

Pedagogiske verktøy ved ledertrening.

En casestudie.

Oda Bogen Gierløff



Masteroppgave i allmenn pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

31.05.2013

Tittelblad

Tittel: PEDAGOGISKE VERKTØY VED LEDERTRENING. En casestudie.

Av: GIERLØFF, Oda Bogen

Eksamen: Master, allmenn pedagogikk

Semester: Vår 2013

Stikkord: Progressiv pedagogikk, Humanistisk inspirert pedagogikk, Andragogikk, Transformativ teori

Copyright Forfatter

År: 2013

Tittel: Pedagogiske verktøy ved ledertrening. En casestudie.

Forfatter: Oda Bogen Gierløff

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: CopyCat, Forskningsparken, Oslo

Sammendrag

Problemområde

Bedrifter i Norge tilbyr et bredt spekter av kurs til sine ansatte, alt fra introduksjonskurs for nyansatte, til ledelseskurs for den erfarende lederen. Bedriften som denne undersøkelsen er basert på tilbød 36 ulike kurs til sine ansatte i 2012, noe som viser omfanget av kursvirksomheten i en bedrift i norsk næringsliv. Med tanke på at dette er en så stor del av opplæringen bedriften tilbyr sine ansatte kunne man gå ut ifra at det var lagt stor vekt på selve gjennomføringen av kurset, altså den pedagogiske delen. Jeg hadde en hypotese om at det var et manglende fokus på pedagogisk teori i denne typen kursvirksomhet, og ønsket å undersøke om et større fokus på dette kunne generere et større læringsutbytte.

Case og teori

Masteravhandlingen baseres på to case. Jeg har fulgt to ledelseskurs i en relativt stor bedrift i Norge. Jeg har observert kursene ut ifra hvilke pedagogiske verktøy de bruker, for så å undersøke om gjennomføringen av disse kursene harmonerer med voksenpedagogiske prinsipper hentet fra teori på feltet. Teoretisk utgangspunkt for casestudien er; progressiv pedagogisk teori, humanistisk inspirert teori, andragogikk og transformativ teori. Teorien som ligger til grunn for oppgaven er valgt på bakgrunn av at de gir en bred dekning med henblikk på faglige emner. De henviser til en krets av vesentlige forskere og forfattere på området.

Som analyseringsverktøy, og sammenfatning av de teoretiske bidragene utviklet jeg en pedagogisk modell. Jeg bruker denne modellen for å tydeliggjøre på hvilke måte empirien harmonerer med teorien. Modellen representerer hvilke elementer og aktører som er tilstede i et lederkurs, og dynamikken mellom elementene og aktørene.

Problemstillingen er som følgende:

Kan pedagogisk teori bidra til å videreutvikle moderne ledertrening?

Forskningsspørsmål:

1. Hvilke pedagogiske verktøy blir brukt i en bedrifts kursvirksomhet, og i hvilken grad harmonerer verktøyene med pedagogisk teori om voksenopplæring?
2. Kan et større fokus på pedagogikk forbedre utbyttet av kurs i næringslivet?

Metode

Oppgavens empiriske data er innhentet gjennom både kvalitativ og kvantitativ metode, en metodetriangulering. Oppgaven er en kvalitativ empirisk casestudie med supplerende kvantitativ data. De pedagogiske verktøyene som ble anvendt i casene ble undersøkt gjennom observasjon. Instruktør og deltakers meninger rundt bruken av verktøyene ble undersøkt gjennom mailintervju og deltakersurvey. Hvorvidt verktøyene og bruken av disse samsvarer med voksenpedagogisk teori ble undersøkt ved å måle de opp imot modellen utarbeidet på bakgrunn av teori. Undersøkelsen resulterer i en praktisk suksessfaktor modell for hvert case.

Konklusjon

Antallsmessig er forelesning og PowerPoint presentasjon mye brukt som verktøy for kunnskapsformidling. Tidsmessig var det en hovedtyngde av caseløsning, refleksjons- og samarbeidsoppgaver.

Undersøkelsen viser at deltakerne er mest fornøyd med verktøy som satt deltakerne i fokus. Dette samsvarer med hva pedagogisk teori hevder deltakerne får mest utbytte av. Det er to vesentlige forskjeller mellom case 1 og 2. Den første er at det var et større og jevnt over mer fokus på deltakerne i case 1, enn i case 2. Det andre er at instruktør i case 1 har kjennskap til pedagogikk og bruker dette aktivt, mens instruktør i case 2 kun har kjennskap til sitt fagfelt. Undersøkelsen viser videre at deltakerne er mer fornøyde med kurs 1 enn kurs 2. Jeg mener at dette henger sammen med at kurs 1 tok utgangspunkt i pedagogisk teori, og kurs 2 tok utgangspunkt i innhold. Det viser seg at det ikke er noe krav fra bedriftens side at instruktør har kjennskap til pedagogisk teori. Dette mener jeg støtter min hypotese om at kursene i hovedsak er lagt opp etter innholdet i kurset, og ikke etter pedagogisk teori. Ut ifra undersøkelsen kan det late til at bedriften får et større utbytte av sine kurs dersom de har et større fokus på det pedagogiske aspektet av kursene, både i form av mer fornøyde deltakere, og i form av et større læringsutbytte.

Pedagogisk teori er en kilde til forståelse av det voksne mennesket. Teorien sier noe om hva som burde legges til grunn for læring i voksen alder, med tanke på deltaker, instruktør, verktøy, prosesser, følelser og omgivelser. En økt fokusering på aktørene i ledertreningen og forståelsen av hvilke prosesser som genererer signifikant læring vil etter min forståelse kunne videreutvikle moderne ledertrening.

Forord

Proessen med å skrive denne masteroppgaven har vært spennende, utfordrende, krevende og ikke minst lærerik og morsom. Jeg har fordypet meg i et tema jeg er interessert i, som trolig har gitt meg kunnskap jeg vil dra stor nytte av i arbeidslivet.

Først og fremst vil jeg takke min hovedveileder Morten Emil Berg, Handelshøyskolen BI, Oslo. Hans innspill underveis i prosessen har i stor grad vært med på å forme oppgaven slik den fremstår i dag.

En takk går også til min biveileder Christian W. Beck, Universitetet i Oslo. Hans innspill har vært til god hjelp.

En stor takk til bedriften som lot meg følge deres kurs, takk til instruktører og deltakere for deres tid og svar.

Tusen takk til min familie, venner og studievenner. Deres oppmuntring og støtte har vært motiverende i oppturer og nedturer. En spesiell takk går til Håkon og mamma.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for oppgaven	1
1.2	Case.....	3
1.3	Problemområde	6
1.4	Problemstilling.....	7
1.5	Forskningsspørsmål	7
1.6	Kapitlene.....	7
2	Pedagogisk teori	9
2.1	Voksenpedagogikk og utdanning	9
2.2	Progressiv pedagogisk teori	10
2.2.1	Problemløsning - og prosjektmetoden	11
2.3	Humanistisk inspirert teori	13
2.3.1	Selvaktualisering.....	14
2.3.2	Mellommenneskelige relasjoner og fasillitering av læring.....	16
2.4	Andragogikk	17
2.4.1	Knowles antagelser	18
2.4.2	Pedagogikk og andragogikk.....	20
2.5	Transformativ teori	20
2.5.1	Meningskjema og meningsperspektiv.....	21
2.5.2	Læring.....	22
2.5.3	Kritisk refleksjon	22
2.5.4	Fellesskap	24
2.6	Bakgrunn for pedagogisk modell	24
2.1	Modell 1: Pedagogisk teori	28
3	Metode	29
3.1	Metodologisk ramme.....	29
3.2	Undersøkelsen	38
4	Resultater og analyse	43
4.1	Observasjon av kurs	43
4.1.1	Observasjon kurs 1:.....	43
4.1.2	Observasjon dag 1, kurs 1:	44
4.1.3	Observasjon dag 2, kurs 1:	45
4.1.4	Oppsummert verktøy kurs 1:.....	46
4.1.5	Observasjon kurs 2:.....	46
4.1.6	Observasjon dag 1, kurs 2:	47
4.1.7	Observasjon dag 2, kurs 2:	48
4.1.8	Oppsummert verktøy kurs 2:.....	48
4.2	Mailintervju med instruktør	49
4.2.1	Datastøttet intervju med instruktør kurs 1:.....	49
4.2.2	Datastøttet intervju med en av instruktørene kurs 2:	51
4.3	Resultater fra deltakersurvey, kurs 1.....	52
4.3.1	Kurs 1: Oppsummerte resultater fra deltakersurvey, kurs 1:	52
4.4	Analyse, kurs 1.....	55
4.4.1	Skriftlig tilbakemelding fra deltakere, kurs 1:.....	55
4.5	Resultater fra deltakersurvey, kurs 2.....	58

4.5.1	Kurs 2: Oppsummerte resultater fra deltakersurvey, kurs 2:	58
4.6	Analyse, kurs 2	62
4.6.1	Skriftlig tilbakemelding fra deltakerne, kurs 2:	62
5	Drøfting av undersøkelsens funn og pedagogisk teori	65
5.1	Pedagogiske verktøy anvendt i kursene	65
5.1.1	Den lærende i sentrum og erfaringer som ressurs.....	65
5.1.2	Situasjoner og handling.....	67
5.1.3	Dialog, kritisk refleksjon og samarbeid.....	69
5.2	Instruktørens rolle	71
5.2.1	Det gode læringsmiljøet	71
5.2.2	Omgivelsene	72
5.2.3	Variasjon	73
5.3	Drøfting av funn gjort i intervju med instruktør	73
5.3.1	Kjennskap til voksenpedagogikk.....	73
5.3.2	Bakgrunn for valg av pedagogiske verktøy.....	74
5.3.3	Instruktørers oppfatning av hovedverktøy og suksess	74
5.3.4	Instruktør som inspirator.....	75
5.4	Deltakernes respons	75
5.4.1	Hvilke verktøy er foretrukket av deltakerne?	76
5.4.2	Deltakernes syn på instruktør	77
5.4.3	Læreren fratatt sin rolle som formidler?	77
5.5	Suksessfaktormodellene	79
5.6	Modell 2: Praktiske suksessfaktorer, kurs 1	80
5.7	Modell 3: Praktiske suksessfaktorer, kurs 2	83
5.7.1	Begrensninger ved oppgaven og videre forskning.....	85
5.7.2	For positive svar?	86
5.7.3	Livslang læring.....	88
5.7.4	Et utviklingsperspektiv.....	88
5.7.5	Deltakernes ønske- en indikator på samfunnets forandring?	90
6	Konklusjon	92
6.1.1	Pedagogikk i mellomposisjon	92
6.1.2	Forskningsspørsmål.....	93
6.1.3	Problemstilling.....	97
	Litteraturliste	100
	Vedlegg	103
6.2	Intervjuguide:	103
6.3	NSD	105

Figurliste.

Maslow's behovspyramide. A. Maslow, 1954. s. 15.

Pedagogikk og andragogikk. M. Knowles, 1970 s. 20.

Modell 1: Pedagogisk teori. Oda Gierløff, 2013. s. 28.

Figur 1.0- 8.1. Oda Gierløff, 2013. Kapittel 4.

Modell 2: Praktiske suksessfaktorer, kurs 1. Oda Gierløff, 2013. s. 80.

Modell 3: Praktiske suksessfaktorer, kurs 2. Oda Gierløff, 2013. s. 83.

Figur 9.0. Oda Gierløff, 2013. s. 87.

Figur 10.0. Oda Gierløff, 2013. s. 89.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Utgangspunktet for oppgaven var et ønske om å observere ulike ledelseskurs i norsk næringsliv med fokus på bruk av pedagogiske verktøy som opplæringsmetode. Bedrifter tilbyr et bredt spekter av kurs til sine ansatte, alt fra introduksjonskurs til nyansatte, til ledelseskurs for den erfarende lederen. Den aktuelle bedriften tilbød 36 ulike kurs til sine ansatte i 2012, noe som viser omfanget av kursvirksomheten i en bedrift i norsk næringsliv. Kursene er utarbeidet av bedriften, med en agenda, for en spesiell målgruppe, med et uttalt formål fra bedriften. Med tanke på at dette er en så stor del av opplæringen bedriften tilbyr sine ansatte, kunne man gå ut ifra at det var lagt stor vekt på selve gjennomføringen av kurset, altså den pedagogiske delen. Likevel er min antagelse at dette er gitt relativt liten oppmerksomhet. Antagelse er at slike kurs er instruktør- og teoribaserte. Instruktør innehar en kunnskap/teori som han deler med deltakerne gjennom pedagogiske verktøy, ofte i form forelesning og PowerPoint. Med denne typen pedagogisk verktøy er det et sentrert fokus på innhold og instruktør, og lite fokus på deltaker. Likevel er det forventet at deltaker skal omgjøre kunnskapen til sin egen, og anvende lærdommen i sitt daglige arbeid i bedriften. Min oppfattelse var at det i denne typen kursvirksomhet ligger et manglende fokus på pedagogisk teori, fordi teoretisk innhold blir prioritert. De voksne deltakerne, de ansatte i bedriften, skal ikke reprodusere informasjonen instruktøren ”underviser” om på kurset, slik man er vant til fra tradisjonell skolelære. De skal anvende lærdommen raskt etterpå, og bruke den. Formålet med denne typen kurs er som regel å skape en rask endring i tankemåte, følelser og atferd. Dette viser til en hovedforskjell mellom tradisjonell opplæring i skole og meningen med opplæringen bak slike kurs. Tradisjonelt sett har skoleundervisningen foregått gjennom forelesning, hvor læreren overleverer kunnskapen han/hun innehar til elevene. Dette har man på mange måter gått bort ifra med tiden, men historisk sett har dette vært en mye brukt måte å overlevere kunnskap på. Man kan hevde at denne typen kunnskapsformidling legger opp til en reproduksjon av kunnskapen læreren formidler, dine erfaringer erstattes med andres erfaringer og kunnskap (Loeng, 2009 56). Forskjeller mellom bedriftskurs og tradisjonell skoleopplæring kan oppsummeres i tre punkter, alder, tid til kunnskapen skal anvendes og forskjell i type kunnskap det undervises om. Det er forventet i tradisjonell opplæring at elevene skal kunne gjengi kunnskapen til en viss grad, men ikke forventet at de

umiddelbart skal anvende informasjonen i så stor grad. Dette er derimot forventet av en deltaker på et slikt kurs. Tekstboksene under illustrerer forskjellene, slik jeg tolker de.

Tradisjonell skoleopplæring: Formidle kunnskap - "Kunnskapslogikk"	Bedrift: Få ledere til å tenke selv - "Handlingslogikk"
--	---

Det viste seg vanskelig å få tak i en bedrift som ønsket å være en del av dette prosjektet. Jeg tok kontakt med tre store bedrifter i Norge som jeg visste tilbød en rekke kurs til sine ansatte. Av en bedrift fikk jeg svar at oppgaven hørt interessant ut, men fordi de drev mest med kursing av revisorer var ikke dette relevant for deres bedrift. Dette underbygde min antagelse, at fokuset lå på innhold og ikke på gjennomføring. Den pedagogiske tilnærmingen til hvordan å gjennomføre kursene ville også vært relevant for en slik bedrift, da det handler om hvilke prinsipper som er lagt til grunn for voksnes læring uansett innhold i kurset. En annen bedrift svarte at de hadde en masterordning hvor de hadde forskere som skrev om tema bestemt av firmaet. Firmaet betalte og veiledet forskerne tilknyttet ordningen og hadde derfor ikke behov eller mulighet til å støtte flere masterprosjekter. Etter tre møter med en bedrift, hvor jeg hadde forklart min agenda og plan, sa de seg villig til at jeg kunne følge 2-3 kurs, samt få et mailintervju med instruktørene og få med noen egne spørsmål på deres survey til de ansatte. Forskningsprosjektet er ikke finansiert av bedriften, men jeg har fått deres tid og et innblikk i hvorledes deres kursvirksomhet foregår.

Masteravhandlingen baseres på to case. Jeg har fulgt to ledelseskurs i en relativt stor bedrift i Norge. Oppgaven går ut på at jeg har observert kursene ut ifra hvilke pedagogiske verktøy de bruker, for så å undersøke om gjennomføringen av disse kursene samsvarer med voksenpedagogiske prinsipper hentet fra teori på feltet. Kursene varte over to dager og representerte "begge ender av skalaen", sitat HR-sjef i bedriften. Utsagnet viser til at kurs 1, som var utviklet for ledere, var i følge bedriften et nøye gjennomarbeidet kurs. På kurset hadde bedriften ekstern instruktør, og mente at det pedagogiske aspektet ved kurset var ivaretatt. Kurs 2 var et kurs for mellomledere, med interne instruktører hvor det pedagogiske aspektet ikke var fokusert på, i like stor grad som kurs 1, slik jeg tolket HR-sjefen. Bedriften har ansatte i forskjellige yrker med forskjellig type ekspertise. Kursene var for ledere og mellomledere innen forskjellige områder. Bedriften har omlag 190 kontorer i 18 land, hvor ca. 30 av disse er lokalisert i Norge. Jeg ønsket å analysere bruken av pedagogiske verktøy og

metoder anvendt i kursene, for så å finne ut om disse samstemte med ”moderne” teori innenfor det voksenpedagogiske feltet.

Etter å ha lest mye av teoriene som omhandlet pedagogikk, andragogikk, voksenpedagogikk og voksenopplæring valgte jeg å fokusere på noen teorier som jeg mener belyser viktige elementer som må være tilstede for at voksne skal få mest mulig ut av opplæringen. Teoriene er kort historisk beskrevet, og med tanke på omfanget av oppgaven er de elementene jeg anser som mest relevante trukket frem. Målet med teorien var å finne frem til noen punkter/aspekter som pedagoger og teoretikere mener må være tilstede for at den voksne skal lære. De voksenpedagogiske aspektene de aktuelle teoriene bidrar med blir satt sammen til en modell, som jeg mener representerer de viktigste bidragene teoriene belyser. Modellen er mitt bidrag og belyser det jeg mener burde være tilstede i kursene. Empirien fra undersøkelsen blir drøftet og målt opp imot modellen for å se på hvilke måter kursene møter, eller avviker fra prinsippene i modellen og teorien.

Med bakgrunn som lærer, og gjennom en master i allmenn pedagogikk har jeg sett verdien og viktigheten av det pedagogiske aspektet ved undervisning. Voksenutdanning, teorier om hvordan voksne lærer burde være essensielt i voksenopplæring og grunnlag for valg av metode og verktøy i slike kurs.

1.2 Case

Undersøkelsen tar for seg to ledelseskurs i en norsk bedrift, hvor jeg bruker metodetriangulering gjennom observasjon, survey og mailintervju som metoder. Begge kurs varte over 2 dager, og ble avholdt på to hoteller i utkanten av Oslo. I oppgaven blir både kurs og case anvendt som begrep.

Kurs 1 var et ledelseskurs hvor erfarne ledere med flere ansatte under seg deltok på. Omtrent 20 deltakere var på kurset. De kom fra forskjellige kontorer i landet, hvorav noen få kjente hverandre fra før. Deltakerne var i hovedsak arkitekter og sivilingeniører og var i alderen 35-65 år. Det var en klar overvekt av menn på dette kurset. På kurset hadde bedriften leid inn en ekstern instruktør som i hovedsak skulle gi deltakerne et innblikk i hvordan forskjellige mennesker jobber på forskjellig måte, og hvordan man som leder best mulig kan imøtekomme og forstå de forskjellige ansattes personligheter. Kurset omhandlet forskjellige

menneskesyn og hvordan innblikk i dette kan føre til en større forståelse for hverandre, forstå ulike reaksjoner, samarbeid og ulike måter å jobbe på. Det overordnede målet med kurset slik det ble uttalt av bedriften var;

” Å forsterke bedriftens strategiske mål. Å utvikle ledere til å lede seg selv og sine medarbeidere slik at medarbeidere trives og jobber effektivt mot bedriftens resultatmål.”

Formålet med kurset viser at det er forventet at deltakeren skal kunne bruke informasjonen han får på kurset til å lede seg selv og andre. Fordi undersøkelsen er en analyse av verktøyene, samt at bedriften er anonymisert, vil jeg ikke utdype innholdet av kurset videre.

Kurs 2 var et kurs for mellomledere, ikke de samme deltakerne. Deltakerne på dette kurset var noe yngre, i alderen 24-65 år. Kjønnfordelingen på kurset var en svak overvekt av menn. De fleste deltakerne på kurset var sivilingeniører som arbeidet innenfor forskjellige felt og fungerte som oppdragsledere og prosjektledere for større eller mindre oppdrag og prosjekter. Deltakerne kom fra ulike kontorer i landet. Det var i alt fire interne instruktører som underviste om hvert sitt tema, som i hovedsak omhandlet forskjellige verktøy bedriften brukte. Målet med kurset slik det er uttalt fra bedriften;

“ Bedriften har som mål at de ulike fagområdene og regionene skal stå sammen og dra nytte av hverandres kompetanse. For å oppnå dette er det viktig at vi føler tilhørighet til hele bedrifts-systemet og følger våre felles prosedyrer og styringsverktøy i oppdragene.”

De to casene er ulike på mange måter, det er to helt forskjellige kurs, med ulike deltakere, instruktører, målsetninger og verktøy. I kurs 1 lærer deltakerne om ledelse gjennom teorier, mens i kurs 2 skal deltakerne lære om bedriftskultur, generelle rutiner og verktøy. Derfor blir de pedagogiske metodene og verktøyene som anvendes i kursene også ulike, fordi innhold og mål er med på å bestemme hvilke pedagogisk verktøy som brukes. Gjennom observasjon av de to kursene fikk jeg innsikt i hvilke verktøy som ble benyttet i de ulike kursene. Ut ifra teori, lest før observasjonen, hadde jeg gjort meg opp en mening om hvilke hovedpunkter som burde være tilstede for at en nyttig og god læring skulle finne sted. Disse punktene resulterte i en modell, som jeg ønsket å måle kursene opp imot, med fokus på i hvilke grad kursene møtte eller avvek fra modellen. Modellen er bygget på nøkkelutsagn/prinsipper hentet fra eldre og nyere teori på feltet.

Flere pedagogiske verktøy ble anvendt i kursene. Da innholdet i kurset legger føringer for hvilke verktøy som brukes, blir de pedagogiske verktøyene og metodene anvendt i kursene, diskutert opp imot hva målet for undervisningen var. Jeg observerte også hvordan instruktørene jobbet med kroppsspråk, plassering, emosjoner, verbale og nonverbale kommunikasjonsmetoder, samt hvordan deltakerne responderte på bruken av verktøy og instruktørens metoder. Videre gikk undersøkelsen ut på å utarbeide et mailintervju som belyste om instruktør hadde et bevisst forhold til eller tok utgangspunkt i pedagogisk teori som bakgrunn for valg av de pedagogiske verktøyene. Som en avsluttende del av innsamlingen av empiri ønsket jeg å belyse om deltakerne kunne gi et innblikk i hva de, som voksne mennesker, ønsket skulle være tilstede, og hva de opplevde de lærte best av.

Resultatene fra undersøkelsen gjort av de to casene ble; 1. En observasjon av verktøyene som ble brukt i to ulike ledelseskurs i en stor norsk bedrift. 2. Et innblikk i instruktørens vurdering av pedagogisk teori. 3. Hva deltakerne vurderte som gode læringsmetoder. Disse tre punktene blir svart på gjennom empiri. Punkt 4. En analyse av bruken av pedagogisk verktøy sett i relasjon til den praktiske undersøkelsen. Kursene som danner grunnlaget for undersøkelsen blir målt opp imot modellen j.fr. kapittel 2, som er utarbeidet på bakgrunn av teorien som er lagt til grunn for oppgaven. På hvilken måte kursene møter teorien blir vist via en suksessfaktormodell for hvert kurs, og på hvilke måte de avviker fra teorien blir diskutert. Vurderingen av kursene, modellen i kapittel 2, samt konklusjonene som jeg har kommet frem til, ut ifra egne vurderinger og refleksjoner, utgjør mitt bidrag til forskningsfeltet.

Voksenpedagogikk i en historisk sammenheng.

Historisk har teori og forskning rundt temaet læring hatt fokus på tiden frem til man blir klassifisert som voksen. Forskning og teori rundt opplæring i voksen alder har historisk sett vist et lite nyansert bilde. Allmenn oppmerksomhet rundt det voksne liv, dets utviklingsdynamikk, kriser, behov og situasjon ble mye senere et tema. Den amerikanske pedagogen Malcolm Knowles (1913-1997) introduserte på 1900 tallet begrepet andragogikk. Begrepet hadde riktignok vært brukt før, men begrepet var ikke i særlig grad tatt i bruk før Knowles brukte det (Loeng, 2009). Andragogikk er vitenskapen om den voksnes læring. Teoriene om utvikling gjennom livsløpet, hvilke lovmessigheter som eventuelt ligger til grunn for læring og en forståelse av alder og livssituasjon er viktige kunnskaper for utformingen av voksenpedagogisk teori og praksis.

Teoriene rundt temaet kan grovt deles inn i 2 hovedretninger; utviklings-psykologisk tradisjon som beskriver aldersrelaterte utviklingsstadier og utviklingsmodeller. Erik Erikson's (1902-1994) (1966) teori danner grunnlaget for et tidlig bidrag til forståelsen av voksenlivets utvikling. Han presenterer detaljerte beskrivelser av utviklingslovmessigheter i forhold til voksnes læring. Som motsetning til dette synet står Jack Mezirow's (1991) teori; transformativ teori. Sentralt i denne teorien står, frigjørelse fra de tradisjonelle bånd og normer som hindrer personen i å nå sitt utviklingspotensial, kritisk refleksjon og kognitive emansipatoriske muligheter og teknikker. Den sistnevnte teorien, transformativ teori, har i følge Merriam og Caffarella (1999) vært den voksenpedagogiske teorien som har fått mest oppmerksomhet de siste tiårene. Oppgaven tar ikke for seg den utviklings-psykologiske retningen.

1.3 Problemområde

I flere sammenhenger hadde jeg kommet i kontakt med mennesker som jobbet i det private næringsliv. Flere av disse hadde deltatt på kurs utviklet av ulike bedrifter. Generelt var inntrykket at de var misfornøyde med kursene. Min oppfattelse av fenomenet var at de var misfornøyde med selve gjennomføringen av kurset, ikke tema og kunnskapsmessig innhold. Jeg bestemte meg for å undersøke hvordan slike kurs var lagt opp med tanke på gjennomføring og metoder og startet prosjektet ut i fra flere hypoteser;

Pedagogisk teori som felt er ansett som aktuelt i private næringsliv. Bedrifter bruker pedagogisk teori som inspirasjon til utformingen av kurs, og instruktørene har et bevisst forhold til hvordan det er best å undervise. Kursene har imidlertid sjeldent vært tilrettelagt ut fra pedagogiske innsikter og voksenpedagogiske prinsipper, men ut fra det saksaktuelle innholdet. Ut i fra denne hypotesen har jeg utarbeidet en problemstilling.

1.4 Problemstilling

Kan pedagogisk teori bidra til å videreutvikle moderne ledertrening?

1.5 Forskningsspørsmål

1. Hvilke pedagogiske verktøy blir brukt i en bedrifts kursvirksomhet, og i hvilken grad harmonerer verktøyene med pedagogisk teori om voksenopplæring?
2. Kan et større fokus på pedagogikk forbedre utbyttet av kurs i næringslivet?

1.6 Kapitlene

Kapittel 2: Pedagogisk teori

Kapittelet gir et teoretisk bakteppe for oppgaven. Oppgavens hovedteorier blir presentert. De ulike teoriene presenteres med en historisk forankring, samt et overblikk over hovedteoretikere og grunntanker i retningene. Pedagogiske hovedretninger som blir presentert i oppgaven er ; 1. Progressiv pedagogisk teori, 2. Humanistisk inspirert teori, 3. Andragogikk og 4. Transformativ teori. Disse teoriene er valgt på bakgrunn av at de både viser forskjellige syn, samt at de er ansett som anerkjente bidrag til feltet. Utdrag, begreper og tanker fra de forskjellige teoriene blir satt sammen til en pedagogisk modell. Modellen viser det jeg anser som elementære prinsipper og elementer, selektert fra de teoretiske bidragene. Modellen viser min forståelse av hva som bør legges til grunn for undervisning av voksne. Senere i oppgaven vurderes casene ut ifra modellen.

Kapittel 3: Metode

Kapittelet består av to deler.

Del 1: Metodologisk ramme. I denne delen blir vitenskapsteoretiske spørsmål og metodologi belyst. Fordeler og ulemper ved casestudier, observasjon, mailintervju og surveyundersøkelse blir diskutert samt bruk av blandede metoder.

Del 2: Beskriver metodene brukt i undersøkelsen samt gjennomføringen av disse.

Kapittel 4: Resultater og analyse

Kapittelet består av 3 deler.

Del 1: En fremstilling av resultatene fra observasjon av verktøyene som ble brukt, tid og antall ganger de forskjellige verktøyene anvendes. I observasjonsskjemaet vises også

instruktørens rolle og deltakerrespons på bruken av de ulike verktøyene. Deretter vises en sammenlagt oversikt over antall ganger verktøyene blir anvendt. Først fremstilles dag 1 og 2 på kurs 1, deretter dag 1 og 2, kurs 2.

Del 2: Mailintervju med instruktør. Intervjuet er analysert og delt opp etter kategorier.

Del 3: Diagram over spørsmålene fra deltakersurvey, med utfyllende kommentarer fra deltakerne.

Kapittel 5: Drøfting av funn og pedagogisk teori

I dette kapittelet drøftes funnene fra casene opp imot den pedagogiske teorien fremstilt gjennom en modell j.fr. kapittel 2. Kapittelet består av fem deler.

Del 1: En fremstilling av hovedverktøyene brukt i kurset, hentet fra observasjonen i kapittel 4. Hovedverktøyene og måten de ble brukt på blir diskutert og sett i lys av teorien.

Instruktørens rolle blir også diskutert på bakgrunn av teori.

Del 2: Diskusjon av funn gjort i intervju med instruktør.

Del 3: Diskusjon av funn gjort i deltakersurvey.

Del 4: Praktiske suksessfaktormodeller fra hvert kurs, samt en diskusjon av kursenes avvik fra teorien.

Del 5: Som en del av drøftingen fremlegges begrensninger ved oppgaven og forslag til videre forskning. I slutten av kapittelet løftes blikket noe fra de enkelte casene som danner grunnlaget for undersøkelsen. Tanker rundt synlig og usynlig pedagogikk diskuteres, og på hvilken måte dette kan sees i forhold til funnene. Videre diskuteres i hvilke grad deltakernes svar kan sees i forhold til solidaritet ovenfor bedrift og instruktør, og i lys av samfunnets utvikling.

Kapittel 6: Konklusjon

I kapittelet diskuteres hvordan pedagogisk forskning kan bidra til å belyse viktige problemstillinger i dagens samfunn. Videre svarer jeg på forskningsspørsmålene som undersøkelsen er bygget rundt. I den grad man kan konkludere noe på bakgrunn av funnene, argumenterer jeg for at pedagogisk innsikt har noe å tilby med henblikk på å forbedre utbyttet av kursene. Jeg konkluderer med at anerkjennelse av pedagogiske teori, samt et større fokus på dette, kan bidra til en videreutvikling av moderne ledertrening.

2 Pedagogisk teori

Mye av teoriene i de store lederopplæringsprogrammene henter sin inspirasjon og tankemønster fra pedagogikken. Dersom man skal analysere et slikt ledelsesprogram, er det nyttig å ha kjennskap til pedagogisk teori innenfor emnet (Angeltveit, Evjen, & Haugen, 2006). Teorien som ligger til grunn for oppgaven er valgt på bakgrunn av at den gir en bred dekning med henblikk på faglige emner, og den henviser til en krets av vesentlige forskere og forfattere på området. Oppgaven tar for seg progressiv pedagogisk teori, humanistisk inspirert teori, andragogikk og transformativ teori. Det teoretiske utvalget omhandler voksenpedagogikk. De forskjellige teoriene bidrar med prinsipper som, i følge teoriene, bør legges til grunn for utvikling av læring hos det voksne mennesket. Teoriene er til tider overlappende, og på andre områder vektlegges forskjellige tanker, ideer og overbevisninger. Sammen utgjør de ulike teorienes bidrag et fundament, som gjenspeiler hovedtrekk som er viktige i arbeidet med voksne mennesker og opplæring. Elementene og aktørene som er tilstede i et slikt kurs, samt samspeillet og dynamikken utgjør til sammen en modell. Modellen representerer prinsipper fra teori, de ulike elementene, aktørene og det dynamiske forholdet som burde vektlegges i arbeidet, planleggingen og gjennomføringen av voksnes læring. Modellen er mitt bidrag, og brukes som et måleinstrument på hvorvidt kursene møtte teorien. Jeg har en forventning om at noen prinsipper fra modellen er tilstede i kursene, men ikke alle, da min hypotese tilsier at det pedagogiske aspektet ikke er tilegnet mye oppmerksomhet, fordi det saklige innholdet har forrang. I kapittel 5 blir funn fra undersøkelsen drøftet opp mot denne modellen for å vise i hvilke grad kursene møter eller avviker fra teorien.

I oppgaven er det et skille mellom, a) de utvalgte teoriene om voksenopplæring, hvor jeg tror bedriftene har hentet noe inspirasjon fra i sin utforming av kurs, b) mitt bidrag i form av en modell utformet på bakgrunn av teorien, som fungerer som et måleinstrument på hvorledes kursene møter de teoretiske prinsippene.

