøve. I tillegg gis det ikke karakter i motsetning til vanlig opplæring i disse fagene. Istedenfor er modulen bestått eller ikke bestått. Det tredje er at prosessen innenfor MFY starter med en kartlegging, som fører til at opplæringen kan tilpasses deltakerens individuelle opplæringsbehov. Modulene kan tas i fri rekkefølge og eget tempo, likevel er målet at alle moduler blir godkjent. Det fjerde og siste hovedområdet er at deltakere blir individuelt fulgt opp gjennom hele utdanningsløpet. Deltakere får tildelt en veileder som kan iverksette støttetiltak hvis deltaker har utfordringer med opplæringen eller praksisstedet. Samtidig vil veileder hjelpe til med å tilrettelegge en god plan som tilpasses etter deltakers behov. MFY i Agder tilbyr ulike lærefag og fagbrev. Noen av disse er helsefagarbeider, fiskeri og fangst, logistikk, salg og rørlegger (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2024).

2. Begrepsavklaring

I dette kapitlet forklarer jeg kort hvordan de mest sentrale begrepene defineres og brukes i oppgaven. I teori blir disse beskrevet mer utfyllt.

2.1 Andragogikk

Begrepet andragogikk blir synliggjort av Malcolm Knowles (1980) og inngår læren om hvordan voksne lærer. Andragogikk er nært knyttet med voksenopplæringen, da inngår den voksnes forutsetninger og læringsprosess.

2.2 Didaktikk

Didaktikk tilsvare å være undervisningens hvordan og svarer på en rekke spørsmål slik som hvem som skal lære, hva som skal læres, samt hvordan, hvor og når noe skal læres (Jank og Meyer, 1997, i Larsson, 2006). I dette studiet blir det brukt til å forstå læringsgrunnlag for voksne og hvordan didaktikk praktiseres i forhold til voksne.

2.3 Prinsipp

Prinsipp er et svært begrep i dette studiet, da det første forskningsspørsmålet har som mål å svare på hvilke prinsipper som er grunnleggende for voksenopplæringen. Begrepet brukes i forbindelse med noe som er en grunnleggende tanke eller retningslinje man går ut fra.

(Prinsipp, 2022)

2.4 Selvregulert læring

Selvregulert læring brukes i den forstand å forstå hva aktiv deltakelse gjennom motivasjon, planlegging og selvevaluering innebærer. I dette studiet brukes begrepet for å forstå voksne elevers evne til å ta kontroll over sin egen læringsprosess ved gjennomføring, planlegging og refleksjon over egen opplæring (jf. Bråten og Olaussen, 1999).

2.5 Voksen elev

Siden studiet omfatter hva som er grunnleggende for voksenopplæring, blir det viktig å forstå hva det tilsvare å være en voksen. Ifølge Illeris (2007), er det å være voksen nært knyttet til egen selvoppfatning. Du er voksen når du oppfatter deg som et selvstendig, selvregulerende,

ansvarlig og myndig individ. Dette er i likhet med hvordan Knowles (2005) definerer en voksen. Han hevder at man er voksen når man kan ta egne avgjørelser og ta imot konsekvenser av egne valg for å mestre sitt liv. Dette tilsvarer å være et selvstyrt individ, altså at man er selvstendig (Knowles, 2005).

3. Tidligere forskning

I dette kapittelet presenteres forskning som motsvarer studien i denne oppgaven. Målet er å bygge forståelse av hvilke elementer som henger sammen med og bør vurderes i forhold til voksenopplæringsprogrammer. I den sammenheng, vil jeg først presentere forskning om investering i grunnleggende ferdigheter. Deretter vil jeg trekke frem tidligere forskning og en sluttrapport om modulbasert fag og yrkesopplæring (MFY).

3.1 Investering i grunnleggende ferdigheter

Valg av dette studiet har først og fremst basert seg på forskningsgrunnlaget, da det antyder at voksne med dårlige grunnleggende ferdigheter, er mest sannsynlig for å bli ekskludert fra arbeidsmarkedet. En grunn til dette har vært en økende teknologisk utvikling, som har ført til at noen yrker har blitt utdatert og mange lavt kvalifiserte jobber forsvinner. Ved økende avhengighet av digitale former for arbeid, kommunikasjon og læring, kreves det høyere nivå av lese- og regneferdigheter. En konsekvens av dette har vært at arbeidstakere må tilpasse og tilegne seg nye ferdigheter. Med andre ord, tilsvarer dette at voksne med manglende lese- og regneferdigheter ikke når kompetansenivået som forventes av dagens samfunn (Billington mfl., 2017).

I løpet av de siste årene har den norske regjeringen gjort betydelige investeringer i å forbedre grunnleggende ferdigheter blant den voksne befolkningen. Dette har inkludert endringer av lover, implementering av arbeidsbaserte voksenopplæringsprogrammer og reformer i skolen. Dette har kommet i grunn for å sikre alle voksne rett til formell utdanning på alle nivå (KUF, 2002). I lys av disse investeringene, har Billington (2017), spesifikt undersøkt trender innenfor lese- og regneferdigheter blant voksne. De har gjort dette ved å sammenligne data fra to internasjonale studier: ALL (2003) og PIAAC (2012). Det har vist seg at andelen av voksne med lav ytelse har økt i denne perioden. Dette inkluderer voksne med både norsk - og utenlandsk bakgrunn. Andelen av norsk og lavt presterende voksne økte fra 8,9% i ALL til 13,2% i PIAAC. Andelen av utenlandsk og lavt presterende voksne økte fra 23,6% i ALL til

43% i PIAAC . Billington (2017) beskriver at det er vanskelig å forklare økning hos andelen av voksne med norsk bakgrunn. Dette er fordi investering i grunnleggende ferdigheter og skolereformen siden 1970, har gitt den eldre generasjonen bedre tilgang til grunnskoleopplæring. Imidlertid, er det lettere å forklare økningen til voksne med utenlandsk bakgrunn. En årsak til dette er at utenlandske voksne ikke har tilegnet seg gode ferdigheter i norsk. Billington (2017) hevder at det kan være lite behov for utenlandske voksne å lære seg norsk, til tross for at de har mulighet til det. Tilsvarende har det også blitt bekreftet av Språkrådet for Norge, at bruk av engelsk på arbeidsplassen har økt (Språkrådet, 2012).

I 2006, som direkte respons på resultatene fra ALL (2003) undersøkelsen, initierte Kunnskapsdepartementet et nytt program «Grunnleggende ferdigheter i arbeidsmarkedet» (BKA). Et resultat av dette var at, i perioden 2006-2016 ble mer enn 60 000 voksne registrert for å ha fullført BKA-kurset, av arbeidsgivere. Kursene har en varighet mellom 30 og 100 timer, og dekker ett av fire områder som består av lesing og skriving, IKT, regning og norsk som andrespråk. Bedrifter sammen med kurstilbydere søker om finansiering for gjennomføring av opplæringsprogrammer, som er utformet for å styrke grunnleggende ferdigheter som oppfattes som relevante arbeidsoppgaver. På bakgrunn av dette, kan BKA beskrives som yrkesrettet opplæring, da grunnleggende ferdigheter knyttes direkte til yrkesopplæring. I lys av denne investeringen, ble resultatene fra PIAAC (2012) ventet med en viss forventning. Alt i alt presterte den norske befolkningen høyt på kognitive oppgaver, sammenlignet med voksne fra andre land. Imidlertid var andelen av norske voksnes ferdigheter i lese- og regneferdigheter ganske lav (Billington mfl., 2017).

Resultater fra studiet har inkludert en 9-årig periode og viser til at investeringer med spesifikke strategier som BKA, ikke har gitt ønskede resultater. I tillegg til dette, viser funnene at voksenopplæringsprogrammer ikke nødvendigvis er i samsvar med eller oppfyller målet om å inkludere alle i et lesekyndig samfunn. Dette tydeliggjøres ved voksne som har svekket lese- og regneferdigheter. Imidlertid er studiet basert på kvantitative undersøkelser, som ikke sier noe om voksnes formeninger med hvorfor de sliter med grunnleggende ferdigheter, til tross for tiltak som har blitt gjort. «*These evaluations, however, do not directly assist adults who may be struggling. Studies that systematically review the effects of different initiatives will give useful knowledge for further design*» (Billington mfl., 2017).

3.2 Tidligere forskning om MFY

Det er manglende forskning på deltakerperspektiv når det gjelder politiske beslutninger om voksnes læring (Illeris, 2013). Med andre ord, selv om regjeringen iverksetter tiltak, mangler det forskning som undersøker hvordan voksne faktisk opplever disse tiltakene. På bakgrunn av dette, har Skulstad (2022) gjort forskning på hvilke utfordringer flyktninger har møtt på i forbindelse med å oppnå kompetanse som trengs i arbeidslivet. Dette har hun undersøkt i den nyeste implementeringen for voksenopplæring, som er MFY. Hennes studiet inkluderer perspektiver på flyktingenes erfaringer med både teoretisk og praktisk opplæring, samt utfordringer de har støtt på i løpet av MFY-forsøket. Skulstad (2022) har brukt kvalitativ metode, hvor hun har gjort semistrukturerte intervjuer. Hun intervjuet 6 individer med innvandrerbakgrunn som har deltatt i forsøket. Hennes utvalg består av deltakere i MFY ved Innlandet og individer hun kjenner som har deltatt i prøveprosjektet.

Skulstad (2022) sine funn baserer seg på forskjellige faktorer. Først og fremst har hun funnet ut av at mange av informantene hennes har opplevd forvirring over organisering og tidsperspektiv, spesielt i implementeringsfasen av prosjektet. Det var kun en av seks informanter som hadde oversikt over hvilke moduler de var på. På bakgrunn av dette, peker hun fram at mange av informantene hadde vist sterk usikkerhet over egen fremgang, mål og nåværende situasjon mot fagbrevet. I tillegg har informantene uttrykt frustrasjon over hva fagbrevet handler om. Skulstad (2022) viser til at informantene var usikre over hvordan fagprøven skulle gjennomføres og testes. Hun hevder at dette kan være på grunn av mangel på informasjon og veiledning. Imidlertid utelukker hun ikke det faktum at det kan skyldes mangel på digital kompetanse fra informantene, som forventes av deltakere på videregående skolenivå. Med andre ord, skal deltakerne kunne finne og søke etter relevant informasjon på egenhånd. Skulstad (2022) hevder at en av årsakene til manglende informasjon og oversikt kan ligge i informantenes språkkunnskaper, da dette kan skape misforståelser blant informantene og veilederne i MFY.

I tillegg til forvirring av organisering og tidsperspektiv, har Skulstad (2022) også funnet ut av at informantene har hatt utfordringer med kombinasjonen av praktisk opplæring og skolearbeid. Hun uttrykte at informantene opplevde at det ble for mye arbeid, gitt at de er i praksis 37,5 timer i uka. I den sammenheng viser informantene frustrasjon og misnøye over at de må jobbe med skolearbeidet i deres fritid og etter at de er ferdig på praksis (Skulstad,

2022). Informantene uttrykte også at de hadde utfordringer med å skrive oppgaver etter lange dager på praksis. Skulstad (2022) hevder at utfordringen her ligger også i manglende språkkunnskaper hos informantene. Gitt at det krever lengre tid for dem å forstå og lære teorien, sammenlignet med individer som mestrer språket. Informantene uttrykte at MFY-metoden var vanskelig å gjennomføre grunnet kompleksitet, forvirring over organisering og ikke minst manglende språkkompetanse. I tillegg til at informantene hadde dårlige språkferdigheter, belyser Skulstad (2022) at informantene også hadde fått lite til ingen veiledning fra ansatte og veiledere på bedriften. En av informantene hennes uttrykte at han ikke fikk veiledning fra ansatte og hadde heller ikke en veileder i bedriften som kunne gi han opplæring. Skulstad (2022) hevder at dette er tegn på at bedriften ikke har god nok avtale om tilrettelegging og oppfølging av deltakere. MFY-forsøket forutsetter at det skal være en veileder tilstede, men ifølge informantene har det ikke vært slik (Skulstad, 2022).

Kort oppsummert viser Skulstad (2022) sine funn, at utfordringen ligger i forvirring over organisering og tidsperspektiv. Ifølge Skulstad (2022), kan det skyldes informantenes språkferdigheter, men hun utelater ikke at informantene har opplevd dårlig tilrettelegging og veiledning. Disse funnene blir interessante å se på senere, da jeg søker å forstå hvordan deltakere av MFY i Agder erfarer og opplever MFY.

3.3 Sluttrapport av MFY, presentert av ideas2evidence

Denne rapporten gir bakgrunn og kontekst for MFY prosjektet. Datagrunnlaget i rapporten har blitt bygget opp av både kvalitative og kvantitative tilnærminger, som er gjennomført på flere tidspunkt for å følge utvikling over tid. Det har blitt gjennomført case studier ved seks læresteder som har deltatt i forsøket og to av dem har blitt fulgt opp over flere år. I tillegg har det blitt samlet kvantitative data over enkelte deltakere i forsøket. Data som er samlet av deltakere inneholder personalia, opplysninger om livssituasjon, skolebakgrunn og vurdering av egne norskerferdigheter (Dahle mfl., 2024).

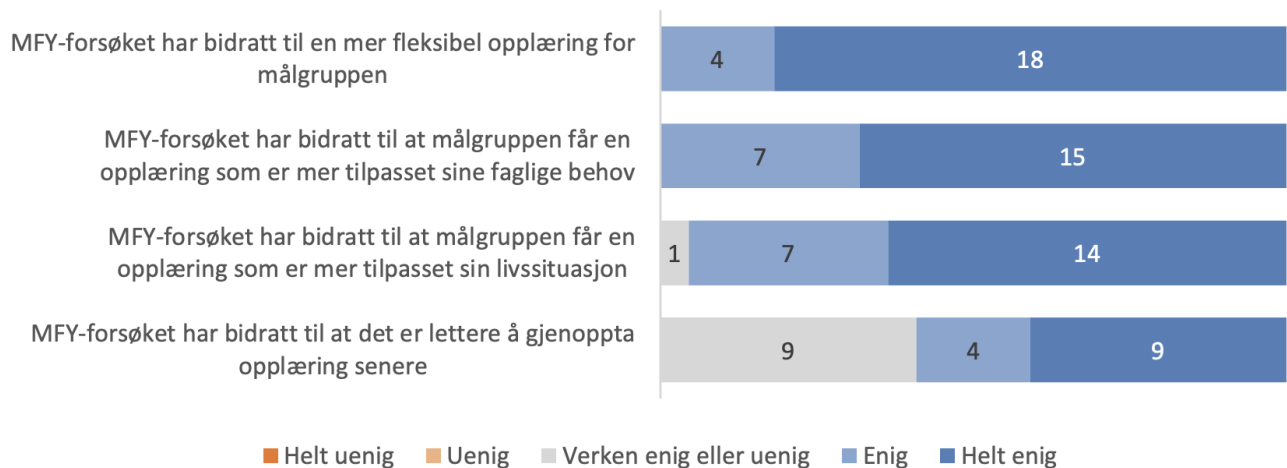
Et viktig mål med MFY har vært å tilrettelegge et tilbud for voksne som er fleksibelt og tilpasset den voksnes behov. I stortingsmelding *Fra utenforskap til ny sjanse* (Kunnskapsdepartementet, 2016), blir fleksibel og tilpasset opplæring presentert som avgjørende for at flere voksne skal kunne delta i grunn- og videregående skole. Det understrekes at opplæringstilbudene må tilpasses voksnes individuelle behov for kompetanse

i tillegg til deres livssituasjon. Som tidligere nevnt er det kun et spørreskjema som har blitt sendt ut til deltakere. Spørreskjemaet har inkludert spørsmål knyttet til personalia, opplysninger om livssituasjon, skolebakgrunn og vurdering av egne norskerdigheter. Disse aspektene er ganske generiske da man ikke får undersøkt hvordan deltakerne opplever fleksibiliteten som tilbys gjennom MFY. Derimot har det heller blitt sendt et spørreskjema til forsøksledere med fokus på måloppnåelse og fleksibilitet.

Det var totalt 22 deltakere og figur 1 nedenfor viser resultatene fra undersøkelsen.

Forsøkslederne ble sendt en survey hvor de skulle vurdere ulike påstander om måloppnåelse i forsøket. Av påstandene, mener flest forsøksledere at MFY har bidratt og lyktes med en fleksibel opplæring for målgruppen. De fleste forsøkslederne er også enig med de andre påstandene som på ulike måter handler om fleksibilitet og individuell tilpasning (Dahle mfl., 2024, s.106). Det er positivt å se at en større andel opplever fleksibiliteten som en fordel, likevel er det manglende forskning på hvordan deltakere av MFY opplever fleksibilitet og tilpasning. Av den grunn, vil jeg i mitt eget studiet rette fokus mot deltakeres erfaringer og opplevelser av MFY.

Figur 1: Vurdering av påstander om måloppnåelse i MFY-forsøket (Dahle mfl., 2024, s.106)



Hvilket hensyn og utfordringer ved voksenopplæring som blir fremvist i tidligere forskning, har hjulpet meg med å forstå og reflektere over hvilke aspekter som bør tas med i betraktning når det gjelder opplæring av voksne. I tillegg til dette, har argumenter og refleksjoner som er

blitt gjort i disse studiene hjulpet meg med å finne potensialer for å fylle forskningshull i feltet.

4 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for oppgaven. Først vil jeg vise til teori om andragogikk. Andragogikk er svært viktig for denne oppgaven, da det kan kaste lys over læringssituasjoner som angår voksne i opplæring. Jeg har basert meg på Malcolm Knowles (2005) og integrert Breinholdt (1987) og Hallan (2003) sine perspektiver innenfor voksenopplæring. Disse teoriene har hjulpet å danne et utgangspunkt for å besvare det første forskningsspørsmålet «*Hvilke prinsipper er grunnleggende for voksenopplæring?*».

4.1 Andragogikk

Med tiden har begrepet voksenpedagogikk i flere land blitt erstattet med ordet andragogikk. Den amerikanske pedagogen Malcolm Knowles (1913-1997) introduserte begrepet andragogikk på 1900 tallet. Begrepet hadde vært brukt før, men ikke i like stor grad før etter at Knowles synliggjorde det (Loeng, 2009). Knowles har bidratt med å utvide feltet ved hjelp av hans antagelser innenfor andragogikken. Til tross for dette, fikk han kritikk med tanke på at det kun var antagelser og ikke noe som lente seg på empiri. Dermed er hans teori innenfor andragogikk heller lagt til grunn for voksenpedagogisk tenkning.

Ifølge Malcolm Knowles (2005) bygger andragogikken på fire antagelser når det gjelder voksnes læring. Disse antagelsene danner grunnlaget for praktiske implikasjoner som må tas i betraktning for at læring skal ta sted. Følgende antagelser er ifølge Knowles (2005):

- 1) Et menneske, etter hvert som det modnes, vil forskyve sin selvoppfatning fra avhengighet mot selvstyring. Dette inkluderer praktiske implikasjoner som identifisering av individuelle behov, planlegging av undervisningsprosesser og selvevaluering av egen læring.
2. Den voksne får en stadig større erfaringsmengde, som deretter blir en verdifull ressurs for videre læring. Dette har praktiske implikasjoner som vektlegger erfaringsbaserte fremgangsmåter, betoning av praktisk anvendelse, samt frigjøring og utvikling av erfaringslæring.

