



# Voksnes læring i arbeidslivet

En pilotundersøkelse om  
deltakelse i utviklingsarbeidet  
"De utrolige årene"

*PED-3900*

*LINDA- CARINA ISAKSEN OG MARIE ISAKSEN*

*Mastergradsoppgave i pedagogikk*

*Institutt for lærerutdanning og pedagogikk*

*Universitetet i Tromsø*

*Våren 2013*



# Innhold

Linda- Carina Isaksen og Marie Isaksen.....	0
Innhold .....	2
Forord .....	6
Innledning.....	7
Del 1 Teoretisk forankring .....	9
Del 2 Metode .....	9
Del 3 Resultater.....	10
Del 4 Diskusjon av funnene.....	10
Del 5 Kvaliteten på oppgaven.....	10
Sammendrag av oppgaven .....	10
Del 1.....	12
Hva er læring?.....	12
Den kognitive dimensjonen .....	12
Den psykodynamiske/drivkraftdimensjonen.....	13
Samspilldimensjonen .....	13
Sosial kognitiv læringsteori .....	15
Modellæring .....	16
Læreprosessen i modellæring .....	16
Oppmerksomhet.....	16
Kognitive prosesser - organisering/innlæring .....	17
Utprøving.....	17
Motivasjon.....	18
Self-efficacy – tro på egen mestring.....	18
Faktorer som påvirker self – efficacy.....	19
Systemperspektiv læring og adferd .....	20
Mikronivået.....	22
Mesonivået.....	22
Exosystemet.....	22
Makrosystemet.....	22
Oppsummering av læring .....	23
Kjennetegn ved voksnes læring .....	23
”Den lærende” .....	24
”Sammenhengen” .....	24
”Læreprosessen” .....	26

Læringsrom .....	26
Analytisk modell for arbeidsplasslæring.....	28
Det teknisk-organisatoriske læringsmiljø .....	28
Det sosiale læringsmiljø på arbeidsplassen .....	29
Transfer – overføring av læring.....	29
Transferfremmende faktorer i anvendelsessituasjonen .....	30
Transferfremmende faktorer tilknyttet lærings situasjonen.....	31
Transferfremmende faktorer tilknyttet den lærende.....	31
Utviklingsarbeid og endringsprosesser i skolen.....	31
Deltakernes betydning for endring.....	32
Læringsmiljøets betydning for endring .....	34
Presentasjon av programmet-De utrolige årene.....	35
Målsettingen med programmet.....	37
Implementering av programmet .....	39
Del 2.....	41
Forskningsmetode.....	41
Design .....	41
Utvalget .....	41
Utforming av spørreskjemaet.....	42
Spørreskjemaet.....	42
Operasjonalisering av begreper .....	43
Prosedyre .....	44
Analyse .....	44
Etikk.....	45
Del 3.....	47
Del a. Beskrivende statistikk av samlevariabelen læring.....	47
Del b. Tester tilknyttet læringsvariabelen.....	49
Fordelinger- læringsutbytte .....	49
Del c. Beskrivende statistikk for endring.....	51
Situert endring.....	51
Endring overført til privatlivet .....	52
Endringer i organisasjonen .....	53
Del d. Tester tilknyttet endringsvariabelen .....	55
Fordelinger- endringer i elevrettet arbeid.....	55
Endringer testet mot holdning før oppstart.....	57

Del e. Beskrivende statistikk for anvendelsessituasjonen .....	57
Del f. Beskrivende statistikk opplærings situasjonen .....	57
Del 3.....	59
Har deltakelse i utviklingsprosjektet «De utrolige årene» resultert i læring? .....	60
Hvilke faktorer kan ha påvirket grad av læring?.....	61
Holdning som forutsetning for læring.....	62
Oppsummering av læringsvariabelen .....	65
Har deltakelse i utviklingsprosjektet «De utrolige årene» resultert endring av handling? .....	66
Har det skjedd endringer på organisasjonsnivå? .....	67
Er det forskjell på grad av individuell endring mellom ansatte i de ulike enhetene?.....	69
Er det forskjell i grad av individuelle endringer i forhold til tidspunkt for oppstart?.....	69
Er det forskjell i individuelle endringer i forhold til tidligere praksis?.....	70
Mulige endringsbarrierer .....	73
Har deltakelse i DUÅ resultert i situerte endringer?.....	74
Har alder betydning for grad av individuell endring? .....	77
Har erfaringslengde betydning for grad av individuell endring?.....	79
Har stilling betydning for grad av individuell endring? .....	81
Har individuelle endringer på arbeidsplassen også ført til endringer i privatlivet? .....	82
Oppsummering av endringsvariablene .....	83
Har læringsrommet på arbeidsplassen betydning for grad av endring? .....	84
Har opplærings situasjonen betydning for individuell endring?.....	85
Har anvendelsessituasjonen betydning for grad av individuell endring? .....	87
Tid.....	87
Anerkjennelse .....	90
Oppsummering – læringsrommets betydning for grad av endring .....	92
Konklusjon læring og endring .....	92
Del 4.....	94
Validitet.....	94
Operasjonalisering av begrepet læring.....	95
Begrensninger i læringsvariabelen.....	96
Operasjonalisering av begrepet endring.....	97
Begrensninger i endringsvariabelen.....	98
Operasjonalisering av begrepet “Læringsrom” .....	99
Begrensninger i læringsromvariablene .....	100
Manglende operasjonalisering av begreper .....	100

Diskusjon av signifikanstesting.....	101
Type 1-feil.....	101
Systematiske målingsfeil som påvirker validitet .....	102
Tilfeldige målefeil som påvirker validitet .....	103
Reliabilitet.....	104
Stabilitetenaspektet .....	104
Ekvivalensaspektet.....	105
Vurderingsaspektet .....	105
Diskusjon av design.....	106
Forskerrollen .....	107
Analyse av frafallet.....	108
Konkrete hendelser .....	108
Spørreskjemaets format.....	109
Utvalget.....	109
Individuelle forutsetninger .....	110
Oppsummering metode.....	110
Oppsummering og avsluttende kommentarer.....	111
Konklusjon .....	112
Veien videre.....	113
Referanser.....	115

## FORORD

Min søster og jeg er ved veis ende, om få timer skal oppgaven leveres inn. På den ene side er vi glade for endelig å være ferdig med en lang og krevende prosess, på den andre side skal vi forlate et samarbeid som har pågått over lang tid. Selv om arbeidet mot målet har vært anstrengende, har vi som gruppe stått på, holdt sammen og oppmuntret hverandre. Takk til min søster og samarbeidspartner. En flott og lærerik fase i livet er over.

Takk til vår familie Vidar, Martin og Håkon, Martin Andreas, Henrik og Frida som har vært tålmodig og forståelsesfull gjennom hele arbeidsprosessen. Deres bidrag har vært uvurderlig.

Takk til vår hovedveileder Sturla Fossum, som har bidratt med god veiledning, oppmuntring og støtte i arbeidsprosessen.

Takk til vår biveileder Gerd Stølen, som har bidratt med gode faglige innspill.

Tromsø, mai 2013

Linda-Carina Isaksen og Marie Isaksen

## INNLEDNING

Kunnskapsløftet og Stortingsmelding nr. 30 har begge som visjon ”å skape en bedre kultur for læring i skolen”. Kultur for læring slik vi forstår det, omhandler både de ansatte og brukere av skolen. Generelt er det viktig at skoler er i kontinuerlig utvikling slik at de kan videreutvikle en allerede god praksis, men utvikling er også nødvendig for å imøtekomme dagens krav og utfordringer. Hvert år blir store ressurser satt av til utviklingsprosjekter. Siden målsetningen med tiltaksprogrammer og utviklingsprosjekter er at det lærte skal overføres til praksis, ønsker vi i denne sammenheng å rette fokus på effekten av kurs og opplæringsprosjekter i skolen.

Formålet med denne oppgaven er å få kunnskap om deltakelse i utviklingsprosjektet «De utrolige årene - DUÅ», har resultert i individuell læring og endring av den voksnes praksis.

Undersøkelsens hoved- og delproblemstillinger er følgende:

- Har deltakelse i DUÅ resultert i læring?
  - Hvilke faktorer kan ha påvirket grad av læring?
- Har deltakelse i DUÅ resultert i endring av handling?
  - Hvilke faktorer kan ha påvirket grad av endring?
- Har eventuell endring på arbeidsplassen også ført til endringer i privatlivet?

I vår undersøkelse har vi valgt å rette fokus på den enkeltes voksnes individuelle opplevelse av læring og endring som følge av deltakelse i tiltaksprogrammet «De utrolige årene».

Målsetningen med DUÅ er å skape endring av adferd gjennom positiv forsterkning samt tydelige og forutsigbare rammer for elevene i et trygt læringsmiljø. En rimelig antakelse er at dersom programmet skal ha effekt på elevene, må de observere og erfare lærerne som gode rollemodeller. For at voksne skal fungere som rollemodeller må de forstå, og ta innover seg fordelene av å være proaktiv og autorativ. På bakgrunn av opplæring i programmet tenker vi at effekten av det lærte i denne sammenheng kan fremkomme i form av praktisk handling i



ulike arenaer. Den metodiske forankringen bygger på systemteoretisk- og atferdsanalytisk forståelse. Systemperspektivet peker på samhandling mellom “ de ulike verdener” og læringsrom på mikronivået og mesonivået – rom som lærende opererer i, og som blir påvirket av den enkeltes adferd og visa versa. Konkret vil dette være samhandlingsmønstre den voksne er direkte og indirekte involvert i. Oversatt til voksnes læring, vil de direkte og indirekte arenaene eller læringsrommene den voksne deltar i være; samarbeid med elever, samarbeid med foreldre, samarbeid med kollegaer og ledere, og samhandlinger i privatlivet. Hver og en av disse settingene eller læringsrommene innehar sine strukturer og mønstre for handling. Den systemteoretiske innfallsvinkelen fremstår som såpass vesentlig for oss, at vi har valgt å basere undersøkelsen ut fra et slikt perspektiv.

Ut fra en kritisk realistisk forståelse kan det være flere årsaksforklaringer på et fenomen. Selv om den lærende innehar kapasitet eller tilbøyelighet til å lære og eller endre handlinger, blir dette kun aktivert under visse betingelser. Slik vi forstår det, kan læring og endring skilles empirisk. Gjennom læring eller tilegnelse av ny viten, settes den lærende i stand til å handle annerledes. Ut fra en kritisk realistisk årsaksforklaring er endring ikke en direkte årsak av læring, men en mulig årsak. Da vi i det videre arbeidet valgte å undersøke dette, søkte vi både etter læringsfremmende og læringshemmende faktorer for å finne mulige forklaringer på hva som kan bidra til læring og hva som kan bidra til endring.

a + b → kanskje c

Individ + læring → kanskje endring

Det er alltid en eller flere faktorer som er årsak til endring

For å kunne tilrettelegge for arbeidslæring og endringsmuligheter i tilstrekkelig grad, er det nødvendig å ha kunnskap om hva som fremmer voksnes læring, samt hvilke barrierer som hindrer den voksne fra å lære. En forutsetning for at det lærte skal kunne overføres til praksis, er at kunnskapen kan oversettes til handlingsanvisning i ulike situasjoner, sammenhenger og

kontekster. Kunnskapen DUÅ viderefremidler, er ikke bare spesifikk knyttet til skolen. Den er også generell, og det generelle kan benyttes i en rekke situasjoner både i arbeidssammenheng og privat. Opplæring og viten kan resultere i nye tankemønster og handlemåter. Dersom det «nye» som følge av opplæring blir integrert, og blir en del av deres verdigrunnlag, vil muligens vedkommende også bringe det lærte med seg til de ulike læringsrom.

## DEL 1 TEORETISK FORANKRING

Som komplimenterende forklaringer på læring generelt har vi valgt å benytte Illeris (2006), Wahlgren (2009) og Batesons (1973) forståelse av læring. Deretter peker vi på programmets forståelsesramme som bygger på Banduras modellering og Bronfenbrenners systemteoretiske forståelse på adferd. Angående voksnes læring, er det spesielt Merriam og Caffarella (1999) sine forståelser som har dannet grunnlaget for vår innsikt i emnet. I tillegg har vi benyttet Jørgensen og Warring (1998) samt Bottrup (2001) for å gi en analytisk forståelse av arbeidsplassen som læringsrom. Vi har også benyttet Wahlgren (2009) sin oppsummering på forskning angående forhold som påvirker overføring av læring til praktisk handling. Den teoretiske forankringen som oppgaven er bygget på utgjør utfyllende innsikt i voksnes læring. Nordahls (2011) pedagogiske forskning blir benyttet for å belyse voksnes læring i et utviklingsarbeid. Til sist gir vi en kort presentasjon av tiltaksprogrammet «De utrolige årene», samt deres målsetninger og læringsstrategier.

## DEL 2 METODE

For å besvare oppgavens problemstilling har vi valgt å benytte kvantitativ metode med et eksplorerende design. Som metodisk tilnærmingen har vi valgt semistrukturert spørreskjema. Deltakerne i undersøkelsen er ansatte på ulike skoler som har deltatt i utviklingsprosjektet «De utrolige årene» i regi av RKBU Nord.

### DEL 3 RESULTATER

Del a – Beskrivende statistikk av læringsvariabelen

Del b - Tester tilknyttet læringsvariabelen

Del c- Beskrivende statistikk tilknytter endringsvariabelen

Del d- Tester tilknyttet endringsvariabelen

Del e – Beskrivende statistikk for anvendelsessituasjonen

Del f- Beskrivende statistikk av opplæringssituasjonen

### DEL 4 DISKUSJON AV FUNNENE

Vi har forsøkt å besvare spørsmålene om deltakelse i “De utrolige årene” har resultert i individuell læring og endring i handling. Ved bruk av teoritilfang og resultatene fra undersøkelsen og kommentert hvilke faktorer som kan ha påvirket grad av læring og endring. De individuelle faktorene vi har lagt til grunn er holdning, alder, stilling og erfaringslengde. Videre har vi diskutert funnene i forhold til type enhet og tidspunkt for oppstart, samt rammefaktorer på arbeidsplassen som læringsrom.

### DEL 5 KVALITETEN PÅ OPPGAVEN

Kvaliteten på oppgaven diskuteres i forhold til undersøkelsens validitet og reliabilitet. Når det gjelder validitet har vi operasjonalisert begrepene læring, endring og læringsrom samt vurdert systematiske målefeil i form av frafall. Videre har vi diskutert design og kommentert forskerrollen.

### SAMMENDRAG AV OPPGAVEN

Vi har undersøkt om deltakelse i DUÅ har resultert i læring med påfølgende endring. Undersøkelsen viser at deltakerne har lært «i stor grad», og er dermed satt i stand til å gjøre endringer i praksis. Den ene faktoren som skiller seg ut og antas å være styrende for grad av læring er holdning. Dess mer positiv en er til programmet, dess mer lærer en. Vi antar at den positive holdningen er utviklet på bakgrunn av selvstyring og medbestemmelse, og gjennom kunnskap og bevissthet om programmet. Videre at den enkelte erfarer programmet som motiverende og relevant for personlig læring og utvikling og nyttig i eget arbeid. Angående

endringer, viser resultatene at deltakerne har endret praksis i «noen grad», både i arbeidssammenheng og i privatlivet. De målte endringene kan ikke knyttes til holdning før av prosjektet. Utviklingsprosjektet slik vi ser det, er bygd med tanke på høy overføringsverdi. Innholdet er konkret, problemorientert og praksisrettet slik at den enkelte skal ha mulighet til å bygge bro mellom teori og praksis. Vi antar at grad av endring blant annet avhenger av enhetenes programlojalitet. Andre individuelle faktorer som vi antar har betydning for grad av endring er tro på egen mestring, motivasjon og vilje til å handle annerledes. I tillegg mener vi at grunnleggende forståelse for generelle prinsipper er forutsetninger for å ta det lærte med fra et læringsrom til et annet læringsrom. Ytre faktorer som har betydning for grad av endring kan være faktorer i anvendelsessituasjonen og opplærings situasjonen

Undersøkelse har gitt oss innsikt i hvilke faktorer som har betydning for og kunne tilrettelegge for arbeidsplasslæring og endringsmuligheter i tilstrekkelig grad. Det er nødvendig å ha kunnskap om hva som fremmer voksnes læring, samt hvilke barrierer som hindrer den voksne fra å lære. Arbeidet som har vært utført i denne oppgaven må sees på som et pilotarbeid i den forstand at resultatene kan danne utgangspunkt for videre arbeid med en rekke problemstillinger innen tema.

## DEL 1

### HVA ER LÆRING?

Læringsforsker Knud Illeris har gjennom sin karriere viet stor interesse for voksnes læring og dannelsesprosess. Han forklarer læring som; ”*alle prosesser som fører til en kapasitetsendring – det være seg ved kroppslig, erkjennelsesmessig, ferdighetsmessig, følelsesmessig, holdningsmessig eller sosial karakter – og som ikke utelukkende dreier seg om biologisk modning eller aldring*”. (Illeris Knud. ”*Voksenutdanning og voksenlæring*” s. 74. Roskilde universitetsforlag 2001)

Illeris (2001) mener at det avgjørende i begrepet, er at læring innebærer en form for endring som er varig, frem til den blir erstattet av ny læring eller gradvis går tapt grunnet glemsel og eller fordi den ikke nyttiggjøres. Endring, altså resultatet av læringen, omhandler i denne sammenheng ikke om modning av potensialer, som allerede er i organismen, selv om en slik modning kan være en forutsetning for at læring skal finne sted. Illeris mener det er viktig å inneha en bred og åpen læringsforståelse siden det er vanskelig å lage en grense mellom hva som eksempelvis er læring og hva som er sosialisering. De inngår begge i et vesentlig og sammenhengende samspillsmønster. For å illustrere den mangesidige og kompliserte utviklingsprosessen i begrepet læring, har Illeris (2001) utviklet modellen ”læringens tre dimensjoner”. Den omhandler læringens to forskjellige prosesser som begge må være aktive for at læringen skal finne sted. Den ene prosessen henviser til samspillet mellom individ og omverden og kalles samspillsprosessen. I modellen til høyre fremstilles den som en loddrett pil. Den andre, tilegnelsesprosessen omhandler læringstilegnelsens innhold og drivkrefter og visualiseres i figurens vannrette pil. Til sammen utgjør disse to prosessene læringens tre dimensjoner – kognisjon, psykodynamisk, sosialitet/samspill.

### DEN KOGNITIVE DIMENSJONEN

Alle læreprosesser har et innhold, noe som skal læres, hvor målet er å skape mening og sammenhengende forståelse av forhold i tilværelsene. Den kognitive dimensjonen omhandler sansing og kognitiv bearbeiding. Dette gjelder konkret kunnskap så vel som

modningsprosesser, hvilket setter oss i stand til å takle utfordringer gjennom oppøving og mestring av ferdigheter og adferdsmåter. De ulike læringstypene kumulasjon, assimilasjon, akkomodasjon og transformasjon relateres til tilegnelsen av læringen og karakteriseres ved deres forhold til mentale skjemaer som organiserer vår viten, forståelse, tenkning og hukommelse. De fire læringstypene antas å realiseres i ulike sammenhenger og på den måten føre til læring av forskjellig karakter og med forskjellig anvendelsesmulighet.

### DEN PSYKODYNAMISKE/DRIVKRAFTDIMENSJONEN

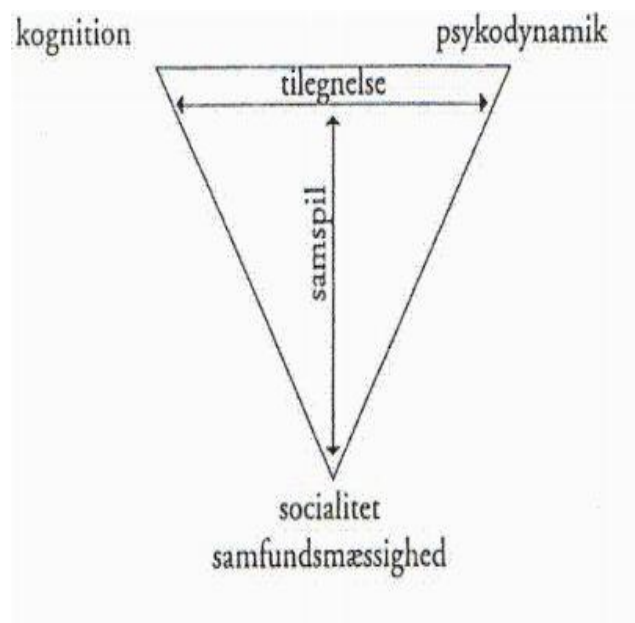
For at tilegnelsen av læringen skal finne sted, må det også være en drivkraft, altså en psykisk energi som igangsetter og gjennomfører læringen. Læringens kvalitet og resultat i sin helhet, vil alltid være preget av den lærendes følelser, motivasjon og engasjement i læreprosessen. Den psykodynamiske dimensjonen arbeider på lik linje med den kognitive dimensjonen som utarbeider innholdsmessige strukturer og skjema. Gjennom motivasjon, erfaringer og viljestyrke utvikler den enkelte drivkraftsmessige mønstre av relativt stabil karakter som kan ha betydning for det engasjement den lærende legger i ny læring.

### SAMSPILLDIMENSJONEN

Når det gjelder samspillprosessen utgjør den en egen dimensjon og omhandler det bevisste og ubevisste samspillet mellom individet og dets omgivelser. Samspillet er preget av det sosiale, kulturelle og samfunnsmessige i tid og rom, og finner sted hele tiden.

Eksempelvis vil mye av den læringen som finner sted i Norge i dag, ikke vært mulig for 100 år siden. Læringsmulighetene varierer ikke bare i forhold til tid, men også i forhold til ulike land, religioner subkulturer osv. (Illeris Knud. "Læring» Roskilde universitetsforlag 2006).

Læringssituasjonen har en dobbel karakter –



den kan betraktes som den umiddelbare situasjonen som en befinner seg i (arbeid, hjemme) og som en samfunnsmessig situasjon, som mer generelt er preget av samfunnets normer og strukturer i videste forstand.

Wahlgren (2010) underbygger Illeris sitt læringskart ved å beskrive læring som en prosess, og som et produkt av prosessen. Produktet av læreprosessen er det som skjer med den lærende. I følge teorien om situert læring er produktet koblet til læringssituasjonen. I andre teoretiske sammenhenger, bl.a. Wahlgrens forståelse, kan det lærte overføres fra en situasjon til en annen. Læring kan også være tilsiktet eller spontan. Tilsiktet læring er bevisst og målrettet og foregår i en organisert sammenheng. Den tilsiktede læringen omhandler eksempelvis formell poenggivende læring fra universitetet, eller nonformell læring i form av kursvirksomhet. Spontan læring er utilsiktet hverdagslæring som foregår i en ikke-organisert sammenheng, men styres av den enkelte (Wahlgren, Bjarne). ”*Voksnes læreprosesser*”. Akademisk Forlag 2010)

I følge Wahlgren (2010) handler læring om utvikling av kompetanse. Gjennom læringen settes den enkelte i stand til å handle. Kompetanse handler om ferdigheter, viten og holdninger. Ferdigheter omfatter evnen til å handle, mens viten handler om innsikt i forhold, og hvorledes forhold henger sammen. Holdninger handler om verdier og vurderinger av hva som er riktig, viktig og godt, hva en vil og hva en ikke vil. Når en utvikler eller endrer holdninger, utvikles viljen til handling, og en får retninger i sine handlinger.

Bateson (1973) sin teori om deutrolæring tar for seg individets læringsprosess og underbygger en forståelse av læring som en individuell prosess i samspill med omverden. Vi har en måte å tolke verden på etter en tolkningsnøkkel, altså det resultat av våre samlede erfaringer og lærdom. Graden av bevissthet varierer fra det som er direkte tilgjengelig og det som er ubevisst. Tolkningsnøkkelen fører til vaner, forstått som vår spontane fortolkning av virkeligheten. Maier forklarer vaner som ” direction... is the force which integrates memories in a particular manner without being a memory itself” ( Bateson, 1973 s.167\*n 2). Forenklet sagt vil det si at vi lærer å lære. Samspillet vi har med våre omgivelser danner mønstre og vaner for læring, holdning, verdier og virkelighetsoppfatning.

## SOSIAL KOGNITIV LÆRINGSTEORI

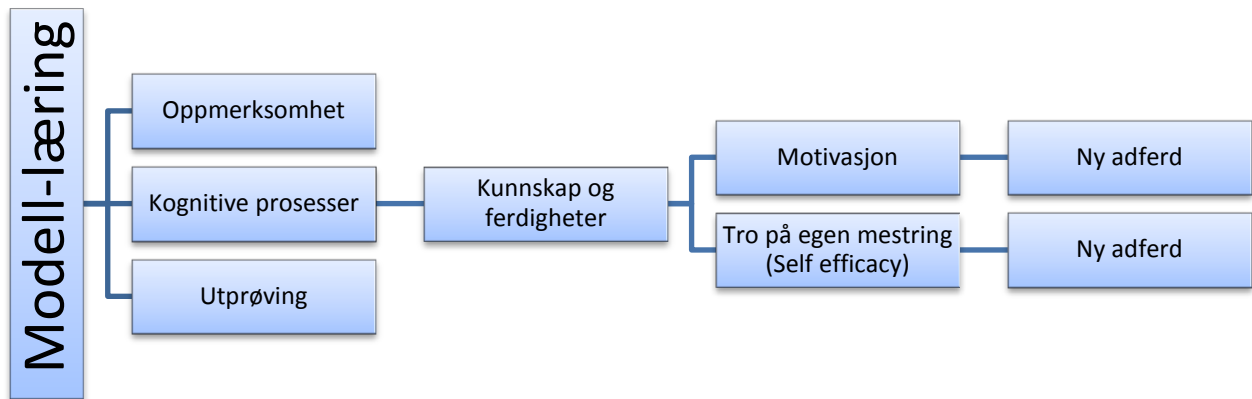
Sosial læringsteori er sterkt knyttet til Alfred Bandura som i stor grad har preget utviklingen innenfor dette området. I følge Tor Busch (1992) har Bandura flettet sammen sin sosiale læringsteori med kognitiv læringsteori. Utgangspunktet for sosial læringsteori er at vi kan lære av å observere andre, altså uten at vi må gjøre alle erfaringene selv. Mye av vår kunnskap har dermed utgangspunkt i sosial observasjon, men samtidig har tankeprosessene stor betydning for kunnskapsutvikling, motivasjon og handling. (Busch Tor. ”*Overføring av læring*”. Norges Handelshøyskole Bergen 1992)

Banduras teori representerer en utvidelse av kognitiv læringsteori. Teorien er opptatt av hva som danner grunnlaget for våre kognitive prosesser, altså hvordan vi kan lære av erfaringer eller observasjon. I tillegg er teorien opptatt av å stille spørsmål ved forholdet mellom kunnskap og adferd. Det tas ikke for gitt at aktivisering av et kognitivt kart/modeller fører til handlinger i overensstemmelse med denne. Altså kan en lære uten å praktisere læringsinnholdet.

Tor Busch (1992) peker på en modell som viser til faktorer som har betydning for overføring av læring basert på elementer fra sosial læringsteori.



## MODELLÆRING



Modellen over beskriver lærings- og endringsprosessen i fire hovedfaser, altså det som ligger mellom observasjon av en modell og ny adferd. Fasene er viktige for å forstå prinsippene i Banduras læringsteori. Motivasjon og “self-efficacy”, tro på at en selv er i stand til å gjennomføre en oppgave, ligger mellom kunnskap og ny adferd og utgjør nøkkelbegreper i overføring av læring. For å forstå sosial læringsteori må vi ha kunnskaper om hva som motiverer til ny adferd og hvordan tiltro til egne evner påvirker overføring.

### LÆREPROSESSEN I MODELLÆRING

#### *OPPMERKSOMHET*

I fase 1 av læreprosessen blir vi oppmerksomme på den adferden som utføres av modellen. Prosessen påvirkes av både særpreg ved situasjonen, altså den følelsesmessige og funksjonelle siden, og den personen som er involvert. Vurderer eksempelvis deltakeren at den funksjonelle siden av programmet er «matnyttig» i forhold til egen arbeidssituasjon, vil vedkommende bli motivert til å overføre læringen til praksis. Etersom, motivasjon bygger en bro mellom kunnskap og anvendelse, kan vi anta at funksjonell verdi har stor betydning for senere overføring av læring fra kurs til jobbsituasjon. Den følelsesmessige siden påvirker

oppmerksomheten som rettes mot modellen og dens handlinger. Eksempelvis vil modellens status og prestisje spille en vesentlig rolle. Modeller med høy status og makt antas å ha suksess og derved øker den funksjonelle verdien for observatøren. I tillegg må det være samsvar mellom situasjonen og deltakerens kapasitet til å oppfatte og forstå. Vi må se sammenhengen i den presenterte teorien eller anskueliggjøre adferd. Deltakerne må i tillegg til observasjon, ha nødvendige forutsetninger for å forstå hva som foregår. Både følelsesmessige, fysiske og moralske sider er en forutsetning for senere overføring. Tor Busch (1992)

#### *KOGNITIVE PROSESSER - ORGANISERING/INNLÆRING*

Neste fase er kognitive prosesser, det som observeres skal overføres til symboler, innlæres og organiseres i forhold til eksisterende kunnskap. Hjernen fungerer som en mental byggeplass hvor individet selv bygger opp sin forståelse. Byggeprosessen handler like mye om å utvide allerede eksisterende kunnskap gjennom assimilasjon som å konstruere ny gjennom akkomodasjon. Siden ny kunnskap må knyttes til det kjente, blir kunnskapstilegnelse og kunnskapsforståelse deler av samme byggeprosess. Tor Busch (1992)

#### *UTPRØVING*

Fase 3-utprøving av observert adferd er starten på endringsprosesser. Det å prøve ut kunnskapene en har observert i praksis, er en viktig fase i modellering. Dette kan være på et symbolsk nivå gjennom kognitive prosesser, eller øvelse i mer konkret adferd, gjennom eksempelvis rollespill. Nå blir feedback, positiv forsterkning og deling av suksesshistorier retningsgivende for overføring av læring til praksis. Eksempelvis vil læringen forsterkes dersom deltakere opplever opplæringssituasjonen som positiv. I denne fasen beveger den lærende seg fra kunnskap til dyktighet. Den lærende øver opp ferdigheter til å gjennomføre ny adferd ved at kognitive strukturer utvikles og forsterkes. I forbindelse med overføring av læring fra kurs til arbeidssituasjon, er det to aspekter med prosessen som er viktig. For det første gir utprøving oss mulighet til i større grad å beherske ny kunnskap. Vi kan komme så høyt opp i læringspyramiden at vi får forutsetninger for senere anvendelse. For det andre gir utprøving oss mulighet til å øve på ny adferd i en beskyttet situasjon. Tor Busch (1992)

### *MOTIVASJON*

Etter forrige fase har den lærende skaffet seg kunnskaper gjennom observasjon og dyktighet gjennom utprøving, men dette er ikke tilstrekkelige betingelser for at en skal praktisere den nye adferden. Motivasjon er en dominerende faktor. Både indre og ytre incentiver samt stedfortredende incentiver må motivere til handling. Stedfortredende incentiver handler om at vi observerer hvilke konsekvenser som oppstår når vi utfører handlingene. Eksempelvis dersom modellen opplever negative sanksjoner grunnet adferd, vil observatøren i liten grad kopiere denne adferden. Positive konsekvenser gir den motsatte effekten. Dersom vi motiveres til handling praktiserer vi ny adferd, og overføring av læring har funnet sted. Tor Busch (1992)

I følge Bandura vil modellæring kunne svekke eller forsterke barrierer mot tidligere lært adferd. Dette avhenger av

- Hvordan vi vurderer egen evne til å gjennomføre adferden (self – efficacy).
- Vår vurdering av om modellenes adferd fører til straff eller belønning.
- Vår vurdering av om samme konsekvenser vil oppstå dersom vi utfører adferden.

Gjennom å trekke ut de generelle prinsippene som ligger bak den observerte adferden, kan en gjennom observasjon utvikle vurderingsstandarder og metakognitive ferdigheter. Tor Busch (1992)

### *SELF-EFFICACY – TRO PÅ EGEN MESTRING*

Bandura definerer self-efficacy som den tro en person har på at vedkommende er i stand til å gjennomføre en bestemt oppgave. Tro på egen mestring og motivasjon knytter som nevnt forbindelsen mellom kunnskap og ny adferd.

Tor Busch (1992) mener at tro på egen mestring påvirker vår valg av handlinger. Vi unngår oppgaver som vi tror vi ikke maktet, og velger dem vi tror vi kan håndtere. Det er forventningene som gir effekt, ikke om vi greier å gjennomføre en oppgave eller ikke. Tro på egen mestring har også betydning for hvor mye energi vi velger å legge i en oppgave, og hvor lenge vi holder ut uten å nå ønskede resultater. Self-efficacy endrer seg i takt med vår dyktighet i å gjennomføre oppgaver. Lav tro på egen mestring kan føre til grubling og stress.