2.1 Voksenpedagogikk og utdanning

Noe av den viktigste endringen i synet på menneskets evne til læring og mestring i senere tid er at den ikke er avgrenset til barne- og ungdomsalderen, men foregår hele livet (Hoëm & Beck, 2010). Eduard Lindeman definerer adult education som "[...] adult education [...] accurately defined begins where vocational education leaves off. Its purpose is to put

meaning into the whole of life” (Lindeman, 1961 5). Johan Fjord Jensen skriver i boka, ”Frirum –voksenpedagogiske problemer og analyser” (1998) om sentrale forskjeller på ungdoms- og voksenutdannelse. Han påpeker at den vesentlige forskjellen på utdannelsen er at det første fører inn i arbeidslivet. Direkte og indirekte setter arbeidsmarkedet vilkårene for utdanning i ungdomsårene, mens voksne i utdanning drives frem av en erkjennelsesdrift. Erkjennelsesdriften er noe som oppstår når deres nysgjerrighet, eksperimenterende vilje og erkjennelseslyst blir vekket. Denne erkjennelsesdriften mener Fjord utgjør forskjellen. ”En pedagogik for voksne må ta hensyn til, at deres erfaringer er forskjellige. Jo eldre voksne blir, jo større rolle får deres erfaringer, men jo vanskeligere er det også å håndtere erfaringen som en ressurse” (Fjord Jensen, 1998 113). Fjord Jensen uttaler seg i denne sammenhengen om utdanning, og ikke videre utdanning i en bedrift som er aktuelt i denne oppgaven. Men hans poeng om at utdanning av voksne er og bør være lagt opp på en annen måte enn utdanning av unge er et viktig poeng da antagelsen i oppgaven er at undervisningen ofte foregår på lik måte. I voksenpedagogisk sammenheng er erfaringspedagogikken den pedagogikk som forholder seg til voksnes fortolkninger. Voksne har med seg erfaringer fra tidligere i livet som ligger som usynlige forutsetninger for deres nåværende og mer synlige utdanningsmessige interesser (Fjord Jensen, 1998).

2.2 Progressiv pedagogisk teori

Historisk bakgrunn

Progressiv voksenpedagogisk retning har siden århundreskiftet hatt betydelig innflytelse på den pedagogiske tenkning. Den sprang ut fra den amerikanske pragmatismen (handlingsfilosofi) og kom til uttrykk i europeisk sammenheng gjennom bevegelser som aktivitetpedagogikk, arbeidsskolen og kunstpedagogikk. Retningen oppsto i samme tidsrom som reformpedagogikken. Den har særlig vært betydningsfull i USA og de skandinaviske land. Den progressive pedagogikken har som grunnpilarer at den vektlegger den lærenes interesser, behov og erfaring, fremfor den boklige kunnskap. Demokrati og utdanning anses som nødvendigheter for vekst og forandring i en pedagogikk hvor det sosiale samarbeid og samfunnsnyttens står sterkt. Johan A. Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-78), Herbert Spencer (1820-1903) har alle bidratt til å forme denne pedagogikken, men dens mest fremtredende representant er John Dewey (1859-1952). Også Darwin’s ”Artenes opprinnelse” fikk betydning for det progressivistiske menneskesynet ved at man ved siste instans måtte betrakte mennesket som en biologisk organisme som inngår i en stadig og aldri

avsluttet interaksjon med sine omgivelser. Denne interaksjonen er grunnlaget for personlig- og erfaringens utvikling. Mennesket må aktivt tilpasse seg omgivelsene.

Grunnleggende trekk ved retningen

I progressiv pedagogikk ser man på mennesket som et handlende og sosialt samarbeidende vesen. Der ligger det også en antagelse om at det er kun gjennom demokratiet et menneske får optimale betingelser for vekst, og forandring til å bli det handlende, problemløsende og samarbeidende individet, som det søker å være. Dannelsesprosessen er et mål i seg selv som prosess, ikke et resultat. Progressiv pedagogisk teori ser på det handlende mennesket som et erfarende menneske hvor den lærende blir satt i sentrum (Winther-Jensen, 1996).

2.2.1 Problemløsning - og prosjektmetoden

I boken "How We Think" (Dewey, 1933) omsatte Dewey sin filosofiske erkjennelsesteori til en pedagogisk læremetode, problemløsningsmetoden. Dewey fremhever at tenkningen utfolder seg innenfor rammene av handlingen. Tenkning uten handling betrakter Dewey som ufruktbar. Handling uten tenkning betrakter Dewey som ren impuls eller rutine. Mellom disse ytterpunktene ligger det han beskriver som "tanksomme handlinger". "Den tanksomme handlingen", senere omtalt som "refleksiv handling" er beskrivelsen på det handlende, problemløsende mennesket, som inngår i sine omgivelser. Den refleksive problemløsningen inngår i beskrivelsen av metoden problemløsning. Metoden består av flere trinn ;

1. Formodningsstadiet: På dette stadiet tenker Dewey at dersom man står ovenfor et problem, dukker det opp formodninger om hvordan man kan løse dette problemet. Dersom man bare får en enkelt idé om hvordan problemet kan løses griper man sannsynligvis denne ideen. Men det er først når det dukker opp flere formodninger om hvordan problemet kan løses, den egentlige tenkningen begynner. Fremtredende følelser på dette stadiet er tvil, usikkerhet, irritasjon og ergrelse.

2. Analysestadiet: Intellektualiseringen settes i gang gjennom en observasjon og analyse av betingelsene situasjonen bygger på. Selv om man ikke formulerer selve problemet i denne fasen, undersøkes det hvilke faktiske omstendigheter som ligger til grunn for problemet.

3. Hypotesestadiet: Etter å ha undersøkt situasjonen nøye i det andre stadiet, er det på dette stadiet tid for å korrigere, modifisere og utvide de formodningene man har til en hypotese. Med andre ord, man begrunner antagelsene om hvordan problemet kan løses.

4. Forarbeidsfasen: En idé som oppstår i en erfaringsrik og velforberedt bevissthet forarbeides gjennom deduktiv tenkning til en hypotese. Gjennom forarbeidet vil man kunne komme frem til den hurtigste og mest effektive løsningen.

5. Vertifikasjonsfasen: På dette stadiet utprøves den utarbeidede hypotesen. Her fremheves det at den som virkelig tenker også lærer mye av feil.

Dewey oppfattet stadiene ikke bare som stadier i tenkningen, men også stadier i læringsprosessen. Denne metoden ble utbredt i voksenpedagogikken. I boka "Voksenpedagogik" siterer Winther- Jensen (1996) pedagogen Eduard Lindeman. Han vil senere bli fremhevet i teorikapittelet som en av hovedteoretikerne i voksenpedagogisk sammenheng;

Jeg oppfatter voksenpedagogik som en ny indlæringsteknik, en teknik, der er lige så betydningsfuld for den studerende som for den ufaglærte arbejder. Den er udtryk for en proces, hvor den voksne lærer at tilegne sig og vurdere erfaring. For å opnå dette kan han ikke begynne med at studere et fag i håbet om, at en eller anden dag vil denne information blive nyttig. Tværtimod bør han begynne med at være opmærksom over for de situationer, han befinder sig i, de problemer, der rummer hindringer for virkeliggørelsen af hans mål. Kendsgerninger og information fra de forskellige vidensområder bør bruges, ikke med akkumulation for øje, men fordi de behøves til løsningen af problemer (Lindeman, 1956, ref. i Winther-Jensen, 1996 s. 31).

Ut ifra progressivistisk tankegang kan det tenkes at det er den lærenes problem man skal gå ut i fra, men i praksis kan dette være vanskelig å gjennomføre. Deltakerstyring forutsetter nettopp dette. Dersom det er læreren som forutsetter problemet gir prinsippet om deltakerstyring liten mening. Problemløsningen er mer en arbeidsmetode, enn en undervisningsmetode som er en konsekvens av å forskyve tyngdepunktet fra undervisning til læring.

Kritikk

Den progressive pedagogikken har fremfor alt blitt anklaget for å være en innføring av nye metoder i undervisningen, uten å ta hensyn til de krav lærestoffet i seg selv stiller, uavhengig av personens egne interesser og erfaringer. Den progressive pedagogikken, i sin opprinnelige form var beregnet på barn.

2.3 Humanistisk inspirert teori

Historisk bakgrunn

Retningens talsmenn støtter seg til kjernen i humanismen: Troen på menneskets og humanitetens egenverdi og uviljen mot å underlegge mennesket ytre instanser i form av religiøse, politiske og ideologiske systemer og institusjoner. Det menneskelige (humane) er fremtredende i denne retningen, de følelsesmessige og affektive (moralske) sidene av personligheten, individualiteten, kreativiteten og individets valgfrihet blir betonet og trukket frem. Humanismen har røtter tilbake til antikken, men som selvstendig pedagogisk retning oppsto humanismen under renessansen og var på den tiden et oppgjør med middelalderens skolastikk og formalistiske språkinnlæring. Erasmus of Rotterdam (1467-1536) og Johan A. Comenius (1592-1670) har vært med på å reformere retningen ved å først og fremst ikke kun tenke på mennesket som et leve-vesen, men som et produkt av dannelsen. Begge teoretikerne hevder at menneske blir man kun gjennom dannelsen. En reformbølge kom i det 19. århundret i form av ny-humanisme. Med ny-humanismen kunne man legge den humanismen som var sterkt bundet til antikken og de klassiske språk bak seg. En reformbølge som er enda viktigere i denne sammenheng og som har hatt stor innflytelse på den humanistiske voksenpedagogikken, er eksistensialismen. Den eksistensielle filosofien og den ”humanistiske” psykologien kommer til uttrykk gjennom eksistensialismen, og har hatt stor innflytelse på pedagogiske forfattere som Carl Rogers (1902-1987) og Otto Bollnow (1877-1959). Som filosofisk retning har forfattere som Søren Kierkegaard (1813-1855), Martin Heidegger (1889-1976), og J-P Sartre (1905-1980) vært inspirert av denne tankegangen, hvor samtlige betoner eksistensen (væren til) fremfor essensen (den sanne natur av noe). Å være til er et personlig anliggende, hvor den enkelte realiserer seg selv og former sin egen eksistens gjennom personlige valg og dermed har et personlig ansvar. Den humanistiske psykologien beveger seg mot dette, og ble til på midten av det 20. Århundre gjennom arbeider av bl.a. Abraham Maslow (1908-1970), Carl Rogers, Charlotte Bühler (1893-1974) og James

Bugental (1915-2008). Retningen har skilt seg fra den klassiske humanismen ved å legge stor vekt på undervisningens innhold, men har fortsatt sitt utspring fra denne humanismen fordi den appellerer til de affektive og moralske sidene ved menneskets personlighet (Winther-Jensen, 1996).

Grunnleggende trekk ved retningen

Retningen påpeker at det er en reel forskjell mellom voksne og barn, fordi mennesket er noe man dannes til, ikke fødes til. I dette ligger det at man først er voksen når man har tilegnet seg humanitet som pedagogisk, moralsk og politisk norm. Et voksent menneske er et fritt menneske, som velger sin eksistens og som dermed har ansvar. Maslow's (1954) behovspyramide, med "selvaktualisering" som høyeste nivå speiler denne tanken ved at det er gjennom selvaktualiseringen de individuelle forskjellene oppstår. Videre grunntanker i retningen er at mennesket er en moralsk ansvarlig individualitet og selvaktualisering er læreprosessen endelige mål. Undervisningsinnholdet er ikke et mål i seg selv, kun et middel. Læreren er en fasilitator i forhold til læreprosessen og gruppen er et middel til personlig vekst og selvaktualisering.

2.3.1 Selvaktualisering

Abraham Maslow (Maslow, 1954) utgjorde den humanistiske vekstpsykologiens "prime over" gjennom å organisere og konstruere behovspyramiden. Han lanserte en tredje retning, "the third force" i amerikansk psykologi (Fjord Jensen, 1996 230). I følge Maslow (1954) var den første retningen behaviorismen. Behaviorismen så på den menneskelige psyke som en ting, og hadde i følge Maslow eksakte vitenskaper som forbilde. Den andre retningen var den freudianske psykoanalysen. Denne retningen forklarte menneskelige behov og adferd med dyriske forklaringer. Det som vitenskapelig kunne studeres i det menneskelige vesen var det de hadde til felles med lavere dyrearter, altså instinkter. Det lå biologiske grunner bak all menneskelig adferd. "I lighed med Freud forstod også den humanistiske psykologi menneskets utvikling som oppfyldelse af behov, men her med vægt på "højere behov" som f.eks. kærlighed, selvrespekt og selvopfyldelse" (Fjord Jensen, 1996 230). Denne tredje retningen forstod også behovene som biologisk begrunnede, men mens de hos Freud ble anskuet som instinkter ble de hos Maslow anskuet som "instinktoide". Disse høyere behovene, instinktoidene ble i likhet med de lavere behovene til patologier dersom de ikke ble oppfylt. De skilte seg fra de lavere behovene ved at de, dersom de ble innfridd, løftet

utviklingen av et menneske opp på et høyere nivå, senere kalt ” transhumanistisk” mening. De lavere behovene ble sett på som mangelbehov, og viste seg som forstyrrelser dersom de ikke ble oppfylt. De høyere behovene ble sett på som vekstbehov. Disse høyere nivåene oppfylles under et menneskets selvaktualisering/realisering.



Maslow´s behovspyramide

“Med humanismen forstår vi en livsbetraktning som fremhever det spesifikt menneskelige ved hver enkelt person som noe enestående og verdifult” (Angeltveit et al., 2006 11). Maslow forsto mennesket som et søkende vesen, som hele tiden strebet etter nye ting og tilstander. Han mente at motivasjon for å nå en ønsket tilstand drev menneskene. Dersom man oppnådde en ønsket tilstand ville man bare være fornøyd med dette en kort periode for så å sette seg nye mål man ønsket å oppnå. Han sikter til at det karakteristiske ved mennesket er at det alltid vil ha/oppnå noe, og at det er en indre motivasjon som driver dette. I Maslow´s behovspyramide er det fokus på selvrealisering. Dette viser til at alle mennesker har en indre motivasjon til å nå sitt utviklingspotensial. I humanistisk tradisjon står selvaktualisering sterkt, betydningen av å skape seg et positivt selvbilde og vektlegge selv-verd (Angeltveit et al., 2006).

Rogers (1969) hevdet at dersom man skulle forstå et menneske kunne man ikke bare observere ytre atferd , som man gjorde i den behavioristisk tradisjonen, men forsøke å få innblikk i menneskets indre. Å få innblikk i et menneskes ”indre liv” oppnår man gjennom kommunikasjon, forståelse og ved å sette seg i deres sted.

2.3.2 Mellommenneskelige relasjoner og fasillitering av læring

Carl Rogers skriver i en artikkel i 1967 (Humanizing education: the person in the process : addresses at the 22nd ASCD Annual Conference Dallas, Texas, March 12-16, 1967, 1967) om at vi står ovenfor en helt ny situasjon i forhold til utdanning. Utdannesspørsmålet, i den moderne verden, handler mer om prosessen, og at det er prosessen som gir mening som et mål for utdanning, kontra statisk viten. I artikkelen skriver han om grunnleggende holdninger som læreren som fasillitator burde ha for at en signifikant læringsprosess skal finne sted. Berri og Illeris presenterer en forkortet utgave i ”Tekster om voksen- læring” (Berri & Illeris, 2005). Kanskje er den viktigste grunnleggende holdningen hos en fasillitator oppriktighet og ærlighet. Læreren kan være sint, glad, følsom og innlevende, og på denne måten oppnår læreren et ekte forhold til de studerende, og viser at disse følelsene er hennes/hans egne. ”Således er hun en person i forhold til sine studerende, ikke en ansigtsløs legemliggjørelse af et undervisningsindhold eller et sterilt redskab til overlevering af viden fra en generation til den næste” (Rogers, 1967, ref. i Berri & Illeris, 2005 s. 34). En slik holdningsmessig tilgang står i skarp kontrast til den masken mange tar på seg når de går inn i ”lærerrollen”. En fasillitator burde utleve sine følelser, både positive og negative emosjoner, og være i stand til å kommunisere dem hvis det er hensiktsmessig. En annen holdning som er fremtredende hos dem som har suksess med å fasillitere læring er verdsettelse av den lærenes følelser, meninger og person, samt en grunnleggende tro på at den lærende er til å stole på. Verdsettelse, aksept, tillit og forståelse er uttrykk for fasillitatorens grunnleggende tiltro til, og tro på den menneskelige organismens muligheter. ” Når læreren er i stand til at forstå den studerendes reaktioner indefra og har en følsom oppmerksomhet overfor, hvordan uddannelses- og læreprocessen opfattes af den studerende, så øges også sandsynligheden for signifikant læring” (Rogers, 1967, ref. i Berri & Illeris, 2005 s. 36). I artikkel (1967) skriver Rogers at de mellommenneskelige relasjonene har fått for lite oppmerksomhet i utdanningsdebatten, og at bedre kurs, bedre pensum- og undervisningsprogrammer ikke kan løse problemene, men at kun ” [...] personer, der handler som personer i deres relationer til deres studerende [...] ” (Rogers, 1967, ref. i Berri & Illeris, 2005 s. 40) kan utløse det menneskelige potensiale de studerende har i seg. Selv om den ”moderne verden” som Carl Rogers beskriver i 1967, har forandret seg betraktelig, mener jeg at hans poeng fortsatt er gjeldende i 2013.

2.4 Andragogikk

Malcolm Knowles (1913-1997) er forbundet med begrepet andragogikk, selv om det var den progressiv orienterte pedagogen Eduard Lindeman som først brukte selve ordet (Winther-Jensen, 1996). Knowles' teori hviler ikke på empiri, men er antagelser og bør behandles deretter. På tross av kritiske betraktninger på Knowles' antagelser, er teorien ofte lagt til grunn for voksenpedagogisk tenkning. I voksenpedagogisk sammenheng har Malcolm Knowles (1970) utviklet en andragogisk modell, hvor han påpeker at andragogikk er: kunsten og vitenskapen om å hjelpe voksne å lære, i motsetning til pedagogikk som er kunsten og vitenskapen om å undervise barn (Winther-Jensen, 1996).

Historisk bakgrunn

Andros betyr "mann" eller "voksen" på gresk, og ved å kombinere dette en "agein" får man et begrep som kan oversettes med "ledelse av voksne". Den tyske gymnastikklæreren Alexander Kapp er en av de første som knyttes til begrepet andragogikk. Boka han skrev i 1833 tar utgangspunkt i tekster Platon skrev om oppdragelse og utdanning, og Kapp merket seg at disse tekstene ikke bare berørte ungdom, men også voksne og deres utdanning. Kapp definerer ikke begrepet og utvikler heller ikke en andragogisk teori, men han rettferdiggjør nødvendigheten av utdanning for voksne, og hvilke egenskaper det er viktig å utvikle. Kapp foretar en todeling av Platons oppdragelseslære hvor det på den ene siden omfatter barne- og ungdomsoppdragelse altså pedagogikk, og på den andre siden utdanning i voksen alder, andragogikk. På denne måten likestiller han pedagogikk og andragogikk, noe som skapte kraftige reaksjoner blant datidens fagfolk (Loeng, 2009). Nesten hundre år senere dukker begrepet opp igjen da det blir "gjenoppdaget" av Eugen Rosenstock-Huessy (1888-1973). Han skaper et nytt fundament til andragogikk-begrepet. Han kritiserer at teori og praksis betraktes som motsatser, og mener at voksenskoler må bidra til at det skarpe skillet mellom filosofi og politikk opphører. Virkelig læring, mener han springer ut av et ekte liv som er særegent og personlig, og der betydningsfull læring er uforutsigbar. I dette mener han at klasseromsundervisning er den minst effektive undervisningssituasjonen fordi det er for upersonlig, generelt, og at tidspunktet ikke er tilpasset den lærenes behov (Loeng, 2009). Eduard Lindeman (1885-1953) fremhever erfaringen som meget sentralt for læring, og selv om han ikke bruker begrepet andragogikk i sitt voksenpedagogiske hovedverk: *Meaning of Adult Education* (Lindeman, 1926) omtaler Malcolm Knowles han som "andragogikkens åndelige far" et halvt århundre senere. Lindeman foregriper senere voksenpedagogers tanker

og ideer, blant annet den kritiske teorien til Jack Mezirow (Loeng, 2009). Fordi Lindeman var påvirket av Dewey ble han på mange måter et bindeledd mellom progressivisme og voksenpedagogikk. Lindeman og Knowles møttes på 1930-tallet, og Lindeman ble senere hans mentor. Gjennom femti år utviklet og forbedret Knowles sine voksenpedagogiske prinsipper, med boka ”The Modern Practice of Adult Education” (Knowles, 1970) som grunnboka i hans andragogikk. Malcolm Knowles’ teori har hatt stor innflytelse på voksenpedagogisk praksis.

Grunnleggende trekk ved andragogikk

2.4.1 Knowles antagelser

Andragogikken hviler i følge Malcolm Knowles (1970) på fire antagelser om den voksne som lærende (Knowles, 1970, ref. i Loeng, 2009 s. 84). Tilknyttet disse antagelsene er praktiske implikasjoner som må oppfylles for at en signifikant læring skal finne sted; (Knowles, 1970, ref. i Berri & Illeris, 2005)

- 1) Når en person modnes, beveger selvoppfatningen seg fra avhengighet mot selvstyring.

Praktiske implikasjoner: Læringsmiljø, behovsbestemmelse, planleggingsprosess, ledelse av læringsopplevelser og evaluering av læringen.

- 2) Modenhet bringer med seg et reservoar av erfaringer som blir en økende kilde for læring.

Praktiske implikasjoner: Vekt på erfaringsorienterte fremgangsmåter, vekt på praktisk anvendelse, frigjøring av og oppøvelse i erfaringslæring.

- 3) Når personen modnes, blir læringsberedskapen i økende grad orientert mot utviklingsoppgaver knyttet til vedkommende sine sosiale roller.

Praktiske implikasjoner: Timing, sammensetning av læregruppen.

- 4) Når personen modnes, skifter tidsperspektivet fra utsatt anvendelse av kunnskap til umiddelbar anvendelse, og i samsvar med dette skifter læringsorienteringen fra fagsentrerte til ytelsessentrerte.

Praktiske implikasjoner: Voksenunderviserens tilgang, tilrettelegging av undervisning og organisering av læringserfaringer.

I 1984 utvidet Knowles (1984) antagelsene med et femte punkt;

5) Voksnes læring er mer motivert av indre faktorer enn av ytre.

Knowles (1970) er inspirert av progressiv pedagogikk, som kjennes igjen i de tre siste punktene, men også av humanistisk pedagogikk ved at han har en grunnleggende antagelse om mennesket som en selvstyrende personlighet. Voksenhet er for han ikke en bestemt alder, men når individet oppfatter seg selv som selvstyrende. Antagelsen om å legge selvstyring til grunn for voksenpedagogikk har skapt diskusjoner blant voksenpedagogiske forfattere. Fordi dette er en psykologisk definisjon av "voksen," som hviler på en forståelse om *når* en person har autonom kontroll kan man diskutere grad av kontroll. Mens det er diskusjon rundt denne antagelsen er det bred enighet om at voksne besitter en mengde erfaringer som påvirker den måten de oppfatter omverden på, og at disse erfaringene utgjør et viktig materiale for undervisningsinnhold og læreaktiviteter (Winther-Jensen, 1996). Knowles skriver i innledningen til boka "The Modern Practice of Adult Education" (1970) at han ikke har ambisjoner om å presentere "den eneste riktige sannhet", men presiserer at det er uttrykk for idéer, antagelser og overbevisninger. I dette distanserer han seg fra noe av kritikken som går på at det er lite og vaklende empiri knyttet til teorien (Loeng, 2009).

I tillegg til de fem antagelsene Knowles (1970) utarbeidet, har han formulert ytterligere tre antagelser som må være tilstede for at en andragogisk tilnæringsmåte til læring og undervisning skal forekomme. Den første antagelsen er at *voksne kan lære*. I dette ligger det en henvisning til Thorndike (1928), og hans læringskurve som tilsa at læreevnen avtar langsomt etter hvert som vi blir eldre. Den andre antagelsen er at *læring er en indre prosess*. I dette ligger det en kritikk til tradisjonell pedagogikk som har vært opptatt av ytre påvirkninger som avgjørende faktor for læringsresultatet. Mens det nå er en enighet om at læring er en indre prosess, blir det også viktig å imøtekomme behov og målsettinger hos den som skal lære. "Et individs motivasjon for læring er bestemt av vedkommendes følte behov for å lære og at læringen vil bidra til å nå personlige mål" (Loeng, 2009 86). I den tredje antagelsen heter det at det finnes overordnede *læringsbetingelser* og *undervisningsprinsipper*,

hvor han supplerer med en oversikt over disse. På grunn av oppgavens omfang vil utvalgte læringsbetingelser og undervisningsprinsipper bli drøftet i kapittel 5.

2.4.2 Pedagogikk og andragogikk

Knowles (1970 s. 52,53) beskriver en forskjell mellom barn og voksnes læring, mellom pedagogikk og andragogikk. Han karakteriserer forskjellene ved å sette pedagogikk og andragogikk opp mot hverandre. Skjemaet er oversatt i Loeng. s. 86.

Pedagogikk	Andragogikk
Elevenes rolle er uavhengighet	Deltakeren beveger seg mot økende selvstyring
Læreren har ansvaret for at læringen skjer	Læreren oppmuntret til økt selvstyrt læring
Elevenes erfaringer har liten betydning	Erfaringene blir en økende kilde for læringen
Skolen/samfunnet bestemmer hva som skal læres	Lærer det en har behov for å lære
Lærestoffet kommer til nytte først senere i livet	Kunnskaper og ferdigheter for å mestre hverdagen bedre
Pensum organisert i logiske emneenheter	Læring organiseres rundt kategorier for deltakernes kompetanseutvikling

Knowles 1970.

Skjemaet viser forskjellene slik han forstår de og fanger essensen i teoriene omkring andragogikk og voksenopplæring.

2.5 Transformativ teori

Historisk bakgrunn

I boken ” Transformative dimensions of adult learning” (Mezirow, 1991) utviklet Jack Mezirow sin teori om transformativ (omdannende) læring. Teorien kom som et resultat av en studie han utførte i 1975 om 83 voksne kvinner i utdanning. Studien resulterte i ti ”transformasjonsfaser” han mente beskrev de voksne kvinnenes indre forvandlings prosess gjennom det å studere som voksen (Illeris, Mikkelsen, & Damkjær, 2000). Hvordan voksne utvikler seg gjennom emansipasjon og kritisk tanke om egne oppfatninger, holdninger og væremåter var et sentralt motiv i boken som kom ut i 1991. Mezirow (1991) påpeker at

utviklingen av mening er av sentral betydning for læring. Å skape mening, er å finne mening i en erfaring, og fortolke den. Når vi i ettertid bruker denne fortolkningen som veiledning til våre beslutninger eller handlinger blir det å skape mening til læring (Illeris et al., 2000 Kap 2.6). I motsetning til Erikson (1966) som vektlegger at livet består av forskjellige stadium, hvor oppgaver og utfordringer er knyttet til et bestemt stadium og alder, ser Mezirow (1991) denne utviklingen som et individualisert prosjekt, hvor han er kritisk til de rammer man er innordnet i. Han hevder at transformativ læring refererer til den prosess, hvor vi transformerer de referanserammer, vi tar for gitt, for å gjøre dem mer omfattende, reflekterte og følelsesmessige fleksible så de kan generere overbevisninger og meninger som er mer sanne eller berettiget (Berri & Illeris, 2005).

Grunnleggende trekk

Mezirow's (1991) teori bygger på konstruktivistiske tanker da han hevder at man tolker opplevelser på sin egen måte. Hvordan vi ser verden er et resultat av vårt syn på våre opplevelser. Vi konstruerer vår mening ut ifra hvordan vi ser og tolker våre erfaringer. Transformativ teori vektlegger pedagogikkens betydning for utviklingen i voksen alder (Mezirow, 1991 161). Dersom en voksenpedagog underviser på rett måte vil han kunne inspirere til holdningsendring og stille spørsmål som vekker transformativ prosesser hos den lærende.

2.5.1 Meningskjema og meningsperspektiv

For at voksenpedagogikken skal fungere transformativt må den ta utgangspunkt i den lærenes situasjon og erfaringer. Den må være kommunikativ og respekterende slik at den åpner for den dype refleksjonen Mezirow (1991) legger til grunn for læring. Mezirow (1991) hevder at mennesker har meningskjema og meningsperspektiver som ligger til grunn for hvordan vi tenker. Meningskjemaer er vanemessige implisitte regler for fortolkning, som for eksempel at vi forventer at mat tilfredsstillt sult. Mens meningsperspektiver utgjøres av en høyere orden for skjemaer, teorier, planer, overbevisninger, prototyper, målsetninger, evalueringer og argument-nettverk. Meningsperspektiver henviser til antagelses-strukturer, innenfor hvilke nye erfaringer assimileres og transformeres av tidligere erfaringer gjennom en fortolkningsprosess. I møte med det ukjente oppstår våre meningsperspektiver ved måten å samle inn data på, sammenligne hendelser, nøkkelbegreper og ord, og relaterer de til metaforiske mønstrene vi alt har. Dersom det oppstår en hendelse som ikke passer inn i de

forståelsesskjemaene vi har, skaper vi et nytt meningskjema for å integrere den. Kontinuerlig beveger vi oss frem og tilbake mellom delene og helheten av det vi søker å forstå. Mellom hendelsen og våre vanemessige forventninger oppstår en prosess som kalles ”den hermeneutiske sirkel” (R. J. Bernstein, 1983). Både skjema og perspektiver ordner og avgrenser selektivt hva vi lærer. Sammen definerer de våre ”erfaringshorisonter” (Popper, 1952), og påvirker personlige aktiviteter som oppfattelse, forståelse og hukommelse med hensyn til betydningen, i den kommunikative sammenheng (Berkson & Wettersten, 1984 s. 7). Å forstå meningen med det andre kommuniserer, med hensyn til verdier, idealer, følelser, moralske beslutninger og begreper kalles kommunikativ læring. Denne læren fokuserer i høyere grad på å oppnå sammenhengende forståelse enn på årsak-virkningsforhold (Habermas, 1984). ”[...] vi er nødt til å være kritisk reflekterende i forhold til den kommuniserende persons antagelser” (Berri & Illeris, 2005 s. 92). I kommunikativ læring avgjør vi berettigelsen av en usikker forståelse eller formodning gjennom rasjonell diskurs for å nå den foreløpige beste bedømmelse.

2.5.2 Læring

Det finnes flere forskjellige definisjoner på læring. Tradisjonelle definisjoner av læring har hatt en tendens til å se på læring som et universelt, dekontekstualisert fenomen, uavhengig av tid, sted og personer. Læring i et sosiokulturelt perspektiv er ofte basert på forutsetningen om at det er en nær sammenheng mellom kunnskap, situasjon og sosial praksis (Klette, 1998 s. 117). Læring, slik jeg forstår Mezirow (2000) kan forstås som den prosessen det er å skape en ny eller revidert fortolkning av meningen i ens erfaringer. Læring kan være tilsiktet, et resultat av en veloverveiet undersøkelse, tilfeldig eller et biprodukt av en annen aktivitet. Aspekter av både tilsiktet og tilfeldig læring finner sted uten den lærenes oppmerksomhet på dette. Det vi oppfatter og tenker samt det vi ikke oppfatter og ikke tenker er sterkt påvirket av vanemessige forventninger som utgjør vår referanseramme. Vårt sett av antagelser og strukturerer former vår måte å fortolke våre erfaringer på. Våre vaner spiller inn på å skape mening, og dette er et viktig poeng for å kunne forstå voksenopplæring.

2.5.3 Kritisk refleksjon

Transformativ teori hevder at utviklingen i voksen alder er mulig gjennom et bevisst og kritisk tankearbeid. Mennesket er preget av en rekke ubevisste forholdnings-sett som virker begrensende og hemmende. Disse kan endres ved at de bringes frem i lyset. Først da kan de

endres til mer fruktbare holdninger. Gjennom kritisk refleksjon kan den voksne få en forståelse av hvordan kulturen og de sosiale relasjonene har formet ens holdninger og følelser. Mezirow's motiv var å skape en sosial endring, som igjen ville føre til nye og mer fruktbare holdninger. Hans teori kan både brukes som et analyseredskap for å avsløre og kartlegge begrensninger på et individuelt plan og på et samfunnsmessig plan. Det kan brukes som et instrument for holdningsmessige endringer ved at det er et bevisst og kritisk tankearbeid som hjelper individet til å stille spørsmål ved grunnleggende holdninger og væremåter. Læring i voksen alder bør inneholde mer enn faglig kunnskapstilegnelse, den lærende har behov for utvikling for å kunne bidra på en meningsfull måte (Mezirow, 1991). Mezirow (1991) skiller mellom tre ulike former for refleksjon; innholds refleksjon, prosess refleksjon og premiss refleksjon. Mens de 2 førstnevnte formene for refleksjon er knyttet til hverdagslig tenkning, er det premissrefleksjonen Mezirow ser på som ekte kritisk refleksjon. Det å utfordre gyldigheten av de forutsetningene man har lagt til grunn for tidligere læring kaller Mezirow for kritisk refleksjon. Å sette spørsmålstegn ved gyldigheten av et meningsperspektiv man lenge har tatt for gitt, som baserer seg på forutsetninger om seg selv, kan innebære at man må avise noen verdier som har vært sentrale for sin egen selvoppfattelse. Dette er som regel knyttet sterke følelser til avvisning av kontroversielle kriterier for selvvurdering. ” In fact, emotions are central to the critical thinking process” (S. D. Brookfield, 1987 s. 7).

