

Christin Tønseth

## Voksne i læring

Identitetskonstruksjon i lys av Kompetansereformen

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, september 2011

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Institutt for sosiologi og statsvitenskap

© Christin Tønseth

ISBN 978-82-471-2952-4 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-471-2953-1 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU, 2011:200

Trykket av NTNU-trykk

## FORORD

Denne undersøkelsen handler om voksne i læring og identitetskonstruksjon. Deltagere på ulike kurs er hovedpersonene i dette arbeidet. Deres beskrivelser av egne erfaringer og opplevelser har vært både fascinerende og spennende å ta del i. Uten dere hadde ikke dette arbeidet vært mulig å gjennomføre. Men disse deltagerne hadde ikke vært tilgjengelig for forskning, hvis ikke kursarrangørene hadde vært imøtekommende og behjelpelig med å formidle kontakt mellom kursdeltagerne og meg. Tusen takk!

Mine veiledere har vært Professor Kristen Ringdal ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU, Universitetslektor Sam Paldanius ved Akademin för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap, Örebro universitet og Førsteamanuensis Liselott Assarsson Aarsand ved Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap, NTNU. Dere har vært innsiktsfulle og kloke veiledere som har motivert meg, fått meg til å konkretisere og strukturere funn og samle løse tråder. Dere har vært en betryggende faglig støtte, og har hele tiden vist oppriktig interesse for mitt arbeid. Tusen takk!

Takk også til Professor Bernt Gustavsson ved Akademin för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap, Örebro universitet, for god faglig støtte og tilrettelegging for sluttseminar, (pensjonert) Professor Lars Arvidson som klok sluttseminaropponent og Professor Palle Rasmussen ved Videncenter for læreprocesser (VCL), Universitetet i Aalborg, for at jeg i en periode fikk anledning til å være en del av et inspirerende og lærerikt stipendiatmiljø.

Dette avhandlingsarbeidet har vært en lang læringsprosess, som har gitt meg muligheten til å reflektere over funn og jobbe med teksten over lang tid. Jeg påbegynte avhandlingsarbeidet ved Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt (NVI) i 2000. Fra 2001 ble tidligere NVI en del av Vox - nasjonalt senter læring i arbeidslivet, og jeg fortsatte som stipendiat ved Vox - forskningsavdeling. Fra 2005 ble forskningsavdelingen overført til NTNU som en egen enhet, og fikk navnet NTNU ViLL (Voksne i livslang læring), senere IVR (Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap). Her ble avhandlingen slutført. Det har vært inspirerende og lærerikt å være en del av et tverrfaglig forskningsmiljø i stadig endring.

Takk til tidligere instituttsjef ved NVI, Vigdis Haugerud, tidligere avdelingsdirektør og ved Vox forskningsavdeling og ved NTNU ViLL, Ragnhild Lofthus og avdelingsledere ved NTNU ViLL, Marit Rismark og Astrid M. Sølvberg. Takk til instituttleder ved IVR, Sigvart Tøsse, som er et uuttømmelig leksikon på feltet, en fin diskusjonspartner og leser. Takk til dere alle for at dere har hatt troen på meg, skjermet meg og gitt meg tid. Takk også til alle kollegaer ved NTNU IVR for all støtte og positiv oppmuntring hele veien. En spesiell takk til Heidi Engesbak som introduserte meg for feltet voksnes læring, Wenche M. Rønning for støtte og kloke innspill og Bodil Blom, min koselige morgenvenn og korrekturleser.

Sist, men ikke minst, vil jeg rette en kjempetakke til dere tre som lever med meg til daglig; Jørgen, Mats og Simon. Dere har vært til uvurderlig støtte, samtidig som dere har fått meg til å ta fri fra tankene rundt avhandlingsarbeidet, og sørget for avbrekk og ny inspirasjon. Takk også til min kjære mor, som har lest utkast og korrektur.

Trondheim, mars 2011  
Christin Tønseth



## Innhold

1	INNLEDNING	7
1.1	De politiske formålene med voksnes læring	9
1.2	Forskningsteoretiske perspektiver på voksnes læring	11
1.3	Problemstilling og forskningstilnærming	12
2	KOMPETANSEREFORMEN	15
2.1	Initiativ og iverksetting	15
2.2	Intensjoner i Kompetansereformen	18
2.2.1	Kompetansereformen skal bidra til økt verdiskaping	18
2.2.2	Kompetansereformen skal bidra til å dekke kompetansebehovet på ulike nivå	22
2.2.3	Kompetansereformen skal bidra til effektive og fleksible læringstilbud	23
2.3	Kompetanseutvikling og/eller livslang læring?	25
2.3.1	To spor i livslang læring – det allmenndannende og det samfunnsnyttige	27
2.3.2	Et utgangspunkt for undersøkelsen	28
3	VOKSNES LÆRING - BEGREPER, TEORIUTVIKLING OG TIDLIGERE FORSKNING	30
3.1	Teorier og teoretikere innenfor feltet	32
3.2	Å initiere forskning på feltet	33
3.3	Tidligere forskning knyttet til voksnes motiver, motivasjon, rekruttering og utbytte	34
3.3.1	Rekruttering – psykologiske, situasjonelle og strukturelle faktorer	38
3.3.2	Rekruttering til ulike kurstilbud og kursmodeller	40
3.3.3	Utbytterelatert forskning	41
3.4	Identitet og identitetskonstruksjon – definisjoner og forskning	43
3.4.1	Identitetsbegrepet innenfor klassisk og nyere sosiologi	45
3.4.2	Identitet og identitetskonstruksjon i relasjon til kjønn, alder, utdanning og klasse	47
3.4.3	Identitetskonstruksjon som individuelt motiv for læring	49
3.4.4	Identitetskonstruksjon gjennom formell og uformell læring	50
3.4.5	Identitet og identitetskonstruksjon – forståelse av begrepene i dette arbeidet	54
4	TEORETISK PERSPEKTIV	56
4.1	Grunnlag for teoretisk innfallsvinkel - samfunnssyn og dualismer	56
4.2	Bourdieu's utgangspunkt	59
4.2.1	Konstruktivistisk strukturalisme	59
4.2.2	Verdier, identitet og livsstil hos Bourdieu	62
4.2.3	Praksisteori (handlingsteori)	64
4.2.4	Sosial kapital	66
4.2.5	Kilder til sosial kapital	68
4.2.6	Hvordan måle sosial kapital?	69
4.2.7	Bourdieu's teori – noen kritiske betraktninger	71
4.2.8	Bourdieu's begreper benyttet i tidligere rekrutteringsstudier	73
4.2.9	Forståelse og anvendelse av Bourdieu's begreper	75
4.2.10	Den sosiale kapitalen i undersøkelsen – relevans og anvendelse	77
5	FORSKNINGSMETODE	79
5.1	Forskningsperspektiv	79
5.2	Metodologisk innfallsvinkel - kombinasjon av metoder	80
5.2.1	Bourdieu's metodologiske innfallsvinkel	80
5.2.2	Kombinasjoner av metoder i dette arbeidet	82
5.3	Utvalget av kursarrangører, kurs og kursmodeller	85
5.3.1	Organiserte læringstilbud for voksne	85
5.3.2	Utvalget av kursarrangører	87
5.3.3	Utvalget av kurs	91
5.3.4	Utvalget av kursmodeller	91
5.4	Spørreskjemaundersøkelsen. Utvalg og gjennomføring	93
5.4.1	Et deskriptivt bilde av utvalget	94
5.4.2	Spørreskjemaene – ulike utvalg og ulike tema	99
5.5	Det kvalitative forskningsintervjuet. Utvalg og gjennomføring	100

5.5.1	Etiske aspekter	103
5.6	Analysér av datamaterialet	105
5.6.1	Variabler og statistiske analysér	105
5.6.2	Kvalitative analysér	110
5.7	Validitet, reliabilitet, generalisering og etikk	112
5.7.1	Noen metodiske refleksjoner	114
5.8	Hvordan resultatene presenteres	116
6	DELTAGERNES OBJEKTIVE POSISJONER, INNSTILLING TIL LÆRING, MOTIVER OG VALG	117
6.1	Respondentenes innstilling til læring som subjektiv posisjon	117
6.2	Motiver for å delta i læring	120
6.3	Innstilling til læring og objektive posisjoner	123
6.3.1	Sammenhenger mellom innstilling til læring og objektive posisjoner	125
6.4	Motiver - objektive posisjoner og innstilling til læring	126
6.4.1	Sammenhenger mellom motiver og objektive posisjoner samt innstilling til læring	128
6.5	Valg av kurs og kursmodell	130
6.5.1	Valg av kurs og objektive posisjoner	131
6.5.2	Valg av kursmodell og objektive posisjoner	134
6.5.3	Valg av kurs. Betydningen av utdanning, yrkeskategori og inntekt	136
6.5.4	Valg av kursmodell. Betydningen av utdanning, yrkeskategori og inntekt	139
6.6	Valg av kurs og kursmodell. Betydningen av innstilling til læring og motiver	141
6.6.1	Valg av kurs og kursmodell – betydningen av innstilling til læring og motiver	144
6.6.2	"Identitetstyper"	147
6.7	Oppsummering og drøfting	149
7	INTERVJUPERSONENES SUBJEKTIVE POSISJONER, MOTIVER, FORHANDLINGER OG FORVENTNINGER	153
7.1	Ulik vektlegging av tidligere skoleerfaringer	153
7.1.1	Skole er skole	153
7.1.2	Å delta på kurs som voksen, er noe helt annet	155
7.1.3	Nye erfaringer og "sansen for spillet"	157
7.2	Sosialt nettverk som forhandlingspartner og premissleverandør	159
7.2.1	Familien – forventninger og forhandlinger	159
7.2.2	Arbeidsplassen – forventninger og forhandlinger	161
7.2.3	Ulike forventninger og "kognitiv dissonans"	162
7.3	Intervjupersonenes mange motiver	164
7.3.1	Arbeidsrelaterte motiver	164
7.3.2	Livsvending som motiv	167
7.3.3	Motiver i relasjonen mellom habitus og felt	168
7.4	Selvstendighet versus trygghet. Sentrale forhandlingsselementer ved valg av kursmodell	170
7.4.1	Fjernundervisning – selvstendighet og ansvar	171
7.4.2	Klasseromsundervisning – trygt og sosialt	172
7.4.3	Valg av kursmodell – to ytterpunkter	173
7.5	"Identitetstyper"	175
7.5.1	"Karrierejegerne" Kristoffer og Ann	178
7.5.2	"Ny-orienterte" – Marit og Sølvi	182
7.5.3	"Livsnyterne" Eilif og Tor	186
7.5.4	"Etablereren" Siv	188
7.5.5	Ulike identitetstyper – ulike forhandlingsselementer	189
7.6	Deltagelse i læring som verktøy for identitetskonstruksjon	191
7.7	Oppsummering og drøfting	194
8	DELTAGERNES OBJEKTIVE POSISJONER OG UTBYTTE	197
8.1	Utbytte og subjektive erfaringer blant de som besvarte sluttskjemaet	198
8.1.1	Respondentenes tilfredshet med kurset	201
8.1.2	Barrierer underveis	202
8.2	Utbytte og objektive posisjoner ved kursenes oppstart og avslutning	204
8.2.1	Utbytte og betydningen av objektive posisjoner	207
8.3	Motiver og utbytte	209

8.4	Valg av kurs og kursmodell. Betydning for utbytte -----	212
8.4.1	Sammenheng mellom utbytte og kurs/kursmodell -----	214
8.5	"Identitetstyper" og utbytte -----	216
8.6	Oppsummering og drøfting -----	218
9	INTERVJUPERSONENES SUBJEKTIVE ERFARINGER OG UTBYTTE -----	221
9.1	Frafall og forsinkelser -----	221
9.2	Tidsklemme og mistilpasning -----	222
9.2.1	På etterskudd -----	222
9.2.2	Ressurser i møte med ulike utfordringer -----	225
9.2.3	Utfordringer og forventninger -----	227
9.3	Erfaringer med ulike kursmodeller - "sansen for spillet" -----	230
9.3.1	Nettstudier - krav til selvstødighet og selvstyring -----	231
9.3.2	Klasseromsundervisning - sosialt og støttende -----	233
9.3.3	Ulike forutsetninger - ulike erfaringer -----	234
9.4	Intervjupersonenes utbytte -----	237
9.4.1	Det umiddelbare erfarte utbytte -----	237
9.4.2	Økt kompetanse og lærelyst -----	238
9.4.3	Sosialt utbytte -----	240
9.4.4	Subjektive og objektive dimensjoner -----	241
9.5	Identitetstypenes utbytte og forhandlinger underveis -----	242
9.5.1	"Karrierejegerne" Kristoffer og Ann -----	242
9.5.2	"Ny-etablererne" Marit og Sølvi -----	244
9.5.3	"Livsnyterne" Eilif og Tor -----	245
9.5.4	"Etablereren" Siv -----	248
9.5.5	Utbytte som en styrking av posisjoner -----	249
9.6	"Blod på tann" eller "nok er nok" -----	250
9.7	Oppsummering og drøfting -----	251
10	AVSLUTNING OG DISKUSJON -----	254
10.1	Avhandlingens utgangspunkt – endringer i synet på verdien av voksnes læring -----	254
10.2	En oppsummering av undersøkelsens resultater -----	257
10.2.1	Deltagernes innstilling til læring - oppsummering -----	257
10.2.2	Deltagernes motiver - oppsummering -----	258
10.2.3	Deltagermønstre og valg av kurs/kursmodell - oppsummering -----	260
10.2.4	Deltagernes utbytte - oppsummering -----	262
10.2.5	Identitetstyper - oppsummering -----	264
10.3	Motiver, valg og utbytte som identitetskonstruksjon -----	268
10.3.1	Akkumulasjon av "identity capital" -----	269
10.3.2	Ny kapital og styrking av posisjoner -----	271
10.4	Hvor frie er deltakerne i sin identitetskonstruksjon? -----	274
10.4.1	Deltagernes komplekse og aktive valg -----	275
10.4.2	Refleksjoner og subjektive vurderinger -----	276
10.4.3	Livsplaner og "sansen for spillet" -----	277
10.4.4	Betingelser og muligheter -----	279
10.5	Kompetansereformen og handlingsrom for identitetskonstruksjon -----	280
10.5.1	Spenningsfeltet mellom Kompetansereformens intensjoner og individuelle preferanser -----	282
10.5.2	Utdanningskløften består -----	284
10.5.3	Livslang læring - "møtet" mellom individer og utdanningssystemet -----	287
10.6	En "ny" motiv- og utbyttefaktor - i et samfunnsperspektiv -----	289
10.7	Resultater og konsekvenser - implikasjoner -----	292
10.8	Videre forskning knyttet til avhandlingens tema -----	295
	REFERANSER -----	297
	VEDLEGG -----	





## 1 INNLEDNING

Denne avhandlingen handler om voksne deltagere<sup>1</sup> på ulike kurs og deres motiver, valg og utbytte. Avhandlingen tar utgangspunkt i intensjonene i Kompetansereformen, og beskriver voksnes deltagelse i læring<sup>2</sup> som verktøy for identitetskonstruksjon. Utgangspunktet for dette arbeidet var debatten som pågikk på politisk nivå, i praksisfeltet og blant forskere omkring etter- og videreutdanning under forarbeidene og utarbeidelsen av Kompetansereformen på slutten av 1990-tallet. Gjennom Kompetansereformen ble det en større politisk tydeliggjøring og vektlegging av det økonomiske verdiskapingsperspektivet innenfor utdanning og læring. Nyttens eller verdien av voksnes læring ble i større grad enn før sett på som en økonomisk størrelse, der verdiskaping, økt konkurransevne, sysselsetting og økonomisk vekst for bedrifter og samfunn, var viktige mål. Parallelt med dette gikk den generelle samfunnsutviklingen i retning av et mer individualistisk samfunn (Jansen & Van Der Veen 1997), der læring i økende grad ble en individuell aktivitet og et individuelt ansvar (Biesta 2005).

I det som beskrives som det individualistiske samfunn, ligger en forestilling om at individer i større grad enn tidligere velger sine liv helt fritt, følger sin egen samvittighet, bestemmer selv hva de vil tro på, hva som er verdifullt og hva de vil oppnå. I stedet for å ha fokus på det sosiale fellesskapet, retter mennesket blikket mer mot seg selv. Konsekvensen er en selvsentring som ifølge Taylor *"forflater og begrenser våre liv, gjør dem fattigere på mening og gjør oss mindre opptatt av andre og samfunnet"* (Taylor 1998 s. 18). Idealet om individuell frihet støtter oppunder et syn som hevder at *"vi er frie når vi omskaper betingelsene for vår eksistens, når vi kan dominere de tingene som dominerer oss."* (ibid s. 118). Tendensene til økt individualisering, kom også til syne ved at utdanning og læring på ulike nivå, mer og mer betraktet som konsum og som et instrument for å fremme identitet og livsstil (Bjørgen 2000 s. 74). Fremveksten av ulike kommersielle kurstilbud med fokus på selvutvikling, helse, velvære og identitet understreker dette (Field 2000). De valgmuligheter som eksisterer, ble med dette hevdet å reflektere individet, og hva slags liv som anses som rikt og meningsfullt (Taylor 1989).

I relasjon til en slik samfunnsutvikling, der individet tillegges større frihet i forhold å forme sine egne liv, er det interessant å undersøke hvilket handlingsrom voksne har for identitetskonstruksjon. De ulike sosiale posisjoner som voksne innehar; som kvinne eller mann, som yngre eller eldre, som lavt eller høyt utdannet, som yrkesaktiv eller ikke-yrkesaktiv, som familieforsørger eller enslig, med lavt eller høyt inntektsnivå, antas å virke begrensende på de individuelle valgmulighetene. Handlingsrommet betraktet i lys av Kompetansereformen, kan umiddelbart synes relativt begrenset, og et nærliggende spørsmål er om voksne virkelig har et så stort handlingsrom for identitetskonstruksjon gjennom læring, som det individualistiske samfunn legger opp til.

---

<sup>1</sup> Deltagere blir i dette arbeidet en fellesbetegnelse på: (i) *studenter* som deltar i nettstudier, fjerstudier eller høyskole-/universitetsstudier og (ii) *elever* som de deltar i videregående opplæring i klasseromsundervisning.

<sup>2</sup> Deltagelse i læring viser her til deltagelse i ulike organiserte læringsaktiviteter, som i dette avhandlingsarbeidet er ulike kurs.

Mulige spenninger<sup>3</sup> i møtet mellom føringene i Kompetansereformen, læringstilbudene som tilbys og de voksnes egne individuelle motiver synes fremtredende. Dette gjorde meg nysgjerrig på hvilken plass individuelle motiver har på et felt der agendaen i stor grad settes av andre, og der mulighetene og læringstilbudene styres politisk. De ulike politiske formålene og tiltakene rettet mot voksnes læring har vist seg gjennom læringsmulighetene som tilbys. Annonsering av kurstilbud, tilbud om opplæring på arbeidsplassen, lovmessige rettigheter for voksne, gjeldende definisjoner på hva som anses å være ”nyttige” læringstilbud og reduserte økonomiske tilskudd til tilbydere av læring for voksne, er noen slike tiltak. Samtidig blir Kompetansereformens påvirkningskraft og makt til å definere verdsettingen av voksnes læring et element som individet vil måtte forholde seg til på en eller annen måte. Enten ut fra de muligheter og begrensninger som tilbydere av læringsaktiviteter setter, gjennom oppfordringer eller press fra arbeidsgiver om kompetanseheving, gjennom en overbevisende argumentasjon om betydningen av kompetanseheving, eller gjennom å fremstille én livsstil eller én kapitaltype som særlig verdifull. Dette er eksempler på elementer som voksne på en eller annen måte vil måtte forholde seg til i vurderingen av hvilke læringsaktiviteter som er aktuelle. Det mangler kunnskaper om identitetskonstruksjon i spenningsforholdet mellom individuelle egenskaper/preferanser<sup>4</sup> og intensjoner i utdanningspolitikken. Jeg forventer at dette avhandlingsarbeidet vil kunne bidra med økt innsikt.

I dette arbeidet analyseres identitetskonstruksjon med utgangspunkt i voksnes motiver for å delta på kurs, valg av kurs og kursmodell samt utbytte. Fra forskningshold er det etter hvert blitt en økende interesse for å studere prosesser og erfaringer knyttet til læringskarrierer over livsløpet, og betydningen av identitetskonstruksjon i ulike formelle og uformelle læringskontekster, snarere enn økonomisk avkastning, rekruttering og tilgjengelighet (Merrill 2009). Identitetskonstruksjon er da også i flere nyere studier påpekt å være et viktig aspekt<sup>5</sup> ved voksnes deltakelse i læring (Antikainen et al. 1996, West 1997, Osman 1999, Schuller et al. 2004, Assarsson & Sipos Zackrisson 2005, Johnston & Merrill 2005, Merrill 1999, 2007). Dette vakte min interesse for å undersøke de individuelle perspektivene og mulighetene for identitetskonstruksjon gjennom deltagelse i læring, i lys av Kompetansereformens intensjoner. Identitet og identitetskonstruksjon gjennom deltagelse i læringsaktiviteter er interessant fra et individuelt perspektiv. Identitetskonstruksjon betraktes i dette arbeidet som en prosess og som et resultat av forhandlinger mellom kursdeltagernes subjektive og objektive posisjoner<sup>6</sup>. Her viser de *subjektive posisjoner* til hvordan voksne som deltar i læring ser på seg selv og vurderer sin plass i det sosiale rom, mens *objektive posisjoner* viser til hvordan andre betrakter og vurderer en persons plass i det sosiale rom. Det er tidspunktet rundt innføringen av Kompetansereformen som utgjør tidsperspektivet, fortolkningshorisonten og konteksten i dette avhandlingsarbeidet. Kompetansereformens intensjoner betraktes her som en av flere mulige premisser, som antas å kunne påvirke den enkeltes handlingsrom og muligheter for identitetskonstruksjon.

---

<sup>3</sup> Spenning refererer her til møte mellom mulige motsetninger.

<sup>4</sup> Egenskaper forstås her som attributter, og preferanser forstås som det individer foretrekker. Både egenskaper og preferanser vil ut i fra Bourdieus teori ha både subjektive og objektive dimensjoner.

<sup>5</sup> Aspekt er mye brukt som begrep i dette arbeidet. Med aspekter menes ulike sider eller ulike betraktningsmåter.

