



# **Jeg lærer, altså er jeg!**

**- en kvalitativ undersøkelse om voksnes  
læringserfaringer på arbeidsplassen**

**Lis Karin Andersen**

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

**Våren 2009**



## Forord

Jeg har lenge vært opptatt av hva det vil si å lære som voksen, og denne interessen har blitt sterkere jo mer jeg har lest og erfart om emnet. Derfor valgte jeg å utforske voksnes læringserfaringer som tema for denne undersøkelsen. Med et treårig masterstudium ved Universitetet i Tromsø bak meg, markerer dette produktet både et endelig og et foreløpig punktum. Endelig, fordi jeg nå avslutter de konkrete studiene. Foreløpig, fordi jeg framover vil fortsette å beskjeftige meg med voksnes læring.

Studiet i Tromsø inneholdt de utviklingsmulighetene jeg ønsket meg i forhold til jobben min. Jeg har vært privilegert som har fått lov til å lære av og sammen med mine medstudenter. En stor takk går til fagansvarlig ved studiet, førsteamanuensis Gerd Stølen, for å ha delt sin faglige innsikt og sine voksenpedagogiske tilnærminger med oss gjennom hele prosessen. En takk også til førsteamanuensis Trine Medby Fossland, som har utfordret oss på akademisk skriving.

Torill Kristin Sjó, Sissel Ramstad Lyngvær, Trine Stavik og Kari Mari Jonsmoen har lest igjennom utkast i innspurten og kommet med kloke synspunkter på det jeg har skrevet. De har alle fire vært en viktig referanse i forhold til problemstillingen min. En blir aldri helt ferdig med problemstillingene i et slikt prosjekt, det dukker gjerne opp nye sammenhenger og problemfelt som det er mulig å utdype og diskutere.

Jeg vil også takke min veileder Sigvart Tøsse for raske tilbakemeldinger og spennende litteraturforslag. Gjennom ham er jeg blitt kjent med inspirerende og innsiktsfull litteratur jeg ellers ikke ville kommet borti, noe som har dannet fundament for arbeidet med denne undersøkelsen.

Til slutt vil jeg takke min arbeidsgiver som har gjort det mulig for meg å gjennomføre studiet, og som har utvist stor fleksibilitet ved å legge til rette for at jeg har kunnet delta på samlinger.

Den største buketten med takkeroser går imidlertid til intervjupersonene som stilte opp i denne undersøkelsen. Uten dem hadde det ikke vært mulig å gjennomføre dette prosjektet!

Lis Karin Andersen  
Oslo, 7. mai 2009

# Innhold

<b>1. Innledning</b> .....	s. 6
1.1 Bakgrunn og voksenpedagogisk relevans .....	s. 6
1.2 Problemstilling .....	s. 7
<b>2. Metodisk tilnærming</b> .....	s. 8
2.1 Begrunnelse for kvalitativ tilnærming .....	s. 8
2.2 Kvalitative intervjuer – framgangsmåte .....	s. 9
2.3 Fokusgruppe – framgangsmåte .....	s. 10
2.4 Intervjupersonene – utvalg og presentasjon .....	s. 12
2.5 Informert samtykke .....	s. 12
2.6 Rekruttering fra egen arbeidsplass – etiske dilemma .....	s. 13
2.7 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet .....	s. 14
<b>3. Teoretisk tilnærming</b> .....	s. 15
3.1 Kognitivt og sosiokulturelt perspektiv på læring .....	s. 15
3.2 Hva er læring? .....	s. 17
3.3 Erfaring og læring i lys av Kolbs teori .....	s. 19
3.4 Kritikk av Kolb .....	s. 20
3.5 Kort oppsummering .....	s. 21
<b>4. Presentasjon og drøfting av funn i lys av empiri og teori</b> .....	s. 22
4.1 Hvem er mine intervjupersoner? .....	s. 22
4.2 Læring som individuell aktivitet .....	s. 22
4.2.1 Nytteverdi som motivasjon .....	s. 23
4.2.2 Erfaring og refleksjon .....	s. 24
4.2.3 Følelser versus tenkning .....	s. 25
4.2.4 Livsvendingen .....	s. 27
4.3 Læring som sosial aktivitet .....	s. 28
4.3.1 Tillit .....	s. 29
4.3.2 Arbeidsplassen som læringsarena .....	s. 30
4.4 Kunnskap om voksnes læring .....	s. 32

<b>5. Avsluttende drøfting og konklusjon</b> .....	s. 34
5.1 Læring både som individuell og sosial aktivitet .....	s. 34
5.2 En ny trend? .....	s. 35
5.3 Hva har jeg lært? .....	s. 36
<b>Litteraturliste</b> .....	s. 38
<b>Vedlegg</b> .....	s. 41

# 1. Innledning

*Mennesket kan lære på tre måter:*

- *ved ettertanke, det er den edleste*
- *ved å etterape, det er den letteste*
- *ved erfaring, det er den bitreste*

(Konfucius)

Å gå inn i et felt som handler om læring er et risikofylt prosjekt. Selv de "lærde" er ikke enige om hva læring egentlig er, og læringsteorier blir stadig diskutert, utfordret og utviklet (Ådlandsvik 2005). Vi lever i dag i et informasjonssamfunn og et lærende samfunn som krever at vi mennesker stadig oppdaterer oss og følger med på utviklingen. Læring er et livslangt prosjekt. Lars Qvortrup hevder at samfunnet i dag er hyperkomplekst og stiller helt andre krav til mennesker og organisasjoner enn tidligere samfunn har gjort: *"Det interessante her er at samfundet i stigende grad iagttar sig selv som en slags grenseløs skole, dvs. som et system der skal stimulere borgerne til livslang læring"* (2001: 47). Viljen til å endre og utvikle seg, og evnen til "å lære å lære" blir derfor en avgjørende faktor i vår kultur.

I denne undersøkelsen ønsker jeg å utforske voksnes læringserfaringer i arbeidslivet. Jeg vil ta utgangspunkt i min egen arbeidsplass, som er en kunnskapsbedrift.<sup>1</sup> I forbindelse med det daglige arbeidet kan det genereres mye læring – både hos den enkelte og i virksomheten som helhet. Jeg vil imidlertid her konsentrere meg om individets læringsopplevelser. Derfor vil jeg se bort fra organisasjonsteorier om læring på arbeidsplassen, og heller forholde meg til et individsperspektiv.

## 1.1 Bakgrunn og voksenpedagogisk relevans

Jeg jobber i Vox, som er et nasjonalt senter for voksnes læring - med spesiell fokus på læring i arbeidslivet. I og med at Vox sitt mandat er å være en pådriver for voksnes

---

<sup>1</sup> En kunnskapsbedrift produserer "kunnskap", i motsetning til en fysisk vare (jamfør en produksjonsbedrift).

læring, vil de som er en del av denne arbeidsplassen være med på å legge premisser for andres læring. Mine intervjupersoner jobber med langsiktige strategier, og bistår med å legge til rette på et overordnet plan for at voksne skal kunne lære best mulig – blant annet ved å iverksette bestemmelser og føringer fra Kunnskapsdepartementet, som eier Vox.

Jeg synes det er interessant å utforske læring ved å se på hvordan disse personene selv opplever at de lærer på arbeidsplassen. Deres opplevelser og erfaringer med læring vil sannsynligvis indirekte vil få betydning for andre voksne sin læring. På denne måten mener jeg at mitt prosjekt er relevant i en voksenpedagogisk sammenheng.

## **1.2 Problemstilling**

Høyt utdannede i vårt samfunn har gjerne bred erfaring med tilegnelse av kunnskaper gjennom teori. Det er likevel interessant å se i hvilken grad og hvordan mine intervjupersoner knytter sine kunnskaper til læring gjennom erfaring på arbeidsplassen. Jeg har vært nysgjerrig på hvilke oppfatninger om læring jeg ville møte – sammen med og ved hjelp av mine intervjupersoner.

Jeg valgt å se på deres lærings erfaringer ut fra teori om kognitiv og sosial læring. Jeg har kommet fram til følgende problemstilling:

***På hvilken måte reflekterer en høyt utdannet arbeidstaker om egen læring på arbeidsplassen og hvordan kan lærings erfaringene forstås i lys av kognitiv og sosiokulturell læringsteori?***

Jeg vil altså prøve å fange opp ulike lærings erfaringer og knytte disse funnene til kognitivt og sosiokulturelt perspektiv på læring – det vil si synet på om læring er grunnleggende individuell eller sosial i sin karakter. Jeg vil bruke ulike teorier om læring, men spesielt støtte meg til David Kolb og Knud Illeris. Jeg har valgt disse to fordi Kolb har utviklet en ”lærings sirkel” som er basert på erfarings læring, og Illeris forsøker å sammenfatte læring i en helhetlig samspillmodell, der begge de nevnte perspektivene på læring er med.

Jeg vil konsentrere meg om *uformell læring* på arbeidsplassen, framfor *ikke-formell* og *formell læring*, fordi dette er en type læring det skjer mye av på arbeidsplassen.<sup>2</sup>

Uformell læring refererer til spontan, tilfeldig og ikke-planlagt læring, som først og fremst finner sted gjennom det daglige arbeidet i en naturlig sammenheng. Med ikke-formell læring forstås organiserte aktiviteter som skjer utenfor utdanningsinstitusjonene – ofte i form av kortere kurs på arbeidsplassen. Formell læring skjer via en utdanningssituasjon og gir formell kompetanse (Merriam og Caffarella 1999). De to siste ligger utenfor denne undersøkelsens tema, og vil derfor ikke bli nærmere berørt.

## **2. Metodisk tilnærming**

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for mine valg i forhold til metodisk framgangsmåte i undersøkelsen. Jeg vil først begrunne valget av kvalitativ tilnærming og hvordan jeg har gått fram. Deretter vil jeg drøfte etiske dilemma rundt de valgene jeg har gjort i forhold til intervjupersoner.

### **2.1 Begrunnelse for kvalitativ tilnærming**

Jeg har valgt å bruke en kombinasjon av to kvalitative tilnærminger – enkeltintervju og gruppeintervju. Jeg har vært ute etter intervjupersonenes opplevelser og erfaringer rundt egen læring. Dette er det lettere å fange opp gjennom intervjuer og samtaler, heller enn gjennom kvantitative metoder (spørreskjemaer o.a) som kan behandles statistisk og måles og telles. Læring er i utgangspunktet et abstrakt fenomen, som ikke så lett lar seg kvantifisere. Monica Dalen (2004) hevder at det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet til å få innsikt i andres erfaringer, tanker og følelser. Gjennom samtalen kan intervjupersonene utdype sine meninger om opplevd læring med egne ord.

Den kvalitative framgangsmåten ble valgt også fordi jeg ønsket å ha et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv i min behandling og tolkning av det empiriske materialet.

Fenomenologi og hermeneutikk kan betraktes både som metode og teoretisk overbygning. Her har jeg imidlertid ønsket å bruke det som et grunnlag for metodisk tenkning.

---

<sup>2</sup> De engelske begrepene for dette er i nevnte rekkefølge *informal*, *nonformal* og *formal learning*.



Fenomenologisk tilnærming vil si at jeg har vært ute etter å *beskrive* hvordan andre forstår sin virkelighet og beskrive den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Postholm 2005). I tillegg til å beskrive hvordan andre forstår sin virkelighet, har jeg også forsøkt å *forstå* hvordan andre forstår sin virkelighet. Dette innebærer å koble fenomenologi til hermeneutikk. Dermed må jeg i tolkningsprosessen i tillegg bringe inn den ytre verden og min egen forforståelse for hvordan jeg forstår andres opplevelse. Én sak er læringsopplevelsene i seg selv, en annen sak er konteksten læringsopplevelsene er blitt til i og min egen forforståelse i møte med intervjupersonene og deres opplevelse av læring (ibid).

