

”Målet i seg selv er jo ikke bare ren fagkunnskap.”

En kvalitativ studie av perspektiver på voksnes læring og undervisning i programmet for basiskompetanse i arbeidslivet

Maike Luimes



Masteroppgave i pedagogikk

Pedagogisk forskningsinstitutt
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2011

Sammendrag av masteroppgaven i pedagogikk

TITTEL:

”Målet i seg selv er jo ikke bare ren fagkunnskap.”

En kvalitativ studie av perspektiver på voksnes læring og undervisning i programmet for basiskompetanse i arbeidslivet

AV:

Maike Luimes

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk,
studieretning didaktikk og
organisasjonslæring

SEMESTER:

Høst 2011

STIKKORD:

Voksenpedagogikk

Læring

Didaktikk

Program for basiskompetanse i arbeidslivet

Livslang læring

© Maike Luimes

2011

”Målet i seg selv er jo ikke bare ren fagkunnskap.”

En kvalitativ studie av perspektiver på voksnes læring og undervisning i programmet for basiskompetanse i arbeidslivet

Maike Luimes

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Problemområde

Problemstillingen til denne studien omhandler *en analyse av perspektiver på voksnes læring og undervisning i programmet for basiskompetanse i arbeidslivet (BKA-programmet)*. Det er en kvalitativ studie som belyser problemstillingen ved å se nærmere på BKA-kurset ”Effektiv produksjon” og besvare følgende forskningsspørsmål:

Hvilke læringsperspektiver danner grunnlaget for undervisningen på BKA-kurset ”Effektiv produksjon”?

Hvilke didaktiske tilnærminger har kurslederne brukt på BKA-kurset ”Effektiv produksjon”?

Formålet med studien er å bidra med kunnskap om BKA-programmet på mikronivå, samt pedagogiske tilnæringsmåter som kan være aktuelle å bruke i undervisningen og for voksnes læring i kunnskapssamfunnet.

Oppgavens teoretiske perspektiv dannes hovedsakelig av Knud Illeris’, Jack Mezirows og Stephen Billetts teorier om voksnes læring og didaktisk teori med fokus på planlegging og gjennomføring av undervisning ved Stefan Hopmann, Wolfgang Klafki og Rudolf Künzli.

Metode/data

Dette er som nevnt en kvalitativ studie inspirert av en casestudie hvor datamaterialet ble samlet inn gjennom tre semistrukturerte intervjuer med prosjektlederen og begge kurslederne knyttet til BKA-kurset ”Effektiv produksjon”. For å supplere intervjudataene har jeg i tillegg gjennomført en analyse av følgende dokumenter fra kurset: søknaden om BKA-midler, kursplanen, deltakerlisten og arbeidsoppgavene. Datamaterialet belyses ved hjelp av oppgavens teoretiske perspektiv gjennom abduktiv metode.

Hovedkonklusjoner

Analysen viser at kurslederne har tilrettelagt for deltakernes læring av grunnleggende ferdigheter i norsk, matematikk, IKT og HMS ved å legge opp til gruppearbeid og påfølgende diskusjoner og oppsummeringer av gruppearbeidet i plenum. Innholdet i undervisningen ble

undervist i en byggefaglig kontekst slik at kursdeltakerne skulle oppleve undervisningen som relevant og aktuell. Videre har undervisningen blitt planlagt og gjennomført med utgangspunkt i didaktisk teori. Kursdeltakerne jobbet med ulike problemstillinger og utfordringer hvor hensikten var at de både skulle forbedre sine grunnleggende ferdigheter og få en forståelse for når ferdighetene var hensiktsmessige å bruke. Substansen av undervisningens innhold, det vil si dens *Gehalt*, var at deltakerne skulle få en kompetanse på bruken av ferdighetene. Det kan ifølge Klafki ha bidratt til deltakernes danning fordi denne kompetansen kan overføres til andre sammenhenger og bidra til at individet forstår annet innhold.

Kursdeltakerne fikk mulighet til å påvirke planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, noe som kan ha resultert i at deltakerne har utviklet selvbestemmelse, medbestemmelse, solidaritet og evnen til å tenke kritisk. Dette er prinsipper som ifølge Klafki er viktige for danning ved at de setter individet i stand til å ta valg knyttet til sitt eget liv og bidra til samfunnet det er en del av, samt tilkjenne andre den samme retten.

BKA-programmet er et tiltak som skal bidra til å nå målene med livslang læring som er aktiv medborgerskap og sysselsettingsbarhet. Deltakerne hadde mulighet til å forbedre sine grunnleggende ferdigheter, noe som kan ha en positiv effekt på deres sysselsettingsbarhet. Utviklingen av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet er viktig for aktiv medborgerskap fordi individet kan bli bedre til å ta valg i forhold til seg selv og gjøre bidrag til samfunnet det er en del av. Dermed kan det konkluderes med at kurs i regi av BKA-programmet kan bidra til å nå målene med livslang læring. Dette viser videre at didaktisk teori er relevant å bruke for planleggingen og gjennomføringen av undervisning i avgrensede ferdigheter slik at den kan bidra til å nå målene med livslang læring.

Forord

Alles, was uns begegnet, lässt Spuren zurück. Alles trägt unmerklich zu unserer Bildung bei.

Johann Wolfgang von Goethe

Goethes ord om at alt man møter, etterlater spor og bidrar umerkelig til ens danning er en introduksjon til denne studien, samtidig som de beskriver mitt arbeid med denne masteroppgaven som har vært en utrolig spennende, utfordrende og ikke minst lærerik prosess. Jeg vil takke alle de som har gjort et bidrag i denne prosessen.

Mine veiledere Berit Karseth og Tone Cecilie Carlsten fortjener en spesiell takk! Berit har vært til stor hjelp under hele arbeidet med denne oppgaven og har gitt meg mange vesentlige og nyanserte tilbakemeldinger. Hennes evne til å motivere og inspirere har gjort det lettere å håndtere utfordringene jeg har møtt underveis i prosessen. Tone Cecilie har vært medveileder under oppstarten av denne studien og den praktiske gjennomføringen av caset og har bidratt med verdifulle innspill. Jeg vil også takke henne for inspirerende samtaler og faglige diskusjoner i forkant av denne oppgaven.

Takk til Sigmund Lieberg for berikende forelesninger og samtaler, og spesielt for å ha introdusert meg til Mezirows læringsteori.

Takk til informantene for at de stilte opp til intervju og gjorde denne oppgaven mulig.

Takk til Tonje Fossan-Waage, seniorrådgiver i Vox, for at hun har vært behjelpelig med å skaffe meg ulike dokumenter om BKA-programmet, og som velvillig har besvart mange spørsmål.

Og til slutt, takk til min familie og mine venner for deres støtte og interesse for denne oppgaven! Danke für eure Unterstützung während meines Studiums, Mama und Papa! Takk til Kristin for gode og motiverende samtaler om skriveprosessen! Takk til Anne og Sverre for gjennomlesning og innspill! Takk til Bjarne for støtten, og ikke minst tålmodigheten med meg som skriver masteroppgave.

Oslo, november 2011

Maike Luimes

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Innledning..... | 1 |
| 1.1 | Bakgrunn og formål for oppgaven..... | 1 |
| 1.2 | Problemstilling..... | 2 |
| 1.3 | Avgrensing..... | 3 |
| 1.4 | Oppgavens teoretiske og metodiske ramme | 4 |
| 1.5 | Oppgavens struktur..... | 5 |
| 2 | Program for basiskompetanse i arbeidslivet..... | 6 |
| 2.1 | Innledning | 6 |
| 2.2 | Samfunnsutviklingens påvirkning på kompetansekrav og livslang læring | 6 |
| 2.3 | Bakgrunn for programmet for basiskompetanse i arbeidslivet..... | 7 |
| 2.3.1 | Kompetansereformen | 7 |
| 2.3.2 | Tiltak | 8 |
| 2.3.3 | Evaluering | 9 |
| 2.3.4 | ALL-undersøkelsen..... | 10 |
| 2.4 | Program for basiskompetanse i arbeidslivet..... | 10 |
| 2.4.1 | Formål | 10 |
| 2.4.2 | Basiskompetanse og grunnleggende ferdigheter..... | 11 |
| 2.4.3 | Ansvarsdeling..... | 11 |
| 2.4.4 | Statistikk over BKA-kurs og kursdeltakerne fra 2006 til 2010/2011..... | 12 |
| 2.5 | Europeisk utdanningspolitikk..... | 13 |
| 2.5.1 | Lisboa-strategien | 13 |
| 2.5.2 | Europeisk kvalifikasjonsrammeverk | 14 |
| 2.6 | Oppsummering | 14 |
| 3 | Undervisning og læring for voksne | 16 |
| 3.1 | Innledning..... | 16 |
| 3.2 | Perspektiver på voksnes læring | 16 |
| 3.2.1 | Læring gjennom selvforståelse og refleksjon..... | 17 |
| 3.2.2 | Læring av ferdigheter | 20 |
| 3.3 | Planlegging og gjennomføring av undervisning..... | 24 |
| 3.3.1 | Den didaktiske trekanten..... | 28 |
| 3.4 | Voksnes læring i kunnskapssamfunnet..... | 29 |

| | | |
|-------|--|----|
| 3.5 | Oppsummering | 32 |
| 4 | Metodisk tilnærming | 34 |
| 4.1 | Innledning | 34 |
| 4.2 | Metodisk tilnærming og forskningsdesign | 34 |
| 4.3 | Gjennomføring av undersøkelsen | 36 |
| 4.3.1 | Valg av informanter | 36 |
| 4.3.2 | Intervjuguide og gjennomføring av intervju | 36 |
| 4.4 | Dokumentutvalg | 38 |
| 4.5 | Analyse | 38 |
| 4.6 | Etiske hensyn | 40 |
| 4.7 | Validitet og reliabilitet | 41 |
| 4.8 | Oppsummering og avsluttende kommentar | 43 |
| 5 | Presentasjon og analyse av data | 44 |
| 5.1 | Innledning | 44 |
| 5.2 | BKA-kurset "Effektiv produksjon" 2007/2008 | 44 |
| 5.3 | Mål | 46 |
| 5.4 | Planlegging | 47 |
| 5.5 | Innhold | 49 |
| 5.6 | Undervisningsmetoder | 50 |
| 5.7 | Arbeidsoppgaver | 51 |
| 5.8 | Relasjon mellom kursledere og kursdeltakere | 55 |
| 5.9 | Læringspotensial | 56 |
| 5.10 | Oppsummering | 57 |
| 6 | Drøfting og konklusjoner | 60 |
| 6.1 | Innledning | 60 |
| 6.2 | Tilrettelegging for læring på BKA-kurset "Effektiv produksjon" | 60 |
| 6.3 | Danning eller bare grunnleggende ferdigheter? | 65 |
| 6.4 | Didaktikk og livslang læring | 71 |
| 6.5 | Oppsummering | 73 |
| 7 | Avslutning | 76 |
| | Litteraturliste | 80 |
| | Vedlegg | 87 |

| | |
|---|----|
| Tabell 2.1: BKA-søknader og tildelt beløp, 2006-2011 | 12 |
| Tabell 2.2: BKA-kursdeltakere og høyest fullført utdanning, 2006-2010 | 13 |
| Figur 3.1: Den didaktiske trekanten | 28 |
| Figur 3.2: Voksnes læring i kunnskapssamfunnet | 29 |

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og formål for oppgaven

Arbeidslivet er i stadig endring i takt med samfunnsforandringer som resulterer av blant annet globaliseringen og teknisk og digital utvikling (Dale, 2008; Illeris, 2006). Dette viser seg gjennom endrede kompetansekrav i arbeidslivet, noe som har ført til at kunnskap og kompetanse er blitt viktigere for individets tilknytning til arbeidslivet enn de var tidligere (Bjørnstad, Fredriksen, Gjelsvik & Stølen, 2008; Dale, 2008). Individets kunnskap er med andre ord betydningsfull for individet selv, men anses også for å være et nasjonalt gode som følgende sitat fra Stortingsmelding 44 (2008-2009) viser: ”De menneskelige ressursenes andel av nasjonalformuen har økt betydelig de siste 25 årene, og utgjør nå rundt 80 prosent” (s.6). Ifølge internasjonale undersøkelser finnes det imidlertid så mange som 775 000 voksne i Norge som har for svake ferdigheter i lesing, tallforståelse og problemløsning for å klare seg i dagens samfunn (Gabrielsen, Haslund & Lagerstrøm 2005; OECD, 2005). Antall utdanningsår kan være en indikator på hvilket kompetansenivå voksne er på, det vil si, desto færre år med utdanning noen har fullført, desto svakere kompetanse har han som regel, og dermed svakere tilknytning til arbeidslivet.

Som en konsekvens av endrede kompetansekrav i arbeidslivet og antall voksne med svake ferdigheter har det oppstått et behov for å tilrettelegge for livslang læring og voksnes deltakelse i kompetansehevende tiltak. Dette er i fokus i både arbeidsmarkeds- og kompetansopolitikken (Dale, 2008; Renkema, 2007). Et tiltak som er rettet mot voksne med svake ferdigheter er det såkalte programmet for basiskompetanse i arbeidslivet (BKA-programmet). Gjennom programmet skal det arrangeres kurs i grunnleggende ferdigheter, det vil si i lesing, skriving, regning og IKT, slik at voksne med svake ferdigheter skal få mulighet til å forbedre sine ferdigheter og få en sterkere tilknytning til arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2006). I statsbudsjettet for 2011 er BKA-programmet for første gang omtalt som ”en permanent tilskuddsordning” (Stortinget, 2011). Det kan i denne sammenheng rettes søkelys mot hvilket læringspotensial som ligger i et kurs i regi av BKA-programmet. Og, hvordan undervisningen bør planlegges og gjennomføres for å nå målene med BKA-programmet?

Det har blitt gjennomført flere analyser¹ av BKA-programmet ut i fra et makroperspektiv. Denne studiens formål er å bidra med en analyse ut i fra et mikroperspektiv, både for å bidra med kunnskap om feltet og pedagogiske tilnæringsmåter som kan være aktuelle for undervisning og voksnes læring i kunnskapssamfunnet.

Min interesse for BKA-programmet ble vekket høsten 2009 under et 5 ukers praksisopphold i Vox² som del av emnet PED4200 - Teori og praksis - Didaktikk og organisasjonslæring. I denne praksisperioden fikk jeg kjennskap til programmet for basiskompetanse i arbeidslivet. Vox forvalter BKA-programmet og har det faglige ansvaret for det. Under praksisen i Vox deltok jeg på en nettverkskonferanse i regi av Byggenæringens Landsforening (BNL), en bransjeforening i Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO), hvor blant annet BKA-kurset jeg analyserer i denne oppgaven ble presentert. Våren 2010 gjennomførte jeg min andre praksisperiode i tilknytning til PED4200 i NHO. Gjennom denne praksisperioden fikk jeg anledning til å fordype meg mer i BKA-programmet ved å få kontakt med flere aktører som har jobbet med ulike BKA-kurs. Denne studien gir meg videre mulighet til å fordype meg i BKA-programmet og perspektiver på voksnes læring og undervisning.

1.2 Problemstilling

Kunnskapssamfunnet stiller store krav til individets fleksibilitet og evner, noe som innebærer det å tilegne seg ny kunnskap, sette seg raskt inn i nye oppgaver og kunne håndtere endringer og omstillinger, både på arbeidsplassen og i samfunnet generelt (Dale, 2008). Dokumenter fra Kunnskapsdepartementet (2006) og OECD (2005) definerer grunnleggende ferdigheter som viktig i denne sammenhengen. Gjennom BKA-programmet skal voksne med svake ferdigheter rustes for å håndtere utviklingen i kunnskapssamfunnet ved å forbedre sine grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Denne studiens problemstilling omhandler **en analyse av perspektiver på voksnes læring og undervisning i programmet for basiskompetanse i arbeidslivet.**

¹ Econ (2007, 2008), Sannerud (2009)

² Vox er et nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk og er underlagt Kunnskapsdepartementet.

Jeg vil belyse denne problemstillingen ved å besvare følgende forskningsspørsmål:

Hvilke læringsperspektiver danner grunnlaget for undervisningen på BKA-kurset "Effektiv produksjon"?

Hvilke didaktiske tilnærminger har kurslederne brukt på BKA-kurset "Effektiv produksjon"?

Problemstillingen vil også bli forsøkt besvart gjennom å resonere rundt hvilket bidrag didaktisk teori, nærmere bestemt Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk, kan gjøre til planleggingen og gjennomføringen av kurs i regi av BKA-programmet og til livslang læring.

Jeg har gjennomført en kvalitativ undersøkelse basert på både intervjuer med tre personer tilknyttet BKA-kurset "Effektiv produksjon"³, nærmere bestemt kurslederne og prosjektlederen, og en dokumentanalyse av det skriftlige kursmaterialet jeg har fått tilgang til. Gjennom intervjuene har jeg fått data om planleggingen og gjennomføringen av kurset, inkludert mål, innhold, arbeidsmetoder, samt informantenes vurdering av kursets læringspotensial. Det skriftlige materialet har bestått av kursplanen, arbeidsoppgaver og materialet som har blitt brukt i undervisningen.

Kurset "Effektiv produksjon" og datamaterialet vil settes i en utdanningspolitisk kontekst gjennom en oversikt over den historiske utviklingen av relevante deler i den norske kompetansepolitikken fra 1990-tallet til i dag. Datamaterialet vil belyses gjennom teorier på voksnes læring og didaktisk teori med fokus på planlegging og gjennomføring av undervisning for å definere og forstå kursets perspektiver på læring og undervisning.

1.3 Avgrensning

Programmet for basiskompetanse i arbeidslivet forvaltes som nevnt av Vox. NAV tilbyr, på bakgrunn av et samarbeid med Vox, kurs i grunnleggende ferdigheter til arbeidssøkere med svake basisferdigheter. Disse kursene finansierer NAV gjennom egne midler. I denne oppgaven har jeg valgt å rette fokuset på BKA-kurs som gjennomføres i tilknytning til programmet som Vox forvalter.

³ Opprinnelig skulle oppgaven analysere planleggingsfasen og læreplanen til et BKA-kurs som skulle gjennomføres høsten 2010 og våren 2011. Dette kurset ble imidlertid rett før planlagt oppstartstidspunkt utsatt til 2011. Derfor valgte jeg å bruke kurset "Effektiv produksjon" som ble gjennomført høsten 2007 og våren 2008.

Videre vil jeg i denne studien ikke belyse hva kunnskap er eller hvilken type kunnskap man trenger for å møte endringer og utfordringer i kunnskapssamfunnet. I stedet vil jeg belyse perspektivene på læring og undervisning som ligger i BKA-programmet og diskutere hvilket bidrag didaktisk teori kan gjøre for kurs i avgrensede ferdigheter.

Makroundersøkelsene (Econ, 2007, 2008; Sannerud, 2009) av BKA-programmet har belyst ulike faktorer knyttet til programmet: søknadsprosessen og utvelgelsen av virksomheter som får tilskudd, organiseringen av opplæringen i virksomhetene, forvaltningen i Vox, forankringen av kurs, planleggingen og gjennomføringen av opplæringen, resultater av opplæringen og effekter på marked. Selv om analysene delvis har sett på temaer denne oppgaven belyser, har de fokusert på andre problemstillinger enn det jeg vil gjøre i denne studien. Derfor vil min undersøkelse ikke bli sammenlignet med resultatene fra disse analysene.

Datamaterialet til denne studien består som nevnt av prosjektlederens og kursledernes oppfatninger og erfaringer fra kurset "Effektiv produksjon", samt det skriftlige kursmaterialet. Kursdeltakernes synspunkter vil ikke komme frem. Andre BKA-kurs vil antakeligvis variere fra kurset "Effektiv produksjon".

1.4 Oppgavens teoretiske og metodiske ramme

Denne oppgaven knytter sammen ulike teoretiske perspektiv. Jeg vil belyse voksnes læring gjennom læringsperspektivene til Knud Illeris, Jack Mezirow og Stephen Billett. Alle tre teoretikerne vektlegger individets interaksjon med omverden og den psykiske bearbeidelsen av denne interaksjonen som viktig for læring. Med utgangspunkt i læringsteoriene vil jeg angi noen relevante hovedretninger for planleggingen og gjennomføringen av undervisning for voksne med svake grunnleggende ferdigheter. Videre vil jeg ta utgangspunkt i didaktisk teori for å belyse hvordan undervisningen på et BKA-kurs kan planlegges og gjennomføres. Teoriene til Stefan Hopmann og Klafki vil være sentrale. I denne sammenhengen vil jeg vektlegge undervisningens mål, innhold og metode ut i fra deres didaktiske perspektiv.

Jeg vil diskutere oppgavens metodiske fundament og intervjuet og dokumentanalysen som forskningsmetoder ved bruk av hovedsakelig Mats Alvesson og Kaj Sköldberg analysemetode abduksjon og Steinar Kvale og Svend Brinkmann sin tilnærming til det kvalitative intervju.

1.5 Oppgavens struktur

Kapittel 2 gir en innføring i sammenhengen mellom samfunnsutviklingen og livslang læring. Hovedfokus er på den utdanningspolitiske utviklingen fra kompetansereformen mot BKA-programmet. Kapitlet tar utgangspunkt i utdanningspolitiske dokumenter og internasjonale undersøkelser, samt relevant litteratur. Hensikten er å synliggjøre mål, innhold og organisering av programmet for basiskompetanse i arbeidslivet. Avslutningsvis trekkes det inn et internasjonalt perspektiv.

Kapittel 3 presenterer oppgavens teoretiske perspektiv som belyser undervisning og læring for voksne. Det gjøres ved å redegjøre for ulike læringsteorier med fokus på voksne. Didaktisk teori trekkes inn for å belyse planlegging og gjennomføring av undervisning. Kapitlet avsluttes med en didaktisk trekant som belyser voksnes læring i kunnskapssamfunnet.

Kapittel 4 belyser den metodiske tilnærmingen til denne oppgaven og utfordringene jeg har møtt underveis i prosessen. I kapitlet vil de metodiske valgene og deres konsekvenser diskuteres ved å gå nærmere inn på gjennomføringen av undersøkelsen. Viktige aspekter som belyses er valg av kvalitativ metode, fremgangsmåten av intervjuundersøkelsen og dokumentanalysen. Analysemetoden, etiske hensyn og undersøkelsens validitet og reliabilitet vil diskuteres avslutningsvis.

Kapittel 5 presenterer datamaterialet og sentrale resultater fra undersøkelsen. Informantenes oppfatninger og erfaringer og det utvalgte skriftlige kursmaterialet brukes for å belyse læringsperspektivet som ligger til grunn for undervisningen på BKA-kurset "Effektiv produksjon". Videre redegjøres det for sentrale funn i forhold til kursledernes didaktiske tilnærminger i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen.

Kapittel 6 er hovedanalysekapitlet hvor forskningsfunnene drøftes gjennom oppgavens teoretiske perspektiv. Drøftingen vil belyse læringsperspektivene til BKA-kurset "Effektiv produksjon" med fokus på tilrettelegging for læring. Videre vil kursledernes didaktiske tilnærminger drøftes. Avslutningsvis vil det resonneres rundt didaktikkens bidrag til BKA-programmet og livslang læring. Gjennom drøftingen vil studiens problemstilling bli forsøkt besvart.

Kapittel 7 er oppgavens avslutning og presenterer oppgavens hovedlinjer og resultater.

2 Program for basiskompetanse i arbeidslivet

2.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere bakgrunnen for BKA-programmet og selve BKA-programmet. Kapittelet vil være et viktig grunnlag for kapittel 5 og 6 ved å utgjøre et bakteppe for analysen. Innledningsvis vil jeg kort redegjøre for hvordan samfunnsutviklingen påvirker kompetansekrav i arbeidslivet og utdanningspolitikken. Deretter vil jeg gå nærmere inn på den norske kompetansereformen og de tiltakene som er viktige i forbindelse med opprettelsen av BKA-programmet. Evalueringen av kompetansereformen og den internasjonale kartleggingen Adult Literacy and Life Skills (ALL) av voksnes grunnleggende ferdigheter i Norge har vært viktige i forbindelse med opprettelsen av BKA-programmet og vil derfor bli kort gjort rede for. Deretter vil jeg gå nærmere inn på programmet for basiskompetanse for arbeidslivet ved å se på dets formål, innhold, ansvarsdeling og en statistikk over kursene som har blitt gjennomført så langt. Avslutningsvis vil jeg kort gå inn på Lisboa-prosessen, den europeiske strategien for livslang læring, og redegjøre for det europeiske kvalifikasjonsrammeverket. Hensikten med kapittelet er å gi den informasjonen som er nødvendig for å belyse BKA-kurset "Effektiv produksjon".

2.2 Samfunnsutviklingens påvirkning på kompetansekrav og livslang læring

Samfunnsutviklingen fra industri- til kunnskapssamfunn kjennetegnes av blant annet teknologiske fremskritt som ifølge Erling Lars Dale (2008) har ført til at de fleste jobber i dag krever en form for formell kompetanse. Kravene til kunnskap og kompetanse innenfor yrker som tidligere har hatt lave(re) krav til formell utdanning har økt. Det medfører, som Dale framholder, at det i dag til forskjell fra tidligere ikke lenger eksisterer nok jobber til ufaglært arbeidskraft. Fullført utdanning har med andre ord blitt en forutsetning for deltakelse i arbeidslivet. Ifølge SSB rapporten *Tilbud og etterspørsel etter arbeidskraft etter utdanning, 1986-2025* (Bjørnstad et. al, 2008) forventes det at i 2025 vil 3,5 % av den samlede arbeidsstyrken kun ha utdannelse på grunnskolenivå, i motsetning til godt over 40 % som vil

ha en grad fra universitet og høyskole. Det kan tolkes dit hen at utviklingen som beskrives av Dale vil fortsette.

Et lavt utdanningsnivå og svake grunnleggende ferdigheter resulterer dermed ifølge Dale (2008) i svak tilknytning til arbeidslivet. Derfor har personer med svak kompetanse blitt en felles målgruppe for arbeidsmarkeds- og utdanningspolitiske tiltak. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom økt fokus på behovet for livslang læring for å møte kompetansekrav i arbeidslivet. Målene til livslang læring satt av EU-kommisjonen (2000) i *Memorandum om livslang læring* er aktivt medborgerskap og økt sysselsettingsbarhet (oversatt fra 'employability'). Aktivt medborgerskap defineres av EU-kommisjonen som menneskenes deltakelse i alle sfærer av det sosiale og økonomiske liv og innflytelsen de har på samfunnet de lever i. Definisjonen baserer seg på at lønnet arbeid er viktig for menneskenes livskvalitet ved å gi uavhengighet, selvrespekt og velvære. Sysselsettingsbarhet er derfor ifølge EU-kommisjonen av grunnleggende betydning for aktiv medborgerskap. Utover det er sysselsettingsbarhet viktig for å kunne jobbe og forbli i jobb og på den måten forbedre Europas konkurransevne og velstand. Videre slås det fast at oppdatert kunnskap og ferdigheter er essensielle for aktiv medborgerskap og sysselsettingsbarhet fordi uten kunnskap og ferdigheter kan mennesker ikke delta i samfunnet og bidra til økonomisk vekst. Fokuset på livslang læring skal bidra til

at opnå høyere generelt uddannelses- og kvalifikasjonsnivauer i alle sektorer for at sikre, [...] at menneskers viden og ferdigheter modsvarer arbeidsmarkedets og erhvervslivets skiftende behov og endringer i organiseringen på arbeidsplassen og i arbeidsmetoderne (EU-kommisjonen, 2000, s. 5).

Sitatet viser at arbeidslivet spiller en viktig rolle for å definere hva slags kunnskap og kompetanse som er sentral. Det fremgår av Kunnskapsdepartementets nettsider (2001) at Norge har sluttet seg til dokumentet.

2.3 Bakgrunn for programmet for basiskompetanse i arbeidslivet

2.3.1 Kompetansereformen

Kompetansereformen startet på midten av 1990-tallet med formålet om å styrke de voksnes kompetanse gjennom opprettelsen av et helhetlig system for voksenopplæring og

kompetanseutvikling i arbeids- og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2007). Bakgrunnen for kompetansereformen var å motvirke endrede kompetansekrav og behov i samfunnet i en tid med høy arbeidsledighet og økende internasjonal konkurranse. Trepertssamarbeidet, forhandlingene mellom regjeringen og partene i arbeidslivet, har spilt en viktig rolle i arbeidet med reformen. Utvalgsarbeidet knyttet til NOU 1997:25 *Ny kompetanse – Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk* og Stortingsmelding 42 (1997-1998) *Kompetansereformen* dannet et viktig grunnlag for reformen. Basert på et forslag fra Buerutvalget (NOU 1997:25) ble reformens målgruppe delt i to: ”ny sjanse”-gruppen som bestod av voksne uten fullført grunn- eller videregående opplæring med behov for et tilpasset opplæringstilbud, og ”ny kompetanse”-gruppen som utgjorde alle som ikke hørte til den første gruppen, og som skulle delta i etter- og videreutdanning.

2.3.2 Tiltak

Kompetansereformen resulterte i flere forskjellige tiltak rettet mot ”ny sjanse”- gruppen. Ett av disse er at voksnes rett til grunnskoleopplæring og videregående opplæring ble lovfestet i henholdsvis 2002 og 2000 (Lovdata, 2000). Voksne har dermed krav på grunnskole eller videregående opplæring, avhengig av om de har fullført grunnskolen.

Realkompetanseprosjektet er et annet tiltak som ble gjennomført fra 1999 til 2002 og hadde som mål å etablere et nasjonalt system for dokumentasjon av realkompetanse. ”Realkompetanse er all kunnskap og ferdigheter en person har tilegnet seg gjennom utdanning, lønnet eller ulønnet arbeid, organisasjonserfaring, fritidsaktiviteter eller på annen måte.” (Vox, 2011c). I voksenopplæringsloven fra 1976 ble voksne allerede tilkjent retten til å få vurdert og dokumentert sin realkompetanse på alle nivåer og områder i utdanningssystemet (Hagen & Skule, 2008). Denne retten ble imidlertid først realisert gjennom kompetansereformen, nærmere bestemt realkompetanseprosjektet. Prosjektet bidro blant annet til etableringen av en ordning for å dokumentere og verdsette realkompetanse inn mot utdanningssystemet (Vox, 2003). I forbindelse med denne ordningen har alle over 25 år uten fullført videregående opplæring rett til å få en vurdering av sin realkompetanse (Fylkeskommunene, 2011).

Kompetanseutviklingsprogrammet (KUP) ble gjennomført fra 2000 til 2006 og var med sitt mål om å utvikle og tilpasse etter- og videreutdanningstilbudet til arbeidslivets og arbeidstakernes behov sentralt i gjennomføringen av kompetansereformen

(Kunnskapsdepartementet, 2000). Til sammen ble 329 mill. kroner delt ut til 739 prosjekter (Vox, 2007).

