



***HVA INNEBÆRER VOKSENPEDAGOGISK***

***TENKNING***

***I DAGENS PROFESJONSUTDANNING?***

**May-Brith Johansen**

*Masteroppgave i voksenpedagogikk  
Institutt for pedagogikk og lærerutdanning  
Det samfunnsvitenskapelige fakultet  
Universitetet i Tromsø  
Våren 2008*



## FORORD

Denne oppgaven setter punktum for 3 års studier ved masterstudiet i erfaringsbasert voksenpedagogikk. Veien hit har vært lang, fordi jeg hadde i utgangspunktet ikke tilstrekkelig studiepoeng til å bli tatt opp ved universitetet. Jeg har lært mye, lest mye spennende litteratur om voksnes læring, og møtt masse kunnskapsrike mennesker. Ved siden av har jeg vært så heldig og fått undervise godt voksne studenter. Så jeg har fått begge deler, både teori og praksis.

Min lidenskap er revy og teater, og jeg har vært med i mange år i sykehusrevyen ved UNN. Ved innspurten til avslutningen på oppgaven, valgte jeg å delta i revyen, også i år, noe jeg ikke har angret på. Det har tatt mye tid, men har gitt meg desto mer inspirasjon og glede, som jeg mener er med å bidra til at jeg er kommet i mål. Takk *revyvennan* mine, for masse latter og sprell. Dere har gitt meg inspirasjon til å skrive.

Samtidig ønsker jeg å takke min tålmodige mann og barna, som har støttet meg igjennom hele studiet. Jeg vil også rette en stor takk til veilederen min Gerd Stølen, som har trodd på meg hele veien, og veiledet meg trygt gjennom dette. Jeanette Huemer, som har kommet med kritiske bemerkninger og faglige råd til meg. Samtidig takker jeg Eva Tharaldsten, min medstudent som også har vært en god støtte og diskusjonspartner. Tilslutt vil jeg takke Helen Eriksen for hjelp og støtte datateknisk.

*"An adult is what he has done"* (Knowles1983:89).

Tromsø, 11.05.08

May-Brith Johansen.



# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>1</b>	<b>INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	1
1.1.1	<i>Mine erfaringer som student.....</i>	<i>1</i>
1.1.2	<i>Mine erfaringer som lærer for voksne studenter .....</i>	<i>2</i>
1.1.3	<i>Med inspirasjon fra Ellen Brandt sin rapport .....</i>	<i>3</i>
1.2	PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLINGEN .....	4
1.3	OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	4
1.4	FAGERLI HØGSKOLE .....	5
<b>2</b>	<b>METODE OG ANALYSE .....</b>	<b>7</b>
2.1	VALG AV PERSPEKTIV OG METODE.....	7
2.2	VALG OG PRESENTASJON AV MINE INFORMANTER.....	7
2.3	PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE .....	8
2.4	ETISKE BETRAKTNINGER .....	9
2.5	Å VÆRE FORSKER PÅ TIDLIGERE ARBEIDSPASS .....	10
2.6	ANALYSE OG TOLKNING AV DATA.....	11
<b>3</b>	<b>TEORI, EMPIRI OG ANALYSE.....</b>	<b>13</b>
3.1	SUBJEKTET I SENTRUM – EN UTFORDRING FOR LÆREREN? .....	15
3.2	UTFORDRINGER I FORHOLD TIL LÆRINGSMILJØET. ....	18
3.2.1	<i>Tilrettelegging i studiet.....</i>	<i>19</i>
3.2.2	<i>Pedagogiske møtesteder .....</i>	<i>20</i>
3.2.2.1	<i>Demonstrasjonsrommet.....</i>	<i>21</i>
3.2.2.2	<i>I Klasserommet .....</i>	<i>22</i>
3.2.2.3	<i>Veilednings situasjoner og studentsamtale .....</i>	<i>23</i>
3.2.2.4	<i>Kjernegrupper .....</i>	<i>24</i>
3.3	<i>”KAN VI LÆRE EN VOKSEN HUND Å SITTE?” .....</i>	<i>26</i>
3.4	DEN PROFESJONELLE LÆRER- EN UTFORDRING?.....	29
3.5	DEN GODT VOKSNE STUDENT- UAVHENGIG AV STUDIEKOMPETANSE ELLER REALKOMPETANSE. ER DET NOEN FORSKJELL? .....	32
<b>4</b>	<b>OPPSUMMERING.....</b>	<b>37</b>
	<b>LITTERATURLISTE:.....</b>	<b>41</b>
	<b>VEDLEGG 1.....</b>	<b>43</b>
	<b>VEDLEGG 2.....</b>	<b>44</b>
	<b>VEDLEGG 3.....</b>	<b>45</b>
	<b>VEDLEGG 4.....</b>	<b>46</b>



## 1 INNLEDNING

Tema for min masteroppgave er lærerollen i høyere utdanning. Jeg tenker spesielt på de pedagogiske utfordringene som lærerne ved høgskolen møter når en stor del av de lærende er godt voksne. Med godt voksne mener jeg studenter i alderen 40-55 år. Dette med tanke på at det er mange voksne studenter med realkompetanse som blir tatt opp ved høgskolene i dag.

I stortingsmeldingen om kompetansereformen defineres realkompetanse slik:

*Realkompetanse brukes i denne meldingen om all den kompetansen en person har skaffet seg gjennom betalt eller ubetalt arbeid, etterutdanning, fritidsaktiviteter og annet kommer i tillegg til den kompetansen vedkommende har dokumentert gjennom grunnutdanning (Stortingsmelding 42 (1997-98): 9)*

Etter å ha lest Ellen Brandts rapport, ”Høgskolenes erfaringer med realkompetansesstudenter fra forsøksordningene i 1999 og 2000” (Brandt 2002), ble jeg interessert i å få vite mer. Denne rapporten ga meg et nyttig grunnlagsmateriale for mitt fokus på realkompetansesstudenten.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

#### 1.1.1 Mine erfaringer som student.

I tre år har jeg vært student ved universitetet i Tromsø. Jeg måtte ta et ekstra studieår, fordi jeg ikke hadde nok studiepoeng, til å bli opptatt ved universitetet. I tillegg er min sykepleierutdanning fra 1978, og den ga heller ikke nok uttelling. Dermed har jeg følt litt på hvordan det er å være en godt voksen realkompetansesstudent, med mindre teoretisk kunnskap, men mye praktisk erfaring. Den største utfordringen i møte med akademia har nok vært oppgaveskrivingen og det akademiske språket. Jeg har fått mye kunnskap om voksenlæring, og igjennom teorien er det mye jeg kjenner igjen, både som student og som lærer for voksne hjelpepleierelever. I tillegg har jeg gjennom de teoretiske studiene, blitt mer i stand til å sette ord på min praksis ut fra teoriene om voksenpedagogikk.

## 1.1.2 Mine erfaringer som lærer for voksne studenter

Tidligere har jeg jobbet i fem år som lærer ved forskjellige voksenopplæringer, og vært høyskolelærer ved sykepleierutdanningen i fem år. For tiden arbeider jeg ved en helsefaglig voksenopplæring i AOF, der flesteparten av elevene jobber ute i praksis som assistenter ved ulike helseinstitusjoner. Jeg har alltid likt å undervise godt voksne studenter. De har ulike erfaringer og flesteparten av studentene virker interesserte og lærevillige. Siden jeg tidligere har arbeidet ved høyskoleutdanningen, vil jeg i denne oppgaven rette fokus på lærerrollen i høyere utdanning. I hovedsak var det vel mine lærererfaringer, og møte med den godt voksne studenten uavhengig av studie ved voksenopplæring eller høyskole, som gjorde meg interessert i dette temaet. I min nåværende jobb som lærer ved voksenopplæringen for hjelpepleiere planlegger jeg all undervisning etter timeantallet elevene skal ha i de ulike fagene. Jeg underviser i alle fag, som er generell sykepleie med støttefag. I støttefagene inngår humanbiologi, etikk, kommunikasjon, kostlære og psykologi. I tillegg underviser jeg i sosialkunnskap. Klassen jeg har i dag består av 18 studenter, herav tre menn og resten kvinner, og det er ikke obligatorisk frammøte.

Studentene er i alderen 21-51 år. Det er altså stor spredning i alder. Studentene har ulike bakgrunn. Både arbeidsmessig, utdanningsmessig og i privatlivet er det store forskjeller. Noen er aleneforsørgere med små barn, og har liten tid til å studere. Flere av dem har ikke gått skole på mange år, og er uvant med studiesituasjonen. Men flesteparten har full jobb ved siden av studiet, det i seg selv kan også medføre dårlig tid til lesing. Et par av studentene har slitt med sykdom og får omskolering.

Jeg får ingen informasjon om elevenes bakgrunn når de begynner ved voksenopplæringen. Det blir opp til den enkelte elev hvor mye de ønsker jeg skal vite om bakgrunnen deres. Noen av studentene er åpne om sine personlige problemer, noe som er positivt, men det krever et stort ansvar der det blir viktig å være tilstede og støtte studenten. Siden mye av undervisningen omhandler menneskelige reaksjoner ved krise og alvorlige temaer, er det vanskelig å ikke bli personlig. Studentene som selv har opplevd kriser og sorg i livet, kan da få reaksjoner under forelesningen. Lærerens utfordring er å være lydhør, tilstede og støttende. Studentene skal møte mennesker i ulike situasjoner, både i sykdom og krise, og må ha kunnskap deretter. Fordelen er at nesten alle studentene jobber i helsevesenet, da blir det lettere å knytte teorien opp mot erfaringene i praksisfeltet. Studentene har med seg



ulike holdninger. Et eksempel kan være måten de opptrer i møte med den eldre. Det kommer ofte fram i forelesningene når vi diskuterer i plenum. Det kan vise seg i hvordan de omtaler den eldre pasienten. En av utfordringene til læreren blir å tilføre studenten kunnskap om gode holdninger, og utfordre dem på det. En annen utfordring som lærer, er å bidra til at hver student føler seg trygg og blir møtt med respekt.

Tidligere har jeg selv skrevet oppgave om lærerens utfordringer, der jeg drøftet den didaktiske relasjonsmodellen mot et av mine undervisningsopplegg (Johansen 2006). I denne oppgaven fokuserte jeg på voksenlærerens utfordringer når et allerede planlagt undervisningsopplegg ble endret. Jeg brukte den didaktiske relasjonsmodellen som et planleggingsredskap, og la spesielt vekt på rammer og elevforutsetninger. Her kom jeg fram til at for at et undervisningsopplegg skal kunne gjennomføres på best mulig måte, må læreren analysere og ta beslutninger i forhold til alle faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen og også se sammenhengene mellom dem. Alle kategoriene er avhengige av hverandre, og forandringer i en kategori får konsekvenser for de andre kategoriene. Dette gjorde meg interessert i å vite mere om lærerens utfordringer når de underviser ved en høyskole, hvor det kan være 70 studenter i hver klasse. Gjennom tidligere yrkespraksis som lærer ved sykepleierutdanningen, har jeg også sett at det er flere godt voksne studenter som taes opp på realkompetansegrunnlag, derfor ønsker jeg å se på utfordringer som lærere ved høyere utdanninger møter når en stor del av studentene er voksne med realkompetanse. Som nevnt innledningsvis ble jeg også inspirert av Ellen Brandts rapport.

### **1.1.3 Med inspirasjon fra Ellen Brandt sin rapport**

Brandt har særlig kompetanse i internasjonale prosjekter om høyere utdanning med bruk av kvalitative metoder. En av hennes undersøkelser var denne som NIFU har gjort på oppdrag fra VOX: ”Høgskolenes erfaringer med realkompetansestudenter fra forsøksordningene i 1999 og 2000” (Brandt 2002). Studien viser at realkompetansestudentene har like god studieprogresjon som ordinære studenter, og at fagmiljøene ikke skiller mellom realkompetansestudentene og ordinære studenter. Brandt skriver også i sitt sammendrag at undervisningen til realkompetansestudentene ikke var tilrettelagt, men noen høyskoler ga individuell veiledning til sine studenter. Det som også kom fram var at realkompetansestudentene var motiverte og hadde bra resultater. Hun sier blant annet følgende:

*Det er en viss fare for at mange realkompetanse studenter i en utdanning vil føre til nivå senking over tid, mener noen. For det første vet faglærere i undervisningen ofte ikke hvem som er realkompetansestudenter. For det andre er det problematisk å skulle generalisere når det er så få (2002:32).*

Denne rapporten har gitt meg nyttig grunnlagsmateriale for mitt fokus på realkompetansestudenten. I oppgaven vil det være relevant å stille følgende spørsmål: Hvordan kan lærerne vite hvem som er realkompetansestudenter i en klasse på 70 studenter? Hvilke forberedelser iverksetter lærerne? Hvordan blir ressurser og rammer tilrettelagt for den godt voksne studenten? På hvilken måte kan lærerne ivareta den enkelte students forutsetninger i en så stor klasse?