Eksempelvis kan oppmerksomheten rettes mot egne feil og mislykkede forsøk i stedet for å rette fokus og konsentrasjon om de oppgaver som skal løses.

#### *FAKTORER SOM PÅVIRKER SELF – EFFICACY*

Den sterkeste påvirkningsfaktoren på self-efficacy er egen erfaring. Når vi gjentatte ganger opplever suksess med å utføre en oppgave, får vi stadig større tiltro til oss selv.

Ettersom det er snakk om læring og utvikling, er det viktig at en person ikke opplever fiasko tidlig i prosessen, siden det kan hemme tro på egen mestring. Gjennom modellering vil vi oppleve andres suksess eller fiasko. Dersom vi ser at en annen person som vi kan sammenligne oss med greier å utføre en oppgave, vil tro på egen mestring øke. Tilsvarende vil tro på egen mestring reduseres dersom vedkommende ikke makter å utføre oppgaven. Det å sammenligne seg selv med andre personer/ grupper representerer en viktig basis for utvikling av egne standarder. Tor Busch (1992)

Målformuleringer påvirker motivasjonen. Grupper som arbeider mot konkrete og utfordrende mål viser klart høyere prestasjoner sammenlignet med grupper som arbeider mot uklare, enkle eller ingen mål.

Målformuleringer kan benyttes som en konkret overføringsstrategi fra læring til handling. Tor Busch (1992) referer til at belønning og belønningssystemer i mange sammenhenger kan påvirke både motivasjonen, prestasjoner, læring og tro på egen mestring, så mener han det er viktig at det etableres en belønningsstruktur som støtter overføringsprosessen.

Når det gjelder en persons psykologiske tilstand, vil opplevelse av stress, tretthet og smerter tolkes som indikatorer på at vi ikke makter oppgaver vi holder på med, og påvirker dermed tro på egen mestring i negativ retning.

## SYSTEMPERSPEKTIV LÆRING OG ADFERD

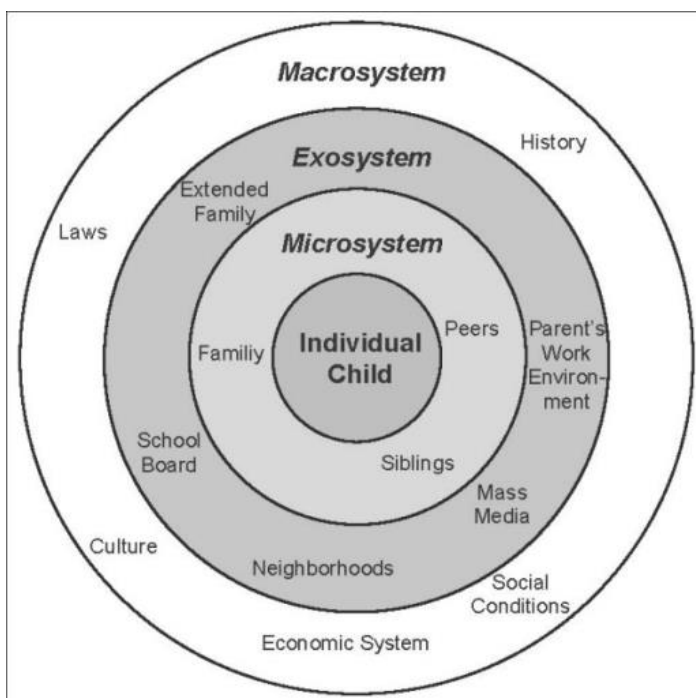
Systemteori er en overordnet forståelsesramme som fanger opp kompleksiteten av virkeligheten. Kjernen er å få frem hvorledes elementene i det enkelte system er knyttet sammen og gjensidig påvirker hverandre. Vi deltar daglig i ulike sosiale fellesskap i familien, på arbeid, i skolen, i vennegjengen osv. Ved at vi regelmessig forholder oss til andre mennesker er vi alle deltakere i ulike sosiale systemer. Disse ulike fellesskapene danner rammer og setter betingelser for hvorledes vi skal handle. Dette innebærer at mange av oss vil vise ulik adferd i ulike miljø avhengig av trygghet til systemet. Eksempelvis vil vi vise en helt annen adferd i familiens hjem sammenlignet med en større forsamling ukjente mennesker. Hele tiden tilpasser vi våre handlinger til omgivelsene vi til enhver tid befinner oss i. I tillegg til at vi tilpasser oss systemer, er vi også med på å påvirke dem. Eksempelvis kan personalmiljøet endre seg betraktelig dersom en kollega flytter eller en ny kommer til. En systemisk forståelse av handlinger og adferd innebærer at det foregår en interaksjon mellom omgivelsene og det enkelte individ. Kommunikasjonen og samhandlingen mellom individer skaper systemet, og påfølgende samhandling påvirkes av dette systemet. Dette systemperspektivet innebærer ikke at vi er offer for kontekstuelle betingelser som omgir oss. Omgivelsene er derfor ikke årsak til den enkeltes læring og utvikling. Som individer er vi i en interaksjon med, og handler i forhold til omgivelsene. I denne interaksjonen har vi innenfor visse rammer mulighet til å velge handlinger og dermed påvirke omgivelsene. Vi er aktører i egne liv.

Bronfenbrenner er kanskje den som tydeligst har understreket betydningen av at barnets utvikling må betraktes i et holistisk perspektiv. Altså at en ser på oppvekstmiljø, biologiske faktorer og psykologisk utvikling i sammenheng. Han er kritisk til utviklingspsykologi som kun ser på individet isolert, uten å trekke inn miljø og sosiale samspill som individet er en del av. Bronfenbrenners økologiske perspektiv handler om å studere barn i de ulike kontekstene de er en del av, altså studere de kvalitative sidene ved konteksten, og lage teorier om hvordan de oppleves av den enkelte deltaker. En person hører aldri til i bare ett miljø, men i mange ulike miljøer på samme tid: hjemmet, familien, venner, fritidsaktiviteter, foreldre osv. Den enkelte har også tilhørighet i en bydel og et nabolag som igjen er en del av en større helhet. Individene pendler mellom de ulike miljøene de har et tilhørighetsforhold til, og de bærer med seg inntrykk på tvers av miljøene, forholder seg til dem og påvirker dem (Gunn Imsen «*Elevens verden, innføring i pedagogisk psykologi*»). Gyldendals lærerbibliotek 2011).

Videre er det naturlig å forvente at den enkelte lærer forskjellige ting i de ulike miljøene. Forskjellige sosiale kontekster kan bidra med ulik kunnskap, både forenelig og uforenelig sammenlignet med andres sosiale miljøer. Bronfenbrenner mener det er viktig ikke bare å studere den enkelte i forhold til ulike miljø, men også å se på de forskjellige miljøene i forhold til hverandre. Hvordan det ene avhenger av det andre, og hvordan det fjerne miljøet henger sammen med det nære. Han ser på miljøene som et sammenhengende system, hvor det ene rommer det andre, nesten som en kinesisk eske. (Imsen 2011)

Før vi kommenterer Bronfenbrenners økologiske system ytterligere, er det viktig å få frem at det er individet med dets forutsetninger i ulike samspill, altså utviklings- eller læringsprosessen, som må være i fokus når en vurderer de ulike nivåene. Siden denne oppgaven omhandler voksnes læring og utvikling velger vi i det videre å bytte ut begrepet barn med begreper assosiert til voksenrollen.

### ***Bronfenbrenners teoretiske modell***



### *MIKRONIVÅET*

Mikronivået består av de rom som den voksne er direkte involvert i. Eksempelvis familien, arbeid, nabolag og bydel. Personene i disse ulike rommene utgjør et nettverk av relasjoner den enkelte er en del av. (Imsen 2011)

### *MESONIVÅET*

Mesonivået består av ulike nærmiljøer som den enkelte har en relasjon til. Den enkelte bærer med seg sine erfaringer fra det ene miljøet til det andre, fra arbeidsplassen til hjemmet og motsatt. Når en studerer mesonivået ser en på om det som utspiller seg i en situasjon, innvirker på det som skjer i en annen situasjon, og hvorledes endringer i et miljø, også medfører endringer i et annet miljø. Eksempelvis når en forelder/ansatt/lærer får opplæring i proaktive strategier vil kunne påvirke relasjoner i privatlivet. Imsen (2011)

### *EXOSYSTEMET*

Exosystemet omfatter samfunnskonstellasjoner som opererer på samfunnsnivå og som påvirker den enkelte voksne direkte eller indirekte. Det er her snakk om eksempelvis arbeidslivets organisering, kommunale prioriteringer og satsninger. Imsen (2011)

### *MAKROSYSTEMET*

Makrosystemet er overbygninger på samfunnsnivå slik som det politiske system, det økonomiske system, utdanningssystem, rettsvesen, helsevesen osv. De lavere nivåer er konkrete manifestasjoner av disse. Eksempelvis har skolen som arbeidsplass flere eksplisitte samfunnsmessige funksjoner, synlige og skjulte, som realiseres gjennom skolens praksis. Skolen fremmer verdier og ideologier. Ordninger og bestemmelser på makronivå berører individet på mikronivå og det samspill som foregår her. Imsen (2011)

Fordelen med modellen er at den synliggjør ulike lag i individets læringsmiljø og viser hvorledes disse henger sammen, og at man alltid bør se mange forhold i sammenheng samtidig. Forenklete forklaringer av eksempelvis en situasjon, blir oftest feil dersom en kun ser på enkeltstående opplysninger. Det enkelte individ er en del av en læringsprosess som utvikles og endres over tid. Miljøene endrer seg over tid, som et resultat av hva individene

gjør med dem. På den måten blir tid også en viktig faktor i utviklingsprosessen, ved siden av elementene person, prosess og kontekst.

## OPPSUMMERING AV LÆRING

Illeris læringsdimensjoner, Wahlgrens produkt av læringsprosesser og Batesons teori om deutrolæring har komplementerende forklaringer på læringsbegrepet. Illeris læringsdimensjoner forklarer hvordan samspillet mellom indre mentale prosesser utgjør individets læringskapasitet. Samspillsdimensjonen tydeliggjør læringens kontekstavhengighet. Wahlgren viser til hvordan læringen kan sees på som et produkt av læringsprosesser. Deutrolæring viser hvordan man kan forstå læring som en helhetlig prosess der individets lærte adferd, holdninger og verdier utgjør vaner for handlinger og grunnlag for virkelighetsoppfatning. Banduras sosiale læringsteori viser til hvorledes modellæring danner grunnlag for nye handlingsmåter gjennom tro på egen mestring og motivasjon som viktige nøkkelfaktorer. Bronfenbrenner mener at adferd som følge av læring ikke må forklares isolert, men settes i system og tolkes på bakgrunn av at den enkelte er en del av flere læringsarenaer, som påvirker hverandre i ulik grad og styrke.

## KJENNETEGN VED VOKSNES LÆRING

I juridisk forstand, er en i dagens samfunn betegnet som voksen ved myndighetsalderen, men resonnementet av voksenbegrepet viser at det å være voksen er noe langt mer enn bare handlinger. Det å være voksen omhandler også stadier, muligheter, begrensninger, likeverd og følelsesmessige relasjoner. Voksenbegrepet viser seg å være såpass komplekst at sortering, kategorisering eller systematisering av den voksnes læring kan være hensiktsmessig.

For å skille mellom barns og voksnes læring på generelt grunnlag, har Sharan B. Merriam og Rosemary S. Caffarella (1999) utarbeidet kategoriene; den lærende, sammenhengen og læreprosessen. Faktorene viser til kompleksiteten i spredningen mellom voksne og spredningen av læresituasjoner, og må videre ses i sammenheng, i den forstand at faktorene inngår i en gjensidig avhengighet og samspill. Merriam Sharan B, Caffarella Rosemary S



1999 «Læring i voksenlivet, integration af teori og praksis» tekst i Illeris Knud og Berri Signe. 2005 ”Tekster om voksenlæring”.

### ”DEN LÆRENDE”

Gjennom menneskets modningsprosess bygges det blant annet opp en erfaringsmengde som blir en direkte kilde til videre læring. Livserfaringer integreres i personligheten, og voksne definerer hvem han er, og etablerer sin selvtilitt og selvforståelse på bakgrunn av sine unike erfaringer. Voksnes erfaringsmengde gjør at voksne har mer å bidra med i læreprosesser, og ny viten gir ofte mer mening siden den kan relateres til tidligere erfaring. I tillegg er behovet for å skape mening i sine livserfaringer ofte årsak til voksne engasjerer seg i læringsaktiviteter. Ved å bygge på erfaring kan voksne endre, overføre gjenintegre mening, verdier, strategier og ferdigheter, mens barn derimot bruker erfaring til å akkumulere ny viten og ferdigheter (Merriam og Caffarella 1999). Voksnes bruk av erfaring i læringen også kan være et hinder for ny læring dersom en må avlære gamle holdninger og vaner.

Utviklingsprosesser og livsstadier er sentral områder som kjennetegner voksne. Som voksen er fokus rettet mot intimitet, forplantning og integritet, hvilket fremkommer i ulike voksenroller som ektefelle, foreldre, arbeider og borger. Gjennom en naturlig og kronologisk utviklingsprosess oppstår nye livsbegivenheter som vanligvis er trinnvis relatert til karriere og familieliv. Nye og ukjente livsbetingelser krever motivasjon og tilpasning, og resulterer ofte signifikant og meningsfull læring som integreres i personligheten (Illeris Knud og Berri Signe). ”Tekster om voksenlæring” s. 77. Roskilde universitetsforlag 2005).

### ”SAMMENHENGEN”

Merriam og Caffarella (1999) mener at en sammenhengende orientert tilgang til læring omfatter to viktige dimensjoner: Den interaktive og den strukturelle. Den interaktive dimensjonen som omtales nedenfor fokuserer på at læringen er et produkt av det individuelle samspillet med omverden. Den strukturelle dimensjonen omfatter overveielser av faktorer som rase, klasse, kjønn, kulturelle forskjeller samt makt og undertrykkelse.

Den interaktive dimensjonen vektlegger at den voksnes livssituasjon er vesentlig forskjellig fra barnets avhengighet av andre. Deres sosiale situasjon avspeiles i forskjeller mellom liv og

læring. Voksne defineres som voksne fordi de tar i bruk sine rettigheter, og tar samtidig ansvar for å styre eget liv. Mens barnets liv primært er begrenset til skole og hjem hvor læringen omhandler forberedelse til voksenlivet underlagt av voksnes styring, er den voksnes sosiale liv lang mer omfattende og innbefatter arbeid, familie og samfunn. Læring generelt er knyttet til sosiokulturelle omgivelser, men voksne har større fokus rettet mot å skape sammenhengende mening av hverdagserfaringer. Merriam og Caffarella (1999) mener videre at motivasjon for den voksnes læringsdeltakelse ikke alltid ligger hos den lærende, men i den dynamiske spenningen mellom individet og den kulturelle omverden. Eksempelvis må en lærer tilpasse seg forandringer innen skolesektoren og dens teknologi, og en samlebåndsarbeider må søke ny læring, eventuelt omskolering dersom vedkommende blir erstattet av bedre teknologi. Voksnes læring er dermed karakterisert og direkte knyttet til umiddelbar anvendelse i forbindelse med de forpliktelser som ligger i voksenrollen, uavhengig om en er arbeider eller forelder. Voksne skiller seg således fra barn i den forstand at de forstår avstanden mellom kunnskaper og ferdigheter de innehar, og det nivå de ønsker eller bør beherske.

For å fremheve forskjellen mellom læring i skole og arbeidsliv refererer Merriam og Caffarella til Resnic (1987). Resnic påpeker spesielt fire faktorer som skiller mellom læring på skole og arbeidsplass. Mens felles erkjennelse er normen utenfor skolen, er det primært den individuelle erkjennelsen som blir belønnet i skolesammenheng. Barnet tildeles suksess eller fiasko i forhold til en oppgave uavhengig av andre, mens livet utenfor skolen er sammensatt av sosiale systemer hvor suksess avhenger av hvordan flere individers mentale og fysiske adferd griper inn i hverandre. I tillegg vedsetter skolen det rent mentale i motsetning til praktisk håndtering av redskaper som verdsettes i livet utenfor skolen. Videre er skolelæringen ofte løsrevet fra sin sammenheng, hvilket resulterer i en svak overføringsverdi mellom skole og den virkelige verden. Skolens mål er å undervise i generelle ferdigheter og teoretiske prinsipper, men utenfor skolen er det situasjonsspesifikke former for kompetanse som er nødvendig.

Når det gjelder læringens sammenheng har også tidsaspektet betydning. For barn og ungdom er tidsaspektet i læringen orientert mot senere anvendelse. Voksne derimot ser på utdanning og læring fra et umiddelbart anvendelsesperspektiv og engasjerer seg i læringen ut fra de

behov de opplever i sin aktuelle livssituasjon. Voksnes læring har dermed et problemorientert fokus sammenlignet med barnets emneorientering.

### ”LÆREPROSESSEN”

Læreprosessen er lik for barn og voksne, men det er særlig to faktorer som skiller seg ut i forholdet mellom barn og voksne; tempo og meningsfullhet. Tempo dreier seg om tid en bruker på å undersøke et problem eller reagere på en situasjon. Den voksnes evne til å reagere blir langsommere med alderen og tidsbegrensninger og press har negativ effekt på gjennomføringen av læringen. Dersom læringen ikke oppleves meningsfull, er voksne mindre tilbøyelige til å engasjere seg i læringsaktiviteter. Læringsmotivasjonen for voksne er dermed i langt større grad enn barns, knyttet til meningsfullhet og behov. Merriam og Caffarella (1999)

Ved å sammenligne voksnes erfaringsbase i læringen med barns manglende erfaringsbase, kan en argumentere for at det også er kvalitativ forskjell på barn og voksnes måte å fungere på kognitivt (Merriam og Caffarella 1999). Den første akkomodasjon av viten er avgjørende for integrasjon av ny læring. Voksne som har akkumulert mer viten enn barn, er dermed mer rustet til å lære nye ting, dersom en ser bort fra helsemessige problemer og fysiologiske svekkelser. Faktisk økes læringspotensialet for mer utviklingsmessige og avanserte meningsperspektiver med alderen. Dialektisk tenkning, praktisk logikk, metakognisjon og kritisk tenkning finner kun sted hos voksne. Dersom voksne ønsker å lære, er det ikke kapasiteten som reduserer læringen, men motivasjonen som blir for svak i konkurransen med det øvrige en engasjerer seg for.

## LÆRINGSROM

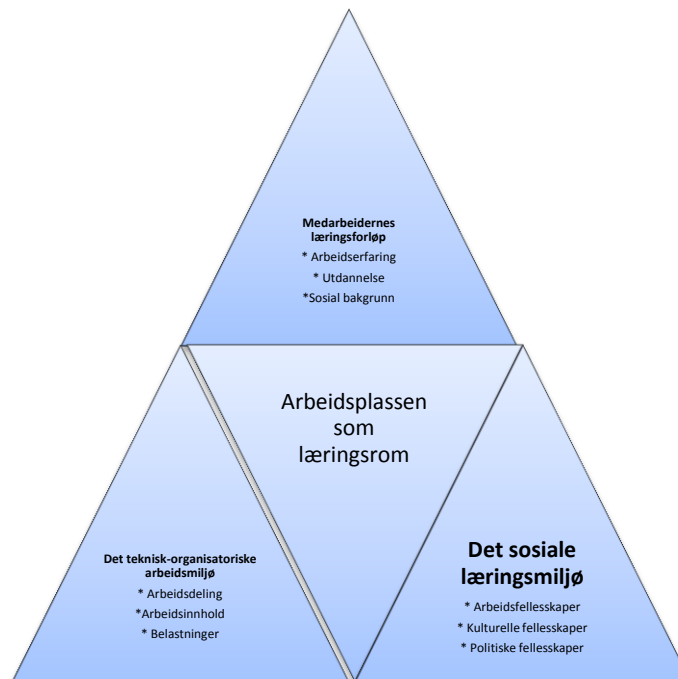
Pernille Bottrup (2001) beskriver læringsrom som muligheter og begrensninger medarbeidere har for å lære i det daglige arbeidet. Læringsrom er noe vi alle fungerer i, og det eksisterer flere læringsrom på en og samme arbeidsplass og rommenes størrelse og kvalitet kan variere

fra avdeling til avdeling eller faggruppe til faggruppe. Som ansatt er man deltaker i flere læringsrom og er selv med på å skape disse, bevisst eller ubevisst. Hvordan læringsrommene oppfattes er forskjellig fra person til person og avhenger av individuelle bagasje med erfaringer, bakgrunn, ønsker og framtidsutsikter. Eksempelvis kan stor autonomi bidra til store og kvalitative læringsmuligheter, mens for enkelte kan for stor frihet skape frustrasjon og redusere læringskvaliteten.

Læringsrommene er i stadig bevegelse og påvirkes ikke bare av de ansattes praksis, men også virksomhetens interne og eksterne forhold. Læringsrom beskriver således ikke hvordan individuelle læreprosesser foregår, men er et analytisk redskap som kan bidra til å avdekke forhold som er avgjørende for om læreprosesser kan utspilles og i gitte fall hvilke. For å kartlegge og forstå eksisterende læringsrom kan en ikke bare studere virksomheten i nåsituasjonen, uten å trekke inn det historiske perspektivet. Dersom en ikke kjenner til virksomhetens utvikling, kan en analytiker tolke læringsmuligheter som begrenset, mens for den enkelte ansatt kan læringsrommet oppfattes som bredere dersom det over en periode er blitt utviklet.

I følge Illeris (2001) har Jørgensen og Warring (1998) utviklet en analysemodell for arbeidsplasslæring som betrakter arbeidsplasslæring som et møte mellom arbeidsplassens to læringsmiljøer, det teknisk-organisatoriske og det sosiale læringsmiljø samt medarbeidernes individuelle læringsforløp.

## ANALYTISK MODELL FOR ARBEIDSPASSLÆRING



Læringsforløp refererer til den enkeltes individuelle livsløp, altså den kontinuerlige læreprosessen som bygger videre på tidligere erfaringer, og som gir retning for videre læring og fremtidsperspektiver. Læringsforløpet er avgjørende for den enkeltes individuelle læreberedskap vedkommende møter og utnytter i arbeidsplassens læringsrom. Læringsmiljøene handler i denne sammenheng om de læringsmuligheter som finner sted innenfor virksomhetens materielle og sosiale omgivelser. Læring på arbeidsplassen finner således sted i et dynamisk samspill mellom medarbeidernes læringsforløp, det sosiale læringsmiljøet, og virksomhetens tekniske og organisatoriske system/læringsmiljø. Miljøene danner således rammen for mulig læring, men det er i samspillet mellom den enkelte ansatt og læringsmiljøet at læring oppstår.

### DET TEKNISK-ORGANISATORISKE LÆRINGSMILJØ

Det tekniskorganisatoriske læringsmiljø omhandler det fysiske arbeidsmiljøet, altså de tekniske og organisatoriske arbeidsfunksjoner som finner sted i tilknytning virksomheten. Dimensjonen utgjør således rammen for ansattes læringsmuligheter, ressursmessig og

begrensningsmessig. Av nøkkelfaktorer peker Jørgensen og Warring (1998) på blant annet arbeidsdeling, arbeidsinnhold, disposisjonsmuligheter, kvalifikasjonsanvendelse, sosial interaksjon og arbeidsbelastning. Virksomhetens formelle struktur og ledelse i organiseringen av arbeidsmiljøet påvirker ansattes autonomi og læringsmuligheter gjennom tildelte rom for samarbeid, rutiner og regler for oppgaveløsning.

#### DET SOSIALE LÆRINGSMILJØ PÅ ARBEIDSPLASSEN

Det sosiale læringsrom omhandler både de sosiale, politiske og kulturelle forhold som rammebetingelser i arbeidsplasslæring. I likhet med de tekno-organisatoriske faktorene bidrar disse faktorene til å hemme eller fremme læring gjennom kommunikasjon, refleksjon, meningsforhandlinger og erfaringsutveksling. Jørgensen og Warring (1998)

Analyse av virksomhetens læringsrom setter en bedre i stand til å se og forstå de mekanismer og forhold som virker i et dynamisk samspill og påvirker de individuelle læringsmulighetene som finner sted på arbeidsplassen. I tillegg, dersom en skal iverksette tiltak av noe slag, påvirker det ikke bare de enkeltes læringsrom, men får ringvirkninger i samtlige rom, jamfør systemteoretisk forståelse. Som Illeris (2001) understreker i sin tredimensjonale læringsmodell, er læringen forankret i det enkelte individ. Viten, holdninger og følelser en bringer med seg på arbeidsplassen, er avgjørende for hvilke læreprosesser som vil foregå. Hva hver enkelt ansatt kan og vil lære er i tillegg avhengig av mening og interesse vedkommende legger i arbeidet. Jørgensen og Warring (1998)

#### TRANSFER – OVERFØRING AV LÆRING

Transfer handler om å overføre viten og ferdigheter fra en sammenheng til en annen sammenheng. Transferproblematikken er høyst aktuell i forhold til endrings og utviklingsarbeid. Både teoretisk og praktisk læring er bygget opp rundt tanken om at det som læres også skal kunne anvendes et annet sted. Den lærende skal altså kunne overføre kunnskap og forståelse fra et læringsrom til et annet læringsrom. I pedagogisk sammenheng har læring i seg selv liten betydning dersom den ikke nyttiggjøres. I opplærings situasjoner bør en alltid stille spørsmålet; hvorledes tilrettelegge for et læringsløp med høyest mulig grad av

transfer? For å forstå mulig transfer er det nødvendig å se sammenhengen mellom læringssituasjonen, anvendelsessituasjonen samt den lærendes mentale prosesser.

Wahlgren (2009) skiller mellom nær transfer og fjern transfer. Førstnevnte viser til overføring av læring til situasjoner med stor likhet til opplæringssituasjonen. Eksempelvis når instruktører i utviklingsprosjektet «De utrolige årene» benytter prinsipper fra programmet i opplæringssituasjonen. Fjern transfer bygger på forståelse av at det er mulig å overføre viten fra en konkret praksis til en annen på bakgrunn av forståelse for regler og kjennskap til den konkrete praksis. I det følgende skal vi liste opp transferfremmende faktorer som Wahlgren er kommet frem til etter gjennomgang av forskning på transferproblematikken. (Wahlgren Bjarne «*Transfer mellom utdanning og arbeid*» Akademisk forlag 2010)

#### TRANSFERFREMMEDE FAKTORER I ANVENDELSESSITUASJONEN

Når det gjelder anvendelse relatert til en persons arbeidssituasjon, viser Wahlgren til at organiseringen av arbeidssituasjonene må gi rom og mulighet til anvendelse, og at det i tillegg må være understøttende miljø eller kultur som fremmer anvendelse.

- Den lærende bør jobbe i situasjoner som minner om, eller gir assosiasjoner til læringsinnholdet.
- Det må fastsettes systematiske mål for arbeidet som inkluderer bruk av det lærte.
- Arbeidet og arbeidsprosessen bør tilrettelegges slik at bruk av det lærte blir en nødvendighet.
- Fordelene ved å bruke det lærte bør gi positive konsekvenser.
- At det gis frihet og ressurser til å bruke det lærte.
- Anvendelse av det lærte oppfattes som en del av læreprosessen, og det er åpenhet og toleranse for mulige vanskeligheter og feil.
- Det hersker en forandringskultur som fremmer nytenkning.
- Det skapes sosiale fellesskap, eksempelvis ved at flere lærer det samme, og at en i fellesskap fastholder anvendelse av det lærte.
- Det er gode muligheter til å diskutere bruk av det lærte med kollega og leder.
- Det gis mulighet til systematisk refleksjon over anvendelsen av det lærte. (Wahlgren 2009 s.16)

## TRANSFERFREMMEDE FAKTORER TILKNYTTET LÆRINGSSITUASJONEN

Når det gjelder opplæringssituasjonen er effektiv transferlæring avhengig av undervisningens kvalitet og som nevnt over, det påfølgende anvendelsesklime. Eksempelvis oppnår man mer nær transfer dess mer;

- Undervisningens innhold kan gjenspeiles på arbeidsplassen.
- Det presiseres hvorledes det lærte kan benyttes.
- Oppgaven fremstår som en fremgangsmåte.
- Avgrensede øvelser er i forhold til konkret anvendelse.
- Det skjer overlæring.
- Videre blir resultatet mer fjern transfer dess mer;
- Den lærende forstår de underliggende prinsipper og begreper.
- Den enkelte øver seg i å bruke det lærte i ulike kontekster.
- Den enkelte blir oppmuntret til å benytte det lærte i andre situasjoner enn opplæringssituasjonen. (Wahlgren 2009 s.18)

## TRANSFERFREMMEDE FAKTORER TILKNYTTET DEN LÆRENDE

Personlige faktorer som på ulik måte og med ulik styrke har innflytelse på transfer er;

- Motivasjon.
- Evne til å sette seg mål for eget arbeid.
- Self-efficacy – Tro på egen mestring. (Wahlgren 2009 s.19)

## UTVIKLINGSARBEID OG ENDRINGSPROSESSER I SKOLEN

I stortingsmelding nr.28 er utviklingsarbeid definert som: *Systematisk arbeid som anvender nye materialer og produkter, å innføre nye prosesser, systemer eller tjenester, eller å forbedre dem som eksisterer. Som en generell regel kan anføres at alt arbeid som kommer inn under forskning og utviklingsbegrepet skal inneholde et nyhetselement.* Definisjon på utviklingsarbeid er utarbeidet etter OECD(1981) standard ”The Measurement of Scientific and Technical Activities” av Frascati Manual, 1980, 4. utg. (Paris).



I skolen er målet med utviklingsarbeid å oppnå godt læringsutbytte for elevene tilknyttet deres faglige og sosiale utvikling. Gjennom systematisk arbeid er målet å endre praksis i klasserommet Fullan (2007) i Sunnevåg Anne-Karin, Andersen Pia Guttorm. «*Dette vet vi om utviklingsarbeid og endringsprosesser*». Gyldendal Akademisk 2012.

Flere forskere som Fullan (2005), Larsen (2005) Nordahl m.fl (2009) påpeker betydningen av lærernes og ledelsens engasjement i utviklingsarbeidet. Her forstås engasjement som bred enighet i personalgruppa, behov for endring av gjeldende praksis, vilje til forpliktende innsats og bred tilslutning om implementering av det valgte utviklingsarbeidet på skolene.

#### DELTAKERNES BETYDNING FOR ENDRING

Forbedring av praksis er knyttet til ansattes endrings og utviklingskompetanse. I et pedagogisk perspektiv er ansattes eller aktørenes forståelse av utviklingsarbeidet vesentlig for utviklingsfremmende arbeid. Aktørperspektivet ser på individet som medskaper av egen virkelighet. I denne sammenhengen forstås aktør som deltaker i et utviklingsarbeid.

Nordahl (2005) peker på to forhold som er viktige i et aktørperspektiv:

1. Aktørens virkelighetsoppfatning er alltid subjektiv og bygger på forståelse av situasjoner en befinner seg i. Virkelighetsoppfatning har betydning for hva vi mener, og er grunnlag for våre handlinger.
2. Forholdet aktøren har til mål, ønsker eller verdier og som er styrende for handlinger. Aktørens handlinger er rettet mot de mål den ønsker å nå.

Utviklingsarbeid foregår i interaksjon mellom aktørens virkelighetsoppfatning og grad av samsvar mellom de individuelle målene og skolens verdigrunnlag, virksomhet og målsetninger.

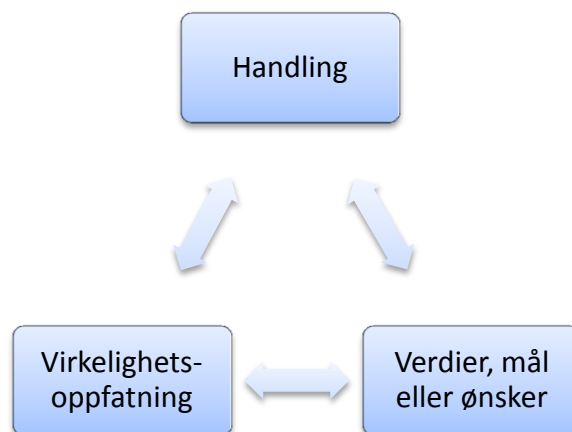


Fig: Virkelighetsoppfatning - Nordahl (2005) i Sunnevåg og Andersen (2012)

Figuren uttrykker at handling, virkelighetsoppfatning og verdier, mål eller ønsker står i en gjensidig interaksjon med hverandre og påvirkes gjensidig. Hvordan vi handler danner grunnlag for vår virkelighetsoppfatning som ligger til grunn for våre mål, verdier og ønsker.