<sup>6</sup> *Posisjoner* viser til individers plassering i et sosialt landskap, kalt ”det sosiale rom” (Bourdieu 1984).

## 1.1 De politiske formålene med voksnes læring

De politiske formålene med voksnes læring<sup>7</sup> har endret seg opp gjennom årene, noe som blant annet viser seg gjennom endringer i begrepsbruken. Folkeopplysningsbegrepet hadde sitt utspring i ideene fra Opplysningstida fra slutten av 1700-tallet, og var et demokratisk prosjekt med et formål om å gi alle tilgang til opplysning, utdanning og kulturgoder. I 1960-årene ble begrepet folkeopplysning avløst av begrepet voksenopplæring, som etter hvert ble introdusert som et eget politikkområde<sup>8</sup> (Tøsse 2005). Voksenopplæring ble i denne perioden definert som et eget felt<sup>9</sup> (ibid s. 290). Tøsse (ibid) deler perioden mellom 1960 til 1980-årene inn i to faser, der den første fasen var preget av at voksenopplæringen også skulle omfatte yrkesrettet opplæring. Voksenopplæringens hovedformål ble da å tjene som virkemiddel i arbeidsmarkedspolitikken og omstillingsprosessene i samfunnet, og fikk dermed en sterkere økonomisk politisk funksjon. Den andre fasen i 1970-årene var preget av en tilbakevending av folkeopplysningsbegrepet, samtidig som den yrkesrettede voksenopplæringen var i sterk vekst og fikk en sentral funksjon i regjeringens politikk. Voksenopplæring ble i denne perioden et statlig ansvar og lagt under Lov om voksenopplæring. En sentral forestilling i denne perioden var at voksenopplæring skulle føre til sosial endring og legge grunnlaget for større likhet, utjevning og demokrati i samfunnet. Formålsparagrafen i voksenopplæringsloven fra 1976 skisserte en rekke perspektiver på voksnes læring, der målet om likestilling i adgangen til kunnskap var det sentrale.

*”Målet for voksenopplæringen er å hjelpe den enkelte til et mer meningsfylt liv. Denne lov skal bidra til å gi mennesker i voksen alder likestilling i adgang til kunnskap, innsikt og ferdigheter som fremhever den enkeltes verdiorientering og personlige utvikling og styrker grunnlaget for selvstendig innsats og samarbeid med andre i yrke og samfunnsliv” (Lov om voksenopplæring av 28. mai 1976).*

Radikaliseringen i 1970-årene, knyttet voksenopplæringen mer til det folkelige kulturarbeidet, og tankegangen om voksenopplæring som et eget felt, ble forlatt til fordel for en integrering i den øvrige utdanningspolitikken, under begrepet livslang læring (Tøsse 2005). Her ble det lagt vekt på et utvidet kulturbegrep som skulle bryte ned noe av skillet mellom elitekulturen og folkekulturen. Mens arbeiderbevegelsen ville bruke voksenopplæringen som virkemiddel i den økonomiske politikken i 1960-årene, var deltagelse, likestilling og demokrati hovedmål med voksenopplæringen i 1970-årene (ibid). OECD og UNESCO ble i denne perioden og senere, betydningsfulle rettesnorer for de ulike landenes utdanningspolitikk, og hvilke prioriteringer og incitamenten som skulle gjelde innenfor voksenopplæringen. I UNESCO-rapporten *Learning to Be* (1972) ble det uttrykt en bekymring i forhold til en dehumanisering i en verden med økt teknologisk utvikling. I rapporten fremheves ulike målsettinger med voksnes læring, som tar utgangspunkt i individuell selvutvikling:

---

<sup>7</sup> I norsk sammenheng (gjelder også for en stor del i europeisk sammenheng).

<sup>8</sup> I Norge.

<sup>9</sup> Og hadde mange av de kjennetegn som definerer et felt i Pierre Bourdieus tenkning.

*“...aim of development is the complete fulfillment of man, in all the richness of his personality, the complexity of his forms of expression and his various commitments - as individual, member of a family and of a community, citizen and producer, inventor of techniques and creative dreamer.”*<sup>10</sup>

I 1980-årene var det en stagnasjon og til dels nedgang i deler av voksenopplæringen, men med økt deltagelse i yrkesrettet opplæring. 1980-årene bar preg av den høye arbeidsløsheten, og deltagelsen i yrkesrettede arbeidsmarkedskurs ble sterkt økende i denne perioden (Tøsse 2005). Ut over på 1980 og 90-tallet ble voksnes læring og livslang læring etter hvert i økende grad betraktet som en investering rettet mot å møte arbeidskraftbehovet og den raske endringstakten i arbeids- og samfunnsliv. Arbeidslivet fikk en sentral rolle når det gjaldt å definere kompetansebehovet. Avkastning fra kompetanseutvikling gjorde læring til et investeringsobjekt både for bedrifter og arrangører av læringsaktiviteter, og det syntes å være en bred enighet i de europeiske land om en trend der ”læringsøkonomien” fikk en stadig større plass (Edwards 1997, Ranson 1998, Boshier 1998, Field 2000, Grace 2004, Biesta 2004, 2005). OECD-rapporten *Education and the economy in a changing society* fra 1989 la, i følge Rubenson (2005), grunnlaget for en humankapitalpreget tenkning, der livslang læring først og fremst ble sett som et virkemiddel for økt produktivitet i et økonomisk perspektiv. Globalisering med nye konkurransekrafter i næringslivet, en sårbar verdensøkonomi, teknologisk utvikling med mer fleksible læringsformer, økende bruk av IKT i læring, nye læringsarenaer, økt fokus på realkompetanse og diskusjoner rundt betydningen av og innholdet i begrepet livslang læring var noen sentrale utviklingstrekk på 1980 og 90-tallet. Fremveksten av et informasjonssamfunn (Østerud 2004), et kunnskapsamfunn (Mansell & Wehn 1998) og et nettverkssamfunn (Castells 1996) aktualiserte spørsmålet knyttet til hva formålet med livslang læring og kunnskapsutvikling skulle være. Politiske dokumenter fra ulike nasjoner, samt rapporter fra mellomstatlige organisasjoner (EU, OECD og UNESCO), bidro sterkt i denne diskusjonen. Diskusjonen inneholdt også en økende bekymring for store grupper, som ikke deltok fullt ut i det sosiale og økonomiske livet. Dette førte til en sterkere vektlegging av både statens og individets rolle (Hagen & Skule 2008). Målet var livslang læring for alle, selv om det ble pekt på aktuelle utfordringer i forhold til rammebetingelsene for livslang læring for ulike grupper av voksne (ibid). I 1994 valgte UNESCO ”*Lifelong Learning for All*” som tittel på sin strategi for perioden 1996-2001. Det samme året lanserte OECDs utdanningskonferanse slagordet ”*Making lifelong learning for all*” som en prioritet for den kommende femårs perioden. I 1996 kom OECD-rapporten ”*Lifelong learning for all*”. Her var like muligheter og tilgang til læring over livsløpet for alle det sentrale målet for voksnes læring<sup>11</sup>:

*“This human development, which begins at birth and continues all through a person's life, is a dialectic process which is based both on self-knowledge and on relationships with other people. It also presupposes successful personal experience. As a means of personality training, education should be a highly individualized process and at the same time an interactive social experience”* (ibid).

<sup>10</sup> (se [http://krp2.krpdiiy.org/artikkel/index\\_user.php?id\\_jur=9](http://krp2.krpdiiy.org/artikkel/index_user.php?id_jur=9)).

<sup>11</sup> (se <http://www.unesco.org/delors/ltobe.htm>).

Som en oppsummering av formålene med voksnes læring i norsk utdanningspolitikk, kan det refereres til Kjell Rubensons<sup>12</sup> (2004) inndeling i tre perioder eller faser innefor de politiske perspektivene på voksnes læring i europeisk sammenheng; (i) the humanistic era (70s), (ii) the strong economic era (1985-2000), and (iii) the soft version of the economic paradigm (2000-). I dette avhandlingsarbeidet er det den strenge økonomiske perioden mellom 1985 og 2000 som utgjør det sentrale politiske tidsperspektivet. Det blir svært interessant å se hvorvidt de individuelle perspektivene avviker eller samsvarer med de politiske, og hvorvidt de individuelle motivene og utbytte kan defineres innenfor samme fasebetegnelse som de utdanningspolitiske formålene.

## 1.2 Forskningsteoretiske perspektiver på voksnes læring

Debatten rundt formålet med og innholdet i voksnes læring er ikke ny, heller ikke blant forskere og teoretikere på feltet. En tilbakevendende internasjonal diskusjon mellom forskere på voksnes læring dreier seg om nettopp om feltets egenart, område og teorigrunnlag, og allerede i 1926, stilte Eduard Lindeman (1926) spørsmål ved meningen med voksnes læring. Det var i 1970 og 80-årene en påfallende interesse for å definere og avgrense feltet. Den humanistiske tradisjonen og andragogikken, som Malcolm Knowles lanserte i artikkelen "*Andragogy, not pedagogy*" i 1968, la vekt på den personlige utviklingen. Med Knowles sin bok "*The modern Practice of Adult Education, From Pedagogy to Andragogy*" (1988), ble fokus rettet mot individualistisk teori med vekt på indremotiverte og selvstyrte voksne, der den individuelle behovsorienteringen var grunnlaget for voksnes læring. Som opposisjon til dette ble fokus rettet mot en mer radikal og marxistisk inspirert tradisjon, der formålet med voksnes læring var å myndiggjøre, frigjøre og i ytterste forstand skape sosial endring. Jack Mezirow (1991) og transformativ teori forsøker på sin side å integrere både den individuelle og kollektive orienteringen. Denne teorien gjelder først og fremst individuell læring, som indirekte kan ha kollektiv endring som mål (ibid). Slik jeg tolker det, gjenfinner vi de ulike forskningsteoretiske perspektivene også knyttet til målene for livslang læring:<sup>13</sup> (i) personlig selvrealisering og utvikling gjennom hele livet, (ii) aktivt medborgerskap og sosial inkludering samt (iii) sysselsetting, verdiskaping og sosial endring.

Området *voksnes læring* er som nevnt et forsknings- og praksisfelt påvirket av politiske beslutninger og rammefaktorer av økonomisk og organisatorisk art. Interaksjonen mellom forskning og praksis har vært retningsgivende for utviklingen innenfor feltet. Det betyr at forskningen på feltet ofte har vært direkte relatert til praksis. Forskningen omkring voksnes læring anses å ha nytte og relevans på ulike områder og på ulike nivå; for individer, arbeidsplasser, bedrifter, organisasjoner og samfunn. Derimot kan forskningen på voksnes læring kritiseres for å ha vært for ensidig rettet mot å belyse enten aktørperspektivet eller strukturperspektivet. Kontrastene mellom perspektivene beskriver et mulig spenningsforhold, som vil kunne innebære forhandlinger og kompromiser for å kunne forenes. Det mangler kunnskap om disse møtene, spenninger og forhandlingene. Det er nettopp her mitt avhandlingsarbeid vil kunne være et bidrag.

---

<sup>12</sup> Ut over i avhandlingsarbeidet vil sentrale teoretikere og forskere på feltet benevnes med fornavn første gang de nevnes.

<sup>13</sup> Se eks EUs handlingsplan for livslang læring 2002.

### 1.3 Problemstilling og forskningstilnærming

De politiske og forskningsteoretiske perspektivene jeg har gjort rede for har vært utgangspunktet for dette avhandlingsarbeidet. Avhandlingens hovedproblemstilling vil studeres i lys av Kompetansereformens intensjoner og er formulert slik;

*Hva karakteriserer voksnes identitetskonstruksjon gjennom deltagelse i læring, og hvor fri er den voksne i denne prosessen?*

”Fri” henviser her til kursdeltagernes handlingsrom og styrkeforholdet mellom deres subjektive og objektive posisjoner i relasjon til blant annet de føringer som Kompetansereformens intensjoner legger. Oppfattelsen av eget handlingsrom er en subjektiv oppfatning, som innebærer at individer selv kan oppfatte at de har stort eller lite handlingsrom. Med utgangspunkt i Bourdieus teori og begreper, vil det være mine fortolkninger av de forhandlinger som skjer mellom posisjoner og strukturer, som vil uttrykke hvor stort handlingsrom deltagerne har, og hvor fri eller ufrie de er.

I tillegg til en gjennomgang av Kompetansereformens bakgrunnsdokumenter for å belyse de politiske intensjonene i reformen, baserer avhandlingsarbeidet seg på en kvantitativ og en kvalitativ undersøkelse. Den kvantitative undersøkelsen baserer seg på bruk av spørreskjema. Den kvantitative undersøkelsen har både en deskriptiv og analytisk karakter, og har særlig vært rettet mot å analysere deltageres objektive posisjoner og sammenhenger mellom disse posisjonene og deltageres motiver, valg og utbytte. Jeg vil også beskrive deltageres identitetskonstruksjon gjennom individuelle motiver for læring, valg av kurs/kursmodell og utbytte. Spørreskjemaundersøkelsen er gjennomført blant deltagere på forskjellige kurs; et startskjema i begynnelsen og et sluttskjema på slutten av hvert kurs<sup>14</sup>.

Gjennom en kvalitativ tilnærming har målet vært å følge et begrenset antall voksne på ulike kurs gjennom hele prosessen; fra rekruttering til fullføring. Dette ble gjort ved at deltagerne ble intervjuet to ganger; første gang helt i starten av kurset og siste gang ved kursets avslutning. Prosessperspektivet ble ivarettatt ved at hvert intervju hadde både retrospektive og prospektive tema, i tillegg til at intervjupersonene ble kontaktet på telefonen underveis, for å høre hvordan det gikk. Et slikt prosessperspektiv har vært viktig for å fange opp flest mulige aspekter knyttet til voksnes identitetskonstruksjon. Blant annet forventer jeg å kunne få innblikk i hvor fri deltakerne har vært, og belyse hvilke føringer de objektive strukturene<sup>15</sup> legger. Jeg forventer også å få innblikk i voksnes erfaringer og utfordringer underveis, som blant annet vil ha betydning for sammenhengen mellom identitetskonstruksjon som motiv og utbytte. Det er et mål at undersøkelsens resultater skal tilføre ny kunnskap til feltet voksnes læring. Særlig gjelder dette å utvide forståelsen om deltagelse i læring som verktøy for identitetskonstruksjon, i møtet mellom subjektive og objektive posisjoner. På dette grunnlag anses kombinasjoner av vitenskapelige metoder å være den beste innfallsvinkelen.

---

<sup>14</sup> Startskjemaet ble besvart ved kursenes oppstart høsten 2000, mens sluttskjema ble besvart like etter kursets avslutning. Kursenes varighet var fra noen uker opptil to år.

<sup>15</sup> De strukturer som Bourdieu beskjeftiget seg med, blir produsert og reproduisert av sosiale strategiske agenter over tid. De er derfor bare synlig over tid (Bourdieu 1977). Derfor blir Kompetansereformens intensjoner mer å betrakte som politiske rammebetingelser enn som et strukturelt element.

I tillegg til å undersøke identitetskonstruksjon i lys av Kompetansereformen og dens intensjoner, blir det spesielle med denne undersøkelsen å undersøke rekruttering og deltagelse i et prosessperspektiv. Det å fange opp aspekter som har betydning for identitetskonstruksjon og valg av kurs/kursmodeller i prospektiv forstand, og samtidig se dette i relasjon til det utbytte som formidles via kursdeltagelsen, forventes å gi verdifull innsikt. At undersøkelsen har både en kvalitativ og kvantitativ tilnærming, medfører at grunnlaget for valg hos respondentene kan beskrives og fortolkes ut fra et identitetskonstruksjonsperspektiv, der både subjektive og objektive posisjoner inngår.

Studier av samsvaret mellom formål, innhold og utbytte har også vært viktig i den tidligere utbytterelaterte forskningen, der man har sett på effekter av bestemte læringstilbud, og justert tilbudets formål og innhold ut fra de funn man har gjort. Det individuelle utbytte viser seg å ha sammenheng med innholdet i læringstilbudet, selve undervisningen, det pedagogiske opplegget og andre faktorer i det totale læringsmiljøet (Nordhaug 1983a, OECD 2000). Men også betydningen av sosiale relasjoner, livssituasjon og den praktiske tilretteleggingen utenfor læringstilbudet er blitt fremhevet (Field 2000). Forskning på utbytte må derfor koples til ulike aspekter ved læringsmiljøet, elementer i den enkeltes livssituasjon og sosiale relasjoner. Tidligere forskning og resultater omkring disse tema, er noe jeg vil dra nytte av i mitt avhandlingsarbeid. Ut i fra tidligere forskning og med bakgrunn i teori, forventes et samsvar mellom identitetskonstruksjon som motiv og som utbytte. Dette vil jeg undersøke nærmere i dette arbeidet.

Fjernundervisning og nettbaserte studier i ulike former er blitt et redskap for effektivitet og fleksibilitet i læringstilbudene. Nye pedagogiske modeller vokser frem, med aktivt studerende som ideelt sett trenger liten eller ingen støtte fra lærere og læringsmiljø (NOU 1997:25). Valget av ulike læringsaktiviteter/kurs og kursmodeller vil være en dimensjon i dette arbeidet. De voksnes vilkår og forutsetninger for deltagelse i læring varierer, og de ulike læringstilbudene og kursmodellene er organisert på forskjellige måter. Kursenes pedagogiske og organisatoriske tilrettelegging vil være betingelser, som legger føringer på voksnes muligheter og valg. I relasjon til identitetskonstruksjon gjennom deltagelse i læring, vil valg av kurs og kursmodell utgjøre et forhandlingsresultat, der kurstilbudene og organiseringen av disse utgjør en forhandlingspremiss. Korte beskrivelser av læringsmiljøer og særegenheter ved arrangørers organisering vil derfor inkluderes i dette arbeidet.

Kapittel 2 er en gjennomgang av Kompetansereformens bakgrunnsdokumenter. I kapitlet beskrives bakgrunn, intensjoner, iverksetting og gjennomføring av Kompetansereformen. Deretter identifiseres hovedmålene i reformen, som drøftes i relasjon til begrepet livslang læring.

I kapittel 3 beskriver sentrale begreper og noen teoretiske innfallsvinkler utviklet innenfor feltet voksnes læring, samt relevant forskning knyttet til avhandlingens tema.

I kapittel 4 presenteres det teoretiske rammefelt som avhandlingen bygger på. Pierre Bourdieus kultur- og praksisteori utgjør det teoretiske grunnlaget. Her står begrepene posisjon, habitus, felt og ulike kapitaltyper sentralt som perspektiver i forhold å belyse voksnes identitetskonstruksjon gjennom deltagelse i læring.

Kapittel 5 gjør rede for forskningsperspektiver og metodiske tilnærminger som arbeidet bygger på. Utvalg, representativitet, prosedyrer ved datainnsamling, beskrivelser av analysemetodene, samt reliabilitet og validitet blir beskrevet. En del etiske og metodiske utfordringer blir også drøftet.

Kapittel 6 er det første resultatkapitlet. Kapitlet tar utgangspunkt i en spørreskjemaundersøkelse gjennomført blant 244 deltagerne ved oppstarten av ulike kurs. Kapitlet beskriver deltagerens objektive posisjoner, og sammenhengen mellom disse posisjonene og deltagerens motiver for å delta på kurs, samt valg av kurs og kursmodell. Ulike "identitetstyper" og deres motiver og valg blir introdusert i dette kapitlet.

I Kapittel 7 analyseres og drøftes de kvalitative intervjuene gjennomført blant 25 deltagerne ved oppstarten av ulike kurs. Kapitlet beskriver intervjupersonenes tidligere skoleerfaringer, deres motiver og forhandlingene mellom subjektive og objektive posisjoner. I tillegg belyses betydningen av Kompetansereformens intensjoner, tilbudsstruktur<sup>16</sup> og sosialt nettverk. Ulike "identitetstyper" og deres motiver, forhandlinger og valg blir beskrevet i dette kapitlet.

Kapittel 8 tar utgangspunkt i en spørreskjemaundersøkelse blant 214 av de 244 deltagerne ved kursenes avslutning. I kapitlet analyseres betydningen av respondentenes objektive posisjoner, deres motiver og valg av kurs/kursmodell i forhold til deres erfarte utbytte. "Identitetstypenes" utbytte relatert til identitetskonstruksjon belyses i dette kapittel.

I Kapittel 9 analyseres og drøftes de kvalitative intervjuene gjennomført blant de 24 intervjupersoner ved avslutningen av ulike kurs. I kapitlet beskrives intervjupersonenes utbytte og betydningen av sosiale nettverk, den praktiske tilretteleggingen og læringsmiljøet. "Identitetstypenes" erfaringer, forhandlinger underveis og utbytte relatert til identitetskonstruksjon belyses også i dette kapitlet.

Kapittel 10 er et avslutningskapittel der resultatene oppsummeres og drøftes i relasjon til problemstillingen, teoretisk perspektiv og Kompetansereformens intensjoner. Aktuelle problemstillinger knyttet til avhandlingens tema skisseres med tanke på ytterligere forskning.

---

<sup>16</sup> Tilbudsstruktur er en betegnelse som benyttes i de politiske grunnlagsdokumentene.



## 2 KOMPETANSEREFORMEN

Utgangspunktet for dette avhandlingsarbeidet er Kompetansereformens intensjoner og den tilsynelatende endring i samfunnets syn på hvilke verdier voksnes læring skal ha for den enkelte, for arbeidslivet og for samfunnet som helhet. Utviklingen fra 1980-tallet frem mot Kompetansereformen var som nevnt preget av omgripende endringer, med tanke på hvilke verdier og mål som skulle realiseres gjennom utdanning og læring. 1980-tallet ble preget av et ideologisk tyngdepunkt rettet mot *livslang læring*. Rett til utdanning for alle var hovedparolen. På 1980-tallet ble det nedsatt et utvalg for å vurdere retten til livslang læring (NOU 1986:23). Dette begrepet ble da nærmest oppfattet som identisk med læring gjennom voksenlivet. Men denne retten lot seg ikke realisere under de økende økonomiske problemene med stigende arbeidsløshet. Utover i 1990-årene skulle livslang læring fortsatt gjelde som et overordnet perspektiv for all utdanning, men da med *kompetanse* som det dominerende begrepet, rettet mot yrkes- og arbeidslivsmessig nytte (Arvidson 1996). Den livskompetansen (gjennom folkeopplysning, studieforbund og folkehøgskoler) som NOU 1986:23 trakk frem, kom dermed i bakgrunnen. For å forstå tenkningen bak Kompetansereformens intensjoner, og dermed også dens potensielle påvirkningskraft i forhold til voksne deltageres forhandlinger og identitetskonstruksjon, vil jeg se nærmere på reformens ulike intensjoner i dette kapitlet.