## **2.2 Kvalitative intervjuer – framgangsmåte**

Jeg har valgt å bruke delvis strukturerte intervju (Kvale 1997). Det vil si at jeg laget en intervjuguide med spørsmål på forhånd, men jeg fulgte ikke intervjuguiden min slavisk (se vedlegg 1). Rekkefølgen på spørsmålene kunne variere, og jeg tillot meg å følge opp enkelte svar og beslektede tema når de dukket opp underveis. I og med at jeg har ønsket å beskrive og utforske andres erfaringer med og forståelse av fenomenet læring, mener jeg dette best kunne komme til syne ved at intervjupersonene var med på å bestemme hva som kom fram i intervjuet. Delvis strukturerte intervjuer ga større fleksibilitet og preg av dialog og samtale som kunne tilpasses den enkelte underveis. Når målet er økt forståelse og innsikt i andres livsverden, skjer det trolig lettest ved at intervjupersonene kan uttrykke seg så fritt som mulig og med egne ord (Johannesen, Tufte og Kristoffersen 2007).

Jeg kunne ha gitt intervjupersonene innsikt i intervjuguiden på forhånd, men jeg valgte å ikke gjøre dette. Årsaken var at jeg ville de skulle svare så spontant som mulig, slik at de ikke ga gjennomtenkte, intellektualiserte svar. For mye informasjon i forkant kan påvirke svarene (Ramstad 2007).

Jeg erfarte imidlertid underveis at jeg måtte være nøye med å få fram intervjupersonenes *egne* opplevelser og erfaringer. Det var tendenser til at intervjupersonene ga svar som inneholdt generelle vendinger som ”man” i stedet for det mer personlige ”jeg”. Siden jeg var ute etter personlige lærings erfaringer måtte jeg hele tiden passe på at verken jeg eller den som ble intervjuet begynte å generalisere.

Enkeltintervjuene var stipulert til en halv time, og jeg var nøye med å holde denne tiden. Årsaken til dette var først og fremst at intervjuene foregikk i arbeidstiden, og jeg ville dermed ikke overskride deres generøsitet ved å dele denne halvtimen med meg for å bidra til mitt prosjekt om læringsopplevelser. Alle intervjuene ble gjennomført på et møterom på arbeidsplassen som lå litt skjernet, slik at vi skulle unngå forstyrrelser.

Jeg tok opp intervjuene på bånd. Dermed kunne jeg unngå å notere underveis i intervjuene og heller konsentrere meg om tema og samtalen (Kvale 1997). Jeg transkriberte alle enkeltintervjuene helt ut – fra muntlig tale til skriftlig tekst – slik at datamaterialet var lettere å håndtere i etterkant, spesielt når det gjaldt å kategorisere interessante utsagn i arbeidet med analysen (Johannesen m.fl. 2007). Gjennom kategoriseringen ble det enklere å reflektere over hva intervjupersonene faktisk hadde sagt om sin egen læring. Jeg erfarte at det å skrive ut hvert intervju i sin helhet var en unik måte å sette seg inn i stoffet på, slik at jeg fikk et personlig forhold til det.

Jeg hadde på forhånd bestemt meg for at jeg skulle bringe de fem intervjupersonene sammen i en fokusgruppe, slik at de kunne utdype sine læringsopplevelser sammen. Jeg bestemte meg for å be intervjupersonene tenke igjennom en læringsopplevelse de hadde hatt på arbeidsplassen før det neste trinnet i prosessen fant sted. Dette gjorde jeg med tanke på å bruke læringshistoriene som utgangspunkt for en felles diskusjon. På denne måten ville jeg forsøke å spisse temaet for å komme nærmere et svar på min egen problemstilling – hvordan vi kan forstå høyt utdannede arbeidstakeres læringserfaringer, sett i forhold til kognitivt og sosiokulturelt syn på læring.

### **2.3 Fokusgruppe – framgangsmåte**

Fokusgruppe kan defineres som en gruppe som kommer sammen for å samtale om et gitt tema i løpet av et begrenset tidsrom (Wibeck 2000). Mens individuelle intervjuer går i dybden gjennom å søke en detaljert forståelse hos den enkelte, går fokusgruppe i dybden på en bred måte ved at deltakerne kan dele læringserfaringer og diskutere med hverandre. Dermed kan flere synspunkter komme fram på en effektiv måte.

En fokusgruppe kan skille seg fra individuelle intervjuer ved at en rekke gruppedynamiske faktorer trer inn og påvirker menneskers atferd (ibid). Å vektlegge

det individuelle møtet er vel og bra, men jeg hadde også et ønske om å dra nytte av en gruppes samarbeid gjennom felles tenkning. Når deltakerne kan kommentere hverandres synspunkter, er de ofte både kreative og følelsesmessig involvert. Kommunikasjon kan betraktes som et teamarbeid, der alle deltar i produksjon av kunnskap (Bauer og Gaskell 2003). Jeg håpet derfor at en fokusgruppe kunne åpne for større vilje til å utforske tanker om egen læring og at gruppeeffekten kunne supplere separate intervjuer på en meningsfull måte.

Én ting er hva individet tenker om egen læring som fenomen. Noe annet er hva gruppen kan bidra med. En sosial prosess med utveksling av idéer og meninger fører oss ofte dypere inn i temaet og kan gi flere synspunkter. Å komme sammen i en fokusgruppe for å diskutere læringserfaringer, kunne føre til at de oppdaget mer ved andres læring – og dermed ved egen læring. Gjennom læringshistorier og erfaringsdeling kan opplevelser bli født på ny og skape erkjennelse. Erkjennelse utløser gjerne videre læring og utvikling (Bjerkem, Andersen og Martinsen 2004).

En fokusgruppe styres av en såkalt moderator, som helst skal opptre upartisk, vise interesse for det som blir sagt og sørge for at deltakerne holder seg til emnet (Wibeck 2000). Min rolle som moderator var å sette i gang og styre prosessen, stille oppfølgende og spørsmål, samt oppsummere og avslutte opplegget. Jeg hadde laget en disposisjon for hva jeg skulle åpne med, samt skrevet ned momenter jeg ønsket å få utdypende synspunkter på i forhold til hva som hadde kommet fram i de individuelle intervjuene (se vedlegg 2). Jeg hadde satt av en og en halv time til hele forløpet.

Også samtalen i fokusgruppen ble tatt opp på bånd. Jeg valgte denne gangen å ikke transkribere alt som ble sagt, men heller å notere utsagn jeg fant interessante for hensikten med prosjektet. Å håndtere et materiale fra en fokusgruppe er mer omfattende enn å forholde seg til et individuelt intervju som kan transkriberes kronologisk (ibid). Der flere er til stede vil flere overlappes hverandre i samtalen, og jeg erfarte at det ikke var så lett å skille de enkelte utsagnene fra hverandre.

## **2.4 Intervjupersonene – utvalg og presentasjon**

Jeg var i starten usikker på hvor mange jeg skulle intervju, men jeg bestemte meg til slutt for fem personer. Ofte kan det være vanskelig på forhånd å avgjøre hvor mange intervjupersoner som er nok i forhold til en undersøkelse. Ut fra undersøkelsens omfang og tidsramme, fant jeg at fem personer var et overkommelig antall, som også kunne gi et forsvarlig grunnlag for analyse og drøfting. Jeg måtte i tillegg begrense antall intervjupersoner, siden jeg både har gjennomført individuelle intervjuer og samtale i gruppe. Det er dessuten viktig at det ikke er for mange i en fokusgruppe, for å få til en god samtale (Wibeck 2000). Alle intervjuene, både med den enkelte og i gruppe, ble gjennomført i løpet av høsten 2008.

Jeg valgte å spørre tre kvinner og to menn, for å ha begge kjønn representert. Jeg har ellers valgt et homogent utvalg når det gjelder bakgrunn. Felles for intervjupersonene er at de har universitetsutdanning i form av fordypning i et hovedfag. De har også praktisert som pedagoger, i og med at de alle tidligere har undervist voksne på videregående skoles nivå. I tillegg har de erfaring fra beslektede praksisfelt i arbeidet med voksnes læring på nåværende arbeidsplass. I lys av min problemstilling, ønsket jeg i utgangspunktet liten variasjon i utdanning og praksisfelt hos intervjupersonene. Med et såkalt intensivt utvalg, som er preget av mennesker med felles kjennetegn, kan jeg få med personer som kan kommunisere lettere med hverandre i en fokusgruppe (Johannesen m. fl. 2007). Selv om utvalget er homogent, består det av ulike stemmer om samme tema. Og det er ulike stemmer som kan skape ny kunnskap.

## **2.5 Informert samtykke**

Siden jeg valgte å rekruttere intervjupersoner fra egen arbeidsplass, kunne jeg spørre dem personlig. Til tross for at jeg ga et skriv med informasjon om prosjektet til alle som deltok (se vedlegg 3), valgte jeg å legge mer vekt på muntlig informasjon og forklare direkte hva prosjektet mitt gikk ut på. Samtidig kunne jeg svare på spørsmål dersom noe var uklart. Informert samtykke er en etisk nødvendighet i slike prosjekt som dette (Kvale 1997). Derfor ble alle intervjupersonene forklart at deltakelse var frivillig, og at de kunne trekke seg ut av prosessen når som helst. I så fall ville jeg ikke bruke intervjuene som del av det empiriske materialet. I tillegg informerte jeg om at de ville bli anonymisert i studien.

Alle som ble spurt svarte ja til å bidra som intervjupersoner. Alle ble tilbudt en transkribert versjon av det intervjuet de selv hadde vært med på. Kun to tok imot dette tilbudet.

## **2.6 Rekruttering fra egen arbeidsplass – etiske dilemma**

Fordelen ved å rekruttere intervjupersoner fra min egen arbeidsplass er at jeg har god innsikt i intervjupersonenes arbeidsfelt. Jeg har dermed brukt lite tid på å sette meg inn i deres arbeidsfelt og begrepsbruk. Vi har i utgangspunktet samme referanseramme.

Likevel er jeg klar over at nærhet til egen arbeidsplass kan være et kritisk punkt i mitt prosjekt. Mange forskere har beskrevet balansen mellom nærhet og avstand når de skal samle inn empirisk materiale ved hjelp av nærkontakt med andre mennesker – både når det gjelder egen posisjon og egen rolle.

Med for mye kjennskap til noe eller noen, er det er blant annet lett å ta mye for gitt. Cato Wadel (1991) skriver at ”*første skritt i å oppdage det opplagte, kan være å begynne å se på oss selv som litt rare*” (s. 19). Postholm (2005) sier det på en annen måte: ”*Det er fisken som sist oppdager vannet*” (s. 18). Derfor kan det være vel så utfordrende å prøve å se egen virkelighet i arbeidshverdagen med litt andre øyne. Gry Paulgaard (2007) omtaler dette som *reposisjonering*. Det vil si at vi kan søke å innta en ny posisjon og re-tolke ut fra ny kunnskap, slik at vi forstår det vi tidligere har sett (eller oversett) på en ny måte. Distanse kan skapes gjennom refleksjoner over egen posisjon i forhold til et kjent miljø.

Etikk handler i denne sammenhengen blant annet om å avklare hvem en er og hvem en representerer i forhold til utforming av spørsmål og bruk av intervjupersonenes svar. Jeg har forsøkt å være bevisst min egen rolle i forhold til at dette dreier seg om egne kolleger. En begrensning i det empiriske materialet kan være at intervjupersonene har reservert seg fra å dele alle relevante erfaringer, tanker og følelser med meg – rett og slett fordi det kan være noe de ikke har ønsket å si fordi de kjenner meg (Ramstad 2007). Som kollega har jeg også kunnet virke inn på svarene, enten ved å styre for mye eller bli ”overinvolvert” og revet med rent følelsesmessig i intervjusituasjonen (Fog 2005).