3. Når personen modnes vil de sosialt sett betraktes som en voksen når de påtar seg definerte roller, som for eksempel mor og samboer. Dette reflekteres i praktiske implikasjoner som angår timing og sammensetning av lærergruppen.
4. I takt med den voksnes modning, beveger de seg fra fokus på emnebasert læring til problemorientering. Dette gir konkrete implikasjoner for veilederens tilgang, tilrettelegging av undervisning og organisering av læringserfaringer.

Ifølge Malcolm Knowles (2005), er man voksen når en betrakter seg selv som i stand til å ta egne avgjørelser, og ta konsekvensene av egne valg for å mestre livet sitt. Ergo at de blir selvstyrte. På bakgrunn av dette, hevder han at det kreves noen avgjørende faktorer for voksenopplæringens suksess og for at voksne kan oppleve seg selv som selvstyrte. Først og fremst er læringsmiljø og lærerens rolle en sentral faktor. Han hevder at den tradisjonelle tilnærmingen til læring og lærerrollen kan komme i konflikt med den voksnes selvoppfatning som selvstyrt. Altså at lærer eller undervisningsinstitusjoner kan diktere hva en voksen student skal lære, da lærer ofte blir sett på som en autoritativ figur som skal overføre kunnskap til passive elever. Dermed argumenterer Knowles (2005) for at veileder eller lærer skal akseptere, respektere og støtte voksne i opplæringsprosessen. Samtidig skal det være en mutualitet mellom voksen elev og lærer, hvor det er et felles oppdrag om å nå et mål. En annen faktor som er avgjørende for at den voksne skal oppleve seg selv som selvstyrt, er at det må være mulighet for den voksne elev å delta i planleggingsprosesser. Dette innebærer et felles ansvar for læring og undervisning, der både den lærende og læreren deler ansvar for undervisningen. Dette står i kontrast til en tilnærming der den lærende er en passiv mottaker av lærerens undervisning. Med andre ord, vil en lærer heller fungere som en katalysator for kunnskapsformidling, i stedet for å være en tradisjonell instruktør som skal overføre kunnskap. En siste faktor for at den voksne skal kunne oppleve selvstyring er å legge til rette for aktiv deltakelse i evalueringen av egen læring. Dette inkluderer muligheten for selvrefleksjon angående lærings- og utdanningsmål, hvor den voksne studenten kan identifisere både sterke og svake sider ved egen utdanning, samtidig som de vurderer opplæringen de mottar (Knowles, 2005).

4.1.2 Voksnes læringsforutsetninger

Et av de viktige aspektene ved andragogikk er at opplæringen må sees i sammenheng med den voksnes livssituasjon, i tillegg til at den voksne oppfatter seg som et fornuftig, handlende og tenkende individ (Breinholdt, 1987, i Spetalen, 2007). Dette innebærer ifølge Breinholdt (1987, i Spetalen, 2007) at:

1. Voksne har ofte et mer nyansert forhold til læring og opplæring enn yngre. Ikke bare på grunn av deres tidligere utdanning, men også i forbindelse med behovet for å avlære eksisterende kunnskap og handlingsmønstre. Gjennom læring, kan det som har blitt oppfattet som riktig, utfordres. Dette kan videre påvirke den voksnes forventninger fra omgivelsene, deres selvbilde og sosiale rolle. Hvis en voksen student har utfordringer med sitt selvbilde, kan de være redde for å dumme seg ut eller oppleve fiasko. Dette kan føre til motstand mot læring og kan dermed ha betydelige konsekvenser for opplæring av voksne.
2. Deltakere i voksenopplæring er ofte heterogene på mange områder, som kan være avgjørende for undervisningen. At deltakere er heterogene, tilsvarer at de er forskjellige. Dermed vil det kreves at opplæringen er tilpasset den voksnes individuelle behov. Dersom opplæringen ikke tilpasses individuelle behov, vil den være ineffektiv, ettersom deltakerne har ulike behov som kan hindre læring.
3. Til tross for at voksne ofte har bredere erfaringsgrunnlag enn yngre, er erfaringen ofte knyttet til forhold som har betydning for den voksnes behov. Toleransen for læring som ikke dekker dette behovet vil dermed være lav.
4. Motivasjonen knyttes ofte til at opplæringen skal bidra til nyttig læring, slik den voksne oppfatter det. Av den grunn må det tas utgangspunkt i den enkeltes konkrete livserfaring.

Geir Hallan (2003) i sin bok «Voksenpedagogikk» viser til 5 punkter ved voksenopplæring som underbygger med av det samme som Knowles (2005) og Breinholdt (Breinholdt, 1987, i Spetalen, 2007) presenterer i sine teorier om voksenopplæring. Det første er at voksne er mest motivert for læring når det har relevans for deres livssituasjon. Det andre er at voksne

opplever læring enklere dersom de kan være aktive og påvirke sin egen læringsprosess. Det tredje er at erfaringer fra voksne utgjør et viktig element som læringen bør bygges på. Det fjerde er at voksne lærer lettere når praksis og teori ikke er adskilt. Det siste punktet utgjør for at voksne viser større interesse for å lære når de må løse konkrete oppgaver, istedenfor å bare lære eller tilegne seg teoretisk kunnskap (Hallan, 2003).

4.1.3 Prinsipper innenfor voksenopplæring

Ved å utforske Knowles (2005), Breinholdt (Breinholdt, 1987, i Spetalen, 2007) og Hallan (2003) sine bidrag, har jeg oppdaget noen sentrale faktorer som synes å være viktig for voksnes læring. Disse faktorene har jeg oppsummert i fire sentrale prinsipper, med mål å tydelig løfte det som er grunnleggende for voksenopplæringen. Prinsippene er basert på det som viktig gjøres og går igjen hos teoretikerne.

Selvstyrt læring

Det første prinsippet bygger på perspektivene til Knowles (2005) og Hallan (2003), som understreker viktigheten av at voksne er aktive og tar kontroll over sin egen læringsprosess. Ifølge Knowles (2005) kan individet betrakte seg selv som voksen når de aktivt deltar i sin egen læringsprosess og tar ansvar for den. Dette støtter opp ideen om at voksne skal gå fra avhengighet til selvstyrt læring, som innebærer deltakelse i planlegging, gjennomføring og refleksjon over sin egen opplæring.

Identifisering og tilpasning av individuelle behov

Det andre prinsippet er identifisering og tilpasning av individuelle behov. Breinholdt (Breinholdt, 1987, i Spetalen, 2007) og Hallan (2003) hevder at voksne er mer motivert for læring hvis den er relevant for deres livssituasjon. Dersom relevansen går tapt og opplæringen ikke er tilpasset den voksne behov, kan opplæringen være ineffektiv. Dette indikerer at opplæringen må bygge på voksnes erfaringer og hverdagsliv, som inkluderer å ta hensyn til arbeidssituasjon, heterogenitet blant de voksne og omsorgsforpliktelser.

Erfaringsbasert læring

Det tredje prinsippet er erfaringsbasert læring. Dette innebærer at opplæringen bør baseres på den voksnes erfaringer i sammenheng med deres behov (Breinholdt, 1987, i Spetalen, 2007). Voksne har- og får en større erfaringsmengde, som blir en ressurs for deres videre læring

(Knowles, 2005). På bakgrunn av dette, anses erfaring å være et viktig element som opplæringen bør bygges på.

Bruk av praktisk arbeid og teoretisk kunnskap

Det fjerde og siste prinsippet er bruk av praktisk arbeid og teoretisk kunnskap. Voksne lærer lettere dersom det er en reell sammenheng mellom praksis og teori. I tillegg til dette, har voksne større interesse for å løse konkrete oppgaver, istedenfor å bare tilegne seg teoretisk kunnskap (Hallan, 2003). Dette kan være et resultat av at voksnes modning, da de beveger seg fra emnebasert læring til å løse mer praktiske oppgaver (Knowles, 2005).

For å få en bedre forståelse av hvordan prinsippene fungerer i praksis, har jeg undersøkt teorier innenfor didaktikk og selvregulert læring. Det didaktiske grunnlaget har som mål å synliggjøre hvordan man kan gjøre voksenopplæringen effektiv. Teori innenfor selvregulert læring, skal bidra til å forstå hva selvstyrt læring gjennom planlegging, motivasjon og selvevaluering innebærer.

4.2 Didaktikk- opplæringens hvordan

I tidligere deler av teorikapittelet har jeg utforsket fire grunnleggende prinsipper for voksenopplæring. Da refererer jeg til hva slags forhold voksne har til læring og hva som bør tas hensyn til. For å forstå prinsippene bedre, ser jeg hensikten med å reflektere ikke bare hva de handler om, men også hvordan vi kan praktisere dem. Dette fører oss til begrepet didaktikk. Didaktikk har vokst enormt i utdanningsverden, men har ikke etterlatt noen betydelige spor når det gjelder teorier om voksnes læring. Det forsøkes heller å anvende begrepet, ved å knytte det til perspektiver som begrepet søker å uttrykke. Den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki (1927-2016) anerkjennes som en sentral skikkelse innenfor didaktikken. Han diskuterer en rekke spørsmål som rommer didaktikkbegrepet. Disse er hva er mål, innhold, metoder, medier og vurderinger som skal velges, og på hvilken bakgrunn velges dette (Klafki, 1997, i Larsson, 2006). I tillegg til Klafki (1997, i Larsson, 2006) hevder Jank & Meyer (1997, i Larsson, 2006) at didaktikk tilsvarende å svare på en rekke spørsmål. Disse omhandler hvem som skal lære, hva som skal læres, hvem skal det læres sammen med, samt hvordan-, hvor- og når det skal læres (Larsson, 2006).

4.2.1 Praksisnær form for læring

Det er vanskelig å definere et didaktisk læringsgrunnlag for all voksenopplæring, gitt at voksne har kommet langt i sin utvikling og har erfaring med forskjellige læringsmetoder. Dette gjelder erfaringsbasert læring, innsiktsfull problemløsning, prøving og feiling. For å kunne kartlegge et læringsteoretisk grunnlag, er det dermed viktig å presisere hva slags opplæring det er snakk om. På bakgrunn av dette har jeg tatt utgangspunkt i MFY sin opplæring, som baserer seg på en praksisnær form for læring. Det er ikke fokus på en grunnleggende studiespesialisering eller en tradisjonell akademisk utdanning ved universiteter. Når det gjelder MFY, er det heller snakk om en yrkesutdanning, da målet er å oppnå godkjent fagbrev. Dette gjør at vi må flytte konsentrasjonen fra en tradisjonell utdanning, til yrkesutdanning. Med dette vil læringsgrunnlaget basere seg på aktivitetspedagogikk og situert læring (Nielsen og Kvale, 1999). Aktivitetspedagogikk bygger på John Dewey (1996, i Spetalen, 2007) sin «learning by doing», som kjennetegner refleksiv tenkning, problemløsning og læring ved handling og oppdagelse. Dette kan også sees i sammenheng med David Kolb (1984, i Khalili, 2014) sin læringssirkel som formidler at læring er en kontinuerlig prosess. Læringssirkelen viser til hvordan praktisk erfaring danner grunnlag for refleksjon, som danner grunnlag for ny teori og utprøving, som resulterer i grunnlag for ny praktisk erfaring. Videre vektlegger situert læring, læring i samarbeid med andre. Denne tradisjonen bygger blant annet på Lev Vygotsky (1996, i Spetalen, 2007) sin «utviklingssone», hvor mer erfarne individer veileder og støtter mindre erfarne individer i deres læringsprosess. Gjennom tilstrekkelig veiledning og støtte kan den mindre erfarne ta for seg mer ansvar for å utføre en oppgave selvstendig. I praksis tilsvarer dette at den lærende beveger seg fra deltakelse i yrkesutøvelse, til å innta en mer sentral rolle i egen yrkesutøvelse etter hvert som de blir mer kompetent (Nielsen og Kvale, 1999).

4.2.2 Induktiv- og deduktiv undervisningsmetode

Aktivitetspedagogikk i lys av Dewey sin learning by doing, kan sammenlignes med den induktive undervisningsmetoden. Induktiv undervisningsmetode stammer fra ordet induksjon (inn-føring, til-ledning). Med andre ord vil det si at man går fra noe enkelt og spesielt (individets erfaring) til noe mer generelt (prinsipper og teori). Undervisningsmetoder i tråd med didaktikken, er forbundet med undervisningens *hvordan*. Det dreier seg om hvordan læreren presenterer fagstoff og engasjerer individet, samtidig hvordan undervisningen

planlegges og organiseres for at individet kan nå sine mål (Brattenborg og Engebretsen, 2013).

Induktiv undervisningsmetode er selvstyrende, det vil si at individet selv må utforske hvordan en aktivitet eller oppgave skal gjennomføres. Ved prøving og feiling vil individet oppdage hva som er mest hensiktsmessig å gjøre for å løse en oppgave. Induktiv metode beskrives i ulike sammenhenger og forbindes med forskjellige uttrykk, som blant annet erfaringsbasert og oppdagende læring (learning by doing), problemløsning og veiledning. Metoden er problemløsende i den forstand at individet løser oppgaver gjennom praktisk arbeid, ved utforskning og prøving og feiling. Målet er oftest selve læringsprosessen, altså hvordan individet drar mest nytte av arbeidet. Dette gjelder ikke bare i form av sluttprodukt og resultater, men også i form av erfaringer og positive opplevelser. Da handler det om utvikling av gode arbeidsteknikker, dybdelæring av fagstoff, selvstendig og samarbeidende arbeid, samt kreative problemløsningsevner. Lærer på den andre siden inntar ikke en passiv rolle, men fungerer som en veileder. Lærerens rolle som veileder innebærer å komme med forslag og oppmuntre til videre arbeid. Ideelt sett bør lærerens involvering skje ved initiativ fra individet selv. Veiledning fra lærer kan skje i form av to måter. Det første er at læreren kan stille spørsmål underveis som eleven utforsker en oppgave, prøver og kanskje feiler. Dette kan eksempelvis være «hvordan utførte du oppgaven, hva er årsaken til at du ikke lykkes, er det andre måter å løse oppgaven på?». Den andre måten innebærer at elevene og lærer sammen oppsummerer arbeidsprosessen. I den sammenheng jobber de sammen om hva som kan forbedres og hvordan elevene kan gjøre fremgang. Dette utgjør en viktig del av læringsprosessen, da det handler om vektlegging av refleksjon i praksis (Brattenborg og Engebretsen, 2013).

Induktiv undervisningsmetode bygger på et nært forhold mellom praktisk arbeid og teoretisk kunnskap. Her tilrettelegges det at den lærende skal ha mulighet til utforskning og oppnå forståelse, ikke bare beherske den. Dette styrker argumentet til Hallan (2003), da han hevder at voksne lærer lettere når praksis og teori ikke er adskilt. Desto mindre gapet mellom praksis og teori er, kan øke motivasjon for videre utforskning og forståelse av problemområdet. For det andre legges det vekt på en kvalitativt god læringsprosess basert på aktivitet og kreativitet. Fokuset er ikke på et sluttprodukt, men heller en god læringsprosess som resulterer i et meningsfylt læringsutbytte i form av erfaringer. Tanken er at lærende kan benytte erfaringen i ulike arbeidssituasjoner. Et tredje punkt er at den induktive

undervisningsmetoden oppmuntrer til problemløsning, gitt at den lærende jobber selvstendig med å finne frem til kunnskap (Brattenborg og Engebretsen, 2013). Dette kan bidra til eierforhold til kunnskap og utvikling av taus kunnskap, da han/henne har mulighet til å aktivt delta i sin egen læringsprosess. Ifølge Knowles (2005) er dette en avgjørende faktor for voksenopplæringens suksess, da det kan styrke individets opplevelse av å være selvstyrt. En konsekvens, derimot, er at metoden ikke nødvendigvis passer til alle typer voksne. Gitt at metoden krever at individet til en grad er målbevisst, strukturert, kan jobbe selvstendig og i samarbeid med andre, vil det kreve gode selvregulerings evner av den voksne eleven. Til tross for at voksne har et godt erfaringsbasert grunnlag, vil ikke alle klare å mestre dette like bra som andre. Dette kan videre resultere i at noen faller gjennom og ikke fullfører, enten en oppgave eller et studieløp. Dermed er det viktig å øve på selvstendig arbeid for å kunne ta nytte av det. En annen konsekvens ved metoden er at den er tidskrevende. Det tar tid for individet å utforske og skaffe seg et tilstrekkelig erfaringsgrunnlag for at læringsprosessen skal være gunstig.

I motsetning til induktiv undervisningsmetode, går det ofte raskere å bruke den deduktive undervisningsmetoden. Den kan være effektiv dersom målene er konkrete, presise og realistiske. Deduktiv undervisningsmetode stammer fra deduksjon (av-ledning), som er det motsatte av induksjon. Det vil si at, istedenfor å gå fra noe enkelt og spesielt (individets erfaring) til noe mer generelt (prinsipper og teori), går man fra det generelle (prinsipper og teori) til det enkle og spesielle (individets erfaring). I deduktiv undervisningsmetode har lærer en ledende rolle, da de skal introdusere den lærende til fagstoff og oppgavene. Lærer har en mer autoritær rolle sammenlignet med den induktive metoden, hvor lærer fungerer som en veileder. Metoden kjennetegnes også som instruksjons- og meddelende metode. Dette er fordi læreren meddeler hva eleven skal lære og hvordan læreprosessen skal foregå, samt hvilke oppgaver som skal gjennomføres. I tillegg skal læreren gi instruksjoner og rette opp elevens prestasjoner. Ved å prøve flere ganger på samme ferdighet, samtidig som individet får tilbakemelding, er det høyere sannsynlighet for at den lærende forbedrer ferdigheten raskere. Dermed er deduktiv undervisningsmetode mindre tidkrevende enn induktiv undervisningsmetode, da målene er konkrete og realistiske (Brattenborg og Engebretsen, 2013).

Deduktiv undervisningsmetode gir tydelig struktur og organisering av læringsmaterialet. Dette kan være nyttig for voksne elever som foretrekker en klar vei i deres opplæring. I

tillegg er det fokus på regler, prinsipper og teori, før det anvendes i praktiske oppgaver. Dette kan effektivisere læringen, i den sammenheng å tilegne seg spesifikke ferdigheter og kunnskaper. I tillegg til dette, vektlegger metoden å sette klare mål for hva som skal læres. Dette kan videre være en motivasjonsfaktor for voksne elever som ønsker å nå konkrete resultater i sin opplæring.. Likevel er det noen svake sider ved denne metoden. Dette synliggjøres ved at den kan være mindre overførbar til andre emner eller fagstoff. I tillegg til dette fokuserer metoden mer på mål enn prosess, som kan føre til at den voksne eleven kan bli demotivert for arbeidsoppgaver grunnet lite medvirkning i læringsprosessen (Brattenborg og Engebretsen, 2013). Et siste punkt er at lærer har en mer autoritær rolle, da han/henne bestemmer hva som skal læres og hvordan det skal gjennomføres. Dette kan komme i strid med voksenopplæringens prinsipper, da det viktig gjøres at den voksne skal ha mulighet til å aktivt delta i sin egen læringsprosess (Hallan, 2003).