### 2.1 Initiativ og iverksetting

Opprinnelsen til initiativet om en etter- og videreutdanningsreform kom som et forslag fra Stortingsrepresentant Øystein Djupedal (SV) 27. april 1995, der han pekte på samfunnets krav om økt og endret kompetanse i befolkningen. Djupedal la særlig vekt på de økte classeskillene som kan oppstå som følge av kunnskapssamfunnets vekt på kunnskap og kompetanse.<sup>17</sup> LO fulgte opp med en parole om at muligheter til læring burde gjelde for alle. I en artikkel, skrevet av daværende statsminister Jagland, var overskriften "*Utdanning – en lønnsom investering*" (Jagland 1996), hvilket kan sies å være et dekkende uttrykk både for forslaget og for den generelle diskusjonen omkring voksenopplæringen i 1990-årene (Arvidson 1996).

Mottakelsen av meldingen om en ny etter- og videreutdanningsreform (som det da het) var i utgangspunktet blandet. I avisoppslag kunne man lese at nå skulle man lovfeste retten til å gå på gitarkurs og rosemalingskurs. Blant annet var det knyttet betenkeligheter i forhold til å finne systemer for å vurdere folks realkompetanse. Stortingsrepresentant Inge Lønning (H) spissformulerte dette i en debatt på TV2 ved å si at det man legger opp til gjennom denne reformen, er at rørliggeren kan bli lege over natten (en formulering som han senere hevdet måtte legges på journalistens kappe). Selv om dette var en spissformulering, sier det likevel noe om de bekymringer som kom frem.

---

<sup>17</sup> Gjennomsnittsalderen i arbeidsstyrken øker, samtidig som det ikke er tilstrekkelig med unge nyutdannede til å imøtekomme behovene for ny kompetanse. Dermed oppstår en kløft mellom behovet for og tilgangen på kompetanse.

Siden Kompetansereformen først og fremst ble betegnet som en arbeidslivsreform, gikk kritikken mot den ut på at den var for arbeidslivsrettet, og at den ikke i tilstrekkelig grad ivaretok mer ”ressurssvake<sup>18</sup>” grupper voksne og de som ikke var tilknyttet arbeidslivet. Det ble også kritisert at arrangører som tidligere spilte en vesentlig rolle i voksenopplæringen, ble skjøvet til side til fordel for opplæring i arbeidslivet og mer markedsrettede arrangører. Noen arrangører opplevde det som vanskelig å finne sin nye posisjon etter reformen. Mange uttrykte også skepsis til den vekten som effektivitet og økonomisk vinning syntes å ha (Bjerkaker 2001).

Ut fra litt ulike perspektiver og innfallsvinkler knyttet til nytten av en slik reform, ble det etter hvert en bred enighet politisk for en etter- og videreutdanningsreform, senere kalt Kompetansereformen. Under en høring i Kirke- og utdanningskomiteén i forbindelse med Djupedals (SV) forslag om lovfestet, individuell rett til utdanningspermisjon, uttalte saksordfører Ottar Kaldhol (A) at en etter- og videreutdanningsreform kunne bli den største og mest omfattende utdanningsreform vi noen gang har hatt. En slik vurdering ble delt av flere, blant annet Kjell Eide (1996).

I forbindelse med behandlingen av Innst. S. nr. 133 (1995–96) fra Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, fattet Stortinget 29. februar 1996 følgende vedtak:

*”Stortinget ber regjeringen legge frem en stortingsmelding om en livslang læringsreform i løpet av våren 1997.”*

Som en oppfølging av Stortingets vedtak nedsatte regjeringen Jagland ved kongelig resolusjon 27. september 1996 et utredningsutvalg.<sup>19</sup> Utvalget skulle utrede grunnlaget for en nasjonal handlingsplan for et tilpasset, målrettet og helhetlig system for voksenopplæring og kompetanseutvikling i arbeids- og samfunnsliv. Utvalget la frem sin NOU 1997:25 ”Ny kompetanse” 1. oktober 1997. I den påfølgende St.meld. nr. 42 (1997-98) ”Kompetansereformen” ga regjeringen sin analyse og vurdering av kompetansebehovene i arbeidsliv, samfunnsliv og for den enkelte voksne, med bakgrunn i utvalgets utredning. Innst. S. nr. 78 (1998-99) var en innstilling fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteén om Kompetansereformen som forelå 12. januar 1999. Med bakgrunn i disse dokumentene og stortingets vedtak om Kompetansereformen 19. januar 1999, utarbeidet Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet en 4-årig handlingsplan.<sup>20</sup> Flere departementer, parter i arbeidslivet og utdanningsaktører utarbeidet egne planer for Kompetansereformen, som har bidratt med viktige innspill i arbeidet med denne handlingsplanen (Handlingsplan Kompetansereformen 2000-2003).

<sup>18</sup> I betydningen lav utdanning og ulike utfordringer i forhold til å kunne delta aktivt i arbeidslivet.

<sup>19</sup> Leder for utvalget var Lars Buer og utvalget ble i ulike sammenhenger kalt ”Buerutvalget”.

<sup>20</sup> Denne ble utviklet i samarbeid med de organisasjoner og institusjoner som var representert i Forum for kompetanseutvikling og i Kontaktgruppen for Kompetansereformen i 1999. Forum for kompetanseutvikling ble oppnevnt i statsråd 21. mai 1999 med medlemmer fra politiske myndigheter, partene i arbeidslivet og tilbydere av utdanning. Forumet ble opprettet som en arena for drøfting av faglige og politiske spørsmål knyttet til kompetanseutvikling. I tillegg skulle den bredt sammensatte kontaktgruppen for Kompetansereformen bistå Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i reformarbeidet.

Oppsummert kan vi si at bakgrunnen for Kompetansereformen og de enkelte områdene i reformen er beskrevet i disse grunnlagsdokumentene. Rekkefølgen er ordnet i tid fra den eldste til den nyeste.

- NOU 1997:25 Ny kompetanse.
- St.meld. nr. 42 (1997-98) Kompetansereformen.
- Innst. S. nr. 78 (1998-99) fra KUF-komiteen i Stortinget.
- NOU 1999:14 Forberedelse av inntektsoppjøret 1999 (Arntsen-utvalget).
- Ot.prp. nr. 68 (1998-99) og Innst. O. nr. 7 (1999-2000) om utdanningspermisjon.
- Ot.prp. nr. 44 (1999-2000) og Innst. O. nr. 89 (1999-2000) om endringer i Opplæringsloven.
- St.prp. nr. 1 (1999-2000) og (2000-2001).
- Handlingsplan for Kompetansereformen 2000-2003.

Begrepene som benyttes i Kompetansereformens bakgrunnsdokumenter er i noen henseende normative, i den forstand at de inngår som politiske styringsgrunnlag. I andre tilfeller er begrepsbruken mer tilfeldig, med et høyt generaliseringsnivå og manglende ettertanke eller kritisk refleksjon (Grepperud & Toska 2000). En del høringsuttalelser til NOU 1997:25 kritiserte nettopp den manglende begrepsavklaring i utvalgsinnstillingen. Det hevdes at uklar begrepsbruk har ført til uklarheter på en del sentrale punkter i utvalgets forslag. Særlig er bruken av begrepene etterutdanning og videreutdanning trukket fram. I NOU 1997:25 som er Buerutvalgets utredning, brukes ofte begrepet etter- og videreutdanning (som senere minimaliseres både i Stortingsmeldingen og i den påfølgende handlingsplanen). I Stortingsmeldingen fremkommer en mer konsekvent begrepsbruk, ved at de "valgte" definisjoner følges opp gjennom hele meldingen.

I NOU 1997:25 legges det vekt på at reformen er en arbeidslivsreform, der hovedintensjonen er å forberede og kvalifisere mennesker for arbeidslivet (NOU 1997:25 s. 11). Dette ligger da også i utvalgets mandat, der det heter at *"Utvalget skal drøfte behovet for kunnskap og kompetanse i samfunnet, næringslivet, offentlig virksomhet og for den enkelte i forhold til sysselsetting og verdiskaping."* NOUen retter fokus mot de forbedringsmulighetene som finnes i utdanningssystemet for å kunne møte kompetanseutfordringen i arbeidslivet. Gjennom dokumentasjonsordninger, inntakskrav til ulike utdanninger, tilbudsstrukturen, rettigheter og plikter, økonomiske løsninger, økt bruk av IKT, mer informasjon og samordning, skal man stå bedre rustet til å møte de kompetanseutfordringene man står overfor. I NOUen legges det stor vekt på at den økonomiske verdiskaping er et vesentlig element som kan fremmes gjennom læring.

I St.meld. (nr. 42) og i den påfølgende handlingsplanen søker man å trekke livslang læringsbegrepet mer frem.<sup>21</sup> I Stortingsmeldingen heter det at Kompetansereformen er en livslang læringsreform som også skal omfatte voksne som ikke er inkludert i arbeidslivet, eller som står i fare for å bli marginalisert. Begrepet Kompetansereform og livslang læringsreform benyttes vekselvis i meldingen, som om de er synonyme begreper. Likevel er det verd å merke seg at når det i Stortingsmeldingen refereres til enkeltindividens behov, de

---

<sup>21</sup> I St.meld. nr. 42 er begrepet kun nevnt to ganger, selv om det fremheves som et viktig element i innledningen.

kulturelle aspekter ved læring og de myke verdiene, så tales det om en *livslang læringsreform*. Men når det refereres til arbeidsliv, kompetansebehov, bedrifter og næringsliv, så er det *Kompetansereformen* det siktes til. Livslang læring og kompetanseutvikling beskrives som to atskilte komponenter av en reform, der ulike aspekter vektlegges. Livslang læring synes å være et honnørbegrep som skal bidra til å legitimere Kompetansereformens mykere aspekter: enkeltindividers behov, grupper utenfor arbeidslivet og et bredt kompetansebegrep skytes inn som bisetninger i det som i NOUen var mer rettet mot arbeidsliv, bedrifters behov og et snevrere kompetansesyn.

”... Samtidig må det enkelte individ ...”  
”... Men det er også viktig å prioritere grupper ...”  
”... Samtidig må det legges vekt på ...”

Livslang læring defineres i Stortingsmeldingen som all organisert og uorganisert læring gjennom hele livet, inkludert formell og uformell læring gjennom arbeid og andre aktiviteter. Etter mitt syn omfatter livslang læring, slik det defineres i Stortingsmeldingen og i NOU 1983:23, mye mer enn det som omfattes av Kompetansereformen, slik det skisseres i NOU 1997:25. De to dokumentenes definisjoner av livslang læring kan derfor ikke benyttes som synonyme. I høyden kan Kompetansereformen betraktes som en del av en livslang læringsreform, som til tross for et høyt generaliseringsnivå spenner mye videre.

## 2.2 Intensjoner i Kompetansereformen

I Kompetansereformens bakgrunnsdokumenter er det skissert mange intensjoner, som man søker å nå gjennom en rekke hovedmål og delmål som særlig skisseres i handlingsplanen. Når det gjelder forventningene og intensjonene som Kompetansereformen skal innfri, er det tre hovedmål som kan identifiseres, i tillegg til et overordnet utjevningaspekt: (i) den skal sikre grunnlaget for verdiskaping, (ii) den skal dekke kompetansebehovet i samfunnet, i arbeidslivet og hos den enkelte, og den skal (iii) gi et effektivt og fleksibelt utdanningsystem.

### 2.2.1 Kompetansereformen skal bidra til økt verdiskaping

Gjennom utformingen av Kompetansereformen, er det altså blitt en større tydeliggjøring og vektlegging av verdiskapingsperspektivet som et vesentlig element ved voksnes læring. Kompetansereformen skulle være en arbeidslivsreform, der verdiskaping, sysselsetting og økonomisk vekst var viktige mål. Verdiskaping ble her definert som *en realisering av mål eller verdier av økonomisk art, gjennom innsats av begrensede eller knappe ressurser*.<sup>22</sup> Det ligger i dette perspektivet en forutsetning om at verdien av utdanning og læring kan måles

---

<sup>22</sup> Jf. tidligere Statsråd Sandals innledningsforedrag på NHOs årskonferanse 1997, ”Kunnskapens karakter”- et informasjonshefte fra NHO; Ellström, Gustavsson, Larsson (1996): ”Livslångt lärande”.

kvantitativt, gjennom økonomisk vekst. Dette perspektivet ble også i stor grad videreført i den påfølgende Stortingsmeldingen (St.meld. nr. 42).<sup>23</sup>

Dette sto i kontrast til det europeiske samarbeidet i UNESCO, hvor det ble lagt stor vekt på den personlige utviklingen som følge av læring (se NOU 1997:25 s.15). I konklusjonen fra EU i det ”Europeiske året for livslang læring” (hvitboken), ble det også lagt vekt på at den kulturelle dimensjonen ved læring også må vektlegges i perspektivet knyttet til livslang læring.

*”To examine education and training in the context and employment does not mean reducing them simply to a means of obtaining qualifications. The essential aim of education and training has always been personal development and the successful integration of Europeans into society through the sharing of common values, the passing on of cultural heritage and the teaching and self-reliance” (Delor 1996 s. 3).*

Det er derved en stor spennvidde fra EU og UNESCOs betraktninger, til utredningsutvalgets innstilling med vekt på utdanningens økonomiske dimensjon (Arvidson 1999). I de to fremstillingene gjøres det til dels svært ulike prioriteringer av hvilke elementer som skal inngå i selve verdiskapingsbegrepet – den ene fremstillingen prioriterer den kulturelle verdiskapingen, mens den andre legger hovedvekten på den økonomiske (ibid).

I Kompetansereformens bakgrunnsdokumenter (NOU 1997:25) er det følgende resonnement som ligger til grunn for verdiskapingen:<sup>24</sup> *”Jo høyere kompetanse arbeidsstokken har, jo mer konkurransedyktig blir man og jo høyere blir verdiskapingen.”* Dette er et argument som slår an hos investorer i Kompetansereformen, men som det faktisk ikke finnes forskningsmessig belegg for å hevde (Grepperud & Toska 2000). Selv om verdiskaping er et velbrukt ord i samfunnsdebatten, er ikke begrepet definert eksplisitt i Kompetansereformens bakgrunnsdokumenter. I St.meld. nr. 42 blir begrepet brukt innledningsvis, men følges i liten grad opp ut over i Stortingsmeldingen. Vi får derved ikke et konkret bilde av hvilke elementer begrepet består av, bortsett fra at det knyttes opp i mot et økonomisk fundert resonnement der konkurransevne, marked, sysselsetting, vekst, etterspørsel og andre økonomisk funderte begreper benyttes. Det er uklart hva som ligger i *en innsats av knappe ressurser også*, bortsett fra at lønnsomhet er et viktig stikkord.

Kyrkje-, utdannings- og forskningsminister Jon Lilletun åpnet konferansen *”Læring og verdiskaping ved overgangen til et nytt årtusen”* på Lillehammer, 25. oktober 1999. Han beskrev sammenhengen mellom utdanning og verdiskaping slik:

*”Utdanning og opplæring skal gi kunnskaper for å skape dei materielle verdiane som sikrar alle ein god levestandard.”*<sup>25</sup>

Økt fokus på begrepet verdiskaping understrekes også i Norges forskningsråd sitt program for verdiskaping – Verdiskaping 2010. Verdiskaping 2010 var et samarbeidsprogram mellom

<sup>23</sup> St.meld. nr. 42 (1997-98) ”Kompetansereformen.” Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Stortingsmeldingen skulle danne grunnlag for en handlingsplan for kompetanseutvikling som regjeringen senere la frem.

<sup>24</sup> Lars Buer [http://www.tunet.net/a/a\\_publicasjoner/NFFrapporter/buer/buer\\_tekst.htm](http://www.tunet.net/a/a_publicasjoner/NFFrapporter/buer/buer_tekst.htm).

<sup>25</sup> Egne notater fra konferansen.

Forskningsrådet, LO, NHO og SND. Programmet startet 2001 og fortsatte ut 2010. Programmet skulle bidra til økt verdiskaping i næringslivet ved å stimulere bedrifter til å jobbe sammen med forskere om organisasjonsutvikling, innovasjon og nyskaping. Også programmet for Kompetanse, utvikling og verdiskaping (KUV) ble opprettet i kjølvannet av NOU 1997:25. I programnotatet (KUV) defineres verdiskaping videre enn Lilletuns definisjon (som tidligere er nevnt): "Med verdiskaping menes realiseringen av mål eller verdier gjennom en innsats av begrensede eller knappe ressurser." I noen tilfeller defineres verdiskaping som grader av kompetanseheving i forhold til ressursinnsatsen i utdanningen, mens det i andre tilfellet defineres som velferdsgevinsten ved en gitt økning av kompetansenivået, økt livskvalitet, inkludering i samfunnslivet osv. En kan altså skille mellom verdiskaping vurdert ut fra de ulike nivå; individ, organisasjon og samfunn.

Tabell 2.1 Utdanningens verdi på ulike nivå. Klassifikasjon av utdanningsforskning med fokus på økonomisk og ikke-økonomisk verdiskaping (Hentet fra KUV – programnotat)

	<b>Individ</b>	<b>Organisasjon</b>	<b>Samfunn</b>
Utdannelse og kompetanse som økonomisk investering: Instrumentell eller nytteorientert	<i>A:</i> Lønnsomheten av utdanningsinvesteringen ("human capital") målt ved inntekt, yrkesdeltagelse og yrkeskarriere relativt til investeringen. Den menneskelige kapitalen tilskrives en høy verdi, som forventes å gi økonomisk uttelling.	<i>B:</i> Virksomheters overlevelse, tilpasningsdyktighet, endringsevne, ekspansjonsevne og langsiktig lønnsomhet.	<i>C:</i> Samfunnets økonomiske verdiskaping, målt ved nasjonalregnskapets definisjoner.
Utdannelse og kompetanse som siviliserende aktivitet: Oppdragende og dannelsesorientert	<i>D:</i> Individets livsstandard og evne til livsutfoldelse, deltagelse, læring og oppdragelse.	<i>E:</i> Organisasjoners (kirke, skole, frivillige org. osv.) kapasitet til å reprodusere humanistiske holdninger og etisk adferd.	<i>F:</i> Samfunnets kollektive sivilisasjon og "dannelse": Respekt for og reproduksjon av humanistiske normer.

Utdanning og kompetanse oppfattes som viktige innsatsfaktorer i den økonomiske verdiskapingen. Målbarheten av denne innsatsfaktoren er hentet fra "human capital"-tradisjonen, hvor en evaluerer utdanning som en investering og måler avkastningen av denne. I KUV-programmet (Kunnskap, utdanning og verdiskaping) defineres verdiskaping videre enn den rent økonomiske avkastningen. Her heter det at verdier ikke alene er av økonomisk eller nytterelatert karakter (denne dimensjonen poengteres ikke like sterkt i NOU 1997:25 og St.meld. nr. 42). Opprettholdelse av dyptliggende humanistiske verdier, sivilisert adferd og kulturelle ytringsformer representerer også en form for verdiskaping. Verdiskaping eller verdirealisering gjennom utdanning kan derved identifiseres og måles på flere nivåer. På det individuelle nivå, som verdiskaping innenfor bedriftene eller andre typer av organisasjoner og på samfunnsnivået.

Studier av utdanningens lønnsomhet (A) fokuserer på forholdet mellom utdanning, kompetanse og de gevinster individet høster av å investere i dette. Innenfor klassisk "human capital" teori analyseres lønnsomheten av utdanningsinvesteringen ved å se på kostnadene ved utdanningen, i forhold til den samlede inntekten. Dette gir også et grunnlag for å studere utdanningsvalg. En forventer at utdanninger som gir høy avkastning over livsløpet, vil

tiltrekke seg flere søkere/studenter enn mindre lønnsomme utdanninger. Menneskelige ressurser ses på som en nøkkelfaktor for den enkelte virksomhets utvikling (B), en faktor av vesentlig betydning for dens overlevelse, lønnsomhet og ekspansjon. Mye forskning har fokusert på utdanning i et makroøkonomisk perspektiv (C). Utdanning og kompetanse oppfattes som en kapital hvor vi kan forvente avkastning i form av økonomisk vekst. I de senere år har den nye "vekstteorien" rettet stor oppmerksomhet mot hypotesen om tiltakende utbytte av forskning, utvikling og utdanning. Dette bygger blant annet på en forståelse av utdanning som et gode som kan gi store positive ringvirkninger, og at det kan være en positiv sammenheng mellom kompetansenivå og realkapitaltilgang. Utdanning oppfattes ofte som et grunnlag for livsutfoldelse, også utenfor yrkeslivet. Språklige ferdigheter er en grunnleggende forutsetning for en rekke aktiviteter i livs- og samfunnssammenheng (D). Samfunnsforståelse er en forutsetning for meningsfull politisk deltagelse og grunnleggende skoloring er en stimulan for videre utdanning. Samtidig er læring et mål i seg selv og mange søker å vinne dypere innsikt i seg selv og i samfunnet. Utdanning og kompetanse kan derfor ikke bare forstås og fortolkes som en instrumentell verdi; læring er for mange et gode i seg selv. Ett av formålene med utdanning er normdannelse og kulturell skoloring (E). Også innenfor bedrifters kompetanseutviklingsprogrammer kan grunntanken bak være å skape en felles organisasjonskultur og skape felles forståelse i forhold til overordnede mål og strategier. Tradisjonelt har utdanningssystemets mål også vært å drive nasjonsbyggende virksomhet (F), fremdyrke lojalitet og oppslutning om nasjonen, nasjonalstaten og nasjonale symboler for å opprettholde nasjonale verdier, språk og kultur. Med økt internasjonalisering, mobilitet og møter mellom ulike kulturer kan slike verdier utfordres (fra KUV programmet).

Ved å opprettholde en forestilling om at det er store økonomiske gevinster å hente ved å satse på og investere i utdanning, nedtones de ikke-økonomiske aspektene. De betraktes som en eventuell ekstrabonus til de økonomiske gevinstene. Det økonomiske verdiskapingsperspektivet blir en *Trojansk hest* (Grepperud & Toska 2000), som fører an mot et nytt perspektiv på voksnes læring som styrer og beveger arrangører vekk fra kulturell formidling, og over på de økonomiske og markedsorienterte aspektene (ibid).