2.3.3 Evaluering

Evalueringene av kompetansereformen (Hagen & Skule, 2008) og KUP (Døving, Ure, Tobiassen, Hertzberg 2006) viser at ”ny sjanse”-gruppen har profitert mindre av tiltakene som ble igangsatt som en del av kompetansereformen enn ”ny kompetanse”-gruppen. Eksempelvis har antallet voksne som benytter seg av retten til grunnskole- eller videregående opplæring ikke endret seg vesentlig etter at retten ble innført. Anna Hagen og Sveinung Skule (2008) poengterer at realkompetanseprosjektet ikke resulterte i et nasjonalt system for dokumentasjon og verdsetting av realkompetanse, blant annet grunnet ulik praksis og lovbruk knyttet til realkompetansevurdering. Grepperud, Bergersen, Johansen og Sæhle (2010) kritiserer kompetansereformen for å være en reform bestående av utilstrekkelige og usammenhengende tiltak. Evalueringen av KUP (Døving et. al, 2006) viser at programmet bidro til utviklingen av etter- og videreutdanningstilbudet. Det var imidlertid hovedsakelig voksne med høyere utdanning som profiterte av disse tilbudene fordi det var få etter- og videreutdanningstilbud rettet mot ”ny sjanse”-gruppen som derfor var svakt representert på kurs i regi av KUP.

Evalueringene har også gitt informasjon om opplæringsbehovene til ”ny sjanse”-gruppen. Hagen og Skule (2008) understreker at ”ny sjanse”-gruppen er lite interessert i og motivert for opplæring og utdanning. For å motivere denne gruppen er det ifølge Hagen og Skule viktig at arbeidsplassen deres blir brukt som læringsarena og at opplæringen foregår sammen med kolleger i arbeidstiden. I tillegg spiller krav og forventninger knyttet til jobben deres en stor rolle for deres motivasjon for etter- og videreutdanning. Derfor slår Hagen og Skule fast at opplæringstiltak som skal styrke ”ny sjanse”-gruppen må bygge på krav og forventninger som stilles til målgruppen på jobben slik at de blir motivert for opplæringen. I KUP-evalueringen (Døving et. al, 2006) foreslås det konkret å igangsette et frittstående program for voksne med lite utdanning. Dette programmet skal tilby etter- og videreutdanning tilpasset målgruppen uten å være bundet til den tradisjonelle ansvarsfordelingen i utdanningsystemet.

2.3.4 ALL-undersøkelsen

Den internasjonale ALL-undersøkelsen ble i Norge gjennomført i 2003 og testet voksnes ferdigheter i lesing, tallforståelse og problemløsning. Resultatene fra ALL-undersøkelsen viser at 775 000 voksne i Norge ligger på et nivå på minst en av ferdighetene som OECD (2005) mener er for lavt for å klare seg i dagens samfunn. Av disse skårer 450 000 voksne på det laveste nivå i lesing og/eller tallforståelse. ALL-undersøkelsen viser også at mange voksne som ifølge undersøkelsen har for svake ferdigheter, likevel vurderer sine ferdigheter som gode eller svært gode. Dette kan ifølge Egil Gabrielsen et. al (2005) være et tegn på at de i liten grad møter krav og utfordringer de ikke mestrer.

Evalueringen av kompetansereformen som viser at voksne med lite utdanning deltar i liten grad i opplæring og resultatene fra ALL-undersøkelsen som konkluderer med at det finnes mange voksne med svake ferdigheter i lesing, tallforståelse og problemløsning i Norge resulterte i at forslaget fra KUP-evalueringen om å opprette et eget program rettet mot voksne med lite utdanning ble gjennomført. Programmet for basiskompetanse i arbeidslivet ble opprettet i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006).

2.4 Program for basiskompetanse i arbeidslivet

2.4.1 Formål

BKA-programmet er en tilskuddsordning som ”skal sørge for at flere voksne kan skaffe seg den basiskompetanse som er nødvendig for å mestre krav og omstilling i arbeids- og samfunnsnivå” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 1). Programmet retter seg mot virksomheter med ansatte med svake basisferdigheter som vil tilby opplæring til disse. På den måten skal programmet bidra til at ingen voksne blir utstøtt av arbeidslivet på grunn av for svake grunnleggende ferdigheter.

2.4.2 Basiskompetanse og grunnleggende ferdigheter

I programdokumentet⁴ til BKA-programmet (Kunnskapsdepartementet, 2006) defineres basiskompetanse som et samleuttrykk for grunnleggende ferdigheter. De fem mest sentrale grunnleggende ferdighetene er ifølge Stortingsmelding 30 (2003-2004) *Kultur for læring* å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Derfor skal opplæring i regi av BKA-programmet hovedsaklig styrke lesing, skriving, regning og bruk av digitale verktøy på grunnskolenivå eller tilsvarende (Kunnskapsdepartementet, 2006). I grunnskole og videregående opplæring fokuseres det også på de grunnleggende ferdigheter ved at *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2006) vektlegger at elevenes grunnleggende ferdigheter skal styrkes gjennom opplæringen i alle fag. Videre slås det fast i både læreplanen og Stortingsmelding 30 (2003-2004) at disse fem ferdighetene er essensielle for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv og at de danner et nødvendig grunnlag for allmenndannelse, personlig utvikling og demokratideltakelse. Derfor kan basiskompetanse ifølge Kunnskapsdepartementet (2006) være et bidrag til å sikre omstillings- og arbeidsevnen til arbeidstakere og –søkere.

2.4.3 Ansvarsdeling

Ansvar for BKA-programmet er fordelt på tre ulike nivåer (Kunnskapsdepartementet, 2006). Kunnskapsdepartementet har det overordnede ansvaret for programmet og utformer og iverksetter programmet. Vox forvalter BKA-programmet og har i tillegg det faglige ansvaret. Bedriftene har ansvaret for gjennomføringen av BKA-kurset det får økonomisk støtte til fra Vox. Det innebærer blant annet at bedriftene er ansvarlig for å finne en opplæringstilbyder til kurset som står for gjennomføringen av undervisningen. Videre forventes det en egenandel fra bedriftene, eksempelvis egeninnsatsen og arbeidstimene de ansatte bruker på kurs, fordi BKA-programmet kun skal delfinansiere opplæring i grunnleggende ferdigheter.

Det er interessant at det hverken i dokumenter fra Kunnskapsdepartementet (2006) eller Vox (2011d) står noe om krav til opplæringstilbyderens utdanning og kompetanse. Dermed sikres det ikke at de som underviser på BKA-kurs har tilstrekkelig kompetanse for å undervise voksne i grunnleggende ferdigheter.

⁴ Programdokumentet ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet i 2006 og skal fungere som det overordnede styringsdokumentet for BKA-programmet. Dokumentet har vært uendret siden 2006, men det skal komme en oppdatert versjon i løpet av 2011 som er gyldig fra 2012.

2.4.4 Statistikk over BKA-kurs og kursdeltakerne fra 2006 til 2010/2011

Siden BKA-programmet ble iverksatt har antall søknader økt fra 167 i 2006 til 409 i 2011 (se tabell 2.1). Samtidig har beløpet som har blitt tildelt gjennom programmet økt fra 14,5 mill. kroner i 2006 til 92,5 mill. kroner i 2011. Denne økningen i totalbeløpet begrunnes gjennom behovet for BKA-kurs som kommer til uttrykk gjennom det økende antall søknader (Stortinget, 2011). I 2006 var det 65 søknader som fikk støtte gjennom programmet og dette antall har økt til 218 i 2011. Parallelt har det vært en stor økning på det tildelte beløpet per kurs fra gjennomsnittlig 223 077 kroner i 2006 til 392 353 kroner i 2010. I 2011 lå det tildelte beløpet gjennomsnittlig på 372 149 kroner per kurs, altså noe lavere enn i 2010.

| | Antall søknader totalt | Antall søknader som fikk støtte | Tildelt totalbeløp | Gjennomsnittlig tildelt beløp per søknad |
|-------------|-------------------------------|--|---------------------------|---|
| 2011 | 409 | 218 | 92 500 000 | 372 149 |
| 2010 | 343 | 204 | 78 000 000 | 392 353 |
| 2009 | 270 | 162 | 56 000 000 | 342 593 |
| 2008 | 279 | 96 | 30 000 000 | 312 500 |
| 2007 | 208 | 70 | 20 000 000 | 285 714 |
| 2006 | 167 | 65 | 14 500 000 | 223 077 |

Tabell 2.1: BKA-søknader og tildelt beløp, 2006-2011 (Vox, 2011a).

BKA-programmet retter seg mot ”ny sjanse”-gruppen som ofte har ingen eller lite formell utdanning og svake basisferdigheter (se 1.1 og 2.3.6). Tabell 2.2 nedenfor viser at 48 prosent av alle deltakerne i 2010 hverken hadde fullført utdanning, fullført grunnskole eller visste ikke hva slags utdanning de hadde fullført. Det kan være en indikasjon på at ca halvparten av kursdeltakerne på kursene i 2010 var i BKA-programmets målgruppe. 43 prosent av deltakerne hadde fullført videregående skole, enten innen allmenn eller yrkesfag og 9 av kursdeltakerne hadde en grad fra universitet eller høyskole. Blant de med videregående skole og høyere utdanning er det vanskelig å vite om de er i målgruppen for BKA-programmet eller ikke. Det er interessant at det deles ut økonomisk støtte til BKA-kurs uten at det er sikkert at programmets målgruppe faktisk deltar på kurs.

| | Antall deltakere | Ingen fullført utdanning | Grunnskole | Videregående skole, yrkesfag | Videregående skole, allmennfag | Universitet/høgskole | Vet ikke |
|------|------------------|--------------------------|------------|------------------------------|--------------------------------|----------------------|----------|
| 2010 | 5687 | 2 | 22 | 35 | 8 | 9 | 24 |
| 2009 | 4276 | 5 | 36 | 31 | 8 | 8 | 14 |
| 2008 | 2807 | 8 | 33 | 41 | 5 | 10 | 3 |
| 2007 | 1875 | 0 | 35 | 40 | 7 | 10 | 8 |
| 2006 | 2016 | 0 | 20 | 44 | 5 | 19 | 12 |

Tabell 2.2: BKA-kursdeltakere og høyest fullført utdanning, 2006-2010 (Vox, 2011b).

Som nevnt tidligere (se 2.3.3) har kompetansereformen blitt kritisert for ikke å ha et helhetlig konsept, men for å bestå av enkelttiltak (Grepperud et. al, 2010). BKA-programmet er et av flere tiltak rettet mot ”ny sjanse”-gruppen. Andre tiltak rettet mot samme målgruppe er som tidligere nevnt lovfestet rett til grunnskole og videregående opplæring og realkompetansevurdering (se 2.3.2). Det er imidlertid ikke slik at kursdeltakere etter et fullført BKA-kurs automatisk blir realkompetansevurdert eller får innpass i grunnskole eller videregående opplæring.

2.5 Europeisk utdanningspolitikk

2.5.1 Lisboa-strategien

På europeisk nivå har den såkalte Lisboa-strategien vært viktig for arbeidet med livslang læring (European Parliament, 2000). Arbeidet med strategien ble igangsatt i 2000 og hadde som overordnet mål at EU skulle bli den mest konkurransedyktige og dynamiske kunnskapsbaserte økonomien innen 2010 (European Commission, 2008). Det ble satset på livslang læring som skulle bidra til blant annet økt, kunnskapsbasert produksjon av varer og tjenester, og styrking av voksne med svak tilknytning til arbeidsmarkedet. Det vil si at målet med livslang læring er å styrke både samfunnet gjennom økt verdiskaping, og individet gjennom sikringen av dets velferd (se 2.2). Samtidig knyttes dette målet sammen med at opplæring skal være et virkemiddel for aktivt medborgerskap og samhold i samfunnet. Lisboa-strategien videreføres av Europe 2020-strategien som har som mål at EU skal bli en smart, bærekraftig og inkluderende økonomi (European Commission, 2011). Norge har også sluttet seg til prosessen (Hagen & Skule, 2008).

2.5.2 Europeisk kvalifikasjonsrammeverk

Som et tiltak for å øke mobilitet og forenkle utveksling mellom EU-landene har det blitt innført et europeisk kvalifikasjonsrammeverk (EQF) som skal gi bedre forståelse for de ulike utdanningssystemene i Europa (European Commission, 2010). EQF skal brukes for å kunne oversette og vurdere utdannelse fra andre EU-land. EQF har åtte nivåer fra grunnleggende til avansert og skal brukes i tilknytning til alle former for kvalifikasjoner som kan oppnås gjennom utdanning, praksis, skole, akademia og yrkesfag. Fokuset er på læringsutbytte, altså hva slags kunnskap, ferdigheter og kompetanse individet har oppnådd på forskjellige måter. Etter hvert skal EQF også omfatte kvalifikasjoner og kompetanse fra ikke-formelle tilbydere, det vil si ikke offentlig godkjente læresteder. Gjennom å godkjenne og oversette ikke-formell⁵ og uformell kompetanse⁶ skal EQF bidra til fleksible læringsveier og styrke livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2011a). EQF skal være utgangspunktet for utviklingen av nasjonale kvalifikasjonsrammeverk. I Norge ble det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (NKR) sendt ut på høring i januar 2011 med høringsfrist i slutten av april 2011. Ved innleveringstidspunkt for denne oppgaven er saken fremdeles under behandling (Kunnskapsdepartementet, 2011b).

2.6 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg gjort rede for BKA-programmet og satt programmets innhold og målsetting i et større perspektiv ved å trekke inn samfunnsutviklingen, kompetansereformen og Lisboa-strategien. BKA-programmet ble iverksatt som en videreføring av KUP fordi ”ny sjanse”-gruppen ikke benyttet seg i ønsket grad av tiltakene som ble igangsatt i forbindelse med kompetansereformen. I denne sammenheng er evalueringen av både kompetansereformen og KUP, samt resultatene fra ALL-undersøkelsen viktig fordi de viste behovet for et eget tiltak rettet mot voksne med svake basisferdigheter.

BKA-kurs skal styrke kursdeltakernes grunnleggende ferdigheter og på den måten forberede deltakerne til å håndtere krav og endringer på arbeidsplassen og i samfunnet. Tidligere har

⁵ Ikke-formell kompetanse defineres som resultater fra organisert læring på ikke-formelle læringsarenaer som kurs på arbeidsplassen eller innefor frivillig sektor. Denne form for opplæring er ikke bundet til offentlige fag- og læreplaner og dokumenteres ofte gjennom kursbevis (Kunnskapsdepartementet, 2011).

⁶ Uformell kompetanse er all kompetanse man tilegner seg gjennom hverdagslæring for eksempel hjemme, på skolen eller arbeidsplassen. Denne form for kompetanse oppnås gjennom ikke organisert læring. (Kunnskapsdepartementet, 2011).

BKA-programmets målgruppe, voksne med svake basisferdigheter som er i arbeid, ikke vært i fokus av utdanningspolitiske tiltak. Denne forandringen kan forklares med at voksne med svake grunnleggende ferdigheter anses for å være en gruppe som er mer utsatt ved endringer og omstruktureringer grunnet sin svake(re) tilknytning til arbeidslivet. Satsingen på individenes kompetanse og ferdigheter må imidlertid også settes i en større sammenheng. Som både målene til Lisboa-strategien og livslang læring om økt sysselsettingsbarhet viser anses individets kompetanse som samfunnets ressurs og et bidrag til å styrke både samfunnet og økonomien, nasjonalt og i EU. Det vil si at ikke bare individet, men også samfunnet skal styrkes gjennom opplæringen i regi av BKA-programmet.

I tillegg til BKA-programmets instrumentelle hensikt om å løfte voksne på et høyere ferdighetsnivå, er programmet et tiltak for livslang læring som skal bidra til utviklingen av aktivt medborgerskap. I denne sammenheng er det interessant å registrere at målgruppen selv ikke vurderer sine ferdigheter som for svake for å klare seg i samfunnet. ALL-undersøkelsen viser at voksne som har for svake ferdigheter, selv ikke oppfatter seg som dysfunksjonelle.

3 Undervisning og læring for voksne

3.1 Innledning

BKA-programmet er som nevnt et tiltak som skal sørge for at voksne med svake grunnleggende ferdigheter skal kunne forbedre disse, og på den måten bli bedre rustet til å mestre omstillinger på arbeidsplassen og i samfunnslivet. Videre skal det bidra til realiseringen av livslang læring og fremme aktivt medborgerskap og økt sysselsettingsbarhet. Voksne kursdeltakere er, ifølge Illeris (2006), en målgruppe med særegne behov. Derfor er det nødvendig at kursledere tilpasser undervisningen til dem. Det kan eksempelvis være utfordrende å motivere voksne til å delta og gjennomføre kurs, blant annet fordi mange anser seg som utlært etter fullført skolegang. Spørsmålet er hvordan undervisningen i regi av BKA-programmet skal planlegges og gjennomføres for at kursdeltakerne både lærer ferdigheter, forblir attraktive på arbeidsmarkedet og stimuleres til aktiv deltakelse i samfunnet?

I dette kapittelet vil jeg presentere ulike perspektiver på voksnes læring. Videre vil jeg fokusere på planlegging og gjennomføring av undervisning. En sentral del av kapittelet vil være å belyse ulike didaktiske teorier og deres implikasjoner for planleggingsprosesser og undervisning i tilknytning til BKA-programmet. Avslutningsvis vil jeg reflektere rundt voksnes læring i kunnskapssamfunnet.

3.2 Perspektiver på voksnes læring

Læring er ifølge Illeris (2006) et mye brukt ord med mange forskjellige definisjoner. Gregory Bateson (1972) slår fast at læring er en prosess som blir synlig gjennom en forandring. I boka *Læring* definerer Illeris læring som ”enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring” (Illeris 2006, s. 15). Læring er altså ifølge Illeris en prosess som resulterer i en varig endring. Illeris bruker ordet ”organismer” fordi også dyr kan lære.

Videre understreker Illeris (2006) at enhver læringsprosess omfatter to forskjellige prosesser. Det er interaksjonen mellom individet og omgivelsene og individets psykiske bearbeidelse av dette samspillet. Illeris fremhever at individet lærer gjennom å bearbeide nye inntrykk og erfaringer ved hjelp av relevante, tidligere erfaringer. Dette er også grunnen til at hvert individ

fortolker de samme inntrykk og erfaringer på sin egen måte. Illeris argumenterer for at individets interaksjon med omgivelsene og den påfølgende psykiske bearbeidelsen er essensielle for læring og inngår i et likeverdig samspill i læringsprosessen, selv om det er stor uenighet blant forskere om dette. Mezirow (1991, 2009), en amerikansk professor i voksenpedagogikk, og Billett (2008, 2009), en australsk forsker på voksnes læring i arbeidslivet innen yrkesfag, slutter opp om Illeris' perspektiv på læring.

Mezirow (1991, 2009) har utviklet en læringsteori som argumenterer for at individets selvforståelse og evnen til refleksjon er essensielle for læring. Teorien som Mezirow har kalt transformativ læringsteori vektlegger betydningen av individets psykiske bearbeidelse av informasjon og erfaringer.

Billett (2001, 2006, 2008, 2009) sin læringsteori derimot fokuserer hovedsakelig på voksnes læring av ferdigheter. Billett har sitt teoretiske utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring. I de siste årene har læringsperspektivet til Billett imidlertid forandret seg. Tidligere mente Billett (2001, 2006) at individet lærer og utvikler seg i interaksjon med omgivelsene og erfaringene det samler. I de senere årene har Billett (2008, 2009) understreket at dette perspektivet kun bidrar til å forstå individets interaksjon med det sosiale. Det fokuserer imidlertid ikke på hvordan individet psykologisk bearbeider og tolker erfaringer eller hva individet lærer. Billett mener at man også må rette fokuset mot individets psykiske bearbeidelse av erfaringer for å forstå læring. Derfor har Billett utvidet sitt teoretiske perspektiv og mener at både individets interaksjon med omverden og den psykiske bearbeidelsen av denne interaksjonen ved hjelp av relevante, tidligere erfaringer er viktige prosesser for læring.

3.2.1 Læring gjennom selvforståelse og refleksjon

Mezirow (1991, 2009) sin teori om transformativ læring bygger på Batesons systemteoretiske læringsperspektiv. I boken *Steps to an ecology of mind* argumenterer Bateson (1972) for at læring er et kommunikasjonsfenomen. Bateson mener at mennesker lærer gjennom å fortolke informasjon og erfaringer. Basert på sine tolkninger konstruerer ethvert menneske sin individuelle forståelse av verden. Denne forståelsen bruker mennesker, ifølge Bateson, for å fortolke alt de persiperer. I denne fortolkningsprosessen er mennesker selektive fordi de kun oppfatter og tolker informasjon som gir dem mening. Fordi menneskers forståelse av verden og sammenhenger er individuell fastslår Bateson at mennesker ikke oppfatter verden

”objektiv” og at de dermed heller ikke står i direkte kontakt med omverden slik den er. Bateson understreker at menneskenes konstruerte forståelse kan endres og videreutvikles i samhandling med andre.

Mezirow (1991, 2009) argumenterer i samsvar med Bateson for at voksne har evnen til å bli bevisst og revurdere sin konstruerte forståelse som er basert på tidligere erfaringer. Den konstruerte forståelsen, referanserammen, dannes ifølge Mezirow av antakelser og forventninger. Teorien om transformativ læring belyser det som skjer når individets referanseramme ikke er tilstrekkelig for psykisk å bearbeide interaksjonen med omverdenen. Når individet blir bevisst på at sin referanseramme er utilstrekkelig for å bearbeide og tolke ny informasjon og nye erfaringer blir individet, ifølge Mezirow, samtidig også bevisst på sin referanseramme og sine antakelser og forventninger. Gjennom denne bevisstgjøringen kan individet kritisk revurdere sin referanseramme og sine antakelser og forventninger. Mezirow poengterer at individet transformerer sine antakelser og forventninger og dermed sin referanseramme for å kunne bearbeide og tolke informasjonen og erfaringene som det opprinnelig ikke kunne bearbeide og tolke. Individet klarer altså å se at det er en motsetning mellom sine antakelser og forventninger og sin referanseramme og den nye informasjonen og de nye erfaringene det har samlet.

Mezirow definerer transformativ læring som prosessen ”by which we transform problematic frames of reference [...] – sets of assumption and expectation – to make them more inclusive, discriminating, open, reflective and emotionally able to change” (Mezirow, 2009, s. 92). Den transformerte referanserammen gjør det altså lettere for individet å bearbeide og tolke fremtidig informasjon og erfaringer. Grunnen til det er, ifølge Mezirow (1991, 2009), at referanserammen kan brukes for å fortolke mer og annen informasjon enn tidligere. Individets referanseramme påvirker individets tanker, følelser og handlinger. Derfor argumenterer Mezirow for at også tanker, meninger og handlinger påvirkes og endres som resultat av den transformative læringsprosessen. Transformasjonen av referanserammen kan sammenlignes med Thomas Kuhn sitt begrep om et paradigmeskifte hvor et paradigme blir erstattet med et annet når det ikke lenger er gyldig (Kvernbekk, 2002; Mezirow, 1991, 2009).

Mezirow (1991, 2009) bygger sin læringsteori videre på Jürgen Habermas. Gjennom Habermas skiller Mezirow (1991, 2009) mellom instrumentell læring, det vil si læring av kunnskap og ferdigheter, og kommunikativ læring, det vil si læring av å forstå og tolke budskap. Ifølge Mezirow (1991, 2009) beskriver Habermas’ instrumentell læring som en

prosess hvor individet tilegner seg kunnskap og ferdigheter gjennom å løse konkrete, praktiske problemer og oppgaver. Individet bruker det Habermas kaller for hypotetisk-deduktiv metode. Det vil si at individet lager hypoteser om hvordan problemer og oppgaver kan løses som det deretter tester ut. Avhengig av om problemene og oppgavene løses eller ikke blir hypotesene styrket eller forkastet.

Gjennom Habermas definerer Mezirow (1991, 2009) kommunikativ læring som prosessen hvor individet lærer å forstå og tolke meninger og budskap. I denne prosessen må individet både vurdere sannhetsgraden av budskapet som kommuniseres og intensjonene, kvalifikasjonene, sannhetsgraden og autensiteten til kilden som kommuniserer budskapet. Habermas kaller metoden som brukes for analog-abduktiv metode. Ifølge Mezirow betyr det at individet prøver å komme frem til den mest riktige forståelsen og tolkningen av budskapet. Den er imidlertid tentativ fordi den alltid kan vise seg å være feil. I kommunikativ læring eksisterer det altså ingen sanne svar slik det er tilfelle i instrumentell læring.

Mezirow (1991, 2009) argumenterer for at transformativ læring både kan forekomme i instrumentell læring og i kommunikativ læring. Individet samler informasjon og erfaringer i samspill med omgivelsene, altså når det jobber med ulike oppgaver og kommuniserer med andre. Hvis individet oppdager at sin referanseramme ikke er tilstrekkelig for å bearbeide og tolke informasjonen og erfaringene det har gjort vil det ifølge Mezirow resultere i en transformasjon av referanserammen.

Mezirow (1991, 2009) understreker at det er flere ulike metoder som kan være aktuelle for å stimulere individet til selvrefleksjon over sine antakelser, forventninger og sin referanseramme. Gjennom kritisk refleksjon over egne erfaringer eller mediaoppslag og gruppearbeid med eksempelvis casestudier og problemløsningsoppgaver kan det være lettere for individet å reflektere rundt sin egen referanseramme og andres måter å tenke og jobbe på.

Den danske pedagogen Lars Qvortrup (2004) argumenterer for at refleksivitet er en ferdighet som er viktig i dagens samfunn. Qvortrup definerer refleksivitet som evnen til å både kunne observere egne observasjoner og skifte fokus vekselvis fra omverden og på seg selv. Denne definisjonen beskriver det som skjer i det Mezirow kaller for en transformativ læringsprosess hvor individet viser evnen til selvrefleksjon over sin referanseramme og sine antakelser og forventninger, samtidig som det klarer å bearbeide og tolke informasjon og erfaringer fra interaksjonen med omverden. Qvortrup poengterer at refleksivitet er viktig fordi det ikke

lenger eksisterer faste rammer og forskrifter for hvordan ting skal være eller foregå. Dette fenomenet kaller Qvortrup for kontingens, som betyr at et bestemt fenomen også kan være annerledes enn det er. På grunn av kontingensen i samfunnet er det ifølge Qvortrup essensielt at individet reflekterer rundt og revurderer sine tanker, handlinger og gjøremåter hele tiden.

3.2.2 Læring av ferdigheter

Billett poengterer gjennom sitt læringsperspektiv at "Learning experiences are, on one hand, something negotiated between what the physical and social world suggests or projects and, on the other hand, individuals' construal and construction of that suggestion" (Billett, 2009, s. 38). Sitatet viser at Billett (2008, 2009) tilskriver individet en aktiv rolle i læringsprosessen ved at individet aktivt fortolker inntrykk og erfaringer når det bearbeider disse. Det vil si at informasjonen og erfaringene fra omverdenen, den fysiske og sosiale verden, ikke overføres direkte til individet. Det kommer også frem ved at Billett betegner individets referanseramme for sosiopersonlig arv (oversatt fra "socio-personal legacies"). Referanserammen er altså individets personlige konstruksjon av informasjon og erfaringer fra interaksjonen med det sosiale, det vil si omverdenen. Det innebærer ifølge Billett at det heller ikke er gitt hvordan individet bearbeider og tolker interaksjonen med omverdenen. Billett poengterer videre at individet er selektivt ved at det velger hvilke erfaringer det bearbeider, noe som også påvirkes av individets referanseramme.

Billett (2009) argumenterer for at såkalte "*brute facts*", eksempelvis modning, evner og handicap, også påvirker interaksjonen mellom individet og omverdenen og hvordan individet bearbeider sine erfaringer psykologisk. For eksempel vil evner som fysisk styrke og utholdenhet eller hukommelse og arbeidskapasitet forandre seg i løpet av livet. Derfor poengterer Billett at "*brute facts*" må tas hensyn til når en kursleder planlegger og gjennomfører et kurs.

Billett (2008, 2009) fremhever at individet i interaksjonen med omverden ikke står i direkte kontakt med den fysiske og sosiale verden, men møter verden gjennom eksterne, medierende redskaper. Denne prosessen kalles for mediering (Säljö, 2006). Teorien om mediering stammer fra Lev Vygotsky. Roger Säljö (2006) understreker at medierende redskaper som eksempelvis tegn, symboler og artefakter kjennetegnes ved å være menneskeskapt. Videre skiller Säljö mellom språklige og fysiske redskaper som defineres som følgende: Språklige redskaper er eksempelvis tegn og symboler og brukes av mennesker i kommunikasjon og

diskurser. Fysiske redskaper er artefakter med ulike funksjoner som eksempelvis en hammer eller en datamaskin. Interaksjonen mellom individet og omverden gjennom medierende redskaper resulterer ifølge Billett (2008, 2009) i en form for aktivitet som eksempelvis en samtale eller utføringen av en oppgave ved bruk av et redskap. Gjennom interaksjonen med omverden møter individet også sosiale normer og praksiser.

Billett (2009) argumenterer for at den påfølgende psykiske bearbeidelsen av informasjonen og erfaringene fra individets interaksjon med omverdenen kan ha to forskjellige resultater. Det første resultatet er ifølge Billett (2008, 2009) at individet tilegner seg ny kunnskap og/eller nye ferdigheter gjennom å utvikle og transformere sin sosiopersonlige arv. Dette resultatet danner grunnlaget for det andre resultatet, som er utviklingen og transformasjonen av sosiale normer og praksiser. Billett fremhever at sosiale normer og praksiser er en type informasjon og/eller erfaring som individet får gjennom interaksjon med omverdenen. Ved å bearbeide og tolke informasjonen og erfaringene, altså sosiale normer og praksiser, knytter individet normene og praksisene sammen med sine tidligere erfaringer og internaliserer dem. På den måten gjør individet normene og praksisene til sine egne og transformerer dem. For eksempel vil en tømrer som har gått på et kurs i helse miljø og sikkerhet (HMS) bearbeide informasjonen han fikk på kurset ved hjelp av sin referanseramme. På byggeplassen vil han derfor tilpasse HMS-tiltak til de faktiske forholdene på byggeplassen fremfor å gjøre akkurat det han lærte på kurs. Slik bidrar han til å utvikle de sosiale normene og praksisene i forhold til HMS på byggeplassen.

Gjennom sitt læringsperspektiv understreker Billett (2008, 2009) at individet og sosiale normer og praksiser står i et gjensidig avhengighetsforhold ved å påvirke og transformere hverandre. Ifølge Billett er dette en prosess som pågår konstant gjennom individets konstante interaksjon med omverden. Sagt på en annen måte argumenterer Billett for at det ligger et læringspotensial i enhver interaksjon mellom individet og omverden. Billett (2006) poengterer derfor at man bør benytte seg av dette læringspotensialet ved å planlegge individets interaksjon med omverden, eksempelvis på arbeidsplassen. Det innebærer ifølge Billett at individets aktiviteter som for eksempel utføringen av arbeidsoppgaver skal være planlagt og målstyrt ut i fra intensjonene med aktiviteten, det vil si hva individet skal lære gjennom den. Aktiviteten skal videre gjennomføres med utgangspunkt i intensjonene. Billett fremhever imidlertid at erfaringene individet samler gjennom aktiviteten er viktigere for læringsutbyttet enn planleggingen og gjennomføringen. Forklaringen ligger i Billetts

læringsperspektiv som, som tidligere nevnt, vektlegger individets interaksjon med omverden og den psykiske bearbeidelsen av erfaringene fra denne interaksjonen som forutsetning for læring. Billett og Illeris (2000, 2006) argumenterer for at individet må oppleve aktiviteten som meningsfullt og relevant for at det skal være motivert for å tilegne seg ny kunnskap og/eller nye ferdigheter.

