



Med bonden i sentrum

Refleksiv læring i Tine Meieriet Øst

Mette Ulvestad

Masteroppgåve i vaksenpedagogikk

Institutt for pedagogikk og lærerutdanning

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Tromsø

Våren 2009

Forord

For meg har studieperioden ved Universitetet i Tromsø vore ein svært interessant og eg ser at erfaring, tid og refleksjon har vore viktige faktorar i eiga læring. Eit godt læringsmiljø har for meg i denne perioden vore ein relativ stor grad av tilrettelegging frå studiestaden si side kombinert med klare krav om å ta ansvar for eiga læring.

Eg vil takke spesielt Randi, Øyvind og Ann-Sofi for triveleg selskap og støtte gjennom heile studiet og Randi for god rådgiving i samband med sluttarbeidet av oppgåva. Takk til Yngve Antonsen som har vore min veileder og som har hatt korte tidsfristar å jobbe med. Takk for korte, greie og konkrete innspel. Ikkje for mykje og ikkje for lite – ”*det var akkurat det eg ville ha*”.

Eg vil og takke rådgivarane som utan å nøle sa seg villige til å stille som respondentar.

Oppstad

15.5.2009

Mette Karin Flem Ulvestad

Innhald

<i>Forord</i>	3
<i>1.0 Innleiing</i>	7
1.2 Oppbygging av oppgåva	8
<i>2.0 Opplæringsløftet i Tine</i>	9
<i>3.0 Vaksnes læring</i>	13
3.1 Kvifor læring?	13
3.2 Kva er læring?.....	14
3.3 Erfaring og refleksjon i vaksnes læring	15
3.4 Samarbeidslæring og implementering av ny kompetanse.....	18
<i>4.0 Metode</i>	23
4.1 Forundersøking – observasjon.....	23
4.2 Intervju	24
4.3 Respondentar.....	25
<i>5.0 Presentasjon og drøfting av funn</i>	29
5.1 Korleis har erfaring og refleksjon påverka læringa?	29
5.2 Samarbeidslæring og implementering av ny kompetanse.....	33
<i>6.0 Avslutning</i>	37
<i>Litteraturliste</i>	39
<i>Vedlegg I</i>	41
<i>Vedlegg II</i>	42

1.0 Innleiing

For konkurransevinnarar til bedrifter er det viktig at dei tilsette innhentar og tek i bruk ny kunnskap i sitt praktiske arbeid. For kunnskapsbedrifter er det ofte kvart enkelt menneske og den kompetanse den enkelte medarbeidar har som er den varen bedrifta kan tilby. Ofte er det komplekse årsaker som ligg bak ønske om og vilje til å gjennomføre kompetanseutvikling i ei bedrift. Dette kan vere endringar i rammefaktorar (t.d. krav frå kundar), nokon som går føre og viser veg, støtte/krav frå leiinga, klare mål med etterutdanninga og ikkje minst tid (Ellstrøm i Nordisk Råds rapport, 2001). Caset ”Opplæringsløftet i Tine” dannar grunnlag for masteroppgåva. Opplæringsløftet var gjennomført etter at Tine via Opinion gjennomførte: ”*En kvalitativ evaluering av dagens og fremtidens tilbud fra TINE Rådgivning*”.

Undersøkinga viste m.a. at mjølkeprodusentane, som eig Tine, ikkje var fullt ut fornøgde med det rådgivingstilbodet dei fekk. For å vere godt fornøgd hadde bonden behov for ein rådgivar som skapte tillit, hadde nok tid, var modig og hadde god sosial og fagleg kunnskap. Både den enkelte rådgivar og bedrifta fekk med dette ei klar utfordring frå sine eigarar. På bakgrunn av desse tilbakemeldingane, og eigne erfaringar, starta Tine i 2007 ei omfattande etterutdanning av rådgivarane. Hovudmålet med etterutdanninga var at rådgivarane skulle bli betre til å avdekke *kva bonden eigentleg ville ha – kva hadde bonden behov for frå vår avdeling?* Noko av bakgrunnen for denne formuleringa var års erfaring for at gode råd sett frå rådgivar si side ikkje blir følgt opp frå bonden si side.

Som fagsjef rådgiving i leiargruppa i Tine Rådgiving og Medlem (TRM) i Tine Meieriet Øst (TMØ) har eg medansvar for den samla kompetansen våre rådgivarar sit med, og korleis denne kompetanse blir brukt i praksis. Utfordringa prosjektleiinga for opplæringsløftet og for meg var m.a. korleis opplæringa skulle gjennomførast for at rådgivarane skulle ta i bruk ny kunnskap etter fullført utdanning. Mange arbeidstakarar har opplevd at utbyttet av arbeidsplasslæring, både personleg og for bedrifta, er lågt. Det er ulike grunnar til dette, ofte er det mangel på tid, ressursar og støtte frå leiinga. (Illeris, 2004).

I forbindelse med dette, ser vi i dag (2009) at det er store forskjellar på korleis ny kompetanse blir brukt ute hos bonden. Vi ser og at det er store forskjellar i omfang av bruk av ny kunnskap. Kva er grunnen til dette? Kva ventar dei på?

Under planlegging av etterutdanninga vart mange vurderingar gjort og erfaringsutveksling og bruk av refleksjon vart sentrale element gjennom heile etterutdanninga og i implementeringsperioden i etterkant.

Med dette som bakgrunn har eg formulert følgjande problemstilling;

På kva måte har erfaring og refleksjon hos rådgivarane i TMØ verka inn på læring og implementering av ny kompetanse i organisasjonen?

Med ny kompetanse meiner eg i denne samanhengen både den reint kognitive kunnskap rådgivarane har tilegna seg, men og evne og vilje til å praktisere denne kunnskapen i praksis.

1.2 Oppbygging av oppgåva

Oppgåva har 5 hovudkapittel.

I innleiing presenterer eg bakgrunn for val av tema og set dette inn i ein vaksenpedagogisk samanheng.

Vidare omtalar eg sjølve caset – Opplæringsløftet i Tine – som dannar grunnlag for empirien i oppgåva.

Tredje kapittel er ei drøfting av ulike teoretiske perspektiv som forklaringsgrunnlag for mitt forskingsspørsmål.

Metodekapitlet presenterer valt metode, mine respondentar og ulike utfordringar ved metodevalet.

Femte kapittel tek for seg og drøftar dei funn som er gjort.

Avslutningsvis blir rådgivarane sine tankar kring erfaring, refleksjon, læring og grad av implementering oppsummert.

2.0 Opplæringsløftet i Tine

Tine er ei av Noregs største samvirkebedrifter eigd av dei fleste mjølkeprodusentane i landet. Rådgivarane i selskapet tilbyr bonden/eigaren/kunden rådgivingstenester innan mange ulike fagfelt. Målet med rådgivinga i selskapet er ”.. å sette bonden bedre i stand til å møte fremtiden. Bonden skal kjøpe rådgivning ut fra egne behov og målsetninger. (...) Vi skal sette bonden i sentrum, og målet er fornøyde kunder med følgende opplevelse; akkurat det vi vil ha!!” skriv konsernsjef Hanne Refsholt som innleiing i refleksjonsboka alle rådgivarane fekk utdelt på dag ein av Opplæringsløftet. Gjennom Opplæringsløftet starta Tine arbeidet med Nøkkelrådgivingsmodellen (NR-modellen)¹. I følge Høytrup m.fl (2007) er støtte og legitimering av kompetanseutviklingstiltak frå leiinga ein av suksess-faktorane for arbeidsplasslæring.

I dette kapittelet vil eg vidare gjere greie for sjølve etterutdanningsprosessen i Tine frå oppstart i 2006 og fram til i dag – april 2009. Rådgivarane fekk, før kursstart, informasjon om prosjektet. Dei vart orientert om årsak og mål. Tillitsvalte for rådgivarane har vore med i prosjektleiinga gjennom heile prosessen. Tillitsvalte har jobba på lag med leiinga og oppfordra sine medlemmar til å gjere sitt for at vi i fellesskap skal lykkast. Eit tett samarbeid mellom arbeidstakarane og leiinga er trekk vi kjenner igjen frå omgrepet ”Den lærende organisasjon”. Målet for denne typar organisasjonar er å vere i forkant av utviklinga hos sine kunder/marknaden (Bottrup, 2001). Sjølve kursperioden gjekk over 8 månadar fordelt på fire samlingar a to dagar. Innhaldet på samlingane var ein kombinasjon av forelesing og deltakaraktivitet. Hovudmålsettinga med etterutdanninga var å sette bonden i sentrum for alle tankegang og praksis i rådgivinga.

For å lære å avdekke bonden sitt eigentlege behov på beste måte la etterutdanninga stor vekt på ”den gode samtalen” mellom bonde og rådgivar. Den tradisjonelle rådgivaren skulle bli betre til å lytte, stille spørsmål, utfordre, støtte og motivere bonden.

¹ Nøkkelrådgivingsmodellen (NR-modellen) er namnet på det konseptet, tankegangen og framgangsmåten vi har som mål å implementere i vår rådgiving.

Bonden i sentrum

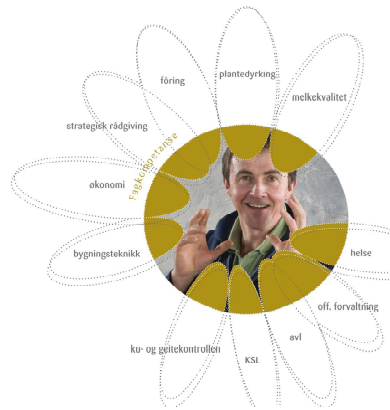


Fig. 1 Symbolet til prosjekt "Opplæringsløftet" i Tine

Bonden i sentrum illustrerer at rådgivaren i all dialog med bonden skal sjå både mennesket, familien og heilheita i drifta tydelegare enn det som har vore vanleg så langt. Tradisjonelt har rådgivaren konsentrert seg mest om dei faglege utfordringane i sjølve mjølkeproduksjonen og mindre om bonden som menneske. Det å sjå heileheita vil medføre at alle produksjonar på garden skal inn i bildet t.d. skogsdrift, sauehald eller korn. I tillegg vil rådgivaren, på bondens premisser, diskutere kva behov og ønskjer bonden sjølv og familien har utanom sjølve drifta.

For å øve på denne tilnærminga, vart ulike tema teke opp på samlingane;

- Ulike roller for rådgivaren (coach, rådgivar / seljer, teamleiar)
- Korleis egne erfaringar vil påverkar preferansar, haldningar, "gardsbriller"², og din kompetanse. Og korleis dette i neste omgang kan styre tenkinga vår.
- Kva type "data" vel vi å sjå på ein gard og korleis tolkar vi det vi ser?
- Forskjellen på å lytte og lytte til
- Kven eg er som person og kven er min diskusjonspartner
- Samtalen som verktøy, korleis stille dei gode spørsmåla og korleis gi tilbakemelding?