Det er både fordeler og ulemper ved bruk av induktiv- og deduktiv undervisningsmetode. Etersom metodene står i kontrast til hverandre, er ofte den enes styrke den andres svakhet. For at disse metodene skal være effektive i opplæring av voksne, er det hensiktsmessig å anvende en kombinasjon av dem. Det kan være mest fruktbart å dra nytte av de mest fordelaktige aspektene ved begge metoder. En tilnærming kan være å kombinere struktur og organisering fra deduktiv undervisningsmetode med en induktiv innfallsvinkel som innebærer bruk av erfaring. En slik kombinasjon kan gjøre både induktiv og deduktiv undervisningsmetode av god kvalitet og effektiv, spesielt i forhold til den voksnes læringsprosess.

4.3 Selvregulert læring

Både Knowles (2005) og Hallan (2003) understreker at voksne elever bør ha mulighet til å være aktive deltakere i sin egen læringsprosess. Dette blir synliggjort i prinsippet selvstyrt læring, som innebærer deltagelse i planlegging og gjennomføring av sin egen opplæring. Knowles (2005) nevner ikke eksplisitt til selvregulert læring i hans teori, men bruker begrepet «selvstyrt» som er et annet ord for autonom. Knowles (2005) hevder at når vi modnes, vil vår selvoppfatning bevege seg fra avhengighet til selvstyring. Dette omfatter at den voksne planlegger sin egen undervisning, etterfulgt av en evaluering. Denne tilnærmingen kan sammenlignes med uttrykket selvregulert læring, som anvendes i moderne forskning innen voksenpedagogikk (Bråten og Olaussen, 1999). Selvregulert læring viser til elevens evne til å

ta kontroll over sin egen læringsprosess, hvor de gjennomfører, iverksetter, planlegger og reflekterer over ulike aktiviteter i opplæringen. Gjennom erfaringer som akkumuleres under opplæringen, er elever i stand til å evaluere, organisere og tilpasse sin egen læringsprosess. Selvregulert læring inkluderer også hvordan elever integrerer fagstoff gjennom bearbeiding og organisering, til å skape et hensiktsmessig arbeidsmiljø for seg selv. Videre omfatter det elevens evne til å effektivt utnytte tilgjengelige ressurser, sette seg mål og opprettholde motivasjon for å oppnå sine mål (Bråten og Olaussen, 1999).

Selvregulert læring brukes gjerne som et fellesbegrep for barn, unge og voksne i læring. Dermed er det ingen spesifikk teori om selvregulert læring som eksklusivt fokuserer på voksnes læring. Av den grunn, har Sitzmann og Ely (2011) undersøkt nåværende forskningsstatus på selvregulert læring. I tillegg til dette, har de utforsket hull i feltes forståelse av hvordan voksne regulerer sine ferdigheter, kunnskap og læring.

4.3.1 Mekanismer innenfor selvregulert læring

Figur 2: Heuristisk rammeverk for det selvregulerte læringsdomenet (Sitzmann og Ely, 2011, s. 424)

Table 1
A Heuristic Framework of the Self-Regulated Learning Domain

Construct	Bandura (1977, 1997, 1991)	Carver & Scheier (1981, 1990, 2000)	Frese & Zapf (1994); Hacker (1985)	Kanfer & Ackerman (1989)	Locke & Latham (1984, 1990, 2002)	Pintrich (2000)	Zimmerman (1990, 1996, 1998, 2000)
Regulatory agent							
Goal level	X	X	X	X	X	X	X
Regulatory mechanisms							
Planning		X	X		X	X	X
Monitoring		X	X	X		X	X
Metacognition			X	X		X	X
Attention		X		X	X		X
Learning strategies						X	X
Persistence	X	X	X	X	X	X	X
Time management						X	X
Environmental structuring						X	X
Help seeking			X			X	X
Motivation	X	X	X	X	X	X	X
Emotion control				X		X	
Effort	X	X	X	X	X	X	X
Regulatory appraisals							
Self-evaluation		X		X		X	X
Attributions	X	X				X	X
Self-efficacy	X	X		X	X	X	X

Note. An X denotes the theory suggests that the construct is a component of self-regulation.

Figur 1 som er vist ovenfor, er et heuristisk rammeverk for det selvregulerte læringsdomenet. Sitzmann og Ely (2011) har skapt rammeverket ved å bruke selvreguleringssteorier som en konseptuell linse. Rammeverket består av 16 mekanismer som har blitt diskutert i deres forskning. Målet med mekanismene er å fremme selvregulert læring og sikre fremgang hos voksne. På bakgrunn av selvstyrt læring som utgjør det første prinsippet for voksenopplæring, har jeg valgt å fokusere på tre spesifikke mekanismer innenfor rammeverket. Disse er: motivasjon, planlegging og selvevaluering, som også utgjør for aktiv deltakelse innenfor selvstyrt læring.

Sitzmann og Ely (2011) har delt mekanismene i to hovedgrupper som består av reguleringsmekanismer og regulatoriske vurderinger. Reguleringsmekanismer tilsvarer å være kjernen i selvregulert læring. Dette er fordi de i stor grad kontrolleres av den lærende og kan avgjøre om den lærende gjør fremgang mot sine mål på en effektiv og organisert måte. Motivasjon og planlegging faller under reguleringsmekanismer. Motivasjon tilsvarer den lærende sin vilje til å engasjere seg i læring og et ønske om å forstå innholdet av opplæringen. Sitzmann og Ely (2011) fremhever at regulering av motivasjon inneholder ulike faktorer, som for eksempel; formål-, kompetanse-, tro-, relevans og personlig interesse for å kunne utføre en oppgave. For et individ vil dette inkludere et forsøk på å kontrollere selveffektivitet gjennom indre motivasjon ved positiv selvsnakk som for eksempel «jeg vet jeg kan utføre denne oppgaven». Planlegging viser til at når den lærende er involvert i planlegging av sin egen opplæring, vil de vurdere hva de trenger å lære og sette spesifikke mål for oppgavene. Når de står overfor en ny oppgave, utarbeider enkeltpersonen en plan for å identifisere strategier som kan hjelpe dem til å nå målene sine. Imidlertid vil ikke den enkelte planlegge langt frem i tid, de har som regel noen konkrete trinn planlagt på gitt tidspunkt. Planen utvikler seg etter hvert som den lærende får mer erfaring underveis i oppgaven (Sitzmann og Ely, 2011).

På den andre siden er regulatoriske vurderinger medvirkende til å vurdere fremskritt, samt avgjøre om den lærende vil fortsette med å gjøre fremgang mot sine mål. Selvevaluering faller under regulatoriske vurderinger. Selvevaluering innebærer å vurdere fremgang mot mål, ved å sammenligne nåværende kunnskapsnivå med ønsket kunnskapsnivå (Sitzmann og Ely, 2011).

Tabell 1: Oversikt over hva mekanismene innebærer i selvregulert og selvstyrt læring

Selvreguleringsmekanismer	Selvregulert læring	Selvstyrt læring og motivasjon (Knowles, 2005)
Motivasjon	Kontrollering av selveffektivitet ved hjelp av positiv selvsnakk og indre motivasjon	Voksnes læring påvirkes i større grad av indre motivasjonsfaktorer
Planlegging	Når den lærende er involvert i planlegging av egen opplæring, vil de vurdere og sette spesifikke mål for oppgavene	Den lærende og lærer skal dele felles ansvar for planlegging av undervisning
Selvevaluering	Vurdere fremgang mot mål, ved å sammenligne nåværende kunnskapsnivå med ønsket kunnskapsnivå	Selvrefleksjon av lærings- og utdanningsmål, hvor individet kan identifisere positive og negative siden ved egen- og opplæringen de får

Tabell 1 er en oversikt over hva mekanismene innebærer innenfor selvregulert læring og hvordan de kommer frem i selvstyrt læring. Først og fremst spiller motivasjon en sentral rolle i læringsprosessen. Sitzmann og Ely samt Knowles peker spesielt på betydningen av indre motivasjonsfaktorer som drivkraft for effektiv læring. Dette kan skje gjennom positiv selvsnakk, fremhevet av Sitzmann og Ely (2011). I tillegg til motivasjon, er planlegging et nøkkelbegrep blant teoretikerne. Knowles (2005) hevder at det skal være et felles ansvar mellom den voksne og læreren når det gjelder planlegging av undervisningen. Sitzmann og Ely (2011) utdyper dette ved å vektlegge den voksnes involvering i planlegging, ved å sette spesifikke mål for egen opplæring. Teoretikerne anerkjenner også selvevaluering som en sentral del av læringsprosessen. Knowles (2005) retter oppmerksomheten mot selvrefleksjon av lærings- og utdanningsmål. Ved dette, kan den voksne eleven identifisere sterke og svake sider ved sin egen opplæring. Sitzmann og Ely (2011) spesifiserer selvevalueringens fokus på evaluering av fremgang mot mål. Dette gjøres ved at den voksne eleven sammenligner nåværende kunnskapsnivå med ønsket kunnskapsnivå. I henhold til det andre forskningsspørsmålet som lyder slik *“Hvordan blir prinsippene for voksenopplæring ivaretatt*

i MFY i Agder?”, blir det interessant å se om MFY i Agder ivaretar selvstyrt læring i form av aktiv deltakelse, gjennom motivasjon, planlegging og selvevaluering.

4.4 Oppsummering

Dette kapittelet har hatt som mål å kaste lys over hva slags forhold voksne har til læring og hva som bør tas hensyn til. Sentrale aspekter i Knowles (2005) sin andragogikk med Breinholdt (1987, Spetalen, 2007) og Hallan (2003) sine perspektiver innenfor voksenopplæringen, gjorde det mulig å svare på det første forskningsspørsmålet som lyder slik “Hvilke prinsipper er grunnleggende for voksenopplæringen”. Prinsippene som har blitt utforsket, vises i tabell 2 nedenfor.

Tabell 2: Prinsipper for voksenopplæring

Prinsipper for voksenopplæring	Hva de innebærer
1. Selvstyrt læring	Aktiv deltakelse i planlegging, gjennomføring og refleksjon over egen opplæring
2. Identifisering og tilpasning av individuelle behov	Opplæringen skal ta hensyn til arbeidssituasjon, heterogenitet, omsorgsforpliktelser og ha relevans for den voksne elevs livssituasjon
3. Erfaringsbasert læring	Opplæringen skal baseres på den voksne elev sin erfaring i sammenheng med deres behov
4. Bruk av praktisk arbeid og teoretisk kunnskap	Opplæringen må ha en reell sammenheng mellom praksis og teori. Voksne har mer interesse for praktisk arbeid. Ettersom de modnes flyttes fokuset fra emnebasert læring til praktisk arbeid

For å forstå prinsippene på en helhetlig måte ble det også tatt i bruk av teori om didaktikk og selvregulering. Gjennom det didaktiske perspektivet ble det utforsket hva slags læringsgrunnlag MFY baserer seg på, hvilket er aktivitetspedagogikk og situert læring. I tillegg ble det tatt et dypdykk i hva det innebærer for voksne å være aktive deltakere i egen

opplæring. Dette ble utforsket gjennom selvreguleringsteori, med fokus i mekanismene motivasjon, planlegging og selvevaluering.

5. Metode

I dette kapitlet redegjøres det valg for metode, som utgjør grunnlaget for å besvare det andre forskningsspørsmålet; «*Hvordan blir prinsippene for voksenopplæring, ivaretatt i MFY i Agder?*». Tilnærmingen til forskningen er kvalitativ, med bruk av hermeneutikk og fenomenologi. Metode for innsamling av data er semistrukturerte intervjuer. Til slutt vil jeg vise til etiske vurderinger som ble gjort i studiet.

5.1 Kvalitativ forskningsmetode

I kontrast til kvantitative studier, gir kvalitativ forskning mulighet til å forstå den individuelle tilnærmingen til fenomenet man ønsker å utforske (Kvale og Brinkmann, 2009). Kvalitativ metode brukes for å dykke ned i fenomener som kan åpne opp for kontekstuelle forståelser. Dette gjør man hvis forskningsspørsmålet krever mer komplekse tilnærminger. I tillegg kan forskeren få en grundig innsikt i menneskelig atferd, holdninger og opplevelser. Metoden brukes hvis forskeren er interessert i hvordan informanter opplever og ser verden fra sitt eget ståsted, altså informantens livsverden (Clark mfl., 2021).

5.1.2 Hermeneutikk og fenomenologi

For dette studiet har jeg tatt utgangspunkt i kvalitativ forskningsmetode. For å utdype empiriske valg for oppgaven har jeg tatt hensyn til det Myers (1997) etter Orlikowski og Baroudi (1991) legger bak kvalitativ forskning. De presenterer tre paradigmer innenfor kvalitativ forskning som er fortolkende, kritisk og positivistisk, for å blant annet veilede valg av metodikk og metoder som passer for ulike studier. Målet med min studie er ikke å kritisere utdanningssystemet (kritisk) eller å søke etter bestemte sannheter (positivistisk). Intensjonen er heller utforske muligheter for forbedring. På bakgrunn av forskningsspørsmålet «*Hvordan blir prinsippene for voksenopplæring ivaretatt i MFY i Agder?*», vil en fortolkningsstudie passe best til mitt forskningsgrunnlag. Dermed vil valg av metodologi for oppgaven basere seg på en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming, med fokus på deltakernes subjektive opplevelse av MFY. Som tidligere nevnt i delkapittel 1.2 *bakgrunn for forskningsspørsmål*, har jeg valgt å dele den ordinære problemstillingen «*Hvilke prinsipper er grunnleggende for*

voksenopplæring, og hvordan blir disse prinsippene ivaretatt i MFY i Agder? i to forskningsspørsmål. Dette er fordi jeg ikke er ute etter å undersøke hvilke prinsipper som gjelder for voksenopplæring, i forbindelse med deltakerne av MFY. Jeg vil kun undersøke deres erfaring og opplevelser av MFY, som kan kaste lys over hvordan prinsippene for voksenopplæring blir ivaretatt.

Fokuset i dette studiet er voksenopplæring, hvor MFY blir brukt som bakgrunn for voksenopplæringsprogram, og blir fenomenet som skal undersøkes. Det viktigste med denne undersøkelsen er å finne ut av hvordan deltagere av MFY, med manglende faglig kompetanse, opplever sin læring gjennom fenomenet. I tillegg vil jeg finne ut noe om deres erfaringer og refleksjoner rundt praksislæringen i bedrift. Dette skal gjøres gjennom intervju, da jeg har mulighet til å tolke informantens formeninger og opplevelse av MFY. Siden jeg har lite for forståelse om MFY som fenomen eller hvordan det er å være deltaker av det, må jeg forholde meg til informantens subjektive opplevelse som deles gjennom erfaring og opplevde hendelser. På bakgrunn av dette, blir det sentralt å trekke inn fenomenologi i mitt forskningsprosjekt. Fenomenologi som forskningsmetode, fokuserer på subjektive opplevelser og søker å oppnå en dypere forståelse av enkeltindividers erfaringer og livsverden (Thagaard, 2018). Likevel har jeg som pedagogstudent gjennom 5 år, samlet forkunnskaper om livslang læring, opplæring og undervisningsmetoder. Med disse forkunnskapene, i tillegg til opplevde situasjoner har jeg mulighet til flere fortolkningsmuligheter av fenomenet, som kanskje andre forskere ikke har. Av den grunn, blir en hermeneutisk tilnærming også sentralt i min studie. Hermeneutikk omhandler flere tolkninger av gitt fenomen og er en frem og tilbake prosess som sirkulerer mellom noen deler av teksten og dens helhet. Dette kan beskrives som en hermeneutisk spiral hvor forskere tolker data med både nærhet og avstand, som gir rom for flere fortolkningsmuligheter (Kvale og Brinkmann, 2009).

5.2 Semistrukturert intervju

Innenfor kvalitativ metode finnes det flere måter å samle inn data på. Det kan være feltarbeid, observasjon eller intervju. Dermed er det opptil enhver forsker å velge hvilken metode de vil ta i bruk. I lys av forskningsspørsmålet, har jeg valgt å bruke intervju som metode for datainnsamling. Ved å bruke intervju som metode kan jeg besvare forskningsspørsmålet på en

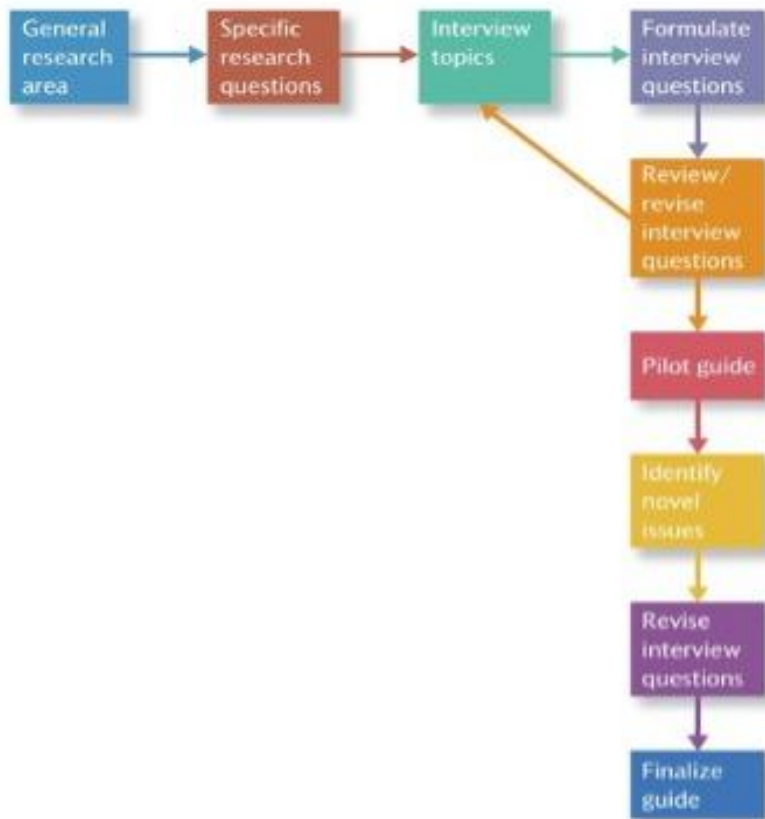
god måte, dette er fordi jeg kan samle inn data som sier noe om deltakere av MFY sine erfaringer, opplevelser og meninger (jf. Brinkmann og Tanggaard, 2015).

Det er flere måter å strukturere et intervju på, men jeg har valgt å basere meg på en semistrukturert intervjuform. På bakgrunn av forskningsspørsmålet foretrekker jeg et semistrukturert intervju, fremfor et strukturert intervju. Dette er fordi et semistrukturert intervju kan gi både meg og informantene rom til å utforske utenfor spørsmålene (jf. Clark mfl., 2019). Ved å gjøre dette kan jeg få konkrete beskrivelser av informantene, som kan skape en bedre forståelse av informantenes opplevelser av MFY som voksenprogram. Intervjuet støttes opp av en intervjuguide. Det er ikke nødvendig å følge intervjuguiden til punkt og prikke, da det heller er et verktøy som kan brukes som en retningslinje for hvordan intervjuet bør gå. I henhold til at jeg bruker et semistrukturert intervju som metode, har jeg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål hvis det trengs. Dermed kan det stilles spørsmål som ikke er med i selve intervjuguiden. Grunnen til at jeg vil gjøre det på denne måten, er fordi det blir mer fleksibilitet og flyt i samtalen med informantene, som er viktig for å kunne skape et helhetlig bilde (jf. Clark mfl., 2019).

