



ET VEIVALG SOM FØRER TIL MÅLET!

Kvinnens opplevelser under en utførelsesprosess.

REIDUN STORØ

*Masteroppgave i voksenpedagogikk
Institutt for pedagogikk og lærerutdanning
Det samfunnsvitenskapelige fakultetet
Universitetet i Tromsø
Våren 2009*

FORORD

Masteroppgaven har blitt til i løpet av en lang og arbeidsom prosess de siste 3 årene, i tillegg til full jobb i videregående skole. Det har vært spennende og interessant å være student igjen i voksen alder, og vi har vært en fin gjeng fra Hammerfest i nord til Oslo i sør. Takk for trivelige samlinger og ikke minst studieturen til Danmark.

Takk for velvillighet fra mine kollegaer og min pedagogisk leder.

Min veileder Sigvart Tøsse har levert raske og konkrete tilbakemeldinger. Stor takk til Sigvart!

Jeg må også få takke min samboer Viggo og våre firbente venner, nå skal det bli lange fine turer ut i marka.

Spesielt takk til mine informanter som stilte velvillig opp og ga meg deres historier.

Tromsø 15.mai 2009

Reidun Storø

INNHOLDSFORTEGNELSE

Forord

1. INNLEDNING	
1.1 Bakgrunn for valg av tema	4
1.2 Problemstilling	6
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER	7
2.1 Forskning på attføring	8
2.2 Selvstyring	9
2.3 Humanistisk pedagogisk perspektiv	11
2.4 Motivasjon	13
2.5 Veiledning	14
2.6 Identitet	14
2.7 Livsposisjoner	15
2.8 Selvpfatning	16
2.9 Attribusjon	17
3. METODE	17
3.1 Valg av perspektiv og metode	18
3.2 Utvalg og utvalgsprosedyre	19
3.3 Planlegging og gjennomføring av undersøkelsen	20
3.4 Etske betraktninger	21
3.5 Analyse og tolkning av data	21
4. PRESENTASJON AV FUNN, ANALYSE OG DRØFTING	22
4.1 Kort presentasjon av mine informanter	22
4.2 Livssituasjon i dag	23
4.3 Roller og identitet	24
4.4 Selvpfatning, attribusjon og motivasjon	25
4.5 Møte med NAV og veiledning	28
4.6 Tidligere skolegang og erfaringer	31
4.7 Selvstyring	33
5. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	34
6. REFERANSER	36
7. VEDLEGG	39

1. INNLEDNING

Attføring er et tiltak for yrkeshemmede, og i denne oppgaven har jeg forsket på kvinner i 40- årene, som ikke klarer å fortsette i den jobben de hadde, men er for frisk til å bli uføretrygdet. Hensikten med attføring er å gi dem en vei tilbake til jobb slik at de ikke blir permanent uføretrygdet. Utdanning og jobb er noe folk flest velger ut fra sine interesser og behov. Mange kvinner må altså i voksen alder velge på nytt, starte på nytt. Når livet plutselig blir annerledes enn forventet, når helsen svikter og gamle kollegaer blir borte, da må man finne motivasjon for endring av livssituasjonen. Det må gjøres valg en ikke hadde tenkt, på et tidspunkt i livet da en kanskje ikke hadde tenkt å gjøre det. Disse kvinnene står ovenfor en endringsprosess som kan beskrives som tap av yrkesidentitet og sorg i overgangen til langvarig eller kronisk sykdom. Som attføringsklient og arbeidssøker kan kvinnene være usikre på hva de ønsker og hva de kan klare når det skal velges yrke eller utdanning med de begrensninger de har fått i forhold til sin helsetilstand. Utdanning vil gi en kompetanse som alltid vil være verdifull, og som en kan bygge videre på.

En rapport på norsk og annen nordisk forskning om yrkesrettet attføring på 1990-tallet og frem til 2004, Børing (2004a), viser til forskning på attføringsløpet. Rapporten inneholder ikke studie som gir beskrivelse av hvordan attføringsklienten opplever og oppfatter sin situasjon og hvordan deres behov for selvstyring blir ivaretatt i en attføringsprosess. Videre i oppgaven vil jeg betegne attføringsklienten som bruker. I neste av snitt vil jeg si noe om bakgrunnen for valg av tema.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I år 2003 hadde jeg spesialpedagogisk praksis ved den gang arbeidskontoret i Narvik. Jeg gjennomførte da en undersøkelse på bakgrunn av at de mange voksne som kom inn under attføring, stadig gjorde omvalg i forhold til de tiltak som ble igangsatt. Eller at de til slutt ga opp og endte som uføretrygdede. Antall totalt yrkeshemmede på landsbasis har vært noenlunde stabilt siden 1994, ca. 53-55000. Det gis ulike tilbud fra NAV, i forhold til den enkelte brukers bakgrunn og behov. Hensikten med yrkesrettet attføring er at brukeren skal skaffe seg arbeid, eller beholde sitt nåværende arbeid gjennom bistand fra NAV (sammenslått av tidligere arbeids-, og sosial- og trygdekontor) (NAV er forkortning for ny arbeids- og velferdsforvaltning).

I min spesialpedagogiske undersøkelse ved arbeidskontoret i Narvik, som gjaldt både kvinner og menn, kom det fram et tydelig mønster hos de brukerne som stadig gjorde

omvalg. Fellestrekkene for disse brukerne var manglende eller dårlig grunnskole og de hadde prøve ”mye”, altså de hadde vært i mange arbeidsforhold. De hadde stor usikkerhet i forhold til valg av utdanning, de vaklet mye fram og tilbake. De fleste hadde dårlig eller rotete økonomi i tillegg til ”psykiske” problemer, men også somatiske / fysiske plager. Det syntes også som om de ikke hadde et klart helhetsbilde av seg selv eller sin situasjon, altså manglende selvinnsikt og dårlig tro på seg selv. Et siste fellestrekk var at mange ikke møtte opp til avtaler. På spørsmål om hvorfor fant vi ut at de tålte dårlig å bli stilt krav til. (Referat fra min rapport 2003).

I et kompetansesamfunn som vi lever i stilles det stadig større krav til leserevne, krav som langt overgår det som er minstekrav til leseferdigheter. Mennesker må raskt kunne sette seg inn i nye arbeidsoppgaver, håndtere nye apparater, kunne utvide kompetansen sin, delta i og nytte seg av kontinuerlig utdanning. De svakeste sakter akterut både på skolen og på arbeidsmarkedet. Undersøkelser gjort ved Institutt for helse- og sosialfag ved Høgskolen i Gjøvik, ved fagansvarlig professor Jon Lundestøl, viser at store grupper av den voksne norske befolkningen i Norge sliter med basisfagene lesing, skriving og matematikk. Ca. 10% av Norges befolkning har lese- og skrivevansker.

En rapport fra Flermoen (2003) viser at stort arbeidspress blant saksbehandlere ved NAV gjør det vanskelig å avdekke problemer med lesing og skriving hos brukerne. Rapporten avdekker at lokalkontorene ikke praktiserer spesielle rutiner for å avdekke lese- og skrivevansker. Saksbehandlere la stor vekt på at samtaler med arbeidssøkere er deres viktigste hjelpemiddel for å få fram alle typer problemer, og dermed også vanskeligheter med å lese – og skrive. Samtidig hevder de at på grunn av stort arbeidspress kunne være vanskelig å avsette tilstrekkelig tid til samtaler. I følge rapporten er det derfor grunn til å anta at det er betydelige mørketall når det gjelder forekomst av lese- og skrivevansker i gruppen av ordinære arbeidstakere.

Et attføringsløp kan variere fra noen få uker til flere år avhengig av hva saksbehandler og søker i fellesskap vurderer hensiktsmessig. Yrkesrettet attføring er en statlig ordning som skal sørge for at folk får nødvendig og hensiktsmessig bistand for å komme tilbake i eller beholde den jobben de har. ”Bistand kan være veiledning om yrker og utdanninger, avklaring av muligheter og begrensninger i arbeidslivet,

arbeidspraksis, kvalifisering, formidling til nytt arbeid eller tilrettelegging på arbeidsplassen.” (Lov om folketrygd, kapittel elleve)

Kriteriet for å vurdere mulig yrkesrettet attføring er om personen har ”sosiale, fysiske eller psykiske begrensninger / hindringer som gjør det vanskelig å skaffe eller beholde jobb.” Attføring er altså et samfunnsmessig viktig og interessant tema.

På bakgrunn av tema innledningsvis i denne oppgaven, og manglende forskning på brukermedvirkning av hvordan attføringsklientene selv oppfatter sin situasjon, er mitt mål med denne undersøkelsen å finne ut om kvinner har behov for selvstyring i en attføringsprosess og om selvstyring kan føre til rett valg av utdanning/ omskolering. Jeg ønsker også å fokusere på de som ikke har utdanning ut over grunnskolen, fordi disse muligens har en ” skjult” hemning som for eksempel lese- og skrive vansker. Disse kvinnene trenger å flytte fokus fra tillært strategi for å unngå å bli oppdaget som svake og utilstrekkelige i forhold til sitt spesifikke problem. Det hadde vært fint om disse kvinnene kunne bli bevisst sitt behov for selvstyring og lære de ferdigheter som trengs for å bli selvstyrt. Resultatet vil forhåpentligvis bli at de får en positiv opplevelse i forhold til opplæring og å velge et yrke som blir rett i forhold til deres interesser og behov.

1.2 Problemstilling

Altså, et veivalg som fører til målet om å komme seg ut i et varig arbeid. Attføring er særlig interessant fordi det er et underliggende ønske fra det offentlige om at attføringsbrukerne etter endt attføringsløp skal bli mest mulig økonomisk og sosialt selvhjulpne i det daglige. Dette må kunne ses på som samfunnsnyttig. I forhold til mennesker med ulike begrensninger i arbeidslivet er attføring den stønaden som krever størst aktivitet fra mottakers side, og der målet i utgangspunktet er å bli en aktiv deltaker i arbeidslivet igjennom. Dersom folk på grunn av psykiske, fysiske eller sosiale begrensninger verken kan beholde det arbeidet de har, eller klare å få seg nytt arbeid, skal staten gjennom attføringssystemet kvalifisere dem gjennom arbeidstrening, utdanning eller annen opplæring, omplassering eller formidling til nytt arbeid.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven håper jeg å få innsikt i brukernes opplevelser og oppfatning av egen situasjon i attføringsprosessen.

Jeg er da kommet fram til følgende problemstilling:

1. ”Har kvinner behov for selvstyring i en attføringsprosess og hvordan opplever (voksne) kvinner at deres behov for selvstyring blir ivaretatt i en attføringsprosess?”

2. ” Hvordan ivareta voksnes behov for selvstyring i en attføringsprosess? ”

Problemstillingen vil bli sett på i lys av aktuell teori som jeg gjør rede for i teorikapitlet. Den vil bli drøftet i kapittel 4 der jeg skriver om funnene i intervjuene med informantene.

2. TEORETISKE PERSPEKTIVER

Årsaken til at disse kvinnene er kommet i en attførings situasjon, er en livsendring til langvarig eller kronisk sykdom.