I utdanningsoptimismen som råder, øyner enkeltpersoner muligheten til mer utdanning, både for å realisere seg selv og for å styrke sin posisjon i arbeidsmarkedet. I dette ligger et press og en forventning mot den enkelte til å ta ansvar for egen kompetanseheving. *Politikere* ser utdanning som løsningen på komplekse samfunnsproblemer, et samlet *arbeidsliv* lever i troen på at mer kunnskap (St.meld. nr. 43 1988-89) er en forutsetning for lønnsomhet og effektivitet, og *utdanningssystemet* aner at man kan konsolidere og ekspandere (ibid). Spørsmålet er om det er dette alle vil, og hvorvidt dette er i tråd med de perspektiver voksne deltagere i læring fokuserer på. Gunnar Grepperud og Jan Atle Toska (ibid) hevder det bør reises spørsmålsteget ved den troen og de forestillingene som hersker, både negative og positive. Det satses store ressurser på mange av de forutsetningene som ikke er forskningsmessig dokumentert, men som tas for gitt. Anders Nordby fra Norsk Kristelig Studieråd, hevder dette i en kronikk i Aftenposten (22.05.1998) om Kompetansereformen:

*"Den vil nok få betydning for vårt arbeidsliv, vårt næringsliv og vår økonomiske vekst, men når man så bevisst utelater andre deler av livet, mister man viktige perspektiver."*

### 2.2.2 Kompetansereformen skal bidra til å dekke kompetansebehovet på ulike nivå

Denne overskriften sier også noe om verdiskapingsperspektivet, og det kan synes som om det henger nøye sammen med de intensjoner som er nevnt. Likevel vil kompetansebehovet på ulike nivå dekke de mer substansielle implikasjoner, i tillegg til at det individuelle nivået også blir tatt med i betraktning. Analysene som ligger til grunn for Kompetansereformen, baserer seg på offentlige økonomiske og politiske utredninger som slår fast at kompetanseutvikling er viktig for konkurransevne, sysselsetting og velferd (NOU 1997:25). Trekk i internasjonal utvikling tilsier at man ser utdanning og kompetanse som viktig i forhold til tre dimensjoner; som forutsetning for den økonomiske utviklingen, som forutsetning for å løse en rekke globale problemer og som forutsetning for kulturell og demokratisk utvikling.

Begrepet "kompetansekloften" (the skills gap) uttrykker den hovedutfordringen som ikke bare Norge, men de aller fleste land står overfor når det gjelder kompetanse. På den ene siden akselererer omstillingstakten i samfunns- og arbeidsliv. Yrker forsvinner og oppstår i stadig raskere tempo. Yrker som nærmest ikke eksisterte for et par tiår siden opptar nå stor plass, mens andre yrker er borte eller minimalisert. På samme måte er produkter, produksjonsmåter, organisasjons- og distribusjonsmønstre, kommunikasjonsteknologi og produksjonsutstyr i stadig endring. Endringstakten øker, noe man antar vil stille stadig større krav til oppdatert og ny kunnskap for å følge med i utviklingen. På den annen side er det en voksende erkjennelse i mange land av at kompetansetilførselen er for liten. Antall unge nyutdannede er ikke tilstrekkelig til å imøtekomme behovene for ny kompetanse i samfunns- og arbeidsliv. Samtidig har det skjedd en aldring av arbeidsstyrken, en utvikling som ventes å fortsette.<sup>26</sup> Det ble i NOU 1997:25 konkludert med at kompetansebehovet er stort både på samfunnsnivå, bedriftsnivå og individnivå. I NOU 1997:25 legges det videre vekt på viktigheten av en godt utdannet arbeidsstyrke som en innsatsfaktor for å få høy verdiskaping, som igjen vil gi økonomisk basis for å løse oppgavene i velferdspolitikken. De menneskelige ressursene vurderes som den produksjonsfaktoren, som i størst grad kan gi konkurransefortrinn for næringslivet.

*"Det er etter utvalgets oppfatning avgjørende at en reform for etter- og videreutdanning er forankret i arbeids- og næringslivets behov" (NOU 1997:25 s. 50).*

Det er altså arbeids- og næringslivet man primært skal ta utgangspunkt i når man kartlegger kompetansebehov. Ut i fra de samfunnsanalyser som kompetansebehovet bygger på, ser vi at det i resonnementene er sammenheng mellom kompetansen på bedriftsnivå og den samlede kompetanseutviklingen i samfunnet. I tillegg er innfallsvinkelen til den enkeltes kompetansebehov at den skal vurderes ut i fra de behovene arbeidslivet har for kompetanse. Man antar altså at den enkelte voksnes kompetansebehov er relatert til arbeids- og yrkesliv. Det heter i St.meld. nr. 42 s. 10 at: *"For å holde utviklingstakten i arbeidslivet, vil voksne ha*

---

<sup>26</sup> I EU-landene regner en med at gjennomsnittsalderen i arbeidsstyrken vil øke med ca ti år (fra 35,4 til 44,3 år) i perioden fra 1995 til 2030. Til sammenligning steg gjennomsnittsalderen med mindre enn fem år i perioden 1960-1995. Mens andelen 20-29-åringene i disse landene var uforandret mellom 1960-1995 (27 %), vil den synke til 23 % i 2030. Mens 50-59-åringene utgjør 21 % av arbeidsstyrken i disse landene i dag, vil de utgjøre 27 % i 2030 (NOU 1997:25). Også Norge står overfor en tilsvarende utvikling.



*behov for stadig oppdatering av kompetanse for å holde tritt.*” Det er altså dette behovet den enkelte voksne vil søke å oppnå ved å delta i læring, nemlig *å holde tritt?*<sup>27</sup>

For å legitimere at også den enkeltes kompetansebehov er viktig heter det imidlertid at:

*”Kompetansekløften vedrører ikke bare arbeidslivet. Endringene omformer hele samfunnet og dermed enkeltmenneskets liv også utenfor jobben. Teknologi- og medieutviklingen, internasjonaliseringen med blant annet større krav til språkkunnskaper og flommen av tilgjengelig informasjon, kan skape nye klasseskiller mellom dem som er med og dem som er utenfor - ikke bare arbeidsmarkedet, men også det demokratiske og sosiale liv. En Kompetansereform må også bidra til styrking av det norske språket. Perspektivet må derfor være bredt og innbefatte menneskets totalsituasjon i møte med en krevende framtid”* (St.meld. nr. 42 s. 10).

Ut i fra den sammenhengen det står i, synes legitimeringen av den enkeltes kompetansebehov å være en bonus til de som setter sitt læringsbehov i sammenheng med næringslivets behov. Ett av Kompetansereformens hovedbudskap er at den enkelte voksne må ta ansvar for egen læring, og sørge for å fornye sin kompetanse for å kunne fungere tilfredsstillende i arbeids- og samfunnsnivå (St.meld. nr.42).

Det er altså et overordnet mål for Kompetansereformen at den skal bidra til å dekke samfunnets, arbeidslivets og den enkeltes behov for kompetanse. Dokumentene som legges til grunn i utredningen slår fast at kompetanseutvikling er viktig på de ulike nivå, men går ikke inn på hva kompetanse er, eller hva slags type kompetanse det er behov for på de ulike nivå. I hvor stor grad er det for eksempel samsvar mellom behovene på de ulike nivåene? I utvalgets gjennomgang (NOU 1997:25) benyttes utviklingstrekkene som indikator på at det er et behov, men utpeker ikke spesifikke utdanningsbehov. Behovet for videregående opplæring for voksne baserer seg på ulike kartleggingsundersøkelser blant et utvalg av voksne. I St.meld. nr. 42 heter det at *”Felles for voksne med svake basiskunnskaper er at de i liten grad melder sitt behov.”*

Satsingen på etter- og videreutdanning skal bidra til å gi alle voksne bedre muligheter til kompetanseutvikling og livslang læring, og bidra til at norsk arbeidsliv får den kompetansetilførsel som er nødvendig for å sikre grunnlaget for verdiskaping og tjenesteyting, både i privat og offentlig sektor. Vi vet likevel ikke nok om kompetansebehov på de ulike nivå.

### **2.2.3 Kompetansereformen skal bidra til effektive og fleksible læringstilbud**

Kompetansereformen legger vekt på å utvikle og øke bruken av nettbaserte fjernundervisningsopplegg i læring. I bunnen av denne satsningen ligger en faglig og politisk tro på at voksnes deltagelse i læring og utviklingen på feltet voksnes læring, vil skyte fart og bli mer effektiv gjennom bruken av mer fleksible læringsformer. Det er et hovedmål i Kompetansereformens handlingsplan å utvikle og tilpasse fjernundervisningen slik at den blir mer bruker- og behovstilpasset, og på den måten også inkludere mennesker med ulike

<sup>27</sup> Tøsse (2005 s.526) betegner dette kompetansekappløpet som ”den skjulte utviklingstvangen”.

forutsetninger. Fjernundervisning blir sett på som en måte å skape muligheter til livslang læring for alle. Gjennom fjernstudier kan oppdatering og videreutvikling av kunnskap skje når som helst, og på de steder der folk er. Fjernundervisning er også rettet mot å imøtekomme virksomheters, bedrifters og bransjers behov for utdanningstilbud som er spesielt tilrettelagt, eller skreddersydd for de ansatte.

Effektivt og fleksible læringstilbud betegnes som en forutsetning for å dekke voksnes læringsbehov. På den ene siden fremstår fremveksten av det såkalte informasjons- og kunnskapssamfunnet med bakgrunn i den teknologiske utviklingen. På den annen side fremstår IKT etter hvert som den kanskje mest avgjørende forutsetning for at visjonene om livslang læring skal la seg realisere (Grepperud 1999). I St.meld. nr. 42 (1997-98) s. 65, står det blant annet om fleksible læringstilbud:

*”Et viktig element i reformen er å utvikle opplæringstilbud som utnytter de store mulighetene som ligger i arbeidsplassen som læringsarena. Dette kan gjøres blant annet ved å etablere utviklingsprogrammer og finansieringsordninger for å stimulere til økt bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi i opplæringen og til videreutvikling av nye fleksible og brukertilpassede undervisningstilbud, voksenpedagogiske metoder og mediapedagogikk.”*

Målet er en bedre tilpasning ved bruk av åpne og fleksible læringsformer. Ordet fleksibilitet blir imidlertid definert og brukt på forskjellige måter ut i fra de forestillinger man har om behovene til de voksne læringsseekende. Fri startpunkt og fri progresjon er den definisjonen på et fleksibelt studieopplegg som ofte benyttes. I begrepet fleksibilitet legger man da en organisering som gjør det mulig å kombinere arbeid og utdanning, som i større grad benytter arbeidsplassen som læringsarena og som i større grad benytter informasjons- og kommunikasjonsteknologi.

Med et effektivt system menes et økonomisk kostnadsbesparende system, og et system som bidrar til økt gjennomstrømming og lite frafall, fordi det tillater individtilpasset progresjon. Nye pedagogiske modeller vokser frem, med aktivt studerende som ideelt sett trenger lite eller ingen støtte fra en lærer. Utdanningssituasjoner skapes i nye miljøer, langt i fra tradisjonelle klasseromsløsninger. Dagens kurstilbud er bredt og består av kurstilbud av ulikt omfang og på ulikt nivå. En del av det nettbaserte tilbudet er såkalte kombinerte opplegg, der det blir gitt tilbud om stedbunden undervisning i tillegg til nettstudiene. Både ”rene” nettstudier og kombinerte opplegg setter store krav til deltagerens evne til selvstyrt læring, og til å ta ansvar for egen læring. Dette er tilbud som i dag hovedsakelig rekrutterer ressurssterke og målrettede voksne med evne til å arbeide strukturert og selvstendig. I Kompetansereformens bakgrunnsdokumenter sies det lite om voksnes ulike behov. Fordi det finnes lite forskning om dette, ble vurderingen av voksnes behov for utdanning basert på antagelser ut i fra generasjonsskiller i utdanning, dagens utdanningsnivå og de økte kompetansekravene i samfunnet.

Innen livslang læring og fleksibel utdanning er det i ferd med å utvikle seg en felles forståelse og en felles begrepsbruk som det stilles få, om noen spørsmål ved (Grepperud 1999). Det hersker en sterk optimisme og tro på bruken av IKT i både nær- og fjernundervisning. Fremveksten av stadig nye teknologiske muligheter har så langt skjedd i et omfang og med en fart som har skapt et ”didaktisk etterslep” (ibid).

Nye studiemønstre og utdanningsveier som bryter med det gamle trenger gjennomlysning. Bruken av ulike kursmodeller vil derfor være en viktig dimensjon i dette arbeidet, med tanke på de forventninger til utbytte som deltagerne har. Ulike undervisningsmodeller kan ha ulik betydning, alt etter hvilken sosial situasjon de benyttes i. Deltagere i læring utvikler ulike strategier for sin læring, noe som også påvirker arrangører. Kunnskap om slike strategier samt årsaker til at noen studier fungerer bra, mens andre fungerer dårlig, er nødvendig i utforming av undervisningsopplegg.

### 2.3 Kompetanseutvikling og/eller livslang læring?

Siden kunnskap og kompetanse i løpet av 1990-tallet kom øverst på de fleste agendaer, vil en av flere mulige karakteristikker av dette tiåret være "kunnskapsoptimismens tiår". Det ble etablert en sannhet om at mer kunnskap til flere ville være helt avgjørende for fremtidig utvikling og problemløsning, og en viktig nøkkel til vår fremtid (Grepperud & Toska 2000). Den sterke troen på kunnskap og kompetanse bunnet i troen på utdanningens betydning for konkurransedyktighet, sosial stabilitet, identitet og som virkemiddel mot sosial utestengning. I UNESCOs rapport "*Learning: The Treasure Within*" (Delor 1996 s. 17), ble det blant annet pekt på at utdanning er avgjørende for å løse opp i noen av de sentrale samfunnsmessige spenninger man står overfor. Det er i lys av den samfunnsmessige globale utviklingen og gjennom inspirasjonen fra andre, større internasjonale utredninger, vi må forstå utredningen og utformingen av Kompetansereformen (Grepperud 1999).

Oppløpet til reformfasen i 1990-årene var utredningen "*Med viten og vilje*"<sup>28</sup> (NOU 1988:28). Utredningen presiserte viktige trekk ved samfunnsutviklingen; med økende globalisering, demografiske endringer og påfølgende behov for mer kunnskap og kompetanse. Dette krevde et løft der målet var å få mer kompetanse ut av befolkningens talent, ved å utnytte den enkeltes evner på en bedre måte. Dette synliggjorde en politisk retorikk som fokuserte på mer konkurranseorienterte begrunnelser om økonomisk vekst og verdiskaping. Begrepet livslang læring fikk etter hvert en snevrere tolkning på den politiske arenaen enn det som var innholdet i begrepet da det dukket opp tidlig i 1960-årene.<sup>29</sup> Definisjonen ble modifisert i takt med økt globalisering og den raske sosiale, økonomiske og tekniske utviklingen (Bjerkaker 2001, Field 2000, Salling Olesen 1999).

NOU 1988:28 la grunnlaget for det påfølgende reformarbeidet som gjaldt gjennomgripende endringer på ulike utdanningsnivå; der grunnskole, videregående skole og høyskole ble reformert i løpet av 1990-tallet. Reformene bygget på hverandre, blant annet ved at overgangen mellom de forskjellige nivåene skulle bli lettere. I tillegg til at disse reformene organisatorisk og pedagogisk også skulle være innrettet mot voksne, var den samlede målsetting at utdanning på alle nivå skulle legge grunnlaget for et fremtidig system for livslang læring.

---

<sup>28</sup> Som ble ledet av Gudmund Hernes. Gudmund Hernes var i denne perioden direktør for FAFO-Institutt for arbeidsliv- og velferdsforskning.

<sup>29</sup> Da ble "*Lifelong learning*" lansert som begrep under UNESCOs verdenskonferanse om voksenopplæring i Montreal i 1960.

Diskusjoner når det gjelder hvilke verdier som skal realiseres gjennom livslang læring og hvilke verdier voksnes læring bør ivareta spesielt, foregår kontinuerlig. Dette er i realiteten også en debatt om hvilket samfunn vi vil ha, og hvilke verdier vi ønsker å prioritere i samfunnet som helhet. Dette kommer til uttrykk i grunnlagsdokumentene, ved at begrepsbruken hele tiden endres og vektleggingen av ulike mål og intensjoner varierer.

Livslang læring er derved en ideologi som "seiler under flere flagg" fordi den kan begrunnes ut i fra ulike behov og ulike samfunnsmessige prioriteringer (Grepperud & Toska 2000). Kompetansereformen var primært en arbeidslivsreform, men likevel en reform som etter intensjonen skulle ivareta verdier på andre livsområder. Kompetansereformen kan ut fra dette betraktet som:

- En *økonomisk reform*, det vil si primært som et bidrag til å styrke den økonomiske verdiskapingen.
- En *velferdsreform*, det vil si som et bidrag til at så mange som mulig skal få tilgang til utdanning som et gode.
- En *demokratisk reform*, det vil si som en reform som i bred forstand skal dyktiggjøre det enkelte individ som samfunnsborger, og sette det i stand til å ta hånd om og styre sitt eget liv.
- En *kulturell reform*, det vil si som en reform som skal styrke det enkelte individs identitet og selvforståelse.

Alle disse begrunnelsene inngår i ulike omtaler av livslang læring, og det er vanskelig å si at den ene bør ha fortrinn fremfor den andre. Grepperud (1999) hevdet at bare de samfunn som er i stand til å ivareta alle disse dimensjonene, kan kalles et lærende samfunn.

I Kompetansereformens bakgrunnsdokumenter har noen verdier fått en klarere prioritet enn andre. Her har "human capital"-perspektivet stått frem som et samfunnsideal. Kompetansereformens relativt ensidige prioritering og satsing ble forsvart, ut i fra at den delvis er initiert av og direkte finansiert av partene i arbeidslivet. Livslang læring var derimot i utgangspunktet nærmest en egen filosofi som la vekt på flere prinsipper, enn de som ble vektlagt i Kompetansereformen.

I livslang læringsperspektivet ligger det mange trosfunderte forestillinger om voksnes læring. Det kan reises spørsmål ved mange av de forutsetninger som i dag tas for gitt. Det er for eksempel ikke entydig forskningsmessig dokumentert at mer utdanning gir seg utslag i økt økonomisk verdiskaping. Det er altså ikke slik at mer fjernundervisning gir mer kunnskap til flere. Så langt gis det mer kunnskap til de som har mye fra før. Det er også fremdeles slik at store grupper av arbeidstakere ikke vil ha mer utdanning, men mer lønn. Mange arbeidsgivere oppfatter utdanning og kvalifisering som en unødvendig utgiftspost, og ser Kompetansereformen mer som en stressfaktor, enn som en gyllen anledning til å styrke egen arbeidsstokk (Grepperud & Toska 2000).

Begreper som fleksibilitet og verdiskaping savner en definisjon basert på empiriske analyser, som ikke kun er basert på normativitet, myter og forestillinger, slik det i stor grad er i Kompetansereformens bakgrunnsdokumenter. Vi finner også klare innslag av mytedanning og forestillinger knyttet til livslang læring og det lærende samfunn (ibid). Antagelsene om

læringsbehov blir sett ut i fra arbeidslivs- og næringslivsståsted. Det er en fare for nivåfeilslutning når man antar at behov, målsettinger og utbytte på ett nivå fører til tilsvarende behov på andre nivå.

### 2.3.1 To spor i livslang læring – det allmenndannende og det samfunnsnyttige

Som en oppsummering kan vi si at det allmenndannende og det samfunnsnyttige perspektivet har utgjort to *spor* i livslang læring, som har hatt ulik betydning opp gjennom årene. De to *sporene* utgjør ulike perspektiver i tenkningen rundt verdien av læring, der det samfunnsnyttige perspektivet med vektlegging av globale perspektiver og økonomisk vekst har utgjort et hovedspor i 1990-årene, som av og til har støttet seg til mer allmenndannende perspektiver. Den nye vektleggingen av økonomi og vekst i sammenheng med livslang læring, ble altså tydeliggjort i utredningen *”Med viten og vilje”* (NOU 1988:28). Det heter i utredningen at kunnskapsvekst er blitt en av de viktigste samfunnsformende krefter, drevet frem av store investeringer i forskning, utvikling og utdanning. For å opprettholde velferden og ”få nok ut av befolkningens talent”, må kunnskapstilegnelse foregå hele livet og ikke bare være knyttet til barne- og ungdomsårene. I internasjonal sammenheng kommer disse *sporene* til uttrykk i sentrale dokumenter om utdanning, som UNESCO<sup>30</sup> ga ut i 1972 og 1996 (Delor 1996) og OECD ga ut i 1996.

Tabell 2.2 Idealtypiske posisjoner i synet på livslang læring – to spor

UNESCO	OECD
Personutvikling	Kvalifikasjonsutvikling
Vekst, selvrealisering, selvaktualisering	Utvikling, personlige kvalifikasjoner
”Human potential”	”Human capital”
Psykologi	Økonomi
”Skolen som frirom”	”Skole som læringsrom”
Fritid	Arbeidstid
”Ansvar for egen læring”	”Ansvar for egen læring”

Tabellen er hentet fra Korsgaard (1999 s. 166)

I rapporten fra 1972 ble begrepet livslang læring for alvor tematisert. Den tidligere nevnte rapport fra 1996; *”Learning: The treasure within”* betegner livslang læring som samfunnets hjerteslag som bygger på fire utdannings søyler; *”å lære er å leve sammen, å lære er å lære, å lære er å handle og å lære er å være.”* Ove Korsgaard (1999) og John Field (2000) hevder at UNESCO og OECD<sup>31</sup> har stått for forskjellige teoretiske og ideologiske posisjoner når det gjelder livslang læring, som nettopp gjenspeiler de to sporene i livslang læring. OECD (1996, 2001) baserte sin forståelse av begrepet (i motsetning til det humanistiske utgangspunktet til UNESCO) mer på en neoliberal filosofi som en investering i ”human capital” (OECD 2001). Dette tilsvarer det spenningsforholdet vi finner mellom det mer allmenndannende og det samfunnsnyttige.

<sup>30</sup> United Nations Educational, Social and Cultural Organisation.

<sup>31</sup> Organisation for Economic Co-operation and development.