Stephen Brookfield har skrevet en lang rekke bøker om voksenutdannelse og voksenlæring, men er først og fremst kjent for sin utvikling av begrepene ”kritisk tenkning” og ”kritisk refleksjon” (Berri & Illeris, 2005). Vi blir kritisk reflekterende ved å utfordre den etablerte definisjonen av et problem, ved å finne en ny metafor som om-orienterer vår problemløsning i en mer effektiv retning. Denne prosessen, den personlige læringsdynamikken, er analog med den prosess Thomas Kuhn kalte et paradigmeskifte (Kuhn, 1970). Når vi støter på nye meningsperspektiver som hjelper oss med å ta høyde for forstyrrende uregelmessigheter i vår virkelighetsforståelse, kan både personlige og vitenskapelige paradigmeskift gjenopprette den måten vi engasjerer oss i verden på. Kritisk refleksjon dreier seg ikke om handlingens hvordan, men om dens hvorfor, årsakene til og konsekvensen av det vi gjør (Illeris et al., 2000). Ukritisk tilegnede meningsperspektiver som er avgjørende for hva, hvordan og hvorfor vi lærer kan transformeres gjennom kritisk refleksjon. Refleksjon oven sine egne premisser kan føre til transformativ læring. I kommunikativ læring etterprøves mening gjennom en kritisk diskusjon. Når gyldigheten av det som er lagt frem betviles og diskuteres

gir dette en kritisk refleksjon rundt emnet, som kan føre til nyere læring, omdannelse av meningsperspektiv og utfordre forut inntagelser.

2.5.4 Fellesskap

Brookfield (1995) påpeker betydningen av fellesskap i forhold til voksne som gjennomgår en kritisk tenkning. Da den kritiske tenkningen ofte kan være følelsesmessig komplisert blir betydningen av et fellesskap spesielt viktig. I en artikkel i "Lifelong learning- Education Across the Lifespan" (Leicester & Field, 2000) blir Brookfield's tanker omkring fellesskapets betydning tydelig. Artikkelen er oversatt til dansk i "Tekster om voksen-læring" (Berri & Illeris, 2005). Et "[...] tilhørsforhold til et følelsesmessig understøttende fællesskab med andre lærende- en gruppe kolleger der også oplever uoverensstemmelser, genfortolker deres egen praksis, udfordrer gamle antagelser og rager uklar med konservative kræfter" (Brookfield, 2000, ref. i Berri & Illeris, 2005 s. 134) kan både virke støttende og oppmuntrende på de som gjennomgår en slik prosess. Gjennom fellesskap med likestilte kan den studerende bli oppmuntret til å dele personlige følelser omkring falske forutsetninger i et forsøk på å få hjelp til å forstå, at deres personlige tvil kan forenes til en offentlig anerkjent sannhet.

Å vite at man ikke står alene med at tenke eller føle noget, der synes anderledes, er et viktig skridt på vej mod at kunne tage sine egne erfaringer alvorligt, især når disse erfaringerne er af en kritisk karakter og derfor sandsynligvis vil blive nedvurderet af etableret teori og praksis (Brookfield, 2000, ref. i Berri & Illeris, 2005 s. 135).

2.6 Bakgrunn for pedagogisk modell

Jeg ønsket å måle i hvilken grad kurs i norsk næringsliv harmonerte med pedagogisk teori. For å undersøke dette satt jeg meg inn i teori på feltet. Ut ifra teorien utviklet jeg en pedagogisk modell. Modellen beskriver teoriens bidrag, men den er satt sammen ut ifra min forståelse. Måten modellen fungerer på, og hva som menes med de forskjellige elementene i modellen blir beskrevet under. På hvilken måte verktøyene brukt i casene harmonerer med den pedagogiske modellen, og dermed teorien blir beskrevet etter drøftingen av kursene og undersøkelsens funn i kapittel 5.

Dynamikken

Pedagogisk teori sier noe om verktøy og metoder, læringsprosesser, deltakere og instruktør. Sammen med innhold og resultater er dette elementene i et kurs. På bakgrunn av teori, kan man hevde at det er noen verktøy og metoder, som i større grad enn andre, åpner for god og signifikant læring. Effekten av å bruke verktøy som legger opp til problemløsning, samarbeid og dialog er at verktøyene setter deltakeren i fokus, og fører til at læringsprosessene, erfaringsdeling, kritisk refleksjon og selvrealisering i den midtstilte boksen finner sted. Antagelsen er at disse læringsprosessene åpner for at målene om å forandre atferd, utnytte sitt potensiale og nå en ønsket situasjon lettere kan nås. Alle verktøyene i modellen er forbundet med hverandre. Læreprosessen er plassert sentralt da alle elementene er forbundet med selve læreprosessen. Deltager spiller både inn på verktøyene og på læringsprosess. Antagelsene om deltakernes forutsetninger burde legges til grunn for valg av verktøy. Det er deltaker som skal gjennomgå læringsprosessene, derfor er det en direkte forbindelse mellom disse elementene. Instruktør spiller inn på verktøy da instruktøren har makt over hvilke verktøy som brukes. Han må fasiliterer læring gjennom verktøyene som er brukt, og i selve læringsprosess som finner sted. Resultatene derfor forbundet med både deltaker og instruktør, da hvilke resultater som er oppnådd direkte har med begge aktører å gjøre.

Læringsprosess

Den progressive pedagogikken vektlegger den lærenes interesser, behov og erfaringer fremfor boklig kunnskap. Knowles (1970) fremhever at erfaringene deltakerne har er en kilde for læring, og at det er gjennom praktisk anvendelse deltakerne vil lære mest. Voksenpedagogikken må ta utgangspunkt i den lærenes situasjon og erfaringer (Mezirow, 1991), og erfaringene må behandles som en ressurs i undervisningen (Fjord Jensen, 1998). Gjennom å dele erfaringer vil deltakerne kunne presentere sine egne erfaringer, og utnytte andres erfaringer. Dette kan føre til nye og mer reflekterte beslutninger og holdninger. Erfaringsdelingen vil på denne måten kunne brukes som en ressurs til å nå et ønsket mål eller situasjon. Slik jeg tolker disse teoriene er det en overordnet tanke at deltakeren bør være i fokus. Deltakerne blir satt i sentrum av læringssituasjonen ved at de kritisk reflekterer (Mezirow, 1991) over en situasjon, oppgave eller problem. En transformativ læring (Mezirow, 1991) skjer gjennom at meningsskjemaene og meningsperspektivene deltakerne har transformeres. Dette skjer ved at nye erfaringer assimileres, og nye meningsperspektiver oppstår. Erfaringer, meninger, vaner, antagelser, ubevisste antagelser og motivasjon spiller inn på hvordan vi lærer. Å bli klar over hvordan dette hindrer eller styrker en persons læring

er viktig for en signifikant læringsprosess. Deltakernes meningsperspektiver kan omdannes i en mer effektiv retning gjennom en kritisk refleksjon. Den kritiske refleksjonen kan være over egne premisser eller ved å utfordre en etablert definisjon av et problem. Refleksjonen kan føre til nye og mer effektive måter å forholde seg til en situasjon på. Gjennom en kritisk refleksjon vil deltakerne kunne forstå årsakene til og konsekvensene av det de gjør. En slik kritisk refleksjon kan føre til en forandring av deres atferd. Ved å være kritisk til måten man tolker og konstruerer kunnskapen på, kan man transformere sine referanserammer og gjøre de om til mer omfattende og reflekterte, slik at de kan generere til en ny type læring. Det voksne mennesker har et ønske om selvrealisering. I dette ligger det at de ønsker å nå sitt iboende potensiale, og realisere sine drømmer og ønsker. Arbeidet med å realisere seg selv, sine mål og drømmer er en læringsprosess. Motivasjonen til å oppnå en ønsket situasjon driver deltakerne. Å realisere seg selv kan i denne sammenheng være ønsket om å oppnå et mål eller en ønsket situasjon i forhold til sin jobb. Gjennom å skape nye erfaringer, oppnå høyere grad av selvstyring gjennom å lære, og ved å kritisk reflektere over egne begrensninger og hindringer kan deltaker være nærmere en realisering av seg selv og sitt potensiale.

Pedagogiske verktøy

Problemløsning som verktøy retter Dewey (1933) fokus mot ved at han hevder at voksne aktivt må bidra til undervisningen for at læringen skal være betydningsfull. Lindeman (1926) støtter dette ved å hevde at læringen bør skje via situasjoner, ikke fag. Rogers (1967) påpeker at det er selve læringsprosessen som gir mening, kontra den statiske viten. Samarbeid står sentralt i flere av de teoretiske bidragene. Lindeman (1926) mener at små diskusjonsgrupper skal være forbildet for voksenopplæring. Han understreker at voksenopplæringens hensikt definitivt er sosial. Gruppen som middel til personlig vekst og selvaktualisering (Maslow, 1954) og fellesskapets betydning (Brookfield, 1995) blir fremhevet i teorien. Viktigheten og betydningen av kommunikasjon for voksnes læring er et poeng i Mezirow's (1991) transformativ teori. Å snakke betyr å bli plassert i virkelighetens sentrum hevder Rosenstock- Huessy (Loeng, 2009). Dialog som verktøy åpner for at viktige læringsprosesser kan finne sted. Ved å selektivt velge hvilke verktøy og metoder man bruker vil et potensielt læringsutbytte kunne øke.

Deltaker

Progressiv pedagogikk ser på mennesket som et handlende og sosialt samarbeidende vesen. Deltakerne bringer med seg erfaringer, og ønsker å realisere seg og sine mål.

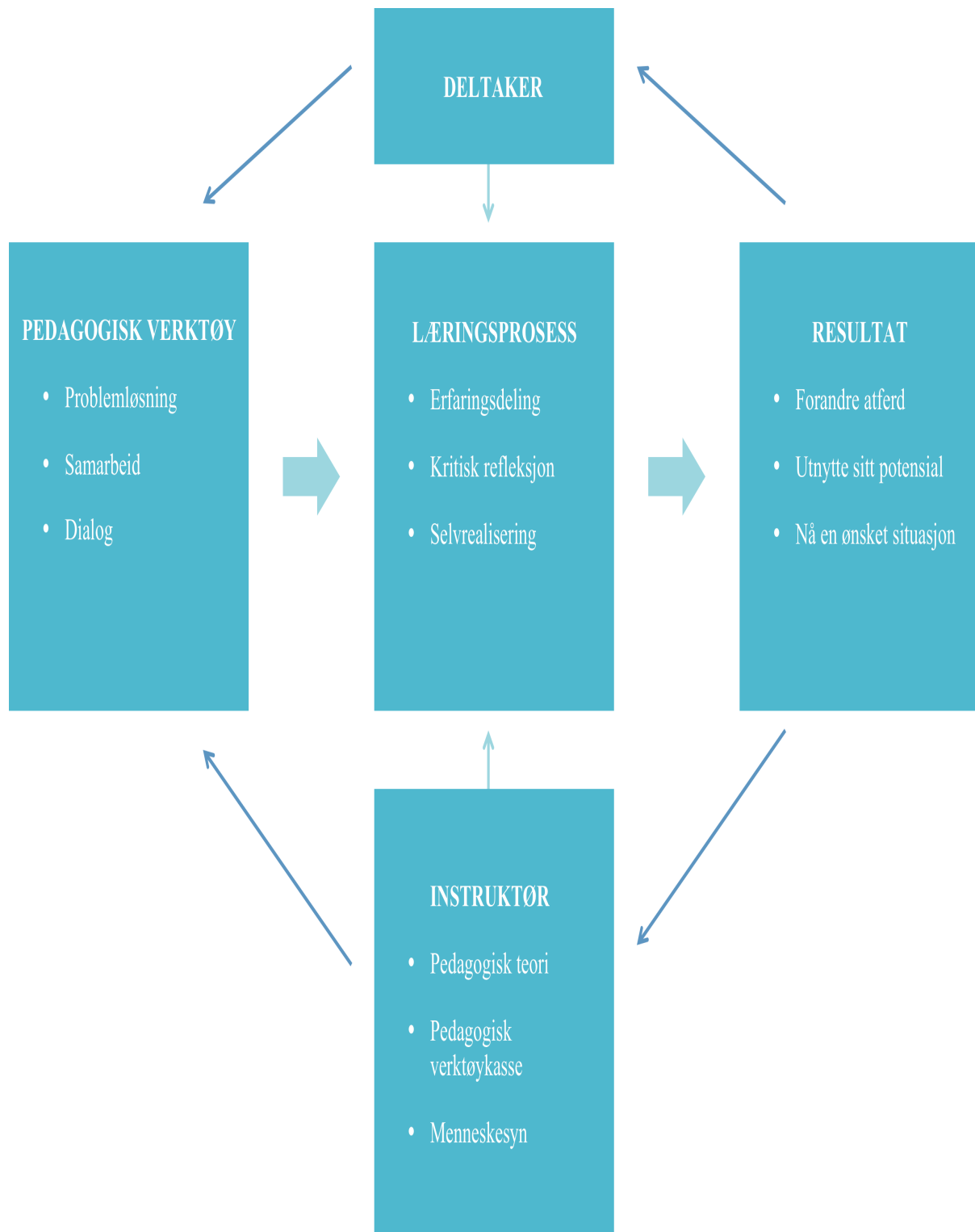
Instruktør

Instruktørens rolle blir fremhevet som essensiell i teorien. Instruktøren skal få deltakerne til å føle seg trygge i lærings situasjonen (Knowles, 1970), dette gjør han ved å skape varme relasjoner mellom seg selv og deltaker og deltakerne imellom (Knowles, 1970). I humanistisk inspirert pedagogikk finner man en klar psykologisering av lærerrollen (Winter- Jensen, 1996). Rogers (1969) viser til at det ikke er læreren som formidler som står i fokus, men læreren som skaperen av et aksepterende og følelsesbetonet læringsmiljø. Instruktøren skal være en fasillitator som har kontroll over utførelsen (Brookfield, 1986), og skape et læringsmiljø som er kommunikativ og respekterende (Mezirow, 1991). Ved at instruktør aktivt legger pedagogiske teori til grunn for sine valg vil han fungere som en fasillitator. Fasilliteringen skjer ved at han bruker seg selv både gjennom verktøy og i selve læringsprosessen. For at deltakerne skal få størst utbytte av læringen burde instruktøren være en kilde til kunnskap, ved at han selv har en god forståelse av det han underviser om. Hvilke metoder og verktøy han bruker viser til hans ”verktøykasse”. Hvilket menneskesyn instruktøren har vil spille inn på måten han opptrer ovenfor deltakerne, teorien tilsier at det er viktig at han bruker seg selv, viser følelser og blir en del av gruppa.

Resultat

Resultatboksen viser hvilke resultater som er antatte eller forventet. Resultatene er viktige for deltakerne og bedriften, og måler sånn sett om et kurs har vært vellykket eller ikke. Resultatet av kurset henger sammen med hvilke verktøy som er brukt, og om disse åpnet for at visse læringsprosesser fant sted. En kritisk refleksjon vil kunne føre til en forandring i atferd, ved at man gjennom refleksjon finner nye og mer gunstige måter å handle på. Gjennom en refleksjon i form av tankeprosess eller i dialog med andre kan man tilpasse seg situasjonen, og finne nye og mer gunstige måter å reagere og interagere på. En forandring i atferd kan forekomme som et resultat av en selvrealiseringsprosess, hvor man har blitt mer bevisst på seg selv, sine styrker og svakheter. Via erfaringsdelingen vil deltakerne kunne sitte igjen med nye erfaringer, og vil muligens være bedre rustet til å nå en ønsket situasjon.

2.1 Modell 1: Pedagogisk teori



3 Metode

Metodekapittelet er delt opp i to hoveddeler. I del 1, metodologisk ramme blir vitenskapelige diskusjoner i forhold til metodene som er brukt i masteroppgaven belyst. Hvilke metodologi som ligger til grunn for forskningen samt fordeler og ulemper ved casestudie, observasjon, datastøttet intervju og spørreskjema/survey blir kort presentert. I del to presenterer jeg hvordan jeg selv har brukt metodene for å komme frem til det empiriske materialet som danner grunnlaget for min forskning.

3.1 Metodologisk ramme

Blandede metoder

Oppgaven er basert på et casestudie, hvor jeg har fulgt to ledelseskurs i en bedrift. Masteravhandlingen er skrevet på grunnlag av data samlet inn med tre ulike metoder; observasjon av ledelseskurs i en bedrift, skriftlig datastøttet intervju av 2 kursinstruktører og spørreskjema/survey til deltakerne på kurset. Oppgaven bruker både en kvalitativ og en kvantitativ innsamlingsmetode, kalt metodetriangulering, mixed methods eller blandede metoder. ” I dag har bruk av ”blandede metoder” blitt et kontroversielt tema, spesielt kombinasjonen av kvalitative og kvantitative metoder med angivelig forskjellige paradigmatisk antagelser” (Kvale, Brinkmann, & Anderssen, 2009 s. 132). Striden bunner i et metodologisk hierarki hvor de kvantitative metodene har hatt størst tyngde mens de kvalitative metodene har hatt en slags hjelperrolle. King og Horrocks referere til Holliday (2002) som anser de to metodene som to paradigmer som ”[...] represent very different ways of thinking about the world” (King & Horrocks, 2010 s. 7). Synet på hvilke kriterier man legger til grunn for sannhet, en ontologisk eller epistemologisk tilnærming er noe av det som ligger til grunn for hvorfor ”blandede metoder” blir sett på som problematisk. Jeg vil argumentere for at det er fullt ut mulig å kombinere de to metodene, noe som blir støttet av blant annet T. A. Kleven (2008). Han påpeker at avvisningen fra såkalte kvantitative positivistiske metoder og antagelser, som validitets begrepet tradisjonelt har blitt forbundet med, har ført til at kvalitative metodologister har re-tenkt termene validitet og generalisering, noe som har resultert i mange forslag, blant annet Lincoln og Guba (1994) sine; *credibility*, *transferability*, *dependability* og *confirmability*. Kleven (2008) hevder at; ”Validity is about the approximate truth of an inference, and validation depends on coherence theory of truth as

well as correspondence theory “. Kleven (2008) argumenterer for at konseptet validitet i kvantitativ metode er basert på en ontologisk og epistemologisk posisjon delt av mange kvalitative metodologister. Han påpeker at samme type validitet er relevant i kvalitative metoder fordi samme type forstyrrelser skjer, selv om metodene for validitering er forskjellige, noe som bunner i at ulike typer empirisk data undersøkes. ” Et viktig perspektiv i moderne forskning [...] er at flere metoder er nødvendig for å belyse et fenomen eller fenomenområde” (Lund, 2002 s. 14, 15). Kvalitative intervjuer brukes ofte i kasusstudier som fokuserer på en bestemt person, situasjon eller institusjon. Kvantitative spørreskjema er vanlig å bruke når man kartlegger sentrale aspektene ved et tema. Forskjellen mellom metodene kan sies å ligge i at kvalitative metoder søker å undersøke *hva slags*, mens kvantitative søker å undersøke *hvor mye av en slags* (Kvale et al., 2009). Spørreskjema og kvalitative intervjuer benytter forskjellige former for logikk, og man kan derfor si at de viktige problemstillingene rundt bruk av blandede metoder er mer praktiske en pragmatiske.

Kvalitativ og kvantitativ forskning

Å studere menneskelige fenomen er i seg selv et kontroversielt tema. I denne undersøkelsen blir kvalitativ forskning brukt til å undersøke hva som er opplevd blant instruktør og deltakere. ”Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (Dalen, 2011 s. 15). For å få innsikt i hvordan intervjuobjektet opplever situasjonen må intervjueren få dem til å fortelle om sine opplevelser og erfaringer. Kvalitativ forskning handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon, hvor begrepet ”livsverden” omfatter dette. Livsverden- begrepet fokuserer på opplevelsedimensjonen, og ikke bare på en beskrivelse av forholdene en person lever under. Hvordan en forsker får innsikt i informantenes livsverden, og hvor langt dette egentlig er mulig avhenger av fenomenet som skal studeres, forskerens bakgrunn og informantenes tilgjengelighet. Kvalitative undersøkelser har sin styrke når det gjelder å vurdere enkeltkasus (Dalen, 2004). Kvantitativ forskning søker å undersøke mengde eller omfang av noe. ”[...] kvantitative metoder har forsøkt å ”objektivisere” prosessene ved å holde en viss distanse mellom forskeren og forsøkspersonene [...]” (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011 s. 19). I kvantitativ forskning er det en sterk vekt på statistiske metoder og et fokus på utvelgelse av metoder. ”All empirisk forskning er basert på generelle vitenskapsteoretiske forutsetninger om hva kunnskap er og hvordan kunnskap genereres ved empiriske metoder” (Lund, 2002 s. 11). Kvalitativ metode er hoved metode i oppgaven, mens kvantitativ metode er brukt som supplerende metode.

Metodologi

King og Horrocks (2010) beskriver at det er viktig for forskeren å skissere de filosofiske og teoretiske antagelsene som ligger til grunn for forskningsprosessen. Pedagogisk forskning har hentet impulser fra ulike vitenskapsfilosofiske retninger, hvor de forskjellige vitenskapsteoretiske retningene har ulike oppfatninger og til dels er svært kritiske til hverandre. King og Horrocks (2010) definerer metodologi på denne måten: "Methodology, as the world suggests, relates to a process where the design of the research and choice of particular methods, and their justification in relation to the research project, are made evident" (King & Horrocks, 2010 s. 6). I oppgaven ligger en grounded theory tilnærming til grunn for utarbeidelsen av modellen. Samt at jeg bruker en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming til de kvalitative intervjuene og analysen av empiri.

Grounded theory

Grounded theory har ikke som formål å teste en eksisterende teori, men å utvikle en teori induktivt. "Persons choose to do research because they have a dream that somehow they will make a difference in the world through the insights and understandings they arrive at" (Corbin & Strauss, 2008 s. 15). Del 1 av min forskning gikk ut på å utvikle en modell som sammenfatter de ulike teoriens bidrag. Med modellen søker jeg å gi en økt forståelse av elementer og prinsipper som er elementære i arbeidet med voksenpedagogikk, samt hvordan samspillet mellom disse elementene optimalt burde fungere. Grounded theory vektlegger "the desire to step beyond the known" og "make discoveries that will contribute to the development of empirical knowledge." (Corbin & Strauss, 2008) Gjennom det empiriske materialet ønsket jeg å få innblikk i om kursene møtte eller avvek fra teorien. Ved å vektlegge aspektene som teorien hevder fører til signifikant læring, som her blir presentert i en modell ønsket jeg å måle dette. I arbeidet med å utvikle modellen og drøfting av funnene fra den empiriske undersøkelsen ønsket jeg komme frem til en konklusjon, som kan bidra til at bedriftene som driver med slike kurs kan få et større utbytte av disse.

Fenomenologi

Fenomenologisk tilnærming i generell ikke-filosofisk forstand har vært utbredt i kvalitativ forskning (Kvale et al., 2009). Menneskets subjektive opplevelse står sentralt i fenomenologien. I denne undersøkelsen står deltakernes og instruktørens subjektive meninger om kurset sentralt, og jeg mener derfor at jeg har en fenomenologisk tilnærming til forskningen. Fenomenologien er ikke en entydig tradisjon, men heller en rekke retninger.

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesket oppfatter (Kvale et al., 2009 s. 45).

Fenomenologin är kritisk mot den moderna naturvetenskapen som man menar har avlägsnat sig alltför långt från vardagslivets grundval i sina abstraktioner, och på så sätt skapat en egen värld utan att tillräckligt mycket ha analyserat det fundament av vanlig mänsklig erfarenhet som den vilar på (Alvesson & Sköldbörg, 2008 s. 165).

I og med at det er ”fenomenverden” interessen i denne retningen sentreres omkring abstraheres de reelle eksisterende objektene, kalt ”den fenomenologiske reduksjon”. Jeg har lagt fenomenologiske antagelser til grunn for det kvalitative delen i undersökelsen i og med at det er erfaringene fra deltaker og instruktör som utgjör store deler av empirien i oppgaven.

Hermeneutikk

Hermeneutikken danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens vekt på forståelse og fortolkning. Dypereliggende mening finner man ved å se et utsagn i sammenheng med en helhet, hvor det enkelte budskapet forstås i lys av denne helheten. Helheten søker også å tilpasse delen, og denne vekselvirkningen mellom helhet og del for å oppnå en dypere forståelse kalles den hermeneutiske sirkel. Ordet sirkel indikerer at det verken er noe utgangspunkt eller sluttspunkt for den hermeneutiske tolkningen. Isteden vil tolkningen stadig utvikle seg, til det som beskrives som den hermeneutiske spiral, i et samspill mellom helhet og del, forsker og tekst og forskerens forforståelse (Dalen, 2004).

All forståelse er bestemt av en forforståelse eller forståelseshorisont. Denne omfatter meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som studeres. I en intervjusituasjon må informantenes utsagn og beretninger [...] fortolkes av forskeren. Fortolkningen bygger i første rekke på informantenes direkte uttalelser, men den videreutvikles i en dialog mellom forskeren og det empiriske datamaterialet. I denne dialogen vil både forskerens egen forforståelse og aktuell teori om fenomenet påvirke fortolkningen. Kvalitativ forskning anvender ulike tilnærminger i analysen av det empiriske materialet. Felles for alle er at de har en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget (Dalen, 2011 s. 16,

17). Det empiriske materialet i oppgaven er fortolket av meg som forsker gjennom analyse og koding. Fortolkningen vil bære preg av min forforståelse av fenomenet, samt at teorien jeg har lest om emnet vil i noe grad påvirke mine observasjoner og tolkning av utsagn. ”I hermeneutisk forstand kan vi bare treffe velinformerte dommer, for eksempel i forskningsrapporter på grunnlag av våre for-dommer, som setter oss i stand til å forstå noe” (Kvale et al., 2009 s. 247).

Reliabilitet og validitet

Enkelte kvalitative forskere har ignorert spørsmål om validitet, reliabilitet og generalisering fordi disse er positivistiske begreper som hindrer en kreativ og frigjørende kvalitativ forskning. Mye samfunnsvitenskap har vært basert på positivistiske, epistemologiske antagelser og en korrespondanseteori for sannhet. Lincoln og Guba (1994) bruker dagligdagse språkuttrykk som troverdighet, tilforlatelighet, sikkerhet og bekreftbarhet for å diskutere forskningsfunnenes sannhetsverdi. Noe av diskusjonen går på om det finnes en ”ekte sannhet” som ligger utenfor den menneskelige opplevde sannheten. Dette har de forskjellige paradigmenes og tradisjonenes forskjellige syn på (Denzin & Lincoln, 2003). Validitet er ikke det samme som objektivitet påpeker Lincoln og Guba (1994). Dersom man stiller seg spørsmålet om funnene er tilstrekkelig autentiske, slik at man kan trekke noen konklusjoner fra de finner man kanskje svaret på om funnene kan brukes som en implikasjon på noe. ”Spørsmål om reliabilitet og validitet strekker seg utover tekniske eller begrepsmessige problemer. Det reiser epistemologiske spørsmål om kunnskapens objektivitet [...]” (Kvale et al., 2009 s. 246). Objektivitet er et flertydig begrep. Objektivitet som frihet fra ensidighet beskriver Kvale og Brinkmann (2009) som pålitelig kunnskap som er etterprøvd og kontrollert, upåvirket av personlige holdninger og fordommer. Refleksiv objektivitet vil si å reflektere over sitt bidrag som forsker til produksjonen av kunnskap. ”En streben etter sensitivitet med hensyn til ens fordommer, ens subjektivitet, innebærer en refleksiv objektivitet” (Kvale et al., 2009 s. 247).

I filosofien finnes det tre klassiske sannhetskriterier, korrespondanse, koherens og pragmatisk nytte.

Korrespondanseskriteriet for sannhet omhandler hvorvidt et kunnskapsutsagn stemmer overens med den objektive verden. Koherensskriteriet handler om utsagnets konsistens og

indre logikk. Det pragmatiske kriteriet vektlegger forholdet mellom kunnskapsutsagnets sannhet og dets praktiske konsekvenser (Kvale et al., 2009 s. 251).

Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens, troverdighet og pålitelighet å gjøre (Kvale et al., 2009). Dette sees ofte i sammenheng med om resultatet kan reproduseres av andre forskere, på andre tidspunkter. Om intervjupersonen ville endret sitt svar dersom en annen spurte, ledende spørsmål og måter å analysere svarene på kommer inn under spørsmål om reliabilitet. Man skal være klar over at spørsmålsformuleringen kan være med på å bestemme innholdet i svaret, men at denne typen ledende spørsmål ikke alltid reduserer intervjuenes reliabilitet, de kan også være med på å styrke den (Kvale et al., 2009 s. 183). Kvale og Brinkmann konkluderer med at det ikke finnes entydige kvalitetskriterier for forskningsintervjuer, men at vurderingen av intervju kvalitet avhenger av intervjuets spesifikke form, tema og formål (Kvale et al., 2009). En kritikk av reliabilitet i intervjufortolkning bunner i tanken om at ulike fortolkere finner ulike meninger i det samme intervjuet (Kvale et al., 2009 s. 218). Kritikken inneholder et krav om at det bare finnes en riktig sannhet og objektiv mening og at det er fortolkerens oppgave å komme frem til denne. Lincoln og Guba (Denzin & Lincoln, 2003) påpeker at den postmodernistiske tradisjonen antyder at ingen metode kan levere den ultimate sannheten. I den hermeneutiske tradisjonen understrekes hvordan fortolkerens forutsetninger og spørsmål til teksten er med på å konstituere det fortolkede meningsinnholdet. I dette ligger det at de tillater et legitimt fortolkningsmangfold. Dersom man godtar at intervjuanalysen åpner for et slikt mangfold av tolkninger blir det meningsløst å stille strenge krav til fortolkningskonsensus. I stedet kan man skille mellom partisk subjektivitet, som knyttes til at forskeren bare ser bevis som støtter deres meninger. Som motsetning til dette er en perspektivisk subjektivitet som kan nås ved at forskeren velger ulike perspektiver og stiller ulike spørsmål til den samme teksten som igjen fører til ulike konklusjoner eller fortolkninger (Kvale et al., 2009).

Validitet i følge positivistisk tilnærming begrenses til målinger. Med denne forståelsen blir kvalitativ forskning ugyldig dersom den ikke resulterer i tall. I en bredere fortolkning har validitet å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment til å undersøke. Med denne tolkningen kan kvalitative undersøkelser i prinsippet gi gyldig, valid vitenskapelig kunnskap (Kvale et al., 2009). Spørsmålet om hva som er valid kunnskap innebærer også forståelsen om sannhet. Dersom man oppgir korrespondanseteorien for sannhet som grunnlaget for en forståelse av validitet, vil dette i følge Popper (1959) bringe

med seg en fokusendring fra verifisering til falsifisering. På denne måten byttes søken etter sikker kunnskap ut med et ønske om forsvarlige kunnskapsutsagn. Utsagnene valideres ved å undersøke og gi argumenter for alternative kunnskapsutsagns relative troverdighet. Med koherenskriteriet for sannhet legger man vekt på en sosial virkelighetskonstruksjon, hvor forskningsmiljøets diskurser blir det viktige. Kommunikasjon av kunnskapen blir det vesentlige, estetikk og retorikk inngår i denne vitenskapelige diskursen. Det pragmatiske sannhetskriteriet vektlegger bevisføringen gjennom handlinger. Kunnskap blir evnen til å utføre effektive handlinger, noe som reiser spørsmålet om hva som er riktige og uriktige handlinger. Da de forskjellige sannhetskriteriene viser til de filosofiske spørsmålene som omhandler validitet er forskerens håndverksmessige dyktighet og troverdighet likevel gjeldende. Validitet handler ikke bare om metodene som blir benyttet; forskeren som person, inklusive hans eller hennes moralske integritet og praktisk klokskap er også avgjørende for evalueringen av den vitenskapelige kunnskapen som blir produsert (Kvale et al., 2009).

Casestudier

”Case studies have become one of the most common ways to do qualitative inquiry, but they are neither new nor essentially qualitative. Case study is not a methodological choice but a choice of what is to be studied ” (Stake, 1994, ref. i Denzin & Lincoln, 1994 s. 143). Stake (1994) viser til at det finnes tre ulike typer av case studier. Den første typen kaller han *intrinsic case study*. Denne typen casestudie søker innsikt i dette spesielle caset, ikke fordi det representerer andre case eller skal illustrere mønstre, men fordi det spesielle caset er av interesse. Den andre typen casestudie kaller han *instrumental case study*. Dette er et case som er undersøkt hovedsakelig for å utstede et innblikk i et problem eller fenomen, og søker å gi en skisse man kan generalisere ut ifra. Caset blir i denne sammenheng av annenrangs interesse da man søker å fasiliterer kunnskap og forståelse om noe overordnet. Den tredje typen casestudie Stake (1994) nevner er det han kaller *collective case study*. Dette er også et instrumentalt case studie, men flere case er gjort, som kollektivt skal gi en forståelse og gi felles karakteristikk som fører til forståelse av et fenomen.

Yin (2009) deler opp arbeidet med casestudier i seks steg. Først må man planlegge. I denne fasen må man identifisere forskningsspørsmål, og ut ifra dette se om det er gjennom casestudie man best kan nå svaret på forskningsspørsmålet. Man må også gjøre seg kjent med metoden, og sette seg inn i hvilke styrker og begrensninger casestudie har i forhold til det som skal undersøkes. Den neste fasen er design, i denne fasen må man bestemme hva slags

design som er det mest gunstige ut ifra forskningsspørsmålet, analysen, kriteriet for tolkning av data og andre eventuelle aktualiteter som spiller inn. Den neste fasen er å forberede caset, dette gjøres ved å få inn godkjenninger for gjennomføringen, eventuelt gjennomføre et prøvecase, lage observasjonsskjema eller lignende så man er klar for gjennomføring. Den neste fasen er selve gjennomføringen, innsamlingen av data. Deretter analyseres datamaterialet. I analyseringsfasen må man finne strategier for analyseringen, tolke data, undersøke motstridende forklaringer og redegjøre for hvordan man har gjennomført undersøkelsen. Det siste steget er å dele informasjonen man har, gjennom å visualisere og skrive slik at leseren kan gjøre sine egne konklusjoner ut ifra informasjonen man som forsker leverer.

