

Arbeidstakarar sine forhold mellom friviljug & tvungen læring i arbeidslivet: Ein teori- studie med eksemplar frå arbeidet til ingeniørar i oljebransjen

Suganthy Kulathilagan



Masteroppgåve i Pedagogikk

Det utdanningsvitskaplege fakultetet

Pedagogisk Forskingsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Hausten 2010

SAMANDRAG AV MASTEROPPGÅVE I PEDAGOGIKK

Arbeidstittel:

Arbeidstakaras sine forhold mellom friviljug & tvungen læring i arbeidslivet: Ein teori-studie med eksemplar frå arbeidet til ingeniørar i oljebransjen

AV:

Suganthi KULATHILAGAN

EKSAMEN:

Masteroppgåve i pedagogikk

Studieretning: didaktikk og organisasjonslæring

PED4290

SEMESTER:

Haust 2010

STIKKORD:

Læring, friviljug læring, tvungen læring, motivasjon og kompetanse.

Samandrag

Denne oppgåva tar for seg blant anna nøkkelomgrepet læring og forklarar kva for ein viktig plass den har i arbeidslivet. Målet med denne oppgåva er å få innsikt i utvalte sider ved læring i arbeidslivet, samt kva for nokre motivasjonsfaktorar som ligg bak viljen til å lære. Det finst ulike typar læring og hovudfokuset her blir læring i form av høvesvis tvungen og friviljug læring. På den eine sida vil oppgåva sjå på kva som får ein arbeidstakar til å ville lære friviljug og på den andre sida kva som førar til tvungen læring. Bakgrunn for denne oppgåva ligg i at læring er ein av dei største og viktigaste omgrepa som har eksistert gjennom heile menneskja si historie. Ein kan oppdage læring alle stadar rundt oss og ein er stadig utsett for læring, bevisst eller ubevisst. Omgrepet har fått større og større fokus innanfor arbeidslivet og i dagens samfunn må ein vere villig til å lære, dersom ikkje, vil konkurrentane kome mykje lengre. Med stadig aukande konkurranse og marknadskrav blir dermed evna, vilja og lyst til å lære raskare enn konkurrentane vere veldig avgjerande. Ny teknologi, nye produkt og tenester ser stadig dagens lys og nye organisasjons- og produksjonsmåtar tas også i bruk. Dette fører til eit behov for at fleire tar lengre grunnutdanning, men også eit behov for ein stadig oppgradering, tilpassing og vidareutvikling av personar sine kompetanse undervegs i yrkeslivet. I takt med dette blir kvaliteten på dei tilsette si læring og evne til å ta ansvar for eiga læring avgjerande for verksemda sin suksess. Det er derfor grunn til å anta at dei organisasjonane og enkeltindividida som klarer seg best, er dei som utviklar kompetanse i å lære å lære (Busch og Vanebo 2003: 281). Desse er nokre av grunnane til valet av både problemstilling og metode. Problemstilling i denne oppgåve er følgjande: *Kva er det som får ein arbeidstakar til å ville lære friviljug eller ufriviljug i arbeidslivet og kva for nokre motivasjonsfaktorar som ligg i bakgrunn for dette?*

Metodar og kjelde

I denne oppgåva vil eg gå gjennom fleire ulike læringsteoriar for å best mogleg kunne vise at det til ulike tider vil vere ulike teoriar som kan og vil gjelde. Samtidig vil ein sjå at ulike teoriar kan gå over i kvarandre og samspele i glidande overgangar. Teorien vil eg ytterlegare freiste å belyse ved hjelp av funn av data i intervjumaterialet eg har jobba med, og korleis ein kan sjå igjen data i teori, og omvendt. Intervjua som blir nytta her som empiriske eksemplar er henta frå datamaterialet i prosjektet *Follow-up of the Copenhagen process: Research into forms of individual career development and continuing vocational training (CVT)* ved Pedagogisk forskingsinstitutt, Universitetet i Oslo. Dette prosjektet har intervjua arbeidstakarar i fire forskjellige yrkesgrupper med fokus på dei ulike gruppene sitt forhold til læring i arbeidslivet. Yrkesgruppa eg har fokusert på er ingeniørar som har god og lang erfaring innanfor olje og gass. Denne yrkesgruppa har eg valt då eg trur at ein i dette yrket er avhengig av kontinuerlig oppdatering av sin fagkunnskap, fordi det er eit yrke med stadige endringar. I tillegg til det er Noreg kjent som ei av dei største verdsmakta for olje og gass, og tilgang på empiri er til stades. Til saman er det 15 intervju som vert analysert. Dette utgjer betraktningane og grunnlaget for min utvalsstrategi for denne oppgåva.

Resultat og hovudkonklusjonar

Mitt utgangspunkt var at det er eit naturleg samspel mellom tvungen og friviljug læring, der dei til ulike grader vil vere tilstades. Då vil det slik eg ser det vere ulike motivasjonsfaktorar som ligg bak, noko eg freistar å belyse gjennom oppgåva. Av og til kan læring følast tvungen, eller mindre lystvekkjande - då ein kan ha situasjonar der ein lærer berre for å kunne auke lønninga, behalde arbeidet eller stå sterkare i arbeidsmarknaden. På motsatt side har ein læring der ein kun gjer dette av eigen interesse og som vil være langt meir lystvekkjande. Allereie her ser ein at det er problematisk å kalle noko utelukkande tvungen og/eller friviljug, då ein i dei fleste høver kan sjå at det er ein kombinasjon av tvang og friviljug som ligg som bakteppe for læring, noko eg freistar å belyse gjennom adekvate teoriar og drøftingar. Det viser seg også at til slutt er det læringa i seg sjølv, og meistring av ny kunnskap som vert fokus, og då kan ein i alle høver seie at læringa har

gått frå å kanskje følast tvungen i utgangspunktet, til å verte lystvekkjande - og noko ein ser tilbake på som friviljug.

Føreord

Det er ein del tankar som flyr gjennom hovudet mitt medan eg sit og skal skrive den aller siste biten på oppgåva. Det er delt syn når eg ser tilbake på arbeidet med dette studiet. Det har på den eine sida vore utroleg lærerikt og utfordrande å arbeide med spennande element innanfor temaet. Andre gongar har det mest vore bekymringar og tilsynelatande endeløyse problem. Når den ferdigstilte oppgåva er her, er det ein enorm glede og lette. Eg ser tilbake på dette som ein positiv og svært lærerik prosess.

Eg vil rette ein spesiell takk til min mor Sivaneswary Kulathilagan og min rettleiar førsteamanuensis Terje Grønning for å ha støtta meg gjennom denne prosessen. Min mor for å ha vært ein god støttespelar og for å ha tent lys når det har sett mørkt ut. Rettleiaren for å ha gjett meg gode, kunnskapsmessige og konkrete råd. Han ytar av sin utrolege kunnskap og har vist ein trygg ro og tolmod undervegs i arbeidet. Tusen hjarteleg takk til begge dykk!

Vidare sett eg pris på alle andre som har tatt omsyn til meg og gjett meg gode råd. Alt i alt har dette vært ein test for min egen motivasjon. Å skrive om motivasjon er ein ting, men å vere like motivert til å skrive er noko anna. Motivasjonen min har alltid vore å ta ein mastergrad og eg er glad for at eg stod på for å nå målet mitt sjølv om det var mykje som kom i vegen, og bremsa meg. Til slutt ein stor takk til familien min for tolmod, støtte og endelaus kjærleik.

Alt er mogleg så lenge du har trua på deg sjølv og står på. Dette er det som sit godt igjen hos meg etter denne masteroppgåva. Eg ser ikkje på dette som ein avslutning, men som ein ferd vidare i min utvikling.

Tusen Takk!

“Never regard study as a duty, but as the enviable
opportunity to learn to know the
liberating influence of beauty in the realm of the spirit
for your own personal joy and
to the profit of the community to which your later
work belongs”.

- Albert Einstein.

Innholdsliste

KAPITTEL 1	12
1.1 Innleiing	12
1.2 Problemstilling.....	13
KAPITTEL 2 Datamateriale.....	15
2.1 Generelt om data	15
2.2 Dei 15 intervjua	16
KAPITTEL 3 Motivasjonsteoriar	20
3.1 Motivasjon.....	20
3.2 Prestasjonsmotivasjon	22
3.3 Meistringsforventning	23
3.4 Self- Determination	24
3.4.1 Behovet for Autonomi	26
3.4.2 Behovet for Tilhøyrse	26
3.4.3 Behovet for Kompetanse.....	27
KAPITTEL 4 Læringsteoriar	28
4.1 Læring.....	28
4.2 Dei ulike læringsteoriane.....	31
4.2.1 Fenomenologi.....	32
4.2.2 Behaviorisme	34
4.2.3 Det sosiokulturelle perspektivet på læring	36
4.2.4 Eit sosio-kognitivt syn på læring.....	40
4.2.5 Kognitivismen	40
4.2.6 Konstruktivisme.....	42
4.2.7 Sosiokulturell og sosiokognitiv syn på læring.....	44
4.2.8 Kognitivisme og konstruktivisme.....	44
4.2.9 Forskjell mellom sosiale og individuelle læringsteoriar	44
4.2.10 Taus kunnskap	46
KAPITTEL 5 Drøftingsdelen	49
5.1 Drøfting.....	49

5.1.1	Relasjonsbygging – omsorg	53
5.1.2	Samarbeid.....	54
5.1.3	Kunnskapsbyggjande fellesskap	55
5.1.4	Utfordringar.....	57
KAPITTEL 6	Avslutning	60
6.1	Oppsummering, avslutning og kommentar for vidare forskning	60
LITTERATURLISTE	62
VEDLEGG	70

Figurar

Figur 1: Utval gongar bytt av jobb	18
Figur 2: Behovspyramiden.....	20
Figur 3: Den næraste utviklingssonen.....	37
Figur 4: Klassifisering av intervjuobjekter	59

Tabellar

Tabell 1: Oversikt over dei 15 intervjua	17
Tabell 2: Årsak til kompetanse heving.....	46

KAPITTEL 1

1.1 Innleiing

Argyris seier dette om læring:

”Learning occurs when we detect and correct error. Error is any mismatch between what we intended an action to produce and what actually happens when we implement the action. It is a mismatch between intentions and results for the first time. Learning is also an action concept. Learning is not simply having a new insight or a new idea. Learning occurs when we take effective action, when we detect and correct error” (Argyris, sitert i Fivelsdal, Bakka og Nordhaug 2004: 320).

Læring på jobb har blitt ein av dei mest spanande områda av utviklinga i den doble felta for leing og utdanning (Argyris, sitert i Fivelsdal, Bakka og Nordhaug 2004). Det har blitt ein sentral utfordring for bedrifter og universitet. Dei kan ikkje lenger berre fokusere på læring som ein lita del av det heile, læring har nemleg blitt midtpunktet dei siste åra. Eit nytt fokus på læring er å endre måten bedrifter ser seg sjølv på. Samtidig innser utdanningsinstitusjonar at dei må engasjere seg med verda for å følgje med utviklinga i ein meir sofistikert måte enn nokon gong før, gjennom eit breiare tilbod av kompetansehevande tiltak og vidareutdanningar.

Uansett nivå, så ser det ut til at det er få som ikkje vil fortsette å lære og forbetre effektiviteten i heile sitt yrkesaktive liv. I dag ser vi tilsette utvidar sine pedagogiske evner på læring gjennom sitt arbeid. Samtidig skaper situasjonar behov for ny kunnskap og forståing. Ein kan kanskje seie at studie og arbeid ikkje lenger er polarisert, men at dei forar kvarandre (Fivelsdal, Bakka og Nordhaug 2004).

Min motivasjon her er å prøve å forstå kva for eit forhold arbeidstakarar har til friviljug og tvungen læring i arbeidslivet, samt sjå kva for nokre motivasjonsfaktorar som ligg i bakgrunn for dette. Dette vil eg freiste å gjere gjennom å nytte ulike teoriar, som blir belyst av empirisk data som eg har arbeida med. Eg har freista å velje adekvate læringsteoriar ut ifrå mi problemstilling, der ein får belyst både samanhengar og motsetnadar.

I Kapittel 2 kjem eg til å ta for meg generelt om data og dei 15 intervju. I Kapittel 3 vil det så kome ulike motivasjonsteoriar og der vil eg diskutere litt om motivasjonen til dei som er blitt intervju. Vidare i Kapittel 4 vil eg knytte relevante læringsteoriar opp mot intervjudata. I den nest siste biten vil drøftinga ta sin plass. Andre uformelle læringsarenaer som gjer seg gjeldande på arbeidsplassar vil også bli diskutert og tatt med i drøftingsdelen. Til slutt etterfølgt av oppsummering og ei avslutning der eg tar med blant anna refleksjon til eventuelt vidare arbeid og forskning.

Til slutt vil eg nemne at ein bør vere kritisk ovanfor data når ein skal analysere dei, det kan vere ulike formar for avvik som kan gjere at analyseringa ikkje kan bli hundre prosent riktig.

1.2 Problemstilling

Dei fleste organisasjonar både i privat og offentleg verksemd, er opptatt av å få det beste ut av sine tilsette. Sjølv om det kan vere lett å male alle tilsette med same børste, er det svært viktig å innsjå at kvart individ er unikt med ulike interesse og behov. Det er akkurat dette dei fleste arbeidsplassar har byrja å sjå. Samtidig heng ein del bedrifter eller arbeidsplassar seg fast i den tradisjonelle tankegangen rundt vederlag. Ein av grunnane til dette, er at ein kanskje har ein tendens til å undervurdere arbeidstakarar sin indre motivasjon for læring. Ein kan også ha ein utstrakt og generell tendens til å overvurdere nødvendigheita av ytre stimuli, som pengar, for at andre skal gjere ein god jobb. Samtidig undervurderar ein tydinga av andre personar sine indre motiver, som for eksempel tilfredsheit ved å gjere ein god jobb. Friviljug og tvungen læring har ein samanheng mellom ytre og indre motivasjon. Ein person som deltar i ulike læringsaktivitetar friviljug, vil stort sett vere dreva av indre krefter. Personar som følar at læring er tvungen vil derimot sjå på læring som ein ytre styrt prosess (Fivelsdal, Bakka og Nordhaug 2004).

Grunnen for at eg tar opp denne samanhengen er fordi desse sentrale omgrep kjem til å dukke opp gjennom oppgåva. Det interessante her vil vere å prøve å få plassert dei utvalte arbeidstakarane innanfor dei to nemnte læringskategoriane, som er då friviljug og tvungen læring. Det er nødvendigvis ikkje slik at det blir anten det eine eller det andre, det er avhengig av innhaldet i data som har blitt samla inn. Samtidig blir det veldig spanande å sjå kva for nokre motivasjonsfaktorar som ligg i bakgrunn for dette. Vidare hadde det vore interessant å prøve å

gruppere nokre ”typar” ifølgje dimensjonar som ”tryggleik-søkjar”, ”karrierejagar”, ”strevar” og ”kunnskapssøkjar” basert på dei data og dei teoretiske perspektiva som eg kjem til å gå gjennom.

Dei fleste vil kanskje finne sjølve arbeidsutføringa som ein tilfredsstillande faktor. Dei kan for eksempel seie at dei fant det ”interessant”. For personar flest er det også ein del tilfredsstilling i godtgjering som er vilkårsbunden av resultat i oppgåva. Balansen av desse indre og ytre kjelder til tilfredsheit varierar frå person til person og mellom ulike situasjonar. Nokre menneskjer er høgt motivert av både indre og ytre godtgjering.

Mange menneskjer jobbar i ein jobb som dei ikkje nødvendigvis likar, men fortsetter med det på grunn av pengane, skranke fordelar og liknande som dei får i byte mot deira tid, kompetanse og energi. Det er ikkje nødvendigvis ein negativ samanheng, men det kan bli vanskeleg å oppretthalde ein høg grad av motivasjon om jobben ikkje gjer noko anna stimuli enn økonomiske fordelar. Dette har likskapar med friviljug og tvungen læring. Nokon vil lære fordi dei indirekte følar seg tvungen på grunn av livssituasjonen og omstendigheitane. Dersom ein ikkje er interessert i å lære meir kan dei risikere å bli verande der ein er, lønna stig ikkje, og ein stagnerar i arbeidssituasjonen. Samtidig som nemnt ovanfor er det personar som er villig til å lære og ser på læring som friviljug, med andre ord så ligg det kanskje ingen intensjon som pengar og andre ytre motiver i bakgrunn for læring. Ein lærer nemleg av lyst og ønskje. Vidare er skilje mellom indre og ytre motiverte personar vanskeleg og trekke fordi ein ofte kan sjå ein kombinasjon av desse som er i virke ved stimulans til læring.

Teori og praksis representerar to ulike formar for innsikt. Gjennom erfaring og ein lang studietid kan eg seie at teori er objektiv, abstrakt og generell, medan praksis er subjektiv, konkret og nær. Eg håper at mitt studie kan vere med på å bidra til å sjå teoriar i eit meir praktisk lys.

KAPITTEL 2 Datamateriale

2.1 Generelt om data

For å få eit meir fullstendig bilete av korleis personar lærar og i kva for ein grad karrierar var i endring vart det utført ein del intervjuar. Fokuset låg innanfor personar med høg kompetanse, som legar, ingeniørar, leddarar og liknande. Intervjua tok for seg om ein hadde endra jobb eller karriere eller om ein var i same type jobb. Vidare blei det undersøkt om ein var arbeidssøkjande og i kva for ein gard ein deltok i ulike opplæringsformar (det kunne vere på jobb eller i fritida, i form av deltaking i kurs/utdanningsprogram, konferansar eller frå kollegaer).

Opplysningane som blei samla vart brukt i ein større europeisk kartlegging av kva som fremmar og hemmar arbeidsrelaterte læring og karriereutvikling. Undersøkinga i Noreg vart gjennomført i regi av Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskingsinstitutt, saman med Fafo, og er ein del av eit større samarbeid med Universitetet i Bremen og Universitetet i Warwick. Undersøkinga vart finansiert av den europeiske kommisjonen sitt direktorat for utdanning m.v. EACEA.

Eg har brukt desse intervjua til å forme min egen problemstilling som eg vil då prøve å finne svar på. Det vart intervjua slik som nemnt ovanfor ulike yrkesgrupper og eg har valt å sjå nærmare på ingeniørar innanfor olje og gass.