X-modellen vart brukt som bakgrunn for drøftingar kring framtidig tilnærming til bonden og hans/hennar situasjon og behov:

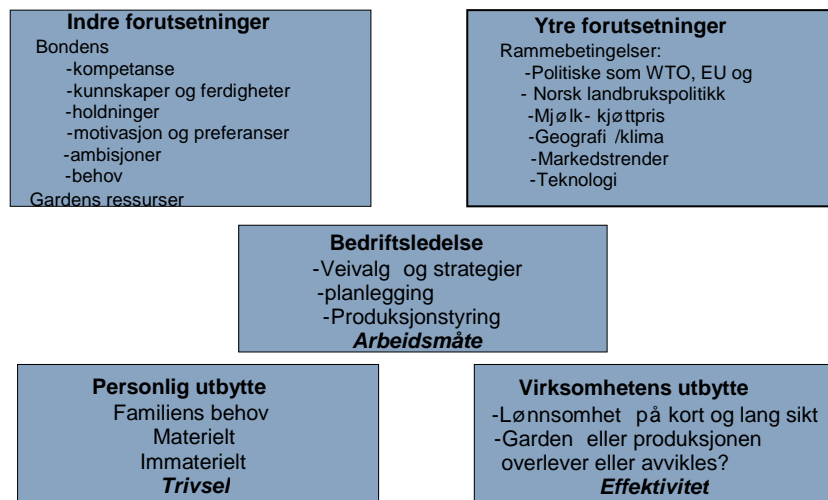


Fig. 2 X-modellen tilpassa etterutdanninga i Tine (Sørsveen m.fl, 2006)

For å lære å tenke og arbeide som coach for bonden fekk rådgivarane trening innan kjente og heilt ukjente emne. Nokre ukjente arenaer var t.d. å vere ekspertar innan følgjande område;

- "Få elefant til å hoppe i fallsjerm"
- "Spesialist til å tilpasse gebiss hos silkeormer"
- "Psykolog for arbeidsbiene når høsten kommer"

Eksperten (rådgivar 1) vart intervjuet av ein journalist (rådgivar 2) som verkeleg måtte jobbe med dei gode spørsmåla innan noko uvante fagområde. Føremålet med øvinga var bli betre til å stille opne, gode spørsmål undervegs i ein samtale. For å kunne stille dei gode spørsmåla ein coach må kunne, måtte journalisten vere god til å lytte.

Øvinga viste at rådgivaren (journalisten) kunne kommunisere godt med eksperten (bonden) sjølv på ukjent farvatn. Nettopp dette å kunne vere ein god diskusjonspartner eller coach innan eit område der rådgivaren sjølv ikkje er ekspert, er ein viktig kompetanse hos ein nøkkelrådgivar³ i Tine.

I gruppene vart det brukt mykje tid på erfaringsutveksling og refleksjon. Refleksjonsboka vart brukt til å notere ned eigne tankar, meiningar og ros til seg sjølv. I samband med refleksjonsarbeidet vart det lagt vekt på den enkelte sin erfaring frå arbeidsplassen og elles i livet. Refleksjonsprosessen starta alltid med "to minutt indre stille arbeid" der tankar og meiningar hos den enkelte vart skrive ned. Etter at tankar og meiningar var sortert litt i den

³ Nøkkelrådgivar: Tittelen på ein TINE-rådgivar som har fullført etterutdanninga i Opplæringsløftet og blitt godkjent via ein godkjenningssamtale.

enkelte sitt hovud vart desse delt med dei andre rundt bordet. Siste stadium var at gruppene delte sine tankar med dei andre gruppene. Refleksjon vart og brukt som eit bindeledd mellom dei ulike samlingane. Rådgivarane fekk med seg refleksjonsoppgåver heim, diskuterte spørsmåla med kollegaer og la fram sine tankar på neste samling. Det å knytte erfaring og refleksjon til ny læring har vore viktige brikker gjennom heile etterutdanninga og er årsak til at eg har valt å diskutere desse faktorane nærmare i problemstillinga for oppgåva.

Rådgivarane vart gruppert på ulike måtar på samlingane. Grupperinga vart delvis gjort pr. team og delvis på tvers av team avhengig av samlinga sitt tema. Noko av føremålet med å skrive grupper var at rådgivarane både i dei praktiske oppgåvene og i refleksjonsarbeidet skulle få innspel frå kjente og ukjente kollegaer. Både Mezirov (ref i Jensen, 2006) og Cressey (ref i Boud et.al, 2006) trekk fram kollektiv refleksjon som eit viktig element i arbeidsplasslæring.

Etter fjerde og siste samling fekk rådgivarane arbeidsoppgåver ute hos ein testbonde.

Testbonden stilte seg til disposisjon slik at rådgivaren kunne gjennomføre sentrale delar av den nye rådgivingsmodellen i samtale med denne mjølkeprodusenten. Som avslutning på testbesøket vart bonden bedt om å vurdere kvaliteten på besøket. Saman med rådgivaren sine egne refleksjonar danna dette sluttrapporten som vart levert inn før rådgivaren kunne gå opp til godkjenning. Godkjenningssamtalane vart gjennomført av fagsjef rådgiving⁴. Etter gjennomført samtale vart dei fleste rådgivarane godkjente nøkkelrådgivarar. Etter godkjenning vart den nye modellen (vedlegg 2) raskt satt ut i livet og kvar Tine-region sette seg mål for kor mange bønder som skulle ha fått besøk av ein nøkkelrådgivar innan utgangen av 2008. Rådgivarane fekk i etterkant av godkjenninga tilbod om å formalisere sin nye kunnskap via desentralisert studium ved ein høgskule.

Eit stykke ut i implementeringsperioden gjennomførte vi ein pilot der kvalitet på rådgivinga vart målt. Dette har føregått via ”øyeblikksmålinger” ute hos dei produsentane som har hatt besøk av nøkkelrådgivar. Bonden fekk umiddelbart etter besøk tilsendt ein sms der han/ho vart bedt om å vurdere kvaliteten på besøket med terningkast 1-6. Samtidig gav rådgivaren seg sjølv terningkast for det same besøket. Resultata frå piloten viste at 85 % av bøndene har gitt besøket terningkast 5 eller 6. 44 % har gitt toppkarakter med terningkast 6. Rådgivarane vurderte sin eigen prestasjon noko lågare enn det bøndene gjorde.

I skrivande stund er rådgivarane godt i gang med behovsavrøkingar og tiltaksplanar ute hos bonden, men vi er ikkje i mål enda.

⁴ **Fagsjef rådgiving** har m.a. ansvar for den faglege kvalifikasjonen til rådgivarane.

3.0 Vaksnes læring

I dette kapitlet vil eg trekke opp nokre teoretiske perspektiv rundt vaksnes læring med fokus på rådgivaren i Tine og læring knytt til rådgivaren sitt arbeid og arbeidsplass.

Høyrup og Ellstrøm (2007) trekk fram Evans si oppsummering av arbeidsplasslæring som; ”*Workplace learning as learning in, for, and through the workplace*”. Den kontekst læring skjer innanfor er sentral, men den vaksenpedagogiske teorien peikar og på andre faktorar som påverkar vaksnes læring og evne og vilje til å bruke ny kunnskap. Vaksnes erfaring, fellesskapets respekt for denne erfaring, fornuftig bruk av den vaksnes tid, motivasjon, muligheit til læring og bruk av refleksjon er nokre av faktorane i dette bildet (Merriam og Caffarella, 1999).

3.1 Kvifor læring?

Dei fleste vaksne vil vite kvifor stadig ny læring er nødvendig, og mange gir uttrykk for at dei vil vere involverte i sjølve prosessen. Når etterutdanning blir gjennomført på ein måte som gjer at arbeidstakaren umiddelbart ser han/ho har nytte av det i sitt yrke, aukar motivasjonen for læring (Illeris, 2000).

Illeris m.fl. (2004) trekk fram dei endringane som har skjedd rundt læring på arbeidsplassen frå 1800-talet og fram til i dag. Tidlegare var t.d. meisterlære ein vanleg opplæringsmåte. Vi fekk så periodar med meir formelle utdanningsveggar og i dei seinare år er det igjen lagt opp til læring i bedrift gjerne kombinert med formell utdanning.

Det er i følgje Illeris (ibid) to sentrale utviklingstendenser som har gjeninnført fokus på arbeidsplasslæring;

- Vårt kunnskapssamfunn fører med seg raske endringar m.a. i innhaldet i ein jobb. Ein arbeidstakar kan ikkje lenger rekne med å ha oppdatert kunnskap i mange år slik tilfelle var før. Det er i dag behov for ”..livslang, livsbred og livsdyb læring”.
- Tidlegare var rein kunnskap og viten om eit emne gjerne kvalifiserande i seg sjølv – i dag handlar det meir direkte om reell kompetanse. Med kompetanse meiner vi her evne til å omstille, oppdatere og endre sin samla kunnskap i forhold til stadig nye, ukjente situasjonar. (Illeris m. fl. 2004:17).

3.2 Kva er læring?

Illeris presenterer læring som ein kompleks prosess og meiner at ”...*læring alltid omfatter tre dimensjoner, nemlig en kognitiv, innholdsmessig dimensjon, en psykodynamisk, følelses- og motivasjonsmessig dimensjon....., og en sosisl- og samfunnsmessig dimensjon*”. (Jensen, red, 2005: 325).

Læring kan forklarast på ulike måtar som t.d. behaviorismen som forklarar læring utifrå eit stimuli – respons perspektiv til konstruktivismen som seier at den lærande konstruerer sin eigen kunnskap frå erfaring (Merriam og Caffarella, 1999). Det eg legg til grunn i denne oppgåva er teoriar som set læring inn i ein større, kompleks samanheng. Kompleksiteten vil omfatte både eit kognitivt, konstruktivistisk og sosialt læringsperspektiv. Desse teoriene forklarar læring delvis som ein indre, mental prosess der den lærande i stor grad skaper sin nye kunnskap ut frå egne erfaringar. Når den indre, individuelle prosessen blir påverka av ytre faktorar, som t.d. meiningar og erfaringar frå kollegaer, fører dette individet vidare i sin læreprosess og på mange måtar slutfører delprosessar (ibid).

Jarvis (ref i Merriam og Caffarella, 1999) meiner erfaring er sjølve grunnlaget for å kunne lære noko. Denne erfaringa blir gjerne gjort i samspel med andre. Jarvis meiner læring skjer i eit hierarki der siste nivå er det han kallar ei høgare form for læring. Denne læringa krev ulike former for interaksjon med andre. Læring vil i mindre grad skje om prosessen berre skulle vere ein ein sidedig indre prosess.

Rogers (ref i Illeris, 2000) trekk inn omgrepet signifikant læring. Dette er læring som ikkje berre føregår frå halsen og opp som han seier. Signifikant læring involverer ikkje berre hjernen, men og kjensler og verdiar for og i det enkelte mennesket. Signifikant læring vil ikkje finne stad utan at personen har erfart noko som har med det aktuelle læringstema å gjere (ibid). Denne forma for læring vil og opplevast som nyttig for den lærande, noko som igjen vil verke motiverande for vidare læring. Det er viktig for den vaksne lærande at ny kunnskap blir oppfatta som nyttig. Tine rådgivaren har via erfaring og reflektering lært å sette bonden i sentrum på ein annan måte enn før. Rogers (ibid) meiner det er viktig å involvere ”..*det hele menneske..*” i læringa. Dette betyr ikkje berre bruk av venstre hjernehalvdel som tenker logisk og lineært, men og det høgre som tenker intuitivt og med eit meir heilskapleg perspektiv. I X-modellen (s.9) fin vi nokre parallellar til Rogers teoriar om læring som ein komplisert prosess. Ved å involvere heile mennesket i læreprosessen, tek vi vår samla kompetanse eit steg vidare.