## **1.2 Presentasjon av problemstillingen**

Med utgangspunkt i min erfaring som student, tidligere erfaring som høgskolelærer, mine nåværende erfaringer ved voksenopplæringen, og med inspirasjon fra Ellen Brandt sin rapport reiser jeg følgende forskningsspørsmål:

**Hvilke utfordringer møter lærerne ved en sykepleierutdanning når de underviser ”godt voksne” studenter med realkompetanse?**

Jeg har valgt å fokusere på den teoretiske undervisningen. I sykepleierutdanningen er det mye praksisstudier, men den realkompetente student har erfaring fra praksis, så derfor velger jeg å fokusere på den teoretiske undervisningen.

## **1.3 Oppbygging av oppgaven**

I kapittel 1 presenterer jeg prosjektets tema og hvorfor jeg valgte dette temaet.

I kapittel 1.2 presenterer jeg min problemstilling og i kapittel 1.4, skolen hvor jeg utførte mitt feltarbeid. Kapittel 2.0 inneholder en redegjørelse for valg av metode. Her presenteres også mine informanter. Deretter tar jeg for meg hvordan jeg har gjennomført mine intervju og mine refleksjoner rundt dette. Så redegjør jeg for de etiske reglene, og til slutt mine betraktninger ved å forske på tidligere arbeidsplass. I kapittel 3 presenteres min teoretiske forankring, min empiri og analyse. Jeg har valgt å bare kort presentere hovedtrekkene i min teoretiske referanseramme, teorien vil deretter trekkes inn i drøftingen. I kapittel 4 oppsummerer jeg mine funn.

## 1.4 Fagerli Høgskole

Jeg har gjort mitt feltarbeid ved Fagerli Høgskole. Jeg har selv arbeidet ved Fagerli for mange år siden. Fagerli har 35 ansatte ved avdelingen for helsefag, 10 er administrativt ansatt og det er 25 fagansatte. Årlig taes det opp cirka 70 studenter, men det er et visst frafall hvert år, så det uteksamineres ca. 55 studenter. I følge fagplanen ved denne skolen bygger denne bachelorutdanningen på rammeplan for sykepleierutdanninger<sup>1</sup> av 01.07.2006<sup>2</sup> og forskrift av 1. desember 2005, og omfatter 180 studiepoeng. For øvrig har fokus på endringskompetanse, livslang læring, studentaktive pedagogiske metoder og forbedringskompetanse vært styrende i arbeidet med fagplanen, (revidert igjen nå nylig ift. NOKUT<sup>3</sup>, med fokus på forskningsbasert praksis)

Fagplanen sier:

*Læring av sykepleieutøvelse forutsetter en læringsprosess preget av vekslning mellom teoretisk og praktisk kunnskapsbearbeidelse. Læring skal bygge på erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap. Studenten skal gjennom utdanningen bli bevisst på at kompetanse er et produkt av kunnskap og egen erfaring gjennom organisering og gjennomføring av arbeidet, rolleoppfatning og holdninger. Læringsformene i studiet skal øve studentene opp til systematisk refleksjon over litteratur, og relatere det til praktiske erfaringer (2006:7).*

Fagerli skole har bygd opp fagplanen i moduler ( se vedlagte dokument), for å avgrense fagområdene og arbeidsfeltet studenten er i. Hver modul skal være avsluttet før neste påbegynnes. Dette bidrar til å holde fokus der studentene er. Modulene bygger på hverandre, og emner kan komme tilbake på et annet nivå, i en senere modul. Forelesningene vil primært knyttes til introduksjon av nytt lærestoff, for å vise sammenhenger mellom forskjellige fag/ fagområder. Forelesningene har som siktemål å sette i gang studentene til å arbeide videre med stoffet på egen hånd (2006:8). Den første modulen består av grunnleggende sykepleie og refleksjon. Her får studentene tilbud om individuell samtale med lærerne i de ulike modulene. Den individuelle samtalen foregår på lærerkontorene. Målet er å få i gang en diskusjon om hvor man står i sitt valg av yrke, og til å åpne kontakt mellom skolen og studenter. Her skal lærerne bli invitert for å kunne svare på faglige spørsmål, eller delta i diskusjoner. Selve detaljene i modulene er i hovedsak ikke interessant for det jeg skal diskutere, den er lagt med som vedlegg for å vise leseren forståelse for sykepleiefaget. I arbeidet med fagplanen har skolen søkt å ta med et

---

<sup>1</sup> Fra fagplan Ved Fagerli Høgskole (fiktivt navn). Av anonymitetshensyn

<sup>2</sup> Jeg har valgt å bruke den rammeplanen som var gjeldende da jeg gjorde mitt feltarbeid. Ny rammeplan kom i 2008.

<sup>3</sup> Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

perspektiv på helsefaglige utfordringer i nordområdene. Det er relevant i programmet, fordi denne avdelingen har dette som en overordnet profil for studiene( 2006:3) Fagplanen er nå akkreditert av NOKUT.

## 2 METODE OG ANALYSE

### 2.1 Valg av perspektiv og metode

Generelt kan man velge mellom en kvalitativ og en kvantitativ metode. De to tilnæringsmåtene vil aktualisere ulike forskningsetiske vurderinger. Alver og Øyen (1997) påpeker at i en kvalitativ metode samhandler forskeren med sine informanter, og at det empiriske materialet ikke bare innhentes, men skapes gjennom denne samhandlingen. Mens kvantitativ forskning baseres i større grad på et skille mellom datainnsamlingen og analysen. En forsker som baserer seg på en kvantitativ metode, ønsker å trekke et statistisk eller tilfeldig utvalg av personer som det skal hentes opplysninger fra. Jeg har ikke benyttet meg av kvantitativ metode siden jeg har tenkt å undersøke få enheter og ikke data som skal tallfestes.

Fordi jeg ønsket å få en dybdeforståelse av den enkeltes mening og opplevelse valgte jeg et kvalitativt forskningsintervju. Denne formen for metode passet mitt prosjekt, og en kvalitativ metode er best egnet til å belyse min problemstilling. Jeg ville møte informantens ansikt til ansikt og ikke bare levere ut et skjema, eller intervju gjennom telefonen. Kvale (2006) beskriver et kvalitativt forskningsintervju der forskeren innhenter opplysninger fra en persons livsverden. Han beskriver det også som en mellommenneskelig situasjon og en samtale om et felles tema mellom to partnere. Dette er også i tråd med fenomenologien, som fokuserer på akkurat dette, å gå rett til kilden for å forstå fenomenene. Kvale beskriver også at i følge en hermeneutisk forståelse er det meningstolkningen som er det sentrale, og at det legges vekt på tolkerens forforståelse av tekstens emne. For meg ble det fenomenologiske perspektivet ut fra Kvales definisjon å *fokusere på personens livsverden*, som jeg ønsket å benytte for å prøve å få en forståelse av lærerens utfordringer.

### 2.2 Valg og presentasjon av mine informanter

Kvale (2006) presiserer at man skal intervju så mange personer som nødvendig, for å få svar på spørsmålet. Jeg har intervjuet fire lærere ved Fagerli høgskole. Jeg har fått innsyn i deres mening, deres forståelse av egen livsverden. Det er det jeg kan oppnå med en kvalitativ studie. Jeg kan ikke konkludere med noe, men anta at det de beskriver er representativt for noen av de utfordringene lærere møter.

Mine informanter er fire kvinner som arbeider ved Fagerli høgskole. Fordi det arbeider bare kvinner i fagseksjonen ved denne skolen. Noen arbeider som høgskolelærere eller lektorer. Flesteparten har hovedfag i sykepleie, andre holder på med masterstudier i pedagogikk og profesjonskunnskap. Lærerne er like både i alder og bakgrunn. På grunn av anonymitetshensyn, velger jeg kun å si litt generelt om dem. Alle har spesialutdanning og videreutdanning i ulike profesjoner. Lærerne er offentlig godkjent sykepleiere, og har arbeidet i flere år ved skolen. I tillegg har de lang praksiserfaring. De er i alderen 40- 60 år.

Hadde jeg selv kunne valgt ut mine informanter hadde de kanskje vært mer ulik i både alder og bakgrunn. Men det var de lærerne som kunne delta i intervjuundersøkelsen, på det tidspunktet jeg kom til Fagerli, og som meldte seg frivillig. Noe jeg fant ut etter å ha lest gjennom mitt materiale, var at det virket som lærerne hadde ulike meninger om utfordringene ved å undervise den godt voksne studenten. Jeg diskuterer deres utsagn i lys av teori som har en voksenpedagogisk dimensjon. Ved oppstart av intervjuene ble mine informanter informert om full anonymitet. Jeg har gitt de fiktive navn, som er Linda, Lise Ida og Helle. For å synliggjøre informantenes egne erfaringer og meninger vil de bli sitert og markert med kursiv skrift.

### **2.3 Planlegging og gjennomføring av intervjuene**

Mine informanter var strategisk utvalgt. Det vil si at jeg valgte ut de informantene som hadde de egenskapene eller kvalifikasjonene som var strategiske i forhold til min problemstilling (Thagaard 2006). Samtidig var det lærerne som kunne delta i intervjuundersøkelsen på det tidspunktet jeg kom til Fagerli. I følge Thagaard kalles dette tilgjengelighetsutvalg. Utvalget er strategisk, informantene representerer egenskaper som er relevant for problemstillingen, og fremgangsmåten for å velge ut informantene er basert på den tilgjengelighet de har for forskeren (Thagaard 2006:54).

Planleggingen startet et halvt år før jeg reiste og gjorde mine intervju. Først skrev jeg brev til dekan ved skolen og fikk tillatelse til å gjøre mine undersøkelser. Så ringte jeg til flere av lærerne som var på skolen i det tidspunktet jeg skulle reise dit. Og fire stykker takket ja til å bli intervjuet. Jeg var to dager til sammen ved skolen, og gjorde to intervju hver dag.

Jeg benyttet et halvstrukturert intervju fordi det er åpent for forandringer, og videre kunne jeg følge opp svarene og historiene jeg fikk. Jeg benyttet korte, åpne spørsmål, og videre

prøvde jeg å følge opp de ulike dimensjonene som kom fram i svarene. I følge Kvale gir en slik form for intervju mulighet for å følge opp trådene fra informanten, og stille spørsmål som ikke er formulert på forhånd (Kvale 2006). Jeg ønsket å vite om det var noen forskjell i å undervise voksne studenter i motsetning til yngre. Med yngre mener jeg fra studenter som er midt i tyve årene til og med førti. For i hovedsak er alle studentene voksne. Jeg la spesielt vekt på den teoretiske undervisningen. Videre spurte jeg lærerne om de visste hvem som er realkompetansestudenter i klassen. Jeg mente også det ville være nyttig å vite om det diskuteres ulike pedagogiske metoder i forhold til studentgruppene. Dette fordi jeg var interessert i å vite om det er en bevissthet i kollegiet om voksnes læring og voksenpedagogiske utfordringer. Intervjuene tok cirka en time. Det var omtrent det jeg hadde beregnet i forkant.

Det at kunnskapen kommer fram som dialog, virker spennende og utfordrende. Kvale poengterer også viktigheten av å etablere en trygg atmosfære (op.cit). Da jeg kom til Fagerli høyskole ble jeg møtt på en god måte. Jeg følte meg velkommen. Jeg fikk eget rom som jeg disponerte i de to dagene jeg gjorde mine intervju. Det var en avslappet atmosfære i rommet, og mine informanter virket trygge under intervjuene. Etter hver samtale skrev jeg ned tanker jeg hadde fått under intervjuet. Deretter lyttet jeg igjennom opptakene. Jeg skrev ned alt informantene sa, og når det var stillhet eller nølinger skrev jeg også det ned. Så tok jeg for meg hvert spørsmål, og skrev ned det alle fire svarte på akkurat det spørsmålet. Videre trakk jeg ut essensen i samtalen.

Jeg bruker sitater når jeg forestiller mine funn, også fordi jeg mener det er spennende å lese og drøfte utsagnet. Videre bruker jeg relevant teori og diskuterer rundt disse sitatene. Kvale skriver også at det er vanlig å bruke utvalgte sitater, han viser til flere retningslinjer for å øke lesbarheten av sitatene (op.cit). Jeg valgte den intuitive metoden, som går ut på å ” jakte på de gode sitatene” og bli inspirert i det videre arbeidet av disse (Dahlen 2004:99). Jeg benyttet en opptaker, slik at jeg etterpå kunne høre på samtalen. Videre informerte jeg mine informanter om formålet med intervjuet, og hvorfor jeg brukte opptaker.

## **2.4 Ethiske betraktninger**

Når jeg gjorde mine undersøkelser ved Fagerli høyskole, var det flere etiske regler jeg måtte ta hensyn til. Kvale (2006) nevner tre etiske regler som er nødvendig for forskning på mennesker: Det informerte samtykket, konfidensialitet og konsekvenser.

Det innebærer at intervjupersonene informeres om undersøkelsens mål, om hovedtrekkene i prosjektplanen, og om mulige fordeler og ulemper med å delta. Forskeren orienterer om at intervjupersonen deltar på frivillig basis, og kan trekke seg når som helst. Monica Dahlen skriver også om etiske utfordringer når forskeren skal transkribere sine intervju.