Observasjon

”Observasjon er en primær kilde til data, og har alltid vært en del av vitenskapen”(Lund, 2002 s. 39). Induktivister tenker seg at vitenskap begynner med observasjon, og noen empirister har tenkt seg at observasjon gir en sikker basis å utlede kunnskap fra. I denne diskusjonen kommer Observasjon og Teori (O/T) skillet frem. Kritikken mot skillet mellom observasjon og teori har skapt debatt. Hanson (1958) introduserte begrepet ”teoriladet” som et bidrag til debatten. At noe er teoriladet sikter til at alle O-termer og observasjonsutsagn har teoretiske elementer i seg, noe hermeneutikkens begrep forforståelse også sikter til. Hansons tese om at vi observerer forskjellige ting fordi vi organiserer det vi ser ulikt er verdt å ha i bakhodet dersom man baserer forskning på observasjon. Kuhn (1970) kritiserte også skillet og viste til at all forskning foregår innenfor et visst perspektiv og en viss verdensanskuelse som han kalte et paradigme. Popper (1957) insisterte på at vitenskap aldri begynner med data, men et problem, noe som også henger i tråd med Kuhn’s og hermeneutikkens forståelse av dette. Hansons tese undergraver Popper’s falsifikasjonsprinsipp fordi prinsippet forutsetter at det finnes sikre observasjonsutsagn, men det gjør det altså ikke dersom all observasjon er teoriladet. Debatten viser til at observasjon er en diskutert måte å undersøke et fenomen på. Den vitenskapelige diskusjonen om observasjon går mye lengere enn dette, men utdraget viser at det kan settes spørsmålstegn til observasjon som metode (Lund, 2002). Våre grunnleggende oppfatninger som handler om våre sansemessige tilstander uttrykkes gjennom O-termene. Da observatør og andre sjeldent stiller spørsmålstegn ved det observatøren sier han har sett med det blotte øye kan O-termene virke uproblematisk med henblikk på sannhet. Men folk kan være uenige om hva de faktisk så, fordi de opplever det forskjellig. Uobserverbare ting som en ørliten forskjell i temperatur og lignende viser til en reel skille

selv om man ikke nødvendigvis kan merke forskjellen. Eksempelene viser til at O/T skillet ikke kan trekkes prinsipielt.

Datastøttet intervju

Bruk av teknologiske hjelpemidler, som datamaskin og telefon er former for intervju som i økende grad benyttes. ”I senere tid har det datastøttede intervjuet blitt svært utbredt” (Kvale et al., 2009 s. 160). ”Qualitative researchers tend to use remote interviews for one (or more) of the three reasons: physical distance from participants, availability of participants, and the nature of the interview topic” (King & Horrocks, 2010 s. 79,80). Denne typen kvalitativt intervju har både ulemper og fordeler. Ulempene ved et slikt intervju er blant annet at ”[...] det formidlende samspeillet innfører en potensielt ufruktbar refleksiv avstand uten stikkord fra kropps- og talespråk, og det kan være vanskelig å generere rikholdige og detaljerte beskrivelser” (Kvale et al., 2009 s. 161). Dette gjør at denne typen intervju egner seg dårlig for forsknings spørsmål der fysisk nærvær og lyden av stemmen er avgjørende for samtalen. Fordeler ved et slikt intervju kan være at det er lettere å ta opp intime sider ved en persons liv enn det er i kontroversielle intervjuer. ”Et kvalitativt forskningsintervju bør inneholde både fakta spørsmål og meningsspørsmål” (Kvale et al., 2009 s. 49).

I de datastøttede intervjuet gjort med de to instruktørene stiller jeg noen spørsmål som går på ren fakta og noen som belyser deres opplevde mening om tingenes tilstand. De to datastøttede intervjuene gjort i denne undersøkelsen var ikke avhengig av det fysiske nærværet. Metoden var både tidsbesparende og praktisk da intervjuobjektene kunne svare da de selv hadde mulighet, og unngikk å måtte sette av fysisk tid i en travel hverdag. Likevel vil man kunne hevde at med denne typen intervju vil man miste noe, spørsmålene blir besvart, men kanskje ikke utdypet i den grad det kunne blitt dersom man satt fysisk sammen under intervjuet. Jeg vil likevel hevde at det datastøttede intervjuet gav meg svar på de spørsmålene jeg ønsket å stille. Spørsmålene i intervjuene var ikke spesielt intime i den forstand som Kvale og Birkmann (2009) beskriver i sin bok, men noen av spørsmålene går direkte på deres utdannelse og utførelse, og det er en mulighet for at det var lettere for instruktørene å svare ærlig på disse via et datastøttet intervju. En annen klar fordel ved et datastøttet intervju er at det transkriberer seg selv, dette kan være en tidkrevende prosess som man unngår ved å bruke denne metoden.

Spørreskjema/deltakersurvey

Spørreundersøkelser og survey data kan benyttes til en rekke formål. ”Mange surveyundersøkelser, dvs. datainnsamlinger blant mange respondenter forgår ved hjelp av faste spørsmål med pre kodede svaralternativer, forgår ved at respondenten blir utspurt av en trent intervjuer, enten ansikt-til-ansikt eller pr. telefon” (Album, Hansen, & Widerberg, 2010 s. 162). Med denne metoden sørger man for at misforståelsene blir færre, det partielle frafallet blir mindre og det er en mindre sjans for feiltolkning. Ved en selvadministrert survey må respondenten selv forstå spørsmålene, bestemme om de vil svare, foreta ”korrekte” avkryssinger og returnere svarene noe som kan føre til en større sjans for truslene nevnt ovenfor. I undersøkelsen ble det foretatt en selvadministrert survey, så det finnes en viss fare for at truslene nevnt ovenfor var reelle.

3.2 Undersøkelsen

Denne delen av metodekapittelet tar for seg hvordan selve undersøkelsen ble utført. Hver av metodene som ble brukt blir beskrevet, mens utfyllende analyse og skjema blir vist i kapittel 4, Resultat og analyse. Intervjuguide blir vist i sin helhet under vedlegg.

Jeg hadde laget en prosjektbeskrivelse hvor jeg tilbød bedriften en pedagogisk analyse av deres kurs mot at jeg fikk være med å observere 2-3 kurs, stille instruktør noen spørsmål og få være med å stille noen spørsmål på deltakersurveyen. Jeg presiserte at jeg på ingen måte skulle vurdere innholdet av kurset, kun se på de pedagogiske verktøyene og metodene som ble benyttet. Oppgaven baserer seg på to case, to ledelseskurs utført av en norsk bedrift. Jeg ønsket å undersøke hvordan slike kurs fungerte da jeg hadde dannet meg en hypotese om at: Pedagogisk teori som felt er ansett som aktuelt i private næringsliv. Bedrifter bruker pedagogisk teori som inspirasjon til utformingen av kurs, og instruktørene har et bevisst forhold til hvordan å best undervise. Kursene har imidlertid sjeldent vært tilrettelagt ut fra pedagogiske innsikter og voksenpedagogiske prinsipper, men ut fra det saksaktuelle innholdet. Som beskrevet i innledningen fikk jeg etter litt ”om og men” innpass i en bedrift som var villig til å la meg følge kursene deres samt stille noen spørsmål til deltakere og instruktør. Mine informanter er både instruktører og deltakerne på de to kursene. Jeg fikk være med å bestemme hvilke kurs jeg ville følge og avklarte dette sommeren 2012. Av bedriften fikk jeg materialet som var knyttet til kursene, samt formål og agenda. Begge kursene var lederkurs som ble avholdt i november og desember 2012. Jeg hadde litt kontakt

frem og tilbake med bedriften i forkant av kursene da de sendte meg oppdatering på når og hvor kursene skulle foregå.

Da november kom var det duket for å observere kurs 1. Kurset ble avholdt på et hotell utenfor Oslo, og varte i 2 dager. Hotellrom var booket gjennom bedriften til både deltakere, instruktør og meg. Deltakerne kom fra flere steder i landet, hvor noen hadde fløyet tidlig samme morgen for å delta på kurset. Kurset startet kl. 10.00 og skulle vare til 17.00 hvor det var påfølgende middag kl. 19.00. Deltakerne på kurset var i alderen 35-65 år, og de var alle ledere i forskjellige avdelinger i bedriften. Instruktør hadde forberedt kurslokalet, som var en konferansesal på hotellet. Bordene i rommet var satt sammen i 5 grupper, og instruktør hadde laget en egen pult til meg bakerst i rommet. Instruktør og HR sjef ønsket velkommen hvorpå HR sjef dro og kurset startet.

Kurs 2 hadde samme forløp, men et annet hotell og et annet konferanserom. Deltakerne på dette kurset var i snitt yngre, alderen lå på mellom 24-65 år. Deltakerne på kurs 2 var mellomledere og prosjektledere i forskjellige avdelinger i bedriften. Bordene var organisert i små grupper. Begge kurs ble gjennomført slik de normalt sett ville foregått mens jeg satt bakerst i rommet og observerte og tok feltnotater. Etter endt kursdag gikk instruktør og deltakere til hvert sitt hotellrom hvorpå alle møtte til middag kl. 19.00. Middagen var den sosiale delen av kurset hvor deltakerne nettverket og ”minglet” med hverandre. Vin og mat var bestilt av bedriften på forhånd, og det var muligheter for å ta seg en tur i baren etter middagen dersom det var ønskelig. Hotellet lå i utkanten av byen og det var ikke mulighet for å dra noe annet sted etter middagen. Folk forlot middagen mellom 21.00-01.00 alt ettersom hva de ønsket. Dag 2 på begge kurs startet kl. 09.00 og varte til ca. 17.00 hvorpå folk dro hvert til sitt etter endt kurs.

Strukturert deltakende observasjon

Da deltakende observasjon er et relativt vidt begrep; ” Det er kan være ulike grader av deltakelse, fra å delta aktivt på så langt som mulig samme vilkår som dem som observeres, til å være så passiv at man nærmest er en tilskuer fra sidelinjen” (Kleven et al., 2011 s. 41) er det nødvendig å påpeke at jeg på begge kurs observerte fra sidelinjen og deltok ikke i aktivitetene deltakerne gjennomførte. Jeg brukte et observasjonsskjema med 4 rubrikker som beskrev det jeg observerte. ”Med strukturert eller systematisk observasjon menes observasjon

hvor det er spesifisert på forhånd både hva som skal observeres, og hvordan det observerte skal registreres på et skjema”(Kleven et al., 2011 s. 41).

Verktøy: Hvilke verktøy, antall, hvordan det ble brukt, over hvor lang tid det ble brukt.	Instruktør: Kroppsspråk, plassering, personlige egenskaper og metoder.	Deltaker: Respons i form av kroppsspråk, reaksjoner, tilbakemeldinger.	Kommentar: Utfyllende kommentarer til hvordan verktøyene fungerte.
--	---	---	---

Mine umiddelbare reaksjoner og observasjoner ble skrevet ned i observasjonsskjema. På denne måten samlet jeg inn et observert datamateriale, som jeg senere analyserte. Analysen gikk ut på å registrere hvilke verktøy som ble brukt, og antall ganger. Jeg påpeker at verktøyene som ble brukt parallelt, som for eksempel PowerPoint og forelesning, blir listet i observasjonen som brukt hver for seg, fordi oppgaven også baseres på en kvantitativ optelling av hvilke verktøy som ble brukt. Hvordan deltakerne reagerte på de forskjellige verktøyene ble en indikasjon på hvilke verktøy observasjonen tilsa fungerte best. Videre gikk analysen ut på å registrere det jeg oppfattet som suksessfaktorer ved instruktørens kunnskapsformidling og personlige egenskaper.

Intervjuene:

Det datastøttet intervjuet ble sendt til instruktør kort tid i etterkant av kurset. Da det i et datastøttet intervju er forhåndsbestemt hvilke spørsmål som skal stilles, på hvilke måte de er formulert og i hvilke rekkefølge de skal stilles kan man hevde at dette er en form for strukturert intervju. Metoden ligger ikke så langt unna metoden som brukes i spørreskjema. ”Likhetene med spørreskjema gjør at et strukturert intervju langt på vei kan gi samme type informasjon som spørreskjemaet” (Kleven et al., 2011 s. 38). På forhånd av kurset hadde jeg laget en intervjuguide som belyste temaene jeg ønsket å undersøke. Disse hadde jeg i bakhodet da jeg observerte. Etter å ha fulgt kurset dukket noen nye tema opp, og andre ble mindre relevant. Spørsmålene som ble sendt til instruktør ble utarbeidet umiddelbart etter observasjon av kurset, på bakgrunn av intervjuguiden jeg hadde forberedt på forhånd og kursets gjennomføring. Gjennom disse spørsmålene ønsket jeg å få innblikk i instruktørens syn på flere aspekter av kurset. Begge instruktørene fikk tilnærmet de samme spørsmålene. Det var 4 instruktører på kurs 2, men da en av instruktørene ble ansett som hovedinstruktør

og på grunn av tids- og ressursbesparelser fra bedriftens side ble kun denne instruktøren mailintervjuet. På grunn av personlige årsaker ble instruktør på kurs 1 forhindret i å svare på intervjuet så rask som antatt, men instruktør svarte ca. en måned etter det datastøttede intervjuet ble sendt, mens instruktør på kurs 2 svarte umiddelbart. Da jeg hadde fått svarene fra begge instruktører, ca. 2 måneder etter første kurs var gjennomført, sendte jeg et nytt datastøttet intervju med noen oppfølgingsspørsmål. På denne måten fikk alle parter avklart eventuelle misforståelser, og da jeg på dette tidspunktet hadde både observert begge kurs, og mottatt surveyene fra deltakerne samt analysert alle notater fra feltarbeidet gav dette meg en unik mulighet til å belyse noen aspekter jeg synes var utilstrekkelige belyst ved første intervju. Videre gikk arbeidet med å analysere intervjuene. Resultatene av analysen viser både hva som er opplevd av instruktør, samt svar på konkrete spørsmål i forhold til kurs og gjennomføring.

Mailintervjuet til instruktørene hadde til hensikt å finne ut om instruktørene hadde noe bevisst forhold til pedagogisk teori da de planla gjennomføringen av kursene. Spørsmålene åpnet for at de hadde mulighet til å svare dersom de la noen spesiell/e teori/er til grunn for sin undervisningsmetode, i tilfelle hvilke/n. Om en eventuell kjennskap til pedagogikk var et krav fra bedriften og om opplæringen i dette eventuelt var i regi av bedriften. Samtidig ønsket jeg å belyse hvilke kriterier som lå til grunn for valg av verktøy, om dette eventuelt var bedriftens valg eller om det var deres egen vurdering av hva som skapte best læringsmiljø og utbytte. Videre ønsket jeg å se hvilke verktøy instruktørene mente de brukte mest av. Dette var for å se om de hadde et bevisst forhold til verktøyene de faktisk brukte. Jeg spurte også om hvilke verktøy instruktørene syntes fungerte best på kurset. Dette spørsmålet kan belyse om de hadde et reflektert forhold til gjennomføringen av kurset. Videre ønsket jeg å undersøke om instruktørene hadde noe forhold til hvorledes de selv opptrådte og fungerte som inspiratorer og som utviklere av et godt læringsmiljø. Instruktørene fikk spørsmål om de hadde noen metoder de brukte for å oppnå dette.

Spørreskjemaene /data surveyene:

Da noen av spørsmålene i surveyen ble utviklet i samarbeid med bedriften ble noen av spørsmålene det bedriften ønsket å få svar på, andre belyste det jeg ønsket å undersøke og noen spørsmål belyste det både bedriften og jeg som forsker ønsket å få innblikk i. Da spørreskjema besto av både avkryssingsspørsmål og utfyllende spørsmål besto oppgaven med å analysere dette av to deler. Avkryssingsoppgavene ble besvart på prosentvis, hvor jeg lagde

diagrammer i Excel for å lettere fremstille resultatene som denne kvantitative metoden viste. Diagrammene viser hva deltakerne har svart på de forskjellige spørsmålene, vist i prosent. De utfyllende spørsmålene i surveyen krevde analysering av svarene. Deltakernes utfyllende svar ble analysert gjennom fargekoding. Koding spiller en viktig rolle i Grounded theory og dens tilnærmingen til kvalitativ forskning (Kvale et al., 2009). Målet er å utvikle kategorier som gir en fullstendig beskrivelse av opplevelsene og handlingene som undersøkes. Temaer som ble nevnt fikk en bestemt farge, hvor de temaene som går ofte igjen blir trukket frem som hovedtendenser i analysen.

Innholdsanalyse er en teknikk for systematisk kvalitativ beskrivelse av det åpenbare innholdet i et utsagn. Kodingen av en teksts meningsinnhold i kategorier gjør det mulig å kvantifisere hvor ofte bestemte temaer nevnes i en tekst, og hyppigheten av temaene kan deretter sammenlignes og korreleres med andre målinger (Kvale et al., 2009, s. 210).

Den utarbeidede modellen

Modellen fremstilt i kapittel 2 er utarbeidet på bakgrunn av teorien presentert i kapitlet. I modellen er hovedprinsipper fra den presenterte teorien trukket ut, og satt inn i en modell. Hver teori bidrar med noen hovedpunkter som representerer den teoriens viktigste bidrag til forståelsen om voksenopplæring, slik jeg oppfatter det. Elementene, prinsippene, dynamikken og relasjonene i modellen er hentet fra ulike teorier, men satt i sammenheng og utvalgt av meg. Modellen fungerer i oppgaven som et måleinstrument, og representerer ikke hva jeg tror bedriftene har vektlagt, men hva jeg mener de burde vektlegge. Modellen og mine konklusjoner er mitt bidrag til forskningsfeltet. Da oppgavens omfang begrenser hvor mye teori som kan bli presentert representerer modellen de utvalgte teoriens bidrag, hvor jeg erkjenner at modellen kunne vært utvidet ved å legge flere teorier til grunn. Likevel mener jeg at de valgte teoriene representerer noen av de viktigste bidragene innen feltet og således kan brukes, men i en begrenset modell.

4 Resultater og analyse

I dette kapittelet blir resultatene fra undersøkelsen fremstilt. Først vises en fremstilling av observasjonsskjema, kurs 1, dag 1 og 2. Deretter vises en tabell over hvilke pedagogiske verktøy som ble benyttet og antall ganger de ble brukt på kurset. Observasjon fra kurs 2, dag 1 og 2, samt en tabell over bruk av verktøy og antall vises på samme måte for kurs 2. Videre vises resultatene fra intervju med instruktører, først instruktør på kurs 1, deretter instruktør på kurs 2. Utdrag fra instruktør, og analysert materiale utgjør denne empirien. Deretter vises diagrammene over hva deltakerne svarte på deltakersurvey, med utdypende kommentar. Etter diagrammene kommer resultatene fra det analyserte skriftlige materialet fra deltakersurveyene. Her vises også utdrag fra svarene. Diagrammer fra deltakersurvey samt analyse og utdrag fra de skriftlige svarene på kurs 2 vises på samme måte som for kurs 1.

4.1 Observasjon av kurs

4.1.1 Observasjon kurs 1:

Kort beskrivelse av kurs 1.

Beskrivelse: Kurset var en innføring i Situasjonsbasert ledelse og Insight. Kurset var delt inn i tre moduler og 1. Modul (det observerte) gikk over 2 dager.

Instruktør: Ekstern instruktør, med opplæring innenfor Insight og Situasjonsbasert ledelse.

Deltakere: Ledere i forskjellige stillinger, med hovedvekt av arkitekter og sivilingeniører. Ca. 20 personer.

Lokalet: Et foredragsrom på et hotell. Utstyrt med flipp-over til hver gruppe. Stoler og pulter satt sammen i grupper på ca. 5-6 personer. Prosjektor, høyttalere, vinduer, vann.

4.1.2 Observasjon dag 1, kurs 1:

I dette avsnittet blir observasjoner fra dag 1, kurs 1 fremstilt, hvor de fire rubrikkene viser hva som ble observert.

Verktøy. Hvordan?	Instruktør	Deltaker respons	Kommentar
Forelesning: Antall: 5. Korte mellom 5-10 min. Supplerer med å skrive på flipp-over/ bruke ferdig laget flipp-over. Teoretisk innhold.	Instruktør gestikulerer, møter blick, ler, bruker ironi. Stiller spørsmål. Eksemplifiserer innholdet.	Følger med, tar notater. Ler, nikker, responderer på bruken av humor. Bekrefter spørsmål.	Vanskelig å se hva han skriver på flipp-over på grunn av fargevalg.
PowerPoint: Antall: 5. Korte sekvenser ca. 5-10 min. Teoretisk innhold.	Instruktør ser på deltakerne, søker respons og bekræftelse. Bruker humor. Stiller spørsmål om noen lurte på noe.	Følger med på innholdet, noen tar notater. Bekrefter ved å nikke, sier ”ja, mmm” osv. Ingen har noe å tilføye.	Han søker respons og bekræftelse, har en dialogisk form, men ønsker ikke svar, bare bekræftelse.
Dialog: Antall: 5 åpenbare. Dialogisk form over alle verktøyene.	Stiller spørsmål, søker bekræftelse ved nikk og gjenkjennelse og håndsopprekning. Humor og kroppsspråk.	Er engasjerte, nikker- følger med. Ler. Svarer og bekrefter.	Dialogene bærer preg av at han mest søker bekræftelse, sjeldent deltakerne får muligheten til å bidra utover det.
Flipp-over: Antall: /Gruppearbeid/Diskusjon: Antall: 3. Forklaring: Oppgaven er en gruppediskusjon. Utfordringer i hverdagen skal diskuteres, diskusjonen ender i en flipp-over som representerer hva gruppa kom frem til. Gruppa deler sine flipp-over i plenum.	Instruktør går rundt å hjelper gruppene. Gir forslag. Eksemplifiserer.	Deltakerne diskuterer. Virker engasjerte.	Øvelsen er deltakerbasert, det er de som skal komme frem til sine utfordringer på jobb, hva som er viktig, hva de kan bli bedre på. Setter på musikk mens deltakerne jobber i grupper, åpner for at det er lett for gruppene å diskutere.
Fysiske øvelser: Antall: 3. Stille seg ved positive/negative sider som beskriver deltakernes personlighet.	Han ufarliggjør øvelsene ved å tulle, spille på de positive sidene.	Litt vanskelig i begynnelsen- virker litt ukomfortable.	Humor igjen. Bruker konkreter som cap for å illustrere de forskjellige erke typene.
Video: Antall: 1 Ca. 4 min.	Leser fra lapp ved siden av filmen.	Følger med, tar notater.	

4.1.3 Observasjon dag 2, kurs 1:

Dette avsnittet viser observasjoner fra dag 2, kurs 1, hvor de fire rubrikkene viser hva som ble observert.

Verktøy. Hvordan?	Instruktør	Deltaker respons	Kommentar
Forelesning: Antall: 3. Teoretisk innhold.	Linker stoffet opp til sin egen personlighet og jobb.	Noen stiller spørsmål.	Står plassert i midten av rommet, klar og tydelig stemmebruk.
Dialog: Antall: 3. Instruktør deler sine erfaringer med deltakerne. Deltakerne stiller spørsmål.	Gir eksempler, bruker personlige historier.	Deltakerne stiller spørsmål.	Bruker konkrete, stoler, capser, er ”i rolle” når han forteller historier.
Øvelse i bok: Antall: 4. Sirkle inn utsagn som beskriver deres personlighet. Lese om sin profil, lese om salg, skrive loggbok.	Går rundt, hjelper og forklarer, stiller noen spørsmål høyt for å unngå uklarheter i oppgavene.	Ivrige når de gjenkjenner sine personlige trekk, de er engasjerte når de leser om seg selv.	Setter på musikk mens de jobber med oppgavene.
Gruppeøvelser: Antall: 1. Basert på teori fra perm.		Deltakerne diskuterer i grupper.	
Fysiske øvelser: Antall: 2. Stille seg ved stoler som beskriver en type atferd. Deltakerne finner ”sin” farge.	Bruker humor, stiller spørsmål.	Ler, nikker, responderer med humor.	Lettere å gjenkjenne sine positive sider. Instruktør ufarliggjør situasjonen ved å bruke humor.
PowerPoint: Antall: 2 ca.10 bilder per presentasjon. Teoretisk innhold om erke typer og salgseffektivitet.	Bruker forskjellige stemmer for å illustrere, går frem og tilbake i rommet.	Ler, kjenner seg igjen i de forskjellige typene han beskriver. Få tar notater, de fleste hører bare etter.	
Rollespill instruktør: Antall: 1.	Viser hvordan de forskjellige erke typene er. Overdriver for å illustrere poenget.	Ler. Nikker bekræftende.	Ufarliggjør situasjonen. Bruker konkrete.

4.1.4 Oppsummert verktøy kurs 1:

Figur 1.0 viser hvilke verktøy som ble benyttet på kurs 1. Figuren viser et sammenlagt antall fra begge kursdager. Forelesning og PowerPoint ble i noen tilfeller brukt samtidig, men de er her registrert hver for seg. Kategorien ”Flipp-over/gruppesamarbeid” viser en sammenfatning av de 3 flipp-over øvelsene i grupper, dag 1 og gruppeøvelsen hvor deltakerne diskuterer, dag 2.

Fig. 1.0

Pedagogisk verktøy:	Antall:
Forelesning	8
PowerPoint	7
Dialog	8
Flipp-over/ gruppesamarbeid	4
Fysiske øvelser	5
Video	1
Rollespill instruktør	1
Øvelse i bok	4

4.1.5 Observasjon kurs 2:

Kort beskrivelse av kurs 2.

Beskrivelse: En stor del av kurset var en innføring i programmer bedriften bruker.

Programmene er standardiserte metoder for å gjennomføre ulike oppgaver i prosjekter.

Deltakerne fikk en innføring og muligheten til å prøve de ulike programverktøyene. Kurset varte over 2 dager.

Instruktør: 4 interne instruktører som gav deltakerne innføring i forskjellige programmer. En hovedinstruktør (mailintervjuobjekt) sto for mesteparten av kurset.

Deltakere: Ca. 30 deltakere som er eller skulle bli oppdragsledere for forskjellige prosjekter i bedriften. De fleste var sivilingeniører.

Lokalet: Et foredragsrom på et hotell. Utstyrt med en flipp-over, prosjektor, vann.

4.1.6 Observasjon dag 1, kurs 2:

I dette avsnittet blir observasjoner fra dag 1, kurs 2 fremstilt, hvor de fire rubrikkene hva som ble observert.

Verktøy. Hvordan?	Instruktør	Deltaker respons	Kommentar
PowerPoint : Antall: 5. Lange sekvenser, mange sider. Teoretiske om verdier, bransjen, diagram, søyler. Ble ofte brukt som manus/støtte til forelesning.	Generelt står Instruktørene mye stille på samme sted i rommet, noen har en kaffekopp i hånden. En instruktør sitter under presentasjonene.	Hører etter, noen får tar notater. Noen holder på med andre ting på PC. Lite respons, noen gjesper.	Fordi disse sekvensene var så mange og varte så lenge virket det som folk falt litt fra.
Forelesning: Antall: 4-5. Teoretiske, med innslag til dialog, mest monolog.	Instruktørene står ved kateteret/sitter å foreleser.	Hører etter, noen får tar notater.	
Case/ gruppearbeid: Antall: 5 av 3 min. Basert på hendelser i bedriften. Gruppene får 2 minutter til å diskutere.	Korte case som er styrt av instruktør, oppgavene står på PowerPoint. Instruktør leser høyt opp oppgaven og svaralternativene.	Diskuterer, men husker ikke all informasjonen. Får ikke diskutert seg ferdige til hvert case.	Denne aktiviteten er instruktørbasert, i og med at han leser opp sak og svar. Deltakerne får ikke utdelt casene, instruktør bestemmer tid, peker på hvem som skal svare og legger opp til hvilke svar som er rett ved å tulle med "galt" svaralternativ.
Pc storskjerm, guide på gjennomføring og utfylling av skjema: Antall: 2.	Instruktør viser fysisk hvordan de skal fylle ut, mens han "foreleser" om de forskjellige funksjonene. Går lite rundt.	De sitter 2 og 2 på en pc, hører etter, ser på storskjerm.	Deltakerne virker interesserte. Føler med på hvordan de kan bruke verktøyene.

4.1.7 Observasjon dag 2, kurs 2:

Dette avsnittet viser observasjoner fra dag 2, kurs 2, hvor de fire rubrikkene viser hva som ble observert.

Verktøy. Hvordan?	Instruktør	Deltaker respons	Kommentar
PowerPoint: Antall: 2. Relativt korte sekvenser.	Leser av PowerPoint. Står ved kateteret.	Hører på. Uengasjerte.	Overhører at en gruppe "teller timer" til de er ferdige.
Forelesning: Antall: 3. Viser på PC. og snakker om hvor de skal skrive hva	Instruktør bruker PC mens han foreleser, viser på storskjerm hvordan å bruke programmet.	Hører etter. Føler med på hvordan instruktør bruker programmet.	
Case/gruppearbeid: Antall: 3. Får utdelt ark med oppgaver som de skal jobbe med i 45 min.	Går rundt og hjelper gruppene.	Diskuterer i grupper, jobber med oppgavene.	Løser utdelte oppgaver i grupper på 2 og 2. Nesten hele dag 2 går med til dette, lite variasjon, og deltakerne virker lei og slitne mot slutten.

4.1.8 Oppsummert verktøy kurs 2:

Figur 1.1 viser hvilke verktøy som ble benyttet på kurs 2. Figuren viser et sammenlagt antall fra begge kursdager. Noen av verktøyene ble brukt samtidig, men de har fortsatt blitt registrert som benyttet en gang hver, som for eksempel forelesning og PowerPoint, og forelesning og PC-storskjerm. Fordi verktøyene ble brukt på litt forskjellige måter registreres de i skjema med et plusstegn imellom. Måten caseløsning/gruppearbeid ble brukt i dag 1, skiller seg fra hvordan verktøyet ble brukt i dag 2. Det samme gjelder for PC-storskjerm.

Fig. 1.1

Pedagogisk verktøy	Antall
Forelesning	8
PowerPoint	7
Caseløsning/gruppearbeid	3 + 5
PC-storskjerm	2 + 3

4.2 Mailintervju med instruktør

Dette avsnittet viser de analyserte resultatene fra mailintervju gjort med instruktør på kurs 1 og hovedinstruktøren på kurs 2. Bakgrunn og agenda med intervjuene er behandlet i kapittel 3, metode. Først vises de analyserte resultatene samt utdrag fra intervju med instruktør på kurs 1, deretter instruktør på kurs 2. For fullstendig intervjuguide, se vedlegg.

4.2.1 Datastøttet intervju med instruktør kurs 1:

Instruktørens mål:

1. Skulle være enda mer bevisst sine oppgaver og mål som ledere.
2. At de skulle bli bedre kjent med hverandre.
3. At de skulle bli bedre kjent med seg selv.
4. At de skulle forstå, verdsette og anerkjenne forskjeller hos andre.
5. At de skulle kunne gjenkjenne preferanser hos andre og derav tilpasse sin kommunikasjon.

Pedagogisk teori som lå til grunn for instruktørs valg av pedagogiske verktøy på akkurat dette kurset:

“ Blanchard situasjons basert ledelse. SL II High impact. Funker bra for læring. Kolbes Learning circle (inspirasjon) Lett. NLP (neuro lingvistisk programming) inspirasjon eksempelvis "anchoring." “

Kjennskap til teori som omhandler voksenpedagogikk:

” Opplæring utdanning "voksen pedagogisk grunnkurs" i Danmark. Jci junior Chamber International sin instruktør utdanning.”

Om kjennskapen instruktør hadde om pedagogisk teori eventuelt kom fra opplæring i bedriften?

- Nei.

Om kjennskap til pedagogisk teori omkring voksenopplæring var et krav fra bedriften da instruktør ble ”ansatt” som kursholder?

- Nei- hadde fra før.

Hovedtyper av pedagogiske verktøy brukt på kurset:

1. Gruppearbeid.
2. Deltakerdialog.
3. Refleksjon.
4. Konkrete modeller (hentet fra C. G. Jung og situasjonsbasert ledelse).
5. Støtte i teoretiske materiell.

Bakgrunn for valg av pedagogiske verktøy:

1. Dag 1 utviklet øvelsene selv.
2. Dag 2 utviklet øvelser av Insights AS samt egne tilpassinger.

Verktøy instruktøren mener å ha lykkes spesielt godt med:

1. Flippover
2. Dialog

”Jeg har en “back up versjon” med PowerPoint men liker å bruke flippover for å “bygge modeller” sammen med deltakerne. Da huskes de bedre. Mye dialog med refleksjon hvor jeg forsøker å knytte verktøy inn i deres hverdag og eksemplifiserer mest mulig.”

Bakgrunn for bruk av positive emosjoner og humor:

” Gjennom 12 år som trener/utvikler sier mine evalueringer og tilbakemeldinger og målinger at dette er en av de metoder som virker godt for meg og mine deltakere. At det med en lettet og selvironisk stemning åpnes mest opp på “mottakerfrekvensen” samt det ser ut til å huskes bedre enn ellers. Spesielt når også det graderes mot det mer alvorlige i perioder.”

I hvilken grad tror du kurset kan føre til endring av atferd?

” Vil på modul 1 gå mest i retning egen refleksjon og små korreksjoner i egen atferd overfor andre. Mange vil tenke annerledes om sine kolleger (positivt) fordi de nå skjønner dem bedre.”

Instruktørs tanker om gjennomføringen av kurset:

1. Spesielt involveringen fungerte bra.

4.2.2 Datastøttet intervju med en av instruktørene kurs 2:

Instruktørens mål:

1. Forståelse for og praktisk trening i programmene.
2. Hvordan og hvorfor bruke programmene.
3. Konsekvens av å ikke følge ”best practice”.
4. Øke engasjement rundt fordelene ved å bruke felles verktøy og prosesser.

Kjennskap til voksenpedagogisk teori:

- Nei.

Pedagogisk teori som lå til grunn for instruktørs valg av pedagogiske verktøy på akkurat dette kurset: Ingen.

Om kjennskapet instruktør hadde om pedagogisk teori eventuelt kom fra opplæring i bedriften?

- Nei.

Om kjennskap til pedagogisk teori omkring voksenopplæring var et krav fra bedriften da instruktør ble ”ansatt” som kursholder?

- Nei.