Utover på 1990-tallet ble både språkbruken og tankegangen omkring utdanning og læring endret. I langtidsprogrammet 1998-2001 hadde regjeringen byttet ut "utdanningspolitikk" med "nasjonal kompetansepolitikk". Dette var ikke bare et uttrykk for tilfeldig begrepsendring. Det varslet også om et mer grunnleggende perspektivskifte (Grepperud & Toska 2000).

*"Kompetanse er den viktigste enkeltfaktor for den videre utvikling av nærings- og arbeidsliv i Norge, og dermed også for utviklingen av velferdssamfunnet. Oppdatert kompetanse er nødvendig for bedriftens konkurranseevne, og for at den enkelte skal ha den kompetansen arbeidsmarkedet etterspør."*

Sitatet ovenfor er hentet fra LOs og NHOs Handlingsplan for kompetanse (s. 1), og reflekterer synspunktene i disse to organisasjonene. Men også andre organisasjoner i arbeidslivet, både i privat og offentlig sektor, har erkjent den økende betydningen av kompetanse. Kompetanseutvikling skulle skje hos hvert enkelte individ, den enkelte virksomhet og gi en positiv utvikling i samfunns- og arbeidslivet generelt. Dette ble sett i forhold til økt endringstakt i samfunnet, den teknologiske utviklingen, økt internasjonal konkurranse og tiltagende globalisering av økonomien som stiller nye krav til kompetanse. De antatte gevinstene ved en storsatsing på kompetanseutvikling i arbeidslivet ble ansett som formidable. *"For et moderne samfunn er det derfor ikke noe alternativ til en omfattende satsing på utdanning"* (NOU 1997:25 s. 77).

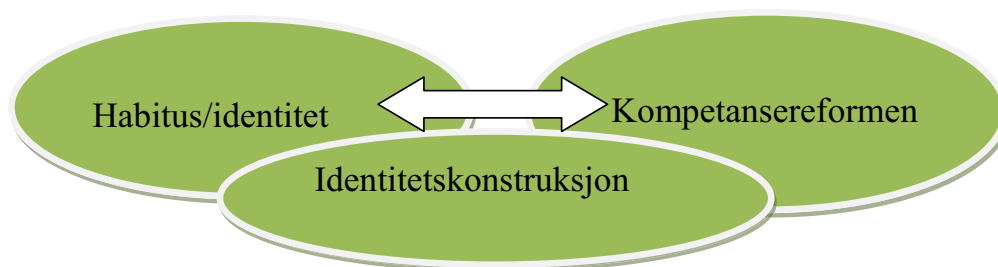
### **2.3.2 Et utgangspunkt for undersøkelsen**

Som et utgangspunkt tenker jeg at Kompetansereformens intensjoner og tiltak utgjør betingelser for voksnes handlingsrom når det gjelder valg av utdanning. Videre antar jeg at Kompetansereformen virker førende, ved at den legger press på voksne om mer utdanning og kompetanse. Som et utgangspunkt for undersøkelsesmodellen (figur 2.1) og et viktig element i dette avhandlingsarbeidet, er hvor sterkt styrende det samfunnsmessige og strukturelle anses å være i forhold til det individuelle, eller hvor stort handlingsrom for identitetskonstruksjon individet anses å ha. Det handler om *makt* til å definere hvem vi skal være, hva vi skal anse som viktig og hvilke valg vi skal ta i ulike sammenhenger. Her vil det alltid være en spenning mellom individet og de objektive strukturene. *"Identity is a concept that holds together two quite distinctive dimensions. On one level it means identification with something collective, cultural or social. On the other it denotes a sense of self and sense of continuity within that self"* (Krange & Øia 2005 s. 53).

Kompetansereformens intensjoner var ment å påvirke voksnes handlinger og valg. Intensjoner i Kompetansereformen om økt verdiskaping innebærer tiltak for økt effektivitet og økt kompetanse i arbeidsstokken. Kravene innenfor yrkesgrupper øker, noe som setter press/økt krav på de ulike yrkesposisjonene. Ut i fra Kompetansereformens intensjoner blir det forventet at voksne motiver for læring og deres identitetskonstruksjon da vil være rettet mot å delta i læring for å styrke sin egen yrkesposisjon. Kompetansereformen påvirker på denne måten de som ønsker å fortsette i sine yrkesposisjoner. Kompetansereformens intensjon om å dekke kompetansebehovet i samfunnet innebærer tiltak for å sluse voksne inn i yrker, der det er behov for deres kompetanse. Intensjonene i Kompetansereformen om å øke befolkningens

kompetanse, sørge for at flest mulig får en formell kompetanse og synliggjøre individers realkompetanse gjennom kompetansebevis er ment å påvirke voksne. Tilbud om effektive og fleksible kursmodeller skulle være et lokkemiddel for å lette voksnes barriere mot å delta i læring.

Figur 2.1 Undersøkellesmodell



Jeg antar at habitus/identitet sammen med blant annet Kompetansereformens intensjoner, utgjør grunnlaget for det handlingsrommet deltagerne har for identitetskonstruksjon gjennom deltagelse i læring. Her ser jeg identitetskonstruksjon som et resultat av møtet mellom deltagerens habitus og Kompetansereformens intensjoner. I habitus/identiteten er de subjektive og objektive posisjonene internalisert i inkorporerte handlingsstrukturer. Ut i fra ulikheter i habitus, antas voksne kursdeltagerne å legge ulik betydning i det å delta i læring. Sammen med Kompetansereformens intensjoner, forventes dette å ha betydning for kursdeltagerens motiver, valg og utbytte. Jeg anser at det er rom for subjektiv refleksjon over egne muligheter for identitetskonstruksjon gjennom læring, derfor benyttes begrepet subjektiv posisjon. Identitetskonstruksjon antas å skje gjennom forhandlinger mellom objektive og subjektive posisjoner, der Kompetansereformen utgjør en av flere mulige betingelser. Det er gjennom disse forhandlingene at handlingsrommet for identitetskonstruksjonen skapes. Forhandlingsresultatet forventes å bli uttrykket gjennom motiver, valg og dermed også identitetskonstruksjon som utbytte.

Gjennom å kartlegge motiver, valg og utbytte og beskrive prosessen og forhandlingene mellom objektive og subjektive posisjoner vil sentrale spørsmål i dette avhandlingsarbeidet være:

- (i) Hvordan kan individuelle motiver for læring, valg av kurs/kursmodell og utbytte forstås som identitetskonstruksjon?
- (ii) Hvor frie synes deltakerne å være i sin identitetskonstruksjon?
- (iii) Hvordan påvirker Kompetansereformen deltagerens muligheter for identitetskonstruksjon, og forhandlingene mellom objektive og subjektive posisjoner?

### 3 VOKSNES LÆRING - BEGREPER, TEORIUTVIKLING OG TIDLIGERE FORSKNING

Den spesifikke forskningen rettet mot voksnes læring har en begrenset historie, sett i forhold til den lange tradisjonen som opplysning eller undervisning av voksne har hatt, både i Norge og verden for øvrig. Dersom vi knytter forskningen til evaluering og vurdering av praksis ved ulike læreskoler og institusjoner, er forskning på voksnes læring hovedsakelig et etterkrigs-fenomen (Tøsse 1994).

Tradisjonelt har praksis og forskning gått hånd i hånd innenfor feltet, ved at endringer eller utfordringer i praksis har ført til forskning, som igjen er blitt benyttet til å justere eller endre praksis. Internasjonal forskning på feltet er også kjennetegnet av denne tette kopling til praksis. Forskningen har dermed i liten grad vært teoribasert og styrt av mer faglige vurderinger. Dette gjelder også for en stor grad internasjonalt (Nordhaug 1983b). Feltet *voksnes læring* er dermed preget av mangelfull utviklet teori. Mellom forskere har imidlertid diskusjonen hele tiden dreid seg om feltets særart, område og teorigrunnlag. Uenigheten eller uklarheten har dreid seg om hvorvidt teoriutviklingen skal skje på eget grunnlag, eller om den skal basere seg på overføringer av begreper og perspektiver fra andre fag (Nordhaug 1983b). I dag praktiseres et både og prinsipp, noe som gjenspeiler denne generelle diskusjonen. Forskningen på voksnes læring fremstår som et utpreget tverrfaglig felt (Tøsse 1995),<sup>32</sup> selv om det er ulike oppfatninger om feltets tverrfaglighet. Voksenpedagogisk forskning har i følge Ana Kranjc (1987) blitt organisert i samsvar med tre ulike oppfatninger av feltet. For det første er dette forskning og teori om voksnes læring innenfor pedagogikkens grenser. I Nederland og Tyskland har voksnes læring blitt oppfattet som et delfelt av pedagogikken og definert som sosial pedagogikk (Jarvis 1992). For det andre har forskning relatert til voksnes læring også vært et møtepunkt for ulike disipliner. Forskere har lånt og tilpasset kunnskap, teori og forskningsteknologi fra andre fagdisipliner, der de har følt dette relevant (Rubenson 1994). For det tredje har man betraktet voksnes læring som en egen vitenskap; andragogikk. Dette har særlig vært gjeldende i tidligere Jugoslavia, Polen, Nederland, Tyskland og USA (Jarvis 1992, Rubenson 1994). Argumentene i USA for andragogikken sprang ut fra et mikroperspektiv og hviler på visse oppfatninger om hva som karakteriserer voksnes læring. I Europa refererer andragogikken seg mer til den sosiale rolle som voksnes læring har (Rubenson 1994).

I tillegg til endringer i praksis, skjedde det også endringer i begrepsbruken; fra folkeopplysning, voksenopplæring og til voksnes læring. Mens voksenopplæring ble benyttet som et begrep som hovedsakelig fokuserte på forvaltningen, voksenpedagogikken og organiseringen, fokuserte voksne i læring og voksnes læring mer på deltageren og læreprosessen (jf. Bjerkaker 2001). I denne avhandlingen benyttes begrepene ut i fra hvilke undersøkelser og litteratur på feltet det henvises til, og hva som synes mest relevant

---

<sup>32</sup> I forhold til lojaliteten både overfor det sosiologiske fagfeltet og det voksenpedagogiske fagfeltet, kan tverrfagligheten oppleves som et dilemma. Jeg mener derimot at tverrfaglighet er en forutsetning for å få større kunnskap om feltet.



innholdsmessig. Fagfeltet betegnes i dag som *voksnes læring*, men det er likevel *voksne i læring* som utgjør kjernebegrepet i denne avhandlingen.

I dette arbeidet benyttes Bourdieus teori og begrepsapparat utviklet innenfor sosiologien som grunnlag for å studere voksnes identitetskonstruksjon gjennom deltagelse i læring. Noen (eks. Apps 1979, Boyd 1980) kritiserer en slik tilnærming, og poengterer faren for at de disipliner man henter teorier og begreper fra, legger for store premisser for forskningen, og at særegenhetene ved feltet derved forsvinner. Mitt standpunkt er at ulike begreper og teorier hentet fra andre disipliner er nødvendig for å få oversikt over et så komplekst felt som voksnes læring. Bourdieus teori og begreper ble valgt som perspektiv blant annet fordi han er en av relativt få aktuelle teoretikere som var opptatt av koplingen mellom aktør/individ og struktur, og som forsøkte å bygge bro mellom dem. Mange av hans begreper ble utviklet nettopp som en innfallsvinkel til å beskrive og forstå sosialt liv og handling gjennom sammenkoplingen mellom subjektivismen og objektivismen, aktør/individ og struktur samt stabilitet og endring. Bourdieu benyttet ikke selv motiv som begrep i sin praksisteori. Ikke underlig, ut i fra begrepets ensidige fokus på det individuelle psykologiske aspektet. Nettopp for å kunne belyse deltagerens *motiver* og *utbytte* i møte mellom individuelle disposisjoner og strukturer<sup>33</sup>, anså jeg Bourdieus perspektiv og begreper som relevante. For å beskrive identitetskonstruksjon gjennom forhandlinger mellom subjektive og objektive posisjoner, anså jeg Bourdieus begreper; habitus, felt, posisjon og kapital som særlige anvendbare redskaper. En stor del av Bourdieus sosiologi tok utgangspunkt i utdanningssystemet, da særlig utdanningssystemets rolle i konstruksjonen av samfunnet og dets differensierende makt. Dette anser jeg som et interessant perspektiv relatert til den makt eller kraft som Kompetansereformen, og for så vidt også andre utdanningsreformer kan representere i samfunnet. Det forventes derfor at både innfallsvinkelen, de teoretiske perspektivene og metodetriangulering, vil kunne gi ny og relevant kunnskap om sentrale tema innenfor feltet voksnes læring.

Før jeg gjennomgår avhandlingens teoretiske fundament i neste kapittel, skal jeg først gjennomgå sentrale teorier på feltet og tidligere forskning omkring voksnes læring innenfor avhandlingens temaområde. Forskningsgjennomgangen knyttet til motiver, valg og utbytte tar hovedsakelig for seg forskning før avhandlingens datamateriale ble samlet inn (2000 eller tidligere). Når det gjelder forskning omkring identitet og læring, er dette nyere forskning (etter 2000) som presenteres. Denne presentasjonen er ment som en ramme og introduksjon til avhandlingens teorigrunnlag. Den spesifikke relevansen i forhold til avhandlingens problemstilling blir dermed ikke systematisk fulgt opp videre.

---

<sup>33</sup> Interaksjon skal forstås ut fra den sosiale strukturen de handlende står i (posisjoner) og den historien de bærer med sig (disposisjoner som livsstil, smak, holdninger). Habitus er på sin side et generativt prinsipp, et åpent system av disposisjoner som stadig stilles overfor nye situasjoner (Bourdieu 1984).

### 3.1 Teorier og teoretikere innenfor feltet

Selv om forskning på voksnes læring betraktes som et etterkrigsfenomen, har tidligere teoretikere på feltet innflytelse også i dag. På 1920-tallet finner vi to personer som på helt forskjellige måter markerte seg i forhold til voksnes læring. Edward Lee Thorndike med kollegaer (1928), var de første som vitenskapelig beviste at voksne faktisk lærer og hvordan læreevnen (målt ved intelligens tester) avtar med alder. Thorndikes pedagogikk var i tråd med en mål/middel tenkning, der målene skal være klart definert på forhånd for å kunne kontrollere om de er nådd. Ny læring bygger på tidligere læring, hevdet Thorndike. Derfor må læringen anvendes i en situasjon lik den læringen har foregått i. Læreren oppgave i denne sammenhengen er å sørge for at ønsket læring etterfølges av positive konsekvenser. Læring bestemmes i hovedsak av ytre belønninger og ikke indre motivasjon. Indre motivasjon er eventuelt et resultat av tidligere ytre forsterkning (ibid). I forhold til dette behavioristiske utgangspunktet har imidlertid det humanistiske perspektivet fått en mer overordnet posisjon. Humanistisk perspektiv på læring tar sikte på å utvikle hele individet, ikke bare intellektet (ibid).

I boka *The Meaning of Adult Education* (1926) stilte Eduard Lindeman opp fire antagelser som viser fundamentet i hans læringssyn. For det første tok han utgangspunkt i at læring er livet og ikke bare en forberedelse til et ukjent liv i framtida. For det andre hevdet han at læring dreier seg om ikke-faglige idealer. Den tredje antagelsen gikk ut på at den voksenpedagogiske tilnærmingen må skje via situasjoner og ikke via fag. Han hevdet for det fjerde at den mest verdifulle ressursen i voksnes læring, er deltagerens tidligere erfaringer. Lindeman hevdet at målet med læring må være å gjøre livet meningsfullt. Læringsprosessen må i seg selv være et mål; da vil den også bli gjennomført med glede. Lindeman var også opptatt av at det profesjonelle ikke måtte kvele den enkeltes entusiasme og spontanitet (ibid). Denne læringsmodellen er senere blitt videreutviklet, og den mest kjente og siterte er lærings sirkelen til Kolb (1984).

Malcolm S. Knowles var den som gjennom blant annet "*The modern practice of adult education*" (1988) gjorde begrepet andragogikk allment kjent i 1960 til 80 -årene, selv om Lindeman brukte begrepet allerede i 1920 årene. Knowles var opptatt av hva som skiller voksnes læringssituasjon fra barn og unge i samme situasjon. Knowles så voksenbegrepet i forhold til selvstyring, og hevdet at vi er voksne når vi har en selvstyrt personlighet. Knowles hevdet videre at voksne har et større volum av erfaringer enn barn, og at dette har konsekvenser for læringssituasjonen. Knowles hevdet videre at det er utviklingen av ulike sosiale roller (ektefelle, forelder, arbeidstaker, osv) som er drivkraften bak læring blant voksne. Etter hvert som vi beveger oss gjennom ulike sosiale roller, endres kravene til utforming av disse rollene (ibid). En av innvendingene mot Knowles var hans individualisme, i motsetning til en mer marxistisk tradisjon, der formålet med voksnes læring består i å skape sosial endring. I 1970-årene var det Paulo Freire opptatt av en frigjøringspedagogikk som ga inspirasjon til den radikale voksenopplæringen i mange land.

Transformativ læring nevnte jeg innledningsvis som et nyere teoretisk utgangspunkt som har prøvd å integrere den individuelle og kollektive orienteringen. Det er særlig Jack Mezirow som har markedsført begrepet transformativ læring gjennom sitt hovedverk *Dimensions of Adult Learning* som kom i 1991 (Mezirow 1991). I likhet med Knowles trekker Mezirow et

skille mellom barn og voksne. Denne læringsteorien er konstruktivistisk, og hevder at læring er en meningsfull prosess og en meningsfull aktivitet rettet mot å forstå egne erfaringer, et behov som først og fremst er en menneskelig egenskap. Veien til transformativ læring går gjennom refleksjon, som i sin tur fører til nye handlinger. Transformasjon innebærer ikke bare å se livet fra et nytt perspektiv, men å leve ut i fra dette perspektivet. Mezirow snur dermed på ordstillingen til Lindeman, som skrev om meningen med voksnes læring. Å skape mening er det læring dreier seg om, og transformativ teori er altså en læringsteori omkring mening (Tøsse 2005) (jf. Voksenopplærings- loven fra 1976 der "*Målet med voksenopplæringen er å hjelpe den enkelte til et mer meningsfullt liv*"). Av de mange empiriske undersøkelsene som er gjort med bakgrunn i denne teorien, er det mye som tyder på at handling og vilje til handling er gode indikatorer på transformasjon (Taylor 2000). Mezirow får kritikk for at han er for individuelt rettet, men han forsvarer seg med at endring av samfunnsstrukturer er en politisk oppgave, ikke en pedagogisk oppgave.

Disse nevnte teoriene utgjør et teorigenomsnitt som representerer ulike forsøk på å gi området voksnes læring et rasjonale og teorigrunnlag for både forskning og praksis. Teoriene er ikke uttømmende beskrevet, og vil heller ikke bli behandlet systematisk videre. I en oversikt over feltets teoretiske fundament relatert til avhandlingens problemstilling, representerer de viktige bidrag. Thorndikes (1928) påstand om at klart definerte mål, ytre belønning og forsterkning er viktig for voksnes motivasjon er interessant. Det samme er Lindemans (1926) utsagn om at voksnes tidligere erfaringer er viktig utgangspunkt for læring, og at målet med læring må være å gjøre livet meningsfullt. Det gjelder også Knowles (1988) syn på voksne som selvstyrte, betydningen av erfaringer og sosiale roller som drivkraft i læring og Mezirows (1991) perspektiv på læring som en meningsfull prosess, der erfaring, refleksjon og handling utgjør viktige begreper.

### 3.2 Å initiere forskning på feltet

Et spørsmål i all forskning er hva som utleder forskningsaktivitet. Innfor feltet *voksnes læring* finner vi en slags "høna og egget - problematikk" når det gjelder forholdet mellom teori, forskning og praksis. Hva som skiller den praksisorienterte forskningen fra den "frie" grunnforskningen, har imidlertid å gjøre med hvordan den blir initiert. Internasjonalt sett har det vært ulike forhold som har initiert forskningen, men tendensen er imidlertid en initiert ut fra utfordringer i praksisfeltet. I noen land har imidlertid forskning på voksnes læring blitt initiert fra det akademiske miljøet og knyttet til universitetene. Det har vært særlig tydelig i det tidligere Jugoslavia (Jarvis 1992). En følge av sterk universitetstilknytning og fokus har vist seg i England, der det har vært organisatoriske skiller og ideologiske konflikter mellom konservative som vil spre kunnskap ovenfra og nedover, og radikale med visjoner om selvopplysning og motkulturelt opplysningsarbeid (Simon 1992). Nord-Amerikansk forskning har siden 1960-årene fokusert på programmer, læringsadministrative utfordringer og læringspraksis. Men når det gjelder forholdet mellom teori og praksis, det å spre og bruke kunnskaper om voksnes læring, så har denne hovedsakelig vært adressert til praktikere, lærere, instruktører og administratorer, og har unnlatt policy-makerne (Brockett 1991, Cervero 1991, Deshler & Hagan 1989). Barry Hake (1994) peker i sin gjennomgang av forskningen i Europa på at ikke bare har praksisrelatert forskning vært dominerende, men

fokus har vært rettet mot anvendt forskning. Zoran Jelenc (1994) har observert at forskningen på voksnes læring i Sentral og Øst-Europa etter Berlinmurens fall har vært beskjeden, og knyttet til anvendt forskning. Fokus på praksisrelatert forskning gjør seg også gjeldende i de nordiske landene, men med utdanningsreformene har tendensene gått i retning av å knytte forskningen til mye bredere samfunnsmessig spørsmål, enn det som har vært gjeldene ellers (Rubenson 2005).

Forskningen på feltet har vært og er utpreget tverrfaglig, der samfunnsvitenskap, pedagogikk, psykologi, samfunnsøkonomi, sosialantropologi, statsvitenskap og historie representerer det faglige fundamentet. Når det gjelder teoriforankring, har man i Nord- Amerika lagt stor vekt på psykologisk orientert teori, mens man har vært sterkere opptatt av sosiologisk orientert teori i Europa. Dette forklares ut fra ulikheter i sosial og kulturell tradisjon (Rubenson 1994). USA har, med sitt desentraliserte politiske og økonomiske system og individuell vektlegging av sosial mobilitet, fremmet en mer individrettet forskning. Her har lærerutdanningen vært i særlig fokus (ibid).