*Det må vel være en etisk utfordring, hvor grensen går mellom hva som må formidles, og hva forskeren gjemmer i hjerte eller i skrivebordsskuffen (Dahlen 2004: 24).*

Dette tolker jeg dithen at jeg som forsker nesten kan velge hva jeg vil skrive og hva jeg vil forkaste. Men i denne sammenhengen handler det om min ansvarlighet i forhold til den informasjonen jeg har fått, og hvordan jeg vil anvende den. Da jeg reiste for å innhente data ved Fagerli høyskole, hadde jeg som innledningsvis nevnt, på forhånd skrevet et brev til lederen på skolen for å informere om mitt prosjekt, og hva jeg ønsket å undersøke ved skolen. Da jeg fikk tillatelse til dette startet jeg med å ringe til flere lærere ved skolen. Jeg sendte med et informert samtykke, som lederen fikk, og som jeg ga til mine informanter.

May Britt Postholm definerer et informert samtykke slik:

*En informasjon gitt i forkant av datainnsamlingen innebærer at deltakerne vet hva de sier ja til og hva de gir seg inn på. Svarer de ja på en slik forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt, kalles det informert samtykke (Fontana og Ferey m.fl.1998 i Postholm 2005:146)*

Mine informanter har kunnskap om informert samtykke, og de etiske regler som gjelder. De arbeider med veiledning av studenter som bruker denne type samtykke. Videre informerte jeg den enkelte intervjuperson om formålet med undersøkelsen, om hovedtrekkene i prosjektplanen og om mulige fordeler og ulemper med å delta. Også at vedkommende deltok på frivillig basis, og at de kunne trekke seg når som helst. Jeg har anonymisert og tatt bort alle unødvendige data som gjør personer og steder ugjenkjennelige. I følge Kvale må man endre navnene på informantene, og ikke offentliggjøre personlige data som kan avsløre personen (Kvale 2006). Som tidligere nevnt vil jeg kalle mine informanter med fiktive navn.

## **2.5 Å være forsker på tidligere arbeidsplass**

Før jeg gjorde mine undersøkelser måtte jeg tenke over konsekvensene det eventuelt vil ha for informantene når prosjektet offentliggjøres. I følge Kvale har man også ansvar for å tenke gjennom konsekvensene for hele gruppen. Både at forskningsprosjektet produserer



kunnskap, og at funnene verifiseres så godt som mulig. Jeg forsøkte å gi mine informanter ærlig informasjon om undersøkelsens formål, og hvordan resultatene vil bli offentliggjort. Jeg nevnte også hvordan jeg ville anonymisere resultatene. Kvale (2006) skriver videre om at nære forbindelser til intervjupersonen kan få forskeren til å overse enkelte funn og utelukke andre, og dermed forringe undersøkelsens kvalitet, med hensyn til upartiskhet og fullstendighet. Fagerli skole var kjent for meg, og det trenger ikke bare ha vært positivt. En av ulempene var mitt kjennskap til skolen, og at jeg tidligere har vært deres kollega. Nå skulle jeg være forsker, og både ha distanse og være kritisk.

Ved Universitetet i Tromsø har forsker Paulgaard vært opptatt av posisjonert innsikt. Hun kommer med flere eksempler på det å både være innenfra og utenfra, da hun reiste tilbake til et sted hun kjente på forhånd. Ett eksempel er kommentarene om at hun måtte skrive pent om folkene som bodde der (Paulgaard 1997). Tidligere har jeg vært en del av kollegiet ved Fagerli, men nå er jeg i en annen situasjon. Derfor tror jeg også det var viktig å redegjøre klart på forhånd for mitt prosjekt og presisere de etiske reglene. Det er en del år siden jeg arbeidet ved Fagerli høgskole, og flere nye lærere er tilsatt. Så jeg er kanskje både litt innenfra og utenfra, begge deler altså (op.cit). Med innenfra mener jeg at jeg kom inn i et kjent miljø, hvor jeg har jobbet tidligere. Det var skjedd store forandringer på de årene. Ikke bare ved skolen, også ved meg selv. Jeg har utdannet meg innen veiledning, og tatt et år med voksenpedagogikk og nå som voksenstudent på dette studiet. Med andre ord var jeg ikke helt i en innenfra posisjon.. Det var kanskje en fordel ved at jeg kjente stedet. Jeg har derfor begge deler, altså både distanse og nærhet. Alt avhengig av de posisjoner jeg inngår i (op.cit).

## **2.6 Analyse og tolkning av data**

Gjennom hele denne prosessen med planlegging, gjennomføring og bearbeiding av data har jeg støttet meg til metodelitteratur. Jeg har i størst grad støttet meg til Kvale (2006). I tillegg har jeg brukt Postholm (2005), Dahlen (2004) og Thagaard (2003).

Jeg kom fram til at Kvales framgangsmåte var best egnet til å få fram informantenes opplevelser. Han fremhever tre trinn i analysen, som blir tolket av intervjueren. For det første å strukturere intervjuet for analyse. Det neste blir klargjøring av materiale slik at det blir mer mottakelig for analyse. Dette gjøres ved at man eliminerer overflødig materiale, som digresjoner og gjentakelser. I den egentlige analysen utvikles informantenes mening.

Her vil tolkning av meningen av det informantene sier bli beriket og styrket ved å trekke inn videre kunnskap om emnet (Kvale 2006).

### 3 TEORI, EMPIRI OG ANALYSE

I denne delen av oppgaven presenterer jeg først kort noe av min teoretiske forankring. Først og fremst valgte jeg Malcolm Knowles (1913-1997), som blir kalt "the Father of Andragogy" i USA. Knowles var en av verdens ledende lærere i voksenlæring. Han oppfattet voksnes læring som meget forskjellig fra barns og unge, og innførte betegnelsen andragogik for voksnes læring. Knowles mener at voksne lærer på en annen måte enn barn, fordi de er mer indre motivert og har mer erfaring. Derfor er de også mer selvstyrte. Han peker på fire antakelser om voksnes læring. Etter som mennesket modnes beveger selvforståelsen seg fra avhengighet til selvstyring. Den voksende erfaringsmengden blir i økt grad en kilde til læring. Læringsbegrepet orienteres mot utviklingsoppgaver i forhold til sosiale roller. I tillegg skifter tidsperspektivet seg fra å være orientert til senere anvendelse av kunnskap, til umiddelbar anvendelse. Dette gjør at læringsorienteringen blir mindre emneorientert, og mer problemorientert (Knowles 2005: 61).

Spesielt det som Knowles skriver om selvforståelsen, relaterte jeg umiddelbart til de godt voksne studentene. Knowles mener at det skjer noe med selvforståelsen når individet blir voksen. De voksne ser seg selv som en som kan administrere sitt eget liv. Han mener at tidspunktet hvor en person psykologisk sett blir voksen, er når han oppfatter seg selv som helt selvstyrt, og har også behov for å bli behandlet deretter. Derfor har voksne et behov for å bli behandlet med respekt, og ta sine egne beslutninger. I tillegg kan voksne ha en selvforståelse, fra tidligere skolegang, om at de ikke er flinke til læring i skolesammenheng. Dette kan ha konsekvenser for utdannelsen, fordi de voksne da blir mindre engasjert i utdannelsens aktiviteter (Knowles 2005).

Søkemodellen var også et naturlig valg for meg, fordi den tar utgangspunkt i det enkelte menneske. Det er Vibeke Andersen, m.fl (1993) som har utviklet denne modellen, basert på et treårig forskningsprosjekt om almenkvalifisering. Prosjektet undersøkte hvordan man kan utvikle allmenne kvalifikasjoner i forbindelse med undervisning, og hvilke lærerkvalifikasjoner som er nødvendig for å kunne gjennomføre dette. Grunnlaget for modellen, er i utgangspunktet mennesket selv, hvem de er og hva de har med seg. Dette mener de, er med på å bestemme hva den enkelte lærer (Andersen, m.fl. 1993). Spesielt de tre områdene, eller tre erfaringsrom, i søkemodellen, som de kaller tulipanen. Tulipanen (se fig.1), består av det personlige, som er kjernen. Mens de to andre som er arbeidslivet og hverdagslivet, legger seg rundt det personlige, som to kronblader. Det de vil si med dette er

at den kapasitet hver enkelt har, er utviklet i forhold til et av disse områdene.

Søkemodellen passer inn i min tenkning som gjelder et helhetlig menneskesyn, fordi grunnlaget for denne modellen er mennesket selv.

Videre vil jeg benytte meg av Bjarne Wahlgrens teorier. Bjarne Wahlgren er professor i voksenpedagogikk ved Danmarks pædagogiske universitet. Wahlgren hevder at det spesielle med voksenpedagogikk er den måten voksne skaper læringsmiljø på. Han er opptatt av hvilke kvalifikasjonskrav som knytter seg til læreren som person. I den forbindelsen er den engasjerte læreren den viktigste enkeltfaktoren. Det dreier seg om kvalifikasjoner som å kunne omgås mennesker, vise engasjement både for faget og for mennesket selv, og det å kunne skape en helhet i et problemfelt (Wahlgren 2002). Som sykepleier, og lærer, er jeg opptatt av at mine studenter skal lære seg å tenke helhetlig. Sykepleie er et yrke som utøves i samspill med andre mennesker. Sykepleierens menneskesyn og forhold til medmennesker er derfor av avgjørende betydning for kvaliteten av den sykepleie som utøves. Her tenker jeg spesielt på at ethvert menneske utgjør en helhet som består av flere dimensjoner, det fysiske, psykiske, åndelige og sosiale. Wahlgren mener at det også er viktig hvordan læreren oppfatter seg selv som lærer. Han poengterer at det kan være en sannhet i det at noen lærere har disse kvalifikasjonene uten at de har fått denne lærdommen igjennom undervisning (Wahlgren 2002). Dette fant jeg meget interessant, og relevant. I mine tidligere oppgaver har jeg benyttet mye av Bjarne Wahlgrens teori. Jeg ønsker å fokusere på lærerrollen, og derfor mener jeg Wahlgrens teorier passer til dette.

For å prøve forstå lærerens utfordringer i undervisningen til godt voksne studenter vil jeg også ha med Gunnar Grepperud<sup>4</sup> sine teorier om den fleksible studenten. I rapporten om voksnes vilkår for fleksibel læring (Grepperud, m.fl.2004) fokuserer han spesielt på studenter som representerer variasjon i arbeidslivet, fagområde, studietid, alder og utdanningsbakgrunn. Hans studie fant jeg meget interessant og relevant når jeg skal diskutere den godt voksne studenten og utfordringene til læreren. Grepperud skriver også om lærerens kunnskap og innsikt i forhold til undervisning til studenter i høyere utdanning (Grepperud 2007). Videre vil jeg benytte annen relevant teori som fokuserer på voksnes læring.

---

<sup>4</sup> Grepperud er professor, dr. philos, ved Universitetet i Tromsø

Dette kapittelet vil jeg bygge opp slik:

Først retter jeg blikket mot subjektet, og spør om det er en utfordring for læreren når studenten skal være i sentrum. Videre diskuterer jeg lærerens utfordringer i forhold til læringsmiljøet. Deretter diskuterer jeg den godt voksne studenten, uavhengig av studiekompetanse eller realkompetanse. Så tar jeg for meg forskjeller på ulike trinn i studiet, fra 1. til 3. studieår. Og til slutt, en oppsummering av mine funn.

### **3.1 Subjektet i sentrum – en utfordring for læreren?**

Jeg har valgt å fokusere på voksenlæreren, og vil drøfte utfordringene til læreren. Men først, hvem er studenten? Hvilke ressurser og rammer er lagt til rette for studenter som er i en alder fra 40-55 år? Jeg mener det er viktig å kartlegge hvilke forventninger studentene har til studiet, og hvilke forventninger lærerne har til studenten. Hvilken kunnskap bør læreren ved en høgskole ha om voksne i en læringssituasjon? I en studie om voksne som vender tilbake til skolebenken, viser Stølen at mange voksne begynner på studier på grunn av personlige endringer. Det kan være forandringer i arbeidssituasjon eller helseproblemer.