Oppsummert definerer Mezirow (1991, 2009) og Billett (2006, 2008, 2009) læring som en prosess bestående av individets interaksjon med omgivelsene og individets psykiske bearbeidelse av informasjon og erfaringer fra dette samspillet. Billett vektlegger i tillegg betydningen av *brute facts* for læringsprosessen. Mezirow og Billett er enige i at tidligere erfaringer er av grunnleggende betydning for bearbeidelsen og fortolkningen av ny informasjon og nye erfaringer. Videre poengterer både Mezirow og Billett at læring er en bevisst prosess hvor individet aktivt bearbeider og tolker informasjon og erfaringer. Mezirows læringsperspektiv fokuserer imidlertid mer på individets psykiske bearbeidelse av informasjon og erfaringer og den derfra resulterende transformasjon av individets referanseramme. Billett derimot retter fokuset mot transformasjonen av individets referanseramme og konsekvensene denne transformasjonen har for sosiale normer og praksiser.

Ved å se på begge læringsperspektivene sammen blir det tydelig at de utfyller hverandre og at man får et mer helhetlig perspektiv på voksnes læring. Det vil si at en essensiell forutsetning for læring er, som Mezirow understreker, at individet har evnen til selvforståelse og refleksjon. Når individet psykisk bearbeider ny informasjon og nye erfaringer er denne evnen viktig for at individet skal kunne bli bevisst på at sin referanseramme kan være utilstrekkelig. Er dette tilfelle, vurderer individet sin referanseramme kritisk og transformerer den, slik at individet kan bearbeide informasjonen og erfaringene det i utgangspunkt ikke kunne bearbeide. Ifølge Mezirow påvirker individets referanseramme dets tanker, følelser og handlinger. En transformasjon av individets referanseramme har derfor også en effekt på disse. Billett er enig i at individets referanseramme kan bli transformert som følge av individets bearbeidelse av ny informasjon og nye erfaringer, og at det påvirker individets handlinger. Teorien til Billett retter som nevnt fokus på læring av ferdigheter, og derfor argumenterer Billett for at transformasjonen av individets referanseramme kan begrunnes gjennom at individet har fått ny kunnskap og nye ferdigheter. På dette punktet samsvarer Mezirow og Billett med hverandre.

Billett poengterer videre at individet bidrar til å utvikle sosiale normer og praksiser ved at det tilegner seg ny kunnskap og nye ferdigheter. Det skjer ifølge Billett fordi individet bearbeider og tolker informasjon og erfaringer istedenfor å overta informasjonen og erfaringene. Når individet transformerer sin referanseramme gjør det sosiale normer og praksiser til sine egne. Det innebærer at individet transformerer de ved å bearbeide og tolke normer og praksiser gjennom egne tidligere erfaringer. Individet og omverdenen står dermed ifølge Billett i et gjensidig avhengighetsforhold ved å gjenskape og påvirke hverandre om og om igjen. Billett understreker at det ligger et læringspotensial i enhver interaksjon mellom individet og omverden og poengterer at man bør benytte seg av dette potensialet ved at individet gjennomfører bevisste, planlagte aktiviteter. Det innebærer ifølge Billett at man skal reflektere over intensjonene med aktiviteten, hvordan aktivitetene gjennomføres og hva slags erfaringer individet gjør. Billests læringsperspektiv vektlegger erfaringene individet samler som viktigere for læringsprosessen enn intensjonene og gjennomføringen av aktiviteten, da det er gjennom bearbeidelsen av erfaringene at individet kan lære noe nytt.

Læringsperspektivene til Mezirow (1991, 2009) og Billett (2006, 2008, 2009) kan gi relevante bidrag til BKA-kurs. Som nevnt (se 2.4.1) er formålet til BKA-programmet å gi voksne med svake basisferdigheter muligheten til å tilegne seg den basiskompetansen som er nødvendig for mestring av krav og omstillinger i arbeidslivet og samfunnet generelt (Kunnskapsdepartementet, 2006). På BKA-kurs skal kursdeltakerne konkret bli undervist i én eller flere grunnleggende ferdigheter. Gjennom sitt læringsperspektiv belyser Billett læring av ferdigheter i arbeidslivet og teorien hans kan overføres til undervisning i grunnleggende ferdigheter på BKA-kurs. Som nevnt ovenfor fremhever Billett at undervisningen skal ta utgangspunkt i kursdeltakerne og deres behov. Det forutsetter at kurslederen har kjennskap til kursdeltakerne og deres bakgrunn. Videre argumenterer Billett og Illeris (2006) for at kursdeltakerne må oppleve undervisningens innhold som meningsfylt og relevant for at de skal være motiverte for og interesserte i å delta på kurs. Hvis kurslederne gjennomfører tilpasset og relevant undervisning kan BKA-kurs, ifølge Billests perspektiv på læring, resultere i at kursdeltakernes grunnleggende ferdigheter forbedres.

En transformasjon av deltakernes ferdigheter forutsetter som Billett poengterer en transformasjon av deres referanseramme. Ifølge Mezirow blir referanserammen transformert, når kursdeltakerne reflekterer over sin referanseramme og oppdager at den ikke er tilstrekkelig til å bearbeide ny informasjon og nye erfaringer. Derfor er det, som Mezirow argumenterer,

viktig å tilrettelegge for at kursdeltakerne på et BKA-kurs reflekterer rundt sine og andres tenkemåter og arbeidsmetoder. På den måten vil deltakerne også reflektere rundt sin referanseramme, samtidig som de vil få en forståelse for andres måter å tenke og løse oppgaver på. Dette kan resultere i en transformasjon av deltakernes referanseramme, dersom de samler erfaringer som de i første omgang ikke kan bearbeide. Kurslederne kan legge opp til slike refleksjoner gjennom gruppearbeid hvor deltakerne sammen må løse ulike oppgaver og problemer, eller reflekterer over forhold som er relevante for deres arbeid eller livssituasjon. På den måten kan kursdeltakerne få innblikk i andres måter å tenke og løse oppgaver på. Ved å sammenligne andres tilnærminger til oppgaver og problemer med sine egne, kan kursdeltakerne tilegne seg nye tenke- og arbeidsmåter, noe som skjer gjennom en transformasjon av referanserammen. Billett poengterer at det ligger et læringspotensial i enhver interaksjon mellom individet og omverdenen og argumenterer derfor for at det er viktig å planlegge individets aktiviteter i den grad det er mulig. Det innebærer, ifølge Billett, å reflektere rundt intensjoner og gjennomføring av aktiviteter slik at erfaringene individet samler og bearbeider kan bidra til læring.

3.3 Planlegging og gjennomføring av undervisning

Utfordringen i planleggingen og gjennomføringen av undervisning ligger i det såkalte pedagogiske paradokset som omhandler balansen mellom å påvirke elevene i undervisningen, og samtidig anerkjenne elevenes selvbestemmelse og støtte de i å bruke denne på en ansvarlig måte (Illeris, 2006; Hopmann, 1999, 2007; Karseth og Sivesind, 2010; Qvortrup, 2004; Säljö, 2006). Niklas Luhmann definerer ifølge Qvortrup (2004) undervisning som en form for kommunikasjon, mens læring er en aktivitet i individets bevissthet. Disse to prosessene blir aldri én. Dette støttes av læringsperspektivene til Mezirow (1991, 2009) og Billett (2008, 2009) som understreker betydningen av individets psykiske bearbeidelse av erfaringer for læring. Gjennom Luhmann fastslår Qvortrup at læring er en prosess som kommer innenfra og som ikke kan styres utenifra. Man kan imidlertid stimulere og påvirke individets læringsprosess gjennom undervisning. Konsekvensen av Luhmanns teori blir ifølge Qvortrup at det pedagogiske paradoks heller er en utfordring enn et paradoks. Utfordringen består i å forandre dynamiske, selvstyrte og selvforandrende mennesker gjennom kommunikasjon, altså undervisning. Det underliggende premiss er som Qvortrup påpeker å erkjenne at individet har

potensial til selvbestemmelse og til selvdannelse. Spørsmålet er hvordan man skal planlegge og gjennomføre undervisning som stimulerer voksne til læring og selvdannelse?

Didaktikk er ifølge Britt Ulstrup Engelsen (2000) og Hopmann (2007) et verktøy som brukes for å planlegge undervisning og få nasjonale læreplaner og lokale praksiser til og møtes. Didaktikk kommer fra det klassisk greske ordet "didaskhein" og betyr undervisning, å vise noe eller å spille et drama (Hopmann, 2007). Engelsen og Hopmann definerer grunnleggende temaer i didaktikk som undervisningens mål, innhold og metode, samt begrunnelse for valg av disse tre. Hopmann, en tysk professor i skole- og dannelsesforskning, slår fast at disse temaene vises gjennom tre konsepter som er forpliktelsen til danning, distinksjonen mellom *Inhalt* og *Gehalt* og lærerens autonomi i planlegging og gjennomføring av undervisning. Gjennom disse konseptene når man hovedkjernen i didaktikk som, ifølge Hopmann, er styrt undervisning (oversatt fra "restrained teaching").

Hopmann (2007) mener i samsvar med Luhmann og Qvortrup (2004) at undervisningens hensikt skal være å bidra til den voksnes læring og danning. Danning er ifølge Hopmann resultatet av møtet mellom den voksne og innholdet i undervisningen og viser seg ofte først senere. Som nevnt ovenfor er læring en individuell prosess i individet. Derfor varierer det fra individ til individ hva det lærer.

Den tyske pedagogen Klafki (1998, 2004) har utviklet den såkalte kritisk-konstruktive didaktikken som har utviklingen av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet som dannelsesideal. Konseptet om selvbestemmelse handler ifølge Klafki om at ethvert samfunnsmedlem skal få mulighet til å ta uavhengige, ansvarsfulle avgjørelser over sine individuelle relasjoner til andre og sine interpersonlige, yrkesmessige, etiske og religiøse tilknytninger. Med medbestemmelse mener Klafki at ethvert samfunnsmedlem både har krav på og ansvar for å bidra sammen med andre til den kulturelle, økonomiske, sosiale og politiske utviklingen av fellesskapet. Klafkis solidaritetsprinsipp går ut på at individets rett til selvbestemmelse og medbestemmelse kun kan garanteres hvis alle tilkjennes den samme retten. De som ikke eller kun delvis har mulighet til selvbestemmelse og medbestemmelse skal ifølge Klafki få hjelp til å oppnå dette.

Klafkis (1998, 2004) dannelsesideal og prinsippene om selvbestemmelse og medbestemmelse er basert på hans tro på at individet ikke er fullstendig sosialt determinert, men at det kan utføre individuelle, uavhengige valg og handlinger. I tilknytning til utviklingen av

selvbestemmelse og medbestemmelse mener Klafki at individet skal stimuleres til å tenke kritisk. Undervisning er ifølge Klafki en sosial prosess hvor individet møter mange ulike sosiale oppfatninger, holdninger, fordommer og handlingsmåter og hvor det kan øve seg på å tenke kritisk.

Hopmann (2007) understreker at undervisningens innhold består av det som på tysk kalles for *Inhalt* og *Gehalt*. *Inhalt* står for det faglige innhold, det vil si temaer og områder som tas opp i undervisningen og som bestemmes av læreplaner og retningslinjer. *Gehalt* derimot er substansen av det faglige *Inhalt*, altså det som formidles gjennom *Inhalt*. Klafki (2004) definerer *Gehalt* som kategoriale prinsipper som individet tilegner seg gjennom undervisning. De kategoriale prinsippene transformeres av individet i andre sammenhenger for å forstå annet *Inhalt*. Gjennom disse prinsippene blir individet åpnet for verden, samtidig som verden blir tilgjengelig for individet. Klafki knytter *Gehalt* til danning fordi det er undervisningens substans i form av kategorier som til slutt skal bidra til det ønskede resultatet, det dannede individ. Derfor mener Klafki at valg av *Inhalt*, som er tett koblet mot *Gehalt*, er viktig for danning.

Hopmann (2007) mener at *Inhalt* og *Gehalt* alltid henger sammen, men det er ingen fast *Gehalt* som hører til en bestemt *Inhalt* og motsatt. Derfor poengterer Hopmann at lærerens metodiske valg er viktige fordi det er gjennom dem at *Gehalt* legges til *Inhalt*. Klafki (2004) mener også at læreren bør reflektere over *Inhalt* og *Gehalt* i undervisningsplanleggingen. Ved å overveie følgende faktorer: nåtidsbetydningen, fremtidsbetydningen, eksemplarisk betydning, tematisk struktur, etterprøvbarhet og tilgjengelighet skal læreren ifølge Klafki reflektere over hvilken *Gehalt* han knytter sammen med undervisningens *Inhalt*. Klafki påpeker at spørsmålet om nåtidsbetydning retter fokuset mot hvilken betydning det spesifikke *Inhalt* har og/eller bør ha for eleven. Spørsmål om fremtidsbetydning handler, slik Klafki definerer det, om hvilken betydning dette *Inhalt* vil ha for elevenes fremtid. Spørsmålet om eksemplarisk betydning omhandler ifølge Klafki om dette *Inhalt* kan være et eksempel for ulike fenomener. Klafki mener at spørsmålet om tematisk struktur fokuserer på hvilken struktur det bestemte *Inhalt* har, samt hva slags konsekvenser denne strukturen har for undervisningen. Spørsmålet om etterprøvbarhet går, som Klafki understreker, på validiteten av *Inhalt* og *Gehalt*. Spørsmålet om tilgjengelighet retter fokuset ifølge Klafki mot undervisningen og hvordan det valgte *Inhalt* skal formidles til elevene.

Hopmann (2007) er enig med Klafki i at det er læreren som legger grunnlaget for kursdeltakernes møte med undervisningens *Inhalt*. Gjennom dette møtet utvikler *Gehalt* seg. Som nevnt tidligere er resultatet imidlertid ingen fast bestemt *Gehalt* fordi det er avhengig av individets tolkning.

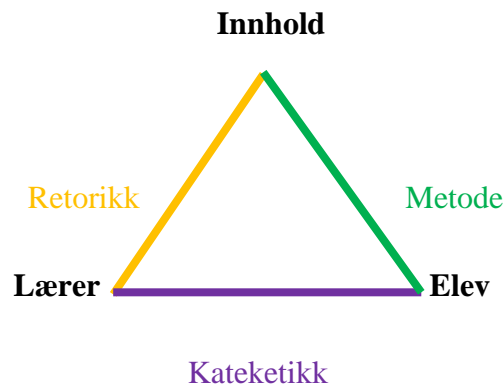
Lærerens metodiske valg er som nevnt viktige for hvilken *Gehalt* som knyttes til undervisningens *Inhalt* og hvordan elevene møter det valgte *Inhalt* i undervisningen (Hopmann, 2007; Klafki 2004). Derfor argumenterer Hopmann for at læreren skal ha autonomi i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Det innebærer ifølge Hopmann at læreren får velge metoder for undervisningen, altså undervisningsformer, arbeidsmåter, strategier og prinsipper. Metodevalget skal samsvare med undervisningens mål. Hopmann utdyper at det innebærer at læreren skal tilpasse elevenes møte med *Inhalt* til deres behov og nivå. Det gjøres ifølge Hopmann ved at læreren velger rekkefølgen *Inhalt* blir presentert i, og i hvilke og hvor mange sekvenser den deles inn i.

Klafki (1998, 2004) argumenterer for at elevene skal delta aktivt i planleggingen av undervisningen slik at danningsidealet hans og prinsippene om selvbestemmelse og medbestemmelse implementeres i undervisnings- og læringsprosessen. Derfor er det ifølge Klafki viktig at læreren ikke følger undervisningsplanen for rigid. Planen skal være et "åpent utkast" (egen oversettelse; Klafki, 2004, s. 269) som skal støtte læreren i å undervise på en fleksibel og tilpasset måte som også gir elevene muligheter for påvirkning. Klafki kaller det for åpen, elevorientert undervisning. Illeris (2006) understreker at også voksne elever bør aktivt påvirke undervisningen. Grunnen til det er at voksne ofte oppfører seg som elever tradisjonelt gjør ved å anse læreren som en autoritet, samtidig som de kan oppleve det som vanskelig å bli umyndiggjort i den asymmetriske situasjonen de selv bidrar til å skape.

Klafki (2004) anser ferdigheter som eksempelvis lesing, skriving, regning og det å kunne uttrykke seg muntlig som instrumentelle. Ifølge Klafki utgjør disse ferdighetene likevel en viktig forutsetning for læring og dannelse. For at undervisning i instrumentelle ferdigheter skal fremme utvikling av selvbestemmelse og medbestemmelse anbefaler Klafki at de undervises i en annen faglig kontekst av emansipatoriske temaer hvor det tas opp spørsmål som er relevante for elevene. Dette underbygger at det er essensielt at lærere tilpasser undervisningen til sine elever og at elevene skal ha innflytelse på undervisningsplanleggingen.

3.3.1 Den didaktiske trekanten

Et annet kjennetegn ved didaktikken er som Engelsen (2000) påpeker at den bruker kategorier og modeller. Den didaktiske trekanten⁷ (se figur 3.1) presenterer interaksjonen mellom lærer, elev og innhold i en undervisningssituasjon (Engelsen, 2000; Künzli, 1998). Ifølge Rudolf Künzli formes undervisningens karakter gjennom interaksjonen mellom de tre kategoriene.



Figur 3.1: Den didaktiske trekanten (etter Künzli, 1998).

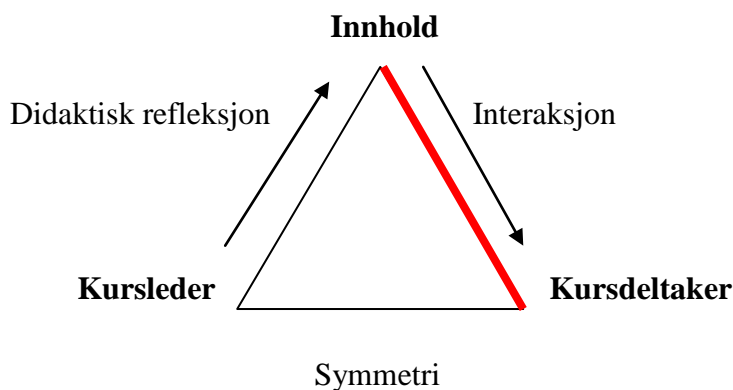
Künzli (1998) poengterer at det er tre grunnleggende forhold som danner hver sin akse i den didaktiske trekanten (se figur 3.1). Det er det retoriske, altså måten læreren velger for å fremstille og presentere kursets innhold. Det kateketiske omhandler ifølge Künzli interaksjonen mellom læreren og eleven. Det metodiske, erfaringsrettede fokuserer som Künzli poengterer på erfaringene eleven samler i interaksjon med undervisningens innhold.

Avhengig av hvilken av de tre aksene som vektlegges påvirker det ifølge Künzli (1998) de andre to aksene. Samtidig finnes det som Künzli fastslår alltid to muligheter når fokuset legges på en av aksene. Eksempelvis kan fokuset på den metodiske aksene føre til at elevperspektivet blir vektlagt istedenfor lærestoffet eller motsatt. Den kateketiske aksene fokuserer på relasjonen mellom lærer og elev og her kan enten lærerens eller elevens rolle i undervisningen vektlegges. Den retoriske aksene kan rette fokuset mot læreren eller innholdet i presentasjonen av undervisningens innhold. Utfordringen i undervisningskonteksten består ifølge Künzli i å balansere den didaktiske trekanten.

⁷Didaktikkens utgangspunkt har vært innen skolen og derfor brukes det "lærer" og "elev" (Hopmann, 2007, Künzli, 1998). Denne oppgaven har en bredere forståelse av kategoriene og bruker kursleder istedenfor lærer. Elev erstattes med kursdeltaker.

3.4 Voksnes læring i kunnskapssamfunnet

For å belyse voksnes læring i kunnskapssamfunnet kan didaktisk teori (se 3.3) settes sammen med teorier om voksnes læring (se 3.2). Den didaktiske trekanten vil da se slik ut:



Figur 3.2: Voksnes læring i kunnskapssamfunnet

Som vist i figur 3.2 er det tre elementer som inngår i undervisningskonteksten: kurslederen, kursdeltakeren og innholdet. Innholdet, som på BKA-kurs som tidligere nevnt defineres av arbeidslivets behov⁸ (se 2.2), skal undervises og læres. Kursdeltakeren skal tilegne seg undervisningens innhold. Kurslederen skal formidle innholdet til deltakeren på en tilpasset måte.

I undervisningskonteksten bør hovedvekten ligge på den metodiske akse fordi den representerer interaksjonen mellom kursdeltakerne og undervisningens innhold. Som nevnt lærer voksne ifølge Illeris (2006), Mezirow (1991, 2009) og Billett (2008, 2009) gjennom å bearbeide informasjon og erfaringer fra interaksjonen med omverdenen ved hjelp av sin referanseramme (se 3.2). Derfor er interaksjonen mellom kursdeltakerne og innholdet av essensiell betydning for læring. Künzli (1998) påpeker at den metodiske akse kan rette hovedfokuset på innholdet eller kursdeltakeren. I denne konteksten bør kursdeltakerperspektivet vektlegges fordi undervisningens innhold må ifølge Billett (2006) og Illeris (2006) oppleves som relevant og meningsfylt for at kursdeltakerne skal være motivert for og interessert i å delta på kurset (se 3.2). Derfor bør kurslederen ved valg av undervisningens innhold, temaer og metoder ta utgangspunkt i hva kursdeltakerne vil oppleve som nyttig og relevant. Videre bør undervisningen tilrettelegges til deltakernes nivå og behov.

⁸ Ifølge Künzli (1998) bestemmes undervisningens innhold ut i fra didaktikken av tre faktorer: politikk, kultur og vitenskap. I kunnskapssamfunnet påvirker arbeidslivet den didaktiske innholdskategorien i tillegg.

Som Mezirow og Billett spesifiserer (se 3.2), danner de voksnes tidligere erfaringer grunnlaget for den psykiske bearbeidelsen av ny informasjon og nye erfaringer. Derfor bør kurslederen tilpasse undervisningens innhold og metoder til kursdeltakernes referanseramme slik at deltakerne har mulighet til å bearbeide informasjonen og erfaringene. Kurslederen kan også legge opp til at den psykiske bearbeidelsen skjer i undervisningen gjennom eksempelvis la deltakerne jobbe i grupper hvor de kan dele og diskutere sine erfaringer og arbeidsmåter og sammen reflektere rundt hvilke metoder som er mest egnet for å løse bestemte oppgaver.

Som Künzli (1998) poengterer påvirkes den retoriske og den kateketiske aksens av at hovedvekten ligger på den metodiske aksens. Derfor vektlegges innholdet på den retoriske aksens fremfor kurslederen. Hensikten med undervisningen er som nevnt at interaksjonen mellom kursdeltakerne og innholdet skal stimulere til læring. Billett (2006) påpeker viktigheten av å planlegge individets aktiviteter gjennom å reflektere over intensjoner med og gjennomføringen av aktiviteten (se 3.2). Engelsen (2000) og Hopmann (2007) argumenterer for at didaktikken kan brukes som verktøy for å planlegge og gjennomføre undervisning (se 3.3). Hvis kurslederen velger å bruke didaktikken for å planlegge og gjennomføre undervisningen innebærer det at han må reflektere rundt undervisningens mål, innhold og metode, det vil si intensjonene og gjennomføringen. Valgene kurslederen tar, påvirker hvordan kursdeltakerne møter innholdet i undervisningen.

Som nevnt argumenterer Hopmann (2007) for at undervisningens mål bør være danning. Klafkis (2004) danningsideal understreker betydningen av at individet utvikler selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. I den forbindelse trekker Klafki frem evnen til å tenke kritisk som viktig (se 3.3). BKA-programmets mål er at voksne med svake grunnleggende ferdigheter skal forbedre disse slik at de er bedre rustet til å møte endringer og omstillinger i arbeidslivet og samfunnet ellers (Kunnskapsdepartementet, 2006). Som et tiltak som skal støtte opp under livslang læring skal BKA-programmet også bidra til kursdeltakernes utvikling av aktiv medborgerskap og sysselsettingsbarhet (EU-kommisjonen, 2000). Derfor er Klafkis danningsideal relevant for undervisning i regi av BKA-programmet. For at kursdeltakerne skal bli aktive medborgere, det vil si delta i og påvirke samfunnet de er en del av (se 2.2), er det essensielt at de utvikler selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, samt evnen til å tenke kritisk. Dette samsvarer med Qvortrup (2004) som poengterer at evnen til å tenke kritisk og reflektere er viktige i dagens samfunn som kjennetegnes av kontingens.

Ifølge Hopmann (2007) har ethvert *Inhalt* som er tema for undervisningen en *Gehalt*. *Inhalt* og *Gehalt* er imidlertid ikke knyttet fast sammen. På BKA-kurs er undervisningens *Inhalt* bestemt ved at kursdeltakerne skal få opplæring i grunnleggende ferdigheter (se 2.4). Undervisningens *Gehalt* er delvis også gitt gjennom BKA-programmets formål om at kursdeltakerne skal bli bedre forberedt til å møte endringer og omstillinger i arbeids- og samfunnslivet (Kunnskapsdepartement, 2006). Derfor bør kurslederene presentere de grunnleggende ferdighetene, det faglige *Inhalt*, på en måte som gjør at kursdeltakerne tilegner seg kategorier som setter dem i stand til å bruke de grunnleggende ferdighetene i ulike sammenhenger.

Hopmann (2007) argumenterer videre for at kurslederen bør ha autonomi i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Det innebærer at kurslederen bør kunne velge undervisningsmetoder fritt. Metodevalgene er som Hopmann poengterer viktig for å koble sammen *Inhalt* og *Gehalt* (se 3.3). For å benytte seg av læringspotensialet som ligger i undervisningssituasjonen er det essensielt å tilpasse undervisningsmetodene og undervisningens innhold til kursdeltakernes interesser og behov. For et BKA-kurs hvor kurslederene kan velge undervisningsmetodene fritt, mens undervisningens innhold er bestemt på forhånd (se. 2.4) betyr dette at undervisningen i grunnleggende ferdigheter bør gjennomføres i en metodisk og faglig kontekst som er tilpasset til kursdeltakernes behov og interesser. Dette støttes av Klafki (2004) som fremhever at grunnleggende ferdigheter skal undervises i en faglig kontekst som er relevant for kursdeltakerne (se 3.3). Konkret betyr det eksempelvis, at i undervisning i lesing skal det brukes tekster som kursdeltakerne synes er innholdsmessig relevante og interessante. På den måten kan kursdeltakerne jobbe med å forbedre sin leseevner, samtidig som de får mulighet til å tilegne seg kunnskap som de er interessert i og som er relevant for deres livssituasjon. Dersom kurslederen velger metoder med utgangspunkt i kursdeltakerne kan det som nevnt ha en positiv effekt på kursdeltakernes interesse og motivasjon for læring.

Den kateketiske akselen bør vektlegge et nesten symmetrisk forhold mellom kurslederen og kursdeltakerne. Selv om forholdet mellom kurslederen og deltakerne aldri vil være helt symmetrisk bør kurslederen etterstrebe et så symmetrisk forhold som mulig. Illeris (2006) støtter dette gjennom å understreke at voksne kursdeltakere skal anses som likeverdige i undervisningssituasjonen. Klafki (2004) argumenterer for at kurslederen bør implementere prinsippene om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i undervisningen slik at

kursdeltakerne får mulighet til å øve seg på prinsippene. Ifølge Klafki kan det gjøres ved å gi deltakerne mulighet til å påvirke planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. På et BKA-kurs kan dette eksempelvis gjøres ved at kurslederen tar opp temaer og undervisningsmetoder med kursdeltakerne og ber deltakerne om tilbakemelding på planen for undervisningen.

3.5 Oppsummering

I dette kapitlet har læring blitt definert som en prosess bestående av individets interaksjon med omgivelsene og den påfølgende psykiske bearbeidelsen av dette samspillet gjennom relevante, tidligere erfaringer (Billett, 2008, 2009; Illeris, 2006; Mezirow, 1991, 2009). Informasjon og erfaringer lagres i individets referanseramme. Læring innebærer at denne referanserammen transformeres, noe som krever selvforståelse og evnen til refleksjon. En transformasjon av referanserammen påvirker individets tanker, følelser og handlinger. I læringsprosessen møter individet sosiale normer og praksiser i interaksjon med omgivelsene. Disse påvirker derfor individets referanseramme, samtidig som individet påvirker sosiale normer og praksiser ved at det bidrar til å transformere disse som en følge av læringsprosessen. Fordi individet aktivt må fortolke informasjonen og erfaringene det samler er det ikke gitt hva det lærer. Overført til en undervisningskontekst innebærer det at undervisning og læring ikke er kongruente prosesser.

Fordi det ligger et læringspotensial i enhver interaksjon mellom individet og omgivelsene bør individets aktiviteter planlegges (Billett, 2006; Illeris, 2006). Didaktikken kan brukes for å planlegge og gjennomføre undervisning og reflektere rundt undervisningens mål, innhold og metode. Ut i fra et didaktisk perspektiv er undervisningens mål det dannede individet (Hopmann, 2007; Klafki, 2004). Både i planleggingen og gjennomføringen av undervisning bør det skilles mellom *Inhalt*, det faglige innholdet, og *Gehalt*, substansen av det faglige innholdet som er tema for undervisningen. Kurslederen trenger i dette arbeidet autonomi, både når det gjelder planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Det innebærer også autonomi i forhold til metodiske valg.

Videre har dynamikken i undervisningskonteksten blitt belyst gjennom den didaktiske trekanten (Künzli, 1998). Denne modellen viser relasjonen mellom innholdet, læreren og eleven i undervisningen. Læreren bestemmer hvilken av de tre aksene i den didaktiske

trekanten som får hovedfokuset. Ut i fra læringsperspektivene til Illeris (2006), Mezirow (1991, 2009) og Billett (2008, 2009) som vektlegger individets interaksjon med omgivelsene for læring, bør hovedfokuset i undervisningen være på interaksjonen mellom eleven og undervisningens innhold. Avslutningsvis har læringsperspektivene og didaktisk teori blitt satt sammen for å reflektere rundt voksnes læring i kunnskapssamfunnet.