I Norge oppsto behovet for forskning på feltet opprinnelig først og fremst på grunn av manglende skoling i å undervise voksne, men også gjennom at utdanningspolitikken i Norge etter hvert (1970 til 80-årene) fikk som formål å øke utdanningsnivået i samfunnet og bidra til utjevning, likestilling og demokrati<sup>34</sup>. Dermed ble det behov for forskning for å kunne effektivisere politiske mål, gjennom å evaluere tiltak og måloppnåelse. De ulike reformene i det norske utdanningssystemet, nye læringsarenaer og læringsmetoder, økt globalisering og økte kompetansekrav skapte behov for mer kunnskap innenfor feltet. Internasjonal konkurranse og et arbeidsliv i endring har krevd mer effektiv kompetansebruk. Denne prosessen er veldig synlig gjennom et skifte i læringstilbudene sent på 1980-tallet, der de ble rettet mot mer arbeidsrelaterte fag og tema (Se Mader 1988, Hake 1992, 1994, Klasson et al. 1992, Duke 1994)<sup>35</sup>. Utover i 1990- årene har utdanningsreformene vært retningsgivende både for forskning og praksis i Norge. Fokus ble rettet mot kompetanseutvikling og arbeidsliv. Bak de ulike reformene som berører feltet, ligger ulike ideer om hva som er viktig for samfunnet. Læring i arbeidslivet er som pedagogisk forskningsområde relativt nytt (internasjonalt). På 1960- tallet var det et fåtall studier og avhandlinger som gjaldt lederutdanning, lederutvikling og ulike former for utdanningsbaserte metoder for gruppe og organisasjonsutvikling. I løpet av de senere år har det skjedd en utvikling, og det fokuseres sterkere på arbeidslivet og arbeidsplassen som pedagogisk miljø (Tøsse 2005). Forskning om arbeidsvilkårenes betydning for individenes utvikling, viser at arbeidets innhold og organisasjon i mange tilfeller kan ha avgjørende rolle for individets personlige utvikling og beredskap for utdanning og læring. Nært koplet til dette er også forskning på de tekniske og organisatoriske forandringer som skjer i arbeidslivet, som har ulike konsekvenser med hensyn til læring, kompetanseutvikling og ansattes delaktighet. Denne fremveksten henger trolig sammen med den økende interessen for disse spørsmål i den politiske debatten og i samfunnet ellers (ibid).

---

<sup>34</sup> Mye forskning ble satt inn (gjennom Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt, NVI) for å analysere Lov om voksenopplæring og følge utviklingen på feltet.

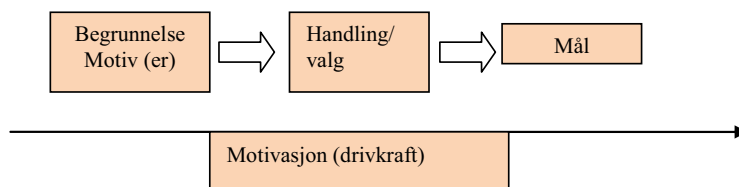
<sup>35</sup> En internasjonal trend.

### 3.3 Tidligere forskning knyttet til voksnes motiver, motivasjon, rekruttering og utbytte

Hvordan motiv defineres, og hva som vektlegges av motiverende drivkrefter, varierer innen de motivasjonsteoretiske retningene som er anvendt i forskning. Motivasjonsteori som er benyttet i studier av voksnes rekruttering til læring kommer hovedsakelig fra psykologien, noe som i og for seg er naturlig siden motivasjon i mange tilfeller betraktes som en indre tilstand og prosess hos individer. Motivasjon hevdes å være drevet frem av et behov, men kan også begrunnes ut i fra et håp om belønning (behaviorisme), gjennom en indre drift og forventninger (kognitivism), eller gjennom ytre og indre forsterkning som skaper forventninger, krav, normer og verdier (sosial læringsteori). Innenfor de psykologiske retningene defineres et motiv som de kognitive aspektene som ligger til grunn for handlinger (Steen-Olsen 2000).

Motivasjon defineres i undersøkelser som en handlingsrettet begrunnelse og en indre tilstand som vekker, vedlikeholder og dirigerer adferd (Pintrich et al. 1993). Bourdieu (1996b) hevdet at handlinger har et irrasjonelt, ureflektert og strukturelt utgangspunkt. Giddens (1996) tar derimot utgangspunkt i at handlinger er et resultat av en refleksiv prosess. Begrepet motivasjon tilsier imidlertid at vi har med et motiv å gjøre, et motiv som relateres til at vi har en grunn for å gjøre noe bestemt og at vi har et mål med det vi gjør. Motiv og motivasjon har dermed et *opphav*. Motivasjonen har et *retningsaspekt*, ved at den virker inn på hvorvidt et menneske vil handle og hva det velger å gjøre. Ut fra disse definisjonene, tegnes en figur som bedre illustrerer hvordan jeg betrakter disse begrepene og forholdet mellom dem.

Figur 3.2 Motivasjon, motiver og mål



I dette arbeidet skilles det mellom deltagerens fremadskuende mål slik de selv rapporterer og deres tilbakeskuende begrunnelser, slik de selv rapporterer. Dette har betydning både for det metodiske opplegget og tolkningen av resultatene. Jeg vil komme tilbake til dette i metodekapitlet.

Det er vanlig å skille mellom indre og ytre motiver. Mens *indre motiver* har sin begrunnelse i personlige faktorer som behov, interesser, nysgjerrighet og engasjement, så har *ytre motiver* sin begrunnelse i omgivelsene, og vil være avhengig av en slags belønning for at man gjør en aktivitet eller når et mål (Deci et al. 1985). Mens de ytre motiverte fokuserer på resultatet eller målet, er de indre motiverte mer fokusert på selve aktiviteten eller prosessen. Det er svært viktig å merke seg at både indre og ytre motiver har til felles at de er lystbetont, enten vi snakker om en indre glede ved å gjøre noe eller et håp om en framtidig belønning. I begge tilfeller er det snakk om noe som skaper en indre drivkraft som ligger i definisjonen på motivasjon. Forskjellen ligger ikke i selve adferden, men mer i personens begrunnelse for

handling. Forskning viser at rekruttering til ulike læringsaktiviteter kan være motivert både ut i fra indre og ytre elementer, men at indre motiver er særlig viktig i forhold til fullføring og resultat (Skjei et al. 1996, Madsen & Sannes 1998, Skaalvik et al. 2000). Motivasjonsforskningen knyttet til voksnes læring har tatt utgangspunkt i ulike disipliner, men alle har vært fokusert på individers indre motiver og ytre forventninger eller press.

Den økte fokus på arbeidsrelatert opplæring er en internasjonal trend. I våre naboland har slike trender aktualisert motivasjonsstudier rettet mot didaktiske problemstillinger og læring i og for arbeidslivet, mens amerikansk forskning tradisjonelt har vært knyttet til psykologi og individuelle psykologiske motivasjonsfaktorer (Rubenson 1976). Den psykologiske orienteringen var sentrert omkring indre motivasjon som den viktigste drivkraften i forhold til rekruttering. Inspirert av amerikansk forskning med psykologisk forankring, utførte forskere i Sverige (Molander 1973, Rubenson 1975 og Bergsten 1977) og Danmark (Carpens & Jacobsen 1976) flere rekrutteringsstudier (Tøsse 1994).

Rubensons (1975) rekrutteringsstudie har et individuelt psykologisk perspektiv på begrunnelser for læring. Rubenson (ibid) avdekket flere karakteristikk ved voksne som deltar i læringsaktiviteter; de ønsker å vite, de har etablert personlig, sosiale og religiøse mål, de er engasjert i ulike aktiviteter, de trenger å møte et formelt, arbeidsrelatert behov og de ønsker å flykte. Roger Boshier (1977) knyttet deltagelse i læring til ønsket om å få nye venner, intellektuell rekreasjon, profesjonell forfremmelse (enten jobbrelatert eller "inner directed"), avsky for tv og at de syntes det var morsomt å lære. Rubenson (1976) fant at det å utvikle personlige ressurser og gjøre en bedre jobb var den mest vanlige begrunnelsen for yngre menns deltagelse. Han fant også at årsakene bak voksnes deltagelse i læring er mer kompleks enn antatt, men at de fleste årsakene er jobbrelaterte. Dette er noe både Tough (1969), Morstain & Smart (1974), Rubenson (1976), Skaalvik & Engesbak (1996) og Skaalvik et al. (2000) peker på.

Tidligere forskning har vist at man ved å gi deltagerne muligheter til å avgi kun ett svar, ikke får et dekkende bilde av hva som bidrar til engasjement i læringsaktiviteter. Ved å presentere deltagerne for en liste med en rekke potensielle begrunnelser for å delta, der de tar stilling til betydningen i forhold til egen deltagelse, får man også avdekket side- og underordnede årsaker. Slike side- eller underordnede årsaker kan ha stor betydning for den samlede oppfatningen av hva deltagerne ønsket å oppnå gjennom å delta i læring (Darkenwald & Merriam 1982), og dermed deres opplevelse av utbytte. Ved å benytte et slikt spørsmålsbatteri har man i flere undersøkelser, uavhengig av hverandre og med ulike teoretiske utgangspunkt, identifisert årsaksgrupper, eller overordnede motivtyper som voksne relaterer til sin deltagelse i læring.

Houle hevdet at deltagelse i utdanningsaktiviteter har ulike motiver, og at disse forsterker hverandre. Houle (1961) formulerte en typologi der han klassifiserte deltagere etter ulike motiver:

- Målorienterte deltagere.
- Aktivitetsorienterte deltagere.
- Læringsorienterte deltagere.

Innenfor disse typene kan mange forskjellige motiver inngå. Flere rekrutteringsundersøkelser har tatt utgangspunkt i Cyril Orvin Houles (1961, 1972, 1979) teori om deltagelse i læring og hans typologi (Johnstone & Rivera 1965, Cross 1984, Nicholls 1984, Deci, Connell og Ryan 1985, Boshier 1991). I de fleste studier av voksnes rekruttering til læring, sier imidlertid over halvparten av respondentene at de deltar fordi de ønsker en ny jobb, avansere i sin nåværende jobb eller å få en bedre jobb (Johnstone & Rivera 1965, Carp et al. 1974, Boaz 1978, Aslanian & Brickell 1980, Cross 1984).

Paul D. Burgess (1974) identifiserte sju hovedmotiver for å delta i voksenopplæring. Dette var ønske om å vite, å nå et personlig, sosialt eller religiøst mål, å delta i en sosial aktivitet, å flykte, samt å etterkomme formelle krav om opplæring. Barry R. Morstain og John C. Smart (1974) fremhevet seks motiver for deltagelse i voksenopplæring; ytre forventninger, sosial velferd, profesjonelt avansement, flukt<sup>36</sup> og kognitiv interesse. Raymond Wlodkowski (1985) foreslår også seks hovedfaktorer som påvirker motivasjon; holdninger, behov, stimulans, følelser, kompetanse og forsterkning. Den forskningen som har vært rettet mot å analysere motiver for rekruttering viser tilsvarende resultater, selv om det benyttes ulik terminologi og benevelser på det samme innhold.

Roger Boshier (1991) samt Hal W. Beder og Thomas Valentine (1990) fant henholdsvis 7 og 10 motiver. Seks av motivene har klare likhetstrekk:

- *Egenutvikling* inkluderer lærelyst, behov for selvstendighet og ønske om økt selvrespekt.
- *Familiære motiver* inkluderer ønske om å bli bedre foreldre og bli bedre i stand til å hjelpe barna med skolearbeid.
- *Sosial kontakt* inkluderer både ønske om å møte andre mennesker og bryte hverdagsrutinene.
- *Lesing og skriving* er et mer avgrenset motiv der man ønsker å øke sine ferdigheter på disse områdene.
- *Karriereutvikling* gjelder ulike ønsker knyttet til egen jobbsituasjon; å få ny jobb eller skifte jobb, gjøre karriere innenfor den jobben en har eller bli i stand til å utføre arbeidet bedre.
- *Videre utdanning* brukes som betegnelse på at deltagelse i læring er en forberedelse eller kvalifisering for etterfølgende utdanning.

Tre av disse motivene; karriereutvikling, videre utdanning og ønsker knyttet til familien, gjelder mål som ligger *utenfor* eller *etter* selve aktiviteten. Patricia Cross (1984) knytter dette an til Houles teori og betegner disse som *målorienterte*. Deltagere som har disse motivene, tar kurs for å nå et bestemt mål, for eksempel å lære seg et dataprogram som skal brukes i arbeidet. Cross hevder at de målorienterte personene først identifiserer et behov, og at de deretter starter læringsprosessen. Denne typen av motiver er også blitt kategorisert innenfor det vi har kalt *ytre motiver*. Boshier (1977) betegner deltagere med slike motiver som livssjansemotiverte (se Skaalvik et al. 2000).

---

<sup>36</sup> Flukt innebærer en flukt fra dagliglivet og inn i noe nytt. Det kan for eksempel være noe man ønsker få tankene vekk i fra.

Inkludert i faktoren *egenutvikling* inngår interesse og lærelyst som momenter, mens begrepet selvutvikling (som Skaalvik & Tvette 1980 benytter) også inkluderer økt selvstendighet og selvrespekt. Cross (1984) betegner denne faktoren som *læringsorientering*, men også *indre motiver* og oppgaveorientering blir brukt som betegnelse på samme faktor. De andre faktorene er vanskeligere å plassere, men deltagelse motivert fra et ønske om *sosial kontakt og til å bryte hverdagsrutinene*, ligger nært opp til *aktivitetsorientering* der man i større grad er opptatt av selve aktiviteten.

Verken Boshier (1977) eller Cross (1984) kobler ulike motiver til valg av bestemte typer kurs eller læringsaktiviteter. Derimot viste resultater fra en undersøkelse (Skaalvik et al. 2000) at voksne deltagere på yrkesfaglige kurs fokuserte på *arbeids- og karriererelaterte motiver*, med ønske om ny arbeidssituasjon og det å gjøre arbeidet bedre som viktige faktorer (ibid). Videre viste funnene at voksne deltagere på hobby- og fritidskurs la stor vekt på *egenutviklingsmotiver* som begrunnelse for valg av læringsaktivitet (ibid).

Selv om motiver for voksnes læring er en gjenganger innenfor dette forskningsfeltet, har vi sett at samfunnsutviklingen og utviklingen innenfor praksisfeltet hele tiden gir nye premisser og forutsetninger som bidrar til at motiver og utbytte varierer over tid. Tidligere studier er preget av en ensidighet der voksnes motiver for læring er analysert på ett nivå og med en metodisk tilnærming. Motivbegrepet blir i tidligere forskning definert som en psykologisk og individuell handlingsbegrunnelse. Bourdieu benyttet ikke selv motiv<sup>37</sup> som begrep i sin praksisteori. Ikke underlig, ut i fra begrepets ensidige fokus på det individuelle psykologiske aspektet. For Bourdieu var det internaliseringen av objektive muligheter som subjektiv forventning gjennom habitus, som motiverer for handling. Nettopp for å kunne belyse deltagerens *motiver* og utbytte i møte mellom posisjoner, anså jeg Bourdieus perspektiv på motivbegrepet som relevant. I den kvantitative analysen benytter jeg elementer fra spørsmålsbatteriene som er skissert ovenfor. Disse analyseres ved hjelp av faktoranalyse. Begrepsparet indre og ytre motivasjon vil etter mitt syn ikke være et egnet analyseredskap, fordi denne todelingen er for lite nyansert. Likevel vil begrepene stadig dukke opp videre som viktige dimensjoner.

### 3.3.1 Rekruttering – psykologiske, situasjonelle og strukturelle faktorer

Rekruttering og deltagelse er et mye undersøkt tema innen voksnes læring (Cross 1984), og en rekke forfattere har pekt på ulike faktorer og deres betydning som motiv for rekruttering. I tidligere forskning har man også sett på individuelle faktorer bak rekruttering og deltagelse, slik som motivasjon, selvtillit<sup>38</sup>, holdninger og forventninger til utbytte (Tøsse 1994). Det eksisterer flere ulike interaksjonistiske teorier som knytter sammen behov, motivasjon og makrostrukturer (Cross 1984), men som nevnt innledningsvis i denne avhandlingen er det gjort relativt lite empirisk forskning på denne sammenhengen (Tøsse 1994). Derimot har det vært vanlig med kvantitativ sosiologiske fordelingsanalyser med studier av effekter av ulike tiltak og offentlig politikk.

---

<sup>37</sup> Motivasjon ble derimot nevnt flere ganger.

<sup>38</sup> Fortolket som tiltro til egen mestring og evne til å presentere.



I Norden har det vært en felles fokus på de fordelingspolitiske aspekter ved voksenopplæring og ulike undervisningsmetodiske utfordringer (Tøsse 1994). I europeisk sammenheng har det vært vanlig med kartlegginger av hvem som deltar i læringsaktiviteter, ved å se på kausale sammenhenger mellom en avhengig variabel (deltagelse/ikke deltagelse) og en rekke uavhengige variabler som kjønn, ulike sosiale bakgrunnsvariabler (alder, tidligere utdanning, yrke og sivil status), behov, voksnes livssituasjon og selvoppfatning som viktige premisser i tilknytning til rekruttering. Blant annet er det forholdsvis veldokumentert at jo mer utdanning man har, jo mer interessert er man i mer utdanning. Resultater viser at tidligere utdanning har betydning for voksnes rekruttering til utdanning og læring (Johnstone & Rivera 1965, Boshier 1973, Carp et al. 1974, Okes 1976, Boaz 1978, Skaalvik & Engesbak 1996, Skaalvik et al. 2000). John W.C. Johnstone og Ramon J. Rivera (1965) viste i sin undersøkelse at utdanning har betydelig sterkere sammenheng med deltagelse enn yrke og inntekt. En studie gjennomført av Richard E. Anderson og Gordon G. Darkenwald (1979), viste at deltagelse i utdanning øker uavhengig av andre komponenter av sosioøkonomisk status, slik som yrke og inntekt. Derimot viser studier (Johnstone & Rivera 1965, Cross 1984) at manglende deltagelse fra voksne med lav utdanning skyldes negative skoleerfaringer, manglende interesse for læring eller at de ikke har ønsket knyttet til å realisere seg selv. Dersom voksne med lav utdanning skal delta i læring, må det settes i verk motiveringstiltak, og det som skal læres må være praktisk rettet og kunne brukes til noe konkret (Cross 1984).

Etter tidligere utdanning er alder den mest betydningsfulle faktoren i forhold til deltagelse, med synkende deltagelse etter 30 år. I noen undersøkelser opererer alder, i likhet med utdanning, relativt uavhengig av relaterte variabler, slik som yrke og inntekt (Anderson & Darkenwald 1979, Skaalvik & Engesbak 1996, Skaalvik et al. 2000). Andre undersøkelser viser derimot at utdanning er relatert til både yrke og inntekt, der sammenhengen mellom utdanning og inntekt øker med alder (Hernes & Knudsen 1976).

Når det gjelder kjønnsforskjeller i rekruttering, viser de fleste rekrutteringsstudier at kvinner uttrykker større interesse for læring enn menn gjør, og det er flere kvinner enn menn som deltar i etter- og videreutdanning (Engesbak 2001). Når det gjelder deltagelse i yrkesrettet opplæring, er mennene derimot i flertall (Tøsse 2004, Skaalvik et al. 2000).

Johnstone og Rivera (1965) pekte på at situasjonelle faktorer (slik som tid, penger, barnepass, transport), institusjonelle faktorer (som angår arrangører og kursorganiseringen), sosiodemografiske faktorer (slik som alder, kjønn, sivil status, rase, yrke, inntekt, utdanningsnivå), geografisk beliggenhet og disposisjonelle faktorer (selvfølelse<sup>39</sup>, selvtillit, holdninger, verdier osv.) har betydning for rekruttering til voksenopplæring (ibid). I samsvar med annen forskning (Cross 1984), pekte de også på at tidligere utdanning var den mest kraftfulle variabelen i forhold til rekruttering.

Einar Skaalvik og Knud Knudsen (1979) undersøkte betydningen av psykologiske faktorer og strukturelle<sup>40</sup> forhold når det gjelder voksnes deltagelse. Analysen viste positiv korrelasjon mellom utdanning, jobb, generell organisasjonsaktivitet og selvtillit. Deres konklusjon var at det eksisterte en skjevrekuttering, der individuelle fordeler hadde en tendens til å forsterke hverandre og at disse i tillegg ble forsterket av strukturelle forhold. Studier av voksnes

<sup>39</sup> Selvinnsikt og måten vi kjenner oss selv på.

<sup>40</sup> Her forstått som tidligere utdanning, jobb, organisasjonsaktivitet.

rekruttering til læring har vist en klar sammenheng mellom deltagelse og selvoppfatning. Thomas Valentine og Gordon G. Darkenwald (1990) fant at lav selvtillit oppgis som årsak til ikke å delta i læring (Skaalvik & Skaalvik 1993).

Paul Gooderham (1992) fant at voksnes deltagelse i higher secondary education (HSE) (videregående skole) i sterk grad er påvirket av alder og kjønn. Deltagerne i undersøkelsen hadde i stor grad hatt suksess på skolen og hadde positive holdninger til utdanning, og de anså deltagelse i videregående opplæring som et resultat av behovet for sosial mobilitet. Sosial bakgrunn hadde betydning for deltagelse ved at kulturelle ressurser, formidlet gjennom oppvekstfamilien, bidro til å skape holdninger til formell læring som er nødvendig for å utvikle ambisjonen om sosial mobilitet.

Tidligere forskning på voksnes rekruttering til læring har omfattet studier der psykologiske, situasjonelle og strukturelle faktorer har inngått som variabler. Sammenheng og samspill mellom dem er hovedsakelig blitt analysert gjennom statistiske analyser. Det mangler imidlertid kunnskaper om hvordan det forhandles mellom disse ulike faktorene. Det forventes at Bourdieus teoretiske perspektiv og kombinasjonen av kvalitativ og kvantitativ tilnærming vil gi økt kunnskap om voksnes rekruttering til læring. Særlig gjelder dette kunnskaper om forhandlinger mellom posisjoner og Kompetanserformens rolle i disse forhandlingene.

### 3.3.2 Rekruttering til ulike kursstilbud og kursmodeller

De nevnte rekrutteringsstudiene har hovedsakelig sett på rekruttering til voksenopplæring, uansett læringstilbud. Mer sjelden har man sett på rekruttering til ulike former for utdanning og læring, ulike typer av kurs og til ulike kursmodeller. Jeg har tidligere pekt på resultater fra en undersøkelse (Skaalvik et al. 2000) som viste sammenheng mellom voksnes motiver og valg av kurs. Undersøkelsen viste at deltagere på yrkesfaglige kurs hadde *arbeids- og karriererelaterte motiver*, mens deltagere på hobby- og fritidskurs hadde *egenutviklingsmotiver* (ibid). Flere av de internasjonale undersøkelsene viser at menn ofte har bedre tilgang til og deltar oftere i arbeidsrelatert opplæring enn kvinner (Benhabib & Spiegel 1994). Når det gjelder utdanningsnivå og deltakelse, fant Skaalvik og Engesbak (1996) at menn med lavere eller middels utdanning deltok langt hyppigere i arbeidsrelaterte kurs enn kvinner, mens forskjellene var små for respondenter med høyere utdanning.