*En kombinasjon er også mulig dersom individets helse ikke er forenlig med stedets arbeidsliv. Noen elever ønsker mer støtte og hjelp fra lærerne enn de opplever å få (Stølen 1998:9).*

Kan lærerne ved høgskolen ta hensyn til dette som Stølen poengterer, å gi støtte til hver enkelt student. Og hvordan kan det la seg gjøre? En av mine informanter kommer med følgende uttalelser om de godt voksne studentene. Linda sier:

*Selv om de ikke har arbeidet i helsevesenet, har de ofte hatt andre omsorgsroller, så de tar det lettere. Det kan være spesielt tidlig i studiet at det viser seg. Det at de har forståelsen av hva det handler om.*

Denne uttalelsen støtter Knowles som påpeker at

*alle voksne påbegynner en læringsaktivitet med en forskjellig erfaringsbakgrunn fra deres fortid (Illeris og Berri 2005:67).*

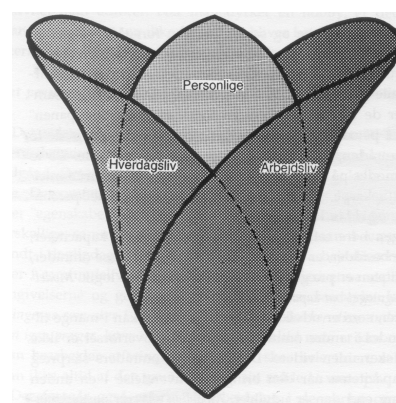
Lindas erfaring tilsier også at de godt voksne studentene har forståelsen av hva det handler om. Hun mente det var spennende å undervise de godt voksne studentene. Andersen, Illeris m.fl. har i rapporten som det de kaller "Søkemodellen", poengtert at det forskjell på det som det undervises i, og hva som læres. Det er også avhengig av hvem personen er, noe

mine informanter også poengterte. Lise nevner flere ganger at de som lærere kunne får fram mye hos den godt voksne studenten ved å reflektere sammen med dem. Med refleksjon mente hun at læreren fikk fram studentenes personlige kompetanse. Hun sier for eksempel:

*Eldre over 45 reflekterer nok litt mer, og har jo en livsvisdom med seg som yngre ikke har. Det er folk med masse kunnskap og livserfaring og den kunnskapen som er opplevd i gjennom livet.*

Hun sier videre: *Når man bærer den frem for noen så har den så stor verdi for den personen at det er så viktig å få fortalt det. Men noen ganger kommer den bare spontant også. Jeg har mange ganger tenkt over hvor spennende det er...*

Søkemodellen tar altså utgangspunkt i det enkelte menneske, og grunnlaget for denne modellen, er mennesket selv. Søkemodellens tre områder, eller erfaringsrom kalles tulipanen (fig.1). Som tidligere nevnt består tulipanen av det personlige, som er kjernen. Mens de to andre områdene, arbeidslivet og hverdagslivet ligger rundt som kronblader på hver side. Altså den kapasiteten hver enkelt menneske har er utviklet i forhold til et av disse områdene (Andersen, m.fl. 1993). Det ligger mye i Lises utsagn om de godt voksnes livsvisdom. Det er også min erfaring som lærer for voksne studenter.



Figur 1 "Tulipanen" Søkemodellens tre områder

Søkemodellen foreslås her som en modell som kan anvendes i forhold til planlegging og gjennomføring av utdanning og undervisning. I tillegg hvordan læreren kan bruke modellen. Blant annet ved å sette subjektet i sentrum (Andersen, m.fl. 1993). Kanskje det hadde vært en mulighet når vi som lærere skal kartlegge den enkelte student? De poengterer også at det er vanskelig å sette seg inn i hver enkelt deltakers subjektivitet. Men modellen kan brukes til:

*En mer nøyaktig beskrivelse af lærerens forventninger til deltagerforutsætninger (Andersen, m.fl.1993: 57).*

Å ha subjektet i sentrum mener jeg er av stor betydning når vi underviser voksne studenter. Mine informanter sier at det er vanskelig å finne ut hvem studenten er, i en klasse på 70, men at en del opplysninger avdekkes når de går med studentene i veiledet praksis. Linda sier:

*Når studenten starter så får vi kullet, 70 personer som sier noe generelt om sin bakgrunn og det første møtet. Og hva de sier vil jo være høyst hva de ønsker å si.*

Søkemodellen sier at det er viktig å se hele mennesket- personlighet, hverdagsliv og arbeidsliv. Mine informanter gav uttrykk for at de godt voksne studentene hadde masse livserfaring med seg gjennom et levd liv. Både Linda og Helle mente at studentene kanskje hadde litt mindre skriveerfaring, og at de ikke hadde den datakunnskapen som skolen forventet, mens Ida var litt usikker på det. Hun mente det var begynt å jevne seg ut. Og skrivningen veide opp for den voksne studentens livserfaring og arbeidserfaring. Hun mente det var vanskelig å generalisere for det var individuelt, avhengig av hvem studenten er og uavhengig av alder. Linda sier videre:

*De voksne studentene har mer erfaring det er lettere å bruke eksempler når man undervise de voksne. Noen lærer raskt og jobber selvstendig, mens med andre tar det litt lengre tid.*

Ida merket det spesielt i teoriundervisningen at det kunne være vanskelig å treffe alle studentene, både de unge og de godt voksne. For de unge lå det kanskje på et for høyt nivå, og for de godt voksne ble det kanskje for elementært. Hun så på det å ha en stor klasse med spredning i både alder, erfaring og kunnskap, som en stor utfordring. Helle sier at når hun har en stor klasse med 70 studenter, prøver hun også å legge seg på et forståelig nivå. Hun ber studentene tenke i bilder når hun underviser. Hun tror også at det ikke bare er positivt å være en godt voksen student. Helle sier:

*det er enkelte som flyter på den kunnskapen de har fra før av, som assistent eller hjelpepleier.*

Kanskje er det ikke bare fordeler, kanskje har de voksne studentene med seg en del uvaner, som kan være vanskelig å endre. Helle snakket om at noen av studentene flyter på det de tror de vet noe om, og når hun gikk de litt i sømmene, så hadde de ikke den nødvendige kunnskapen.

Ann Hanson mener også at erfaringene kan være et hinder for å lære. Hun mener at det er forskjell på voksnes læring i motsetning til barn, men forskjellen ligger i konteksten, kultur og makt, og ikke i forskjellen mellom det å være voksen og det å være barn.

*Quantity of experience does not necessarily ensure quality and learning; Experience may even be a block to learning for adults who have become set in their ways (Hanson, Ann m.fl. 1996:103).*

Dette syntes jeg var spennende, og noe jeg gjenkjente fra min praksis. Kulturen vi er en del av, lærer oss bestemte måter å løse oppgaver på. Kan det være at noen av studentene har kjørt seg fast i et spor, slik at det kan være vanskelig med ny lærdom? Med det mener jeg, hvis studenten har utført arbeidet på en bestemt måte i alle år, hvorfor kan hun ikke fortsette med det? Det er vel det Ann Hansson mener med at erfaringene kan være et hinder for å lære? Bør læreren ta hensyn til dette i undervisningssituasjonen?

I Søkemodellen skrives det også om de to grunnleggende områdene. Det ene er mennesket. Dets liv, bakgrunn og erfaringer. Det andre er hva mennesket vet og kan i fra tidligere, altså at de har en hverdag og en livssammenheng, som settes i forhold til det de lærer. Søkemodellen er altså tenkt som en inspirasjon, og kan også brukes til undervisningsplanlegging (Andersen, m.fl. 1993). Ved å rette oppmerksomheten på de forskjellige kvalifikasjoners sammenheng med ulike typer læreprosesser, kan den kanskje være til støtte for læreren. Spesielt når læreren skal overveie hvilke undervisningsmetoder som skal benyttes, det være seg klasseromsundervisning, prosjektarbeid eller praksis. Læreren kan også bruke modellen til å fortolke utdannelsens formål og rammer. Det kan gjøres ved blant annet å sette modellens områdeoppdeling i forhold til de underforståtte samfunnsmessige forhold. Her vil læreren på bakgrunn av sine erfaringer med studentene kunne ta tak i deltakernes subjektivitet (op.cit). Andersen m.fl. poengterer også at denne modellen ikke skal brukes som eneste analyseredskap. Det er fordi det er en modell for subjektiviteten i et kvalifiseringsperspektiv.

### **3.2 utfordringer i forhold til læringsmiljøet.**

En av utfordringene for læreren er å skape et godt læringsmiljø. Bjarne Wahlgren foreslår begrepet læringsmiljø anvendt til *samspeillet mellom de mennesker, der inngår i læreprosessene*. Han skriver at det i tillegg er en rekke forhold, som er forutsetninger for, eller som fremmer en god formidling. Både evnen til nærvær og empati og evnen til å skape et godt læringsmiljø. Altså at man flytter fokus fra formidling av faget til læreprosessen i bred forstand, og fra formidleren til læreren som person (Wahlgren 2002:14). I læringsmiljøet inngår både rammene, altså hvordan studiet tilrettelegges, studentene og læreren. Og relasjonene dem imellom. Allerede på 1600 tallet gjorde den tsjekkiske pedagogen Johann Amos Comenius, (1592-1670) seg til talsmann for en form for livslang læring. En av hans grunnregler er som følger:



*En av grunnreglene i all pedagogisk virksomhet, er at hvis en undervisning skal lykkes, må det taes utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger (Grepperud 2007:123).*

Som Comenius understreker her er det viktig å ta utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger. Rammer og lærerforutsetninger er også en stor del av læringsmiljøet.

### **3.2.1 Tilrettelegging i studiet.**

Den didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndal og Lieberg er nyttig til bruk ved planlegging av undervisning. Bjørndahl og Lieberg sin modell brukes for at et undervisningsopplegg skal kunne gjennomføres på best mulig måte. Læreren må analysere og ta beslutninger i forhold til alle faktorene og sammenhengene mellom faktorene. Hiim og Hippe skriver at forutsetningene står også i forhold til målet med undervisningen, innholdet, og rammene. Målene for undervisningen har en sammenheng med hensikten med undervisningen. I tillegg har målene sammenheng mellom elevforutsetningene og rammene, og henger nøye sammen med innholdet i undervisningen.

Innholdet i undervisningen er det undervisningen handler om, og hvordan undervisningen tilrettelegges. Læreprosessen vil si hvordan selve læringen skal foregå, hva elevene og lærerne skal gjøre. Vurderingen forstås i forhold til selve undervisningsprosessen, i forhold til elevenes læring, og i forhold til alle de andre didaktiske kategoriene (Hiim og Hippe 1993). Forandringer i en kategori får konsekvenser for de andre kategoriene. Alle kategoriene inngår i et helhetlig system. Med dette menes også følelser og holdninger, ferdigheter og forståelse som eleven til enhver tid møter undervisningen med. Jeg har spesielt lagt vekt på rammer og elevforutsetninger. Kan lærerne ved en høgskole ta hensyn til studentens læreforutsetninger og rammene rundt?

Rammefaktorer er *gitte forhold som begrenser eller gjør læring mulig*. (Hiim og Hippe 1993:87). Her kommer også lærerens forutsetninger inn.

Bjarne Wahlgren (2002) skriver at læreren skal kunne formidle sitt fag og den faglige formidlingen er en av lærerens viktigste oppgaver. Linda sier:

*I utgangspunktet er det ikke noe som er spesielt for dem. Vi har jo tidligere diskutert om vi skulle ha et slags forkurs spesielt med tanke på oppgaveskriving for*

*dem som har vært lenge borte fra skolesituasjonen, men det er ikke blitt gjort noe med det.*

Dette med rammer var altså noe jeg stilte meg undrende til. For under rammer kommer også lærerens forutsetninger. Var forholdene lagt til rette for de godt voksne studentene? Linda sier at det i utgangspunktet ikke er lagt til rette for den godt voksne studenten. Klassene er store, med opptil 70 studenter, og dette gjorde det vanskelig å tilrettelegge for den enkelte student. Lise sier:

*Jeg vet ikke sikkert det. Men vi har i allefall snakket om at de kan gå skrivekurs, og i forhold til matematikk, at det legges opp et kurs fra høgskolen sin side.*

Hun mener at det hadde vært en fordel for mange av studentene hvis de hadde fått repetert litt og kanskje lært litt engelsk, noe som er blitt mer aktuelt nå. Lise sier videre:

*Vi har jo litt undervisning om det å skrive, men jeg tror å lære seg akademiske skrivemåter kan være vanskelig for mange.*

Ida er enig med Lise:

*Tilretteleggingen som er lagt, er for alle, ikke spesielt for de som er godt voksne..*

Så undervisningen er ikke tilrettelagt spesielt for de som er godt voksne, men er de ulike læringsarenaene, eller pedagogiske metodene en utfordring for læreren?

### **3.2.2 Pedagogiske møtesteder**

Ved sykepleieutdanningen er det flere læringsarenaer. Og kanskje det kan sees i sammenheng med lærerens utfordring når de underviser godt voksne studenter med realkompetanse? Med det mener jeg ulike utfordringer for læreren, avhengig av hvilken læringsarena læringen foregår i.

Den teoretiske undervisningen foregår inne på skolen, i auditorium og klasserom. Viktige læringsarenaer kan være demonstrasjonsrommet, klasserommet, veiledningssituasjoner og kjernegrupper. Line Wittek tar utgangspunkt i våre hverdagsforestillinger om hvordan studenter lærer. Hun nevner den amerikanske psykologen Jerome Bruners kategorier. Disse kategoriene omhandler hvilke forhold det er mellom læring og undervisning. Læring som imitasjon, læring som overlevering, læring som aktivitet og selvregulering og læring som

deltakelse i fortolkende fellesskap (Wittek i Strømsø mfl. 2006). Jeg vil nå se nærmere på de ulike læringsarenaer, og forholdet mellom læring og undervisning.

### 3.2.2.1 Demonstrasjonsrommet

Linda sier:

*Vi har jo demonstrasjonsrom undervisning, og da ser vi at de godt voksne har mer formening om hva det handler om. Selv om de ikke har arbeidet i helsevesenet, har de ofte hatt andre omsorgsroller, så de tar det lettere.*

Demonstrasjonsrommet er som et lite sykehus, med senger og masse utstyr, altså et øvingsom. Her trener studentene på den praktiske delen av studiet, grunnleggende sykepleie. Undervisningen foregår ofte over en hel uke. Lærerne fungerer som veiledere. Mine informanter sier at det er i denne undervisningen de ser at de godt voksne studentene har mer praktisk erfaring. Her får de også anledning til å bli mer kjent med studentene, og ser hva de kan fra tidligere. Informantene sier også noe om at det er vanskelig å vite hvem studentene er i en så stor klasse. Ulike pedagogiske metoder diskuteres lite, de har ikke noe klart opplegg på det. Men det er ofte i individuell veiledning de blir mer kjent med studenten. For da har de et en til en forhold. Jeg var nysgjerrig på å vite om det var vanskelig å vite hvem studentene er. Linda mente det var vanskelig, men at det var meget som ble avdekket ute i veiledet praksis, og på demonstrasjonsrommet.