Felles er at de har vært sykemeldt i ett år og noen har gått videre på rehabilitering, som også kan vare inntil ett år. Inngangsvilkårene for å komme under attføring er at brukeren er mellom 16 og 67 år, og at brukeren oppholder seg i Norge. Brukeren må på grunn av sykdom, skade eller lyte ha fått sin evne til å utføre inntektsgivende arbeid varig nedsatt eller ha fått sine muligheter til å velge yrke eller arbeidsplass vesentlig innskrenket.

Arbeidsøkere under yrkesrettet attføring, kan får inntil 3- års ordinær utdanning og innefor visse grenser skal opplæringen / utdanningen tilpasses individuelle behov og muligheter på arbeidsmarkedet. Det kan gies tilrettelagt arbeidstrening med oppfølging. Tiltaket skal bidra til å prøve ut den enkeltes muligheter på arbeidsmarkede og bidra til å styrke deltakernes muligheter til å komme i arbeid eller utdanning. Utdanning inne det ordinære utdanningssystemet kan inngå som en del av en handlingsplan for arbeidssøker under yrkesrettet attføring. Arbeidspraksis i ordinær virksomhet tilbys yrkeshemmede og ordinære arbeidssøkere med behov for tilrettelagt arbeidstrening og oppfølging. Det er visse vilkår for opprettelse av arbeidspraksis i ordinær virksomhet.

Min arbeidsplass, Breivang videregående skole er en fylkeskommunal bedrift, og for å bli godkjent som tiltaksarrangør for tiltaket må virksomheten oppfylle følgende krav: ansattes representanter i virksomhetene skal godkjennes for opprettelse av

tiltaksplan. For å unngå at tiltaket fortrenger lærlingeordninger, forutsettes at opprettelse av lærlingeplass vurderes før opprettelse av tiltaksplass innen yrker som faller inn under opplæringsloven. Formålet er at arbeidsmarkedstiltaket skal bidra til å styrke deltakerens kompetanse og arbeidsevne, øke deltakernes mulighet for ordinært arbeid og skaffe tilveie kvalifisert arbeidskraft.

Trekk ved selve attføringsarbeidet som virker positivt er aktive tiltak, gjerne med tilnærming til tidligere erfaringer hos brukere og at det er kontinuitet i tiltaket. Det virker også positivt inn på at brukeren deltar aktivt i planleggingen av egne tiltak, og at det er få innstanser trukket inn i saken. I følge min kontaktperson hos NAV, er høy motivasjon hos brukeren den viktigste faktoren for å få til en vellykket attføring.

2.1 Forskning på attføring

Bjørnson (1997) beskriver attføringsforskningen som et uferdig puslespill, der en må finne biter som mangler og samtidig forsøke å sette sammen biter som per i dag ikke synes å høre naturlig sammen. Om norsk arbeidsliv generelt foreligger det mye forskning, blant annet utført av Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), Stiftelsen for samfunns- og næringslivsforskning (SNF), Forskningsstiftelsen Fafo og Arbeidsforskningsinstituttet (AFI). I tillegg har Arbeidsmarkedsetaten selv stått for flere rapporter. I følge Børings (2002) og Bjørnsons (1997) rapporter er det likevel relativt få samfunnsvitenskapelige undersøkelser om attføring. Videre har det seg slik at attføring studeres av flere fagretninger, for eksempel økonomi, medisin og samfunnsvitenskapene, men forskning er likevel preget av at det forekommer lite tverrfaglig samarbeid. Børing forteller videre at forskningen om yrkesrettet attføring ofte har vært oppdragsbasert, det vil si at forskerne kun har sett på avgrensede empiriske spørsmål (Børing 2002). Rundt midten av 1990- tallet begynte en del forskere å studere registerdata som omfattet store utvalg av stønadsmottakere for å analysere klientstrømmer (KIRUT-basen: Klientstrømmen inn i- rundt i- ut av trygdesystemet). Disse analysene er kvantitative og gir lite innsyn i hvordan brukeren opplever attføringen. I tillegg er denne databasen mangelfull i forhold til enkelte opplysninger om brukerne (Børing 2004: Hansen 1998). Attføring fra brukers ståsted har altså vært lite studert, og det synes derfor interessant å prøve å finne mer ut om hva brukere av attføringstiltaket tenker om prosessen og hvordan de opplever sin situasjon.

Nye undersøkelser (ALL 2005, Voxbarometeret 2005) viser at mer enn 30% voksne i Norge har problemer med å tilpasse seg arbeidslivets krav og forventninger til lese- og skriveferdigheter. Svært mange opplever også fordommer i arbeidsmiljøet, og det er lite kunnskap om muligheter for tilrettelegging og kompensasjon. Resultatet blir ofte at den enkelte arbeidstaker får store belastninger med å mestre arbeidet, noen får stressrelaterte helseplager og, i verste fall, langvarig sykefravær og avgang fra arbeidslivet.

NONITE, NAV, har siden 2002 jobbet med kompetanseutvikling på fagområdet lese- og skrive støtte. Tilrettelegging for voksne i en arbeidssituasjon har vært et særlig fokus, og det har vært utarbeidet informasjons- og opplæringsmateriell. Erfaringer fra dette arbeidet har vist at de største utfordringene ligger i å få kunnskapen ut til de som har behov for det, i et format som er lett tilgjengelig og som kan tilpasses den enkelte bedrift-/etat. Ledere og personalansvarlige vil være målgruppe for kurset, fordi lese- og skrivevansker oftest et sett på som et personlig problem for den det gjelder, og ikke et anliggende for bedriften generelt og for arbeidsmiljøet.

2.2 Selvstyring

Voksne som har erfaring som arbeidstakere og foreldre, kan være flinke til å lede og organisere sitt eget og andres arbeid. En viktig faktor i veiledning og undervisning blir derfor å møte brukerne der de er. Det innebærer at de må klargjør hvilke erfaringer og forforståelse de har, likedan hvordan motivasjonen for atføringstiltaket er. Dette må være grunnlaget for den videre prosessen til den enkelte bruker. Når lærer skal undervise eller veilede voksne, må de ta i betraktning deres livserfaringer og forståelse. Det har i løpet av de siste tiårene vært en økende interesse for undervisning av voksne. Andragogikk er betegnelsen for teorier om voksnes læring og undervisning. *Andro* betyr "menneske" mens *pedos*, som ordet *pedagogikk* er avledet fra, betyr "barn". Malcom Knowles er spesielt kjent for sine ideer om andragogikken (1994 a og b) han mener det bør stilles andre krav til undervisning av voksne enn til undervisning av barn. Etter hvert som individet modnes, har det behov for og evne til å bestemme selv og nyttiggjøre seg sine erfaringer ved læring. Knowles mener læring organiseres best rundt de problemer som livet frambyr. Dette behovet øker fra barneårene fram mot puberteten og raskt i ungdomsårene. Videre framheves det at utgangspunktet ikke må være emner læreren tror eller håper studenten en gang vil få bruk for, men undervisning knyttet til situasjoner som studenten befinner seg i akkurat

nå, problemer studenten er opptatt av å løse. Knowles ser voksenbegrepet i forhold til selvstyring. Når vi oppfatter oss som selvstyrte, da er vi voksne psykologisk sett, mener han. Da tilhører selvbildet en selvstyrt personlighet. (Loeng 1997:33).

Å oppfatte seg som selvstyrt må i denne sammenhengen tolkes som å ha kontroll/styring over sitt eget liv. Knowles mener du som voksen har et dyptfølt behov for å bli oppfattet av andre som selvstyrt -og det er vel først og fremst her vi finner det psykologiske behovet. For å understøtte dette behovet, blir det viktig at de voksne i lærings situasjonen blir behandlet med respekt og likeverd, at deres erfaringer tas på alvor.

En kan si at selvstyrt læring går ut på å være både pedagog og deltaker samtidig. Et annet navn på det er å lede eller gjennomføre personlige læringsprosjekt.

En definisjon med utgangspunkt i Knowles (1980), vil legge vekt på selvstyrt læring som en prosess der hver enkelt deltaker selv tar initiativet, med eller uten hjelp fra andre. Selvstyrt læring forutsetter altså ikke en sosialt isolert situasjon, men innebærer også samhandling med andre i lærings situasjonen. Hver deltaker kartlegger sine læringsbehov, formulerer læringsmål, finner frem til menneskelige og materielle læringsressurser, velger og tar i bruk passende læringsstrategier og vurderer læringsutbytte.

For den som kommer positivt ut av atferdsprosessen har selvstyrt læring som begrep både en deskriptiv og en preskriptiv side. Det betegner voksne slik vi ”ønsker de skal bli”, altså preskriptiv, men med utgangspunkt i noe antatt deskriptiv, nemlig at voksne har et psykologisk behov for å bli oppfattet som selvstyrt. Dermed har selvstyringsbegrepet sitt utgangspunkt i både modning og læring. Dette må få betydning for hvordan vi praktiserer selvstyrt læring i lærings situasjonen.

Knowles (1980) hevder at fra det øyeblikk vi oppfatter oss som selvstyrte, da er vi voksne psykologisk sett.

I voksenpedagogisk litteratur pekes det på at en parallelt med faglig læring bør legge til rette for utvikling av selvstyrte voksne. Det er viktig at deltakeren deltar i planlegging, gjennomføring og evaluering av læringsaktiviteten. Veilederen må ikke bli en autoritet som den voksne ikke klarer å frigjøre seg fra i sin læring.

Dette innebærer at veilederen må ”ned fra katetret” og arbeide mer prosjekt- og problemorientert, der hver enkelt deltaker har en sentral rolle og selv er ansvarlig for å nå sine mål.

En tradisjonell timeplan med en veileder, en gruppe i ett rom gir ikke rom for selvstyrt læring som mål og en slik timeplan tar lite hensyn til de prinsipper som ligger til grunn for voksnes læring.

Malcom Knowles (1970 & 1980) hevder at selv om ikke alle voksne *er* selvstyrt, så har de *behov for å bli det*, fordi de er voksne. NAV's erfaring er at brukerne er vant til tradisjonell skolegang der selvstyring i læringssituasjonene var et ukjent begrep. I tillegg er også utdanningsnivå, livskvalitet og selvstendighet forhold som tilsier at voksne har svært ulike forutsetninger for selvstyrt læring. Konklusjonen ble da at voksne har behov for selvstyrt læring, men har ikke nødvendigvis evnen.

Veileders holdninger til læring, utvikling og undervisning har sammenheng med hans/hennes syn på mennesker og dets muligheter og begrensninger.

2.3 Humanistisk pedagogisk perspektiv

Innenfor en humanistisk pedagogikk med menneske i sentrum, blir det viktig å forstå enkeltmennesket på dets egne premisser. Den enkeltes valg, verdier og opplevelser må stå sentralt i den pedagogiske tilnærmingen. Men samtidig stiller de frie valg mennesket ansvarlig for sine valg. (Loeng 1997: 50) Humanistisk pedagogikk tar sikte på å utvikle *hele* mennesket, ikke bare det intellektuelle. Dette forutsetter ikke bare faglige, kunnskapsmessige forutsetninger, men også i stor grad *menneskelige*. Et godt menneskelig forhold mellom veileder og bruker blir en viktig forutsetning for å lykkes i humanistiskpedagogisk forstand. (Loeng 1997:50)

Med dette perspektivet på læring blir det nødvendig at brukeren i atføringsprosessen er bevisst sine forutsetninger, kunnskaper og forventninger og bruker dette aktivt når planlegging av tiltak skal inn i en handlingsplanen.