5.2.1 Intervjuguide

Hensikten med en intervjuguide er å styre retningen til intervjuet i tråd med forskningsspørsmålet. Intervjuguiden fungerer som et dynamisk verktøy som tilpasses forskjellige intervjuer. Generelt sett er intervjuguider utformet basert på forhåndsbestemte tema og spørsmål. Etter hvert som forskere har skaffet seg en bred oversikt over temaene som skal utforskes, vil spørsmålene utformes i sammenheng med disse temaene (jf. Clark mfl., 2019). Måten spørsmålene formuleres- og stilles vil også påvirke hvilken informasjon som trekkes ut i fra informantene. Dermed er det viktig å vurdere hva man ønsker å oppnå. I lys av dette, vil en intervjuguide være til støtte i denne prosessen.

Figur 3: Formulating questions for an interview guide (Bryman, 2012, s.476)



Jeg har brukt modellen over som utgangspunkt for å lage min egen intervjuguide, og følgende viser den stegvis hvordan jeg har gjort det. De første to trinnene fokuserer på selve temaet for oppgaven, hvor forskningsspørsmål har blitt laget, som lyder slik: «*Hvordan blir prinsippene for voksenopplæring, ivaretatt i MFY?*». De neste to trinnene innebærer utforming av temaområder for intervjuene. Jeg har utarbeidet en intervjuguide dedikert til deltakere av MFY i Agder, som sentrerer rundt tema voksenopplæring. Hovedtemaene i intervjuguiden var: *bakgrunn og motivasjon for deltakelse i MFY, kombinasjon av praksis og teori, erfaring og opplevelser av egen læring gjennom MFY*. Det neste trinnet er å gå gjennom spørsmålene, etterfulgt av en pilot guide. Jeg landet på valgte tema etter å ha testet ut ulike tema under pilot guide. Pilot guide er et viktig trinn som kan bidra med å forbedre hovedstudien (jmf. Majid, mfl., 2017). Her foretok jeg også et pilotintervju med et familiemedlem som nylig hadde tatt fagbrev. Dette gjorde jeg for å teste om spørsmålene i intervjuguiden kunne føre til svar som kunne si noe om hvordan prinsippene for voksenopplæring ble ivaretatt. Noen av spørsmålene fra intervjuguiden var: «*Hvordan organiseres opplæringen din? Er det noen*

spesifikke fordeler med en slik form for opplæring? Hvordan vil du beskrive din forståelse av forholdet mellom teori og praksis?. Det neste trinnet er å identifisere nye utfordringer. Ved å utføre et pilotintervju fikk jeg identifisert nye utfordringer knyttet til intervjuguiden og spørsmålene. Det var ikke store utfordringer, men noen av spørsmålene ble erstattet med andre som virket mer innsiktsfulle. Etter dette fulgte jeg de to siste trinnene som bestod av revidering av spørsmål og endte opp med gjeldende intervjuguide (vedlegg 3).

5.3 Utvalg og rekruttering av informanter

Det handler ikke nødvendigvis om *hvilke-* eller *hvordan* man stiller spørsmålene. Noe som kan være avgjørende for studiets forskning, er *hvem* man velger å stille dem til. Jeg visste at jeg ville finne ut av noen konkrete faktorer ved MFY i samsvar med voksenopplæringen og dets prinsipper, men var usikker på hvilken type forskningsgrunnlag jeg ville basere meg på. Jeg sto mellom å intervju bedrifter, deltakere av MFY og prosessveiledere. Som forsker ved studiet har jeg mulighet til å ta oppgaven i hvilken som helst retning. Dette betyr ikke nødvendigvis at valgene jeg har tatt er det mest gunstige for forskningsspørsmålet. Likevel bestemte jeg meg for å ta utgangspunkt i voksne som er deltakere av MFY. Dette er fordi jeg ville sette søkelys på deres erfaring og opplevelser av et voksenprogram, som i dette tilfelle er MFY.

På bakgrunn av at denne oppgaven er et oppgavesamarbeid med Karriere Agder, har jeg fått mulighet til å samle informanter direkte fra MFY i Agder. Prosessen med å få tak i- og samle informanter har vært en mindre krevende oppgave enn det det kunne ha vært, grunnet oppgavesamarbeidet. Dalen (2004) beskriver valget av informanter som et spesielt betydningsfullt aspekt innenfor kvalitativ forskning. Antallet av informanter kan ikke være for smått med tanke på at intervjumaterialet må gi tilstrekkelig grunnlag for analysen. Til tross for dette, kan ikke antall informanter være for stort, da innsamling og bearbeiding av data kan være tidskrevende. Likevel er det viktig at antallet er så stort at man som forsker erfarer at informasjonen blir mett. Det vil si, når man intervjuer så kommer det ikke lenger ny informasjon. I henhold til dette, har jeg valgt å intervju 6 deltakere av MFY.

Når det gjaldt utvalget av informanter, hadde jeg mange krav for hvem som skulle intervjues. Det viktigste var at de var deltakere av MFY og var basert i Agder. I tillegg ville jeg ha informanter som var underveis eller hadde fullført utdanningsløpet sitt, grunnet bredde av

informasjon. Jeg informerte dette til Ingunn (prosjektleder og kontaktperson), som hadde ansvar for å samle informanter til studiet. Hun tok kontakt med deltakere som var underveis og hadde fullført utdanningsløpet sitt. Det tok litt tid å samle nok informanter, ettersom noen brukte lang tid på å svare. De som svarte og var interessert i prosjektet fikk tilsendt relevant informasjon om studiet. Ettersom Ingunn fikk bekreftelse av forskjellige deltakere, videreførte hun deres kontaktinformasjon til meg. Utvalget består av 5 informanter som er underveis i utdanningsløpet og en som har fullført MFY.

Tabell 3 som er presentert nedenfor, gir en oversikt og presentasjon av informantene som har deltatt i forskningsprosjektet. For å bevare informantenes anonymitet er nasjonalitet og navn utelatt. Navn og nasjonalitet har heller ikke vært et fokus i prosjektet, da det primære fokuset har vært på hvordan deltakere av MFY opplever voksenopplæring. Dermed har jeg heller valgt å presentere deres alder, kjønn, tidligere utdanning, utdanning innenfor MFY og hvor langt de har kommet i utdanningsløpet. Disse aspektene har vært betydningsfulle for studiet, da de danner grunnlag for erfaring og kunnskap informantene har samlet gjennom MFY og ellers.

Tabell 3: Oversikt og presentasjon av informanter

Informant	Alder	Kjønn	Tidligere utdanning	Fagbrev i MFY	Utdanningsløp
1	55	Mann	Oljebransjen	Helsefagarbeider	Underveis
2	30	Mann	Fullført VG1 i hjemlandet	Bygg og anlegg	Fullført
3	30	Kvinne	Fullført VG3 i hjemlandet	Helsefagarbeider	Underveis
4	28	Mann	Generell studiekompetanse	Kokk	Underveis
5	40	Kvinne	Helse (ikke-fullført)	Snekker	Underveis
6	31	Mann	Fullført VG3 i hjemlandet	Logistikk	Underveis

5.4 Forberedelser og gjennomføring av intervju

For å komme i kontakt med informantene sendte jeg en e-post til dem, hvor jeg introduserte meg selv og studiets formål (vedlegg 2). I tillegg la jeg til samtykkeskjema som inneholdt en oversikt over studiet og bruk av deres personopplysninger (vedlegg 1). Deretter kontaktet jeg hver informant om når tid det passet for dem å gjennomføre intervjuet. I den sammenheng ble det holdt to intervjuer på Karriere Agder sitt kontor. Dette var fordi det passet informantene å ta det på dagtid, som også var innenfor åpningstiden til Karriere Agder. For to andre informanter passet det heller å ta det på kveldstid, altså etter stengetid hos Karriere Agder. Dermed foregikk de på kafeer som informantene var kjent med. De to siste informantene hadde ikke mulighet til å delta til fysisk intervju, grunnet hektiske hverdager og lang distanse fra Kristiansand sentrum. Dermed ble vi enig om å gjøre det digitalt. Det ene intervjuet ble holdt gjennom teams, da informanten kun var kjent med den appen, mens det andre intervjuet ble holdt gjennom telefonsamtale. Alle intervjuene hadde en varighet mellom 20-40 minutter.

5.4.1 Fordeler og ulemper ved datainnsamlingen

På starten av hvert intervju, gikk jeg, sammen med hver informant, over samtykkeskjema skjema og eventuelle spørsmål de hadde før intervjuet. Til tross for at jeg hadde sendt dem skjema i forkant, var det fint å gå gjennom det sammen i tilfelle det var noe tvil hos informantene. Dette gjorde jeg for å forsikre dem om at deres personvernopplysninger ikke skulle bli misbrukt, og at jeg kun hadde et ønske om å høre om deres erfaringer og opplevelser. I tillegg til dette, forklarte jeg dem at jeg skulle ta i bruk lydopptak, men dette var kun hvis de godkjente til det. 5 av 6 informanter godkjente til lydopptak. Det ene intervjuet hvor det ikke ble brukt lydopptak, skrev jeg ned notater. Det var en fordel for meg at 5 av informantene sa ja til lydopptak. Hvis flere hadde sagt nei, kunne det blitt en utfordring i lengden, spesielt med tanke på transkriberingsprosessen. Likevel fikk jeg prøvd meg på hvordan det var å skrive notater under intervju, som ga et annet utgangspunkt for datainnsamlingen. Dette var både en fordel og ulempe, da det først gjorde det lettere å skrive ned ting som var viktige for forskningsspørsmålet. Imidlertid var ulempen med dette, som Thagaard (2018) hevder, at mengden av data vil bli redusert når forskeren noterer underveis. Det er ikke mulig å skrive ned alt, som kan skape løse tråder eller ufullførte setninger i datagrunnlaget.

Etter å ha gått gjennom samtykkeskjema og oppklart eventuelle spørsmål, startet jeg med noen innledende spørsmål som var «Kan du fortelle hvem -og hvor gammel du er?» Etterfulgt av «Har du noe tidligere utdanning?». På bakgrunn av at jeg hadde et semistrukturert intervju, var selve intervjuprosessen mye mer naturlig enn det den kunne ha vært. Det ga meg rom til å stille oppfølgingsspørsmål, som også gjorde det mulig for informantene å utdype seg i et tema, spesielt når jeg viste interesse og lyttet nøye etter. Dette hjalp både meg og informantene med å løsne opp, da vi ikke var opphengt i formaliteten av det hele. For å kunne gå videre til nye tema og fortsette samtalen, prøvde jeg å holde overgangen så naturlig som mulig. I noen tilfeller måtte jeg konkret si «la oss gå over til neste tema» eller «kan du fortelle litt om akkurat dette (tema jeg ville gå videre til)». For å ikke virke streng, ventet jeg på at informantene hadde snakket ferdig om aktuelt tema og viste interesse ved å smile, nikke og si «absolutt» eller «det har jeg forståelse over». Dette ga mer flyt i samtalen og ga en bedre overgang til neste spørsmål.

Underveis i intervjuprosessen møtte jeg på noen utfordringer knyttet til intervjuguiden. Som tidligere nevnt i *5.2.1 Intervjuguide*, fungerer intervjuguiden som et dynamisk verktøy og skal hjelpe forsker med å gi innsyn til tema som forskes på og styre intervjuet i en viss retning (jf. Clark mfl., 2019). Til tross for dette, opplevde jeg i noen tilfeller at intervjuguiden ble oversett. I et av intervjuene spurte jeg informanten «*Hvordan vil du beskrive din forståelse av MFY?*». Informanten svarte på spørsmålet, men pratet seg litt bort og gikk inn på tema som sto lenger ned i intervjuguiden. Dette gjorde det litt vanskelig for meg å stille resterende spørsmål knyttet til intervjuguiden. Det hadde vært uhøflig og unaturlig å avbryte informanten, samtidig var jeg redd for at det kunne demotivere informanten videre i intervjuet. Til tross for at jeg ikke fikk stilt flere spørsmål fra intervjuguiden, var informanten innom flere relevante tema og svarte til en grad på resterende spørsmål som var i intervjuguiden. I de fleste intervjuene ble intervjuguiden brukt med den hensikt den skulle brukes til. I henhold til at jeg gjennomførte semistrukturerte intervjuer, fikk jeg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål til det informantene sa. Selve rekkefølgen av spørsmålene i intervjuguiden ble ikke strengt fulgt. I noen tilfeller var det mer hensiktsmessig å dra inn spørsmål som sto lenger nede i guiden, fordi det gikk hånd i hånd med det informantene snakket om. Dette ser jeg som en fordel, da det bidro til å gjøre intervjuene mer naturlig.

Ettersom noen av informantene hadde kort botid i Norge og ikke hadde norsk som morsmål, opplevde jeg at det i noen tilfeller oppsto en språkbarriere mellom oss. Det var noen spørsmål

som ble misforstått og var uklare for dem. Dette kan skyldes begrenset språkferdigheter. Resulterende, svarte de på noe annet enn det som svar spurte. For å løse dette, prøvde jeg å omformulere spørsmålene og byttet ut noen av begrepene med hverdagspråk. Jeg erstattet begrepet «opplæringsmetode» med «måten MFY lærer på» og «læringskontekst» til «hvordan lærer du best». Ved å gjøre dette, i tillegg til å forklare begrepene, forstod informantene hva jeg mente som resulterte i dypere svar. Det hjalp til en viss grad, men noen av informantene var opptatt av å ordlegge seg så «formelt» eller «riktig» som mulig. Dette kan trolig skyldes at jeg tok lydopptak. I noen tilfeller pekte informantene på diktafonen og sa «Jeg håper du kan fikse på norsken når du skriver oppgaven» eller «det var dårlig ordlagt, ikke ta med dette i oppgaven». I utgangspunktet skulle diktafonen gjøre det lettere for meg å transkribere data, men det virket som et hinder i noen situasjoner. Ulempen med dette var at noen av informantene var opptatt av hva de sa og hvordan de snakket, som kunne begrense dem fra å uttrykke hva de egentlig mente. Thagaard (2003), beskriver at dette kan være svakhet ved å bruke lydopptak, da det gir intervjuet et formelt preg som kan begrense informantene. Dersom jeg opplevde manglende svar, benyttet jeg meg av oppfølgingsspørsmål for mer informasjon og prøvde å ta bort fokuset fra diktafonen. I den sammenheng, spurte jeg inngående spørsmål som «kan du fortelle litt mer om dette» eller «kan du gi et eksempel på dette». For å forsikre meg om at jeg tolket svarene riktig som mulig, benyttet jeg meg av fortolkende spørsmål slikt som «du mener altså at?» og «betyr dette?». Dette gjorde jeg for å få innsikt i informantenes erfaring og opplevelser av egen praksis. Ved å gjøre dette, fikk jeg verdifull informasjon om informantenes meninger rundt de ulike teamene (jmf. Kvale og Brinkmann, 2009).

5.5 Analyse av kvalitativ data

Etter innsamling av data, er neste steg å analysere det som har blitt samlet inn. I analysefasen redegjør man for hva som er vesentlig i sin egen empiri, hvordan det relaterer seg til det teoretiske rammeverket og hvordan dataene kan analyseres, for å svare på forskningsspørsmålet. Målet er å gjøre det mulig for lesere å få innsikt i forskningen, i tillegg til at leserne kan få kunnskap om det som har blitt forsket på (Tjora, 2017). I dette delkapittelet vil jeg gjennomgå fremgangsmåten som ble brukt for analyse av data, dette inkluderer transkribering og bruk av tematisk analyse.

5.5.1 Transkribering

Etter å ha gjennomført intervjuene, gikk jeg over til bearbeiding og organisering av datamaterialet. Jeg brukte lydopptak som verktøy for datainnsamling og transkriberte intervjuene på min datamaskin. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er transkripsjon en form for transformasjon, altså en overgang fra muntlig tale til skriftlig tekst. Når man forsøker å ordrette intervju transkripsjoner, vil det oppstå hybrider og kunstige konstruksjoner. Dette vil delvis ikke gjenspeile den levende og muntlige samtalen eller tekstens formelle stil. Med andre ord, fungerer transkripsjon som en oversettelse fra tale -til skriftlig språk, som innebærer noen begrensninger. Disse begrensningene er at aksent, stemmeleie og pust går tapt, som gir en svekket gjengivelse av den muntlige samtalen. Til tross for dette, kan man alltid gå tilbake til lydopptaket for å lytte og registrere ordbruk, tonefall og pauser. Mitt hovedfokus av samtalene, har vært å korrekt gjengi svar på spørsmålene. Dermed er uttalelser som lange pauser, bruk av «ehh» og «hmm» fått mindre oppmerksomhet. Det er ikke nødvendigvis et riktig svar på hvordan transkripsjonen skal skrives, fordi den skal være så detaljert som mulig. Dermed avhenger det heller av hva transkripsjonen skal brukes til og hvor fokuset ligger (jf. Kvale og Brinkmann, 2009). Det var tidskrevende å transkribere alle 6 intervjuer, men etter to-tre transkriberinger ble det enklere. Det var fordi jeg ble observant på gjentakelser og mønstre som gikk gjennom alle intervjuer. Underveis i transkriberingsprosessen, startet jeg tidlig å fremheve de ulike mønstrene som gikk igjen, for å gjøre analyse prosessen enklere. Dette gjorde jeg også på bakgrunn av at jeg skulle gjennomføre en tematisk analyse. Etter fullført transkripsjon av datamaterialet, organiserte og strukturerte jeg dokumentene, slik at de var klare for analyse.

5.5.2 Analyse

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) ligger analysen av intervjuer et sted mellom den opprinnelige fortellingen som ble delt med forskere, til den endelige historien som forskere formidler til et publikum. Når det gjelder tolkning av resultater i en undersøkelse, innebærer det å reflektere over meningsinnholdet i dataene. Tolkningen kan knyttes til forskerens teoretiske rammeverk og de sammenhengende som vurderes under dataanalysen (Thagaard, 2009). Hovedsakelig har kvalitative studier en induktiv tilnærming, der teoretiske perspektiver utvikles gjennom analyse av datamaterialet. Det vil si at det opprinnelige datamaterialet kan bli utforsket for å identifisere nye sammenhenger. I motsetning til dette, innebærer en deduktiv tilnærming at teori testes mot datamaterialet. Imidlertid er fleste

analyseprosesser en veksling mellom induktiv og deduktiv tilnærming, kjent som abduksjon. Her vektlegges det et dialektisk forhold mellom teori og data. Dette tilsvarer at etablerte teorier danner utgangspunkt for forskningen, mens analysen av dataene gir grunnlag for nye teoretiske perspektiv (Thagaard, 2009). Min forskning har hatt en abduktiv tilnærming, da tema innenfor intervjuguide ble laget på bakgrunn av det teoretiske rammeverket. Likevel, etter å ha analysert dataene, har det kommet nyere perspektiver som har vært med på å forme helheten av det teoretiske rammeverket. En abduktiv tilnærming har vært en stor fordel i analyseprosessen, da min teoretiske forståelse har gitt perspektiv for tolkning av dataene. Likevel er det viktig å ha empirisk forankring, slik at man unngår teoretisering som inneholder feil eller svakheter (Thagaard, 2009).