Line Wittek nevner Bruners kategori, læring som imitasjon, der læreren har demonstrasjon som et viktig element i undervisningen. Denne formen benyttes ofte av profesjonsutdanninger, slik som her, i sykepleie.

*Undervisning organisert som demonstrasjon bygger i følge Bruner på følgende grunnleggende oppfatninger, at studenten ikke vet hvordan handlingene skal gjøre, og at studenten kan lære hvordan han skal gjøre ved å bli vist det (Wittek i Strømsø m.fl. 2006).*

Som tidligere høgskolelærer har jeg selv erfaring fra demonstrasjonsromundervisning. Det var en av undervisningsmetodene jeg selv mente var utfordrende og spennende. Også fordi læreren får praktisere sykepleiefaget, selve håndverket. Det jeg også husker fra demonstrasjonundervisningen er at det ofte hersket en meget trygg og god stemning når vi hadde disse dagene. Og masse humor, som jeg mener er viktig i en pedagogisk sammenheng. Kanskje er det derfor som Linda sier, at flere ting avdekkes når de har demonstrasjonsromundervisning. Lise sier:

*Hvis jeg har hele klassen er det nok mest de med mest livserfaring som tør å spørre, og ligger litt frempå, men det har variert det også. Men det er nok mange som har erfaring fra før. Spesielt så jeg det nu på første året, når vi hadde sånne praksisnære oppgaver, at de med praktisk erfaring innen det her yrket var mer frempå enn de uten. Også tenker jeg at de har jo så mye kunnskap de her voksne studentene, og selvfølgelig har vi alle noen unoter. Men de kan være en ressurs for de andre medstudentene.*

Lise ser altså på den godt voksne studenten som en ressurs. Studentene utveksler erfaringer. Det sees spesielt på demonstrasjonsrommet hvor lærerne deler studentene i to grupper. Den ene delen er praksis og den andre delen jobber med teoretiske oppgaver. Noen av de eldste studentene kan streve litt med data, og da hjelper de yngre dem. Dette gjelder selvfølgelig ikke alle de godt voksne studentene. Tidligere var alle prosedyrer<sup>5</sup>, som brukes i sykepleien, i bøker. Men nå er alt elektronisk i noe som kalles PPS. Det er en elektronisk prosedyrebok, men det er ikke alle som benytter seg av det.

### 3.2.2.2 I Klasserommet

Klasserommene på Fagerli er enten store auditorium eller mindre klasserom. Bruners andre modell "læring som overlevering", handler om ideen om at kunnskap kan overleveres fra en sender til en mottaker. Fokuset i undervisningen er rettet mot hvordan studentene kan erverve ny kunnskap gjennom overført informasjon. Kunnskapen befinner seg i lærerens hode eller i bøker, og læreren er i sentrum for undervisningen (Witekk i Strømsø m.fl.2006). Dette ligner mer den typiske klasseromsundervisningen. Linda sier:

*Det jeg merker er at mange godt voksne er motiverte, og er mer tilstede på undervisningen, og vil gjerne vite konkret hva som skal leses. Det er så tydelig at de vil få med seg det som skjer på skolen. De godt voksne vil gjerne at tingene skal gå etter planen.*

Mine informanter poengterer at den godt voksne studenten er mer tilstede på undervisningen, og vil gjerne vite helt konkret hva som skal leses, og de vil få meg seg alt som skjer på skolen. Læreren legger seg ofte på en gylden middelvei i den teoretiske undervisningen, for bevisst å forsøke å nå alle, både de helt unge og de godt voksne. For kanskje det blir for elementært for noen av de voksne som har arbeidet lenge uti praksis, som kjenner begrep og fagspråk. Og for noen av de unge kan det kanskje ligge på et for høyt nivå. Ida påpeker at det er vanskelig å generalisere, fordi det er så individuelt,

---

<sup>5</sup> En framgangsmåte. For eksempel hvordan vi som sykepleiere utfører sårstell.

avhengig av hvem studenten er, mener hun. Altså er mine informanter generelt enige i at den godt voksne studentene er motiverte. De er mer tilstede i undervisningen. De spør oftere i undervisningssituasjoner. Når det gjelder selve måten å undervise på sier flere at de ber studentene tenke i bilder, og tenke praktisk. Lise sier:

*Det de ofte gjør, de ser etter utfordringer. Da liker jeg å utfordre studentene på det mellommenneskelige plan. Da synes jeg det er en utfordring som lærer, å be studentene gå litt i dybden på disse aspektene.*

Knowles skriver at siden de voksne studentene har levd lengre, har de også forskjellige erfaringer (Knowles 2005). Noen lærer raskt og jobber selvstendig, mens med andre tar det litt lengre tid. Han mener at de voksne ønsker selv å styre sin læring (Knowles i Eklund 2001:26). Susan Eklund stiller seg spørrende til Knowles påstand om de voksnes ønsker om selv å styre sin læring. Hun mener det er ikke nødvendigvis alle studentene som ønsker eller har forutsetninger til å ta ansvar for sin læring. Eklund fremhever spesielt de kortutdannede, de studentene som er mellom 25-60 år, og som har en 7-8 års skolegang (Eklund 2001).

Av egen erfaring vet jeg at det er ikke alle studenter som ønsker å ta ansvar for sin egen læring. Noen vil gjerne styres. Voksne studenter, som ikke har erfaring med ansvar og selvstyrt læring møter store krav i dag. De har andre erfaringer fra tidligere.

Utfra min empiri virker det som dette også gjelder realkompetansestudentene. Mange av dem har erfaringene sine fra en tid da det ble lagt vekt på sterk lærerstyring med lekser, pugging og høringer. Da ikke alle kan, eller ønsker å ta ansvar for sin læring er Susan Eklund sitt begrep ”med-ansvar for læring”, kanskje mer passende for den godt voksne studenten. Kanskje er det slik som Linda sier at de voksne studentene ønsker at alt skal gå etter planen. Som tidligere nevnt har studentene ulik bakgrunn. Eklund skriver også at vi finner forskjellige livssituasjoner, også blant de yngre. Hun spør seg om de er vant til å ta egne beslutninger, eller om det er andre som må ta ansvaret for dem (op.cit).

### 3.2.2.3 Veiledningssituasjoner og studentsamtale

Ida vet hvilken læringsarena hun foretrekker:

*Derfor er jeg mest glad i å ha mindre grupper eller individuell veiledning i oppgaver eller praksis. Nettopp for å finne ut hvor er studenten er.*

I veiledningssituasjonene og i studentsamtalen er det ulike faktorer som avdekkes. Flere av informantene mener dette er meget positivt. Her kommer det ofte fram om studenten har dysleksi eller sliter med kronisk sykdom og lignende, noe som kan influere på studiet. Studentsamtalen finner sted i starten på studiet. I slutten av studentsamtalen stiller de spørsmål om trivsel, og generell tilrettelegging av studiet. Lærerne spør også studentene hvilke tanker de har om yrket og om studiet generelt. Dette er uavhengig av alder. Veiledningssituasjonene skjer i ulike undervisningssituasjoner ute i praksis. Som Linda sier:

*Det kommer ofte fram i veiledningssituasjoner hvor man bare er student og lærer. Men det avdekkes etter hvert når man går med studentene ut i veiledet praksis. Da er det jo en til en forhold, så da kan man jo få vite mer om studenten.*

#### 3.2.2.4 Kjernegrupper

Helle er positiv til kjernegrupper:

*Men nå har vi delt dem inn i kjernegrupper, og det er positivt, de blir tilfeldig utvalgt, mange unge og voksne. Og når de blir kjent, gir de og får.*

Kjernegrupper eller refleksjonsgrupper, vil si at studentene samles i to grupper for å reflektere over praksis: hva de har opplevd. I hver gruppe er det en lærer. Studentene deler kunnskap med hverandre. De som har erfaring fra tidligere, lærer også av de yngre, lærdom som kan gi den godt voksne studenten noe å tenke på. Lise sier:

*Vi har jo studentene spredt rundt omkring, så nå er vi startet med å samle alle studentene i grupper med to lærere for å reflektere over praksis. Og da deler de kunnskap med hverandre. Og da er det spennende å se på de som har erfaring fra før og de som ikke har det.*

Det som også er spennende i disse gruppene er at den personlige kompetansen vokser hvis læreren gir rom for det. Dette var noe en av mine informanter poengterte tydelig. Samtlige av informantene var meget positive til disse kjernegruppene, og mente de fikk mye igjen for det. De får dele kunnskapen med hverandre selv om det ikke er spesielt tilrettelagt for den voksne studenten.

De to siste kategoriene til Bruner: læring som aktivitet og selvregulering, og læring som deltakelse i fortolkende fellesskap, relaterer jeg både til veiledningssituasjoner og kjernegrupper. Læring som aktivitet og selvregulering bygger på at læring handler om å etablere, bearbeide, nyansere og videreutvikle egne kunnskapskonstruksjoner, og at

studenten selv skal være aktiv for at læring skal skje (Wittek i Strømsø, m.fl.2006). Dette er i tråd med hva Lise sier om viktigheten av refleksjon og at læreren reflekterer sammen med studentene. I veiledningssituasjoner er studenten aktiv selv. Wittek sier:

*For å kunne legge til rette for gode læringsprosesser må læreren få tak i hvordan studenten tenker og hva han eller hun forstår og ikke forstår (Wittek i Strømsø, m.fl.2006:27).*

Når det gjelder den siste kategorien til Bruner om: Læring som deltakelse i fortolkende fellesskap, forklares dette slik:

*Begrepsmessig forståelse utvikles når man argumenterer for og i mot, forsøker å anvende ideer, blir konfrontert med andres ideer, og når man oppdager hvilke forskjeller det er mellom det en tror og hva som faktisk skjer (op.cit).*

Her tenker jeg på både kjernegruppene og veiledningsgruppene ved Fagerli. Studentene deltar aktivt, og læreren fungerer som veileder. Både samspill og dialogen står sentralt i læringen. Studentene reflekterer over sin praksis, og de deler både erfaringer og kunnskap. Bjarne Wahlgren konstaterer også at læreren handler på bakgrunn av en praksisrelatert viten, som dannes i samspill mellom de daglige erfaringer, og den teoretiske viten. Han mener at læreren bør være en reflekterende praktiker. Hvordan erfaringene tilegnes og kvalifiseres, kan være vanskelig å svare på.

*En erfaring oppstår ud fra en brutt forventning (Wahlgren 2002:26).*

Men det gjelder ikke alle forventningsbrudd. Erfaringsdannelsesprosessen forutsetter at læreren tenker over sine handlinger de utfører, altså reflekterer. Wahlgren nevner også et annet perspektiv som er viktig. Nemlig om forholdene er lagt til rette for refleksjon i den daglige praksis. Det kom også fram under mine intervju at lærerne mente det var lærerikt og utfordrende å være i kjernegrupper og reflektere sammen med studenten. Wahlgren poengterer også viktigheten av trygghet og tillit i et læringsmiljø hvor den refleksive praksis foregår (op.cit). Lise sier om refleksjon:

*Man lærer mye selv også når vi sitter og reflekterer med dem. Man møter seg selv litt i døra. Og spesielt med den oppriktigheta som må være tilstede hvis det skal være tillit, så må man kunne si at "unnskyld", nå var jeg litt for rask, jeg tar et steg tilbake her. Og det taes veldig greit.*

Er det forskjell fra 1. til 3. studieår? Er den godt voksne studenten der lærerne forventer når de kommer til 3. studieår?

### 3.3 ”Kan vi lære en voksen hund å sitte?”

Søkemodellens grunnlag baseres på en del begreper som kapasitet, kvalifikasjon, kvalifisering og subjektivitet.

Subjektiviteten står i sentrum, og kvalifiseringen skjer herfra. Kapasitet er alt det et menneske kan. Kvalifikasjoner er en kapasitet som er relevant for et samfunnsmessig arbeid. En kapasitet kan også være en kvalifikasjon, alt avhengig av sammenhengen.

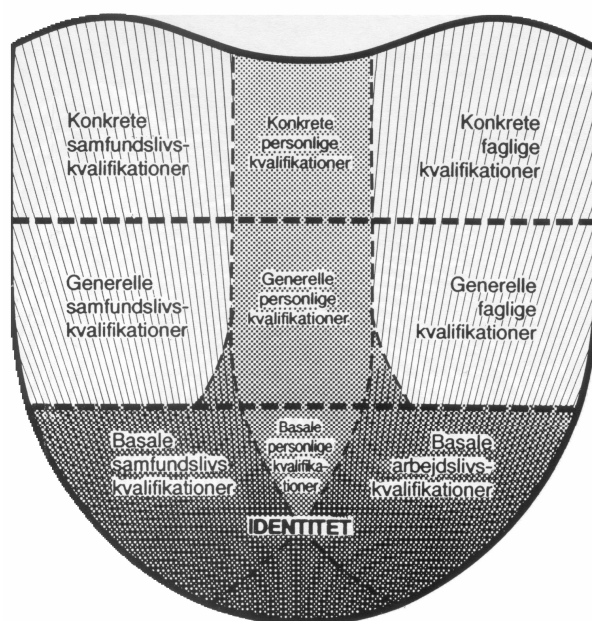
Søkemodellen poengterer også at gjennom hele livet utvikler og tilegner vi oss kapasiteter. Og det kaller vi læring, og hvis det er spesielle kapasiteter vi tilegner oss, kaller vi denne prosessen for kvalifisering (Andersen, m.fl.1993).