I løpet av 1960 talet fant ein dei første funna av olje og gass, sidan den gongen har det blitt ein stor endring i det norske samfunn og velferdsutviklinga. Noreg si viktigaste og største eksportnæring er olje og gass. Den utgjer 20 prosent av summen av varer og tenestar som produserast i Noreg i løpet av eitt år (<http://nrk.no/programmer/tv/newton/1.3134771>).

Det blir spennande å sjå korleis personar jobbar innanfor denne store, vide giganten. Samtidig skal eg prøve å få ein forståing for kva slags arbeidsholdningar og motivasjon som ligg til grunn for arbeidet dei utførar.

Eg har valt å bruke alle dei 15 personane frå intervjuet, som då er den totale summen på dei som vart intervjua innanfor olje og gass. Begge kjønn, ulike aldrar, og ulike nasjonalitet er representert i intervjua. Dei bur ulike stadar i Noreg og er på forskjellige nivå i arbeidet dei utførar. For å bevare teieplikta har eg valt å gje dei ulike intervju objekta fiktive namn. Dette for

å forenkle min analytiske del. Før eg heilt går inn på analysen vil eg gjere kort greie for dei 15 intervjua for å få kjennskap til stoff og innhald.

2.2 Dei 15 intervjua

Fokuset mitt er retta mot 10 kriterium som går igjen i intervjua. Eg finn dei adekvate med tanke på læring, motivasjon og endring i arbeidslivet. Kriteria er som følgjande:

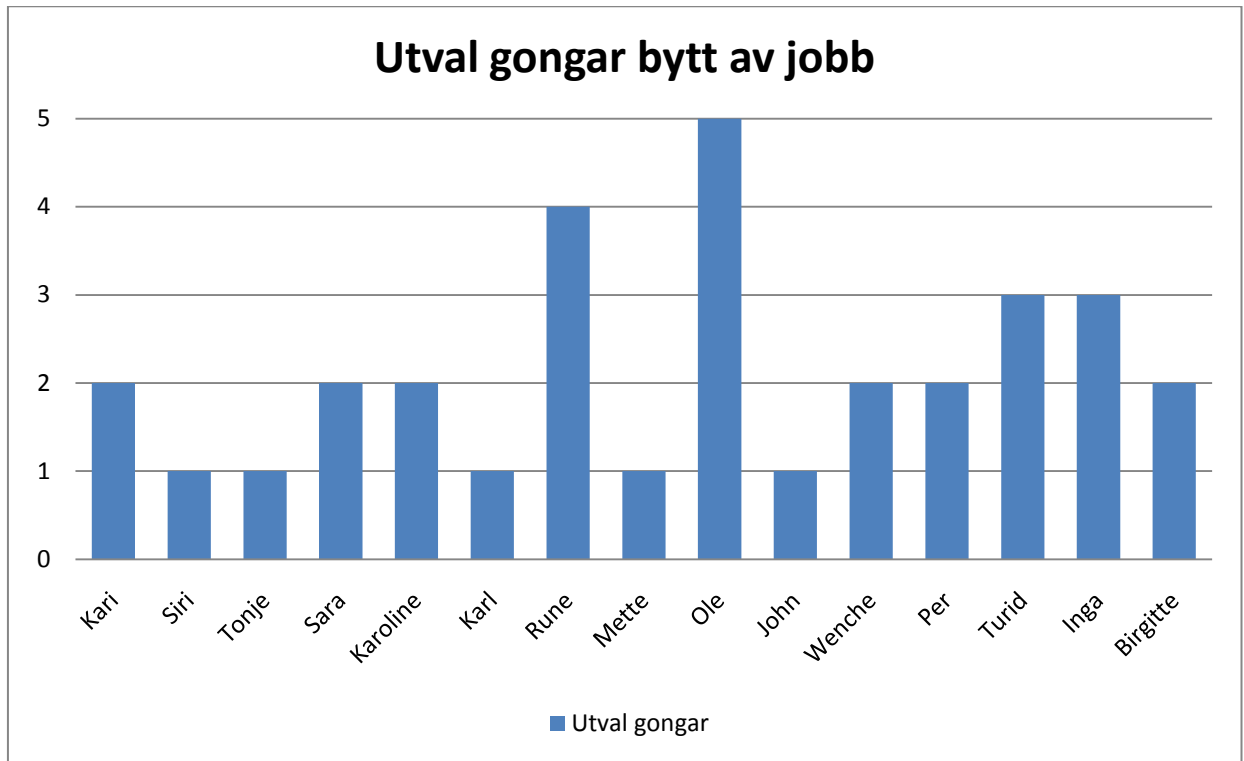
1. Kjønn
2. Alder
3. Familiesituasjon
4. Lønn
5. Trivsel
6. Utval gongar bytta jobb
7. Grunn til skifte av jobb
8. Kva gjev informantane følelsane av meistring
9. Ser informanten på læring som pålagt eller friviljug
10. Orsak til heving av kompetanse

Desse kriteria kjem til å bli fletta inn i ulike delar i oppgåva og i ulike teoriar nedanfor. Vidare som nemnt ovanfor blir alle intervjua plassert innanfor fire ulike ”typar” ifølgje dimensjonar som er følgjande: ”Strevar”, ”Karrierejagar”, ”tryggleiksøkjar” og ”kunnskapsøkjar”. Dette kjem i drøftingsdelen og vil bli presentert i form av figur.

Nedanfor kan ein sjå ein oversikt over alle dei tilsette som har blitt intervjua. Dersom ein ser på kjønnet av utval intervju kan ein bli litt overraska over fordelinga. Ein vil kanskje tru at menn er overrepresentert innanfor olje og gass industrien. I dette tilfellet er det omvendt. To tredjedel er kvinner. Kjønnet har ein del å seie når det gjeld stilling og lønn (tabell. 1). Dette kjem eg til å kome tilbake til seinare i oppgåva.

Intervjuet					
Namn (Tilfeldig)	Ca. alder (2008)	Jobb- oppgåver	Kjønn	Ca. skattepliktig lønn (2008) avrunda til nærmaste 50 000	Merknader
Inga	33	Ingeniør, Oljeindustrien	F	650 000	
Per	38	Sjef, Oljenæring	M	950 000	
Kari	40	Ingeniør med ansvar for prosjekter, materialar og liknande	F	450 000	
Tonje	40	Personalleding, prosjektoppfølgning, kostnadsstyring, rapportering innanfor olje og gass	F	500 000	
Siri	41	Prosjekt ansvarleg innanfor olje og gass	F	500 000	
Turid	42	Ingeniør, leverandør ansvarleg	F	500 000	
Rune	42	Prosjekt ansvarleg, boretknologi	M	800 000	
Wenche	43	Trafikk koordinator helikopterterminal	F	600 000	
Ole	43	Plattformsjef	M	1 500 000	
Birgitte	45	Ansvar for ingeniørar i Oljeindustrien	F	600 000	
Karl	45	Ingeniør, ledar for prosjekter	M	750 000	
Sara	46	Leverandør ansvarleg innanfor olje og gass	F	450 000	Utanlandsk
Mette	47	Ingeniør, ledar for boretknologi	F	1 400 000	
John	48	Petroleum ingeniør	M	950 000	Utanlandsk
Karoline	49	Olje industri, teknisk skribent – utarbeiding av tekniske handbok	F	450 000	

Tabell 1: Oversikt over dei 15 intervju



Figur 1: Utval gongar bytt av jobb

Dersom ein ser på denne tabellen og samanliknar den med tabellen over innanfor kriterium alder, kan ein sjå at hyppig skift jobb har også ein del med alder å gjere. Eg har rekna fram alderen til intervjuobjekta basert det året dei vart intervjuja, 2008. Når det gjeld alderen kan ein sjå at dei fleste er i førtiåra. Den yngste er 33 år og den eldste er 49 år (tabell 1). Alder har tyding når det gjeld kor erfarne dei er og kva stilling dei har. Ein kan leggje merke til at dei to yngste er dei som er mest ivrige på å lære og er klar til å skifte arbeid eller stilling. Dersom ein ser på den eldste er ikkje akkurat karriereending det viktigaste. Det som er viktig i for denne personen er å ta vare på arbeidet og gjere ein god innsats. Den eldste her er Karoline og den yngste er Per. I intervjuet kjem det fram at det blir vanskeligare for Karoline med karriereending i ein alder av 49. Ein kan tydeleg sjå at alder har ein tyding når det gjeld kva ein vil satse på og kva ein vil gjere vidare. Det kjem fram i intervjuet at Karoline hadde skifta jobb dersom ho hadde vært ein del år yngre. På grunn av alderen hennar så ser ho på det som viktig å ta vare på jobben. For Per er det omvendt, han har veldig lyst til å skifte arbeid, gjerne bevege seg internasjonalt og kan til og med vere borte frå Noreg dersom han får ein bra stilling i utlandet. Dei som er unge har ikkje same

bekymringar som dei som er ein del år eldre. Dei unge har ikkje alder ei hindring når det gjeld karriereendring.

Vidare så er det også ein del andre grunnar for å byte arbeid. Dei som skiljar seg meir ut enn andre er Turid som gjekk ned i stillingsprosent og etterkvart skifta til ein jobb med mindre ansvar på grunn av familielivet. Deretter har vi Ole, Birgitte, Inga, Per og Mette som skifta jobb fordi dei var ivrige på å utvikle, og tilegne seg meir kunnskap. Stagnering i dåverande arbeid førte til at dei byta arbeid ein del gongar. Dersom utviklinga stoppar opp og det blir ein rutine i staden for ein arena som gjer meining for meir læring og utfordringar er det berre å sjå etter ein annan jobb meiner dei. For dei resterande var det ein kombinasjon av høgare lønn, betre stilling, auka ansvar, og sugen etter meir læring som motiverte dei til å skifte arbeid.

KAPITTEL 3 Motivasjonsteoriar

3.1 Motivasjon

”Det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like og det som gir den mål og mening” er Imsen (1998: 226) sin definisjon på motivasjon. Imsen viser vidare til at den psykologiske teoretikaren Abraham Maslow meiner at denne motivasjonen kan knytast direkte saman med menneskjer sine forsøk på å få tilfredsstilt sine behov. Vidare seier Imsen at Maslow opererer med to typar for behov, mangel- behov og vekstbehov, det første kan vere nødvendig for å holde oss i live medan den andre gjer livet meining (Imsen 1998: 234).

Nedanfor kan ein sjå pyramiden og den har fem forskjellige trinn, der ein startar nedanfrå og byggjer seg oppover. Nedst finn ein dei grunnleggjande behova for ein person. Deretter jo lenger ein kjem oppover er det andre typar behov som oppstår, som sosial status og sjølvrealisasjons.



Figur 2: Behovspyramiden (Arnold 2005).

Dersom vi skal sjå på motivasjon i ein større form for å prøve å få ein forståing for omgrepet kan vi sjå på det i form av ytre og indre motivasjon. Når det gjeld den indre motivasjonen er det menneska sine ibuande aktivitetstrong og vitebegjær som er drivkrafta for læring, og her får den lærande ein aktiv rolle i prosessen. Denne indre motivasjonen blir som regel ganske ofte knyta opp mot den kognitive læringsteorien, der læring ikkje kan målast i oppførsel eller handling, men utrykkast gjennom ”symboler, bilder, språk, begreper og abstraksjoner” (Imsen 1998: 54). Den indre motivasjonen kan sjåast som lyst til å lære, for eksempel grunna ut i frå ein følelse av meistring og auka sjølvrespekt, og ikkje i form av ein ytre lønning.

Kva er det som gjer at enkelte er ivrige, likar å arbeide og er ute etter å gjere det bra, medan andre ikkje har denne drivkrafta? Det er fleire forskarar som har sett på denne problemstillinga, og dei kallar det grunnleggjande drivkrafta for prestasjonsmotivasjon. Prestasjonsmotivasjon er ”trangen til å utføre noe som er bra i forhold til en eller annen kvalitetsstandard, ikke bare for å oppnå profitt eller status, men også for rett og slett å gjøre det bra” (Imsen 1998: 246). Eg kjem til å kome tilbake til dette litt seinare i oppgåva.

Den ytre motivasjonen er det motsette av den overnemnte indre motivasjonen. Den ytre går ut på at ein utførar ein oppgåve ut i frå ein forventning om lønning eller for å unngå straff, og knytast til den behavioristiske læringsteorien. I følgje denne teorien er menneskjer ”passivt og påviteleg, og kan styres utenfra i retning av de læringsmålene som er satt opp på forhånd” (Imsen 1998: 54), og det er endringa i åtferd som er måleininga for læring.

Av dei som har blitt intervjua ser det ut til at dei fleste vil bli plassert mellom ytre og indre motivasjon. Det ser samtidig ut til at det startar med ytrestyring hos dei fleste og går over til indrestyring. Det startar med at ein ser på jobben som eit middel til å oppnå noko, som for eksempel lønn og prestisje, men undervegs ser det ut til at dei fleste retta fokuset mot å gjere ein god jobb, lære meir og skape dei beste resultata. Dei får ein oppleving av tilfredsheit, glede og meining når dei utførar arbeidsoppgåvene sine.

3.2 Prestasjonsmotivasjon

Ovanfor vart omgrepet prestasjon nemnet og no skal eg gå nærmare inn på dette. Motivasjon er den grunnleggande einskapen for alle våre handlingar. Motivasjon refererer til dynamikk i vår åtferd, som involverar våre behov, ønskjer og ambisjonar i livet. Prestasjonsmotivasjon er basert på å nå suksess og oppnå alle våre ambisjonar i livet. Prestasjonsmotivasjon kan påverke måten personen utførar ein oppgåve, og representerar eit ynskje om å vise kompetanse (Elliot & Kirke 1997). Desse grunnleggjande fysiologiske motiverande faktorane påverkar vår naturlege åtferd i ulike miljø.

Dei fleste av våre mål er intensivbasert og kan variere frå grunnleggjande svolt til behov for kjærleik og etablering av seksuelle relasjonar (figur 2). Våre motiv for prestasjonar kan variere frå biologiske behov for å tilfredsstille kreative lyst, eller realisere suksess i konkurrerande verksemd. Motivasjon er viktig fordi det påverkar våre liv kvardagen.

Vidare så er der slik at ein del forskarar delar den oppfatninga av at åtferd er ein interaksjon mellom situasjonelle variablar og dei enkelte fagets motivasjon for å oppnå (Elliot og Kirke 1997). To motiver er direkte involvert i predikasjon av åtferd, implisitt og eksplisitt. Implisitte motiver er spontane impulsar til å handle, også kjent som oppgåve- forstillingar, og blir framkalla gjennom intensiver knytt til oppgåva. Eksplisitte motiver er uttrykk gjennom bevisste val og oftare stimulert av ytre årsaker. Nokre individ har sterke implisitte behov for å oppnå måla med høgare interne standardar, medan andre føretrekkja å forholde seg til sosiale normer. Desse to motiva arbeidar ofte saman for å bestemme oppførselen til den enkelte i retning og oppførsel (Sanderson 2010) og (Frensch og Schwarzer 2010).

Eksplisitte og implisitte motiver har ein overbevisande effekt på åtferd. Oppgåve åtferd er framskynda i ansiktet av ein utfordring gjennom implisitt motivasjon, noko som gjer at å utføre ein oppgåve på ein mest mogleg effektiv måte blir det primære målet. Aukinga i innsats og overvinne utfordringa ved å meistre oppgåva tilfredsstillar den enkelte. I mellomtid er dei eksplisitte motiva byggja rundt personen sitt sjølvbilde. Denne typen motivasjon formar ein person sin oppførsel basert på sjølvbilete. Det kan påverke vedkommande sitt val og reaksjon utanfrå. Det primære agent for denne type motivasjon er persepsjon eller oppfatta evne. Mange

forskarar er ennå ueinige om prestasjonar er basert på å meistre sin ferdigheit eller forsøkje å fremme eit betre sjølvbilde (Sanderson 2010) og (Frensch og Schwarzer 2010).

3.3 Meistringsforventning

Meistringsforventning, også kjent som "self-efficacy", er eit omgrep som først blei brukt av pedagogen Albert Bandura. Dette omgrepet tar for seg motivasjonen til mennesket slik at det oppnår ein følelse av livskontroll, meistringsopplevingar og det å kjenne seg vellykkja (Befring 2004). Omgrepet har ulike definisjonar der alle seier meir eller mindre det same. Bandura definerar omgrepet som "beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (Miller 2002). Dermed kan vi tolke oss fram til at "efficacy expectations" er personen sin tru på egne evnar til å fullføre ein gjeven oppgåve for å produsere eit resultat. Utanom dette har Bandura omtalt "outcome expectations" som er individet sin forventning til resultatet som ein løysning av ein gjeven oppgåve vil resultere i (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Det er viktig at ein har trua på seg sjølv og at ein klarer å utføre arbeidsoppgåva som blir gjeven. Av dei 15 som vart intervjuar har vi ei, Siri, som følte at ho ikkje kunne klare å fullføre arbeidsoppgåva fordi ho verken hadde nok erfaring eller forståing for arbeidet. Ho hadde ikkje nok kunnskap. Dette var ein av grunnane til hennar arbeidsskifte. Det hender at slike situasjonar oppstår i arbeidslivet. Det viktigaste her er å gjere det som Siri gjorde, innsjå sannheita og prøve å finne ein jobb som passar.

Vidare kan vi sjå på Bandura sine 4 essensielle kjelder for utvikling av meistringsforventning og dei er følgjande: For det første må ein oppnå ein følelse av livskontroll gjennom meistringsopplevingar. For det andre "det å utvikle tiltro til livskontroll er gjennom vikarierende røymsler ved sosiale modeller" veldig viktig (Befring 2004: 88) . For det tredje er "overtaling gjennom pågående motivering" med på "å styrke folks tro på at de har det som trengs for å lykkes" (Befring 2004: 89). Det fjerde og det siste punktet går ut på å basere seg "på sin fysiologiske og emosjonelle tilstand når de vurderer sine evner og ressurser" (Befring 2004: 89).

