

Artikkelen er vitenskapelig vurdert av forskere utenfor redaksjonen

Av Jorun Elisabeth
Pedersen

Glimt fra den voksne tannpleier- student i fleksibel utdanning, sett i lys av teori om voksenpedagogikk

Av Jorun Elisabeth
Pedersen
Universitetslektor ved
tannpleierutdanningen
Institutt for klinisk
odontologi.
Det helseviten-
skapelige fakultet.
Universitetet i Tromsø.
E. post: jorun.
elisabeth.pedersen@
uit.no

Sammendrag

Med utgangspunkt i en casestudie belyses, analyseres og diskuteres det gjennom artikkelen hvordan læringsprosesser løses, struktureres og oppleves av voksne studenter i et fleksibelt tilrettelagt studium i tannpleie. Egne erfaringer som fleksibel student og pedagog trekkes inn i diskusjonen. Studentene opplevde bearbeidingen av litteraturen i læringsgruppene på nett kombinert med utprøvingen av kunnskapene i praksis som en god læringsprosess med et godt læringsutbytte sosialt og faglig. Betragtninger mellom det sosiokulturelle læringsynet, sosial synlighet og tradisjonell pedagogikk må derfor ses som mulige utviklingspotensialer for en utdanningsmodell som fungerte godt. Det var viktig for studentene å kunne få delta i en fleksibel utdanning.

Innledning

I dagens samfunn er fleksible studier via Internett og samlinger på campus utbredt. Stadig flere voksne i yrkeslivet ønsker å utvikle egen kompetanse og ta videreutdanning. Denne typen studietilbud skaper nye studiemuligheter for folk som bor i utkantstrøk, har familie og ønsker å ta utdanning samtidig som de bor hjemme. Fordi det stadig blir flere fleksible studier, er det viktig å få mer kunnskap om denne typen studieform (Grepperud, 2005). I denne studien vil jeg fokusere på hvordan læringen i gruppearbeidet på nett fungerer i læringsgruppene i et fleksibelt tilrettelagt studium i tannpleie ved et universitet i Sverige, og jeg diskuterer her utfordringer og muligheter. Som grunnlag for denne artikkelen belyser jeg empirien via teorier fra voksenpedagogikk.

Hvordan opplever tannpleierstudenter det faglige og sosiale læringsutbyttet med å delta i læringsgrupper på nettet?

Jeg er også interessert i hvordan tilretteleggingen fra læreren påvirker de faglige og sosiale læringsprosessene i gruppearbeid, men det er spesielt nettstudentenes opplevelse av læringen faglig og sosialt

jeg ønsker å vite noe om. Jeg har valgt å gjøre denne undersøkelsen fordi jeg selv har deltatt i fleksible studier som student og fordi vi har planer om oppstart av et fleksibelt studium i tannpleie. Jeg er også blitt motivert til å undersøke dette fordi det er viktig for kvinner å kunne ta utdanning samtidig som de har omsorgsoppgaver (Roos, 2002).

Metode

I utgangspunktet valgte jeg to kvalitative, metodiske tilnærminger til studiet: Individuelt skriftlig intervju over læringsportalen, delvis standardisert, men med åpne spørsmålsstillinger/emner¹, samt at jeg i møtet med studentene gjorde et delvis strukturert fokusgruppeintervju (Kvale, 2004).

Undersøkelsen ble utført høsten 2005 på en fleksibel tannpleierutdanning ved et universitet i Sverige. Totalt var det 21 studenter i klassen da jeg utførte undersøkelsen. Jeg hadde gruppeintervju i ca. 90 minutter med seks voksne kvinnelige tannpleierstudenter som hadde deltatt i forskjellige læringsgrupper. Alder varierte fra 26 til 49 år. Av seks studenter i gruppeintervjuet, gikk fire på halv studieprogresjon (to på full studieprogresjon). De fleste hadde arbeid ved siden av studiet, og alle hadde familie (med barn). Tre av studentene i gruppeintervjuet hadde praksis fra tannhelsetjenesten ved at de arbeidet som tannhelsesekretærer. To hadde en annen kulturell bakgrunn enn den svenske, og alle hadde bosted i forskjellige distrikter rundt om i Sverige. Studentene benyttet læringsportalen (LMS) First Class når de arbeidet hjemme fra. Inntakskriterier til studiet på 180 ECTS er generell studiekompetanse eller realkompetanse og noen utvidelser på naturvitenskapelige fag.

Jeg brukte et lite strukturert intervju, styrt av analysen av det individuelle, skriftlige intervjuet og teoretiske forstudier. Intervjuguiden var delt opp i fire hovedtemaer: gruppeprosessene, IKTs rolle, læringen, tilrettelegging og veiledning. I denne artikkelen er det mest læringsdelen det refereres til. Videokamera ble brukt under intervjuet og samtalen ble så transkribert. Ifølge Kvale (2004) er fordelene med videoopptak at den nonverbale kommunikasjonen blir gjort synlig (ibid.). Dette bidro til at hovedpunkter i analyseringen og tolkningen av meninger kunne bli bedre. Jeg fikk mye informasjon ved å bruke fokusgruppen, og opplevde metoden som fruktbar fordi studentene utdypet beskrivelser av hendelser eller erfaringer som de hadde felles. Det ga trygghet at gruppen var såpass liten, samtidig som ulike synspunkter kom frem. De intervjuede beskrev hvordan de opplevde det jeg spurte etter, og intervjuer fremsatte fortetninger og tolkninger av det de intervjuede sa. Slik fremkom en umiddelbar bekreftelse eller avkreftelse av intervjuers fortolkning i et selvkorrigerende intervju. Analysen av det transkriberte intervjuet ble sendt ut til gruppen, og jeg fikk tilbakemeldinger på tolkningene.