Lise ser forskjell, hun sier:

*Du lever jo når du går på skolen, og det skjer noe med studenten underveis i løpet av de tre årene. Selv om du er ferdig når du e noenogfemti så har de fått mye, og kan ha en jobb. Ja, det er forskjell men bare i positiv retning.*

Under mine intervju ble jeg oppmerksom på at tre av mine informanter poengterte at det var forskjeller på studentene i de ulike trinn på studiet. Det var forskjell på den godt voksne studenten fra første studieår til det siste året. Egentlig var ikke det så uventet, fordi i tredje året har de fått mer kunnskap, både i skriving og i praksis. Forskjellene vistest tidlig i studiet og når studentene ble mer komfortabel i studentrollen, jevnet det seg ut. De som er unge er blitt eldre og har tilegnet seg mer erfaring og de godt voksne har funnet ut hva det innebærer å være student og glir lettere inn i den rollen. Som Lise sier her:

*Ja, når den godt voksne studenten starter på studiet. Kanskje det er en som har jobbet som hjelpepleier. De kan det grunnleggende. Det de ofte gjør, de ser etter utfordringer. Og da har vi pleid å snakke om hva studenten selv ser på som en*



Figur 2 Søkemodellen



*utfordring, og det, bortsett fra å sette medisiner, for det får de ikke lov til. Da liker jeg å utfordre studentene på de mellommenneskelige utfordringene. Da syntes jeg det er en utfordring som lærer å be studentene gå litt i dybden på disse aspektene.*

Det som også var positivt var refleksjonsgruppene eller kjernegruppene. Her reflekteres over praksis, og da så flere av lærerne stor forskjell fra 1.til 3. studieår. Positiv forskjell. Spesielt hvis studentene ble utfordret på mellommenneskelige kunnskap. I tredje året er de som regel der de skal være etter det lærerne forventer. Ida sier:

*Det er jo kanskje forskjell på det å ha vært lenge borte fra det å jobbe teoretisk og skriftlig, men jeg vil være forsiktig med å generalisere.*

Ida sier hun vil være forsiktig med å generalisere fordi hun mener det er så individuelt. Vi kan oppleve studenter som er strukturert og som jobber kjempegodt, selv om de har familie hjem og skole. Samtidig kan det være unge studenter som vi tror er umodne, som viser seg å være meget reflekterte. For noen kan det være tungt å komme seg igjennom de tre årene, og noen stryker flere ganger. Dette er uavhengig av alder. En del studenter strever med skrivinga på tredje året. I tredje året skrives avsluttende eksamen. Det som også kom fram er at det er forskjell på de ulike klassene. Enkelte klasser var veldig usikre på hverandre, mens andre hadde et trygt klassemiljø. Det kan vel være avhengig av flere faktorer, til eksempel hvem vi er. Her tenker jeg også på søkemodellens grunnlag, hvor det siste begrepet er subjektivitet. Det at vi inngår i et samspill med omgivelsene og slik blir vi den vi er, med de kapasiteter og kvalifikasjoner vi har (Andersen, mfl.1993).

Når det gjelder kvalifiseringsprosesser inngår individet med alle sine forutsetninger i et samspill med påvirkninger som kommer utenfra. Det kan være den enkeltes temperament, talenter og lignende. Man må se både på påvirkningene og forutsetningene med alle erfaringene som inngår i dem. Her nevnes også at selv i en klasse som gjennom undervisningen mottar akkurat de samme påvirkninger, får undervisningen helt forskjellig resultat for hver enkelt av deltakerne. I følge søkemodellen er kvalifikasjoner mange forskjellige ting, ikke bare av faglig karakter. Kvalifikasjoner utvikles ikke bare i undervisning, men den foregår hele livet avhengig av de sammenhenger individet er i. Kvalifikasjoner henger også sammen med subjektet (op.cit).

Kvalifikasjoner deles inn i tre områder. Arbeidslivsområdet, hvor mennesket tjener sine penger. Samfunnslivsområdet er det øvrige liv foruten arbeidet. Det personlige område finnes i det enkelte mennesket. Som tidligere nevnt har vi altså tre erfaringsrom, som blir

kalt tulipanen. Og selv om påvirkningene og samspillet foregår i to områder, og erfaringene i det personlige område, skjer det en bearbeiding i alle tre områdene. Her snakkes det om tre erfaringsrom. Innenfor hvert erfaringsrom opptrer forskjellige kapasiteter. Derfor er det laget en nivåinndeling inn i modellen, som går på tvers av områdene. Et konkret, et generelt og et basalt nivå. Kvalifikasjoner på det konkrete nivå kan som regel tilegnes gjennom målrettede læreprosesser. Det er ofte disse kvalifikasjonene som etterspørres i arbeidslivet. Disse kvalifikasjonene er lettest å utvikle gjennom undervisning (Andersen, m.fl.1993). Her tenker jeg umiddelbart på demonstrasjonsrommet, der læreren viser hvordan studenten skal utøve sykepleie. Men det er også avhengig av kvalifikasjonene på de andre nivåer. De konkrete personlige kvalifikasjonene er også av stor betydning.

*Da kan for eksempel selvtillid bli til selvstendighet, rasjonel tenkning til analyse og planlægning, omstillingsberedskap til initiativ eller føjelighet, og ansvarlighet til nøjaktighet (Andersen, m.fl 1993:37).*

Dette sitatet sier nesten alt, mener jeg. Kanskje kan man lære en voksen hund å sitte? Her ligger vel lærerens utfordring. Fra 1. til 3. studieår skjer en progresjon. Desto mer kunnskap, studenten tilegner seg, desto tryggere blir hun. Som Lise sier:

*Når jeg har godt voksne studenter i praksis ser jeg det. Når jeg veiledet de på oppgaver og satt i refleksjonsgrupper etter praksis. Hvor jeg sjekket ut de mellommenneskelige kunnskaper, som går på den personlige kompetansen. Her var de en del usikker, men så kommer de i tredje året, og da ser du at de er der de skal være i forhold til det vi forventer.*

Andersen m.fl. skriver også noe som jeg anser som viktig. Det er ikke alltid en stor grad selvtillit gir selvstendighet. Det kan også være en beskyttelse mot en lav selvtillit (Andersen, m.fl.1993). Kanskje studenten ikke tør si at hun ikke har kunnskap nok? Kvalifikasjoner på det generelle nivå kan også i en viss grad utvikles gjennom målrettede læreprosesser, men det må tilrettelegges på en spesiell måte, de må involveres i læreprosessen. Disse kvalifikasjonene kan overføres til forskjellige arbeidsfunksjoner. Her handler det om å ha forståelse for det man arbeider med. Denne forståelsen trenger ikke være teoretisk, det kan også være snakk om erfaring (op.cit). Dette gjelder vel i stor grad for realkompetansestudentene?

De generelle personlige erfaringer vil ha stor betydning i sykepleiefaget. Generelle personlige erfaringer er personlighetstrekk, som selvtillit, åpenhet, ansvarlighet og evnen til å samarbeide på grunnlag av gjensidig respekt. Respekt er et av elementene som jeg anser for grunnleggende når studentene skal bli sykepleiere. Lærerens utfordring blir å tilrettelegge undervisningsforløp, som får fram studentens generelle kvalifikasjoner. Det krever også mye av studenten. Kanskje slike kvalifikasjoner kommer fram i veiledningssituasjoner og ved refleksjon?

Kvalifikasjoner på det basale nivå kan normalt ikke påvirkes gjennom målrettet undervisning. Dette fordi disse kvalifikasjonene befinner seg så dypt inni personen, det kan være både bevisst og ubevisst. Det er tre områder som er vevd tett sammen. Her snakkes det om identiteten til det enkelte menneske.

*Identiteten er det som får den enkelte person til at henge sammen som et helt menneske (Andersen, m.fl. 1993:25).*

Identiteten får betydning for utviklingen av kvalifikasjonene. Dannelsen av identiteten skjer i utdannelsen, men også i samspill med andre mennesker i livet. Derfor er det basale nivå vanskeligst å nå, og krever spesielle læreprosesser. Disse kvalifikasjonene kommer kanskje til overflaten når studentene er ute i praksis og utøver sykepleie. Her tenker jeg spesielt på verdiene og holdninger den enkelte student viser i sin sykepleieutøvelse. Grensene mellom nivåene er uskarpe, så det kan være vanskelig å avgjøre hvilke nivå som hører til hva. Denne oppdelingen skal først og fremst være en tankevekker, og ikke som en skjematisk modell. Søkemodellen sier vel noe av det samme som Johann A. Comenius skrev på 1600 tallet, om viktigheten av å ta utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger. Det sies bare med andre ord. Vi bør sette deltakernes subjektivitet i sentrum (Andersen, m.fl. 1993).

### **3.4 Den profesjonelle lærer- en utfordring?**

Bjarne Wahlgren viser til Elbaz (1983) der det er fem områder læreren skal ha kunnskap om, herunder læreplanutvikling, undervisningsmetoder, innholdet, undervisningsmiljøet og at læreren skal ha kjennskap til seg selv som person og som lærer. Det virker som både Linda og Ida er enige i det. Linda sier:

*Jeg synes det er veldig spennende. Man lærer mye selv også når vi sitter og reflekterer med dem. Man møter seg selv litt i døra.*

Ida snakker om å bevisstgjøre studentene:

*Du vet på en måte at det bare er noen du treffer. Det å bevisstgjøre studentene er viktig, synes jeg.*

Wahlgren skriver om kvalifikasjoner som knytter seg til lærerens relasjon til deltakerne i undervisningen, og om kvalifikasjoner som knytter seg til den faglige formidlingen, og til det sosiale samspillet i undervisningsprosessen. Herunder å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning. Samtidig skal læreren kunne balansere mellom engasjement og distanse, og skape et godt læringsmiljø (Wahlgren 2002). Ida er opptatt av trygghet i gruppen:

*Og da lurer jeg på om det er vår måte som lærere å være med dem på, at vi gir studentene rom for å gjøre feil, det er det vi lærer av. Og prøve å gi trygghet i gruppa.*

Bjarne Wahlgren og Vibe Aarkrog stiller seg spørsmålet hvordan man anvender teoretisk viten i praktisk handling. De skriver om samspillet mellom handlingene, erfaringene og det vi vet. Tre teoretikere nevnes, Bo Jacobsen, Karsten Schnack og Wahlgren som har beskrevet prosessen som en vekselvirkning mellom en erfaringsdannelse, en erfaringskobling, og en vitenstilknytning, hvor viten og erfaring knyttes sammen. Her henviser de også til Kolbs læringssirkel, og hans fire elementer i en erfaringsprosess. De har stilt en del spørsmål i forbindelse med hvordan læreren kan forbedre sin praksis, og hvordan læreren kan anvende sin teori (Wahlgren og Aarkrog 2004). Dette fant jeg relevant med tanke på voksenlæreren rolle, og spesielt på lærerens teori og praksis.

*Voksenunderviseren skal være pedagogisk teoretiker (Wahlgren 2002:19).*

Wahlgren mener her at lærerne skal kunne redegjøre for hvorfor de gjennomfører sine oppgaver slik de gjør, og at teorien anses som en viktig del av voksenunderviserens kvalifikasjonsprofil. Tre av mine informanter mente det var store utfordringer å være lærere for godt voksne studenter. Det var spennende, utfordrende og lærerikt. Det som kunne være en utfordring var det akademiske språket. Flere av de godt voksne studentene hadde lite skriveerfaring, spesielt i oppgaveskriving. De så også en stor utfordring når de hadde grupper. Da handlet det om å bidra til å ha trygghet i gruppesammenheng. Det kom fram at undervisningen var lite tilrettelagt i den store klassesammenheng.

*Undervisning innebærer å tilrettelegge for studenters læring (Strømsø, mfl 2006:15).*

Strømsø, m.fl, hevder også at læreren bør så langt det lar seg gjøre definere rammer for, og innhold i egen undervisning. Det krever at læreren er i stand til å gå inn i dette arbeidet med noe mer enn erfaringer fra egen praksis. De tror at økt kunnskap om studentens læringsprosesser og et større repertoar av undervisningsformer kan bidra til å ivareta undervisningen (Strømsø, m.fl.2006).

Mine informanter la seg gjerne på et nivå som passet flest mulig. Utfordringene viste seg i klasseromsundervisningen, for her kan det for de unge bli et for høyt nivå, og for den godt voksne studenten med lang erfaring i praksis, for elementært. Da prøvde lærerne å finne en gylden middelvei, slik at det ble forståelig for alle studentene. Det kom også fram i intervjuene at når de hadde en stor klasse med spredning både i alder og i erfaring, kunne det være en stor utfordring. Derfor foretrakk mine informanter og ha studentene i grupper, for å bli bedre kjent og få vite hvem studenten er.