3.3 Erfaring og refleksjon i vaksnes læring

På kva måte vil erfaringane våre rådgivarar har med seg påverke deira evne og vilje til å lære noko nytt ? Nokre rådgivarar har tidlegare opplevd at deira erfaringar ikkje er viktige og heller ikkje blir tatt omsyn til i samband med kurs og etterutdanning. Desse rådgivarane vil truleg vere mindre motiverte for ny læring denne gongen (Merriam og Caffarella 1999).

Vaksne har gjennom livet akkumulert både positive og negative erfaringar (Knowles sitert i Merriam og Caffarella 1999). Erfaringa er så grunnleggande viktig at mange definerer seg som individ ut frå den erfarings-ballasten dei har samla seg (ibid).

John Dewey har sagt at *“all genuin education comes about through experience”*. Han seier vidare at *“..not all experience educates”* (ref i Merriam og Caffarella, 1999:223). Dette seier meg at det er grunnleggande viktig at dei ansvarlege for etterutdanning av vaksne anerkjenner og respekterer den erfaring deltakarane har. Kolb har skissert erfaringsbasert læring slik;

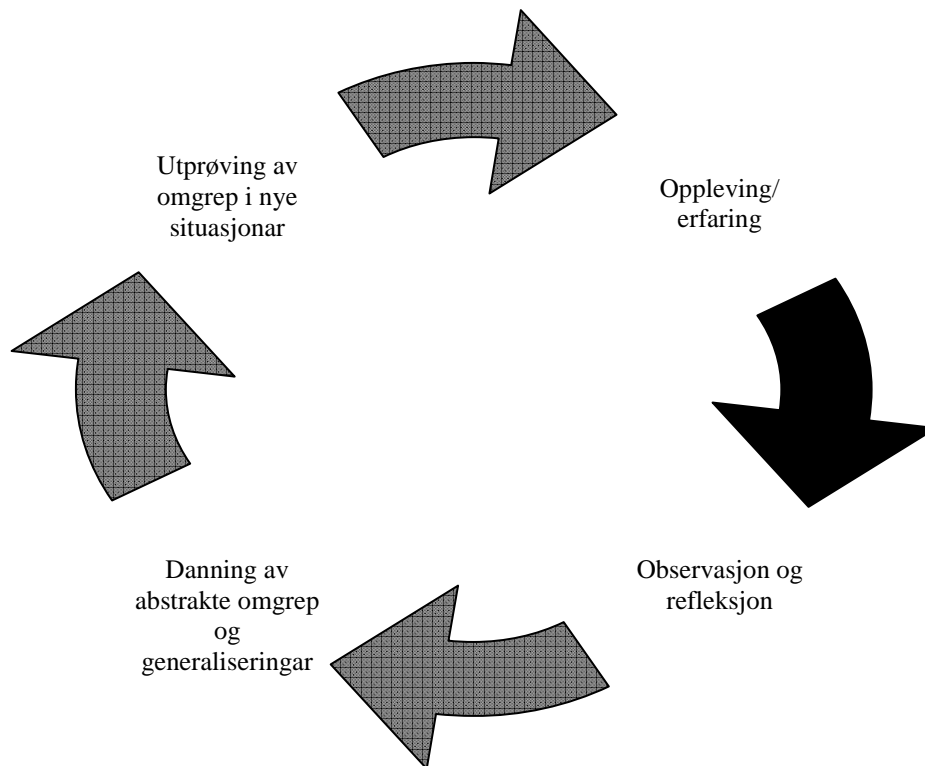


Fig.1. Kolbs første modell for erfaringsbasert læring (ref i Wahlgren, 2006:131).

Kolb meiner den lærande er i ein kontinuerleg prosess. Ein prosess som vil krevje stadig påfyll av erfaring. Denne erfaringa blir det så reflektert over og det blir danna nye hypotesar som kan leggest til grunn for nye erfaringar. Læring er å forstå som ein samansmelting av tanke- og kjensleprosessar. For at individet skal kunne lære må han/ho kunne forstå kva som

har skjedd, kva som er opplevd. Ein må og kunne sette ord på opplevingar for å kunne finne og forstå meininga. Modellen summerer opp prosessen rundt ”læring, endring og vækst” (Kolb ref i Wahlgren, 2006). Peter Jarvis (ref. i Wahlgren, 2006) har kritisert Kolbs læringssirkel fordi han meiner den gir eit altfor enkelt bilde på ein komplisert prosess. Hans kritikk går m.a. ut på at Kolb ikkje tek høgde for at læring og skjer i eit sosialt samspel der tilbakemeldingar like fullt kan gi læring av emosjonell som kognitiv karakter.

Erfaring blir ofte framheva som den sentrale faktoren i vaksnes læring. Ny erfaring som det blir reflektert over resulterer i slutningar og konklusjonar som igjen set oss i stand til å ta neste skritt på veg rundt læringskarusellen (Merriam og Caffarella, 1999). Det er diskutert om dei ulike momenta i læringssirkelen kjem i ei fast rekkefølge og om den har ein klart definert start i læringsprosessen. Praksis viser oss at Kolbs moment er sentrale, men at læringsprosessen hos den enkelte godt kan hoppe over enkelttrinn (Wahlgren, 2006)

Erfaring gir oss potensiale for læring, men det vil vere ulikt i kor stor grad vi kan og vil gjere oss nytte av dette potensialet (Merriam og Caffarella, 1999).

Ein vaksen, erfaren person kan lettare relatere det han/ho ser, høyrer og opplever til eigne tidlegare erfaringar og kan reflektere rundt denne observasjonen. Yngre personar kan nok i større grad absorbere det dei ser og høyrer som ”sannheita”, fordi dei har mindre å relatere det til og fordi deira erfaringsplattform ikkje gir dei like solid ståstad.

Kolb omtalar dette som evne til persepsjon og transformasjon (Wahlgren, 2006).

Den erfaring alle vaksne tek med seg inn i ein læreprosess vil påverke både prosess og læringsutbytte. Erfaringslæring er syklisk og er sterkt knytt til det enkelte individ. Sjølv om individuelle eigenskapar har stor innverknad, vil rammene for læring (kontekst) kunne endre individets læringsutbytte (Merriam og Caffarella, 1999).

Både jobb- og livserfaring vil ikkje berre gi oss ny kunnskap, men også påverke vårt sjølvbilete og vår sjølvtilitt. Menneska rundt oss gir oss tilbakemeldingar som kan styrke eller svekke vår sjølvtilitt. Vår veremåte og evne til å kommunisere blir m.a. påverka av korleis vi trur vi blir oppfatta av samtalepartnaren – t.d bonden (Stensaasen og Sletta, 1998)

Stensaasen og Sletta (1998) seier at ”..personer med positiv selvoppfatning har bedre forutsetninger enn personer med negativ selvoppfatning for å lykkes i sosialt samspill og i faglig arbeid...”

På kva måte kan refleksjon nyttast for å lære noko nytt, auke sjølvtilitten vår og dermed kanskje auke vår bruk av ny kunnskap? Refleksjon kan strekke seg frå rett og slett å tenke over ting til ein mykje tydlegare definisjon som ein kognitiv gjennomgang av eigne grunnleggande meiningar om ulike tema. (Wahlgren, 2000). Refleksjon kan gå føre seg på

ulike nivå og dermed også med ulike grad av bevissthet rundt tenkinga/refleksjonen. Vi kan snakke om;

- Kvardagstenking og rutinetenking
- Refleksjon over innhald i ei handling
- Refleksjon rundt prinsippa som ligg til grunn for egne handlingar
- Metarefleksjon – refleksjon over eigen refleksjon (Tiller, 1997)

Fleire teoriar rundt omgrepet refleksjon bygger på arbeidet til John Dewey (ref i Wahlgren, 2006) som har definert refleksjon på denne måten;

Refleksjonens (the reflective thought) funktion er derfor at omforme en situation, i hvilken der er oplevet uklarhed, tvivl, konflikt, forstyrrelse af en art, til en situation, der er klar, sammenhængende; bragt i orden (settled) og harmonisk.

I denne definisjonen (ibid) får refleksjon funksjon som stabilisator eller ein faktor som skapar likevekt og harmoni. Dewey har omtalt 5 viktige fasar/aspektar i den refleksive tenkinga. Han meiner prosessen inneheld vår førestilling om korleis noko er eller skal løysast. Denne førestilling må gjerast meir konkret – vi prøver å feste ord og omgrep til vår utfordring. Vi har så eit noko klarare bilde på kvar vi vil og vi lagar oss ulike hypotesar for kva som er/bør vere løysninga. Eit resonnement fører til konklusjon (ar) og vi kan så teste ut om våre konklusjonar held mål (ibid).

I følgje Dewey vil utgangspunktet for individuell refleksjon ofte vere ein eller annan form for ubalanse eller at vi er ved eit vegskilje ("forked-road-situation") der individet føler at det vante, det faste blir rokka ved (ref i Jensen, 2005:119). Det var nettopp ved eit slikt vegskilje Tine og våre rådgivarar var då vi valte å bruke refleksjon som eit middel for å kome oss over på ein annan veg. Dewey peiker på at refleksjon i denne type situasjonar har konkrete mål og skal føre til bestemte handlingar eller konklusjonar (ibid).

Hos Høytrup Pedersen og Ellstrøm (2007) er det sosiale aspektet i refleksjonsprosessen kanskje meir tydeleg enn det er hos Dewey. Dei understrekar at konteksten refleksjonen føregår innanfor ofte er viktig for sjølve prosessen.

Wahlgren m.fl som seier at dei ser på refleksjon som "*..refleksion er mer eller mindre bevidste og mer eller mindre omfattende overvejelser over sammenhængen mellem vore handlinger og deres konsekvenser.*" (Wahlgren, 2006:17).

Schön meiner det er vanskeleg å skille handling og refleksjon reint tidsmessig og har introdusert "*refleksjon-i-handling*" som forklaring på interaksjonen mellom handling og

refleksjon. Schön meiner det i stor grad ligg konkrete og bevisste eller ubevisste vurderingar bak våre handlingar (Wahlgren, 2006).

Refleksjon og eigenvurdering vart brukt som sentrale virkemiddel for å nå måla vi hadde med etterutdanningsprosjektet i Tine. Vi brukte både refleksjon i handling og systematisk ettertanke. Den siste metoden er godt kjent via Jack Mezirow (ref i Jensen, 2005.)

Det var ikkje naturleg for alle rådgivarane å sitte stille og reflektere over kva dei hadde hørt, lest, sett eller opplevd. Ein viktig del av opplæringa var derfor å auke rådgivarane sin refleksive kompetanse. Fleire såg ikkje nytten av denne type aktivitet før dei gjennom ein proaktiv refleksjonsmetode fekk prøve det i praksis. Rådgivarane vart tvungne til å reflektere først for seg sjølv, så i lag med ei lita gruppe og til slutt dele sine refleksjonar i den store forsamlinga. Mange opplevde, særleg i starten, prosessen som ubehagleg fordi dei følte dei måtte utlevere sine tankar og meiningar til andre. Individuell og kollektiv refleksjon krev både tillit og mot (Jensen, 2005).