Jeg mener å ha vært klar over motsetningen mellom et utenfra- og et innenfra perspektiv i forhold til egen arbeidsplass, men opplevde det likevel som utfordrende. I ett av

intervjuene erfarte jeg at grensen mellom rollen som forsker og rollen som kollega ble uklar. Årsaken var at deler av intervjuet fikk mer preg av en samtale med deling av meningsytringer i en gemyttlig tone enn av et intervju med spørsmål og svar. Jeg tror årsaken var at vi begynte å undre oss sammen om et vesentlig spørsmål rundt læringens vesen, noe som var svært interessant i seg selv. Til tross for denne episoden, mener jeg at jeg klarte å ha et utenfraperspektiv i intervjusituasjonene.

## **2.7 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet**

Begreper som troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet sier noe om en undersøkelses kvalitet (Thagaard 2003).<sup>3</sup> I kvalitative undersøkelser kan ikke troverdighet knyttes til fastlagte kriterier. Jeg har likevel forsøkt å styrke troverdigheten i denne undersøkelsen ved å redegjøre for måten jeg har gått fram på og hvordan konteksten og mitt forhold til intervjupersonene kan ha påvirket den informasjonen jeg har fått.

Bekreftbarhet er knyttet til tolkning av resultatene, og at resultatene kan etterprøves av andre (ibid). Det er ikke gitt at mine intervjupersoner ville svart det samme hvis en annen hadde stilt dem de samme spørsmålene, siden dette er en kvalitativ undersøkelse. Vi forholder oss ofte ulikt overfor forskjellige mennesker. Det er heller ikke sikkert de ville svart på samme måte hvis jeg hadde foretatt den samme undersøkelsen et år etter. Kanskje ville de i mellomtiden hatt andre læringsopplevelser som de heller ville lagt vekt på. Intervjusituasjonen er relasjons- og situasjonsbetinget. Jeg mener likevel at denne undersøkelsen er bekreftbar, i og med at jeg her har gjort rede for grunnlaget for tolkningen. Sitater av intervjupersonene tjener blant annet som dokumentasjon i det empiriske materialet.

Overførbarhet kan knyttes til gjenkjennelse og om resultatene i undersøkelsen er relevante i andre sammenhenger (ibid). Jeg vil ikke påberope meg at intervjupersonene i denne undersøkelsen er representative for alle høyt utdannede som jobber i en kunnskapsbedrift. I utgangspunktet står de fram som seg selv, og ingen andre. Likevel mener jeg at de kan være typiske for mange som har samme utdanningsbakgrunn, og at svarene og synspunktene de kommer med rundt egen læring derfor kan være av interesse. Hvis andre

---

<sup>3</sup> Tilsvarende begreper i kvantitativ forskning er reliabilitet, validitet og generalisering (Johannesen m.fl. 2007)

oppfatter tolkningen min som meningsfylt, kan de kanskje gjenkjenne noe og knytte resultatene i denne undersøkelsen til egne erfaringer.

Etter disse metodiske refleksjonene vil jeg i neste kapittel presentere den teoretiske overbygningen for denne undersøkelsen om voksnes læringserfaringer.

### **3 Teoretisk tilnærming**

I dette kapitlet vil jeg forklare forskjellen mellom kognitivt og sosiokulturelt perspektiv på læring, det vil si teorier som primært betrakter læring som et individuelt eller som et sosialt anliggende.<sup>4</sup> Deretter vil jeg forsøke å definere begrepet læring ut fra ulike teoretikere. Jeg vil spesielt støtte meg til Illeris, som jeg mener har en meget grundig og helhetlig forståelse av læring. Til slutt vil jeg presentere Kolb sin læringssirkel, fordi han understreker opplevelser og erfaringer som en sentral del av læringsprosessen.

#### **3.1 Kognitivt og sosiokulturelt perspektiv på læring**

Illeris (2007) definerer kognisjon som en psykologisk betegnelse for alt som har med fornuft å gjøre, slik som tenkning, erkjennelse og forståelse. Kognitive læringssyn har blant annet røtter tilbake til Jean Piaget<sup>5</sup>. Her står den individuelle lærende og det menneskelige intellekt i sentrum. Læring blir sett på som en prosess der individet tar imot informasjon, tolker denne og reorganiserer mentale strukturer for å tilpasse ny forståelse (Dysthe 2001). Metaforisk kan en ut fra dette si at læring er det samme som tilegnelse av kunnskap.

I følge kognitive teorier kan læring ses som en progresjon fra enkle til stadig mer komplekse mentale modeller (Illeris 2003). Læring kan også ses som en konstruksjonsprosess. Den lærende konstruerer kunnskap aktivt ut fra egen forståelse av verden rundt. Læring er slik sett en indre mental virksomhet (ibid).

Den sosiokulturelle tradisjonen er både en videreføring av og en reaksjon på kognitivismen. Framveksten av sosiokulturelle læringsteorier på 1970-tallet, som blant

---

<sup>4</sup> Det finnes ulike teorier innenfor hver av de to retningene, som jeg ikke kommer inn på her.

<sup>5</sup> Sveitsisk biolog, psykolog og filosof, 1896–1980

annet kan knyttes til gjenopplagelsen av tekstene til Lev Semensvich Vygotsky<sup>6</sup> på 1920- og 30-tallet, legger vekt på at læring er en sosial aktivitet som skjer i et fellesskap gjennom samspill med andre i ulike former for praksis (Bakke og Tønnesen 2007).

Olga Dysthe (2001) sier at ”læring har med relasjoner mellom menneske å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane...” (s. 33), og at læring aldri skjer i et vakuum. Det vil si at kunnskapen alltid er del av en kulturell og historisk sammenheng, og at læring rommer en rekke sosiale prosesser. Sosial deltakelse kan i lys av dette ses på som en metafor for læring. Noen av de mest siterte forskerne innen denne tradisjonen er Jean Lave og Etienne Wenger som i 1991 ga ut boka *Situated learning*. Hovedbudskapet er at læring primært skjer gjennom å delta i et praksisfellesskap.

Selv om mange ser Piaget og Vygotsky sine syn på læring som uforenlige, har det likevel blitt trukket paralleller mellom dem. Begge mener at læring er en aktiv prosess som også skjer gjennom fysisk praksis (Säljö 2001). For Piaget har mennesker en iboende søken etter å opprette kognitiv likevekt. Alle forandringer i omgivelsene og i kognisjonen fører til tap av likevekt. Likevekt kan opprettes enten ved tilbakefall til tidligere likevektstilstander eller gjennom dannelse av nye tilstander med bedre likevekt. Derfor danner det lærende mennesket kunnskap gjennom bevisst å konstruere kognitive strukturer gjennom organisasjon og adaptasjon av kunnskapens meningsinnhold under vekselvirkning med omgivelsene, inntil det blir likevekt mellom kunnskapen og omgivelsene (Karlsdottir og Stefansson 2004). Piaget legger altså til en viss grad også vekt på omgivelsene som en faktor i læringsprosessen, selv om det ikke får like framtreddende plass hos ham som hos Vygotsky. I følge Piaget er det omgivelsene som stimulerer individet til å lære, selv om det riktignok er individet selv som bygger kognitive strukturer (Sølvberg 2004).

Vygotsky framhever at den enkelte lærende selv må være aktiv og ha evne til kognitiv konstruksjon for at læring skal skje. Han beskriver vekselvirkningen mellom læring og kognitiv utvikling med begrepet ”sone for potensiell utvikling”, som betegner det området der individet ved hjelp av en mer kompetent person kan utvikle kunnskapen sin. Det er gjennom internalisering av høyere kognitive utviklingsprosesser at det lærende menneske

---

<sup>6</sup> Russisk psykolog, 1896–1934.



selv konstruerer sin utvikling. Derfor ser Vygotsky kognitiv utvikling som mulig kun når mennesker er i vekselvirkning med ressurser som er tilgjengelige i de sosiale omgivelsene (Karlsdottir og Stefansson 2004). Læring kan ut fra dette bli betraktet som et produkt av individets samspill med andre mennesker.

Både Piaget og Vygotsky mener at læring innebærer utvikling til bestemte kognitive stadier, men de er opptatt av hver sin side av saken. Piaget er opptatt av å beskrive stadiene og dynamikken bak dannelsen av dem. Å lære noe betyr å sammenkoble noe nytt med det som allerede er der, noe som enten kan skje assimilativt som en tilføyelse eller akkomodativt som en omstrukturering. Vygotsky mener at læring stimulerer kognitiv utvikling og er mer opptatt av å beskrive de mentale funksjonene som er under utvikling og kulturens innflytelse. Det viktigste for ham er hva den lærende kan få til, gjerne via hjelp og veiledning, mer enn hva en kan forvente av individet på de ulike stadiene (ibid).

I stedet for å vektlegge motsetningene mellom disse to teoriene, kan en heller si at de utfyller hverandre (ibid). Flere har vært inne på at det ikke er noe enten eller, men et både og. Læring er ikke enten kognitiv eller sosiokulturell, men sannsynligvis begge deler.

Illeris (2007) er en tydelig representant som ønsker å forene det kognitive og det sosiokulturelle aspektet ved læring. Han sier at all læring omfatter to prosesser: *samspill* mellom individet og omgivelsene - og den individuelle psykologiske bearbeidingen og *tilegnelsen* som skjer på bakgrunn av dette samspillet. Jeg mener Illeris har et vesentlig poeng når han forsøker å forstå læring ut fra begge disse prosessene.

### **3.2 Hva er læring?**

Det å lære er en del av det å være menneske og det er vanskelig å skille selve læringsprosessen fra den menneskelige natur. Derfor er det vanskelig å formulere hva som er læringens vesen og å forklare hva som egentlig skjer når vi lærer. Per-Olof Thång (2006: 67) har beskrevet det slik: *"Vi lär i bemärkelsen att vi förstår eller begriper något, medan vi utför en handling; något skjer medan något annat äger rum."* Og han fortsetter: *"Allt lärande är oskiljaktligt förenat med den mänskliga naturen, vilket kan göra det svårt att få grepp om själva lärprocessen"*.

Som vi forstår er læring et komplisert og mangesidig begrep. Ifølge Illeris (2007) omfatter læring ”*enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsendring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring*” (s. 17). En liknende definisjon finner vi hos Ellström. Han sier at læring er ”*relativt stabile forandringer i individets kompetence som et resultat av individets samspill med omgivelsene*” (her gjengitt hos Wahlgren 2002: 13). Læring forutsetter altså at vi endrer oss, dvs. at vi tenker, føler eller handler på en annen måte enn tidligere.

Illeris sier at læring involverer tre dimensjoner: et *innhold*, en *drivkraft* og et *samspill* med omgivelsene. Læring har både et subjekt og et objekt. Det er alltid snakk om noen som lærer noe, det vil si et innhold. Illeris forstår innhold som de kunnskaper, ferdigheter og den forståelse vi tilegner oss når vi lærer. For at læring skal finne sted må det også være en drivkraft som setter det hele i gang, og denne drivkraften har motivasjon, følelser og vilje som grunnlag. Samspillsdimensjonen omfatter handling, kommunikasjon og samarbeid med andre mennesker rundt oss.