5.5.3 Tematisk analyse

For å gjennomføre analysen, har jeg brukt rammeverket for tematisk analyse slik det er beskrevet i Clark (2021). Det første steget er å bli kjent med materialet man har samlet inn (Clark mfl., 2021). Dette gjorde jeg ved å gjennomgå et utvalg av materialet som skulle analyseres, som bestod av deler fra transkripsjonene som ble gjort tidligere. Steg to er å lage koder av materialet. Dette inkluderer å utforske dataene og utvikle en forståelse av dem (Clark mfl., 2021). Fra de seks intervjuene som ble gjennomført, ble det generert mange koder til sammen. Dette var ikke en utfordring, da jeg holdt meg til koder som gikk igjen flere ganger i alle- eller fleste intervjuer. På denne måten fungerte kodene som «knagger» jeg kunne holde meg til. Videre er steg tre å utvikle koder til temaer. Dette innebærer å redusere antall koder ved å finne fellestrekk mellom dem, slik at hovedkodene kan løftes og brukes som tema (Clark mfl., 2021). For å tydeliggjøre temaene som gikk igjen i kodene, ga jeg dem navn. Når man skal gi navn på temaene, er det også viktig at navnene representerer viktige aspekter- og gir reell innsikt i dataene. Steg fire omhandler mye av det man allerede har gjort i steg tre. Likevel så vektlegges det at forskere kan forsøke å kombinere kodene til abstrakte kategorier eller lage undertema (Clark mfl., 2021). I dette steget kan temanavn betraktes som begreper. Etter å ha laget begreper, går man til steg fem hvor man skal undersøke sammenhenger og relasjoner mellom begrepene/temaene. I tillegg til dette, skal man vurdere om noen av begrepene skiller seg ut eller lager sterke kjennetegn ved intervjuene som har produsert dataen (Clark mfl., 2021).

Det var en fram og tilbake prosess, spesielt når det gjaldt å definere temanavn i sammenheng med kodene. På bakgrunn av dette, lagde jeg underkategorier ut av hovedtemaene, som gjorde det lettere for meg å se etter forskjeller og likheter i kodene. I tillegg til dette, ble det lettere å se sammenheng mellom kodene og tema de ble plassert under. Dette var en fordel og førte til at jeg flyttet noen av kodene i andre tema som virket mest gunstig. Et undertema som ble utviklet var fleksibilitet. Kodene knyttet til fleksibilitet utgjorde for to forskjellige kontekster. Dermed delte jeg tema i to underkategorier: fleksibilitet knyttet til individuelle behov og fleksibilitet knyttet til opplæring. Til tross for at det var det samme tema, snakket informantene om to forskjellige ting, som bør tydeliggjøres. Dermed plasserte jeg fleksibilitet under hovedtema: tilpasset opplæring, som inkluderer begge kontekster for fleksibilitet. Dette var fremgangsmåten for andre koder som kom frem i analysen, da de også ble plassert i kategorier og undertema som til slutt konkluderte et overordna tema. Dette gjorde jeg for å minimere sannsynligheten for feiltolkning og skildring på bakgrunn av kodene som kom frem. Etter en god gjennomgang av kodene, konkluderte jeg med 5 hovedtema. I steg seks som er det siste steget, skal forsker gi innsikt i hvordan temaene ble identifisert og gi en klar redegjørelse av analyseprosessen (Clark mfl., 2021). Dette har jeg forsøkt å gjøre så tydelig som mulig i dette delkapittelet. I tillegg til dette, skal forskeren forklare hvorfor temaene er interessante og viktige i forbindelse med forskningsspørsmålet og det teoretiske rammeverket (Clark mfl., 2021). Jeg har valgt å presentere undersøkelsens resultater i kapittel 6 hovedfunn, for å gi en mer oversiktlig gjennomgang. I kapittel 7 diskusjon, vil jeg gi en grundig diskusjon i tråd med oppgavens teoretiske rammeverk.

Selv om stegene i tematisk analyse er nummerert, trenger man ikke nødvendigvis å følge dem i en streng rekkefølge. Kvalitativ dataanalyse er ofte et samspill mellom gjennomgang- og konseptualisering av data. Dermed er prosessen mer dynamisk enn lineær. (Clark mfl., 2021) Likevel har jeg forsøkt å gi et helhetlig bilde av hovedelementer i tematisk analyse og hvordan de henger sammen. En ting som er viktig å nevne når man gjør tematisk analyse er at når man sammenligner tekstutdrag fra ulike informanter vil tekstbitene miste sin opprinnelige kontekst (Thagaard, 2009). For å sikre et helhetlig perspektiv, har jeg sørget for at informasjon fra hver enkelt informant settes i den sammenhengen tekstutdraget ble hentet fra.

5.6 Forskningens kvalitet

Reliabilitet og gyldighet er to viktige aspekter ved forskningskvalitet, da de undersøker troverdighet av selve forskningsprosessen, i tillegg til resultatene som blir fremvist. På bakgrunn av dette, vil jeg først gi en refleksjon av min posisjon til både masteroppgaven og på bakgrunn av mitt kjønn, da dette kan påvirke studiets utfall. I tillegg til dette, vil jeg fremlegge reliabilitet og gyldighet av studiet. Avslutningsvis vil jeg vise til hvilke etiske vurderinger som ble gjort i studiet.

5.6.1 Posisjonering i forhold til masteroppgave

I kvalitativ forskning anses forskeren å være det viktigste verktøyet. Dermed er det essensielt å gi en grundig beskrivelse av sin egen rolle og posisjonering i forhold til forskningen (Thagaard, 2009). Når det gjelder min egen rolle, har jeg gjennom en femårig utdanning i pedagogikk, opparbeidet meg kunnskap som har gitt innsikt i tema for masteroppgaven. Min kunnskap, kompetanse og erfaringer innenfor pedagogikk, satte grunnlag for valg av teori og metode på bakgrunn av forskningsspørsmålet. Likevel har jeg ikke tidligere erfaring med det spesifikke feltet jeg har undersøkt, ergo voksenopplæring gjennom modulbasert fag- og yrkesopplæring. Å ha kjennskap til miljøet som undersøkes, kan på den ene siden være en fordel. Dette kan bidra til å forstå informantenes situasjon bedre, i tillegg kan forskers erfaring til feltet bekrefte forståelsene han/hun utvikler. På den andre siden, kan forskeren begrense eller overse nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer (Thagaard, 2003).

Min motivasjon for oppgaven startet først og fremst gjennom samtaler med foreldrene mine. De fortalte om sine forutsetninger og utfordringer med læring, i tillegg til hvorfor de ikke vil delta i voksenopplæringsprogrammer. I tillegg, utførte jeg et pilotintervju med et familiemedlem som hadde tatt fagbrev. Familiemedlemmet er en voksen med familie og fast jobb. Dette dannet grunnlaget for meg og var erfaringen jeg tok med inn i studiet.

Resulterende var forståelse av praksis/teori, fleksibilitet og motivasjons aspektet for å ta fagbrev, ganske lignende med data som ble samlet gjennom informantene fra MFY i Agder. Jeg klarte til en grad å sette meg i informantenes sko, da de delte mye av de samme tankene som foreldrene mine og familiemedlemmet gjorde. Dette ser jeg på som en fordel, da jeg ikke hadde for stort erfaringsgrunnlag eller begrensninger som sto i veien for min forståelse. I tillegg til dette, har min interkulturelle kompetanse vært avgjørende med informanter med kort botid i Norge. Interkulturell kompetanse, handler om vår evne til å forstå og beherske

situasjoner i møte med mennesker med forskjellige kulturer (Ulriksen, 2021). I den sammenheng, har det hjulpet meg å tilpasse hvordan jeg snakker og oppfører meg uten å være avvisende, i møte med informantene som hadde en annen bakgrunn. I tillegg har jeg god forståelse og respekt for mennesker med svakere språkferdigheter, da jeg selv har foreldre med innvandrerbakgrunn.

5.6.2 Posisjonering i forhold til kjønn

Ikke bare har jeg en personlig interesse og motivasjon for tema jeg forsker på, men jeg er også en kvinnelig forsker. I lys av feministisk teori, har kvinnelige forskere en tendens til å betrakte kjønnsrelasjoner i henhold til undertrykkelse og makt (Thagaard, 2003). Mitt valg av tema og problemstilling, er derfor basert på å løfte stemmen til individer som kanskje ikke blir hørt i samfunnet. Istedenfor å snakke med bedrift, lærere, prosessveiledere og ledelsen bak MFY, har jeg valgt å basere forskningen på deltakerne av MFY. Det er fordi de ikke nødvendigvis har hatt en direkte påvirkning når det gjelder hvordan og hvorfor ordningen er satt opp slik den er. Av den grunn, har jeg satt søkelys på deltakere av MFY i Agder, med ønske om å lære om deres erfaringer og opplevelser i tråd med prinsipper som gjelder for voksenopplæringen. Imidlertid skal det ikke utelates tidligere forskning som har blitt gjort i feltet, da refererer jeg til evalueringene gjort av *ideas2evidence* og tidligere forskning ved MFY. I tillegg har jeg ikke et ønske om å undertrykke MFY sine arbeidsmåter, eller det ordningen står for, da målet er å bidra til at flere voksne kommer ut i arbeidslivet. Poenget er heller å gi stemme til de voksne som er del av- og går gjennom denne prosessen.

Til tross for at feministisk perspektiv ikke knyttes til en spesifikk metodisk tilnærming, er det ofte kvalitative metoder som blir brukt av kvinnelige forskere (Thagaard, 2003). Dette er for å fremme perspektiver og sikre en mer nøyaktig forståelse av informantenes erfaringer og opplevelser. I den sammenheng, er dette også en av grunnene til at jeg har brukt kvalitative metoder.

5.6.3 Kvalitet og troverdighet

Reliabilitet innenfor kvalitativ forskning knyttes til troverdighet og påliteligheten av forskningsresultatene. Dette inkluderer hvorvidt en studie kan gjenskapes med lignende resultater, ved å teste eller gjennomføre samme studie under lignende forhold. Dette innebærer at forskjellige forskere oppnår samme resultater ved bruk av samme

forskningsmetode (Kvale og Brinkmann, 2009). Fokuset ligger i grad av konsistens i analyse, datainnsamling og tolkning. Å opprettholde reliabilitet blir viktig for å kunne sikre at funnene er pålitelige og ikke påvirket av tilfeldige faktorer eller subjektive vurderinger. For å forbedre og opprettholde god reliabilitet, har jeg adressert fem problemområder. Det første er å tydeliggjøre forskerens posisjon i feltet, som inkluderer alder og kjønn, samt tilhørighet til feltet. Disse faktorene kan påvirke forskerens perspektiver, som ytterligere kan påvirke resultatene. I min avhandling, har jeg adressert dette i delkapittel 5.6.1 og 5.6.2:

posisjonering i forhold til masteroppgave og kjønn, med mål å forklare min posisjon i sammenheng med det som forskes. Det andre problemområdet handler om å presisere hvem som bidro med data. Det tredje er i hvilken sosial setting datainnsamlingen foregår. Jeg har gjort dette så detaljert som mulig i kapittel 5.2 *semistrukturert intervju* og 5.3 *utvalg og rekruttering av informanter*. Videre, dreier det fjerde problemområdet om å redegjøre for ideer og teorier som har formet forskningen, som kommer frem i kapittel 4 *teori*. Det femte og siste problemområdet utgjør for metodisk rapportering, der alle aspekter av metode beskrives så detaljert som mulig (Seale, 1999). Dette har vært som formål i hele metodekapittelet, spesielt for å hjelpe leseren med å vurdere resultatets troverdighet. Gitt at forskningen er kvalitativ og fokuserer på deltakerens erfaringer og opplevelse av MFY, har det vært spesielt viktig at leseren får en så detaljert beskrivelse som mulig. Dette har jeg gjort med mål å gi leseren mulighet til å vurdere studiets reliabilitet.

5.6.4 Gyldighet

Ifølge Tjora (2017) baserer gyldigheten til forskningen seg på, om hvorvidt de svarene vi får, faktisk svarer på spørsmålene vi prøver å finne ut av. For å samle inn nødvendig data som kunne svare på forskningsspørsmålet, benyttet jeg meg av et semistrukturert intervju. Jeg lagde en intervjuguide, hvor spørsmål ble laget på bakgrunn av tema knyttet til forskningsspørsmålet. På noen temaområder var det aktuelt å stille oppfølgingsspørsmål for å få frem detaljerte og konkrete beskrivelser. I noen tilfeller hvor informantene ikke forstod spørsmålet grunnet vanskelige begreper, forsøkte jeg å omformulere eller endre på spørsmålet. Dette gjorde jeg for at de kunne forstå spørsmålet slikt det var ment, for å unngå å få svar som ikke var like relevante. Dette har jeg gitt en grundig beskrivelse på i delkapittel 5.4.1 *fordeler og ulemper ved datainnsamling*. Ved hjelp av det teoretiske rammeverket, har jeg knyttet tolkninger fra analysen til det teoretiske rammeverket, som bidrar til å styrke gyldigheten til studiet. Dette skjer i forbindelse med at man klarer å forankre studiets

resultater i etablert kunnskap på feltet. I tillegg til dette, bidrar redegjørelse for hvordan datamaterialet ble samlet og behandlet, til å styrke gyldigheten. Dette har jeg gjort i de tidligere metodiske delkapitlene. Ved å tydeliggjøre valg som ble tatt, eksempelvis valg av metoder for datagenerering og teoretiske perspektiver i analysen, inviterer jeg som forsker, leseren til å vurdere forskningens presisjon og relevans gjennom et kritisk blikk (Tjora, 2017). Når forskningen er gjort innenfor rammen av faglighet og er forankret i annen relevant forskning, kan vi si at gyldigheten er høy.

5.6.5 Etiske vurderinger

I all type forskning, inkludert kvalitativ forskning, er det viktig å ta hensyn til etiske vurderinger. Dette inkluderer gjensidighet, konfidensialitet, respekt og tillit, som utgjør grunnlaget for all forsknings kontakt med informanter. I mitt forskningsprosjekt har jeg forsøkt å ivareta disse vurderingene, ved å møte alle 6 informanter med respekt og takknemlighet i all kommunikasjon. Dette gjelder gjennom e-post/meldinger og direkte kontakt under intervjuene. I tillegg til dette, har jeg utarbeidet et informasjonsskriv som fungerer som et samtykkeskjema. Skjema er godkjent og møter Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) sine retningslinjer for personvern, som inkluderer bruk av, - håndtering og oppbevaring av personvern. Skjema har blitt laget i den sammenheng, å vise informantene at konfidensialiteten mellom meg og dem er til stede og oppbevares. Skjema belyser også at de har rett til å trekke seg når som helst, uten negative konsekvenser (NESH 1999, i Tjora 2017). Det var en aktuell informant som trakk seg, noe som var greit, da dette var innenfor informantens rettigheter.

Min studie ble utført ved hjelp av intervju, som innebar nærkontakt mellom meg og informantene. Dataen jeg fikk samlet kan imidlertid ikke knyttes til informantene i studiet. Det er kun meg og min kontaktperson i Karriere Agder som vet hvem som har deltatt. Likevel kan ikke dataen gjenkjennes opp mot enkeltindivider, da jeg har opprettholdt taushetsplikt mellom meg og informantene. I tråd med dette, har jeg holdt meg til tre momenter for å sikre informantenes personvern: konfidensialitet, informert samtykke og informasjon om forskningsprosjektets bruk og formål (jf. Dalen, 2004). Som beskrevet i delkapittel 5.4.1 *fordeler og ulemper ved datainnsamlingen*, fikk alle informanter samtykkeskjema på forhånd av intervjuene. Før intervjuet startet, gikk vi gjennom skjema sammen, i tillegg til at jeg presenterte meg selv og formål med intervjuet. På bakgrunn av

formål for intervju, forklarte jeg informantene hvilke informasjon og resultater som skulle bli brukt. Deretter ble det redegjort for bruk av lydopptak og at det kun skulle brukes dersom jeg hadde tillatelse fra dem.

Etiske vurderinger krever at forskeren viser nøyaktighet og redelighet, spesielt når forskningsresultatet skal presenteres. Dette er for å unngå at informantene skal få konsekvenser for å ha deltatt i forskningsprosjektet. NESH (Thagaard, 2003, s. 22) tilrettelegger for at: «*Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskning skal respektere individets frihet og selvbestemmelse. De menneskene som er gjenstand for forskning, skal ikke utsettes for økt risiko for fysisk eller psykisk skade eller belastning*». Dette sitatet har som formål å fremheve at forskerens etiske ansvar er å sørge for at informantene er beskyttet og at forskningen ikke skal lede til negative konsekvenser for informantene. Til tross for at studiets mål ikke har vært rettet mot behandling av indirekte/direkte personvernopplysninger, har jeg likevel vært forsiktig med å ivareta informantenes identiteter, med bakgrunn av sitatet over. I tråd med redelighet og etiske krav til forskeren, er det også strenge krav til den vitenskapelige kvaliteten på kunnskapen som presenteres (Kvale og Brinkmann, 2009). Gjennom hele forskningsprosessen har jeg arbeidet grundig, for å kunne gi en presis beskrivelse av arbeidet som har blitt gjort. Presentasjon av funnene er blitt nøye gjennomført, for å være nøyaktig og representativt som mulig for forskningsområdet. Med bakgrunn på kvalitet, har resultatene som fremvises blitt nøye vurdert. Jeg har gjort dette med formål å bidra til at andre forstår prosjektets fokus, ved at lesere følger fremgangsmåten og kan vurdere om konklusjonene er rasjonelle og troverdige.

6. Funn

I dette kapitlet vil jeg presentere mine funn fra analysen. Funnene er basert på informantenes uttalelser, med mål å gi en detaljert beskrivelse av deres erfaringer og opplevelser av MFY. I analyse av data ble det konkludert 6 hovedtema, i forsøk om å oppsummere datagrunnlaget så presist som mulig. Disse består av *tilpasset opplæring, kombinasjon av praksis og teori, praktisk læring og kompetanseutvikling, grunnlag for deltakelse og forbedringspotensial*.

6.1 Tilpasset opplæring

I dette delkapittelet vil jeg gi innsyn til hvordan informantene har opplevd oppbygning og struktur av egen opplæring gjennom MFY, i sammenheng med deres individuelle behov.

Hovedtanken bak modulstrukturert opplæring, er at den skal være fleksibel og tilpasses deltakerens individuelle behov. Informantene uttrykte at dette var meget viktig for dem, da de var i et annet livsstadiet sammenlignet med ungdom som går på videregående skole.