Studentene gjennomførte studiet på forskjellige måter og hadde ulike bakgrunner. Det at jeg selv har vært fleksibel student og er lektor ved en tannpleierutdanning ble positivt, fordi jeg kjente igjen nettstudentenes studiesituasjon og derfor kunne leve meg inn i deres diskusjoner og beskrivelser og følge opp med spørsmål.

Jeg har prøvd å ivareta deltakernes integritet og anonymitet ved å ikke synliggjøre betroueligheter som kan tilbakeføres til enkeltpersoner og være til skade for dem. Studentene ble informert om studiets formål, hvordan materialet skulle brukes, at deltakelsen var frivillig og

at de kunne avbryte deltakelsen når de ville. Alle ga sitt informerte samtykke, og én avbrøt deltakelsen mot slutten av intervjuet fordi hun måtte hente barn. Sitater er noe omskrevet til norsk, uten at meninger og betydninger blir forstyrret.

Diskusjon om voksenpedagogiske læringsprosesser

Studentene var først og fremst fornøyd med at de kunne få delta i et (fleksibelt) desentralisert studieforløp og at de fikk delta i læringsgruppene. Jeg gir her sitater fra diskusjonene i intervjuet som sier noe om dette:

Kvinne, 27 år: «Styrken i læringsprosessen er at man kan delta i andres arbeid og se hvordan andre har oppfattet svaret på et spørsmål, og derav kan vurdere om man har forstått kursliteraturen på rett måte.»

Kvinne, 49 år: «Ja, man vil ha en plass å diskutere på, hele tiden. Man stiller spørsmål. Selv om det ikke er jeg som stiller spørsmålet, så er det kanskje noen andre som stiller noen begavede spørsmål. Kanskje det kommer frem noe som man ikke hadde tenkt på.»

Kvinne, 34 år: «Da får man diskusjonene i dataen, som man ellers får i klasserommet kanskje. Så man må jo ha noen andre å prate med.»

Dette sier noe om at studentene opplever at det aller viktigste formålet ved gruppearbeid – det å få ulike innspill til løsninger av læringsmålet med gruppearbeidet – foregikk i gruppen. Gruppearbeidet oppleves også som viktig for å få diskutert forståelsen av kunnskapene via spørsmålsstillinger og svar for noen. Dette sier også noe om hvordan den sosiale interaksjonen oppleves. Studiebrevet (til hvert emne/tema i semesteret er det laget et hefte) styrte spørsmål og svar, samt sammensetning til en rapport, i en ganske tradisjonell undervisningsmetode.

Det kom også frem at det kunne være forskjell på gruppene i form av at noen grupper ikke kommuniserte så mye. Det kunne være grupper der det bare var noen få i gruppen som stilte spørsmål og diskuterte. Det kunne også være grupper der noen deltakere ikke leverte oppgavene til rett tid. De som eventuelt hadde opplevd å være i slike grupper, ville ikke si noe mer om dette. Det var kommentert at enkelte studenter sikkert hadde funnet andre arenaer til å diskutere og tolke sine nye kunnskaper i, på morsmålet sitt. De mest aktive i diskusjonen i fokusgruppen var de med forkunnskaper fra tannhelsetjenesten og en av de uten forkunnskaper.

Metakognitive ferdigheter omkring egen læring

Rønning m.fl. (2009) har gjort en undersøkelse om voksenstudenters bevissthet rundt metakognitive læringsstrategier, og jeg velger å la henne komme til med sine formuleringer:

«Et annet interessant resultat var at ingen av disse studentene syntes å ha et metakognitivt perspektiv på sin studieaktivitet. Stilt overfor spørsmålet om hvordan de arbeidet i forhold til oppgaven og hvilke studiestrategier de brukte, var svarene svevende og eksponerte lav bevissthet om disse forholdene. De hadde med andre ord visse problemer med å sette ord på sin «tause

kunnskap». Hvilken konsekvens dette har for selvregulering, der det skulle være nødvendig, kan en spekulere på. Dette er også en indikasjon på at utdanningssystemet i liten grad lærer elever og studenter å reflektere over sin læring i termer som kan videreformidles og/eller analyseres av dem selv eller andre (forskere, lærere).»

(Rønning, 2009)

Rønning m.fl. har også i sin studie sett på voksne, fleksible studenters bruk av læringsstrategier og tilnærminger til læring i høyere utdanning:

«Fellestrekket er at de alle var drevet av en sterk studiemotivasjon, primært rettet mot arbeidslivet og jobbsituasjonen, enten det dreide seg om å skape seg en «livsvending» gjennom utdanningen eller få «påfyll» i forhold til jobben. Utbyttet syntes å overstige belastningene med å studere, og det kom frem at det å studere ga mersmak, særlig blant nykommerne i academia. Som avhandlingen underbygger er det en viktig sammenheng mellom studentenes opplevelse av mening og deres evne og vilje til å agere strategisk. Derfor bør også studie- og læringsstrategier forankres i studieinnholdet, og det bør ha en fagdidaktisk forankring. Dette stiller krav om at det «å lære å lære» trekkes inn i undervisningen, og det stiller krav til at studieinnholdet må oppleves meningsfullt for disse studentene.»