I utviklingsarbeid vil virkelighetsoppfatning være påvirket av tidligere erfaringer og utgjøre en ramme for engasjement, deltakelse og bidrag til prosessen. Erfaringene skaper en forestilling om prosessen som ønsket eller uønsket. En sammenfallende forståelsesramme mellom utviklingsarbeidets målsetninger, og deltakernes virkelighetsoppfatning, vil kunne skape større gjenkjennelse og være utviklingsfremmende. Er kontrasten mellom virkelighetsoppfatning og programmets forståelsesramme stor, kan det være forbundet med en utviklingsbarriere der deltakerne velger å forholde seg passivt til nye handlinger. Deltakernes bidrag til utviklingsarbeidet er avgjørende for en vellykket prosess, og deres forståelse må bli gjort tydelig i en tidlig fase av utviklingsprosessen. Det fremstår som hensiktsmessig å la deltakerne få innflytelse for å skape engasjement, motivasjon og deltakelse i utviklingsarbeidet. Videre er det nødvendig for å avdekke eventuelle barrierer som begrenser arbeidet. Barrierer må sees på som en naturlig faktor i alle endringsprosesser (Sunnevåg, Andersen 2012).

## LÆRINGSMILJØETS BETYDNING FOR ENDRING

*En skolekultur består av de verdier, holdninger, og handlingsmønstre de ansatte har til felles, i tillegg til de relasjonsmønstre og samværsformer som eksisterer mellom dem. Skolekulturen bærer de ansattes kollektive aksepterte løsninger videre til nye og uerfarne medlemmer, og utgjør samtidig rammeverker for den læring og utvikling som skjer i yrket. (Sunnevåg Anne-Karin, Andersen Pia Guttorm. «Dette vet vi om utviklingsarbeid og endringsprosesser» s. 30. Gyldendal Akademisk 2012)*

Å utvikle en positiv og utviklings-støttende skolekultur er sammenfallende med en samarbeidskultur. Samarbeidskultur er preget av ansatte som jobber ut fra felles målsetning der refleksjon og samarbeid preger fellesskapet. Kulturforståelsen må sees på som en prosess i bevegelse. En positiv kultur trenger vedlikehold og videreutvikling, i motsatt fall vil kulturen forvitres til fordel for andre praksiser og overbevisninger (Nordahl 2005).

Suksessen i utviklingsarbeid “De urolige årene” innebærer at man i stor grad forholder seg lojalt til programmets oppbygning og strukturer. Programlojalitet avhenger av at deltakerne jobber sammen mot en felles målsetning. En samarbeidende kultur er utviklingsorientert og bærer preg av spontanitet. Tillit og refleksjon er nøkkelbegrep i denne sammenheng og bygger på at ansatte støtter hverandre og deler tanker, refleksjoner og opplevelser i et åpent og tillitsfullt miljø.

Hargreaves (2000) skiller mellom arbeidsfellesskap og individualisme og individualitet. Arbeidsfellesskap og kollegialitet kan på det formelle plan preges av felles handlingsplaner, faglige dialoger og planlegging. I uformelle situasjoner vil hjelp og veiledning fra kollegaer virke utviklingsfremmende og støttende. Individualisme og individualitet er det motsatte av arbeidsfellesskap og kollegialitet. Kulturen preges av private løsninger fremfor arbeidsfellesskap der isolasjon kan bli sett på som en fornuftig strategi i en hektisk hverdag. Hargreaves betegner denne dimensjonen som en kjettersk tanke, der han definerer kjetteri slik: *Kjetteri har noe å gjøre med dette å ikke tro på, hva andre tror på, eller hva man burde tro på. Det handler om å utrykke mistro, hvor den eneste riktige ting å gjøre ville være å*

*utrykke tiltro, eller i det minste forholde seg taus (Hargreaves 2000 i Sunnevåg, Andersen). «Dette vet vi om utviklingsarbeid og endringsprosesser» s. 31. Gyldendal Akademisk 2012).*

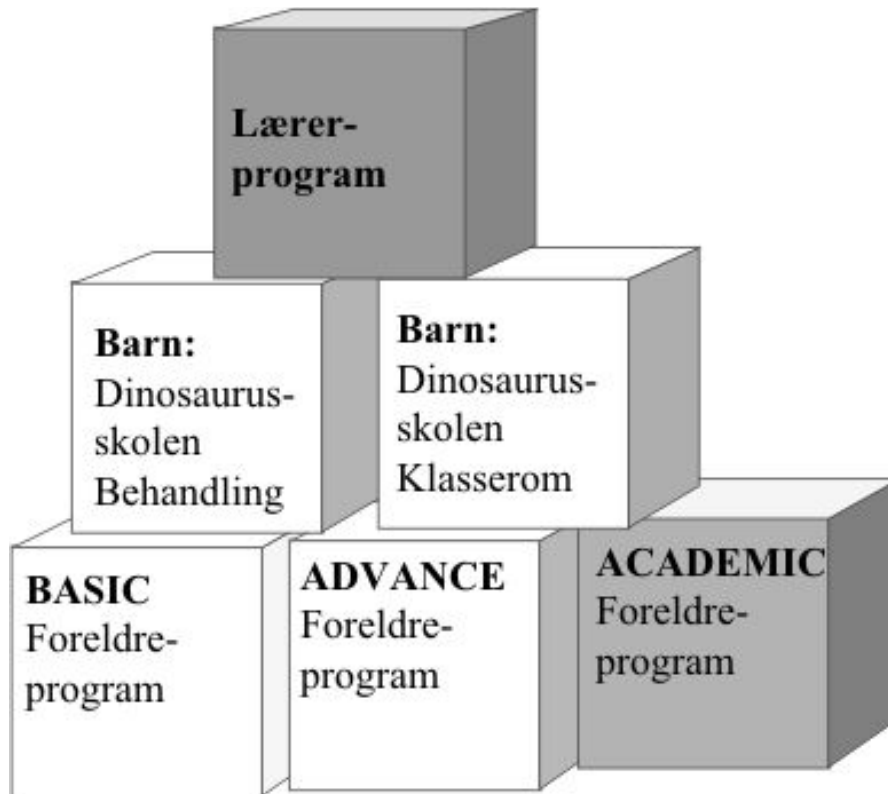
Individualisme og individualitet kan oppleves som motstand mot et utviklingsarbeid, der den enkelte velger å forholde seg passivt eller ikke engasjere seg tilstrekkelig i forhold til felles målsetninger. Denne måten å forholde seg til et utviklingsarbeid må sees ut fra et historisk og relasjonelt perspektiv. Den norske skolekultur bygger på en grunnleggende forestilling om selvbestemmelse og frihet til å velge metode. En samarbeidende kultur fordrer at lærere må oppgi noe av sin tidligere autonomi over egen praksis. Med å oppgi egen autonomi kan utvikling oppleves som en trussel der man mister innflytelse og autoritet over egen hverdag.

## PRESENTASJON AV PROGRAMMET-DE UTROLIGE ÅRENE

I presentasjonen av "De utrolige årene" tar vi utgangspunkt i informasjon som finnes på hjemmesiden <http://www.incredibleyears.com/> «forebyggende instanser», evaluering av programmet DUÅ, samt «Regionalt kunnskapssenter for barn og unge», RKBU nord, Universitetet i Tromsø, sin presentasjon av programmet. Deretter omtale vi det vi oppfatter som sentrale prinsipper hentet fra en artikkel av Webster Stratton (2011)

Carolyn Webster-Strattons programpakke "The Incredible Years", heter De utrolige årene i Norge, og er en behandlingstilnærming for barn med atferds- og sosiale vansker; samt et utvalg av forebyggende tiltak rettet mot barn i alderen 0 til 12 år. I følge Webster Stratton (1999) er adferds- og sosiale vansker «risikoadferd» som kan medføre negative faglige og sosiale resultater for elevene. Ved å styrke «beskyttende faktorer» som øker elevens selvbilde og mestring av målsetninger, vil en bryte negative spiraler av uønsket adferd. Barna trener på konfliktløsning, empati, sinnemestring og selvkontroll. Programmene er utviklet ved University of Washington, Seattle, USA og har vært evaluert i flere forskningsprosjekter («<http://deutroligearene.uit.no/dua/forside>»). Programmet som er knyttet til vår undersøkelse er «Lærerprogram». I sin helhet består DUÅ av flere komplementerende program som

“Dinosurskolen i klasserommet”, “Dinosurskolen behandling” og foreldreprogram fordelt ut fra alder.



Figur 2 presenterer de ulike elementene som inngår i "De utrolige årene"

Lærerprogrammet retter seg mot alle ansatte i skole, SFO og barnehager. Alle ansatte deltar i opplæringen, inkludert assistenter og ansatte i SFO. Opplæringen er fordelt over ca. 5-8 måneder og skjer med 6 kursdager/ Workshops. Kursdagene er manualstyrt og inneholder diskusjoner basert på en rekke videovignetter, instruksjon fra instruktør og praktisk trening på problemløsningsteknikker og kommunikasjonsferdigheter. Tiltakene rettes mot den voksnes håndtering av barna generelt, og i vanskelige situasjoner. Mellom kursdagene innebærer opplæringen også praktiske øvelser og planarbeid i klassen/ barnehagen. Skoleringen gjennomføres av sertifiserte instruktører fra PPT eller en annen kommunal/fylkeskommunal virksomhet. I vår undersøkelse består skoleringen av sertifiserte instruktører fra RKBU- Nord.

## MÅLSETTINGEN MED PROGRAMMET

Hovedmålsettingen med programmet er at alle skal opptre på samme måte, slik at elever møter de samme signaler i alle læringsrom tilknyttet skolen som læringsarena. Gjennom proaktiv tilnærming skal det skapes forutsigbarhet og trygghet som er essensielle faktorer for et godt læringsmiljø.

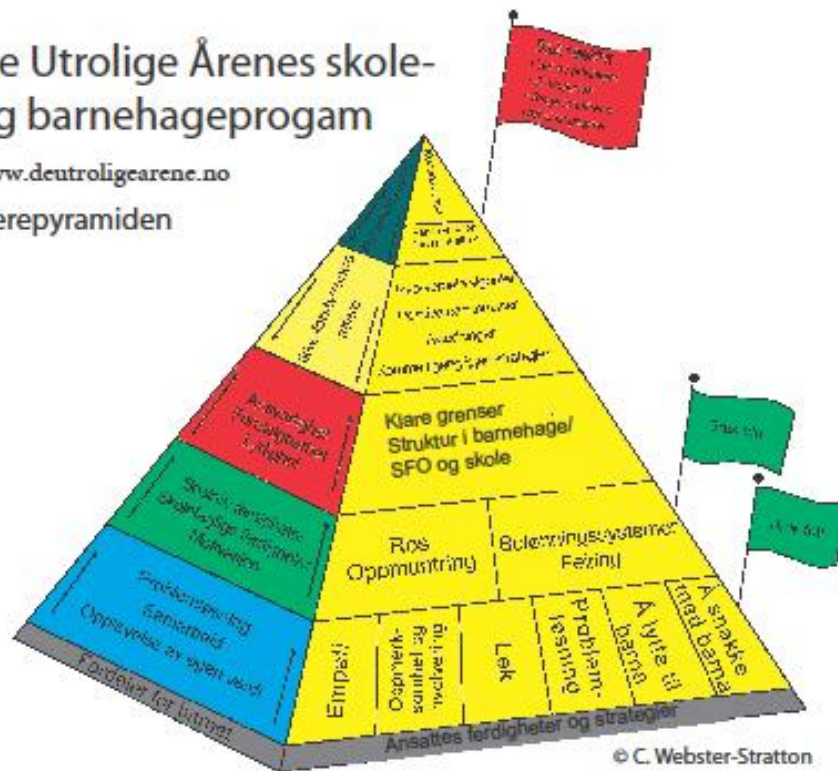
Målsettingen til skole- og barnehageprogrammet kan spesifiseres i følgende punkter:

- Styrke lærerens kompetanse i klasseromsledelse ved å benytte proaktive og varierte læringstilnærmelser.
- Styrke barn- voksen relasjonen med bevisst bruk av positiv oppmerksomhet, ros og oppmuntring.
- Styrke ansattes kompetanse i forebygging og håndtering av atferdsproblemer.
- Øke tiltak for samarbeid mellom skole og hjem, i den hensikt å fremme foreldrenes engasjement i skolen.

# De Utrolige Årenes skole- og barnehageprogram

www.deutroligearene.no

Lærepyramiden



**UNIVERSITETET  
I TROMSØ UH**  
DET Helsevitenskapelige fakultetet  
Høgskolen i Tromsø  
Høgskolen i Luleå og Høgskolen i Narvik



I Boka som følger læreprogrammet ”Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn”, har Carolyn Webster- Stratton skissert flere trinnvise muligheter for å redusere samt håndtere uønsket adferd hos barn. Boka har ei praktisk tilnærming og er tiltenkt ansatte i skole, SFO og barnehage. Hun mener en best kan møte barnas ulike sosiale og emosjonelle forutsetninger ved å være proaktiv fremfor reaktiv (2005). Proaktiv væremåte er en væremåte der en tar bevisste valg og er ansvarlig for sine egne handlinger. Omgivelser, betingelser og situasjoner er dermed ikke ansvarlig for den enkeltes adferd. Ved å være proaktiv forsøker den enkelte å påvirke eller definere omgivelsene ved å finne det beste reaksjonsmønsteret og forsøksvis være i forkant av et hendelsesforløp, fremfor å reagere ureflektert ut fra gammel vane. Å handle reaktivt blir beskrevet som å reagere på omgivelsene først når en hendelse oppstår. En er ikke forberedt på det som skjer, og forklaringene blir tilskrevet omgivelsene. Formålet med boken er å gi flere innfallsvinkler til hvordan lærere kan samarbeide med foresatte for å imøtekomme barnets emosjonelle behov samt behov for opplæring. Den presenterer flere strategier som læreren kan benytte for å styrke barnas sosiale og faglige kompetanse. Til de barna som har ytterligere behov for individuell sosial og emosjonell opplæring, viser hun hvorledes lærerne kan lage programmer som støtter denne utviklingen.

## IMPLEMENTERING AV PROGRAMMET

«Programmet har klare implementeringsstrategier for alle programmets komponenter.

Skolene som ønsker å benytte programmet, må forplikte seg til å følge det i sin opprinnelige versjon, og må søke om å få etablere ett eller flere av programmene. Deretter vurderes av hvorvidt søkeren har nødvendige rammebetingelsene for å implementere og bruke programmene. Dette innebærer å avsette tid til opplæring, til vedlikehold av kompetanse og kvalitetssikring av tilbudet i egen organisasjon. Forutsetningen for å få implementere programmet er at skolen selv opplever et behov for å fokusere på positiv adferd og fremme et støttende læringsmiljø. Det må være stor oppslutning i personalet og skoleledelsen må støtte og delta aktivt i opplæringen og utviklingsarbeidet.

Samlet sett mener forskningsgruppen i sin rapport “ Forebyggende instanser” oppnevnt av utdanningsdirektoratet og sosial og helse direktoratet (2006) at ”De utrolige årene” kan regnes som et omfattende program. Det krever at skolen avsetter tid til opplæring av lærere og vedlikehold av deres kompetanse. Programmet fordrer høy grad av behandlingsintegritet, eller mest mulig nøyaktig overføring av programmet i sin originale form. Behandlingsintegritet kan begrepsfestes ut fra tre dimensjoner. 1. Behandlingsetterlevelse, altså programmets levering av kjernen i programinnholdet. 2. Intervensjonisk kompetanse forstås som treners ferdighetsnivå til å levere programmet. 3. Behandlingsdifferensiering som omhandler gjennomføring av programmet på den befolkningen som er i målgruppen (Webster- Stratton mfl. «*The Incredible Years Teachers Classroom Management Training*»). School Psychology Review 2011).

Programmets fleksibilitet og universelle utforming muliggjør tilpasning til ulike kulturelle kontekster av deltakere og trenernes kompetanse. Opplæring bygger på flere prinsipper som muliggjør lokal tilpasning til den enkelte gruppe og den enkelte deltaker.

Prinsipp 1. Samarbeid og relasjoner er avgjørende for lærernes læring.

Prinsipp 2. Innledningsvis velges mål.

Prinsipp 3. Undervisningspyramiden er veikart for arbeidets innhold og progresjon- nederste trinn i pyramiden utgjør forutsetninger for øvrige trinn.



Prinsipp 4. Bygge opp deltakernes tillit og tro på egen mestring.

Prinsipp 5. Plassere tanker, følelser og adferd. - Hjelp til å ignorere negativ adferd og forsterke positiv adferd.

Prinsipp 6. Utprøving av ferdigheter.

Prinsipp 7. Kontekstualisere av læreprosessen.

## DEL 2

# FORSKNINGSMETODE

## DESIGN

I denne studien har vi valgt en kvantitativ tilnærming med et eksplorerende design. Et eksplorerende design har til hensikt og utforske et fenomen man vil vite mer om. Vi ville undersøke voksnes læring i et utviklingsarbeid i skolen, og hvorvidt voksne endret sin adferd som følge av deltakelse i opplæring. Læring i arbeidslivet og overføring av læring, er begreper som forstås i sammenheng med livslang læring. Overføring av læring eller transfer er forholdsvis nye begreper innenfor en voksenpedagogisk retning.

I samfunnsvitenskap kan kvantitativ metode innebærer å tallfeste målinger av teoretiske begreper, med den hensikt å teste teorier i empiriske undersøkelser. (Ringdal, 2009). Fordelen med en slik deduktiv metode er at den har mulighet til å belyse sosiale fenomen i en noe større skala som muliggjør å se etter mønstre. I denne studien undersøker vi voksnes læring i arbeidslivet som et sosialt fenomen, og tester mulige faktorer som utløser læring og endring på individnivå. Ved å tallfeste data kan vi utføre statistiske analyser, for og utforske variabler som kan påvirke læring og endring av deltakernes praksis. Denne studien begrenser seg til og utforske og finne forståelse rundt fenomenet læring i arbeidslivet.

## UTVALGET

Målgruppen er voksne som arbeider på skoler og har deltatt i utviklingsarbeidet “De utrolige årene”. Skolene er valgt ut på bakgrunn av deltakelse i utviklingsprosjektet « De utrolige årene» i regi av RBKU Nord. Totalt ble 10 ulike skoler fra hele landet invitert til å delta, men tre reserverte seg fra deltakelse. Spørreskjemaet ble altså distribuert til sju ulike enheter. Til sammen ble 110 personer forespurt om å delta, hvorav 62 personer svarte. Svarprosenten er 56,3 %, og frafallet utgjør 43,7 %. Vi har fått svar fra ansatte i ulike roller i skolene, både lærere, assistenter og ledere. Lærere utgjør 49 (79 %) personer, assistenter utgjør 7 (11,3 %) personer og ledere utgjør 4 (6,5 %) personer. Det er 49 kvinner (79 %) og 11 menn (17,7 %)

som har svart på spørreundersøkelsen, mens to personer (3,2 %) besvarte ikke spørsmålet om kjønn.

## UTFORMING AV SPØRRESKJEMAET

Vi startet prosessen med å sette oss inn i relevant teori om voksnes læring og teoritilfang om «De utrolige årene». Før utformingen av spørreskjema, hadde vi også ustrukturerte samtaler med lærere som har deltatt i utviklingsprosjekter tilsvarende «De utrolige årene».

Målsetningen med disse samtalene var at erfaringene deres skulle bidra til utformingen av relevante spørsmål, mest mulig tilpasset målgruppen. På bakgrunn av disse innspillene og teoretisk forståelse av voksnes læring, har vi utformet et semistrukturert spørreskjema.

## SPØRRESKJEMAET

Spørreskjemaet består av tretten kategorier med utdypende spørsmål. (Vedlegg 1) Det ble lagt vekt på at spørsmålene skulle være enkle og presise med balanserte formuleringer. Dette forutsetter at informantene har forståelse for de ulike begrepene som er brukt, da disse er kjente og innenfor programmet og den enkeltes fagområdet. Videre har vi valgt enkle spørsmålsformuleringer i den hensikt å fremme motivasjon til deltakelse. For forsøksvis å hindre ledende formuleringer, har vi vært bevisste på balansering av ord og uttrykk slik at de fremstår som mest mulig nøytrale. Eksempelvis bes respondenten markere av både positive og negative utsagn om DUÅ. Spørreskjemaet er selvinstruerende med eksplisitte forklaringer som har til hensikt og fange opp nyanser i respondentens meninger og holdninger. Svaralternativene er uttømmende, hvilket betyr at det ikke er rom for svar som ikke står i skjema. Respondentene kunne om ønskelig svare på et felt, «Annet», for utfyllende kommentarer.

Svarkategoriene er konstruert i den hensikt å undersøke læring og endring ut fra en 5 punktskala med verdiene, 1= i svært liten grad, 2= liten grad, 3 = i noen grad, 4= i stor grad, 5 = i svært stor grad. Respondentene rapporterer også, kjønn, stilling, enhet, erfaringslengde, og

alder. Temaene som respondentene besvare på innbefatter kategorier som holdning til utviklingsarbeidet, individuell opplevelse av rammefaktorer, tidligere praktisering av prinsipper i DUÅ, kursenes relevans, nytteverdi og endringsutbytte. Faktorene vi undersøkte er inndelt i individuell læring, endring og læringsrom.

#### OPERASJONALISERING AV BEGREPER

**Læring:** Målevariabelen består av begrepene holdning til læringsinnholdet, opplevelse av innholdets relevans til egen utvikling, bevisstgjøring av egen adferd, opplevelse av motivasjon og nytteverdi for egen utvikling. I resultatdelen blir individuell læring først rapportert i form av frekvenser, gjennomsnitt og standardavvik.

Cronbach's alpha viser .826, n=56.

**Endring:** Endringen er definert ut fra tre kategorier. Det værer seg endringer i direkte tilknytning til arbeidsplassen, i organisasjonen og endringer overført til privatlivet. I resultatdelen viser vi først endringsvariablene i form av frekvenser som blir rapportert med gjennomsnitt og standardavvik. Videre viser vi en korrelasjonstabell over endringsvariablene. Vi undersøker også samvariasjon mellom tidligere praksis, læring og endring.

Cronbach's Alpha viser .885, n=57.

**Læringsrom:** Læringsrom er konteksten for individuell læring og endring. Organisatoriske forutsetninger for læring og endring er definert som anvendelsessituasjonen og opplæringssituasjonen. Anvendelsessituasjon og opplæringssituasjonen er treffpunktene mellom læringsrommets tre dimensjoner, jamfør Jørgensen og Warring (1998) sin analysemodell for arbeidsplasslæring. Opplæringssituasjonen er begrepsfestet fra spørsmål om deltakeren opplever DUÅ som relevant i forhold til elevrettet arbeid, skole- hjem samarbeid, samt i forhold til felles praktisering av regler. Vi undersøker også om deltakerne finner "De utrolige årene" nyttig for skolen. Anvendelsessituasjonen innehar spørsmål om rammebetingelser som tid til individuell planlegging, planlegging og diskusjoner med kollegaer, tid til planlegging i team/plenum av utviklingsarbeidet og utprøving av nye

ferdigheter. Videre består begrepet av opplevd anerkjennelse fra elever, samarbeidspartnere på arbeidsplassen og andre relasjoner privat.

I resultatdelen blir læringsrommet rapportert i form av frekvenser med gjennomsnitt og standardavvik.

Cronbach`s Alpha viser .273, n= 59

## PROSEDYRE

Datainnsamlingen ble gjennomført i mai 2012. I perioden spørreundersøkelsen pågikk hadde vi ikke personlig kontakt med respondentene. Enhetsleder ved de enkelte skolene var vår kontaktperson og spørreundersøkelsen ble distribuert digitalt eller manuelt av disse. Den ene av oss har hatt personlig tilknytning til en av deltakerskolene før undersøkelsen, og har gjennom sitt arbeidsforhold med skolen deltatt i dette utviklingsarbeidet. Kontakten med denne skolen ble derfor av etiske årsaker utført på den av oss som ikke har hatt en relasjon til skolen. Tre av skolene fikk undersøkelsen distribuert digitalt, og rektor videreformidlet spørreskjemaet til de ansatte. Undersøkelsen ble purret på en gang høsten 2012. Fire skoler fikk spørreskjemaet i papirformat, distribuert av rektor. De ferdigutfylte svarskjemaene ble returnert til oss i en samlekonvolutt våren 2012. Skjemaene er anonymisert og inneholder ikke personopplysninger.

## ANALYSE

Spørreskjemaet er laget i [SurveyMonkey.com](http://SurveyMonkey.com) og ble distribuert digitalt eller i papirformat til respondentene. Rapporteringer som er utført i papirformat er lagt inn manuelt i [SurveyMonkey](http://SurveyMonkey.com). Vi har analysert undersøkelsene i dataprogrammet SPSS og rapporterer resultatene av de kontinuerlige variablene i frekvenser, korrelasjoner. Variabler er også testet med Oneway ANOVA, One sample t-test og independent t-test.

Læringsvariabelen blir presentert i form av frekvenser og i en korrelasjonstabell, der vi viser samvariasjon mellom måleindikatorene. Vi tester læringsvariabelen ved bruk av «one sample t-test» for å se om de lærende har rapportert læring av programmet. Videre har vi testet læringsvariabelen ved bruk av «oneway ANOVA» for å analysere hvordan læring fordeler seg på de uavhengige variablene stilling, alder, erfaringslengde, enhet og tidspunkt for implementering av utviklingsarbeidet. Avslutningsvis har vi ved hjelp av «independent t-test», testet læringsvariabelen i forhold til den holdningen respondentene hadde i forkant av utviklingsarbeidet.

Tilsvarende læringsvariabelen vises endringsvariablene i form av frekvenser. Vi presenterer korrelasjonstabeller som viser samvariasjon mellom tidligere praksis, læring og endring, og en tabell som viser samvariasjon mellom endringsvariablene. Vi tester endringsvariabelen, endring i elevrettet arbeid med t-tester, independens t-test og oneway ANOVA. Endring overført til privatlivet med barn blir testet med one sample t-test og independens t-test.

Læringsrommet er begrepsfestet som anvendelsessituasjonen og opplæringsituasjonen og blir presentert i form av frekvenser med gjennomsnitt og standardavvik.

## ETIKK

I forskning er det etiske regler, prinsipper og retningslinjer som handler om hva som er rett og hva som er galt. Relevante forskningsetiske spørsmål omhandler informert samtykke, taushetsplikt og oppbevaring av feltarbeidet. I forkant av prosjektet ble spørreundersøkelsen meldt inn til og tilrådet av personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. (vedlegg 2) Rektor ved skolene ble kontaktet og ga sitt samtykke til deltakelse i forkant av undersøkelsen. Undersøkelsen informerte innledningsvis om frivillig deltakelse og muligheten til å trekke seg fra undersøkelsen uten begrunnelse. Videre ble respondentene informert om hensikten med spørreundersøkelse. Det forelå kontaktopplysninger av oss som gjennomførte undersøkelsen og opplysninger om veileders navn og arbeidsted.

Opplysningene som er gitt i undersøkelsen er blitt behandlet konfidensielt. Besvarelsene er underlagt Serveymonkeys personvern som tilsier at respondentenes anonymitet er ivaretatt med nettverkssikkerhet som brannmurer og systemer for inntrengingsoppdagelse. Sikkerheten er underlagt systematisk og kontinuerlig overvåkning. Serveymonkey trygger brukerdatabasen slik at den er tilgjengelig for bare autoriserte personer. Vi har sikret undersøkelsen med et eget brukernavn og passord. Tilgang til brukernavn og passord er underlagt oss som studenter og veileder. Som forsker er vi bevisste på forvaltningens taushetsplikt § 13 første ledd som *“plikter å hindre at andre får adgang eller kjennskap til det han i forbindelse med tjeneste eller arbeidet får vite om noens personlige forhold”* Loven forplikter oss juridisk til å taushetsbelegge opplysninger som kan identifisere personer direkte eller indirekte i tillegg til den etiske dimensjonen. Undersøkelsens mål er å kartlegge faktorer som læring, endring og læringsrom og kan kategoriseres som *“Forskning som indirekte involverer mennesker og som innebærer inngrep i den psykiske integritet”* (Hjemmeside, Helse og omsorgsdepartementet) I diskusjon rundt spørsmålene er vi bevisste på å holde et faglig nivå som unngår å støte respondentene som er direkte involvert, og tredjepart, barn og foreldre som er omtalt i undersøkelsen.

## DEL 3

# RESULTATER

## DEL A. BESKRIVENDE STATISTIKK AV SAMLEVARIABLEN LÆRING

Av de 60 personene som har svart på ”Holdning ved oppstart, har 50 % rapportert at de var positive til prosjektet, 25 % var svært positiv og 13,3 % nøytral. 6,7 % var ikke ansatt på det tidspunktet prosjektet startet. Til sammen var 75 % av respondentene positivt innstilt til opplæringen, ved oppstart av prosjektet. Gjennomsnittsskåren på ”Holdning ved oppstart var 4.3. med std. 0,68.

Av de 60 personene som besvarte variabelen «Relevans Egenutvikling», rapporterte 58,3 % at de i svært stor grad opplevde at praktisering av prinsippene som relevant for egen utvikling, mens 29,4 % i noen grad opplevde at deltagelse var relevant for egen utvikling og 1,7 % mente dette i liten grad var relevant for egen utvikling. Totalt 72,1 % av respondentene mente at praktisering av prinsippene i DUÅ er relevant for personlig læring og utvikling. Variabelen «Relevans Egenutvikling» hadde en gjennomsnittsverdi på 3,9 og std. lik 0,66.

58 respondenter besvarte spørsmål om ” Individuell nytteverdi” hvorav 10,3 % rapporterte opplevd nytteverdi «i svært stor grad», 50 % rapporterte programmet som individuelt nyttig « i stor grad» og 36,2 % besvarte spørsmålet om programmets individuelle nytteverdi tilsvarende «i noen grad». De som rapporterte om programmets nytteverdi « i liten grad» tilsvarte 3,4 % av respondentene. Totalt 90,2 % av respondentene opplevde utviklingsprosjektet som individuelt nyttig. Opplevelse av programmets individuelle nytteverdi hadde en gjennomsnittsskåre lik 3,7 og tilhørende std. lik 0,71.

Av de 57 deltakerne som besvarte spørsmålet ” i hvor stor grad finner du DUÅ motiverende” rapporterte 45,6 % rapportert at de syntes prosjektet var personlig motiverende” i stor grad”.



15,8 % mente utviklingsarbeidet var personlig motiverende i ”svært stor grad”. 35,1 % opplevde utviklingsprosjektet som motiverende “ i noen grad”. 1,8 % av respondentene opplevde at utviklingsarbeidet har vært motiverende “ i liten” og “svært liten grad”. Totalt 88,7 av respondentene opplevde utviklingsprosjektet personlig motiverende. Spørsmålet “ I hvor stor grad finner du DUÅ personlig motiverende” hadde en gjennomsnittsskåre på 3,7 og std. 0,82

Det var 57 av respondentene som besvarte på spørsmålet” i hvor stor grad opplever du DUÅ bevisstgjørende”. Det var 54,4 % som “ i stor grad” opplevde prosjektet som bevisstgjørende, mens 31,6 % av deltakerne mente utviklingsarbeidet «i noen grad» var bevisstgjørende. Totalt 14 % av deltakerne mente utviklingsprosjektet var bevisstgjørende «i svært stor grad». Totalt 100 % av besvarelsene rapporterte at utviklingsarbeidet var bevisstgjørende. Besvarelsene utgjorde 91,9 % av respondentene. Respondentene opplevde utviklingsarbeidet bevisstgjørende med et gjennomsnitt på 3,8 og std. 0,66.

Videre undersøkte vi om de ovennevnte variablene korrelerte med hverandre. Tabell 1 presenterer disse.

**Tabell 1. Korrelasjon mellom faktorene i læringsvariabelen**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>1. Holdning</b>	-	.308*	.437**	.353**	.264*	.290*
<b>2. Relevans</b>		-	.661**	.554**	.444**	.443**
<b>3. Motivasjon</b>			-	.656**	.612**	.459**
<b>4. Bevisstgjørende</b>				-	.528**	.456**
<b>5. Nyttig</b>					-	.412**
<b>6. Nødvendig</b>						-

n=58

\*= Pearson’s correlation  $p < .05$ ,

\*\*=persons correlation  $p < .01$

*“I samfunnsvitenskapelige undersøkelser kan man som en tommelfingerregel si at Pearsons r opp til 0,20 er en svak samvariasjon, 0,30-0,40 relativt sterk og over 0,50 meget sterk”*

(Johannesen 2008, fjerde utgave s.127. Abstrakt forlag) Vi forholder oss til denne regelen og viser til middels sterke og relativt sterke samvariasjoner mellom variablene i læringsvariabelen. Vi velger derfor å beholde alle variablene i læringsvariabelen. Samvariasjoner i korrelasjonstabellen gir grunnlag for videre hypotesetesting av samlevvariabelen læringsutbytte. Videre gir korrelasjonstabellen grunnlag for hypotesetesting av enkeltvariabelen “Holdning” i forhold til læringsutbytte.