4 Metodisk tilnærming

4.1 Innledning

Forskning påvirkes som Tone Kvernbekk (2002) fremhever av forskerens intellekt, interesser, relasjoner og intensjoner. Videre poengterer Kvernbekk at vurderingene forskeren gjør gjenspeiler forskerens referanseramme og verdier, og hvordan datamaterial tolkes. Innen forskning brukes metode ifølge Kvernbekk som verktøy for å gi kunnskap som forandrer verden. I dette kapitlet vil jeg belyse i hvilken grad metoden jeg har valgt er brukbar for å gi kunnskap ved å redegjøre for metodevalget og reflektere rundt undersøkelsesvaliditeten.

Jeg vil først redegjøre for den metodiske tilnærmingen og valg av forskningsdesign i denne oppgaven. Deretter vil jeg presentere gjennomføringen av de kvalitative intervjuene. Videre belyser jeg dokumentutvalget som ligger til grunn for oppgaven. Etter det vil jeg redegjøre for og reflektere rundt analysen. Med utgangspunkt i undersøkelsen vil jeg avslutningsvis belyse etiske hensyn og studiens validitet og reliabilitet.

4.2 Metodisk tilnærming og forskningsdesign

Metodevalget bestemmes av forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann 2009). Som mine forskningsspørsmål (se 1.2) viser er oppgaven en undersøkelse av læringsperspektivene til kurset "Effektiv produksjon" og kursledernes didaktiske tilnærminger til kurset. Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode for å søke å besvare forskningsspørsmålene. Formålet mitt har vært å se på læringsperspektivene og kursledernes didaktiske tilnærminger slik de har vært og få god forståelse for disse. Ifølge Norman Denzin og Yvonna Lincoln (2005) egner kvalitativ metode seg til å se på fenomener slik de fremstår naturlig, samtidig som kvalitativ metode ifølge Edvard Befring (1994) skal gi forskeren en dybdeforståelse. I det legger Befring avklaring av innhold og utvikling av adekvate begreper og karakteriserende typologier. Alvesson og Sköldberg (2008, 2009) poengterer at kvalitativ metode tar utgangspunkt i handlingene til aktørene som studeres. Disse kjennetegn ved kvalitativ metode har vært et viktig argument for metodevalget i denne oppgaven.

Metoden jeg bruker i denne oppgaven er inspirert av en casestudie. Jeg vil se nærmere på BKA-kurset "Effektiv produksjon" (se 1.2) for å belyse oppgavens forskningsspørsmål.

Robert Yin (2009) definerer casestudier som egnet til å belyse avgjørelser og fokusere på individer og prosesser. Casestudier kjennetegnes ifølge Yin av at forskeren har lite eller ingen kontroll over det som studeres og caset omhandler et nåtids fenomen i en reell kontekst. Yin slår fast at casestudiers unike styrke kjennetegnes av at data kan innsamles på mange forskjellige måter, eksempelvis gjennom dokumentanalyser, intervjuer og observasjoner.

Oppgavens empiriske materiale er hentet fra tre semistrukturerte intervjuer med kursledere og prosjektlederen knyttet til kurset og en analyse av dokumenter fra kurset "Effektiv produksjon". Som nevnt i kapittel 1 (se 1.2) hadde jeg i utgangspunkt planlagt å bruke et BKA-kurs som skulle gjennomføres høsten 2010 og våren 2011 som case. Fordi dette ble utsatt måtte jeg velge mellom å skifte tema for oppgaven, eller å finne et annet BKA-kurs som kunne erstatte det opprinnelige kurset. Først prøvde jeg å finne et annet BKA-kurs som ble gjennomført høsten 2010. Fordi det viste seg å være vanskelig og jeg hadde kjennskap til kurset "Effektiv produksjon" fra min praksis i Vox valgte jeg å bruke det som case istedenfor, slik at jeg kunne unngå å bytte tema for oppgaven.

Opprinnelig hadde jeg planlagt å observere noen kurskvelder, i tillegg til å hente oppgavens empiriske material gjennom intervjuer og dokumentanalyser. Fordi kurset ble gjennomført høsten 2007 og våren 2008 hadde jeg ikke anledning til å samle data gjennom direkte observasjon. Jeg erstattet observasjonene gjennom dokumentanalyser, noe Emil Kruuse (2007) mener kan være nødvendig når det er umulig å gjennomføre observasjoner. Jeg fikk et godt inntrykk av undervisningen på kurset gjennom dokumentanalysen og anser derfor valget om å erstatte observasjon gjennom dokumentanalysen ikke som negativt for oppgaven.

Charles Judd, Eliot Smith og Louise Kidder (1991) poengterer at tidligere erfaringer påvirker oppgavens innhold, både bevisst og ubevisst. Alvesson og Sköldbberg (2008, 2009) understreker at datamaterialet som resulterer ut av kvalitativ forskning er konstruksjoner og tolkninger. Det innebærer at forskeren må tolke og reflektere over datamaterialet og derfor være seg bevisst sin egen forforståelse. Mine praksisopphold i Vox og NHO (se 1.1) har gitt meg en forforståelse for BKA-programmet og BKA-kurs som jeg har vært meg bevisst under arbeidet med denne oppgaven. Gjennom oppholdet i Vox har jeg hatt tilgang til informasjon og interne diskurser om programmet for basiskompetanse i arbeidslivet og kurs i regi av det. Det har gitt meg mye informasjon om og ulike inntrykk av BKA-programmet. Under praksisperioden i NHO har jeg vært i kontakt med flere tilbydere og kursholdere tilknyttet flere forskjellige BKA-kurs som har gitt meg mer kunnskap om planleggingen og

gjennomføringen av ulike kurs. I denne oppgaven er det imidlertid utelukkende datamaterialet fra intervjuene og dokumentanalysen som er gjengitt i skriftlig form og del av oppgavens analyse.

4.3 Gjennomføring av undersøkelsen

Problemstillingen og oppgavens forskningsmessige karakter krever meldeplikt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Prosjektet ble godkjent 11. november 2010 (vedlegg 1). Som nevnt (se 4.2) består oppgavens formelle empiriske materiale av tre semistrukturerte intervjuer, samt en dokumentanalyse.

4.3.1 Valg av informanter

Oppgavens empiriske utvalg består av prosjektlederen og begge kurslederne fra kurset ”Effektiv produksjon”. Jeg har gjennomført tre semistrukturerte intervjuer med informantene i januar og februar 2011. Bakgrunnen for valg av mine informanter var basert på mitt kjennskap til kurset. Jeg valgte å intervju de tre personene som hadde den mest sentrale rollen i planleggingen og/eller gjennomføringen av kurset. Det var flere andre personer involvert i både planleggingen og gjennomføringen av kurset, men ingen av dem i like stor grad som informantene og derfor var de heller ikke aktuelle som informanter for denne oppgaven. Jeg vil i denne sammenheng understreke at ingen styrte mitt valg av informanter.

4.3.2 Intervjuguide og gjennomføring av intervju

Fordi jeg ønsket å se nærmere på komplekse fenomener og prosesser, det vil si læringsperspektivene til kurset og kursledernes didaktiske tilnærminger til det, valgte jeg å samle inn data gjennom semistrukturerte intervjuer, noe de ifølge Alvesson og Sköldberg (2008, 2009) og Kvale og Brinkmann (2009) egner seg til. Semistrukturerte intervjuer er verken åpne samtaler eller lukkede spørreskjemasamtaler og gir informanten anledning til å ha en aktiv rolle i selve intervjuet ved å kunne vektlegge ulike temaer og områder i intervjuet basert på egne erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009). For å samle inn kvalitative data om læringsperspektivene til kurset og de didaktiske tilnærmingene kurslederne har valgt, mener jeg derfor at semistrukturerte intervjuer var den mest egnede intervjumetoden, da informantene fikk mulighet til å utdype svarene i en styrt setting.

I arbeidet med intervjuguiden (se vedlegg 3) tok jeg utgangspunkt i teoriene som jeg har redegjort for i kapittel 3. Teoriene tjente som grunnlag for intervjuguidens struktur og valg av temaer for intervjuene. Kjennskapet jeg hadde til kurset "Effektiv produksjon" (se punkt 4.2) har også vært viktig for konstruksjonen av intervjuguiden og temavalgene. Med fokus på oppgavens problemstilling valgte jeg følgende fire temaer for å få informasjon om og belyse læringsperspektivene og de didaktiske tilnærmingene til i kurset: 1) Planlegging av kurset "Effektiv produksjon", 2) Gjennomføring av undervisningen, 3) Vurdering av resultatene og 4) Evaluering. Ved å ta utgangspunkt i informasjonen jeg hadde om kurset da jeg laget intervjuguiden kunne jeg følge opp det jeg mente var viktig, og få svar på det som var uklart.

Jeg har laget en intervjuguide med mange åpne spørsmål for å gi informantene mulighet til å beskrive læringsperspektivene og de didaktiske tilnærmingene til kurset med egne ord. Fordi mine informanter har pedagogisk bakgrunn oppfattet jeg det ikke slik at mine teoretiske begreper og rammer gjorde det vanskelig å forstå mine spørsmål, eller påvirket svarene i noen grad. Gjennom spørsmålenes relativt åpne form klarte jeg å skape en dialog mellom informantene og meg. Kvale og Brinkmann (2009) understreker at i kvalitative intervjuer produseres kunnskap gjennom interaksjon i intervjusituasjonen. Derfor er relasjonen mellom forskeren og informanten viktig. Ved å være i en dialog med informantene prøvde jeg å bidra til den sosiale produksjonen av kunnskap.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) skal intervjuguiden og spørsmålene tilpasses til den enkelte informanten. Derfor valgte jeg å omformulere eller fjerne noen spørsmål slik at det ble tilpasset til informanten og hans rolle på kurset, og informasjonen han hadde gitt meg underveis i intervjuet.

Før jeg intervjuet mine tre informanter gjennomførte jeg ett prøveintervju med en venn, noe jeg opplevde som nyttig. Hensikten med dette var at jeg skulle bli trygg i rollen som intervjuer, samtidig som jeg ønsket en tilbakemelding på strukturen jeg hadde valgt og forståeligheten av spørsmålene jeg stilte. Kvale og Brinkmann (2009) fremhever at informantene må føle seg trygge i intervjusituasjonen for at de skal være villige til å dele sine erfaringer, noe jeg prøvde å bidra til ved å stille forberedt til intervjuene.

Intervjuene med informantene mine tok mellom 1,5 og 2,5 time. To av intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til informantene, mens det tredje intervjuet ble gjennomført på et møterom på Helga Engs hus på Blindern. Intervjuene ble tatt opp på en mp3-spiller og

transkribert umiddelbart etter at intervjuene var gjennomført. Transkriberingen ble gjort ordrett på bokmål og hele intervjuet ble skrevet ut, uten at noen deler ble kortet ned.

4.4 Dokumentutvalg

Jeg har brukt forskjellige dokumenter fra kurset ”Effektiv produksjon” som har vært relevante for oppgavens problemstilling og analyse. Jeg fikk tilgang til kurspermen som inneholdt alle dokumentene som finnes fra kurset. Etter en gjennomgang gjennom samtlige dokumenter, valgte jeg ut de som er relevante for denne oppgaven. Følgende dokumenter utgjør en del av oppgavens datamateriale: a) søknaden om BKA-midler, b) kursplanen, c) deltakerlisten og d) arbeidsoppgaver.

4.5 Analyse

Ved å knytte resultatene fra intervjuene og dokumentanalysen mot oppgavens teoretiske ramme prøver jeg å forstå læringsperspektivene og de didaktiske tilnærmingene til kurset ”Effektiv produksjon”, samt belyse datamaterialet ved hjelp av teoriene. På denne måten vil jeg produsere kunnskap om læringsperspektivene og den didaktiske tilnærmingen til BKA-kurset.

Intervjuene med mine tre informanter har resultert i et omfattende datamateriale bestående av 122 sider og 52 561 ord. I tillegg kommer relevante dokumenter fra kurset ”Effektiv produksjon” (se 4.4). Kvale og Brinkmann (2009) fremhever at det er ulike utfordringer knyttet til analysen av et omfattende materiale levert av dybdeintervjuer når det gjelder nytteverdi og validitet. Derfor er valg av analysemetoder og analysemåter i kvalitativ forskning viktig. Analysemetoden jeg har valgt å bruke kalles for abduksjon. Alvesson og Sköldbberg (2009) beskriver abduksjon som en metode som har fellestrekk med både induksjon og deduksjon, men som ikke er en ren blanding av de to. Jeg har valgt denne analysemetoden fordi den i motsetning til induksjon og deduksjon fokuserer på forståelsen av underliggende strukturer og forklaringsmønster. Videre presiserer Alvesson og Sköldbberg at abduksjon baserer seg på empiriske data, noe som også kjennetegner induksjon. Samtidig anerkjenner abduksjon en teoretisk forutinntatthet, noe som er typisk for deduksjon. Som nevnt hadde jeg kjennskap til BKA-programmet og BKA-kurset som er caset i min oppgave fra før. Videre hadde jeg også jobbet aktivt med teoriene som brukes i denne oppgaven.

Kombinasjonen av mine erfaringer og kunnskapen jeg har fått gjennom det teoretiske arbeidet har resultert i en intervjuguide med spørsmål som både tar utgangspunkt i teori og er tilpasset caset mitt. Kvale og Brinkmann (2009) mener at slik kjennskap til forskningsobjektet er viktig for en teoribasert gjennomføring av analysen.

I analysen av datamaterialet fokuserte jeg på informantenes informasjon knyttet til oppgavens problemstilling. Datamaterialet vil presenteres i neste kapittel, delt inn i følgende kategorier: 5.3 mål, 5.4 planlegging, 5.5 innhold, 5.6 undervisningsmetoder, 5.7 arbeidsoppgaver, 5.8 relasjon mellom kursledere og kursdeltakere og 5.9 læringspotensial.

Gjennomgangen av intervjuene mine er det Kvale og Brinkmann (2009) kaller for teoretisk kvalifisert lesing av intervjumaterialet. Jeg leste hvert intervju fire ganger. Første gangen leste jeg raskt gjennom intervjuene for å få en oversikt over dataene, noe jeg opplevde som nødvendig fordi datamaterialet mitt var såpass stort. Andre gangen markerte jeg de delene av informantenes svar som jeg mente var relevant for oppgavens problemstilling. Det gjorde jeg ved å tilordne delene til følgende analysekategorier: mål, planlegging, innhold, undervisningsmetoder, arbeidsoppgaver, relasjon mellom kursledere og kursdeltakere og læringspotensial. Jeg har laget kategoriene basert på sentrale deler av teoriene brukt i denne oppgaven og innholdet i intervjuematerialet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. På grunn av mange åpne spørsmål i intervjuguiden fikk jeg noen svar fra informantene som inneholdt relevant informasjon og kunne tilordnes til mer enn en analysekategori. Disse delene ble derfor tilordnet til flere kategorier. I den tredje gjennomlesingen av intervjuene vurderte jeg nøye hvordan jeg hadde markert og kategorisert intervjumaterialet og om jeg hadde oversett relevant informasjon. Etter datapresentasjonen (kap. 5) tok jeg en siste gjennomgang hvor jeg vurderte om det var flere deler av intervjumaterialet som var relevant for oppgaven.

De under 4.4 nevnte dokumentene har jeg analysert tilsvarende med fokus på dokumentenes innhold. Jeg har gått gjennom dokumentene tre ganger. Første gang leste jeg som nevnt gjennom dokumentene for å velge ut de som var relevante for denne oppgaven. Deretter leste jeg de to ganger til. Både under andre og tredje gjennomgang markerte jeg relevante deler av dokumentene og disse ble tilordnet til de samme kategoriene som ble brukt i analysen av intervjuene.

Deretter reflekterte jeg over det presenterte datamaterialet (kap. 5) og knyttet informasjonen sammen med oppgavens teoriperspektiv (kap. 3) i drøftingen (kap. 6). Gjennom kategoriseringen av datamaterialet belyser jeg læringsperspektivene og de didaktiske tilnærmingene til kurset gjennom ulike perspektiver og aspekter. I drøftingen veksler jeg mellom de teoretiske perspektivene og det empiriske materialet. Jeg bruker også sitater fra mine informanter som har blitt valgt ut for å gi eksempler på læringsperspektivene og kursledernes didaktiske tilnærminger til kurset "Effektiv produksjon", eller for å poengtere konklusjoner jeg drar i analysen av datamaterialet. I drøftingen bruker jeg datamaterialet for å få et helhetlig perspektiv på læringsperspektivene brukt i BKA-kurset "Effektiv produksjon", og de didaktiske tilnærmingen til det. Avslutningsvis setter jeg drøftingens resultater basert på materialet fra kurset "Effektiv produksjon" i et mer generelt perspektiv.

Kvale og Brinkmann (2009) poengterer at forskeren må være oppmerksom på at han ikke drar ensidige tolkninger ut av datamaterialet. Det kan skje hvis det valgte teoriperspektivet resulterer i en rigid tilnærming til datamaterialet hvor forskeren ikke er åpen for forskjellige tolkninger. Jeg har konstant prøvd å unngå dette ved å bevisstgjøre meg det valgte teoriperspektivet og anvendt det systematisk i oppgaven.

4.6 Etske hensyn

Utforskningen av menneskelige handlinger i en profesjonell kontekst og offentlig tilgjengelige beskrivelser av disse handlingene krever at forskeren gjør grundige etiske overveielser, noe som er spesielt viktig under gjennomføringen av hele intervjuet (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2010; Kvale og Brinkmann, 2009). I gjennomføringen av denne kvalitative studien har jeg bevisst prøvd å ta grundige etiske overveielser for å unngå negative konsekvenser for informantene mine. Kvale og Brinkmann (2009) fremhever videre at forskerens integritet, kunnskap, erfaring og ærlighet er avgjørende faktorer i gjennomføringen av en kvalitativ undersøkelse fordi de påvirker de etiske beslutningene som forskeren tar. Det at jeg har vært bevisst min rolle som forsker og potensielle konsekvenser for mine informanter, har vært viktig for kvaliteten til de etiske avgjørelsene jeg har tatt. Kvale og Brinkmann (2009) eksemplifiserer betydningen av forskningsetikk i forhold til publiseringen av datamaterialet. For at informantenes svar kan offentliggjøres på en etisk forsvarlig måte, kreves det at forskeren kan sitt håndverk slik at den vitenskapelige kvaliteten er sikret. I datapresentasjonen kommer det ikke frem hvem av de to kurslederne som har gitt meg

informasjonen slik at sitater eller mine konklusjoner fra analysen ikke kan føres tilbake til en av de to. Jeg har valgt å gjøre det fordi det ikke er viktig for oppgaven hvem av de to kursleiderne som har sagt eller gjort hva. Videre er det mulig å finne ut av hvem som har jobbet med kurset "Effektiv produksjon". For å gi begge kursleiderne størst mulig grad av anonymitet har jeg dermed valgt å la være å skille mellom dem i datapresentasjonen min. Jeg skiller imidlertid mellom prosjektlederen og kursleiderne fordi jeg mener at rollen til informanten er viktig i forbindelse med analysen. I arbeidet med denne oppgaven har jeg presentert og analysert datamaterialet så nøyaktig som mulig. Videre har hensikten min vært å gjennomføre dette forskningsarbeidet på en åpen og valid måte slik at analysen, drøftingen og konklusjonen skal være basert på et vitenskapelig grunnlag. Befring (1994) poengterer at forskningsarbeid skal være preget av at forskeren unngår misvisende premisser, mangelfull data, feilaktige analyser og lite troverdige vurderinger.

Informantene har fått informasjon om oppgavens tema og undersøkelsens formål (vedlegg 2) i både muntlig og skriftlig form. Før jeg gjennomførte intervjuene underskrev alle tre informanter samtykkeerklæringen som sikrer meg at de deltar frivillig i undersøkelsen. Samtidig bekreftet informantene med sin underskrift at de er klar over at deres rolle i kurset og selve kurset ikke ville bli anonymisert, og at de er kjent med sin rett om å kunne trekke seg fra undersøkelsen når som helst. Alle informantene fikk rett til å få innsyn i det transkriberte intervjuet.

4.7 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om i hvilken grad en valgt undersøkelsesmetode er hensiktsmessig for å besvare en problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre er validiteten av en kvalitativ studie avhengig av om studien undersøker det den skal undersøke. I hvilken grad har mitt valg om å gjennomføre en studie av BKA-kurset "Effektiv produksjon" med intervjuer av kursledere og prosjektlederen samt en analyse av dokumenter fra kurset vært en god tilnæringsmåte for å besvare problemstillingen?

Jeg har under hele arbeidet med denne oppgaven vært opptatt av å styrke studiens validitet. Arbeidet med intervjuguiden har tatt utgangspunkt i oppgavens teoretiske bakgrunn og mitt kjennskap til BKA-programmet og BKA-kurset "Effektiv produksjon". Kvale og Brinkmann (2009) understreker at det er hensiktsmessig å bruke teoriperspektivene allerede i arbeidet

med intervjuguiden for å sikre seg at man får den informasjonen man trenger for å kunne fortolke datamaterialet med utgangspunkt i teoriperspektivene. Jeg har rettet søkelyset på kvalitet i gjennomføringen av studien ved å velge en metode som gir tilgang til et datamaterial som bidrar til å besvare oppgavens problemstilling, nemlig kvalitative intervjuer og dokumentanalyse som teknikker for datainnsamling. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) skal forskeren være åpen i analysen av datamaterialet, noe som kan være utfordrende når forskeren har en forforståelse. Denne forforståelsen kan gjøre det vanskelig å se nye fenomener og strukturer i datamaterialet. Gjennom å stille kritiske spørsmål både under intervjuene og analysen av datamaterialet har jeg prøvd å være åpen. Samtidig har jeg hatt fokus på ikke å overtolke datamaterialet og slik styrket validiteten av denne undersøkelsen. I denne sammenhengen har jeg brukt en metode som Yvonna Lincoln og Egon Guba (1985) kaller for vedværende observasjon. Vedværende observasjon beskrives av Lincoln og Guba som å bruke tid på å få kunnskap om og innblikk i feltet og forskningsobjektet som er gjenstand for studien i forkant av undersøkelsen, slik at forskeren kan skille mellom relevant og ikke relevant data. Mine praksisopphold og teoretiske studier kan beskrives som vedværende observasjon.

Pedagogisk forskning kjennetegnes ofte av at det forskes på ikke direkte observerbare begreper som eksempelvis læring. I intervjuene er det essensielt at forskeren og informantene har en forholdsvis lik definisjon av begrepene som brukes. Thor Arnfinn Kleven (2002) definerer begrepsvaliditet som graden av samsvar mellom den teoretiske definisjonen av et begrep og den operasjonaliserte bruken av begrepet i undersøkelsen. Gjennom å få informantene til å beskrive og forklare undervisningsmetoder og arbeidsoppgaver brukt i kurset har jeg fått en forståelse for deres begrepsbruk. På den måten har jeg styrket begrepsvaliditeten og dermed studiens validitet.

Jeg har gjennom hele arbeidet med denne oppgaven fokusert på at studien og dens resultater er gjengitt så riktig som mulig og er relevant for besvarelsen av problemstillingen, noe som også styrker validiteten av en studie (Johannessen et. al, 2006).

Opgavens reliabilitet påvirkes av forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. For å styrke oppgavens reliabilitet har jeg beskrevet forskningsprosessen, inkludert metodevalget, og redegjort for datamaterialet på en åpen og detaljert måte, noe som ifølge Thorleif Lund (2002) styrker reliabiliteten til forskningsresultatene.

Alvesson og Sköldberg (2008, 2009) slår fast at forskerens bevisstgjøring av egen forforståelse er viktig for forskningens reliabilitet fordi forforståelsen påvirker analysen av datamaterialet og forskningsresultatene. Forforståelsen er nødvendig for forståelsen av datamaterialet, samtidig som den kan begrense forståelsen. Mitt kjennskap til BKA-programmet og kurset "Effektiv produksjon" kan anses for en form for forforståelse. Gjennom å bevisstgjøre meg mine antakelser og meninger om BKA-programmet og kurset har jeg prøvd å unngå feiltolkninger i analysen av datamaterialet. Bruken av det teoretiske perspektivet i analysearbeidet har vært viktig i denne sammenhengen og har bidratt til å styrke reliabiliteten til oppgaven.

4.8 Oppsummering og avsluttende kommentar

Dette kapitlet belyser de metodiske valgene jeg har tatt i arbeidet med denne oppgaven. Jeg har valgt kvalitativ metode inspirert av et casestudie for å samle inn data på læringsperspektivene og kursledernes didaktiske tilnærminger til kurset gjennom semistrukturerte intervjuer. Gjennom analysemetoden abduksjon har jeg drøftet og diskutert datamaterialet ved å koble det sammen med det valgte teoriperspektivet. Resultatene fra denne undersøkelsen er ikke generaliserbare i den forstand at de gjelder for alle kurs i regi av BKA-programmet fordi kurset som brukes som case i denne oppgaven ikke er et representativt utvalg av en populasjon. Derimot belyser denne oppgaven spørsmål om læringsperspektiv og kursledernes didaktiske tilnærminger som kan overføres til andre kurs.

5 Presentasjon og analyse av data

5.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere BKA-kurset "Effektiv produksjon" og datamaterialet oppgaven baserer seg på, samt analysen jeg har gjort ut i fra det. Datamaterialet er et utdrag fra intervjuene jeg har gjennomført og presenterer prosjektlederens og kursledernes oppfatninger og erfaringer, samt utvalgte deler av det skriftlige kursmaterialet jeg har fått tilgang til. Formålet med datapresentasjonen og analysen er å besvare oppgavens forskningsspørsmål (se 1.2):

Hvilke læringsperspektiver danner grunnlaget for undervisningen på BKA-kurset "Effektiv produksjon"?

Hvilke didaktiske tilnærminger har kurslederne brukt på BKA-kurset "Effektiv produksjon"?

Først vil jeg presentere kurset jeg bruker som case i denne oppgaven. Deretter presenterer jeg datamaterialet delt inn i følgende kategorier: 5.3 mål, 5.4 planlegging, 5.5 innhold, 5.6 undervisningsmetoder, 5.7 arbeidsoppgaver, 5.8 relasjon mellom kursledere og kursdeltakere og 5.9 læringspotensial. Læringsperspektivet til BKA-kurset vil spesielt komme frem under følgende punkter: 5.4 planlegging, 5.5 innhold, 5.6 undervisningsmetoder, 5.7 arbeidsoppgaver og 5.8 relasjon mellom kursledere og kursdeltakere. Resultatene fra denne analysen av datamaterialet vil drøftes i lys av oppgavens teoretiske ramme i kapittel 6.

5.2 BKA-kurset "Effektiv produksjon" 2007/2008

BKA-kurset "Effektiv produksjon" er et kurs som ble tilbudt til ansatte i tre ulike bedrifter i byggebransjen og ble gjennomført høsten 2007 og våren 2008. Kurset ble organisert av en prosjektleder som jobber med planlegging og organisering av ulike kurstilbud og som hadde tilknytning til ByggSkolen⁹. Prosjektlederen er utdannet sivilingeniør i elektronikk og har betydelig undervisnings- og ledelseserfaring fra ulike stillinger ved en teknisk fagskole. Undervisningen ble planlagt og gjennomført av to kursledere. Begge har en omfattende utdanning bestående av fagbrev, pedagogisk utdanning, samt lang undervisningserfaring. En

⁹ ByggSkolen er en privat stiftelse som tilbyr utdanning for bygg- og treindustrien (ByggSkolen, 2011).

av kurslederne har med et fagbrev i tømrefag den samme faglige bakgrunnen som kursdeltakerne. Før kursstart hadde prosjektlederen kun engasjert én av kurslederne, mens den andre kurslederen ble først trukket inn i kurset fra og med den andre kurskvelden.

Kurset varte i 15 uker og undervisningen foregikk fem timer en kveld i uken. Ved oppstart var det 20 deltakere. Alle hadde bakgrunn som tømrere. Fire av deltakerne var lærlinger, fem jobbet som tømrer uten fagbrev og ni deltakere hadde fagbrev i tømrefag. De resterende to deltakerne var en prosjektleder med fagbrev i forskalling og en formann med fagbrev som tømrer. Deltakergruppen var altså forskjellig både i forhold til deltakernes nivå og arbeidserfaring. Av de 20 som startet på kurset var det 16 som fullførte og fikk kursbevis. Det var påkrevd en tilstedeværelse på 75% for å få kursbevis ved kursslutt.

I planleggingsfasen av kurset tok prosjektlederen og kurslederen utgangspunkt i en blandet deltakergruppe bestående av deltakere med ulik faglig bakgrunn. De laget en kursplan som la opp til at gruppen noen kvelder skulle deles i mindre grupper bestående av deltakere med den samme faglige bakgrunnen. Det var imidlertid ikke behov for en slik deling fordi alle deltakere hadde bakgrunn som tømrer.

På kurskveldene var alltid begge kurslederne til stede, bortsett fra første kvelden hvor kun en av kurslederne deltok. Grunnen til det er at den andre kurslederen som nevnt først ble trukket inn i kurset fra og med den andre kurskvelden. Prosjektlederen og lederne til de tre bedriftene møtte på første og siste kurskveld.

Det ble ikke gjennomført noe form for vurdering som skulle kartlegge om deltakerne har tilegnet seg kursets innhold og nådd målet for undervisningen. Kurset avsluttet imidlertid med gruppepresentasjoner for bedriftslederne. Gjennom disse fikk kursdeltakerne anledning til å vise hva de hadde lært på kurset.

Kurset ble evaluert skriftlig og gjennom telefonintervjuer. Den skriftlige evalueringen ble gjennomført på siste kurskvelden. Telefonintervjuene ble gjennomført av prosjektlederen underveis i kurset og etter kurset var avsluttet. Det at prosjektlederen, som i liten grad var involvert i kursets gjennomføring, stod for evalueringen skulle gjøre det lettere for deltakerne å gi tilbakemeldinger om kursets innhold, gjennomføring og om kurslederne.

Kurset "Effektiv produksjon" ble finansiert gjennom BKA-midler, bedriftene og ordningen "Kompensasjon arbeidsgiveravgift".

5.3 Mål

Ifølge søknaden om BKA-midler til Vox har kurset "Effektiv produksjon" hatt to hovedmål: det ene har vært å motivere deltakerne til å delta på kurs og læringsaktiviteter i fremtiden. Dette bekreftes av en kursleder som formulerer målet som "[...] å motivere og inspirere deltakerne til å ta videre kurs". Det andre hovedmålet har vært å løfte kursdeltakerne til "et basis kompetansenivå i grunnleggende ferdigheter", slik det heter i søknaden, for å gi dem et grunnlag som gjør at de kan både delta og få utbytte av bedriftsinterne kurs og opplæring. Kursdeltakernes grunnleggende ferdigheter skulle forbedres for at arbeidshverdagen deres kunne bli lettere, og for at de skulle føle seg bedre rustet for fremtidige kurs. Kurset hadde altså et mer kortsiktig og et langsiktig mål. Deltakernes kompetansenivå i lesing, skriving, matematikk og digitale ferdigheter skulle forbedres. Samtidig skulle kursdeltakerne få en positiv mestringsopplevelse som motiverte og ga lyst til å lære mer og ta flere kurs.