Helle mente den største utfordringen var de helt unge studentene. De som ikke har så mye erfaring, men som har potensiale til å bli dyktige sykepleiere. Hun mente utfordringen lå i at hun som lærer var redd for å ta motet fra de helt unge. De unge kommer med en annen kunnskap, mente hun. Det at de starter på en høyskole med alt det innebærer. Helle så en stor utfordring i de unge studentene. Samtidig mente hun at det gav en god balanse at det er voksne også, og lærerrikt. Helle ble glad når det var mange unge studenter i klassen, for det viste at det var stor interesse for sykepleiefaget fremdeles.

Line Wittek (2006) nevner en kritikk som ofte rettes mot høyere utdanning. Det at utdanningen blir for teoretisk i forhold til praksisfeltet. Hun mener at det er i spenningsfeltet mellom de ulike kunnskapsformene at læring skjer. Høgskolelærere skal hjelpe studentene å gripe profesjonens spesialiserte kunnskap. Studentene må få muligheten for å skape forbindelser mellom de ulike kunnskapsformene, etablere knutepunkter, belyse fortolkninger og erfaringer og drøfte det i forhold til overordnede prinsipper. Her kommer veiledningen inn. Det er avgjørende, sier hun, at slik utforskning foregår under veiledning, og av kompetente lærere. Egentlig er dette noe av det samme som Bjarne Wahlgren sier, at læreren bør være en reflekterende praktiker. Line Wittek

mener samtidig, at forutsetningene som skal til for å kunne etablere disse knutepunktene, er det antakelig bare institusjoner for høgre utdanning som har (Wittek i Strømsøe 2006).

### **3.5 Den godt voksne student- uavhengig av studiekompetanse eller realkompetanse. Er det noen forskjell?**

Jeg var spesielt interessert å vite om lærerne visste hvilke av studentene som var realkompetente. I følge Ellen Brandt sin rapport som jeg har tatt utgangspunkt i, visste ikke lærerne hvem som var realkompetansestudenter. Mine informanter svarte også at egentlig visste de ikke det. Lise sier for eksempel:

*Nei... Tilfeldigvis, noen ganger, og det er det jeg tenker i forhold til spørsmålet ditt. Jeg vet jo ikke hvem som har det.*

Ida samtykker:

*Veldig ofte vet ikke vi hvem som er realkompetanse studenter. Administrasjonen er de som har tilgang til papirene, men det hender at det er situasjoner hvor studenten selv forteller det, Det tar tid å finne ut hvor studenten er. Det er et vanskelig spørsmål.*

Noen var usikker på hvordan de skulle undersøke hvem som var realkompetente. Om de kunne gå inn i mappen til studenten, eller undersøke det på annen måte. Andre svarte at de kunne undersøke det visst de ønsket å vite mer om en student. De kunne også få avdekket underveis i en samtale eller i veiledningssituasjoner med studentene om de var realkompetansestudenter eller ikke. Linda sier videre:

*Men hvilken kompetanse studenten har, om det er realkompetanse eller studiekompetanse, det diskuterer vi ikke. I utgangspunktet vet vi ikke det, hvis vi ikke får det avdekket underveis i samtale med dem. Men hvis du følger opp en student og de sier det selv eller at de selv forteller om sin bakgrunn. Men det er ikke noe vi får vite om på forhånd.*

Informantene var enige om at de fleste av de godt voksne studentene hadde en livsvisdom med seg som ikke de unge hadde, uavhengig om de var realkompetansestudenter eller ikke. Grepperuds forstudie viser at enkelte av realkompetansestudentene hadde en sjokkartet opplevelse i møte med det akademiske språket, og den akademiske måte å behandle språket på, men de mente også at skriving var en riktig vei til bedre læring (Grepperud

2004). Dette er noe jeg gjenkjenner i det første studieåret ved universitetet. Når det gjaldt skriveerfaring mente mine informanter at det var begynt å jevne seg ut nå. Årsaken var at de godt voksne er blitt mer datakyndig nå enn de var tidligere. Men det gjaldt ikke alle. Lise sier for eksempel:

*Hvis vi tenker en student på rundt femti år, da har de ofte en engelskkunnskap som andre femtiåringer, hvis de ikke har vært i utlandet eller lignende. Vi har en terminologi som er annerledes enn den skoleengelsken vi lærer.*

Flere av studentene hadde lang arbeidserfaring og søkte selv utfordringer. Lise påpekte betydningen av å reflektere med studentene. Hun likte å utfordre studentene på de mellommenneskelige aspektene. Dette gjaldt spesielt de som var godt voksne, og som kanskje hadde utdanning som hjelpepleier fra tidligere. Da ble det viktig å bevisstgjøre studenten, mente hun.

Jeg var nysgjerrig på å vite hva lærerne tenkte om å få inn studenter som var i femtiårsalderen. Spesielt etter å ha lest Grepperud sin forstudie, der han hadde eksempler på at noen av realkompetansesstudentene hadde en opplevelse av å bli undervurdert. Dette kom fram hvis læreren var dårlig forberedt, eller ikke hadde tatt høyde for at studentene var voksne med solid erfaring. Flere av studentene med lang fartstid, i hans studie, stilte seg spørrende til utdanningsinstitusjonenes manglende evne til å anerkjenne relevant praksis, som grunnlag for avkorting, eller fritak for deler av obligatorisk praksis (Grepperud 2004). Mine informanter mente dette var individuelt, avhengig av hvem studenten var og deres styrker og svakheter. De poengterte stadig vekk at de godt voksne hadde mer erfaring fra praksis enn de unge. De voksne spurte også mere i timene. Det kunne kanskje komme av at den godt voksne studenten gav mer uttrykk for at de *kunne* faget. Som Helle sier:

*Men jeg ser forskjell, ja det gjør jeg.*

Ja, Helle så forskjell. At det var forskjell på de unge studentene og de godt voksne var samtlige av mine informanter enige i, og at det var uavhengig av realkompetanse eller studiekompetanse. Noen har realkompetanse og noen har studiekompetanse fra gammelt av. Om det er alderen som er forskjellen er uvisst. Generelt visste ikke lærerne hvem som var realkompetansesstudenter. Ida sier:

*Jeg tenker på dette som to spørsmål- den ene er å undervise unge og voksne  
Og det andre er å undervise de unge og de voksne realkompetente. Hvis spørsmålet  
ditt er voksne med realkompetanse, og vi vet det, blir det jo i dem "en til en"  
situasjonene vi har enten i praksis eller oppgave veiledning eller slikt. Hvor du kan  
ta hensyn til det, akkurat den her studenten sliter med. Men ellers er det lite vi  
tilrettelegger sånn i den store klassesammenhengen.*

Grepperud fokuserer i sin forstudie på lærerens kunnskap og innsikt i forhold til undervisning av voksne studenter. Samtidig står det at realkompetansesstudentene konkluderer med at de ikke har følt seg særbehandlet, eller har skilt seg ut fra de andre studentene med studiekompetanse. I denne forstudien kommer det også fram at studentene hadde lange utdanningsløp og behov for mye støtte og oppmuntring for å komme seg igjennom alle kravene ved et studium på et høyt nivå (Grepperud, m.fl.2004). Dette kjenner jeg godt igjen med mine erfaringer som student. Det har vært en lang vei å gå. Fagpersonale ved høyere utdanning kan imidlertid ha ulike syn på kapasiteten til disse studentene. De fleste studentene i denne forstudien mente det var bra når læreren selv tok initiativ til kontakt. Samtidig skjønnte de at en slik holdning var arbeidskrevende, og noen ganger umulig, spesielt hvis det er et høyt antall studenter.

Gunnar Grepperud sin forstudie viser at den voksne studenten er motivert, og for de fleste er utdanning et resultat av bevisste valg. De fleste hadde støtte av ektefelle/samboer, barn (op.cit). Informantene i denne forstudien viste samlet sett seg å være hardt arbeidende, men med ulik grad av struktur og selvdisiplin.

*Det gies indikasjoner på at videreutdanningsstudentene forholder seg mer selvstendig i sitt læringsarbeid enn førstegangstudentene/  
realkompetansesstudentene (Grepperud 2004:x).*

Grepperud fremhever betydningen av å avdekke forskjeller i studie- og læringsstiler mellom ulike eksterne studentgrupper. Ikke minst er det viktig å få mer innsikt i realkompetansesstudentenes adferd på dette området. Flere beskriver hvordan de både i studie og praksis er i stand til å vandre mellom teori og praksis. Og realkompetansesstudentene har en måte å trenge inn i vanskelig stoff på, fordi de relaterer til sin egen praksiserfaring (op.cit). Helle sier:



*Også syns jeg også at de spør mer ofte, men nå har de selvfølgelig mer erfaring fra praksis enn de unge.*

Det Grepperud fremhever støtter det en av mine informanter sier om praksis. Det er vel kanskje i praksis det avdekkes om studenten har arbeidet i flere år. Helle forteller videre:

*Jeg har ikke helt oversikten hvem som har realkompetanse og hvem som ikke har det. Men det er en blanding av dem- mange har realkompetanse og noen har studiekompetanse fra gammelt av.*



## 4 OPPSUMMERING

I dette kapittelet oppsummerer jeg hovedfunn fra teori, empiri og analyse. Da resultatene mine kun er basert på fire informanternes utsagn, kan jeg ikke trekke konklusjoner som er allmenngyldige. Først retter jeg fokus på subjektet, eller studenten, og setter spørsmålsteget om det er en utfordring for lærere når studenten er godt voksne.

Studien viser at mine informanter mente de godt voksne studentene hadde mye kunnskap med seg, i form av livserfaring og arbeidserfaring. Det var spennende å undervise de godt voksne studentene, de hadde livsvisdom, og en god evne til refleksjon. En av lærerne mente at det ikke bare var fordeler ved å være en godt voksen student. De kunne også ha med seg en del uvaner som noen ganger kunne være vanskelig å endre. Noen av studentene hadde mindre erfaring i oppgaveskriving, og heller ikke den nødvendige datakunnskapen som skolen forventet. Oppsummert sett mener informantene mine at det er vanskelig å generalisere.

Bjarne Wahlgren sine teorier om læringsmiljø gjorde meg interessert i å vite om lærerens utfordringer, dette med tanke på ulike faktorer som rammer, og forutsetningene for den enkelte student. Dette med utgangspunkt i Comenius, som poengterer viktigheten av å ta utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger. Det **var** flere ulike pedagogiske metoder som ble benyttet ved høgskolen, men dette kom bare indirekte fram når jeg snakket med mine informanter. De ulike pedagogiske metodene kom fram der de snakket om ulike læringsarenaer, som demonstrasjonsrommet, klasserommet, veiledningsgrupper, samtalegrupper og kjernegrupper. Tilretteleggingen gjelder alle studentene, ikke spesielt for de som er godt voksne eller realkompetansestudenter.

De ulike læringsarenaer diskuterer jeg mot Bruners kategorier om læring. Det jeg lærte ved å diskutere min empiri opp mot Bruners kategorier er at disse modellene synliggjør at hvert sett av antakelsene har ulike implikasjoner for undervisningen. Altså har lærerne ulike utfordringer avhengig av hvor, og i hvilken læringsarena de befinner seg.

En av mine oppfølgingsspørsmål var om det er forskjell på studentene på de ulike trinn i utdannelsen, og det kom tydelig fram underveis i samtalen med mine informanter. Dette er også i tråd med Søkemodellen, som jeg benytter når jeg diskuterer min empiri. Tre av mine informanter poengterte stor forskjell på studentene fra 1. til 3. studieår. Når studenten blir

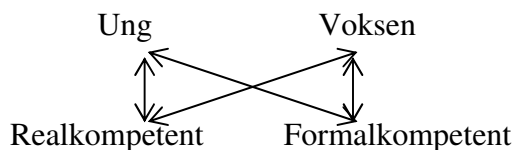
mere komfortabel i studentrollen, så utjevner det seg. De unge er blitt eldre, og har tilegnet seg mer erfaring og de godt voksne, har funnet ut hva det innebærer å være student og blir lettere inn i den rollen. I tredje året er de som regel der de skal være etter det lærerne forventer. Det som var positivt, var spesielt kjernegruppene og refleksjonsgruppene. Her merker lærerne stor forskjell fra 1. til 3. studieår.

Jeg stiller spørsmålet om ”vi kan lære en voksen hund å sitte”. I følge søkemodellen er de konkrete personlige kvalifikasjonene av stor betydning. Studentene blir mer selvstendig, viser initiativ og tar ansvar. Mine informanter påpeker at det er en progresjon fra 1. til 3. studieår. Som tidligere høyskolelærer er dette også min erfaring. Da kan man kanskje ”lære en voksen hund å sitte”?