Knowles legger vekt på at ny læring bør baseres på de erfaringene som allerede ligger hos den enkelte voksne deltaker. Dette er et viktig voksenpedagogisk prinsipp, og Brookfield sier at *"the learners must be motivated to learn, the learning format should allow for individual differences in ability and style, new learning should build on the learner's current knowledge and attitudes"* (1986:130). Læring som individuell prosess er avhengig av ulike læringsstiler. En kort definisjon på læringsstil er: "Hvordan en konsentrerer seg, absorberer, bearbeider og beholder ny informasjon" (Boström, 2004). Begrepet læringsstiler dreier seg om våre livsstiler, om hvor forskjellige vi er og om å anerkjenne ulikheter som likeverdige. Når vi arbeider med brukernes læringsstiler, har vi deres *sterke sider* for øyet. Vi går ut fra det friske og

sterke og kopler det til selvfølelse. En av de viktigste konklusjonene fra Dunn og Dunns forskning er at når brukeren får bruke sine sterke læringskanaler, vil de lettere lykkes med skolearbeidet. Dermed vokser selvfølelsen og skaper motivasjon, trivsel og kvalitet i prestasjonene. Trusler, kontroll og angst skaper stress og motvirker læring. (ibid.)

En gruppe voksne det er relevant å behandle spesielt, er de kortutdannede som disse kvinnene i min undersøkelse er. Tradisjonelt er det vel blant dem vi finner den største motstanden mot og angsten for formelle læringssituasjoner. De mangler gjerne også en grunnleggende tro på at utdanning/ opplæring kan være til hjelp i forhold til personlige og andre problemer. (Loeng 1997:43). I denne gruppen kan vi møte mange med dårlig selvbilde, og som i tillegg føler seg hjelpeløse og ”bortkomne” i formelle læringssituasjoner. Det blir derfor viktig å skape et læringsklima som reduserer følelsen av hjelpeløshet og frykt, og som gradvis kan bygge opp deres selvbilde i forhold til læring. (ibid.). Læring handler om relativt varige endringer av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Voksne lærer best når de er aktive i læreprosessen, og kan bruke sine erfaringer i samspill med andre. Det gir bekreftelse, korreksjon og ny innsikt.

Hovedvekten i humanistisk psykologi legges på personens indre tanker og følelser, i likhet med den fenomenologiske tradisjonen. En tenker seg videre at mennesket har en fri vilje, og at alle mennesker har behov for åndelig vekst som driver det framover mot selvrealisering. Kjente talsmenn for denne retningen er Carl Rogers (1902-1987) og Abraham Maslow (1907-1970). Maslow (1954,1970) er spesielt kjent for sitt ”behovshierarki”, hvor menneskelige problemer forklares ut fra manglende oppfyllelse av de grunnleggende menneskelige behov, som ligger nederst i hierarkiet. Det starter med å tilfredstille de grunnleggende behovene som holder oss i livet, nemlig sult og tørst. Når disse behovene er tilfredstilt, vokser det fram nye behov og atter nye behov. ”I følge Maslow streber ethvert menneske ustoppelig etter snart det ene, snart det andre.” (Imsen, 2006:33-34) Maslow legger særlig vekt på behovet for selvrealisering. Oppfyllelse av det gir det høyeste uttrykk for menneskelig utfoldelse.

I Abraham Maslows teori om våre grunnleggende behov, er ikke menneske noe offer, men et selvstendig individ som har frihet og muligheter til å foreta valg, til å utvikle seg selv. Hans teori hører dermed inn under *det humanistiske perspektivet i*

psykologien. Dette syn betoner det *menneskelige*, det vil si menneskets egenverdi og dets verdighet i egenskap av det å være menneske. I humanismen er *selvrealisering* læreprosessens endelige mål. Mennesket har i følge Maslow en tilbøyelighet til å søke mål i livet som gjør at vi opplever livet som *meningsfylt*.

Humanistiske motivasjonsteorier, legger vekt på de dypere egenskapene som særpreger oss som mennesker. Humanistisk teoritradisjon legger vekt på mennesket som selvstendig og frihetssøkende, det søker etter mening og er rede til å ta ansvar. Menneskene framstår som langt mer enn belønningssøkende individualister eller kognitive roboter. Det er underforstått at vi som mennesker har en rekke medfødte egenskaper som skiller oss fra de fleste dyr, og at vi har en innebygd beredskap for sosialt liv, og at vi har et ønske om å være aktive, prestere og være til nytte for andre. Alle sider ved personen kan bidra til å skape motivasjon, både tanker, følelser og oppfatninger av omverdenen. Humanistiske teorier forutsetter gjerne at mennesket har en rekke medfødte eller tillærte behov som ligger bak motivasjonen. Disse behovene er ikke bare knyttet til mat og klær, men også til de høyere sosiale og mentale prosessene som framstår som viktige for individets meningsfylte eksistens og for menneskehetens. (Loeng 1997).

2.4 Motivasjon

Motivasjon kommer fra det latinske ordet *motivus* som betyr ”som setter i bevegelse”. Om det er vanskelig å måle motivasjonen i seg selv, er det lettere å se de handlinger den fører til. Et menneske kan erkjenne behov eller uttrykke ønske om å oppnå noe. Dette skaper et mål i bevisstheten, som utløser en handling eller en rekke handlinger som i sum fører til målet. Motivasjon er drivkraften i denne prosessen.

Motivasjon er en av flere forutsetninger for at læring skal finne sted. Et menneske er et komplekst og sammensatt vesen med både innebygd behov for utfoldelse og suksess, men også med angst for å mislykkes. Det kan være naturlig å dele inn motivasjon i to. Den indre, som avspeiler et individs iboende motivlegning, og den ytre som tilføres fra omverdenen.

Ahl (2004) forteller at både indre og ytre behov trekkes frem i motivasjonsteorier, og at forskere med tydelige spor både av Maslow og Rogers har forsøkt å forklare forskjellen på ytre og indre motivasjon. Ytre motivasjon, mener hun, er logisk å forklare med det som kommer fra andre mennesker, som belønning, straff, tvang og sosiale normer. I indre motivasjon må mennesket kjenne at det selv velger hva det

gjør og at det selv har kontroll. Begrepene er ikke så tydelige og lette å skille. Dessuten kan det være mange kombinasjoner der indre og ytre krefter både trekker sammen og i ulike retninger (Ahl 2004:46f). I følge Ahl bygger de fleste motivasjonsteorier om voksne og læring på et humanistisk grunnsyn i Maslow og Rogers ånd, der mangel på studiemotivasjon forklares ut fra en rekke hindre. De negative kreftene som er til hinder for motivasjonen, er av mange forskere forsøkt klassifisert. Når en voksen er motivert for å delta i en form for læringsaktivitet, spiller muligheter og hindre en viktig rolle. Informasjon og veiledning kan åpne for at den voksne ser nye muligheter som personen ikke selv er klar over. Veiledning kan også hjelpe en person til å finne løsninger som styrer utenfor hindrene som synes å finnes.

2.5 Veiledning

Veiledning skal bidra til at enkeltmennesket gjør selvstendige valg og får kraft til å mestre egen livssituasjon.

Veiledning og planlegging for nye karrierer er sentral innen voksenpedagogikk. Veiledningens mål er at den veiledede skal lære seg om seg selv og sine muligheter i jobb eller utdanning og legge nye karriereplaner. Men veiledning kan innebære en oppfølging og hjelp til iverksetting av planene mot nye mål. Kravet om profesjonalitet hører med til veiledningen. Den krever ikke bare innsikt og kunnskap om voksnes motivasjon og betydningen av positiv selvoppfatning, men også om voksnes læring og utvikling som inngår i sentral voksenpedagogisk teori. Til dette hører også kunnskap om kommunikasjon og andre relasjoner i forbindelse med voksnes læreprosesser. I tillegg vil veiledning omfatte å lære, støtte og hjelpe den veiledede på veien mot å bli selvstyrt i sin læring. Selvstyrt læring står også sentralt i voksenpedagogisk teori.

2.6 Identitet

Et yrke kan defineres som *”den sosiale rollen som utøves av voksne medborgere og direkte og / eller indirekte medfører økonomiske konsekvenser og som utgjør en viktig del av voksenlivet”* (Svensson, 2003:29) Definisjonen beskriver yrket som en sosial rolle, en yrkesrolle, hvilket utgjøres av de forventninger og normer omgivelsene har på et yrke. Et yrke kan dermed forstås som en yrkesrolle. Fordi at individet skaper en personlig innlevelse av yrkesrollen og konstruerer en identitet ut fra den, kan et yrke også beskrives som en yrkesidentitet (Aurell, 2001).

Yrkestilhørighet utgjør i vårt samfunn en viktig definisjon av andre hvilket viser seg i sosiale møter gjennom at samtale ofte innledes med et spørsmål om hva noen arbeider med (Aurell, 2001:15). yrket kan også være en måte å definere seg selv på og et yrke oppleves dermed ikke bare som en yrkesrolle og /eller som en yrkesidentitet uten også i relasjon til den personlige identiteten.

Begrepet identitet er knyttet til en oppfatning av individet som en del av samfunnet, ikke som isolerte enkeltpersoner. En kan si at identiteten har både en objektiv og en subjektiv side. Ved livets start får vi et navn, og vi har foreldre eller foresatte som vi knyttes til både formelt, materielt og følelsesmessig. Vi utstyres med et personnummer, som gir oss en formell identitet gjennom livet. Vi utstyres med andre ord med en objektiv identitet som vi *får* av staten, lokalsamfunnet og familien. Den subjektive identiteten, derimot, er noe vi bygger opp selv gjennom vår opplevelse av vår plass i verden (Høgmo, 1992:16). Identiteten er vår oppfatning av oss selv som den samme på tvers av tid og rom, og en følelse av noe konstant og uforanderlig i vårt indre på tvers av ulike situasjoner. Å ha identitet vil si å kjenne seg selv og å vite hva en står for. Det er en følelse av å høre til et sted, i en gruppe mennesker eller i et arbeidsfelleskap. Identitet er stabilitet, helhet og en følelse av sosial forankring. Det som er viktig i denne sammenhengen, er å være oppmerksom på at identitet har samfunnsmessig forankring, og at den kan settes på prøve alt etter som miljøet forandres. Det er ikke bare lett å bevare seg selv med en trygg følelse av å være en ”hel person” i et samfunn som blir mer og mer komplekst og mer og mer preget av kryssende informasjonsstrømmer og motstridende verdiperspektiver. (Imsen, 2006)

2.7 Livsposisjoner

Transaksjonsanalyse er en teori om personlighet og en systematisk psykoterapi for personlig vekst og personlig utvikling.