I intervjuene kom det også frem at kurslederne anså målene som viktige for planleggingen og gjennomføringen av kurset: "Har du ikke noe mål, har du heller ikke noe kurs". Kurstittelen ble tatt på alvor av kurslederne og kurset tok utgangspunkt i arbeidshverdagen og arbeidsoppgavene til deltakerne slik at de kunne effektiviseres. Som en av kurslederne forklarer: "Det gikk jo litt på å oppdage, bevisstgjøre dem hva de kan, men også hva de ikke kan". Gjennom bevisstgjøringen av det deltakerne ikke var gode på ble det skapt en arena for vekst. Deltakerne fikk ifølge en av kurslederne "en innføring innenfor disse områdene slik at de kom på et visst kompetansenivå på for eksempel kommunikasjon på en byggeplass". I denne sammenhengen er det ifølge en av kurslederne viktig å ha fokus på at kursdeltakerne både skal lære noe nytt, samtidig som de må avlæres noe: "[...] deltakerne må avlæres eksempelvis teknikker eller måter å unngå utfordringer på, samtidig som de skal lære noe nytt". Målet var altså at deltakerne skulle komme på et høyere nivå, men det ble ikke definert på hvilket nivå deltakerne skulle være ved kursslutt. Dette bekreftes av en kursleder: "I den grad vi lot være å gjøre noe, så var det ikke i forhold til noe. [...] Vi hadde ikke noe milepæler." Kurslederne hadde derfor en stor grad av frihet i planleggingen og gjennomføringen av kurset, både i forhold til kursets innhold og nivå i undervisningen, men kurslederen presiserer at "målene sørget for at vi ikke kom bort fra kursets hensikt".

5.4 Planlegging

Planleggingen av kurset "Effektiv produksjon" har vært delt inn i to faser. I starten ble kurset planlagt i samarbeid mellom prosjektlederen, en av kurslederene og bedriftslederne. I denne første fasen av planleggingsprosessen ble roller og ansvar fordelt mellom prosjektlederen og kurslederen, samtidig som det ble avklart hvordan bedriftene skulle bidra til kurset.

I samarbeid med bedriftslederne jobbet prosjektlederen og kurslederen med å finne et kursnavn. Dette brukte de litt tid på fordi det ble ansett som veldig viktig *"for det går på å invitere inn de som er i målgruppen, ikke ekskludere dem"* som kurslederen fremhever. De mente at valg av kursnavnet ville bidra til å senke terskelen for å melde seg på kurset. Videre valgte prosjektlederen, kurslederen og bedriftslederne fire temaer som skulle tas opp i løpet av kurset. I tillegg til å velge fagene norsk, matematikk og IKT som er bestemt av BKA-programmets intensjon ble temaet helse, miljø og sikkerhet (HMS) valgt. For ikke å skremme arbeidstakere som de mente ville ha nytte av kurset valgte de å kalle norsk for kommunikasjon og matematikk for beregning og kalkulasjon. På den måten ville de unngå at kurset skulle minne arbeidstakerne på skolefag. Kurset skulle samtidig presenteres på en måte at det ble oppfattet som aktuell og rettet mot arbeidstakernes hverdag på byggeplassen.

Prosjektlederen og kurslederen utviklet en grov rammeplan for kurset hvor datoene for kurskveldene ble bestemt og hvilke temaområder, det vil si kommunikasjon, beregning og kalkulasjon, IKT og HMS, som skulle dekkes på de forskjellige kveldene. Kurset ble delt opp i ulike faser og kursplanen fungerte samtidig som en fremdriftsplan som definerte hva som skulle gjøres i de ulike fasene av kurset. Prosjektlederen og kurslederen hadde også blitt enige om at undervisningen skulle gjennomføres i en byggfaglig kontekst. Kursplanen var ikke på detaljnivå, det vil si det ble ikke bestemt hvilke spesifikke temaer og oppgaver som skulle tas opp og hvilke arbeidsmetoder som skulle brukes. I samarbeid lagde prosjektlederen og kurslederen imidlertid noe som prosjektlederen kaller for *"en verktøykiste av ting vi ønsket eller tenkte ville være aktuelle å ta opp for å kunne gjøre koblinger mellom byggfag og deltakernes virkelighet på byggeplassen og BKA-ferdigheter"*. Prosjektlederen nevner bilder eller oppgaver om vanlige type feil som gjøres i forbindelse med isolering som eksempler på hva som ble valgt for *"å vise hvordan grunnleggende ferdigheter var viktige i hvert enkelt tilfelle"*.

Kurslederen fremhever at han opplevde kontakten med bedriftslederne som positiv fordi han fikk bekreftet at planene han og prosjektlederen hadde laget opplevdes som relevante for arbeidstakerne:

For at du som kursholder skal velge temaer som er relevante og nyttige for kursdeltakerne må du ha innsikt i hva de holder på med på arbeidsplassen. Denne innsikten fikk vi gjennom samarbeidet med bedriftslederne [...] Jeg tror det blir bedre jo mer delaktige bedriftene er.

Kontakten var også nyttig fordi kurslederen fikk informasjon om kursdeltakernes alder og faglig bakgrunn før kursstart. Videre sikret bedriftslederne at kun arbeidstakerne som hadde behov for å delta på kurset meldte seg på.

I kursets andre planleggingsfase ble undervisningens innhold, oppgaver og arbeidsmetoder konkret bestemt. Denne fasen ble i hovedsak gjennomført av kurslederne og gikk parallelt med gjennomføringen av kurset. Kursdeltakerne hadde også en aktiv rolle i denne fasen fordi de hadde i stor grad mulighet til å påvirke denne fasen. Prosjektlederen beskriver deltakernes innflytelse slik: *”Deltakerne ble første kurskveld invitert til å liste opp de viktigste forbedringsområdene på byggeplassen for å oppnå en effektiv produksjon. [...] Dermed var deltakerne delaktige og fikk et eierforhold til kursinnholdet.”* Kurslederen sier at *”jeg poengterte veldig at deltakerne skal være med og forme kursets hovedfokus og hvilke konkrete arbeidsoppgaver på byggeplassen undervisningen skal ta utgangspunkt i. [...]”* På slutten av hver kurskveld ble neste kurskveld planlagt. I den forbindelse fikk deltakerne også anledning til å komme med forslag og ønsker på hva de ville ta opp på neste kurskveld. En kursleder beskriver det med følgende ord: *”Vi reflekterte over og tenkte over hva vi har gjort og hva vi kan gjøre neste gang”*. På bakgrunn av dette lagde kurslederne en plan for neste kurskveld bestående av temaer og oppgaver som deltakerne skulle diskutere og jobbe med. Kurset ble altså planlagt fra uke til uke.

Prosjektlederen mener at det å inkludere kursdeltakerne i denne fasen av planleggingsprosessen har hatt en positiv effekt på deres motivasjon og eierforhold til kurset: *”Hvis du planlegger og skaper kurset underveis kan du ha en dialog med deltakerne. En slik dialogbasert prosess kan være veldig motiverende for deltakerne fordi de føler at de har en reell påvirkningsmulighet”*. Dette bekreftes av en kursleder som fremhever hvor *” [...] interesserte og delaktig deltakerne ble da dem skjønte at det var mulig å komme med en bestilling. Og at dem blir delaktig i det du setter i gang er viktig for deres eierforhold. [...]”*

Deltakerne var engasjerte og opptatt av hva de skulle lære". Kursdeltakerne hadde altså ifølge kurslederne store påvirkningsmuligheter på kursets innhold og gjennomføring. Det kan være en indikasjon på at kurset var godt tilpasset deltakernes behov og nivå. Det, i tillegg til at deltakerne fikk et eierforhold til kurset, kan ha hatt en positiv effekt på kursdeltakernes motivasjon som også de siste sitatene antyder.

En av kurslederne fremhever i forhold til planleggingsprosessen at han synes at planer er gode redskaper, men fremhever at de ikke skal følges for rigide: *"Vi lager selvfølgelig planene, planene lager ikke oss. Men det er godt å ha de som redskap, ikke for å gjennomføre de for enhver pris, men for å være forberedt."* Dette viser at kurslederne stilte forberedt til hver kurskveld med konkrete temaer og arbeidsoppgaver som skulle gjennomgås. Likevel virker det som om kurslederne var åpne for å forandre planene og tilpasse undervisningen hvis noe tilsa at det ville være bedre. Dette tyder også på at undervisningen var tilpasset til kursdeltakerne. Samtidig kan det sies at planleggingsfasen er preget av kursets mål, som var å løfte kursdeltakerne på et høyere nivå, uten å spesifisere nivået de skulle være på etter endt kurs (se 5.2). Planene for kurskveldene ble brukt i den grad kurslederne opplevde det som hensiktsmessig, men det var alltid en åpning for å gjøre noe annet. Siden målet for kurset om å gi deltakerne et løft var lite definert var det problemfritt å endre kurskveldens innhold og arbeidsmetoder spontant fordi det var uten betydning for måloppnåelsen. Kurslederne hadde en stor grad av frihet, men samtidig mye ansvar fordi det var opp til dem å vurdere hvilke temaer og oppgaver deltakerne skulle jobbe.

5.5 Innhold

Det fremgår av BKA-søknaden sendt til Vox at kurset "Effektiv produksjon" skulle være et kursopplegg med byggfaglig fokus som integrerer opplæring i grunnleggende ferdigheter i det byggfaglige undervisningsinnholdet (se 5.3). Prosjektlederen beskriver det slik at *"byggfagene ble brukt som arena for undervisning av BKA-ferdigheter. Det var ikke noe læringspress i det byggfaglige, men det ga en arena deltakerne var godt kjent med."* Utgangspunktet for valg av innhold ligger i kurstittelen "Effektiv produksjon". Det byggfaglige fokuset ble valgt av motiveringshensyn slik det fremgår av søknaden. Kursdeltakerne skulle bli mer motivert for å følge kurset fordi det skulle oppleves som relevant for dem ved å gi opplæring i grunnleggende ferdigheter i en byggefaglig kontekst. Dette ga *"et bredt tilfang av muligheter til å samordne og integrere opplæring i viktige*

grunnleggende ferdigheter med viktige byggfaglige forhold” slik det argumenteres for i søknaden. Videre spesifiseres det i søknaden at innholdet i opplæringen begrenses *”til å gjelde ferdigheter som har relevans for utførelsen av det daglige arbeid”*.

Opplæring i lesing og skriving skulle ifølge søknaden være på ungdomsskolenivå. Kursdeltakerne skulle lese og forstå byggfaglige tekster som *”produktbeskrivelser, monteringsanvisninger, og byggebeskrivelser og –tegninger”* slik det eksemplifiseres i søknaden.

Undervisning i regning skulle også ligge på ungdomsskolenivå og gi praktisk byggfaglig innsikt. Nytteverdien av regneferdigheter vektlegges altså. I søknaden presiseres det at kursdeltakerne skulle *”utføre enkle byggfaglige beregninger, som krever grunnleggende ferdigheter innen de fire regningsartene, flate- og volumberegninger, samt bruk av desimaler”*. Eksempler gitt på aktuelle regnstykker er å beregne stenderlengde og lysåpninger, avsette vinkler, omregne målestokk, utføre skissering og målsetting samt flate- og masseberegninger og bruk av tabeller som grunnlag for valg underveis i produksjonen.

Opplæringen innen IKT skulle gi kursdeltakerne en enkel innføring i bruk av dataverktøy. Ifølge BKA-søknaden ville deltakerne få en innføring i grunnleggende begreper, samt en innføring i bruk av datamaskin inkludert tekstbehandlingsprogrammer, bruk av mapper, vinduer og filer, e-post samt en innføring til en e-læringsplattform.

5.6 Undervisningsmetoder

Kurslederne valgte ulike undervisningsmetoder som korte forelesninger, diskusjoner, gruppearbeid og etterlesing. Forelesninger og etterlesninger var bevisst korte og varte aldri mer enn en halv time fordi ifølge en av kurslederne *”sovnet deltakerne selv om vi snakket høyt”*. Derfor mener kurslederen at *”grupper som denne må aktiviseres. [...] Vi la det derfor opp til at de skulle jobbe selvstendig. På den måten har de også lært å studere”*. Undervisningsmetodene ble som sitatet viser tilpasset kursdeltakernes behov og fortutsetninger. Gjennom valg av undervisningsmetode skulle deltakerne også utvikle en egen studieteknikk. Siden det nesten hele tiden var to lærere tilstede hadde de også mulighet til å følge opp deltakerne og gi de veiledning som sitatet fra en kursleder viser: *”Vi var et to-lærer-system [...] og organiserte deltakerne slik at de jobbet i grupper. Når de hadde behov for det fikk de veiledning av oss.”*

Det som kurslederne kalte for etterlesing var en slags oppsummering etter at deltakerne hadde jobbet gruppevis med oppgaver. De møttes igjen i fellesforumet for å snakke om arbeidsmåtene de hadde valgt og resultatene de hadde kommet frem til. Kurslederen anså sin oppgave for *”å høre på og poengtere det som var vesentlig av det som kom frem”*. Noen gang holdt kurslederne en kort presentasjon om oppgaven i etterkant av dette. Gjennom denne arbeidsformen, den såkalte etterlesningen, fikk kursdeltakerne mulighet til å løse problemer og oppgaver selvstendig, før potensielle løsninger ble diskutert i kursgruppen. En kursleder beskriver etterlesninger som *”ikke styrende, men mer orienterende i etterkant”*. Videre mener kurslederen at *”det er lett for meg som lærer å fortelle dem hvordan de skal jobbe. Men det er nettopp denne dynamikken i ikke å vite hvordan deltakerne velger å løse oppgavene som gjør at jeg kanskje for noen overraskelser og lærer noe nytt [...]”*. Som dette sitatet viser hadde kurslederen en veldig åpen holdning og mente at det fantes flere ulike måter å jobbe med oppgavene på, også noen han muligens ikke hadde tenkt på i forkant.

5.7 Arbeidsoppgaver

Som nevnt tidligere (se 5.3) skulle deltakerne bidra til å velge kursets innhold og oppgaver innenfor de fire valgte temaene kommunikasjon, beregning og kalkulasjon, IKT og HMS. For å finne ut av hva kursdeltakerne hadde behov for å gjennomgå på kurset lagde kurslederne ulike gruppeoppgaver som tok utgangspunkt i forskjellige arbeidsoppgaver deltakerne utfører på arbeidsplassen (se vedlegg 4). I tilknytning til de ulike oppgavene skulle deltakerne reflektere rundt temaene HMS, kommunikasjon, beregning og IKT for å komme med forslag til konkrete oppgaver og utfordringer de ville gjennomgå på kurset. Gjennom å tenke over og diskutere konkrete, reelle arbeidsoppgaver med hverandre skulle det bli enklere for deltakerne å oppdage hvor de manglet kunnskap og ferdigheter for å kunne utføre jobben effektivt.

Eksempelvis handlet en av oppgavene (vedlegg 4) innefor fagområdet tak om at deltakerne skulle beregne og konstruere en takkonstruksjon til ferdige utvendige vegger. Takkonstruksjonen inklusive tekking skulle også monteres. Deltakerne skulle diskutere krav til HMS i planleggingen og gjennomføringen av dette prosjektet. Videre skulle deltakerne vurdere om de må kommunisere med noen i utførelsen av jobben og hvordan det i så fall gjøres. Oppgaven oppfordret deltakerne eksplisitt til å vurdere om noe form for skriftlig kommunikasjon var aktuell og i så fall gi eksempler på det. I forhold til beregning skulle deltakerne diskutere hvilke beregninger de måtte utføre i forbindelse med jobben, hvordan

disse konkret gjøres og hva de eventuelt har behov for å lære i tilknytning til beregningene. Vedrørende IKT skulle deltakerne vurdere om, og hvis ja hvordan, de kunne bruke datamaskinen i utførelsen av denne jobben og hva de hadde behov for å lære i forhold til den. Deltakerne skulle altså reflektere rundt og diskutere planleggingsfasen og utførelsen og de ulike arbeidsoppgavene de skulle gjennomføre i forbindelse med montasjen av takkonstruksjonen og tekking. På denne måten skulle de i grupper komme frem til hvilke arbeidsoppgaver de kunne utføre og hvor og hva de hadde behov for å lære noe mer på kurset. Oppgaven var altså prosessrelatert og tok utgangspunkt i at deltakerne gjennom diskusjoner og refleksjoner med hverandre ble bevisste hva de kunne og hvilke ferdigheter og arbeidsmåter de hadde behov for å forbedre. På bakgrunn av diskusjonene i gruppene skulle deltakerne komme med forslag på hva slags oppgaver og temaer de ville gjennomgå på kurset innenfor temaene HMS, kommunikasjon, beregning og IKT. Forslagene fra alle gruppene ble presentert i plenum og kurslederne telte antall forslag innefor hvert temaområde. Det var flest forslag til oppgaver innenfor HMS og kommunikasjon. Gjennom disse gruppeoppgavene ville kurslederne sikre seg at kursinnholdet opplevdes relevant, var tilpasset deltakernes behov og så reell og virkelighetsnær som mulig.

Arbeidsoppgavene kursdeltakerne jobbet med gjennom kurset kan deles inn i tre type oppgaver. Noen oppgaver var rene ferdighetsoppgaver, andre gikk ut på refleksjon og den avsluttende oppgaven var en kombinasjon som krevde at deltakerne kunne bruke ferdighetene sine, samt ta reflekterte valg. Som nevnt tidligere (se 5.3 og 5.4) ble oppgavene bevisst knyttet opp mot byggfaget slik at deltakerne opplevde de som relevante.

Hovedsaklig i begynnelsen av kurset jobbet deltakerne med oppgaver som fokuserte på læring av ferdigheter som å lese, uttrykke seg muntlig og skriftlig, regne og bruke digitale verktøy. Eksempelvis fikk deltakerne en liste med byggfaglige begreper (vedlegg 5). Oppgaven bestod i at begrepene skulle defineres og forklares skriftlig. Etterpå måtte deltakerne gjøre det motsatte. De fikk ulike begrepsdefinisjoner og skulle finne begrepene som dekket definisjonene. Kursdeltakerne fikk gjennom disse oppgavene trening i å skrive og uttrykke seg skriftlig.

En annen oppgave som deltakerne jobbet med var basert på en tekst om ”*Bjelkelag i våtrom*” som var tatt fra et byggeblad (vedlegg 6). Oppgaven kursdeltakerne skulle jobbe med var å lage en ”*forståelig skisse av detaljene*” som ble beskrevet i teksten. Denne oppgaven gikk altså ut på at kursdeltakerne måtte lese, forstå og tolke informasjonen i teksten. Deretter skulle

de vise at de hadde forstått tekstens innhold ved å lage en skisse som skulle vise hvordan bjelkelaget skulle se ut. Gjennom denne oppgaven måtte deltakerne både jobbe med grunnleggende ferdigheter i lesing, samtidig at de måtte tolke tekstens innhold og vise sin forståelse av det gjennom å lage en tegning. Muligens fikk noen av kursdeltakerne også en oppdatering av sin faglige kunnskap i forhold til våtrom.

I etterkant fikk kursdeltakerne en tegning som de måtte sette ord på og beskrive gjennom en tekst (vedlegg 7). Gjennom denne oppgaven jobbet kursdeltakerne med lesing og tolkning av en byggetegning og sette ord på og skrive om yrkesrelaterte oppgaver.

Innenfor område IKT jobbet deltakerne mot slutten av kurset med forskjellige oppgaver som eksempelvis bruk av Excel til bestilling av materialer (vedlegg 8). I denne oppgaven skulle deltakerne jobbe med beregning og kalkulasjon av materialbruk slik at de kunne lage en bestilling i Excel. Oppgaven var altså en kombinasjon av å jobbe med ferdigheten i regning og bruk av IKT i en byggefaglig kontekst.

Som de nevnte eksemplene viser har vanskelighetsgraden til oppgavene økt gjennom kurset. Sammenligner man eksempelvis oppgaven hvor deltakerne måtte definere begreper (velegg 5) med oppgaven hvor en tegning skulle beskrives gjennom en skriftlig tekst (vedlegg7) blir det tydelig at oppgavene har blitt mer krevende og omfattende.

De nevnte ferdighetsoppgavene (vedlegg 5-8) viser også at alle oppgavene er en kombinasjon av å jobbe med grunnleggende ferdigheter i en byggefaglig kontekst.

Som nevnt innledningsvis under dette punktet handlet andre oppgaver om å reflektere rundt forhold på arbeidsplassen, samt å sette arbeidsoppgavene og forholdene på arbeidsplassen i et større perspektiv. Et eksempel som kan brukes i denne sammenhengen er at en av kurslederne besøkte deltakerne på byggeplassene der de jobbet og tok bilder (vedlegg 9). Disse bildene ble vist på kurset og deltakerne måtte jobbe med å beskrive (muntlig og skriftlig) og diskutere forholdene på bildene. Eksempelvis tok kurslederen ett bilde av en ferdig dørkarm som ikke var laget riktig.

Det å bruke kursdeltakernes egne arbeidsplasser som utgangspunkt gjør kursets innhold enda mer relevant for deltakerne. Gjennom å problematisere forhold ved deltakernes arbeidsplass blir problemstillingene reelle og deltakerne blir mest sannsynligvis utfordret på å tenke rundt forhold knyttet til sin arbeidsplass som de har tatt for gitt. Videre ble kursdeltakerne muligens

også oppmerksomme på feil eller dårlige forhold ved sin arbeidsplass som de ikke var bevisste på før.

I tilknytning til bildene som ble tatt på arbeidsplassen til kursdeltakerne brukte kurslederne avisartikler til å sette bildene i en større kontekst (vedlegg 10). Det ble eksempelvis presentert en grafikk som viste skadeårsakene ved bygninger. Ifølge grafikken skyldes nesten 60% av alle skadene feil, slurv og manglende kontroll og oppfølging. Det vil si at flertallet av byggeskader kan føres tilbake til måten arbeidet på byggeplassen utføres på. En kursleder poengterer at det er

hensiktsmessig å ta frem slike eksempler for å vise aktualiteten av det som ble gjennomgått på kurset.[...] Deltakerne ble veldig delaktige i samtalen rundt denne avisartikkelen. Jeg opplevde det som samfunnsnyttig og oppdragende. De ble veldig bevisste når de konfronteres med slik informasjon.

Som sitatet fra kurslederen viser har kursdeltakerne gjennom denne oppgaven reflektert rundt betydningen av godt utført arbeid i tilknytning til kursets tema ”Effektiv produksjon”.

Avslutningsvis jobbet kursdeltakerne med en større oppgave som var en kombinasjon av å jobbe med grunnleggende ferdigheter, samt å ta reflekterte valg (vedlegg11). De skulle lage en skriftlig anbudsbeskrivelse i Word eller Power Point på et byggeprosjekt hvor de skulle legge ved et budsjett, lage materiallister og tegninger av bygget, samt redegjøre for krav knyttet til HMS. Alle fire kurstemaene og alle grunnleggende ferdighetene var dermed inkludert i denne oppgaven. I tillegg måtte kursdeltakerne ta selvstendige valg i arbeidet med dette tilbudet, noe som krever refleksjon.

Kurslederne prøvde å tilrettelegge arbeidsoppgavene i størst mulig grad til kursdeltakernes behov. Det ble gjort gjennom å inkludere deltakerne i planleggingen av kurskveldene (se 5.3) og velge ut oppgaver som ga deltakerne mulighet til å jobbe med ferdigheter de trang mer trening i. En kursleder beskriver det slik:

Hvis vi så at noen deltakere hadde problemer med å skrive, la vi inn en skriveoppgave for alle. Alle jobbet med det samme til enhver tid, men vi prøvde å fange de fleste i den oppgaven [...] Alle er jo forskjellige individer med sine behov og de må vi jo prøve å vektlegge. [...] Vi prøvde jo å ta hensyn til alle.

5.8 Relasjon mellom kursledere og kursdeltakere

Kurslederne var veldig bevisste på å prøve å skape et nesten symmetrisk forhold til kursdeltakerne. En av dem poengterer ”*jeg var genuint opptatt av at det ikke var mitt, det var vårt vi holdt på med, [...] jeg var opptatt av å snakke med dem, ikke til dem*”. Kurslederne følte selv at de ble møtt positivt av deltakerne fordi de var opptatt av denne symmetrien i relasjonen dere i mellom: ”*dem møte meg etter hvert med en litt annen holdning enn dem vanligvis har møtt en lærer på, tror jeg. Det ble skikkelig artig*”.

Kurset skulle ta utgangspunkt i deltakerne og deres behov og ønsker som en kurslederens utsagn viser: ”*Jeg prøvde å spille på deres premisser og ta utgangspunkt i hvor dem var og hva dem var opptatt av*”. Det at deltakerne hadde store påvirkingsmuligheter på kursets innhold (se 5.3) har mest sannsynligvis også hatt en positiv effekt på relasjonen mellom kurslederne og deltakerne fordi deltakerne fikk ansvar og innflytelse for kursets innhold og gjennomføring og ble slik verdsatt.

En av kurslederne gjennomførte individuelle kartleggingssamtaler med kursdeltakerne for å finne ut av om de hadde lese-, skrive- eller matematikkvansker og foreslå tiltak ved behov. Han beskriver samtalene slik at de

startet med å snakke om kurset generelt for å så gå inn på den enkelte og hans behov etter hvert. Jeg spurte deltakerne ikke direkte: Har du lese- og skrivevansker? [...] Etter hvert tok deltakerne opp temaet selv og spurte om hjelp til det de sleit meg. De var fantastisk åpne!

Det at deltakerne tok initiativ til å be kurslederne om hjelp med lese-, skrive eller matematikkvansker er også et tegn på at deltakerne hadde tillit og en god relasjon til kurslederne.

Det ble servert middag til kursgruppen under kurskveldene. Begge kurslederne og prosjektlederen tror at det var et viktig tiltak for å sette de sosiale rammene for kurset: ”*middagen var noe til nøkkelen til at trivselen var så høy, [...] den satte mye av kurset faktisk*”. Slik kurslederne beskriver det bidro middagen til at de fikk kontakt med noen kursdeltakere som de ellers kanskje ikke ville fått kontakt med, fordi deltakerne begynte å snakke med dem: ”*middagen var viktig for kommunikasjonen. Det kom etter hvert deltakere til som ikke pratet særlig med læreren før, men når man sitter ved siden av dem og spiser blir det naturlig å snakke sammen*”. Den gode kontakten innad i kursgruppen bidro også til at kursdeltakerne var aktive i undervisningen. En kursleder fremhever dette: ”*vi fikk så god*

kontakt med denne gruppa, slik at vi fikk de til å være med og bidra". Han understreker samtidig at det gode forholdet mellom kurslederne og deltakerne ikke stod i veien for undervisningen: "jeg følte at jeg hadde den respekten jeg trengte, samtidig som vi hadde den åpne tonen som vi skulle ha".

5.9 Læringspotensial

Begge kurslederne mener at deltakerne forbedret sine grunnleggende ferdigheter gjennom kurset som dette sitatet fra en av kurslederen viser: *"Kursdeltakerne ble løftet på et høyere nivå i sine grunnleggende ferdigheter gjennom kurset".* Spesielt digitale ferdigheter nevnes flere ganger som et eksempel. En kursleder sier at

flere kursdeltakere hadde ikke tatt i noe pc før kurset. Av dem fikk jeg beskjed om at pc-en ikke kunne erstatte hammeren. Da dem etter hvert skjønnte hvordan pc-en kunne brukes som hjelpemiddel for å forenkle hverdagen deres forsvant skepsisen mot pc-en. [...] Mot slutten av kurset brukte deltakerne Word, Power Point, Excel og laget tegninger på pc-en. [...] Noen av deltakerne har tatt et syv mil steg i den digitale verden.

Kurslederne oppfattet det imidlertid slik at kursdeltakerne lærte mer enn grunnleggende ferdigheter og byggfaglige ferdigheter på kurset: *"De har fått en økt kompetanse på konkrete grunnleggende ferdighetsområder, men har også fått en trygghet i seg selv. En trygghet til å kunne stille opp på utfordringer, kunne håndtere utfordringer, altså det holdningsmessige".*

I denne sammenhengen fremhever en av kurslederne at målet til kurset ikke bare har vært å formidle kunnskap, men også å få deltakerne til å lære å bruke den kunnskapen de har:

Målet i seg selv er jo ikke bare ren fagkunnskap. Fagkunnskap er viktig, men det er mer enn det. Her tenker jeg på en form for kompetanse. [...] Det handler om å få deltakerne til å forstå og anvende kunnskapen sin i ulike sammenhenger. De forstår at matematikk må til for å finne ut av hvor mange plater de skal ha på vegg. De forstår at du må kommunisere for at ting blir riktig. Og da vet de ikke bare, men de forstår. De har lært seg en form for helhetstenkning som gjør at de får brukt seg selv og sitt potensial mer i fremtiden.

En av kurslederne beskriver at mange deltakere har fått en bedre forståelse for egen læring og en bedre selvoppfatning: *" En del av de har skjønnet at de ikke har problemer med å lære, oppfatte og være med på ting. Jeg tror denne læringskurven har vært bratt for mange av*

deltakerne, hvis ikke for alle.” Dette innebærer også at de har lært å jobbe sammen og fått en mer positiv holdning til å lære av hverandre som dette sitatet fra en kursleder viser:

Denne forståelsen av å kunne lære og lære av hverandre og med hverandre bidrar til å rive ned barrierer i forhold til andre. Du forstår at du ikke er deg selv nærmest [...] Deltakerne har blitt mer åpne og interesserte i andre, de er ikke så genuint opptatt av seg og sitt lenger som de var ved kursstart.

Et annet potensial kurset har er at deltakerne kan lære å forholde seg til ulike type informasjon og tenke kritisk. En kursleder beskriver det slik: ”Ikke minst det med å kunne hente inn informasjon som skal bearbeides og brukes. Og da er det viktig å lære seg å være kritisk”. Videre mener kurslederen at kurset kan bidra til at deltakerne forandrer holdningene sine, både til seg selv og omverden og blir mer endringsvillige: ”avhengig av den pedagogiske tilnæringsmåten har kurs som dette potensial til å bidra til at deltakerne jobber med sine holdninger og blir mer åpne for forandringer”.

5.10 Oppsummering

Presentasjonen av datamaterialet viser at BKA-kurset ”Effektiv produksjon” hadde to hovedmål. For det ene skulle kursdeltakernes forbedre sine grunnleggende ferdigheter. For det andre skulle deltakerne bli motivert til å ta mer etter- og videreutdanning i fremtiden. Begge kurslederne fremhever at kursets mål var et viktig utgangspunkt for planleggingen og gjennomføringen av undervisningen.