(Rønning, 2009)

De med forkunnskaper fra tannhelsetjenesten og andre relevante fagfelt, opplevde læringen som en positiv prosess der de fikk dypere forståelse for hvorfor de utførte handlinger. Jeg prøvde å spørre om hvordan innlæringen skjer, og siterer her et svar fra en av de med forkunnskaper som viser både hvor vanskelig det er å svare på slike spørsmål, kanskje fordi vi ofte ikke er så bevisste på hvordan vår innlæring skjer (jf. Rønning), og litt av omstillingen man må gjennom når man lærer:

Kvinne, 49 år: «Et spørsmål er da. Om man ikke har noe utgangspunkt, da! Når man har lest i boken, så tolker man den og tror man har fått meningen med seg, men ofte så må man endre på meningene når det tilkommer nye dimensjoner på kurset. Eller i mitt tilfelle, jeg er tannhelsesekretær, så kan jeg ha lært meg noe på jobben. Men så kommer jeg hit på samlingen til forelesninger og kliniske studier, og da må jeg forandre på den lærdommen. (Ler. Nikking fra flere.) Fordi her gjør man det ikke på samme måte. Men det synes jeg ikke har vært så vanskelig fordi jeg forsøker liksom ... ja, men det er kanskje på grunn av bakgrunnen min.»

Dette illustrerer hvordan teori og handling blir samkjørt. Det illustrerer også at det er individuelle forskjeller ut fra bakgrunnskunnskap på hvordan studentene opplever innlæringen. Sitatet illustrerer også den omstillingen som må til når man lærer nye kunnskaper som ikke stemmer med det man har lært før, og at det for henne opplevtes berikende selv om det var litt vanskelig.

En av de med forkunnskaper (fra et utenomvestlig land) mente at det var nok å lese i studiebreve, lese litteraturen, og så utarbeide rapporten, fordi den ga gode nok retningslinjer

for det man skulle lære seg. Hun mente også at svarene ble begrunnet tilstrekkelig i litteraturen. Kan man ut fra dette anta at hun ikke følte så stort behov for å delta i diskusjoner og tolkninger med medstudenter? Det virket som om hun følte at læringen uansett var en prosess hun selv måtte utføre og beherske. Eller kanskje språkvanskeligheter kunne spille en rolle for henne og at det skapte vanskeligheter i de skriftlige kommunikasjonene med læringsgruppen på nett? Noen av studentene uten forkunnskaper mente at det var krevende å være uten forkunnskaper, noe som følgende sitat illustrerer:

Intervjuer: *«Er det noen her som ikke har noen bakgrunnskunnskap som kan si noe om hvordan læringen oppleves?»*

Kvinne, 41 år: *«Ja, for min del, så er alt nytt» (Slår ut med armene, kroppsspråk tyder på at det er en vanskelig situasjon å stå i.)*

Kvinne, 36 år: *«Du mener hvordan det oppleves ... Ja, det er vanskelig. Det er en vanskelig oppgave. Det er et stort og bredt fagområde. Både sosialt og psykologisk og med pasientene.»*

Dette sier noe om at de uten forkunnskaper både kulturelt og faglig har større utfordringer enn de andre. Dette underbygges også av Rønnings studie, som også fant at nye studerende hadde større utfordringer i sin læringstilnærming og brukte mer reproduserende læringsstrategier enn meningsbærende læringsstrategier. De hadde en større sone for utvikling, som Vygotskij ville sagt. Det er dessuten viktig for voksenstudenten å få diskutert og reflektert over kunnskapene sammen med medstudenter (ibid.). Da jeg spurte om studentene fikk reflektert over og bearbeidet de nye kunnskapene seg imellom, kom det frem ulike synspunkter. Flere trakk inn at de ikke alltid klarte å følge opp og få tid nok til å lese nok, og derav få reflektert over kunnskapene sammen med medstudenter. Flere mente at det var krevende med såpass mange innleveringer i løpet av et kurs, og at det kunne være en årsak til at de i perioder ikke fikk fordypet seg nok i litteraturen og reflektert sammen med medstudenter. Noen mente at det varierte fra kurs til kurs, og at noen kurs ikke var så krevende som andre.

Problemløsning og studiestrategier

Merriam og Caffarella (1999) vektlegger erfaringslæring og kollektive undersøkelser av problemer og utfordringer som viktig i voksnes læring. I denne utdanningsmodellen er det lagt til rette for dialog i læringsgruppene i arbeidet med å finne de riktige svarene på spørsmålene. Det er klart at det for noen er en utfordring i forhold til å ta imot kritikk fra sine medstudenter. Den akkomodative erkjennelse kan oppleves frigjørende og myndiggjørende, og slik noen studenter forklarte denne omstillingsprosessen ble den opplevd som positiv. Det kan imidlertid oppleves frustrerende og sterkt energikrevende når man må endre på tidligere forståelsesmåter. Dette kom også frem hos flere av de nettstudentene som ikke hadde forkunnskaper om faget; de opplevde innlæringen som vanskelig, krevende og noen ganger frustrerende. Det kom frem at disse prosessene også måtte håndteres i læringsgruppen, og at det kunne være en utfordring for studentene å klare dette. Personlige tilpasningsevner og ulike forutsetninger er en individuell sak som fordeler seg ulikt også hos de voksne som i

andre aldersgrupper. Her viser Rønnings studie også noe av det samme – at det er individuelle forskjeller i studiestrategier:

«Voksne studenter er primært meningsorienterte, uansett tidligere utdanningsbakgrunn. De med svakere bakgrunnskunnskaper (teori) og studieferdigheter (studiestrategier) jobber tyngre for å «henge med», men de klarer det og utvikler seg i positiv retning etter hvert som studiet skridder frem. I tråd med de optimistiske røster hva angår særlig realkompetansestudenters skjebne i akademia (artikkel V), ser det ut for at studiets relevans, studentenes målrettede motivasjon og pågangsmot kompensere for mangler i det formelle kunnskapsgrunnlaget.»
(Rønning, 2009)

Dette var også mitt inntrykk, men det kunne vært interessant å undersøke nærmere om studiestrategier til de som har svakere bakgrunnskunnskaper har innvirkning på frafallet i starten av studiet eller om det er andre sosiale faktorer som spiller inn på dette.

Kobling mellom teori og praksis

Neste sitat illustrerer godt at studenten opplever å se teori og praksis i sammenheng:

Intervjuer: *«Hvordan klarer dere å se teori og praksis i sammenheng?»*

Kvinne, 26 år: *«Ja, der synes jeg vi er dyktig, det skjer det som står i bøkene. (Ler.) Det er så innbakt. Hvordan man jobber og hva som kan hende.»*

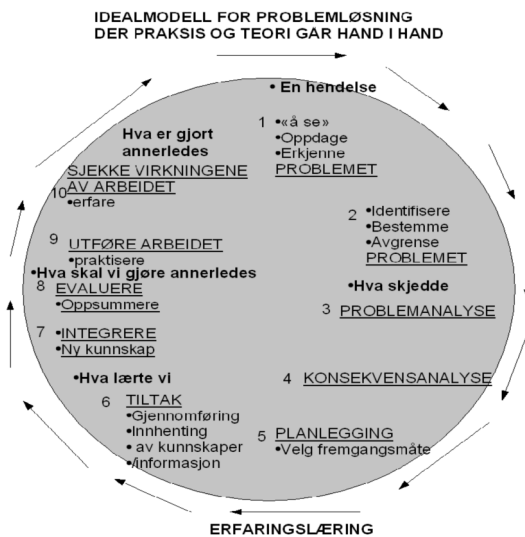
Intervjuer: *«Da forstår jeg det slik at dere sier at teori og praksis på en måte går hand i hand. Slik som dere opplever det i læringen deres.»*

Kvinne, 26 år: *«Ja, for eksempel nå, så har vi lest om periodontitt (tannløsningssykdommer), og nå har vi kliniske studier på campus (i fire uker), så nå skal vi, det vi har lest, skal vi nå anvende, både mot pasientene og i pasientenes munn.»*

Sitatet illustrerer hvordan den boklige lærdommen utvikles gjennom handlinger i praksis jf. problemløsningssirkelen.

Problemløsningssirkelen har vært i bruk av mange pedagoger for å undersøke hvordan refleksiv problemløsning og læring skjer både kollektivt og individuelt. Figur 1 har jeg laget ut fra Pettersens (1993) modell av problemløsningssirkelen i grupper. Den er igjen utledet av Deweys idealmodell for problemløsning. I modellen har jeg tilføyd yrkespraktisering, fordi praktisering av kunnskapene via internpraksis på tannklinik ved universitetet (ved samlinger/nærtreff) og eksterntpraksis i offentlig tannhelsetjeneste er vektlagt i den fleksible utdanningen jeg undersøker.

Ifølge studieplanen til det fleksible studiet jeg undersøkte, er oppgaver med deltakerstyring og problemorientering en av undervisningsformene. De legger også stor vekt på at det skal være et samspill mellom de teoretiske studiene og praksislæringen. Ifølge Illeris kan prosjektarbeidet være en arena for læring som utvikler overskridende læring (akkomodativ erkjennelse) og flere gyldige forklaringer (divergent erkjennelse) (ibid.). Studentene opplevde de nettbaserte læringsgruppene som en positiv læringsarena der de etter hvert klarte



Figur 1. Problemløsnings sirkelen.

å se teori og praksis i sammenheng. De fikk gradvis prøve ut det de lærte i teorien i praksis på pasienter. Det at noen av studentene hadde erfaringer fra faget, kunne gi innspill til de som ikke hadde det. Studentene opplevde ulike innspill til løsninger av oppgavene samt refleksjoner og diskusjoner over løsningene.

Fordeler og ulemper ved kommunikasjon over nett

Grepperud (2005) diskuterer den kritiske tenkningens nivåer og erfaringer ved didaktikk, fleksibel utdanning og teknologi. Her viser han til tidligere undersøkelser som analyserer nettbasert kommunikasjon ut fra et mål om kritisk tenkning. Grepperud definerer kritisk tenkning som nivå 1) «gjensidig utveksling av informasjon og kunnskap» og nivå 2) «konstruksjon/utvikling av ny kunnskap/felles enighet». Konklusjoner på de undersøkelsene Grepperud viser til, var at kommunikasjonene i hovedsak var knyttet til det laveste nivået. Grepperud legger vekt på at IKT som kommunikasjonsmediator må forstås som en ramme som definerer muligheter og begrensninger. Anonymiteten, usynligheten og studentens praktiske ferdigheter ved bruk av skriftlig elektronisk kommunikasjon samt språklige formuleringsevner spiller nok inn på aktiviteten og hvilken grad av kritisk tenkning man kan klare å oppnå i en læringsportal.