Eric Berne (1976) kom gjennom utviklingen av transaksjonsanalysen (TA) fram til at et hver menneske på basis av sine tidligere erfaringer bestemte seg for en livsposisjon. Så snart et menneske bestemmer seg for en livsposisjon, blir det påvirket av denne i sin måte å tenke, føle, handle, persipere og forholde seg til andre på. Berne forklarer denne utviklingen slik: vi var alle en gang barn. I løpet av våre livserfaringer tok vi et standpunkt til vår egen verdi ved omtrent seks-års alderen. Samtidig som vi dannet oss en følelse av vår egen verdi. Det gjaldt spesielt for dem som stod oss nær. Dette gjorde vi ved å ved å trekke på våre egne erfaringer og gjøre oss opp meninger om

hva slags liv vi ville ha (trist, glad), hva slags rolle vi ville spille (helt, ensom), og hvordan vi ville virkeliggjøre de ulike delene av vårt livsmanuskript (eventyrlysten, engstelig, avhengig av andre). Berne hevder at vi bestemmer oss for å handle på bestemte måter, og at dette blir en del av vår karakter. Beslutningene kan være urealistiske, selv om de virker logiske og gir mening på den tiden vi tar beslutningene. (Stenaasen og Sletta 1998)

2.8 Selvoppfatning

Selvoppfattelse/ selvoppfatning defineres av (Skaalvik & Skaalvik, 2007), som *enhver oppfatning, vurdering og forventning, tro eller viten som en person har om seg selv* (Skaalvik & Skaalvik 2007 s. 75). Dette innebærer at man har en oppfattelse av seg selv i forhold til alle arenaer og dimensjoner i livet. Selvoppfattelse i forbindelse med skoleprestasjoner kalles gjerne akademisk selvoppfattelse. Ellers snakker vi om sosial selvoppfattelse og fysisk selvoppfattelse, og at selvoppfattelsen kan være forskjellig i ulike sammenhenger. En kan skille mellom sosial, fysisk, emosjonell og moralsk selvoppfattelse innenfor ulike områder. Samtidig kan man skille mellom ”den reelle selvoppfattelse”, ”persepsjon av andres vurdering” og ”ideell selvoppfattelse” (ibid). Det kan se ut som det er en sammenheng mellom alder og akademisk selvoppfattelse. Med økende alder korrelerer selvoppfatningen mer med prestasjoner målt i forhold til jevnaldrende. Deres akademiske selvoppfattelse blir mer preget av hva de presterer i forhold til andre, enn til om de har gjort egne framskritt.

Skoleprestasjoner er i følge (Skaalvik & Skaalvik 2007) nær knyttet til graden av mestring innenfor de enkelte fag. Dersom oppgavens verdi for eleven antas å være positivt korrelert med forventninger om å mestre oppgavene, vil forventninger og verdier forsterke hverandre (ibid.).

Vi vet i dag at en persons selvoppfatning (self-consept) dannes og utvikler seg innenfor og i nær sammenheng med de gruppene vi er medlemmer av. Det blir en vekselvirkning: selvoppfatningen blir dannet i gruppen, og selvoppfatningen vår påvirker vår måte å være på i gruppen. Dette i sinn tur virker inn på hva slags grupper vi søker mot.

I prinsippet har en person en oppfatning av seg selv på alle områder hvor vedkommende har erfaring. Innenfor ulike områder kan en skille igjen skille mellom

for eksempel sosial, fysisk, akademisk, emosjonell og moralsk selvoppfatning. Fysisk selvoppfatning omfatter utseende og / eller – motoriske ferdigheter. Hvordan man vurderer sin popularitet og evne til å omgå andre kaller man sosial selvoppfatning. Intellektuell og akademisk selvoppfatning omfatter vår oppfatning av eget evnenivå og prestasjonsnivå for eksempel i treningsstudio. Vi skiller mellom emosjonell selvoppfatning som angst, ukontrollert sinne, glede eller tilfredshet, og moralsk eller adferdsmessig selvoppfatning. Dette dreier seg om hvorvidt en ser seg selv som en som følger vanlige normer, oppfører seg pent eller er til å stole på. Når man måler selvoppfatning er det gjerne på disse områder man ser på (ibid). De fleste teoretikere avgrensner begrepet selvoppfatning til den bevisste oppfatning som en person har om seg selv.

2.9 Attribusjon

Vår selvutvurdering blir påvirket av psykologiske mekanismer i oss selv. Hvordan vi forklarer årsaken til egen adferd, det vi si selvattribusjon, virker inn på vår selvutvurdering (Rosenberg, 1968). Vi kan skille mellom internal attribusjon og eksternal attribusjon. (Skaalvik, 1999). Internal attribusjon vi si at resultatene tilskrives noe ved oss selv, som for eksempel evner og innsats. Eksternal attribusjon vi si at resultatene tilskrives noe utenfor oss selv, som for eksempel flaks, oppgavens vanskegrad, kvalitet på veiledning. En rekke undersøkelser har vist klare tendenser til selvbeskyttende attribusjonsmønstre. Suksess attribueres ofte internalt (evner, innsats), mens nederlag attribueres eksternalt. Tendensen går med andre ord i retning av at vi fraskriver oss ansvar for nederlag (eksternal attribusjoner). Flere forskere forklarer dette motivasjonelt ved at vi er motivert for å ta kreditt for suksess og fraskrive oss ansvar for nederlag. Et slikt attribusjonsmønster antas å være motivert av behovet for å beskytte vår selvutvurdering og selvakseptering. Det selektive attribusjonsmønsteret antas å kunne være både bevisst og ubevisst. (ibid.)

3. METODE

Her vil jeg gjøre rede for metodevalg i min masteroppgave som har arbeidstittel :

” Et veivalg som fører til målet.”

Jeg velger å se på atferdsprosessen med utgangspunkt i Knowles definisjon på selvstyrt læring, for å finne ut om kvinners behov for selvstyring blir ivarettatt under en atferdsprosess.

3.1 Valg av perspektiv og metode

For brukere som skal ut i arbeidstrening utarbeides det en handlingsplan for hva brukeren kan gjøre, og det vil være aktuelt å kartlegge hvilke veier som fører fram mot målet om hva som er høvelig arbeid for brukeren. Dette kan skje gjennom opplæring, arbeidstrening eller en kombinasjon. Avdelingsleder ved NAV sier de ønsker å ivareta attføringsklientens behov for selvstyring. For å kunne se inn i disse kvinnenes livsverden valgte jeg å bruke kvalitativt forskningsintervju. Kvale sier at formålet med et kvalitativt intervju er å innhente subjektive beskrivelser av personenes livsverden, og å tolke meningen med disse. Halvstrukturert intervju er åpent for forandringer, både i rekkefølge og spørsmålsform, slik at jeg kan følge opp svarene og historiene jeg får av intervjupersonene.

Avdelingslederen for NAV sier de ønsker å ivareta attføringsklientens behov for selvstyring.

Fenomenologisk perspektiv

Kvale (2004:40) definerer det fenomenologiske perspektiv på følgende måte:

” Et fenomenologisk perspektiv fokuserer på personens livsverden. Det er åpent for intervjupersonenes erfaringer, framhever presise beskrivelser, forsøker å se bort fra forhåndskunnskaper, og søker etter beskrivelsens sentrale betydning.”

Ved å bruke intervju velger jeg et fenomenologisk perspektivet ut fra Kvale's definisjon er et grunnsyn som jeg ønsket å ha som utgangspunkt når jeg skulle å finne ut om kvinners behov for selvstyring i en attføringsprosess. Et fenomenologisk perspektiv fokuserer på personens livsverden. Det er åpent for intervjupersonenes erfaringer, fremhever presise beskrivelser, forsøker å se bort fra forhåndskunnskaper, og søker etter beskrivelsens sentrale betydning. Det fenomenologiske idealet dreier seg om å lytte på en fordomsfri måte, og å la de intervjuende fritt beskrive sine egne erfaringer uten å forstyrre med intervju spørsmål og de foruttagelser disse måtte innebære.

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forså sider ved intervjupersonens dagligliv, fra den intervjuedes eget perspektiv. I følge Kvale er forskningsintervjuets struktur lik den hverdagslige samtalen, men som et profesjonelt intervju involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk.

Intervju som metode kan ha ulik strukturgrad, fra de strukturerte intervjuene der forskeren følger en nøye oppsatt intervjuguide, til de mer ustrukturerte intervjuene som kan sees på som en samtale. Midt mellom ligger de semistrukturerte intervjuene, der man kan kombinere strukturgrad. Hvilken form for intervju og strukturgrad man velger, må alltid ses i forhold til temaet man ønsker å belyse, og ut i fra hvilken målgruppe en har å gjøre med.

Som metode i undersøkelsen har jeg valgt å bruke det halvstrukturert livsverden intervjuet, som Steinar Kvale definerer som et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene. Halvstrukturert intervju er åpent for forandringer, både i rekkefølge og spørsmålsform, slik at jeg kan følge opp svarene og historiene jeg får av intervjupersonene.

3.2 Utvalg og prosedyre

I denne undersøkelsen har jeg 5 informanter, og helt fra starten planla jeg først å gjennomføre et prøveintervju, fordi jeg ville føle meg trygg i intervjusituasjonen. Jeg ville også sørge for en trygg og god ramme i intervjusituasjonen for informantene. I forhold til utvalg og utvalgsprosedyre valgte jeg i min undersøkelse å bruke halvstrukturert intervju ut fra et fenomenologisk perspektiv som har som mål å representere opplevelsens og forståelsesverden til de kvinnene som faktisk ble intervjuet, slik at jeg kunne få en bedre mulighet til forståelse av akkurat disse kvinnenes subjektive oppfattelse rundt de spørsmålene som ble undersøkt. Målet var å få tak i kvinnenes opplevelser av endring i livssituasjon og atferdingsprosessen. Fordelen med å velge få informanter var at jeg kunne gå mer i dybden på den enkeltes opplevelser.

Min kontaktperson på NAV har valgt ut og forespurt 5 klienter om de ville la seg intervju av en mastergradsstudent. Jeg tok personlig telefonkontakt med informantene og avtalte tid og sted for intervjuene.

Utgangspunktet mitt for å foreta en undersøkelse, var at jeg ønsket en bredere og dypere forståelse av fenomenet ”kvinnens opplevelse av selvstyring” i en atferdingsprosess. Utgangspunktet mitt var at jeg hadde forhåndkunnskaper fra en tidligere undersøkelse hos NAV, hvor jeg så at klientene gjorde flere omvalg i forhold til ny utdanning og praksis. Jeg har også forhåndkunnskaper som veileder for kvinner i arbeidspraksis på min arbeidsplass. Samtidig var jeg klar over at min

kunnskap kunne være preget av prosessen jeg hadde gjennomgått med attføringsklientene som jeg er veileder for. Har også gjort meg kjent med forskning på området attføring.

Jeg har i tillegg satt meg inn i voksenpedagogisk litteratur, særlig på de tema som berører funn i undersøkelsen.