Med utgangspunkt i nettstudienes organisering, vil voksne som velger slike studier erfare at motivasjon, krav om selvstendighet, tro på egne evner og fremdrift er vesentlige forutsetninger for å lykkes (jf Grepperud et al. 2004). Forskning gir indikasjoner på at læringsmiljøet har betydning for voksnes motivasjon og selvbylde (Tønseth 1997). Evalueringer tyder på at nettstudier rekrutterer studenter som ikke ville valgt tradisjonelle undervisningsformer (Rekkedal 2000). Den typiske nettstudenten kjennetegnes ved å være yrkesaktiv, ung (under 35 år), ved å velge universitetskurs, ved å ha et godt faglig grunnlag og kan vise til gode eksamensresultater (Paulsen 2001). Voksne som trenger mer oppfølging, mer tid og som i større grad vektlegger det sosiale aspektet i forhold til egen læring, velger ofte andre tilbud enn nettstudier. Dette fordi de føler at fjernundervisningstilbudet i mindre grad passer deres måte å lære på (Tønseth 1997, Engesbak et al. 1998).

Forskning på feltet har vist at synet på utdanning og læring som investering eller konsum har blitt et viktig skille (eks. West 1997). Delvis som et resultat av økt globalisering, kommersialisering og nye aktører, betraktes utdanning og læring på ulike nivå mer og mer som en vare, et konsumentgode som skal tilfredsstille mer kortsiktige, affektive og impulsive behov hos den enkelte. Utviklingen av mer kommersielle læringsmuligheter, eksempelvis innen helse, livsstil, personlig utvikling, turisme, reiseliv, interaksjonstrening og lignende er arenaer hvor deltagerne kan teste ut identiteter (Field 2000). Forskning viser at individer som uttrykker et ønske om å delta i læring som er knyttet til arbeid eller yrke, kan ha bakenforliggende, fundamentale mål om å endre personlig identitet (West 1997).

Nyere forskningsfunn gir indikasjoner på at valg av kurs og identitetskonstruksjon henger sammen. Ut i fra avhandlingens teoretiske utgangspunkt vil slike sammenhenger kunne vise til at ulike objektive posisjoner utgjør forutsetninger for identitetskonstruksjon gjennom valg av læringsaktivitet (kurs) og kursmodell. Denne gjennomgangen viser imidlertid at det mangler forskning på dette. Avhandlingens problemstilling og teoretiske perspektiv forventes å gi innsikt i hvordan forhandlinger mellom objektive og subjektive posisjoner muliggjør identitetskonstruksjon gjennom valg av kurs og kursmodell.

### 3.3.3 Utbytterelatert forskning

I tillegg til å belyse rekruttering, berørte Johnstone og Rivera (1965) også deltagerutbytte i sin klassiske rekrutteringsstudie. De undersøkte deltagerens opplevde nytteverdi alt etter om det samsvarte med formålet for deltagelsen eller om det var uventet. Det ble skilt mellom nytte i forhold til arbeid, forberedelse til nytt arbeid, hjem og familie, fritid og utbytte ved å bli bedre informert. Flertallet i undersøkelsen oppnådde et utbytte eller en nytteverdi som svarte til formålet med å delta. Uventet nytteverdi ble derimot opplevd av en varierende andel (ibid).

Edward E. Marcus (1976) lanserte i sin doktorgradsavhandling begrepsparet instrumentell og ekspressiv nytte. Instrumentell nytte er når deltagelsen kan dekke viktige praktiske behov eller mål, mens det har ekspressiv nytte når man opplever glede og hygge, uten at verken praktisk mål eller tidsbruken ses på som vesentlig. Funnene var at ekspressiv nytte og opplevelse av instrumentell nytte er empiriske adskilte kategorier. Det skjer en overgang fra instrumentell til ekspressivt utbytte med økende alder, og alder er den av variablene som skiller kraftigst mellom de to typene nytte. Ekspressiv nytte henger sterkere enn instrumentell nytte sammen med inntekt, yrkesstatus, utdanning og det å være kvinne. Mer velstående livsstil henger sterkest sammen med ekspressivt utbytte, mens mindre velstående livsstil henger sterkest sammen med instrumentelt utbytte (ibid).

Alan Tough et al. (1979) utviklet en modell for deltagerens forventede utbytte av læringsaktiviteter. Den baserte seg på at deltagere i læring er seg bevisst det utbytte de kan oppnå, og at denne bevisstheten utgjør en betydelig del av deres samlede motivasjon for å lære. Individuelle forventninger til utbytte spiller etter disse forskernes mening, en større rolle enn effekten av miljø og underbevisste krefter (Tough et al. 1979 referert i Cross 1984). Modellen består av fem ulike faser der utbytte antas å være forventet innfor samtlige; (i) engasjement i en læringsaktivitet, (ii) anskaffelse av kunnskap eller ferdighet, (iii) anvendelse av kunnskap eller ferdighet, (iv) oppnåelse av materielle belønninger (som forfremmelse,

høyere inntekt) og (v) oppnåelse av symbolske belønninger (som eksamensbevis). For hver av disse fasene er forventet utbytte inndelt i tre knipper av følelser; glede (tilfredsstillelse, lykke, fornøyelse, velbehag), selvfølelse (økt selvinnsikt og styrking av selvilde) og reaksjoner fra andre (anseelse, beundring, sympati, takknemlighet). Den empiriske undersøkelsen viste at de fem fasene av et utvalg ble rangert på følgende måte når det gjaldt forventet utbytte; anvendelse av kunnskap/ferdigheter, oppnåelse av materielle belønninger og oppnåelse av symbolske belønninger. Når det gjelder utbytte, spilte forventede reaksjoner fra andre en svært beskjeden rolle sammenlignet med forventet glede og selvfølelse (ibid).

Også norske studier har tatt for seg voksnes individuelle utbytte av læring. Den tidligste av disse var Einar Skaalvik og Sjur Ø. Tvetes (1980) deltagerundersøkelse basert på spørreskjemadata fra ulike kursarrangører i Trøndelag fylke. Undersøkelsen ble gjennomført to og et halvt år etter kursdeltagelsen. Resultatene viste at mellom 60 og 90 % av deltagerne, uansett utvalg, hadde fått et utbytte som svarte til formålet med deltagelsen. Måloppnåelsen var størst i forbindelse med personlig utvikling, fritidsrettede formål og formål knyttet til hjem og familie (Skaalvik & Tvette 1980).

Harriet Berntsen (1983) analyserte arbeidsrelatert utbytte. Hun fant blant annet at deltagelse først og fremst ga resultater i form av økt lærelyst og styrket selvtillit, samt visse forbedringer av den daglige arbeidssituasjonen.

Odd Nordhaug (1982 og 1983a) analyserte utbytte av både fritidsrettet og yrkesrettet voksenopplæring. Funnene var i samsvar med Skaalvik og Tvetes resultater, spesielt for de utbyttetyperne som ble hyppigst angitt (økt lærelyst, lyst til å ta andre kurs, økt interesse for kurset og personlig utvikling). Faktoranalyse av utbyttedataene frembrakte to underliggende utbyttedimensjoner; motivasjon/selvutvikling og arbeids-/karrieremessig utvikling.

Flere undersøkelser har pekt på at motiver, forventninger og utbytte henger sammen (Johnstone & Rivera, 1965, Skaalvik & Tvette 1980, Nordhaug 1982, Skaalvik et al. 2000). Resultatene tolkes slik at deltagerne i stor grad oppnår det de ønsker (Skaalvik et al. 2000). I MOBA-undersøkelsen<sup>41</sup> (ibid) var metoden basert på likelydende spørsmål både knyttet til motiver og utbytte, der begge vurderingene ble gjort etter at kurset var ferdig. Det pekes på at dette kan være en feilkilde, siden vurderingen av utbytte kan være påvirket av det respondentene har svart i forhold til motiver. Å gjennomføre datainnsamlingen på to ulike tidspunkt slik det gjøres i denne undersøkelsen, vil redusere denne mulige feilkilden.

Omfattende forskning på utbytte gjennomført ved Centre for Research on the wider Benefits of Learning i England (1998-2008), har vist at utbytte av voksnes utdanning og læring er knyttet til økonomisk produktivitet, sysselsetting og økonomisk vekst. I tillegg har utdanning og læring også omfattende konsekvenser for individer, familier og samfunn. Forskning viser at voksnes deltagelse i læring fører til positive endringer i adferd og holdninger, økt samfunnsdeltagelse, økt selvfølelse, økt velvære, større optimisme og bedre helse (Hammond & Feinstein 2005, 2009, Preston & Feinstein 2004, Sabates & Hammond 2008).

---

<sup>41</sup> MOBA – Undersøkelsen (motivasjon for og barrierer mot deltagelse i voksenopplæring) var et EU – prosjekt finansiert av Leonardo da Vinci-programmet, med bidrag fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Samarbeidslandene var i tillegg til Norge; Storbritannia og Spania.

Oppsummert viser utbytterelatert forskning at det ofte skilles mellom to hovedkategorier av utbytte; selvutvikling og karrieremessig utbytte, og at disse fremstilles som adskilte kategorier. Nyere forskning peker derimot på at ulike utbyttedimensjoner henger sammen og at ulike former for kapital akkumuleres og transformeres gjennom deltagelse i læring (Schuller et al. 2007). Dette er interessant ut i fra et perspektiv som antar at identitetskonstruksjon har både en subjektiv og en objektiv dimensjon. Relevante forskningsfunn relatert til mitt avhandlingsarbeid viser at forventninger påvirker utbytte, at det er sammenhenger mellom motiver og utbytte og at ulike bakgrunnsvariabler har betydning for utbytte.

### **3.4 Identitet og identitetskonstruksjon – definisjoner og forskning**

Forskning på identitetskonstruksjon som utbytte av læring er relativt ny, og vil bli gjennomgått nedenfor. Først vil jeg imidlertid redegjøre for ulike forståelser av identitetsbegrepet, som er relevant for denne studien.

Identitetsbegrepet er ikke entydig, selv om det blir brukt hyppig både innfor det akademiske språk og hverdagsspråket. Identitetsbegrepet har sin opprinnelse i psykoanalysen, der identitet i hovedsak ses som en egenskap ved individet. En slik endimensjonalitet ved begrepet ble kritisert av sosialpsykologen Erik Erikson (1959), som lanserte et identitetsbegrep der han skilte mellom personlig identitet (den måten vi ses og tolkes av andre) og egoidentitet (muligheten til å opprettholde en indre sammenheng og kontinuitet). Erikson definerte identiteten som et produkt av interaksjonen mellom selvet og samfunnet (ibid). Den franske antropologen Claude Lévi-Strauss (2003) var også opptatt av identitetsbegrepet. Han hevdet at identitet er noe som ikke har konkret eksistens i seg selv, men blir brukt for å forklare en rekke andre kulturelle fenomen. Han hevdet at det som betyr noe, ikke er hvem vi er, men hva vi og andre tror at vi er.

Identitetsbegrepet blir oftest forstått som bestående av en indre eller ytre dimensjon, der ulike forståelser av begrepet viser til at sammenhengen mellom de to dimensjonene betraktes ulikt. Identitetsbegrepet blir brukt både i forhold til individer og grupper. En individuell identitet betegner hvordan en person oppfatter seg selv, mens kollektive identiteter betegnes som et sosiologisk uttrykk for hvilke grupper en føler seg knyttet til, eller oppfatter at andre personer tilhører. I henhold til essensialistisk identitetsoppfatning har for eksempel identitet som norsk, en basis i at det er noe som representerer en "norskhet" og som holder seg over tid. Identitet som kvinne bygger på at det er noen egenskaper som betegnes som spesifikt kvinnelig etc. En konstruktivistisk tilnærming tilsier at en oppfatter kollektive identiteter som skapt for å tjene kulturelle eller politiske formål, eller for å finne argumenter for å skape et skille mellom *oss* og *dem*. I følge et konstruktivistisk identitetssyn konstrueres, dekonstrueres og rekonstrueres de kulturelle mønstrene gjennom våre handlinger, og har til hensikt å skape kulturell eller politisk tilhørighet (Hylland Eriksen 2004). Identitet er derved ikke noe man bare har eller får sånn uten videre. Identiteten skapes og omformes gjennom et kontinuerlig samspill med omverdenen. Selv om også Erikson (1959) hevdet at identiteten skapes gjennom interaksjon med omgivelsene, går nyere teorier mer i retning av å påstå at identiteten hele tiden utvikler

seg, og alltid er motsetningsfull. For å forstå hvordan identitet konstrueres, er det i disse teoriene viktig å se på samspillet mellom individ og samfunn; slik eksempelvis Ulrich Beck (1992), Anthony Giddens (1996) og Zygmunt Bauman (2000) var opptatt av.

Johan Fornäs (1990) hevder at identitet henger sammen med det man gjør, hvordan en ser seg selv og hvordan andre ser en. Identitet vokser fram i et samspill mellom individ og samfunn. Identitet eksisterer på forskjellige nivå, fra den ytre identiteten som er knyttet til sosiale roller til dype strukturer som utgjør deler av vår grunnleggende, personlige identitet. Fornäs (ibid) peker på dette samspillet mellom ytre sosial identitet og indre subjektive identitet:

*”Sociala positioner och kulturella stilar formar och utvecklar också subjektiva dispositioner och identiteter. Det finns ofta en naivitet på detta punkt, när man om ungdomar tror sig kunna ange en äkta identitet som en rent subjektiv kärna i varje individ, och ser roller och stilar som endast yttre masker rundt denna autentiska kärna. I själva verket är det genom mellanmänsklig interaktion som såväl stilar som identiteter formas. Identiteter är också produkter av intersubjektivt handlande, och måste som inre väsen alltid framträda i kommunikativ form”* (ibid s. 44).

Ivar Frønes (1987) skiller også mellom den indre private identiteten, og den eller de sosiale identiteter. Den sosiale identiteten står i forhold til et mylder av forskjellige livsstiler og sosiale roller vi kan ”velge”, for eksempel i arbeidssammenheng. Den private identiteten er rettet mot stabilitet sammen med utvikling: *”Et panorama av mulige kulturelle og sosiale signaler gjør at den sosiale og kulturelle identiteten er noe som må reflekteres over, som må konstrueres”* (Frønes 1987 s. 22).

Douglas Kellner (1992) hevdet at identiteten er blitt mer foranderlig i moderniteten. Man har stadig muligheter til endring og fornyelse. Kellner skiller samtidig også mellom den indre og den ytre identiteten, der den indre identiteten er selve ”kjernen” til den man ”er”. Den indre identiteten har en mer stabil struktur enn den ytre, som er mer knyttet til roller og stiler, hvor man i større grad kan eksperimentere og leve ut sider ved seg selv, uten at kjerneidentiteten egentlig rokkes ved. Kellner hevdet videre at både yrkesidentiteten og andre typer av identiteter er ytre stiler eller uttrykk som ikke sier så mye om den egentlige personen. At identiteten oppfattes som noe som konstrueres er relativt nytt. Johan Fornäs og Michael Forsman (1989) hevdet for eksempel at identitet kan vokse frem av samspillet mellom det indre og det ytre, eller mellom det kognitive og det sosiale. Den ytre identiteten blir en utvendig identitetsmarkør, som gjennom symbolspråk markerer tilhørighet. Yrkesidentitet betegnes som en slik utvendig identitet. Den status som arbeidet gir, er forankret i det sosiale verdssystemet, mens identiteten i stor grad er knyttet til det personlige bilde av en selv. Men det personlige bildet er ikke upåvirket av hvilken status man har og hvordan andre vurderer deg og det du gjør. Status og identitet kan derfor oppleves som to sider av samme sak. Dermed kan arbeidet og yrkesstatusen påvirke hvordan man ser på seg selv (Jahoda 1982).

I og med at mennesket står i et stadig samspill med omgivelsene, der identitet og selvilde blir formet, vil en utvidelse av muligheter, krav og forventninger innvirke på skapelsen av identiteten. Motsetningene mellom de reelle og de fiktive mulighetene er noe vi må lære å leve med i det moderne (Drotner 1991). I og med at identiteten oppstår i samspillet mellom individ og samfunn, er det dermed en prosess som aldri helt tar slutt.

### 3.4.1 Identitetsbegrepet innenfor klassisk og nyere sosiologi

En av inspirasjonskildene til sosiologiens identitetsbegrep var psykologen Georg Herbert Mead. Det var Mead (1967 originalt 1934) som først fremstilte selvet som uatskillelig fra det sosiale, fra samhandling med andre mennesker. For Mead var identiteten en måte å skape en distinksjon mellom *vi* og *de andre*. Identitet var for Mead et kulturuttrykk der språk, forbruksvaner, kollektive minner, klær, religion og så videre, kunne fungere som markører for identitet (Mead 1967). Selvet består i følge Mead av tre elementer, *jeget*, *meget* og *den generaliserte andre*. *Jeget* er vårt biologiske utgangspunkt og vår nyskapende, impulsive side. *Meget* er den delen av oss som reflekterer over oss selv, som etter hvert ubevisst korrigerer jeget etter sosiale normer. Disse sosiale normene er videre et produkt av en internalisering av andres reaksjoner på egne handlinger som hovedsakelig skjer i barndommen, men som også modnes i voksen alder; det han kaller "den generaliserte andre" (ibid s. 152). Mead hevdet at selvet er samfunnsskapt, og at vi er avhengig av relasjoner til andre for å oppnå et komplett selv og for å kunne fungere i et samfunn.

Begrepene *selv* og *identitet* blir brukt om hverandre og på ulike måter. Marianne Gullestad (1996) hevdet det var hensiktsmessig å skille mellom (i) følelsen av et grunnleggende kontinuerlig, om enn skiftende, opplevde selv, (ii) de forskjellige identiteter et menneske til enhver tid ønsker bekreftelse på, og (iii) de roller som hun eller han innehar (ibid s. 24-25). Dersom identitetene våre er integrert i selvet, så vil det være den delen av selvet som vi reflekterer over, altså en del av *meget*.

Ulike teoretiske retninger definerer begrepet identitet svært forskjellig. Gapet mellom ulike definisjoner kommer imidlertid ikke bare av ulik språkbruk, men også av ulikt syn på hvordan identiteter blir formet og hvilke funksjoner de har for oss. Erving Goffman skiller i *Stigma* (1975, originalt 1963) mellom personlig, sosial og subjektiv identitet. For det først kan identitet vise til individuelle karakteristika; navn, fødselsnummer, fingeravtrykk osv. som er unike for hver person. Denne består også av identitetsknagger som kjønn og nasjonalitet, som ikke er unikt for hver enkelt, men som til sammen kan skille enkeltpersoner fra hverandre. Dette er den *personlige identiteten* eller individualiteten. Begrepet kan også vise til det personene har, som er felles med andre, det vil si den *sosiale identiteten*. Grupper man blir identifisert med kan være langt videre enn den nasjonale og kan knyttes til religion, klasse, livsstil, kjønn, politisk ståsted og yrke. For det tredje snakker Goffmann om en *subjektiv identitet* (ibid s. 136), det vil si en selvforståelse og selvinnsett. Mens ens *personlige* og *sosiale identitet* er definert av andre, er den *subjektive identiteten* knyttet til ens selvbylde. Det er egen opplevelse av egen kontinuitet og hvem man er som person. Denne identiteten er også sosial og vokser ut av samfunnsnormene. I følge Goffman er den sosiale og den personlige identiteten mer "faktisk" enn den subjektive identiteten, noe som viser til at identiteten er festet til en fysisk virkelighet (ibid).

Richard Jenkins *Social Identity* (1996) er en mye brukt lærebok som gjennomgår bruken av identitetsbegrepet, og eksemplifiserer på en grundig måte hvordan identiteten blir diskutert i sosiologien. Her kritiserer han Goffmans inndeling av identitetsbegrepet i personlig, sosial og subjektiv identitet (ibid s. 73). Riktignok hevder Jenkins at det mulig å snakke om både individuell og kollektiv identitet, der det første er knyttet til forskjellighet og det andre til likhet. Han fremhever likevel det er uriktig å hevde at det er to forskjellige fenomener det er

snakk om. Identiteter er grunnleggende sosiale og enhver vil ta andres respons på seg selv inn over seg i sin stadige revurdering av seg selv. Jenkins (ibid) forslag er å se identitetskapning som en prosess. Erving Goffman (1959) beskrev hvordan vi hele tiden forhandler om situasjoner og gjør vårt beste for å fremtre så fordelaktig som mulig. Det samme mønsteret kan brukes for å forstå identitet som en prosess. Det foregår stadige forhandlinger mellom *interne* (egne) og *eksterne* (andres) forståelser av hvem vi er og hvem vi skal være. Dette er igjen et analytisk skille, for våre indre eller interne refleksjoner bygger på vår ytre eller eksterne erfaringer. Samtidig modererer vi våre handlinger og identitetsforståelse ut i fra disse refleksjonene, som igjen påvirker andres plassering av oss på et identitetskart. Slik sett foregår stadige vekselvirkninger, som i en hermeneutisk sirkel<sup>42</sup>, ikke mellom individ og samfunn som to adskilte kategorier, men mellom individer som sammen danner samfunnet (Jenkins 1996 s. 25).

Richard Jenkins viser i sitt arbeid hvordan ulike deler av tilværelsen påvirker og skaper menneskers identitet. I "*Categorization, Identity, Social Process and Epistemology*" (2000) peker Jenkins på tre overlappende felt for identitetskapning, hvor ingen av de tre feltene alene gir en helhetlig forståelse. Jenkins hevder at man må se på den sosiale identiteten og den individuelle identiteten på samme tid. Jenkins tre felt for identitetskapning bunner alle i det kroppsliggjorte individet. Først ser Jenkins på "*individual order*" og hvordan individet kroppsliggjør<sup>43</sup> sin identitet og hva som foregår i individenes hoder. Det andre fokuset er "*interaction order*", som er forholdet mellom flere kroppsliggjorte individer, og det som foregår i det kollektive rom. Til slutt peker han på "*institutional order*", som er en institusjonalisert tilnærming av kroppen i rom som bygninger og territorium, samt synlige symbol.