Refleksjon fører til at den enkelte vaksne blir meir medviten sin eigen kunnskap eller mangel på kunnskap. Kollektiv refleksjon kan, på godt og vondt, styrke denne kjensla. Mezirow peiker på at nettopp kollektiv refleksjon gir individet sjanse til få brynt sine meiningar og ved hjelp av andre få nye synsvinklar på eigne meiningar (ref i Jensen, 2005:131).

3.4 Samarbeidslæring og implementering av ny kompetanse

Mange arbeidstakarar har lang fartstid i same bedrift. Dei har vore gjennom mange etterutdanningsrundar før og har erfart at implementering av ny kunnskap skjer i liten grad. Denne erfaring kan vere med på å forklarar kvifor fleire møter nye rundar med etterutdanning med noko skepsis. Kva er det leiinga har funne på no? Kvifor skal vi bruke tida vår på dette no når vi har så mykje arbeid som ventar på oss? Som vaksne, kritisk tenkande menneske kan det vere naturleg å stille slike spørsmål.

Illeris peikar på svake sider ved tilrettelegging rundt læring i arbeidslivet. Fleire vaksne har opplevd at kurs og etterutdanning ikkje blir sett inn i ein samanheng. Arbeidstakaren kan oppleve at ny kunnskap ikkje blir brukt i praksis fordi leiinga ikkje legg til rette for eller krev at ny kompetanse skal takast i bruke. Ny kompetanse kan, som i vårt tilfelle, m.a. betyr større grad av samarbeid i arbeid enn det som har vore vanleg og samarbeid byr på utfordringar. Utfordringane kan vere av ulik praktisk karakter, det kan vere sosiale og kulturelle utfordringar og det kan vere av personleg karakter. Kollegaer er viktige element i den sosiale og kulturelle konteksten. Samspelet mellom kollegaer i ein læreprosess vil påverke kva den

enkelte sit igjen med av kunnskap. Samspelet mellom ulike kollegaer vil og vere med på å forme læringa. Dette kan føre til at vi lærer ulikt sjølv om vi har det same teoretiske fundament gjennom felles kursing (Dysthe, 2001).

Individuell læring sett inn i eit sosiokulturelt perspektiv kompliserer kanskje bilete på læring, men gir det samtidig meir heilskap. Det kan vere lettare både å forstå og sjå heilskapen når individet i sin læreprosess er ein del av eit fellesskap på arbeidsplassen. I diskusjon med kollegaer vil ei sak bli sett frå ulike ståstader og den enkelte vil måtte ta stilling til synsvinklar som han/ho kanskje ikkje har vurdert før. Aktiv deltaking i refleksjon og diskusjon med kollegaer er sentralt for kunne nyte godt at samspelet med kollegaer (ibid). Omgrepet læringsøkologi er brukt om samspelet mellom lærande.

Med læringsøkologi menes innholds- og prosessdokumentasjoner som fastholder og forankrer felles viten og innsikter. En læringsøkologi fostrer og fører viten og innsikter tilbake til læringsfellesskapet slik at den ikke går tapt og at man kan bygge videre på den. Slik kan vi si at en læringsøkologi styrker en felles hukommelse (Øhra 2003:14 ref i Bratholm og Rydjord Tholin, 2004).

Styrking av den felles hukommelse t.d. i eit team på ein arbeidsplass kan i seg sjølv fungere som ein buffer i den vidare læringsprosessen. Dette felleseige i teamet kan tillate enkeltmedlemmar å lære i eit noko anna tempo enn andre utan at det på sikt treng å føre med seg varig lågare kompetanse. Implementering av ny kunnskap kan og gå i ulikt tempo hos medlemmar i eit team, men målet om at alle skal kome seg over på den vegen som er staka ut må aldri mistast av syne.

Tiller (ref i Bratholm og Rydjord Tholin, 2004) omtalar det didaktiske møtet som ein arena der fag og kvardag kan møtast for å skape læring hos personar i alle aldrar. For rådgivarane var og er det særdeles viktig at fag og kvardag blir omtalt, vurdert og reflektert over samtidig. Dette blir støtta av Tiller (1999) som seier at det å knytte teori og praktisk erfaring er avgjerande for innstillinga studentar har til studiesituasjonen.

Læring via samarbeid kan for mange av dagens vaksne vere meir krevjande enn det kanskje er for den oppveksande slekt. Fleire godt vaksne arbeidstakarar vaks opp i ei tid der verken skule eller arbeidsplass var prega av prosjektjobbing og samarbeidslæring. Dagens unge har på mange måtar med seg ei anna haldning og erfaring rundt dette emnet. Boud og Garrick (1999) peikar på at eldre medarbeidarar kan føle sin posisjon og si rolle på arbeidsplassen trua i læresituasjonar der det kanskje er dei yngre medarbeidarane som har mest kunnskap.

I TMØ har våre rådgivarar vore organisert i team sidan 2002 og eit sentralt kriteria for eit "ekte" team har vore at medlemmane av teamet skal vere gjensidig avhengig av kvarandre. For å nå felles mål er teamet avhengig av å bygge ulike former for teamkompetanse. Johnson og Johnson (ref i Brathold og Rydjord Tholin, 2004) har skissert nokre viktige sider ved samarbeidslæring. Dei legg vekt på att dei lærande må vere positivt avhengige av kvarandre. I tillegg trekk dei fram;

- Den enkelte må kjenne eit ansvar for å bidra og lære
- Dei må vere opptekne av relasjonane mellom individa
- Dei må vise omsyn til kvarandre slik at gruppa/teamet fungerer

Samarbeidet og grad av læring i våre team har utvikla seg mykje i løpet av dei 7 åra som har gått sidan oppstarten. Dette er godt dokumentert i eit doktorgradsarbeid som er gjort kring konflikt i team (m.a. TMØ sine team) og korleis ulike konflikhtar påverkar teamets trivsel, leveranse og læring (Hjertø, 2006). I eit læringsfellesskapet er det lite som er statisk. Både individa og rammene rundt vil vere i stadig endring i større eller mindre grad. Korleis det enkelte læringsfellesskap fungerer blir m.a. påverka av den historia t.d. det enkelte team har med seg (Bottrup, 2001). Historia til det enkelte team og kulturen på arbeidsplassen kan og påverke implementering av ny kompetanse. Implementering av ny kompetanse er m.a. avhengig av kor dyktige medarbeidarane og leiinga er m.o.t. oppfølging av dei tiltak som blir sett i verk for å nå nye mål. Det er grunnleggande viktig at bedrifta og den enkelte/det enkelte team har sett seg klare og tydelege mål. Klare mål og tiltak vil raskare vise om bedrifta/organisasjonen er på rett veg eller ikkje. Gode metodar for oppfølging vil kunne sette inn andre tiltak enn først planlagt viss det viser seg at venta konsekvensar/resultat uteblir. (Høytrup Pedersen, i Nordisk råds rapport, 2007).

Det er relativt lite arbeid som er gjort både empirisk og teoretisk i forhold til effekt av ulike typar etterutdanningsopplegg i bedrift (Ellstrøm, ref i Nordisk råds rapport, 2007). Bedrifter ønskjer å kunne måle effekt av kompetansehevande tiltak, men dette er ikkje enkelt. Ein måte å måle på er i følgje Kirkpatrick (ibid).

- *Medarbeidars haldning til og vurdering av t.d. ei utdanning og resultatet av denne.*
- *Effekt på individnivå i form av erverva kunnskap eller ferdigheiter, men også t.d. endra haldning.*
- *Effekt i form av at individet blir betre til å utføre bestemte arbeidsoperasjonar ("job performance").*
- *Effekt i form av betre prestasjonar hos t.d. eit arbeidsteam eller prestasjonar på organisasjonsnivå.*

Det er likevel ikkje slik at om medarbeidarane har ei positiv haldning til eit etterutdanningstiltak så vil dette automatisk medføre endra praksis og betre resultat for bedrifta. Det er komplekse samspelseffektar på ulike nivå som heile tida vil bestemme sluttresultatet (ibid).

Ulike former for kompetansehevande tiltak i bedrifta kan og få ulike former for verdi- eller samhaldseffektar. Det at fleire arbeidstakarar får fleire felles opplevingar, har meistra felles utfordringar, har bestått den same eksamen mm gir auka VI-følelse (Ellstrøm, 2007). Tine brukar slagordet ”Vi i Tine” nettopp for å understreke samhald og felles innsats på veg mot felles mål.

4.0 Metode

Val av metode blir m.a. gjort ut frå type problemstilling, ei vurdering av kva type data det er mogleg å produsere innanfor rammene av det aktuelle prosjektet og ikkje minst korleis datamaterialet skal analyserast og tolkast.

I oppgåva brukar eg observasjon og intervju for å søke å finne korleis vaksnes erfaring og bruka av refleksjon verkar inn på læring og implementering av ny kunnskap på arbeidsplassen.

Det er mange faktorar som vil påverke val av forskingsmetode; sjølve problemstillinga er den viktigaste. Jette Fog har sagt det på ein enkel og forklarande måte; ”*Før jeg ved, hvad jeg skal undersøge, kan jeg ikke vide, hvordan jeg skal gjøre det*” (Holme og Solvang, 1986:78).

Eg legg den vitskaplege tenkemåten *hermenautikk* til grunn for mine vurderingar. I hermenautikken er det å forstå enkeltindivid si oppleving heilt sentralt. (Fuglseth og Skogen, 2006). Ein kvalitativ forskingsmetode går i djupna meir enn i bredda i motsetnad til kvantitative metodar. Dei kvalitative metodane søker å få fram dei tolkingane vi gjer og kva erfaringar vi har gjort oss i ulike situasjonar (Kvale, 2006.)

Ved bruk av kvalitativ metode får vi ikkje resultat som kan seiast å vere allmenngyldige og statistisk sikre, men metodane kan hjelpe til å forstå eit fenomen på ein annan måte enn kvantitative resultat. (Holmen og Solvang, 1986). I mi oppgåve er det nettopp eit djupdykk i årsak og forståing eg ønskjer og meiner derfor at ei kvalitativ tilnærming til problemstillinga vil gi meg ein interessant empiri.

Eigne observasjonar og ei kvalitativt, skriftleg spørjeundersøking gjennomført av prosjekt Opplæringsløftet dannar grunnlag for mine egne intervju.

4.1 Forundersøking – observasjon

Næss seier følgjande om det å bruke observasjon som metode ; ”*Selv om vi med styrke kan hevde at observasjon er «urmetoden» for all datainnsamling, må det vi kommer fram til gjennom observasjon, betraktes meir som indisier på noe enn som «bevis»*” (Fugleseth og Skogen, 2006:90). Observasjon som metode kan vere krevjande og det er lett å miste viktig data fordi forskaren der og då ikkje forstår at det som skjer er viktig. Vi vil sjeldan eller aldri kunne gjennomføre observasjonar som er uhilda. (Næss ref i Fuglseth og Skogen, 2006). Mi utfordring som forskar på heimebane blir å ha forståing for at eg kan påverke den situasjonen eg observerar. I løpet av observasjonstida notere eg ned så mykje som mogleg av det som skjedde utan å reflektere over kvifor det skjedde. Det er viktig, men ikkje enkelt å observere

det kjente som noko ukjent. Det vi observerer og tolkar blir farga av vårt kjennskap, vår posisjon og tidlegare erfaring av det vi observerar (Fuglseth og Skogen, 2006).