Det kom frem at læringsgruppen på nett kunne være sårbar dersom den ikke fungerte tilfredsstillende og sterk dersom alt fungerte. De fleste i fokusgruppeintervjuet hadde opplevd at gruppene fungerte godt og kommuniserte godt. Det var viktig for studentene å støtte hverandre ved å dele informasjon og kunnskaper og gjøre arbeidsoppgavene skikkelig og levere til rett tid. Det var også kommentert at ulike studieforutsetninger gjorde at det kunne være en utfordring å finne en arbeidsmåte som fungerte for hele gruppen slik at de fikk best mulig læringsutbytte. Sitatet nedenfor illustrerer noen av utfordringene:

Kvinne, 27 år: «Styrken er at man tør å si hva man synes om ulike arbeid og at man både kan ta og gi kritikk om noe som ikke føles bra i det arbeidet som man sammen har gjort. Det er bra om man er ydmyk og tar hensyn til de andre i gruppen og deres ønskemål for å kunne lære seg så mye som mulig. Svakheten kan være om noen er ekstra følsom og ikke kan eller vil ta til seg kritikken, og den/de personen(e) synes at det de skriver eller sier er rett.»

Det kommer her tydelig frem i sitatet at nettlæringsgruppen er åpen på å kritisere hverandres produkter og at det er en viktig del av gruppearbeidet. På den annen side kan en slik åpenhet være vanskelig å handtere for noen. Det kan være vanskelig å ta imot kritikk og kanskje endre på tidligere forståelsesmåter. Fordi alle studentene arbeider med de samme spørsmålene/problemstillingene og skal sette dette sammen i en rapport, forutsetter det at de må kritisere hverandres produkter. På den annen side gir jo dette et incitament til å diskutere og reflektere over løsningene.

Sosial interaksjon i læringsgruppene

Det kom også tydelig frem at flere av de voksne kvinnene var opptatt av å utvikle sine sosiale roller i samhandling med andre mennesker. De var opptatt av å utvikle yrkesidentitet og diskuterte faget med medstudenter. De fleste opplevde også at den nettbaserte læringsgruppen var til støtte sosialt. Det var ikke slik at alle var helt positive til å samarbeide i gruppen. Enkelte grupper hadde ikke fungert fordi deltakerne var lite aktive. Det kom frem at enkelte deltakere hadde vært for opptatt med familie og barn til å få «tid» til å delta i læringsgruppene. Dette kan tyde på at ikke alle var like motivert til deltakelsen i gruppene, at hjemmeforhold forstyrret deltakelsen, at travelheten ble for stor eller (som det ble kommentert) at noen hadde valgt andre arenaer for sin språklige bearbeidelse av lærdommene. Gruppearbeidet var lagt opp slik at den enkelte også kunne løse oppgavene individuelt, og dette kan også ha spilt inn på motivasjonen.

Brookfield (1996) understreker betydningen av det å være medlem i et læringsfellesskap og kunne hente støtte fra hverandre i vanskelige perioder som viktig for den voksne studenten. Mitt inntrykk av nettstudentgruppen var at de hadde mye støtte i hverandre. Noen studiekamerater hadde funnet hverandre, ofte to og to, og støttet derav hverandre også i det uformelle rommet. Læringsgruppene skapte muligheter for at studentene kunne kontakte hverandre og skape støttegrupper der de kunne diskutere vanskeligheter med hverandre.

Det virket som læringsmotivasjonen hos de voksne studentene var høy og knyttet til fremtidig yrkesutøvelse, noe som jo også Rønning har funnet i sin studie. Her er et sitat fra en med forkunnskaper fra tannhelsefaget som illustrerer dette:

Kvinne, 34 år: «Motivasjonene mine til å delta er meget høy. Dette her har jeg villet gjøre lenge og jeg har lånt penger for å gjennomføre min utdanning. Så det her er jo liksom nr. ett i livet mitt akkurat nå. Resten får jo komme ved siden av helt enkelt.»

Utsagnet tyder på at hun har tatt en vurdering av egne ressurser opp mot utfordringer hun vil møte, og på grunnlag av dette vil gjennomføre utdanningen sin. Hun hadde valgt denne

utdanningen fordi hun allerede var innenfor fagfeltet, samt at den fleksible studieformen ga henne muligheten. Ett moment i at de var så høyt motiverte, kan også være at studentene som sto igjen (21 av 40) i utdanningen var de som var mest motiverte til å få gjennomført utdannelsen sin. Her kan nok tids- og mestringsaspekt også ha spilt inn på deltakelsen, slik Rønning berører i sin studie:

«Det er åpenbart at sentrale faktorer som tidsstyring og forventning om egen mestring virker sterkere og mer direkte inn på læringstilnæringer enn bakgrunnsfaktorer (alder, utdanning) eller ytre, kontekstuelle forhold (arbeid og familie).»