Innholdet for undervisningen på kurset ble bestemt i to faser. I starten samarbeidet prosjektlederen, én av kurslederne og bedriftslederne og ble enige om at undervisningen skulle fokusere på fire temaer: norsk, matematikk, IKT og HMS. Videre ble det bestemt at undervisningen i de fire temaene skulle gjennomføres i en byggfaglig kontekst. I dette samarbeidet ble alle involverte enige om at kurset skulle kommuniseres mot potensielle deltakere på en måte at det skulle oppfattes som aktuelt og relevant for deres arbeidshverdag. Derfor fikk kurset navnet ”Effektiv produksjon”. Av samme grunn ble undervisningens temaer kalt kommunikasjon, beregninger og kalkulasjon, IKT og HMS, istedenfor norsk, matematikk, IKT og HMS. Kurslederen som var involvert i denne delen av planleggingen understreker at han opplevde bedriftsledernes bidrag som verdifulle for å sikre at undervisningens innhold var tilpasset til kursdeltakerne og deres arbeidshverdag.

I den andre planleggingsfasen ble konkrete temaer, arbeidsoppgaver og metoder for undervisningen bestemt. Dette ble hovedsakelig gjort i samarbeid mellom kurslederne og kursdeltakerne, parallelt med undervisningen. Kursdeltakerne hadde konstant mulighet til å påvirke både temaene som ble tatt opp og måten de jobbet på. Begge kurslederne beskriver at deltakernes innflytelse påvirket deres motivasjon og deltakelse på kurset positivt. Videre var kurslederne åpne for å forandre planene de hadde laget for undervisningssamlingene for å tilpasse undervisningen til deltakernes behov og interesser. Kurslederne brukte ulike arbeids- og undervisningsmetoder som eksempelvis korte forelesninger, diskusjoner, gruppearbeid og etterlesninger. I intervjuene kom det frem at begge kurslederne anså det som viktig at deltakerne skulle aktiviseres og jobbe selvstendig. Derfor jobbet deltakerne ofte med oppgavene i grupper før disse ble presentert og diskutert i plenum gjennom såkalte etterlesninger. Som nevnt ble temaene for oppgavene bestemt med utgangspunkt i kursdeltakernes ønsker og arbeidsoppgaver og tilpasset til deres arbeidshverdag. Deltakerne jobbet med tre ulike type oppgaver: oppgaver som kun gikk på å trene deres ferdigheter i norsk, matematikk eller IKT, oppgaver som fikk deltakerne til å reflektere rundt forhold knyttet til deres arbeidshverdag og oppgaver som var en kombinasjon av å bruke ferdigheter og refleksjon.

Kurslederne poengterte at de prøvde å gjennomføre undervisningen på en måte at deltakerne både forbedret sine ferdigheter i norsk, matematikk, IKT og HMS, og fikk en forståelse for når og hvordan disse ferdighetene kunne brukes i praksis. På den måten ville de bidra til at deltakerne fikk en bedre selvoppfatning og en trygghet til å kunne håndtere ulike utfordringer. Slik ville kurslederne også bidra til at deltakerne forandret sine holdninger og ble mer åpne for utfordringer. Videre ville kurslederne lære deltakerne å forholde seg til ulik informasjon og tenke kritisk.

Kurslederne beskriver sin relasjon til kursdeltakerne som god og trekker frem betydningen av middagen for miljøet på kurset. Gjennom middagen fikk de god kontakt med alle kursdeltakerne. Derfor var middagen viktig for kommunikasjonen mellom kurslederne og deltakerne, også i undervisningen, og for deltakernes trivsel. Innflytelsen deltakerne hadde på kursets innhold og gjennomføringen bidro ifølge kurslederne til at deltakerne følte seg verdsatt og anerkjent.

Kursledernes didaktiske tilnærminger viser at deltakerne har jobbet gruppevis med ulike type oppgaver på kurset. Oppgavene tok som nevnt utgangspunkt i deltakernes arbeidsoppgaver og

var dermed tilpasset til deltakernes tidligere erfaringer. Ved å organisere arbeidet med oppgavene i grupper fikk kursdeltakerne innsikt i hvordan andre jobbet med de samme oppgavene. Gjennom påfølgende etterlesninger fikk deltakerne mulighet til å diskutere sine og andres tilnærminger til oppgavene i plenum. Kurslederne understreker at de ville gi deltakerne mulighet til læring og personlig vekst gjennom tilnærmingen de valgte for kurset. Det innebærer ifølge kurslederne at deltakerne måtte avlære teknikker eller tilnæringsmåter de brukte til noen oppgaver.

6 Drøfting og konklusjoner

6.1 Innledning

Denne oppgaven er en analyse av perspektiver på voksnes læring og undervisning i programmet for basiskompetanse i arbeidslivet. I forrige kapittel har oppgavens forskningsspørsmål blitt besvart. I dette kapittelet skal resultatene fra datapresentasjonen og analysen belyses gjennom oppgavens teoretiske perspektiv. Sentrale spørsmål for denne analysen er, hvordan tilrettelegges det for kursdeltakernes læring? Har kursledernes gjennom sin didaktiske tilnærming prøvd å formidle mer enn grunnleggende ferdigheter til deltakerne? Hvilket potensial ligger i BKA-programmet? Og, hvilket bidrag kan didaktisk teori gjøre til BKA-kurs og livslang læring?

I analysens første del drøfter jeg læringsperspektivene til BKA-kurset "Effektiv produksjon" gjennom Illeris', Mezirows og Billetts læringsperspektiv. Formålet med det er å kartlegge hvordan det tilrettelegges for læring på kurset. I analysens andre del belyser jeg kursledernes didaktiske tilnærminger til kurset, hovedsakelig gjennom didaktisk teori. Hensikten er å finne ut av hva kurslederne har prøvd å formidle til deltakerne. Avslutningsvis drøfter jeg BKA-programmets potensial gjennom å se på resultatene fra analysens første og andre del. Videre resonnerer jeg rundt bidraget til didaktikken for livslang læring. Jeg vil fremheve at det hverken er min intensjon å vurdere BKA-kurset "Effektiv produksjon" eller BKA-programmet.

6.2 Tilrettelegging for læring på BKA-kurset "Effektiv produksjon"

Billett (2006) argumenterer for at individet skal gjennomføre planlagte aktiviteter for at læringspotensialet som ligger i enhver interaksjon med omverden kan brukes (se 3.2.2). Undersøkelsen viser at undervisningen på kurset har blitt planlagt i to faser. Før oppstarten planla prosjektlederen, en av kurslederne og bedriftslederne kurset i grove trekk. Parallelt med gjennomføringen av kurset laget kurslederne i samarbeid med deltakerne en detaljert plan (se 5.4). Kurset ble planlagt med utgangspunkt i målene som var å forbedre deltakernes grunnleggende ferdigheter og motivere de til å ta mer etter- og videreutdanning (se 5.3).

Billett er enig i at gjennomføringen av undervisningen skal stemme overens med intensjonene som ligger bak den. Erfaringene individet samler er imidlertid ifølge Billett, Illeris (2006) og Mezirow (1991, 2009) det som har størst påvirkning på individets læringsutbytte.

Undersøkelsen viser videre at kurslederne anså det som viktig å aktivisere kursdeltakerne slik at de jobbet selvstendig (se 5.6). Som nevnt jobbet deltakerne som regel i små grupper med ulike oppgaver (se 5.7). I den påfølgende gjennomgangen av arbeidsmåtene og resultatene, den såkalte etterlesningen, var kurslederne opptatt av å fokusere på og anerkjenne det deltakerne presenterte (se 5.6). Kurslederne poengterer i intervjuene at de ikke var ute etter bestemte arbeidsmåter eller svar, men mer interessert i hvordan deltakerne jobbet og hva de kom frem til. Dette viser at kurslederne la hovedvekt på den metodiske aksene som representerer deltakernes interaksjon med innholdet i undervisningen (se 3.4).

Ifølge Illeris (2006), Mezirow (1991, 2009) og Billett (2006, 2008, 2009) er deltakernes interaksjon med omverden og erfaringene de samler essensielle for deres læringsprosess og derfor betydningsfulle for kursets læringspotensial (se 3.4). Gjennom å anerkjenne flere arbeidsmåter skapte kurslederne samtidig en nesten symmetrisk relasjon mellom seg selv og deltakerne ved å anse deltakernes svar som like verdifulle som deres egne svar. I tillegg viser dette at kurslederne vektla kursets innhold mer enn seg selv fordi de ikke var opptatt av å vise seg selv og sine ferdigheter frem.

Ifølge Künzli (1998) er en konsekvens av å ha hovedvekten på den metodiske aksene at innholdet vektlegges istedenfor kurslederne (den retoriske aksene) og at deltakerne og kurslederne bør ha et nesten symmetrisk forhold (den kateketiske aksene) (se 3.4). Undersøkelsen viser at kurslederne var spesielt bevisste på å få en god relasjon til kursdeltakerne (se 5.8). Middagen de spiste sammen hver kurskveld fremheves som essensielt i denne sammenhengen, spesielt for å få kontakt med de kursdeltakerne som ikke var så aktive og åpne i undervisningen. Kursledernes hensikt med å få en god relasjon til deltakerne var å få til noe som kan beskrives som et samarbeid om kursets gjennomføring, hvor deltakerne bidro aktivt. Dette støtter at kurslederne var bevisste på å skape en nesten symmetrisk relasjon til deltakerne. I tillegg samsvarer det med Illeris (2006) som understreker at voksne bør aktivt påvirke og bidra til undervisningen slik at de opplever den som positiv (se 3.2).

Gjennom arbeidsmetodene som kurslederne valgte, prøvde de å tilrettelegge for at deltakerne både jobbet med ulike oppgaver sammen med andre deltakere, og at de reflekterte rundt deres

arbeidsmåter og resultater i etterlesninger og diskusjoner (se 5.6). Som nevnt definerer Illeris (2006), Mezirow (1991, 2009) og Billett (2008, 2009) læring som en prosess bestående av individets samspill med omgivelsene og den påfølgende psykiske bearbeidelsen av erfaringene og informasjonen av dette samspillet ved hjelp av individets referanseramme (se 3.2). Kursdeltakernes interaksjon med omgivelsene representeres her gjennom gruppearbeidet med ulike type oppgaver. Den psykiske bearbeidelsen er først og fremst noe som skjer i individet, men kan stimuleres gjennom både gruppearbeid, diskusjoner og etterlesning (Mezirow, 1991, 2009).

Ved å jobbe i grupper fikk deltakerne et innblikk i og en forståelse for hvordan andre tenker og tilnærmer seg en oppgave. På den måten kunne kursdeltakerne få en bedre forståelse for sine egne tenke- og arbeidsmåter, samtidig som de kunne lære noe av andres tenke- og arbeidsmåter, dersom disse viste seg å være bedre eller mer egnet. Etterlesningen kan ha hatt den samme effekten ved at kursdeltakerne ble kjent med flere tenke- og arbeidsmåter, samtidig som denne gjennomgangen med kurslederne var en form for kvalitetssikring. Kurslederne kunne forhindre at deltakerne tilegnet seg lite hensiktsmessige tenke- og arbeidsmåter ved å gi tilbakemelding til deltakerne og gruppene om deres arbeidsmåter og resultater. Læring gjennom gruppearbeid og etterlesning forutsetter som Mezirow poengterer at kursdeltakerne har evnen til selvforståelse og refleksjon slik at de kan bli bevisste på sin egen referanseramme og eventuelle motsetninger mellom andres referanseramme. Også her hadde kurslederne mulighet til å påvirke læringsprosessen ved å påpeke forskjeller mellom gruppens måter å løse oppgavene på i etterlesningen.

Kurslederne var veldig bevisste på å tilpasse kurset så godt som mulig til deltakerne. Undersøkelsen viser at det startet med valg av kursnavn (se 5.4). For at kurset skulle oppfattes som relevant for målgruppen ble det bestemt at det skulle hete "Effektiv produksjon". I tillegg kalte de kursets temaer for kommunikasjon, beregning og kalkulasjon, IKT og HMS, istedenfor å kalle de norsk, matematikk, IKT og HMS. Dette var også et bevisst valg fra kurslederne som skulle vise kursets relevans for potensielle deltakere, samtidig som innholdet skulle ufarliggjøres. I forbindelse med disse valgene fremhevet kurslederen som var involvert i denne delen av planleggingen at kontakten med bedriftslederne i forkant av kurset var veldig nyttig, for å tilpasse kursets navn og innhold til potensielle deltakere. Undervisningen på kurset ble gjennomført i en byggfaglig kontekst og tok utgangspunkt i deltakernes arbeidsoppgaver, noe som både skulle gi kursdeltakerne en trygghet ved at det var en kjent

kontekst, samtidig som det skulle ha en motiverende effekt på deltakerne ved at kursets innhold skulle oppleves som relevant (se 5.5).

Undervisningsmetodene ble som nevnt også tilpasset til deltakerne ved at kurslederne valgte at deltakerne skulle jobbe aktivt (se 5.6). Planene for kurskveldene ble brukt som et støttende redskap og tilpasset til behov og ønsker fra deltakernes side (se 5.4). Kursdeltakerne hadde også mulighet til å påvirke kursets innhold og gjennomføring ved at de kunne komme med forslag og innspill på temaer, oppgaver og arbeidsmåter på slutten av hver kurskveld. Undersøkelsen viser at kurslederne oppfattet det slik at deltakerne ble veldig engasjerte og motiverte av denne påvirkningsmuligheten. Denne observasjonen samsvarer med Illeris (2000, 2006) og Billett (2006, 2008, 2009) sin oppfatning om at kursdeltakerne kun er åpne og motiverte for læring hvis de opplever undervisningens innhold som relevant og meningsfylt (se 3.2). Ifølge Billett er det også en forutsetning for at kursdeltakerne kan tilegne seg ny kunnskap og nye ferdigheter. Fordi kurset var lagt opp slik at det skulle oppfattes som relevant både i forhold til navn, temaer, undervisningens faglige kontekst og undervisningsmetoder kan det derfor antas at det hadde en positiv effekt på deltakernes motivasjon og åpenhet for læring.

Læringsperspektivene til Mezirow (1991, 2009) og Billett (2008, 2009) viser imidlertid at det ikke er nok at deltakerne opplevde kurset som meningsfylt og relevant (se 3.2). Kursets innhold må i tillegg tilpasses til deltakernes referanseramme for at de skal kunne lære noe. Undersøkelsen viser at kursdeltakerne i begynnelsen av kurset fikk gruppeoppgaver som gikk på å reflektere rundt utfordringer de møter i utførelsen av ulike oppgaver på arbeidsplassen, slik at de kunne komme med forslag på hva de ville jobbe med på kurset (se 5.7). Gjennom disse oppgavene skulle deltakerne med andre ord reflektere over sine egne referanserammer ut i fra et metaperspektiv ved at de skulle bli seg bevisste på hva de kunne bli bedre på. Denne oppgaven ga kurslederne innsikt i deltakernes referanseramme og informasjon om hva slags oppgaver de ville ha nytte av å jobbe med.

Mezirow poengterer at det er en forutsetning for læring at individet oppfatter at det er en motsetning mellom sin referanseramme og erfaringer og informasjon det skal bearbeide. På kurset startet kurslederne undervisningen med en oppgave hvor deltakerne skulle reflektere over sin egen referanseramme uten at de hadde fått ny informasjon eller nye erfaringer. Tilnærmingen kurslederne valgte kan ifølge Mezirows teori likevel ha skapt et utgangspunkt for læring, og også ha bidratt til at deltakerne var både åpne og motiverte for læring, ved at de

fikk en forståelse for hva de kunne lære og bli bedre på. Undersøkelsen viser at kurslederne var opptatt av å skape en arena for kursdeltakernes vekst gjennom å bevisstgjøre deltakerne hva de var gode på og hva de ikke var gode på (se 5.3). I denne prosessen måtte deltakerne ifølge en av kurslederne også avlære kunnskap og ferdigheter. Dette perspektivet samsvarer med Mezirows læringsteori. Når individet oppdager at sin referanseramme er utilstrekkelig for å bearbeide ny informasjon og nye erfaringer kan det, ifølge Mezirow, resultere i en transformasjon av referanserammen, noe som resultere i at informasjonen og erfaringene individet ikke kunne bearbeide kan bearbeides nå. Det innebærer en endring av referanserammen, tilsvarende et paradigmeskifte, og dermed avlæring av noe.

Undersøkelsen viser at kursdeltakerne jobbet med tre typer oppgaver i grupper (se 5.7). Disse tok utgangspunkt i deltakernes forslag basert på hvilke oppgaver og utfordringer de ville jobbe med på kurset. Samtidig var hensikten med oppgavene å nå målene med kurset om å heve deltakernes ferdigheter i norsk, matematikk, IKT og HMS (se 5.3). For eksempel laget deltakerne en skisse ut i fra en tekst om bjelkelag i våtrom. Gjennom denne oppgaven jobbet deltakerne med sine ferdigheter i lesing, tolkning av tekstens innhold og ”oversettelsen” av teksten til en tegning. Denne prosessen kan beskrives som en instrumentell læringsprosess (Mezirow, 1991, 2009) som kjennetegnes av at deltakerne får en konkret og praktisk oppgave som besvares ved at deltakerne laget en hypotese over hvordan tegningen skulle se ut, som de testet ut ved å tegne den (se 3.2.1). Gjennom de valgte arbeidsmetodene som gruppearbeid, diskusjoner og etterlesninger kunne deltakerne få en tilbakemelding på sine besvarelser av både kurslederne og andre kursdeltakere slik at hypotesen deres enten ble styrket eller forkastet. Denne tilbakemeldingen var også viktig for deltakernes psykiske bearbeidelse av informasjonen og erfaringene fra denne oppgaven. Dersom hypotesen til kursdeltakerne ble forkastet, kunne det resultere i en transformasjon av deres referanseramme fordi de hadde blitt bevisste på at deres referanseramme ikke var tilstrekkelig til å utføre oppgaven om å oversette teksten om bjelkelag i våtrom til en tegning.

Oppgaven hvor deltakerne diskuterte bilder tatt på deres arbeidsplass og avisartikkelen som viste årsakene til skader på bygninger handlet hovedsakelig om å tolke informasjonen som ble formidlet gjennom enten bildene eller grafikken (se 5.7). Denne arbeidsformen kan sammenlignes med en kommunikativ læringsprosess fordi kursdeltakerne lærte å forstå og tolke meningen og informasjonen i bildene og grafikken (Mezirow, 1991, 2009) (se 3.2.1). Arbeidet med disse oppgavene kunne også resultere i en transformasjon av kursdeltakernes

referanseramme dersom deltakerne ble seg bevisst på at deres referanseramme ikke er tilstrekkelig til å bearbeide informasjonen fra bildene og grafikken. Det vil si at deltakerne eksempelvis kunne bli gjort bevisste på forhold som er viktige for utførelsen av jobben sin som de ikke hadde tenkt på tidligere.

Eksempelene viser at kursdeltakerne har møtt verden gjennom medierende redskaper i oppgavene de har jobbet med (Billett, 2008, 2009) (se 3.2.2). Både språklige redskaper som tekster eller bilder og fysiske redskaper som datamaskiner resulterer ifølge Billett i en aktivitet i form av en interaksjon, som ifølge Mezirow (1991, 2009) og Billett kan bidra til læring dersom deltakerne har bearbeidet erfaringene og informasjonen fra interaksjonen (se 3.2).

BKA-kurset ”Effektiv produksjon” har tilrettelagt for kursdeltakernes læring ved at undervisningen er blitt planlagt og gjennomført slik at deltakerne har samlet informasjon og erfaringer gjennom interaksjonen på kurset. Kurslederne har tilpasset undervisningen til deltakerne slik at de skulle bli åpne og motiverte for læring. Videre har kurslederne i den grad det er mulig tilrettelagt for deltakernes psykiske bearbeidelse av erfaringene og informasjonen gjennom arbeidsmetodene de valgte. Som nevnt kan dette ha resultert i en transformasjon av deltakernes referanseramme. Mezirow (1991, 2009) understreker at transformasjonen av individets referanseramme påvirker dets tanker, følelser og handlinger som for eksempel kursdeltakernes tilnærming til ulike oppgaver eller arbeidsmåter (se 3.2.1). Billett poengterer videre at transformasjonen av referanserammen er en forutsetning for at individet tilegner seg ny kunnskap og nye ferdigheter, noe som ifølge Billett er en forutsetning for at sosiale normer og praksiser transformeres.

6.3 Danning eller bare grunnleggende ferdigheter?

Gjennom undersøkelsen viser det seg at BKA-kurset ”Effektiv produksjon” har hatt to mål. Kurset skulle styrke deltakernes grunnleggende ferdigheter og motivere de til å delta i etter- og videreutdanning i fremtiden (se 5.2). Hopmann (2007), Klafki (1998, 2004) og Qvortrup (2004) argumenterer med utgangspunkt i didaktikken for at undervisningens mål bør være danning. Klafkis dannelsesideal defineres som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (se 3.3). Målene til kurset ”Effektiv produksjon” hadde ikke noe direkte fokus på

verken danning eller selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, men fokuserte istedenfor på deltakernes ferdigheter og motivasjon for etter- og videreutdanning.

Innholdet til kurset bestod av de fire temaene kommunikasjon, beregning og kalkulasjon, IKT og HMS (se 5.3 og 5.4). Undersøkelsen viser at kursledernes hensikt var å undervise deltakerne slik at de både fikk et løft i norsk, matematikk, IKT og HMS, og en kompetanse som gikk på at de både forstod når og hvordan ferdighetene skulle brukes i (arbeids)hverdagen. Denne kompetansen skulle ifølge kurslederne sette deltakerne i stand til å tenke mer helhetlig slik at de både kunne bruke seg selv og sitt potensial bedre (se 5.9). Målet med denne kompetansen ble beskrevet av kurslederne som å gi kursdeltakerne en trygghet til å kunne håndtere utfordringer. Ifølge Hopmann (2007) kan undervisningens innhold deles i *Inhalt* og *Gehalt* (se 3.3). *Inhalt* bestemmes, som Hopmann poengterer, av læreplaner og retningslinjer som i dette tilfelle er programdokumentet for BKA-programmet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Programmet for basiskompetanse i arbeidslivet skal gi voksne med svake basisferdigheter undervisning i en eller flere grunnleggende ferdigheter, som er å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy (se 2.4). Temaene som ble valgt for undervisningen på kurset "Effektiv produksjon" samsvarer med formålet til BKA-programmet. Kommunikasjon dekket både det å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese og å kunne uttrykke seg skriftlig. Beregning og kommunikasjon handlet om å kunne regne. Temaet IKT fokuserte på bruk av digitale verktøy. Derfor kan det konstateres at undervisningens *Inhalt* ble bestemt av BKA-programmets retningslinjer, altså programdokumentet. I tillegg ble temaet HMS valgt.

Gehalt defineres av Hopmann (2007) som det som formidles gjennom undervisningens *Inhalt*, det vil si substansen av det (se 3.3). Klafki (2004) utdyper denne definisjonen ved å presisere at *Gehalt* er såkalte kategoriale prinsipper som gir individet en forståelse av sammenhengene som formidles gjennom undervisningens *Inhalt*. Individet kan ifølge Klafki transformere de kategoriale prinsippene i andre situasjoner, slik at det kan oppfatte og forstå annen informasjon ved hjelp av dem. Som nevnt var hensikten med undervisningen på kurset "Effektiv produksjon" ifølge kurslederne å formidle en integrert kompetanse til deltakerne. Denne kompetansen skulle sette deltakerne i stand til å forstå når de grunnleggende ferdighetene de lærte på kurset var hensiktsmessige å bruke og hvordan de skulle brukes i deres (arbeids)hverdag. Hensikten med å gi kursdeltakerne en slik kompetanse gjennom

undervisningen kan beskrives som substansen av *Inhalt* i undervisningen. Kurslederne var ikke opptatt av at deltakerne skulle forbedre sine ferdigheter i norsk, matematikk, IKT og HMS for å bli bedre, men for å kunne bruke ferdighetene slik at de kunne mestre ulike oppgaver og utfordringer i fremtiden. Kompetansen som kurslederne ville formidle til deltakerne kan defineres som et kategorialt prinsipp fordi deltakerne skulle lære å bruke de grunnleggende ferdighetene i ulike sammenhenger gjennom undervisningen på kurset. Det innebærer å kunne transformere forståelsen for bruken av ferdighetene, den integrerte kompetansen, til nye situasjoner og oppgaver.

Klafki (2004) argumenterer for at undervisningens *Gehalt* i form av kategoriale prinsipper er viktig for danning (se 3.3). Gjennom de kategoriale prinsippene blir individet ifølge Klafki åpnet for verden, samtidig som verden åpnes for individet. Knyttes dette opp mot undervisningens *Gehalt* på kurset "Effektiv produksjon" vil det si at kursdeltakerne fikk kompetansen de trenger for å få bedre forståelse for oppgavene og utfordringene de møter i arbeidshverdagen, samtidig som oppgavene og utfordringene blir mer forståelige gjennom kompetansen deltakerne har fått. Hopmann (2007) poengterer at danning er resultatet av undervisningen som ifølge Klafki oppnås gjennom de kategoriale prinsippene kursdeltakerne kan tilegne seg. Siden *Gehalt* på kurset "Effektiv produksjon" kan defineres som et kategorialt prinsipp, kan det argumenteres for at kurset kan ha bidratt til deltakernes danning. Resultatet av undervisningen er, som Hopmann fremhever, imidlertid avhengig av kursdeltakernes tolkning.

Hopmann (2007) understreker at *Inhalt* alltid har *Gehalt*, og at *Gehalt* knyttes til *Inhalt* gjennom kurslederens metodiske valg (se 3.3). Klafki (2004) støtter dette ved å poengtere at kurslederne bør reflektere over nåtidsbetydningen, fremtidsbetydningen, eksemplarisk betydning, tematisk struktur, etterprøvbarhet og tilgjengelighet til *Inhalt* for å vurdere hvilken *Gehalt* de knytter til *Inhalt* (se 3.3). De metodiske valgene er, ifølge Hopmann, også viktig for kursdeltakernes møte med undervisningens *Inhalt*. Undersøkelsen viser at kurslederne på BKA-kurset "Effektiv produksjon" laget forskjellige gruppeoppgaver om arbeidsoppgaver kursdeltakerne utfører på sine arbeidsplasser. Deltakerne fikk oppgaven om å reflektere rundt kursets temaer kommunikasjon, beregning og kalkulasjon, IKT og HMS for å foreslå konkrete oppgaver de hadde behov for å gjennomgå på kurset (se 5.7). På den måten fikk kurslederne informasjon om utfordringer kursdeltakerne hadde i utførelsen av sine arbeidsoppgaver på

arbeidsplassen, slik at de kunne tilpasse oppgavene deltakerne skulle jobbe med på kurset til disse utfordringene.

Med utgangspunkt i informasjonen kurslederne hadde fått gjennom gruppeoppgavene valgte de å gjennomføre undervisningen i norsk, matematikk, IKT og HMS ved å jobbe med tre type oppgaver (se 5.7). Oppgavens vanskelighetsgrad økte i løpet av kurset, og temaene ble behandlet i en byggfaglig kontekst. I begynnelsen av kurset jobbet deltakerne med oppgaver som fokuserte på å forbedre deres ferdigheter i norsk, matematikk og IKT. For eksempel definerte kursdeltakerne ulike byggfaglige begreper de kjente fra jobben, og lagde skisser som skulle illustrere et bjelkelag i våtrom som var beskrevet i en tekst. Kurslederne kombinerte matematikk og IKT i en oppgave hvor deltakerne skulle beregne materialforbruket til et bestemt prosjekt og deretter bestille materialet ved hjelp av en Excel-tabell. Videre jobbet kursdeltakerne også med arbeidsoppgaver hvor de måtte reflektere rundt forhold på jobben og arbeidsplassene deres. Dette ble eksempelvis gjort ved at en av kurslederne besøkte deltakerne på arbeidsplassene deres og tok bilder av ulike forhold der som ble diskutert på kurset i etterkant.

På slutten av kurset jobbet deltakerne med en større oppgave hvor de måtte lage en anbudsbeskrivelse. Denne oppgaven omfattet alle fire temaene undervisningen hadde fokusert på (norsk, matematikk, IKT og HMS) og krevde at deltakerne kunne bruke sine grunnleggende ferdigheter og ta reflekterte beslutninger i forhold til arbeidsoppgavene som måtte utføres i forbindelse med anbudet. Som nevnt mener Klafki (2004) at kurslederne bør reflektere over flere faktorer for å knytte *Gehalt* til *Inhalt*. Ved å ta utgangspunkt i deltakernes behov da kurslederne valgte temaer og arbeidsoppgaver for kurset sikret de seg at både temaene og oppgavene var relevante for deltakerne å jobbe med (nåtidsbetydning).

Grunnleggende ferdigheter og refleksjon rundt forhold på arbeidsplassen er også viktig for kursdeltakerne i forhold til fremtidige arbeidsoppgaver og oppdrag de skal utføre (fremtidsbetydning). Oppgavene deltakerne jobbet med var spesifikke, men kunne samtidig overføres til andre kontekster (eksemplarisk betydning), som eksempelvis oppgaven der de laget en materialoversikt i Excel, som er overførbart til andre prosjekter, både på jobben og i privatlivet. Ved å lage tre type oppgaver strukturerte kurslederne undervisningens innhold på en hensiktsmessig måte (tematisk struktur). Kursdeltakerne jobbet først med grunnleggende ferdigheter, gikk deretter over til oppgaver som gikk på å reflektere rundt forhold knyttet til deres arbeid og jobbet avslutningsvis med en større oppgave som krevde både bruk av

grunnleggende ferdigheter og refleksjon. Denne strukturen viser at oppgavene bygget på hverandre slik at deltakerne fikk øvet seg på ferdighetene før de skulle brukes senere på kurset.

Kursledernes kvalifikasjoner bestående av blant annet fagbrev, pedagogisk utdanning og arbeids- og undervisningserfaring var viktige for å sikre validiteten av undervisningens *Inhalt* og *Gehalt* (etterprøvbarhet). Ved å presentere og jobbe med undervisningens temaer og *Inhalt* i en byggfaglig kontekst ble de grunnleggende ferdighetene formidlet på en måte som fikk kursdeltakerne til å forstå hvorfor ferdighetene er viktige for dem, samtidig som undervisningen ble gjennomført i en kontekst som opplevdes som relevant og interessant for kursdeltakerne (tilgjengelighet). Valgene til kurslederne om å undervise kursdeltakerne i grunnleggende ferdigheter i en byggfaglig kontekst støttes av Klafkis (2004) didaktiske perspektiv. Klafki argumenterer for at undervisning skal gjennomføres i en kontekst som er relevant for deltakerne slik at undervisningen kan støtte utviklingen av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet og kritisk tenkning. Oppgavene deltakerne har jobbet med på kurset har som nevnt tatt opp arbeidsoppgaver og problemstillinger som deltakerne møter i arbeidshverdagen sin, og kan derfor ha hatt en positiv effekt på utviklingen av deres selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, og evnen til å tenke kritisk. Dette viser at kurslederne valgte undervisningsmetoder som knyttet *Inhalt* og *Gehalt* sammen.