Bandura høyrar til det som innanfor teoriar om sjølvoppfatning generelt blir omtala som forventningstradisjon, medan teoretikarar som Rosenborg tilhøyrar sjølvvurderingstradisjon.

Desse to tradisjonane har mykje til felles og kan kanskje bli sagt at dei til ein viss grad overlappar kvarande. Dei er einige om nokre delar, men er forskjellige når det gjeld prinsipp. Bandura sett som tidligare nemnt meistringserfaringar, sosial overtaking, vikarierende erfaringar, fysiologisk og emosjonelt energinivå i første rekkje (Woolfolk 2001). Sjølvvurderingstradisjonen sitt viktigaste prinsipp er sosial samanlikning, andre sin vurdering, sjølvattribusjon og psykologiske sentralitet (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Dersom vi graver vidare i Bandura sine teoriar kan ein finne noko som heiter autentiske meistringserfaringar. I følge Bandura er dette den viktigaste kjelda for vår meistringsforventing (Skaalvik og Skaalvik 2005) og med dette meiner han at erfaringar frå tidligare oppgåver som anten er heilt eller delvis lik den oppgåva som er ovanfor oss vil farge vår forventing om å mestre den gjevne utfordringa (Woolfolk 2001). Dersom personen ein gong før har erfart suksess i ei liknande oppgåve vil personen sin forventning om meistring automatisk styrkast, dersom det er det motsette, det vil seie mislykka erfaringar vil ein ha ein svakare meistringsforventing. Desse autentiske meistringsforventningane kan skiljast i to ulike delar:

1. Opplevd meistring.
2. Reell meistring.

Opplevd meistring er meistring slik den opplevast av individet som utførar oppgåva, medan reell meistring er basert på om registrerende resultat som målast og registrerast på eit objektivt vis av for eksempel ein sjef eller ledar.

3.4 Self- Determination

”Self- determination” er ein teori som har blitt bygd opp av fleire underteoriar. Eit viktig element innan denne teorien er at menneskjer er aktive, vekst – orienterte individ. Menneskjer er naturleg mottaklege for integrering av sine psykiske faktorar, som kan for eksempel vere velvære, glede og tilfredsheit. Dette skjer ved å delta i sosiale samansetningar eller fellesskap (Deci og Ryan 2000a). For å forstå menneske sin motivasjon bør det i følge sjølv- bestemming fokuserast på dei tre psykologiske behova for kompetanse, autonomi og tilhøyrse. Å tilfredsstillе dei tre behova vil automatisk styrke den sjølv – bestemmande motivasjonen, fordi dei styrkar internalisering av eksisterande verdi og regulerande prosess. Dei styrkar også forandring fordi tilfredsstilling av

behova sørgjar for nødvendig næring for menneskeleg vekst og utvikling. Dette i motsetning til ein undertrykking av behova, som vil undergrave motivasjon og føre til negative konsekvensar (Deci og Ryan 2000b) og (Baard, Deci and Ryan 2004).

Basisbehov teori er ein underteori innanfor teorien om sjølv- bestemming. Hovudfokuset innanfor basisbehov er tilfredsstilling av dei tre grunnleggjande behova for autonomi, kompetanse og tilhøyrse, som blir antatt blant anna for å føre til psykologisk vekst, kreativitet og velvære. Dermed kan ein svinging i eller fråvær av tilfredsstillinga av behova, føre til ein direkte svinging i eller fråvær av velvære (Ryan og Deci 2000a). Det er vanskeleg å snakke om styrke av behova, det er snakk om ein tilfredsstilling av behova. For at noko skal definerast eller kvalifiserast som eit behov, må det ha direkte forhold til velvære (Baard, Deci og Ryan 2004) og (Deci og Ryan 2002). I denne samanheng eksisterar det eit skilje mellom det som kan bli antatt som eit behov og det som berre er eit ønskje. Sjølv- bestemming definerar behov som ein medfødt organisk nødvendighet (Baard, Deci og Ryan 2004) og (Deci og Ryan 2000a).

Kvar av dei tre psykologiske behova spelar ein viktig del av ein optimal utvikling, slik at ingen kan bli forhindra eller forsømt utan at det då oppstår signifikante negative konsekvensar. Psykologisk velvære krev at alle tre behova er tilfredsstilt (Deci og Ryan 2000a). Sosiale kontekstar som skapar konflikt mellom dei grunnleggjande behova skapar negative forhold. Det er ikkje slik at alle handlingar må utførast med mål om å tilfredsstille dei psykologiske behova. Det sentrale er at personar følar ein form for kompetanse, tilhøyrse og autonomi, sjølv om ikkje ein handling er tiltenkt å fremme desse følelsane (Ryan and Deci 2000a). Forskingsarbeidet rundt basisbehov har dreia seg om velvære i forskjellige formar. Eit viktig område har vore tilfredsstilling av behova og velvære. Velvære kan vere lykke og positivt humør, men det kan samtidig også vere at individet er fullt fungerande. Med tanke på at behova blir akta for å vere universell, vil denne relasjonen mellom tilfredsstilling av behova og velvære vere gjeldande for forskjellige alder, kjønn og kulturar (Ryan og Deci 2000a) og (Deci og Ryan 2002).

Vidare er det tre psykologiske behov som ein kan sjå nærmare på innanfor dette og det er behovet for autonomi, behovet for tilhøyrse og behovet for kompetanse. Nedafor skal eg sjå nærmare på kvar av dei behova.

3.4.1 Behovet for Autonomi

Autonomi, kan sjåast dersom ein vil i tett relasjon med sjølvbestemming som er då tidligare nemnt ovanfor i "self- Determination". Det handlar då om å vere kjelda til eiga handling, underforstått å vere fri til å ta val ut frå sine egne ynskjer (Deci og Ryan 1985). I følge deCharms (1968) har personar eit ynskje om å ha kontroll over sine handlingar. Dette er ein viktig faktor i all motiverte oppførsel (Deci og Ryan 1985). For å vere sjølvbestemmande må ein ha ferdigheitar til å klare fleire utfordringar i miljøet. Utan desse ferdigheitene blir ein kontrollert av det dei ikkje meistrar (Deci og Ryan 1985). Autonomi blir ofte forveksla med uavhengnad, som då dreiar seg om å ikkje bry seg om ytre kjelder eller påverknadar. Desse to omgrepa er i dagleglivet veldig like, men det er viktig å sjå på forskjell mellom dei i forhold til forskning (Deci og Ryan 2000a). Mette seier i at ho liker å ha kontroll og styring på arbeidsplassen. Hennar stilling som ledar gjer det lettare for ho å styre og kome med idear.

3.4.2 Behovet for Tilhøyrslø

I følge Deci og Ryan (1985) er det å oppleve å vere ein del av ein gruppe, og føle samhøyrslø med andre ein viktig og eit grunnleggjande psykologisk behov. Det baserar seg om å kunne føle seg trygg i den gruppa personen tilhøyrar, i tillegg til å føle seg forstått av andre (Baumeister og Leary 1995). Det er vidare viktig å bry seg om andre og at andre bryr seg om deg (Deci og Ryan 2002). Tilhøyrslø refererar til oppfatninga om å knytte seg til og bli integrert og akseptert av andre. Behovet for tilhøyrslø kan sjåast i samanheng med "the need to belong" (Baumesiter og Leary 1995). Dei meiner nemleg at behovet for samhøyrslø har vore av interesse for motivasjonsteoretikarar veldig lenge. Blant anna har Freud og Maslow tatt til orde for eksistensen av eit slikt behov. Alle har eit behov for å ha jamleg kontakt med andre personar. Dette bør helst vere relativt faste forhold (Baumeister og Leary 1995). Behovet for å føle seg knytt til andre settast ikkje i samanheng med å oppnå visse utfall eller ein formel status, men sjåast i samanheng med den psykologiske følelsen av å vere saman med andre i sikre forhold (Deci og Ryan 2002).

Turid prøvde å jobbe vidare i den same arbeidsplassen til tross for mangel på tilhøyrslø, men etter kvart klarte ho ikkje det fordi ho følte at ho ikkje var tatt seriøst og dette førte til at ho ikkje likte seg der. Det er viktig for ho å kunne vite at ho tilhøyrar ein større gruppe og at ho ikkje blir neglisjert eller sett forbi.

3.4.3 Behovet for Kompetanse.

Kompetanseomgrepet har vore eit etablert omgrep frå dei første motivasjonsteoriane blei utvikla (Deci og Ryan 1985). Personar søkjar stadig vekk etter ein form for kompetanse og prøvar å unngå inkompetanse (Deci og Ryan 2002). Self – Determination sin syn på kompetanse spring ut frå White (1959) sine studiar som viser at menneskjer er født med ein trong til å ha ein effekt på, samt behov for ein meistringsfølelse av sitt miljø (Deci og Ryan 1985). Kompetanse har også ein sterk samanheng med det å ha det kjekt og nyte aktiviteten (Deci og Ryan 2002).

Sidan desse tre psykologiske behova er viktig, er menneskjer opptatt av å orientere seg rundt situasjonar som gjer ein tilfredsstilling av behova, og helde seg borte frå dei som forhindrar ein tilfredsstilling (Deci & Vansteenkiste 2004). I mange situasjonar er ikkje individ sine handlingar berekna på å tilfredsstille behova. Personar gjer det dei tykjar er interessant, og utifrå det opplevar dei ein tilfredsstilling av behova gjennom å utføre denne handlinga (Deci & Vansteenkiste 2004).

Dei tre overnemnte punkta, autonomi, tilhøyrsløse og kompetanse er tre omgrep som går igjen i intervju. Omgrepa går igjen i varierende grad frå person til person. Når det gjeld kompetanse og meistring ser det ut til at dei fleste har kontroll over det, men dette er igjen situasjonsavhengig. Siri som tidlegare nemnt, bytta jobb på grunn av manglande meistringsfølelse, og manglande kompetanse i forhold til arbeidsoppgåvene. Dei andre uttrykte at det var viktig for dei å meistre arbeidet dei hadde valt. Det kom fram ein del grunnar for korfor det var viktig å meistre arbeidet, og ein av dei som gjekk igjen var at dersom du meistra arbeidet så fekk du automatisk respekt frå dine medkollegaer. Samtidig gav følelsen av meistring ein form for glede og tryggleik som gjorde at dei ville prestere meir og lære meir. Vidare seier dei at å kjenne på følelsen av meistring er å vekse som menneskje.

KAPITTEL 4 Læringsteoriar

4.1 Læring

Læring er eit allsidig omgrep som kan trekkjast inn under alle områder og situasjonar i livet. Det er også ein av omgrepa som er vanskeleg å gje ein klar definisjon på. Det finst læring i ulike formar, som for eksempel læring på skulen og læring på ein arbeidsplass. Omgrepet læring som eg skal rette mitt fokus på er læring som er hovudsakleg innanfor arbeidslivet. Dei punkta eg har valt å sjå nærmare på, er dei eg finn hensiktsmessige i forhold til min problemstilling.

Det ser ut til at fokuset på læring i det siste har auka mykje innanfor ulike arbeidssektorar. Individet si læring har blitt enormt viktig for å heve kvaliteten på arbeidsplassen. Dersom vi skal sjå på forholdet mellom friviljug og tvungen læring i arbeidslivet, må vi først og fremst forstå kva omgrepet læring omhandlar. I følgje Tetzchner (2001: 293) er læring ”forholdsvis varige endringer i opplevelse og atferd som er resultat av erfaring”.

Ein kan finne ein liknande tilnærming til omgrepet hos Rørvik, nemleg at ”læring er en relativ varig endring av atferd og opplevelse etter samspill med andre eller tenkning” (Aakerøe 1997: 189). Ifølgje Aakerøe (1997:190) er samspel særleg viktig i denne definisjonen, då det sosiale samspelet utgjør ramma for personen sin tenking og refleksjon, som vil påverke oss til å gjere endring i vårt tankesett og vår måte å forstå verda på. Dersom ein ser på Atkinson meiner han nesten det same som dei to andre, nemleg at læring drivast ofte med prosessar, individuelle eller sosiale som resulterer i ein eller annan form for endring. Endringar skjer anten som ein fornying av kunnskap, ein djupare forståing av kva ein held på med, eller som ein endring i enkelte sin atferd eller fellesskapet sin praktisering (Atkinson, ifølgje Rommetveit 1996: 88 – 104).

Ein kan tydeleg sjå at dei tre overnemnte definisjonane har ein likskap som går igjen i forklaringane. Det er mange andre teoretikarar som har definert omgrepet læring og dei vil meir eller mindre falle innanfor dei allereie overnemnte forklaringane.

Det er mange ulike læringsteoriar per dags dato. Læringsteoriar som eg kjem til å nytte er teoriar som glir inn i oppgåva si kontekst; tvungen og friviljug læring, indre og ytre motivasjon. Dei valte teoriane vil bli forklart og diskutert nedanfor. Men før eg går inn å ser på dei ulike

læringsteoriane vil eg nemne ein del om dei 15 intervjuobjekta sitt syn på læring. Dersom ein beveg seg i retninga om læring er pålagt, eller friviljug, vil ein kunne finne mykje spanande og ulike svar. Det er nokon som ser på læring som meir kjekt og interessant, medan andre følar at ein må lære for å både klatre i stilling, og for å halde seg i takt med samfunnets utvikling. Det er ein del som også meiner at ein aldri kan bli ferdiglært og at det er noko som tilhøyrar heile livet. Dersom ein ser på alle dei 15 personane og deira forhold til læring, kan ein sjå nokre likskap og nokre ulikskap.

Kari er den som har drevet seg fram sjølv og har hatt ein bratt læringskurve på arbeidsplassen. Samtidig nemnar ho at ein treng press på jobben for å lære. Når det gjeld press så meiner ho gode, utfordrande prosjekter med tidsfrist.

Siri meiner at læring er eit viktig nøkkelord og ho er veldig interessert i å lære. I følgje ho skjer læring heile tida, samtidig er det viktig for Siri å kunne tilpasse seg i ulike situasjonar. Ho er fornøgd med den stillinga ho har og er opptatt av å få ein brei erfaring, slik at det er lett å gå inn i mange forskjellige rollar. Ho påpeikar at dei som har mest erfaring, og som er fleksible kan brukast mange stadar på arbeidsplassen. Kort sagt beskriv ho seg sjølv som ein open og fleksibel person som tar utfordringar på strak arm.

Tonje vil ha ein ledarstilling og er derfor villig til å lære meir for å nå målet sitt. Vidare ser ho det som lønnsamt å klatre opp i stilling, då det er betre betalt for dei med høgare stilling.

Sara tar ein ny Bachelor grad ved sidan av jobb. Ho har lyst til å ta ein mastergrad etter kvart. Ho er opptatt av å oppdatere seg, vere med i utviklinga og forandringane i samfunnet. Ho beskriv seg som ein person med lærelyst. Ho er heile tida opptatt av å vere med i oppdateringar som skjer på arbeidsplassen.

For Karoline er det viktig at arbeidsplassen hennar tilrettelegg for kursing og gjev dei tilsette mogleik til å utvikle seg. Dersom ein arbeidsplass ikkje motiverar sine tilsette ved å tilby kursing og andre midlar for personleg utvikling vil den etter kvart stagnere heilt og det der derfor viktig i følgje ho å ha ein arbeidsplass som fokuserar akkurat på dette.

Karl seier at læring er viktig og at han stadig er ute etter å lære, både av seg sjølv og andre. Han meiner at uansett alder så kan ein lære og ta vidareutdanning. Han meiner også at det finst ulike

formar for læring og at ein kan lære gjennom å jobbe i eit anna land. Ved å jobbe i eit anna land har ein mogleik til å utvikle, lære og tilegne seg kunnskap på enn heilt anna måte enn det ein for eksempel hadde gjort ved å jobbe i Noreg. Han har lyst til å ta vidareutdanning innanfor det han jobbar med. Vidare nemnar han at ein aldri er ferdiglært og at det er lurt å huske dette for å vere mottakleg for ny læring. Dersom ein får følelsen av at ein er ferdiglært kan det bli vanskeleg å vere open for meir læring meiner han.

Rune brukar mykje av sin fritid til å tilegne seg meir kunnskap innanfor det området han jobbar i. Han ser på seg sjølv som ein person som er interessert i å lære. Han får økonomisk kompensasjon frå jobben for å ta kurs utanom arbeidstida, og dette er ein fordel meiner han. Rune seier ”det er to fluar i ein smekk, ein lærar og samtidig får litt økonomisk støtte”.

Mette har vore bort i ulike læringsformar og er opptatt av å lære om å lære. Ho likar å utvikle seg sjølv som ein person og ho er opptatt av å gjere hennar arbeidsplass til ein læringsarena. Ho seier ”det er ikkje berre gjennom kurs og utdanningar ein lærar, ein lærar også medan ein jobbar”. Ho meiner det skjer læring der ho er, og at ho er opptatt av å lære mykje før ho går vidare og jaktar på ein annan stilling eller jobb.

Ole kan ta vidareutdanning dersom han vil, men er ikkje motivert nok til dette. Han vil arbeide vidare med det feltet han er innanfor. Kursing og annan form for deltaking for å lære er han opptatt av. Han er motivert nok til å byggje seg opp innanfor det området han er i, men å gå tilbake til skulebenken og ta meir utdanning er han ikkje heilt klar for.

John, i tillegg til jobb tar han ein mastergrad på deltid og dette medfører til at han må bruke ein del av fritida. Han meiner at ein må stå på dersom ein vil tileigne seg kunnskap som kan vere med på å byggje ei karriere. Utanom detter er arbeidsplassen hans opptatt av å ha personar som har interesse og vilje til å lære. Ein kan ikkje klatre så høgt utan å vise noko form for lærelyst.

Wenche har ingenting i mot å dra på meir kursing dersom lønna også samtidig stiger. Det er viktig for ho å lære, men meiner at ein ikkje kan vere lærevillig heile tida dersom ein ikkje får noko tilbake for det som i form av lønn eller ei høgare stilling.

Per ser på det som viktig å kunne bevege seg utanfor den trygge sona for å kunne lære – figur 3. Han meiner at dersom ein er bevisst på dette kan ein kome langt i livet generelt. Han ser på

læring som nøkkelen til ulike dører med har ulikt innhald. Det kan vere ein betre silling, betre lønn eller ei dør som opnar for andre mogleikar og utfordringar. Han ser ikkje på læring som noko plikt eller arbeid, men noko som er med ein person heile livet.