Livsstadiet deltakerne beskrev inkluderer blant annet familie, hektisk hverdag og kompetansegrunnlag. Informant 3 uttrykte dette slik:

Det er fleksibilitet. De skjønner at vi er voksne. De skjønner at vi har barn, vi har hjem, vi har familie. Så de har litt sånn empati. Vi har god tid for å levere lekser, fordi vi jobber hver dag, nesten fire dager i uken. I tillegg har jeg fått helgetilling. (informant 3.)

Jeg organiserte opplæringen med min veileder. Inne på jobb, fikk jeg veileder som en flink, hun gir meg gode tips om hva som kan forbedres. Jeg føler meg trygg når vi er sammen. På Karriere Agder organiserte vi opplæring som kunne funke med familieliv og jobb i praksis. Det er bra med moduler, fordi jeg kan gjøre de når jeg har tid og det er ikke pressure om å levere innen en fast tid. Så lenge man fullfører. (Informant 3.)

Informant 3 uttrykker følelsen av å bli forstått i hennes livssituasjon og at hun føler seg trygg med veilederne hun har fått tildelt. Hun forklarer at det er en god fleksibilitet i tråd med hennes hverdag og livssituasjon, spesielt med tanke på arbeid med modulene. Jeg tolker denne uttalelsen som ganske positiv, da hun har muligheten til å fullføre modulene på eget tempo. I tillegg til dette, synliggjør hun ikke bare hvordan hun opplever sin egen opplæringssituasjon i MFY, men viser også til at hun har et godt samarbeid med veilederne hennes på praksisplassen og Karriere Agder. I likhet med informant 3, uttrykker informant 1:

Det er veldig fleksibelt med tanke på at du har disse modulene du skal gå gjennom. Og så er det opp til deg sjøl hvilken speed du ønsker å gjøre det på. Og jeg har jo opplevd at det er fleksibelt med tanke på arbeidsplass. For min del så var jo egentlig planen at vi skulle ha skole noen timer hver fredag. Men det ble ganske kjapt at vi tok det annenhver uke i stedet for. Sånn at vi liksom hadde en fredag vi møttes, og en fredag til å sitte hjemme og jobbe med oppgaver og sånt, for å frigjøre litt tid til det. (Informant 1.)

Utsagnet til informant 3, bekrefter på et vis fleksibiliteten som tilbys gjennom MFY. Det trenger ikke bare å være fleksibelt rundt familieliv, men også hvis deltaker ønsker å jobbe faste dager med modulene. På denne måten har informant 3, med hans veileder, satt opp en plan for når modulene kan gjennomføres og når de eventuelt møtes. I motsetning til informant 1 og 3 som uttrykker oppbygning i tråd med hverdagen sin, har informant 4 uttrykt oppbyggingen i lys av hans kompetansegrunnlag:

Vi snakker sammen, med å liksom bli enige om hva jeg kan, og hvilke av de kompetansemålene som blir relevante å iakttå og hva jeg kan skippe. Sånn at vi planlegger en litt mer individuell beit i fagbrevet. Og det virker greit. De ser gjennom oppgavene mine, sørger for at jeg har forstått dem, og jeg får tilbakemeldinger hvis det er noe som er manglende. Og det får jeg også av hun som følger meg opp på bedriften. Så vi har et fint samarbeid. Bare for å komme gjennom kompetansemålene. (Informant 4.)

Utsagnet til informant 4 forteller at han fikk kartlagt sitt kompetansegrunnlag og skreddersydd en plan. Denne planen bestod av kompetanse han hadde fra før, samt det som var relevant for hans fagbrev. I likhet med informant 1 og 3, uttrykker informant 4 også et godt samarbeid i planlegging og oppbygging av opplæringen. Dette tolker jeg som svært positivt, da informantene har fått mulighet til å sette av tid til å jobbe med modulene, spesielt med tanke på at de er i praksis de fleste dager av uken.

6.2 Kombinasjon av praksis og teori

MFY har vært et prøveprosjekt og har lent seg på en praksisnær form for opplæring. Likevel har det blitt implementert teori (moduler) som skal bygge på det praktiske arbeidet. Informantene har på en måte vært «prøvekaniner» for denne opplæringsmetoden. Til tross for dette, har jeg fått inntrykk av at informantene trivdes med denne opplæringsmetoden.

Informant 5 uttrykte:

Modulene er egentlig mer retta mot det man gjør i bedriften. Hva kan vi knytte det opp mot, liksom. Det går litt andre vei enn det jeg har gjorde tidligere. Før har det kanskje vært mer teori først, og så det praktiske, men nå er det jo det praktiske som styrer hva man lurer på av teori. Man jobber mer enn det man er på skole så man får veldig god opplæring, jeg liker jo det praktiske arbeidet, men skal ikke utelate at det trengs teori. (Informant 5.)

Informant 5 uttrykker at oppbyggingen av praksis og teori kommer tydelig fram. Dette synliggjøres da hun bruker mesteparten av tiden hennes på det praktiske arbeidet. Hun uttrykker at behovet for teori stammer fra det hun trenger i det praktiske arbeidet. Jeg tolker dette som en frem og tilbake fremgangsmåte i hennes læringsprosess. Hun ser linjer mellom den praktiske- og teoretiske opplæringen, og klarer å se sammenhengen mellom dem.

Informant 1 uttrykte:

Jeg synes det er veldig ok å kunne komme og gå på den skolefaglige biten, og kunne på en måte dele litt erfaringer og høre litt hvordan andre jobber, og hva de driver med, egentlig. Så jeg synes det har vært verdifullt for min del, at du liksom også får teorien mer lagt fram. Når vi kan diskutere, sånn at vi får en felles forståelse av hva vi lærer og hva vi gjør på institusjonen. (Informant 1.)

Informant 1 synliggjør at det er verdifullt å kunne ha den teoretiske biten, i form av å møte opp til undervisning og jobbe med lærer og andre medelever. Den teoretiske delen er ikke kun ren teori og arbeid med moduler, men bygger også en læringsarena for informantene. Dette innebærer at de kan diskutere og forme en felles forståelse av teorien og det praktiske arbeidet. I tillegg til dette uttrykker informant 1:

Det er opptil oss sjølv å gå inn og løse de forskjellige oppgavene. Det er veldig enkelt, altså veldig visuelt hvor langt du har kommet i prosessen. Sånne hjul viser at du nå har bestått så og så mange prosent av modulene. For eksempel så har du mulighet til å se hvor langt du har kommet med å gå inn på den weben, så ser du hvor langt du har kommet og hva som gjenstår. Dette gir god mulighet for oss å reflektere over vår egen læringsprosess. (Informant 1.)

Informant 1 beskriver hvordan modulene fungerer og hvor lett de er å jobbe med. Han beskriver hvordan et visuelt hjelpemiddel, som et hjul, viser fremgang i læringsprosessen tydelig. Ved å ha tilgang til denne informasjonen på en nettplattform, får deltakerne mulighet til å reflektere over sin egen læringsprosess. Jeg tolker dette som en fin mulighet for dem å kunne evaluere sin egen fremgang og hva som gjenstår på vei mot fagbrevet.

Informant 2 ga innsyn i bruk av teori på praksisen, han uttrykte:

Mellom det praktiske og teoretiske så det noe som er forskjellige, men mye av det er likt. Hvis du for eksempel regner ut noe, ett mattestykke, så hjelper det ut på virkeligheten. Liksom, jeg

har litt matte, og det jeg lærer der hjelper med å gjøre det praktiske arbeidet. Selv om det praktiske er mer gøy så trenger jeg teori for å forstå hvordan noen ting skal funke. (Informant 2.)

Informant 2 fremhever at selv om han trives mest med det praktiske arbeidet, har han innsett betydningen av teori for å utføre visse oppgaver. Han erkjenner viktigheten av å ha en teoretisk forståelse som kan støtte han i det praktiske arbeidet. På bakgrunn av dette, er informantene 1,2 og 5 i enighet om at kombinasjonen av praktisk arbeid og teoretisk kunnskap har vært en fordel for dem.

6.3 Praktisk erfaring og kompetanseutvikling

En ting som kom tydelig frem hos informantene var at de trivdes veldig godt med det praktiske arbeidet. De uttrykte at erfaringen de fikk gjennom praksisen bidro til deres kompetanseutvikling og læringsprosess. Informant 5 uttrykte:

Jeg liker egentlig bedre å gjøre litt mer "learning by doing". Spesielt når man er voksen og skal begynne på noe helt nytt, så må man finne ut om det er noe man mestrer. Hvis man går den praktiske retninga, så finner man ut om man trives å jobbe på den måten ganske fort. Fordi der var mye praktisk arbeid involvert, fant jeg ut ganske tidlig at det å jobbe som snekker var noe for meg. I tillegg er denne måten å lære på veldig bra for meg fordi jeg løser konkrete oppgaver i bedriften. (Informant 5.)

Informant 5 uttrykker en preferanse for læring gjennom aktiv deltakelse og praktisk erfaring. Dette tydeliggjøres ved hennes bruk av «learning by doing». Spesielt som voksen som tar for seg noe nytt, understreker hun viktigheten av å erfare og praktisere arbeidet direkte for å få avklare egne interesser. Jeg tolker dette som veldig positivt, da hun fikk mulighet til å prøve seg frem i praksisen og dermed bestemme om hun ville fortsette eller ikke. I likhet med informant 5, uttrykker også informant 1 fordelen ved å delta i praktisk arbeid:

Det blir jo veldig "hands on" med hvordan man gjør ting i det virkelige livet. I forhold til at man skulle hatt alt på skole og stått og jobba med ei dokke. For eksempel, her er det ekte folk vi jobber med, som har sine gode og sine mindre gode dager. Jeg må orientere meg i forhold til pasientene, og jeg ser på det som en fordel å kunne bruke erfaringen min på arbeidsplassen, videre i arbeidslivet. Jeg har blitt mer kompetent på hvordan jeg skal forholde meg til ulike mennesker, og hvordan jeg skal uttrykke meg selv i møte med dem. (Informant 1.)

Ved dette utsagnet har jeg tolket at informant 1 uttrykker verdien av praktisk erfaring i møte med virkelige situasjoner. Han fremhever hvordan det er å jobbe med ekte mennesker, sammenlignet med å bare lære teori eller å jobbe med «dukke». I tillegg beskriver han viktigheten av praktisk erfaring for å utvikle ferdigheter og kompetanse, spesielt når det gjelder håndtering av arbeidssituasjoner og medmenneskelige relasjoner. Jeg fikk inntrykk av at denne erfaringen er svært verdifull, da dette er noe han kan ta meg seg videre i arbeidslivet.

På den ene siden fikk informant 5 erfart hvordan det er å være snekker. Dette resulterte i at hun fortsatte opplæringsløpet sitt. På den andre siden fikk informant 1 erfart virkelige situasjoner som har bidratt til hans kompetanseutvikling. Likevel er det ikke slik at praktisk erfaring kun bidrar med kompetanseutvikling, i form av praktiske ferdigheter på arbeidsplassen. Informant 6 uttrykker:

Jeg er utenlandsk, og lærer snakker bare på norsk. Det var vanskelig på starten. Når jeg gikk på praksis to dager hver uke og tre dager på skolen, forstod jeg hva de sier på skolen og når jeg er på jobb. Plutselig begynte jeg å snakke. Jeg var veldig i sjokk. Hvordan kan jeg snakke?? Og jeg merket etter noen minutter at jeg har holdt en samtale med en venninne. Det var en god følelse! Jeg tror jeg lærte språket fortere fordi jeg måtte lære meg begreper og navn på forskjellige ting og tang på bedriften, men også fordi jeg fulgte med på hva sjefen sa til meg. Det var litt motsatt prosess fordi praksis løste opp norsken for meg. (Informant 6.)

Gjennom dette utsagnet uttrykker informant 6 opplevelsen av å lære et nytt språk. Han beskriver utfordringene med å forstå undervisningen på norsk. Imidlertid opplevde han en forbedring i språkferdighetene sine etter å ha deltatt i praksis, i tillegg til skoleundervisningen. Den praktiske erfaringen han fikk gjennom arbeidsplassen, resulterte i at han utviklet bedre norskferdigheter. Dette illustrerer hvordan praktisk anvendelse og eksponering for språket, kan være effektivt for å lære et nytt språk. Dette ser jeg på som en fordel i hans læringsprosess, da han lærer språket gjennom det han erfarer i praksisen. Informant 6 viser til at kompetanse ikke bare er noe som er rent faglig. Det kan også synliggjøres ved at man utvikler sterkere språkferdigheter, som igjen vil bidra til hans kompetansegrunnlag. Videre uttrykker informant 6:

Jeg tenkte først at de skal komme til meg en gang i uken, eller jeg skal gå på skole og sitte med lærer. Men det var plutselig ikke sånn. Det var bare å gå på jobb, gjøre mine oppgaver. Det var greit fordi jeg liker å være aktiv og jobbe istedenfor for å skrive og sånn. Etter en stund,

plutselig gjør jeg tingene på jobb uten å tenke på det, fordi det blir protein. Jeg vet hva jeg skal gjøre, men det er vanskelig å forklare det. (Informant 6.)

Utsagnet til informant 6 forteller oss at han helst liker å jobbe med praktiske oppgaver sammenlignet med teoretiske oppgaver. Likevel har han utfordringer med å beskrive sin praktiske erfaring i forbindelse med teorien. Dette kan skyldes svakere språkferdigheter som gjør det vanskelig for han å sette ord på det han gjør. Likevel beskriver han at den praktiske erfaringen virker som «protein», altså at noe lagres i kroppen. Dette kan også gjenkjennes som «taus kunnskap», som tilsvarer at kunnskapen og erfaring sitter i kroppen og synliggjøres gjennom handlinger og vurderinger som gjøres på arbeidsplassen (Grimen, 2008).

Utsagnene viser til at informantene har engasjert seg i det praktiske arbeidet. Ved aktiv deltakelse har de klart å lære og utvikle seg. Det blir også synliggjort at MFY vektlegger læring gjennom handling og praktisk erfaring. Ifølge informantene har dette bidratt til deres kompetanseutvikling. I tillegg har praktisk arbeid og erfaringer i reelle situasjoner, bidratt til å kontekstualisere læringen og gjøre den meningsfull for informantene.

6.4 Grunnlag for deltakelse i MFY

Når det gjaldt grunnlag for deltakelse, var hovedgrunnen til informantene å få godkjent utdanning gjennom fagbrev. Forskjellene derimot, ligger i hvorfor det var viktig for dem å få fagbrev og hvilke begrensninger de møtte på før de deltok i MFY. Informant 1 uttrykte det slik:

Jeg hadde egentlig tenkt meg å prøve å komme inn i "Menn i helse". Det var et sånt framstøt jeg gjorde for Nav ganske tidlig. Første gang jeg nevnte det for dem, fikk jeg bare beskjed om at: "Nei, du har jo ikke vært arbeidsledig lenge nok til at vi overhodet gidder å vurdere deg på det. En av veilederne på Nav som tilfeldigvis hadde hørt om MFY-prosjektet, sa at det antakelig er en mye kortere vei og alt mulig. Og for min bakgrunn for å velge helsefagarbeider, det var jo fordi at innenfor det faget der, så har du på en måte garantert jobb til du vil pensjonere deg. (Informant 1.)

Informant 1 beskriver at han i første omgang fikk avslag på å delta hos menn i helse. Dette var fordi han ikke hadde vært arbeidsledig lenge nok. Heldigvis fikk han mulighet til å delta i MFY, og endte opp med å ta fagbrev i helsefagarbeid. Til sin fordel har han hatt en kortere

vei til fagbrevet, sammenlignet med ordinær opplæring som har vært to år i skolen og to år i praksis. I motsetning til informant 1 som fikk avslag på det første han søkte, uttrykte informant 3, personlige faktorer for hvorfor hun deltok i MFY. Informant 3 uttrykker:

Jeg var uten jobb og følte meg utenfor samfunnet. Jeg følte meg utenfor alt. Jeg flytta fra hjemlandet og var i et ukjent land. Jeg tenker hver dag når jeg våkner, jeg leverer ungen på barnehage. Etterpå, hva skal jeg gjøre? Mitt mål med fagbrevet er å komme meg ut i arbeidslivet, jeg vil jobbe og tjene penger for å hjelpe til hjemme, hjelpe familien. Dette motiverer meg til å bli ferdig med fagbrev. (Informant 3.)

Informant 3 uttrykker følelsen av utenforskap og usikkerhet etter å ha flyttet til et nytt land. Hun beskriver følelsen av å være utenfor samfunnet fordi hun ikke har jobb. Hun deler sin motivasjon for å ta fagbrev, som er å komme seg ut i arbeidslivet. Utsagnet reflekterer også informantens sterke ønske om å finne sin plass i samfunnet og å kunne bidra økonomisk til sin familie. I likhet med informant 1 og 3, uttrykker informant 5, begrensninger og personlige faktorer i hennes valg av å delta i MFY. Hun uttrykker:

Jeg startet med utdanning i legestudiet, men har ikke fullført det, det ble mye kontor-og sekretær arbeid som jeg ikke likte. Etter det gikk jeg først bygg- og anleggsteknikk, men fikk ikke plass det andre året fordi det var fullt med mange ungdommer. Også hadde jeg lyst til å komme så tidlig som mulig ut i praksis, og ikke gå et år på skole forså å prøve. Jeg hadde lyst til å gjøre noe mer praktisk. Jeg er 40 år, det er ganske seint. Men jeg måtte gjøre noe som jeg har litt mer glede av selv. Så jeg måtte ta en endring i karrierevalg og dette ledet til fagbrev i trevare- og bygginnredning. (Informant 5.)

Informant 5 uttrykker sin historie om sin utdanning og karriere, som har vært preget av variasjon og tilpasning. Hun forteller at hun ikke trivdes med kontorarbeid og dermed hadde ønske om å jobbe med noe som var mer praktisk rettet. Hun startet på bygg- og anleggsteknikk, men fikk ikke plass det andre året grunnet høy konkurranse. På bakgrunn av dette, ville hun komme seg raskt ut i praksis for å unngå et år med teoretisk undervisning. I lys av dette, deltok hun i MFY, da det var et kortere utdanningsløp. I tillegg fant hun noe hun trivdes med som inngår mye praktisk arbeid.

6.5 Forbedringspotensial

Informantene har hatt mange gode opplevelser i sin deltakelse i MFY i Agder. De mente at det har blitt tatt hensyn til deres alder, individuelle behov og kunnskapsgrunnlag. Likevel, mente noen av informantene at det var noen faktorer som kunne ha vært bedre. Informant 6 uttrykker:

Det bør være en person som er ekspert i logistikk, som kan forklare negative og positive sider ved å velge det som karrierevei. Dette hadde gitt bedre forståelse av hva det innebærer å velge logistikk, slik at man kan ta et bra valg uten å angre på det. Jeg opplevde ikke det selv, men ønska at det hadde vært bedre forklaring om hva det innebærer å jobbe innenfor logistikk.
(Informant 6.)

Informant 6 uttrykker behovet for å få en grundig gjennomgang av fordeler og ulemper ved å velge logistikk som karrierevei. Han mener det hadde vært en fordel å snakke med eksperter innenfor fagfeltet, fordi det kunne gi bedre forståelse av hva logistikk egentlig innebærer. Utsagnet reflekterer et ønske om å ha tilstrekkelig kunnskap og innsikt i en karrierevei, før man begynner å jobbe med det. Dette er noe lærere- og veiledere innenfor MFY i Agder kan ta med seg videre. I den sammenheng, å tilby ressurser som har tilgang til profesjonelle aktører i aktuelle fagfelt.