Flere læringsteoretikere legger vekt på læring som en søken etter mening. For at vi skal lære noe, må det oppfattes som meningsfullt. ”*Att lära sig är att sträva mot meningsfullhet och att ha lärt sig något är att ha begripit meningen med det*”, skriver Marton, Hounsell og Entwistle i boken *Hur vi lär* (2000: 41). De viser også til Carl Rogers, som fremhever at meningsfull læring utvikler personligheten så vel som intellektet. Peter Jarvis (2008) er også inne på det samme når han hevder at det er hele personen som lærer. Han er spesielt opptatt av læring som personlig utvikling og overskridelse av egne grenser. Han sier også at det er avgjørende for vår forståelse av læring at individet er sosialt, og har både en kropp og en psyke: ”*Alle vores erfaringer om vores livsverden begynner med kroppslige sansninger, som opstår i mødet mellem person og omverden*” (s. 46).

Mange har pekt på at det i den vestlige læringsforskningen til nå har vært vanlig å utelate den kroppslige dimensjonen når det gjelder læring. Læring involverer hele personen. Psykiske prosesser er kroppslig forankret, og dermed er kroppen også til stede i læringen. Feministiske forskere bruker begrepet ”*embodied learning*”: “*Embodied learning practices refer to those that engage the body, mind and spirit. Within both popular education and popular feminist education many practices incorporate the whole person through movement, song and theatre*” (McKenzie 2006: 264).

Den sosialiseringen vi går igjennom i løpet av livet, blir lagret både i kroppen og i bevisstheten. I og med at det kroppslige og det psykiske inngår i en integrert sammenheng, kan for eksempel psykiske spenninger sette seg i kroppen og virke som en barriere mot læring (Illeris 2007). Jarvis (2008) påpeker likevel at vi mennesker alltid kan fortsette å lære, og at vi til enhver tid derfor er uferdige som personer: ”...*der er stadig mulighet for mere utvikling, mere erfaring osv. – dvs. at man er stadig i gang med at lære at være sig selv!*” (s. 52).

### 3.3 Erfaring og læring i lys av Kolbs teori

David Kolb integrerer erfaring i læringsbegrepet. Han definerer læring som ”...*en proces, hvor viden skabes gjennom omdannelse (transformation) af oplevelser og erfaring.*” (her gjengitt hos Wahlgren, Høyrup, Pedersen og Rattleff 2002: 128). De fleste er enige i at erfaring har et sterkt personlig preg. Erfaring kan inneholde både tanker, følelser, forståelse og verdier. Erfaring er i følge Boud alltid koblet til mening, dvs at en erfaring er ensbetydende med den mening vi tillegger den (Boud m. fl. 1993, her gjengitt hos Yorks og Kasl 2005). Voksne har opparbeidet seg mange og ulike typer erfaringer gjennom et langt liv: ”*Fordi voksne hovedsakelig definerer sig selv gennem deres erfaringer, investerer de meget i erfaringernes verdi,*” sier Knowles (1970: 67). Illeris (2007) forklarer erfaringslæring som evnen til å analysere egne erfaringer - i samarbeid med andre. Illeris påpeker dessuten at han er skeptisk til at Kolb ikke skiller klart mellom læring generelt og erfaringslæring.

David Kolb har utviklet en ”lærings sirkel” for erfaringslæring. Han bygger sin modell på spesielt tre teoretikere: Jean Piaget, John Dewey og Kurt Lewin <sup>7</sup>. Alle fire er enige om at læring går fra ”...*konkret opplevelse over reflekterende observation og abstrakt begrepsliggjørelse til aktiv eksperimenteren – og herfra tilbake til ny konkret opplevelse.*” (Illeris 2007: 66). Kolbs modell utgjør et forsøk på en systematisering av læringsopplevelsene.

Den erfaringsbaserte læringen foregår i følge Kolb sin læringsmodell (fra 1975) i en vekselvirkning mellom fire prosesser: 1) Vi opplever eller erfarer noe. 2) Vi observerer og

---

<sup>7</sup> Lewin er opphavsmannen til den lærings sirkelen Kolb bruker som grunnlag og bygger videre på.

reflekterer over det vi har erfart. 3) Vi setter ord på det vi har erfart og reflektert over (begrepssetting eller teoretisering), noe som gjør oss i stand til å generalisere, abstrahere og overføre kunnskapen til andre sammenhenger. 4) Vi prøver ut i handling det vi har lært (aktiv eksperimentering) - i en ny sammenheng (Merriam og Caffarella 1999).

Det går ikke klart fram av modellen om vi som lærende individer beveger oss fra opplevelsen som første stadium, eller om vi kan bevege oss fritt i forhold til læring og hvor vi befinner oss i læringssirkelen – alt avhengig av situasjon (Wahlgren m. fl. 2002). Vi tenker, opplever og handler hele tiden. Slik sett er det vanskelig å fastsette et startpunkt for når vi lærer noe.

Kolb utvidet sin læringsmodell i 1984. Her utvikler han konfliktperspektivet i læringsprosessen (ibid). Kolb sier at erfaring er et resultat av samspill mellom to prosesser. Først tilegnes en opplevelse og det oppstår noen følelser. Så omdannes dette til mening gjennom tenkning. Det er altså to prosesser som virker sammen og fører til dannelse av erfaring - en umiddelbar oppfattelse og en reflektert forståelse. Refleksjon er dermed en integrert del av læringsprosessen. Refleksjon innebærer i følge Kolb en reaktivering av tidligere ervervet viten og erfaring som er aktuell i den læringssituasjonen en er i der og da (ibid). Det kan se ut til at Kolb legger større vekt på tenkning enn de følelsesmessige sidene ved læring, selv om læringssirkelen understreker at det er et samspill mellom dem (Yorks og Kasl 2005). Sagt på en annen måte: Gjennom følelsene blir vi kjent med opplevelsene, men kun gjennom tenkning vet vi noe om dem.

### **3.4 Kritikk av Kolb**

Erfaringsbasert læring innebærer i følge Kolb ikke bare en mental prosess, men også et direkte møte med de fenomener læringen dreier seg om. Læringen er relatert til hendelser utenfor individet – altså en kontekst (Wahlgren m.fl. 2002). Individet er dessuten avhengig av tilbakemelding fra omgivelsene: *”Dårlig eller ingen feedback girer en ubalanse mellom observation og handling.”* (Kolb 1984, her referert hos Wahlgren 2002 s. 132). Tilbakemelding utgjør grunnlaget for målrettede handlinger og vurdering av konsekvensene av disse handlingene. Det sikrer forbindelsen mellom observasjon og handling i læringsprosessen.

Kolb tar med dette avstand fra rent kognitive læringsteorier. Likevel er han blitt kritisert for å legge for lite vekt på det sosiokulturelle perspektivet. Illeris (2007) mener at den sosiale dimensjonen er fraværende i Kolbs læringsforståelse, og at læringen som helhet hos Kolb i realiteten er et internt fenomen i individet. I og med at Kolb selv fremhever at læring skal forstås som en integrering av både kognitive og sosio-emosjonelle prosesser, kan mye tyde på at han ikke er ensidig kognitiv i sin læringsteori (Wahlgren m.fl. 2002).

Også Jarvis (2008) har kritisert Kolbs modell som primært psykologisk, og dermed for enkel. Han har derfor utviklet Kolbs lærings sirkel til noe han mener er en mer holistisk modell, som legger vekt på både det sosiale og det samspillsmessige. Den omfatter et mer differensiert forløp når det gjelder læring, det vil si at han inkluderer alle potensielle lærings situasjoner – ikke bare de som har en omfattende grad av handling og refleksjon. Jarvis introduserer begreper som *ikke-læring*, *ikke-reflektert læring* og *reflektert læring* (Wahlgren og Aarskog 2004). Reflektert læring tolker jeg slik at en erfaring er basert både på en hendelse og bearbeidingen av den – dvs. at erfaringen må gjøres bevisst for at vi skal lære noe av den. Når det gjelder de to første, er det ikke alltid vi lærer noe på bakgrunn av opplevelser - og det er heller ikke sikkert at vi vet at vi lærer noe, selv om vi faktisk lærer (ibid).

### **3.5. Kort oppsummering**

I innledningen stilte jeg spørsmål om hvordan høyt utdannede voksne reflekterer rundt egen læring på arbeidsplassen. Jeg har valgt å se dette i lys av både kognitivt og sosiokulturelt perspektiv. Mens kognitive teorier dominerte store deler av forrige århundre, er det sosiokulturelle teorier som preger synet på læring i dag. Ved å favne begge perspektivene kan jeg kanskje nærme meg en bredere forståelse av læring. Læringserfaringene hos mine intervju personer kan tyde på at de føyer seg inn i begge måter å se læring på. Dette skal jeg drøfte nærmere i neste kapittel.

## **4 Presentasjon og drøfting av funn i lys av empiri og teori**

I dette kapitlet følger en drøfting av funn på grunnlag av det mine intervju personer sier om egne læringserfaringer. Jeg vil ta utgangspunkt i sitater både fra fokusgruppen og fra

de individuelle intervjuene samlet, og se dette i lys av teorier som er redegjort for tidligere, samt supplere med annen aktuell teori. Først vil jeg behandle det empiriske materialet mitt ut fra et kognitivt perspektiv, ved å se på utsagn om læring som en individuell aktivitet. Deretter vil jeg behandle materialet ut fra et sosiokulturelt perspektiv, ved å se på utsagn om læring som en sosial aktivitet. Til slutt vil jeg ta med utsagn om hva slags kunnskap om voksnes læring mine informanter mener kan være nyttig å ha i den jobben de utfører.

#### **4.1 Hvem er mine intervjupersoner?**

Jeg har tidligere nevnt at mine intervjupersoner er tre kvinner og to menn. De er i alderen 48 til 62 år. Jeg har gitt dem fiktive navn, og kalt dem Inger, Carina, Rita, Stein og John. Alle har universitetsutdanning med hovedfag. De har dessuten lang erfaring i å undervise voksne på videregående skoles nivå, men de jobber med forskjellige fagfelt i Vox. Av nåværende arbeidsoppgaver kan nevnes undersøkelser om voksnes læring og læringsprosesser, oppfølging av kompetansetiltak i virksomheter, dokumentasjon om gjennomføring av voksnes rett til opplæring, nasjonal samkjøring av voksnes realkompetansevurdering i videregående opplæring, utvikling av læringsmodeller tilpasset voksne, samt utarbeiding og implementering av kompetansemål i grunnleggende ferdigheter rettet mot voksne i og utenfor arbeidslivet.

#### **4.2 Læring som individuell aktivitet**

Jeg har vist foran at læring vanligvis forstås som en varig endring i forhold til å handle, tenke eller føle på en annen måte enn tidligere. Det vil si at individet tilegner seg nye kunnskaper, ferdigheter eller holdninger. Synet på læring som endring, underbygges av mine intervjupersoner. John sier: *"Læring er en ervervelse av kunnskap eller forståelse som gjør at du kan forflytte deg fra ett punkt til et annet. Det er en type kompetansepåfyll som gjør at du klarer å gjøre noe som du ikke har kunnet gjøre før"*. Marton, Hounsell og Entwistle (2000) støtter det John sier når de skriver at *"efter inläring har en förändring inträtt från en uppfattning till en annan som är kvalitativt skild från den första"* (s. 50). Inger understreker at endringen kan være svært liten eller mer omfattende og dyptgripende. Uansett kan det være en læring i det: *"Den (endringen) kan godt være veldig, veldig minimal, og den kan være mental, og likevel er det en endring. Noe kan*

*være sånn aha-opplevelser, veldig sånn erkjennelse, og andre ting kan bare være, ja vel, ja... Det er veldig stor forskjell på læring.”*

Inger fremhever den mentale prosessen som en viktig del av læringen for henne. Hun eksemplifiserer det gjennom å trekke fram faglige foredrag hun har hørt, og beskriver en personlig bearbeidingsprosess på bakgrunn av det hun har fått av nye impulser, der hun ordner og kobler de nye momentene inn i sin egen referanseramme: *”Ja, for det er påfyll, ikke sant. Det er i hvert fall min opplevelse med forelesninger at jeg får påfyll på de knaggene jeg allerede har. Så putter jeg inn der hvor det passer, så former jeg det om på en eller annen måte, sånn at jeg får det til å stemme – for meg”*. Stein trekker fram en annen mental aktivitet, nemlig det å skrive artikler, som spesielt lærerikt: *”... for da må jeg rydde kraftig opp i tankene mine før jeg formulerer meg. Og da må jeg ha et presist forhold til kunnskapen, og det er en fin læringsprosess, synes jeg”*. Begge disse eksemplene er i tråd med det Illeris (2007) omtaler som den individuelle psykologiske tilegnelsen som skjer på bakgrunn av ytre begivenheter.