Bjarne Wahlgren nevner flere områder læreren skal ha kunnskap om. Han skriver også om kvalifikasjoner knyttet til læreren som person og spør om den profesjonelle lærer finnes? Tre av mine informanter mente at det var utfordringer knyttet til det å være lærer for godt voksne studenter. Det var spennende, utfordrende og lærerikt. De lærte også mye selv av studentene. Utfordringene gikk spesielt ut på det akademiske språket, og oppgaveskriving. Det kom fram at undervisningen var lite tilrettelagt i den store klassesammenhengen. Lærerne prøvde å legge seg på et nivå i undervisningen, som var tilpasset flest mulig. Utfordringen med stor spredning i alder og erfaring gjorde at mine informanter foretrakk å ha studentene i mindre grupper. Dette også for å bli bedre kjent og få vite hvem studenten er. En av mine informanter hadde en annen oppfatning av å undervise godt voksne studenter. Hun så den største lærerutfordringen i de yngste studentene, og selv om de ikke hadde den erfaringen som de eldre, hadde de et potensiale for å bli dyktige yrkesutøvere. Samtidig gav det god balanse med godt voksne studenter.

Hovedkonklusjonen i rapporten til Ellen Brandt, var at flere av fagmiljøene ikke skilte mellom realkompetansestudenter og ordinære studenter med studiekompetanse (Brandt 2002). Mine informanter svarte også at egentlig visste de ikke det. Det ble ikke diskutert lærerne i mellom. Hvis det ble avdekket, var det helt tilfeldig. Spesielt i veiledningssamtaler og ute i praksis kunne det komme fram om studentene var realkompetent. Generelt visste altså ikke lærerne hvem som var realkompetansestudenter. Noen har realkompetanse og noen har studiekompetanse fra gammelt av. Det var uvisst om det var alderen som viste forskjellen. Dette er i tråd med mine antakelser.

Følgende figur kan illustrere kompleksiteten ved å utdanne kompetente yrkesutøvere i en profesjonsutdanning:



Denne figuren viser at det er flere utfordringer i tillegg til søkemodellen. Søkemodellen fokuserer på individet. Denne figuren forteller at det ved sykepleierutdanningen, i en klasse på 70 studenter, finnes mange variasjoner. Det er vanskelig å generalisere, fordi det er så individuelt. Dette opplevde jeg at mine informanter uttrykte i intervjuene. Studentene har forskjellige styrker og forskjellige svakheter, og det trenger ikke bero på om de er godt voksne eller unge, har formell eller realkompetanse. Lærernes utfordring ligger i å få utvikling hos den enkelte student gjennom de ulike læringsarenaene, slik at de blir kompetente sykepleiere. Med Gunnar Grepperuds kloke ord avslutter jeg min oppgave:

*God læring kommer ikke av seg selv. Ikke bare fordrer det innsats og disiplin hos studentene selv, det fordrer også lærerens kyndige tilrettelegging (Grepperud 2007:152).*



## LITTERATURLISTE:

Andersen, V, m.fl. (1993) *Almenkvalifiseringsprosjektet Kvalifikasjoner-en søgemodel*. EVU-GRUPPEN RUC, Roskilde, Roskilde Universitetscenter

Alver, B. G. & Øyen, Ø. (1997) *Forskningsetikk i forskerhverdag. Vurderinger og praksis*. Oslo, Tano Aschehoug

Brandt, E. (2002)(red) *Høgskolens erfaringer med realkompetansestudenter fra forsøksordningene i 1999 og 2000*. NIFU Oslo, NIFU Skriftserie 11/2002

Bron, A. og Wilhelmson, L. (2004) *Lärprocesser i högre utbildning* Stockholm, Lieber AB 113 98

Dahlen, M. (2004) *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget

Eklund, S. (2001) *Med-ansvar for læring i voksenuddannelse*. København, Christian Ejlers Forlag.

Everett, E. og Furseth, I. (2004) *Masteroppgaven - hvordan begynne – og fullføre* Oslo, Universitetsforlaget

Fog, J. (2005) *Det kvalitative forskninginterview Med samtalen som utgangspunkt* København K, Akademisk forlag

Grepperud, G. m.fl. (2004) *Liv og læring-voksnes vilkår for fleksibel læring. En forstudie*. Trondheim, Vox.

Grepperud, G. (2007) *Kunnskap skal styra rike land: Livslang læring i høyere utdanning*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS

Hanson, A, Edwards, R. og Raggat, P. (2004) *Boundaries of Adult learning*, London, New Fetter Lane

Helland, H, & Poheim, V. (2004) *Kartlegging av realkompetansereformen*. NIFU Oslo, NIFU Skriftserie 6/2004

Hiim, H. & Hippe, E. (1993) *Læring gjennom forståelse og handling*. Oslo, Universitetsforlaget

Illeris, K (2004) *Voksenuddannelse og voksenlæring* Fredriksberg, Roskilde Universitetsforlag

- Illeris, K. & Berri, S. (red.) (2005) *Tekster om voksenlæring*. Roskilde, Roskilde Universitetsforlag
- Jensen, C. N. (red.) (2004) *Om voksenundervisning grundlag for pædagogiske og didaktiske refleksjoner*. Værløse, Billesø & Balttzer
- Knowles, M. (1993) *Andragogy an emerging technology for adult learning. I: Culture and Processes of Adult Learning*. red. R Edwards m.fl. Routledge London: Croom Helm
- Kvale, S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Paulgaard, G. (1997) *Feltarbeid i egen kultur innenfra, utenfra eller begge deler? I: Metodisk feltarbeid*. red. Fossåskaret, E., Fuglestad O.L & Aase, T.H. (1997)
- Postholm, M. B. (2005) *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo, Universitetsforlaget AS
- Rogers, C. (1983) *Freedom to learn for the 80`s*. Ohio, Charles E. Merrill Company
- Strømsø, H., Lycke, K. H. & Lauvås, P. (red.) (2006) *Når læring er det viktigste: Undervisning i høyere utdanning*. Oslo, J. W. Cappelens forlag AS
- Stølen, G. (2008) *Didaktiske utfordringer i fleksible studier*. Grepperud, G. (red.) (2008) *For folk flest: fleksibel utdanning i praksis*. Oslo, Gyldendal Norsk forlag
- Stølen, G. (1998) *Voksenopplæring i Finnmark Rapport III* Karasjok, Davvi Girji
- Thagaard, T. (2006) *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitativ metode* Bergen, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke A/S
- Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2004) *Teori i praksis*. København, Hans Reitzels forlag
- Wahlgren, B. m.fl. (2002) *Fokus på voksenlæreren*. København K, Undervisningsministerietsforlag
- Winther-Jensen, T. (2004) *Voksenpædagogikk: grundlag og idéer*. København, Akademisk forlag



# Vedlegg 1

## Bachelor i Sykepleie

1. studieår	2.studieår	3.studieår
<b>B1: uke 1-6:</b> 9 sp Grunnleggende sykepleie og refleksjon - Læring og refleksjon - Sykepleiefaglige emner - Førstehjelp	<b>B4: uke 1-4</b> 6 sp ... Fortsettelse på naturvitenskapelige emner og somatisk sykepleie, integrert.	<b>B7: Uke 1-2</b> 3 sp Geriatri, psykiatri, pediatri og klinisk sykepleie tilknyttet emnene
<b>B2: uke 7-14</b> 12 sp Det friske mennesket Anatomi, fysiologi og Cellebiologi	<b>B5: uke 5-6</b> 3 sp Kommunikasjon og samhandling i sykepleiefaget	<b>B8: uke 3-6</b> 6 sp <b>Sykepleiens samfunnsvitenskapelige grunnlag</b> -sosiologi, antropologi -stats- og kommunalkunnskap -helse- og sosialpolitikk, juridiske rammer
<b>B3: uke 15-18:</b> 6 sp Yrkesetikk, Forskning og formidling	<b>Praksis i høgskolen uke: 7:</b> 1,5 sp  <b>Praksisstudier uke 8-17:</b> medisinsk eller kirurgisk praksis inkl. 2 uker hospitering 15 sp  <b>Praksis i høgskolen uke:18-19</b> refleksjon – fremlegg 3 sp  <b>Praksisstudier:uke 20-29</b> kirurgisk eller medisinsk praksis inkl. 2 uker hospitering · 15 sp	<b>Praksis i høgskolen uke: 7-8</b> 3Sp Feltarbeid samfunnsfag
<b>Praksis i høgskolen uke 19-22</b> 6 sp	<b>B5:uke 30-32</b> 4,5 sp Kommunikasjon og samhandling i sykepleiefaget	<b>P4 uke 9-16</b> 12sp Hjemmebasert Psykiatri Eldreomsorg
<b>Praksisstudier uke 23-28</b> 9 sp Sykehjem	<b>B6: uke 33-36</b> 6 sp Vitenskaps teori og forskning relatert til fagtradisjon i sykepleie	<b>B9: uke 17-18</b> Ledelse, forskning og utviklingsarbeid i sykepleie
<b>B4: uke:29-40</b> 18 sp Naturvitenskapelige fagområder og grunnlaget for sykepleie til den somatisk syke pasienten. Mikrobiologi, patofysiologi, farmakologi, klinisk medisin og sykepleie.	<b>B7:uke 37-40</b> 6 sp Geriatri, psykiatri, pediatri og klinisk sykepleie tilknyttet emnene	<b>Praksisstudier uke: 19-26:12sp</b> <b>Praksisstudier uke: 27-34:12sp</b> Psykiatri Eldreomsorg Hjemmebasert omsorg
<b>Valgfritt emne: uke 30-36</b> Intervensjon v/selvmed - Alternativ behandling/folkemedisin i N. Norge - Smittevern - Respirasjonssvikt - Internasjonalisering	<b>Valgfritt emne: uke 30-36</b> - Den akutt syke og intervensjon v/selvmed - Alternative behandling/folkemedisin i N. Norge - Smittevern - Respirasjonssvikt - Internasjonalisering	<b>B9: forts. uke35-40</b> 12 Sp Bacheloroppgave, sensur og muntlig høring

## Vedlegg 2

### Informert samtykke

Mitt navn er May-Brith Johansen og jeg holder på med andre året ved masterstudiet i voksenpedagogikk ved UiT.

I min masteroppgave ønsker jeg å fokusere på lærerrollen, og *HVILKE UTFORDRINGER LÆRERNE VED EN HØGSKOLE MØTER NÅR DE UNDERVISER VOKSNE STUDENTER MED REALKOMPETANSE?*

Min veileder på problemstillingen er:

STUDENTENS UNDERSKRIFT

May-Brith Johansen

VEILEDERS UNDERSKRIFT

### INFORMERT SAMTYKKE

**Mitt samtykke gis under følgende forutsetninger:**

- a) Opplysninger som benyttes i oppgaven skal være anonymisert slik at ingen utenforstående kan gjenkjenne de personer arbeidet omhandler.
- b) Jeg har full anledning til å trekke samtykket på et hvilket som helst tidspunkt.
- c) Jeg har anledning til å be om nærmere orientering om hvilke opplysninger - og hvordan opplysninger blir benyttet i masteroppgaven.
- d) Hvis jeg har godkjent det, kan intervjueren ta opp intervjuet på bånd. Den som intervjuer er ansvarlig for at båndet slettes etter at besvarelsen er innlevert.

DATO

INFORMANTENS UNDERSKRIFT

### Vedlegg 3

Til dekan [REDACTED]  
Høgskolen i [REDACTED]  
avd. for helsefag  
[REDACTED]

Mitt navn er May- Brith Johansen og jeg holder på med andre året ved masterstudiet i voksenpedagogikk ved UiT.

Jeg har tidligere arbeidet ved Høgskolen i [REDACTED] og ved Høgskolen i [REDACTED] som høgskolelærer i sykepleie. Jeg har kjennskap til at det er flere godt voksne studenter med realkompetanse som starter på studiet i sykepleie.

I min avsluttende oppgave ønsker jeg å fokusere på lærerrollen, og *HVILKE UTFORDRINGER LÆRERNE VED EN HØGSKOLE MØTER NÅR DE UNDERVISER VOKSNE STUDENTER MED REALKOMPETANSE?*

Hva trenger jeg hjelp til hos dere?

Jeg ønsker å ha samtale intervju med fire av lærerne ved skolen. Lærerne tar jeg selv kontakt med. Jeg har tenkt til å utføre intervjuene i uke 10.

Jeg vil bruke resultatene til å teste ut min forståelse av teorien jeg har lest om emnet. Resultatene vil selvfølgelig bli behandlet anonymt i oppgaven.

Hvis det finnes rapporter eller oppgaver som er kan være relevant for min problemstilling vil jeg være svært takknemlig for å få tilgang til dette.

Håper dette går i orden.

Med hilsen

May-Brith Johansen  
Adr: Jonas Lies gate 35  
9009 Tromsø  
Mailadr: [famjoh@online.no](mailto:famjoh@online.no)

## **Vedlegg 4**

### ***INTERVJUGUIDE***

#### **1. Hva er forskjellen mellom å undervise de unge studentene og de voksne etter din mening?**

(Med voksne mener jeg de fra 40-55 år, med undervisning, mener jeg den teoretiske undervisningen som foregår inne i skolen)

- Hvordan opplever du å undervise voksne studenter med realkompetanse?

#### **2. Vet du hvem som er realkompetansestudenter ved din skole?**

- Er rammene lagt til rette for den voksne studenten ved din skole? –
- På hvilken måte?
- Diskuteres det ulike pedagogiske metoder i forhold til ulike studentgrupper?

#### **3. Hva er din faglige bakgrunn?**

#### **4. Er det noe du annet du vil tilføye?**