Informant 5 opplevde at hun fikk god oppfølging hos Karriere Agder, men følte at hun manglet faglig oppfølging på bedriften. Hun uttrykte:

Jeg jobber ikke sammen den som er faglig veileder. Jeg jobber med andre folk. Den faglige veilederen er ikke i produksjonen, han er på kontoret. Han er veldig opptatt, men jeg føler det kunne vært større krav til at den faglige veilederen setter av tid hver uke for å følge opp. Eneste oppfølgingen jeg fikk var sammen med de andre da vi hadde halvårsvurdering. Nå som jeg har kommet lenger ser jeg selv hva som mangler og hva læringsmålene vil si. (Informant 5.)

Jeg tolker dette som frustrasjon over mangelen på direkte samarbeid med hennes faglige veileder. Hun føler at det burde vært tydeligere forventninger og krav til at veilederen setter av tid til å gi individuell oppfølging. Det synes å være en misnøye med at den eneste oppfølgingen hun fikk var en halvårsvurdering. Dette illustrerer informantens behov for støtte fra sin faglige leder. Hun har på egenhånd holdt oversikt over hva hun mangler av

læringsmål. Dette er noe som kunne blitt gjort sammen med faglig veileder, da hun direkte kunne fått tilbakemelding på hva som trengs for hennes faglige utvikling.

7. Diskusjon

For å svare på forskningsspørsmålet: «*Hvordan blir prinsippene for voksenopplæring ivaretatt i MFY i Agder?*» vil jeg undersøke hvilke av- og hvordan prinsippene blir ivaretatt i MFY. Dette skal gjøres ved å drøfte funnene som ble fremvist i kapittel 6, opp mot teori og tidligere forskning. Diskusjonen fokuserer hovedsakelig på perspektiver som fleksibilitet og tilpasning, samspill mellom praksis og teori, deltakelse og indre motivasjon, didaktikk og forbedringspotensial.

I teorikapittelet fant jeg svar på mitt første forskningsspørsmål: "*Hvilke prinsipper er grunnleggende for voksenopplæring?*". Disse prinsippene er vist nedenfor i tabell 2. Prinsippene er sammensetting av hovedelementer som går igjen i Knowles (2005) sin andragogikk, samt Breinholdt (1987) og Hallan (2003) sine teorier om voksenopplæring. I teorikapittelet ble det også utforsket hvordan prinsippene fungerer i praksis, gjennom didaktiske metoder og selvreguleringsteori.

Tabell 2: Oversikt over grunnleggende prinsipper for voksenopplæring

Prinsipper for voksenopplæring	Hva de innebærer
1. Selvstyrt læring	Aktiv deltakelse i planlegging, gjennomføring og refleksjon over egen opplæring
2. Identifisering og tilpasning av individuelle behov	Opplæringen skal ta hensyn til arbeidssituasjon, heterogenitet, omsorgsforpliktelser og ha relevans for den voksne elevs livssituasjon
3. Erfaringsbasert læring	Opplæringen skal baseres på den voksne elev sin erfaring i sammenheng med deres behov

4. Bruk av praktisk arbeid og teoretisk kunnskap	Opplæringen må ha en reell sammenheng mellom praksis og teori. Voksne har mer interesse for praktisk arbeid. Ettersom de modnes flyttes fokuset fra emnebasert læring til praktisk arbeid
--	---

7.1 Høy grad av fleksibilitet og tilpasning

Ifølge Dahle (2024) er MFY sin modul struktur, designet til å være fleksibel og tilpasset voksnes behov. Kompetanse Norge (2020, i Dahle mfl., 2024) understreker at dette skal omfatte tid, sted, omfang, progresjon, vurdering og innhold. Uttalelser fra alle informanter illustrerer hvordan ordningen imøtekommer ulike ansvarsområder og livsstadier, som for eksempel kompetansegrunnlag og familieforpliktelser.

Informantene fremhevet ordningens fleksibilitet, da de fikk mulighet til å planlegge sin opplæring etter individuelle behov. Dette inkluderer hensyn til barn og familie og ønske om faste dager for oppmøte og arbeid med modulene. Dette samsvarer med prinsippet om identifisering og tilpasning av individuelle behov, som vektlegger at opplæringen skal ta hensyn til og tilpasses voksne elevers heterogenitet og omsorgsforpliktelser (jf. Breinholdt mfl., 1987). I tillegg er fleksibiliteten og tilpasningen som gis gjennom MFY i Agder, også i tråd med prinsippet selvstyring, som innebærer at den voksne eleven skal være involvert i planlegging av sin egen opplæring (jf. Knowles, 2005). Dette er fordi informantene, sammen med sine veiledere, har planlagt et opplæringsløp som er tilpasset deres individuelle behov og situasjoner.

En av informantene beskrev hvordan oppfølgingen ble tilpasset hans individuelle behov, spesielt med tanke på tidligere kompetanse. Informanten sin erfaring vektlegger tilpasning av læringsprosessen basert på tidligere kompetanse, noe som sikrer at opplæringen er relevant og praktisk. Dette samsvarer med prinsippet erfaringsbasert læring, der læring er dypt knyttet til personlig erfaring. Det at informantene planlegger og tilpasser egen opplæring med veilederne sine, bygger også veien for at informantene skal kunne oppleve seg selv som selvstyrte. Deltakelse i planleggingsprosesser for egen opplæring, hvor spesifikke mål settes for å oppnå fagbrevet (jf. Sitzmann og Ely, 2011), gir informantene mulighet til å være aktive

og ta kontroll over sin egen læringsprosess. Dette styrker deres selvregulerte læring og opplevelsen av å være selvstyrt, som ifølge Knowles (2005) er en viktig del av voksenopplæringens suksess.

Informantene fra Agder fikk mulighet til å strukturere opplæringen sin i tråd med deres individuelle behov og hverdagsliv. Imidlertid har informanter fra Innlandet opplevd det tvert motsatte. Informantene fra Skulstad (2022) studie opplevde at arbeid med moduler i tillegg til praksisen var svært krevende. Dette gikk utover deres fritid og var noe de måtte jobbe med i etterkant av praksisen. Dette indikerer at det kan være en reell forskjell i hvordan MFY blir tilrettelagt i de ulike fylkene. Ut ifra informantenes i Agder sin opplevelse av MFY, synes det å ha blitt vektlagt på å tilrettelegge en fleksibel hverdag, hvor man selv har ansvar for å fullføre modulene. Dette har gitt informantene i Agder mulighet til å jobbe med modulene når det når det passer dem, så lenge de blir fullført. Imidlertid kan det hende at Innlandet fokuserer på andre aspekter og ikke nødvendigvis fleksibel og tilpasset opplæring.

7.2 Samspill mellom praksis og teori som drivkraft for utvikling av kompetanse og erfaring

Ifølge Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (2024) har MFY-modellen integrert praktisk arbeid med teoretisk kunnskap. Modellen består av praktisk arbeid som foregår i bedrift og teoretisk kunnskap som foregår gjennom moduler. I tillegg har modulbaserte læreplaner som mål å støtte den praktiske læringen ved å tillegge relevant teori. Informantene opplever denne opplæringsmetoden som en fordel for dem, da alle trives med det praktiske arbeidet. Likevel anerkjenner de også viktigheten av den teoretiske kunnskapen de tilegner seg gjennom modulene.

Informantene understreker at praktisk erfaring styrer behov for hva de trenger av teoretisk kunnskap. Denne integrasjonen sikrer at teorien er anvendelig og relevant for dem. Dette støtter prinsippet erfaringsbasert læring, ved å avdekke konkrete behov i teorien basert på praktisk erfaring. Uttalelsene til informantene eksemplifiserer også Kolbs (1984) erfaringsbaserte lærings sirkel, der konkrete erfaringer danner grunnlag for refleksjon. I denne konteksten har informantene reflektert gjennom sin praktiske erfaring, for å søke etter relevant teori som igjen kan knyttes opp mot det praktiske arbeidet. Videre fremhever informantene at det er noen forskjeller mellom det praktiske og teoretiske, men mye av

innholdet er likt og direkte knyttet til praksis. Teorien har direkte bistått dem med å løse oppgaver i praksis, noe som indikerer at det er et lite gap mellom det praktiske arbeidet og den teoretiske kunnskapen de tilegner seg. Ifølge informantene er modulene direkte relatert til aktiviteter som utføres i bedriftene, noe som bekrefter at det er en reell sammenheng mellom praksis og teori. Dette er i tråd med prinsippet bruk av praktisk arbeid og teoretisk kunnskap, som fremhever at voksne tilegner seg kunnskap lettere når praksis og teori ikke er adskilt (Hallan, 2003).

Arbeidet med selve modulene er beskrevet som svært enkelt og visuelt, hvor informantene kan følge med på egen progresjon og identifisere hva som gjenstår i deres vei for å oppnå fagbrev. En av informantene anerkjenner blant annet at det er deres eget ansvar å engasjere seg i modulene og fullføre de ulike oppgavene. Denne arbeidsmåten gir informantene mulighet til å bevege seg fra avhengighet av lærere og veiledere til å ta kontroll over egen læringsprosess. Dette samsvarer med prinsippet om selvstyrt læring, ettersom informantene aktivt deltar i sin egen læringsprosess ved å ta ansvar for gjennomføring av modulene. Muligheten til å evaluere egen progresjon fremmer også selvregulerte læring i den forstand at de kan evaluere og reflektere over sin egen læringsprosess (jf. Knowles, 2005).

MFY-metoden har vist seg å være effektiv for informantene, som alle har uttrykt stor tilfredsstillhet med å lære gjennom praktisk arbeid. Metoden kombinerer praktisk arbeid med teoretisk kunnskap, noe som har bidratt til deres kompetanseutvikling og læringsprosess. Informantene har spesielt verdsatt den praksisnære tilnærmingen, som blant annet har hjulpet dem til å avklare deres interesser og utvikle kompetanse som direkte kan knyttes til arbeidslivet. Dette virkeliggjør også «learning by doing tilnærmingen» som blant annet innebærer læring ved handling og oppdagelse (jf. Dewey, 1996).

Prinsippet om erfaringsbasert læring kommer tydelig frem i informantenes opplevelser. De har fått mulighet til å anvende teoretisk kunnskap i reelle situasjoner, som har gjort læringen mer relevant og meningsfull. Ved å blant annet løse konkrete oppgaver i bedriften har informantene utviklet ferdigheter som er nødvendige i arbeidslivet, samtidig har de fått innsikt i hvordan teorien kan anvendes i praksis. Dette har blant annet bidratt til en helhetlig forståelse av faget og gitt informantene en mer meningsfull læringsopplevelse. En av informantene opplevde betydelige utfordringer med språkferdigheter ved oppstartsfasen. Gjennom kombinasjonen av praksis og teori opplevde han en forbedring i sine

språkferdigheter. Den praktiske erfaringen på bedriften hjalp til å anvende og forbedre sine språkkunnskaper i møte med andre. Dette illustrerer hvordan erfaringsbasert læring kan bidra til kompetanseutvikling også utenfor det rent faglige.

7.3 Deltakelse i MFY er nært forbundet med indre motivasjon

Informantenes motivasjon for å melde seg på MFY stammer fra ønske om å bidra til familie, glede av praktisk arbeid og om å forbedre og oppnå kvalifikasjoner for arbeidslivet. Disse aspektene er avgjørende da det synliggjør MFY sin rolle i å gi veier til fagbrev og karrierefremgang. Med andre ord, er det viktig at MFY som et voksenopplæringsprogram tar hensyn til informantenes bakgrunn for deltakelse og begrensninger de har møtt på tidligere.

Informantene opplever at MFY i Agder har møtt deres behov i forhold til der de er i sine liv og karrierer. En av informantene fikk veiledning om alternative og raskere utdanningsløp etter å ha blitt avvist fra et annet program. Selv etter å ha blitt avvist på grunn av ytre krav og omstendigheter, fortsatte han å søke alternative måter å oppnå sine mål. Videre var det en annen informant som søkte tilhørighet og økonomisk stabilitet etter å ha flyttet til et nytt land. Informanten uttrykker en sterk indre motivasjon som er knyttet til personlig utvikling og samfunnsdeltakelse. Disse informantene ble møtt med åpne armer, da de fikk delta i MFY og ble kjent med veiledere som tok hensyn til deres livssituasjon.

Erfaringsbasert læring og bruk av praktisk arbeid og teoretisk kunnskap er to prinsipper som ofte går igjen i MFY. Prinsippene blir særlig tydeliggjort hos en av informantene som ønsket å unngå to år med teoretisk undervisning og heller komme raskt ut i praksis. Etter å ha forsøkt forskjellige karriereveier, innså informanten at praktisk arbeid ga hun mer tilfredsstillelse. Informantens beslutning om å delta i MFY-programmet er basert på noe som gir henne personlig glede, snarere enn å følge en tradisjonell karrierevei. Ved å delta i MFY fikk informanten mulighet til å raskt anvende det hun lærte i reelle arbeidsmiljøer, noe som forsterket hennes forståelse og ferdigheter. Denne utdanningsveien, som inkluderte betydelig mengde praktisk arbeid, ga henne ikke bare glede, men også en raskere overgang til praksisfeltet.

Indre motivasjonsfaktorer har styrt informantene til å delta i MFY, men opplæringen har motivert dem til å fullføre utdanningsløpet sitt. MFY i Agder sin tilrettelegging av selvstyrt

læring, tilpasning av individuelle behov, vektlegging av erfaringsbasert læring og kombinasjon av praktisk og teoretisk kunnskap, har gitt informantene en robust og relevant læringsopplevelse. I tillegg har det gitt informantene nødvendige verktøy for å oppnå fagbrev og sikret at læringsopplevelsen er både effektiv og relevant. Samlet sett viser MFY-metoden hvordan prinsippene for voksenopplæring kan integreres effektivt for å fremme læring, i tillegg til at informantene får glede ut av å være en del av opplæringen.

7.4 Didaktiske metoder innenfor MFY

I teorikapittelet ble det funnet ut av hvilke læringsgrunnlag MFY baserer seg på. Siden det er snakk om yrkesutdanning, vil det basere seg på aktivitetspedagogikk og situert læring. Aktivitetspedagogikk bygger på Dewey (1996) sin “learning by doing” og Kolb (1984) sin erfaringsbaserte lærings sirkel. I tillegg til situert læring, som innebærer læring i samarbeid med andre og tilstrekkelig veiledning (Nielsen og Kvale, 1999). Disse elementene fremmes i ulike metoder for undervisning, som inkluderer induktiv- og deduktiv undervisningsmetode. Med utgangspunkt i MFY, har det ikke blitt konkretisert for hvilke didaktiske metoder opplæringen tar i bruk. Likevel har jeg gjennom funn og tidligere diskusjon i dette kapittelet klart å finne noen likhetstrekk, som indikerer at MFY bruker en kombinasjon av den induktive- og deduktive undervisningsmetoden.

Informantene beskriver at de kan kombinere praktiske erfaringer opp mot teorien. Dette viser en klar sammenheng med den induktive undervisningsmetoden, hvor læringen starter med konkrete erfaringer som senere kan generaliseres til teoretisk forståelse (jf. Brattenborg og Engebretsen, 2013). Videre opplever informantene at mye av den praktiske erfaringen de får i bedriftene kan brukes direkte i arbeidslivet, noe en induktiv undervisningsmetode fokuserer på. Tanken er at læringsprosessen skal resultere i et meningsfylt læringsutbytte i form av erfaringer, noe MFY har bistått informantene med. I tillegg fremhever informantene fleksibiliteten som tilbys i opplæringen. De beskriver at opplæringen gjennom MFY er tilpasset deres individuelle behov og livssituasjon, noe som tilrettelegger for en erfaringsbasert og selvstyrt læring. Dette viser hvordan MFY tar i bruk en induktiv undervisningsmetode, ved å anerkjenne og integrere informantenes erfaringer og livssituasjon i læringsprosessen (jf. Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Innenfor induktiv undervisningsmetode skal lærere fungere som veiledere og ikke som autoritære instruktører (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Informantene har blitt møtt med empati, godt samarbeid og oppmuntring gjennom utdanningsløpet sitt. 5 av 6 informanter har også uttrykt at veilederne i bedriftene og Karriere Agder har gitt dem mulighet til å være selvstendig, men også tilbudt støtte og refleksjon når det er nødvendig. I tillegg til induktiv blir også deduktiv undervisningsmetode synliggjort. Slik informantene beskriver, er MFY en kortere vei til fagbrev. I den forstand består opplæringen av konkrete og realistiske mål, som tilpasses informantenes kompetansegrunnlag og livssituasjon, noe som er i tråd med en deduktiv undervisningsmetode (jf. Brattenborg & Engebretsen, 2013).. Deduktiv undervisningsmetode blir også synliggjort i måten modulene er organisert på. Informantene nevner at modulene har en klar struktur, hvor det er tydelig hva som skal læres og hva som gjenstår (jf. Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Informantenes opplevelse av MFY viser at det er en integrasjon av induktiv og deduktiv undervisningsmetode. Den induktive undervisningsmetoden sees gjennom fleksibel tilpasning av individuelle behov, praktisk læring og veiledningen de har fått. Videre synliggjøres deduktiv undervisningsmetode gjennom klare læringsmål og strukturerte moduler. MFY har kombinert de beste aspektene fra begge metoder og bidratt til å lage et balansert og effektivt utdanningsløp for voksne. Dette har resultert i at informantene har opplevd opplæringen som verdifull samtidig som de får et godkjent fagbrev.

7.5 Forbedringspotensial

Informantene har gjennom MFY opplevd en praksisnær form for læring. Opplæringen har inkludert god tilrettelegging av individuelle behov, fleksibilitet og god integrasjon mellom det praktiske og teoretiske. Disse aspektene er noe informantene er svært fornøyd med og har fått et godt utbytte av. Informantene har også opplevd et godt samarbeid mellom dem og veiledere i bedrift og Karriere Agder. Likevel skal det ikke utelates at det eksisterer forbedringspotensial på noen steder av opplæringen.

5 av 6 informanter synes å være fornøyd med veiledningen de har fått på praksisplassen. De uttrykker at veilederne har vært empatiske og hjelpsomme med å tilrettelegge en god og meningsfull opplæring for dem. Til tross for dette var det en informant som opplevde mangel på veiledning på praksisplassen. Informant 5 har vist misnøye med oppfølging på

praksisplass, da hun kun fikk en halvårsvurdering å forholde seg til. Hun uttrykte at den faglige veilederen ikke er fysisk til stede og at hun i utgangspunktet er rundt andre medarbeidere. Dette har ført til at informantene har holdt oversikt over fremgang og læringsmål alene.