Turid er den som har veldig lyst til å lære, dra meir på kursing, men dette blir berre i hennar tankar. Det er ikkje lett for ho å vere mor til fire barn og samtidig gjennomføre alle ynskja sine. Lyst er der, men situasjonen medfører til at ho ikkje kan utføre dei.

Inga blir sendt ein del på kursing og ho er glad dette skjer i arbeidstida. Alt ho lærer er nyttig, både i arbeidsplassen og av og til utanfor arbeidsplassen. Ho beskriv seg sjølv som ein enkel person og er derfor ikkje så særleg opptatt av å få mykje godar. Ho er opptatt av å gjere ein bra jobb. Dersom ekstra kursing og læring kan hjelpe henne med dette, kan ho delta meir.

Birgitte er glad i omgrepet ”learning by doing” og er sjølv bevisst på dette i hennar yrke og arbeid. Ho jobbar samtidig som ho tar master og likar denne kombinasjonen. Det er lettare å skjønne teorien på grunn av praksisen ho tar med seg frå arbeidsplassen, og omvendt. Motivasjonen hennar for å ville lære meir ligg i betre lønn, betre stilling, men viktigaste av alt at ho klare å utføre ein bra jobb med gode og tilfredsstillande resultat.

Samtidig ser det ut til at å ha lyst til å lære er ein ting, men å få det gjennomført er ein annan ting. Gjennom intervjuet kjem det fram at sjølv om lysta er der, er ikkje omstendigheita alltid tilrettelagt for dette. Familiesituasjonen er ein av faktorar som påverkar akkurat dette. Dette kjem eg til å kome tilbake til seinare i oppgåva.

4.2 Dei ulike læringsteoriane

Det finst mange forskjellige læringsteoriar. Læringsteori prøvar å seie noko om kva læring er og korleis det vert tileigna. Nedafor skal eg nemne litt om noko av dei ulike læringsteoriane for å gje eit innblikk i ulike typar læringsteoriar og samt knytte dei opp mot intervjuet. Grunnen til at eg ikkje går djupare i desse teoriane er fordi eg berre vel dei teoriane som er relevante for mi problemstilling. I tillegg må eg halde meg innanfor oppgåva si lengde. For å kunne gå i djupna må eg velje å halde meg innafor visse rammar. Etter eit innblikk i eit par av læringsteoriane vil oppgåva gå inn i sin djupare form ved å framheve dei relevante og viktigaste teoriane.

4.2.1 Fenomenologi

Ein grunnregel i fenomenologien er å gå til fenomenen sjølv, slik dei opptrer i gjeven naturleg, samfunnsmessig eller kulturell kontekst. Fenomenologi er læra om fenomenen, og omgrepet fenomen tydar det som kjem til uttrykk, det som kjem oss i møte. I eit læringsperspektiv er det fenomenen i verden – i dykk/deira sin opphavlege og direkte form – som dannar det eigentlege grunnlaget for læring (Moran 2000).

Hubert L. og Stuart Dreyfus er opptatt av det fenomenologiske synet på kunnskap og læring og prøvar å forklare dette i boka ”*Mind Over Machine*”. Vidare har dei komet opp med ein modell som blir kalla Dreyfus – modellen som byggjer på fem trinn. Modellen beskriver ulike fasar i menneskje sin læreprosess (Dreyfus & Dreyfus 1986).

Det er fem trinn i modellen, og det første er Novice, nybyrjar. Det som kjenneteiknar undervisninga på nybyrjarnivå er at ferdigheta og den samanheng dei inngår i blir oppsplitta. Nybyrjaren blir stilt ovanfor kontekstuavhengige karakteristikkar som han eller ho kan gjenkjenne utan behov for erfaring. Det karakteristiske her er at nybyrjaren får reglar som mogleggjer handlingar. Når nybyrjaren manglar ein forståing for den overordna samanhengen ferdigheta inngår i, vil vedkommande bedømme sin prestasjon først og fremst i forhold til kor godt han følgjar dei innlærte reglane. Etter som nybyrjaren tilegnar seg fleire reglar, krevjast det meir og meir konsentrasjon for å utføre den aktuelle ferdigheita eller oppgåva. Den aktuelle læringssituasjonen vil då ofte vere prega av elevane si evne til å tale eller lytte til råd (Dreyfus og Dreyfus 1986).

Den andre trinnet er Advanced beginner, avansert nybyrjar. Når eleven eller den tilsette etter kvart kan betraktast som ein avansert byrjar, har personen tileigna seg ny erfaring ved å meistre virkelege situasjonar. Personen blir ført inn i situasjonar kor ferdigheitar som kjenneteiknar aktiviteten ikkje er mogleg å gjenkjenne som objektive kjenneteikn (Dreyfus og Dreyfus 1986: 22).

Den avanserte nybyrjaren vil nytte seg av situasjonsavhengige og situasjonsuavhengige tolkingar. Den avanserte byrjaren lærar først og fremst av erfaringar og ikkje av reglar. Personen lærar med andre ord av erfaringar som ervervast ved deltaking i dei ulike praksiseksemplane. Denne erfaringa er mykje meir verdifull og lærerik enn ein mengde med verbale skildringar.

Etter kvart som erfaringane aukar, blir også mengda av gjenkjennelege element som eit individ oppfattar i ein konkret, verkeleg situasjon, overveldande.

Den tredje er, Competence, kompetent utøvar. For å klare denne informasjonseksplasjonen lærar ein seg å nytte seg av eit hierarkisk innsikt i forhold til dei avgjerd som skal tas. Ved først å velje mål, plan eller eit bestemt perspektiv for å organisere situasjonar, for så ut frå dette undersøkje berre dei avgrensa karakteristikkane og faktorane som ein har erfart fordi det er desse som er dei viktigaste i forhold til det perspektivet, målet eller den planen ein har valt.

Mål , planar og prosedyrar for prioritering hjelpar utøvaren til å avgrense seg til eit mindre sett av viktige faktorar, i staden for å sysselsetja seg med den totale samlande forståing om den aktuelle situasjonen. Åtferda til den kompetente utøvaren blir meir flytande og betre tilpassa den konkrete konteksten.

Proficiency, kyndig utøvar blir det fjerde. Gjennom umåteleg eksemplar og erfaringar i ulike situasjonar vil utøvarar innanfor dei to høgaste ferdigheitsnivåa kjenneteiknast av ein rask og meir flytande avgjeringsform framfor ein meir trinndelt analyserande og problemløysande måte. Det typiske for den kyndige utøvar er at han er djupt involvert i sine handlingar og har utvikla eit perspektiv på grunnlag av tidligare hendingar og erfaringar. På bakgrunn av sitt blikk for perspektiv får nokre bestemte trekk ved ein situasjon meir merksam enn andre som automatisk forsvinn i bakgrunnen (Dreyfus og Dreyfus 1986: 28).

Den kyndige utøvaren forstår og organiserar sine oppgåver intuitivt, men tenkjar også stadig analytisk over kva som skal skje. Den djupe intuitive involveringa i utøvinga av ferdigheitar fungerer vekselvis med analytisk omslutningstaking.

Expertise, ekspert, er det siste stadiet. Hos ein ekspert har kunnskapen og ferdigheita blitt ein del av hans personlegdom og kropp, og han tenkjar ikkje noko grundig over det. Han er blitt eitt med kunnskapen på linje med at når ein har lært seg til å gå knytast denne ferdigheta til deg, og blir automatisk ein del av deg (Dreyfus og dreyfus 1986: 32).

Alle fem stadia passer ikkje berre inn i skulen og det er ikkje berre for elevar. Ein kan også bruke dette innanfor organisasjonar og arbeidsplassar. For eksempel ved å innføre dette i ein arbeidsplass og bruke dette i områder der ein tilsett nye arbeidstakarar. Av erfaring veit ein at det

vil ta litt tid å kome seg inn i eit system dersom ein er fersk og akkurat har byrja å jobbe på den nye arbeidsplassen. Desse trinna kan vere behjelpelig for å få ein arbeidstakar til å gli inn i systemet. Sjølv sagt må ein leggje til rette slik at dei fem trinna kan oppnåast over ein periode med tid.

4.2.2 Behaviorisme

Vidare har vi det behavioristiske synet på læring. Den er empirisk og bygg på våre fysiske erfaringar. Læring blir definert i termar av endringar av den ytre og observerbare åtferda. Ifølgje behaviorismen blir ikkje tenking og refleksjon antatt for å vere noko vitskapen kan seie nok om. Dette blir antatt fordi våre tankar, våre liv og våre kognitive aktivitetar ikkje kan studerast ved hjelp av objektive metodar. Behaviorismen stammar frå filosofiske tradisjonar der objektivismen har hatt ein stor innflytelse. Dette synet stod for ein observasjon av verda slik den er i verkelegheita. Dersom vi vel å dra dette inn i eit psykologisk syn kan ein sjå menneskjer som berre eit objekt eller ein ting (Imsen 2006: 29).

Det behavioristiske læringsperspektivet er basert på samanhengen mellom stimulus, respons og endring av dei ytre observerbare åtferd. Det var den russiske fysiologen Ivan Pavlov som kom med den behavioristiske tankegangen. Han observerte korleis ein naturleg reaksjon iblant kan utløyse noko anna enn det som eigentleg skulle utløyse den. Han brukte hundar på å eksperimentere dette og kom fram til at ein betinget refleks er ein unaturleg kopling mellom ein stimulus og ein respons (Säljö 2001).

Ein utvikling av behaviorismen til også å gjelde dagleg åtferd kom gjennom den amerikanske psykologen Burrhus Fredric Skinner. Han sitt arbeid viste at betinging er noko som førekjem ved fleire typar åtferd enn dei som er kopla til ein refleks. Utgangsobservasjonen var at menneskjer viste ein tendens til å gjenta åtferd der dei fekk oppleve ein form for positivt resultat eller at individet kunne unngå ubehag. Skinner sitt arbeid viste også at åtferd som ikkje blei forsterka eller lønna viste ein tendens til å minke eller forsvinne. Lønninga eller forsterkinga stod sentralt i Skinner sitt arbeid og denne type betinging blir omtalt som operant betinging. Dette står i kontrast til Pavlov sine teoriar ved at ein forsterkar ein respons som aktivt produserast av eit menneskje (Woolfolk 1995).

Forsterkingar, både positive og negative, viser seg å vere effektiv for relativt varig åtferdsending. Negative forsterkingar kan forklarast med fråværet av lønning eller ein oppleving av noko negativt (som for eksempel smerte, svolt). Det kan også oppstå ein uønskja forbindelse mellom stimuli og respons, dette blir omtalt som feillæring i det behavioristiske læringsperspektivet (Säljö 2001: 53).

Lønn kan bli betraktast som ytre stimuli og det for ein del arbeidstakarar. Ein del av dei bytta jobb bevisst for å gå opp i lønn. Fordi desse personar har skifta arbeid på grunn av lønn vil ikkje nødvendigvis seie at motivasjonen for arbeidsutfordringane ikkje kan vere høge for også desse arbeidstakarane. Samtidig ser det ut til at dei same personane som i utgangspunktet bytta jobb på grunn av lønn er villig til å bytte jobb igjen dersom det kjem eit meir lukrativt tilbod med noko av dei same arbeidsutfordringane. Årsaka til misnøye kan vere meir enn det er nemnt i intervjuet. Det er likevel ingen grunn til å sjå bort ifrå at nokon er meir ytre motiverte enn andre, og dette vil automatisk gje eit naturleg press på lønninga. Kan dette skuldast på tida vi lever i? Ein del har kanskje ein tendens til å samanlikne seg med grupper som tenar meir enn seg sjølv.

Når det gjeld lønna til dei arbeidstakarane som har blitt intervjua kan ein sjå i tabell 1 at alle her tenar ganske godt. Eg kan leggje ekstra godt merke til at mennene i snitt tenar meir enn kvinnene. Alle dei fem menn tenar meir enn dei ni kvinnene. Det er kun ei kvinne, Mette, som slår fire av mennene. Mette er ingeniør og er ledar for borreteknologi.

Lønn er eit av kriterier som er nemnt ovanfor og dersom ein ser på dette kriteriet i intervjua kan ein sjå at det er ni av arbeidstakarane som skiljar seg meir ut enn resten. Igjen er det ein del variasjon mellom desse ni. Kari skifta arbeid fordi det var betre lønna i den nye enn den gamle arbeidsplassen. Sara vart gradert til ein høgare stilling og dermed auka også lønna hennar, noko som ho syntes var svært positivt. Mette er den som klager minst over lønna, men ho påstår at dersom ho verkeleg vil så kan ho klatre litt meir i lønn. Det er ikkje akkurat lønn som er viktig for ho lenger, ho seier at lønn kjem etter trivsel og denne meininga delar også Karoline. Karl er ein av dei få som har fokuset retta meir mot lønn enn andre, han meiner at det ikkje er vits i å dra på jobb dersom ein ikkje er tilfredsstilt med lønna. Han nemnar blant anna at ein ikkje kan kome særleg langt i dagens samfunn utan pengar og bra lønn – legg merke til dette, eg stilte eit spørsmål ovanfor i oppgåva om ein kan leggje skylda på tida vi lever i for at ein tenkjer slik som ein gjer når det gjeld lønn. Wenche skifta arbeid på grunn av betre lønn og er svært fornøgd med

lønna ho får. Inga har ikkje tenkt å gå noko stad, ho er velfornøgd med lønna hennar og tenkjer å bli der ho er. Birgitte er interessert i å lære meir, men er ikkje villig til å lære gratis. Det vil seie at ho kan tenkje seg å dra på meir kursing og liknande dersom ho får betaling for dette. Heilt til slutt har vi Ole som har bevisst endra sin karriere ein del gongar for å gå opp i lønn (sjå figur 1). Ein kan sjå at det er ulike grunnar for denne vide variasjonen med meiningar.

Vidare kan ein sjå at det finst fleire individuelle læringsteoriar som framstillar dei lærande som einsame og undersøkjande. Det finst også sosiale læringsteoriar som er meir opptatt av individet si deltaking i ulike læringsfellesskap. Ulike tilnærmingar til læring er for eksempel som dei to overnemnte læringsteoriane som er dei individuelle læringsteoriane. Vidare har vi innanfor dette området gestaltpsykologi, konstruktivisme, kognitivisme og sosiale læringsteoriar som blir representert gjennom forskjellige pedagogar som blant anna Platon, B.F. Skinner, John Locke, John Dewey, Jerome Bruner, Wolfgang Köhler, Lev Vygotsky, Ernst von Glasersfeld og Jean Piaget.

Nedanfor vil eg fokusere på fire læringsteoriar, derav to sosiale teoriar og to individuelle teoriar. Her vil eg gå endå meir i djupna, då dette er teoriar eg ser som hensiktsmessige å bruke for å svare på problemstillinga mi som omhandlar både individuelle og sosiale læringsteoriar, samt dei intervjuar eg vil analysere opp mot dette.

Først vil eg sjå på sosiale læringsteoriar kvar for seg og deretter vil det bli gjort ein samanlikning mellom desse to. Vidare vil eg gjere det same med den kognitive og konstruktive læringsteoriane. Intervjuar blir analysert opp mot dette undervegs.

4.2.3 Det sosiokulturelle perspektivet på læring

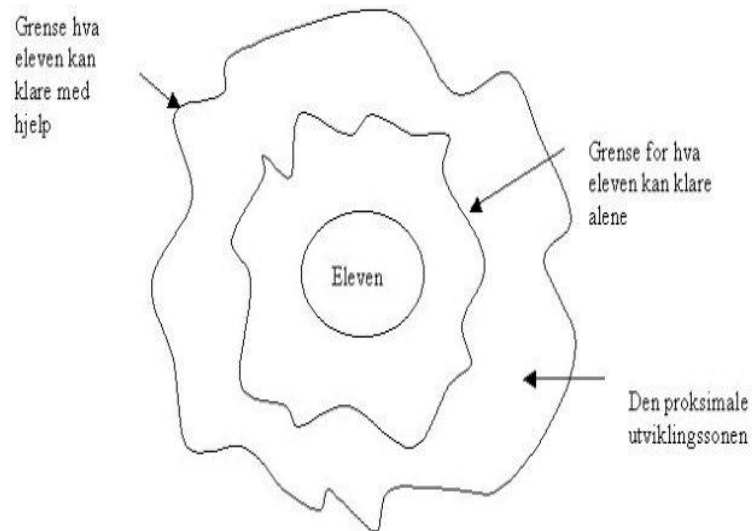
Det sosiokulturelle læringsperspektivet ser på menneskjer si læring gjennom samhandling med omgjevnadane. Det kollektive står sentralt for individet si tenking og handling. Det er spesielt ein hjørnestein som dette perspektivet står og faller på, nemleg kommunikasjon. Dette er byggjesteinen for heile det sosiokulturelle læringsperspektivet, samtidig som det er eit vilkår for læring. Perspektivet ser det ikkje slik at det er vår egen aktivitet i forhold til omverda som i hovudsak bestemm kurva på vår utvikling. Det er det sosiale som står i fokus, og det er den menneskelege kollektive verksemda som bestemm tolkinga av omverda, og dermed utviklingskurva vår. Dette samspelet kallast for interaksjon innanfor pedagogikken. Olga Dysthe

viser til seks punkt som er sentrale for det sosiokulturelle læringsperspektivet (Dysthe 1996).
Desse seks punkta er følgjande;

Læring er grunnleggjande sosial

Ein lærar meir saman enn ein ville ha gjort åleine. Dette kan ein knytast opp til Vygotsky sin teori som omhandlar den proksimale, det vil seie næraste utviklingssonen. Den fortel at ein med egne og andre sin kunnskap vil kunne oppnå mykje høgare kompetanse.

Nedafor er det ein figur som viser den næraste utviklingssonen. Kva ein person klarar sjølv og kva ein person kan klare ved å få hjelp av andre. Dette har på ein måte ein samanheng med teorien om stillasbygging, noko som kjem til å kome seinare i oppgåva.



Figur 3: Den næraste utviklingssonen (Imsen 1998).