## DEL B. TESTER TILKNYTTET LÆRINGSVARIABLEN

Vi testet om læring i utviklingsarbeidet var forskjellig fra en skåre høyere 3 (læring i noen grad) der  $H_0 \leq 3$ ,  $H_1 > 3$ . Nullhypotesen kunne med dette forkastes i og med at skårene om læring var signifikant forskjellig fra ” i noen grad”,  $t(58)=32,7$ ,  $p < ,01$ . Vi beholder den alternative hypotesen, læringsutbyttet var signifikant større enn læring i noen grad.

Holdning til utviklingsarbeidet før oppstart ble rapportert med nøytral og positiv holdning. Det var ingen som rapporterte om negativ holdning til utviklingsarbeidet ved oppstart. Respondenter med nøytral holdning ( $n=12$ ) utgjorde 20 %, rapporterte om et læringsutbytte med gjennomsnittsskåre lik 16,5, og std. 4,4. De som rapporterte en positiv holdning før oppstart ( $n=49$ ) utgjorde 80 % og hadde et læringsutbytte med gjennomsnitt 19,7 og std. 3,4. Det var en signifikant forskjell på læringsutbyttet testet mot nøytral og positiv holdning før oppstart, vist med  $t(59) = -2,69$ ,  $p < .01$ .

### FORDELINGER- LÆRINGSUTBYTTE

Læringsutbytte fordelt på stilling, alder, erfaringslengde, skole, tidspunkt for intervensjon og holdning før oppstart.

Totalt hadde lærere (n= 49) en gjennomsnittsskåre på 18, 9 med et std. 3,7 og assistenter (n=12) hadde et gjennomsnitt på 19,7 med et std. .4,6 på samlevariabelen læringsutbytte. Det var ingen signifikante forskjeller mellom gruppene og læring som følge av DUÅ viste  $t(60) = .41, p = .525$ .

Læringsutbytte ble testet i forhold respondentens alder fra og med 40 år (n= 30) og under 40 år (n= 27). Fra og med 40 år viste et gjennomsnitt på 19,1 med et std. lik.30, under 40 år viste et gjennomsnitt på 18,6 med et tilhørende std. 4,7. I forhold til alder viste læringsutbyttet ingen signifikante forskjeller mellom gruppene,  $t(56) = .82, p = .368$ .

Erfaringslengde er kategorisert fra 0-4 år, 5-8 år, 9-12 år og over 13 år på arbeidsplassen. Gjennomsnittlig læringsutbytte i forhold til erfaringslengde 0-4 år (n=25) viste 18,0 med et std. lik 4,8, gjennomsnittlig skåre på erfaringslengde 5-8 år (n=15), var 19,7 med et std. lik 3,3, gjennomsnittlig skåre erfaringslengde 9-12 år (n=3) var 21,3 med et std. 3,5, erfaringslengde over 13 år (n=12) viste et gjennomsnitt på 20,0 med et std. lik 2,4. Fordelingen i læringsutbytte i forhold til erfaringslengde viste  $t(54) = 1,3, p = .278$ .

Enhetene er kategorisert ut fra skole 1 til 7. Skole 1(11) hadde et gjennomsnittlig læringsutbytte på 20,0 med et std. lik 2,8, skole 2 (n= 4) hadde et gjennomsnitt på 16,5 med et std. lik 8,4, skole 3 (n=7) hadde et gjennomsnitt på 18,4 med et std. lik 1,7, skole 4 (n= 16) hadde et gjennomsnitt på 19,1 med et std. lik 3,8, skole 5 (n=4) hadde et gjennomsnitt på 17,3 med et std. lik 3,0, skole 6 (n= 9) hadde et gjennomsnitt på 21,2 med et std. lik 2,9 og skole 7 (n=8) hadde et gjennomsnitt på 18 med et std. lik 4,7. Besvarelsene fra de ulike enhetene ga ingen signifikante forskjeller i forhold til læringsutbytte vist med  $t(58) = 1,2, p = .329$ .

Tidspunkt for intervensjon omhandler årstallene 2009/ 10 og 2010/11. De er kategorisert ut fra gruppe 1, år 2009/10 og gruppe 2, år 2010/11. Gjennomsnitt på gruppe 1 viste (n= 31) 19,3 med et std. lik 4,2 og gruppe 2 viste et gjennomsnitt på 19,0 med et std. lik 3,5. Fordelingene blant gruppene viser ingen signifikant forskjell på læringsutbytte, vist med  $t(58) = .01, p = .927$ .

Holdning før oppstart er målt ut fra nøytral og positiv holdning. Nøytral holdning (n=12) viste et gjennomsnitt på 16,5 med et std. lik 4,4 og positiv holdning (n= 49) viste et gjennomsnitt

på 19,7 med et std. lik 3.5. Det var signifikant forskjell mellom nøytral og positiv holdning før oppstart i forhold til læringsutbytte, vist med  $t(60) = 7,2, p = .009$ .

## DEL C. BESKRIVENDE STATISTIKK FOR ENDRING

### *SITUERT ENDRING*

Totalt svarte 57 respondenter på spørsmål om endret elevarbeid. 51,6 % av respondentene rapporterte om endringer elevarbeid i noen grad og 30,6 % rapporterte om stor grad av endring i elevrettet arbeid. De som mente at praktiseringen av “De utrolige årene” hadde medført lite grad av endring i elevrettet arbeid besvarte 5,3 % om endring i liten grad og 1,6 % mente at endringene var i svært liten grad. Totalt mente 67,7 % at praktiseringen av DUÅ hadde medført endringer i elevrettet arbeid. Endringene i elevrettet arbeid viste i gjennomsnitt en skåre lik 3,3, og std. 71.

Spørsmålet ”Endringer i skole- hjem samarbeid” ble besvart av 58 respondenter der 58,6 % rapporterte om endringer i skole- hjem samarbeidet i noen grad mens 10,3 % mente endringene i skole- hjem samarbeidet tilsvarte endringer “i stor grad” og 3,4 % mente endringene i skole- hjem samarbeidet var i svært stor grad. 25,9 % av respondentene mente at praktiseringene av DUÅ utgjorde endringer i skole- hjem samarbeidet i liten grad og 1,7 % mente at endringene i skole- hjem samarbeidet var i svært liten grad. Totalt rapporterte 67,7 % av respondentene at praktisering av “ De utrolige årene” hadde ført til endringer i skole- hjem samarbeidet. Endringer i skole- hjem samarbeid ble rapportert med en gjennomsnittskåre lik 2,88 med std. 75.

Spørsmålet ”Endringer i samhandling med kollegaer” ble besvart av 58 respondenter hvorav 51,6 % rapporterte om endringer i samhandling med sine kollegaer i noen grad og 22,6 % opplevde endringer i samhandling med kollegaer i stor grad. De som rapporterte om liten grad av endring i samhandling med sine kollegaer utgjorde 17,7 % og 1,6 % mente endring i samhandling med kollegaer var i svært liten grad. Ingen rapporterte om endringer i samhandling med sine kollegaer i svært stor grad. Totalt mente 74,2 % at de hadde endret sin

samhandling med kollegaer som følge av DUÅ. Endringer i samhandling med kollegaer viste et gjennomsnitt på 3,02 med std. 71.

Av totalt 57 respondenter som besvarte spørsmålet ”Endringer i samhandling med ledelse” mente 50,9 % at de hadde endret sin samhandling med ledelsen i noen grad og 15,8 % rapporterte om endringer i samhandling med ledelsen i stor grad. Respondenter som rapporterte om endring i samhandling med ledelsen i liten grad utgjorde 28,1 % og 1,7 % mente at endringene i forhold til ledelsen var i svært liten grad. Ingen rapporterte om endringer i svært stor grad. I forhold til utvalget mente 61,3 % at praktisering av DUÅ hadde medført endringer i praksis i forhold til samhandling med ledelsen. Endring i samhandling med ledelse viser et gjennomsnitt på 2,77 med et std. lik .78.

#### *ENDRING OVERFØRT TIL PRIVATLIVET*

Det var 58 respondenter som besvarte dette spørsmålet ”endringer i privatlivet med barn” hvorav 48,3 % rapporterte om endringer i forhold til barn i privatlivet i noen grad og 24,1 % opplevde endringer i privatlivet med barn i stor grad. 31 % mente endringene i privatlivet med barn var i liten grad og 10,3 % mente endringene i privatlivet med barn var i svært liten grad. Respondentene som rapporterte om endring er i privatlivet med barn som følge av implementeringen av DUÅ utgjorde dette 71 % av besvarelsene. På spørsmål om respondentene hadde endret sin praksis i privatlivet med barn påviste et gjennomsnitt på 2,9 % med et std. .85.

Spørsmålet ” Endringer i forhold til voksne i privatlivet” ble besvart av 58 respondenter. Av besvarelsene var det 48,3 % som rapporterer om endringer i noen grad i forhold til voksne i privatlivet, 6,9 % mente endringene var i stor grad og 1,6 % synes at endringene var i svært stor grad. Av de som mente at endringene i samhandling med voksne i privatlivet utgjorde liten grad av endring var det 31 %, 12,1 % mente endringen i samhandling med voksen i privatlivet var i svært liten grad. Til sammen utgjorde respondentene som rapporterte om endring i samhandling med voksne i privatlivet 53,3 %. Endringer i forhold til voksne i privatlivet viste en gjennomsnittsskåre lik 2,55 med et std. 86.

### ENDRINGER I ORGANISASJONEN

Dette er den variabelen som viser størst gjennomsnittlig endring. Av 58 respondenter svarte 51,7 % at det hadde skjedd en stor grad av endring i felles praktisering av skolens regler, 32,8 % svarte at det hadde skjedd en endring i noen grad og 5,2 % rapporterte om en endring i svært stor grad. Respondenter som mente det hadde skjedd en liten grad av endring utgjorde 10,3 %. Ingen rapporterte om endring av skolens felles regler i svært liten grad. Av utvalget totalt opplevde 83,8 % endring av felles praksis som følge av DUÅ. Endring i felles praktisering av regler hadde et gjennomsnitt som viste 3,52 med et std. 76.

Vi undersøkte i hvilken grad de overnevnte variablene korrelerte med hverandre. Tabell 2 presenterer disse.

**Tabell 2. Korrelasjon mellom endringsvariablene.**

	1	2	3	4	5	6	7
<b>1. Endring elevarbeid</b>	-	.736**	675**	519*	557**	287**	316*
<b>2. Endring foresatte</b>		-	692**	617**	514**	403**	382**
<b>3. Endring med kollega</b>			-	777**	570**	498**	407**
<b>4. Endring ledelse</b>				-	532**	669**	422**
<b>5. Endring felles praksis</b>					-	336*	508**
<b>6. Endring voksne i privatlivet</b>						-	709**
<b>7. Endring barn i privatlivet</b>							-

n= 57

\*= Pearson's correlation  $p < .05$ ,

\*\*=persons correlation  $p < .01$  ,

Endringer i elevrettet arbeid, endringer med foresatte, kollegaer og ledelse viste svært sterke samvariasjoner og utgjør relasjoner som påvirkes direkte av respondentene. Vi har valgt å fremstille endringsvariabler der respondentene har dirket påvirkning som situerte endringer. Endringer med voksne i privatlivet og endringer med barn i privatlivet har en svært sterk samvariasjon og vi velger å uttrykke de som endringer overført til privatlivet. Endring felles

praksis omhandler organisatoriske betingelser og vi velger å uttrykke variablene som endringer i organisasjonen.

De tre samlevariablene for endring er undersøkt i forhold til samvariasjon mellom tidligere praksis og læringsvariablene som vist under i tabell 3.

**Tabell 3. Korrelasjon mellom tidligere praksis, læring, endring situert, endring i privatlivet og endringer i organisasjonen.**

	1	2	3	4	5
<b>1. Praksis før intervensjonen</b>	-	-, 223*	-192	-246*	-026
<b>2. Læring</b>		-	406**	363**	287*
<b>3. Endring situert</b>			-	581**	502**
<b>4. Endring overført til privatlivet</b>				-	455**
<b>5. Endringer i organisasjonen</b>					-

n= 57

\*= Pearson's correlation  $p < .05$ ,

.05,

\*\*=persons correlation  $p < .01$

Tabellen viser en svak samvariasjon mellom tidligere praksis og læring. Læring viser en relativ sterk samvariasjon med endring situert. Endringsvariablene viser en meget sterk samvariasjon med hverandre. Korrelasjonene mellom læring og endring muliggjør hypotesetesting av alle endringsvariablene.

## DEL D. TESTER TILKNYTTET ENDRINGSVARIABLEN

**Tabell 4. Deltakernes situerte endring, endring overført til privatlivet,**

**Endringer i organisasjonen og endring totalt.**

---

	m (sd)	t-verdi (df)
Situert endring	11,9(2,6)	t(25), p<.001
Endring overført til privatlivet	5,5(1,5)	t(12), p<. 001
Endring organisatorisk	3,5(.76)	t(5), p<.001
Endring totalt	20,9(4,2)	t(32), p<.001

---

note. N=58, Målt mot verdi 3.

Besvarelsene på undersøkelsen er testet til endring i noen grad der  $H_0 \leq 3$  og  $H_1 > 3$ . Tabellen sannsynliggjør at endringene er signifikant forskjellig fra endringer i noen grad. Vi fortsetter undersøkelsen med hypotesetesting av enkeltvariabelen "endring i elevrettet arbeid" med å undersøke hvordan endringene fordeler seg på utvalgte uavhengige variabler og variabelen "Holdning før oppstart".

### *FORDELINGER- ENDRINGER I ELEVRETTET ARBEID*

Endringer i elevrettet arbeid fordelt på stilling, alder, tid for implementering og skole og erfaringslengde.

Totalt skåret lærere (n=47) med et gjennomsnitt på 3,3 med et std. lik .74 og assistenter (n=11) hadde et gjennomsnitt på 3,6 med et std. .52. Fordelingene blant lærere og assistenter viste ingen signifikante forskjeller og endringene i elevarbeid viste at  $t(56)=1,9$ ,  $p=.166$ .



Aldersgruppe ble testet i forhold til respondentene var fra og med 40 år (n=30) og under 40 år (n=23). Gruppen fra og med 40 år viste et gjennomsnitt på 3,4 med et std. lik.62, og gruppen under 40 år viste et gjennomsnitt på 3,3 med std. lik .81. Endringer i elevarbeid viste ingen signifikant forskjell mellom aldersgruppene og fordelingen viste  $t(52)=.50$ ,  $p=482$ .

Erfaringslengde ble kategorisert fra 0-4 år, 5-8 år, 9-12 år og over 13 år. 0-4 års erfaringslengde (n=21) viste et gjennomsnitt på 3,1 med et std. lik .70, erfaringslengde 5-8 år (n=15) viste et gjennomsnitt på 3,6 med et std. lik.63, 9-12 års erfaringslengde (n=3) viste et gjennomsnitt på 3,4 med et std. lik .58, fra 13 års erfaringslengde (n=12) viste et gjennomsnitt på 3,4 med et std. lik 89. Det var ingen signifikante forskjeller i fordelingene i erfaringslengde og endringer i elevarbeid vist med  $t(50,3)= 1,4$ ,  $p=250$ .

Tidspunkt for intervensjon omhandler årstallene 2009/10 (n=29) og 2010/11 (n=26) Tidsrommet 09/10 og vist som gruppe 1 og tidsrommet 10/11 vist som gruppe 2. Gruppe 1 viste et gjennomsnitt på 3,5 med et std. lik .74, gruppe 2 viste et gjennomsnitt på 3,2 med et std. lik 70. Fordelingene mellom gruppene i forhold til endringer i elevarbeid var ikke signifikant forskjellige, vist med  $t(54)= 1,7$ ,  $p=192$ .

Skolene er kodet med nummer fra 1 til 7. Skole 1 (n=11) viser et gjennomsnitt på 3,64 med et std. lik 67, skole 2 (n=3) hadde et gjennomsnitt på 3,0 med et std. lik 1, skole 3 (n=6) hadde et gjennomsnitt på 3,1 med et std. lik .41, skole 4 (n=15) hadde et gjennomsnitt på 3,40 med et std. lik .74, skole 5 (n=4) hadde et gjennomsnitt på 2,75 med et std. lik 1,26, skole 6 (n=9) hadde et gjennomsnitt med 3,7 med et std. lik .50, skole 7 hadde et gjennomsnitt på 2,9 med et std. lik .38. Det var ingen signifikante forskjeller mellom besvarelsene fra de ulike skolene og endringer i elevrettet arbeid vises med  $t(54,6)= 1,9$ ,  $p=.091$ .

Holdning før oppstart ble målt ut fra nøytral og positiv holdning. Nøytral holdning(n=10) viste et gjennomsnitt på 3,1 med std. lik 32, positiv holdning (n=47) viste et gjennomsnitt på 3,4 med et std. lik 76. Fordelingene i holdning før oppstart viste endringer i elevarbeid med  $t(56)=1,1$ ,  $p:295$ .

## ENDRINGER TESTET MOT HOLDNING FØR OPPSTART

Holdning til utviklingsarbeidet før oppstart ble rapportert med nøytral og positiv holdning.

Respondentene med nøytral holdning (n=10) utgjorde 17,5 % av respondentene rapporterte om endring i elevrettet arbeid med et gjennomsnitt på 3,10, std..32. De som rapporterte om positiv holdning før oppstart utgjorde 82,5 % (n=47) av respondentene hadde gjennomsnittlig endring på 3,36 med et std. .74. Det var ingen signifikant forskjell på endringer ved elevrettet arbeid med  $t(34,8)=-1,75$ ,  $p=.089$  mellom de som hadde nøytral og positiv holdning til deltakelse. Videre viser respondenter med nøytral holdning (n=10) gjennomsnittlig endring med barn i privatlivet 2,8 og et std. 1,13. Respondenter som rapporterte en positiv holdning (n=47) til utviklingsarbeidet har et gjennomsnitt på 3,02 og et std. lik 0,79. Det er ingen signifikant forskjell mellom gruppene på endringer i privatlivet med barn som vises med  $t(56)=.75$ ,  $p=.459$ .

## DEL E. BESKRIVENDE STATISTIKK FOR ANVENDELSESSITUASJONEN

Anvendelsessituasjonen består av fire måleindikatorer som er en samlevariabel for tidsbruk, samlevariabel for anerkjennelse og variabelen er DUÅ nyttig for skolen. Samlevariablene Anvendelse situasjonen (n=59) hadde et gjennomsnitt på 3,1 med et std. .56. Tidsbruk i utviklingsarbeidet(n=57) viste et gjennomsnitt på 3,2 med et std.59. Opplevelse av anerkjennelse (n=59) uttrykte et gjennomsnitt på 2,7 med et std. .84.

Videre består anvendelsessituasjonen av variabelen "Opplever du at De utrolige årene er for tidkrevende" og vises med en gjennomsnittsskåre lik 2,64 med et std. 0,81.

## DEL F. BESKRIVENDE STATISTIKK OPPLÆRINGSSITUASJONEN

Opplæringsssituasjonene består av variablene opplevelse av programmets relevans i forhold til elevrettet arbeid, opplevelse av programmets relevans i forhold til skole-hjem samarbeidet og opplevelse av relevans i forhold til felles praktisering av skolens regler og i hvor stor grad opplever du at utviklingsprosjektet er nyttig for skolen.

Samlevariabelen opplæringssituasjonen (n= 60) viste en gjennomsnittsskåre lik 15,3 med et std. 3.2. Relevans elevrettet arbeid (n= 59) hadde det høyeste gjennomsnitt på 4,12 med std. .67. Gjennomsnittlig score på programmets relevans i skole- hjem samarbeid (n= 59) var 3,83 med std. 69. Programmets relevans for utforming av skolens felles regler (n= 59) viste et gjennomsnitt på 3,66, std. 96. Samlevariabelen opplæringssituasjonen hadde et gjennomsnitt på 3,9, std. 69. Programmets nytteverdi for skolen (n=57) viste et gjennomsnitt på 4,0 med std. .77.

## DEL 3

# DISKUSJON AV FUNNENE

I det følgende ønsker vi å rette fokus på om deltakelse i utviklingsprosjektet «De utrolige årene», har resultert i læring, og på den måten satt den enkelte voksne deltaker i stand til å handle annerledes. Videre, om den enkelte har endret sin praksis i arbeidssammenheng og i privatlivet.

Målsettingen med DUÅ er å skape endring av adferd gjennom positiv forsterkning samt tydelige og forutsigbare rammer for elevene i et trygt læringsrom. En rimelig antakelse er at dersom programmet skal ha effekt på elevene, må de observere og erfare lærerne som gode rollemodeller. For at voksne skal fungere som rollemodeller i tråd med DUÅ må de forstå, og ta innover seg fordelene av å være proaktiv og autorativ. Opplæring og viten kan resultere i nye tankemønstre og handlemåter. Dersom det «nye» som følge av opplæring blir integrert og blir en del av ens verdigrunnlag, vil muligens den lærende også bringe det lærte med seg til de ulike læringsrom på mikro- og mesonivået.

Læring og endring er så kompleks og sammenfiltret at vi har valgt å gjøre et kategorisk skille mellom begrepene. I vår forforståelse er det mulig å lære eller bli bevisstgjort forhold i tilværelsen uten at læringen fører til endring av praksis. Selv om vi har valgt å gjøre et kategorisk skille mellom begrepene, er det en gjensidig relasjon mellom dem. Vi lærer ved å handle, og når vi lærer blir vi bedre til å handle.

$a + b \rightarrow$  kanskje  $c$

Individ + læring  $\rightarrow$  kanskje endring

Det er alltid en eller flere faktorer som er årsak til endring

Læring er som nevnt en kapasitetsendring og produktet av læringen, er det som skjer med den lærende. Produktet kan i følge Wahlgren (2010) fremkomme i form av viten, forståelse og holdning, men ikke nødvendigvis i form av praktisk endring. For at endring skal skje, mener

vi at den enkelte voksne må oppleve at læringen er mulig å overføre til sin egen praksis. I tillegg vil endring av praksis slik vi forstår det, kreve vilje og kontinuerlig trening over tid, slik at innarbeidede vaner og tankemønstre blir avlært, eller byttet ut med nye vaner og rutiner. Skillet mellom begrepene læring og endring fremkommer ved at vi kommenterer variablene hver for seg.

I det følgende vil vi kommentere om deltakelse i DUÅ har resultert i læring med påfølgende endring av praksis.

- Har deltakelse i DUÅ resultert i læring?
  - Hvilke faktorer kan ha påvirket grad av læring?
- Har deltakelse i DUÅ resultert i endring?
  - Hvilke faktorer kan ha påvirket grad av endring av handling?
    - Læringsrommet
      - Anvendelsessituasjonen
      - Opplærings situasjonen
- Har eventuell endring i relasjoner ført til endringer i privatlivet?

## HAR DELTAKELSE I UTVIKLINGSPROSJEKTET «DE UTROLIGE ÅRENE» RESULTERT I LÆRING?

For å teste om den enkelte har lært noe, eller er satt i stand til å handle annerledes som følge av deltakelse i utviklingsprosjektet DUÅ, har vi valgt å se på hvilke faktorer som kan bidra til læring. Vi har videre valgt å slå sammen fem ulike variabler fra spørreskjemaet til en samlev variabel «læring». Faktorene er valgt på bakgrunn av den betydningen de har for den individuelle læringen. Alene utgjør hver enkelt problemstilling de vesentlige elementer i læringsbegrepet, og samlet utgjør de en forståelse av hele begrepet. Måleindikatorerne kan alle knyttes til Illeris læringskart, som hevder at det alltid må det være en drivkraft, en psykisk energi som igangsetter læringen. Videre at læringen utvikles i en sosial kontekst, og den lærende må ha evne til å lagre og kategorisere kunnskap og viten. Læringens resultat og kvalitet er i sin helhet alltid preget av den lærendes følelser, motivasjon og engasjement i læreprosessen, både i forhold til det som skal læres og lærings situasjonen.

Av de variabler vi har valgt, kan eksempelvis holdning, motivasjon og opplevelse av læringens relevans, knyttes til den enkeltes individuelle følelser og til den psykodynamiske dimensjonen. Bevisstgjøring og konkret innhold av hva den enkelte skal lære, kan relateres til den kognitive dimensjonen. I hvor stor grad prosjektet oppleves som nyttig, har sammenheng med et sosialt behov, og plasseres derfor i den sosiale dimensjonen. For å problematisere dette ytterligere, kan eksempelvis opplevelse av relevans, som her er koblet til den sosiale dimensjonen, også knyttes den kognitive dimensjonen i den forstand at det relevante har et innhold som skal læres, kategoriseres og lagres. Videre kan ha begrepet også plasseres i drivkraftdimensjonen siden graden av opplevd relevans, har sammenheng med hvor mye energi den enkelte legger i læringsprosessen og læringsforståelsen. Læring er som nevnt mangesidig, og de valgte momentene inngår i et komplekst samspill mellom drivkraftdimensjonen, den kognitive dimensjonen og den sosiale dimensjonen. Angående produktet av læringen som Wahlgren (2010) refererer til, påvirker det den enkeltes virkelighetsoppfatning som Nordahl (2005) peker på, jamfør læringsforståelsene i teoridelen.

I følge resultatene på samlevariabelen, har deltakerne rapportert at deltakelse i DUÅ har resultert i læring. Alle variablene viser sterke samvariasjoner, hvilket forteller at deltakere som har rapportert at de opplever DUÅ som personlig motiverende, også har rapportert at de opplever innholdet i programmet som relevant for egen læring og utvikling samt individuelt nyttig. For øvrig er det variabelen «motivasjon som skiller seg ut med flest sterke samvariasjoner i korrelasjonsanalysen. Frekvenstabellen på samlevariabelen tenderer til opplevd læring «i stor grad, og T-testen viser at læringsvariabelen er signifikant større enn læring» i noen grad». Resultatene gir dermed grunn til å mene at deltakerne har hatt et reelt læringsutbytte som følge av deltakelse i utviklingsprosjektet.

#### HVILKE FAKTORER KAN HA PÅVIRKET GRAD AV LÆRING?

Når resultatene viser at majoriteten av respondentene rapporterer læring i betydelig grad, finner vi det naturlig å undersøke hvilke faktorer som kan ha påvirket læringsopplevelsen. Vi velger å besvare dette ved og diskutere noen av enkeltfaktorene som utgjør læringsbegrepet, deriblant holdning som en sentral faktor for grad av læring.

Hvilke forutsetninger som ligger til grunn for den enkeltes holdning til DUÅ som prosjekt, vil naturlig nok variere, men i følge Postholm (2011) har lærere generelt liten tradisjon i å stimulere til egen læring i det daglige arbeidet. Som yrkesgruppe verdsetter lærere og pedagoger kvalifiseringsprogram og forskningsaktiviteter som har direkte tilknytning til deres arbeidsoppgaver, og mener det har stor betydning for deres faglige utvikling. Vi mener at «De utrolige årene» er en type kvalifiseringsprogram Postholm refererer til.

#### HOLDNING SOM FORUTSETNING FOR LÆRING

I vår undersøkelse rapporterte ingen av deltagerne om negativ holdning til utviklingsarbeidet, noe som kan forstås som at deltakeren har vært parat for å lære. Vi forstår holdning som retningsgivende for handling og utgjør dermed en persons samlede forhold til et læringsinnhold. Resultatene viser at majoriteten, 75 % av deltakerne i spørreundersøkelsen var positive til prosjektet ved oppstart. Deltakerne som rapporterte om positiv holdning før oppstart, rapporterer også om større grad av læring, sammenlignet med deltakerne som hadde ei nøytral holdning før oppstart. Mønstrer som fremkommer gjør at vi kan gå ut fra at dess mer positiv holdning deltakeren har til det konkrete utviklingsarbeidet, dess større grad av læring.

Vi kan anta at den positive holdningen har sammenheng med at de skal delta i et kvalifiseringsprogram, som på sikt kan bidra til at den enkelte kan bli bedre i adfershåndtering og klasseledelse. Eksempelvis refererer Merriam og Caffarella (1999) til at voksnes læringsmotivasjon er orientert mot å mestre nye livsbetingelser i forhold til ens sosiale roller, og benytter i denne sammenhengen begrepene «parathet» til å lære og «selvstyring». Læringsmotivasjonen ligger ofte i en dynamisk spenning mellom individ og den kulturelle omverden. Eksempelvis vil en lærer tilpasse seg de endringer som ligger i forpliktelsene tilknyttet sin voksenrolle som arbeider.

Siden holdning utgjør den enkelte voksnes totale forhold til et emne, tema eller sak, er det naturlig å forvente at forberedelsene til utviklingsarbeidet har inneholdt bred informasjon. Deltakerne kan dermed ha kunnskap og forståelse om prosjektet innhold, metode og omfang. Overveiet fordeler og ulemper og funnet programmet formålstjenlig i forhold til de

utfordringer de står ovenfor i det daglige arbeidet. I tillegg er det sannsynlig at de har deltatt i beslutningsprosessen, og på den måten fått en positiv holdning og eierforhold allerede før oppstart. Eierforhold er et sentralt moment i forhold til om en opplever utviklingsarbeidet som ønsket eller påtvunget. Webster – Stratton (2011) mener at felles positiv holdning i personalet, må være en forutsetning for å igangsette prosjektet. I programmet ligger det et krav om at den enkelte ansatt i skolen skal uttrykke sin mening om behov, nytteverdi og motivasjon for deltakelse gjennom avstemming. Behovet for individuell selvstyring, og det å uttrykke egne læringsbehov er på den måten en forutsetning for deltakelse, og i samsvar med Merriam og Caffarella (1999) sin forståelse for voksnes læring. Fordi deltakerne gjennom sin stemmegivning har fått uttrykt eget ønske og behov, er det naturlig å forvente høy grad av positiv holdning og parathed for læring. Det å få delta i beslutningsprosessen gir ikke bare et eierforhold, men også en forpliktelse. En forpliktelse om programlojalitet og vilje til læring. I tillegg til eierforhold, kan enkelte ha hørt på suksesshistorier fra lignende prosjekter eller opplever innholdet som konsistens med egen livsoppfatning og verdisyn. Eksempelvis kan vi anta at flesteparten vurderer felles regler og reaksjonsmåter som best egnet for å skape trygghet og forutsigbarhet i skolens læringsrom. Og at positiv fokus skaper mer positivitet. Det å ha noe felles å samles om, kan også være en drivkraft siden det skaper felles arbeidsfokus og styrker samholdet i arbeidsgruppen.

Nøytral holdning ved oppstart, kan være en barriere mot læring og resultere i at deltakerne ikke får tilstrekkelig utbytte av læringsinnholdet. I vår undersøkelse hadde 20 % av deltakerne ei nøytral holdning til prosjektet før oppstart. Bakgrunn for nøytral eller negativ holdning, kan ha sammenheng med at en har for lite kunnskap om DUÅ, og er derfor avventende i forhold til programmets innhold og metoder. I tillegg kan nøytral holdning eksempelvis ha sammenheng med den enkeltes erfaringer fra tidligere utviklingsarbeid, at det ble opplevd som tidkrevende, med få tydelige resultater, og inntar derfor ei «vente og se-holdning». Eller at enkelte opplever utviklingstretthet. Eksempelvis refererer Sunnevåg og Andersen (2012) til Nordahl (2005) som sier at forskningsmessig god kvalitet på programmer, kun er et godt utgangspunkt for utviklingsarbeid, men ikke tilstrekkelig for et godt resultat. Han sier videre at kun et mindretall av de skolene som har deltatt i utviklingsprosjekter, kan sies å ha hatt et tilfredsstillende og suksessfull utviklingsarbeid. I tillegg har ingen av skolene videreført arbeidet etter en fem til tiårs periode.



Når det gjelder det konkrete innholdet i utviklingsprosjektet, kan enkelte oppleve at elementer kommer i direkte konflikt med eget verdigrunnlag. En del av opplæringskulturen vi kjenner til, står i kontrast til belønning av «vanlig folkeskikk», altså adferd som enkelte tar som en selvfølge. Videre er det et oppdragerspørsmål der foreldrene er ansvarlig for barns adferd. Dersom sentrale momenter som belønning oppleves som direkte «feil», er det forbundet med indre barrierer som deltakerne må bearbeide i løpet av utviklingsarbeidet. Dette kan påvirke motivasjonen til deltakerne, både i forhold til læring og i forholdt til å ta i bruk nye strategier og gjøre egne beviste atferdsendringer. Den ene av lærerne vi snakket med ved utarbeidelsen av spørreskjemaet kommenterte at prosjektet i seg selv var vel og bra, men at dette er vanlig barneoppdragelse, en oppgave som tilhører hjemmet. På den andre side kan innholdet være så konsistent i forhold til eget verdigrunnlag at det skaper stor motivasjon.

Motivasjon er det som setter mobiliseringen eller handlinger i gang, altså i følge Illeris (2001) den psykiske energien som den lærende knytter til det som skal læres. Motivasjonen kan være indre motivert, altså lyst eller den kan være ytre motivert, altså av plikt. Eksempelvis kan en oppleve forpliktelse i forhold til forståelse for arbeidets viktighet. Det er naturlig å anta at en ansatte som innehar viten og forståelse av barns læring og utvikling, kan oppleve en ytre betinget motivasjon til å arbeide i forhold til programmets kjerneverdier, slik at en blir bedre rustet til å møte adferd.