(Rønning, 2009)

Det kom tydelig frem i fokusgruppeintervjuet at læring består av både kognitive og sosiale elementer, som Illeris (2004) diskuterer. I fokusgruppen kom samspillprosessen til syne når studentene diskuterte. De voksne kvinnene var tydelige på at de hadde vurdert for og imot. De var høyt motiverte for å delta i læringen. De hadde tydeligvis tatt en diskusjon med seg selv om egne ressurser opp mot utfordringene de kom til å møte i læringen sin. De strevde med å henge med, og noen ganger oversteg nok utfordringene det de følte at de kunne mestre, men de opplevde at de klarte balansen og for det meste mestret innlæringen. Det at motivasjonen og engasjementet var så stort hos de fleste, var nok et viktig element i innlæringen deres.

Det meste av læringen var lagt opp slik at studentene skulle få en gitt output etter å ha lest teorien (konvergent erkjennelse) i egne studier, ved diskusjoner i læringsgruppen sin og ved skriving av rapport. Noen av studentene hadde praksis fra faget eller andre relevante erfaringer, og kunne ha en tilføyende læring til sitt eksisterende skjema (assimilativ). I og med at studentene arbeidet i læringsgruppene på nett, oppdaget de at det kunne finnes flere gyldige forklaringer på problemstillingene i deres diskusjoner med hverandre og med lærerne (divergent erkjennelse). Noen av studentene opplevde også at de måtte bryte ned eksisterende skjemaer og bygge opp nye kunnskaper (akkomodativ). De som skilte seg ut her, var de som ikke hadde forkunnskaper og de som kom fra andre kulturer. De måtte lære alt på nytt, som en student sa, og innlæringen kunne oppleves som en stor og vanskelig utfordring. Studentene så også tydelig hvordan læringen ble akkomodativ og divergent når de skulle prøve ut den boklige lærdommen på pasienter. Da måtte de i noen tilfeller omstille seg og se at kunnskapene kunne ses på flere måter. Følgelig måtte de revurdere tidligere forståelser.

Den voksne studenten

Knowles (1970) legger vekt på dialog studentene imellom og med lærerne. For nettstudentene var det viktig at de kunne stille spørsmål til lærerne underveis i gruppearbeidet. Læreren kunne på denne måten oppklare faglige spørsmål for studentene.

Knowles (1970) diskuterer at den voksne opplever seg selv som et selvstyrende menneske. Det kom som tidligere nevnt tydelig frem at studentene hadde vurdert sine ressurser opp mot hvilke utfordringer de kunne støte på og at de var høyt motivert for studiet. Den voksne

har større evner enn barnet til å vurdere konsekvensene av sine handlinger. Det kom også frem at det var mange som hadde sluttet, og studentene mente at en årsak kunne være at utfordringene med studiene ble for høye i forhold til det enkelte kunne make. Jeg gir her et sitat som sier noe om studentsituasjonen, som nok har innvirkning på hvordan studentene mestrer læringen:

Kvinne, 26 år: «Ellers kan man sitte hjemme og prate med samboeren eller noen andre, og se på hva som er arbeidsomt. Men den personen forstår jo ikke hva man prater om. Det å ha så mange baller i luften som vi har, med reiser, bosteder, pugging, tentamener, få tak i litteratur, ja, alt det der. Og så de lange periodene vi må være borte fra familien i praksisukene (fire uker).»

Sitatet viser også at utfordringene til voksenstudenten ofte er at innlæringen må samkjøres med et liv som gjerne inneholder omsorgsoppgaver og utfordringer som ligger utenfor selve studiesituasjonen.²

Det var også flere av de voksne studentene som benyttet seg av sitt erfaringsgrunnlag fra tannhelsefeltet som ressurs for ny læring. Noen kunne også bruke erfaringer fra andre fagfelt de hadde vært innom i løpet av livet sitt. Dette har nok hatt betydning for valg av utdanning, og deres motivasjon for læringen var knyttet opp mot deres fremtidige yrkesutøvelse. Det at den voksne i noen grad er i stand til å bedømme og evaluere sitt læringsbehov, burde kanskje gitt rom for å gi voksenstudentene enda mer frihet i innlæringen.

Studentene opplevde at de fikk det meget travelt fordi det var mange innleveringer og tentamener. Man kan si at de fikk strukturert sin innlæring gjennom en nær kontroll av at de hadde de riktige kunnskapene via tentamener. Stillaset rundt studentene var sterkt. Det er mulig dette tar bort noe av hensikten med det konstruktivistiske læringssynet. Kanskje noe av undersøkelsen, utforskningen og refleksjonen over nye kunnskaper forsvinner i travelheten. Nettstudentene diskuterte seg imellom at travelheten ble meget høy i perioder. Diskusjonene og refleksjonene kunne bli noe redusert ved travelheten i denne formen for egenstudier og gruppearbeid. Det at studentene kun brukte skriftlig tekst og ikke kollektive telefonmøter mellom studentene der hjemme, virket nok også inn. Innenfor den konstruktivistiske pedagogikken betrakter man erfaringen til voksenstudenten som betydningsbærende og bruker den aktivt i diskurser mellom studentene og med læreren. Går studentene glipp av dette, risikerer de å miste noe vesentlig.

Det konstruktivistiske læringssyn og strukturering

Man må se delene i sammenheng med helheten. I denne utdanningen gjorde de en vekselvirkning mellom undervisning, individuelle studier, oppgaver i nettlæringsgruppen og utprøving i praksis. Problemorienteringen ble samkjørt med tradisjonelle undervisningsmåter. Slik jeg vurderer studieopplegget, var ikke studiet så prosjektorientert og strukturert med problembaserte kasusoppgaver som studieplanen ga inntrykk av. Undervisningen ble godt strukturert og ga liten individuell frihet til studentene i selve prosessen med å lage oppgaver.