Hovedtyper av pedagogiske verktøy brukt på kurset:

1. Løse case oppgaver.
2. Løsningsforslag i plenum/diskusjon.

”Jeg mener helheten er viktig her. Når man jobber i mindre grupper på 2-3 personer i en periode, med påfølgende gjennomgang/diskusjon i plenum, er tilbakemeldingene og oppfatningen at man oppnår god læringseffekt.”

Bakgrunn for valg av pedagogiske verktøy:

”Metodikken og verktøyene, inkludert case-oppgaver ble utviklet spesielt for kursene i bedriften siden 2006. Bakgrunnen for ønsket om å gjøre det slik var oppfatningen om at

materialet egner seg dårlig for «PowerPoint»-presentasjoner eller ren diskusjon/dialog i grupper. Oppfatningen var at man fikk størst effekt av praktisk jobbing i samme verktøy som man benytter når man jobber i det daglige, kombinert med faglig påfyll.”

Verktøy instruktøren mener å ha lykket spesielt godt med:

1. Case oppgaver i grupper med påfølgende gjennomgang/diskusjon.

Instruktør ønsker å inspirere deltakerne ved å opptre:

”Jeg forsøker å være positiv, imøtekommende og svare utfyllende, være tilstede og aktiv overfor alle deltakerne.”

Instruktørs tanker om gjennomføringen av kurset:

1. Diskusjon fungerte spesielt bra.
2. Dårlig lokale, uten vindu var lite egnet til så lange seanser.

4.3 Resultater fra deltakersurvey, kurs 1

Avsnittet viser diagrammer fra deltakersurvey. Diagrammene vises med prosentandeler.

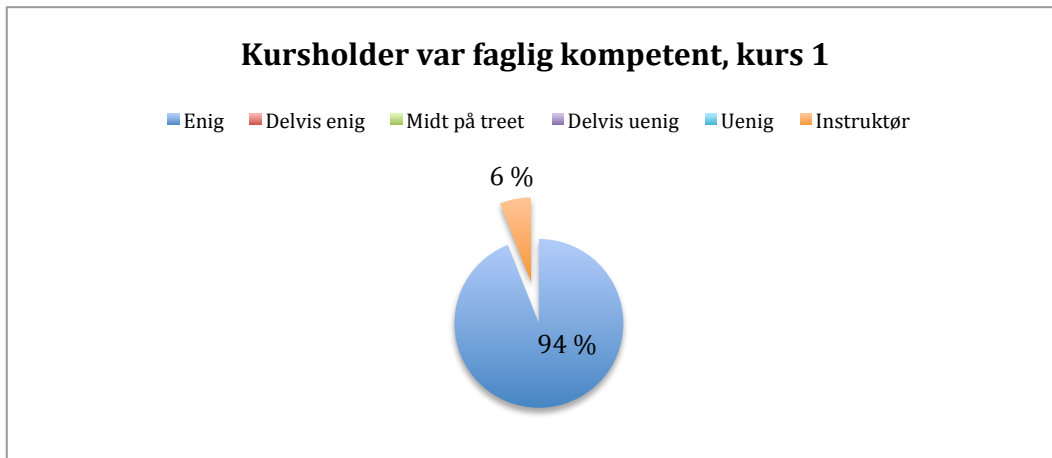
Utfyllende kommentar oppsummeres etter diagrammene. Diagrammene har figurnummer da noen av diagrammene blir brukt i drøfting, kapittel 5.

4.3.1 Kurs 1: Oppsummerte resultater fra deltakersurvey, kurs 1:

Det er 17 deltakere som har svart på survey fra bedriften, N=18, hvorav 17 er deltakere, 1 er instruktør. 15 deltakere har svart på spørsmål 1. 16 deltakere har svart på spørsmål 2. 17 har svart på spørsmål 3.

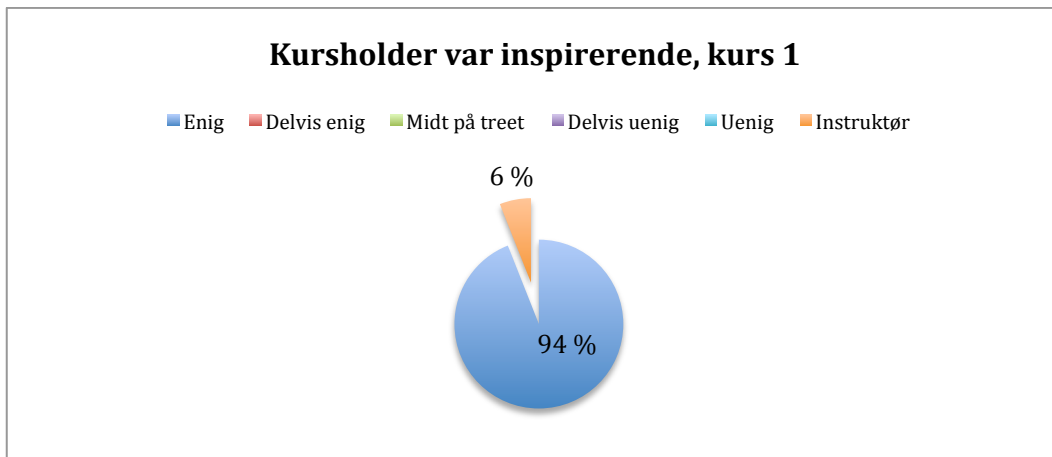
Deltakers syn på instruktør:

Fig.2.0



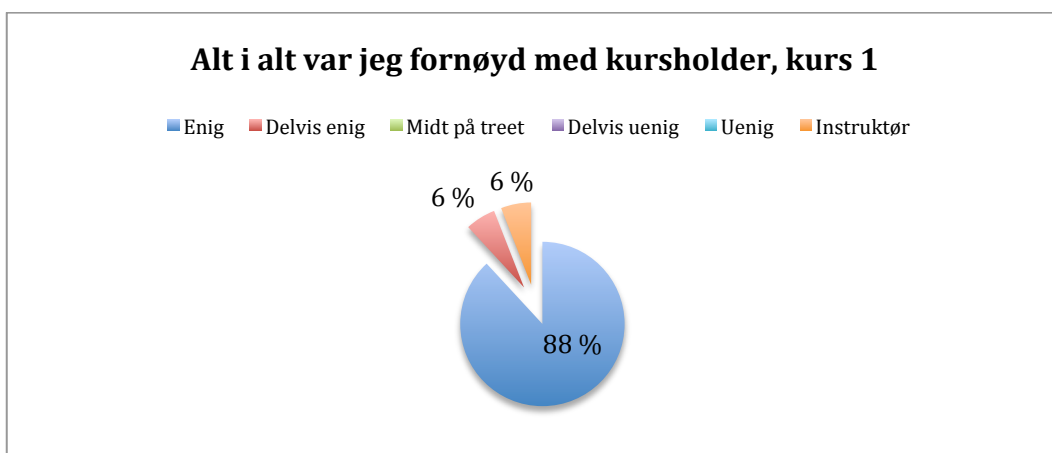
N= 18

Fig. 2.1



N=18

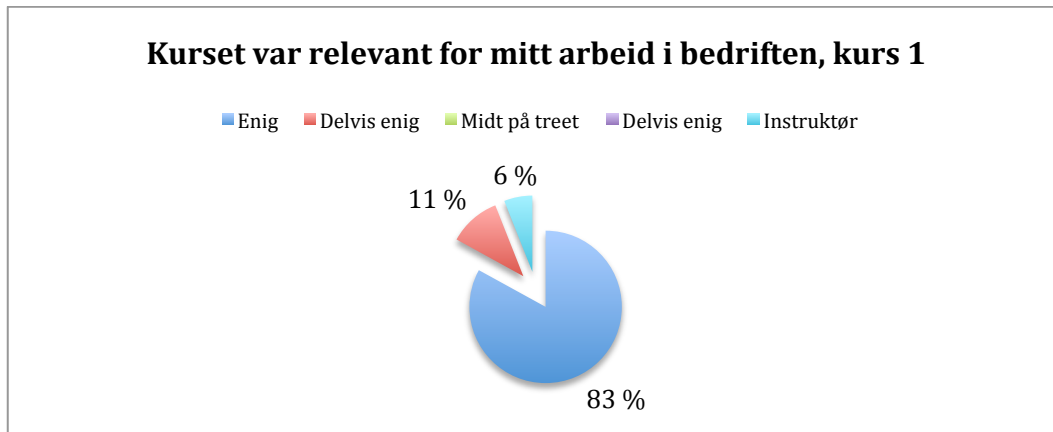
Fig. 2.2



N= 18

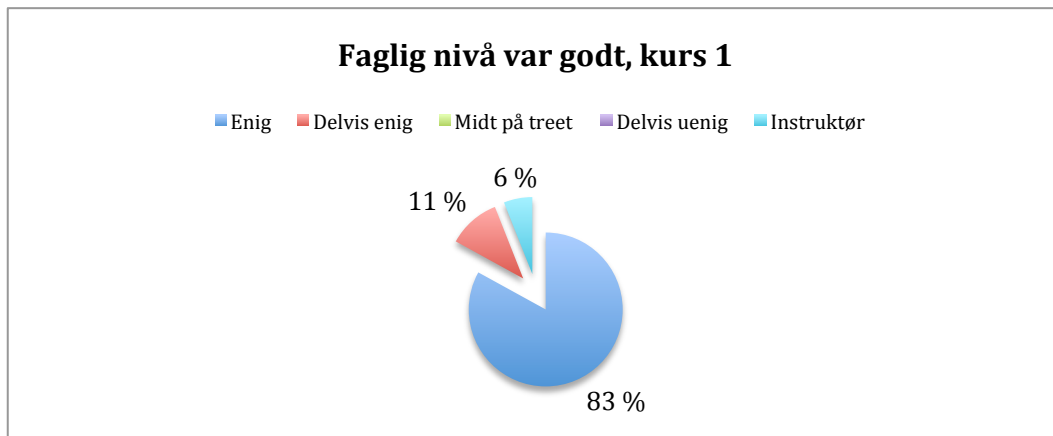
Deltakernes syn på relevans for deres arbeid i bedriften:

Fig 3.0



N=18

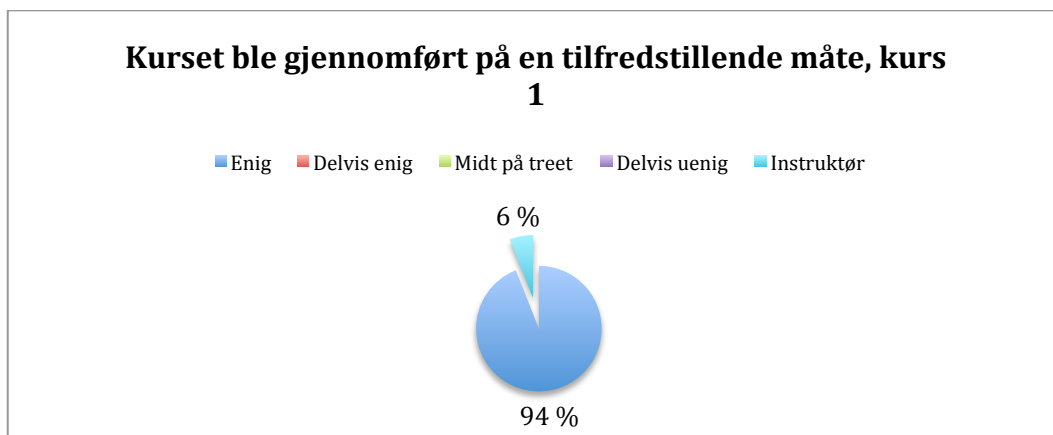
Fig 3.1



N=18

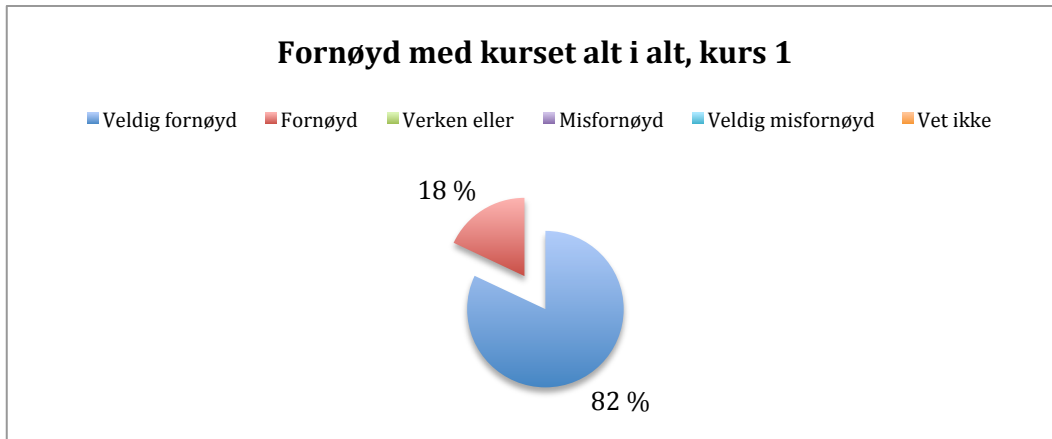
Kursets gjennomføring:

Fig. 4.0



N=18

Fig. 5.0



N=18

Utfyllende kommentar: Instruktør var energisk, fengende og god til å formidle.

4.4 Analyse, kurs 1

Analysen av det skriftlige materialet fra deltakersurveyen viser tendenser i hva som er opplevet blant deltakerne på kurs 1, slik jeg har tolket svarene. Materialet er kodet og viser en oversikt over hovedtendensene trukket ut fra de skriftlige tilbakemeldingene.

4.4.1 Skriftlig tilbakemelding fra deltakere, kurs 1:

Når det kommer til hva deltakerne svarte på ”hva de likte spesielt godt med kurset, og hvorfor” har 15 deltakere svart. Svarene er delt inn i 3 hovedgrupper, med noen direkte utdrag fra surveyen:

1. Tema og innhold i kurset: Slik jeg tolker dataene fremhever flere deltakere i sine svar at de er spesielt fornøyde med tema og innhold i kurset.
 - ” Kurset har hittil gitt en bevisstgjøring på hvordan ulike personer oppfører seg/mottar informasjon, og hvordan en selv gir informasjon”
 - ”Inspirerende foreleser og relevant innhold”
 - ” Satt stor pris på å få masse nyttig underlag som var spesielt rettet mot meg direkte”
2. Instruktør: Slik jeg tolker dataene fremhever flere deltakere at de er spesielt fornøyd med kursholder sine evner til å formidle, trekke inn, engasjere og inspirere deltakerne.

- ” Kursholders evne til å være konkret og få oss til å være konkrete. Det er avgjørende for å se hva jeg faktisk driver med når jeg utfolder ledelse”.
 - ” Kursholder involverer alle på en god måte. Får til en helhetlig "gruppefølelse"
 - ” Engasjert kursholder gir engasjerte kursdeltakere”
3. Utførelse: Slik jeg tolker dataene trekker flere deltakere frem at de er spesielt fornøyde med selve utførelsen av kurset.
- ” Opplegget var godt balansert mellom teori og konkret anvendelse”
 - ” Positivt med begrenset bruk av Power Point med opplesing av tekst”
 - ” Vekslingen mellom foredragsholder og innspill fra deltakerne”.
 - ” At alle kursdeltagere var involvert - trukket inn i dialog om innholdet på en uanstrengt og relevant måte”
 - ” Kursholder sin vinkling av personligheten var veldig bra og forklarende”
 - ” Foredragers måte at på en enkel, rettferdig og lett forståelig måte presentere og visualisere innholdet i kursdokumentasjonen”

Kursets nytthet:

På spørsmålet om hva deltakerne ”syns var spesielt nyttig, og hvorfor” har 16 deltakere avgitt sine svar. Tendensen i svarene er at flere synes at tema og innhold i kurset er nyttig, hvordan de ulike mennesketypene handler og reagerer. Flere nevner analysen av sin egen personlighet som det mest nyttige. En nevner det å prate med medarbeidere.

- ”Kurset gir en bevisstgjøring på hvordan ulike personer oppfører seg/mottar informasjon, og dermed en forståelse for hvorfor man i noen tilfeller kanskje ikke klarte å nå fram med budskapet sitt eller ble misforstått”
- ”Testen. Og oppgavene vi fikk til neste gang. Og ikke minst oppgaven med å få 4 timer gratis og hva nesten alle da svarte at de ville gjøre: Prate med medarbeidere.”
- ”Innholdet: Spennende med selvinnsett og å forstå egen og andres påvirkning av hverandre. Liker å få ta inn budskapet uten for mye påtrengende behov for kommentarer fra kursholder.”
- ”Forberedelser til å velge "farger" før resultatet av utført analyse ble delt ut.”
- ”Veldig nyttig å bli klar over de forskjellige persontyper og hvordan de er og oppfører seg. Spesielt viktig å se på hvordan en skal samarbeide med andre typer.”

- ”Dette griper direkte inn i min egen mulighet for utvikling samt pågående prosess hos oss med utvikling av avdeling/kontor med mange nye folk.”
- ”Beskrivelse av hvordan ulike mennesketyper handler og reagerer, hvem som går godt i hop og mindre godt i hop, og hvilke egenskaper man skal se etter i ulike sammenhenger.”
- ”Hvordan vi kan oppleves av forskjellige mennesketyper og hvordan vi kan bedre et samarbeid/forhold til forskjellige mennesker.”
- ”For mitt vedkommende synes jeg det meste var nyttig. Jeg er i starten av det å være leder, og tar til meg det jeg klarer”
- ””Personlighetsbeskrivelsen” var nyttig fordi den ga meg gode beskrivelser og konkrete råd knyttet til dette.”
- ”Å få forklart egenskapene som ulike mennesker har var nyttig, da jeg nå ble mere observant.”
- ”Øvelsene rundt profilene og resultatet av egen profil”
- ”Blir bedre kjent med seg selv.”
- ”Å lære mine nærmeste med-ledere å kjenne (ift personlighets-farge). Å få satt ord/farge hvem jeg er og dermed bli klokere på svakheter og styrker.”
- ”At tema også ble knyttet opp til vår jobbhverdag - utfordringer i hverdagen.”
- ”Gav meg en bekreftelse på at til tross for at jeg mener jeg lagt om min personlige stil og holdninger så er rendene på sebraen fortsatt kvar”

Endring av tankegang:

På spørsmålet om kurset ”fører til endring av tenkemåte” svarer store deler av deltakerne at i den grad en endring har skjedd er det at de har blitt mer bevisst på seg selv, samt at det finnes forskjellige persontyper som reagerer, forholder og handler på forskjellige vis. Noen deltakere har svart at de har blitt mer reflektert på sin egen lederrolle.

- ”I større grad enn mange andre kurs og opplæringer. Endring av tenkemåte ved at det var fokus på det konkrete og det å gjøre andre handlinger. Ikke løsprat om holdningsendringer.”
- ”Forstå seg selv og andres påvirkning. Se at folk er forskjellige og krever ulik tilnærming. Bli bevisst.”
- ”Fokusering på hva som kjennetegner de ulike ”fargegrupper” gjør at man blir mer bevisst på egen væremåte når man møter personer med andre ”farger””

- ”Ble klar over persontyper. Dette var litt ukjent for meg.”
- ”Kurset klargjør landskapet og oppleves som et redskap for handling”
- ”Fikk en god forståelse for hvorfor vi reagerer ulikt og at det er en grunn for det.”
- ”Kurset har nok ikke endret veldig mye på tenkemåte. Endringen på litt sikt kan være hvordan vi forholder oss til oss selv og andre.”
- ”Noe endring fører det nok med seg. Men jeg tror først og fremst det fører til en mer bevisst holdning til de valgene en gjør, eller til hvordan en opptrer på jobb og i gitte sammenhenger”
- ”Litt tidlig å si ennå om kurset vil føre til endring av tenkemåte, men jeg er enda mer bevisst på det med forskjellige mennesketyper og tilpasning av ledelse til dette.”
- ”Mere fokus på mine svake sider, da jeg har vært klar over de, men ikke kunnet sette ord på det tidligere.”
- ”Ulike profiler har forskjellige preferanser. Viktig å være klar over egen profil med tilhørende preferanser, samt hvordan dette påvirker kommunikasjon med andre.
- ”Mer reflektert på egen lederrolle”.
- ”I første omgang ikke det store. Kan svare bedre på dette etter alle tre moduler.”
- ”På stor grad. Jeg er blitt mer oppmaksum på mine tendenser og andres sine tendenser i en travle hverdag.”
- ”Bevissthet om handlinger - samhandling og kommunikasjon.”
- ”Ref tidligere spørsmål, og ut fra det så må jeg sette enda større fokus på min væremåte for å endre min stil dit jeg vil at den skal være. kurset gav meg også forklaringer på hvorfor en noen ganger slår hodet i veggen og hvordan jeg på en forholdsvis enkel måte kan unngå det fremover”

4.5 Resultater fra deltakersurvey, kurs 2

4.5.1 Kurs 2: Oppsummerte resultater fra deltakersurvey, kurs 2:

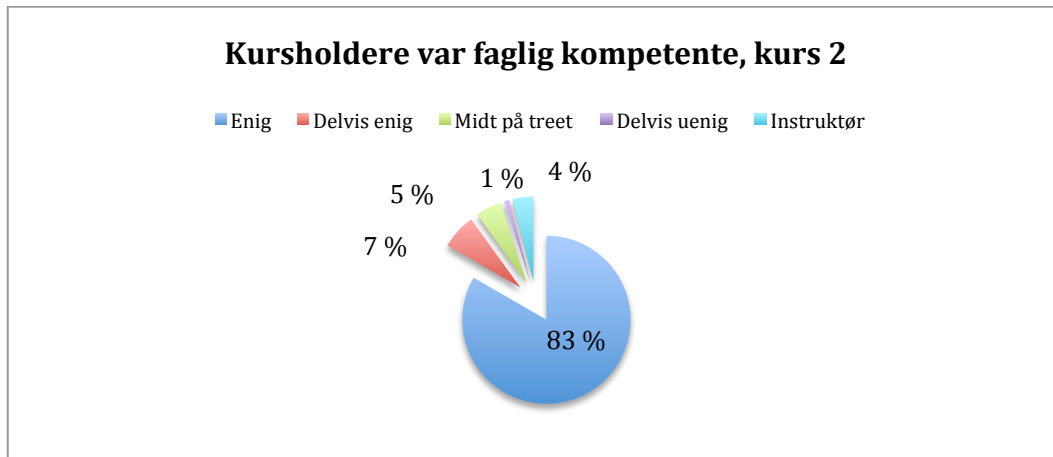
Avsnittet viser diagrammer laget over hva deltakerne har svart på deltakersurvey. N=26 hvor 25 er deltakere, 1 er instruktør, med unntak av fig. 8.1, hvor N= 25, instruktør ikke svart.

Diagrammene vises med prosentandeler. Utfyllende kommentar presenteres etter diagrammene. Fordi det var 4 instruktører på kurs 2 viser diagrammene en sammenlagt skåre over hvordan instruktørene ble oppfattet. De forskjellige instruktørene har fått hvert sitt nummer, henholdsvis instruktør #1, #2, #3 og #4. I de utfyllende kommentarene fremgår det

hvordan deltakerne har svart om hver instruktør. Hovedinstruktøren er den eneste av instruktørene på kurs 2 som ble mailintervjuet. Diagrammene har figurnummer da noen av diagrammene blir under i drøfting, kapittel 5.

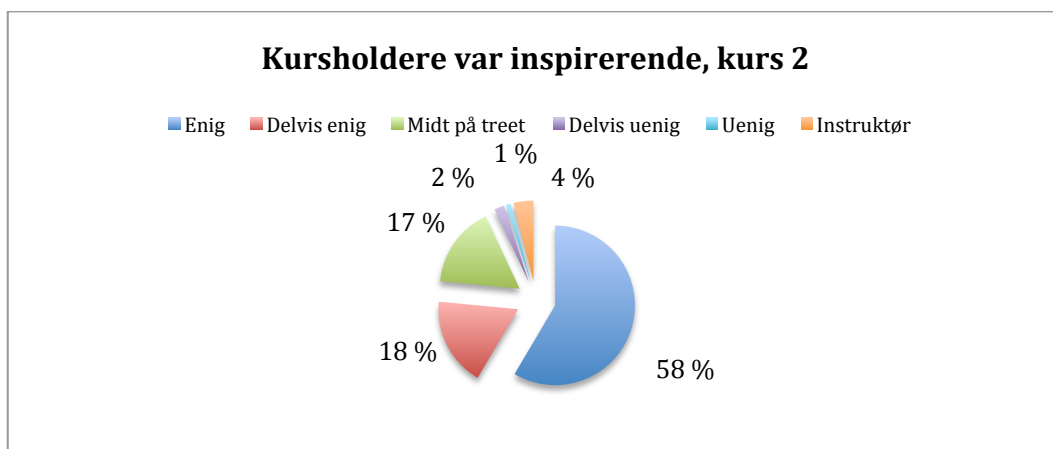
Deltakernes syn på instruktør:

Fig. 6.0



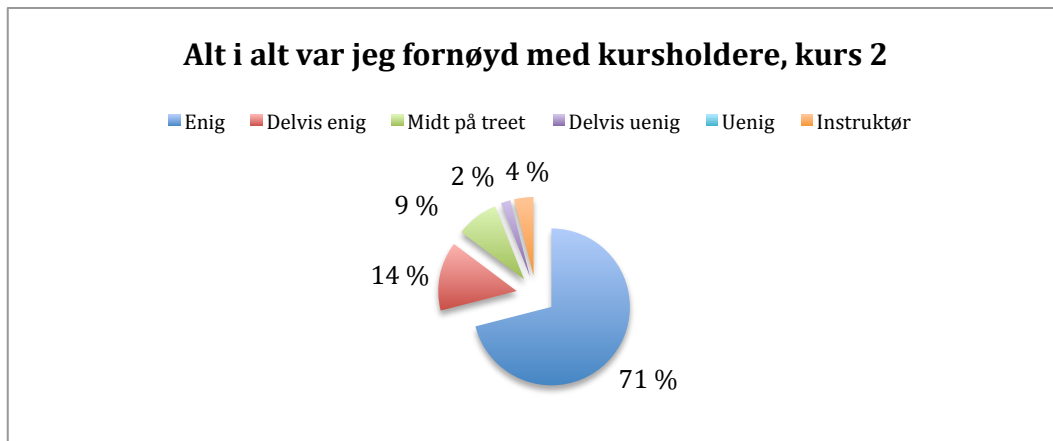
N=26

Fig. 6.1



N=26

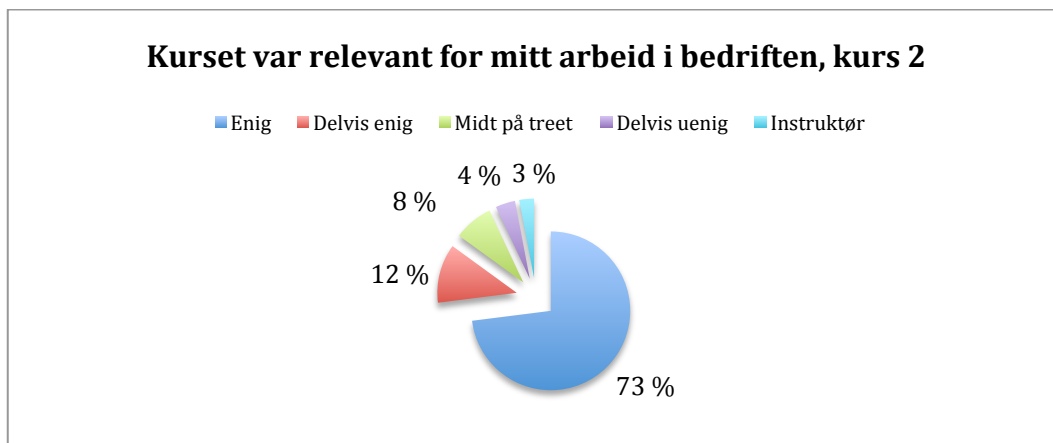
Fig. 6.2



N=26

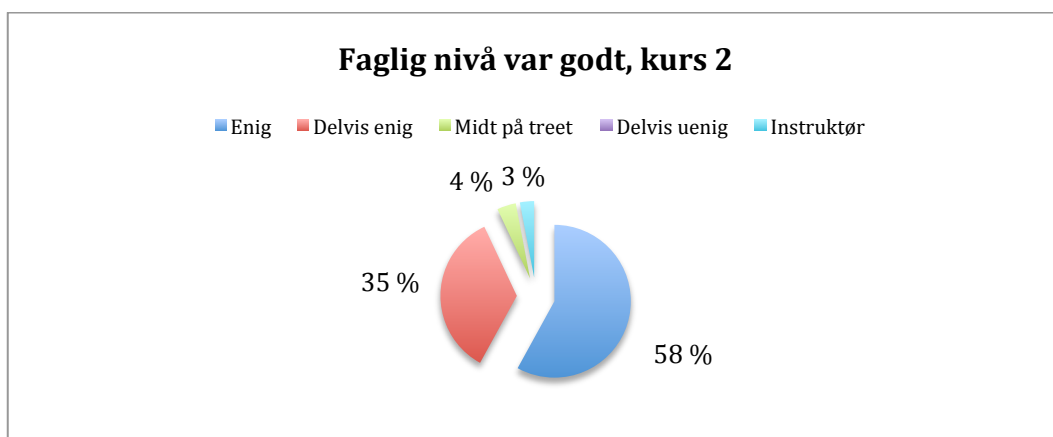
Deltakernes syn på relevans for deres arbeid i bedriften:

Fig. 7.0



N=26

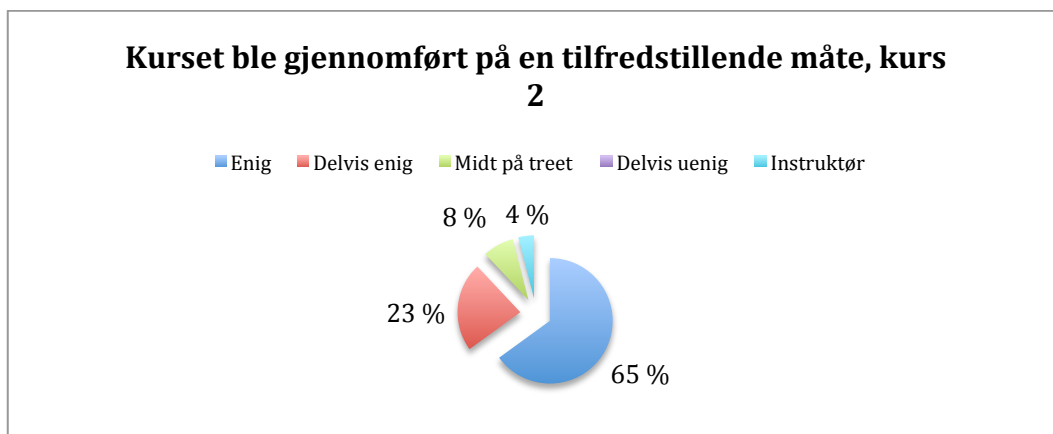
Fig. 7.1



N=26

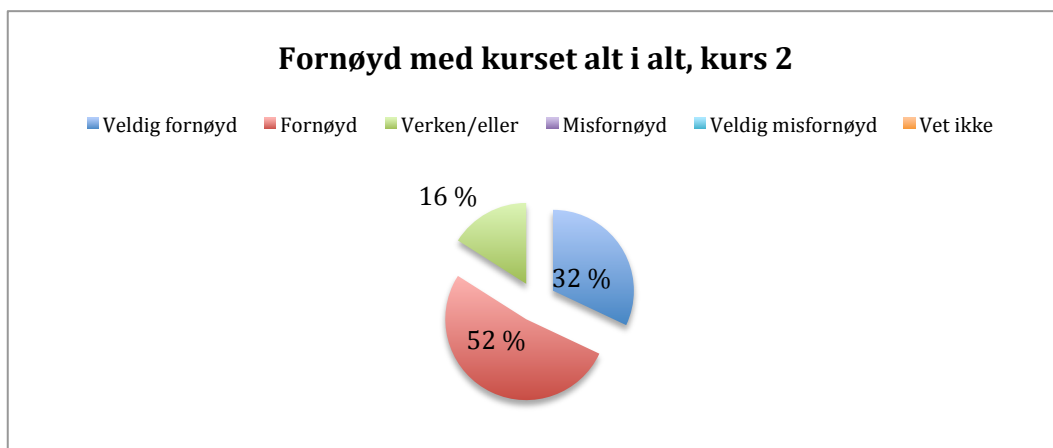
Kursets gjennomføring:

Fig. 8.0



N=26

Fig. 8.1



N=25

Utfyllende kommentarer om underviser:

- Slik jeg tolker dataen mener deltakerne at instruktør #1 brukte mye tid på noe de kunne lest selv. Deltaker ytrer at de heller ville lære konkret hvordan å bruke et verktøy. En deltaker er fornøyd med at instruktør #1 forteller utfyllende om tema og at han står og går rundt.
- Slik jeg tolker dataen får instruktør #2 generelt gode tilbakemeldinger på at han presenterer stoffet på en god måte, er faglig dyktig og lager en hyggelig stemning, samt et godt læremiljø. Instruktør #2 får også tilbakemelding på at han står og går rundt.
- Slik jeg tolker dataen får instruktør #3 noe kritikk for at han sitter mens han foreleser, samt at stoffet han presenterer er tørt. Han har et høyt faglig nivå og kan svare på alle spørsmål. Han var lett å høre på.

- Slik jeg tolker dataen får instruktør #4 skryt for å være dyktig og engasjerende, men får noe kritikk for at foredraget er rotete bygget opp, og at hun kunne holdt det på en mer tilfredsstillende måte. En deltaker svarer at det med fordel kunne vært laget et konkret case som burde vært gjennomgått i plenum istedenfor å forelese om dette.

4.6 Analyse, kurs 2

Analysen av det skriftlige materialet fra deltakersurveyen viser tendenser i hva som er opplevet blant deltakerne på kurs 2 slik jeg har tolket svarene. Materialet er kodet og viser en oversikt over hovedtendensene trukket ut fra de skriftlige tilbakemeldingene.