Adferdsproblemstikk generelt er et voksende fenomen i den norske skole. Pisa undersøkelser fra 2000 og 2003 viser at det er mer bråk i norske skoler sammenlignet med skoler fra andre land. Adferden blir ikke klassifisert som alvorlig, men er et problem som virker forstyrrende og stjeler tid og ro fra undervisningen. Resultatene fra vår undersøkelse viser at mer enn 60 % av deltakerne mener utviklingsarbeidet er nyttig «i stor og svært stor grad». Når alle deltakerne fra de ulike skolene rapporterer at programmet har vært nyttig, kan det tolkes som at adferdsprogrammer oppleves nødvendig i alle skolene. I et pedagogisk perspektiv kan den lærendes motivasjon og positive holdning forstås på bakgrunn av temaets aktualitet i jobbsammenheng. Resultatene viser at respondentene opplever programmet individuelt nyttig hvilket kan ha sammenheng at innholdets direkte anvendelsesmuligheter i arbeidssammenheng. Deltakelse og opplæring kan eksempelvis være et steg i utarbeidelse av felles pedagogisk plattform. Felles pedagogisk plattform er retningsgivende for

målformuleringer og praksis, og kan være et effektivt handlingsredskap ved adfershåndtering siden signaler som kommuniseres ut, er entydig og retningsgivende for handling.

Programmets innhold kan bidra med ny viten eller repetisjon av allerede kjent viten. Gjennom deltakelse og opplæring i DUÅ er målet at det lærende skal bli oppmerksom på konsekvenser av adferd. Innholdet i programmet innehar både generell og spesifikk kunnskap. Generelt i den forstand at læringsteoriene eksempelvis kan relateres til mulig forklaringer i alle systemer, jamfør Bronfenbrenners systemteori. Han mener at adferd som følge av læring ikke må forklares isolert, men settes i system og tolkes på bakgrunn av at den enkelte er en del av flere læringsarenaer, som påvirker hverandre i ulik grad og styrke. Det generelle innholdet er vel og merke ikke oversatt til konkrete anvendelsesstrategier til andre sammenhenger enn skolen og klasserommet. Forståelse for den generelle teoridelen kan være et nyttig analytisk redskap for å se sammenhenger mellom adferd i ulike systemer, slik at en unngår forenklete forklaringer i analyseringen av elevenes handlinger. Innholdet i programmet forstås som spesifikk når det kan knyttes direkte til anvendelsesstedet, altså at det er gjort en oversettelse fra en generell forståelse til en spesifikk forståelse. Programmets forklaring på adferd blir forstått som relasjonelle utfordringer mer enn personlige egenskaper. Innsikt i et systemteoretisk forståelsesgrunnlag skaper et perspektiv som ser barnet i en større sammenheng. Prosjektets metodikk som bygger på direkte anvendelse i arbeidssituasjonen, bidrar til å bygge bro mellom teori og praksis.

## OPPSUMMERING AV LÆRINGSVARIABLEN

Vi har undersøkt om den enkelte deltaker i utviklingsprosjektet «de utrolige årene», har lært noe som følge av deltakelse. Undersøkelsen viser at deltakerne har lært, og er dermed satt i stand til å gjøre endringer i praksis. Den ene faktoren som skiller seg ut, og antas å være styrende for grad av læring er holdning. Dess mer positiv en er til programmet, dess mer lærer en. Holdning slik vi forstår det utvikles gjennom kunnskap og bevissthet om en sak og er styrende for handlinger. I denne sammenhengen kan vi anta at den enkelte erfarer programmet som motiverende fordi vedkommende opplever innholdet som relevant for personlig læring

og utvikling og dermed nyttig i eget arbeid. Vi kan med dette underbygge teorien til Merriam og Caffarella (1999) ved å anta at voksnes læring må bære preg av å være selvstyrt, målrettet og problemorientert.

## HAR DELTAKELSE I UTVIKLINGSPROSJEKTET «DE UTROLIGE ÅRENE» RESULTERT ENDRING AV HANDLING?

Før vi kommenterer om deltakelse i utviklingsprosjektet «De utrolige årene» har resultert i endring, og hvilke faktorer som kan ha påvirket grad av endring, skal vi forklare hva vi legger i begrepet «endring». I følge aktørperspektivet som Nordahl (2012) omtaler, handler endringer om evnen og viljen til å handle annerledes enn det man har gjort tidligere. Deltakerne handler ut fra sin virkelighetsoppfatning, og for å endre handlinger må virkelighetsoppfatningen justeres i forhold til tidligere forståelser. Wahlgren (2010) sier at ferdigheter og viten gir en person evne til å handle i en bestemt situasjon. Holdninger gir retning for handlinger, altså en vilje til å handle i en situasjon. I følge Wahlgren skal en altså både kunne utføre en handling, og ville utføre handlingen. Når det gjelder vår undersøkelse synes det rimelig å konkludere med at deltakelse i prosjektet «De utrolige årene», har resultert i individuelle endringer i den enkeltes mikronivå og mesonivå, altså i arbeidssammenheng og privatlivet. Totalt viser resultatene av samlevariabelen «endring», at det har skjedd en endring av praksis «i noen grad» som følger av implementeringen av programmet. Angående holdning til prosjektet før oppstart, som vi kan anta har betydning for grad av læring, har ikke samme betydning for grad av endringer, hverken i forhold til elevrettet arbeid som er en del av den situerte læringen, eller i forhold til barn i privatlivet.

Respondentene som rapporterte læring «i noen grad», rapporterte samme grad av endring, som de deltakerne som rapporterte om læring «i stor grad». Angående deltakerne med nøytral holdning som rapporterte om læring «i noen grad», kan vi anta at det har skjedd ei holdningsendring i positiv retning underveis i læreprosessen. Frekvensene viser at DUÅ oppleves både motiverende og bevisstgjørende i stor grad». Den enkeltes opplevelse av programmets kan fungere som en motvekt til eventuelle læringsbarrierer. Også de som har

rapportert om nøytral holdning før oppstart, har trolig opplevd programmet som motiverende og dermed gjort endringer. I tillegg kan vi anta at «betydningsfulle andre», kan være en forklarende faktor på grad av endring, slik som Banudra peker på i sin forståelse av modell-læring.

Ved bruk av et systemperspektiv, jamfør Bronfenbrenner, antar vi at arenaene i mikrosystemet som påvirkes av opplæringen, kan være klasserommet, foreldresamarbeidet og samarbeidet med kollegaer og ledelse samt skolens felles praktisering av felles regler. Når det gjelder mesonivået, antar vi at privatlivet også påvirkes av opplæringen i den forstand at voksne tar det lærte med seg fra arbeidsplassen til relasjoner i privatlivet.

## HAR DET SKJEDD ENDRINGER PÅ ORGANISASJONSNIVÅ?

Ved innføring av utviklingsprosjektet «De utrolige årene» på en skole, vil endringer innebære en form for forandring i kursdeltakernes oppgaveløsning. Dette betyr blant annet at deltakerne skal i bruk nye måter å løse eksisterende oppgaver innen adferdshåndtering av elevene, for å fremme deres sosiale kompetanse. Endringer i oppgaveløsning kan naturlig nok få konsekvenser for organisasjonens struktur, verdier og normer. For eksempel ved at det innføres nye rutiner og regler som er i tråd med programmet. Endringer i en arena påvirker til endringer i en annen arena.

I vår undersøkelse rapporterte 83,8 % av deltakerne at det har skjedd endringer av felles praktisering av regler, som følge av deltakelse i programmet. Resultatene viser også en svært sterk samvariasjon med endringer i samhandling med ledelse. Det vil si at deltakerne som opplever organisatoriske endringer som følge av DUÅ, også opplever ei relasjonell endring i møte med ledelsen. Også når det gjelder endringer i relasjon til kollegaer, er samvariasjon svært sterk. Generelt viser resultatene at endringer i felles praktisering av regler, har en svært sterk samvariasjon med enkeltvariablene i situert endring. Slik vi tolker resultatene ser vi at de ulike arenaene på mikronivå henger sammen. Endringer på et nivå, resulterer til endringer i et annet nivå.

I alle organisasjoner skjer det naturlige små endringer over forholdsvis lang tid. Rutiner justeres og målformuleringer revurderes. I tråd med definisjonen av utviklingsarbeid, kan vi si at skolens deltakelse i DUÅ, innebærer en form for strategisk og systematisk endring, siden den er planlagt og ønsket. I et standardisert tidsrom, skal det jobbes aktivt med endringer knyttet til viten og handlingsmønster. Det «nye» som programmet bringer med seg, omfatter hele personalet, og samtlige av skolens læringsarenaer. Vi kan som nevnt anta at deltakerne i vår undersøkelse har vært medspillere i et forarbeid som danner grunnlag for den enkeltes holdning til prosjektet før oppstart. Planlagte endringer forutsetter et sentralt forarbeid som vi finner naturlig at ledere og ansatte har vært gjennom. For å oppnå organisasjonsmessige endringer tenker vi at den enkelte enhet for det første må ha et mål med utviklingsprosjektet «De utrolige årene». Et mål som forteller hva de ønsker å oppnå både på kort og på lang sikt. Det er rimelig å anta at jo tydeligere og mer konkret målsetninger formuleres, jo mer retningsgivende vil disse oppleves av personalet. I følge Wahlgren (2009) har grad av endring sammenheng med tydelige målformuleringer. I tillegg finner vi det naturlig at den enkelte skole har kartlagt behovet for endringer og behovet for tilførelse av ny kompetanse. Er problemet så stort at det eksempelvis krever omfattende tiltak, eller oppleves problemet som en utfordring på lik linje med øvrige arbeidsoppgaver i skolen? Vi tenker at skolene også bør ha kartlagt hvilke problemer den nye kunnskapen som blir tilført gjennom DUÅ vil, og kan løse. Samt hvilke virkemidler som er hensiktsmessig å bruke for å løse de utfordringene en står ovenfor. Forarbeidet er i seg selv en strategi som verdsettes i DUÅ. Det å være i forkant gjennom blant annet tydelighet og klare målformuleringer er en proaktiv grunnstrategi i DUÅ opplæringen.

Fullan (2005) mener man best kan initiere et utviklingsarbeid ved at lærere og ledelse har samme forståelse av hvilket problem man søker å løse, og i tillegg er enige om målsettinger. Endringsarbeid på bakgrunn av ensidige krav fra ledelsen vil stå i fare for å mislykkes siden det kan føre stor motstand fra ansatte. Ut fra en forståelse av voksnes læring ser vi det som naturlig at planlagte endringer har størst sjanse for å lykkes når endringene er selvstyrt. Vi finner det vesentlig at aktørene har medvirkning i planleggingsprosessen. Medvirkning må forstås som tilstrekkelig informasjon og rett til å uttale seg.

I det følgende skal vi se på endringer på individnivå. Om type enhet den enkelte er ansatt i og om tidspunkt for oppstart av tiltaksprogrammet, har betydning for grad av endring.

## ER DET FORSKJELL PÅ GRAD AV INDIVIDUELL ENDRING MELLOM ANSATTE I DE ULIKE ENHETENE?

Vi har undersøkt grad av læring og endring i 7 enheter. Den enkelte enhet utgjør en arena for læring i deltakernes mikronivå, eller begrepet læringsrom som Bottrup (2001) benytter. Enhetene befinner seg på geografisk ulike steder og vi antar at de innehar sin særegne kultur for læring og sosial interaksjon, organisering av arbeidsdagen samt medvirkning i beslutningsprosesser.

I følge resultatene kan vi se en variasjon mellom skolene når det gjelder læring og endring, men forskjellene viser ikke til signifikante utslag på individuell endring. De enkelte ansatte rapporterer om læring og endring uavhengig av enhet. Variasjonen i endring mellom enhetene er mindre sammenlignet med variasjonen i opplevd læring. Skolene som rapporterer om høyest grad av læring tenderer også til høyest grad av endring. Den skolen som har rapportert om minst grad av læring har rapport om endring «i noen grad», altså i samme grad som de øvrige skolene. Når det viser seg at den ansatte lærer uavhengig av hvilken enhet de jobber i, kan dette skyldes som tidligere nevnt den enkeltes motivasjon og holdning til prosjektet. En holdning som vi antar er opparbeidet på bakgrunn av behov, informasjon og medbestemmelse. Kontaktpunktet mellom enhetene er at de innehar samme type arbeidsoppgaver, og dermed de samme utfordringer.

## ER DET FORSKJELL I GRAD AV INDIVIDUELLE ENDRINGER I FORHOLD TIL TIDSPUNKT FOR OPPSTART?

For oss var det interessant å se på om tidspunktet for oppstart av utviklingsarbeidet har hatt betydning for læring og endring. Tanken er at dess lenger en har arbeidet aktivt med programmet, dess lenger vil en være kommet i utviklingsprosessen, sammenlignet med skoler som har praktisert programmet over kortere tidsrom. I vår undersøkelse har deltakende enheter vært i «DUÅ-skolering/kursing» i to ulike perioder, fra høsten 2009 til våren 2010 og fra høsten 2010 til våren 2011. Fra avsluttet kursing til spørreundersøkelsen fant sted, har enhetene hatt mulighet til å arbeide i tråd med prinsippene fra DUÅ i henholdsvis to og tre år.

Resultatene viser ingen signifikant forskjell i læring og endring mellom enhetene på individnivå. Når det gjelder læring rapporterer deltakerne at de har lært «i stor grad» uavhengig av hvor lenge de har arbeidet i tråd prosjektet. Når det gjelder endring, viser resultatene til individuelle endringer «i noen grad» uavhengig av hvor lenge de har arbeidet i tråd med utviklingsprosjektet. De skolene som har arbeidet med prosjektet over to år, viser altså samme grad av læring og ending som de skolene som har jobbet med prosjektet i et tidsrom på 3 år. Vi mener det mest naturlige ville være at de enhetene som har arbeidet med prosjektet i lengst tidsrom, burde kunne vise til større grad av endring sammenlignet med enheter som har jobbet kortere tid med utviklingsprosjektet. Dersom enheten har valgt å nedprioritere fokus på adferdsrelatert jobbing, kan glemsel være en faktor og en barriere for endring av praksis. Siden respondentene opplever programmet som motiverende og i tillegg mener det er relevant i forhold til elevrettet arbeid, skole-hjem samarbeid og utforming av skolens felles regler, antar vi at elementer fra DUÅ er å finne i enhetenes læringsrom.

#### ER DET FORSKJELL I INDIVIDUELLE ENDRINGER I FORHOLD TIL TIDLIGERE PRAKSIS?

Webster- Stratton (2011) hevder grad av overføring av læring kan knyttes til begrepet programlojalitet. Forståelsesrammen er som tidligere nevnt, bygd som en pyramide, der de fundamentale byggesteiner danner grunnlag for at den neste byggesteinen skal fungere. Programlojalitet forstås på den ene side, som den grad gruppeleder mestrer å formidle programmet i sin opprinnelige form. På den andre side er høy programlojalitet at det lærte innarbeides og benyttes systematisk av alle deltakerne. Det synes for oss at høy programlojalitet er en viktig faktor for endringer som følge av opplæringen. Vi tenker programlojalitet i den enkelte enhet, er et resultat av medbestemmelse, deltakelse i opplæringen og ansvarliggjøring. Grad av programlojalitet påvirkes også av signaler fra omgivelsene, både ledere og kollegaer, jamfør Banduras forståelse av modellæring.

Programmet slik vi forstår det, gjennomfører ingen kontroll på opplevelse av læring, men presenterer en pakke med tydelige utviklingstrinn. Den enkelte skole blir fulgt opp gjennom implementeringsperioden altså opplæringsperioden. Ansvar for implementering og institusjonalisering, altså videreføring av utviklingsarbeidet, er tillagt skolene. Ledelsen har det øverste ansvar for å tilrettelegge og kommunisere forventinger om læring og endring. Gjennom en proaktiv væremåte, må de ta et lederansvaransvar som innebærer og forholde seg lojal til programmet. I vår forståelse er det ledelsen som skal lede utviklingsarbeidet, og det er

viktig at en leder gjennom ord og handlinger legger føringer for at strategiene i programmet blir enhetens handlingsanvisninger. På samme måte som læreren har ansvaret for proaktiv adferd i klasserommet, er det ledere som bærer det overordnede ansvaret for å imøtekomme motstand mot læring og endring, samt at ansatte forholder seg lojal til programmet.

Oppfatning av hvilken reell mulighet evidensbaserte programmer har for å fremme bedre undervisning til barna er omdiskutert blant lærere. Flere hevder at evidensbasert praksis utgjør en trussel mot lærerens autonomi og metodefrihet. Argumentasjonen som benyttes er at evidensbasert praksis kan gi retning for kvalitet, men kan ikke erstatte lærerens profesjonsutøvelse. (Utdanning 6/2008) For noen kan enkeltkomponenter i programmet virke truende på den lærernes verdigrunnlag og tidligere praksis. Eksempelvis kan programmets manualbaserte struktur, oppleves mekanisk. Programmets belønningssystemer kan oppleves som en motsetning til enkeltes forståelse av «vanlig folkeskikk». «Oppskrifter» og entydige handlingsanvisninger kan komme i konflikt med lærernes tradisjonelle opplevelse av autonomi og valgfrihet. Motstand mot programmet kan muligens føre til at enkelte velger å forholde seg taus eller passivt, eller velger å privatisere egen praksis ved at de ikke deltar aktivt i det kollegiale samarbeidet.

Postholm (2011) mener et sentralt prinsipp i opplæringen, er at lærerne lærer best gjennom samarbeid med andre. Gjennom DUÅ forventes- å oppfordres det til programlojalitet gjennom økt kollegialt samarbeid, siden dette er en forutsetning for å opptre likt ovenfor elevene. Vi mener at økt kollegialt samarbeid som forventes gjennom DUÅ og en manualbasert struktur på opplæringsprogrammet, både kan være utviklingsrettet og en barriere mot endringer. Programlojalitet og den nye praksisen i form av en samarbeidende kultur som programmet fordrer, kan stå i kontrast til det vi antar er lærernes tradisjonelle profesjonsutøvelse, selvstendighet og autonomi. På bakgrunn av dette undersøkte vi om målte endringer hadde samvariasjon med tidligere praksis. Tidligere praksis handler om den enkeltes praksis før arbeidsplassen valgte å gå inn i utviklingsprosjektet. I undersøkelsen fikk den enkelte deltaker mulighet til å rapportere i hvor stor grad de benyttet strategier lik dem som ble formidlet gjennom DUÅ, i møte med ulike relasjoner, før utviklingsarbeidet tok til. I tillegg rapporterte de om egen opplevd endring i forhold til de samme relasjoner, etter påbegynt prosjekt.



Resultatene viser en svak negativ samvariasjon mellom tidligere praksis og læring noe som tilsier at lærerne trolig har praktisert deler av programmets kjerneverdier før oppstart. Videre er det ingen samvariasjon mellom tidligere praksis og endringer situert og endringer i organisasjonen. Slik vi forstår det, har endringene sammenheng med læring, og ikke tidligere praksis. En av målsetningene i programmet er å styrke samarbeidet med hjemmet for å øke foresattes engasjement og deltakelse. Her viser frekvensene et gjennomsnitt som kan kategoriseres med endringer «i liten grad». Deltakerne rapporterte om gjennomsnittlig samarbeid med kollegaer «i noen grad». Videre viste resultatene gjennomsnittlig liten grad av endring i samhandling med ledelsen.

Vi kan anta at de målte endringer som er gjort, også viser til grad av programlojalitet. Resultatene antyder at målte endringer ikke sammenfaller med tidligere praksis, og vi kan anta at endringene i form av nye samhandlingsmønstre har sammenheng med læring. På den andre side har ikke programmet medført fundamentale endringer, noe som kan tolkes som at programmet har vært retningsgivende, men ikke bestemmende for videre arbeid.

Når Webster-Stratton hevder at programlojalitet er avgjørende for grad av overføring, kan det tenkes at den enkelte skole ikke har videreført alle komponentene i programmet, men de elementene som de finner lettest eller mest nødvendig å overføre. Eksempelvis tror vi at endringer i skole- hjem samarbeidet krever egne målsetninger og tydelig fokus, for at endringene skal kunne bli til etablert praksis. Vi mener at et kvalitativt godt skole-hjem samarbeid, krever jevnlig treffpunkter mellom lærere og foresatte. Siden resultatene viser til endringer «i liten grad», kan det tenkes at dette ikke har vært en selvstendig målsetning og har derfor ikke har ført til større grad av endring. Samhandling med kollegaer og ledelse er ut fra programmets metodeforståelse avgjørende for barnas utvikling. Når flere respondenter rapporterer om liten grad av endring i sin samhandling med kollegaer og ledere, mener vi det er forbundet med barrierer for overføring av læring. På den andre side kan det tenkes at skolene har gode og systematiske rutiner for møtepunkter i forkant av prosjektet.

## MULIGE ENDRINGSBARRIERER

Vi antar at holdning og viljen til å handle på en ny måte er den avgjørende faktoren i endringsprosesser. Å handle annerledes, eller endre handlingsmønster, krever mye energi, bevissthet, egenrefleksjoner og trening. Videre må den enkelte være motivert og oppleve et behov for endringer. Så lenge den lærende opplever at «det gamle» fungerer og er godt nok, og at signalene fra omgivelsene ikke stiller entydige krav om endring, antar vi at vedkommende vil legge lite energi i endringsprosessen. Jamfør Merriam og Cafarellas (1999) forståelses for voksnes læring og Nordahls (2005) aktørperspektiv.

Endringer som innføres møter ofte motstand. I det følgende skissers motstand på bakgrunn av individuelle og organisatoriske forutsetninger. Motstand mot forandringer er en relativt rasjonell reaksjon. Den trenger ikke å være en dysfunksjonell eller en patologisk tilstand hos enkeltmennesket. I mange tilfeller vil motstand mot endring ha utgangspunkt i at den enkelte forsvaret det kjente, det som oppleves som godt nok. Eksempelvis kan respondentene oppleve at det kollegiale samarbeidet er godt nok. Jacobsen og Thorsvik (2010) mener endringer handler om å bevege seg fra en trygg og sikker tilstand til noe ukjent. I tråd med vår forståelse om voksnes læring, finner vi det naturlig at ansatte har opparbeidet seg følelser av at det en gjør, er viktig for skolen som organisasjonen. Den enkelte identifiserer seg med det en har arbeidet med, og den organisasjonen en jobber for. Den voksen etablerer sin selvforståelse og selvtillit på bakgrunn av sine erfaringer, og presenterer seg selv ut fra hva vedkommende har gjort og erfart Merriam og Caffarella (1999). Endringer, eller krav om endringer kan resultere i at dette faste meningsmønsteret brytes. I motstandens ytterpunkt, kan en sitte med en sterk opplevelse av at måten en tidligere har handlet ovenfor elevene, kan være feil eller meningsløs. Noen vil kanskje til og med oppleve at en del av ens egen identitet går tapt når nye endringer eller handlingsmønster skal innføres. Endringer kan også innebære reorganisering av stabile mønstre av makt og innflytelse. Enkelte vil kunne motsette seg endringer fordi ens innflytelse i jobbsammenheng minker. Eksempelvis kan en miste status i forhold til ens anerkjennelse i faglige dyktighet siden fokus kanskje endres fra faglig kompetanse til handlingskompetanse i adfershåndtering. Eller hvis den enkeltes spesifikke kompetanse i eksempelvis konfliktløsning ikke lenger oppleves som nyttig nok. Kunnskaper en har opparbeidet seg over lang tid må revurderes. Endringsprosesser kan naturligvis være lærerike, men om den oppleves positiv eller negativ er svært individuelt.

Vi betrakter at læringsmiljøet har betydning for hvilken barriere en endringsprosess møter. Motstand mot endringer ligger ikke alltid i ansattes forhold til selve utviklingsprogrammet, men kan også ligge i forhold til kulturelle og organisatoriske faktorer på arbeidsplassen. Eksempelvis kan utviklingstretthet blant ansatte komme til uttrykk dersom organisasjonen har for mange prosjekter over tid. Arbeidsbelastningen kan oppleves så stor at ansatte ikke vil bruke den ekstra energien som fordres av et slikt arbeid. Konflikter blant ansatte og ledelse kan også være en barriere mot endring. Er arbeidsplassen preget av et høyt konfliktnivå står dette i kontrast til en samarbeidende kultur som vi mener må ligge til grunn for positiv utvikling og endring. Vi mener motstand mot endringer kan ha flere og sammensatte årsaker. I alle utviklingsarbeid er det nødvendig å ta med i betraktning motstand mot endring som en naturlig barriere. Kartlegginger av motstand kan tydeliggjøre hvilke barrierer som hindrer eventuelle endringer. Barrierer imøtekommes best gjennom samtaler der målet er å finne felles løsninger på utfordringer. I DUÅ gjøres dette med evalueringsskjemaer etter hver kursdag, og med oppfølgingsamtale av den enkelte. I motsatt fall, ved å ignorere motstand mot endringer eller årsaks forklare motstand mot endringer som individuelle patologiske egenskaper, kan man risikere at planlagte endringer uteblir. Ansatte har av ulike grunner valgt å forholde seg konstant til tidligere praksis, og finner det ikke hensiktsmessig nok å gjøre forandringer. Leders ansvar står her i en særstilling på bakgrunn av leders makt og innflytelse. Endringer må oppleves som motiverende og leder kan påvirke belønningsstrukturer som fremmer endringer. Anerkjennelse fra betydningsfulle personer kan fungere barrierebrytende i anvendelse av nye kunnskaper, ved at den lærende observerer at det nye tas i bruk av betydningsfulle eller signifikante andre, jamfør Banduras modell-læring.

#### HAR DELTAKELSE I DUÅ RESULTERT I SITUERTE ENDRINGER?

Situert endring er endringer som kan knyttes til samhandlinger med elever, foresatte, kollegaer og ledere, og handler om de tiltenkte individuelle endringer som følge av deltakelse. Vi har til nå registrert at det har skjedd ei endring på organisasjonsnivå, og vi kan dermed gå utfra om at det også er rapportert om situerte endringer.

Når det gjelder situert endring, rapporterer deltakerne at det har skjedd ei endring «i noen grad» - altså i samme grad som endringer i organisasjonen. Variabelen som skiller seg ut i positiv retning, er endringer i elevrettet arbeid. Mens endringer i forhold til ledelse er den variabelen som skårer lavest.

Vi vil diskutere de situerte endringene ut fra Wahlgrens (2009) teori om identiske elementer. Teorien om identiske elementer handler om at dess flere elementer som ligner anvendelsessituasjonen, og dess flere forstyrrende elementer som fjernes, dess bedre vil den enkelte overføre det lærte til praksis. Kursets innhold må altså kunne knyttes til den enkeltes erfaringer fra arbeidsplassen slik at det kan bygges en bro mellom teori og egne erfaringer fra praksis. En forutsetning for overføring av læring til praktisk handling, er naturlig nok at en har lært det som skal overføres, og at en har lært det så godt at en er i stand til å bruke det. Læring med forståelse gir større grad av overføring enn læring ved gjengivelse. For å ta i bruk det lærte er det nødvendig med dybdeforståelse av innholdet som skal læres. En må altså arbeide med stoffet til det blir meningsfullt og anvendelig, og i tillegg fortsette utover opplæringsprosessen. Den lærende må utvikle mentale skjemaer for hvordan ny viten og ferdigheter skal anvendes før det blir en automatisert til handlinger. Læring som skaper mening og sammenhengende forståelse vil i større grad kunne overføres enn læring som ikke kan knyttes til en sammenheng.

Metodene for opplæring bygger på flere læringsstrategier som blant annet innbefatter innføring i den teoretiske forankringen og målsetninger for utprøving av ferdigheter. En del av programmets oppgaver fremstår som fremgangsmåter, eller oppskrifter på handlinger i tiltenkte situasjoner. Eksempelvis hvordan samle oppmerksomhet til elevene ved hjelp av proaktive strategier. Siden «oppskriftene» eller prinsippene DUÅ presenterer, allerede er oversatt til konkrete eksempler og dermed kan knyttes direkte til den enkeltes arbeidsoppgaver, finner vi det naturlig at endringen er størst i elevrettet arbeid. Når man jobber med temaene ut fra programmets læringspyramide, bruker gruppeleder varierte videovignetter som viser ulike handlingsstrategier. Ved tilpasning av videovignetter til de konkrete utfordringene de lærende opplever, kontekstualiserer man opplæringen til den gruppen det gjelder. På bakgrunn av diskusjoner og refleksjoner rundt videovingnettene, knyttes handlingsstrategiene til den enkeltes hverdagspraksis.

Videre bruker DUÅ rollespill som utgangspunkt for øving og demonstrasjon av nye ferdigheter. Rollespill fungerer som en erstatning for virkeligheten, hvor den lærende har mulighet til å øve på ferdigheter, eksempelvis på å forholde seg rolig i vanskelige situasjoner. Det som trenes kan derfor i større grad være evnen til handle adekvat i forhold til praksis. Ved

hjelp av rollespill kan deltakerne tydeliggjøre egne handlinger og bli bevisst på følelser og kognisjoner. Rollespillene blir brukt i samlinger, der utøverne kan høste gode tilbakemeldinger og refleksjoner fra gruppen. Tilbakemeldinger og dialog har til hensikt å bidra som positiv forsterkning og på den måten oppmuntre til å ta i bruk det lærte. På den andre side er det en avgjørende forskjell mellom rollespill og virkelighet. Rollespill er kunstig, og har ikke virkelighetens alvor. Ikke alle opplever rollespill som en komfortabel lærings situasjon og selve opplæringsatmosfæren kan oppleves som ubehagelig, og kan derfor antas å være en barriere for læring og endring av praksis (Wahlgren 2009).

Programmet bidrar med konkrete oppskrifter på hvorledes møte ulik adferd i skolen og antas derfor å ha stor overføringsverdi. Ved at den enkelte ansatt får være med i diskusjoner om hvilke strategier som er best egnet for egen praksis, skolens praksis, og deretter velger felles fremgangsmåter, slik at hele personalet handler etter felles målsetninger, bidrar dette etter vår mening til medbestemmelse og ansvarliggjøring. I tillegg fokuseres det bevisst på Banduras teori om at dess mer tro den enkelte har på egne evner og ferdigheter, dess mer overføring av læring. Altså dess mer endring. Hvis den enkelte i tillegg tror at det som «skal» læres, vil gjøre vedkommende i stand til å handle bedre i forhold til ens arbeidsoppgaver, et problem eller situasjon, er sannsynligheten stor for at vedkommende bruker det i praksis. Tro på egen mestring må ikke defineres som faglig selvtilit. Faglig selvtilit er en konsekvens av mestring, et «atterslep» av mestring (Busch 1992). Merriam & Leah (2005) viser til empiriske funn som hentyder at individuelle egenskaper ved deltakeren kan ha stor betydning for endringseffekten. De lærende som har tro på egne evner, og i tillegg er motivert, vil i større grad overføre læring og ny viten fra kurs eller formell utdanning og til arbeidsplassen. Motsatt, manglende motivasjon og negativ holdning til opplæringen, resulterer vanligvis i ingen endring. Merriam & Leahy «Learning Transfer: A Review of the Research in Adult Education and Training» PAACE Journal of Lifelong Learning, Vol 14, 2005, 1-24.

I sin helhet mener vi at programmet har høy transferverdi i forhold til voksnes læringsforståelse. Metodisk benyttes læringsstrategier i opplærings situasjonen som knytter sammen teori og praksis gjennom, refleksjon og praktiske eksempler. Øvinger og diskusjoner av videovignettene muliggjør overlæring av «nye» ferdigheter eller avlæring av gamle vaner. Nye ferdigheter blir også forsterket gjennom utprøving av ny handlinger. Vi antar at de

komplementerende læringsstrategiene har stor betydning for de situerte endringer som er rapportert. Postholm (2011) komplementerer forståelsen av identiske elementer ved å vise til at lærere generelt lærer best gjennom praksisrettet og utforskende arbeid som innebærer utprøving av arbeidsoppgaver i egen arbeid og- undervisningspraksis. Videre er det sentralt at praksisen bearbeides gjennom refleksjon slik at dypere kunnskap utvikles og praksisen forbedres.

I det følgende skal vi diskutere om individuelle forutsetninger kan ha betydning for grad av læring og endring. Med den lærende menes den enkelte voksne som er tilknyttet en enhet og som deltar i prosjektet i regi av sin arbeidsplass. Vi har definert den lærende ut fra følgende individuelle forutsetninger: alder, stilling og erfaringslengde.