Desto mer frihet fikk studentene i selve innlæringen. I forbindelse med selve opplegget

for innlæringen i de nettbaserte læringsgruppene, fikk jeg inntrykk av at studentene likte strukturen. Forelesninger på campus, innlesningsfase hjemme, individuell oppgaveløsning og diskusjon og sammensetting til rapport i læringsportalen hjemme, og til sist praktisering av kunnskapene på pasienter ved Universitetstannklinikken, opplevde studentene som positivt. I mitt materiale er hovedbildet at den voksne kvinnen vil bestemme om hun vil delta i læringen selv, men liker at innlæringen blir strukturert av utdanningen. Det er mulig struktureringen kan være en støtte for studenter som arbeider hjemme og over nett. Mitt spørsmål er likevel om noe av det konstruktive læringssyn forsvinner i struktureringen. Samtidig er det mulig at læringsportalen legger føringer i form av at struktureringen bør være såpass sterk.

Merriam og Caffarellas (1999) modell for refleksiv tanke og handling samt problemløsnings-sirkelen (figur 1) forklarer hvordan læringen beveger seg trinnvis fra en hendelse til hva som skjedde, til hva vi lærte, hva vi kan gjøre annerledes, og til sist hva vi gjorde annerledes. Jeg mener den kan illustrere helheten av studentenes innlæringsprosess og hvordan teori og praksis går hand i hand. Den individuelle reflekterende tankeprosessen viste seg både i diskusjonene og ved at studentene forklarte med egne ord hvordan de opplevde innlæringen. Jeg skal ikke påstå at alle fikk til den refleksive tankeprosessen bevisst, men det var enighet i gruppen om at det var slik innlæringen foregikk. Den første hendelsen for studentene blir da forelesningene i nærtreffene, så løsning av oppgaver og diskusjoner av dem i læringsgruppen hjemme over nett, og til sist at pasientbehandlingen har foregått i eksternpraksis eller på campus. Utdanningen hadde – i de kursene som hadde innlagt klinisk tjeneste – seminar på campus der studentene hadde fremlegg om utfordringer de hadde møtt på i pasientbehandlingen sin. Slik beveget de seg trinnvis fra hendelse til hendelse. Så man kan si at problemorienteringen var ivarettatt ved at studentene i praksis fikk prøve ut kunnskapene de hadde lært i den nettbaserte læringsgruppen. I figur 1 – problemløsnings-sirkelen – prøver jeg å synliggjøre dette. Det spørs likevel om utelatelsen av de første trinnene i problemløsnings-sirkelen i gruppearbeidet tar bort noe av det konstruktive læringspotensialet i den nettbaserte læringsgruppen.

Beyer (1992) tar opp at det er viktig at studenten får en forståelse for hvordan innlæringen foregår og er bevisst på sine egne reaksjoner i undervisningssituasjonene. Diskusjoner og bevisstgjøring om hvordan nettstudentenes egen læring foregår, ble ikke tatt inn i læringsgruppene. Metakognisjon i form av at studentene får medinnflytelse og medansvar for undervisningssituasjonene kom ikke tydelig frem. Slik jeg oppfattet det, følte studentene medansvar for sin egen individuelle innlæring og gruppens, men de var ikke delaktig i å strukturere innlæringen eller å lage spørsmål til pensum. Undervisningsopplegget og læringen i gruppene var ferdig strukturert og inkorporert. Studentene opplevde ikke at de utførte evalueringer av gruppeprosessen eller læringsprosessen i læringsgruppene.

Oppsummering, konklusjon og videre muligheter

Min hovedproblemstilling var hva tannpleierstudenter opplever i forhold til å få et faglig og sosialt utbytte av å delta i læringsgrupper over nettet. Ett funn var at studentene mente at læringsprosesser ikke skiller seg vesentlig fra det man opplever i ordinær utdanning, men at

den sosiale interaksjonen mellom studentene blir noe annerledes. Det var en utfordring for gruppedeltakerne å ivareta enkeltgruppedeltakerne som kunne bli frustrerte når de måtte endre på sine tidligere forståelsesmåter i læringsarbeidet sitt. Det at studiet kunne oppleves noe ensomt for enkelte, kunne oppveies via den sosiale aktiviteten i gruppene og møtene på campus. Studentene opplevde at de delte både informasjon, stilte spørsmål til teoriene og hadde reflekterte diskusjoner om fagstoffet. Imidlertid kunne videre studier avdekket om det konstruktivistiske læringssyn kunne vært brukt i større grad.

Mer utforskning av hvordan man kan få til mer trening i bruk av muntlig fagspråk i fleksible utdanninger og få til at den sosiale synligheten mellom deltakerne og utdanningen kan bli bedre, er fremtidige utviklingsoppgaver. Det kan være en barriere, særlig for de uten forkunnskaper og de fremmedspråklige studentene, dersom de ikke får uttrykt seg muntlig i prat der hjemme. Ved å fasilitere forskjellige kommunikasjonsformer mellom studentene (både menneskelig og verktøymessig) og mellom student og lærer, vil man få økt læringsutbytte. En del av den synkrone og verbale kommunikasjonen blir borte fordi studentene ikke er så raske til å formulere seg skriftlig på tastaturet og fordi de ikke bruker lyd og bilde/webkamera i gruppemøtene. En integrering av disse kommunikasjonssystemene i LMS er ønskelig, siden studentene da kunne brukt dette i forbindelse med gruppemøter og seminarer. Når man skal anvende kunnskapene sammen med andre mennesker i tannhelseteamet, må man kunne verbalisere begrepene og lærdommene. Tannpleierens viktigste oppgave – i tillegg til den kliniske og røntgenologiske undersøkelsen av munnhulen – er å formidle tannhelsefremmende og forebyggende tiltak i kommunikasjon med pasienten. Dette ble ivarettatt ved lange treff på campus i denne utdanningen.