4.6.1 Skriftlig tilbakemelding fra deltakerne, kurs 2:

På spørsmål om hva deltakerne likte spesielt godt er tendensen i svarene er delt inn i 3 hovedkategorier:

1. Praktiske oppgaver.
 - ” Praktiske øvelser med oppgaveløsning”, ” Praktiske oppgaver og god gjennomgang etterpå”
 - ” Praktiske oppgaver, man lærer bedre da enn når det kun er presentasjoner”
 - ” Likte også at vi jobbet med stoffet, og ikke bare var passive tilhørere”
 - ” At vi kunne jobbe med oppgaver/problemstillinger på egenhånd”
 - ” Arbeidsoppgavene på dag 2”
 - ” Kurset var tilpasset en ekte arbeidssituasjon”
 - ” Det ble mye ny info for min del, så det var bra at vi fikk oppgaver som gjorde at vi fikk prøve oss selv - og at det ikke ble bare muntlig input”
2. Diskusjonen rundt oppgavene.
 - ” Jobbingen med relevante oppgaver i grupper og diskusjonen i plenum”
 - ” Gruppeoppgaver basert på hva vi gjennomgår”
 - ” En annen ting som jeg også likte var at kursholdere gikk gjennom oppgavene i fellesskap etterpå, og dermed ble det mer forståelig etter at vi hadde fått prøvd selv først”
3. Det sosiale.
 - ” Hyggelig å bli kjent med andre. God mat.”

- ” Treffe andre”
- ” En kort presentasjon av deltagerne ved oppstart. At det ble en opprømsing av idrettslige prestasjoner er kanskje ikke så heldig, men da kunne man prate om felles interesser i pauser og på kvelden”

Slik jeg tolker dataen er deltakerne mindre fornøyde med:

1. Lokalet/fasiliteter.
 - ” Dårlig møterom. Luft/lys”
 - ” Trenger kurslokale med dagslys”
 - ” Noe tregt nett”
 - ” Vanskelig å se prosjektor bilder – uklart”
2. Stoffet kunne vært presentert på en bedre måte.
 - ” Foredragsholdere som kun satt bak pcen og snakket”
3. Tid- for lange dager.
 - ” To dager er for mye tid - stoffet kan komprimeres til 1 dag”
 - ” Alt for lang, en dag var nok”
4. Mye teori.
 - ” Som sagt mye teori, det likte jeg ikke og er ikke enig”
 - ” Jeg personlig skulle ønske at jeg hadde en egen pc. Jeg lærer best ved å få trykke selv, og ikke bare se på”
5. For mye stillesitting.
 - ” For mye stillesitting”
 - ” Dagen bør stykkes opp med mer praktiske/kroppslige oppgaver, for å unngå at hele dagen tilbringes sittende på den samme stolen”

Deltakerne synes var spesielt nyttig:

1. Opplæringen i programmene gjennom de praktiske øvelsene.
 - ” Dag 2 synes jeg var nyttig”
 - ” Fint med mange praktiske øvelser”

- ”Nyttig med praktiske oppgaver. Da lærer en helt klart mer enn kun å ha foredrag”
2. Innføring i de nye systemene.
 - ”Opplæring i (X) et program”
 - ”Innføring i (Y) er nytt fordi det er ett system på vei inn.
 - ”Oppgavene om etikk og oppgavene i (X).”
 3. Gjennomgang i systemet til bedriften.
 - ”I og med at jeg er nyutdannet, og ny i bedriften så synes jeg det meste var nyttig. Greit å få gjennomgang i systemet til bedriften.”
 4. Jobbe med andre.
 - ”Jobbe i gruppe to og to”
 - ”Alt vi lærte gjennom arbeidet i grupper var nyttig”

Deltakerne synes var mindre nyttig:

1. En del teori var gjentakende.
 - ”Det meste har vi hørt eller lært selv fra andre kurs før”
 - ”En del teori var en gjentakelse av andre kurs”
2. Forelesning om etikk.
 - ”En del av disse etikkgreiene følte jeg var smått unødvendig”
3. Forelesning om emner man kunne lest seg opp på selv.
 - ”Dag 1, synes jeg vi brukte mye tid på noe som man kan selv gå gjennom kun ved å lese”

5 Drøfting av undersøkelsens funn og pedagogisk teori

I dette kapittelet blir funn fra undersøkelsen drøftet opp i mot modellen fremstilt i kapittel 2. På hvilke måte empirien møter eller avviker fra teorien blir diskutert. Funn fra observasjon blir først drøftet, videre funn fra instruktørintervju og deretter funn fra deltakersurvey. Kapittelet drøfter også instruktørens rolle som fasilitator. Drøftingen av verktøyene, instruktør, resultater og læringsprosesser resulterer i en suksessfaktormodell for hvert kurs. Modellen illustrerer på hvilke måte kursene møtte den pedagogiske teorien. Modellene blir kort forklart og de illustrerer på hvilken måte kursene møtte teorien.

5.1 Pedagogiske verktøy anvendt i kursene

5.1.1 Den lærende i sentrum og erfaringer som ressurs

Ut fra teori på feltet, voksenutdannelse- og opplæring, j.fr. kapittel 2 blir sentrale prinsipper trukket frem. I følge teorien må disse foreligge for at voksne mennesker skal ha best utgangspunkt for å lære. Lindeman, (Lindeman, 1961, s. 4, 5, 6) stiller opp fire antagelser som er tilegnet ”Those Who Need to Be Learners”, egen oversettelse:

1. Læring (education) er livet, ikke bare en forberedelse til et ennå ukjent liv i fremtiden.
2. Læring dreier seg om ikke-faglige idealer.
3. Den voksenpedagogiske tilnærmingen må skje via situasjoner, ikke fag.
4. Den mest verdifulle ressursen i voksenopplæringen er deltakernes erfaringer.

Lindeman er opptatt av at det profesjonelle ikke må kvele den enkeltes entusiasme og spontanitet. I disse antagelsene ligger det en hypotese om at den tradisjonelle læringen foregår ved at dine egne erfaringer blir erstattet med andres erfaringer og kunnskap, noe som igjen utelukker muligheten for original tenkning. Allerede i 1925 understreker han at man må bruke en ny læringsteknikk overfor voksne. Denne teknikken må være motpolen til pedagogikk hvor læreren får tilbake av sine studenter det han allerede har formidlet til dem fra sitt akademiske skattekammer (Lindeman, 1925, ref. i Loeng, 2009).

Voksnes læring er risikofylt, ikke-autoritær og uformell, en samhandling med andre i den hensikt å finne meningen med våre erfaringer; en leting ned til røttene av de forutinntatte meninger som former vår adferd; en læringsteknikk for voksne som gjør læring identisk med livet, og dermed opphøyer livet til et eksperiment (Lindeman, 1925, ref. i Loeng, 2009 s. 56).

Slik jeg tolker Lindeman, ligger det en antagelse om at, instruktørbaserte verktøy som PowerPoint og forelesning, ikke genererer et slikt læringsutbytte man ønsker, fordi verktøyene ikke tar utgangspunkt i deltakernes erfaringer og kunnskap. Når verktøy ikke tar utgangspunkt i deltakernes erfaringer, blir deltakerne redusert til passive lyttere. Kunnskapen de får gjennom denne typen pedagogiske verktøy er basert på et faglig ideale, hvor i beste fall deltakerne kan forventes å reprodusere kunnskapen. Lindeman hevder at for mye av læringen handler om å overta andres erfaringer og kunnskap, mens idealet er noe annet. Han mener at, for den voksne er erfaringene ens levende tekstbok og at "Authoritative teaching, examinations which preclude original thinking, rigid pedagogical formula- all of these have no place in adult education" (Lindeman, 1961 s. 7).

Man må vurdere det pedagogiske verktøyet ut ifra hva som er målet med undervisningen. Hvilke resultat ønskes, og hvilke pedagogisk verktøy kan brukes for å nå målet. Resultat er essensielt når man vurderer og analyserer hvordan et verktøy fungerte. I mange tilfeller ønsker man ikke at deltakeren skal utøve noe selv og kanskje heller ikke nødvendigvis utvikle seg, men man ønsker å redegjøre og gi deltakerne kunnskap om et tema. I den grad målet er å kjenne til, ha kunnskap om et tema, et produkt, eller en praksis vil jeg hevde at forelesninger og PowerPoint er gode verktøy, som kan gi måloppnåelse. Måten forelesning og PowerPoint blir brukt på kan variere. Bruken av disse to verktøyene i casene mener jeg utgjorde en hovedforskjell. Da det antallsmessig (fig. 1.0, fig. 1.1) er brukt mye forelesning og PowerPoint som pedagogisk verktøy i begge kurs må en diskusjon rundt dette sees ut ifra hvilke mål disse verktøyene søkte å nå, og måten de ble brukt på. Sekvensene med disse verktøyene brukt i kurs 1 var relativt korte, informative og instruktør inkluderte deltakerne ved at han stilte spørsmål, søkte bekreftelse og brukte humor. Resultatet ble at deltakerne holdt fokus, og fulgte med, og fikk med seg informasjonen som ble formidlet.

Store deler av dag 1 på kurs 2 besto av forelesninger, og PowerPoint presentasjoner. Da kurset var en innføring i ulike programmer kan man hevde at forelesning og PowerPoint som verktøy var hensiktsmessige for å oppnå det de søkte, nemlig å gi en kjennskap til hvorledes

bedriftens programmer fungerte. Deltakerne fikk ikke bruke programmene selv på denne delen av kurset, men fikk kun en innføring i hvordan de fungerte. Dersom det var forventet at deltakerne selv skulle lære å bruke verktøyene ville det vært gunstig å la deltakerne prøve å bruke verktøyene selv. Dersom de bare skulle få et innblikk i hvilke verktøy bedriften brukte fungerte forelesning og PowerPoint som verktøy til å formidle dette. Et av målene var å gi deltakerne en innføring i bedriftssystemet, felles prosedyrer og vise hvilke styringsverktøy bedriften anvender. Resultatet ble at deltakerne fikk kjennskap til hvorledes programmene fungerte, likevel ble sekvensene med innføring noe lange og deltakerne virket som de slet med å holde fokus og konsentrasjon. Instruktørene gjorde lite for å trekke deltakerne med i de pedagogiske verktøyene. De gjorde lite for å engasjere deltakerne, brukte lite humor og dialog, og satt ned på stolen deler av tiden under presentasjonene. Selv om de pedagogiske verktøyene fungerte bra i forhold til nå målet for kurset, kunne de med fordel presenteres på andre måter for å nå bedre frem til deltakerne.

5.1.2 Situasjoner og handling.

Den progressive pedagogikken anser det voksne mennesket som et handlende og sosialt vesen, hvor det handlende mennesket er et erfarende menneske. I denne pedagogiske retningen er det en sterk fokusering på undervisningens metode og ikke undervisningens innhold, noe som muligens er mer en teoretisk holdning enn en reel mulighet i praksis i et slikt kurs. Det er et teoretisk innhold som skal formidles på slike kurs, og en fullstendig fokusering på metode ville være uaktuelt. Likevel vil et noe større fokus på metode mulig gi et bedre resultat i form av læringsutbytte, som er det Dewey søker å rette fokus mot. Dewey sitt bidrag, problemløsnings metoden, viser kjernen i det denne retningen ønsker å formidle, nemlig det at voksne må aktivt kunne bidra til undervisningen, og at det ideelle er at den lærende er i sentrum. Dewey fremhever at tenkningen utfolder seg innenfor rammene av handlingen. Tenkning uten handling betrakter Dewey som ufruktbar, og handling uten tenkning som ren impuls eller rutine. Dersom undervisningen tar utgangspunkt i deltakernes situasjon, og søker å løse problemer som er aktuelle for deltakerne, kan dette være fruktbart både for bedrift og deltaker.

Flere av de voksenpedagogiske forfatternes teorier, som denne oppgaven bygger på, understreker at voksne skal støttes i deres klargjøring av egne erfaringer, og at det er nettopp erfaringene som har størst verdi i voksenopplæring. Slik jeg tolker teorien vil det si at

undervisningen bør være lagt opp til at det er deltakernes erfaringer som står i fokus.

Læringen bør skje via situasjoner, ikke fag (Lindeman, 1926), som for eksempel i løsningen av et problem eller prosjekt. Løsninger av problemer og prosjekter som metode burde være basert på deltakernes erfarte problemer, slik at de på denne måten kan bidra til undervisningen på en meningsfull måte.

I begge kursene var det en tidsmessig hovedtyngde av, flipp-over- og samarbeidsoppgaver, case- og gruppearbeid.

Åtte forskjellige verktøy er brukt i kurs 1 hvor hovedtyngden av verktøyene i forhold til lengde var praktiske oppgaver. Flipp-over øvelsen fra kurs 1 møter flere av de pedagogiske prinsippene fra modellen presentert i kapittel 2. Flipp-over øvelsene åpner for en viss deltakersentrering ved at det er deltakernes erfaringer som er i fokus. I denne øvelsen står deltakerne selv i sentrum, ved at det er de, og ikke instruktør sine erfaringer oppgaven baseres på. Deltakerne arbeider i grupper hvor de diskuterer seg frem til poeng de kollektivt mener beskriver deres jobbhverdag. Hvordan deltakerne kan forbedre seg som ledere, og andre utfordringer blir diskutert. Oppgaven legger på denne måten opp til en slags problemløsning. I samarbeid med de andre deltakerne på gruppa reflekterer de over hvilke punkter de felles mener er de viktigste. Gjennom samarbeidet får deltakerne innblikk i de andres erfaringer og likestilt sine opplevelser av samme fenomen. Dette åpner for en refleksjon over egne tanker rundt et gitt tema. Oppgaven møter teorien ved at det blir tatt utgangspunkt i en situasjon og ikke i fag. Flipp-over oppgaven som verktøy søker å finne frem til mulige løsninger.

Dag 2 på kurs 2 består hovedsakelig av praktiske oppgaver. Dette er caseoppgaver utarbeidet av bedriften, og beskriver reelle case deltakerne kan møte på i sin jobbhverdag. Deltakerne får her muligheten til å jobbe i grupper, og diskutere seg frem til best mulig løsning på bakgrunn av sine erfaringer. Denne typen verktøy møter den pedagogiske teorien til en viss grad. Fordi verktøyene ikke er basert på deltakernes egne erfaringer, men erfaringer gjort av bedriften, vil muligens kurs 1 sin metode være nærmere det teorien tilsier. Likevel inneholder denne typen verktøy også en diskusjon og åpner for at deltakerne får brukt sine erfaringer til å komme frem til en løsning. Oppgaven søket å finne løsninger på et problem. Oppgavene er basert på et mål om at deltakerne skal lære å bruke de forskjellige verktøyene de gjennom

kurset har fått kjennskap til. Deltakeren blir sentrum i undervisningen ved at de selv får prøve å praktisk løse case gjennom verktøyene og programmene bedriften bruker.

5.1.3 Dialog, kritisk refleksjon og samarbeid.

Mezirow's transformativ teori (1991) vektlegger kritisk refleksjon, og hevder at det er gjennom denne type refleksjon voksne kan oppdage forutinntatte meninger som former deres adferd og tenkemåte. Mezirow mener at voksne mennesker trenger mer enn faglig kunnskapstiligelse og trenger å bidra på en meningsfull måte for å kunne utvikle seg. Da nettopp det å utvikle seg er et mål med slike kurs, blir dette et viktig prinsipp som burde legges til grunn for undervisningsmetoden. Den kritiske refleksjonen kan skje gjennom dialog hvor deltakernes meninger og erfaringer blir gjenstand for diskusjon. Viktigheten og betydningen av kommunikasjon for voksnes læring blir et viktig poeng i Mezirow's (1991) teori.

Rosenstock-Huessy mener at dialog er selve livet, språk er klokere enn den som taler det; å snakke betyr å bli plassert i virkelighetens sentrum. Han hevder at det er kommunikasjon, ikke tenkning, som er grunnlaget for all menneskelig eksistens-, også kalt "det dialogiske prinsipp". For Rosenstock-Huessy består den dialogiske karakter av fire fronter; fortid og fremtid samt indre og ytre sider av livet. Dialogen må altså rettes innover og utover, fremover og bakover samtidig, og det er talen som utgjør møtepunktet for disse fire frontene (Loeng, 2009 s. 40). I dialog og diskusjon med andre blir man klar over sine egne begrensninger og styrker. Dette kan igjen føre til en kritisk refleksjon over sider ved seg selv. Målet er at en kritisk refleksjon over egne holdninger kan føre til nye og mer verdifulle og nyttige holdninger.

Lindeman mener at små diskusjonsgrupper skal være forbildet for voksenopplæring (Lindeman, 1926, ref. i Loeng, 2009 s. 58). Han understreker at voksenopplæringens hensikt definitivt er sosial. Slik jeg tolker teorien er det gjennom dialog og diskusjon med andre deltakere og instruktør, at deltakernes meninger og forutinntatte holdninger kommer til syne. Det er først når man er klar over hvilke begrensninger og holdninger som hindrer en i å oppnå sitt iboende potensiale, de kan bli gjenstand for analyse.

Instruktør på kurs 1 bruker en dialogisk form i bruken av sine verktøy gjennom hele kurset. På denne måten kan man si at dette kurset har et innslag av den dialogiske og kommunikative formen teoretikerne mener burde være tilstede for et godt læringsmiljø. Likevel er formen instruktøren bruker begrenset ved at han gjennom dialogen ofte søker bekræftelse, som for eksempel nikk og håndsopprekning. Det er sjelden han søker nye, uforutsette svar. Den dialogiske formen han bruker resulterer mer i at deltakerne følger med fordi de hele tiden må ta stilling til det han søker bekræftelse på, men det er sjeldent de får bidratt med sine kunnskaper og erfaringer i dialogen. På den ene siden kan man si at han innfrir på den måten at deltakerne føler seg sett, og har en følelse av at de deltok i en dialog. På den andre siden kan man hevde dette ikke imøtekommer teoretikernes krav til dialog fordi det på mange måter var en begrenset dialog, på kanten til en enveiskommunikasjon hvor instruktøren var i fokus. Deltakerne får likevel diskutere i flipp-over øvelsene, da disse er gruppe/samarbeidsoppgaver. Dialogen i denne øvelsen åpner for en viss kritisk refleksjon over sider ved egen personlighet. Dialogen mellom instruktør og deltakere er på mange måter instruktørbasert.

De fysiske øvelsene i kurs 1 åpner for en kritisk refleksjon over egen personlighet som ligger nærere det Mezirow (1991) ønsker å sette søkelys på, slik jeg tolker han. Deltakerne må stille seg ved farger som beskriver ulike personligheter, både negative og positive sider som åpner for en refleksjon over hvordan de selv oppfatter egen personlighet. Deltakerne blir usikre, bytter farger, noe passer, noe passer ikke, og må sånn sett kritisk reflektere over seg selv, sine holdninger og meninger og person. Den kritiske refleksjonen skjer ikke via dialog i denne øvelsen, men gjennom en kritisk tankeprosess. Likevel blir det noe snakk rundt øvelsen, hvor noen av deltakerne må forklare hvorfor de bytter stoler/farger.

Øvelsene i boken, som går på å sirkle inn utsagn som beskriver deres personlighet åpner for en refleksjon over hvordan man oppfatter seg selv. Sett i lys av Mezirow's teori, blir dette kun å skrape på toppen av isfjellet. En kritisk refleksjon som fører til endring i adferd, inneholder mer enn kun å reflektere over egen person. Likevel vil jeg hevde at de fysiske øvelsene samt øvelsen i bok er en form for kritisk refleksjon.

Instruktørene på kurs 2 har meget begrenset bruk av dialog som pedagogisk verktøy. Dialog mellom instruktør og deltaker er kun tilstede når han hjelper gruppene med spørsmål de har til case-løsningen. Dialog deltakerne i mellom forekom i løsningen av caseoppgaver. Dette

åpnet for gruppetenkning og samarbeid. Flere av deltakerne nevner det sosiale aspektet som positivt ved kurset. Gruppearbeidet med caseløsning åpner for en sosialisering, samt en diskusjon og dialog deltakerne imellom. Det er caseløsningsoppgaven som i dette kurset åpnet for noe kritisk refleksjon.

5.2 Instruktørens rolle

Instruktøren spiller en viktig rolle ved kurset, med tanke på stemning, trivsel og gjennomføring. Dette er av betydning for bedriften da de både hyrer eksterne instruktører, samt trener interne medarbeidere til å bli kursholdere. Kurs 1 hadde en ekstern instruktør, som var skolert innenfor pedagogikk, mens de fire instruktørene som holdt kurs 2 var interne medarbeidere med ekspertise i tema de underviste om.

5.2.1 Det gode læringsmiljøet

Knowles (1970) har et kapittel om vurdering av behov og interesser i sammenheng med pedagogisk planlegging. Behovene deler han opp i to typer; grunnleggende eller organiske behov og pedagogiske (educational) behov (Knowles, 1970, ref. i Loeng, 2009 s. 88). Hvordan voksenpedagoger kan ta hensyn til de grunnleggende behovene i praksis beskriver han ved at de for eksempel må;

[...] sørge for fysisk bekvemmelighet og at hver enkelt blir sikret en læringserfaring som gir følelse av vekst. Deltakerne må tilbys et program som øker den økonomiske, sosiale, psykososiale og åndelige trygghet, og et miljø der de føler seg trygge i lærings situasjonen (Knowles, 1970, ref. i Loeng, 2009 s. 88, 89).

Knowles (1970) mener at en av oppgavene til en voksenpedagog er å utvikle varme relasjoner mellom deltakere og lærer, og deltakerne imellom.

Gjennom observasjon er det generelle inntrykket at instruktøren på kurs 1 spiller mye på humor, ironi, byr på seg selv gjennom egenopplevde historier, har et imøtekommende kroppsspråk og plassering i rommet som setter stemningen for gruppa. Han bruker en dialogisk tilnærming til forelesning og PowerPoint, og varierer hyppig i bruken av pedagogiske verktøy som formidlingsverktøy. Han setter flere ganger på musikk mens deltakerne jobber. Musikken kan tilsynelatende virke som åpner for at det er lettere å

diskutere på gruppa. Deltakerne svarer på stemningen instruktøren har lagt opp til. Deltakerne virker åpne og samarbeidsvillige, bruker humor og ironi samtidig som de gjennomfører øvelsene.

Fordi det er 4 forskjellige instruktører på kurs 2, og alle gjennomfører på litt forskjellige måter er det hovedtendensene som blir trukket frem i drøftingen. Lite bruk av humor og dialog er gjennomgående. Instruktørene går lite rundt, eller sitter under forelesning. Hver for seg, og kombinasjonen av dette kan virke mindre inspirerende på deltakerne. Flere av deltakerne ser stadig på klokka, mobil eller pc. Deltakerne gjennomfører oppgavene de er tildelt, men responsen ble noe dårligere utover dagen og engasjementet er lite.

Det er tydelig en forskjell fra instruktør på kurs 1 og instruktørene på kurs 2 når det kommer til det å skape varme relasjoner. Flere faktorer kan ha bidratt til dette. Instruktørene på kurs 2 brukte ikke like mye tid med gruppen som instruktøren på kurs 1. Det kan ha med instruktørens personlighet å gjøre, eller kjennskap til teori tilknyttet området. Teorien tilsier at det er en viktig faktor å skape et godt læringsmiljø, og at instruktørene er bevisste ovenfor dette. Med dette settes store krav til instruktørens formidlingsevne, personlige egenskaper og det å kunne by på seg selv.

5.2.2 Omgivelsene

Knowles hevder at som undervisningsprinsipp bør; ”Læreren sørger for fysiske forhold som er behagelige (med hensyn til sitteplasser, røyking, temperatur, ventilasjon, belysning, utsmykning), og slik at det bidrar til fellesskap (fortrinnsvis slik at deltakerne ikke sitter bak hverandre)” (Knowles, 1970, ref. i Loeng, 2009 s. 86).

At stedet hvor læringen fysisk skal finne sted også spiller en rolle blir synliggjort i Knowles teori. Da det i kurs 2 ble klaget noe på rommet og fasilitetene, er det et poeng å ta med dette som en avgjørende faktor for læringen. At utstyr, plassering og rom burde møte deltakernes forventning er viktig. Noe dårlig utstyr, rom uten vinduer og i tillegg var det vanskelig å se for noen deltakere ble fremhevet som negativt i kurs 2. Da store bedrifter som oftest ikke hindres av økonomiske grunner til å imøtekomme deltakernes krav til standard, er det mer et spørsmål om bevissthet om at de fysiske forholdene har en betydning i forhold til læringsprosessen.

5.2.3 Variasjon

Observasjonen av kursene viser at kurs 1 har en større variasjon i bruken av pedagogiske verktøy enn kurs 2 (Fig. 1.0 og Fig. 1.1). En av suksessfaktorene i kurs 1 mener jeg går på en hyppigere variasjon av verktøy. Dette gjør at deltakerne stadig må omstille seg, og være alerte for å følge med på hva som skjer. Lange sekvenser med bruk av en type verktøy kan føre til at deltakere faller ut, som i noen grad var tilfellet ved kurs 2, sett ut ifra observasjonen.

5.3 Drøfting av funn gjort i intervju med instruktør

Intervjuet med instruktørene viser noen funn om hva slags ”policy” bedriften har i forhold til pedagogisk teori og planlegging av kursene.

5.3.1 Kjennskap til voksenpedagogikk

Gjennom instruktørintervju viser det seg at en av instruktørene er skolert innen voksenpedagogikk, og den andre ikke. Instruktør på kurs 1 nevner spesifikke metoder han legger til grunn for å inspirere deltakerne, Kolbes Learning circle, Neuro lingvistisk programming, og en metode han mener ”funger bra for læring”, Blanchard situasjons basert ledelse, SL II High impact. Metodene instruktøren nevner, er sertifiserte verktøy som inneholder teknikker for blant annet hvordan å lære bort. Man kjøper seg rettigheten til å bruke metodene gjennom å betale for å være deltaker på kurs som gir innblikk i metodene. Kursene har ofte forankring i pedagogisk teori, men for å få forståelse for hvordan teknikken, metoden og prinsippene som ligger til grunn for metodene, må man altså kjøpe rettighetene. Når instruktør svarer at han legger disse metodene til grunn for valg av verktøy svarer han hvilke metoder han bruker, men altså ikke hvordan. Resultatet blir at jeg ikke får noe innblikk i hva og hvordan han bruker sin kjennskap til voksenpedagogisk teori, men kun at han har det og bruker det. Videre sier han at opplæringen ikke kommer fra bedriften, men at han hadde det fra før. I og med at instruktør er ekstern og leiet inn av bedriften for å holde dette kurset kan man gå ut ifra at det er kjennskapen han har til pedagogisk teori og sertifiserte metoder, han er innleiet på bakgrunn av.

Instruktør på kurs 2 svarer at han ikke la noe voksenpedagogisk teori til grunn for valg av verktøy og metoder brukt i kurset. Han har heller ikke kjennskap til voksenpedagogisk teori,

og sier at dette heller ikke var noe krav fra bedriften da han ble ”ansatt” som instruktør på kurset.

Det interessante i dette funnet er at det ikke er noe krav fra bedriftens side at instruktør har kjennskap til voksenpedagogisk teori. Dette kan være en indikator på at pedagogikk ikke er et fokus fra bedriftens side.

5.3.2 Bakgrunn for valg av pedagogiske verktøy

Det viser seg at valg av verktøy i hovedsak er basert på en ”pakke” fra bedriften, som instruktør skal levere, med unntak av dag 1 på kurs 1. Instruktør på kurs 1 legger til grunn retningslinjer fra de sertifiserte metodekursene for sin gjennomføring, mens instruktør på kurs 2 svarer i intervjuet at metodikken og verktøyene, inkludert case-oppgavene er utviklet spesielt for kursene i bedriften. Dersom det er bedriften som legger kriteriene for hvordan undervisningen skal foregå, kan man hevde at instruktørens kjennskap til voksenpedagogikk blir mindre gjeldene. Hadde det vært fullstendig opp til bedriften, som det later til basert på instruktør på kurs 2 sitt svar, burde bedriften legge opp til en pedagogisk tilnærming. Når det viser seg at instruktørens evne til å inspirere, og skape et godt læremiljø også er av betydning, kan man hevde at selv om det er bedriftene som i hovedsak legger føringene for hvordan kurset skal foregå, har instruktør en betydningsfull rolle. Dersom bedriften ønsker å få maksimalt læringsutbytte av kursene kan instruktøren være en avgjørende faktor, og jeg vil da hevde at instruktørens kjennskap til voksenpedagogikk er av betydning.

5.3.3 Instruktørers oppfatning av hovedverktøy og suksess

Instruktør på kurs 1 mener han brukte gruppearbeid, deltakerdialog og refleksjon som hovedtyper av pedagogiske verktøy, mens instruktør på kurs 2 mener han brukte løsning av caseoppgaver med diskusjon over løsningsforslag som hovedverktøy. Samtidig som de begge nevner at verktøyene (med unntak av kurs 1, dag 1) inngår i en ”pakke”, kan det virke som valg av verktøy bærer i personlige formeninger om hva som fungerer. Instruktør på kurs 1 bruker flipp-over som han bygger sammen med deltakere fordi han mener de da huskes bedre enn PowerPoint (sitert s. 53). Instruktør på kurs 2 sier at han gjennom tilbakemeldinger oppfattet at gruppearbeid og diskusjon/gjennomgang i plenum gir god læringseffekt (sitert s. 54).

Begge de mailintervjuede instruktørene mener at de har lykkes spesielt godt med verktøy der deltakerne er i fokus. Instruktørens tanker om hva som har fungert møter teoretiske prinsipper. Et av undervisningsprinsippene hentet fra Knowles teori sier; ” Læreren hjelper deltakerne å utnytte sine erfaringer som en læringsressurs gjennom diskusjon, rollespill, ved å sette virkelige hendelser under debatt etc..” (Knowles, 1970, ref. i Loeng, 2009 s. 87). Undervisningsprinsippet belyser min tolkning av instruktørens (kurs 1, sitat s. 53), hvor han formidler at han forsøker å ”knytte lærestoffet (verktøyene) inn i deres hverdag, og eksemplifisere mest mulig. ”

5.3.4 Instruktør som inspirator

I 1954 sammenfattet Maslow, (Maslow, 1954, ref. i Fjord Jensen, 1996 s. 232) på grunnlag av konkrete studier gjort blandt college studenter, målene for det han forsto som selvaktualisering. Forskningen endte i flere punkter. De mest aktuelle for denne sammenhengen er:

- Fellesskapsfølelse.
- Humoristisk sans.

Målene gjenspeiler observerte suksessfaktorer fra casen som humor og fellesskapsfølelse. Selv om dette er punkt Maslow satt opp for å nå selvaktualisering, kan det tenkes at disse målene også kan brukes som kriterier på hva som definerer en god instruktør. Det er instruktøren som må skape nettopp en fellesskapsfølelse, samt introdusere en humoristisk sjargong.

Instruktørene har et reflektert forhold til hvordan de selv opptrer. Instruktør fra kurs 1 bruker en ”lettet og selvironisk stemning” som metode for å inspirere deltakerne. Hans personlighet, bruk av positive emosjoner og kjennskap til pedagogisk teori blir oppfattet som suksessfaktorer ved kurset. Instruktør på kurs 2 ønsker også å være ”imøtekommende, positiv, være aktivt tilstede og svare utfyllende”. Styrken til instruktør på kurs 2, slik jeg oppfatter den ligger ikke i hans personlige egenskaper i forhold til å inspirere ved bruk av positive emosjoner, men i hans faglige dyktighet i verktøyene han introduserer for deltakerne.

5.4 Deltakernes respons

Det kan trekkes noen konklusjoner ut ifra svarene fra deltakersurveyen og de utfyllende kommentarene. I denne delen av kapittelet blir hvilke verktøy som er foretrukket av

deltakerne, slik de fremgår i undersøkelsen, drøftet. Deretter drøftes deltakernes opplevelse av instruktør.

5.4.1 Hvilke verktøy er foretrukket av deltakerne?

Fig. 4.0 og Fig. 8.0 "Hvor enig er du i at kurset ble; Gjennomført på en tilfredsstillende måte" viser hvordan deltakerne skårer gjennomføringen av kurset. I denne sammenheng vil man kunne argumentere for at dette kan være en indikator på hvor fornøyde deltakerne er med valg og bruk av verktøy.

På kurs 1 er alle deltakerne (fig. 4.0) enige om kurset ble gjennomført på en tilfredsstillende måte. I de skriftlige tilbakemeldingene trekker seks deltakere frem at de er spesielt fornøyde med balansegangen mellom teori og anvendelse. Flere nevner dynamikken i kurset med tanke på bruken av dialogisk form, veksling mellom foredragsholder, innspill fra deltakere, at kursholder skaper en "gruppefølelse", og at alle blir hørt. At det var en begrenset bruk av PowerPoint og opplesning av tekst blir også trukket frem som positivt.

I kurs 2 (fig. 8.0) er majoriteten enige om at kurset ble gjennomført på en tilfredsstillende måte, selv om det viser mer sprik i enigheten om dette. Ut ifra surveyen er tendensen i svarene at deltakerne likte spesielt godt arbeidet med oppgavene/løsning av case. Flere nevner også gruppearbeid, diskusjon om oppgaver og det sosiale aspektet som positivt med kurset.

Kursene var veldig forskjellige med tanke på tema og innhold, samt hvordan de var gjennomført. Likevel kan man trekke ut noen felles tendenser når det gjelder bruk av pedagogiske verktøy, som går igjen i begge kurs.

Det later til at mye teori og instruktørbasert undervisning som forelesning og PowerPoints ikke gir spesielt fornøyde deltakere. Gruppearbeid, løsning av caseoppgaver og diskusjon blir trukket frem som øvelser som deltakerne føler de lærer mye av og liker som pedagogisk metode. Det later altså til at deltakerne er mer fornøyde med praktiske oppgaver og diskusjon fremfor forelesning og teoribasert undervisning. Tendensene i hva som er opplevet blant deltakerne som gode pedagogiske verktøy og metoder ligger relativt nært opp mot det teoriene j.fr. kapittel 2 fremlegger.