Carina understreker at læring er et vidt begrep, og at læring kan være både bevisst og ubevisst – eller sagt med Jarvis sine begreper, både reflektert og ikke-reflektert: *”Livslang læring er et innarbeidet begrep for tiden, og det synes jeg er et godt begrep, egentlig. Fordi i alle situasjoner vi er så har vi en læring. Og uansett om den er bevisst eller ubevisst, så er det en form for læring i det, fordi du får en erfaring som du automatisk tar med neste gang du erfarer noe tilsvarende”*. Hun går nærmere inn på at mange av våre erfaringer er ukjente og dermed også ubevisste for oss: *”Og det er jo en interessant side ved det, da, at rent fysisk så tar en inn mer inntrykk enn det en er klar over i øyeblikket eller enn det en er bevisst på å bearbeide.”*

#### **4.2.1 Nytteverdi som motivasjon**

Rita mener at vi lærer det vi trenger her og nå: *”Vi lærer det vi må for å løse oppgavene på jobben. Hvis det er noe vi ikke lenger trenger for å løse oppgavene, så glemmer vi det kanskje”*. Det samme sier Inger: *”Det jeg holder på med nå, det husker jeg, men gjør jeg egentlig det om et år? Det som slår meg er hva er egentlig hukommelse, og hvor lenge varer den? Jeg trenger å praktisere, samtidig ser jeg at jeg lærer spesielt når jeg trenger å bruke det i det konkrete arbeidet mitt.”* John gir et annet eksempel på at læring bør være nyttig hvis det skal være motiverende, ved å vise til innføring av et nytt elektronisk

arkivsystem på arbeidsplassen: ”Jeg så ikke den daglige nytten av ePhorte. Bruk av dette verktøyet er noe jeg så sjelden er i kontakt med at jeg glemmer det mellom hver gang jeg skal bruke det. Jeg har hatt tungt for å finne fram i disse symbolene, fordi jeg ikke oppfatter dem som logiske. Etter hvert så har jeg liksom kastet inn kortene og bedt om hjelp hver eneste gang. Og det fungerer jo også!”

Alle disse utsagnene kan vi finne igjen hos blant annet Malcom Knowles (1970), som målbærer i sine antakelser om voksnes læring at nytteverdien er svært viktig. For å bli motivert ønsker voksne å kunne bruke det som læres til noe nyttig. De ønsker gjerne en umiddelbar anvendelse av nye kunnskaper og ferdigheter, ved å kunne omsette det i praksis så raskt som mulig.

#### **4.2.2 Erfaring og refleksjon**

Flere av intervjupersonene trekker inn både erfaring og refleksjon som en del av læringsprosessen. John definerer erfaring som ”den akkumulerte viten du kan trekke på i forbindelse med ny læring”. Noen vektlegger at erfaring er knyttet til følelser, og at det springer ut fra en opplevelse eller en handling. Stein sier at en erfaring er noe en får gjennom ”å ha opplevd en hendelse flere ganger”. Inger mener at det å sette ord på opplevelser og følelser kan gjøre erfaringene bevisste: ”Noen ganger er det sånn at jeg kan si en setning, noe jeg mener. Og så plutselig sier jeg den igjen, og så får den en ny betydning. Og da føler jeg at jeg har erfart. Jeg har lært det på nytt på en annen måte.” Både Mezirow og Boud sier at erfaring er noe som bringes inn i språklig bevissthet og reflekteres over (Yorks og Kasl 2005). Det er ikke bare den direkte sansningen av en hendelse eller opplevelse som er vesentlig, men også den mening vi tillegger denne opplevelsen. Mezirow vektlegger meningsdimensjonen når han definerer læring som ”den proces, hvor en tidligere fortolkning brukes til at konstruere en ny eller revideret fortolkning af meningen i ens erfaring som vejledning for fremtidig handling” (her gjengitt hos Yorks og Kasl, s. 142).

Også Kolb trekker fram at erfaring er forbundet med følelser gjennom en opplevelse (Wahlgren m.fl. 2002). For at den skal bli bevisst og omdannes til noe meningsfylt, må det en reflektert forståelse til, det vil si en mental bearbeiding. Når vi gjennom innsikt erkjenner våre erfaringer, kan vi bli i stand til å bruke dem videre i livet – også overført til nye situasjoner eller kontekster. Det er et ordtak som sier at *erfaring er ikke hva som har*



*skjedd med deg, men hva du har gjort med det som har skjedd med deg*". Her ligger, slik jeg ser det, den avgjørende forskjellen mellom erfaring generelt og læring på bakgrunn av erfaring. Det er ikke nok å erfare noe for å lære, det må også gjøres noe med erfaringen. Det handler om å gi mening til eller å forstå sine erfaringer.

Rita er opptatt av at det å lese teori kan føre til refleksjon, og at teori er skriftliggjøring av praksiserfaring. Hun synes teori gir et berikende supplement til det hun jobber med: *"Jeg tror at alle de refleksjonene du får med deg gjennom teori ligger der som et bakgrunnstepp for det du gjør og de valgene du tar når du jobber med en oppgave... Hvis jeg har lest litt teori, så merker jeg at det på en eller annen måte utvider forståelsesrammen min, og jeg legger merke til at jeg begynner å reflektere mye mer over hvordan ting fungerer."* Wahlgren (2002) definerer nettopp refleksjon som mer eller mindre bevisste overveielser over sammenhengen mellom våre handlinger og handlingens konsekvenser, slik Rita her gir uttrykk for. Noe reflekteres tilbake, og gjøres til gjenstand for overveielse og ettertanke.

Rita kobler læring til erfaring og refleksjon på denne måten: *"Når jeg tenker læring, så tenker jeg på en eller annen måte at det er noe som kommer til meg. Når jeg tenker erfaring, så tenker jeg at det er noe som kommer fra meg.....Jeg tenker først og fremst at det er noe jeg har gjort og noe som har skjedd. Men så kan jeg selvfølgelig reflektere over det, og så kan jeg ha lært noe av det."* Det Rita her snakker om er den refleksjonen som finner sted etter en opplevelse eller en handling. Dette er i tråd med Kolb og hans lærings sirkel, i og med at Kolb nettopp er opptatt av de overveielsene som finner sted i etterkant. Refleksjonen blir her en evaluering og bearbeiding av praksis, som en kan dra veksels på i nye sammenhenger. Donald Schön omtaler dette som "reflection-on-action" (Wahlgren m. fl. 2002). Likevel er det ifølge Schön også mulig å justere og forbedre praksis på bakgrunn av refleksjon underveis i handlingene, kalt "reflection-in-action". På denne måten blir refleksjonen en handlingskorrigerende prosess der og da.

### **4.2.3 Følelser versus tenkning**

Yorks og Kasl (2005) viser til John Heron, som mener at det å erfare har mer preg av en sans opplevelse enn av refleksjon. De beskriver en fenomenologisk tilnærming til erfaring som en tilstand der en er i et *opplevd* møte med noe. Det vil si at følelseslivet er en subjektiv del av erfaringserkjennelsen, i motsetning til den mer pragmatiske

tilnærmingen der følelseslivet blir noe en kan "se" utenfra som et nærmest objektivt fenomen. Feministiske forskere fremhever betydningen av den følelsesmessige dimensjonen i læring framfor den erkjennelsesteoretiske som setter fornuften i sentrum, slik Mezirow, Boud og Kolb gjør (ibid).

Jeg synes mine intervjupersoner i all hovedsak viser en pragmatisk tilnærming til læring i sine utsagn, i form av en rasjonell erkjennelse. Dette er kanskje fordi de er svært verbale og er flinke til å beskrive sine læringserfaringer med ord. De er trent i å være analytiske og objektive i sin tilnærming til egen læring, og sannsynligvis vant til å teoretisere over sine egne følelser. På den annen side er det usikkert om jeg tolker dem riktig her. Det er ikke så lett å gi uttrykk for personlige opplevelser av læring gjennom ord. Ord er noe annet enn følelser, og kan i seg selv skape en distanse.

Noen av intervjupersonene kommer likevel inn på at læring kan være kroppslig. Carina sier: *"Læring er jo også de tause erfaringene som setter seg i kroppen, og som vi sikkert har masse av i hodet. Altså, vi kan jo veldig, veldig mye og har lært mye uten nødvendigvis å ha reflektert over det."* Rita sier det slik: *"Hvis du utvikler realkompetansen din, så gjør du det jo hele tiden basert på erfaring, men den kan jo sitte i kroppen og sitte i fingrene og være ureflektert og taus"*.

Kroppsliggjort læring, det som jeg tidligere har referert til som "embodied learning", blir ofte omtalt som emosjonell læring. Følelsene er med oss i alt vi gjør, også i lærings situasjoner. Heron definerer følelse som *"den intense, spesifikke affect, der oppstår i forbindelse med opfyldelsen eller frustrasjonen af individuelle behov og interesser"* (her gjengitt hos Yorks og Kasl 2005:148). Også Carl Rogers er opptatt av at følelsene er en selvfølgelig del av læringen. Han fremhever at meningsfull læring utvikler personligheten så vel som intellektet (Marton m. fl. 2000). Inger sier: *"Jeg har opplevd så mange nydelige forelesninger at jeg.... og det er virkelig en sånn god følelse for meg, at jeg kan kjenne meg helt høy på akkurat tanken på det... Og så tenker jeg at det er en veldig estetisk opplevelse...Jeg var jo helt lykkelig....vi snakket om at dette er eros."*

Alle disse uttalelsene støtter teorier om at læring kan tilegnes på andre måter enn gjennom hjerneaktivitet. Den feministiske forskeren Roxana NG (2005) sier dette om kroppslig kontra rasjonell læring: *"...how we come to treat learning merely as an intellectual*

*exercise when in fact learning involves our mind, emotion, body and spirit*" (s. 5). Ikke bare abstrakt tekning, men også følelser kan gi innsikt og erfaring - og i siste instans føre til læring.

#### **4.2.4 Livsvendingen**

Johan Fjord Jensen (1993) sier at en gang mellom 45- og 60-årsalderen inntreffer det et dreiningspunkt i den voksnes utvikling. Han kaller det "livsvendingen". I løpet av denne perioden inntreffer en vending i forhold til hva en ønsker å bruke psykisk energi på å lære. Alle mine intervjupersoner er over 45 år, og kan i følge Fjord Jensen ha nådd dette dreiningspunktet.