3.3 Planlegging og gjennomføring av undersøkelsen

På bakgrunn av en samlet vurdering av aktuell teori, fenomenologisk perspektiv og halvstrukturert intervju som metode, har jeg utarbeidet en intervjuguide. (se vedlegg) Ved intervjustudier stilles det jevnlig spørsmål til om svarene skyldes virkningen av ledende spørsmål og om svarene er påvirket av spørsmålsformuleringen samt intervjuerens verbale respons og kroppsspråk. Kvale (2004:989 er svært tydelig i sin vurdering: *”Det avgjørende spørsmålet er ikke hvorvidt intervjueren skal lede eller ikke lede, men hvor intervjustørsmålene skal lede, og hvorvidt de vil lede i viktige retninger som vil gi ny, troverdig og interessant kunnskap.”* Kvales uttalelser setter fokus på retningen til spørsmålene, og hvordan ledende spørsmål kan være en styrke for intervjuformen. Han ser intervjuet som en sosial prosess, der data oppstår som et fellesprodukt i den mellommenneskelige relasjonen mellom intervjuer og informant. Med dette synet vil intervjuerens refleksjoner og bevissthet rundt mulig påvirkning av data være viktig. Forberedelsene ville være viktig, og det kan være mulig å se for seg at ferdige, gjennomarbeidede spørsmål kan være mindre ledende eller styrkende for samtalen enn de frie utfoldelser i en ustrukturert setting. Det ble dermed spørsmål om hvor, hvordan og hvorfor intervjueren skal lede.

Et av de punktene kvalitative intervju får særlig kritikk på , er faren for at man ikke avslører feilkilder i forbindelse med subjektive uttalelser fra informantene. En erfaren forsker kan beherske teknikker for å stille kontroll spørsmål, noe som trolig vil falle vanskeligere for en uerfaren forsker som meg. Kvale (2004) opplyser at feilkilder kan oppstå på grunn av konteksten, intervjueren og respondenten. Forskerens holdninger og verdier tas fram som en mulig feilkilde, og det var noe jeg måtte ha et bevisst forhold til.

Intervjuguiden ble lagt opp som en samtale om tema jeg ønsket, og med stikkord til meg som forsker, som hjelp til å få tak i det som var hensikten. Jeg la opp til at informantene skulle gi en kort beskrivelse av tidligere skolegang og så videre livsløpet i korte trekk fram til attføringsprosessen. Jeg prøvde å få informantene til å

fortelle sin historie med samme innhold slik at jeg kunne sammenligne data i etterkant.

3.4 Etiske betraktninger

Det å velge sted og miljø for gjennomføring av intervjuer vurderes som viktig for at informantene skal føle seg trygg og vel i situasjonen. To av informantene valgte å la seg intervju hjemme, der vi ville kunne være uforstyrret. De andre tre valgte en nøytral arena på stedets hotell, hvor vi fikk sitte skjermet fra de andre gjestene. Intervjuene ble foretatt enkeltvis i løpet av tre dager i august 2008, og samtalen varte i 30-45 minutter. Jeg hadde i forkant av gjennomføringen gitt informasjon om hensikten med intervjuene og samtykke erklæring ble underskrevet i forkant. Avslutningsvis ba jeg om tillatelse til å ta ny kontakt, hvis det var noe jeg eventuelt måtte oppklare i ettertid.

Jeg valgte å ta opp intervjuene på bånd, for å kunne konsentrere meg om selve samtalen, og for senere å kunne transkribere intervjuene for analyse.

Informantene var forbausende åpen om sin historie, noen av den uttykte at det var fint at noen var interessert i historien deres.

Kvale (2004) tar opp den hårfine balansen mellom kunnskapsinnhenting, og de etiske siden ved den emosjonelle menneskelige interaksjonen. Styrken ved det halvstrukturerte intervjuet er at jeg hadde en mulighet til å skape trygghet gjennom innledende samtale, for så å gå videre med temaspørsmål.

3.5 Analyse og tolkning av data

I hele prosessen med planlegging, gjennomføring og bearbeiding av data har jeg forholdt meg til Kvales metodelitteratur. Også i fasen av bearbeiding, analyse og tolkning av data har jeg støttet meg til Kvale (1992 og 2004). Kvales fremgangsmåte er godt egnet til å få fram informantenes opplevelser, oppfatninger og perspektiver. Kvale (1992) sier at en kan skille mellom tre nivåer i tolkningsprosessen. På det første nivået forsøker en å fortette og formulere informantenes subjektive selvforståelse. Meningsfortetning gjøres ved å forkorte informantenes uttalelser, ved at lange setninger komprimeres til kortere setninger, noe som medfører reduksjon i lengre intervjutekster til kortere og mer konsise formuleringer (Kvale 2004). På det andre nivået kommer intervjuerens egen innsikt, kunnskap og erfaring inn og gir grunnlag for det han kaller en mer objekt- sentrert forståelse. Her vil tolkning av meningen av

det informanten sier bli beriket og økt ved å trekke inn en videre kunnskap om emnet som undersøkes. I dette prosjektet samholdt jeg historiene fra informantene mot en tidligere undersøkelse og mot forskning på området attføring. På det tredje nivået trekkes teoretisk kunnskap som kan hjelpe for å tolke intervjuene inn (Kvale 1992). Mellom intervjuene skrev jeg ned tanker jeg hadde fått underveis, for så å lytte til opptakene, før jeg transkriberte alle samtaler. Mens jeg transkriberte gjorde jeg notater i forhold til planlagt tema og innhold. Etter transkribering hørte jeg en gang til på opptakene og sammenlignet innholdet med utskriften. Neste skritt var å ta fatt på meningsfortetting av intervjuene, for så å sammenlikne likheter og forskjeller i informantenes historier. Dette ble satt inn i et eget sammendrag med tematisk sammenfatning av direkte uttalelser fra samtaler, de deskriptive utsagnene. Videre har jeg tatt utgangspunkt i for meg naturlige meningsenheter med vekt på de temaene som dominerte, samt de avvik som fantes.

4. PRESENTASJON AV FUNN, ANALYSE OG DRØFTING

I denne delen av oppgaven har jeg valgt å samle funnene i hovedtema etter de forskningsspørsmålene som ble formulert for å belyse min problemstilling. Ved å presentere funnene på denne måten, håper jeg å kunne systematisere informantenes uttalelser slik at de gir grunnlag for drøfting, og et veivalg som fører til målet for den enkelte informant.

4.1 Kort presentasjon av informantene

Mine informanter er en gruppe kvinner i 40-årene, som er bosatt i en liten kommune i Norge med ca. 20 000 innbyggere, som hadde lav arbeidsledighet i august 2008. Jeg har valgt å ikke bruke navn på informantene for å ivareta kravet til anonymisering. Informantene er i parforhold og har barn, bortsett fra en av dem. Alle har fått innvilget attføring og er i prosessen. Attføringstiltak er et samlebegrep for ulike praktiske virkemidler NAV har for personer som søker økonomiske ytelser. Det kan være arbeidspraksis, skolegang eller kurs.

To av fem kvinner i denne undersøkelsen har valgt utdanning som attføringstiltak. En av dem har valgt praksisopplæring i bedrift.

Den fjerde av dem har valgt å prøve seg tilbake i sin ordinære jobb en dag i uka. Den femte informanten har vært gjennom arbeidstrening, og har også prøvd å jobbe i redusert stilling i egen jobb, men dette har blitt for belastende for helseplagene.

Kvinnene har søkt attføring på bakgrunn av flere faktorer som gjør det vanskelig å gå tilbake til arbeidslivet på egenhånd.

Informantene forteller at de hadde god tid til å finne ut hva de ville, uavhengig om de hadde bestemte ønsker om type tiltak eller hva slags jobb de så for seg etter endt attføring. Noen av kvinnene hadde uklare ønsker i forhold til type tiltak, samt hva de tenker attføringstiltaket skal ende i.

To av informantene forteller også om psykiske problemer som er forsterket av langvarig sykdom og tilhørende lediggang.

Felles for informantene var at de hadde dårlig erfaring fra tidligere skolegang både i forhold til læringsmiljø og læringsstil.

To av informantene har muligens vansker i forhold til lese- og skrivevansker og en har uttrykt at problemer i forhold til matematikk har vært et stort hinder i utdanning og yrkesliv.

To av kvinnene har vært hjemme med barn, mens mannen har fått satse på karriere. Dette har ikke vært et bevisst valg, det har bare blitt sånn.

Kvinnen som er under attføring for andre gang, forklarte at tidligere attføringsløp til en viss grad hadde vært vellykket.

Oppsummert syntes 3 av informantene at de hadde fått for dårlig yrkesveiledning, og var usikker på hva de skulle ha som utdanningsmål. To av dem som valgte utdanning som tiltak, hadde klart å sette seg egne utdanningsmål. Generelt sett synes informantene at de ikke har fått personlig behandling hos NAV, de har vært overlatt til seg selv for å finne ut av "ting." De sliter med dårlig selvtillit og dårlig samvittighet. Det kan synes som om de informantene som er usikker på utdanningsvalg, at de eventuelt vil velge utdanning ut fra hva som finnes i hjembygd.

4.2 Livssituasjonene i dag

Hvordan opplever kvinnene sin livssituasjon i dag og hvordan oppfatter de seg selv? Å vende tilbake til utdanning i voksen alder, kan for mange innebære en stor livsendring. (Loeng 1997). Han sier også at en vanlig oppfatning er at det er *læringsssituasjonen* som er den store endringen, men at det ikke nødvendigvis er slik.

Den største endringen har gjerne inntruffet allerede *før* en møter brukeren i en lærings situasjon. Dette har ført til økt sårbarhet og ustabilitet, men også motivasjon for positiv endring. De valg en gjør i slike situasjoner, kan bli svært bestemmende for framtida. (ibid.)

Endring i livssituasjonen fra frisk til langvarig eller kronisk syk, innebærer å takle hverdagen som fortøner seg annerledes enn livet som frisk. Når vi er friske, tar vi det meste for gitt. Dagligdagse gjøremål i hjemmet går unna i en fei. Vi går til et arbeid vi stort sett trives med og gleder oss sammen med familie og venner i fritiden. Langvarig eller kronisk sykdom betyr endring i det tilvante. For noen er endringene dramatiske, for andre moderate og et spørsmål om gradvis tilvenning. En av informantene uttrykte det slik:

”Det har vært en tung tid med mange tårer og sorg over sykdom i forholdsvis ung alder. Jeg har følt meg isolert hjemme i sykemeldingsperioden, og jeg har mistet det sosiale. Det har gått over i likegyldighet, jeg har dårlig samvittighet over å være hjemme å gjøre ingenting.”

Informanten uttrykker at hun føler seg verdiløs da hun ”bare sitter hjemme og føler seg isolert”. Hun sørger over å ha måttet slutte i den jobben hun trivdes i og følte seg trygg i. Hun opplever det også som et nederlag å måtte slutte i jobben i en alder av 42 år. Et viktig mål for ethvert menneske er sosial anerkjennelse. (Skaalvik 1999). En av de andre informantene sier: ”Jeg er jo god på å være heime med ungene og der er det trygt og godt.” Her uttrykker hun at hun ikke ønsker endring i hverdagen ut over det å ikke kunne fungere i jobb. En tredje informant lurer på: ”Hva skal jeg bli? Jeg har ingen tidligere skolegang å falle tilbake på.” Motivasjon betyr egentlig å bevege seg framover. Når vi mister motivasjon både for livsoppgavene og for livet selv, er vi ille ute. Boström (2006).