Til tross for at informanten har klart å forstå læringsmål på egenhånd, tyder utsagnet på at dette skjedde på grunn av mangel på veiledning. Mangel på regelmessig kontakt og oppfølging kan ha vært en hinder for informanten i å få tilstrekkelig støtte og tilbakemelding. I tillegg uttrykte informanten at det kunne vært større krav til at faglig veileder setter av tid hver uke for oppfølging. Dette indikerer at oppfølgingen ikke er tilpasset informantens behov for jevnlig oppfølging. Dette er i strid med prinsippet om at opplæringen skal tilrettelegges til individuelle behov. Derimot kunne en mer tilrettelagt opplæring hjulpet informanten med å evaluere, forstå og reflektere læringsmålene mer effektivt. Dette kunne sikret en mer positiv og relevant læringsopplevelse for henne.

Informant 5 sin opplevelse er i likhet med det informantene fra Skulstad (2022) studiet opplevde. Den ene informanten fra Innlandet opplevde at det ikke var en veileder til stede i bedriften, som kunne hjelpe han eller gi han opplæring. På bakgrunn av disse opplevelsene er det viktig å sjekke hvordan samarbeidet mellom bedrift og deltakerne foregår. Dette er noe interne veiledere bør ta opp med faglige veiledere på praksisen. Dette kan gjøres ved jevnlig møter som også vil fremme samarbeidet mellom interne og faglige veiledere. Et godt samarbeid mellom interne og eksterne aktører, kan sikre tilrettelegging som er i samsvar med deltakeres behov og hva de trenger i forhold til sin opplæring. Dette kan ytterligere bidra til at deltakere av MFY opplever flere positive erfaringer under opplæringen.

Informant 6 viste til behovet for grundig gjennomgang av fordeler og ulemper ved valgt fagbrev. Informanten angret ikke over valget av logistikk, men uttrykte fortsatt et ønske om å snakke med en eksperter innenfor fagfeltet. Ved dette mente informanten at en ekspert i feltet kunne bidratt med å bygge en helhetlig forståelse av hva det vil si å jobbe innenfor logistikk. Selv om informanten ikke angret på sitt valg, kan det ikke utelates at det har vært mangel på ekspertise, som ifølge informanten er svært viktig. Informantens utsagn viser tydelige tegn på at veiledningen ikke har vært tilstrekkelig tilrettelagt, da informantens behov for karriereveiledning og spesifikk informasjon har gått tapt. Manglende informasjonsgrunnlag kan hindre både nåværende og fremtidige deltakere ved MFY i å ta informerte beslutninger

om sin karriere. Av den grunn er det viktig at det tas hensyn til deltakere som opplever usikkerhet når det gjelder beslutninger som direkte kan påvirke deres karrierevei.

8. Konklusjon

I dette kvalitative studiet har jeg presentert hvilke prinsipper som er grunnleggende for voksenopplæring og hvordan disse blir ivaretatt i MFY i Agder. Studie har blitt gjennomført med bakgrunn i andragogikk og hvilket hensyn det bør tas til voksne som er deltakere i voksenopplæringsprogrammer, som MFY. I tillegg har det blitt lagt frem teori om didaktikk og selvregulering, med formål å reflektere over hvordan prinsippene brukes i praksis.

Studiens problemstilling er «*Hvilke prinsipper er grunnleggende for opplæring av voksne, og hvordan blir disse prinsippene ivaretatt i MFY i Agder?* Ved å lese teorier innenfor andragogikk og voksenopplæring har jeg identifisert fire grunnleggende prinsipper: selvstyrt læring, identifisering og tilpasning av individuelle behov, erfaringsbasert læring, bruk av praktisk arbeid og teoretisk kunnskap. For å finne ut av hvordan prinsippene blir ivaretatt i MFY i Agder, har det blitt gjennomført intervjuer med 6 deltakere fra Agder.

Gjennom informantenes erfaringer og opplevelser av MFY, blir det synliggjort hvilke av og hvordan prinsippene ivaretas. Prinsippene ivaretas på tvers av hverandre og synliggjøres gjennom fleksibilitet, samspill mellom praksis og teori, og informantenes valg av deltakelse. Selvstyrt læring og identifisering av individuelle behov ivaretas i høy grad. I den sammenheng at informantene har vært med på å tilpasse og planlegge sin egen opplæring. I tillegg har informantene ansvar for å fullføre modulene på egen tid, som også bidrar til deres selvstyrte læring. Dette har vært til fordel for informantene, da de har fått tilpasset opplæringen etter individuelle behov, kompetansegrunnlag og omsorgsforpliktelser. Erfaringsbasert læring kommer også tydelig frem i informantenes opplevelser. Dette blir tydeliggjort, da informantene bruker erfaringer fra bedriften for å søke etter relevant teori i etterkant. Med andre ord har informantene gjennom praktisk erfaring, reflektert hva de trenger av teori som igjen kan bidra til det praktiske arbeidet. Informantenes grunnlag for deltakelse står nært med behovene for å tilegne seg relevant kunnskap, oppnå fagbrev, bidra til familie og ikke minst jobbe med noe de er glad i. Deres opplevelser av MFY, beskriver hvordan disse behovene har blitt møtt og ivaretatt. De har opplevd opplæringen som relevant,

og meningsfull, i tillegg til at de er klare og rustet nok til å imøtekomme behovene som er etterspurt av arbeidslivet.

Informantene har for mesteparten av tiden opplevd opplæringen som positiv, men dette utelater ikke rom for forbedringspotensial. Det bør være større krav til veiledning og oppfølging fra faglig veiledere i bedriftene. Dette var tydelig fra intervju med en av informantene som uttrykte behovet for jevnlig oppfølging. Det har også vært ønske om å inkludere en faglig rådgiver eller profesjonelle yrkesutøvere, som kan dele sine erfaringer om hvordan det er å jobbe innenfor bestemte fagfelt. Dette har blitt fremvist i bakgrunn av valg av å delta i gitte fagbrev..

Det har vært gunstig å bruke kvalitative metoder som semistrukturert intervju med tanke på problemstillingen. En slik metode har vært en fordel i å utforske MFY som fenomen gjennom deltakerenes erfaring og opplevelser. I tillegg, som forsker av studie, har jeg hatt mulighet til å fokusere på målgruppen som faktisk er en del av og går gjennom opplæringen. Dette har blitt gjort for å fremme voksnes perspektiver da det tidligere har vært manglende forskning på denne målgruppen. Det har vært en fordel med et mangfoldig utvalg som består av deltakere på tvers av fagbrev og utdanningsbakgrunn. Dette har bidratt til å få et helhetlig bilde av MFY med tanke på struktur, organisering og opplæring på tvers av fagbrevene.

Det er både styrker og svakheter ved kvalitativ forskning. Forskingen har bidratt med å ta et dypt dykk i erfaringer og perspektiver som ligger hos deltakere av MFY i Agder. Derimot er svakheten at disse funnene at de nødvendigvis ikke er generaliserbare for andre fylker som har implementert MFY. For å nå et større utvalg kunne studiet ha bestått av mixed methods, men på grunn av manglende tid og ressurser var ikke dette mulig.

8.1 Videre forskning

Jeg vil inspirere andre til å rette fokus mot på mennesker som nødvendigvis ikke har en sterk stemme i samfunnet. Jeg mener at det er et behov for mer kvalitativ forskning innenfor voksenopplæring, med fokus på deltakernes perspektiver. Dette blir særdeles viktig i fremtiden, da MFY skal bli en fast ordning og begynne å tas i bruk i flere deler av landet. Videre forskning kan også sammenligne og undersøke deltakerens perspektiver fra ulike fylker. Dette kan hjelpe oss å knytte en sterk felles forståelse av hvordan vi kan forbedre og styrke MFY på tvers av fylkene.

Litteraturliste

Agder fylkeskommune (2023). *Informasjon for samarbeidspartnere*. Hentet fra: <https://agderfk.no/vare-tjenester/skole-og-opplaring/opplaring-og-karriereveiledning-for-voksen/karriere-agder/videregaende-opplaring-for-voksne/modulbasert-opplaring-mfy/informasjon-for-samarbeidspartnere/>

Aspøy, T. M., & Tønder, A. H. (2012). *Utredning om forskning på voksnes læring*. Fafo-notat 2012, 17. Hentet fra: <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1253983807611.pdf>

Billington, M. G., Nissinen, K., & Gabrielsen, E. (2017). *When investment in basic skills gives negative returns*. *Adult Education Quarterly*, 67(2), 136-154. Hentet fra: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741713617692413>

Brattenborg, S., & Berit, E. (2013). *Undervisningsmetoder. Innføring i kroppøvingdidaktikk*. (s.126-136). Oslo: Cappelen Damm AS, 3. utgave.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels forlag
Bråten, I., & Olaussen, B. S. (1999). *Strategisk læring: teori og pedagogisk anvendelse*. Cappelen akademisk forlag.

Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
Clark, T., Foster, L., Bryman, A., & Sloan, L. (2021). *Bryman's social research methods*. Oxford University Press.

Clark, T., Foster, L., & Bryman, A. (2019). *How to do your social research project or dissertation*. United Kingdom: Oxford University Press.

Dahle, M., Lurfaldet, H., Monsen, M., Ervik, O. A. & Ryssevik, J. (2018). *Forberedende voksenopplæring*. Hentet fra: <https://www.ideas2evidence.com/sites/default/files/Evaluering%20av%20FVO%20-%20f%C3%B8rste%20delrapport.pdf>

Dahle, M., Nordhagen, I. C., Jones, H., & Monsen, M. (2024). *Fag-og yrkesopplæring på voksnes premisser. Sluttrapport fra følgeevaluering av forsøk med Modulstrukturert fag-og yrkesopplæring*. Hentet fra: <https://www.ideas2evidence.com/sites/default/files/Sluttrapport.%20F%C3%B8lgeevaluering%20av%20fors%C3%B8k%20med%20MFY%20og%20kombinasjonsfors%C3%B8ket.pdf>

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo Universitetsforlaget.

Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2024). *Modulstrukturert fag- og yrkesopplæring*. Hentet fra:
<https://hkdir.no/voksenopplaering/modulforsoket/modulstrukturert-fag-og-yrkesopplaering#M%C3%A5lgruppe>

Grimen, H. (2008). *Profesjon og tillit*. I Molander, A. & Terum, L., I. (Red.) *Profesjonsstudier*. (s.197-215). Universitetsforlaget.

Hallan, G. (2003). *Voksenpedagogikk: Modul 2 – Planlegging, gjennomføring av opplæring*. NKI Forlaget. 1. utg., 2. oppl.

Holsen, Ø, I. (2024) *I samtale med Ingunn Østby Holsen*.

Ideas2evidence. (2017-2024). Evaluering av forsøk med modulstrukturert voksenopplæring. Hentet fra:
<https://ideas2evidence.com/index.php/projects/evaluering-av-forsok-med-modulstrukturert-voksenopplaering>

Illeris, K. (2007). *Læringsteorier: 6 aktuelle forståelser*. Roskilde Universitetsforlag: Fredriksberg.

Illeris, K. (2013). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Danmark: Roskilde Universitetsforlag.

KUF. (2002). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fra utenforskap til ny sjanse – Samordnet innsats for voksnes læring (Meld. St. 16 (2015-2016))*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/>

Knain, E. (2002). *Elevenes læringsvaner – selvregulert læring som en viktig kompetanse på tvers av fag: Perspektiver og resultater*. Oslo: Unipub AS.

Knowles, M. *Andragogikk: en kommende praksis for voksenlæring*. I K.Illeris og S. Berri (2005). (red.): *Tekster om voksenlæring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (utg. 3.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Larsson, S. (2006). *Didaktik för vuxna-tankelinjer i internationell litteratur*. Vetenskapsrådet. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2024). *Hva er modulstrukturert opplæring?* Hentet fra:
<https://hkdir.no/voksenopplaering/modulstrukturert-opplaering-for-voksne/hva-er-modulstrukturert-opplaering>

Loeng, S. (2009). *Andragogikk: en historisk og faglig gjennomgang*. Stjørdal: Læringsforl.

Loeng, S. (2004). *Andragogikk*. Læringsforlaget.

Meld. St. 21 (2020–2021) *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*.

Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=1>

Myers, M. D. (1997). *Qualitative Research in Information Systems*. MIS Quarterly, 21(2), 241–242.

Nasjonalt kompetansemiljø utviklingshemming. (2023). *Voksenopplæring: Forskning*. Hentet fra: <https://naku.no/kunnskapsbanken/voksenoppl%C3%A6ring-forskning>

Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære : Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Orlikowski, W. J., & Baroudi, J. J. (1991). *Studying information technology in organizations: Research approaches and assumptions*. Information systems research, 2(1), 1-28.

Prinsipp. (2022). Ordbøkene.no. Hentet fra: <https://ordbokene.no/nob/bm,nn/prinsipp>

Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. SAGE publications.

Sitzmann, T., & Ely, K. (2011). A Meta-Analysis of Self-Regulated Learning in Work-Related Training and Educational Attainment: What We Know and Where We Need to Go. Hentet fra: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2011-04898-001.pdf>

Skulstad, I. (2022). *Veien blir til mens man går – en studie om flyktningers opplevelse av MFY – prøveforsøket*. Hentet fra:

<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2985352/no.ntnu%3ainspera%3a95939238%3a50316971.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Spetalen, H. (2007). *Voksenpedagogikk og opplæring i arbeidslivet*. Hentet fra:

https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/190/smaskrift_2007_spetalen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Språkrådet. (2012). *Språkstatus 2010 Språkpolitisk tilstandsrapport fra Språkrådet*. Hentet fra:

<https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/sprakstatus/sprakstatus-2012.pdf>

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. 3. utgave.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ulriksen, A, K. (2021). *Hva er interkulturell kompetanse?*. Hentet fra:
<https://ndla.no/article-iframe/nb/article/31588>

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Læring i et nytt perspektiv

Dette er spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. Dette skrevet inneholder informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formålet med prosjektet

Dette er en masteroppgave som har i formål å forske på MFY som en ny form for læring for voksne som er på videregående nivå. Datainnhenting tar utgangspunkt hos deltagere av MFY som er i Agder. I tillegg vil fokuset rettes mot livslang læring og opplæring for voksne.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder, fakultet for humaniora og pedagogikk, institutt for pedagogikk.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å høre fra akkurat deg/dere, fordi du er en deltaker av MFY-prosjektet i Agder og har deltatt i en ny form for opplæring.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å samle inn relevant data for denne oppgaven vil jeg ta i bruk **semi**-strukturerte intervjuer som metode. Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du; er villig til å stille opp for intervju og svarer på spørsmål som omhandler dine erfaringer/opplevelser med MFY- og dets rammeplan. Dine svar blir lagret elektronisk, og vil bli tatt opp av diktafon fra UiA (enhet som ikke har internett-tilkobling)

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Hvis du velger å trekke deg, vil alle dine personopplysninger bli slettet. Dette kan du gi beskjed om muntlig, gjennom telefon (46823439) eller [email](mailto:Simranjitk@uia.student.no) (Simranjitk@uia.student.no)

Personvern- hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og tildelt veileder fra UiA som vil ha tilgang til dine opplysninger.

MERK: Universitetet har rutiner for behandling av personopplysninger i forskning og studentoppgaver. Både opptak og notater vil av den grunn oppbevares i UiA sitt passord-beskyttet OneDrive-område, og vil deretter bli slettet fra eksterne enheter.

For de av deltakere av MFY som ønsker å delta, vil kun deres alder, kjønn og opplevelser av MFY være relevant for oppgaven, jeg mener dermed at dere ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med dine personopplysninger etter forskningsprosjektet avsluttes?
Etter planen vil prosjektet avsluttes når oppgaven blir godkjent og etter muntlig høring, det blir rundt 03.06.2024. Deretter vil lydopptak og notater som er lagret elektronisk i UiA sin ~~OneDrive~~ slettes for godt. Personopplysninger vil heller ikke bli gjenbrukt til annen forskning.

Dine rettigheter

Til tross for at det er kun alder som blir brukt, hvis du føler at det som blir spurt i intervjuguiden eller blir transkribert som datamaterialet kan identifisere deg, har du rett til:

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med

- Christina Maria Nygren-Landsgard (Veileder) ved Universitet i Agder: christina.nygren-landgards@uia.no
- Vårt personvernombud, Trond ~~Hauso~~: personvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Simranjit Kaur (Forsker i prosjektet)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læring i et nytt perspektiv» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- Bruk av opptak
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: E-post som ble sendt til deltakere av MFY



Hei! Jeg heter Simran og er student ved Universitetet i Agder. Jeg har fått deres kontakt informasjon av Ingunn fra Karriere Agder, som dere kanskje kjenner til fra før av.

Jeg sender denne mailen i forbindelse med mitt masterprosjekt. Det er veldig hyggelig å høre at dere har mulighet til å delta, og bli intervjuet. Jeg vil legge ved et samtykkeskjema dere kan gå gjennom som forklarer formål med prosjektet, intervjuet og om deres personvern. Jeg har fått beskjed om at dere er veldig travle, noe jeg har full forståelse for. Dermed kan dere gi meg beskjed om når det passer for dere å bli intervjuet. Selve intervjuet vil foregå på Karriere Agder sitt kontor, slik at det blir lettere for begge parter å møte opp.

Hvis dere har noen spørsmål angående samtykkeskjema eller lurer på noe annet i forbindelse med prosjektet så er det bare å ta kontakt med meg på mail. Som sagt er det bare å gi beskjed om når dere har mulighet til å bli intervjuet, jeg er ganske fleksibel ut uken.

Jeg gleder meg til å høre fra dere,
Med vennlig hilsen,
Simran:)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Introduksjon og bakgrunn

- Jeg starter med en kort introduksjon av meg selv og forklarer informanten formålet med intervjuet
1. Generelle spørsmål
 - Kan du fortelle hvem du er og hvor gammel du er? (Navn holdes anonymt)
 - Har du noe tidligere utdanning?
 - Hvordan vil du beskrive din forståelse av modulbasert fag- og yrkesopplæring?
 - Har denne opplæringsmetoden noen sentrale kjennetegn?
 2. Motivasjon for valg av MFY
 - Hva var grunnlaget bak ditt valg om å delta i MFY prosjektet?
 - Er det noen spesifikke fordeler med en slik form for læring, sammenlignet med andre?
 3. Organisering av MFY
 - Hvordan organiseres opplæringen din?
 - Hvordan opplever du denne organiseringen i forhold til din hverdag og læringskontekst?
 4. Teori og praksis
 - Hvordan vil du beskrive din forståelse av forholdet mellom teori og praksis?
 - Har undervisning og praksis i MFY hjulpet deg med å forstå teoretisk kunnskap og hvordan anvende det i praksis?
 5. Fleksibilitet og tilpasning
 - Hvordan opplever du fleksibiliteten som tilbys gjennom MFY?
 - Har du mulighet til å tilpasse og strukturere din opplæring etter dine behov?
 6. Kommunikasjon og samarbeid
 - Er det noen kommunikasjon og samarbeid mellom deltagere/studenter i MFY?
 - Ser du noe verdi i samarbeid, eller liker du helst å jobbe/studere alene?
 7. Arbeidslivet og fremtiden
 - Tror du kunnskapen du har fått gjennom MFY er overførbart til arbeidslivet?
 - Hva håper du å oppnå ved å delta i MFY, og tror du det kan påvirke din karriere i fremtiden?
 8. Er det noe mer du vil fortelle om utdanningen din som vi ennå ikke har diskutert?