Flere mener de er blitt mer selektive med alderen. Carina sier at det er en del læring hun ikke ønsker å tilegne seg lenger: *"I hvert fall merker jeg det selv, at ok, det gidder jeg ikke lære meg, for det klarer jeg meg uten. Hadde jeg vært yngre ville jeg kanskje tenkt at dette må jeg jo lære meg for å være med. Men nå har jeg på en måte spesialisert meg i det jeg synes er mitt felt. Jeg ser at når en blir eldre, så sjalter en ut noe, og så går en inn i noen felter som en gidder å jobbe med."* John sier at han synes han er blitt "flinkere" til å sjalte ut det som egentlig ikke bidrar til det han vil gjøre i jobben sin, og gir et eksempel: *"I jobbsammenheng har jeg blitt konfrontert med om jeg har "skype", så vi kan snakke sammen over nett. Hvis jeg kan høre folk jeg snakker med over telefon eller skrive en e-post til dem, så behøver jeg jo ikke se dem samtidig."*

Mine intervjupersoner mener at med alder og erfaring vil en etter hvert ta seg selv mindre høytidelig. John sier: *"Ettersom jeg har stått foran ganske mange forsamlinger gjennom tidene, har jeg funnet ut at størrelsen på denne forsamlingen ikke har noe å si for meg lenger. Og hva er det som gjør at jeg ikke lenger skremmes av store forsamlinger? Jeg har tenkt at om dette går galt vil hverdagen for de aller fleste være eksakt lik. Du får ikke gjort så mye galt likevel. Jeg er en brikke i verden."* Rita sier det slik: *"Jeg tror vi har erfart at vi ikke lenger er verdens midtpunkt. Det er jo mye læring i en slik erkjennelse, og den bygger sikkert på mye erfaring og refleksjon."* Og Inger mener at det kan være godt å "legge av seg noen ambisjoner" med alderen.

### 4.3 Læring som sosial aktivitet

Alle mine intervjupersoner tror på en vekselvirkning mellom å lære sammen med andre og å lære alene. Rita sier at det er flere situasjoner der hun er avhengig av samarbeid med kolleger for å løse arbeidsoppgaver: *”Når jeg holdt på med disse undersøkelsene, så hadde jeg jo aldri klart det alene. Jeg var bare fullstendig avhengig av dem jeg samarbeidet med...den avhengigheten av å prøve ut tanker, av å få tilbakemeldinger på det du gjør, det er grunnleggende, det tror jeg er helt avgjørende”*. Rita trekker fram betydningen av å samhandle for å utvide egen horisont, og hun viser til at også intervjusituasjoner kan føre til refleksjon: *”Dét å samtale med andre tvinger en til å sette ord på ting, til å bli bevisst ting, og kan sånn sett kanskje bidra til mer læring. For eksempel det vi snakker om nå, det ville jeg jo aldri tenkt alene hvis ikke du hadde spurt meg. Men samtalen med deg tvinger meg til å tenke igjennom ett eller annet.”*

Stein sier at han liker godt å sitte alene og lese, men at han tror resultatet blir bedre når han jobber sammen med noen: *”Vi er ganske flinke i vår gruppe til å samarbeide, og vi har stor framdrift i det vi gjør. Det er nettopp fordi vi jobber sammen, tror jeg.”*

Stein mener at det å jobbe med å utvikle en tekst i samarbeid, er spesielt givende: *”Den prosessen vi har hatt på de siste artiklene jeg har vært med på å skrive, har vært veldig fin. Vi har snakket en del sammen, og så har det skrevne materialet gått opp og ned i hierarkiet, og det er veldig nyttig, tror jeg, for da lærer lederne noe av oss, og vi lærer noe av dem.”* Og han fortsetter: *”Så jeg kan mye mer i dag. Jeg er i stand til å finne langt flere interessante innfallsvinkler i dag enn jeg klarte for fire år siden innenfor det arbeidsfeltet jeg jobber i nå.”* Carina sier også at hun mener hun utvikler seg mye i samarbeid med kolleger, og at hun ofte kommer til en fase der hun må ha bidrag fra andre for å komme videre med arbeidsoppgavene: *”Inntil et visst punkt kan jeg sitte å komme med gode idéer og lage opplegg alene og synes at det er ganske greit. Men så kommer det til et punkt hvor det stopper opp. Og da må jeg inn i en dialog med andre for å komme videre...noen som kan komme med nye innspill”*.

Inger sier hun blir inspirert av tilbakemeldinger fra kolleger. Hvis hun ikke får det, mister hun motivasjonen: *”Når jeg skriver en tekst her på jobben, så tenker jeg alltid at dette er et råutkast som skal bli bedre og at dette er noe vi skal jobbe sammen om”*. Hun kommer også inn på måten å gi tilbakemelding på som motivasjonsfaktor: *Det er noen såre tær, og*

*jeg kan også bli sår hvis det er ekstra mye guts på. Så det handler liksom om hvordan vi balanserer dette”.*

Både Rita, Stein, Carina og Inger kommer med utsagn om læring som stemmer med Illeris sin samspillmodell om sosiale relasjoners betydning for læring (2007). Også Kolb legger som tidligere nevnt vekt på at læring foregår ved at omgivelsene gir nye innspill gjennom tilbakemelding til individet. Marton m. fl. (2000) skriver at dette kan handle om et møte der *”verklighetsoppfatninger konfronteras och kolliderar med varandra”*, slik at en kan *”förankra den nya kunskapen i en meningsfull ram.”* (s. 262).

Innspill fra andre kan føre til utvikling av en relativistisk måte å tenke på, det vil si at oppfatninger kan variere ut fra ulike kontekster. Det motsatte, en dualistisk kunnskapsoppfatning, bygger på en forventning om at noe er sant eller falskt, rett eller galt (Marton m. fl. 2000). Relativistisk tenkning krever både forståelse og analytiske evner hos en person, der en går inn med sine egne tolkninger. Den enkelte kan gradvis lære å bruke personlige tolkninger og erfaringer for å komme fram til nyanserte og ulike typer svar, framfor enten/eller-svar (ibid).

#### **4.3.1 Tillit**

Carina trekker fram at læring er et tillitsforhold og at hun må ha tillit til andre mennesker som hun skal samarbeide med. Tillit til andres personlige og intellektuelle egenskaper er for henne et grunnleggende element i læring sammen med andre: *”Hvis du skal lære av noen må du ha tillit til at den som skal lære deg noe faktisk har noe å bidra med. Hvis du er i et arbeidsmiljø som ikke er godt, fungerer ikke læring heller. Hvis du føler at du er i et system som er åpent, at du kan komme med og få innspill og komme i ekte dialog, da kan du lære mye lettere.”* Yorks og Kasl (2005) underbygger Carinas utsagn når de framhever at samtaler forutsetter tillit, solidaritetsfølelse og innlevelse hvis vi skal komme videre og lære noe av andre. De hevder at mennesker med felles bakgrunn, slik tilfellet er med mine intervjupersoner, ofte etablerer et miljø med innlevelse i hverandre uten at det er bevisst: *”De er i stand til at forstå, hva hinanden siger i lyset af deres oplevede erfaringer, fordi de selv har lignende erfaringer. Således bliver læring gennem samtale en succes, der tilsyneladende bekræfter en læringsforståelse, som bygger på samtale”* (s. 147). Forskjellighet kan selvsagt også føre til læring, i og med at en kan få nye impulser, men Yorks og Kasl hevder at dersom ulikheten i bakgrunn er *for* stor, er det økt

sannsynlighet for at en avviser hverandres synspunkter. Etienne Wenger (2008) er inne på det samme når han hevder at det å ha makt i et fellesskap vil si å ha stor innflytelse på samspillet mellom kompetanse og opplevelse, og dermed hva som blir lært. Det er ikke bare et spørsmål om å få arbeidet gjort, men om å få akseptert den kompetansen en har. Hvis avstanden i bakgrunn er for stor, skjer det sannsynligvis lite læring.

#### **4.3.2 Arbeidsplassen som læringsarena**

Carina sier at arbeidslivet for henne er en tydelig læringsarena, blant annet fordi hun har hatt noen av sine ”bratteste læringskurver” her. Det å lese om hvordan noe fungerer i teorien er ukomplisert for henne, men det som kan være utfordrende er å fungere i et yrkesliv: *”Den jobben jeg har nå har ikke så mye med mine studier å gjøre. For meg var det å lese teori helt greit, men det jeg synes kan være vanskelig er å agere som sosialt vesen i en kontekst hvor en skal kommunisere med folk og skal bidra med noe som person. Den læringen er mye mer alvorlig for meg, for den har med hvordan jeg som person fungerer overfor andre i jobben min.”* En sak er samspillet med kolleger, en annen sak er den delen av jobben som krever samspill med folk utenfor arbeidsplassen. Carina mener at det ligger mye læring i den rollen hennes arbeidsplass har som nettverksbygger mellom andre institusjoner i samfunnet. Et eksempel er at Vox følger opp prosjekter som blir tildelt statlige midler til kompetansetiltak, ved å legge best mulig til rette for læring: *”Vi sitter ikke bare her og deler ut penger, men vi samler dem i nettverk, vi setter gang utveksling av erfaringer, så vi får til læringsmiljøer der ute også.”* John er enig i at noe av det mest sentrale for Vox som premissleverandør i forhold til andres læring nettopp er å bygge nettverk, slik at det blir lagt til rette for utveksling av erfaringer for å komme videre: *”Blant mine roller som premissleverandør er å jobbe sammen med lærere og tilbydere av kurs som går på hvordan en skal motivere andre. Hvordan motiverer du en bedriftsleder til å satse på læring og hvordan motiverer du folk til å ville delta? Det handler om å lære av hverandre og hvordan en kan legge til rette for læring på arbeidsplassen slik at det glir best mulig”.* Både John og Carina trekker fram den læringen som skjer på arbeidsplassen gjennom å samarbeide og utveksle erfaringer med ulike forvaltningsnivåer, og at den sentrale rollen på egen arbeidsplass er å være organisator av erfaringsutveksling og formidling av erfaring slik at det kommer folk flest til nytte.

Carina understreker hvor viktig det er med endringskompetanse i kunnskapsbedrifter. Hun mener pedagogisk bakgrunn og undervisningserfaring er en anvendelig basis i forhold til

fleksibilitet, og at denne fleksibiliteten er tilegnet over tid gjennom samspill med andre både internt og eksternt. Rita sier også at det er viktig å ha en endringsberedskap: *”Vi får jo hele tiden nye oppgaver fra departementet som vi er nødt til å gjøre, og da er det noen ganger det er hensiktsmessig å omorganisere internt og bygge organisasjonen rundt de oppgavene vi skal gjøre.”* Alle mine intervjupersoner mener endringer er blitt typisk for det moderne arbeidsliv, og at vi hele tiden må være innstilt på omstillinger, nye retninger og nye rammevilkår. Inger framhever dette som utviklende, både for individet og organisasjonen som helhet: *”Det er spennende å ikke være stabile. Tenk hva vi lærer!”*

For Lave og Wenger (2005) er deltakelse i en sosial praksis vesentlig for læring. Å delta i et praksisfellesskap kan i følge dem forstås som en ustabil likevekt mellom opplevelser av omverdenen, der alle gir et bidrag til fellesskapets kompetanse. Sosial deltakelse i et fellesskap er i følge dem alltid *”basert på situert forhandling og genforhandling af mening i verden... Dette innebærer, at forståelse og erfaring er i konstant samspill – ja, er gensidigt konstituerende... Personer, handlinger og verden er med i al tenkning, tale, indsigt og læring”* (s. 48). Også Olga Dysthe (2001) sier at læring er grunnleggende sosial, og dessuten forankret i en kontekst. Vi tar del i mange ulike læringskontekster hele tiden, og arbeidsplassen er én av dem. Når læring skjer ved deltakelse betyr det dessuten at vi lærer av hverandre, sier Dysthe: *”Kunnskap er distribuert mellom menneska innanfor ein fellesskap; til dømes ved at dei kan ulike ting og har ulike dugleikar som alle er nødvendige for ei heilskapsforståing. Og fordi kunnskapen er fordelt, må også læringa vere sosial”* (s. 45). Sosial deltakelse er selve utgangspunktet for læring, ikke bare rammen rundt læring. Kunnskaper og ferdigheter vokser i følge dette synet fram gjennom den enkeltes deltakelse i en sosial praksis (Ådlandsvik 2005).