Rådgivarane som vart observert fekk informasjon om at eg var med på samlingane både som fagsjef rådgiving, men og at eg ville observere og notere i samband med masteroppgåva.

4.2 Intervju

Eg valte å bruke enkeltintervjuet fordi det vil kunne opne for ei meir reell framlegging av erfaringar / fakta/ opplevingar enn gruppeintervju som og vart vurdert. Det vart gjennomført eit semistrukturert intervju. Denne intervju-situasjonen gjer det truleg enklare å stille nødvendige oppfølgingsspørsmål og å halde fokus på tema og framdrift. Målet med intervjuet er å få tak i den enkelte si verkelege meining (Kvale, 1999).

Ei av utfordringane ved enkeltintervju er at nokre personar kan velje å ”pynta” på svara sine fordi avsendaren er svært synleg. Dette må eg som forskar ta høgde for i mine vurderingar kring svara. Det faktum at rådgivarane i Tine Meieriet Øst kjenner meg som ein del av leiargruppa, vil kunne ha innverknad på svara deira. Dei kan kome til å vurdere det taktisk uklokt å legge fram opplysningar av negativ valør og heller presentere – bevisst eller ubevisst – det dei trur eg ynskjer av opplysningar. Vi har mange svært erfarne rådgivarar og vi veit av erfaring at mange vil vere svært ærlege også i kritisk retning nettopp fordi eg sit i leiargruppa. Det faktum at eg ikkje har personalansvar for rådgivarane vil og kunne verke i positiv retning i forhold til å gi kritiske svar.

Kvale (2006) seier at intervjuaren ”*bør ha kunnskap om emnet som undersøkes, mestre samtalemessige ferdigheter, være språklig dyktig – og ha øre for intervjupersonens språkstil*” (s. 91-92).

Eg meiner det er ein styrke at eg kjenner rådgivingssituasjonen godt, men det at eg som forskar er så involvert i den prosessen eg forskar er ikkje uproblematisk. Eg må heile tida ta høgde for at andre opplever og tolkar ulike situasjonar på andre måtar enn eg sjølv gjer. Fuglseth og Skogen (2006) understrekar dette nokså klart; ”*En kontekst som ytre sett omfatter de same forholdene, kan oppleves forskjellig av ulike individer*” (s. 123). Enkelte tema kan bli utelatne eller oversett nettopp fordi eg ikkje ser situasjonen frå utsida.

Rådgivarane som stilte til intervju svarte alle umiddelbart ja og eit skriftleg samtykke var ikkje naturleg i denne settinga. Dei fekk tilsendt dei aktuelle hovudspørsmåla via e-post med avtale om telefonintervju dagen eller. Dette vart gjort fordi dei skulle få betre tid til å tenke gjennom spørsmåla før vi hadde vår samtale.

Dei fekk forklaring rundt korleis deira svar ville bli brukt i oppgåva og at ingen ville kunne vite kven som hadde svart. Eg noterte under sjølve intervjuet og i tillegg sendte rådgivarane inn skriftlege svar på dei spørsmåla dei hadde fått. Dette for at eg skulle kunne gjere ein dobbeltsjekk på meiningsinnhaldet.

Eg meiner rådgivarane kom fram med det dei hadde på hjertet og at dei leita godt for å finne alle tankar og meiningar dei hadde kring temaet. Alle rådgivarane hadde notert stikkord og brukte desse som ledetråd då vi gjennomførte intervjuet. Ein av rådgivarane sa etter intervjuet at ho ville ha sagt akkurat det same om det ho sa skulle publiserast med hennar namn på.

Rådgivarane kunne på ulike tidspunkt kome med kontrollspørsmål. Den einaste kommentaren eg fekk var at ein av rådgivarane var glad for at intervjuet ikkje vart teke opp for ho trudde at samtalen glei lettare når vi ikkje hadde slike tekniske element inne i bildet.

Sidan eg kjenner svært godt til både arbeidssituasjonen til rådgivaren, til den etterutdanninga vi samtale om og i tillegg har snakka med kvar enkelt rådgivar mange gongar før brukte eg ikkje noko energi i løpet av samtalen på å forstå kva dei snakka om.

I etterkant vart notata reinskrive og sendt tilbake til rådgivaren for gjennomlesing og dei endringane som rådgivaren ville gjere vart gjort.

I analysen av intervjua vart svara kategorisert i forhold til meiningsinnhaldet og knytt til erfaring, refleksjon, læring og implementering av ny kompetanse. Etter å ha gjort ei hovudinndeling vart svara klassifisert i undergrupper (Kvale, 2006).

Funn gjort via intervju av kunn 4 personar kan ikkje seinast å vere allmenngyldige eller sikre funn, men dei vil likevel ha ein viss gyldigheit eller validitet.

Ulike funn vil sjølvsagt kunne ha ulik grad av overføringsverdi avhengig av om dei t.d. kom fram hos alle respondentane, hos den yngste, hos dei eldste, hos kvinnene eller hos mennene. Materialet viser også samanhengar og samspel mellom hovudkategoriane.

4.3 Respondentar

Vi kan skilje mellom informant- og respondent- intervju. Informantar er personar som uttalar seg om kva andre har sagt og gjort. Om vi derimot intervjuar personar som kan snakke om eigne opplevingar og erfaringar rundt aktuelle tema, er desse meir å rekne som respondentar. ”Respondent-intervjuing brukes når man er opptatt av å finne fram til personlige følelser, oppfatningar og hensikter hos den som intervjues.” (Holme og Solvang, 1986:25).

4.3.1 Val av respondentar

Om val av intervjupersonar bør vere tilfeldig eller systematisk, vil vere noko avhengig av analysemetode. Ved kvantitativ analyse er det svært viktig at utvalet av t.d. personar til ei

undersøking er tilfeldig. Eit ikkje-tilfeldig utval vil vere ein faktor det bør korrigerast for i analysearbeidet. I denne oppgåva der tilnærming og metodeval er kvalitativt er det tilfeldige utval ikkje like viktig for reliabiliteten.

I TMØ sitt område kjenner eg dei fleste rådgivarane ganske godt og dette har påverka mitt val av respondentar. Dalen seier at ”*Best mulig valg av informanter forutsetter med andre ord at forskeren har både teoretisk grunnlag og kultutkompetanse for å kunne vurdere hvilke informanter han ønsker seg*” (Fuglseth og Skogen, 2006:124).

Eg har valt å intervju 4 rådgivarar – to menn og to kvinner. Eg ville intervju rådgivarar som er reflekterte, fritt-talande og med evne og vilje til å vere kritiske. Eg ser på desse eigenskapane som særskilt viktige for å få fram synspunkt rundt problemstillinga i oppgåva. Eg har valt å intervju 3 rådgivarar med lang fartstid i Tine og ein med relativt kort fartstid. Dette utvalet speglar godt den fordelinga vi finn hos rådgivarane i Tine med omsyn til erfaring. Eg var spesielt interessert i å finne ut meir om korleis erfaring både i jobbsamanheng og i livet elles påverka rådgivaren sin læring og bruken av ny kompetanse. Det at alle mine respondentane er bønder gjer at dei samla sett ikkje er representativt for rådgivarane i Tine. I TMØ sitt område er rundt 50 % av rådgivarane bønder. Det faktum at dei er både bønder og rådgivarar kan påverke deira refleksjon på ein annan måte enn vi vil finne hos ein rådgivar som ikkje er bonde.

4.3.2 Presentasjon av respondentane

Alle 4 rådgivarane jobbar med fleire ulike fagområde og har derfor samla sett svært brei både fagleg og menneskeleg erfaring og kompetanse. Dei fleste rådgivarane tilsett dei siste 4-5 åra har si utdanning frå 3-årig høgskule eller frå Universitetet for miljø og biovitenskap (UMB). Rådgivarar med lang fartstid i Tine har, som mine informantar, gjerne 1-åring utdanning som agronomar eller 2-åring utdanning som agrotekniker. Det er eit fleirtal av menn i den eldre gruppa og omvendt hos dei yngre.

Kristin har jobba som rådgivar i over 20 år. Ho har i følgje seg sjølv utdanning i livets skule i tillegg til agronomutdanning⁵ og 1-årig høgskulestudium. Ho jobbar deltid. Kristin har jobba i det same geografiske området i Tine i alle sine år som rådgivar og kjenner mjølkeprodusentane svært godt.

Laila har jobba i Tine i 8 år. Ho har VKII-allsidig landbruk + allmennfagleg påbyggingsår. I seinare tid har ho teke 1-årig høgskuleutdanning.

⁵ **Agronom:** 1-årig studium på landbruksskule, tilsvarar dagens Vg3 landbruk og husdyrhald.

Lars har også jobba som rådgivar i det same geografiske området i over 20 år. Han har agrotekniker-utdanning⁶. Han jobbar fulltid.

Pål har over 25 års rådgivarerfaring og har både agronom og agrotekniker bakgrunn.

Rådgivaren har eit svært variert arbeid og skal kommunisere med ei heterogen gruppe mjølkeprodusentar. Svært ulike kundar⁷ krev at rådgivaren har evne til å vere fleksibel i sin adferd. Rådgivaren skal, på mjølkeprodusenten sin heimearena, kunne bidra konstruktivt både hos bonden med doktorgrad i fysikk og til han som aldri skriv noko sjølv, men har ”doktorgrad” i å handtere dyr og ”mekke” maskiner. Nokre produsentar har også behov for å snakke om heilt andre ting enn det faglege. Dette fordi det å drive gard i dag er ofte eit einsamt yrke – ein bonde sa det slik; *”Jeg snakker ikke med andre enn kua på dagevis”*.

Tine rådgivaren har ein ganske spesiell arbeidssituasjon. Rådgivaren sit gjerne ved kjøkkenbordet heime hos bonden når han/ho diskuterer med eller gir bonden konkrete råd. Dette i seg sjølv gir rådgivaren spesielle rammer og han/ho må ofte ”konkurrere” både med naboen, veterinæren, barna og ektefellen i sin samtale med bonden.

⁶ **Agrotekniker:** 2-årig studium på landbruksskule. Utdanninga finns ikkje lenger.

⁷ **Kundar:** Mjølkeprodusentane har mange roller; dei eig TINE, dei leverer varer til TINE og dei kjøper tenester frå TINE. Dei er rådgivarane sine kundar, men vi omtalar dei helst som mjølkeprodusentar.

5.0 Presentasjon og drøfting av funn

Gjennom intervju av fire rådgivarar i TINE får vi eit innblikk i deira oppfatning av og haldning til eiga læring og implementering av ny kompetanse i sitt daglege arbeid.