5.4.2 Deltakernes syn på instruktør

Ut ifra deltakersurveyen skårer instruktør på kurs 1 høyere på hvor inspirerende instruktør var (fig 2.1), og hvor fornøyde deltakerne var med instruktør (fig.2.2) enn instruktørene fra kurs 2 (fig.6.1, fig.6.2). Disse figurene er trukket ut da jeg mener at disse går direkte på instruktøren, og deres personlige egenskaper.

Flere trekker frem kursholders egenskaper på spørsmålet om ”hva de likte spesielt godt med kurset” på kurs 1. Han er konkret, har engasjement, involverer, er tilgjengelig og presenterer stoffet på en lett forståelig måte. Fig. 6.1 viser en sammenlagt skåre for alle fire instruktører på kurs 2, og viser et helhetlig bilde av meningene deltakerne hadde rundt alle instruktørens evne til å inspirere. Det kan virke som instruktørene har en manglende bevissthet omkring deres denne siden av deres rolle.

Funnene fra undersøkelsen indikerer at deltakerne blir mer fornøyde på kurset hvor instruktør legger pedagogiske prinsipper til grunn for sine metoder, som vist i forskjellen mellom instruktør 1 og 2. Om man tenker seg at fornøyde deltakere får mer ut av kurset enn mindre fornøyde deltakere vil bedriften kunne få mer utbytte av kursene ved å bruke instruktører som har kjennskap til voksenpedagogikk.

5.4.3 Læreren fratatt sin rolle som formidler?

Da det blir tydelig ut fra diskusjon av funnene i undersøkelsen at instruktør spiller en viktig rolle, finner jeg det nødvendig å diskutere den voksenpedagogiske instruktørrollen i bredere forstand. Innenfor progressiv teori kan man hevde at læreren har mistet sin opprinnelige funksjon. I denne teorien er det undervisningens *hvordan, altså metoden* det dreier seg om, i motsetningen til *hva, altså innhold* (Loeng, 2009). Teorien har blitt anklaget for å være en ensidig fremhevelse av metode. For den humanistiske voksenpedagogiske teorien er det den enkeltes læringsprosess og individuelle behov som står i fokus. Mens det i tradisjonell undervisning er lærerens primære oppgave å virke tjenende i forhold til lærestoffet og elevenes tilegnelse av dette, finner man i humanistisk pedagogikk en klar psykologisering av lærerrollen (Winther-Jensen, 1996 s. 51). Kan man med andre ord si at læreren har blitt redusert til en fasilitator? Dersom man betrakter selvstyring hos den voksne som et pedagogisk *utgangspunkt*, som Knowles første antagelse om det voksne mennesket antyder, og ikke som et pedagogisk *mål* fører dette med seg at man ”[...] finder en egentlig

undervisning unødvendig og [...] reduserer læreren til en fasilitator, en ressursperson, hvis eneste funksjon er å bistå den voksne lærende i de lærebestrebelsene, som han/hun selv har valgt å kaste seg på" (Winther-Jensen, 1996 s. 55,56).

Om læreren som fasilitator setter Carl Rogers (1969) sitert i (Winther-Jensen, 1996 s. 52) opp en rekke veiledende punkter som han mener rollen burde innebære:

- Skape klimaet i klassen eller gruppen.
- Hjelp den enkelte så vel som gruppen med å fremvise og belyse formålet med læreprosessen.
- Å holde seg til den enkeltes ønske om å realisere de formål som har mening for den lærende som den motiverende kraft bak den betydningsfulle læringen.
- Å anstrenge seg for å fremlegge og gjøre tilgjengelig størst mulig mengde læreresressurser.
- Å se på seg selv som en fleksibel og nyttig ressurs for gruppen.
- Å akseptere det intellektuelle innhold så vel som de følelsesmessige holdningene i gruppen og samtidig anstrenge seg for å gi hvert av de to aspektene samme vekt, som de har for gruppen som helhet.
- Ettersom det aksepterende klimaet dannes, selv bli en del av gruppen og de lærende ved å uttrykke sine synspunkter som et likestilt individ av gruppen.
- Ta initiativ til å dele sine tanker og følelser.
- Være oppmerksom på uttrykk som tyder på sterke og dype følelser.
- Å anerkjenne og akseptere sine begrensninger.

Punktene Rogers setter opp, viser at det ikke er læreren som formidler som står i fokus, men læreren som skaperen av et aksepterende og følelsesbetonet læremiljø (Rogers, 1969). Ut fra punktene er det tydelig at det stilles store krav til læreren/instruktøren på det personlige plan.

Stephen Brookfield argumenterer for at;

[...] facilitators are professionally bound not always to take learners' expressions of learning wants and needs as the sole criteria for all curriculum development and instructional design (S. Brookfield, 1986 s. 97). [...] it's just as misguided for a facilitator to completely repress his or her own ideas concerning worthwhile curricula or effective methods and to allow learners complete control over these (S. Brookfield, 1986 s. 97) Brookfield (1986) argumenterer med dette for at en fasilitator *skal ha* kontroll over hva som skal læres og

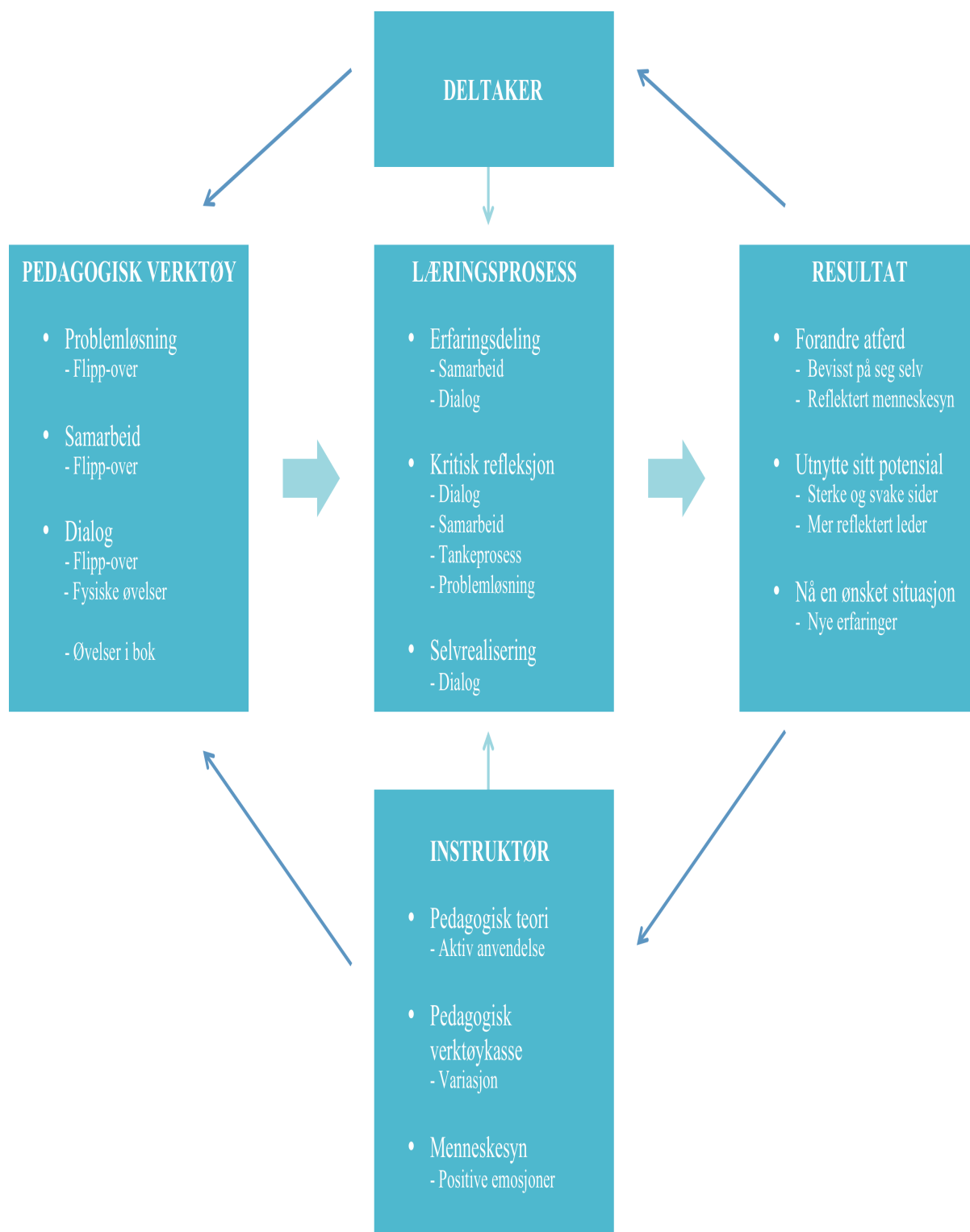
hvordan dette kan gjøres på best mulig måte. Som fasillitator skal man ikke undertrykke sine egne forestillinger og hva som er verdifullt læreinhold og effektive undervisningsmetoder. Rogers (1969) påpeker at fasillitator skal inspirere og bidra til et godt læringsmiljø. Funnene fra casene viser at deltakerne foretrekker at instruktørene står oppreist og går rundt i rommet, at instruktør snakker klart og tydelig, samt at instruktør får deltakerne til å føle seg velkomne på kurset. Bruk av humor kan tilsynelatende være en avgjørende faktor for både hvor inspirerende instruktør virker for deltakerne, og hvor fornøyde deltakerne er med instruktør.

I pedagogikken skiller man mellom læringsteori og undervisningsteori. Læringsteoriene forsøker å forklare de psykologiske og fysiologiske prosessene som er forbundet med læring, mens undervisningsteori omhandler hvordan det kan legges til rette for læring og hvordan læring kan komme i stand (Loeng, 2009). Cross (1981) peker på at det meste av den voksenpedagogiske litteraturen har en tendens til å være deltakersentrerte fremfor lærersentrerte, og at begrepet undervisning indikerer styring eller manipulering av læringssituasjonen. Konsentrasjonen om det enkelte voksne individ og ikke om læringsprosessen er det vesentlige i Knowles andragogiske teori. Lærerens rolle skal i følge han være å hjelpe, oppmuntre, gi råd og være en ressurs for deltakerne, ikke være en formidler, dommer og autoritet. I diskusjonen fremgår det at det er ulike syn på hva begrepet fasillitator inneholder. Den voksenpedagogiske lærerrollen er diskutert. Av undersøkelsen fremgår det at deltakerne opplever at det å tilrettelegge for læringssituasjonen i en mer andragogisk stil er positivt i forhold til det utbytte de synes de får ut av kurset.

5.5 Suksessfaktormodellene

Drøftingen av undersøkelsen resulterer i en praktisk suksessfaktormodell for hvert kurs. Under modellene blir en kort oppsummering presentert, da selve drøftingen allerede er presentert tidligere i dette kapitlet. Feltene som står ”tomme” viser at kurset ikke møtte teorien på dette punktet. Pedagogiske verktøy blir i dette avsnittet omtalt som øvelser/oppgaver. Noen verktøy blir presentert som suksessfaktorer gjennom modellene. Jeg har her valgt ut de verktøyene som tydeligst møter teorien, men det utelukker ikke at også andre verktøy brukt i kursene møter teorien til en viss grad.

5.6 Modell 2: Praktiske suksessfaktorer, kurs 1



Flipp-over/ gruppearbeid.

Øvelsene i kurset som ligner mest på problemløsningsmetoden, slik den er beskrevet i teorien, er flipp-over øvelsene. Flipp-over oppgavene åpner for en deltakersentrering ved at det er deltakernes erfaringer som er i fokus. Deltakerne arbeider i grupper hvor de diskuterer seg frem til punkter de kollektivt mener beskriver deres jobbhverdag. Verktøyet legger opp til samarbeide og refleksjon, ved at de felles må komme frem til punkter de mener er viktigst. Oppgaven tar utgangspunkt i deltakernes situasjon, og søker å finne frem til mulige løsninger. Flipp-over øvelsen brukt i kurset anser jeg som en suksessfaktor ved kurset. Oppgaven åpner for en problemløsning, og samarbeid og dialog.

Øvelsen åpner for en erfaringsdeling, kritisk refleksjon og i noe grad en selvrealisering. Gjennom samarbeid og dialog vil deltakerne kunne dele sine erfaringer, samt utnytte andres erfaringer. På bakgrunn av dette vil deltakerne gjøre seg egne, nye erfaringer. Deltakerne kan bruke erfaringene til å komme nærmere en ønsket situasjon. Oppgaven legger opp til at deltakerne må gjennomgå en tankeprosess. I dialog med de andre på gruppa og gjennom tankeprosessen gjør deltakerne seg opp meninger om hvordan å løse ”problemet”. Det en deltaker anser som et problem er kanskje ikke et problem for en annen deltaker. Gjennom en kritisk refleksjon over problemet vil deltakerne kunne bli mer bevisste på seg selv, ved å se hvordan de selv tenker kontra hvordan andre tenker. Det er den kritiske refleksjonen over egne meninger og holdninger som kan føre til at deltaker forandrer atferd. I dialog med andre likestilte vil deltakere klarere se sine sterke og svake sider. Dette kan ansees som et skritt mot en selvrealisering. Ved å være bevisst på sine styrker og svakheter som person, og anvende denne kunnskapen i sitt arbeid vil deltakerne kunne få en forståelse om hvordan å best utnytte sitt potensial. Denne øvelsen vil senere i oppgaven blir referert til som flipp-over.

Øvelser i bok

Øvelsene i bok, og de fysiske øvelsene åpner for at visse læringsprosesser finner sted og blir derfor ansett som suksessfaktorer. Øvelsene i boken som går på å gjenkjenne og sirkle inn utsagn som beskriver sider ved egen personlighet åpner for en kritisk tankeprosess og refleksjon over egen person. En økt bevissthet om seg selv kan gjøre at deltakerne bedre kan utnytte sine potensialer og forandre atferd i en mer ønskelig retning.

Fysiske øvelser

De fysiske øvelsene, fører til at deltakerne må reflektere over sin egen og andres personlighet. Deltakerne må stille seg ved stoler med farger som beskriver en type atferd, en type personlighet, positive og negative sider. Øvelsen fører med seg at deltakerne kritisk reflekterer over sin og andres væremåte og personlighet. Deltakerne vil kunne utvikle et mer reflektert menneskesyn ved å få en bedre forståelse av hvordan andre deltakere og mennesker tenker. Dette vil igjen gjøre de til mer reflekterte ledere.

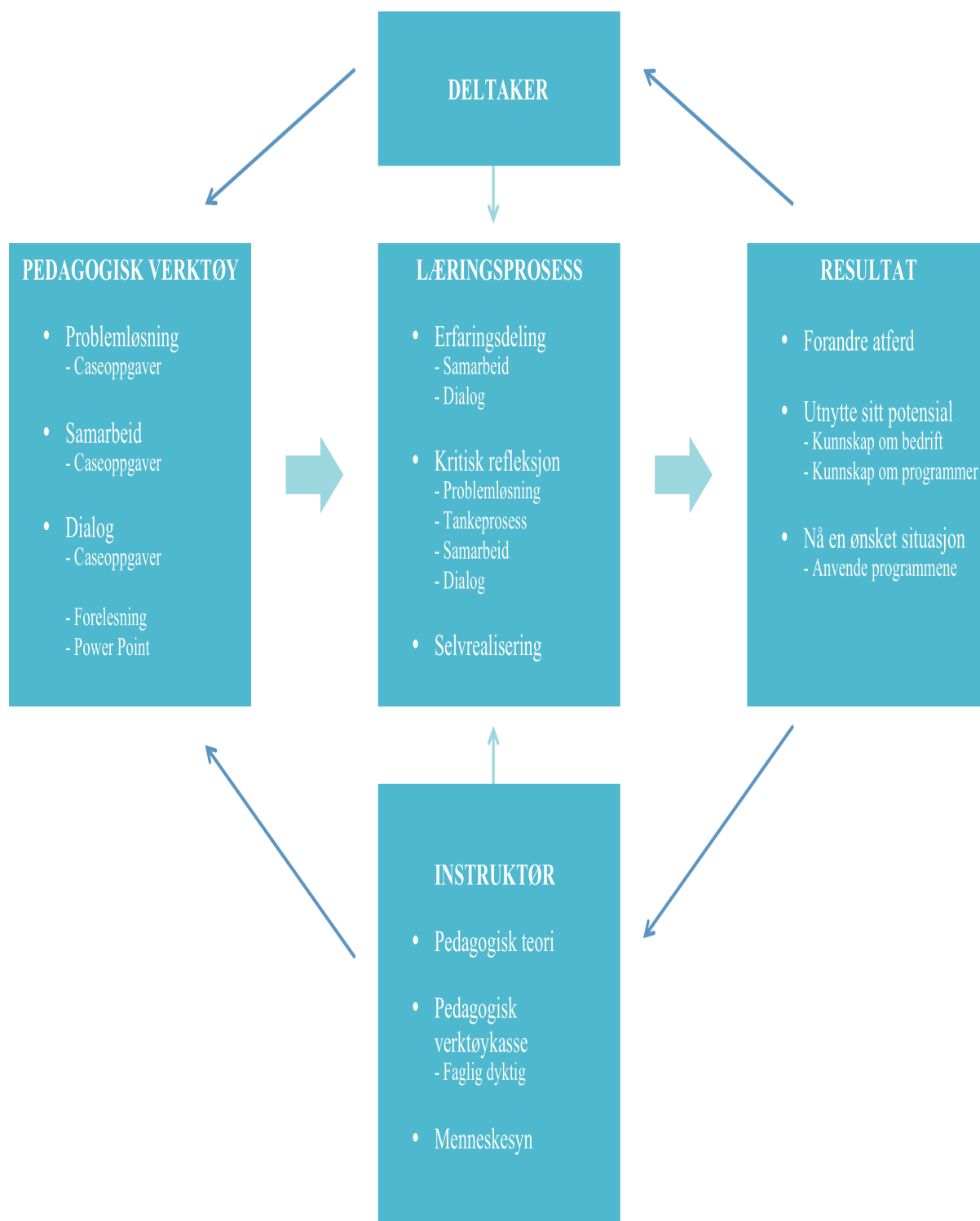
Instruktør

Instruktør er en suksessfaktor ved dette kurset. Han har kjennskap til pedagogisk teori som han aktivt bruker. Han skaper et godt læringsmiljø, ved at han bruker positive emosjoner, en dialogisk tilnærming samt et imøtekommende kroppsspråk. Deltakerne føler seg sett og trekker frem hans evne til å inspirere og formidle som positivt ved kurset.

Resultater

Instruktør arbeider mot at deltakerne skal gjøre små korreksjoner i egen atferd ovenfor andre. Han søker å oppnå dette gjennom refleksjon over seg selv. Ved å vise til hvordan ulike mennesker tenker og handler ønsker instruktør at deltaker skal få en større forståelse av andre, og tenke annerledes om sine kollegaer. Funn fra deltakersurvey viser at deltakerne hevder å ha blitt mer bevisste på at ulike mennesketyper handler, reagerer og forholder seg ulikt. I arbeidet med øvelsene hevder deltakerne å ha blitt mer bevisste på seg selv, samt mer reflektert på sin lederrolle. Deltakerne gjennomgikk nok ingen store emosjonelle transformativ prosesser, men de reflekterte over sider ved egen og andres personlighet. Kurset skårer generelt veldig høyt vist i deltakersurvey, både når det gjelder verktøy og instruktør. Selv om forelesning og PowerPoint presentasjon blir antallsmessig mye brukt (fig 1.0), er det korte sekvenser med dette. Disse verktøyene bruker instruktør når konkret kunnskap om tema skal legges frem. Han varierer bruken av disse verktøyene, noe deltakerne fremhever som positivt i surveyen. Balansegang mellom teori og anvendelse i form av at han stadig bytter verktøy og selve dynamikken i kurset er opplevd som positivt av deltakerne. En av suksessfaktorene i dette kurset er å variere bruken av ulike verktøy, slik at det ikke blir for lange sekvenser med samme type verktøy.

5.7 Modell 3: Praktiske suksessfaktorer, kurs 2



Caseoppgaver

Caseoppgaver med løsningsforslag i plenum, er det verktøyet som oppfyller noen prinsipper som bør foreligge i læringsprosesser, slik modellen fra kapittel 2 viser. Oppgavene satt deltaker i sentrum, ved at det var deltakerne selv som løste oppgavene gjennom samarbeid og diskusjon. Caseoppgavene var laget av bedriften, på bakgrunn av tanker om hva en ansatt i bedriften kan støte på av utfordringer i sitt arbeid. Oppgaven legger opp til problemløsning, hvor deltakerens egen jobbsituasjon er i fokus. Gjennom denne typen verktøy får deltakerne brukt og delt sine erfaringer, gjennom samarbeid, dialog og diskusjon med de andre på gruppa. Deltakerne må sammen og alene reflektere over mulige løsninger, som åpner for en kritisk refleksjon gjennom en tankeprosess, samarbeid og dialog rundt problemstillingen. Verktøyet åpner for at deltakerne selv får brukt programmene og når sånn sett et ønsket mål. Ved å lære å bruke programmene vil deltakerne også i større grad utnytte sitt potensial.

Forelesning og PowerPoint

Diskusjonen rundt disse verktøyene blir gjort sammenfattet da instruktørene ofte brukte verktøyene parallelt. Dynamikken mellom deltaker og verktøy blir ikke oppfylt på kurs 2, dag 1, hvor instruktører bruker forelesning og PowerPoint presentasjoner. Instruktørene har totalt makt og styring over verktøyene, noe som reduserer deltakerne til passive lyttere. Deltakerne får en ny kunnskap om bedriften og programmer/verktøy bedriften bruker. Selv om teorien fremhever at denne typen verktøy handler mest om instruktør og hans kunnskap og erfaringer mener jeg likevel at det er en suksessfaktor ved dette kurset. Dette fordi forelesning og PowerPoint som verktøy i kurset fører til at noen av kursets mål ble nådd. Deltakerne vil i større grad kunne utnytte sitt potensiale ved at de nå har kjennskap til bedriftens policy og programmer bedriften anvender. Slik det fremgår i drøftingen kunne verktøyene vært anvendt tidsmessig noe annerledes og inkludert deltakerne mer.

Instruktør

Instruktørs faglige dyktighet er en suksessfaktor. Han har god kjennskap til programmene/verktøyene bedriften bruker.

Resultater

Resultatene av kurset er at deltakerne har delt erfaringer gjennom arbeidet med caseoppgavene. I denne oppgaven har de også til en viss grad kritisk reflektert over egne meninger og holdninger. Gjennom forelesning og PowerPoint har deltakerne fått ny

kunnskap om bedrift og programmene bedriften anvender. Resultatet blir at de nå sitter igjen med kunnskap om de ulike programmene/ verktøyene bedriften bruker, samt en kunnskap om bedriften som organisasjon. Deltakerne har gjennom caseoppgavene fått anvende programmene selv. Å mestre bedriftens programmer blir sett på som et ønsket mål. Kurs 2 skårer noe dårligere enn kurs 1 på deltakersurvey. Dette mener jeg henger sammen med at det ble for lange sekvenser med samme type pedagogisk verktøy, og at dag 1 var sentrert rundt instruktør, og kunnskapsformidling. Dette kurset ville nok tjent på å sette deltaker mer i fokus. Instruktør klarer ikke å skape et engasjement og læringsmiljø på lik linje som instruktør på kurs 1. Han har ikke kjennskap til pedagogisk teori, og legger dermed ikke dette til grunn for sin rolle og valg av verktøy. Lite bruk av dialog mellom instruktør og deltaker er gjennomgående. Kurset fører ikke til en forandring i atferd, noe det heller ikke legger opp til, men en kunnskapsutvikling har funnet sted.

5.7.1 Begrensninger ved oppgaven og videre forskning

Man kan diskutere om flere teorier burde vært lagt til grunn for modellen. Da det finnes flere bidrag på det voksenpedagogiske feltet enn de som er presentert i denne oppgaven, vil man kunne argumentere for at det finnes flere prinsipper som burde vært lagt til grunn for voksnes opplæring. På grunn av oppgavens omfang er kun utvalgte teoretiske bidrag presentert. Et større studie kunne tatt for seg flere av de teoretiske bidragene. En slik studie kunne resultere i en utvidet modell, som hadde gitt en bredere dekning.

Oppgaven baserer seg på en undersøkelse av to kurs i en bedrift. Jeg mener at undersøkelsen representerer hvorledes deler av slik kursvirksomhet forgår. Med tanke på generalisering kunne det med fordel undersøkes et større antall slike kurs, gjort på et bredere utvalg bedrifter. Da begge kurs i undersøkelsen når sine formål, i større eller mindre grad, er dette basert på vurderinger gjort umiddelbart etter kurset. Dersom man skulle vurdert om deltakerne fikk brukt lærdommen de sitter igjen med etter kurset må langtidseffekten måles. Videre forskning ville kunne undersøke hvor fornøyde deltakerne er når det har gått en periode, og hvorvidt deres mening forandrer seg fra deres umiddelbare reaksjon. Videre forskning kunne også klarlagt om en atferdsendring har funnet sted. Deltakerne er mer fornøyde med kurs 1, enn med kurs 2. En langtidseffekt ville kunne måle om de kun er mer fornøyde der og da, eller om de også faktisk lærte mer på dette kurset.

Det kunne være interessant å vite hva de forskjellige deltakerne svarte på de ulike spørsmålene. Denne undersøkelsen viser kun hva som er svart, ikke hvem som svarte. Da det er noen deltakere som ikke svarer like positivt som majoriteten på undersøkelsen kunne det vært interessant å vite om dette er de samme menneskene, eller om dette varierer. Filen som inneholder informasjonen om hvem som svarer hva, ble ikke en del av empirien, da dette bryter med anonymitetsprinsippet som bedriften har.

”Tid er penger” noe som gjør at det empiriske materialet fra bedriften begrenses til et mailintervju med instruktør, og datasurvey til deltakerne. Å gå dypere inn i intervju med begge parter ville muligens gitt et bredere innblikk i instruktør og deltakers følelser og tanker.

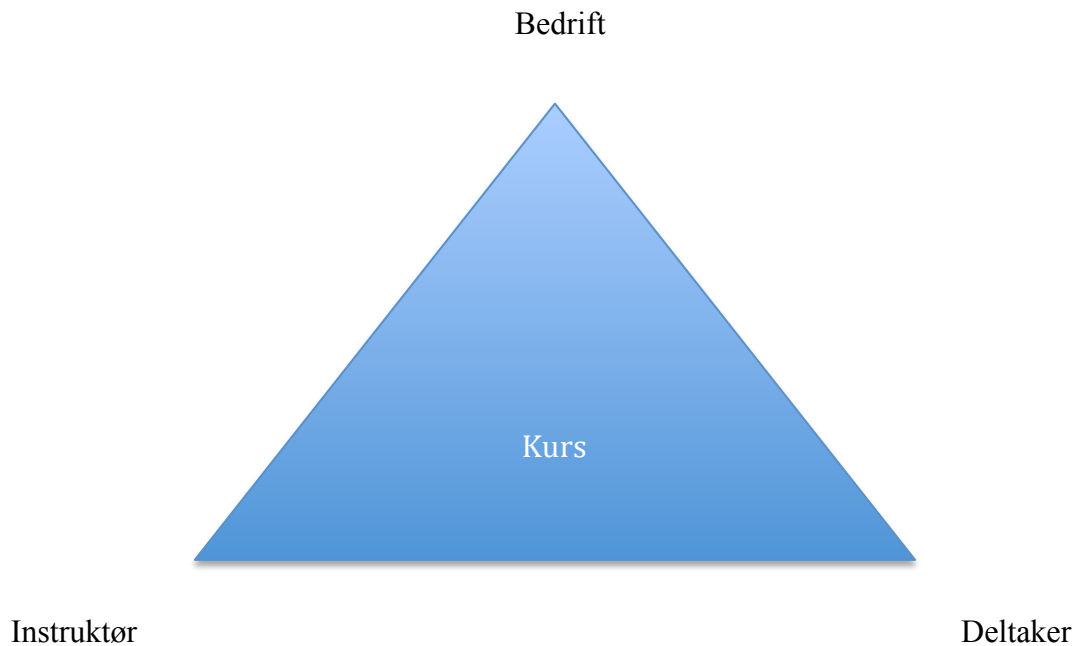
Denne undersøkelsen viser kun tendenser. Likevel mener jeg at de konklusjoner som oppgaven gir er gjeldende. Begrensningene ved oppgaven er nettopp begrensninger, ikke avgjørende faktorer.

5.7.2 For positive svar?

Da deltakersurveyen viser en høy andel av meget positive svar kan man stille noen spørsmål ved hvorfor det er slik. Jeg, som forsker, har brukt det empiriske materialet som ligger til grunn for masteravhandlingen som reelle og signifikante data. Mer generelt kan man lure på om deltakerne virkelig er så fornøyde med kursene som det ser ut til. Det blir spesielt synlig ved at deltakerne i kurs 2 svarer relativt positivt til selve undersøkelsen, mens tendensen er at de ønsker seg andre typer verktøy enn det som er hovedtyngden i kurset på dag 1, j.fr. kapittel 4.

Bedriften, instruktør og deltaker er forbundet i et trekantforhold hvor kurset er det som binder de tre aktørene sammen. Man kan tenke seg at det foregår en sosial byttehandel hvor alle tre parter gir og tar.

Fig. 9.0



Da deltakerne stort sett svarer positivt på undersøkelsen kan man stille spørsmål ved om deltakerne virkelig engasjerer seg for hva som er god, og mindre god pedagogikk, eller om deltakerne føler seg forpliktet ovenfor instruktør og bedrift til å svare positivt. En grundigere undersøkelse ville dratt nytte av å stille spørsmål om hvorfor deltakerne deltok på kursene. Om deltakerne er der av fri vilje; ” Den, som kommer af egen fri vilje, har et behov, som driver han, en interesse, han vil dyrke, eller et ønskemål, han ser for sig” (Berri & Illeris, 2005 s. 28). Eller om deltakerne er der som en del av en karriereklating. Dersom det siste er tilfellet kan deltakerne føle seg forpliktet til å svare positivt, som svar til at bedriften har gitt dem muligheten, og vist dem tillit ved å la de delta på kurs. Forholdet mellom deltaker og instruktør er et mer personlig forhold. Her er det mulighet for at deltakerne føler seg forpliktet til å svare positivt, da spørsmålene i undersøkelsen går direkte på instruktør. Deltakerne svarer mindre positivt når spørsmålene ikke angår instruktør som person. Jo mindre personlige spørsmålene i undersøkelsen er, jo mindre fornøyde hevder deltakerne at de er. I kurs 1 svarer deltakerne svært positivt til spørsmål som angår instruktør (fig 2.0, 2.1 og 2.2) , men de er mindre fornøyde på spørsmålene som ikke er rettet direkte mot han som person (fig. 3.0, 3.1, og 5.0.) Deltakerne svarer at de er mer fornøyde med kursholder, enn de er fornøyde med kurset alt i alt. Disse forholdene kan innvirke på reliabiliteten i svarene. Diskusjonen har som mål å vise at de tre aktørene er tett forbundet med hverandre, via kurset og at denne nære relasjonen dem imellom kan påvirke svarene i undersøkelsen.

5.7.3 Livslang læring

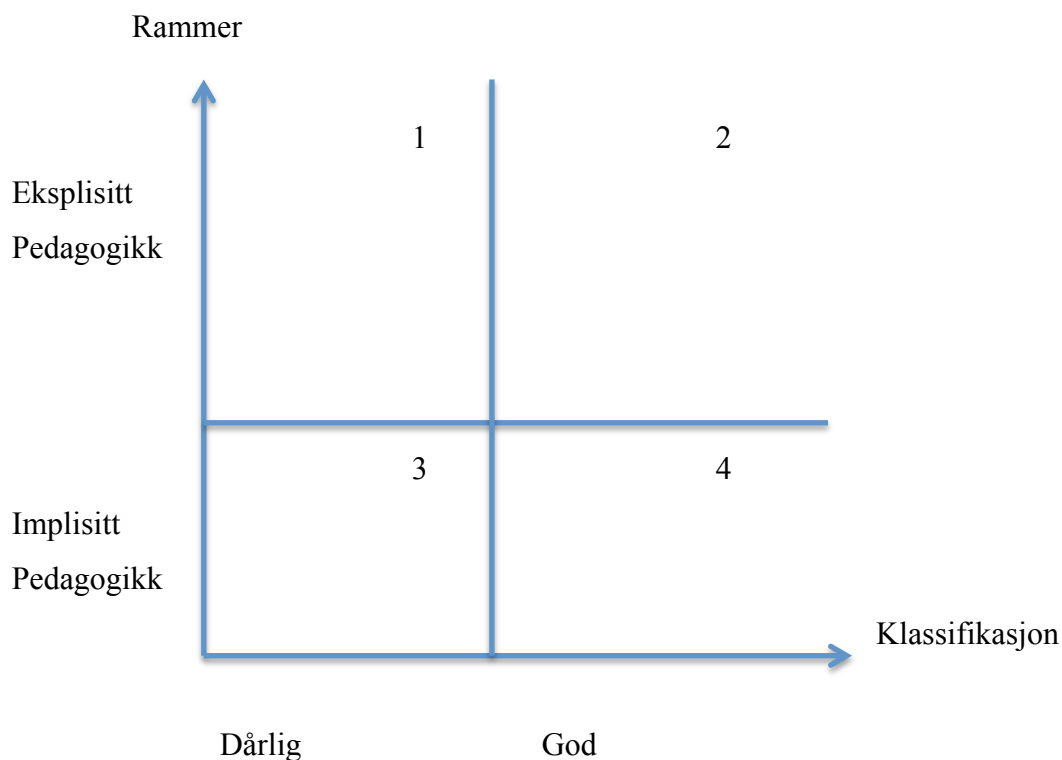
Selv om den progressive pedagogikken i sin opprinnelige form var beregnet på barn er det en deweyistisk filosofi som ligger til grunn for UNESCO's begrep "lifelong learning". Livslang læring er definert som; "målbevisst læringsaktivitet, som man løbende deltar i med henblikk på å forbedre sin viten, sine ferdigheter og sin kompetanse" (Berri & Illeris, 2005). I løpet av 1990 årene har livslang læring blitt et nøkkelbegrep i internasjonal utdanningspolitikk. Den bærende tanken er at i det globaliserte markedssamfunnet blir viten og kompetanse avgjørende konkurranseparametere. Konkurransen skjer mellom nasjoner, virksomheter og individer. Det er uttalt tre hovedmål med å satse på livslang læring. Det økonomiske argumentet; livslang læring er avgjørende for konkurranseevnen og den økonomiske vekst. Det sosiale argumentet; livslang læring er nødvendig for den sosiale integrasjon og dermed for samfunnets indre balanse og sammenhengskraft. Det individuelle argumentet; livslang læring er godt for den enkeltes livskvalitet og evne til å klare seg i samfunnet (Berri & Illeris, 2005). Uansett hvordan man stiller seg til begrepet, eller ideen om livslang læring er det nødvendig og hensiktsmessig at samfunnet møter ideen om dette med et utdannelsesstilbud som henger sammen med hva forskning og teori sier på feltet. Dersom man tilbyr et produkt som ikke er godt, vil dette føre til at man bruker masse penger og ressurser, men får lite igjen for pengene. Mer spesifikt bruker bedrifter masse tid, penger og ressurser på kurs som ikke gir maksimalt læringsutbytte, fordi det ikke tar utgangspunkt i pedagogiske ideer om voksnes læring. "Kompetanse er ikke noe som produseres, det må utvikles av deltakerne selv, og det dreier seg ikke om varer eller produkter, men om levende mennesker- med følelser [...]" (Berri & Illeris, 2005 s. 298). Mens bedrifter har fokus på innhold, har pedagogikken fokus på menneskene som skal lære, metodene for å lære bort og instruktør som kunnskapsformidler og fasillitator. Dersom momentene kunne forenes ville det kunne resultere i det både bedriften og deltakerne ønsker; at effektiviteten av læringen økes og deltakerne er mer fornøyde.