#### HAR ALDER BETYDNING FOR GRAD AV INDIVIDUELL ENDRING?

I følge Illeris (2006) er det en utbredt forståelse av at voksne lærer dårligere, eller i iallfall langsommere enn barn og unge, og dette gjelder i stigende grad dess eldre en blir. Illeris presiserer at forståelsen i utgangspunktet er lite nyansert, og at de fleste kjenner til eksempler på det motsatte. Altså at voksne i bestemte situasjoner lærer seg noe svært hurtig, og på en mer kvalifisert måte grunnet erfaringsbakgrunnen. Merriam og Caffarella (1999) peker på at læringspotensialet for mer utviklingsmessige og avanserte meningsaspekter faktisk økes med alderen. Didaktisk tenkning, praktisk logikk, metakognisjon og kritisk tenkning, finner kun sted hos voksne. Dersom den voksne ønsker å lære, er det ikke kapasiteten som reduserer læringen, men motivasjonen blir for svak i konkurransen med det øvrige en engasjerer seg for. Derimot er det særlig to faktorer som skiller seg ut sammenlignet med barn, tempo og meningsfullhet. Tempo dreier seg om den tid en bruker på å undersøke et problem eller reagere på en situasjon. Den voksnes evne til å reagere blir langsommere med alderen, og tidsbegrensninger og press har negativ effekt på gjennomføringen av læringen.

Vi har valgt å benytte måleindikatorene aldersgrupper, for å se om ulike aldersgrupperinger rapporterer forskjellig grad av læring og endring. Altså om de eldste deltakerne i denne undersøkelsen rapporterer mindre eller større grad av læring og endring, sammenlignet med de yngste deltakerne. Resultatene fra vår undersøkelse viser av deltakelse i utviklingsprosjektet opplever samme grad av læring og endring uavhengig av alder.

Etter hvert som mennesket beveger seg gjennom ulike livsfaser, skifter livsbetingelsene og de utviklingsmessige oppgaver karakter. Eksempelvis vil den voksnes første utviklingsmessige oppgave som arbeider, være å få jobb. Vedkommende er da parat til å lære det som kreves for å få jobb, og i jobbsammenheng er en parat til å lære de ferdigheter arbeidet og arbeidsplassen i sin helhet krever. Som «Midtvoksen», når vedkommende er veletablert i sin jobb blir utviklingsoppgaven rettet mot å arbeide seg oppover i systemet, eller spesialisere seg innen enkelte områder (Illeris og Berri 2005). Dersom en eksempelvis ikke opplever behov for ny læring, velger en ikke å engasjere seg i samme grad som dem som ønsker ei forandring. Eksempelvis i sen voksenalder, ved karrierens høydepunkt, tar mange bevisst eller ubevisst fatt på å avvikle sin rolle som arbeider, og lærer om fratredelse samtidig som vedkommende fokuserer på noe som kan erstatte arbeidet (Illeris og Berri 2005).

Dersom deltakerens utviklingsmessige oppgave i vår undersøkelse, ikke kan knyttes direkte til DUÅ som utviklingsprosjektet, er det lite sannsynlig at vedkommende ønsker å binde opp sin energi i læringen. «Livsvendingen» er en benevnelse som ofte nyttes når voksne kognitivt og følelsesmessig forstår at ens levetid er begrenset, hvilket resulterer i en drastisk skjerpelse og utvelgning av hva en vil investere av psykisk energi, når det gjelder tilegnelse av nye ferdigheter og kunnskaper. I datasett har vi definert livsvendingen til aldersgruppen 40 år og oppover. I vår undersøkelse ser vi at livsvendingen ikke påvirker læringsutbyttet eller grad av endring. Vi forventet at livsvendingen ville gi utslag på læringsvariabelen i form av lavere læringsutbytte. Resultatet viser det motsatte, altså at det ikke er noen forskjell mellom gruppene. På den ene side kan dette forstås som en styrke til programmets relevans og universelle utforming dersom det forstås i henhold til «livsvendingen». På den andre side kan det være en bekreftelse på at erfaringslengde gir respondentene flere kognitive kart og dermed større evne til å knytte teorigrunnet til egne erfaringer.

Etter vår mening er læring og endring av praksis, knyttet til den enkeltes behov, indre eller ytre motivert. Den voksen har et arbeidsliv, et sosialt liv og en identitet som gjennomgår naturlige endringer eller utviklinger i forhold til ulike livsstadier. Vi tenker at dersom den enkelte opplever behov for læring, bør alder kunne ha positiv effekt på kvaliteten av læringsproduktet siden alder ofte er ensbetydende med et større erfaringsreservoar. Den voksne har dermed flere kognitive knagger å relatere læringen til, dersom motivasjonen

og viljen til læring og endring er til stede. At det er behovet for læring og endring som er styrende fremfor alder, kan underbygges ved Jack Mezirow sin teori om transformativ læring. Wahlgren (2010) forklarer Jack Mezirow sin tanke om transformativ læring, som en læringsprosess hvor den lærende endrer oppfattelse på vesentlige forhold i tilværelsen. Ved overgang fra en status til en annen kan livsperspektiver gjennom refleksjoner endres, eksempelvis jobbskifte, pensjonering, det å bli foreldre osv. Vi er enige i Mezirow sin tanke om transformativ læring uavhengig av alder. Etter vår mening skjer slike overganger eller vendepunkter gjennom hele livet uavhengig av alder. Vel og merke er noen overganger sterkere og mer lærerik enn andre, men en overgang i midten av tjuårene kan oppleves like lærerik som en overgang i femtiårene. Vi antar at alder ikke har betydning for grad av læring i dette prosjektet. Grad av læring styres trolig mer av hvor viktig prosjektet oppleves for den enkelte.

#### HAR ERFARINGSLENGDE BETYDNING FOR GRAD AV INDIVIDUELL ENDRING?

Slik vi forstår begrepet erfaringslengde handler det om opparbeidet erfaringer og kompetanse på arbeidsplassen. Erfaring forstås som produktet av læringen, altså det som utgjør den enkeltes lærte adferd, holdninger og verdier. I forhold til Batesons (1973) teori om deutrolæring forstår vi at erfaringen utgjør vaner for handlinger og grunnlag for virkelighetsoppfatning.

Tanken bak spørsmålet om erfaringslengde har sammenheng med følgende antakelser: Den første, er at nybegynnere kanskje opplever mer læring siden de trolig møter flere nye situasjoner og utfordringer sammenlignet med dem som har arbeidet i enheten over et lengre tidsrom. En lærer vil eksempelvis følge en skoleklasse over en intervallperiode vanligvis inndelt i småtrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn, altså 3 og 4 år i samme klasse. Selv om klassen er den samme, skjer det ei stor utvikling i elevenes faglige og psykiske modningsnivå som gir grunnlag for nye erfaringsmuligheter. Kursing vil kanskje gi nyansatte utvidet og ønsket forståelsesramme i og med at vedkommende utviklingsmessige fokus i følge teorien, er å bli å bli dyktig i jobben. Eksempelvis kommenteres det i undersøkelsen til KL og KTO at erfaringslengde har betydning for grad av læring. Ansatte som har arbeidet mindre enn tre år i



nåværende stilling, opplever mer læring enn medarbeidere som har arbeidet i mer enn tre år. (KL og KTO 2002)

En motsatt tanke er at den voksnes erfaringsreservoar vil resultere i mer kvalitativ og dypere læring siden de har flere kognitive kart å relatere læringen til, sammenlignet med dem som har kortest erfaringslengde. Det handler om den usynlige læringen som gjennom opparbeidet erfaring sitter i «hendene og kroppen. Dess lenger erfaringslengde, kanskje større konsistens mellom virkelighetsoppfatning og programmet. En annen tanke er at kulturelt felleskap generelt kan bli oppfattet som «en konstant egenskap». Begrunnelser som » slik har vi alltid gjort det på vår arbeidsplass» kan tyde på kultur som “ sitter i veggene”, og opptrer på den ene side som en som en usynlig barriere mot læring og endring. Eksempelvis kan ansatte etter mange år i samme jobb kanskje ha såpass tilfredsstillende status i forhold til egne ferdigheter, at vedkommende ikke opplever behov for videre læring og endring.

Resultatene fra vår undersøkelse viser ingen signifikant forskjell på grad av læring i forhold til respondentenes erfaringslengde. Tallene fra undersøkelsen tenderer til at dess lenger en har arbeidet i enheten dess mer læring. Endring i elevrettet arbeid viser til sammenfallende resultater uavhengig av erfaringslengde. Selv om resultatene ikke viser til signifikante forskjeller mellom gruppene, er det etter vår mening ingen tvil om at erfaringer utgjør et vesentlig element i læringen. Det kan i denne sammenheng være viktig å skille mellom typer erfaringer, erfaringslengde og erfaringsmengde. Moxnes peker på at erfaring i seg selv ikke er noen garanti for læring. Eksempelvis er det mulig å være ansatt i en organisasjon i 20 år, men bare inneha 5 års erfaring. Etter de fem første årene har ingen ny læring trengt inn. (Moxnes Paul 2000 *«Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet»* Forlaget Paul Moxnes)

Antonsen (2011) viser til to ytterpunkter for læring i arbeidslivet der fokus for læring er rettet mot arbeidsoppgavene. Det er tilpasningslæring og utviklingsrettet læring. Tilpasningslæring omhandler tilegnelse av fastsatte faktakunnskaper, ferdigheter eller rutiner for å utføre bestemte arbeidsoppgaver stillingsinstruksene tilsier. Dette er ferdig definert kunnskap og innebærer reproduksjon av viten og ferdigheter, uten innflytelse på innholdet. Læringen kan forstås som en hvordan-læring, altså hvordan løse oppgaver. Ved utviklingslæring skiftes

fokus fra innlæring til ansattes mulighet til å påvirke egen arbeidsdag. Ansatte bidrar i evaluering av resultater og er medbestemmende i definering av metoder og fremgangsmåter. En utviklingslæring kan forstås som en hvorfor-læring som krever en større sammenhengende forståelse, og dermed gir en kvalitativ dypere læring og erfaring. Læringsformene forutsetter hverandre. Tilpasningslæring vil kanskje i større grad prege den nyansatte og er sentralt for å få oversikt over arbeidsoppgavenes utfordringer, mens utviklingslæring er sentralt for å finne nye og kanskje bedre løsninger av oppgaver.

For å oppnå kvalitative erfaringer må den enkeltes erfaringer generaliseres fra det den spesifikke situasjonen til et generelt prinsipp, og deretter oversettes til nye situasjoner slik at en kan forutse mulige konsekvenser av ens handlinger. Selv om den lærende har lang erfaring betyr det ikke at vedkommende har tilegnet seg kvalitativ bedre viten. Slik vi ser det, er det kvaliteten på erfaringen som er avgjørende for grad av læring, og ikke lengden på erfaringen. Kvalitativ god erfaring avhenger av tid til å diskutere sine opplevelser, slik at forståelser og forklaringer bygger på et godt grunnlag. Kvalitativ erfaring gir grunnlag for å stille mer fundamentale spørsmål i opplæringssituasjoner, og kan på den måten bidra til dypere læring uavhengig av hvor lenge en har arbeidet på en gitt arbeidsplass.

#### HAR STILLING BETYDNING FOR GRAD AV INDIVIDUELL ENDRING?

I vår undersøkelse har vi valgt å dele stilling inn i to grupper, lærere og ikke lærere. Stilling på arbeidsplassen omhandler hvilke type arbeidsoppgaver den enkelte er tilsatt for å løse. Lærere er en gruppe mennesker med profesjonsutdanning innenfor pedagogikk fra universitet på bachelornivå eller høyere. Gjennom sin profesjonsutdannelse har de ervervet seg viten, innsikt og kompetanse til å ivareta de utviklings-, lærings og omsorgsoppgaver som er forbundet med pedagogyrket. Lærere er en yrkesgruppe som ofte har stor frihet i forhold til hvorledes den enkelte løser og gjennomfører sine arbeidsoppgaver. Assistentrollen innehar ikke krav om formell kompetanse etter grunnskolenivå. Den enkelte assistent kan likevel inneha en høy grad av realkompetanse. I yrkesrollen ligger det ingen form for formell pedagogisk ansvar i forhold til elevers læring og utvikling, derimot kan den enkelte gjennomføre oppgaver utarbeidet av pedagogisk personell.

Resultatene fra vår undersøkelse viser at det ikke er noen signifikant forskjell mellom gruppene i forhold til grad av læring og grad av endring. Resultatet kan kanskje forklares på bakgrunn av at innholdet i DUÅ ikke er nytt, men noe som lærere og assistenter allerede praktiserer i ulik grad. Innholdet i kurset er kanskje mer en bevisstgjøring eller repetisjon av allerede kjent viten. Selv om det er forskjell i ansattes roller og praktiske arbeidsoppgaver tilknyttet elever i skolen, er alle ansatte i en relasjon med elevene. Opplæringen i DUÅ handler om å møte adferd og bygge relasjoner gjennom å opptre autorativt og handle proaktivt, derfor kan vi anta at type stilling ikke har betydning for grad av læring.

## HAR INDIVIDUELLE ENDRINGER PÅ ARBEIDSPLASSEN OGSÅ FØRT TIL ENDRINGER I PRIVATLIVET?

Vi vil forklare endringer overført til privatlivet ut fra Wahlgrens (2009) teori om generelle prinsipper. Teorien om generelle prinsipper utgjør programmets generelle viten, som må oversettes til praktiske handlingsanvisninger før det kan nyttiggjøres i praksis. Overføring av generelle prinsipper fra en situasjon til en annen, forutsetter at den enkelte greier å oversette prinsippene til handlingsanvisninger eller oppskrifter i nye situasjoner, som ikke er direkte tilsiktet opplærings situasjonen. Altså fra arbeidsplassendringer til endringer i privatlivet.

Vi har undersøkt om læring i «De utrolige årene» har resultert i endringer utover den tilsiktede endringen i oppgaveløsning på arbeidsplassen, altså fjern transfer eller overføring av generell viten til ny kontekst. I vår undersøkelse rapporterte deltakerne om endringer overført til privatlivet i noen grad. Samvariasjonene mellom voksne og barn i privatlivet er svært sterk. Videre viser samvariasjonen mellom endringer overført til privatlivet en svært sterk samvariasjon med endringer situert til lærestedet. Dette antyder at arbeidsplasslæring kan ha sammenheng med endringer i privatlivet. Naturligvis vil konkrete handlingsendringer tiltenkt elever i skolen ha redusert effekt, dess lenger bort fra det tiltenkte systemet/rommet det flyttes. Nye systemer og nye situasjoner krever en annen handlingspraksis enn det som er mest hensiktsmessig i tilknytning til elever i skolen. Eksempelvis vil strategier for hvordan man lager tydelige strukturer for elevene i skolen, ikke være direkte overførbart til privatlivet. Forståelsen av at barn profilerer sosialt på forutsigbarhet og ansvarlighet som en konsekvens av tydelige strukturer, er på den andre side overførbare prinsipper. Opplæringen i «De

utrolige årene» innehar en rekke generelle prinsipper, eksempelvis det å være i forkant av situasjonen for å redusere stress, det å fokusere på en ting av gangen, det å oppmuntre og rose, er alle komponenter som innebærer å være en proaktiv voksen. Videre er programmets problemløsningsstrategi å bygge relasjoner og utvikle godt samarbeid i personalet, og med elevenes foresatte. I utgangspunktet er dette ferdigheter de fleste kjenner til, og allerede praktiserer i ulik grad i de forskjellige læringsrom og systemer en befinner seg i. Vi mener grunnleggende forståelse for betydningen av å være en autorativ voksen, og en god rollemodell for barn generelt, kan resultere i at den lærende velger å benytte en slik adferd ovenfor barn i privatlivet også.

Forståelse for det å være løsningsorientert og bygge broer gjennom samarbeid i oppgaveløsning er proaktive strategier som kan benyttes på flere arenaer i de ulike nivåene, jamfør Bronfenbrenner. Resultatene viser som nevnt at deltakerne «i noen grad» har overført læring fra DUÅ til arenaer i privatlivet. Selv om vi ikke har belegg for å mene noe om hva denne endringen består i, tenker vi at Wahlgrens (2009) teori om generelle prinsipper utgjør en sannsynlig forståelsesramme for endringer overført til privatlivet.

## OPPSUMMERING AV ENDRINGSVARIABLENE

Generelt handler endringer om at virkelighetsoppfatningen må justeres slik at den lærende mobiliserer energi og vilje til å ta i bruk nye måter for å løse eksisterende oppgaver.

Resultatene i vår undersøkelse viser at det samlet har skjedd ei endring «i noen grad».

Endringene har vi fordelt på endringer situert, endringer i privatlivet og endringer i organisasjonen.

Ved innføring av DUÅ bør den enkelte skole ha vært gjennom et forarbeid som vi antar er retningsgivende for ansattes holdninger til prosjektet. Det å bevege seg fra en trygg tilstand til noe utrygt, kan resultere i motstand eller barriere mot læring og endring. Utviklingsprosjektet slik vi ser det, er bygd med tanke på høy overføringsverdi. Innholdet er konkret,

problemorientert og praksisrettet slik at den enkelte skal ha mulighet til å bygge bro mellom teori og praksis. Metodikken er i samsvar med Merriam & Caffarella (1999) sin forståelse for voksnes læring. Vi antar at resultatet av opplæringen og deltakelsen i DUÅ blant annet avhenger av enhetenes programlojalitet. Individuelle faktorer som vi mener har betydning for grad av endring er tro på egen mestring, motivasjon og vilje til å handle annerledes. I tillegg mener vi at grunnleggende forståelse for generelle prinsipper er forutsetninger for å ta det lærte med fra en læringsarena til en annen læringsarena. Ytre faktorer som har betydning for grad av endring kan være anvendelsessituasjonen og opplærings situasjonen.

Vår undersøkelse viser at grad av læring ikke har sammenheng med de personlige forutsetningene som vi testet. Den sammenfaller heller ikke med Illeris (2006) sin kategorisering av arbeidstakerens livsstadier, siden alder og erfaringslengde ikke er avgjørende for evnen eller viljen til å endre praksis. Heller ikke faglig bakgrunn som måles i form av «stilling» har betydning for hvor mye den enkelte endrer sitt handlingsmønster. Videre har ikke tidligere praksis samvariasjon med endring i et utviklingsarbeid som DUÅ, er det en forutsetning at hele personalet er med på arbeidet. Vår undersøkelse antyder at programmet er utviklingsfremmende for alle uavhengig av faglig bakgrunn. Assistenter, lærere og ledere rapporterer om samme grad av endring. Siden positiv og nøytral holdning før oppstart, heller ikke utgjør en forskjell i grad av endring i følge vår undersøkelse, antar vi at deltakerne rapporterte endringer på bakgrunn av faktorer i læringsvariabelen. I tråd med teorien om voksnes læring, er nytteverdi og relevans for personlig læring også betydningsfulle momenter for grad av endring. Men endring kan ikke utelukkende bygge på disse faktorene alene. Tro på egen mestring og motivasjon utgjør den psykodynamiske dimensjonen i Illeris (2001) sitt læringskart og ligger mellom viten og ny adferd.

#### HAR LÆRINGSROMMET PÅ ARBEIDSPLASSEN BETYDNING FOR GRAD AV ENDRING?

Læringsrom omhandler de muligheter og begrensninger ansatte har for å lære, samt ta i bruk det lærte i sitt daglige arbeid. Begrepet er et analytisk redskap, som vi velger å benytte for å kartlegge deltakernes lærings- og endringsprosesser i dette utviklingsarbeidet. Bottrup (2001) Jørgensen og Warring (2002) begrepsfester arbeidsplasslæring i forhold til tre dimensjoner

som vist i teoridel. Den teknisk-organisatoriske dimensjonen, den sosiale dimensjonen og medarbeidernes læringsforløp. De tre dimensjoner påvirker hverandre i ulik grad og styrke og er uløselig knyttet sammen. Samlet utgjør dimensjonene læring- og endrings muligheter i forhold til arbeidsplassens læring. Vi har valgt å kommentere grad av læring og endring i forhold til anvendelsessituasjonen og opplæringssituasjonen.

Vi skal her diskutere rammefaktorene i læringsrommet i forhold til den teknisk-organisatoriske og sosial dimensjonen. Læringsrommet utgjør de ytre rammene for mulig læring av innholdet i DUÅ. I den sosiale dimensjonen har vi undersøkt om ukentlig anerkjennelse påvirker mulig grad av læring og endring. Når det gjelder den teknisk-organisatoriske dimensjonen har vi undersøkt rammefaktoren tid til ulike aktiviteter tilknyttet læringsinnholdet. Tid og anerkjennelse utgjør rammefaktorer i forhold til anvendelse av det lærte, og er begrepsfestet som anvendelsessituasjonen. Læringsinnholdet slik vi forstår det, er også en del av rammefaktorene i den teknisk-organisatoriske dimensjonen, og utgjør opplæringssituasjonen. Læringsinnholdet handler om deltakernes opplevelse av prosjektets relevans for individuell læring og utvikling, samt prosjektets nytteverdi i forhold til den enkeltes arbeidsoppgaver.

#### HAR OPPLÆRINGSSITUASJONEN BETYDNING FOR INDIVIDUELL ENDRING?

Merriam og Caffarella (1999) mener at voksens læring må gi en sammenhengende forståelse og mening. En forutsetning for læring generelt, og for at det lærte skal overføres til praksis, er at innholdet oppleves relevant og nyttig. Opplevelse av programmets «relevans» og nytteverdi utgjør deltakernes opplevelse av programmet i forhold til egen arbeidssituasjon. Postholm (2011) hevder at innholdet i det som skal læres må være relevant for lærerens arbeidspraksis, og sammenhengen konsistens med deres førkunnskaper og overbevisninger dersom de skal engasjere seg i læringsprosesser.

Slik vi forstår det bygger programmet på en teoretisk forståelsesramme som allerede er kjent innenfor fagutdannede i skole/ barnehage, og kan derfor forstås som konsistent til tidligere viten. Den ene respondenten mente vedkommende hadde handlet etter prinsipper fra DUÅ i

22 år. En annen informant mente at de var flinke før utviklingsarbeidet startet, men at utviklingsprosjektet gjorde dem enda flinkere. Begge respondentene bekrefter forestillingen om at læringsinnholdet må være konsistent med tidligere oppfatninger. Programmets nytteverdi ble undersøkt av Adolfsen mfl. (2010) som viste at lærene som deltok i programmet var godt fornøyd med kursets relevans og nytteverdi i sin helhet. Også i vår undersøkelse har deltakerne rapportert at programmet er nyttig og relevant «i stor grad». Respondentene mener programmet er relevant i forhold til elevrettet arbeid, skole-hjem samarbeid og utforming av skolens felles regler. Relevans i forhold til elevrettet arbeid skiller seg ut med et høyt gjennomsnitt. Videre mener respondentene at programmet er nyttig for skolen «i stor grad». Når deltakerne i vår undersøkelse viser til at de har lært og endret som følge av deltakelse i programmet, samsvarer det med Merriam og Caffarellas (1999) forståelse om at voksne engasjerer seg i læreprosesser som oppleves relevante for egen situasjon.

Prosjektet har ført til læring og endringer på individnivå med tiltak på organisasjonsnivå. At programmet kan anses å være relevant for elevenes utvikling av sosial kompetanse, skole-hjemsamarbeid og utforming av felles regler, blir også antydnet av informantene i presteviet. Deres opplevelse av relevans og nytte, hadde sammenheng med den forståelsesramme som utgjorde deres tidligere praksis. Informant B hadde fått et bredere refleksjonsgrunnlag gjennom bevisstgjøring og informant C hadde også gjort endringer i sin samhandling med elever og barn i privatlivet. Etter vårt syn har læringsinnholdet i DUÅ betydning for størrelsen på læringsrommet. Dess større relevans i forhold til praksis dess større grad av læring og utvidelse av læringsrom. Læringsinnholdet muliggjør læring og endring, men har også begrensninger. Et problem i forbindelse med anvendelse av teori i praksis, er at teorien ofte beskriver et ideal, som ikke alltid lar seg omsette til konkrete handlinger. Det kan være vanskelig for den profesjonelle å anvende læringsinnholdet rasjonelt i de situasjoner som ikke sammenfaller med opplæringen. I spontane situasjoner som eksempelvis konfliktløsning, har ikke læreren tid til å tenke over handlingsalternativene, fordi det dreier seg om hurtigst mulig å gjenopprette ro og orden i klassen. I slike situasjoner kan man stå i fare for å handle ut fra en tidligere etablert praksisforståelse som kan være ureflektert og reaktivt. I spontane situasjoner vil den enkelte mer eller mindre intuitivt benytte eksisterende kunnskap og handlingsrepertoar som vedkommende har bygd opp gjennom praksis og utdanning. (Wahlgren 2009.)

Slik vi ser det er programmets relevans og nytteverdi godt egnet for å utvikle proaktive strategier i planlagte situasjoner, der programmet har direkte handlingsanvisninger siden innholdet bygger på likheter mellom opplæring og praktiske problemstillinger i arbeidssituasjonen. I spontane situasjoner kreves det refleksjon og bevisstgjøring av egen praksis for å handle proaktivt. Spontane situasjoner vil i større grad være preget av at den enkelte har overført generelle prinsipper til å være gjeldene praksis. For å nyttiggjøre seg programmets målsetninger i spontane situasjoner tenker vi at det må dette være en kontinuerlig prosess som krever refleksjon over handlinger ut over implementeringsfasen.

#### HAR ANVENDELSESSITUASJONEN BETYDNING FOR GRAD AV INDIVIDUELL ENDRING?

Anvendelsessituasjonen omhandler anerkjennelse fra ulike relasjoner tilknyttet arbeidsplassen, og tilgjengelig tid til disposisjon for å delta og arbeide i tråd med tiltaksprogrammet. Nedenfor vil vi kommentere om tid og anerkjennelse har betydning for grad av endring.

I programmet DUÅ er det utarbeidet en kurspakke til de enkelte kursdagene, og deltakerne har i tillegg tilgang til boken som følger med kurset. Ressurser i form av kvalifiserte instruktører og krav om deltakelse for hele personalgruppen er en forutsetning for implementering av programmet. Tid til opplæring og utprøving utgjør en elementær faktor for implementering. Kvalifiserte instruktører og tilstrekkelig tid til deltakelse, mener vi er med på å sikre at programmets læringsinnhold blir gjort tilgjengelig for deltakerne. Tidsaspektet er ment som en måleindikator på individuell arbeidsbelastning. Høy arbeidsbelastning i form av tidspress, og få muligheter for å anvende læringsinnholdet er en faktor som må løses innenfor den enkelte enhet, og kan utgjøre barrierer mot læring og endring.

#### TID

Tid til læring og etablering av ny praksis er en forutsetning for et vellykket utviklingsarbeid. Gjennom diskusjoner i grupper og plenum vil refleksjon av praksis være en virkningsfull læringsstrategi. Samtidig er tid til utprøving av ferdigheter en nøkkelfaktor som muliggjør overføring av læring. Wahlgren (2009) mener; «*Blant de 11 faktorer, som utgjør barrierer for*



*transfer oppreder mangelen på verktøy, utstyr, materialer og resurser som toppscore. Stor arbeidsbelastning, tidspress og få muligheter for at anvende det lærte oppreder som henholdsvis anden, tredje og fjerde viktigste barriere for transfer. Ledelsens reaksjoner, for eksempel mangel på feedback eller at ikke å anvende belønning opptrer som middels viktige barrierer.» (Wahlgren 2009. S. 20). Nødvendig verktøy, utstyr, materialer og resurser må altså være tilgjengelig for at utviklingsarbeidet skal kunne overføres til praksis. Arbeidsbelastning eller mangelen på tid er en barriere mot å etablere ny handlinger. Prioritering av tid er en organisatorisk forutsetning som påvirker den enkeltes lærings- og endringsforløp. Ved å etablere formelle og uformelle læringsrom som muliggjør refleksjoner, knytter man sammen den tekniske- organisatoriske og den sosiale dimensjonen.*

Resultatene fra undersøkelsen viser at respondentene opplever at de har fått tilstrekkelig tid «i noen grad». På spørsmål om deltakerne opplevde utviklingsarbeidet for tidkrevende, svare respondentene at det var for tidkrevende «i noen grad».

Vi antar at tid er en faktor som er avgjørende i forhold til størrelsen på læringsrommet og må sees på som en del av læringsmulighetene og endringsberedskapen til deltakerne. Opplevs DUÅ som for tidkrevende vil det utgjøre en barriere i forhold til å benytte det lærte, men også som en barriere i forhold til den totale disponeringen av tid til øvrige arbeidsoppgaver. Den totale arbeidsbelastningen arbeidstakerne opplever må sees på i sammenheng med implementering av et utviklingsarbeid. Wahlgren (2009) mener høy arbeidsbelastning er en av de største barrierer for overføring av læring til praktisk handling. I et utviklingsarbeids implementeringsfase kan den totale arbeidsbelastningen oppleves større enn i andre perioder. I tillegg vil et utviklingsarbeid i implementeringsfasen naturlig nok ta fokus fra andre oppgaver.

Refleksjon er et viktig redskap for å utvikle felles forståelse av, delt eierskap til, og forplikte den enkelte i et utviklingsarbeid. Diskusjoner og refleksjoner er et redskap for å skape forbindelse mellom det lærte innholdet, innholdets personlige betydning og anvendelsesmuligheter. Generelt betyr refleksjon ettertanke og handler om at den lærende tenker nærmere gjennom hvorledes en skal handle i forhold til situasjoner. Gjennom

refleksjon bearbeides inntrykk, ens forståelse, holdninger og følelser. Refleksjon kan føre til en mer kvalitativ læring enn det en umiddelbart fikk ut av opplevelsen eller situasjonen. En blir bedre til å handle gjennom øving, men for å forstå hvordan en skal handle det nødvendig med tid til å reflektere over ens praksis. Det å oversette læring til praktisk handling og kunnen, forutsetter refleksjon. Hvis en utelukkende bygger sin innsikt på egen refleksjon, kan læringen og endringsutfallet bli utilstrekkelig. For å overkomme denne begrensningen, er det nødvendig å konfrontere egne erfaringer med mere systematisk refleksjoner. (Wahlgren 2010) Refleksjon i grupper og team kan tilføye viktige dimensjoner som resulterer i mer nyanserte perspektiver, samtidig som diskusjoner i seg selv forhindrer individualiseringer av praksis.

Sunnevåg og Andersen (2012) hevder at Hargreaves (2000) mener at arbeidsfelleskap og kollegialitet vil kunne sikre en effektiv implementering av et utviklingsarbeid. Formelt dreier det seg om faglig dialog, felles planlegging og handlingsplan. Uformelt omhandler det “kollegasnakk”, hjelp og råd. Når ansatte gjennom diskusjoner og refleksjoner med kollega får kjennskap til andres erfaringer, gode råd og mulig løsninger på problemer, vil det kunne gi større grunnlag for at den enkelte velger å praktisere det lærte. I evalueringen av utviklingsarbeidet, LP-modellen, et adferdsprogram i samme kategori som DUÅ, fremkommer det at jevnlig møtepunkt der diskusjon og refleksjon av arbeidet, har en samvariasjon med skoler som har lyktes med sine utviklingsarbeid. Nordahl mfl. (2009).

Ved å avsettes tid til diskusjoner antar vi at det muliggjør en utvidelse av læringsrommet. Fra en teknisk- organisatorisk dimensjon er dette et signal fra ledelsen om viktigheten av samarbeid. Ut fra en sosial dimensjon øker det sannsynligheten for å utvikle en samarbeidende kultur. Utviklingsarbeid er et arbeidsplass-prosjekt, ikke et individuelt prosjekt. I tråd med DUÅ innebærer dette at hele personalet skal jobbe med samme oppgave og ha samme fokus. For å kommunisere at prosjektet har høy prioritet er det viktig med god informasjonsflyt og målrettet jobbing fra ledelsen, slik at den enkelte opplever at prosjektet har høy prioriteringsverdi. Postholm (2012) mener orienteringen i skolen har betydning for om lærerne lærer og tar i bruk det lærte.

For å gjennomføre arbeidet i tråd med prinsippene i programmet, kreves det at den enkelte planlegger og retter fokus mot de utvalgte elementene en har som målsetting. Dersom det nye

oppleves som for tidkrevende og belastende, eller at det tar fokus fra andre viktige arbeidsoppgaver, vil det trolig resultere i mindre forbedringer av handling. Vi mener det er nødvendig med tilstrekkelig tid til individuell planlegging for å være i forkant av situasjonene, altså å være proaktiv. I vår undersøkelse synes deltakerne at de har tilstrekkelig tid til individuell planlegging « i noen grad».