Informasjon som kom fram via intervju stadfestar det inntrykket vi (leiargruppene i dei 5 regionane i Tine) sit med etter å ha evaluert etterutdanninga, læringsutbyttet og bruken av ny kompetanse. Rådgivarane og leiargruppene har ei svært positiv haldning til konseptet, tankegangen i NR-modellen. Vi ser likevel til dels store forskjellar på korleis ny kompetanse blir brukt ute hos bonden. Det er og store forskjellar i omfang av bruk av ny kunnskap. Funna i denne oppgåva kan vere med på å forklare desse forskjellane.

5.1 Korleis har erfaring og refleksjon påverka læringa?

Respondentane peikar på erfaring som ein avgjerande rammefaktor for deira læring. Erfaring henta frå handlingar der dei fekk knytt saman teori og praksis vart omtalt som særst nyttige. Det respondentane trekk spesielt fram var det å trene ute hos øvingsbonden⁸. Rådgivarane opplevde dette ”treningsbesøket” som overraskande positivt og lærerikt. Det var først på dette stadiet i prosessen fleire av dei vart trygge på at dei hadde lært noko og at dei faktisk hadde noko bra å tilby bonden. Illeris understrekar at for mange vaksne vil praktisering av det dei har eller er i ferd med å lære opplevast som positivt og nyttig (Jensen, 2005). Integrasjon mellom teori og praksis gav rådgivarane verdifull tilbakemelding frå bonden på at ny kompetanse vart teke godt i mot. Dette styrka deira sjølvtrua noko som igjen førte til at dei stod enda tydelegare fram med si ny rolle ute hos bonden. Ein av respondentane, Laila, uttrykker dette slik;

(...) eg er meir på hugget. Eg merkar at når bonden får framgang så får eg gode tilbakemeldingar og då kastar eg meg over nestemann med stor glød.

Pål trur : (...) rådgivarane vil få meir heider og ære med dette opplegget.

Den positive opplevinga ved å bruke sin nye kompetanse ute hos bonden har fleire av rådgivarane stadfesta både i intervju og i godkjenningssamtalane eg hadde med dei. Ein viktig faktor i etterutdanninga er fokus på heile drifta på garden. Dette inkluderer både det faglege, bonden og familien. Mine observasjonar i løpet av etterutdanningsprosessen og svar

⁸ **Øvingsbonde:** Utvalte bønder som rådgivaren praktiserte NR-modellen hos før han/ho gjekk opp til godkjenning.

frå intervjuet viser at det å få lov til å tenke heilskap har innført ein ny dimensjon i rådgivinga som rådgivarane har teke svært godt imot.

Kristin har opplevd det som godt at;

Vi har fått bekrefta at det er lov å møte bonden der han er og det han/ho er opptatt av, sjølv om dette ikkje berre går på snevre produksjonsmål.

Kan det vere slik at vi i tidlegare kurs og læreprosessar har undervurdert det sosiale og kulturelle aspekt i forhold til det reint faglege? I samtalen med Kristin kom ho fleire gongar innom dette temaet og ho viser til tidlegare erfaring i Tine på denne måten;

Eg synes det er litt artig å tenke på at for om lag 15 år sidan hadde vi ei spørjeundersøking. Dei spurte m.a. kva det ville seie å vere ein god rådgivar – huskar at eg svarte ”å møte folk der dei var”. Den gongen opplevde eg at det svaret var ganske feil (...).

Merriam og Caffarella (1999) forklarar at nettopp manglande fokus på eller respekt for dei lærande si erfaring er ei viktig kjelde til lågt læringsutbytte. Kursleiarane hos oss viste heile tida stor respekt for den kunnskap og erfaring rådgivarane sat med. Respondentane trekte fram dette og sa at foredragshaldarane:

(...) kom ikkje og trakka i våre bed.

Kristin legg til: Vi har hatt forståegpåere innom her før.

Rådgivarane har no både erfart og lært at fokus på bonden både som menneske og som fagperson har betra kommunikasjonen. Eg trur positive erfaringar frå samtalan med bonden og dermed auka sjølvtrillit vil motivere rådgivarane til å vidareutvikle seg.

Funna viser at tidlegare erfaring er med på å farge ny erfaring. Rådgivarane legg vekt på at deltakarinvolvering og kollegafellesskap har gitt dei ny erfaring og lærdom. Dei har og opplevd etterutdanninga og treninga etterpå som meiningsfull. Laila oppfattar

(...) tanken i modellen som fornuftig – modellen samanfallar med det vi ser på som fornuftig arbeidsmetode hos bonden.

Når etterutdanning blir opplevd som meiningsfull, blir motivasjonen for vidare arbeid sterkare (Merriam og Caffarella, 1999). Kristin understrekar at det å få aksept for at rådgivarane er ulike og har med seg ulik erfaring har vore viktig.

Vi har fått eit verktøy å bruke og som vi kunne tilpasse vår eigen person. Vi har ulike utfordringar i jobben fordi vi er ulike typar.

Alle respondentane kjem innom utfordringar dei har hatt og utfordringar dei ser framover i tid. Funna viser at det dreier seg om mange ulike utfordringar på vegen vidare. Vi snakkar om personlege utfordringar for den enkelte meir enn ei samla, lik utfordring for ei gruppe rådgivarar.

Sjølv om vi arbeider i team er det viktig å heile tida sjå, følge opp og evaluere både teamet og alle enkeltindividua i teamet. Det kan sjå ut som om eldre og yngre rådgivarar handterer ny lærdom ulikt. Det kan synes som om ulik grad av sjølvtilitt kan vere ein av årsakene til dette. Gjennom intervjuva viste rådgivarane med lang fartstid i Tine at dei var særst trygge på seg sjølve som rådgivarar. Måten dei svarar på og val av ord når dei reflekterer kan saman med mine egne observasjonar tidleg i prosjektet underbygge forskjellen. Laila som er den yngste av rådgivarane uttrykte på fleire måtar at ho hadde følt seg uttrygg og at sjølvtilitten ikkje hadde vore på topp. Som ho sjølv seier;

Det (alt dei skulle lære og prestere, min kommentar) vart rett og slett litt skummelt.

Boud og Garrick (1999) hevdar på si side at godt vaksne arbeidstakarar kan vere meir usikre eller utilpass i ein læresituasjon knytt til arbeidsplassen enn yngre kollegaer fordi dei føler at krav om læring kan rokke ved deira posisjon i bedrifta. Krav om læring kan bli oppfatta som at ein ikkje lenger er god nok. Om delar av læringa føregår ved at dei yngre lærer opp dei eldre – t.d. i bruk av data, kan dette bli oppfatta som ein ekstra ”sten til byrden” (ibid). Rådgivarar som i utgangspunktet har liten sjølvtilitt kan føle det er ekstra vanskeleg når det heile tida blir stilt nye og høgare krav til det dei skal prestere. Det er då viktig at leiarane og medarbeidarane kan medvirke til at desse rådgivarane over tid kan styrke sin sjølvtilitt. Ein rådgivar som har liten sosial eller fagleg sjølvtilitt vil ha større problem med å få tillit frå bonden enn ein rådgivar med god sjølvtilitt. I tilbakemeldingar Tine fekk i Opinionundersøkinga (kap. 1.0) har bøndene lagt vekt på at rådgivaren må opparbeide seg tillit for at rådgivinga skal fungere optimalt. God kommunikasjon mellom bonde og rådgivar er m.a. avhengig tillit. Tilliten må opparbeidast over tid og ein må jobbe for å halde den vedlike.

Til tross for mange signal på styrke og sjølvtilitt uttrykte fleire av dei erfarne rådgivarane likevel usikkerheit både tidleg i prosessen og ved den formelle avslutninga. Under godkjenningssamtalane (sjå kap 2.0) opna nokre av dei meste erfarne rådgivarane samtalen

med å seie at ”Ja, ja trur du det er håp for oss gamle? Dei får det vel betre til dei som er yngre?”. Det hadde vore interessant å diskutere kva årsakene er til denne noko manglande sjølvtiliten, men dette er litt på sida av mi problemstilling og omfanget av oppgåva gir heller ikkje rom for det.

God sjølvtilit hos rådgivaren er noko av fundamentet for at bonden skal føle tillit til sin rådgivar. Denne tilliten opplever også rådgivarane som særskilt viktig når dei no skal bruke ny kompetanse ute hos bonden. Er det god tillit og god kjemi mellom rådgivar og bonde, er terskelen for å ta i bruk nye tankar og metodar i rådgivinga lågare.

Rådgivarane opplevde refleksjon over ny kunnskap og rundt eigen praksis som nøkkelen til implementering av ny kompetanse.

Både Kristin, Lars og Pål seier at ein av dei aller viktigaste faktorane for implementering av ny kunnskap har vore, både kollektiv og individuell, tid til ettertanke, bevisstgjerings- og modning. Alt dette har rådgivarane fått gjennom ein refleksjons- og erfaringsutvekslingsprosess som har gitt dei ny kunnskap både om seg sjølve, sine kollegaer og om bonden. Lars ser på heilheita i læreprosessen som særskilt viktig.

Det at vi har fullført ein prosess etter sjølve samlingane var heilt avgjerande for suksess, vi trena, diskuterte og reflekterte. Modninga som skjedde her er heilt sentral – det å halde tråden i lag med kollegaer i ettertid, vi har korrigert kvarandre, det har til tider vore eit ork, men det har hatt nytte og verdi.

Sjølv om det har vore eit ork har dei altså opplevd refleksjon som eit praktisk reiskap som rådgivarane ønskjer å fortsette å bruke. Refleksjonen har gitt motivasjon og gjort dei tryggare på eigen kompetanse. Som nemnt i kap 3.3 seier Dewey (ref i Jensen, 2005) at den enkelte via refleksjon får testa ut om sine tankerekker og konklusjonar held mål. Kristin kjem inn på læring og refleksjon og lurar litt på kor bevisst ho har vore om når ho faktisk har lært noko.

Kristin: (...) trur at det skjer ting ubevisst etter ein slik kursserie – vi er ein del av ein større prosess. Det å sjå garden meir som ein heilskap, det å bruke ulike briller⁹ syntes vi var svært pedagogisk, sjølv om vi syntes det var litt tåpeleg i starten, men det har verkeleg gått inn i mitt hovud”.

Kristin prøver å forklarar at ho føler ho har lært noko undervegs som har kome av seg sjølv over tid. Kva type læring er så det? Kan vi snakke om ubevisst refleksjon og/eller læring? Dewey seier m.a. om refleksjon at ”Refleksjon forekommer i forbindelse med handling, herunder især bevidst afprøvning eller eksperimenter” (Wahlgren, 2006:101). Kristin seier at

⁹ Uttrykket **briller** vart brukt om det å ha ulik tilnærming til bonden og garden. Kva legg vi merke til og kva legg vi ikkje merke til? Ser vi det tekniske, det kulturelle, det biologiske, det politiske bilete på garden osv.

ho egentleg har lært noko som ikkje er knytt til ei konkret handling i tid og at læringa delvis er knytt til ubevisste tankeprosessar. Boud (2006) diskuterar og kor medviten ein refleksjonsprosess er, og understrekar m.a. at sjølv om refleksjon er ein aktiv, viljestyrt prosess så bør den lærande gi prosessen tid då dette kan gi betre læringsutbytte.