Hovedkonklusjonen er at studentene var fornøyd med muligheten en slik utdanningsmodell ga for dem til å ta utdanning mens de bodde hjemme. Studentene opplevde bearbeidningen av litteraturen i læringsgruppene på nett kombinert med utprøvingen av kunnskapene i praksis (med pasienter o.l.) som en fruktbar og god læringsprosess med et godt læringsutbytte sosialt og faglig. Samhandlingene var viktig for dem sosialt sett. Mine betraktninger må derfor ses som mulige utviklingspotensialer for en utdanningsmodell som i det store bildet fungerer godt slik studentene opplevde det. Undersøkelsen kan ses på som et glimt fra gruppearbeid i en fleksibel utdanning, som kan være med på å sette søkelyset på og øke kunnskaper samt lage nye utforskningsspørsmål om hvordan man kan utvikle denne utdanningsformen. I oppstarten av studiet var frafallet stort, ca. 50 %. Sannsynlige årsaker til dette kan være at mestringsfaktorer i tilnærming til læringsstrategier og sosiale faktorer spiller en rolle samt at studentens hjemmesituasjon nok også influerer, så det vil derfor være naturlig og interessant med mer forskning på frafallet ved denne typen studier.

Sett i et distriktpolitisk og kvinnepolitisk søkelys, er det viktig at slike utdanningsmodeller tas i bruk. Det gir muligheter for distriktskvinner med omsorgsoppgaver for familie til å ta utdanning uten å måtte flytte til de sentraliserte universitetene. Det vil i neste omgang gi kvalifiserte arbeidstakere til distrikter som ofte kan ha vanskeligheter med å rekruttere fagfolk. Roos (2002) sin studie i Sverige viste at et viktig moment for den fleksible, voksne studenten i et langtidsperspektiv var at de opplevde at de utviklet seg som mennesker og fikk en betydelig bedret situasjon på arbeidsmarkedet (ibid.).

Litteraturliste

- Beyer, Karin (1992): Det er ikke tænkning det hele. I Hansen, Bjarne Gorm, m.fl. (red.) 2001: *Voksenliv og læreprosesser i det moderne samfunn*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Brookfield, Stephen D. (1986): *Understanding and facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grepperud, Gunnar (2005): *Fleksibel utdanning på universitets- og høgskolenivå; forventninger, praksis og utfordringer*. Avhandling for dr.phil.-graden. Universitetet i Tromsø, 2005.
- Illeris, Knud (2004): *Voksenuddannelse og voksenlæring*. 1. utgave. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Knowles, Malcolm S. (1970): *The Modern Practice of Adult Education*. I Illeris, Knud og Berri, Signe (red.) 2005: *Tekster om voksenlæring*. 1. utgave. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kvale, Steinar (2004): *Det kvalitative forskningsintervju*. 6. opplag, 1. utgave, 1997. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Merriam, Sharan B. og Caffarella, Rosemary S. (1999): *Learning in Adulthood. A comprehensive Guide*. Higher and Adult Education Series, 2. utgave. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, Jack (2000): Å lære å tenke som en voksen. I Illeris, Knud og Berri, Signe (red.) 2005: *Tekster om voksenlæring*. 1. utgave. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Pettersen, Roar C. (1993): *PBL – konsept, modell, metode. En introduksjon til problembasert læring*. 2. utgave. Fredrikstad: Østfold vernepleierhøgskole. Trykket av Fram Handel- og Kontorservice A/S.
- Roos, Gunilla (2002): *Nya studerande. Studerande vid studiecentra i Hälsingland läsåret 1997/98*. Studiecentra Hälsingland.
- Rønning, Wenche M. (2009): *Akademia som læringsarena – utfordringer og mestring. En studie av voksne, fleksible studenters bruk av læringsstrategier og tilnærminger til læring i høyere utdanning*. Doktoravhandling. Trondheim: NTNU, Institutt for pedagogikk.
- Thagaard, Tove (2002): *Systematikk og innlevelse*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vygotskij, Lev S. (2001): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Noter

- 1 Jeg fikk svar fra én informant på det skriftlige, individuelle spørreskjemaet fordi studentene var opptatt med praktiske studier på campus i den perioden spørreskjemaet ble lagt ut på Fronter. Flere av studentene hadde lest introduksjonen til undersøkelsen og spørsmålene, og hadde tenkt gjennom dette på forhånd. Den ene skriftlige besvarelsen ga imidlertid verdifull informasjon om studentenes opplevelse av arbeidet i nettlæringsgruppen, og ble brukt som en pilot både i forberedelsen til fokusgruppeintervjuet og som grunnlag til datainnhenting.
- 2 For å begrense artikkelens omfang, kan jeg ikke ta inn konteksten i form av hjemmet, sosial klasse, bosted eller kulturell bakgrunn, selv om jeg er klar over at dette er viktige bakgrunnsvariabler for hvordan den voksne mestrer læringen.