5.7.4 Et utviklingsperspektiv

I drøftingen om i hvilke grad kursene møtte eller avvek fra den pedagogiske teorien kan det virke som kurs 1 lå nærmere teorien og de pedagogiske prinsippene i modellen, kapittel 2. Jeg vil diskutere funnet fra undersøkelsen i lys av Bernsteins (2001) teorier som omhandler synlig og usynlig pedagogikk.

Bernsteins teori (2001) omhandler hvordan sosiale strukturer påvirker pedagogisk praksis. Sentrale begrep i hans forfatterskap er klassifisering og ramme. I begrepet ramme legger han de styrende intensjonene av mening og innhold i kommunikasjonene i skolen, altså en makt bak den pedagogiske praksisen, kodene. Klassifisering gjelder forholdet mellom kategorier, som fagene i skolen, altså reglene. En synlig pedagogikk i Bernsteins teori er kjennetegnet ved sterke rammer og sterk klassifisering, mens en usynlig pedagogikk kjennetegnes ved svake rammer og svak klassifisering. For å diskutere hvordan kursene fra casen kan sees ut ifra Bernsteins teori har jeg en firefelts tabell, hvor jeg har byttet ut begrepet ”synlig pedagogikk” med ”eksplisitt pedagogikk” og ”usynlig pedagogikk” med ”implisitt pedagogikk”. Videre har jeg byttet begrepet ”svak” med ”dårlig” og ”sterk” med ”god”. Begrepsbyttene er gjort for at teorien lettere skal kunne overføres og sees i sammenheng med casene. Tabellen viser hvordan et kurs kan ha en eksplisitt pedagogikk som da enten kan være dårlig, rubrikk 1, eller god, rubrikk 2. Kurset kan også ha en implisitt pedagogikk som enten kan være dårlig, rubrikk 3, eller god, rubrikk 4.

Figur 10.0



Min problemstilling legger i noen grad opp til at fravær av eksplisitt pedagogikk automatisk gjør at kurset får en plassering i rubrikk 3. I dette ligger det at jeg ”ønsker” å flytte kurset fra

rubrikk 3 til rubrikk 2, og at dette skjer automatisk ved å ha en eksplisitt pedagogikk. Men det kan tenkes at kurs med implisitt pedagogikk også kan være gode, og høre hjemme i rubrikk 4. På samme måte kan et kurs som har en eksplisitt pedagogikk, være dårlig, rubrikk 1. Med tabellen ønsker jeg å vise at å ha en eksplisitt eller implisitt pedagogikk ikke er en norm for god eller dårlig pedagogikk. Begge former kan være både god og dårlig. Selv om det ikke er en eksplisitt uttalt pedagogikk kan det være en pedagogikk der i praksis.

I denne avhandlingen kommer kurs 1, bedre ut enn kurs 2, fordi deltakerne er generelt mer fornøyde, og kurset har en mer eksplisitt pedagogikk. Da diskusjonen av funnene fra undersøkelsen viser at dette kurset møtte teorien på flere punkter enn kurs 2, kan man plassere kurs 1 i rubrikk 2. Men da jeg måler de pedagogiske verktøyene i casene opp imot målet for kurset, og hvorvidt verktøyene førte til at de ønskede resultatene ble nådd kan man hevde at kurs 2 likevel var et godt kurs. Men at kurset hadde en implisitt pedagogikk, og sånn sett havner i rubrikk 4. Instruktøren kurs 2 sine tanker om gjennomføring og hva som er gode verktøy og metoder samsvarer til en viss grad med teorien (intervju instruktør, kurs 2). Fordi han ikke har kjennskap til pedagogikk vil hans tanker være basert på hans erfaringer, og generell synsing. Diskusjonen i dette avsnittet går ut på å vise at en eksplisitt pedagogikk ikke nødvendigvis tilsier at det er en god pedagogikk, eller omvendt. Likevel vil jeg hevde at dersom man er bevisst det pedagogiske aspektet, bruker man antageligvis pedagogisk teori som bakgrunn for sine valg uansett om den er eksplisitt eller implisitt. Dersom man ikke har kjennskap til det pedagogiske fagfeltet blir det kanskje tilfeldig valg som preger kurset. Det viktige er at det pedagogiske aspektet er tilstede da jeg vil hevde at kurs hvor pedagogisk teori er lagt til grunn for gjennomføring, skaper bedre forutsetninger for læring, og at dette er viktig for bedriften å ta i betraktning.

5.7.5 Deltakernes ønske- en indikator på samfunnets forandring?

Beck (1999) hevder at moderniseringen av samfunnet har tappet tradisjonelle fellesskap som slekt og lokalsamfunn. Denne utviklingen har økt vår opptatthet av det subjektive og det sosiale i vår tilværelse. Man har fått en tro på nødvendigheten av en målrettet sosialisering, og at menneskers identitet kan konstrueres, humant og demokratisk, men likevel instrumentelt. Det kan enten skje gjennom en selvrealisering eller pedagogisk av andre. Økt oppmerksomhet om sosialisering og den sosiale forståelse av kunnskap skyver betydningen av kunnskapens objektivitet ut i periferien. Det subjektive og det sosiale blir

sentreringspunktet, både for kunnskapens innhold og dens vurdering. Beck (2009) hevder at kunnskap har blitt en kapital for sosiale systemer, og at dette er en dokumentasjon av den sosiale konteksts dominans i tidens kunnskapsforståelse. Ut i fra teorien som ligger til grunn for modellen kan man stille spørsmålet om teorien fokuserer mer på deltakerne og deres subjektive følelse av læring og tilfredsstillelse, enn kunnskap i form av teori og overlevering av informasjon. Selvaktualisering, individualitet, det sosiale, interesser og personlige erfaringer står sentralt i de fire teoriene oppgaven bygges rundt. Det ser ut til å være en premiss deltaker og instruktører deler. I dette ligger det en antydning til at det for tiden er det sosiale aspektet, selvrealisering og kommunikasjon som er i fokus, både i teoretisk og i allmenn oppfattelse. Selv om individualitet og det sosiale er veldig aktuelt i skrivende stund, har dette ikke alltid hatt en forrang, og det vil nødvendigvis heller ikke i fremtiden ha en så sentrert plass.

6 Konklusjon

Pedagogisk teori sier noe om verktøy og metoder, læringsprosesser, deltakere og instruktør. Sammen med innhold og resultater er dette elementene i et kurs. På bakgrunn av teori, kan man hevde at det er noen verktøy og metoder, som i større grad enn andre, åpner for god og signifikant læring. Problemløsning som verktøy retter Dewey (1933) fokus mot ved at han hevder at voksne aktivt må bidra til undervisningen for at læringen skal være betydningsfull. Lindeman (1926) støtter dette ved å hevde at læringen bør skje via situasjoner, ikke fag. Rogers (1967) påpeker at det er selve læringsprosessen som gir mening, kontra den statiske viten. Samarbeid står sentralt i flere av de teoretiske bidragene. Lindeman (1926) mener at små diskusjonsgrupper skal være forbildet for voksenopplæring. Han understreker at voksenopplæringens hensikt definitivt er sosial. Gruppen som middel til personlig vekst og selvaktualisering (Maslow, 1954) og fellesskapets betydning (Brookfield, 1995) blir fremhevet i teorien. Viktigheten og betydningen av kommunikasjon for voksnes læring er et poeng i Mezirow's (1991) transformativ teori. Å snakke betyr å bli plassert i virkelighetens sentrum hevder Rosenstock- Huessy (Loeng, 2009). Dialog som verktøy åpner for at viktige læringsprosesser kan finne sted. Ved å selektivt velge hvilke verktøy og metoder man bruker vil et potensielt læringsutbytte kunne øke.

6.1.1 Pedagogikk i mellomposisjon

” I pedagogisk forskning studerer man mennesker både som enkeltpersoner og som grupper [...]. Hvis den pedagogiske forskningen bare søkte generelle konklusjoner, ville den fraskrive seg muligheten til å belyse mange interessante problemstillinger med stor interesse for pedagogisk virksomhet” (Kleven et al., 2011 s. 17). Kleven (2011) hevder at vi ofte stiller mer generelle spørsmål enn det kanskje er grunnlag for. Samtidig påpeker han at fellestrekk kan belyse generelle tendenser. Det kan ikke gis noe helt klart svar på hvilke metoder og verktøy for undervisning som er ”de beste,” fordi dette alltid vil forandre seg i forhold til deltakere, situasjon, mål og andre faktorer. Likevel har de teoretiske bidragene antydnet at det er noen verktøy som i større grad åpner for at en signifikant læringsprosess finner sted. Oppgaven har tatt utgangspunkt i dette, men jeg anser ikke disse metodene som de eneste, og hevder heller ikke at disse alltid vil fungere på en slik måte.

6.1.2 Forskningsspørsmål

For å finne ut om mine antagelser omkring pedagogikkens posisjon i næringslivet stemte undersøkte jeg to kurs i en privat bedrift. Kursene er utarbeidet av bedriften, for ledere og mellomledere i bedriften. Gjennom observasjon, mailintervju av instruktør og deltakersurvey, samt en selvutviklet pedagogisk modell søkte undersøkelsen å finne svar på forskningsspørsmålet; ” Hvilke pedagogiske verktøy blir brukt i en bedrifts kursvirksomhet, og i hvilken grad harmonerer verktøyene med pedagogisk teori om voksenopplæring? ”

Observasjonen viste at flere pedagogiske verktøy ble brukt. Antallsmessig er forelesning og PowerPoint mye brukt som verktøy for kunnskapsformidling i begge case. Disse verktøyene harmonerer dårlig med teorien, da en overordnet tanke i de teoretiske bidragene er at deltakerne bør være i sentrum. Lindeman (1925) hevder at mye av den tradisjonelle læringen foregår ved at egne erfaringer blir erstattet med andres erfaringer og kunnskap. Tanken er at forelesning og PowerPoint er verktøyene som setter instruktør, og hans erfaringer i fokus. Selv om forelesning og PowerPoint i utgangspunktet ikke blir fremhevet som spesielt gode verktøy i teorien, mener jeg at en diskusjon rundt bruken av disse viser et noe mer differensiert bilde. Dersom ren faktakunnskap skal formidles, og målet er at deltakerne skal få kjennskap til denne kunnskapen kan det synes som om forelesning og PowerPoint-presentasjon kan være hensiktsmessig verktøy, noe som til en viss grad var tilfellet case 2. Måten verktøyene blir brukt på kan påvirke om de generere god, eller mindre god læring. Ut ifra undersøkelsen kan det virke som om graden av variasjon i bruken av verktøyene er en avgjørende faktor for hvorvidt deltakerne oppfatter verktøyene som gode, eller mindre gode. Deltakersurvey på kurs 1 viser at ”balansegang mellom teori og anvendelse” og ”begrenset bruk av PowerPoint med opplesing av tekst” blir oppfattet som positivt. Ved å bruke dialog parallelt med forelesning og PowerPoint opplever deltakerne at de bidrar, de føler seg sett og klarer lettere å holde fokus, noe som var tilfellet i case 1. Deltakersurvey fra case 1 viser at deltakerne likte spesielt godt ”vekslingen mellom foredragsholder og innspill fra deltakerne” og ”at alle kursdeltagere var involvert - trukket inn i dialog om innholdet på en uanstrengt og relevant måte”.

Den progressive pedagogikken vektlegger den lærenes interesser, behov og erfaringer fremfor boklig kunnskap. Knowles (1970) fremhever at erfaringene deltakerne har er en kilde for læring, og at det er gjennom praktisk anvendelse deltakerne vil lære mest.

Voksenpedagogikken må ta utgangspunkt i den lærenes situasjon og erfaringer (Mezirow, 1991), og erfaringene må behandles som en ressurs i undervisningen (Fjord Jensen, 1998). Slik jeg tolker disse teoriene er det en overordnet tanke at deltakeren bør være i fokus. Deltakerne blir satt i sentrum av lærings situasjonen ved at de kritisk reflekterer (Mezirow, 1991) over en situasjon, oppgave eller problem. Deres erfaringer blir da aktivt brukt i læringsprosessen. Dersom kravet om deltakersentrering ikke oppfylles reduseres deltakerne til passive lyttere (Lindeman, 1925). Undersøkelsen viser at verktøy som legger opp til praktisk anvendelse blir opplevd som mest nyttig. Utdragene fra deltakersurvey case 2 understreker dette; ” Likte også at vi jobbet med stoffet, og ikke bare var passive tilhørere”, ” Praktiske oppgaver [var nyttig], man lærer bedre da enn når det kun er presentasjoner” , ”Nyttig med praktiske oppgaver. Da lærer en helt klart mer enn kun å ha foredrag”.

De verktøyene som er fremhevet som gode i teorien, presentert i den pedagogiske modellen, j.fr. kapittel 2, er verktøy som legger opp til problemløsning, samarbeid og dialog. Effekten av å bruke verktøy som legger opp til problemløsning, samarbeid og dialog er at læringsprosessene; erfaringsdeling, kritisk refleksjon og selvrealisering kan finne sted. Antagelsen er at disse læringsprosessene åpner for at målene om å forandre atferd, utnytte sitt potensiale og nå en ønsket situasjon lettere kan nås.

I kursene ble det brukt noen verktøy som la opp til problemløsning, samarbeid og dialog. Verktøyene var henholdsvis flipp-over/gruppearbeid, fysiske øvelser og øvelser i bok, case 1. I case 2 ble disse prinsippene ivaretatt gjennom case-løsning med løsningsdiskusjon i plenum. Disse øvelsene settes inn i en praktisk suksessfaktormodell, en for hvert kurs.

Praktisk suksessfaktormodell for kurs 1 viser at flipp-over øvelsen/gruppearbeidet åpner for at deltakerne løser et ”problem” gjennom samarbeid og dialog. Ved at verktøyet la opp til dette gjennomgikk deltakerne en kritisk refleksjon over problemet, de delte sine erfaringer og gjennomgikk en selvrealiseringsprosess. Deltakerne hevder at verktøyet var nyttig, her beskrevet gjennom et utdrag fra deltakersurvey; ” [...]tema [...] ble knyttet opp til vår jobbhverdag - utfordringer i hverdagen”. De fysiske øvelsene og øvelsene i bok førte også til at deltakerne måtte kritisk reflektere over egen person, væremåter og holdninger. Utdraget fra deltakersurvey viser dette; ”Veldig nyttig å bli klar over de forskjellige persontyper og hvordan de er og oppfører seg. Spesielt viktig å se på hvordan en skal samarbeide med andre typer”. Ved at øvelsene førte til at læringsprosessene fant sted ble også målene om å forandre

atferd, utnytte sitt potensiale og nå en ønsket situasjon i større eller mindre grad nådd. Kurset har ført til en endring, her vist i et utdrag fra deltakersurvey; ” [...] jeg [må] sette enda større fokus på min væremåte for å endre min stil dit jeg vil at den skal være. Kurset gav meg også forklaringer på hvorfor en noen ganger slår hodet i veggen og hvordan jeg på en forholdsvis enkel måte kan unnvike det fremover.”

Løsning av caseoppgaver med etterfølgende diskusjon i plenum, brukt i case 2, åpnet også for problemløsning, samarbeid og dialog. Majoriteten av deltakerne på kurset hevdet at de likte ”de praktiske oppgavene” best. Deltakerne delte sine erfaringer og reflekterte kritisk over problemet i caset. På denne måten ble noen av kursets mål nådd. Forelesning og PowerPoint i case 2, blir også listet som en suksessfaktor fordi målet med undervisningen ble nådd; konkret kunnskap om bedriftens programmer. Verktøyene fremmet ikke kritisk refleksjon og erfaringsdeling som læringsprosess, men dette var heller ikke målet.

Konklusjonen på del 1 av det første forskningsspørsmålet; ”Hvilke pedagogiske verktøy blir brukt i kurs [...]” er; at ulike pedagogiske verktøy ble brukt i de to kursene. I kurs 1 ble forelesning, PowerPoint, dialog, flipp-over/gruppesamarbeid, fysiske øvelser, video, rollespill av instruktør og øvelser i bok brukt (Fig. 1.0). I kurs 2 ble forelesning, PowerPoint, case/gruppearbeid og PC storskjerm anvendt som verktøy (Fig. 1.1).

Svar på del 2 av forskningsspørsmålet; ” [...] på hvilken måte harmonerte disse verktøyene med pedagogisk teori ” fremgår av suksessfaktormodellene, en for hvert kurs. Verktøyene som harmonerte med pedagogisk teori var henholdsvis flipp-over øvelse/gruppearbeid, fysiske øvelser og øvelser i bok, case 1. Løsning av caseoppgaver med løsningsforslag i plenum, case 2. I begge case var det en tidsmessig hovedtyngde av verktøy som harmonerte med pedagogisk teori. Disse verktøyene satt deltakerne i fokus, åpnet for læringsprosessene, og nådde på ulike måter målene for kursene.

Videre søkte oppgaven å svare på forskningsspørsmål 2:

” Kan et større fokus på pedagogikk forbedre utbyttet av kurs i næringslivet? ”

Mye tyder på at fokus på pedagogikk kan øke læringsutbytte av kurs i næringslivet, og her vil jeg trekke frem to ulike forhold som ser ut til å ha avgjørende betydning; hvilke verktøy som brukes og måten de blir brukt på, og instruktørs forhold til pedagogikk.

Det er to vesentlige forskjeller mellom kurs 1 og kurs 2, slik jeg ser det. Den første er at det var større og jevnt over mer fokus på deltakerne i kurs 1, enn i kurs 2. Flere verktøy i kurs 1 tok utgangspunkt i deltakernes erfaring og situasjon. Verktøyene var flipp-over/gruppeoppgave, fysiske øvelser og øvelser i bok. I kurs 2 var dette prinsippet ivaretatt kun i løsning av caseoppgaver. I kurs 1 forgikk det en kontinuerlig dialog mellom deltager og instruktør, ved at instruktør hele tiden søkte bekreftelse av deltakerne, mens det i kurs 2 var minimalt med dialog mellom instruktør og deltaker.

Deltakersurveyen viser at deltakerne er mest fornøyde med verktøy som satt dem og deres jobbsituasjon i fokus. Deltakerne ytrer dette i utsagn som; ”Å få satt ord/farge hvem jeg er og dermed bli klokere på svakheter og styrker”, ”At tema også ble knyttet opp til vår jobbhverdag - utfordringer i hverdagen” (kurs 1). ”Jobbingen med relevante oppgaver i grupper og diskusjonen i plenum”, ”Gruppeoppgaver basert på hva vi gjennomgår” (kurs 2). Dette funnet viser at den pedagogiske teorien samstemmer med det som er opplevd blant kurssets deltakere.

Den andre forskjellen mellom casene er at instruktør i case 1 har kjennskap til pedagogikk og bruker dette aktivt, mens instruktør i case 2 kun har kjennskap til sitt fagfelt. Instruktørens rolle blir fremhevet som essensiell i teorien. Instruktøren skal få deltakerne til å føle seg trygge i læringssituasjonen (Knowles, 1970), dette gjør han ved å skape varme relasjoner mellom seg selv og deltaker og deltakerne imellom (Knowles, 1970). I humanistisk inspirert pedagogikk finner man en klar psykologisering av lærerrollen (Winter- Jensen, 1996). Rogers (1969) viser til at det ikke er læreren som formidler som står i fokus, men læreren som skaperen av et aksepterende og følelsesbetonet læringsmiljø. Instruktøren skal være en fasillitator, dette innebærer å ha kontroll over utførelsen (Brookfield, 1986), og skape et læringsmiljø som er kommunikativt og respekterende (Mezirow, 1991). Instruktør i case 1 bruker aktivt og bevisst pedagogisk teori i sitt arbeid som instruktør. Han inspirerer deltakerne og skaper et godt læringsmiljø (Rogers, 1969) ved å bruke positive emosjoner (Maslow, 1954) og by på seg selv. Samtidig har han kontroll over hva som skal læres og bruker sine antagelser om hvordan å gjennomføre øvelsene på best mulig måte (Brookfield, 1986). Instruktøren opptrer som en fasillitator (Rogers, 1969), noe som harmonerer med teorien. Instruktør i case 2 forsøker å være ”positiv og imøtekommende”, men det blir tydelig i observasjonen at han ikke klarer å skape et like godt læringsmiljø og virke like

engasjerende ovenfor deltakerne. Det er sannsynlig at dette henger sammen med at han ikke har kjennskap til teorien som sier noe om hvordan han kan opptre som fasilitator. Dersom han hadde hatt kunnskap om pedagogisk teori kunne han brukt dette på en bevisst og mer profesjonell måte.

Undersøkelsen viser at instruktøren spiller en viktig rolle. Gjennom deltakersurveyen blir det tydelig at deltakerne er mer fornøyde med kurs 1 generelt, og vesentlig mye mer fornøyde med instruktør (fig. 2.2) og hans evne til å inspirere (fig.2.1) enn deltakerne på kurs 2 er med instruktørene på kurs 2 (fig. 6.1 og 6.2). Da det viser seg at deltakerne er mer fornøyde med kurset i case 1, enn i case 2, vil jeg argumentere for at dette henger sammen med at kurset i case 1 tok utgangspunkt i både innhold og pedagogisk teori, mens kurset i case 2 kun tok utgangspunkt i innhold.

Ut ifra funnene i undersøkelsen mener jeg å kunne konkludere med at bedriften får et større utbytte av sine kurs dersom de har et større fokus på det pedagogiske aspektet. Pedagogisk teori antar at visse verktøy genererer bedre læring enn andre. Ved å ha kjennskap til disse verktøyene, og aktivt bruke disse verktøyene vil man få et større utbytte av et kurs, både i form av mer fornøyde deltakere, og i form av større læringsutbytte. Da det virker som instruktørens kjennskap til pedagogikk spiller en såpass stor rolle, mener jeg dette viser at pedagogikk som felt kan bidra til å forbedre utbyttet av kursene. I et kurs der formålet er å utvikle mennesker, mener jeg at effekten vil kunne øke ved å bruke instruktører som har fagkompetanse innenfor voksenpedagogisk teori og undervisning.

6.1.3 Problemstilling

Oppgaven reiser følgende problemstilling:

” Kan pedagogisk teori bidra til å videreutvikle moderne ledertrening? ”

Da voksenopplæring, undervisning og utdanning er meget aktuelt både politisk, økonomisk, sosialt og pedagogisk, er det viktig å dele internasjonal forskning, utvikling og debatt på feltet (Berri & Illeris, 2005).

Da det viser seg at det ikke er noe krav fra bedriftens side at instruktør har kjennskap til pedagogisk teori vil jeg hevde at dette støtter min hypotese om at kursene i hovedsak er lagt

opp etter innhold, og ikke ut ifra pedagogisk teori. Dette kan vise til at pedagogikk som felt nok ikke er ansett som svært betydningsfullt for denne bedriften. Muligens er dette et forhold som man vil finne i næringslivet generelt. Oppgaven søker å vise at en vektlegging av det pedagogiske aspektet så vel som det innholdsmessige aspektet ved utdannelsen som tilbys, vil være av betydning både for denne bedriften, og i moderne ledertrening generelt.

Pedagogisk teori sier noe om hva som burde legges til grunn for læring i voksen alder, med tanke på deltaker, instruktør, verktøy, prosesser, følelser og omgivelser. I den pedagogiske teorien som danner grunnlaget for oppgaven er det en overordnet idé at verktøyene som brukes i voksenutdannelse bør ta utgangspunkt i deltakeren. Deltakerens interesser, situasjon, erfaringer er av betydning for deres læring (Knowles, 1970) og burde utnyttes som en ressurs (Fjord Jensen, 1998). Videre antar teorien at det er visse verktøy som i høyere grad enn andre setter deltakeren i fokus. I denne oppgaven er verktøy som åpner for problemløsning (Dewey 1933), samarbeid (Brookfield, 1995) og dialog (Mezirow, 1991) fremhevet. Disse verktøyene vil igjen føre til at erfaringsdeling, kritisk refleksjon (Mezirow, 1991) og selvrealisering (Maslow, 1954) vil kunne finne sted. Læringsprosessene kan føre til holdningsmessige endringer (Mezirow, 1991), hjelpe deltakerne å bedre utnytte sitt potensial og nå ønskede mål.

En økt fokusering på bruk av verktøy og forståelsen om hvordan disse verktøyene fører til signifikante læringsprosesser vil etter min forståelse kunne videreutvikle moderne ledertrening. Pedagogisk teori er en kilde til forståelse av det voksne mennesket. Teorien fremlegger noen antagelser om hvordan voksne lærer (Knowles, 1970) og praktiske implikasjoner som må oppfylles for at en signifikant læring skal finne sted.

Voksenpedagogisk teori påpeker instruktørens rolle som meget essensiell (Rogers, 1969, Brookfield, 1986). På bakgrunn av undersøkelsens funn vil jeg hevde at en økt fokusering på aktørene i ledertreningen vil kunne bidra til en videreutvikling. Teorien sier noe om aktørene som deltar i ledertreningen, gruppen som middel til selvrealisering (Maslow, 1954) og instruktør som fasilitator (Rogers, 1969). Instruktørens rolle viser seg i undersøkelsen å være av stor betydning. Instruktøren på kurs 1 legger pedagogisk teori til grunn for sitt arbeid, han skaper et godt læringsmiljø og tilrettelegger for at flere av læringsprosessene som teorien fremhever som viktige, finner sted. Ved at deltakerne på kurs 1 også er mer fornøyde vil jeg hevde at dette peker mot at pedagogiske teori og kunnskap om teoriene er av betydning for læringsutbyttet. En økt fokusering på aktørene i ledertreningen og forståelsen av hvilke

prosesser som genererer signifikant læring vil etter min forståelse kunne videreutvikle moderne ledertrening.

Litteraturliste

- Album, D., Hansen, M. N., & Widerberg, K. (2010). *Metodene våre: eksempler fra samfunnsvitenskapelig forskning*. Oslo: Universitetsforl.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Angeltveit, R., Evjen, P. J., & Haugen, R. (2006). *Coaching, utvikling og ledelse*. Oslo: Akilles.
- Beck, C. W. (2009). *Hypersosialisering*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Berkson, W., & Wettersten, J. (1984). *Learning from error : Karl Popper's psychology of learning*. La Salle, Ill.: Open Court Pub. Co.
- Bernstein, B., Chouliaraki, L., Bayer, M., & Gregersen, F. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. [København]: Akademisk.
- Bernstein, R. J. (1983). *Beyond objectivism and relativism : science, hermeneutics, and praxis*. Philadelphia, Pa.: University of Pennsylvania Press.
- Berri, S., & Illeris, K. (2005). *Tekster om voksenlæring*. København: Learning Lab Denmark.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning: a comprehensive analysis of principles and effective practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. Milton Keynes: Open University Press.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). *The Landscape of qualitative research: theories and issues*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath and Company.
- Erikson, E. H. (1966). *Identitæt und Lebenszyklus: drei Aufsätze*. Frankf. am. Main: Suhrkamp.
- Fjord Jensen, J. (1996). *Livsbuen: voksenpsykologi og livsaldre*. Copenhagen: Gyldendal.
- Fjord Jensen, J. (1998). *Frirum: voksenpædagogiske problemer og analyser*. Århus: Klim.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. Boston, Mass.: Beacon Press.
- Hanson, N. R. (1958). *Patterns of discovery: an inquiry into the conceptual foundations of science*. Cambridge: University Press.
- Hoëm, A., & Beck, C. W. (2010). *Sosialisering - kunnskap - identitet*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Humanizing education: the person in the process : adresses at the 22nd ASCD Annual Conference Dallas, Texas, March 12-16, 1967*. (1967). Washington, D.C.: ASCD.
- Illeris, K., Mikkelsen, P., & Damkjær, R. (2000). *Tekster om læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage.
- Klette, K. (1998). *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic studies in education 03/2008*. s. 219-233.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo] Unipub.
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*. New York: Association Press.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Anderssen, T. M. A. R. J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leicester, M., & Field, J. (2000). *Lifelong learning: education across the lifespan*. London: RoutledgeFalmer.
- Lindeman, E. C. (1926). *The meaning of adult education*. Norman, Okla.: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Lindeman, E. C. (1961). *The meaning of adult education*. Montreal: Harvest House.

- Loeng, S. (2009). *Andragogikk: en historisk og faglig gjennomgang*. Stjørdal: Læringsforl.
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Popper, K. R. (1952). *The open society and its enemies*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Popper, K. R. (1957). *The poverty of historicism*. Boston: Beacon Press.
- Popper, K. R. (1959). *The logic of scientific discovery*. London: Hutchinson.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: a view of what education might become*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Stake, R. (1994.). Case studies. Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994) . *Handbook of qualitative research*. London: Sage. s. 236-247.
- Thorndike, E. L., Bregman, E. O., Tilton, J. W., & Woodyard, E. (1928). *Adult learning*. New York: MacMillan.
- Winther-Jensen, T. (1996). *Voksenpædagogik: grundlag og ideer*. København: Akademisk forlag.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Vedlegg

6.2 Intervjuguide:

- Hva var dine detaljerte mål med kurset?
- Hva oppfatter du som de hovedtyper av pedagogiske verktøy du jobbet med?
- Hva er bakgrunnen for dine valg av verktøy? Er det verktøy du selv har "utviklet" og fått god erfaring med og/eller er det verktøy som er utvikle spesielt for dette kurset og som da inngår i en helhetlig og godt strukturert "pakke" som instruktøren skal levere?
- Har du en/flere pedagogisk/e teori/er, eller kjennskap til pedagogisk teori som du la til grunn for dine valg av pedagogiske verktøy på akkurat dette kurset? I tilfelle hvilke/n?
- Har du kjennskap til teori som omhandler voksenpedagogikk? I tilfelle, er dette noe du har fått opplæring i via bedriften?
- Da du ble "ansatt" som instruktør på kurset; fikk du opplæring i pedagogisk teori som omhandlet voksne? i tilfelle var dette et krav fra bedriften?
- Var det noen verktøy du lyktes spesielt godt med (og/eller spesielt dårlig med) Hvorfor?

- Hvordan vurderer du gjennomføringen av kurset? Hva fungerte spesielt bra, hva fungerte eventuelt mindre bra? Hvorfor?

Spørsmål til Instruktør 1:

- Hvilken utgave av situasjonsbestemt ledelse ligger til grunn for kurset?
- I hvilken grad tror du kurset kan føre til endring av atferd? Hvorfor?
- Hvorfor jobbet du så mye med positive emosjoner (humor osv.) ? Hvilke erfaringer har du med dette fra før? Hvorfor virker det eventuelt så godt?

Spørsmål til instruktør 2:

- Tenker du som instruktør på hvordan du selv opptrer, i forhold til humør, imøtekommenhet, positive emosjoner eller lignende? Andre metoder for å inspirere deltakerne?
- Var du som instruktør klar over de andre instruktørens opplegg og gjennomføring?

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Svein Egil Vestre
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 25.09.2012

Vår ref.:31542 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.09.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

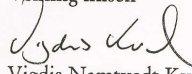
31542	<i>Pedagogiske prosesser og verktøy i ledelse</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Svein Egil Vestre</i>
<i>Student</i>	<i>Oda Bogen Gierløff</i>

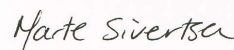
Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marte Sivertsen

Kontaktperson: Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Oda Bogen Gierløff, Fagerborg gt 44, 0360 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarvat@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SUE, Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 77. nsd@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 31542

Basert på de opplysninger vi har mottatt om gjennomføringen av prosjektet, kan personvernombudet ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til PC/ datamaskinbasert utstyr, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Vi legger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Vi minner om at anonyme opplysninger er opplysninger som det ikke er mulig direkte (via navn eller fødselsnummer eller referanse til slike opplysninger) eller indirekte (via sammenstilling av bakgrunnsopplysninger om informantene eller referanse til slike opplysninger) å føre tilbake til enkeltpersoner.