Læring er situert

Situert læring inneberer og sjå på ein læringsaktivitet i tett samanheng med den situasjonen den inngår i. For eksempel ved å bruke gjenstandar fortel læraren meir til eleven.

Læring er distribuert

Det vil seie at læring som kunnskap og som distribuerast mellom ulike deltakarar. Kunnskapsproduksjonen skjer ved at deltakarane deltar med ulike ferdigheitar og ulike styrkar, men saman skapast det ein heilskapsforståing.

Læring er mediert

At læring er mediert vil seie at læring er formidla mellom personar. Omgrepet mediering er svært sentralt og er kanskje det som skiljar det sosiokulturelle perspektivet mest frå andre ledande teoretiske perspektiv. Vår tenking og forstillingsverd er vekst fram, og farga av vår kultur og den sin intellektuelle og fysiske reiskap (Säljö 2001: 83).

Språket er sentral i læringsprosessen

Det er viktig med språk for å kommunisere og gjere oss forstått med andre. Det er viktig med både skrifteleg og munneleg språk.

Læring er deltaking i læringsfellesskap

Ein lærar når ein er aktive og delaktive med andre menneskjer. Ein brukar begge sin kunnskap for å oppnå betre resultat. For eksempel i eit prosjektarbeid er dette ein typisk måte å gjere det på. Ein bygg stoffet rundt kunnskapen ein har til saman.

Kort fortalt tyder desse punkta at læringa går for seg i eit samspel i bestemte situasjonar der overføring av kunnskap og tolking av omverda er viktige prosessar. Språket og deltaking i eit fellesskap er viktige faktorar for å få dette til å lykkast. Det er opptak av kunnskap gjennom tolking av omverda som kallast mediering. Ved hjelp av mediering, i samspel med andre menneskjer, er mennesket med på å utvikle, skape og nytte reiskap som kan hjelpe til i læringa og utviklinga av vidare kunnskap. Ordet ”reiskap” må i denne samanheng både sjåast på som eit

fysisk og språkeleg hjelpemiddel for å kunne utvikle kunnskap. Desse reiskapane er hovudvekta av det som skaper dei kulturelle ressursane vi kjenner igjen i vårt daglegliv (Dysthe 1996).

Lev Vygotsky som teoretikar innanfor det sosiokulturelle teorifeltet opptatt av at reiskapane er viktige hjelpemidlar for å utvikle og skape kunnskap. Spesielt var språket og talen viktige reiskapar for Vygotsky (Säljö 2001: 66 – 69). Han meinte at det var dette som i hovudsak var med på å integrere mennesket i eit samfunn der dei fant ein breiare veg til kunnskap og kultur under sosialiseringssprosessen. Men Vygotsky såg ikkje berre på språket og talen som ein kommunikasjonsform mellom menneskjer, han såg også på desse reiskapane som mogleik til å utvikle kunnskap gjennom sin bevisstheit og egne tankar.

Vidare har vi John Dewey innanfor det sosiokulturelle perspektivet. Han var ein av dei første til å sjå på individet sin aktive medverking i læreprosessen. Han meinte at ein ikkje lærar berre ved ytre stimulering, men at den som skal lære må bidra aktivt i læreprosessen og hausta det ein sjølv sår gjennom egne erfaringar (Imsen 2009: 38).

Det er ni tilsette som har fokuset retta meir mot samspelet med omgjevnaden. Dei ser på dette som viktig i forhold til egen utvikling. Sara, John, Turid, Kari, Karoline, Wenche, Inga, Tonje og Ole er av dei som meiner at ein treng å vere i kontakt med sine kollegaer for både å utvikle seg og for å halde seg oppdatere innanfor sitt fagfelt. Ein del av desse ni har skifta arbeid ein del gongar. Dei følte at dei ikkje var inkludert i arbeidsmiljøet og ofte etterlete til seg sjølve. Dersom ein ser på figur 1, kan ein finne desse personane. Ole, Turid og Inga. Sara, John, Kari, Karoline, Wenche og Tonje delar meininga at det er viktig å vere i kontakt med sine kollegaer for å lære og utvikle seg. Tonje skifta arbeid fordi ho ikkje lenger ville ha ein global jobb der ho måtte byrje på jobb kl 15:00. Ho ville møte sine kollegaer fysisk.

Jean Piaget var også ein annan teoretikar som meinte at det var i samspel med omgjevnaden at mennesket utvikla seg. Menneskjer konstruerar sjølv sin kunnskap og går gjennom ein modningsprosess. Piaget brukte ordet utvikling og ikkje ordet læring. Han meinte at vi alltid utviklar oss uansett om vi vil eller ikkje. Han var veldig opptatt av å forstå ”prosessane” inne i hovudet.

Grunntanken til det sosiokulturelle læringsperspektivet er veldig enkelt og byggjer på ein god kommunikasjon oss menneskjer i mellom. ”Det er gjennom kommunikasjon at sosiokulturelle

ressurser blir skapt, men det er også gjennom kommunikasjon de blir ført videre. Dette er en grunntanke i et sosiokulturelt perspektiv” (Säljö 2001: 22).

4.2.4 Eit sosio-kognitivt syn på læring

Å lære er ein livslang aktivitet som går føre seg på alle områder i livet. Alle menneskjer har personlege læringserfaring. Læring blir dermed ein viktig del av arbeidslivet. Den raske utviklinga i produksjonsteknologi og globalisering krev at den enkelte oppdaterar sin kompetanse. Denne tilegning av ferdigheit og kunnskap skjer gjennom læring (Bjørvik og Haukedal 2001). Det er samla mykje kunnskap om korleis læring går for seg og korleis ein skal leggje til rette for at denne prosessen skal skje mest mogleg effektivt og gje best mogleg resultat.

Innanfor dette teoretiske perspektivet er stillasbygging, på engelsk scaffolding, eit veldig kjent omgrep. Bruner er hovudet bak omgrepet stillasbygging. Ein kan nemleg leggje til rette for den einskilde si utvikling ved å setje opp såkalla stillas. Poenget med dette er at den lærande skal få støtte i arbeidet med å utføre ei oppgåve. Han eller ho skal få hjelp til den delen av prosessen som vedkommande ikkje hadde klart utan hjelp (Bruner 1997). Bruner forklarar i forhold til studentane, men det er lett å bruke det i andre situasjonar også, som i organisasjonar til dømes. Ein kan tenkje seg at stillaset blir reist innanfor personen sin nærmaste utviklingsone. Når personen har nok innsikt til å greie oppgåva på det neste nivået, kan stillaset fjernast. Men det må byggjast opp på nytt i forhold til utfordringane i den påfølgjande utviklingssonen. Den neste sonen er ikkje ein ny sone, men ein vidareutvikling av den førre (Westrheim 2001).

Stillaset er altså eit støttesystem for læring der ein gjer den lærande hjelp til å utvikle seg i si eiga nære utviklingsone. Eit slikt stillas er medvite oppbygt og har ofte ein struktur som hjelpar og støttar den lærande i det å byggje opp dei ferdigheitene som skal til for å innfri krava frå kulturen. Kulturen seier for eksempel at ein skal ha pinnekjøtt med tilbehøyr til jul, men for å lære å lage pinnekjøtt med tilbehøyr trengs eit stillas i form av oppskriftar, råd, og liknande.

4.2.5 Kognitivismen

Menneskje sin intellektuelle tenking står sentralt i kognitivismen. Kognitivismen tok på ein måte over behaviorismen sin tankegong og prøvde å forklare menneskje sin læring ved å avdekkje ikkje observerbare, intellektuelle hendingar hos det enkelte individet, utan at sosiale og kulturelle forhold rundt den enkelte blir vektlagt i stor grad (Bråten 2002 og Dysthe 1996).

Det er menneskja sine mentale evner til utvikling står sentralt innanfor den kognitive teorien. Etter behaviorismen kom kognitivismen og den ”kognitive revolusjonen” prøvde å forklare menneskeleg læring gjennom å prøve å dekkje ikkje -observerbare, intellektuelle hendingar hos individet utan at sosiale og kulturelle forhold rundt individet blei vektlagt i særleg grad. Med andre ord sett kognitive teoretikarar menneskeleg tenking og intellekt i sentrum (Bråten 2002). Vidare var det nemnt ovanfor at kognitivismen kom etter behaviorismen og kom som eit alternativ til behaviorismen (Dysthe 2001). Det som peikar ut konstruktivismen frå behaviorismen er at det er menneskja si mentale evne til utvikling som står sentralt. Der er ikkje forsterkning og betinging ved hjelp av assosiasjonar som er i den behavioristiske tankegangen (Philips og Soltis 2000).

Kognitivistane hevdar at informasjonsprosessering skjer gjennom tre ulike prosessar. Dei tre forskjellige prosessane er:

1. Innkoding i det mentale systemet
2. Lagring
3. Gjenhenting i aktuelle situasjonar

Ein leitar ikkje berre i miljøet etter grunnar til læring. Betydinga av individet sin eigeninnsats for læring blir framheva og samtidig blir individuelle forskjellar i informasjonsomarbeiding også framheva. Medan behavioristane betraktar innsikt og forståing som eit resultat av læring (*ibid*), hevdar talsmenn for den kognitive tradisjonen det motsette. Ingen læring kan forgå før nødvendig innsikt liggja føre (Helstrup 1996).

Kognitivistane betraktar kunnskap som ein generell kapasitet, og ikkje som situasjonsspesifikt. Individet konstruerar kunnskap aktivt ut ifrå sin forståing og informasjonsprosessering. Læring er såleis ein indre, mental verksamd kor ein ”gjenskaper virkeligheten” i form av mentale representasjonar (Philips og Soltis 2000, Helstrup 1996).

Vidare blir kognisjon betrakta som informasjonsprosessering. Forskinga har som mål å utvikle ein eksakt representasjon av korleis denne prosessen skjer, altså korleis mennesket tenkjer og lærar. Kjernen i perspektivet er spørsmålet om korleis mennesket lagrar, hentar fram igjen og nyttar seg av tidligare inntatt informasjon (Helstrup 1996).

Kognitivismen er gjerne ein generell nemning og har utgangspunkt i eit rasjonalistisk perspektiv. Den fekk innflytelse innan amerikansk åtferdsvitenskap, men fekk også innpass innan andre avgrensa områdar som for eksempel språkvitenskap. Kognitivismen sin interesse er å beskrive og forstå mennesket sin kognitive utrustning og mentale prosess. I denne tradisjonen er delinga mellom kropp og intellekt fullstendig, og tanken er at det finst ein grunnleggjande mekanisme som utgjer tanken sitt sentrum slik at prosessane kan studerast og kløyvast (Säljö 2001).

Innan kognitivismen finst det ulike teoriar og perspektiv slik at ein ikkje kan gje ein eintydig framstilling på synet om læring. Det har vært omfattande forskning på områdar som persepsjon, minnepsykologi, problemløysning, omgrepsutvikling for og nemne nokre. Når det gjeld temaet læring har konstruktivisme kanskje fått den største innflytelsen innan kognitivismen. Konstruktivismen tar utgangspunkt i at individet ikkje tar passivt i mot informasjon utan sjølv å delta for å konstruere sin forståing av omverda. Det var fleire som eigna til seg dette perspektivet, deriblant Piaget (Säljö 2001).

Piaget sin tenking betraktar menneskjer som aktive og reflekterande subjekt. Med Piaget fekk ein dreining i synet på mennesket frå behaviorismen si mekaniske og til dels negative syn, til eit meir positivt syn på mennesket i ein Piagetiansk tradisjon (Säljö 2001).

4.2.6 Konstruktivisme

Innan kognitivismen kan ein snakke om ulike retningar. Piaget stod for konstruktivismen. Han var ein sveitsisk psykolog, biolog og filosof. Piaget meinte at kunnskap ikkje kan overførast direkte frå lærar til elev, eleven er nøydd til å vere aktivt med og skape kunnskapen på nytt (Imsen, 2005). I dette tilfelle kan ein sjå på dette som om at ein arbeidstakar må vere aktivt med å skape kunnskap på nytt sjølv, og at kunnskap ikkje kan overførast direkte frå nokon. Individet skal ikkje passivt ta i mot informasjon, men gjennom sine aktivitetar sjølv konstruere sin forståing av omverda (Säljö 2001: 57).

Piaget var opptatt av korleis mennesket tar opp og omarbeidar kunnskap. Han etablerte omgrep for å beskrive dei mentale prosessane han meinte forgjekk i hjernen. I tillegg utforma han ein utviklingsteori som beskriv dei ulike stadia som skal vere felles for alle. Stadia kjenneteiknast av hjernen sin utvikling i forhold til abstraksjon og intellektuell tenking (Bjerg og Vejleskov1971).

Det siste stadiet er det formelt operasjonelle stadiet og dette er i følge denne teorien det øvste nivået for hjernen sin utvikling (Imsen 2005).

Konstruktivistane ser på læring som ein prosess som skjer i hjernen når det er i fysisk kontakt med omgjevinga. Individ manipulerar objekt og finn på denne måten relasjonane mellom objekta rundt seg (Säljö 2001). Den lærande må vere aktiv i samspillet med omgjevinga, og konstruere sin egen kunnskap som ikkje er ein kopi av verkelegheita.

Konstruktivismen medreknar omgjevinga i sin læringsteori, til forskjell frå dei fleste retningar innan kognitivismen (Vygotsky 2001). Synet på forholdet mellom individ, læring og omgjevinga skil seg likevel frå det sosiokulturelle perspektivet. Der føregår læring i eit samspel med så vel andre menneskjer som med dei kulturelle og sosiale verktøya som påverkar korleis ein tolkar verda rundt oss (Säljö 2001:66).

”I kognitive teorier ses læring som en aktiv, konstruktiv og målrettet prosess som reguleres av den lærendes egne evner og intellektuelle aktivitet” (Granberg 2004: 22). Konstruktivismen ser individet som eit erkjennande subjekt, og forstår kunnskap som sjølvreferensiell. Der er det ein lukka og autonom prosess kor hjernen erfarar på basis av kunnskap, og på basis av det erfarte. Det vil seie at vi lærar ut ifrå det vi kan, ikkje ut ifrå sanseintrykka (Moe 2000). All læring handlar om kompetanse, og med kompetanse blir vi i stand til å meistre. Innanfor det konstruktivistiske synet på læring, er det studentane si rolle og åtgåing som blir vesentleg. Det forventast at studenten sjølv skal byggje opp, eller konstruere sin kunnskapskapital. Her kan ein også erstatte studentane med arbeidstakarar. Filosofen og naturvitaren Ernst von Glasersfeld (2000) definerar konstruktivismen slik:

1. Kunnskap blir ikkje tilegna passivt, verken gjennom sansane eller gjennom kommunikasjon. Kunnskap blir aktivt produsert av det betraktande subjektet.
2. Betraktingen si funksjon er adaptiv og tenar subjektet si organisering av den erfarte verda, ikkje oppdaginga av ein objektiv verkelegheit. Konstruktivismen er sprunga ut av eit kognitivt læremønster, der det handlar om å tilegne seg ny ekspertise ut i frå tidligare kunnskap. Ein er sjølv ansvarleg for å delta og reflektere aktivt under læreprosessen.

Manger (2000) meiner at for å lære i voksen alder må læringa vere styrt av ein indre motivasjon, det vil seie tru på at utfallet av ein situasjon avhenger av egne handlingar. Å lære om å lære handlar om å erfare at årsaksforhold kan vere samansatt, eller at det kan vere fleire måtar å løyse problem. ”Læring er følgjelig en aktiv og konstruktiv genetisk utviklingsprosess av erfaringer som må fortolkes og endres gjennom stadig nye erfaringer” (Moe 2000: 22).

Ein konstruktivistisk læreplan er utforma slik at studentane blir involvert og forpliktar seg ut ifrå egne føresetnader. Planen må vere utforma slik at det tematisk og omgrepsmessig er rom for å stille spørsmål (Moe 2000: 162). Sosialkonstruktivismen, som er ein vidareføring av dette poengterar at ekspertise skapast i sosiale samvær og i eit læringsfellesskap. Kunnskap ligg ikkje i mennesket sjølv, men i det fellesskapet det inngår i.

4.2.7 Sosiokulturell og sosiokognitiv syn på læring

Både den sosiokulturelle og den sosiokognitive læringssynet hamnar innanfor den sosiale læringsteorien. Fokuset her er kva samfunnet og omgjevnadane rundt deg kan gjere for at du skal lære. Slik det vart nemnt ovanfor er det viktig at det er lagt til rette frå dei ytre faktorane for at du skal lære. Samhandling og kommunikasjon med andre, samt bygging av kunnskap saman med andre er nokre av punkta som vart nemnt innanfor læringsteoriane. Begge desse teoriane viser korleis ein kan lære i sosiale situasjonar og korfor det er viktig å leggje til rette ein læringsform i denne læringsarenaen (*ibid*).

4.2.8 Kognitivism og konstruktivisme

Både kognitivism og konstruktivisme faller innanfor den individuelle læringsarenaen. Her er det individet som er i fokus. Alt av egen tenking, refleksjon og tankebygg er innanfor dette område. Det er menneskjer sin tankestruktur som spelar ein viktig rolle. Det er blant anna intellektuelle hendingar hos det enkelte individet utan at sosiale og kulturelle forhold rundt den enkelte som er i fokus (*ibid*).

4.2.9 Forskjell mellom sosiale og individuelle læringsteoriar

Sosiale læringsteoriar er teoriar som fokuserar på læring innanfor ein sosial arena. Ein kan lære på mange ulike måtar innanfor den sosiale læringsarenaen. Når det gjeld den individuelle delen er

det slik at ein står på ein måte for seg sjølv når det snakk om læring. Igjen kan ein lære på ulike måtar innanfor dei individuelle læringsteoriane.

Innafor det sosiale læringsteoriane er det læring gjennom samhandling med omgjevnadane som er i sentrum. Det kollektive står sentralt for individet si tenking og handling (*ibid*). Medan innanfor dei individuelle læringsteoriane er det menneskje sin intellekt og tenking som har ein viktig rolle. Der er ikkje fokuset på korleis det sosiale livet eller atmosfæren rundt deg kan påverke din lærekraft, men meir kva du sjølv kan gjere for å lære.