Jarvis (ref i Wahlgren, 2006) trekk fram nokre former for ikkje-reflektert læring og kallar den eine ubevisst læring. Dette kan vere tilfeldig læring som skjer på eit sidespor parallelt med hovudlæringa (ibid).

Sjølv om alle respondenten trekk fram kollektiv refleksjon som nyttig og lærerikt, seier dei samtidig at refleksjon i store grupper er meir krevjande og gir mindre tilbake.

Dette kan ha med tryggleik og tillit å gjere. Vi kan trekke parallellar til vaksenpedagogikk studiet der vi vart sett saman i mindre grupper på 3 eller 4 og desse gruppene heldt meir eller mindre saman gjennom heile studiet.

5.2 Samarbeidslæring og implementering av ny kompetanse

Samarbeid rådgivarane i mellom ser ut til å ha tilført den individuelle læringsprosessen ein ekstra dimensjon. Respondentane uttalar at tid til ettertanke og diskusjon med kollegaer har gitt dei ny kunnskap og til ein viss grad endra deira egne meiningar og haldningar. Dette har i neste omgang ført til at dei har kommunisert på ein annan måte med bonden og opplever å få ein annan respons i kommunikasjon med bonden enn dei fekk før. Dei kan ikkje heilt sette fingeren på kva dei konkret gjer på andre måtar enn før, men meiner sjølv det kan ligge i at dei er betre til å lytte etter kva som blir sagt. Det at rådgivaren faktisk får ein annan type respons frå bonden no enn før viser at vi er på rett veg og at rådgivaren har teke i bruk delar av sin nye kompetanse i praksis. Tiller (1999) framhevar det didaktiske møtet som arenaen som knyt saman teori og praksis på ein utmerket måte. Blir det for lang avtand mellom faget og det den enkelte opplever som deira jobbkvardag, kan dette påverke grad av implementering av ny kunnskap (ibid).

Respondentane peika fleire gongar på at samspelet med kollegaer viste seg å vere viktigare for eiga læring enn dei hadde venta. Dette kan vere fordi dei har lite erfaring med refleksjon og kollegadiskusjon rundt eiga læring. I praksis har deira samtalar stort sett hatt karakter av diskusjon rundt korleis dei løyser praktiske oppgåver. Det å bruke kollektiv refleksjon som eit læringsverktøy opplevde rådgivarane etterkvart som trygt og inspirerande. Merriam og Caffarella (1999) meiner at forholdet mellom individuelle og sosiale sider ved læring er viktig.

Funna viser ein positiv samanheng mellom deltakaraktivitet på samlingane og auka læringsutbytte. Respondentane forklarar dette med at sjølve aktivitetane medverka til ei positiv innstilling og auka motivasjon. Deltakarane har diskutert og argumenter med og mot sine kollegaer, dei har gjennomført felles refleksjonar og utvida sitt felles erfaringsgrunnlag. Dei har samarbeida med sine kollegaer på ein annan måte enn det dei har gjort før og opplevde det som nyttig og inspirerande. Våre rådgivarar meiner dei har noko å lære av sine kollegaer – både av dei yngre og dei eldre. Lars opplevde at;

Mine kollegaer var svært flinke og eg lærte mykje. Dei har vel/brukte vel meir ettertenksomheit og refleksjon enn det eg har vore van med og det var veldig nyttig.

Boud og Garrick (1999) seier at det å godta eller innsjå at vi kan lære av kvarandre er eit kjenneteikn på ein organisasjon med lærande medarbeidarar. Det faktum at rådgivarane har jobba i team i 5 år før etterutdanninga starta, kan ha medverka til denne haldninga. Fleire av rådgivarane seier at det var og er viktig for dei at deira samla kompetanse blir sett og verdsett. Samarbeidet i seg sjølv kan ha vore med på å gjere den enkelte meir synleg. Når vi samarbeidar, medfører det både dialog og handling. Dette igjen er med på å vise andre vår eigen kompetanse, både i handling og reint kognitivt. Høyrup/Ellstrøm (2007:10) trekk fram ein dialogprega og problemorientert arbeidsform som ein av suksesskriteria for arbeidsplasslæring. Denne arbeidsforma gir deltakarane sjanse til å *”være aktive, handle, eksperimentere, og forbinde kurssituasjonen med arbeidssituasjonen”* Det kan sjå ut til at manglande eller liten grad av implementering ikkje har sine årsaker i mistru til modellens grunntanke. Dei ulike respondentane skisserer og heilt ulike utfordringar. Tilrettelegging vart trekt fram som ein nøkkelfaktor. Det dreier seg om tilrettelegging på ulike nivå frå det praktiske til det overordna. Reint praktisk trekk respondentane fram vårt administrative dataverktøyet (AV) som heilt avgjerande for implementering av NR-modellen. Dette tekniske hjelpemiddelet må fungere optimalt for at implementeringa av NR-modellen skal bli vellykka. Laila har fått trua på at ho skal klare dette og peiker på AV som ein årsak;

Eg prøver å få lagt inn mål og tiltak på alle gardar i AV. No følar eg at det sit, eg har skjønt korleis eg kan bruke AV - no er det eit hjelpemiddel for meg som det skal vere. Eg brukar AV som ei påminning til meg sjølv.

AV blir brukt til alle typar registrering; bestilling av tenester, kvittering av utført teneste, notering av status og dokumentasjon av ulik karakter knytt til rådgiving hos den enkelte bonde. AV er og bindeleddet mellom ulike rådgivarar som arbeider hos same bonde då alle

rådgivarar kan gå inn og arbeide med og lese akkurat den same informasjonen knytt til den enkelte bonde. Vi kan samanlikne AV med eit avansert journalsystem.

Ein tredje nøkkelfaktor for god implementering er tid:

Laila: Når det er travelt er det lett å falle tilbake til det gamle. Eg må føle at eg har overskudd til å gå inn i den nye dialogen – må ha litt til overs energimessig.

Rådgivarane seier dei må ha tid til seg sjølv, men dei må og ha tid til å fortsette samarbeidet med kollegaer for å ikkje stoppe opp i sin læreprosess. Det er og blir ei utfordring både for rådgivarane og leiarane å få den fruktbare samarbeidslæringa til å fortsette også når kvardagen har innhenta oss. Rådgivarane er klar over at det ikkje berre er snakk om at leiinga skal legge ting til rette. Ein av respondentane seier det på denne måten;

Eg må greie å motivere meg sjølv for å gjere behovsavklaringa, bonden må gi meg muligheit samtidig som eg må ta muligheita.

Det å ha lært konkrete samtaleteknikkar har gitt rådgivarane eit nytt hjelpemiddel i rådgivinga er og ei form for tilrettelegging som trer fram som ein fjerde nøkkelfaktor for implementering av ny kompetanse.

Mange menneske, også bønder, er mest trygge innanfor kjent kontekst – kjente rammer. Når noko blir endra kan det gi seg utslag i negative haldningar og motstand. Dette opplever fleire av rådgivarane no i samtalen med bonden – den nye samtalen. Respondentane peiker på at dei nok må kjempe den nye arbeidsmåten gjennom hos nokre av bøndene. Det er krevjande å skulle samtale på ein ny måte om nye tema. Rådgivarane er likevel positivt innstilt og som ein respondent seier;

Eg må finne snedige metodar for å kome inn på nye tema.

Rådgivarane opplever og at nokre bønder seier dei av ulike grunnar ikkje vil ha dette nye;

(...) på mange gardar har dei erklært at dei vil ha det slik dei har hatt det før. Det vil ta tid for mange av bøndene å venne seg til ei anna form på rådgivinga – nokre seier at dette (NR-modellen) berre er ein ny måte å få selt tenester på.

Bøndene sjølve er ei utfordring i forhold til implementering av ny rådgivingsmodell. Det er krav frå bøndene om betre rådgiving som ligg til grunn for etterutdanninga. Grunntanken i prosjekt Opplæringsløftet har vore ”Bonden i sentrum”.

Dei tause bøndene blir spesielt trekt fram som krevjande. Rådgivaren ser desse betre no sidan han/ho har lært å lytte meir i sin samtale med bonden. Lars formulerer sine tankar om dette slik;

Eg hadde ikkje lagt så godt merke til dei før for då prata eg heile eller mykje av tida. Det er ei grense for kor lenge vi kan vente på svar.

Bonden i andre enden av skalaen krev og sitt om enn på ein annan måte. Laila forklarar det slik;

Eg kan vere veldig var overfor enkelte gardbrukarar, enkelte pumpar meg for krefter, enkelte bønder som hoppar frå det eine til det andre verkar stressande på meg. Det blir vanskeleg å konsentrere seg.

Bøndene som er rådgivarane sine kundar og samtidig Tine konsernet sine eigarar er ein viktig brikke i arbeidet med implementering av ny kompetanse. Rådgivarane har hatt stor nytte av refleksjon og erfaringsutveksling over tid i sin læreprosess. Bøndene vil kanskje og nytte seg av både refleksjon og erfaringsutveksling etter å ha snakka med våre nøkkelrådgivarar for første gong. Bruken av nøkkelrådgivingsmodellen kan føre til læring og ny kompetanse både hos bonde og rådgivar.

6.0 Avslutning

Erfaring og refleksjon har vore ein raud tråd gjennom heile etterutdanningsperioden for rådgivarane i Tine. Eg har derfor ønskt å sette søkelys på kva måte desse faktorane har påverka både læring og implementering av ny kompetanse i vår organisasjon. Via observasjon og intervju har eg søkt å kartlegge korleis rådgivarane har opplevd eige læringsutbytte og kva dei ser på som viktig for å ta i bruk sin nye kompetanse ute hos bonde.

Hovudfunna viser at rådgivarane legg vekt på erfaringsutveksling med kollegaer som grunnleggande for deira læring. Det å kunne sette ord på eigne erfaringar og få vurdert og diskutert desse med kollegaer opplever rådgivarane som nyttig. Erfaringsutveksling bygger heilskapleg kompetanse og hjelper rådgivaren til i neste runde å betre takle nye situasjonar (Illeris, 2006). Dei meiner og at respekt for deira erfaring er viktig i samband med ny læring. Utprøving av ny teoretisk kunnskap i praksis har gitt godt læringsutbytte, auka motivasjon og eigarskap til ny kompetanse.

Rådgivarane har opplevd eiga læring som ein prosess der tilrettelagt tid til refleksjon har ført til modning og betre forståing av det dei har lært. Sagt med landbrukets eige fagspråk må ny kunnskap drøvtyggast både ein og to gongar før rådgivarane kallar det sitt eige. Kollektiv refleksjon har fungert som drøvtygging og rådgivarane peikar på at denne type refleksjon har vore meir nyttig enn dei hadde venta. Refleksjon i seg sjølv kan vere ein slags "time out" i den krevjande arbeidsdagen. Berre det å kunne få lov til å stoppe litt opp og faktisk bruke tid på ettertanke – aleine eller i lag med kollegaer er verdifullt (Boud et.al, 2006). Det er interessant at rådgivarane legg vekt på tilrettelegginga og dermed til ein viss grad formalisert kollektiv refleksjon. David Boud (2006) meiner det er naivt å tru at refleksjon på arbeidsplassen vil vere fruktbar berre fordi det blir sett av tid til denne type aktivitet. Han meiner den fruktbare refleksjonen ofte vil oppstå spontant og at den kan bli kunstig om det er for mykje tilrettelegging. Mine funn viser at rådgivarane sette pris på denne tilrettelegginga, men det kan vere fordi dei var i ein konkret etterutdanningssituasjon. Når dei er i normal arbeidssituasjon igjen, kan det vere at den fruktbare refleksjonen har best levevilkår utan for mykje tilrettelegging. På den andre side er det ein fare for at denne type aktivitet ikkje blir prioritert fordi rådgivarane kan gjere jobben sin utan å ta turen innom den individuelle eller kollektive refleksjonen (ibid).