Mine intervjupersoner gir tydelig uttrykk for at det foregår læringsfremmende samspill i forbindelse med arbeid, både mellom kolleger på arbeidsplassen og når de opptrer i jobbsammenheng med andre utenfor arbeidsplassen. De har vist at det er gjennom å lese, skrive, lytte og snakke at mye av læringen skjer. De ser ikke bare på språket som et redskap til å reflektere over det de har gjort, men også som et middel til å delta i sosiale lærings situasjoner. Sett fra et sosiokulturelt perspektiv er språk og kommunikasjon selve bindeleddet mellom individuelle mentale prosesser og de sosiale læringsaktivitetene (Dysthe 2001). Vi former både oss selv og andre gjennom språket. Mennesket lærer gjennom språklig samhandling med andre. Termer som ”kontekst”, ”situasjon” og

”interaksjon” er viktige innen deltakelsesorienterte teorier. Det siste indikerer aktivitet. Det dreier seg vel så mye om å *gjøre* noe som å *ha* kunnskap om noe (Sølvberg 2004).

#### 4.4 Kunnskap om voksnes læring

Som nevnt i innledningen jobber alle mine intervjupersoner med overbygning i forhold til voksnes læring. Felles for alle er at de på en eller annen måte er involvert i arbeidet med å utvikle og implementere læringsressurser knyttet til grunnleggende ferdigheter hos voksne – enten målgruppen befinner seg i eller utenfor arbeidslivet eller i en utdanningssituasjon på et voksenopplæringscenter. De har ikke direkte kontakt med den primære målgruppen, men mer i forhold til lærere og tilbydere av kursvirksomhet. Likevel er det interessant å se i hvilken grad de knytter forståelse av egen læring opp mot voksenpedagogiske prinsipper i forhold til andres læring.

På slutten av de individuelle intervjuene spurte jeg intervjupersonene om hva slags kunnskap om voksnes læring de mener er relevant i forhold til jobben de utfører. Jeg syntes det ville være interessant å se på hva de mener de har behov for å vite om voksnes læring generelt, og hvorfor og hvordan de kan bruke denne kunnskapen som et arbeidsverktøy i jobben sin.

Stein trekker fram kunnskap om det han kaller ”likemanslæring” og hvordan dette kan brukes i situasjoner innen voksnes læring: ”*Det er jo noen ganger deltakerne vet mer enn lærerne om enkelte felt, for eksempel ut fra livserfaring: Det å diskutere, lytte og behandle hverandre som likeverdige personer kan fremme læring*”, sier Stein.

Likemanslæring vil si at deltakerne lærer av hverandre, vanligvis slik at en mer erfaren lærer en mindre erfaren (Topping 2005).

Inger utvikler blant annet læringsmetoder og læringsressurser for voksne som inkluderer opplæring i flere grunnleggende ferdigheter samtidig – som lesing og skriving, muntlig kommunikasjon, hverdagsmatematikk og digital kompetanse. Hun sier at det er viktig for henne å ha mest mulig faglig kunnskap om det å undervise voksne i basiskompetanse, selv om hun ikke forholder seg direkte til den primære målgruppen selv. Selve fagdidaktikken henger for henne også sammen med den psykologiske og sosiale dimensjonen i forhold til voksne i en læringssituasjon: ”*Voksne har jo ofte en annen type*



*utfordringer enn det barn og ungdom har, enten de er innvandrere eller etnisk norske*". Hun mener en må tenke tilrettelegging for læring på en annen måte overfor voksne, fordi de er i en annen livsfase enn barn og unge. De har andre plikter og vanligvis mer ansvar. Å tenke voksenperson som individ er viktig for Inger.

Rita sier hun trenger å ha teoretisk viten om voksnes læringsprosesser og hvordan en best kan legge til rette for læring hos voksne ut fra det. Hun bruker denne kunnskapen til blant annet å tolke og forstå uttalelser fra undersøkelser om voksnes læring, og hvorfor opplæringstiltak har vært vellykket eller mindre vellykket. I tillegg til teori bruker hun også sin egen erfaring som grunnlag: *"Lærer de best gjennom å bli fortalt eller lærer de best ved å prøve selv? Det at jeg selv mener jeg lærer best gjennom jobben gjør at jeg tenker det er en måte ikke bare jeg, men også andre lærer best på."*

Carina mener det er viktig å operere med et åpent syn på læring, og å kunne noe om voksnes læring på ulike arenaer: *"Jeg synes ofte det er en utfordring å få folk som er i en lærings situasjon til å se dette, at de faktisk er i en lærings situasjon hele tiden selv om de ikke selv er bevisste på det. Jamfør det å være i voksenopplæring og ha lyst på forelesningen istedenfor å gjøre det selv, fordi de tror det er det de lærer av. Der er jo vi som jobber i bransjen litt åpnere i forhold til læringsbegrepet"*. På bakgrunn av dette synes Carina det er viktig å synliggjøre spesielt arbeidsplassen som læringsarena, og ikke minst å synliggjøre læring som en del av hverdagen og noe som foregår hele tiden.

Carina trekker fram at det er en ressurs for henne å ha tidligere erfaring med å undervise andre. Det gir en plattform i forhold til utføring av arbeidsoppgaver i den jobben hun har nå: *"Jeg tror at det at vår etat har blitt såpass vellykket er at mange av oss har en basis som voksenlærere. Det føler jeg som en trygghet i bunnen, når jeg er ute og representerer virksomheten vår, det at jeg faktisk kan stå der og si at jeg har vært i felten og jobbet med voksnes læring selv"*.

Flere bruker egne læringserfaringer i arbeidet med voksnes læring. Det ser også ut til at pedagogisk erfaring har gitt mine intervjupersoner større forståelse for at praktisk voksenpedagogisk kompetanse kan ha betydning for det arbeidet de utfører. Det var kun én av intervjupersonene som spesifikt trakk fram teoretisk ballast om voksnes læring som nødvendig, selv om flere er inne på at det kan være nyttig. Uansett tror jeg både praksis,

teori og dét å ha et reflektert forhold til egen læring, kan ha betydning for den som skal legge premisser for andres læring.

## 5. Avsluttende drøfting og konklusjon

I dette kapitlet vil jeg drøfte funnene ut fra både kognitivt og sosiokulturelt syn på læring, dvs. plassere læringserfaringene i lys av tilegnelsesorientert og deltakelsesorientert ståsted. Jeg vil også stille spørsmål om den sosiokulturelle tilnærmingen er i ferd med å bli utfordret av et mer kognitivt læringsyn. Avslutningsvis vil jeg komme med noen personlige refleksjoner.

### 5.1 Læring både som individuell og sosial aktivitet

I den innledende problemstillingen spurte jeg på hvilken måte høyt utdannede reflekterer om egen læring på arbeidsplassen, og hvordan disse læringserfaringene kan forstås i lys av kognitivt og sosiokulturelt perspektiv. Gjennom det empiriske materialet ser jeg at mine intervjupersoner aktualiserer mye av teorien som finnes om voksnes læring. I mange situasjoner står konkrete handlinger sammen med andre kolleger i sentrum for læringsaktiviteten. I andre situasjoner står den individuelle bearbeidingen av ytre aktiviteter i fokus. I begge tilfeller utgjør erfaring og refleksjon en viktig basis for læringen hos mine intervjupersoner, gjerne gjennom å sette ord på hva de gjør og hvorfor. Dette stemmer godt med Kolb sine tanker om læring. I læringssirkelen forutsetter han at individene er aktivt medskapende til egen læring, og at læringen hele tiden utvikles og formes etter de opplevelsene individer møter og de erfaringene de får.

Alle mine intervjupersoner gir uttrykk for at både individuelle og sosiale prosesser er viktige for dem når de lærer. Dermed bekrefter de Illeris sin samspillmodell og helhetlige tenkning rundt læring. Jeg lar Inger oppsummere dette i følgende sitat: *”Begge deler er viktig. Jeg føler at det å jobbe i en gruppe med problemløsende oppgaver også fordrer diskusjoner, og at jeg må gå hjem og lese mer fordi jeg trenger å fordype meg. Jeg føler liksom at det er sånn at jeg trenger alt.”* Først lærer hun gjennom samspillet med andre, deretter blir kunnskapen internalisert. Samspillet med andre virker tilbake på den individuelle tenkningen.

For mine intervjupersoner er det altså tydelig at både mentale og sosiale faktorer er sentrale i læringsprosessen. For dem ser det ut til at en veksling mellom individuell aktivitet og å være i et fellesskap er grunnlag for utvikling og læring på jobben. Både prosessene i hjernen og prosessene i samfunnet og den spesifikke kulturen vesentlige i læringsammenheng (Ådlandsvik 2005). Dette styrker tanken om at både kognitivt og sosiokulturelt syn kan representere et nyansert syn på læring. I stedet for å se dem som to atskilte retninger, kan begge tilnærmingene bidra til å utvide og berike vår forståelse for læring.

## 5.2 En ny trend?

Det har de siste tiårene vært en sterk interesse for læringens sosiale dimensjon, spesielt representert gjennom Lave og Wenger. De kognitive teoriene har blitt kritisert for å fokusere ensidig på individet og legge for lite vekt på de sosiale sidene ved læring (Søvberg 2004). Til tross for dette er det som følge av nyere hjerneforskning nylig kommet en ny trend innen læringsteorier som kan sies å være en tilbakevending til den kognitive dimensjonen (Merriam og Caffarella, 2007 og Illeris 2007).

Termer som "kunnskap" og "begrep" er blitt sentrale igjen, noe vi gjerne forbinder med kognitive læringsteorier. For å forstå noe fullt ut kan det være nødvendig å ha et forhold til de grunnleggende begrepene vi bruker i vårt eget arbeid. Hva er ordenes egentlige meningsinnhold? Først når vi har et forhold til dette kan vi forstå hva vi holder på med i hverdagen vår (Natås 2009). Med begrepsforståelse kan vi også forklare og sette ord på det vi har forstått: *"I en tid då arbetslivet i alt högre grad präglas av tecken och symboler, handlar arbetslivets pedagogikk i mångt och mycket om at begrepsliggöra och sätta ord på det vi erfar och därmed medvetandegöra kunnskapsbildningsprocessen"* (Thång 2006: 77). For å bygge kunnskap forutsettes altså mentale modeller og begreper som kan hjelpe oss å identifisere og tolke den informasjonen eller de erfaringene vi tilegner oss. Samtidig legges det et nødvendig grunnlag for videre læring, slik at vi er i stand til å omdefinere og kombinere begrepene med tidligere kunnskap. Denne vektleggingen av læring som mental aktivitet kommer, slik jeg har vist, også til uttrykk hos mine intervjupersoner.

Også Jarvis (2008) mener at læring er mer enn sosial læring. Uansett hvor god tilgangen til sosial læring er, så kan ikke det sosiokulturelle perspektivet frembringe en dekkende

læringsteori, sier han. Årsaken er at ”den mangler at tage højde for den individuelle person” (s. 57). Mens psykologen tar utgangspunkt i individet og beveger seg utover mot omgivelsene, tar sosiologen utgangspunkt i omgivelser og kultur og beveger seg innover mot individet. Jarvis (2008) mener en persons læring må ses fra begge de nevnte innfallsvinkler, men at en må starte med en forståelse av personen – den lærende selv. Selv om læring alltid starter med en erfaring og erfaringen alltid har en sosial karakter, er læring også noe grunnleggende eksistensielt, sier Jarvis. Læring handler for ham om ”å lære å være til” og om ”å lære å bli seg selv”. Eller sagt på en annen måte: **Jeg lærer, altså er jeg**. Dermed føyer han til en filosofisk tilnærming, som han mener er fraværende i studier av læring.