Det er av og til slik at den eine læringsteorien passar betre enn den andre, med andre ord så er det situasjonsavhengig i forhold til kva læringsteori som er relevant. Samtidig kan ein ikkje sjå bort ifrå at desse to områda kan kombinerast. Ein kan kome i situasjonar der ein har behov for å oppsøkje og kombinere begge teoriane.

Når ein skal heve kompetanse innberar det ein del læring. Det er ulike orsakar til heving av kompetanse. Nokon utførar det fordi det tykjar det er lærerikt, interessant og morosamt, medan andre for å gå opp i lønn eller for å få ny stilling. Det er nokon av dei som seier at det er ein kombinasjon av både lønn og høgare stilling, medan andre seier at det er kombinasjon av alle tre. Lønn er noko som har blitt nemnt tidligare, men blir tatt med her for å vise variasjonen mellom dei tilsette. Eg har valt å vise dette i form av ein tabell nedanfor. Det tabellen viser her er at dei fleste hevar sin kompetanse på grunn av ein kombinasjon av å få ein ny stilling, og fordi dei tykjar det er lærerikt, interessant og morosamt.

Namn	Lærerikt, interessant og morosamt	Lønn	Mogleik for ny stilling
Kari	✓	✓	
Siri	✓		✓
Tonje	✓	✓	✓
Sara	✓	✓	✓
Karoline	✓		✓
Karl	✓	✓	
Rune	✓	✓	✓
Mette	✓		✓
Ole	✓	✓	✓
John	✓		✓
Wenche		✓	✓
Per	✓	✓	✓
Turid	✓	✓	
Inga	✓		✓
Birgitte		✓	✓

Tabell 2: Årsak til kompetanse heving

4.2.10 Taus kunnskap

"Tacit knowledge", som på norsk ofte oversettast til "taus kunnskap" er vanskeleg å definere, paradoksalt nok fordi den er "taus", eller "usagt". Generelt kan ein likevel seie at taus kunnskap er kunnskap som ikkje kan artikulereast. Historisk sett er konseptet "taus kunnskap" vore tett knyta til den fenomenologiske tradisjonen. Heidegger (1962) viser til at kapasiteten til å handle er avhengig av om individet er kjent med handlingane. Polanyi (1961) meiner at "vi vet mye mer enn vi vet at vi vet". Han skill mellom fokal bevisstheit; "the driving of the nail", og hjelpe/sidebevisstheit "what is felt on the palm of the hand".

Konklusjonen er ofte at folk generelt ikkje har fokal bevisstheit over instrumentane dei herskar over. Wittgenstein snakkar om praksis som eit språkleg spel. Språk er sosialt, ikkje ein privat sak. Språk kan vere viktig i å gjere taus kunnskap til eksplisitt. Vidare eksemplifiserar Wittgenstein korleis taus kunnskap kan, og ikkje kan lærast med ein fløytemetafor: Å vite korleis ein beskriv lyden på ei fløyte er del av kunnskapspraksisen om korleis ein identifiserar ei fløyte frå ei anna og korleis ein lager dei. Ein kan ikkje lære korleis ein gjenkjenner lyden på ei fløyte frå andre

instrumenter eller kun gjennom bøker. I tillegg til språket, blir den praktiske tilnærminga viktig i prosessen for å gjere taus kunnskap eksplisitt. Praktisk forståing er ofte usamanhengande, estetisk og taus (Dierkes 2001:48-50).

Ei vanleg utfordring er at ein ikkje klarer å seie mykje om viktige aspektar ved kunnskap, fordi kunnskapen er taus. Bruk og overføring av individuell taus kunnskap gjennom kommunikasjon som noko eksplisitt, og som organisasjonen sin kunnskap, er derfor ofte problematisk. Taus kunnskap kan til ein viss grad forklarast og kome fram dersom man tyr til intervjuar, sjølvorganiserande team eller systematisk variasjon i gruppekomposisjonen. Når kunnskapen blir eksplisitt og kommuniserbar, kan den byggast inn i produksjonssystemet som igjen førar til høgare kvalitet og høgare nivå av produksjonen (Dierkes 2001:28-29). Det må derfor vere eit mål at taus kunnskap blir gjort eksplisitt. Organisasjonar har til hensikt å samle kunnskap som er fordelt på individ og/eller grupper. Dette kan vere med å fremme organisasjonslæring. Organisasjonslæring blir av Friedman, Lipshitz og Overmeer definert som "a process of inquiry through which members of an organisation develop shared values and knowledge based on past experience of themselves and of others" (Dierkes et al. 2001:757).

Mesterlære er i følgje Lave og Wenger (1991) teoretisk knyta til "situated learning"; kor ein ser på læring som ein aktivitet som skjer i samspel mellom eit individ og eit kulturelt konstruert fellesskap. Dette kan handle om deltaking i praksisfellesskap med ulik kompetanse. Læring som deltaking blir vektlagt. Dei viste til at Nielsen og Kvale (1999) trakk fram fire trekk ved mesterlære som var tilknyta situert læring og det sosiokulturelle perspektivet på læring. Dei fire trekka er praksisfellesskap, tilegning av fagleg identitet, læring utan formell undervisning og evaluering gjennom praksis.

Mesterlære kan vere eit godt alternativ fordi kunnskap då blir brakt vidare gjennom personlege relasjonar, kollektive vaner og intuisjonar (Von Krogh, Ichijo & Nonaka 200). Mesterlæretradisjonen kan knytast til Lev Vygotskys "scaffolding" og behovet for støtte for å lære. Stillasbygging kan i følgje Nielsen og Kvale handle om at mesteren gjev personar som skal lære ein forståing av strategiane som ligg bak løysningen av eit problem. Refleksjon blir viktig for forståing.

Gjennom kritisk refleksjon vil ein kunne analysere korleis praktisk kunnskap kommuniserast og institusjonaliserast, og slik utarbeide og lagre ein godt evaluert beskriving av det mesteren viser i ein database. Kan ein sjå svakheter og styrkar ved sine forklaringar, og gjere dette synleg for andre, vil det kunne bidra til ein styrka kunnskapsdeling i bedrifta. Rogoff (Lauvås og Handal 2000) foreslo "peer assistance" - også mesterne har noko å lære. Mesterlæretradisjonen kan overførast til dei ved at like kompetente personar assisterar og hjelper kvarandre. Slik kan ein utvikle ein delingskultur i ulike arbeidsplassar der det er fordelaktig for betre arbeid (Dierkes 2001:51-53).

Det er viktig å vere klar over at mesteren kan oppleve det problematisk å uttrykkje alt munnleg og å forklare alle tankeprosessar og handlingar. Kommunikasjonsflyt er ingen sjølvfølgje. Ikkje all kunnskap blir artikulert, noko blir gløymt, noko opplevast som ein sjølvfølgje - dette vil føre til hull i nye tilsette sin tileigning av kunnskap. Mesterne må få ein god forklaring på korfor dei skal gjere det tause munnleg; og fordelane må synleggjørast for at holdningsendring og vidare relasjonsbygging blir mogleg.

Når ein ser på nokre av intervjuobjekta kan ein dra ein paradoksal linje til omgrepet taus kunnskap. Det er eit par av dei som nemnar omgrepet i korte trekk og er bevisst på kva det står for og korfor det kan vere viktig å ha kjennskap til dette omgrepet. Sara og Karl er ein av dei som er bevisst på dette omgrepet. Av dei overnemnte intervjuobjekta kan ein tydeleg sjå at olje og gass er ein av dei yrkesgruppa som har taus kunnskap i seg. Å sitte å forklare og seie er ein ting, men å utføre det medan den andre personen er tilstade er ein annan ting. Læring er som regel lettare å forstå når ein ser på enn når ein les. Dersom ein ser på alle dei 15 intervju og kva for eit arbeid dei har vil ein kanskje klare å sjå at det ligg taus kunnskap skjult i bakgrunnen.

KAPITTEL 5 Drøftingsdelen

5.1 Drøfting

Motivasjon er ein viktig føresetnad for all form for læring, og vil vere med på å styre kva og korleis og når vi lærar (Imsen 1991). Ein opererar her med eit skilje mellom indre og ytre motivasjon, der indre motivasjon viser til indre krefter som styrar menneskjer si åtferd. Nærmare forklart engasjerar ein seg i ulike aktivitetar utan noko form for forventning bunden til ytre stimuli i etterkant av at aktiviteten er utført (*ibid*). I dette tilfellet er det ikkje mange av dei 15 deltakarane som kan bli plassert direkte innanfor denne ramma.

Ytre motivasjon er basert på forhold som ligg utanfor sjølve aktiviteten. Her opptrer og handlar individet på bestemte måtar ut frå forventningar om ytre stimuli. Eksempelvis utførar ein aktivitet på grunn av mogleik for betre lønnsføresetnad, bonusordning eller andre faktorar som aktiviteten kan resultere i. Motivasjon er ytre vilkårsbunden, noko som impliserar at forventningane og motivasjonen er relatert til resultatet av oppgåva, og ikkje berre arbeidsoppgåva i seg sjølv (Kaufmann og Kaufmann 2009). Eit godt eksempel her er Ole som har endra sin karriere ein del gongar for å stige i lønn.

Det kan vere viktig å påpeike at skiljet mellom indre og ytre motivasjon nødvendigvis ikkje er uproblematisk, då det kan argumenterast for at indre motivasjon kan oppstå som eit resultat av ytre motivasjon. Eksempelvis kan oppmuntring eller ein positiv evaluering i etterkant av utførte arbeidsoppgåver stimulere til at individet ønskjer å arbeide med liknande oppgåver på eit seinare tidspunkt (Manger 2005).

Dette skiljet har også ført til diskusjon. Manger viser til at Lepper og Greene (2005:81) fant ut at nokon skuleelevar mista motivasjonen for bestemte oppgåver når dei blei løna for utføringa. Det blir påpeika her at dersom individet opphavleg har blitt stimulert av oppgåva sin kompleksitet og nytteverdi, men opplever i løpet av prosessen at det eksisterar ein godtgjering i etterkant, vil individet kunne miste sin motivasjon. Forsking tyder også på at summativ vurdering som hovudfokus, i motsetning til indre drivkrefter som kjelde for motivasjon, vil kunne føre til at læring stagnerar eller stoppar opp når karakteren ikkje lenger blir nytta som vurdering (*ibid*). I

følgje intervjua kan ein sjå at det er ein kombinasjon av ytre og indre stimuli som styrer eins val og lyst til å lære.

Nyare forskning tyder likevel på at både indre og ytre stimuli aukar motivasjonen hos dei fleste menneskjer (Manger 2005). Det kan samtidig påpeikast på at godtgjering som blir oppfatta som eit forsøk på å kontrollere åtferd ikkje synes å vere effektivt. På ein annan side tydar det på at godtgjering som informerar om åtferd kan vere effektivt, kor kontrollerande ytring vil, i følgje Manger (2005), føre til ein ekstern orientering. Informerande ytring i motsetning vil bidra til ein intern orientering, der individet søkjar å lykkast i grunnlag av eigne eigenskapar og ved eigen oppfatning av aukande kompetanse (*ibid*).

I tråd med dette viser Dweck (1999) til to ulike former for menneskelege åtferd i tilknytning til motivasjon for læring, meistringsorientert og prestasjonsorientert åtferd. Meistringsorientert individ vil i følgje Dweck vere opptatt av å lære av sjølve læringsprosessen, medan prestasjonsorienterte individ vil på ein annan side vere meir opptatt av sin egen prestasjon og korleis denne bedømmast. Dweck (1999) viser i denne forbindelse til fleire forskingsstudium som tyder på at meistringsmotiverte menneskjer i hovudsak løyser oppgåver på ein annan måte enn prestasjonsmotiverte menneskjer. Meistringsorienterte menneskjer ser ut til å nytte seg av problemløysning for å oppnå læring, samtidig som dei nyttar seg av feil for å korrigere sin tilnærming til oppgåva. Prestasjonsorienterte menneskjer er på den andre sida meir opptatt av å unngå feil, samtidig som dei ynskjer å oppnå like gode resultat som andre deltakarar i læringssituasjonen. Denne beskrivinga vil kunne resultere i at menneskjer som er meistringsmotiverte vil kunne vise til ein meir positiv læringskurve enn prestasjonsmotiverte menneskjer. Dette kan i hovudsak forklarast med at menneskjer med meistringsmotivert åtferd i større grad motiverast av utfordringar enn prestasjonsmotiverte menneskjer (*ibid*). Dette er ein kandidat som passar godt innanfor dette området.

Eit sosialt–kognitiv syn på motivasjon og læring kan forklare denne indre motivasjonen som då påverkar den lærande sin forventning om meistring. Ein høg forventning til meistring, ville kunne gi ein sterkare indre drivkraft til å løyse oppgåver. Bandura peikar på at ein høg forventning om meistring saman med ein forventning om godtgjering, vil kunne medføre optimalisering av motivasjonen (Manger 2005).

Ser vi læring i organisasjonslivet i lys av den teoretiske framstillingen over, kan vi sjå at denne framstillinga vil kunne vere relevant også her. I kva for ein grad leddarar sjølv oppfattar å vere meistringsorientert, kan vere med på å avgjere i kva for ein grad han eller ho er eigna til å utvikle læringstiltak i bedrifta (*ibid*). Nærmare forklart vil oppfatninga av egen kapasitet vere med på å påverke korleis og i kva for ein grad leddaren kan hjelpe sine arbeidstakarar til å lære. Ledaren med lav forventning om egen meistring vil i forhold til den teoretiske framstillingen over, unngå å planleggje læringstiltak som er forbundet med høgare nivå av kompetanse enn han eller ho sjølv har. Dette kan medføre at læringa som skjer i gruppa kan få redusert effekt, og at potensialet som ligg i arbeidstakarane ikkje blir utnytta. I motsatt tilfelle, der leddarar har høg oppfatning om egen meistringsmotivasjon vil desse forventningane potensielt medvirke til ein større sannsyn for læringsaktivitetane som planleggast og utførast vil vere meir utfordrande. Vidare vil forskjellen kome til syne ved at leddarar som blir prega av høg meistringsmotivasjon, også vil ha høgare forventningar til sine tilsette og støtte sine arbeidstakarar til å fremme nye idear som kan medvirke til forbetring i bedrifter (*ibid*). Dette vil i seg sjølv kunne medføre til økt motivasjon for læring hos arbeidstakarane i organisasjonen.

Eit sosialt – kognitivt syn på læring, vil på same måte som over leggje vekt på ein samanheng mellom indre- og ytre prosessar for å oppnå motivasjon. Tar ein til forskjell utgangspunkt i behavioristiske læringsteoriar, vektleggast ytre stimuli i større grad som reiskap for læring og motivasjon. Nærmare bestemt kan ein seie at motivasjonskjelda hos behavioristiske læringsteoriar i stor grad framholdast av å vere ytre forsterkarar eller motiver, noko som vil kunne eksemplifiserast ved mogleik for høgare lønn, incentiv og makt i arbeidslivet. I mellomtida vil positive tilbakemeldingar i form av ros og oppmuntring også kunne sjåast på som kjelde for motivasjon. Forsterkning vil her framstå som eit åtferdspåverkande verktøy, som brukt riktig vil kunne føre til motivasjon for læring (Imsen 1991).

Skaalvik og Skaalvik (1996) peikar på at forsterkning kan implisere ein utfordring når det trer fram som motiverande faktor. Etersom ikkje alle menneskjer har det same utgangspunktet, vil dei ikkje utelukkande ha dei same oppfatningane om kva for former av godtgjering som er attraktive. Samtidig vil ein enkelt former for godtgjering kunne medvirke til ulike effektar. Dette vil kunne eksemplifiserast ved at medan nokre arbeidstakarar vil oppfatte ein mogleik for avansement som attraktivt og motiverande, vil andre kunne forbinde nye arbeidsoppgåver og

meir ansvar som negative påkjenningar som stress og mindre fritid. Sistnemnte vil derfor kunne medverke til at motivasjonen for læring blir mindre. I ytterste konsekvens kan det bli demotiverande (*ibid*).

Ein konsekvens av denne problematikken er at stadig fleire teoretikarar som er meir opptatt av motivasjon, har fokusert meir på mål og målorientering hos lærande. Skaalvik og Skaalvik (1996) viser i denne samanheng til eit skilje mellom to ulike typar av mål, oppgåveorienterte og egoorienterte mål. Nærmare forklart implisera formane for mål høvesvis læringsmål og prestasjonsmål. Denne framstillinga kan på mange måtar sjåast i forbindelse med Dwecks skilje mellom meistrings og prestasjonsmotivert åtferd der læringsmål, meistringsmotivert åtferd, prestasjonsmål og prestasjonsbasert åtferd er samanfallande beskrivingar (*ibid*). Ser vi på Skaalvik og Skaalvik (1996) teoretiske framstilling, påpeikar dei kva som motiverar den lærande, samtidig som ein må søkje å finne ut kva for eit mål som oppfattast som mest attraktivt. Læringsmål og prestasjonsmål viser her til to ulike tilnærmingar som kan medføre til ulike konsekvensar både når det gjeld læringssituasjonen og sjølvoppfatninga hos individet. Læringsmål vil i denne forbindelsen truleg bidra til økt forståing, meir innsikt, meistring og betre ferdigheiter hos den lærande. Til forskjell vil prestasjonsmål ha eit meir individorientert preg, der målet i større grad her er knyta til mogleiken for at andre oppfattar ein som fagleg sterk og dyktig. Dette impliserar at kva som lærast i læringssituasjonen ikkje nødvendigvis er like viktig (*ibid*).

Dersom ein beveg seg og ser på familiesituasjonen, kan ein sjå at det har ein del å seie når det gjeld karriere og lyst til å lære, særleg for kvinner. Dei fleste ser ut til å vere i ein eller annan form for familiesituasjon. Ein kan tydeleg leggje merke til at dei som har barn prioriterar annleis når det gjeld karriereendring. Familielivet inneber ein del ansvar, og av den grunn må ein prioritere annleis. Vidare kan ein sjå at det er andre motivasjonsfaktorar som spelar inn dersom ein ikkje har barn. Vidareutdanning eller liknande blir meir aktuelt.