4.3 Roller og identitet

Særlig en av informantene uttrykte at hun hadde mistet sin yrkesidentitet, og følte på rollen som for syk til å beholde jobben. To av informantene følte det som et nederlag å måtte gi opp jobben sin.

Knowles (1970 & 1980) viser til Havighurst (1953) og hans undersøkelser omkring voksnes læringsberedskapen voksnes identitet gjerne er relatert til deres sosiale roller og de utviklingsoppgaver de står overfor i forhold til disse ulike rollene i ulike perioder av voksenlivet.

I følge Loeng (1997) er det hos voksne utviklingen av sosiale roller som er drivkraften bak læringen. Sosiale roller knyttet til voksenalderen, blant annet til det å være arbeider, ektefelle og medlem i et trossamfunn.

Illeris mener at voksenutdannelsens samfunnsmessige funksjon, dvs dens rolle, plassering og betydning i samfunnet, handler bla.a om utvikling av personlig identitet. Dette er et generelt psykologisk fenomen, det dreier seg om opplevelsen av seg selv som et enestående individ og opplevelsen av hvordan man oppleves av andre. (Illeris 2004:94)

Imidlertid er det karakteristisk for de fleste voksne i vårt samfunn at deres "voksenhet" psykologisk nettopp henger sammen med en fast og stabil identitet som er typisk forankret i utdanning og familierelasjoner. En sãnn identitet som er utviklet gjennom en årrekke, innebærer som regel ogsã at det etablert et identitetsforsvar, det vil si at man har utviklet psykiske barrierer som kan oppfange pãvirkninger som kan true den etablerte identiteten. Et slikt identitetsforsvar kommer nettopp til uttrykk hos voksne i lærings- og utdannelsessituasjoner som tilsier en omstilling, omskolering eller personlig utvikling. (Illeris 2004:94-95).

I denne endringsprosessen opplevde kvinnene i undersøkelsen attføring som sorg og tap av egen psykiske og / eller fysiske funksjon. I tillegg kommer tap av yrkesidentitet og endring i egen økonomiske situasjon. Det kommer ogsã frem at de føler de har tapt det sosiale som de anser som viktig i jobbsammenheng og pãpeker ogsã at det var svãrt viktig for dem.

Informantene synes de har gãtt fra et trygt arbeidsliv og stabil økonomi til en usikker fremtid i forhold til helse og arbeidsliv.

For å utvikle positiv identitet kan involveringspedagogikken brukes. Det innebærer bruk av en humanistisk tradisjon der en har tro pã at menneske har evner til å være selvstendig og tenke rasjonelt. Enhver har behov for å ta ansvar og behov for å utvikle seg.

4.4 Selvoppfatning, attribusjon og motivasjon

Selvbildet vi har, er ikke medfødtd, det er skapt. Noen blir født robuste, andre kan være mer sarte typer. Noen av kvinnene forteller om generelt lav selvtillit forut for livsendringen. Selvtillit er et folkelig uttrykk for positiv selvoppfatning. Det betyr at en er selvsikker, stoler pã seg selv og mener at man er en god nok person. Tror man

ikke at man vil klare noe, legger en ikke så mye krefter i det. Da er det mindre sjanse for at en klarer å lykkes, og en får bekreftet at en ikke klarte det. Selvoppfatning handler om hvilken posisjon en velger å ta i livet. En av informantene forteller at:

”Det var ikke et valg å være hjemme med barn, det bare ble slik. Jeg lot meg styre av mannen i huset.”

Den canadiske psykologen Eric Berne, utviklet en teori som omfatter både personlighet og kommunikasjon, kalt transaksjonsanalyse. Den introduserer ideen om livs-fortellingen man har om sitt liv, for å forklare ”hvordan klarer jeg meg i livet, og hva slags person jeg er.” Denne fortellingen holder man seg ofte til, uansett konsekvens, for å bevise sin rett, selv om det kan koste smerte, tvang, nederlag og andre dysfunksjoner. Slik kan vi forstå rollene kvinnene i undersøkelsen har når de har dårlig tro på at de klarer å ta valg som skal føre til ny utdanning.

En av informantene som har gitt opp sier det slik:

”Jeg har vært på kurs, og diverse utprøvinger, ingenting fungerer på grunn av helsetilstanden. NAV ser på alder, ikke sykdom. Nå må jeg på en ny runde utprøving, prøve det samme som sist. Prosessen tar lang tid og jeg har hatt mange forskjellige veiledere og opplever det som slitsomt. Legen anbefaler uføretrygd og dermed er jeg ikke motivert for utdanning til nytt yrke.”

Denne kvinnen har gitt opp eller følte seg sykere når hun møtte motstand. Dette kan ha sammenheng med at hun har hatt manglende tro på egne ferdigheter og egen mestringsevne. På bakgrunn av dette kan det virke som om informantens forståelse, grad av selvtillit og presentasjon av seg selv er en av flere faktorer som påvirker utfallet. Det kan virke som om tre av kvinnene tar lite tak i egen situasjon, de er mer usikre, og legger i større grad ansvaret for atferingsløpet til veileder hos NAV.

En tredje informant sier hun tok tak i egen situasjon:

”Jeg må trene på å ordne opp i livet mitt, det er behaglig at andre ordner opp. Føler behov for anerkjennelse, vil bevise at jeg kan. Jeg vil slippe utprøvinger hos NAV og har bestemt meg for utdanning og fremtidig yrke, har klare definert mål og er klar over at det vil koste innsats.”

Eksemplene viser ulike former for attribusjon, altså at en årsaksforklarer hendelser. Vi tillegger gjerne det vi opplever og blir utsatt for, en (bakenforliggende) mening. Attribusjon brukes særlig om de måter vi forklarer andre menneskers atferd, selve det å tilskrive andres atferd mening og årsak, eller intensjon og motiv.

Den siste siterte kvinnen viser at når en person modnes, beveger selvoppfatningen seg fra avhengighet mot selvstyring. (Knowles 1984) Da tilhører selvbildet en selvstyrt personlighet.

Informantene trekker fram motivasjon som en viktig faktor for å lykkes med atføring. I motivasjon legger informantene at de må være med på å bestemme eget løp, de må ha bestemte ønsker, samt vilje til å prøve ulike tiltak og gjennomføre atføringsløpet. Kvinnen som tidligere har vært på atføring, mente manglende motivasjon og dårlig kommunikasjon med veileder gjør at hun ikke vil prøve ulike tiltak. Hun hadde prøvd arbeidspraksis og syntes det ble for belastende i forhold til hennes fysiske helse. Samtidig som informantene var opptatt av å understreke viktigheten av motivasjon, var to av dem også opptatt av å få fram at de nå var motiverte, og ville ta utdanning for å komme seg i jobb. Et par av kvinnene sier de ikke er motiverte til å komme i arbeid lenger, de har vært lenge i systemet, og de føler seg for syke til å delta i ordinært arbeid. Bak den manglende motivasjonen kommer det fram at de egentlig er stresset over å ikke ha funnet en løsning. En av informantene sier hun har hatt mange omganger med hva hun skal gjøre og at hun ikke har skolegang å falle tilbake på. Hun opplever det som tungt å skulle starte helt på nytt. Hun syns hun er kommet kort i livet i forhold til sin alder. Jeg tror samtidig at lyst henger sammen med opplevd tro på at en selv skal klare å endre situasjonene. Når brukerens mål ikke er arbeid, er det naturlig at motivasjonen ikke er spesielt høy. I forhold til å ta utdanning under atføring kommer det fram at det er spesielt viktig at veileder ikke presser brukeren. For et par av informantene kan det synes som utdanning ses på som en vanskelig vei, mens uføretrygd framstår som en alternativ vei til inntekt. Dette kan ha sammenheng med at informantene har opplevd vanskeligheter ved tidligere skolegang.

Motivet for å oppnå suksess har i Atkinsons teori sitt motstykke i motivet for å unngå å mislykkes. En person med et sterkt motiv for å unngå å mislykkes vil i følge teorien tendere mot å trekke seg unna prestasjonsrettede aktiviteter. Dette motivet kan derfor kalles et unngåelsesmotiv. Også dette motivet ble sett på som et relativt stabilt personlighetstrekk, påvirket av erfaringer i tidlig barndom. En persons prestasjonsmotiv vil ifølge teorien være sterkest når motivet for å oppnå suksess er stort og når motivet for å unngå å mislykkes er svakt.

Det sentrale blir at voksne er lite interessert i å lære noe som de ikke kan se meningen med ut fra deres eget perspektiv. Konsekvensen av utdanningen er den læringen som den voksne får ut av utdannelsesforløpet i meget høy grad- i høyere grad enn hos barn - er avhengig av den bevisste og den ubevisste motivasjonen de møter opp med og hvordan den blir imøtekommet. Denne motivasjonen er selvfølgelig ikke upåvirkelig, men påvirkninger utenfra - enten de har karakter i form av samtale, veiledning, overtalelse, press eller tvang- vil alltid bli mottatt i lys av den voksnes egne erfaringer og perspektiv. Viss det skal endre på læringsmulighetene, skal påvirkningene være overbevisende herfra, dvs den voksne skal psykologisk akseptere dem, skal være brakt til å kunne se en mening for seg selv med det gjeldene utdannelsesforløpet. Det er ikke kapasiteten det er noe i veien med hvis læringen er treg og møysommelig, men motivasjonen som er svak og i konkurranse med andre interesser eller hinder. Maslow, 1962, 1970, skilte mellom mangelbehov (fysiologiske behov) og vekstbehov (psykologiske behov), som dekkes gjennom sosiale relasjoner og samhandlinger mellom andre mennesker. Sosial verdighet handler om å oppleve seg verdsatt i den sosiale omgivelsen man lever i. Informantene må forholde seg til egne opplevelse av utilstrekkelighet, også opplevelsen av mangelfull mestring av krav og forventninger til omgivelsene. I ulike sosiale sammenhenger makter de ikke å fungere slik de gjorde tidligere.

4.5 Møte med NAV og veiledning

I møte med NAV var informantene opptatt av hvordan de ble møtt, og de trengte mye støtte og bekreftelse; de trekker fram viktigheten av å bli sett på som en person, og ikke en sak. Informantene mente det var avgjørende for prosessen at veileder hadde god tid til å høre på deres historier. Her hadde informantene ulik oppfattelse av veiledere. Jeg sitter med inntrykk av at informantene ikke vil oppfattes som vanskelige eller negative til tiltakene, men at de mente de hadde hinder som gjorde det vanskelig. En av informantene trekker fram enkeltpersoner i systemet som hun ikke er fornøyd med, ellers er det systemet som trekkes fram. En av informantene hadde opplevd å bytte veileder flere ganger og trakk det fram som negativt. En av dem føler at hun må bevise sin sykdom for veileder og opplevde dette som belastende. To av informantene opplevde at det kunne tyde på at alder betydde mer enn sykdommen, og at veileders vurdering ble tillagt mer vekt enn legens uttalelse. En av

kvinnene følte det som straff å være sykemeldt, i tillegg til sykdommen opplevde hun å tape fast inntekt.