På bakgrunn av dette kan det reises spørsmål om hvilken faglig disiplin som skal ha retten til å definere læring. Det kan hende vi i framtiden må utvide læringsforskningen med flere faglige disipliner enn de tradisjonelle (Ådlandsvik 2005).

### **5.3 Hva har jeg lært?**

Jeg har i denne undersøkelsen forsøkt å beskrive og vurdere hvordan høyt utdannede arbeidstakere forstår egen læring ut fra individuelle og sosiale prosesser, og samspillet mellom dem. Gjennom både lesing av relevant teori, samtaler med mine intervjupersoner og analyse av det empiriske materialet, synes jeg at jeg har kommet *litt* nærmere læringens vesen. Mitt utgangspunkt har vært intervjupersonenes læringserfaringer. Når de i samtale med meg har satt ord på sine opplevelser og meninger, er levd erfaring blitt omgjort til reflektert erfaring. Intervjusvarene er så tolket av meg i ettertid. Siden jeg har brukt en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, er det slik at jeg også kan ha påvirket resultatet i denne undersøkelsen med min personlige forståelse av utsagnene, noe jeg har redegjort for i den metodiske tilnærmingen. Dermed er jeg alene ansvarlig for tolkningen. Denne prosessen har uansett vært lærerik for meg, også fordi jeg synes jeg har fått et mer nyansert perspektiv på min egen læring.

Det er noe som heter at jo mer du vet, jo mindre synes du at du kan. Jeg har erfart at læring er et komplekst fenomen som vanskelig lar seg fange inn i konkrete beskrivelser. Det som foregår *inni* mennesker og *mellom* mennesker lar seg ikke alltid omsette i ord. Dessuten kan læringsprosesser arte seg ulikt fra individ til individ – avhengig av

personlige preferanser og erfaringer. Læring inngår i en mangfoldig sammenheng i skjæringspunktet mellom psykologiske og samfunnsmessige forhold. Mine funn i denne undersøkelsen om voksnes læringserfaringer bekrefter nettopp dette.

## Littertaurliste

- Bakke, Kari Renate og Tønnesen, Emil Severin (2007): *Lave & Wenger og Dreyfus & Dreyfus Læring i et sosiokulturelt perspektiv*. Hovedoppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
- Bauer, Martin og Gaskell, George (2003): *Qualitative Researching with text, image and sound. A Practical Handbook*. London / New Dehli: Sage Publications
- Bjerkem, Johan Einar, Andersen, Lis Karin og Martinsen, Vegard (2004): *Forteljingas pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dysthe, Olga (2001): "Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Olga Dysthe (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Fog, Jette (2005): *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskning-interview*. 2. utgave, 2. opplag. København: Akademisk Forlag
- Fjord Jensen, Johan (1993): *Livsbuen. Voksenpsykologi og livsaldre*. 2. utgave, 4. opplag. København: Gyldendal.
- Illeris, Knud (2003): *Voksenutdannelse og voksenlæring*. Fredriksberg: Roskilde Univ.forlag
- Illeris, Knud (2007): *Læring*. 2. utgave, 2. opplag. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Jarvis, Peter (2008): "At blive en person i samfundet – hvordan bliver man sig selv?". I Illeris, K. (red): *Læringsteorier. 6 aktuelle forståelser*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Knowles, Malcolm (1970): "Andragogik: en kommende praksis for voksenlæring" i Illeris, Knud og Berri, Signe (red) (2005): *Tekster om voksenlæring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Johannesen, Asbjørn, Tufte, Per Arne og Kristoffersen, Line (2007): *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utgave, 2. opplag. Oslo: Abstrakt forlag
- Karlsdottir, Ragnheidur og Stefansson, Thorarinn (2004): "Den konstruktivistiske læringsprosess". I Sigmundson, Hermundur og Bostad, Finn (red.): *Læring. Grunnbok i læring, teknologi og samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. 1. utgave, 6. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Lave, Jane og Wenger, Etienne. (2005): *Situert læring - og andre tekster*. Gylling: Hans Reitzels Forlag. (Første utgave 1991.)

- Marton, Ference, Hounsell, Dai og Entwistle, Noel (2000): *Hur vi lär*. Stockholm: Prisma Rabén & Sjögren
- Merriam, Sharan B. og Caffarella, Rosemary S. (1999/2007): *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. Second Edition. San Fransisco: Jossey-Bass
- McKenzie, Christine et. Al. (2006): "*Popular Education and Embodied Learning: Intersections for Critical and Anti-Racist Feminist Praxis*". CASAE National Conference Online Proceedings.  
Fra: [www.oise.utoronto.ca/CASAE/cnf2006/2006onlineProceedings/](http://www.oise.utoronto.ca/CASAE/cnf2006/2006onlineProceedings/)
- Natås, Elin (2009): "Håndfast læring", intervjuet av Ingunn Blauenfeldt Christiansen i bladet Utdanning nr.1-09
- NG, Roxana (2005): "Embodied Pedagogy as Transformative Learning: A critical Reflection". CASAE National Conference Online Proceedings, 2005.  
Fra: [www.oise.utoronto.ca/CASAE/cnf2005/2005onlineProceedings/TOCpresentation](http://www.oise.utoronto.ca/CASAE/cnf2005/2005onlineProceedings/TOCpresentation)
- Paulgaard, Gry (2007): "Feltarbeid i egen kultur: innenfra, utenfra eller begge deler?" I Fossaskåret, Erik, Aase, Tor Halfdan og Fuglestad, Otto Laurits: *Metodisk feltarbeid: produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, May Britt (2005): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Qvortrup, Lars (2001): *Det lærende samfund*. København: Gyldendalske boghandel, Nordisk Nordisk Forlag A/S
- Ramstad, Sissel Lyngvær (2007): *Læringskulturen i en kunnskapsintensiv organisasjon. En studie av Gard A/S*. Masteroppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo
- Säljö, Roger (2001): *Læring i praksis - et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelens forlag
- Sølvberg, Astrid (2004): "Forskningsfeltet teknologi og læring. Hvilken rolle spiller læringsbegrepet?" I Sigmundson, Hermundur og Bostad, Finn (red.): *Læring. Grunnbok i læring, teknologi og samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget
- Thagaard, Tove (2003): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Thång, Per-Olof (2006): "Arbetslivets pedagogikk". I Holmer, J. og Simonson, B.(red.): *Forskning om arbete*. Lund: Studentlitteratur
- Topping, Keith (2005): "Peer Tutoring for Flexible and Effective Learning". I Topping, K. og Maloney, S. (red): *The RoutledgeFalmer in inclusive education*. London: RoutledgeFalmer

- Wadel, Cato (1999): *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord. Seek A/S
- Wahlgren, Bjarne, Steen Højrup, Kim Pedersen og Pernille Rattleff (2002):  
*Refleksjon og læring. Kompetenceutvikling i arbeidslivet*.  
Anden udgave. Fredriksberg: Samfundslitteratur
- Wahlgren, Bjarne og Aarskog, Vibe (2004): *Teori i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag
- Wenger, Etienne (2008) "Social læringsteori – aktuelle temaer og læringsteori". I Illeris, Knud (red): *Læringsteorier – 6 aktuelle forståelser*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Wibeck, Victoria (2000): *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetode*. Lund: Studentlitteratur
- Yorks, Lyle og Kasl, Elisabeth (2005): "På vej mod en teori og praksis for alsidig læring. En ny begrebsliggørelse af erfaring og følelsernes betydning". I Illeris, Knud og Berri, Signe: *Tekster om voksenlæring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Ådlandsvik, Ragna (2005) (red): *Læring gjennom livsløpet*. Oslo: Universitetsforlaget



## Vedlegg I

### Intervjuguide – individuelle intervjuer

#### Begrepsforståelse:

- Hva forstår du med begrepet læring?
- Hva forstår du med begrepet erfaring?
- Hva forstår du med begrepet refleksjon?
- Hva forstår du med begrepet livslang læring?
- Hva forstår du med begrepet motivasjon?

#### Læringsarenaer:

- På hvilke læringsarenaer tror du at du har lært mest?  
(skole/formell utdanning, arbeid, sivil liv - fritid/hobby)
- Kan du begrunne det?
- Kan du nevne et eksempel?

#### Læring på arbeidsplassen:

- På hvilken måte mener du at du utvikler deg i jobben din?
- Kan du gi et eksempel på en konkret situasjon der du mener du lærte noe?
- Hva karakteriserte denne situasjonen?
- Hvordan kan du bruke det nye du lærer?

#### Måter å lære på:

- Hvordan lærer du best?
  - alene eller sammen med andre
  - å arbeide med problemløsning eller diskusjoner (aktiv)
  - mulighet til å tenke over informasjon (reflekterende)
- Hva skal til for at du får lyst til å lære?
- Hva gjør du for å nå et mål?

#### Kunnskap om voksnes læring:

- Trenger du kunnskaper om voksnes læring i jobben din?
- Hva slags type kunnskap om voksnes læring trenger du i jobben din?
- Hvordan kan det brukes som arbeidsverktøy?

#### Forberedelse til fokusgruppe:

- Kan du tenke igjennom en læringsopplevelse du har hatt på arbeidsplassen og karakterisere den med minst tre stikkord?

## Vedlegg 2

### Fokusgruppe – framgangsmåte og intervjuguide

1. Beskrivelse av prosessen:
  - Jeg beskriver hva som skal skje og hvorfor.
  - Normer og regler, frivillig, kan stoppe, taushetsplikt
  - Lytte oppmerksomt på hverandre
  - Ikke terapeutisk, men allmenn erkjennelse er målet
  - Lære noe om verden og seg selv i denne verden
  - Dele og utveksle læringshistorier / læringserfaringer
2. Læringshistorier (tenkt igjennom på forhånd):
  - Spør om noen vil dele en læringshistorie – historiene fortelles i plenum
  - Alle kan stille utdypende spørsmål til læringshistoriene, for å konkretisere
3. Analyse / diskusjon:
  - Finnes det noen likheter eller forskjeller i læringshistoriene?
  - Å sammenlikne og kontrastere opplevelser
  - Gjenta noen av spørsmålene fra de individuelle intervjuene
  - ”Lukke” diskusjonen gjennom en kort oppsummering
  - Takke for deltakelse
4. Min bearbeidingsprosess etterpå
  - Opptak på bånd må transkriberes, men ikke fullstendig
  - Hente ut og kategorisere enkelte utsagn som er nyttige i forhold til problemstillingen (individuell aktivitet / samarbeid med andre)

## **Vedlegg 3:**

### **Forespørsel om deltakelse masteroppgave – som intervjuperson**

I forbindelse med min masteroppgave i voksenpedagogikk ved Universitetet i Tromsø, ønsker jeg å fordype meg i hvordan voksne forstår og opplever sin egen læring på arbeidsplassen. Derfor vil jeg gjerne spørre om du vil delta i en slik undersøkelse.

Deltakelse innebærer å stille opp på et individuelt intervju med undertegnede. Deretter vil jeg samle alle fem til en felles samtale om læring og læringsopplevelser – til et tidspunkt som passer for alle. Tanken er at erfaringsdeling kan avdekke flere lag ved både egne og andres læring.

Et annet spørsmål jeg også vil belyse er hvordan de som jobber med voksnes læring bruker den kunnskapen de har om voksnes læring i det daglige arbeidet, og hvordan egne læringserfaringer nedfeller seg i arbeidet med andres læring.

Planen er å ta opp intervjuene på bånd, men disse vil bli slettet etter transkribering. Alle personene vil bli anonymisert i undersøkelsen.

Slik jeg ser det tror jeg de som deltar i denne undersøkelsen kan bidra med spennende innspill, og også få nye perspektiver på egen læring. Jeg håper derfor du vil delta.

Med hilsen

Lis Karin Andersen  
Oslo, 15.11.07