Fordi kursledernes valg er viktige for å koble sammen *Inhalt* og *Gehalt*, og for hvordan elevene møter *Inhalt* i undervisningen poengterer Hopmann (2007) at kurslederne bør ha autonomi i både planleggingen og gjennomføringen av undervisningen (se 3.3). Det innebærer at kurslederne bør kunne fritt velge hvilke undervisningsmetoder de skal bruke. Hopmann fremhever i denne sammenhengen at undervisningen skal tilpasses til kursdeltakernes behov og nivå, ved at kurslederne velger i hvilken rekkefølge og hvor mange sekvenser *Inhalt* deles inn i. Kurslederne valgte undervisningsmetodene basert på tilbakemeldingene fra kursdeltakerne. Som nevnt ble innholdet på kurset "Effektiv produksjon" delt inn i tre sekvenser. Rekkefølgen disse tre sekvensene ble gjennomført på, viser at oppgavene bygger på hverandre. Ved først å jobbe med grunnleggende ferdigheter, og deretter kritisk tenkning og refleksjon, ble kursdeltakerne forberedt på å jobbe med den avsluttende oppgaven, som krevde både bruk av grunnleggende ferdigheter og kritisk tenkning og refleksjon. Det kan også tyde på at undervisningen ble tilpasset til kursdeltakernes behov og nivå. Hvis deltakerne ikke hadde hatt behov for å jobbe med sine

ferdigheter i norsk, matematikk og IKT hadde kurslederne antakeligvis ikke hatt en sekvens der fokuset var på å jobbe med disse ferdighetene. Dette viser også at kurslederne hadde autonomi i både planleggingen og gjennomføringen av undervisningen.

Som nevnt hadde kursdeltakerne innflytelse på undervisningens innhold og metoder gjennom gruppeoppgavene de jobbet med i begynnelsen av kurset, der de kom med forslag på hvilke temaer og oppgaver de ønsket å ta opp i undervisningen (se 5.7). Undersøkelsen viser videre at kurskveldene ble planlagt fra uke til uke. Kursdeltakerne ble inkludert i denne prosessen ved at de på slutten av hver kurskveld sammen med kurslederne reflekterte over hva de hadde gjort den kvelden, og hva de skulle gjøre neste kurskveld (se 5.4). Basert på det lagde kurslederne en plan for neste kurskveld. Planene ble ansett som støttende redskaper og fulgt i den grad det var hensiktsmessig. Klafkis (1998, 2004) teori understreker at kursdeltakerne skal få en aktiv rolle i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen (se 3.3). På den måten kan danningsidealene om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet implementeres i undervisningen og kursdeltakerne kan øve seg på de. Videre fremhever Klafki at planene for undervisningen ikke bør følges for rigide, men derimot bør kurslederne anse planen som et utkast som tilpasses til undervisningskonteksten og kursdeltakernes behov og ønsker. Kursledernes tilnæringsmåte til kurset "Effektiv produksjon" samsvarer bra med Klafkis perspektiv. Kursdeltakerne bidro aktivt i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, samtidig som kurslederne ikke fulgte kursplanene for rigide ved at de brukte dem som støttende verktøy i undervisningen. Ved å gi deltakerne innflytelse og påvirkning på kursets innhold og gjennomføring ble Klafkis danningsideal implementert i undervisningen og kursdeltakerne kunne øve seg på å ta valg i forhold til kurset, samt bidra til dets gjennomføring.

Drøftingen viser at det består en sammenheng mellom innhold og undervisningsmetodene på kurset "Effektiv produksjon". Ved å gjennomføre kurset i en byggfaglig kontekst som tok opp problemstillinger og utfordringer som var relevante for deltakerne kan det ifølge Klafki (2004) bidra til kursdeltakernes utvikling av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, samt kritisk tenkning. Deltakeraktiviteten og deltakernes påvirkningsmuligheter på kurset er også viktige for utviklingen av disse prinsippene. Fordi undervisningens *Gehalt* kan defineres som kategorialt prinsipp kan det også ha hatt en positiv effekt på deltakernes danningsprosess. Ifølge kurslederne har kursets mål imidlertid vært å forbedre deltakernes grunnleggende ferdigheter og motivere de til å delta på andre former for etter- og

videreutdanning. Dette viser at det ikke helt er samsvar mellom kursets mål og innhold og metode. Kurset har hatt flere mål enn de som kom frem gjennom undersøkelsen og derfor kan det konkluderes med at målet ikke bare har vært å løfte deltakernes grunnleggende ferdigheter på et bedre nivå og motivere de til å ta mer etter- og videreutdanning, men også å bidra til deres dannelsingsprosess.

6.4 Didaktikk og livslang læring

Drøftingen av datamaterialet viser at BKA-kurset "Effektiv produksjon" både har hatt fokus på å bidra til forbedringen av kursdeltakernes grunnleggende ferdigheter og til deres dannelsingsprosess. I denne sammenheng er det interessant å se at kurslederne fungerte som lærere på kurset fordi de har gjennomført didaktiske refleksjoner, både i forhold til planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Som undersøkelsen viser har kurslederne reflektert rundt kursets mål, innhold, det vil si *Inhalt* og *Gehalt*, og metode (se 6.3).

Kurslederne har tilrettelagt undervisningen slik at deltakerne kunne forbedre sine ferdigheter i norsk, matematikk, IKT og HMS ved at de jobbet med ulike oppgaver som tok utgangspunkt i deres arbeidshverdag. Det kan ha ført til en transformasjon av deltakernes referanseramme, noe som igjen kan føre til at kursdeltakerne utfører sine arbeidsoppgaver på andre måter etter å ha fullført kurset fordi de kan ha tilegnet seg ny kunnskap og nye ferdigheter (Mezirow, 1991, 2009; Billett, 2008, 2009). Qvortrup (2004) poengterer at evnen til refleksivitet som individet bruker i en transformativ læringsprosess er viktig i dagens samfunn (se 3.2.2). Derfor kan læringsperspektivene kurslederne valgte ha bidratt til at deltakerne kan håndtere kontingensen i samfunnet på en bedre måte. Formålet til BKA-programmet er å gi kursdeltakerne mulighet til å tilegne seg den basiskompetansen som er nødvendig for å kunne mestre krav og endringer i arbeidslivet og samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2006) (se 2.4.1). Refleksiviteten gir deltakerne potensialet til å finne nye tilnæringsmåter eller løsninger i møtet med krav og endringer. Undervisningens *Gehalt*, kompetansen på når de grunnleggende ferdighetene kan brukes for å mestre ulike oppgaver og utfordringer, samsvarer dessuten med BKA-programmets formål.

Videre har kurset som nevnt blitt gjennomført på en måte som kan ha bidratt til deltakernes utvikling av selvbestemmelse, medbestemmelse, solidaritet og evnen til å tenke kritisk. Klafki

(1998, 2004) argumenterer for at utviklingen av selvbestemmelse, medbestemmelse, solidaritet og kritisk tenkning er viktig for at individet kan ta bevisste avgjørelser i forhold til seg selv og sitt liv og bidra til samfunnet det er en del av (se 3.3). Målene til livslang læring, som BKA-programmet skal bidra til å nå, er aktivt medborgerskap og økt sysselsettingsbarhet (EU-kommisjonen, 2000) (se 2.2). For at individet skal kunne være en aktiv medborger som deltar i samfunnet det er en del av, er det nødvendig å kunne ta selvstendige valg knyttet til seg selv og sitt liv. Derfor kan det argumenteres for at utviklingen av selvbestemmelse, medbestemmelse, solidaritet og kritisk tenkning er idealer som er viktige for å nå målene med livslang læring.

Fordi deltakerne ut i fra kursledernes erfaringer og oppfatninger har hatt mulighet til å forbedre sine ferdigheter i norsk, matematikk, IKT og HMS og i tillegg utvikle refleksivitet, selvbestemmelse, medbestemmelse, solidaritet og kritisk tenkning gjennom BKA-kurset "Effektiv produksjon" kan det stilles spørsmål ved hvorfor deltakerne ikke får en annen form for godkjenning enn et kursbevis. Kursdeltakerne kunne eksempelvis automatisk bli realkompetansevurdert etter fullført BKA-kurs og få kurset verdsatt som deler av grunn- eller videregående opplæring, avhengig av kursets nivå og innhold (se 2.3.2). På den måten kunne deltakerne få en formell kompetanse gjennom BKA-programmet, noe som ifølge Dale (2008) er viktig for deltakelse i og tilknytning til arbeidslivet (se 2.2). Når det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring innføres i Norge vil det mest sannsynlig medføre at BKA-kurs som en ikke-formell kompetanse godkjennes gjennom det (se 2.5.2).

Drøftingen viser hvilket lærings- og dannelsespotensial som ligger i BKA-programmet når kurslederne tar utgangspunkt i didaktisk teori i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Gjennom det viser denne studien også at didaktisk teori, nærmere bestemt Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk, gir et relevant bidrag til å nå målene med livslang læring. Derfor kan det argumenteres for at didaktisk teori er relevant for både planleggingen og gjennomføringen av kurs i avgrensede ferdigheter, som eksempelvis i regi av BKA-programmet. Dersom kurslederen tar utgangspunkt i Klafkis (2004) dannelsesbegrep og prinsippene om selvbestemmelse, medbestemmelse, solidaritet, samt evnen til å tenke kritisk kan kurs i avgrensede ferdigheter bidra til at kursdeltakerne blir mer aktive samfunnsborgere. Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk er altså relevant å bruke for å nå målene med livslang læring. Samtidig kan didaktikken bidra til at kurs i grunnleggende ferdigheter ikke blir

instrumentalistiske ved at deltakerne både kan lære ferdigheter, og få mulighet til å utvikle selvbestemmelse, medbestemmelse, solidaritet og kritisk tenkning.

For at et kurs i avgrensede ferdigheter skal få potensialet til å bidra til kursdeltakernes dannelsesprosess er det imidlertid nødvendig at kurslederen har autonomi i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen (Hopmann, 2007; Klafki, 2004) (se 3.3). Grunnen til det er at kurslederne trenger autonomi for å kunne gjøre didaktiske overveielser og koble sammen *Inhalt* og *Gehalt*, samt tilpasse undervisningsmetodene til kursdeltakerne og inkludere de i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Dette understreker at kurslederen er sentral for planleggingen og gjennomføringen av et kurs fordi det er gjennom hans metodiske avgjørelser og tilrettelagt undervisning at et kurs i avgrensede ferdigheter kan bidra til deltakernes dannelse. Samtidig tydeliggjør dette potensialet at kurslederen trenger en pedagogisk kompetanse for å kunne planlegge og gjennomføre et kurs med utgangspunkt i didaktisk teori, slik at det får et dannelsespotensial ved å gi deltakerne mulighet til utviklingen av selvbestemmelse, medbestemmelse, solidaritet og kritisk tenkning. Det er imidlertid viktig at kurslederen tar utgangspunkt i og fokuserer på kursdeltakerne i både planleggingen og gjennomføringen av undervisningen ved å tilpasse undervisningen og inkludere deltakerne i både planleggings- og gjennomføringsprosessen slik at deltakerne kan utvikle selvbestemmelse, medbestemmelse, solidaritet og kritisk tenkning. Det kan eksempelvis gjøres ved å gi deltakerne mulighet til å påvirke planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, og underviserferdighetene deltakerne skal undervises i en faglig kontekst som er relevant for deltakerne.

6.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg drøftet datamaterialet i lys av oppgavens teoretiske ramme for å belyse perspektiver på voksnes læring og undervisning i BKA-programmet. Drøftingen viser at kurslederne har tilrettelagt for deltakernes læring av grunnleggende ferdigheter gjennom å planlegge undervisningen og tilrettelegge for deltakernes interaksjon med hverandre og arbeidsoppgavene. Videre har kurslederne i den grad det er mulig tilrettelagt for deltakernes psykiske bearbeidelse av informasjonen og erfaringene fra undervisningen gjennom ulike metoder som diskusjoner, gruppearbeid og etterlesninger. Ved å tilpasse undervisningen til deltakerne kan de ha blitt mer åpne og motiverte for læring. Kursledernes tilrettelegging for læring kan ha resultert i en transformasjon av deltakernes referanseramme og dermed at de

kan ha tilegnet seg ny kunnskap og nye ferdigheter, noe som kan påvirke deltakernes arbeidsmåter, metoder og praksiser. Samtidig kan deltakerne også ha blitt bedre rustet til å møte endringer og utfordringer i arbeidslivet og i samfunnet generelt, ved å ha utviklet evnen til refleksivitet gjennom læring.

Kurslederne har gjennomført undervisningen i en byggfaglig kontekst og tatt opp problemstillinger og utfordringer som er relevante for deltakerne slik at de fikk tilgang til undervisningens *Gehalt*, kompetanse på bruken av de grunnleggende ferdighetene. Videre har kurslederne lagt opp til deltakeraktivitet gjennom å inkludere deltakerne i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. På den måten kan kurset "Effektiv produksjon" ha resultert i utviklingen av selvbestemmelse, medbestemmelse, solidaritet og kritisk tenkning hos deltakerne. Dermed kan det konkluderes med at kurset kan ha bidratt til deltakernes danning. Gjennom å utvikle disse prinsippene kan deltakerne bli mer bevisste i forhold til seg selv, sitt liv og sin rolle i samfunnet slik at de blir mer aktive medborgere, samtidig som en forbedring av deres grunnleggende ferdigheter kan styrke deres tilknytning til arbeidslivet. Derfor argumenteres det for at kursdeltakerne bør bli realkompetansevurdert etter å ha fullført et BKA-kurs, slik at de kan få en formell dokumentasjon på sin kompetanse. Antakeligvis vil BKA-kurs på sikt godkjennes når det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring innføres.

Kurslederne har brukt didaktisk teori som verktøy for å planlegge og gjennomføre undervisningen og reflektere rundt didaktikkens grunnleggende temaer, mål, innhold og metode. Ved å ta utgangspunkt i didaktikken kan BKA-kurset ha bidratt til å nå målene med livslang læring som er aktiv medborgerskap og økt sysselsettingsbarhet. Avslutningsvis konkluderes det derfor med at didaktisk teori er relevant for planleggingen og gjennomføringen av kurs i avgrensede ferdigheter, som eksempelvis i regi av BKA-programmet, slik at de kan bidra til å nå målene med livslang læring. Ved å tilrettelegge for at kursdeltakerne kan tilegne seg selvbestemmelse, medbestemmelse, solidaritet og evnen til å tenke kritisk kan de bli aktive samfunnsborgere, i tillegg til at deres sysselsettingsbarhet kan økes gjennom ferdighetene deltakerne kan lære på kurset. I denne sammenheng fremheves det at kursledernes autonomi er essensiell for at de kan planlegge og gjennomføre undervisningen slik at kurset får potensialet til å bidra til deltakernes danning og livslang læring. Kurslederen har altså en sentral rolle i undervisningen, noe som tydeliggjør betydningen av at kurslederen har en pedagogisk kompetanse. Det er imidlertid viktig at kurslederen i sitt didaktiske arbeid

tar utgangspunkt i kursdeltakerne ved å tilpasse undervisningen til de og inkludere de i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Dessuten bør undervisningen gjennomføres i en faglig kontekst som er relevant for kursdeltakerne, og som gir mulighet til at de kan utvikle selvbestemmelse, medbestemmelse, solidaritet og evnen til å tenke kritisk.

7 Avslutning

I denne kvalitative studien har jeg analysert perspektiver på voksnes læring og undervisning i programmet for basiskompetanse i arbeidslivet. Det har jeg gjort ved å bruke BKA-kurset ”Effektiv produksjon” som case og belyse læringsperspektivene som danner grunnlaget for det og kursledernes didaktiske tilnærminger til kurset. Datamaterialet ble hentet gjennom tre semistrukturerte intervjuer med kurslederne og prosjektlederen til kurset ”Effektiv produksjon”, samt en dokumentanalyse av utvalgte dokumenter fra kurset. Formålet med denne studien er som nevnt innledningsvis å søke å bidra med kunnskap om BKA-programmet ut i fra et mikroperspektiv, og pedagogiske tilnærminger som kan være aktuelle for BKA-programmet spesielt, og undervisning og voksnes læring i kunnskapssamfunnet generelt. Didaktikkens bidrag til livslang læring har spesielt blitt drøftet.

Som redegjort for er BKA-programmet en videreføring av Kompetanseutviklingsprogrammet og ble opprettet for å tilby kurs i grunnleggende ferdigheter til voksne med lite formell utdanning og svake grunnleggende ferdigheter slik at de blir bedre rustet til å mestre endringer på arbeidsplassen og i samfunnet. Som et tiltak for livslang læring skal BKA-programmet også bidra til aktivt medborgerskap og økt sysselsettingsbarhet, målene med livslang læring, og på den måten styrke samfunnet og økonomien.

I oppgavens teorikapittel belyser jeg undervisning og læring for voksne, hovedsaklig gjennom læringsteoriene til Illeris, Mezirow og Billett, samt didaktisk teori presentert ved Hopmann, Klafki og Künzli. Læring defineres som en prosess bestående av individets interaksjon med omverden og den psykiske bearbeidelsen av informasjonen og erfaringene fra denne interaksjonen gjennom individets referanseramme. Ifølge Mezirow lærer individet når det gjennom refleksjon og selvforståelse oppfatter motsetninger mellom sin referanseramme og ny informasjon og nye erfaringer, en prosess som resulterer i en transformasjon av referanserammen. Billett understreker at transformasjonen av individets referanseramme er en forutsetning for at individet tilegner seg ny kunnskap og nye ferdigheter. Gjennom læringsprosessen blir også individets tanker, følelser og handlinger transformert, noe som kan bidra til utviklingen av sosiale normer og praksiser. BKA-programmet skal styrke kompetansen til kursdeltakerne slik at de bedre kan mestre omstillinger og forandringer. Læringsperspektivene kan bidra til en vid forståelse av voksnes læring. For å benytte seg av

læringspotensialet som ligger i individets interaksjon med omverden argumenteres det for at individets aktiviteter bør planlegges.

Undervisning av voksne bør ta utgangspunkt i å respektere og stimulere de til bruken av deres selvbestemmelse, hvor didaktikk kan brukes som verktøy for planlegging og gjennomføring av undervisningen. Didaktisk teori setter det dannede individ som mål for undervisningen, hvor Klafki fremhever betydningen av utviklingen av selvbestemmelse, medbestemmelse, solidaritet og kritisk tenkning. Det skilles videre mellom undervisningens *Inhalt* og *Gehalt*, det vil si det faglige innhold og dets substans. For at kurslederen skal kunne planlegge og gjennomføre undervisning som skal bidra til dannelse er det essensiell at han har autonomi i forhold til metodiske valg som skal tas. Et av målene til livslang læring er som nevnt aktiv medborgerskap, noe som kan nås gjennom individer som har utviklet selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Den didaktiske trekanten belyser interaksjonen mellom lærer, elev og innhold i undervisningssituasjonen og gjennom læringsperspektivet brukt i oppgaven tydeliggjøres det at kurslederen i undervisningen på et BKA-kurs bør fokusere på interaksjonen mellom kursdeltakerne og innholdet.

Opgaven viser gjennom analysen av datamaterialet at kurslederne på BKA-kurset "Effektiv produksjon" har tilrettelagt for deltakernes læring av grunnleggende ferdigheter ved å velge metoder som gruppearbeid, diskusjoner og oppsummeringer av gruppearbeidet i plenum. Videre har kurslederne planlagt og gjennomført undervisningen ved å reflektere rundt kursets mål, innhold og metode. Deltakerne hadde mulighet til å påvirke planleggingen og gjennomføringen av kurset under hele perioden.

Drøftingen fokuserer på hvordan det tilrettelegges for kursdeltakernes læring, om kurslederne gjennom sin didaktiske tilnærming har prøvd å formidle mer enn grunnleggende ferdigheter til deltakerne, og hvordan didaktisk teori kan bidra til livslang læring. Disse spørsmålene diskuteres ut i fra de empiriske dataene og oppgavens teoretiske ramme.

Opgaven viser at kursdeltakerne kunne forbedre sine grunnleggende ferdigheter, tilegne seg ny kunnskap og bli mer dannede gjennom å delta på BKA-kurset "Effektiv produksjon". Kurslederne gjennomførte planlagte aktiviteter og tilrettela for interaksjon mellom deltakerne i form av eksempelvis gruppearbeid (Billett, 2006, 2008, 2009; Mezirow, 1991, 2009). Videre

har kurslederne tilrettelagt for deltakernes psykiske bearbeidelse av informasjonen og erfaringene fra kurset gjennom undervisningsmetoder som diskusjoner, gruppearbeid og etterlesninger. Undervisningen ble tilpasset til deltakernes nivå og interesser slik at deltakerne skulle bli mer åpne og motiverte for læring (Billett, 2006; Illeris, 2000, 2006). Dette kan ha ført til at deltakerne kan ha tilegnet seg ny kunnskap og nye ferdigheter, noe som igjen kan påvirke deres arbeidsmåter, metoder og praksiser og evnen til refleksivitet.

Videre ble undervisningen gjennomført i en byggefaglig kontekst hvor kurslederne tok opp problemer og utfordringer som er relevante for deltakerne, og som skulle forbedre deres ferdigheter og formidle en kompetanse på når disse kan brukes (Klafki, 1998, 2004). Ved å legge opp til deltakernes aktivitet gjennom å inkludere deltakerne i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen kan kurslederne ha stimulert deltakerne til utviklingen av selvbestemmelse, medbestemmelse, solidaritet og kritisk tenkning, og dermed til danning. Disse prinsippene kan resultere i at deltakerne ble mer bevisst i forhold til seg selv, sitt liv og sin rolle i samfunnet, de kan med andre ord bli mer aktive medborgere (EU-kommisjonen, 2000). Forbedringen av deltakernes ferdigheter kan styrke deres tilknytning til arbeidslivet og bidra til økt sysselsettingsbarhet (Dale, 2008; EU-kommisjonen, 2000). Dermed kan det konkluderes med at didaktikken er relevant å bruke som verktøy for planleggingen og gjennomføringen av undervisning for å nå målene med livslang læring. Dette gjelder for kurs i regi av BKA-programmet, men kan også overføres til andre kurs i avgrensede ferdigheter. I denne sammenheng er det essensielt at kurslederne har autonomi i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen for å kunne tilrettelegge kurset slik at deltakerne kan utvikle selvbestemmelse, medbestemmelse, solidaritet og kritisk tenkning (Hopmann, 2007; Klafki, 2004). Kurslederen har altså en viktig rolle gjennom sin tilrettelegging for læring og danning, noe som tydeliggjør at han bør ha relevant, pedagogisk kompetanse. Det er imidlertid viktig å fremheve at planleggingen og gjennomføringen av undervisning skal ta utgangspunkt i kursdeltakerne.

Denne oppgaven viser relevansen til didaktisk teori, nærmere bestemt Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk, for undervisning og voksnes læring i kunnskapssamfunnet, nærmere bestemt planlegging og gjennomføring av undervisning som skal bidra til kursdeltakernes danning og fremme aktivt medborgerskap for å nå målene med livslang læring. Spørsmålet om deltakerne på et kurs i avgrensede ferdigheter opplever at kurset bidrar til deres læring,

danning og aktive samfunnsdeltakelse vil være spennende å belyse i videre studier, både på et kurs i regi av BKA-programmet og et kurs som har større avstand til arbeidslivet.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (2. utg.). London: Sage.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Befring, E. (1994). *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Crows Nest, Australia: Allen&Unwin
- Billett, S. (2006). Constituting the workplace curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 31-48.
- Billett, S. (2008). Learning throughout working life: A relational interdependence between personal and social agency. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 39-58.
- Billett, S. (2009). Conceptualizing learning experiences: Contributions and mediations of the social, personal and brute. *Mind, Culture and Activity*, 16(1), 32-47.
- Bjørnstad, R., Fredriksen, D., Gjelsvik, M.L. & Stølen, N.M. (2008). *Tilbud og etterspørsel etter arbeidskraft etter utdanning, 1986-2025*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- ByggSkolen (2011). *Velkommen til ByggSkolen*. Nedlastet 20. juni 2011 fra <http://www.byggskolen.no/default.aspx?m=291>
- Dale, Erling Lars (2008). *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practise of Qualitative Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. utg.). Thousand Oaks, California: Sage.

- Døving, E., Ure, O. B., Tobiassen, A., Hertzberg, D. (2006). *Kompetanseutviklingsprogrammet 2000-2006: Sluttevaluering*. Bergen: Samfunns- og næringslivsforskning AS.
- Econ (2007). *Evaluering av Program for basiskompetanse (BKA)*. Nedlastet 29. september 2010 fra www.econ.no/stream_file.asp?iEntityId=3304
- Econ (2008). *Program for basiskomperanse i arbeidslivet. Evaluering, del 2*. Nedlastet 29. september 2010 fra http://econ.no/stream_file.asp?iEntityId=3869
- Engelsen, B. U. (2000). *Et utdanningspolitisk brudd. Didaktikk på norsk mot år 2000*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Del 2. Rapport nr.4/2000.
- EU-kommisjonen (2000). *Memorandum om livslang læring*. Nedlastet 29. juli 2011 fra http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_da.pdf
- European Commission (2008). *Education and Training 2010*. Nedlastet 5. mai 2011 fra http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/compendium05_en.pdf
- European Commission (2010). *Education and training: The European qualifications framework (EQF)*. Nedlastet 5. mai 2011 fra http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm
- European Commission (2011). *Europe 2020*. Nedlastet 16. april 2011 fra http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm
- European Parliament (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000: Presidency conclusions*. Nedlastet 6. april 2011 fra http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- Fylkeskommunene (2011). *Realkompetansevurdering*. Nedlastet 28. september 2011 fra http://vilbli.no/4daction/WA_Artikkel/?ASP=35845102&Ran=49145&Niva=V&TP=31-05-11&Bok=011974&Artikkel=012866
- Gabrielsen, E., Haslund, J. & Lagerstrøm, B. O. (2005). *Lese- og mestringskompetanse i den norske voksenbefolkningen: resultater fra "Adult literacy and life skills" (ALL)*. Universitetet i Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

- Grepperud, G., Bergersen, B., Johansen, O.E. & Sæhle, G. (2010). *Kunnskapssamfunnet – hva vil vi med voksnes kvalifisering?* Oslo: Gyldendal.
- Hagen, A & Skule, S. (2008). *Kompetansereformen og livslang læring: status 2008*. Oslo: Allkopi AS.
- Hopmann, S. (1999). The curriculum as a standard of public education. I J. Oelkers, F.Osterwalder & H. Rhyh (red.), *Studies in Philosophy and Education 18*(1-2), 89-105.
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124.
- Illeris, K (2000). Læring. I K. Illeris (red.), *Tekster om læring*. Roskilde: Universitetsforlaget.
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2. utg.). Roskilde: Universitetsforlag.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Judd, C. M., Smith, E. R. & Kidder, L. H. (1991). *Research methods in social relations* (6. utg.). Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2010). Conceptualising curriculum knowledge within and beyond the national context. *European Journal of Education*, 45(1), 104-120.
- Klafki, W (1998). Characteristics of Critical-Constructive Didaktik. I B. B. Gudem & S. Hopmann (red.), *Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue*. New York: Peter Lang.
- Klafki, W. (2004). *Neue Studien zur Bildungstheori und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Einheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub AS.
- Kruuse, E. (2007). *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. København: Dansk psykologisk forlag.

- Künzli, R. (1998): *The Common Frame and the Places of Didaktik*. I: B. B. Gudem & S. Hopmann: *Didaktik and/or Curriculum*, New York: Peter Lang.
- Kunnskapsdepartementet (2000). *Programdokument for kompetanseutviklingsprogrammet*. Nedlastet 24. februar 2011 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/planer/2000/kompetanseutviklingsprogrammet.html?id=102007#tekst1
- Kunnskapsdepartementet (2001). *Memorandum om livslang læring i EU*. Nedlastet 29. juli 2011 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2001/memorandum-om-livslang-laring-i-eu.html?id=105665
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Basiskompetanse i arbeidslivet: Programdokument 2006*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Kompetansereformen*. Nedlastet 18. februar 2011 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/utdanning_og_kompetanse/kompetansereformen.html?id=213306
- Kunnskapsdepartementet (2011a). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk – Høringsforslag*. Nedlastet 5. mai 2011 fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Hoeringsdok/2011/201100248/Vedlegg2_Nasjonalt_kvalifikasjonsrammeverk_for_livslang_laering.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2011b). *Høring – Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. Nedlastet 19. november 2011 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/hoeringer/hoeringsdok/2011/horing---nasjonalt-kvalifikasjonsrammeve.html?id=632187>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub AS.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, California: Sage.

- Lovdata (2000). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.
Nedlastet 20. august 2011 fra <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-005.html>
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub AS.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. I K. Illeris (red.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists...in their own words*. New York: Routledge.
- Norges offentlige utredninger NOU 1997:25 (1997). *Ny kompetanse: Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*.
- OECD (2005). *Learning a living: First results of the adult literacy and life skills survey*. Paris: OECD.
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund: mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Unge Pædagoger.
- Renkema, A. (2007). Lifelong learning on individual accounts: The impact of individual learning on workers of low educational levels. I M. Osborne, M. Houston & N. Toman (red.), *The pedagogy of lifelong learning: Understanding effective teaching and learning in diverse contexts*. New York: Routledge.
- Sannerud, R. (2009). *Program for basiskompetanse i arbeidslivet (BKA) i varehandelen: en kvalitativ undersøkelse om hvordan søkere av BKA-midler håndterer forankring – planlegging og gjennomføring av opplæringstiltak*. Høgskolen i Akershus: Småskrift nr. 6/2009.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

- Stortinget (2011). *Kap. 257 Program for basiskompetanse i arbeidslivet*. Nedlastet 18. mai 2011 fra <http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2010-2011/inns-201011-012/3/3/#a6>
- Stortingsmelding 42 (1997-1998). *Kompetansereformen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Kunnskapsløftet, midlertidig utgave*. Nedlastet 22. september 2011 fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf
- Vox (2003). *Realkompetanseprosjektet 1999-2002 – i mål eller på startstreken?: Sluttrapport*. Nedlastet 19. august 2011 fra <http://www.vox.no/upload/realkomp%20bibliotek/Sluttrapport.pdf>
- Vox (2007). *Hva er Kompetanseutviklingsprogrammet?* Nedlastet 18. februar 2011 fra <http://www.vox.no/no/global-meny/Hjelp/Ofte-stilte-sporsmal/Hva-er-Kompetanse-utviklingsprogrammet/>
- Vox (2011a). *Søknadsbeløp og tildelt beløp per år: Ordinære BKA-søknader 2006-2011*. Nedlastet 17. april 2011 fra <http://status.vox.no/webview/>
- Vox (2011b). *Deltakere, fordelt på alder, utdanning og år: Ordinære søknader 2006-2009*. Nedlastet 17. april 2011 fra <http://status.vox.no/webview/>
- Vox (2011c). *Realkompetanse*. Nedlastet 19. august 2011 fra <http://www.vox.no/Livslanglaring/Realkompetanse/>
- Vox (2011d). *Program for basiskompetanse i arbeidslivet (BKA)*. Nedlastet 1. oktober 2011 fra <http://www.vox.no/no/Tilskudd/Program-for-basiskompetanse-i-arbeidslivet--BKA/>

Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4 utg.). Thousand Oaks, California: Sage.