Det å søke utdanning for informantene er en konsekvens av en endring som allerede har inntruffet. Når veileder ved NAV har en slik gruppe mennesker foran seg, så har de en oppgave og et ansvar som kanskje ikke umiddelbart går klart fram. Brukerne søker riktignok utdanning, men av grunner som i utgangspunktet er mer eksistensielle enn ”karrierepregede.” Med en slik bakgrunn vil det sannsynligvis være svært avgjørende hvordan læringssituasjonen oppleves. (Loeng 1997). For den enkelte kan det tenkes at deres framtid står og faller på dette møtet med NAV. Den læringsprosessen de gjennomgår i en slik periode, vil sannsynligvis være svært bestemmende for om kvinnene kommer positivt eller negativt ut av endringsprosessen. Det er ikke bare snakk om faglig læring, men kanskje også om å gjenvinne selvrespekten eller revurdere personlige mål. Det brukerne ofte trenger, er kvalitativ læring, som gir muligheter for å utforske sine personlige oppfatninger og verdier - i det hele tatt sitt eget liv. I en slik sammenheng vil veiledning ha et slags eksistensielt utgangspunkt, ikke først og fremst faglig eller studieteknisk. Dermed blir veileders holdninger og menneskesyn like viktig som faglig innsikt og studieteknisk kompetanse. (Loeng 1997). Informantene har forskjellige opplevelser fra møte med NAV, en av dem forteller:

”Jeg følte det nedverdiggende å måtte søke om hjelp og vegret meg for å ta kontakt. Opplevde det første møtet negativt, følte ikke at jeg fikk hjelp, jeg måtte selv finne ut av ting. Personlig kontakt manglet, og opplevde ikke at de så min personlige situasjon, de fører et A4 opplegg.”

Sosial verdighet handler om å oppleve seg verdsatt i den sosiale omgivelsen man befinner seg i.

Tverrfaglig samarbeid er et begrep som blir brukt mer og mer. Begrepet er blitt innarbeidet innenfor flere områder i samfunnet, blant annet innenfor undervisning, forskning og omsorg. I følge Lauvås og Lauvås (2004) er tverrfaglig samarbeid en nødvendighet i det moderne samfunn, fordi samfunnet er blitt delt opp i spesialiteter og funksjonsdifferensiering. Dette har ført til at helhetstenkningen er blitt vanskeligere å håndtere. Videre har det ført til at brukerne av ulike tjenestene ikke er blitt godt nok ivaretatt og at utnyttningen av ressursene ikke har blitt godt nok utnyttet. NAV fungerer som en hovedansvarlig som en samler for alle etatene som brukerne

har forholdt seg til og skal forholde seg til. Tiltaket som blir gitt anvender helhetstenkning.

Informantene synes å være positiv til forandring som skal føre til noe bedre.

Veiledning innebærer at en veisøker har et problem eller en utfordring som hun søker veiledning for. Dette kan hun få i en veiledningssamtale med veileder hos NAV.

Denne veiledningen kan baseres på en humanistisk forståelse som fokuserer på de følelsesmessige og moralske sider av personligheten, på individualitet og individets valgfrihet, men også ansvar for egne valg. (Thyge Winther Jensen, 2000).

Mennesket er et subjekt i eget liv, men det er i konstant samhandling med omverdenen. I tillegg til det moralske og følelsesmessige sider av personligheten, er det viktig å få fram og utvikle det gode i hvert enkelt individ. Innen humanistisk voksenpedagogikk er ikke undervisningsinnholdet det viktigste, men den læreprosessen hver deltaker går gjennom.

I møte med NAV må veiledningens mål være i følge Illeris (2004) at den veiledede skal lære seg om seg selv og sine muligheter i jobb eller utdanning og kunne legge nye karriereplaner. Jeg velger å se på attføringsløpet som en omstillingsprosess for informantene mine, et avklaringskurs, før valg av ny utdanning. Altså ser jeg på den veiledningen som gis tidlig i prosessen som en del av pedagogisk virksomhet. I all pedagogisk praksis er kartlegging av læreforutsetninger – læringsberedskap, svært viktig. En av informantene mine husker at hun ikke likte å lese på skolen, *”det var helt forferdelig å måtte lese høyt i klassen”*, selv den dag i dag liker hun ikke å lese, ikke engang bruksanvisninger. En mulig forklaring på det kan være at hun slet med lese- og skrivevansker. Lese- og skrivevansker kan i følge S. Skaalvik (1999) sees på som en skriftspråklig lærevanske. Kunnskapssamfunnet stiller stadig større krav til leseevne. Mennesker må raskt kunne sette seg inn i nye arbeidsoppgaver, håndtere nye apparater, kunne utvide kompetansen sin og delta i og nytte seg av kontinuerlig utdanning. De svakeste leserne sakter ut både i skolen og på arbeidsmarkedet. (SEFU -1996). Mennesker med mange års yrkeserfaring som har fått en livsendring i forhold til helse og som må utdanne seg på nytt. Kravet til leseferdigheter kan da være vesentlig større for å klare utdanning enn det var for å greie det arbeidet de hadde tidligere. Kravet til lesing i utdanningssituasjonen blir en uventet terskel på veien tilbake til arbeidslivet. I følge Dunn & Dunn som har forsket på læringsstiler, så kan disse variere over tid, i forhold til prestasjonsnivå, kjønn, kultur og global/ analytisk prosessering. Når det gjelder informantenes læringsstiler, må vi ha deres *sterkes sider*

for øyet. Vi går ut fra det friske og sterke og kopler det til selvfølelse. En av de viktigste konklusjonene fra Dunns og Dunns forskning er at når elevene får bruke sine læringskanaler, vil de lettere lykkes med skolearbeidet. Dermed vokser selvfølelsen, skaper motivasjon, trivsel og kvalitet i prestasjonene. Trusler, kontroll og angst skaper stress og motvirker læring. (Boström 2006).

4.6 Tidligere skolegang og erfaringer

Ingen av informantene var videre interessert i å snakke om tidligere skolegang, jeg oppfattet det slik at de hadde negative erfaringer fra skoletiden.

I følge Imsen (2001) vil forventningene en har i forkant til skolegang påvirke tolkningen av den negative erfaringen. Forventningene er i utgangspunktet påvirket av tidligere erfaringer. Har en mislyktes med noe før, vil en ha frykt for at det skal gjenta seg ved neste forsøk. Alder, modenhet, intellektuell utvikling, og andres forventninger påvirker også forventninger til resultatene av det en gjør.

Det synes å foregå en prosess hvor brukerne går fra individuell oppdagelse til å forstå sin situasjon i relasjon til en bredere sosial situasjon. Det synes å skje prosesser i løpet av tiltaket som styrker det autonome mestringsmotivet, og prosesser i løpet av oppfølgingen som stimulerer det sosiale mestringsmotivet, (-jfr. Imsen -1998).

Det kan synes som deres personlige kompetanse hadde utviklet seg, de mestret noe. De føler ikke å ha blitt sett eller hørt.

Å vende tilbake til utdanning i voksen alder, kan for mange innebære en stor livsendring, Loeng (1997). Det er en vanlig oppfatning at det er *læringssituasjonen* som er den store endringen. Undersøkelser referert fra Knox (1978) viser at dette kan være feilaktig. Det er ikke nødvendigvis læringssituasjonen som er den største endringen. Den største endringen har gjerne allerede inntruffet *før* en møter kvinnene i læringssituasjonen. En dramatisk livsendring som langvarig eller kronisk sykdom har ført til økt sårbarhet og ustabilitet, men også motivasjon for positiv endring. Det å søke utdanning er en konsekvens av annen livsendring, en endring som allerede har inntruffet, en pågående endring eller kanskje en forventet endring som ennå ikke har skjedd.

Hvis man som veileder har en slik gruppe mennesker foran seg, så har man en oppgave og et ansvar som kanskje ikke umiddelbart går klart fram. De søker riktignok utdanning, men av grunner som i utgangspunktet er mer eksistensielle enn ”karrierepregede”.

Det er blitt hevdet at voksnes læringsorientering er problemsentrert, og at de dermed vil ha størst utbytte av praktiske og problemsentrerte læringsaktiviteter. Læring skal jo bidra til å løse alle de problemer og utfordringer de står ovenfor i hverdagen. Loeng (1997).

I den grad den voksne kan være med å utforme sine egne læringsmål, så vil disse målene sannsynligvis avspeile deres læringsberedskap. Tidsperspektivet er også en side ved dette. Siden læring idèelt sett skal bidra til å løse utviklingsoppgaver i tilknytning til sosiale roller, må læring (for å være motiverende) være til hjelp i forhold til de sosiale rollene en er inne i. Det betyr at læringen hos voksne må ha relevans for ”her- og-nå”- situasjonen. Knowles mener voksnes læring hovedsaklig er et svar på press de føler i sin nåværende livssituasjon; læring skal bidra til å håndtere livsproblemene og – utfordringene bedre. Loeng (1997).

Voksnes tid er svært verdifull. Det er alltid mangel på den, derfor må en stille krav om at tidsanvendelsen er relevant og meningsfull. Derfor krever voksne at læringen også skal gi umiddelbar mening, ikke bare mening i forhold til langsiktige, instrumentelle mål. ”Her-og-nå” – perspektivet blir dermed en sentral motivasjonsfaktor.

Knowles (1970 & 1980) fokuserer på både erfaringenes kvalitet og kvantitet. Noen av kvinnene har lært å oppfatte seg som dårlig på skolen og i enkelte fag, men klarer allikevel å fungere i samfunnet. Voksne har levd lenger enn barn, og har dermed et større ”volum” av erfaringer. Men volumet er ikke det viktigste, mener Knowles; de voksne har en annen *type* erfaringer enn barn. De voksne *er* sine erfaringer og blir deres erfaringer nedvurdert eller oversett så er det et dårlig grunnlag for læring.

Tidligere skoleprestasjoner har ikke bare sammenheng med akademisk selvvurdering, men også selvverd. Undersøkelser har vist at elever som er svake på skolen eller som har lærevansker, har betydelig lavere selvverd enn elever som greier seg bra på skolen. Elever som har lærevansker eller lesevansker, gir ofte uttrykk for at de føler seg dumme, inadekvate, skamfulle og engstelige i skole (S.Skaalvik 1998).

Noen av mine informanter kan karakteriseres som kortutdannede. I følge Loeng (1997) er det tradisjonelt sett blant dem vi finner størst den største motstanden mot og angst for nye læringssituasjoner. Han mener de mangler en grunnleggende tro på at utdanning / opplæring kan være til hjelp i forhold til personlige og andre problemer. Hos disse kvinnene møter vi mange med dårlig selvbilde, og som i tillegg føler seg hjelpeløse og ”bortkomne” i formelle læringssituasjoner. Derfor blir det viktig å skape

et læringsklima som minimaliserer følelsen av hjelpsløshet og frykt, og som gradvis kan bygge opp deres selvbylde i forhold til læring.

Veilederen bør være oppmerksom på at kanskje de kortutdannede har hverdagserfaringer som er helt forskjellig fra lærerens.