En skole består av ulike roller og ulike sammensetninger av elever som gir varierte muligheter til utprøving av prinsippene. I opplæringen må det gis tid til utprøvning og øving av stegene i pyramiden. Nye ferdigheter trenger tid for å bli etablert som en del av ens handlingsberedskap. Uavhengig av stilling og arbeidsinnhold mener vi tid til utprøving er avgjørende for å etablere en forbedret praksis. Ved utprøving må den lærende erfare at ferdighetene er virkningsfulle. Nye ferdigheter må oppleves som bedre egnet enn gammel praksis for at den lærende skal finne det meningsfullt å etablere ny praksis. Lim and Johnson (2002) mener at tid til utprøving er nøkkelfaktoren som muliggjør overføring og etablering av det lærte i egen praksis. (Merriam, Leahy «*Learning Transfer: A Review of the Research in Adult Education and Training*» PAACE Journal of Lifelong Learning, Vol 14, 2005, 1-24)

## ANERKJENNELSE

Andre momenter som har betydning for overføring av læring, er støtte fra omgivelsene. Vi har definert anerkjennelse som en måleindikator på feedback og støtte fra omgivelsene. For å utvikle lærernes kompetanse, antar vi at det er viktig at de lærende får tilbakemeldinger på en måte som både fremmer læringen slik at motivasjonen til utprøvinger økes. I følge Bandura, ligger tro på egen mestring, mellom kunnskap og ny adferd. Feedback utgjør dermed et nøkkelbegrep i overføring av læring. Hvis en feiler i utprøving av nye ferdigheter tidlig i endringsprosessen, kan støtte fra omgivelsene være den årsaksfaktoren som resulterer i at den lærende ikke gir opp, men fortsetter med nye utprøvinger. I følge Bandura kommer tro på egen mestring som et resultat av at en har lyktes. Støtte fra omgivelsene handler om å bli anerkjent i form av å bli sett, respektert og oppmuntret. Alle trenger å vite at en blir sett og vedsatt for å utvikle seg. Respekt er en følelse som kommer av opplevd trygghet i forhold til den man er, og oppmuntring er positive tilbakemeldinger fra omgivelsene. En av grunnpilarene i «De utrolige årene» er ros, oppmuntring og belønning. Anerkjennelse er et av de metodiske prinsippene den enkelte voksne skal arbeide for å forbedre, slik at en blir

flinkere til å fremheve det positive i elevenes handlinger og ignorere negativ adferd. Det er i læringsmiljøet den enkelte gjør sine erfaringer, vurderer om ny adferd er funksjonell og om den belønnes, jamfør Banduras modell-læring. Opplevd støtte fra læringsmiljøet har dermed svært stor betydning for grad av transfer.

Vi har valgt å benytte begrepet anerkjennelse som en måleindikator på sosiale forhold i læringsrommet. Respondentene i vår undersøkelse rapporterte om opplevd anerkjennelse «i liten grad».

I KL og KTO (2002) sin rapport «Læring på jobbet», rapporteres det om en tydelig sammenheng mellom ros og anerkjennelse i arbeidssammenheng og grad av læring. Dess mer oppbakking fra ledelsen, dess mer læring. Gjennom opplæringen i DUÅ oppfordres deltakerne til å gi hverandre ros og støtte i det daglige. I tillegg blir anerkjennelse i form av positiv forsterkning, benyttet som en konkret metode i elevrettet arbeid. På samme måte som positiv forsterkning i form av anerkjennelse er en sentral metode for å fremme læringsfremmende adferd blant barn, mener vi at også denne metoden skal kunne benyttes i andre relasjoner, både i jobbsammenheng og privatlivet.

Anerkjennelse fra ledere scorer lavt i våre resultater. Lav opplevelse av anerkjennelse er en utfordring i forhold til overføring av læring. Undersøkelser gjort av Brinkerhoff og Montessino (1995) viser til at anerkjennelse fra ledere og jevnaldrende er avgjørende for overføring av læring. Ledere har hovedansvaret som pådriver av et utviklingsarbeid. Støtte, ros og oppmuntring av ansatte mener vi kan forstås som belønning for innsats. En av respondentene rapporterte at den fikk anerkjennelse fra sin leder, men ikke ukentlig. For å lykkes med endringer mener vi det nødvendig at ledelsen sender tydelige signaler, ikke bare i form av tilrettelegging, men også ved at den enkelte blir sett og fulgt opp regelmessig.

Selv om man opplever god tid og relevant innhold kan manglende støtte og ros fra kollegaer og ledere oppleves som begrensende i forhold til å endre praksis. Rouller og Goldstein (1993) mener at anerkjennelse og støtte fra leder og kollegaer er en sterkere prediksjon på overføring

av læring, enn selve læringen (Merriam & Leahy 2005. s10) Adolfsen og kollegaer (2010) har undersøkt deltakernes fornøydhetsgrad med skole og barnehageprogrammet. Respondentene rapporterte høyest fornøydhetsgrad med støtte fra andre lærere. I læringsstrategiene til DUÅ er samarbeid og relasjoner avgjørende for lærernes læring.

## OPPSUMMERING – LÆRINGSROMMETS BETYDNING FOR GRAD AV ENDRING

Arbeidsplassen er stedet hvor endringsprosessene som følge av deltakelse i utviklingsprosjekter starter. Det er på arbeidsplassens ulike læringsarenaer at den enkelte får prøve ut sine kunnskaper, og erfare om ny handling fungerer i tråd med det lærte. En viktig forutsetning for at den enkelte skal ta i bruk det lærte, er at vedkommende får tid til å øve på ferdigheter, får anledning til å diskutere og reflektere over erfaringer med kollegaer. Støtte og oppmuntring fra omgivelsene til å ta i bruk det lærte er en av DUÅ sine læringsstrategier. Størrelsen på arbeidsplassens som læringsrom oppleves individuelt. Skal læringsrommet på arbeidsplassen oppleves tilstrekkelig for å muliggjøre endringer, bør både teknisk-organisatoriske rammefaktorer og sosiale faktorer være tilfredsstillende. I vår undersøkelse rapporterte deltakerne at rammefaktorer i form av tid er tilstrekkelig i «noen grad», oppgavens relevans og nytteverdi som tilstrekkelig «i stor grad». Sosiale faktorer i form av anerkjennelse rapporteres «i liten grad». Vi kan på bakgrunn av det overnevnte anta at læringsrommet på arbeidsplassen oppleves endringsfremmende «i noen grad», hvor faktoren «anerkjennelse» kan være en barriere i endringsprosessen.

## KONKLUSJON LÆRING OG ENDRING

Vi kan konkludere med at utviklingsprogrammet «De utrolige årene» har ført til læring og endring i de ulike enhetene og i den enkeltes privatliv. Undersøkelsen viser at deltakerne har lært, og er dermed satt i stand til å gjøre endringer i praksis. Den ene faktoren som skiller seg ut, og antas å være styrende for grad av læring er holdning. Positiv holdning sammenlignet med nøytral holdning medfører større grad læring. Andre faktorer som skiller seg ut i positiv forstand på læringsvariabelen, er opplevelse av programmet som motiverende og bevisstgjørende.

Angående endring viser resultatene fra vår undersøkelse at det samlet har skjedd ei endring. Endringene har vi fordelt på situerte endringer i relasjoner direkte tilknyttet arbeidsplassen, endringer i relasjoner overført til privatlivet og organisasjonsmessige endringer i form av felles praktisering av regler som følge av deltakelse i tiltaksprogrammet «De utrolige årene».

Holdning før oppstart har ingen betydning for grad av situert endring i form av elevrettet arbeid eller endringer med barn overført til privatlivet. Respondentene som hadde en nøytral holdning før oppstart rapporterte om samme grad av endring som respondentene med positiv holdning til programmet før oppstart.

Vi testet læring og endring ut fra individuelle forutsetninger som alder, erfaringslengde og stilling. Undersøkelsen viser at disse faktorene ikke er avgjørende for grad av læring eller endring. Videre er læring og endring korrelasjonstestet mot tidligere praksis. Resultatene viser en svak negativ samvariasjon mellom tidligere praksis og læring noe som tilsier at lærerne trolig har praktisert deler av programmets kjerneverdier før oppstart. Videre er det ingen samvariasjon mellom tidligere praksis og endringer situert og endringer i organisasjonen. Slik vi forstår det, har endringene sammenheng med læring, og ikke tidligere praksis. Deltakerne rapporterer om høy grad av motivasjon noe vi tror har påvirket grad av endring. Alle respondentene opplevde DUÅ som bevisstgjørende og majoritetene av respondentene mente at DUÅ var motiverende. Disse variablene skiller seg ut med svært sterke samvariasjoner i forhold til de øvrige læringsvariablene. Motivasjon og tro på egen mestring er nøkkelfaktorer i overføring av læring fra eksempelvis kurs til den enkeltes praksis. Dersom vi tenker læring og endring som en lineær akse, ligger nøkkelfaktorene motivasjon og tro på egen mestring mellom kunnskap og ny adferd. Andre faktorer som vi har undersøkt og antar kan ha påvirket endringene er å finne på arbeidsplassens opplærings situasjon og anvendelsessituasjon. Eksempelvis antar vi at anerkjennelse og tilstrekkelig tid til utvikling kan bidra til større grad av endringer på flere nivåer.

## DEL 4

# KVALITETEN AV OPPGAVEN

Kvalitet på oppgaven må diskuteres i forhold til undersøkelsens validitet og reliabilitet.

For at resultater skal fremstå som gyldig, bør ulike tester underbygge hverandre, og spørsmål om validitet og reliabilitet må vurderes til alle stadier av prosjektet.

## VALIDITET

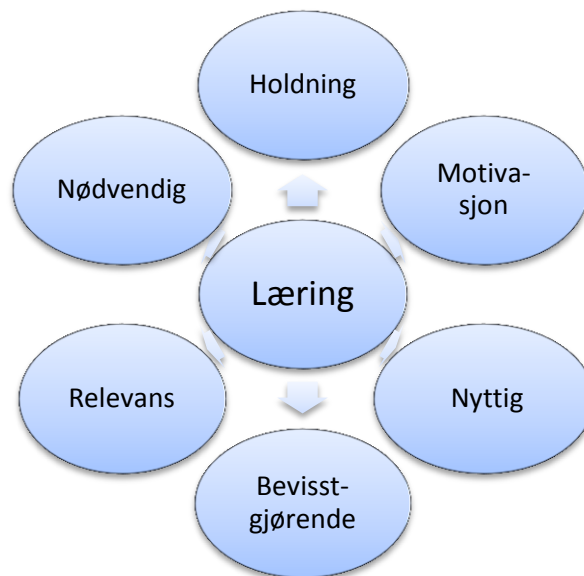
Validitet betyr gyldighet og handler om hvor gyldig undersøkelsen er, og om vi måler det vi faktisk har til hensikt å måle. (Kleven Thor Arnfinn. 2002 ”*Innføring i pedagogisk forskningsmetode, en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*”. Unipub forlag og forfatteren 2002) Vi skiller mellom tre typer validitet, - begrepsvaliditet innholdsvaliditet og kriterievaliditet. Vi skal i denne sammenheng konsentrere oss om begrepsvaliditet.

Begrepsvaliditet defineres som « *grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det...det er ikke mulig å estimere begrepsvaliditet gjennom en korrelasjonskoeffisient eller et annet enkelt tallmessig uttrykk*» (Kleven 2002 s. 134) Vurderingen av begrepene i vår undersøkelse er definert ut fra teori om voksnes læring. Spørreskjemaet er selvkonstruert. Med et selvkonstruert spørreskjema knytter det seg flere utfordringer når det gjelder validitet. Begrepene er egendefinerte og ikke hentet fra tidligere empiri. Spørreskjemaer som har vært benyttet flere ganger har mulighet til å måle samsvar mellom rapporteringen og kan i større grad validere resultatene ut fra tidligere empiri. Det vil oftest være forbundet med færre målefeil ved et spørreskjema som allerede er testet gjennom bruk, sammenlignet med begrepsvaliditeten i et selvkonstruert skjema. Vi vil derfor redegjøre hvordan begrepene læring og endring er operasjonalisert i vår undersøkelse, og diskutere dem i forhold til begrepsvaliditet. Målsetningen med spørreskjemaet var å undersøke teoretiske begreper om voksnes læring og endring i forhold til et utviklingsprogram. Spørreskjemaet bygger på en forståelse av at den enkelte deltaker er aktør med ansvar for egen læring, jamfør Nordahl (2012). Størrelsen på læringsrommet og programmet er faktorer som muliggjør endring. Læringsbegrepet består av seks måleindikatorer og inneholder begrepene holdning til læringsinnholdet, opplevelse av

innholdets relevans til egen utvikling, bevisstgjøring av egen adferd, motivasjon og nytteverdi for egen utvikling. Ved mangler vil de målte variablene få en større vektlegging enn det som er målsetningen. (Ringdal 2007 “*Enhet og mangfold, samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*”. Fagbokforlaget)

## OPERASJONALISERING AV BEGREPET LÆRING

Læring: Samlevariabelen læring består av følgende teoretiske begreper:



Når det gjelder læringsbegrepet forstår vi det slik at holdning gir retning for handling eller vilje til å handle. Holdning er ikke en konstant tilstand, men utgjør respondentenes samlede forhold til et læringsinnhold. Begrepet er operasjonalisert med spørsmålet: «Hva var din holdning til utviklingsprosjektet DUÅ ved oppstart?»



Når det gjelder spørsmålet « I hvor stor grad opplever du at praktisering av DUÅ er relevant i forhold til din personlige læring og utvikling», spør vi om den enkelte har lært noe av opplæring og om dette har utviklet deres praksis.

Spørsmålet « I hvor stor grad opplever du at utviklingsprosjektet er personlig motiverende?», handler om den mengde energi den lærende vil benytte for å tilegne seg innholdet i det som skal læres.

«I hvor stor grad opplever du at utviklingsprosjektet er bevisstgjørende?», handler om å bli oppmerksomme på tematikkens innhold og konsekvenser, samt ulike problemstillinger tilknyttet tema.

«I hvor stor grad opplever du at utviklingsprosjektet er individuelt nyttig?», skal vise til den enkeltes opplevelse angående det å bli bedre rustet til å jobbe adferds forebyggende samt modellere adferd i arbeidssammenheng.

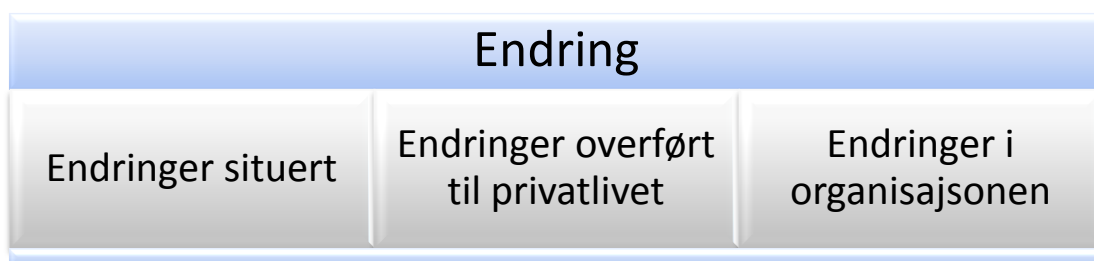
Når det gjelder spørsmålet om nødvendighet - «I hvor stor grad opplever du at utviklingsprosjektet er nødvendig?». Er det har tale om respondenten opplever nødvendigheten av et utviklingsarbeid.

#### BEGRENSNINGER I LÆRINGSVARIABLEN

Når det gjelder samlevARIABLEN læring, har vi tatt for oss komplimenterende faktorer i læringsforståelsen. Refleksjon i utgangspunktet er et vesentlig element i begrepet læring, dette ikke er benyttet direkte i spørreskjemaet. Vi spurte derimot om tid til individuell planlegging og diskusjon. Individuell planlegging og diskusjon av DUÅ-praksis med kollegaer slik vi forstår det, innehar refleksjoner. Variablene ” tid til individuell planlegging” og «tid til diskusjoner av DUÅ praksis med kollegaer», er i vår undersøkelse definert som en faktor i den enkeltes læringsrom. Mangelen på direkte spørsmål om refleksjon påvirker

operasjonaliseringen av læringsvariabelen, og analyse av læringsbegrepet må sees i denne sammenhengen. Samlevariabelen læring har høy indre konsistens i form av en høy alphakoeffesient. I korrelasjonstesten rapporterte deltakerne om sterke samvariasjoner mellom spørsmålene, hvilket antyder at vi til en viss grad har lyktes med å omsette det teoretiske læringsbegrepet til målbare begreper.

## OPERASJONALISERING AV BEGREPET ENDRING



Endring handler om å forflytte seg fra en tilstand til en annen. Endringsbegrepet er dekket av spørsmål om endringer i ulike læringsrom. Vi spurte ikke om konkrete endringer tilknyttet programmet. Fokuset vårt var å spørre etter relasjonelle endringer i de læringsrom som utgjør deltakernes mikronivå, j. fr Bronfenbrenner. Spørsmålene i spørreskjemaet er konstruert ut fra en direkte følge av programmet, der vi spør etter endringer grunnet praktisering av DUÅ.

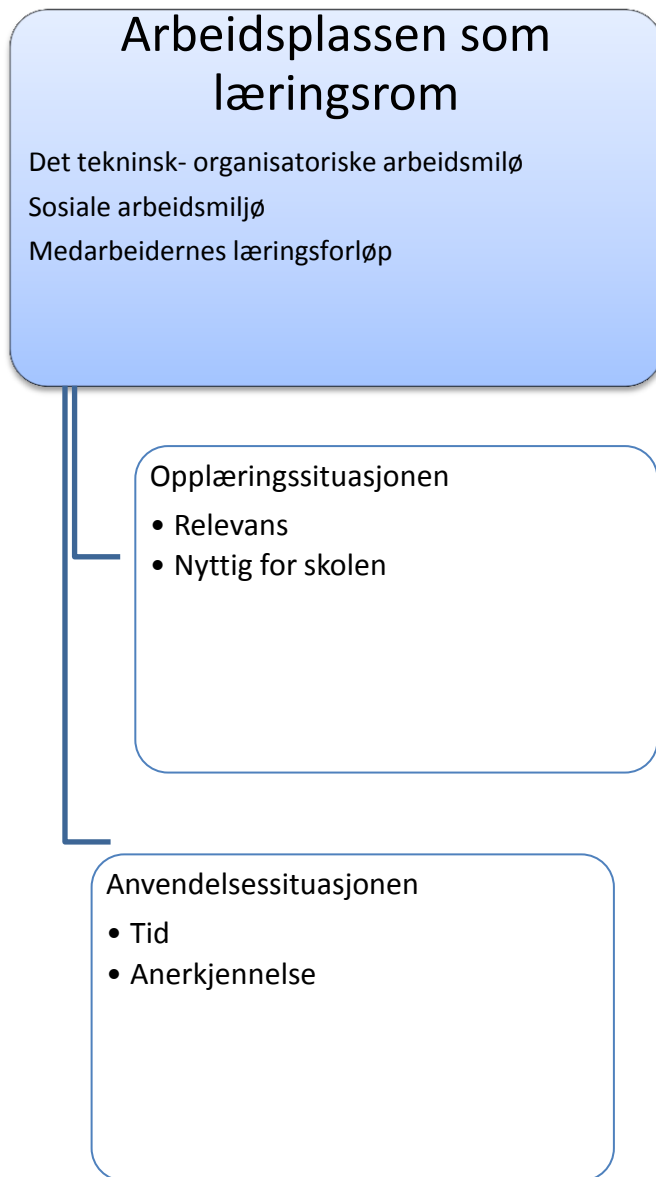
Endringsvariabelen « Endringer situert», omhandler relasjonelle aspekter på arbeidsplassen som elevarbeid, samhandling med kollegaer, ledelse samt skole- hjem samarbeid.

Endringsvariabelen « Endringer overført til privatlivet » omhandler relasjonelle endringer med barn og voksne i privatlivet. Endringsvariabelen « Endringer i organisasjonen», handler om felles praktisering av skolens regler. Vi har ikke spurt om endringer ut fra spesifikke handlingsalternativer. Vi er oppmerksom på at det vil påvirke resultatet i form av uvisshet til hva endringene består av.

## BEGRENSNINGER I ENDRINGSVARIABLEN

Når det gjelder endringsvariabelen er endring et nøytralt begrep i forhold til dets synonymer forandring, skifte, forskjell osv. Vi har vel og merke ikke spurt om retningen på endringer, og kan kun anta at den er positivt ladet, - at respondentene har tenkt positivt. Når læringsvariabelen er så positivt ladet i resultatdelen, kan vi anta at endringene også er positivt ladet. Bakgrunn for vår antakelse har sammenheng med at når «endringer» blir koblet til læringsvariabelen, tenker vi at den viser samme retning som læring. Et utviklingsprosjekt handler om ei forflytning fra en tilstand til en annen, det er altså snakk om ei utvikling til noe bedre. Hvis vi hadde brukt ordet forbedring hadde den vært mer retningsgivende.

## OPERASJONALISERING AV BEGREPET "LÆRINGSROM"



Når det gjelder begrepet læringsrom forstår vi det som et paraplybegrep over mulige læringsrom og arbeidsplassen som læringsarena utgjør et spesifikt læringsrom. Vi har knyttet sammen Jørgensen og Warring (1998) modell for arbeidsplass-læringens tre læringsmiljøer og Bottrup (2001) sin forståelse for læringsrom, Læringsrommet på arbeidsplassen er målt ut fra opplærings situasjonen og anvendelsessituasjonen. Begrepene utgjør deler av arbeidsplassens læringsrom. Opplærings situasjonene består av variablene opplevelse av programmets relevans i forhold til elevrettet arbeid, opplevelse av programmets relevans i forhold til skole-hjem

samarbeidet og opplevelse av relevans i forhold til felles praktisering av skolens regler og i hvor stor grad opplever du at utviklingsprosjektet er nyttig for skolen.

Anvendelsessituasjonen består av tre måleindikatorer. samlevariabelen tidsbruk omhandler spørsmål om tilstrekkelig tid i forhold til individuell planlegging, diskusjoner med kollegaer, tid til diskusjoner i plenum og tid til utprøving av prinsippene. Videre består anvendelsessituasjonen av variabelen “Opplever du at De utrolige årene er for tidkrevende?”. I samlevariabelen anerkjennelse spør vi etter ukentlig opplevelse av anerkjennelse fra elever, foresatte, kollegaer, ledere og andre.

#### BEGRENSNINGER I LÆRINGSROMVARIABLENE

Angående begrepet læringsrom har vi kun spurt om endringsspørsmål vedrørende opplærings situasjonen og anvendelsessituasjonen. Vår hensikt har vært å se individuell læring og endring i en kontekst med utvalgte rammefaktorer. Vi måler dermed ikke alle faktorer som påvirker læringsrommet. Resultatene har gitt oss tilgang til breddeinformasjon som kan legges til grunn i et eventuelt senere arbeid. Breddeinformasjon vil i denne sammenheng komme fremfor nyanser og dybdeinformasjon.

#### MANGLENDE OPERASJONALISERING AV BEGREPER

Ved oppstart av oppgaven satte vi oss inn i det tema vi ønsket å studere. Utarbeidelsen av spørreundersøkelsen bygde på en teoretisk forankring, og ustrukturerte samtaler hvor personer som har hatt opplæring i tilsvarende utviklingsprosjekter bidro til spørsmål som er sentrale i vedrørende temaet læring i arbeidslivet. I spørreundersøkelsen ser vi i at begrepet «plikt» i spørsmål 11 kan være misvisende. Vi antar at spørsmålet er tolket både positivt og negativt av de som svarte på undersøkelsen. Sammenlignet med øvrige rapporteringer som viser til relativt stabile svar, skiller dette spørsmålet seg ut med stor spredning i respondentenes tilbakemeldinger. På bakgrunn av størrelsen på spredningen, går vi ut fra at spørsmålet trolig var for upresist formulert. Vi har derfor ikke brukt dette begrepet videre. I tillegg er siste spørsmål, “Når avsluttet dere utviklingsarbeidet? ” misvisende i forhold til hva vi søkte å få

svar på. Siden vi er interessert i å sammenligne grad av læring og endring i forhold til hvor lenge den enkelte enhet har arbeidet med prosjektet, var vår tanke med spørsmålet å få frem når opplæringen konkret ble avsluttet. Nå i ettertid ser vi at formuleringen er upresis og kan dermed forstås ulikt. Eksempelvis rapporterer deltakere fra samme skolen ulike verdier. Selv om vi har forsøkt å være bevisste med spørsmålsformuleringer, kan vi ikke med sikkerhet si at vi har fanget inn ulike forståelser av begreper. Pretesten og de ustrukturerte intervjuerne ble gjennomført på lærere som har sitt liv og virke på et annet geografisk sted enn deltakeren i undersøkelsen. Vi har likevel forutsatt at respondentene er kjent med begrepene i spørreskjemaet gjennom sin praksis i skolehverdagen. Vi er åpen for muligheten til misforståelse eller gjetning blant respondentene, og at spørsmålene kan bli forstått på en annen måte enn det som har vært vår hensikt.

#### DISKUSJON AV SIGNIFIKANSTESTING

Relevant for denne oppgaven er å diskutere hvorvidt det er gjort type 1- feil eller type 2- feil. Er det konkludert med sammenhenger som ikke eksisterer eller motsatt, er det konkludert med manglende sammenhenger som eksisterer.

#### *TYPE 1-FEIL*

I vår oppgave har vi tallfestet graderingene til spørsmålene fra verdien «i svært liten grad» til verdien «i svært stor grad». Den midterste verdien er «i noen grad» og har en svak positiv retning. Vi har valgt å sannsynlighetsberegne læring og endring fra verdien 3 (median), altså læring og endring i noen grad. Vi har testet hypoteser med forkastningsområde 3 ( $H_0 \leq 3$ ,  $H_1 > 3$ ) for styrke validiteten på undersøkelsen. For å unngå og gjøre en type 1- feil er signifikansnivået satt til 95 % sikkerhet. Vi er bevisst på at det er 5 % sjanse for at vi har gjort type 1-feil, som er å avvise en feil nullhypotese. Ved å sannsynlighetsberegne graden av læring og endring ut fra et høyt forkastningsområde står vi i fare for og gjøre en type-2 feil, og forkaste en nullhypotese på feil grunnlag.

Generelt, uavhengig av hvilke variabler som legges til grunn i en samvariasjon eller årsaksforklaring vil sannsynlighetsresonnementer aldri være 100 % sikre. Selv om p-verdien antyder at påstander ligger i forkastningsområdet til valgt sikkerhetsnivå, er det viktig også å vurdere p-verdiene i fordelingene, men også vedrørende utvalget og utvalgsstørrelsen. I små utvalg, vil eksempelvis ekstreme verdier gi store utslag på målinger, og dermed påvirke resultatene i positiv eller negativ retning. I store utvalg derimot, vil all data kunne vise seg å være signifikant, men likevel uten betydning (Kleiven 2005).

I vår undersøkelse er frafall den største trusselen mot type 1-feil. På den ene side viser resultatene en jevn fordeling i rapporteringen. På den andre side ble 10 enheter forespurt om å delta i undersøkelsen hvorav tre av enhetene valgte å reservere seg fra deltakelse. Frafallet gir dermed grunn til å anta at resultatet kunne vist et annet bilde, enn hva som fremkommer i tallene våre. Et mindre frafall hadde dermed resultert i større grad av gyldighet.

Korrelasjonsanalysen viser at det er en samvariasjon mellom læring og endring med 95 % sannsynlighet, noe som muliggjør videre testing av variablene. Resultatene må tolkes og vurderes i forhold til problemstillingen. Selv om vi kan forkaste  $H_0$  må vi ta forbehold om at det er gjort en type1-feil.

#### *SYSTEMATISKE MÅLINGSFEIL SOM PÅVIRKER VALIDITET*

Manglende eller redusert validitet gir seg utslag i systematiske målingsfeil. Systematiske målefeil er målefeil som ikke jevner seg ut i det lange løp. Forekommer det systematiske målefeil har vi målt noe annet enn det vi hadde til hensikt å måle. Systematiske målefeil påvirker muligheten til å generalisere funnene (Kleiven 2002).

Frafall er den største trusselen mot systematiske målefeil. Utvalget besto av ti enheter hvorav tre enheter tok forbehold mot å svare. Den ene enhetslederen fortalte at deltakelse i prosjektet hadde bidratt til misnøye blant de ansatte, og enheten valgte derfor og ikke delta i undersøkelsen. En annen av enhetslederne valgte og ikke å bidra fordi ansatte var inne i en

svært hektisk periode. Dersom alle de 10 forespurte skolene som deltok i DUÅ i regi av RKBU 2009/2010 og 2010/2011, hadde deltatt i undersøkelsen, ville de systematiske målefeilene vært unngått. Videre er det grunn til å tro at deltakelse fra flere enheter ville ha nyansert resultatene i større grad. Systematiske målefeil fremkommer ved størrelsen på enhetene og ut fra det formatet som spørreskjemaet er distribuert i. Frafallet er av slik karakter at vi velger å gi en egen analyse av dette i metodediskusjonen.

Observatøreffekten, altså den mulighet respondentene har til å gi unøyaktige besvarelser er en systematisk målefeil. Når en person forteller om seg selv, enten gjennom et intervju, tester eller et spørreskjema slik som i vår undersøkelse, har personene mulighet til å gi et annet bilde av seg selv enn hva som er reelt. Fordelingen på verdiene antyder at respondentene har sammenfallende svar uavhengig av enhetene. Dette gir en indikasjon på at systematiske målefeil i forhold til observatør effekten ikke har påvirket stabiliteten i undersøkelsen.

#### *TILFELDIGE MÅLEFEIL SOM PÅVIRKER VALIDITET*

Manglende informasjon om begreper eller overrepresentasjon av begreper gjør seg gjeldene i tilfeldige målefeil. Det er to kilder til denne feiltypen. Underrepresentasjon av begreper forekommer når indikatorene i studien ikke har med seg all relevant informasjon for å dekke det teoretiske begrepet. Overrepresentasjon skjer når indikatorene har med seg informasjon av irrelevant betydning, og som går utover vekten til begrepet vi operasjonaliserer. I vårt måleinstrument er det tre variabler som skal dekkes empirisk, læring, endring og læringsrom. I redegjørelsen for operasjonalisering av begrepet læring, fremkommer det at samlebegrepet læring mangler begrepet refleksjon. Vi har valgt å benytte begrepet diskusjon i stedet for refleksjon. Funnene i undersøkelsen må sees i sammenheng med denne mangelen.



## RELIABILITET

Direkte oversatt betyr reliabilitet måleinstrumentets pålitelighet og nøyaktighet. Høy reliabilitet tilsier at måle metodene skal kunne etterprøves av andre, og da gi samme resultat (Kleiven 2002).

For å styrke datasettets pålitelighet er det tre sider ved reliabiliteten som bør kartlegges. Stabilitetsaspektet, vurderingsaspektet og ekvivalensaspektet (Kleiven 2002). Vi har brukt Cronbach`s Alpha, som en indikator på målinger av den indre konsistensen av samlevariabler. *Cronbach`s Alpha er et uttrykk for hvilken grad man kan forvente at resultatet ville ha blitt det samme om vi hadde erstattet spørsmålene i undersøkelsen med et annet utvalg av spørsmål fra samme univers* (Kleiven 2002 s. 128).

Resultatene viste en høy Cronbach`s Alpha, 826, n=56 på læringsvariabelen. Endringsvariabelen viser en Cronbach`s Alpha med 885, n=57. Alpha Koeffisienten indikerer at vi ville ha fått tilsvarende svar om vi hadde erstattet spørsmålene med andre tilsvarende spørsmål om læring og endring. Variablene har med andre ord en sterk indre konsistens.

For å teste reliabiliteten ser vi etter tilfeldige målefeil som kan ha påvirket resultatene i spørreundersøkelsen. Er feilene små, vil reliabiliteten være høy. Uansett hvilken empirisk data det gjelder, er det nødvendig å tenke gjennom hvilke feilkilder som kan antas å ha påvirket datasettet. Begreper reliabilitet er teoretisk og ikke mulig å måle med sikkerhet, men man kan estimere grad av reliabilitet, gitt visse forutsetninger (Kleiven 2002). Eksempelvis vil formuleringene i spørreskjemaet være av stor betydning for målingens reliabilitet. Ved en retest gjør man samme eller tilsvarende målinger på samme utvalg. Gir ny måling samme resultat er reliabiliteten høy. Reliabiliteten er høy dersom korrelasjonene mellom gruppen er positiv og høy. En retest forutsetter to testperioder, noe som ligger utenfor vår tidsramme.

## STABILITETESASPEKTET

Handler om i hvilken grad resultatet avhenger av tilfeldige dag-til-dag svingninger (Kleiven 2002). Eksempelvis kan frafall grunnet sykdom karakteriseres som en tilfeldig målefeil.

Utvalget fikk tilgang til spørreundersøkelsen i samme tidsrom. Det kan se ut som om at spørreskjemaer som er distribuert elektronisk har ført til tilfeldige målefeil. Alle assistentene som svarte på undersøkelsen gjorde dette i form av manuell besvarelse. Årsaken til dette er kommentert i frafallsanalysen. Videre kan glemsel naturlig nok forekomme i spørsmål om endring og adferd som ligger tilbake i tid, noe som er relevant for vår undersøkelse.