Vedlegg

Vedlegg 1 - Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2 - Informasjonsbrev til informantene

Vedlegg 3 - Intervjuguide

Vedlegg 4 - Gruppeoppgaver

Vedlegg 5 - Oppgaver ord og uttrykk

Vedlegg 6 - Tekst Bjelkelag i våtrom

Vedlegg 7 - Tegning Bjelkelag i våtrom

Vedlegg 8 - Oppgave Excel materialliste

Vedlegg 9 - Bilder fra ulike byggeplasser

Vedlegg 10 - Grafikk over skadeårsakene

Vedlegg 11 - Avsluttende oppgave

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Berit Karseth
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 11.11.2010

Vår ref: 25255 / 3 / TNS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.10.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 09.11.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25255

Didaktisk analyse av et opplæringsprogram i arbeidslivet rettet mot voksne med svak basiskompetanse

Behandlingsansvarlig

Universitetet i Oslo, ved institusjonens overste leder

Daglig ansvarlig

Berit Karseth

Student

Maike Kristina Luimes

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

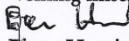
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Tone Njølstad Slotsvik

Kontaktperson: Tone Njølstad Slotsvik tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Maike Kristina Luimes, Schwensensgate 6 B, 0170 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse vedrørende analyse av et opplæringsprogram for voksne med svak basiskompetanse

Om meg og min masteroppgave

Mitt navn er Maike Luimes og jeg er pedagogikkstudent ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Jeg skriver nå på min masteroppgave, som skal omhandle opplæring i grunnleggende ferdigheter for mestring av endrede krav og omstillinger i arbeids- og samfunnsniv. Mine veiledere er professor Berit Karseth og stipendiat Tone Cecilie Carlsten, UiO. Under følger en kort beskrivelse av mitt formål for oppgaven.

Intervju

Hovedempirien i oppgaven vil basere seg på intervjuer med kursledere og administratorer fra prosjektgruppen knyttet til BKA-kurset "Effektiv produksjon – Fra kunnskaper til ferdigheter", samt relevante dokumenter tilknyttet kurset. I intervjuene ønsker jeg å få frem deres oppfatninger og konkrete fakta rundt planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av kurset "Effektiv produksjon – Fra kunnskaper til ferdigheter".

Formalia

Opplysningene i intervjuene skal ikke være av en sensitiv karakter. Navn vil ikke bli brukt i oppgaven, men deres roller og posisjoner, samt kurset vil ikke bli anonymisert. Intervjuene skal transkriberes av meg. Ved prosjektslutt 1.6.2011 blir lydopptakene og intervjudataene slettet. Vedlagt ligger det en samtykkeerklæring hvor dette presiseres og som skal underskrives før et eventuelt intervju.

Det er frivillig å delta i denne undersøkelsen og en har mulighet til å trekke seg uten nærmere begrunnelse.

Mvh

Maike Luimes

Samtykkeerklæring

Masteroppgaven har arbeidstittelen ”Analyse av et opplæringsprogram i arbeidslivet rettet mot voksne med svak basiskompetanse.”. Den undersøker et BKA-kurs i grunnleggende ferdigheter som har som mål å forberede voksne med svak basiskompetanse på endrede krav og omstillinger i arbeids- og samfunnsliv. Dette gjøres ved å undersøke kurset ”Effektiv produksjon – Fra kunnskaper til ferdigheter”.

Jeg sier meg villig til å bli intervjuet i denne sammenheng og er kjent med følgende:

- Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd og skrevet ut.
- Navn vil ikke bli brukt i oppgaven, men kurset og min rolle og posisjon vil ikke bli anonymisert. Jeg har rett til å få innsyn i det transkriberte intervjuet av meg.
- Lydopptak i forbindelse med intervjuet og intervjudata vil bli slettet ved prosjektslutt 1.6.2011.

Oslo, (dato)

.....(sign)

Vedlegg 3

Intervjuguide

Introduksjon:

- Dette intervjuet gjennomføres i tilknytning til min masteroppgave
- Oppgaven er en analyse av et opplæringsprogram i arbeidslivet for voksne med svake basisferdigheter, altså av BKA kurset "Effektiv produksjon"
- I analysen vektlegges det et didaktisk og læringsteoretisk perspektiv
- Jeg har laget en intervjuguide som dekker følgende temaer: planlegging av kurset, gjennomføring av undervisningen, vurdering av resultatene, evaluering
- Det vil antakeligvis være noen repetisjoner, men jeg vil likevel følge intervjuguiden for å sikre meg at jeg får informasjonen jeg trenger
- Spørsmål før vi starter?

1. Innledende spørsmål

1.1 Hva var motivasjonen din for å jobbe med dette kurset?

1.2 Kan du fortelle om din bakgrunn (utdanning/jobbb/annen relevant erfaring) og hvordan den har vært relevant for arbeidet med kurset?

2. Planlegging av kurset "Effektiv produksjon"

2.1 Hvordan vil du beskrive og vurdere planleggingsfasen av kurset?

2.2 Kan du fortelle om arbeidsdelingen i prosjektgruppen og samarbeidet i prosjektgruppen?

2.3 Hvordan synes du at prosjektgruppen har fungert?

- 2.4 Hva var det faglige rammeverket for planleggingsfasen og hvordan ble det brukt?
- 2.5 Hvordan har føringer og rammer fra Vox og Kunnskapsdepartementet påvirket planleggingen av kurset?
- 2.6 Kan du fortelle om målene for kurset?
- 2.7 Hvordan har målene hatt betydning for den videre planleggingen av kurset?
- 2.8 Har det blitt satt individuelle mål for hver deltaker? Hvis det har vært tilfelle, hvordan har disse blitt fulgt opp?
- 2.9 Hvis du ser tilbake, hvordan har arbeidet med selve kursplanen fungert?
- 2.10 Hvordan har du skaffet deg kunnskap om kursdeltakerne og deres bakgrunn samt deres individuelle behov i opplærings situasjoner?
- 2.11 Hvordan har du brukt denne kunnskapen i tilknytning til planleggingen av kurset?
- 2.12 Informasjonen i kurspermen viser at kursdeltakerne har valgt temaene som kurset fokuserte på. Har kursdeltakerne hatt mulighet til å påvirke planleggingen av kurset ut over det? Hvis ja, hvordan?
- 2.13 Hvilken rolle har bedriftene hatt i planleggingsfasen av dette kurset?
- 2.14 Har aktivitetene på kurset blitt samkjørt med deltakernes arbeidsoppgaver og evt. opplæringsplaner på arbeidsplassen?
- 2.15 Har dere samarbeidet med andre instanser og hva har dette samarbeidet i så fall gått ut på?

2.16 I kurspermen jeg har fått ligger det en liste over forventninger. Hvem har laget denne listen og hvordan har den blitt brukt i planleggingsfasen av kurset?

3. Gjennomføring av undervisningen

3.1 Kan du beskrive en vanlig kursdag? Hva har dere gjort og hvordan har dere jobbet?

3.2 Kan du si litt om undervisningsformene og hvorfor du valgte de?

3.3 Hvilken rolle har læreforutsetningene til deltakerne spilt for undervisningen?

3.4 Det fremgår av dokumentasjonen jeg har fått om kurset at dere har gjennomført en kartlegging av kursdeltakerne. Hvilken betydning har kartleggingen hatt for kurset og gjennomføringen av undervisningen?

3.5 Det er jo blitt skrevet kurslogg. Hvorfor har det blitt gjort og hva har loggen blitt brukt til?

3.6 Dere har jo tatt bilder på byggeplassene der kursdeltakerne jobbet. Hva var hensikten med det?

3.7 Hvordan har kursdeltakerne reagert på disse bildene?

3.8 Har dere gjort flere oppgaver hvor dere har jobbet med å få kursdeltakerne til å reflektere?

3.9 Kan du beskrive din rolle og vurdere den?

3.10 Hvordan vil du beskrive miljøet på kurset og samarbeidet mellom deltakerne?

3.11 Hvordan vil du beskrive deltakernes motivasjon for dette kurset?

3.12 Kan du beskrive hva slags engasjement deltakerne viste i undervisningen? (knyttet til spesielle temaer?)

3.13 Hvordan har det påvirket undervisningen?

3.14 Hvordan var det med frafall? Har det vært behov for å gjøre noe med det?

3.15 Hva slags forventninger hadde bedriftene til deltakerne i forhold til deres kursdeltakelse, og hvordan tror du det har påvirket deltakerne? (Krav om å fullføre kurset for å beholde sin arbeidsplass?)

3.16 Har bedriften bidratt på noen måte i gjennomføringen av kurset?

3.17 Hvis det har vært et samarbeid med andre instanser (se spørsmål 2.15): Har de andre instansene dere har samarbeidet med bidratt på noen måte i gjennomføringen av kurset?

4. Vurdering av resultatene

4.1 Etter din vurdering, hvordan tror du at deltakerne opplevde kurset? (meningsfull/ relevant)

4.2 Er det slik at du har observert forandringer hos kursdeltakerne gjennom kurset?

Kan du i så fall beskrive forandringene og utviklingen hos deltakerne i løpet av kurset, eksempelvis i forhold til deres oppførsel, handlinger, arbeidsmåter eller selvoppfatning?

4.3 Tror du at dette kurset har bidratt til at kursdeltakerne får brukt seg selv og sitt potensial mer eller på andre måter i fremtiden, dvs. at de jobber på andre måter? Hvis ja, hvordan?

5. Evaluering

- 5.1 Når og hvordan har undervisningen blitt evaluert, og hvilken effekt har evalueringen hatt på kurset? (kursledere, deltakere, bedriftene)
- 5.2 Hvordan synes du det fungerte å undervise denne gruppen?
- 5.3 Hva er det viktigste du har lært i arbeidet med kurset?
- 5.4 Hvilke erfaringer ble du overrasket over i forbindelse med kurset?
- 5.5 Hva hadde du gjort annerledes hvis du hadde jobbet med et tilsvarende kurs på nytt?
- 5.6 Har dere hatt et møte med bedriftene i etterkant av kurset eller har dere fått annen tilbakemelding fra bedriftene?
- 5.7 Var det noen utfordringer ved samarbeidet med bedriftene i forhold til et slikt kurssamarbeid?
- 5.8 Var det noen utfordringer ved samarbeidet med de andre instansene i forhold til et slikt kurssamarbeid?
- 5.9 Målet med BKA kurs er at flere voksne kan skaffe seg den basiskompetansen som er nødvendig for å mestre krav og omstilling i arbeids- og samfunnsliv. Tror du at kurset har potensialet til det? Hvorfor/hvorfor ikke?
- 5.10 Hvis man ser på policy dokumenter på livslang læring er det fokus på å forandre synet på seg selv og verden og sin egen identitet. Man skal være endringsorientert og endringsvillig og vise beredskap til refleksjon. Synes du at slike kurs kan bidra til det?

5.11 Så det er slik at det bare er grunnleggende ferdigheter som læres gjennom slike kurs?/ Så det er ikke bare grunnleggende ferdigheter som læres gjennom slike kurs?

6. Avsluttende spørsmål

6.1 Er det noe du vil tilføye?

Vedlegg 4

Gruppeoppgave dag 2, fagområde: Bjelkelag

Vi tar utgangspunkt i følgende situasjon:

Grunnmuren er ferdig og vi skal legge bjelkelaget for en bolig.

Vi skal etter hvert komme i gang med den praktiske delen av jobben. Beskriv hva som må avklares og sikres før og under utførelsen av jobben, fokuser på de temaene vi har snakket om nedenfor:

Tema: HMS

Hvilke krav i HMS? Tenk planlegging og fremdrift opp til ferdig bjelkelag.

Tema: Kommunikasjon

Må dere kommunisere med noen?

Hvordan gjør dere dette og i hvilken forbindelse kan det være smart å skrive noe?

Hvordan skal vi i tilfelle skrive: Skriv eksempler.

Tema: Beregning

Hvilke beregninger er det behov for?

Hvordan gjør vi slike beregninger og hva har vi behov for å lære?

Tema: IKT

Kan datamaskinen være til hjelp for oss: Hva kan vi bruke den til og hvordan?

Hva har dere behov for å lære?

Hva kan dere og hva har dere behov for å lære for å kunne utføre denne jobben, det være seg planleggingen av jobben og den praktiske delen.

Sorter besvarelsen innenfor de temaene vi har satt opp og list opp hvilke områder dere mener vi kan jobbe med for å bli flinkere på.

OBS:

Vi skal deretter i plenum sortere og organisere hvilke behov vi har for påfyll av kunnskaper innenfor de ulike områdene.
Med utgangspunkt i dette lager vi en plan for videre arbeid i de første kveldene fremover.

Gruppeoppgave dag 2, fagområde: Plate/grunnmur.

Vi tar utgangspunkt i følgende situasjon.

Vi skal bygge et bygg/hus og står ved en ferdig kultet og oppfylt grunn.

Vi skal etter hvert komme i gang med den praktiske delen av jobben.
Hva må avklares og sikres før og under utførelsen av jobben, fokuser på de temaene vi har snakket om nedenfor:

Tema: HMS

Hvilke krav i HMS? Tenk planlegging og fremdrift opp til ferdig støpt plate/sokkel.

Tema: Kommunikasjon

Må dere kommunisere med noen?

Hvordan gjøre dere dette og i hvilken forbindelse kan det være smart å skrive noe?

Hvordan skal vi i tilfelle skrive: Skriv eksempler.

Tema: Beregning

Hvilke beregninger er det behov for?

Hvordan gjør vi slike beregninger og hva har vi behov for å lære?

Tema: IKT

Kan datamaskinen være til hjelp for oss: Hva kan vi bruke den til og hvordan?

Hva har dere behov for å lære?

Hva kan dere og hva har dere behov for å lære for å kunne utføre denne jobben, det være seg planleggingen av jobben og den praktiske delen.

Sorter besvarelsen innenfor de temaene vi har satt opp og list opp hvilke områder dere mener vi kan jobbe med for å bli flinkere på.

OBS.

Vi skal deretter i plenum sortere og organisere hvilke behov vi har for påfyll av kunnskaper innenfor de ulike områdene.

Med utgangspunkt i dette lager vi en plan for videre arbeid i de første kveldene fremover.

Gruppeoppgave dag 2, fagområde: Tak.

Vi tar utgangspunkt i følgende situasjon.

Vi står ved ferdige utvendige vegger og skal beregne/konstruere takkonstruksjonen og bygge/montere takkonstruksjonen inkl. tekking.

Vi skal etter hvert komme i gang med den praktiske delen av jobben. Hva må avklares og sikres før og under utførelsen av jobben, fokuser på de temaene vi har snakket om nedenfor:

Tema: HMS

Hvilke krav i HMS? Tenk planlegging og fremdrift opp til ferdig taktekking.

Tema: Kommunikasjon

Må dere kommunisere med noen?

Hvordan gjør dere dette og i hvilken forbindelse kan det være smart å skrive noe?

Hvordan skal vi i tilfelle skrive: Skriv eksempler.

Tema: Beregning

Hvilke beregninger er det behov for?

Hvordan gjør vi slike beregninger og hva har vi behov for å lære?

Tema: IKT

Kan datamaskinen være til hjelp for oss: Hva kan vi bruke den til og hvordan?

Hva har dere behov for å lære?

Hva kan dere og hva har dere behov for å lære for å kunne utføre denne jobben, det være seg planleggingen av jobben og den praktiske delen.

Sorter besvarelsen innenfor de temaene vi har satt opp og list opp hvilke områder dere mener vi kan jobbe med for å bli flinkere på.

OBS.

Vi skal deretter i plenum sortere og organisere hvilke behov vi har for påfyll av kunnskaper innenfor de ulike områdene.

Med utgangspunkt i dette lager vi en plan for videre arbeid i de første kveldene fremover.

Gruppeoppgave dag 2, fagområde: Yttervegg.

Vi tar utgangspunkt i følgende situasjon.

Det skal bygges et bygg/hus og vi står ved et ferdig bjelkelag, og skal sette opp bærevegger/yttervegger og kle disse utvendig.

Vi skal etter hvert komme i gang med den praktiske delen av jobben.

Hva må avklares og sikres før og under utførelsen av jobben, fokuser på de temaene vi har snakket om nedenfor:

Tema: HMS

Hvilke krav i HMS? Tenk planlegging og fremdrift til ferdig vegg.

Tema: Kommunikasjon

Må dere kommunisere med noen?

Hvordan gjør dere dette og i hvilken forbindelse kan det være smart å skrive noe?

Hvordan skal vi i tilfelle skrive: Skriv eksempler.

Tema: Beregning

Hvilke beregninger er det behov for?

Hvordan gjør vi slike beregninger og hva har vi behov for å lære?

Tema: IKT

Kan datamaskinen være til hjelp for oss: Hva kan vi bruke den til og hvordan?

Hva har dere behov for å lære?

Hva kan dere og hva har dere behov for å lære for å kunne utføre denne jobben, det være seg planleggingen av jobben og den praktiske delen.

Sorter besvarelsen innenfor de temaene vi har satt opp og list opp hvilke områder dere mener vi kan jobbe med for å bli flinkere på.

OBS.

Vi skal deretter i plenum sortere og organisere hvilke behov vi har for påfyll av kunnskaper innenfor de ulike områdene.

Med utgangspunkt i dette lager vi en plan for videre arbeid i de første kveldene fremover.

Vedlegg 5

Oppgaver ord og uttrykk

Definer og forklar følgende ord:

A

Anlegg.

Ansvarshavende

B

Balkong

Bas

C

Carport

D

Dampsperre

Dispensasjon

E

Emisjon

Entreprenør

F

Fasade

Forskaling

G

Gavlvegg

Gerikt

H

Hevd

Hjemmel

I

Impregnering

Isolering

Dette er de første ordene vi tar flere etter hvert.

Oppgaver ord og uttrykk

Finn et ord som er dekkende for følgende 10 beskrivelser:

(Ikke bruk ordlista umiddelbart.)

- Stålstenger som støpes inn i betong for å forsterke denne. (**Armering**)
- Tilbakebetaling av lån. (**Avdrag**)
- Åpen garasje, kan ha tak. (**Carport**)
- Byggemateriale som er en blanding av sement, sand og vann. (**Betong**)
- Utfyllende bestemmelser på landsbasis til bygningsloven. Setter detaljerte krav til oppføring av nybygg og byggearbeider. (**Byggeforskrift**)
- 1000 kvadratmeter, et mål. (**Dekar**)
- Et firma som påtar seg å utføre bygge og anleggsarbeider. (**Entreprenør**)
- Utilsiktet endring av fargen på en overflate. (**Falming**)
- Ytterveggene på hus. (**Fasader**)
- Leie av grunn mot avgift per år, kalles ofte også bygsling. (**Feste**)

Vedlegg 6

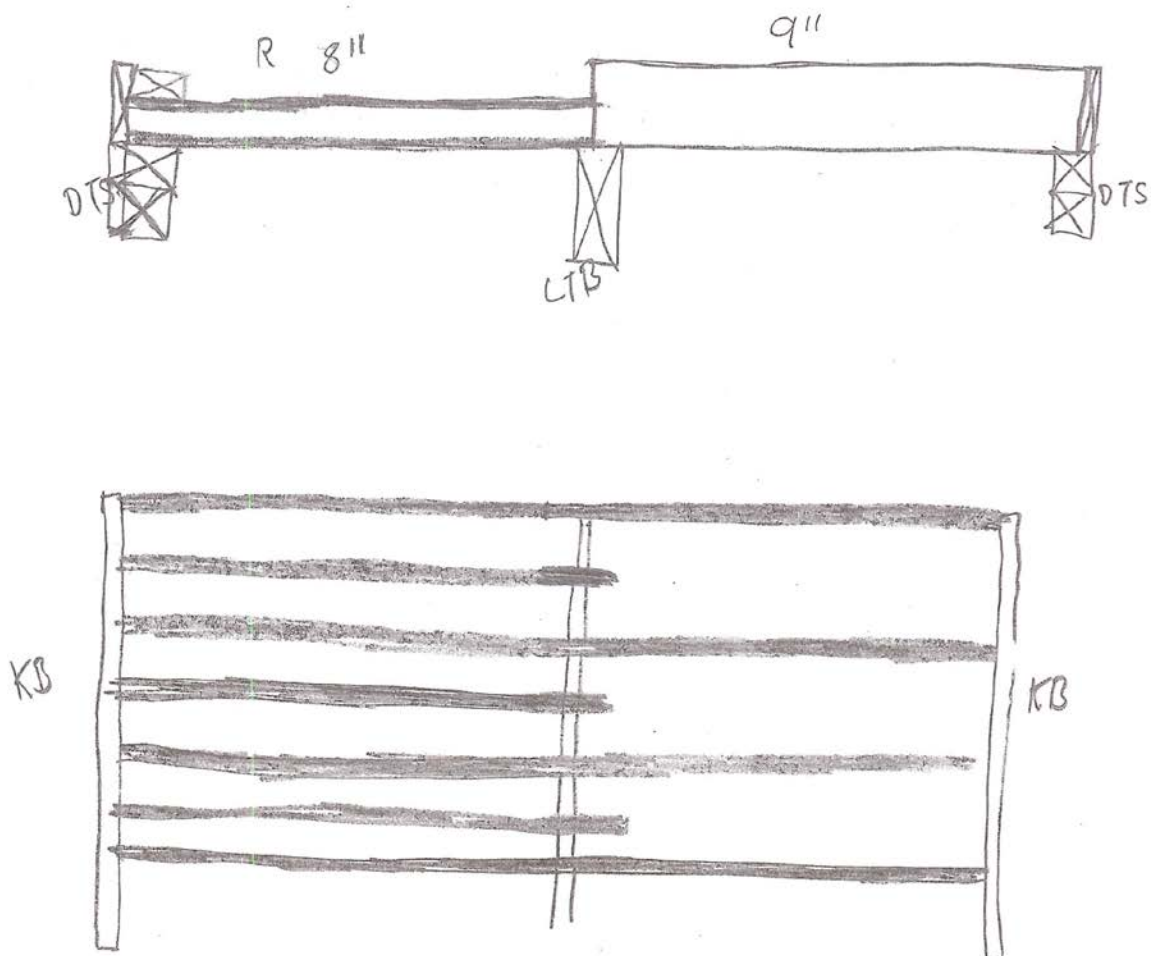
Konstruksjonsdetaljer, bjelkelag. Blad nr. 522.351

Bjelkelag i våtrom

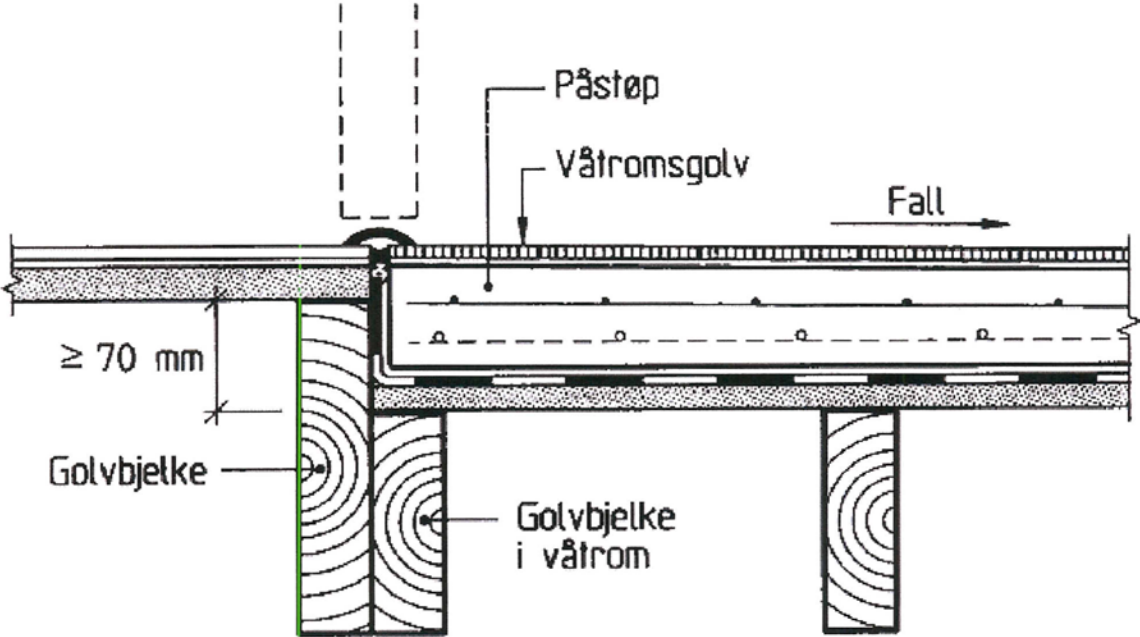
I våtrom med sluk i gulvet bør bjelkene alltid være lavere enn i de øvrige etasjeskillerne i samme etasje. Da unngår man terskel og får samtidig fall til sluk. Forskjellen i bjelkehøyde bør være minst 30 mm, men må for øvrig tilpasses golvkonstruksjonen. For golv med tradisjonell påstøp av betong som underlag for fliser og for installasjon av golvvarme, må bjelkene være minst 70 mm lavere i våtrommet.

Dimensjonering av bjelkelag med påstøp av betong kan man som regel gjøre ved å anvende bjelkelagstabell for høy stivhet, se pkt. 21.

Her beskriver Byggforsk hvordan bjelkene og gulvet kan utføres, gjør dette om til en forståelig skisse av detaljen.



Vedlegg 7



Vedlegg 8

Matr.11

| | |
|---------------------------|--------------|
| Materialliste for: | Tlf.: |
| Utarbeidet av: | Dato: |
| Prosjekt: | |

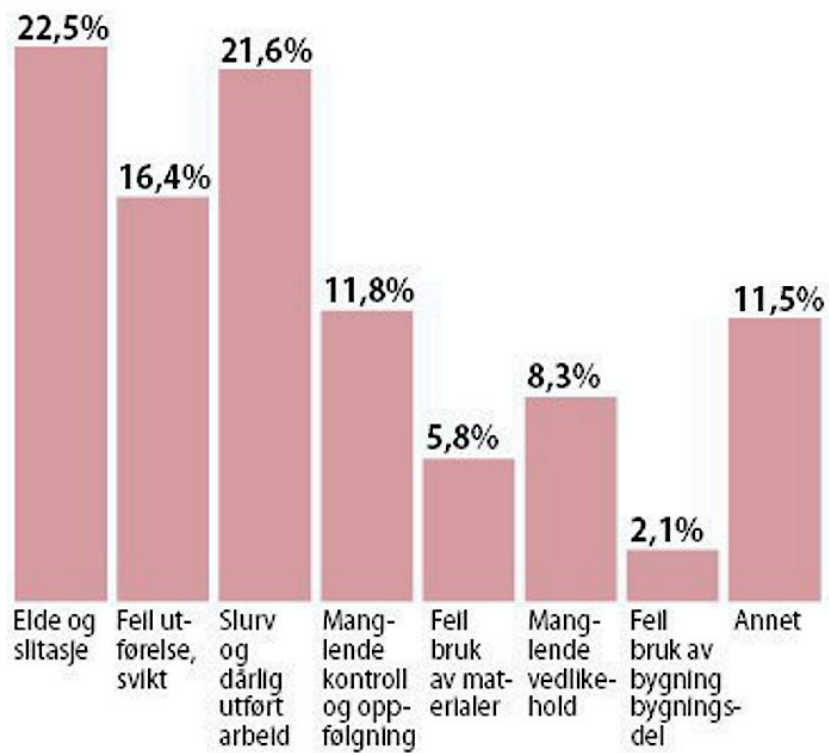
| Varetype: | Dim i mm | Lgd. | Antall | m ² | m ³ | Ant.lm | Pris | Tot.pris | Anv. Område | Evt. |
|-------------------|----------|------|--------|----------------|----------------|--------|------|----------|-----------------------|------|
| Plank | 48/98 | | | | | 92,4 | | | Swiller | |
| Plank | 48/98 | | | | | 102,67 | | | Stolper | |
| Plank | 48/98 | | | | | 49,8 | | | I gavl | |
| Rekker | 36/48 | | | | | 297 | | | Taklekker under stein | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| Sum totalt | | | | | | | | | | |

Vedlegg 9



Vedlegg 10

Skadeårsakene



Aftenposten grafikk

Vedlegg 11

Oppgaven er ment å være et avsluttende og oppsummerende arbeid. Vi mener jo at dette også angår dere i forhold til effektiv hverdag og produksjon.

(Å kunne gjøre rede for seg er ofte et krav og en forutsetning i mange fleste sammenhenger, vi er ofte flinke muntlig, men det har liten verdi hvis en skulle komme ut for noe, ditt ord mot mitt ord...☺) God og begripelig kommunikasjon, muntlig og ikke minst skriftlig er ofte en sentral del av arbeidsdagen. Svikt i slike rutiner kan være kostbart og ikke minst forhindre/stå i veien for en god start, gjennomføring og avslutning av en arbeidsoppgave. I en bransje med stort innslag av utenlandsk arbeidskraft vil kravet til oss på dette ”feltet” bare bli større og større.

(Men dette fikser jo alle dere nå.)

Dere har fått en forespørsel om et lite oppdrag og skal lage en anbudsbeskrivelse og god skriftlig forklaring på hva dere har til hensikt å levere.

Her skal dere **kombinere bilder og tegninger** og ikke minst **skrive tekster** som forklaring rundt/til disse bildene og evt. tegninger.

Regneark med **materielliste og beregning** av trappa er en naturlig del av innholdet i beskrivelsen.

Den **Helse, Miljø og Sikkerhetsmessige** delen av oppdraget skal også synliggjøres og markedsføres/beskrives. Oppdragsgiveren er veldig opptatt av dette og er villig til å betale for slikt.

Se vedlagte tegninger, (disse kan dere få over på egen minnepenn.)

Det skal bygges til en terrasse på den siden/fasaden hvor det er beskrevet.

På andre siden/fasaden skal det en utvendig trapp ned til terreng, dere avgjør høyden på trappa selv.

Hvis tegninger eller oppgaven er mangler opplysninger, gir dere noen forutsetninger selv, dere er jo fagfolk.

Det skal være et rekkverk på terrassen og likeledes på trappa.

Forskrifter skal følges og gjerne nevnes i din/deres beskrivelse, her gjelder det å synliggjøre og markedsføre egne kunnskaper og ferdigheter i en "tenkt sylskarp konkurranse" om oppdraget.

Ikke "spar" på skriftlige forklaringer og beregninger, synliggjør det dere tenker og har lært.

Husk at dere skal kunne gå tilbake til dette og se på hva som er med i beskrivelsen, vi har ofte kunder som "ser stort" på hva som er med, her er det viktig å være presis.

Til slutt:

Vi skal presentere for hverandre det vi har laget og lært. I løpet av den bolken/presentasjonen plukker vi ut et par eksempel som vi kan bruke overfor de som besøker oss den siste kvelden. Når vi skal presentere skal vi bruke minnepenn og data maskinen.

Programmene: Power-point eller Word kan brukes, dere velger selv.