Tilrettelegging i form av datahjelpemiddel og innlæring av konkret metodikk i rådgivingssituasjonen blir framheva som sentralt for å implementere ny kunnskap. Bonden sjølv trer også tydeleg fram som ein viktig brikke – ofte ein utfordrande brikke – på vegen mot full implementering av ny kompetanse.

Empirien viser at det i stor grad er individuelle utfordringar og årsaker til læring og implementering av ny kompetanse. Samtidig understrekar alle respondentane at samarbeid og kollektiv refleksjon har vore særst lærerikt. Refleksjon gjort både individuelt og i eit arbeidsfellesskap har gjort den enkelte tryggare på eigen kompetanse og gjort det enklare å kome seg over på den nye vegen mot målet. Sjølv om fellesskapet gir styrke er det likevel viktig at den enkelte er synleg.

Etter at utdaningsperioden var over sette vi oss klare mål for det første året med bruk av ny kompetanse. Rådgivarane fekk klare signal om at ny kompetanse skulle settast i verk. Vi har fått mange positive tilbakemeldingar frå bøndene og desse erfaringar vil motivere rådgivarane til å vidareutvikle seg. Høyrup m.fl (2007) nemner at eit viktig kjennetegn på "beste praksis" er at arbeidstakaren ikkje blir sett til nøyaktig dei same oppgåvene på jobben før og etter eit kompetanseutviklingsopplegg. Suksess er avhengig av at arbeidstakaren får lov til å prøve ut sin nye kompetanse.

Kvifor brukar vi ikkje refleksjon meir aktivt på arbeidsplassen når vi har oppdaga kor konstruktivt og lærerik prosessen kan vere? Ofte er det kanskje fordi sjølve refleksjonen ikkje gir eit konkret sluttresultat, eit produkt medarbeidaren kan selje og få inntening via? I ein travel arbeidskvardag vil ofte tiltak som ikkje er direkte nødvendig for å få fullført ein jobb sett til side. Sjølv om ein fruktbar refleksiv prosess kan medføre auka kvalitet i utførte tenester og oppdrag, kan vi klare begge deler sjølv utan å gå om refleksjonen. Boud et.al (2006) må vedkjenne at akkurat dette også er gyldig for han og hans arbeidskollegaer sjølv når dei gjorde eit forskingsarbeid med refleksjon som tema.

Dette berre understrekar behovet for at den enkelte, ulike team og leiinga legg til rette for bruk av refleksjon som ein del av ein vanleg arbeidsoperasjon. For våre, praktisk tenkande, rådgivarar er det nok viktig at refleksjonen blir sett inn i ein samanheng som har eit fornuftig mål. Det er viktig at tilrettelegginga er slik at den enkelte eller teamet sjølve ser motiva for og initierer refleksjonen. Det kan og bør ikkje vere for formelle rammer rundt bruk av refleksjon. Tid ein viktig faktor og hos oss i Tine, som hos mange andre bedrifter, er tid ein kostbar faktor. Leiinga må derfor sjå verdien av at rådgivarane brukar tid på vurdering, refleksjon og ettertanke rundt sitt eige og teamet sitt arbeid utan at dette blir sett på som dårleg utnytting av tidsressursen til den enkelte. Kanskje bør leiinga gå vegen om å bruke refleksjon over eige arbeid meir aktivt for betre å kunne støtte sine medarbeidarar i sitt refleksjonsarbeid? Vi bør kanskje legge til rette for at den effektive, spontane refleksjon skal få plass også i våre formelle møter?

Litteraturliste

Bratholm, B., Rydjord Tholin, K. (2003): *Samarbeidslæring på tvers*. Tønsberg, HVE rapport 10/04

Bottrup, P (2001): *Læringsrum og arbeidsvilkår*, Tidsskrift for arbeidsliv, 3. årg. Nr 2 2001

Boud, D., P. Cressey, et al. (2006). *Productive reflection at work*. New York, Routledge.

Boud, D., Garrick, J (1999): *Understanding learning at work*. New York, Routledge.

Brookfield, S (1986): *Understanding and Facilitating Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass

Dysthe, O (2001): *Dialog, samspill og læring*. Oslo, Abstrakt forlag AS

Fuglseth, K, Skogen, K (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk – Design og metoder*, Oslo, Cappelen Akademiske Forlag

Garrick, J og Boud, D (1999): *Understanding learning at work*, London New York: Routledge.

Hjertø, K. B (2006): *The Relationship Between Intragroup Conflict, Group Size and Work Effectiveness*, Dr. Oecon grad ved Handelshøyskolen, BI.

Holme, I. M, Solvang, B.K (1986): *Metodevalg og metodebruk*. Oslo, TANO

Høytrup m.fl (2007): *Arbejdspladslæring – forutsætninger, strategi/metode og resultat* (rapport udg.). København: Nordisk Ministerråd

Illeris, K m.fl (2004): *Læring i arbeidslivet*. København: Roskilde Universitetsforlag

Jensen, C (red) (2005): *Voksens læringsrum*, Værløse: Billesø & Baltzer

Kvale, S (2006): *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS

Kolb, (2006): *Kolbs learning cycle and learning types*. [online].

Henta frå: <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>. (Henta 1.11.08)

Lave, J & Wenger, E (1991): *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press

Merriam, S.B og Caffarella, R.S (1999): *Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass

Schön, D (2001): *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Århus: Forlaget Klim

Steinsaasen, S, Sletta, O (1996): *Gruppeprosesser, Læring og samarbeid i grupper*, Oslo: Universitetsforlaget

Sørsveen, Å og Baustad, I (2006): *X-modellen: et universalverktøy for ledere og organisasjonsutviklere*. Oslo, Ledelse på norsk.

Tiller, T (1997): *Læring i hverdagen: om læreres læring*, Tromsø, UNIKOM

Wahlgren, Høyrup Pedersen og Raffleff (2006): *Refleksion og læring – Kompetenceudvikling i arbejdslivet*, 3. utg. Fredriksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

Vedlegg I

Intervjuguide

1. Når du tenker tilbake på heile etterutdanningsprosessen. Er det noko du ser burde vore gjort på ein annan måte?
2. Ser du noko i etterutdanningsprosessen som direkte har hatt verknad for den måten du i dag brukar/ikkje brukar din nye kunnskap/kompetanse på?
3. Kan du sette ord på kva som har vore utfordringane i forhold til å ta i bruk ny kunnskap?
4. I spørjeundersøkinga rådgivarane har svart på og elles i samtale med rådgivarane så finn vi ei gjennomgåande svært positiv haldning til den nye måten å jobbe på og sjølve etterutdanninga (samlingane). Kva er ditt syn og kan du forklare kva som kan vere årsakene til at så mange er så positive??
5. Har du sjølv følt eigarskap til den prosessen etterutdanninga og tida etter representerer? Kvifor er det slik?
6. Til slutt kan du tenke over kva faktorar som er viktige for at du sjølv har kome dit du er i dag (med tanke på etterutdanninga og måla vi har med den) ?

Vedlegg II

Presentasjon av nøkkelrådgivingsmodellen:

Nøkkelrådgiverens roller

Nøkkelrådgiveren har ulike roller avhengig av hvilken situasjon han/hun er i:

- coachende veileder/sparringspartner
- rådgiver/fagperson (eksisterende faglig rolle)
- teamleder

Rådgiverens menneskelige egenskaper er like viktige som de faglige. Bred fagkompetanse og kjenskap til hvilke aktører som kan levere ulike tjenester må ligge i bunnen.

Helhetlig drift og tett samspill

Melkebonden har helhetlig drift for øye. Ved å bli bevisst egne behov og muligheter – sette mål og styre etter dette, kan bonden oppnå bedre resultat. Dette er erfart praktisk gjennom norske prosjekt, og ved rådgiving hos danske landmenn.

Samspillt bonde og ulike rådgivingsaktører i mellom, og systematisk oppfølging er vesentlig.

Nøkkelrådgiving

Helhet

– akkurat det vi vil ha

"tillit og troverdighet er avgjørende for samarbeidet"

For å koble rett faginstans til riktig aktivitet må nøkkelrådgiveren fungere som en teamleder for de aktørene som er involvert i teamet rundt bonden. Dette er vesentlig i Plan- og Oppfølgingsfasen.

Rådgivingsmodellen Nøkkelrådgiving ble godt mottatt av norske melkebønder da de ble presentert for konseptet. Utsagn som er sitert i denne folderen er uttrykk som bønder selv har uttalt i en markedsundersøkelse.

TINE har med basis i dette, og vår rolle som rådgivingsaktør utviklet konseptet Nøkkelrådgiving. Vi inviterer til dialog om hensiktsmessig og praktisk samhandling på alle plan, med ønske om å tilfredsstille melkebondens behov – for økt konkurransekraft!

Metodikken Nøkkelrådgiving er utviklet av TINE Rådgiving i samarbeid med TINE Personal og Kompetanse.

"Helhetlig rådgiving tilpasset meg og min situasjon er akkurat det vi vil ha"

– sa norske melkeprodusenter i en markedsundersøkelse.

Dette er nøkkelrådgiving

Målet med nøkkelrådgiving er å bidra til økt konkurransekraft for melkebonden. Det oppnås ved å sette bondens egne behov og målsetninger i sentrum. Det nye i måten å drive rådgiving på er:

- Bevisst bruk av samtalen som verktøy
- Samarbeid for bruk av rett kompetanse til riktig tid, tverrfaglig
- Forpliktende og systematisk oppfølging

Tett samhandling

Bonden ønsker å spille på aktuell og tilgjengelig kompetanse både hos TINE og andre rådgivingsaktører. En nøkkelrådgiver kan skaffe hjelp fra andre etter behov.

Målstyring – hva betyr det og hvorfor?

"samarbeid med både interne og eksterne fagfolk"

Å gi støtte som samtalepartner overfor bonden i rollen som bedriftsleder er også en viktig del av Nøkkelrådgivingen.

Ved å bli bevisst egne behov som bedriftsleder og brukets muligheter kan bonden sette konkrete, reelle og realistiske mål både på kort (årlig) og litt lengre sikt.

Sykusen bør gå kontinuerlig – på bondens premisser. Målstyring blir systematisert i nøkkelrådgiving på denne måten:

1. Avklaring av behov på bondens premisser er nødvendig for å sette realistiske mål
2. Hensiktsmessig planarbeid (hvem gjør hva, når)
3. Inspirasjon og drivkraft i gjennomføring
4. Forpliktende og systematisk oppfølging