Ein del av kvinnene gjev uttrykk for at det er vanskeleg å kombinere 100 prosent arbeid med å vere mor. Kvinnene seier at dei klarar å få ting til å gå rundt ved at dei får hjelp av mennene. Eit par av dei har skifta arbeid på grunn av dette. Eit anna problem som er vel verdt å merke er graviditet og mammapermisjon. Kari har hatt totalt to mammapermisjonar og dette har bremsa i utviklinga innanfor arbeidsplassen. Etter den første permisjonen kom ho tilbake til arbeidsplassen

og måtte byrje å setje seg inn i dei av forandringane som hadde skjedd medan ho var borte. Når ho endeleg hadde klart å tilpasse seg den nye ordninga var det på tide med ein ny mammapermisjon. Når ho då kom tilbake for andre gong blei ho møtt med det same problemet. Kari måtte byrje å tilegne seg dei nye forandringane, og omprogrammere det ho hadde lært sist.

Tonje skifta jobb bevisst for å få meir tid til familien. Ho hadde ein global jobb som førte til at ho ikkje fekk nok tid til familien sin. Dette førte til at ho etter ein stund skifta arbeid til tross for at den førre var godt betalt. Av alle dei 15 intervjuobjekta er det ei som skiljar seg spesielt ut, og det er Turid. Turid var i ein stilling som var veldig krevjande i form av at ho måtte jobbe og tenkje raskt. Det var viktig at ho kom med gode løysningar så fort som mogleg utan at det tok altfor lang tid. Med andre ord så måtte ho prestere heile tida. Det var ikkje lett for ho å kombinere eit slikt arbeid med familielivet hennar. Slik ho seier det i intervjuet klarte ho ikkje å vere hundre prosent mamma og samtidig jobbe hundre prosent i arbeidet. Dette medførte til at ho gjekk ned i stilling. Kor mykje ho gjekk ned er ikkje nemnt, men ifølgje ho var det nok til å klare å balansere mellom arbeidsplassen og heimen. Når det gjeld menn ser det ut til at dei klarer å balansere 100 prosent jobb og familieliv ein del betre enn kvinnene. Dei nemner i intervjuet at dei har mykje ansvar i huset, men at det som regel er kvinnene som blir mest utsett på grunn av svangerskap, og fordi dei er mødre i huset.

5.1.1 Relasjonsbygging – omsorg

Manglar ein omsorgsdelen, det vil seie dei menneskelege relasjonane, mistar ein viktig føresetnad for å kunne skape kunnskap (Von Krogh 2001). Omsorg blir delt inn i dimensjonar som gjensidig tillit, aktiv empati, tilgang til hjelp, ingen fordømming og pågangsmot. Dette kan skape eit fundament for kunnskapsfordeling, kunnskapsutvikling og for eit godt arbeidsmiljø. I ein effektiv lærande organisasjon stolar dei tilsette på kvarandre- då tørr dei å dele og utveksle (personleg) kunnskap og erfaringar, og dei ser verdien av å vere open for kvarandre sine idear. Det er av stor tyding å bli møtt med respekt.

Gode relasjonar minskar sjansen for misnøye og frykt for å seie eller gjere noko galt. Dei skaper tryggleik, som igjen førar til motivasjon og pågangsmot til å utforske ukjente områder, og samtidig dele dette med dei andre. Ein god sirkel blir skapt der informasjonsflyt, fellesskapsfølelse, og eksplisitt kunnskap blir situasjonar som forsterkar kvarandre (*Ibid*). Dette

igjen fremmar arbeidsflyt. Eit eksempel på effektiv overføring av kunnskap er når nye tilsette skal jobbe ein viss tid i alle dei ulike avdelingane (eventuelt berre rotere innanfor ein avdeling) ved arbeidsplassen for å tilegne seg kunnskap om bedrifta og dei ulike avdelingane sine oppgåver (*ibid*). Slik blir kunnskapen spreidd i organisasjonen, samtidig som relasjonar byggast. Det er viktig at ein veit kor ein finn den informasjonen ein treng.

Trivsel er ein viktig faktor innafor arbeidslivet. Ein tilbingar meir tid på arbeidsplassen igjennom året enn i sitt eget hus. Arbeidsplassen skal ikkje berre vere ein stad der ein held til ein stor del av døgnet for å skaffe seg det ein trenger til livets opphald. Ein skal trives der ein jobbar, både når det gjeld arbeidet ein utførar og kollegaene ein jobbar saman med. Alle dei 15 intervjuobjekta har på ein eller annan måte nemnt omgrepet trivsel og at det har ein samanheng med motivasjonen. Dei fleste har påpeika at dersom ein trives på ein arbeidsplass er det lettare å motivere seg til å prestere meir enn i ein arbeidsplass der trivsselen er i låg.

Tonje er den som hadde ein global jobb. Dette innebar at ho starta jobben kl 15:00, og hadde mykje møter gjennom internett. Ho skifta arbeid fordi ho ikkje var tilfreds i jobben. Ho ville møte sine kollegaer fysisk i staden for å sitte på ein datamaskin og kommunisere med dei gjennom internett. Både Karoline og Wenche bytta jobb fordi dei ikkje likte sjefen. Karoline beskriv sjefen som ”gal” og lite motivert person. I den nye arbeidsplassen til Karoline er trivsselen mykje betre og det er eit hyggeleg arbeidsmiljø. Ole hadde ein bra trivsel og likte seg veldig godt i den gamle arbeidsplassen. Han bytta arbeid fordi han visste at den nye plassen hadde endå betre arbeidsmiljø, betre lønnsordning og hadde eit bedriftsfotballag, noko som den gamle plassen ikkje hadde. Turid var bevisst på sin forandring av arbeidsplass, ho følte at ho ikkje var tatt seriøst og dette førte til at ho ikkje likte seg der. For ho er det viktig med trivsel og er det ein arbeidsplass utan trivsel kan ein ikkje klare å gjere ein god jobb. Ein blir overskya med det negative og etter kvart blir fokuset automatisk retta mot alt som ein er misfornøgd med, og klarer dermed kanskje ikkje å sjå på det positive. På grunn av dette nølte ho derfor ikkje med å skaffe seg ein ny arbeidsplass.

5.1.2 Samarbeid

Samarbeid er å rekne for eit moteord, og tyder dermed nesten ingenting. Det har mange definisjonar som strekkjer seg frå at par arbeider saman i kort tid til at profesjonelle byggjer

kultur over generasjonar. I tillegg er der ei rekkje underomgrep: samarbeidande lærande, felles problemløysing, utviklingspsykologisk metode, samarbeidande fellesskap. I tillegg kan samarbeid vere situasjon, interaksjon, læringsmekanisme og effekt (Dillenbourg 1999).

Mykje er sprikande definert når det gjeld samarbeid, men det er ein ting som er sikkert, ein lærer ikkje fordi ein er to, men fordi det å vere to startar spesielle mekanismar som kan føre til læring. Det gjer at ein i realiteten kan snakke om samarbeid med seg sjølv på same måte som ein kan kome i konflikt med seg sjølv. Dette leier oss vidare til at ein kan kome i nærleiken av kva som er samarbeid (Dillenbourg 1999). Eit godt eksempel frå intervjuet er Wenche, ho var i konflikt med leiinga og trivselen var dermed dårleg, i tillegg til dette følte ho at det var lite samarbeid på arbeidsplassen og at det var få som var samarbeidsvillig. Dette førte til at ho også skifta arbeidsplass.

5.1.3 Kunnskapsbyggjande fellesskap

Gerry Stahl (2001) reflekterer over at det er så få som forskar på samarbeidande kunnskapsdanning, og har mistankar om at det er fordi det skjer så sjeldan. Ved deltaking i praksisfellesskap vert det å formidle kunnskap vidare meir enn berre vidareformidling. Deltakarane i fellesskapet yter sin skjerv til fellesskapet sin heilskap ved at dei bygg opp sin eigen identitet som eit medlem av fellesskapet. Deltaking i ein læringsaktivitet basert på tanken om fellesskap kan såleis ikkje vere prega av individuelle spor av læreprosessar, men bygging av gruppa si felles eksterne minne (Stahl 2001). Sentralt i ein slik prosess er skriftleggjing.

For å skape samhandling mellom dei lærande kan vi til dømes forsøkje å skape eit fellesskap etter modellen av vitskapelege fellesskap (Brown 1993). Ein må i så fall la dei lærande byggje vidare på kvarandre sine kunnskar, nett som i eit forskande fellesskap. I ein slik situasjon må dei lærande forstå at dei må dele av sin kunnskap. Utan at ein kan byggje på kvarandre sine oppdagingar og tankar, vert framgangen mindre og vanskelegare. Det vert ikkje berre gruppa som lid, men kunnskapsbygginga samla, og der igjennom også individet sjølv. Vi må med andre ord ha som målsetjing med aktiviteten at dei lærande skriv tekstar, les kvarandre sine tekstar og gjer seg nytte av den samla kompetansen som er i gruppa. Når vi talar om å skape eit læringsmiljø etter modellen av forskande fellesskap har vi også den føremonen at det er i skriftleg form vitskap vert distribuert, og det er i skriftleg form vitskap vert akseptert. Eit mål på om vi får til ein prosess her

er at dei lærande flyttar seg frå ei perifer rolle til ein fult deltakande (Lave & Wenger 1991:37). Det å måtte reformulere seg er dermed svært viktig. Ein reviderar ikkje ein tekst som straff for at den er for dårleg. Revisjonen må utviklast til å vere ein naturleg del av læringsprosessen (Schwartz 1999). Det som i følgje Hewitt & Scardamalia (1996) må til for at ein skal kunne kalle eit fellesskap for eit kunnskapsbyggjande fellesskap er følgjande:

1. Studentarbeid må vere tilgjengeleg for alle
2. Målet er å auke den totale kunnskapen
3. Alle har delansvar for utvikling
4. Læraren vert ein ekspertlærande

Eit kunnskapsbyggjande samfunn er dermed desentralisert, noko som førar til at studentane må føle støtte i kvarandre. Ein veit vidare at fokusering på felles problem førar til ei kjensle av fellesskap, noko som gjer at ein heller bør støtte opp om problemorientering enn emneorientering. Dette kan gjerast ved å oppmuntre til utforsking og kopling av kunnskap. Ein må altså framheve fellesskapet meir enn individet. Den lærande må få ha kontrollen over sin eigen situasjon, og sentralt i ein slik prosess er at den lærande må lære å respondere på andre sitt arbeid. (Hewitt & Scardamalia 1996). For å lage praksisfellesskap må ein i følgje Barab og Duffy (Barab & Duffy 2010):

1. Jobbe med domenerelaterte handlingar
2. Eige spørsmålet
3. Ha trening i tenking
4. Få høve til refleksjon
5. Starte med ustrukturerte dilemma
6. Støtte opp om den lærande framfor å forenkla dilemma
7. Arbeid er sosialt og i fellesskap
8. Konteksten skal vere motiverande.

Det dei lærande skriv vert dokument som synleggjer deltakarane sine ekspertområde og deira refleksjonar innanfor desse områda. Desse dokumenta vil såleis representere dei ulike aktørane sin kunnskap og dermed opne for utnytting av kvarandre i ein kunnskapsdannande prosess. Ein slik praksis er vanskeleg å få til, grunnen til dette kan vere at ein er vant med at det er viktig å skilje seg ut som meir kunnskapsrik enn dei andre i gruppa. Det å dele informasjon vert i dette perspektivet til hinder for at ein gjer det bra (Stahl 2001).

Når det gjeld omgrepet kunnskapsbyggjande fellesskap som er nemnet ovanfor kan ein finne det nytteverdig å prøve dette i ulike arbeidsplassar. Det vart nemnt i forhold til elevar ovanfor, men ein kan også bruke dette innanfor ulike arbeidsplassar og organisasjonar. Det kan vere med å bidra til ein tryggjare læringsramme på arbeidsplassen og samtidig gje ein følelse for inkludering og fellesskap.

5.1.4 Utfordringar

For ein organisasjon vil fremming av læring vere den viktigaste, delte kjerneverdien. Ein kultur som oppfordrar til læring og personleg utvikling på lik linje med effektivitet vil samtidig leggje føresetnadane tilrette for organisasjonslæring, slik at organisasjonen både kan lære og endre seg raskare enn sine konkurrentar. Dette bandet mellom læring og forretningsstrategi må bli gjenspegla i kulturen. Kulturen må påpeike korfor ein skal lære, dele kunnskap og utvikle kunnskap (Bush og Vanebo 2003).

Læring føreset samarbeid, kommunikasjon, open informasjonsflyt og tillit. Desse er alle igjen avhengige av deltaking for å gje nokon effekt for organisasjonen. Den lærande organisasjonen vil leggje vekt på både individuell læring (personleg meistring) og organisasjonslæring. Desse prosessane vil ha forskjellige motivasjonsfaktorar. Personleg meistring vil vere basert på eit ønskje om sjølvrealisering. Kulturen vil i tillegg fremme, og leggje til rette for at denne personlege ekspertisen blir delt i organisasjonen. Organisasjonslæring vil i stor grad vere eit resultat av kunnskapsdeling. Ettersom arbeid, kunnskap og innovasjon er nært relatert (Brown & Duguid 1991), vil dette ofte skje i utviklingsprosessane.

Ein lærar av dei ein jobbar saman med. For å spire kunnskap på eit organisatorisk nivå, skape ny kunnskap og vidareutvikle personleg meistring vil ein for eksempel variere dei tilsette sine arbeidsoppgåver og variere kven som arbeidar saman med kven. På denne måten vil dei tilsette

stadig få nye utfordringar, og dei vil lære av å meistre desse utfordringane. Dei fleste av dei som vart intervjua påpeikte at utan utfordringar kunne dei gå fort lei av arbeidet dei gjorde.

Omgjevinga er også viktige læringskjelder for ein lærande organisasjon. Kulturen vil leggje til rette for at ein ser på sine omgjevinga for å utvikle sin kunnskap. Denne kunnskapen kan igjen vidareutviklast og spires internt i bedrifta.

Det er viktig å huske på at kulturen fastsett normer og metodar for kva for ein grad dei tilsette skal søkje ut og byggje vidare på eksisterande ekspertise og kunnskap. Kulturar som primært lønner individuell kreativitet og innovasjon har andre interaksjonsmønster for kunnskapsutvikling, forbetring og deling enn kulturar der norma går på avdekking og vidareutvikling av eksisterande ekspertise (De Long 1997).

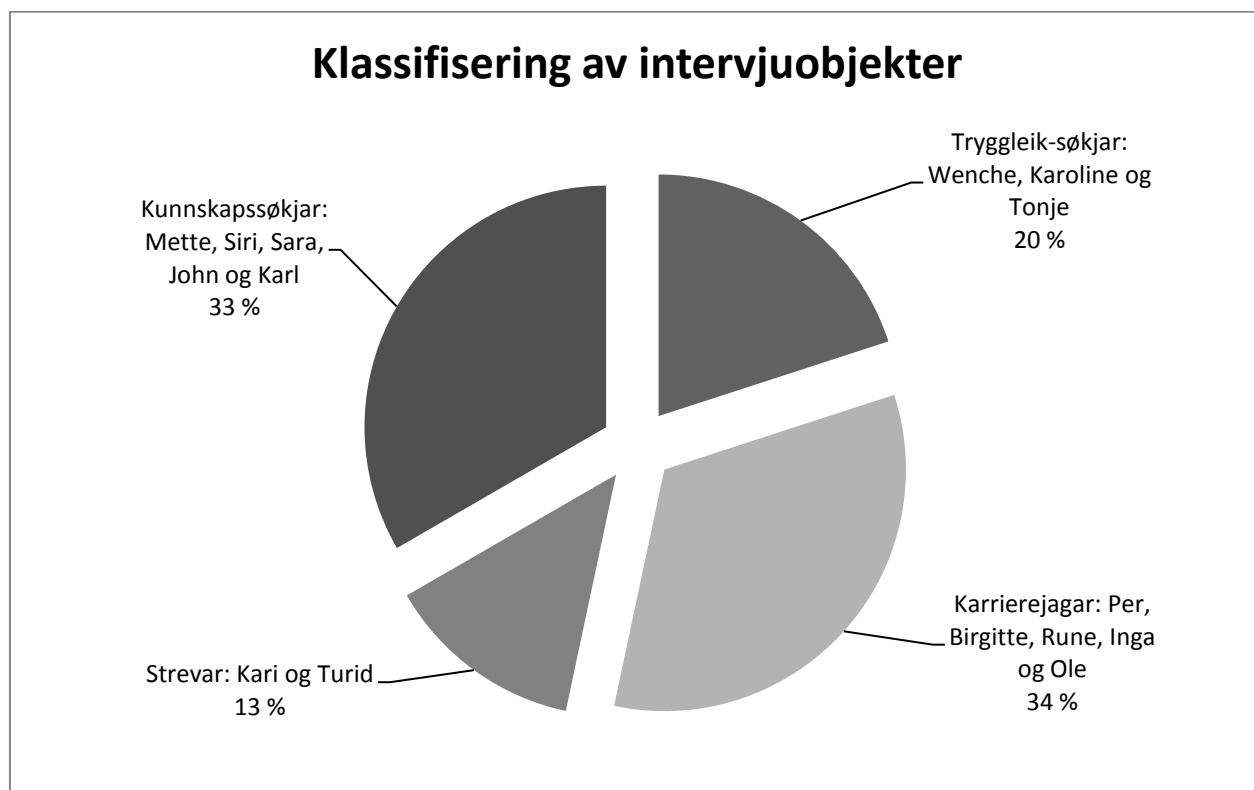
Organisasjonar har ulike reaksjonar på feil. Nokon dekkjer over det, forklarar det bort, utøvar straffar eller ignorerar det. Andre, krev at dei blir oppdaga, rekonstruert og nytta som ein læringskjelde (De Long 1997). For ein lærande organisasjon vil det vere essensielt å nytte alle positive og negative erfaringar som ein læringskjelde. Ein vil arbeide vidare med sine suksessar, og vidareutvikle og forbetre desse.

Ein kan også møte på ein del andre utfordringar som for eksempel ein ”gal” sjef. Karoline omskreiv sjefen sin som ”gal” og lite samarbeidsvillig. Karoline sin aller siste arbeidsskifte hadde dette som grunn.