Tidspunkt på dagen for gjennomføring/deltakelse, kan ha betydning for oppmerksomhet og konsentrasjon. Et annet aspekt som kan ha innvirkning på svarene er i hvor stor grad respondenter har diskutert spørsmål fra undersøkelsen, før eller under deltakelsen. Under gjennomføringen var ikke vi til stede ved noen av deltakerskolene. Alle respondentene fikk tilgang på spørreundersøkelsen pr. papirformat formidlet og innsamlet av skolens leder, eller via internett kodeformidlet gjennom leder. Vi antar at resultatet er berørt av streiken vår 2012. Flere av de ansatte på enkelte deltakerskoler var i streik og hadde derfor ikke mulighet til å delta. Vi har ikke fått kjennskap på hvor mange som deltok i streik. Vi vet også at en av skolene ventet med å returnere besvarelsen til alle ansatte hadde besvart undersøkelsen.

#### *EKVIVALENSASPEKTET*

Handler om resultatet er avhengig av de spørsmålene som stilles (Kleiven 2002).

Spørreskjema er enveiskommunikasjon og gir svar på det en spør om, hverken mer eller mindre. Ekvivalensaspektet forteller om det er stort rom for personlige tolkninger av spørsmålene, og om vi har lagt til rette for optimale svar. Vi har valgt å følge standardiserte oppskrifter på fremgangsmåter i forskningsarbeid.

#### *VURDERINGSASPEKTET*

Vurderingsaspektet omhandler i hvilken grad resultatet avhenger av hvem som tolker svarene fra respondentene. Til denne kategorien av målefeil må gjennomføringsprosessen belyses. Som tidligere nevnt var vi ikke tilgjengelig for deltakerne ved gjennomføring av spørreskjemaet. Spørreskjemaet har til hensikt å være selvinstruerende og det er ikke gitt veiledning utover instruksene tilknyttet hvert enkelt spørsmål. Vi har derfor ikke oversikt over hvorvidt respondenter har diskutert spørsmål og eventuelle misforståelser under besvarelsen.

Derimot har vi oppgitt kontaktinformasjon i spørreskjemaets informasjonsdel, og på den måten vært tilgjengelig for respondentene.

Resultatene må kodes og registres korrekt for at reliabiliteten skal være god. En oppgave som dette krever nøyaktighet og struktur, naturlig nok er det fare for feilkoding. For å unngå feilkoding har vi vært to personer som har stått for utførelsen av registreringen.

## DISKUSJON AV DESIGN

Vi har valgt et eksplorerende design på denne oppgaven. Fremgangsmåten er spesielt godt egnet når problemstillingen er uklar eller veldig grov, og man ikke har en klar formening om hvordan problemet skal analyseres. På grunn av designes manglende struktur er denne arbeidsmåten spesielt godt egnet til forundersøkelser eller pilotundersøkelser hvor målet er og utforske et fenomen før en eventuelt fokuserer blikket på en mer spesifikk undersøkelse. Fordelen med denne fremgangsmåten er at vi kan utforske læring i arbeidslivet uten inngående forkunnskaper om tema. Vårt mål med valgt design, er å få økt innsikt og forståelse for et samfunnsmessig fenomen, altså om et planlagt utviklingsprosjekt i arbeidslivet, resulterer i individuell læring. Videre, om eventuell læring også har resultert i endringer av handlinger i egen praksis. Vi fattet interesse for valgt tema i våre studier om voksnes læring. Tematikken er forholdsvis ny i norsk sammenheng og i vår forforståelse spesielt. Designet er som nevnt mest vanlig å benytte som en forundersøkelse, og denne oppgaven må tolkes i den hensikt. For oss er oppgaven blitt til underveis gjennom arbeidet med teori og empiri.

Det å bruke eksplorerende design i kombinasjon med kvantitativ metode, gir både muligheter og utfordringer når det gjelder og avdekke fenomener som ligger innenfor problemstillingen. I følge Kjetil Sander, ansvarlig redaktør for internettsiden kunnskapssenteret.com er designet oppgave å produsere kvalitative data på bakgrunn av blant annet ustrukturerte observasjoner og kvalitative intervjuer.

På en måte står den eksplorerende metoden i form av kvalitativ tilnærming i kontrast til hypotesetestinger. En kvantitativ tilnærming handler om å fange inn bredden i forhold som skal tallfestes, slik at tall kan sammenlignes i analysedelen. Tallene hentes fra spørreskjema, og forutsetningen for å utarbeide et godt spørreskjema er at en i forkant har tilegnet seg kunnskap om det feltet en ønsker å undersøke. Videre må en ha en tydelig formulert og forskbar problemstilling. Problemstillingen skal danne grunnlag for valg av metoden som er egnet i forhold til informasjon en ønsker å oppnå. I denne oppgaven har vi ikke fulgt en lineær fremgangsmåte slik som ansvarlig redaktør for kunnskapssenteret.com referer til i forhold til retningslinjer på et eksplorerende design. Før vi startet på utarbeidelsen av spørreskjema hadde vi ustrukturerte samtaler med lærere som har hatt opplæring i et utviklingsprosjekt tilsvarende det prosjektet vi har valgt. Disse samtalene har bidratt til spørsmålsformuleringer i spørreskjemaet. Spørreskjemaet vi har utarbeidet har hjulpet oss i å fange opp relevante og tallfestede mønstre fra et noe større antall personer enn hva som ville vært mulig med et kvalitativt design. Det innsamlede materialet har fungert som en kilde til informasjon og bidratt til refleksjoner, samtidig som vi har tilegnet oss viten fra områder tilknyttet tematikken undervis i analysen av tallmaterialet. Fordelen med dette designet er at vi kan undersøke faktorer vi tror kan ha betydning for læring og endring. Vi har undersøkt læring og endring ut fra flere variabler og kommet frem til variabler som skiller seg ut, og som kan utforskes videre. Bakdelen med designet er at det setter begrensninger når det gjelder årsaksforklaringer av fenomener.

## FORSKERROLLEN

I forkant av feltarbeidet jobbet vi med teorier om individuell læring og læring på arbeidsplassen. Videre har vi undervis i arbeid med oppgaven, studert overføring av læring og læringsbarrierer samt faktorer av betydning for implementering av utviklingsprosjekter generelt. Ut fra sosial læringsteori og systemteori formulerte vi spørsmål som omhandler den enkeltes læring og endring. Vi spurte etter faktorer som påvirker aktørens læring. Vi tok utgangspunkt i en analytisk modell som kartlegger læringsrommet i en organisasjon ut fra individuelle, sosiale og organisatoriske læringsmiljøer. Vi mener valgte variabler kan ha direkte betydning til den enkeltes opplevelse av læring, og som i tillegg medvirker til endringer av handling. I utarbeidelsen av spørreskjemaet hadde vi som nevnt benyttet

ustrukturerte intervju med informanter med erfaringer fra et tilsvarende adferdsprogram. Informantenes erfaringer spenner fra svært positiv til svært negativ. Eksempelvis mener lærer A, at adferdsprogram ikke hørte til i skolen og at elevenes adferd var foresattes ansvar. Denne læreren lærte svært lite av adferdsprogrammet og implementeringen førte ikke til individuell endring. Læreren syntes vel og merke at innholdet i programmet var svært relevant i barns utvikling, men oppdrageransvaret lå hos foresatte. Lærer B mente at adferdsprogrammet var svært bevisstgjørende og nødvendig, men ble fort for tidkrevende i en hektisk hverdag. Derimot var kunnskaper fra programmet med i egenrefleksjoner. Denne læreren opplever adferdsprogrammet som lærerikt, men gjorde ingen bevisste endringer. Lærer C mente programmet var svært nyttig og brukte det i sitt daglige virke, og hadde i tillegg overført prinsipper til barn i privatlivet. Vår antatte forforståelse sammenfaller i korte trekk med intervjuene.

## ANALYSE AV FRAFALLET

Utvalget består av 110 personer fordelt på 7 ulike enheter. Frafallet utgjør 43,7 %.

Populasjonen for undersøkelsen var deltakere som deltok i eller hadde deltatt i utviklingsarbeidet «De utrolige årene» skolen i 2009/2010 og 2010/2011. Ved en kvantitativ undersøkelse kan en regne med et tilfeldig frafall. Naturlige årsaker kan eksempelvis være permisjoner, sykemeldinger eller at en har avsluttet arbeidsforholdet. I denne undersøkelsen fordeler vi frafallet på flere kategorier ut fra konkrete hendelser som streik i offentlig sektor, spørreskjemaets format, utvalget, og individuelle forutsetninger.

### *KONKRETE HENDELSER*

I det tidsrommet spørreundersøkelsen ble sendt ut, ble det kort tid etterpå brudd i lønnsforhandlingene i offentlig sektor, og flere skoler ble tatt ut i streik. Vi vet at minst to av de deltakende skoler ble trukket ut i streik, noe vi mener kan ha påvirket frafallet i betydelig grad. Som følge av streiken var flere av respondentene fratatt mulighet til å svare på undersøkelsen ved første forsøk. Undersøkelsene som ble sendt i papirutgave ble returnert før streiken var over. Vi fikk tilbakemelding om at fagforbundet var tatt ut i streik på en av skolene, før assistentene fikk mulighet til å svare på undersøkelsen. I datasettet vises dette ved

lav deltakelse fra enkelte skoler, og totalt en underrepresentasjon av assistenter. Frafall generelt og frafall av ansattgrupper er systematiske målefeil som påvirker validiteten og stabiliteten i undersøkelsen.

#### *SPØRRESKJEMAETS FORMAT*

Deltakerne har fått spørreskjemaet i to ulike formater. Fire av skolene fikk spørreskjemaet i papirformat, og tre skoler fikk det tilsendt digitalt. Det var gjennomgående større svarprosent på de skolene som hadde fått utlevert spørreskjemaet i papirformat enn dem som fikk den digitalt. De som fikk spørreundersøkelsen i papirformat utgjorde 61,3 % av besvarelsene og de som fikk spørreundersøkelsen digitalt utgjorde 38,7 %. Det er trolig flere årsaker til denne skjeve fordelingen. For at ansatte skal kunne fylle ut et spørreskjema i digitalt kreves det tilgang til utstyr og en e-post adresse. Tilgang til utstyr påvirker det reelle utvalget og vi har et forbehold om at alle ansatte hadde tilgang til undersøkelsen. Vi mener elektroniske spørreskjemaer i større grad vil konkurrere om oppmerksomheten med annen digital post. Respondentenes digitale kompetanse kan også ha betydning for evne til å fylle ut et spørreskjema i form av en digital link. I vår undersøkelse fulgte det ikke med en veiledning sammen med den digitale linken. Et digitalt spørreskjema kan være heftet med større barrierer i form av at det kan oppleves mer omfattende sammenlignet med en undersøkelse i papirformat. En annen årsak kan være at aktørene opplever større arbeidsbelastning på grunn av tidsbruk ved bruk av et digitalt spørreskjema kontra et spørreskjema i papirformat. De spørreundersøkelsene som ble sendt i papirformat tok enhetsledere ansvar for å videreformidle og samle inn. Et spørreskjema i papirformat kan oppleves mer ansvarliggjørende enn en elektronisk link. Papirformatet er mer synlig enn en e-post og kan virke som en påminnelse til utfylling. Dessuten kan en oppfordring fra leder ha hatt innflytelse på svarprosenten.

#### *UTVALGET*

Frekvenstabellen viser en skjevhet i utvalget i forhold til kjønn og alder. Det er en overvekt av kvinner som deltar i undersøkelsen. Feltarbeidet er gjennomført på barneskoler der det statistiske er en høyere andel kvinnelige ansatte sammenlignet med menn. I følge magasinet «Bedre skole» (2010) møter elevene i barneskolen gjennomsnittlig 70 % kvinnelige lærer og 30 % mannlige lærere. Statistikken gir en naturlig forklaring på skjevheten i utvalget.

Gjennomsnittsalderen er 42 år, men frekvenstabellen viser at det er flere personer under 40 år enn over 40 år. Svarprosenten fra de ulike deltagende enheter varierer fra 25 % til 100 %. Små skoler har høyere svarprosent enn store skoler. Variasjon i svarprosenten utgjør 75 %. Vi forutsetter at respondentene har fått informasjon og tilgang til spørreundersøkelsen for å delta.

#### *INDIVIDUELLE FORUTSETNINGER*

For å kunne svare på undersøkelsen må den enkelte ha tilgang og mulighet for å delta. I skolen er det flest lærere, noe som fremkommer i undersøkelsen. Fire av de som svarte var ledere. Assistentene er underrepresentert og de assistentene som svarte på undersøkelsen fremkom i papirformat. Et spørsmål er om alle assistenter har hatt tilgang til et digitalt spørreskjema. Begrensninger i form av tid, kompetanse og kanskje spesielt digitalt utstyr, kan påvirke frafallet i vår undersøkelse. På et individuelt nivå kan det være at enkelte typer personligheter forbeholder seg fra deltakelse. Nekting kan være en viktig årsak til frafallet. (Ringdal 2007)

Det kan også være at enkelte ikke har et engasjement for å delta i spørreundersøkelser generelt eller vår spørreundersøkelse spesielt. Det å delta i vår undersøkelse førte ikke til noen personlig nytteverdi hvilket kan ha påvirket engasjementet til den enkelte. Unge menn har generelt større frafall enn kvinner. ( Ringdal. 2007)

#### **OPPSUMMERING METODE**

Frafallet til undersøkelsen kan som nevnt ha flere årsaker. Streik i offentlig sektor fratok flere respondenter mulighet til å delta. Dette har ført til flere utfordringer i forhold til validitet og reliabilitet. Angående validitet er dette diskutert i forhold til systematiske- og tilfeldige målefeil. Reliabilitet omtalt i forhold til stabilitetsaspektet, vurderingsaspektet og ekvivalensaspektet. Vi har brukt Cronbach`s Alpha, som en indikator på målinger av den indre konsistens. Videre har vi diskutert fordeler og ulemper med valgt design og redegjort for forskerrollen.

## OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Gjennom arbeid med denne oppgaven har vi dannet oss et bilde av voksnes individuelle læring og endring i handlinger som følge av deltakelse i utviklingsprosjektet «De utrolige årene».

I første delen av oppgaven redegjorde vi for teori som er sentral i forhold til læringsbegrepet, og fokuserte på voksnes læring spesielt. Illeris forståelse av læring utgjør fundamentet i vår læringsforståelse, der læring er definert som en varig kapasitetsendring. I følge Illeris er det tre dimensjoner som påvirker den enkeltes læreprosess. En kognitiv prosess, som kan knyttes til læringsinnholdet og en følelsesmessig prosess som er drivkraften i all læring. Videre skjer læring i en kontekst der den lærende er i samspill med sine omgivelser. Ved å legge Wahlgren sin læringsforståelse til grunn, kan vi forstå endringer som et produkt av læringen. Læring i følge han, fremkommer i form av ferdigheter, viten og holdning. Hvordan den lærende på bakgrunn av sin forforståelse velger å forholde seg til ny kunnskap, avhenger av vedkommendes virkelighetsoppfatning.

Selv om vi har valgt å gjøre et kategorisk skille mellom begrepene læringen og endring, er det en gjensidig relasjon mellom dem. Vi lærer ved å handle, og når vi lærer blir vi bedre til å handle. I vår forståelse er ikke produktet av læringen alltid en konkret endring av handling. Læring kan etter vår mening, forbli som ei bevisstgjøring eller viten. Banduras sosiale læringsteori viser hvordan vi gjennom modellering, kan forstå hva som ligger mellom læring og ny handling. Wahlgren peker på faktorer som fremmer overføring av viten til praktiske handlinger. Læring slik vi forstår det, må betraktes i et holistisk perspektiv, der samspill i omgivelsene påvirker den lærende direkte og indirekte. I vår undersøkelse har vi forholdt oss til arbeidsplassen og privatlivet, omgivelser som voksenrollen er direkte knyttet til.

Læringsrom er et overordnet begrep som omhandler de muligheter og begrensningene medarbeiderne har for å lære i det daglige. Arbeidsplassen som læringsarena utgjør et læringsrom. Jørgensen og Warring har utarbeidet en analysemodell som betrakter arbeidsplasslæring som et møte mellom medarbeidernes læringsforløp, samt ulike sosiale og organisatoriske rammefaktorer. Med utgangspunkt i forståelse for læring generelt og voksnes læring spesielt, transferfremmende faktorer og arbeidsplassen som læringsarena, har vi



undersøkt om deltakerne har lært som følge av deltakelse i DUÅ. Videre, om læringen har ført til endringer. I oppgavens del 3, viser vi til resultater av våre målinger i forhold til læring og endring og faktorer som påvirker disse. Videre har vi del 4 diskutert funnene fra våre målinger som kan tenkes å ha betydning for læring og endring.

## KONKLUSJON

Vi kan konkludere med at utviklingsprogrammet «De utrolige årene» har ført til læring og endring i de ulike enhetene, og i den enkeltes privatliv. Undersøkelsen viser at deltakerne har lært, og er dermed satt i stand til å gjøre endringer i praksis. Den ene faktoren som skiller seg ut, og antas å være styrende for grad av læring er holdning. Positiv holdning sammenlignet med nøytral holdning medfører større grad læring. Andre faktorer fra læringsvariabelen som skiller seg ut i positiv retning, er opplevelse av programmet som motiverende og bevisstgjørende.

Angående endringer viser resultatene fra vår undersøkelse at det samlet har skjedd ei endring. Endringene har vi fordelt på situerte endringer i relasjoner direkte tilknyttet arbeidsplassen, endringer i relasjoner overført til privatlivet og organisasjonsmessige endringer i form av felles praktisering av regler som følge av opplæring i tiltaksprogrammet «De utrolige årene». Holdning før oppstart har ingen betydning for grad av situert endring i form av elevrettet arbeid, eller endringer med barn overført til privatlivet. Respondentene som hadde en nøytral holdning før oppstart, rapporterte om samme grad av endring som respondentene med positivholdning til programmet før oppstart.

Vi testet læring og endring ut fra individuelle forutsetninger som alder, erfaringslengde og stilling. Undersøkelsen viser at disse faktorene ikke er avgjørende for grad av læring eller endring. Videre er læring og endring korrelasjonstestet mot tidligere praksis. Resultatene viser en svak negativ samvariasjon med tidligere praksis og læring, noe som tilsier at lærerne trolig har praktisert deler av programmets kjerneverdier før oppstart. Videre er det ingen samvariasjon mellom tidligere praksis og endringer situert eller i organisasjonen. Slik vi

forstår det, har endringene sammenheng med læring, og ikke tidligere praksis. Deltakerne rapporterer om høy grad av motivasjon, noe vi tror har påvirket grad av endring. Alle respondentene opplevde DUÅ som bevisstgjørende og majoriteten mente at DUÅ var motiverende. Disse variablene skiller seg ut med svært sterke samvariasjoner i forhold til de øvrige læringsvariablene. Motivasjon og tro på egen mestring er nøkkelfaktorer i overføring av læring fra eksempelvis kurs til den enkeltes praksis. Dersom vi tenker læring og endring som en lineær akse, ligger nøkkelfaktorene motivasjon og tro på egen mestring mellom kunnskap og ny adferd. Andre faktorer som vi har undersøkt og antar kan ha påvirket endringene er å finne på arbeidsplassens opplærings situasjon og anvendelsessituasjon. Eksempelvis antar vi at anerkjennelse og tilstrekkelig tid til utvikling kan bidra til større grad av endringer på flere nivåer.

Kvantitativ metode er beheftet med stor usikkerhet da vi aldri kan vite sikkert at vi måler det vi har til hensikt å måle. Undersøkelsen er beheftet med usikkerhet spesielt på bakgrunn av frafallet. Selv om ulike sammenhenger viser seg å være signifikante med minst 95 % sannsynlighet, kan ikke dette forstås som en sikkerhet på årsaksforklaring, men til signifikante sammenhenger. Generelt må det sies at signifikante resultater er knyttet til hypotesetesting og slutninger om et utvalg med den hensikt å generalisere til populasjonen. Resultatene er kun basert på få enheter fra en utvalgsundersøkelse. Utvalget kan ikke betraktes som et avbilde av virkeligheten. I realiteten gjelder bare resultatene for dem som har deltatt i undersøkelsen. Signifikansnivået representerer en del av styrken i hypotesetestinger, gir oss grunn til å tro at resultatene er gyldig for de respondentene som besvarte undersøkelsen.

## VEIEN VIDERE

Vi har benyttet en kvantitativ metode og eksplorerende design for å nå vår målsetning om å få innsikt i et fenomen vi ønsket å vite mer om. Vi ville undersøke om den voksne lærte noe som følge av deltakelse i et utviklingsprosjekt. Videre, om det lærte resulterte i endringer av praksis i ulike læringsarenaer.

Læring i arbeidslivet og overføring av læring, er begreper som i vår forforståelse var ukjente da vi gikk i gang med undersøkelsen. Arbeidet som foreligger kan betraktes som en pilotundersøkelse som for oss har bidratt til ny innsikt i forhold til bredden innen læring og voksnes læring spesielt, samt overføring av læring. Et viktig funn i vår undersøkelse er at nøytral og positiv holdning utgjør forskjell i grad av læring, men utgjør ingen forskjell i grad av endring. Årsaken til fenomenet vil utgjøre en viktig problemstilling for videre forskning.

En pilotstudie som dette, danner grunnlag til flere forskbare problemstillinger innen tema voksnes læring i arbeidslivet.

# REFERANSER

- Alver Bente Gullveig og Øyen Ørjar 1997 ”*Forskningsetikk i forskerhverdag, vurderinger og praksis*” Tano Aschehoug.
- Antonsen Yngve 2011 «*Engasjement og kontroll på arbeidsplassen – hvordan styring påvirker refleksiv læring*». Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor. Universitetet i Tromsø.
- Bateson G «Social planning and the Concept of Deutro-Learning» I Steps to an Ecology of Mind. St. Albans: Paladin 1973.
- Bjørndal, Cato R. P 2010 «*konstruktivistisk forståelse av læring*». Utkast til kapittel i boken ”konstruktive samtaler”. Universitetet i Tromsø. Planlagt utgitt på Gyldendal Akademiske Forlag.
- Bottrup Pernille 2001 «*At skabe rom for læring i arbeidslivet*» i Illeris Knud 2002 «*Udspil om læring i arbeidslivet*» Roskilde universitetsforlag.
- Busch Tor «*Overføring av læring*» Avhandling for DR. oecon graden ved NHH 1993
- Busch Tor «*Overføring av læring*» Nordisk Pedagogikk 1994, nr.2, 87-100
- Everett Euris L og Furuseth Inger 2004 «*Masteroppgaven Hvordan begynne – og fullføre*». Universitetsforlaget.
- Hermansen Mads 2005 «*Læring – en status*». Forfatterne og forlaget Klim.
- Illeris Knud og Berri Signe. 2005 ”*Tekster om voksenlæring*”. Roskilde universitetsforlag
- Illeris Knud. 2006 ”*Læring*” Roskilde universitetsforlag
- Illeris Knud og Berri Signe. 2005 ”*Tekster om voksenlæring*”. Roskilde universitetsforlag
- Illeris Knud 2002 «*Udspil om læring i arbeidslivet*» Roskilde universitetsforlag.
- Illeris Knud. 2001 ”*Voksenutdannelse og voksenlæring*”. Roskilde universitetsforlag
- Imsen Gunn 2011 «*Elevens verden, innføring i pedagogisk psykologi*» Gyldendals lærerbibliotek.
- Jacobsen Dag Ivar og Thorsvik Jan. 2007 «*Hvordan organisasjoner fungerer*» Fagbokforlaget.
- Jørgensen Christian H og Warring Niels 1998 «*Læring på arbeidsplassen*» i Illeris Knud 2002 «*Udspil om læring i arbeidslivet*» Roskilde universitetsforlag.

- King Bruse M, Rosopa Patrick J, Minimum Edward W. 2011. "Statistical Reasoning in the Behavioral Sciences".
- Kleven Thor Arnfinn. 2002 "Innføring i pedagogisk forskningsmetode, en hjelp til kritisk tolkning og vurdering". Unipub forlag og forfatteren.
- Larsson Steffan 2006 «Didaktikk för vuxna» Lindköpings universitet.
- Merriam Sharan B, Caffarella Rosemary S 1999 «Læring i voksenlivet, integration af teori og praksis» tekst i Illeris Knud og Berri Signe. 2005 "Tekster om voksenlæring". Roskilde universitetsforlag
- Merriam Sharan B, Leahy Brendan «Learning Transfer: A Review of the Research in Adult Education and Training» PAACE Journal of Lifelong Learning, Vol 14, 2005, 1-24.
- Moxnes Paul 2000 «Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet» Forlaget Paul Moxnes.
- Nordahl Thomas, Gravrok Øystein, Knudsmoen Hege, Larsen Torill M.B, Rørnes Karin «Forebyggende instanser» Utdanningsdirektoratet 2006.
- Ogden Terje 2012 «Sosial kompetanse og problemadferd i skolen» Gyldendal Akademiske forlag.
- Postholm May Britt. 2012 « Lærernes læring og ledelse av profesjonsutdanning» Tapir akademisk forlag.
- Postholm May Britt «Refleksjon, -nøkkelen til utvikling i skolen?» Program for lærerutdanning, NTNU. Studien artikkelen bygger på inngår i et større forskningsprosjekt og materialet er samlet inn våren 2007.
- Ringdal Kristen 2007 "Enhet og mangfold, samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode". Fagbokforlaget
- Sunnevåg Anne-Karin, Andersen Pia Guttorm. 2012 « Dette vet vi om utviklingsarbeid og endringsprosesser». Gyldendal Akademisk.
- Webster- Stratton Carolyn. 1999 «Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn» Gyldendal forlag.
- Webster- Stratton m.fl 2011 «The Incredible Years Teacher Classroom Management Training». School Psychology Review.
- Wahlgren Bjarne. 2009 «Transfer mellom utdanning og arbeid». NCK Nationalt center for kompetenceudvikling København.
- Wahlgren Bjarne. 2010 «Voksnes læreprosesser» Akademisk forlag, København

## Nettreferanser

- <http://www.babylon.com/definition/frihetsgrad/Norwegian>
- KL og KTO 2002 «Læring på jobbet». Prosjektledelse Hinge Stine KL og Daugaard Lars KLO. [www.kl.dk/læringpajobbet](http://www.kl.dk/læringpajobbet) og [www.personalweb.dk/4Z1981](http://www.personalweb.dk/4Z1981)
- <http://www.kunnskapssenteret.com/articles/2515/1/Eksplorerende-design/Eksplorerende-design.html>
- <http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/barnehageskole.html>
- <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/meldeskjema>
- <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke>
- <http://no.surveymonkey.com/mp/policy/security/>
- <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/nouer/2005/nou-2005-01/11.html?id=389686>
- <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/nouer/2005/nou-2005-01/11.html?id=389686>
- <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/nouer/1995/nou-1995-6/28.html?id=33596>
- [http://no.wikipedia.org/wiki/Bivariat\\_analyse](http://no.wikipedia.org/wiki/Bivariat_analyse)



Den voksnes læring i utviklingsprosjektet "de utrolige årene" (DUÅ).

Undertegnede er masterstudenter i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø. I forbindelse med masteroppgaven ønsker vi å gjøre en spørreundersøkelse av voksnes læring og opplevelse av personlig nytteverdi i utviklingsprosjektet «de utrolige årene» (DUÅ). DUÅ sitt skoleprogram tar bl.a sikte på å styrke den voksnes ledelse for å fremme alle barns sosiale, emosjonelle og kognitive kompetanse.

Det er frivillig å delta i spørreundersøkelsen. Skolen og ansatte kan trekke seg fra deltakelse på et hvilket som helst tidspunkt, uten nærmere begrunnelse. Besvarelsene i undersøkelsen er kun synlig for undertegnede og vil bli behandlet konfidensielt. Videre vil det ikke være mulig å identifisere hverken skole eller deltakere i den ferdige oppgaven.

Studien er meldt til, og godkjent av personvernombudet for forskning.

Vår veileder er Sturla Fossum ved Regionalt kunnskapssenter for barn og unge, UIT.

Eventuelle spørsmål kan rettes til undertegnede på telefon:

Linda Isaksen 92 80 37 64 Marie Isaksen 90 74 50 48

Takk for at du tar deg tid til å bidra i vårt arbeid for voksnes læring og utvikling. Etter avslutter prosjekt, får alle deltakende skoler som ønsker det, tilsendt resultatet av undersøkelsen.

Med hilsen Linda Isaksen og Marie Isaksen



## 1. Skolens navn.

## 2. Kjønn.

Kvinne

Mann

## 3. Din alder. Skriv antall år.

## 4. Hvilken stilling har du på din arbeidsplass? Marker av det som passer.

Utdannet lærer

Ufaglært lærer

Assistent

Leder

Helsesøster

Kontorarbeider

Annet

## 5. Hvor mange år har du jobbet på nåværende arbeidsplass? Skriv antall år.

## 6. Hva var din holdning til utviklingsprosjektet DUÅ ved oppstart?

Svært negativ

Negativ

Nøytral

Positiv

Svært positiv

Var ikke ansatt på det tidspunktet.

Annet (vennligst spesifiser)

## 7. Synes du rammebetingelsene for prosjektet DUÅ var tilfredsstillende i forhold til:

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Tid til individuell planlegging av utviklingsarbeidet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tid til planlegging i team/plenum av utviklingsprosjektet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tid til utprøving/øving av prinsippene?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tid til diskusjoner av DUÅ-praksis med kollegaer?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Annet (vennligst spesifiser)

## 8. Før oppstarten av DUÅ, i hvor stor grad praktiserte du prinsipper fra «DUÅ» i møte og dialog med:

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Elever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foresatte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kollegaer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ledere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Privatliv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Annet (vennligst spesifiser)

## 9. I hvor stor grad opplever du at praktisering av DUÅ er relevant i forhold til:

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Din personlige læring og utvikling?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevenes utvikling av sosial kompetanse?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skole – hjem – samarbeid?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utforming av skolens felles regler?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Annet (vennligst spesifiser)

## 10. Har praktisering av DUÅ ført til endringer av din praksis etter påbegynt kurs, i forhold til:

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Elevrettet arbeid?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Din samhandling med foresatte?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Din samhandling med kollegaer?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Din samhandling med ledere?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolens felles praktisering av uønsket adferd?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Din samhandling med voksne i privatlivet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Din samhandling med barn i privatlivet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Annet (vennligst spesifiser)

## 11. I hvor stor grad opplever du at utviklingsprosjektet er:

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Personlig motiverende?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kollegialt samlende?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For tidkrevende?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bevisstgjørende?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unødvendig?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Individuelt nyttig?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En pliktoppgave?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nyttig for skolen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Annet (vennligst spesifiser)

## 12. I hvor stor grad får du ukentlig anerkjennelse for ditt arbeid fra:

	I svært liten grad	I liten grad	I stor grad	I svært stor grad	Ingen mening
Din leder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dine kollega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevenes foresatte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Annet (vennligst spesifiser)

## 13. Når avsluttet din arbeidsplass utviklingsprosjektet DUÅ?

- Pågår fortsatt.
- Avsluttet for 6 måneder siden.
- Avsluttet for 12 måneder siden.
- Avsluttet for 18 måneder siden.
- Avsluttet for 24 måneder siden eller mer.

Takk for at du bidro til arbeidet for voksnes læring og utvikling.

Sturla Fossum  
Regionalt kunnskapscenter for barn og unge (RKBU Nord)  
Universitetet i Tromsø  
9037 TROMSØ

Vår dato: 30.04.2013

Vår ref: 30440 / 4

Deres dato:

Deres ref:

## STATUS FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

30440            Voksenl ring i et utviklingsprosjekt

Vi viser til tidligere innsendt meldeskjema for forskningsprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt. Videre vises det til vårt svarbrev hvor det gikk frem at vi ville ta kontakt ved prosjektslutt angående prosjektets status.

Ifølge v re opplysninger skal prosjektet nå v re avsluttet. Personvernombudet for forskning ber om en tilbakemelding på hvorvidt datamaterialet er anonymisert.

Dersom data ikke er anonymisert og det fortsatt er behov for oppbevaring av personopplysninger, må prosjektleder gi en redegjørelse til personvernombudet for hvorfor data ikke kan anonymiseres på nåværende tidspunkt. Denne tilbakemeldingen er nødvendig for at prosjektleder skal ha lovlig grunnlag for behandling av personopplysninger.

NSD arkiverer forskningsdata for fremtidig bruk. Hensikten med arkivordningen er først og fremst å styrke datagrunnlaget for norsk forskning. Forskningsdata representerer en verdifull kilde til informasjon både for samtidsforskning og historisk forskning.

Dersom lagring av data ved NSD er ønskelig ber personvernombudet om at data og tilhørende dokumentasjon sendes til [dataarkivering@nsd.no](mailto:dataarkivering@nsd.no). Vi viser til våre [nettsider](#) for ytterligere informasjon om arkiveringstjenesten. Forskere som gjennomfører forskningsprosjekt med støtte fra Norges forskningsråd (NFR) minnes om at arkivering ved NSD er et kontraktsvilkår for den gitte støtte (dersom data er egnet for arkivering ved NSD).

Vi ber om elektronisk tilbakemelding på status for behandling av personopplysninger ved å bruke linken i medfølgende epost, innen 3 uker. Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Linn-Merethe R d

Kopi: Marie Isaksen, Solheimveien 18, 9415 HARSTAD