4.7 Selvstyring

Viljen synes ofte å være årsaken til læring - ja, er det ikke i enkelte tilfelle den absolutte og eneste forutsetning for å kunne forandre seg? (Bjørngen, 2001: 258). Et spesielt forhold gjelder forholdet mellom fornuft og vilje slik det kommer til uttrykk når en person ber om å bli overbevist om hvor viktig det er med en bestemt endring, for eksempel ny utdanning. På grunn av ubehaget med egen viljestyring er det mange som søker bort fra friheten og ber om å bli underlagt styring fra andre.

Alternativet er å ta ansvar for egen læring, basert på et annet grunnsyn på læring. Selve læringsarbeidets mekanisme beskrives gjennom den kognitive prosess ” å søke etter mening”. I praksis vil dette si å søke likheten mellom det nye og den eksisterende erfaringsstruktur.

I denne delen av oppgaven skal jeg forsøke å belyse og svare på hvordan kvinner opplever og oppfatter sin situasjon under atfføringsprosessen.

Det er ingen tvil om at læring skjer best når de voksne selv tar et avgjørende medansvar. (jfr. Eklund 2001). Dette forutsetter imidlertid at rammene for utdanningen gir mulighet til det, det vil si at ikke alt for mye er bestemt og fastlagt på forhånd. (Illeris 2004: 100)

Atfføringsklientene er selv ansvarlig for å fylle uthandlingsplanen og sette seg mål for endt atfføringsløp. De oppfordres til selvstyring, men det er ikke sikkert NAV godkjenner planen. Selvstyring må i denne sammenhengen defineres som det å ha kontroll eller styring over eget liv. Vokserollen medfører en ny status, men også nye forpliktelser. Med vokserollen følger et dyptfølt psykologisk behov for å bli oppfattet av andre som selvstyrt. (Knowles 1984).

Noen av informantene ga imidlertid uttrykk for at de følte ting blir bestemt over hodet på brukerne. Tre av informantene hadde stor usikkerhet i forhold til det å skulle velge ny utdanning og nytt yrke. De følte ikke at det ble tatt personlige hensyn. De følte at de ble tvunget inn i noe de ikke ønsket. På spørsmål om hvordan de trodde de lærte

best, kom det fram at de fem informantene hadde forskjellige preferanser. Merriam og Cafarella sier de fleste voksne er frivillig med på utdanning i voksen alder, men informantene opplever at de blir tvunget ut i noe de ikke vil. Selv om de i de fleste tilfellene objektivt er i en situasjon hvor de har bruk for utdanning, opplever de subjektivt at de har vært utsatt for tvang og det finner de ydmykende og frustrerende. Det fremgår av det foregående at mange deltakere i voksenutdanning ikke har fått yrkesveiledning forut for utdanningsforløpet som er tilfredsstillende. (Illeris - 2004:166).

5. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i humanistisk læringsteori, der selvstyring står sentralt og teorier om selvoppfatning og identitet som begge oppfattes nær beslektet og har relasjon til motivasjon.

Som en av de mest sentrale teoretikere innenfor den humanistiske psykologien, har Abraham Maslow gjennom sitt behovshierarki pekt på hvor viktig selvrealisering er for individet. Selv om det er viktig med utdanning, er det ingen absolutt nødvendighet i forhold til å overleve, slik som de fysiologiske behovene for mat og drikke. Selvrealisering er et vekstbehov (Imsen, 1998), vil i følge Maslow kun opptre når en har sikret sin tilværelse på andre områder først. Imsen 1998 hevder at det å realisere seg selv handler om å sette seg mål i livet. Det kan for eksempel dreie seg om et ønske om en god utdanning, som vil gi gevinst i arbeidslivet. Maslow fokuserer på noe han kaller ” den sunne personlighet” (Maslow, 1962). Med dette mener han blant annet evnen til økt kunnskapsmengde, lære av sine erfaringer og en etisk og moralsk fasthet i sin adferd.

Kvinnene i undersøkelsen opplevde å ha god innflytelse på egen atferdsprosess, de følte at veileder hadde hørt på dem og deres ønsker. Ingen følte seg presset til å ta raske avgjørelser, fire av informantene mente de hadde god tid på seg. En av dem mente hun hadde for god tid. Hun følte også behov for tettere oppfølging i perioder av prosessen. Det kom fram tvetydighet i forhold til tidsperspektivet, alle satte pris på å kunne ta seg god tid til å tenke gjennom hva de ville, samtidig som de også ønsket mer veiledning til å finne en løsning.

Avklaring av egen situasjon betydde mye, men oppfølgingen fra NAV opplevdes også som uorganisert, mellom etatene og innad i den enkelte etat. Det ble gitt eksempler på å ha opptil flere forskjellige saksbehandlere. Tilrettelegging i

arbeidslivet var ikke positivt erfart. Læring må bygges på tidligere erfaringer, og hvis ikke selve personen er involvert, blir læring i større eller mindre grad påtvunget. Hvis veileder ikke er i stand til å frigjøre den enkeltes potensiale og retter oppmerksomheten mot mellommenneskelige forhold i pedagogikken, ivaretar ikke veileder kvinnenens behov for selvstyring.

Knowles mener at ikke alle "læringsprosjekter" er like godt egnet for selvstyring, og at dette har sammenheng både med innholdet i "prosjektet" og personen som skal gjennomføre det. Det blir viktig at lærerstyring skjer etter ønske fra den voksne deltakeren. Initiativet til lærerstyring bør komme fra deltakeren og ikke fra læreren. Slik sett mener Knowles at en kan si at en form for selvstyring er å velge lærerstyring. Hvorfor skal de styre selv hvis andre kan gjøre det bedre? Valget må være deltakerens.

Det kan se ut som om kvinnene i undersøkelsen hadde behov for selvstyring og at deres behov for selvstyring ble ivaretatt i utførelsesprosessen.

6. REFERANSELISTE

Ahl, Helene (2004). *Motivation och vuxnas lärande: En kunnskapsoversikt och problematisering*. Stockholm: Myndigheten för skoleutveckling.

All (2005), Voxbarometeret, VOX.

Aurell, Marie, *Arbete och identitet- om hur städare blir städare*, Lund: Tema teknik och social förändring, 2001.

Boström, Lena (2004). *Fra undervisning til læring*. Oslo: Kommuneforlaget.

Brookfield, S. (1986): *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Milton Keynes: Open University Press.

Bjørngen, I. A.(2001). *Læring: søken etter mening..* Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Bjørnson, Ove (1997). *Norsk attføringsforskning- oppsummering og kritisk gjennomgang*. FAFO- notat

Brookfield, S. (1986): *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Milton Keynes: Open University press.

Børing, Pål (2004). *Norsk og annen nordisk forskning om yrkesrettet attføring*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Høgmo, A. (1989) *Norske idealer og samisk virkelighet. Om skoleutvikling i det samiske området*. Gyldendal Norske Forlag A/S 1989

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

Illeris, K. og Berri, S. (red.) (2005): *Tekster om voksenlæring*. Roskilde. Roskilde Universitetsforlag.

- Imsen, G. (2008): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget. 4.utgave 3. opplag.
- Knowles, M. (1980): *The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge Books.
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Senter for fjernundervisning SEFU (1996). *Voksne med lese- og skrivevansker. En forskningsoversikt*. NKI Forlaget.
- Loeng, Svein (1997). *Voksenpedagogikk i humanistisk perspektiv*. 2. opplag. IMMATELOS forlag.
- Loeng, S., Torgersen, G. E., Melbye, P.E. og Lodgaard, E. (2001). *Voksenpedagogikk i kompetansesamfunnet*. Læringsforlaget DA.
- Loeng, Svein (2004). *Andragogikk. En historisk og faglig gjennomgang*. Læringsforlaget
- Merriam, S. og R. Caffarella (1999): *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Skaalvik, Sissel. (1999). *Hverdag, arbeid og utdanning. En studie av voksne med lese- og skrivevansker*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Skaalvik, E. og Skaalvik. S. (2007), *Skolen som læringsarena, Selvoppfatning, motivasjon og læring*, Oslo: Universitetsforlaget
- Steenaaen, Svein og Olav Sletten, (1998): *Gruppeprosesser, Læring og samarbeid i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget AS 3.utgave, 2. opplag
- Svensson, Lennart, G, "Yrkes- og professionssociologi", i Blomsterberg, Margareta & Soidre, Tiiu (red), *Refleksjoner. Perspektiv i forskning om arbeidsliv og*

arbetsmarknad, Forskningsrapport nr 126, Göteborg: Sociologiska institutionen, 2003.

Winther- Jensen, T. (2004). *Voksenpædagogik. Grundlag og ideer*. 3.utgave. København: Akademisk forlag.

Yrkesrettet attføring. *Informasjonshefte*. Arbeids- og velferdsdirektoratet, Oslo

7. VEDLEGG

Intervjuguide

Intervjuprosessen

- Presentasjon av masterstudenten
- Presentasjon av min undersøkelse
I min undersøkelse ønsker jeg å finne ut om kvinner i en attføringsprosess har behov for å være selvstyrte. (NAV er veldig styrende?)
- Forespørsmål om diktafon
For å sikre mest mulig riktig gjengivelse av samtalen
Intervjuet vil skrives ut på bakgrunn av notater og diktafon. Kopi vil sendes til deg senest 1 uke etter intervjuet for gjennomlesning og redigering .etter dette vil tapen slettes.
- I løpet av samtalen vi jeg stille spørsmål rundt følgende temaer
Livssituasjon i forhold til skolegang og arbeid
Forventninger
Motivasjon
Informasjon
Valg/ valgmuligheter
Læringsstil
Strategi
Din opplevelse
Samarbeid med NAV
Endring/ forandring av livssituasjonen
- Intervjuets form
Intervjuet vil være samtale preget og vare ca. 30- 45 minutter
- Anonymitet
Jeg garanterer full anonymitet av organisasjon og person ved analyse av undersøkelsens resultater og i min masteroppgave.

Jeg takker deg for velvillig samarbeid. Som jeg også nevnte, resultatene vil være anonyme og jeg vil sende deg en kopi av masteroppgaven som takk for at du har tatt av din tid til å hjelpe meg.

INFORMERT SAMTYKKE

Samtykke til deltakelse i undersøkelse om attføringsprosessen.

Jeg _____ (navn) har lest og forstått tilsendt informasjonsskriv fra Reidun Storø, og samtykker til å delta i undersøkelse om attføringsprosess.

Jeg samtykker at bidrag jeg har gitt i undersøkelsen brukes i anonymisert form i masteroppgaven, og i eventuelle faglige artikler og innlegg. Mitt samtykke forutsetter at opplysningene brukes på en etisk forsvarlig måte.

Jeg er inneforstått med undersøkelsens formål, og er klar over at masteoppgavens budskap kan bli utnyttet kommersielt straks materialet er publisert. Reidun Storø svarer alene for den publiserte masteroppgaven.

Min deltakelse i prosjektet er frivillig, og jeg mottar ingen godtgjørelse for deltakelsen. Jeg kan på hvilket som helst tidspunkt trekke min deltakelse uten begrunnelse, og alle opplysninger som jeg har gitt kan kreves slettet straks.

Sted: _____ Dato: _____

Signatur: _____

Eventuelle andre opplysninger til Reidun Storø:

Reidun Storø, Prestjordhaugen 33, 8530 Bjerkvik

Mob. +47 476 37 936

E-post: viggha-k@online.no