Ovanfor i problemstillinga vart det nemnt om å gruppere desse 15 intervjuobjekta innanfor nokre ”typar” av ifølgje dimensjonar basert på informasjon frå data og dei teoriene som har blitt presentert. Det er fire typar som er relevant i dette tilfellet, slik eg nemnte ved starten av oppgåva er:

1. ”tryggleik- søkjar”
2. ”karrierejagar”
3. ”strevar”
4. ”kunnskapssøkjar”

Figur 4, viser kor kvar av dei tilsette tilhøyrar. Dei har blir plassert på grunnlag av dei teoriane og data som har blitt gjennomgått.



Figur 4: Klassifisering av intervjuobjekta

KAPITTEL 6 Avslutning

6.1 Oppsummering, avslutning og kommentar for vidare forskning

Heile oppgåva er bygd rundt hovudproblemstillinga som tek føre seg tvungen og friviljug læring, der eg har freista å belyse dette gjennom å sjå på adekvat lærings- og motivasjonsteori. Dette har eg søkt å belyse gjennom å gjere teorien eksemplifisert gjennom det datamaterialet eg har jobba med.

Det er ulike motivasjonsfaktorar som ligg til grunn for om ein person lærer friviljug eller tvungen, og korleis ein opplev dette. Det eg ser i oppgåva mi er at dette ikkje er eit bastant skilje, og at det ofte er ein kombinasjon. I ein læringsprosess vil ein ofte bevege seg frå den eine kategorien til den andre opp til fleire gongar.

I denne oppgåva er det teorien som er det sentrale. Dei teoriane som har blitt gjennomgått i oppgåva fungerte til ein viss grad godt for å forstå skilja mellom friviljug og tvungen læring. Dei same teoriane fungerte endå betre for å tolke eksemplane frå det empiriske materialet. Dersom omfanget av oppgåva kunne ha vært større, kunne eg kanskje ha tatt med meg Lave og Wenger sin teori om læring og utvikling for å belyse problemstillinga endå betre.

I vidare arbeid med denne problemstillinga kunne det vore spanande å sjå om kjønn har noko å seie for motivasjonen til læring. I mitt datamateriale var det fleire kvinner som ønska å forbetre sine kvalifikasjonar, men livssituasjonar med til dømes barn og mykje husarbeid gjorde sitt til at dei følte at dei stagnerte. Tilsynelatande er vi i Noreg komme langt i likestillings spørsmål, men det kunne likevel vore relevant å sett på kjønnsroller og oppgåver i heimen, og kva roller dei spelar med tanke på karriereutvikling og moglegheiter for eiga utvikling

Kjønnsforskjellar knyta til karakteristika ved elever sitt læringsarbeid er ein problemstilling som har vore studert i forskning i fleire tiår (Meece, Glienke & Burg, 2006). Bakgrunnen for denne interessa har ikkje minst samanheng med at gutar og jenter presterar dels svært ulikt og dels svakt i ulike skulefag (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe & Turmo, 2004). For eksempel har Bredesen (2004) drøfta korleis gutar presterar svakt karaktermessig i emnar som ein tradisjonelt har trudd appellerer til gutar. Spørsmålet er om vi finn igjen dei same mønstre i det norske empiriske

materialet frå denne delen (oppgåva mi). Antakinga om at visse kjønnsforskjellar eksisterer når det gjelder motivasjon, læringsstrategiar og sjølvregulering kan vere meget interessant å få sett på vidare ein annan gong.

I sjølve intervjuet var det ein del med minoritetsbakgrunn og dette kan vere noko som ein kan tenkje på når det gjeld vidare arbeid, same som om kjønn har noko å seie for motivasjonen kan det vere interessant å sjå på om minoritet har noko å seie også.

LITTERATURLISTE

Aakerøe, Kjell (1997): *Samspill i organisasjoner. Om utvikling og bruk av menneskelige ressurser i organisasjoner*. Oslo. Cappelen akademisk forlag.

Arnold, J (2005): *Work Psychology. Understanding Human Behavior in the Workplace*. Harlow. FT Prentice Hall.

Barab, Sasha, A og Duffy, Thomas, M (2010): *From practice fields to communities of practice*. I. Theoretical Foundations of Learning Environments. Jonassen, David, H og Land, Susan, M. Taylor & Francis e-library.

Baumeister, Roy, F og Leary, Mark, R (1995): *The need to belong. Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*. New York. Guilford Press.

Befring, Edvard (2004): *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo. Samlaget.

Bjerg, Jens og Vejleskov, Hans (1971): *Tænkning og udviklingsforløb. Jean Piagets teori*. 3. utgave. København. Muksgaard.

Bjørvik, Kjell, Inge og Haukedal, Willy (2001): *Arbeids- og lederpsykologi*. (6. utgave). Oslo. Cappelen akademisk forlag.

Bredesen, Ole (2004): *Nye gutter og jenter – en ny pedagogikk?* Oslo. Cappelen akademisk forlag.

Brown, A, L., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A., og Campione, J, C (1993): *Distributed expertise in the classroom*. I. G. Salamon (Ed.), distributed cognitions: psychological and educational considerations (side 188-288). Cambridge. Cambridge University Press.

Brown, A, L og Duguid, P (1991): *Organizational Learning and Communities of Practice: Toward a Unified View of Working, Learning and Innovation*. John Seely Brown og Paul Duguid 1991. Organization Science, Vol 2. S. 40-57.

Bruner, Jerome, S (1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo. Ad notam Gyldendal.

Busch, Tor og Vanebo, Jan, Ole (2003): *Organisasjon og ledelse. Et integrert perspektiv*. (5.utgave). Oslo. Universitetsforlaget.

Bråten, Ivar (2002): *Ulike perspektiver på læring*. I. Bråten (red): Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv. Oslo. Cappelen akademisk forlag.

Baard, Paul, P. Deci, Edward, L og Ryan, Richard, M (2004): *Intrinsic Need Satisfaction. A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings*. Journal of Applied Social Psychology, 34, s.2045-2068.

Deci, Edward, L og Ryan, Richard, M (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press. New York.

Deci, Edward, L og Ryan, Richard, M (2002): *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, N.Y. University of Rochester Press.

Deci, Edward. L. & Vansteenkiste, M (2004): *Self-Determination Theory and Basic Need Satisfaction: Understanding Human Development in Positive Psychology*. Ricerche di Psicologia, 27, s.17-34.

De Long, David (1997): Building the Knowledge-based Organization. How Culture Drives Knowledge Behaviors.

http://www.providersedge.com/docs/km_articles/Building_the_Knowledge-Based_Organization.pdf. (11.10.2010).

Dierkes, Meinolf (2001): *The Handbook of organizational learning and knowledge*. Oxford. Oxford University Press.

Dillenbourg, P (1999): *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches*. Amsterdam. Pergamon.

Dreyfus Hubert L & Dreyfus Stuart E. with Athanasiou, T (1986): *Mind over Machine. The power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York. Free Press.

Dysthe, O (1996): *Ulike perspektiv på læring & læringsforskning*. Oslo. Cappelen Akademisk forlag.

Deci, E, L og Ryan, R, M (2000 a): *The Darker and Brighter Sides of Human Existence. Basic Psychological Needs as a Unifying Concept*. Psychological Inquiry, vol. 11, No. 4, s. 319-338.

Deci, E. L og Ryan, R. M (2000b): *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being*. American Psychologist, vol. 55, No. 1, s. 68-78.

Dysthe, O (2001): *Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring*. I. Dysthe, O (red): Dialog, samspel og læring. Oslo. Abstrakt forlag.

Dweck, C, S (1999): *Self-Theories. Their Role in motivation, personality and development.* Philadelphia. Psychology Press.

Elliot, Andrew J. and Church, Marcy A (1997): *A hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation.* Journal of Personality and Social Psychology. Vol 72, No. 1, 218-232.

Fivelsdal, E., Bakka J, F og Nordhaug, O (2004): *Organisasjon og leiing. Struktur, prosesser, læring og kultur.* 4. Utgave. Oslo. J.W. Cappelens Forlag.

Frensch, Peter, A og Schwarzer Ralf (2010): *International perspectives on psychological science.* Hove. Psychology press.

Glaserfeld, E, V (2000): *Radical constructivism in action: building on the pioneering work of Ernst von Glasersfeld.* New York. Falmer.

Granberg, M (2004): *Pedagogikk for bibliotekarer.* Oslo: Høgskolen i Oslo, avdeling for journalistikk, bibliotek- og informasjonsvitenskap.

Helstrup, T (1996): *Oversikt over ulike retninger innen læring og læringsforskning, med vekt på kognitiv psykologi.* I. Dysthe, O (red.): Ulike perspektiv på læring og læringsforskning. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.

Hewitt, J og Scardamalia, M (1996): *Design Principles for Distributed Knowledge Building Process.* Educational Psychology Review. Volume 10, nr 1, s. 75-96.

Imsen, G (1991): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Tano A.S.

Imsen, G (1998): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 3. Utgave. Tano Aschehoug.

Imsen, G (2005): *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. 4. Utgave. Oslo. Universitetsforlaget.

Imsen, G (2006): *Elevens verden. Indføring i pædagogisk psykologi*. København. Gyldendal.

Imsen, G (2009): *Lærarens verden – Innføring i generell didaktikk*. 4. Utgave. Oslo. Universitetsforlaget.

Kaufmann, A og Kaufmann, G (2009): *Hjelper til Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen. Fagbokforlaget.

Krogh, G, V., Ichijo, K og Nonaka, I (2001): *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo. NKS.

Kjærnsli, M (2004): *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo. Universitetsforlaget.

Lave, J og Wenger, E (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge. Cambridge University Press.

Manger, T (2000): *Hva påvirker vår motivasjon for læring?* I. Raaheim A og K. Læring hos voksne. S. 49-59. Bergen. Sigma.

Manger, T (2005): *Man lærer i alle aldrer: Hvordan en organisasjon kan fremme læring hos sine medarbeidere.* I. Skogstad, A (red): Den dyktige medarbeider. Bergen. Fagbokforlaget.

Meece, J, L og Glienke, B, B & Burg, S (2006): *Gender and motivation. Journal of School Psychology*, 44 (5), 351-373.

Miller, P, H (2002): *Theories of Developmental Psychology.* New York, NY. Worth Publishers.

Moe, S (2000): *Læredikt. Systemisk-konstruktivistisk pedagogikk.* Oslo. Universitetsforlaget.

Moran, D (2000): *Introduction to phenomenology.* London New York. Routledge.

Phillips, D, C. Soltis, J, F (2000): *Læring - teorier og prinsipper for læring.* Oslo. Abstrakt forlag.

Rommetveit, R (1996): *Læring gjennom dialog. Ei sosikulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring.* I. Dyste, O (red): Ulike perspektiv på læring og læringsforskning. Oslo. Cappalen akademisk forlag.

Raaheim, A og Raaheim, K (2000): *Læring hos voksne.* Bergen. Sigma.

Sanderson, Cathrine, A (2010): *Social psychology.* Hoboken, N. J. Wiley.

Schwartz, D, L. Lin, X. Brophy, S og Bransford, J, D (1999). *Toward the development of flexibly adaptive instructional designs*. I. Reigeluth, C, M: Instructional-design theories and models. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.

Skaalvik, E, M og Skaalvik, S (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo. Universitetsforlaget.

Skaalvik, E, M, og Skaalvik, S (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo. TANO AS.

Säljö, R (2001): *Læring i praksis – Et sosiokulturell perspektiv*. Oslo. Cappelens Akademisk forlag.

Tetzchner, S, V (2001): *Utviklingspsykologi: barne- og ungdomsalderen*. Oslo. Gyldendal akademisk.

Vygotsky, L, S (2001): *Tenkning og tale*. Oslo. Gyldendal Akademisk.

Westrheim, S (2001): *Innføring av IKT-basert læringsmiljø i ungdomsskolen: et sosiokulturelt forsøk med distribuert konstruksjonisme og aksjonsforskning*. Bergen: [S. Westerheim].

Woolfolk, A, E (1995): *Educational Psychology*. 6th edition. Boston. Allyn and Bacon.

Woolfolk, A, E (2001): *Educational psychology*. 8th edition. Boston. Allyn and Bacon.

Nettkjelder

<http://nrk.no/programmer/tv/newton/1.3134771> (18.10.2010).

VEDLEGG

Intervjuguide

Læringsprosesser og tilpasningsevne i forbindelse med jobboverganger

Takk for at du deltar i denne undersøkelsen, som vil bygge på den informasjonen som du allerede har gitt oss gjennom spørreskjemaet. I dette intervjuet håper jeg at vi kan gå mer i dybden, og at du vil fortelle meg mer om:

- Din nåværende arbeidssituasjon, arbeidsoppgaver og utdanningssituasjon
- Forandringer og overganger som du tror vil skje/forventer deg i nærmeste fremtid.
- Tidligere jobberfaring
- Erfaringer basert på tidligere forandringer

Ønsker å presisere: All informasjon du gir vil bli behandlet som konfidensiell, og anonymitet er derfor en garanti. Prosjektet og undersøkelsen er godkjent i henhold til NSD og personvernloven.

A. Nåværende arbeidssituasjon, arbeidsoppgaver og utdanningssituasjon

Vi vil gjerne starte med noe bakgrunnsinformasjon:

1. Nåværende rolle (stilling, ansatt, deltidsansatt, i studentrolle, foreldre, etc.), spesielt hvis det er noen forandring siden spørreundersøkelses-tidspunktet.
2. Hvordan er din nåværende jobb? (selvrealisering, utvikling av eksisterende kompetanse på fagfeltet, økt læring, fordeler i forhold til familiesituasjon, videre jobbmuligheter).

B. Forandringer og overganger som du tror vil skje/forventer deg i nærmeste fremtid.

3. Ønsker du selv eller forventer forandring på noen måte, for eksempel i forbindelse med læringsutvikling?

4. Hvis ja, er slike egne ønsker om læring innholdet i arbeidet, karriereplaner, krav fra familie eller fra omgivelser, eller andre grunner?
5. Ønsker du selv eller forventer, forandring også i forhold til karriere?
6. Hvis ja, er slike egne ønsker om læring innholdet i arbeidet, karriereplaner, krav fra familie eller fra omgivelser, eller andre grunner?
7. Hvis ja, er dette i form av forfremmelse eller lignende innen samme organisasjon eller bransje?
8. Har du vurdert overgang til en helt annen bransje?
9. Hvis ja, hva er årsaken til dette?
10. Hva må til for at du kan få et bytte av arbeidsoppgaver og/eller jobb du ser for deg? (påvirkes dette av; arbeidsforhold, ledelsen, interne opprykk, familie, kreves det mer utdanning, hvis sistnevnte er nåværende arbeidssted positiv til dette, hjelper deg i utviklingen, tar du deltidsstudier?)

C. Tidligere jobb erfaring og læringsforandringer

Du har tidligere fortalt oss gjennom spørreskjemaet om din nåværende jobbsituasjon, opptil 5 karriere-endringer og din formelle og ”uformelle” læring/utdanning.

11. Eventuelt spørsmål: Vi vil aller først gjerne bekrefte en del av jobbovergangene du fylte inn i (eller unnlot å fylle inn) i forbindelse med spørreskjemaet, Spørsmål 20 ...
12. Hovedårsaken til at arbeidsforholdet tok slutt? (ønsket nye erfaringer, ny tilegnelse av arbeidsoppgaver, mulighet for videre karriereskifte, nærmere innenfor ditt arbeidsfelt og utdanning, bedre sosialt miljø, mista jobb, flytting, hensyn til barn)?
13. Hovedårsaken til at du selv eventuelt ønsket bytte av arbeidsforhold: Hva var det mest positive med ny jobb/arbeidsoppgave (nye erfaringer, ny tilegnelse av arbeidsoppgaver,

mulighet for videre karriereskifte, mer innenfor ditt arbeidsfelt og utdanning, bedre sosialt miljø, familieforhold).

14. Hvor lang tid tok overgangen/endringsprosessen?
15. Hva slags utfordringer kom frem i denne perioden? (jf. økonomi, bosted, familie forpliktelser, omsorgsansvar)?
16. Hva var det mest tilfredsstillende ved denne forrige jobberfaringen?
17. Hva var det mest utilfredsstillende ved denne forrige jobberfaringen?
18. Hovedårsaken til at arbeidsforholdet tok slutt? (ønsket nye erfaringer, ny tilegnelse av arbeidsoppgaver, mulighet for videre karriereskifte, nærmere innenfor ditt arbeidsfelt og utdanning, bedre sosialt miljø, mista jobb, flytting, hensyn til barn)?
19. Hovedårsaken til at du selv eventuelt ønsket bytte av arbeidsforhold: Hva var det mest **positive med ny jobb/arbeidsoppgave** (nye erfaringer, ny tilegnelse av arbeidsoppgaver, mulighet for videre karriereskifte, mer innenfor ditt arbeidsfelt og utdanning, bedre sosialt miljø, familieforhold)
20. Hvor lang tid tok overgangen/endringsprosessen?
21. Hva slags utfordringer kom frem i denne perioden? (jf. økonomi, bosted, familie forpliktelser, omsorgsansvar)?
22. Hva var det mest tilfredsstillende ved denne forrige jobberfaringen?
23. Hva var det mest utilfredsstillende ved denne forrige jobberfaringen?

I forbindelse med disse forandringene/overgangene:

24. Søkte du noen støtte/oppmuntring fra andre?

25. Hva slags støtte/oppmuntring ville du ha likt å ha fått?
26. Hva trengte du å vite før du kunne ta avgjørelsen om en jobbforandring?
27. I så fall, hvordan gikk du frem for å finne det ut?
28. Føler du at du lærte noe spesielt i forbindelse med overgangene?
29. Hvis ja, hva var dette, mer spesifikt/ rangert (prosess? jobb-innhold?)
30. Er det noe slags **mønster** kan du se i hvordan du håndterte og mestret tidligere arbeidsoverganger/forandringer og lærings situasjoner?

D. Erfaringer basert på tidligere forandringer

31. Hva slags strategier og fremgangsmåter tror du at du vil bruke i en eventuell fremtidig jobbforandring?
32. Hva slags strategi eller fremgangsmåte vil du anbefale til en annen person som står midt i en jobbovergang eller arbeidsforandring?

Tusen takk for din deltakelse!

Vil gjerne få tilsendt prosjekt resultat på: se mail.liste.