Det blir hevdet at et av de mest synlige tegn på vårt moderne samfunn er tradisjonenes tapte posisjoner, som ikke lenger er så betydningsfulle som faktorer som bestemmer ens identitet og tilhørighet. Identitet var noe man ikke trengte å reflektere over i det mer tradisjonelle samfunn, fordi handlingsrommet for individuell identitetskonstruksjon var mye mindre (Kellner 1992). Ulrich Beck (1992), Anthony Giddens (1990) og Zygmunt Bauman (1998, 2000,2001) er sentrale modernitetsteoretikere som alle retter fokus mot konsekvensene av de omfattende endringene som de vestlige samfunnene gjennomgår. Det "nye samfunnet" beskrives med stikkord som globalisering, individualisering, refleksivitet, nye former for risiko, tvil, valg og frihet. Alle disse forandringene legger nye premisser for sosialisering og identitetsdannelse. Mens Beck, Bauman og Giddens kritiseres for å overvurdere fristillingen til individet i det moderne samfunn, viser Bourdieus til habitusbegrepet og at det ikke alltid er lett for mennesker å følge med på forandringene i samfunnet. Hensynet til samfunnets struktur og *teoretiske klasser* veier tungt. I følge Bourdieu har individet flere holdepunkter og strukturer rundt seg enn det flere modernitetsteoretikere hevder. Et trekk ved det moderne hevdes å være separasjon av livsfaser og livsområder, med tilhørende kategorisering og klassifisering (Field 2000). Likevel peker undersøkelser på at det ligger forventninger og et sosialt press knyttet til hvordan man skal være, hvem man skal være og hva man skal hige etter i de ulike aldersstadier (Warren & Webb 2009, Johnston & Merrill 2009).

---

<sup>42</sup> Beskrivelse av at enkeltdelene og helheten påvirker hverandre gjensidig.

<sup>43</sup> Med kroppsliggjort mener Jenkins, i likhet med Bourdieu, at vår væremåte ikke er kun er basert på refleksjon, men heller på en instinktiv forståelse av hva vi må gjøre i ulike situasjoner.



I både humaniora og samfunnsvitenskap er forståelsen av identitet som en sosial konstruksjon veletablert (Prieur 2002c). Det finnes imidlertid forskjellige retninger innenfor hva man betegner som konstruktivisme. Den kanskje viktigste forskjellen mellom teoriene handler om hvor sterkt styrende det samfunnsmessige anses å være i forhold til det individuelle, eller hvor stort handlingsrom for identitetskonstruksjon individet anses å ha. Å se identitet som en sosial konstruksjon betyr et brudd med den alminnelige oppfatning av identitet som en essens, eller en fast kjerne som kommer til uttrykk på bestemte måter. En konstruktivistisk oppfattelse vil betegne de nevnte eksemplene som måter identitet konstrueres på, gjennom kulturelt bestemte forestillinger. Å være kvinne, å være gift, å ha høy alder og høy utdanning tildeles dermed en bestemt mening i en bestemt sosial eller kulturell kontekst (ibid). Innenfor sosialkonstruktivisme er essensen at mennesker konstruerer identitet i interaksjon med andre. Innenfor et slikt perspektiv er det dermed umulig å ikke forholde seg til andres fortolkninger av en selv, i alle fall når det gjelder identitetsmarkører som enten har et kroppslig utgangspunkt eller bestemte kroppslige uttrykk. Mulighetene til å konstruere identitet uavhengig av andres fortolkning, er dermed begrenset når det gjelder for eksempel kjønn og alder. Men likevel kan man fortolke seg som kvinne, selv om andre fortolker en som mann og man kan fortolke seg selv som ung, selv om andre fortolker en som gammel. Disse bruddene viser at ingen identitet er essensielt gitt og at det kan være til dels stor diskrepans mellom ens egen fortolkning av identiteten og andres fortolkning. Men det faktum at de aller fleste fortolker seg i samsvar med andres fortolkninger av en, viser at kroppens tegn har sterke sosiale betydninger, og disse betydningene er vanskelig for enkeltindivider å frigjøre seg fra (ibid).

### 3.4.2 Identitet og identitetskonstruksjon i relasjon til kjønn, alder, utdanning og klasse

Siden identitet formes gjennom et samspill mellom individ og samfunn, kan ikke identitetskonstruksjon ses uavhengig av kjønn, alder og klasse (Bjerrum Nielsen & Rudberg 1989). Kjønn fra et psykologisk perspektiv deles for eksempel inn i to ulike størrelser: kjønn som noe man har, og kjønn som noe man er (ibid). Det kulturelle kjønn er hvordan vi tolker kjønnets betydning, det vil si hva kjønn er til enhver tid. Kultur kan sies å være konkret kommunikasjon mellom symboler og kjønn som er en fundamental faktor i all kulturproduksjon (Drotner 1993). Kulturelt kjønn er *"konkrete konstruksjoner av henholdsvis maskuline og feminine symbolpositioner"* (ibid s. 179). Det kulturelle kjønn er uttrykk for en foranderlig relasjon, og gjennom konstruksjonen av det kulturelle kjønn, bidrar vi til å forme individuell og sosiale identitet.

For unge som vokser opp i dagens samfunn, er det en selvfølge at både kvinner og menn skal kunne forsørge seg selv, ha lik rett til utdanning, arbeid, lik lønn etc. Forholdet mellom utdanning/yrke og familie/barn er en viktig faktor i kvinners identitetskonstruksjon i dag (ibid). Det hevdes at jenter oppdras til en dobbeltposisjon der de både skal skaffe seg utdanning, være karrierebevisst og samtidig være relasjonsbevisst med kompetanse som retter seg mot å bli mødre og stifte familie (ibid). Hvordan dette dilemmaet løses, betraktes som sentralt for å forstå jenters konstruksjon av identitet. Er det slik at jenter må velge, sette noe på vent, eller kan man "få" begge deler parallelt? I dette spenningsfeltet skapes og konstrueres identiteten. Kvinners dominerende rolle i forskjellige omsorgsykker (sykepleier, lærer etc.)

kan forstås ut i fra at de i disse yrkene både kan forsørge seg, samtidig som de får utnyttet den relasjonsmessige og sosiale kompetansen (ibid).

Gapet mellom de kulturelt produserte forventninger og de subjektive krav til hva man kan/skal bli, og den virkelighet man opplever, kan illustreres med Roalsøs (1994) undersøkelse. Hennes fire kategorier; "superkvinne" (høye ambisjoner og familieorienterte), "karrieristen" (høye ambisjoner og lite familieorienterte), "rasjonalisten" (lave yrkesambisjoner og svært familieorienterte), og "ikke-planleggeren" (lave aspirasjoner og lite familieorienterte), viste alle at det tradisjonelle familieliv var dypt rotfestet hos kvinner (ibid).

Forandringer har skjedd og skjer i forhold til kjønn som identitetskomponent. Særlig er kvinners muligheter til å utsette karriere/endre karriere blitt større gjennom livslang læring og utvidede tilbud for voksne på ulike utdanningsnivå (Dæhlen & Nyen 2009). Dette gir kvinner mulighet til å tre ut av sin identitetskonstruksjon i tilknytning til arbeidet en periode for så å konsentrere seg om å være mor og familierepresentant, for så å komme tilbake til karriere og identitetskonstruksjon i tilknytning til jobb på et senere tidspunkt igjen (Merrill 2009).

Alder eller livsfaser er tradisjonelt blitt tillagt betydning i forhold til identitet. Den alder hvor man er ung, tar utdanning, får arbeid, flytter hjemmefra er blitt betegnet som en orienterings- og søkefase, og en utsettelse på den voksne etablerte identiteten. Denne fasen anses å være viktig for identiteten, og for utviklingen av selvstendighet og livsretning. Denne fasens lengde viser seg å være påvirket av kjønn og klasse (Bjerrum Nielsen & Rudberg 1993 s. 125). For eksempel viser forskning at det er jenter fra høystatus/middelklassen som har det lengste tidsperspektivet på denne fasen. Mens arbeiderklassejenter prioriterer tryggheten ved å få fast jobb og et sted og bo, utsetter middelklassejentene dette valget. Målet med denne fasen er ikke bare å etablere seg i voksenrollen, men også å finne ut av seg selv i forhold til verden (ibid).

Det stilles i dag store krav til utvikling og forandring i forhold til personlighet, livsstil, utdanning og yrke hos voksne og unge. Dette krever en evne til omstilling. Livslang læring og omstillingsevne blir pekt på som nødvendig for å klare seg i samfunns- og arbeidsliv. Slik sett blir det tidligere så klare overganger mellom ungdom og voksne uklare og glidende. På mange måter blir ungdom i dag svært fort voksen, med større innsikt og mer erfaring enn det de hadde før. Men samtidig holdes ungdom lengre i en ungdomsrolle og lever i en utpreget ungdomskultur (Fornäs & Forsman 1989). Ungdomstiden er blitt mye lengre og mye kortere på samme tid. Ungdom blir mye fortere voksen i kulturell forstand, samtidig som det er flere muligheter for utdanning og arbeid. "*Paradoksalt vil unge bli som voksne, mens de voksne vil bli som de unge*" (Ziehe & Stubenrauch 1983 s. 59).

Økt vekt på likhetsprinsippet, livslang læring og stadige omstillinger i arbeids- og samfunnsliv har satt spørsmålstegn ved betydningen av kjønn, alder, klasse. Flere forskere hevder det nå er større muligheter enn før for identitetskonstruksjon gjennom hele livet (Field 2009 i Merrill 2009). John Field (2000) hevdet at det er flere indikatorer på at vi nå befinner oss i et såkalt lærings-samfunn. Noen indikatorer er at voksne kan delta i organiserte læringsaktiviteter gjennom hele livsløpet og at "the post-school-education-system" rekrutterer ut i fra læringsbehov fremfor alder. Livslang læring gir nye muligheter på tvers av alder, og man trenger ikke lenger å etablere en "endelig" identitet ved en bestemt alder, men har muligheter for å konstruere, rekonstruere og forsterke identitet gjennom hele livet. Vi lever i

en tid med ustabile posisjoner der mye skjer. Arbeidsløshet, uførhet, sykdom, samlivsbrudd, nye familiekonstellasjoner (mine, dine våre barn) er eksempler på hendelser som berører våre posisjoner. Dette stiller nye krav, men gir også nye muligheter (Field 2000).

Det er uenighet om betydningen av sosiale klasser i vårt moderne samfunn. Mens noen forskere hevder å kunne påvise sammenheng mellom sosiale klasser, livssjanser og identitet (Scott 2002, Therborn 1992), så nedtoner andre sentrale sosiologer verdien av å høre til en klasse. Disse hevder at identitet og livsstil har erstattet sosial klasse (Bugge 2002b). Leiulfsrud (2004) antar at vi i Norge ikke er så opptatt av hvilken klasse vi kommer fra sammenlignet med andre land, og hevder det er et åpent spørsmål hvorvidt våre ønsker om å skille oss ut stammer fra vår klassebakgrunn, eller om identiteten er helt uavhengig av klasser. Beck (2004) hevder vi lever under kapitalismen, men til tross for at forskerne stadig finner at klasseforskjeller blir reproduisert, lever vi ikke i et klassesamfunn. Økonomiske og sosiale rettigheter er i dag rettet mot individer, ikke mot klasser, familier eller kollektiv identitet. Han hevder det er vanskelig å tro på de empiriske undersøkelsene som viser at det er en konstant reproduksjon av klassestrukturer (Beck 2005<sup>44</sup>).

Forskning åpner altså opp for "flytende" og/eller multiple identiteter og muligheten for å se identitetskonstruksjon i relasjon til ulike faser i livet. Det pekers også på sammenhenger mellom identitetskonstruksjon og kjønn, alder og i noen sammenhenger også klasse. Som vi senere skal se, åpner Bourdieu for at habitus kan komme til uttrykk på ulike måter. Når individer beveger seg mellom ulike, men overlappende sosiale felt, er kapasiteten til å konvertere eller kombinere kapitaltyper avhengig av de lover og konvensjoner som gjelder innenfor hvert felt. Habitus er i noen grad tilpasningsdyktig og forandelig på tvers av ulike felt. Bourdieu hevdet likevel at tradisjon, kontinuitet og reproduksjon er mer fremtredende enn fornyelse, brudd og mobilitet (Priour 2002a). Kjønn, alder, utdanning, yrke og inntekt inngår i denne studien som ulike objektive posisjoner som antas å ha betydning for kursdeltagernes identitetskonstruksjon.

### 3.4.3 Identitetskonstruksjon som individuelt motiv for læring

Voksne i læring er i mange sammenhenger blitt betegnet som en heterogen gruppe som befinner seg i ulike livssituasjoner, med ulik bakgrunn, muligheter, interesser og behov som skiller seg fra ungdom, blant annet ved at de har en annen type erfaring og litt andre motiver for å delta i læring (Engesbak et al. 1998). Voksne kan også ha forestillinger og holdninger til læring som kan være forskjellige fra ungdommers, basert på erfaringer fra tidligere læringssituasjoner. Voksnes "læringskarriere" er ikke alltid strømlinjeformet og det er utrolige variasjonsmuligheter i voksnes "læringshistorier". Dette er ikke bare et resultat av tilfeldige hendelser. Forskning viser at både læringskarrieren og identitetskonstruksjon blir påvirket av faktorer som kjønn, alder, sosial bakgrunn, etnisitet<sup>45</sup> og kultur. I tillegg til at

---

<sup>44</sup> "Det klasseløse samfunn". Intervju med Ulrich Beck i Klassekampen, 14.mai 2005. (<http://www.klassekampen.no/4503/article/item/null>).

<sup>45</sup> Etnisitet og kulturbakgrunn er ikke sentralt i dette avhandlingsarbeidet.

strukturelle påvirkninger og institusjonelt eller strukturelt press påvirker voksnes læringskarrierer (Merrill 2009).

Rekrutteringsundersøkelser har vist at voksne ofte har et funksjonelt forhold til læring, der de deltar i læring for å nå bestemte mål. Selv om voksne er målrettet, viser tidligere forskning at voksnes motiver for å delta i læring kan ha mange ulike aspekter (jf Rubenson 1975, Skaalvik & Knudsen 1979, Merriam & Caffarella 1999, Cross 1984, Finbak & Engesbak 2006). I denne funksjonelle målrettetheten har man i senere undersøkelser funnet at identitetskonstruksjon er et viktig aspekt ved voksnes rekruttering og valg av læringsaktiviteter (West 1997, Antikainen et al. 1996, Schuller et al. 2004, Johnston & Merrill 2004, Merrill 1999, 2007). Forskning har videre påpekt at sosial kapital (sosiale forbindelser) har signifikant betydning for voksnes livssjanser, sammen med institusjonelle føringer, klasse og kjønn (Field 2005, Schuller et al. 2004). Forskning viser at noen typer av forbindelser favoriserer uformell kunnskap, mens andre forbindelser favoriserer formell kunnskap (Field 2005). Forskning viser også at deltakelse i læring øker den sosiale kapitalen ved at man utvikler den sosial kompetansen, utvider sitt sosiale nettverk og øker toleransen for andre (Schuller et al. 2004). Gjennom case studier og læringshistorier har Field (i Merrill 2009) blant annet vist at visse sosiale forbindelser og nettverk kan hindre eller påvirke til endringer og nye valg i livet. Sosiale forbindelser kan brukes eller utnyttes bevisst for å øke egne muligheter til å skape endringer i livet og å endre identitet gjennom deltakelse i læring (Field 2009).

I en studie viste Rennie Johnston og Barbara Merrill (2009) at ved å bruke Bourdieus habitus og kapitalbegreper, kunne de beskrive kompleksiteten i voksne arbeiderklassestudenters identitet. De argumenterte for betydningen av sosial klasse og struktur i forhold til etableringen av en identitet<sup>46</sup> som student, og hvordan studentenes røtter i arbeidsklassens samtidig bevares (Johnston & Merrill 2009 i Merrill 2009).

I dette avhandlingsarbeidet studeres identitetskonstruksjon som motiv og utbytte av deltagelse i læring. Tidligere forskning aktualiserer sosiale forbindelsers (sosialt nettverk) betydning for identitetskonstruksjon, og jeg vil derfor inkludere deltagerens sosiale nettverk og beskrive betydningen av dette nettverket i deltagerens forhandlinger.

#### **3.4.4 Identitetskonstruksjon gjennom formell og uformell læring**

Gjennom økt tilgang og rettigheter til formell utdanning, har voksnes muligheter til slik utdanning økt i Norge. For eksempel var det 39 000 voksne deltagere i videregående opplæring i 2007 (70 % kvinner) mot 36 000 deltakere i 2006. Den generelle læreplanen for grunnskole og videregående skole (2006) i Norge bygger på et verdigrunnlag som skal bidra til å utvikle hele mennesket: (i) det meningssøkende mennesket (grunnleggende verdier, kulturarv og identitet), (ii) det skapende menneske (skapende evner og kreativitet), (iii) det arbeidende menneske (allsidig og praktisk dyktighet) og (iv) det allmenndannende mennesket (grunnleggende kunnskap og allmenn dannelselse). *"Velg med hjertet og ikke med hodet. Hvis ikke må du ofte velge om igjen"* sier karriererådgiveren (Nilsen 2006). Valg av utdanning og

---

<sup>46</sup> Ser ikke studentidentitet som en av flere identiteter, men som komponent (posisjon) som identiteten består av.

arbeid utgjør en sentral del av den enkeltes "identitetsprosjekt" (Illeris et al. 2002), og vektleggingen på økt tilgang til utdanning og like muligheter for alle, gjør at utdanningsmulighetene fremstår som like stor for alle. Dermed fremstår også mulighetene til å forme sin identitet tilsynelatende som relativt fritt for hver enkelt.

Arbeid har tradisjonelt hatt en viktig funksjon i den enkeltes identitetskonstruksjon. Det hevdes at det arbeid man har sier mye om hvem man er. Ulike yrker representerer ulik status i samfunnet og vil være objektive posisjoner som individer ønsker å innta. Hvilket yrke man ønsker, kan dermed fungere som en markør for ens individuelle ambisjoner, holdninger og verdier. Men arbeid trenger ikke nødvendigvis å oppfattes som det eneste middel for å leve et godt og meningsfylt liv, og man kan knytte sin identitet også til andre arenaer som man føler man mestrer og trives i (Anvik et al. 2007).

Både vår holdning til arbeid og arbeidets innhold har endret seg. Den verdi og de betydninger vi legger i arbeidet er i endring. Mens arbeid for hundre år siden var en plikt, en tvang og en nødvendighet for å overleve, er arbeid i dag i større grad et potensial for utvikling av flere sider ved seg selv. Selv om arbeidet i en viss grad fremdeles oppfattes som en plikt og en nødvendighet, er det andre sider ved arbeidet som vektlegges; nemlig arbeidet som mulighet. Arbeidet er en kilde til forbruk, fornøyelser, selvutvikling og ikke først og fremst en materiell nødvendighet (Almås et al. 1995 s. 103). Man kan også si at et foregår en normoppløsning i forhold til arbeidet. Fra å være hovedsakelig kollektiv samfunnsmessig aktivitet, har arbeidet i større grad blitt et potensial for utvikling for den enkelte (ibid s. 103).

Et funn i en tysk undersøkelse om ungdommers forhold til arbeid, var i følge Baethge (1992) den vekt som ble tillagt de subjektive krav til arbeidet – altså arbeidet som mulighet og potensial for selvutvikling: *"The energetic reference to their own emotionality and development of their personality and the openness with which they demand a chance to fulfil their need to express themselves in their work"* (ibid s. 23). Det overraskende var ikke selve holdningene, men at dette gjaldt begge kjønn fra alle lag i samfunnet. Baethges (ibid) undersøkelse viser også at holdningen til arbeidets betydning er kravet om å tre fram som et individ i jobbsammenheng: *"They do not want to be just another anonymous face at work, rather they want to be able to behave as subjects with their own special abilities, tendencies, and talents and be able to interpret their job in the dimension of personal development and selfexperience"* (Baethge 1992 s. 239). Gutter har alltid skullet bli noe, men tendensen til å ville utvikle seg selv gjennom arbeidet gjelder, i følge Baethge (ibid), også for kvinner.

Ut i fra de ulike elementer som, bevisst eller ubevisst, kan tenkes å inngå i voksnes valg av læringsaktiviteter i beslutningsprosessen<sup>47</sup> som ligger forut for rekrutteringen til læring, kan man tenke seg flere scenarier. Man kan for eksempel tenke seg at orienteringen mot et (nytt) yrke eller en annen stilling kan være knyttet til den prestisje som omkranser yrke og yrkesutøvelsen, ut i fra den kjennskap og det inntrykk man har av mennesker som besitter disse yrkene. Det kan også være basert på faglige interesser, vurdering av egne evner, oppfatninger av seg selv og forestillinger om hvilke yrkesposisjoner som "passer" for dem.

---

<sup>47</sup> Beslutningsprosessen betegner tiden forut for avgjørelsen om å delta eller ikke delta i læring. Prosessen kan være lang eller kort og omfatter anskaffelse av informasjon om læringstilbud, egne vurderinger, forhandlinger og praktisk tilrettelegging. I enden av beslutningsprosessen ligger avgjørelsen av hvorvidt man skal delta eller ikke (se Tønseth 1997).

Orienteringen mot økt kompetanse innenfor det yrket man besitter, kan for eksempel være et ønske om en nøkkelrolle eller lederposisjon. I Baethges studie (ibid) var holdningene og orienteringene blant unge tyskere (19-25 år) kartlagt gjennom en spørreskjemaundersøkelse (n=166). Resultatene viste at de unge fremhevet arbeidslivet som en meget viktig arena i forhold til deres egen identitet, og de hevdet den var viktigere enn tidligere. De hevdet blant annet at: *"My job should give me something personally"*, *"It should have something to do with me"*. Det mest markante i forhold til de unges personlige forhold til jobben var at de energisk refererte til deres egne emosjoner og personlighetsutvikling og den muligheten de har for selvutvikling og det å hevde seg selv gjennom jobben (42 %). Dette gjaldt både hos menn og kvinner. Baethge (ibid) forklarer dette med behovet for kompatibilitet mellom utviklingen av "subjektiviteten" i arbeidslivet og privatlivet.

Et økende tilbud innenfor voksnes læring er korte kurs og selvinstruksjonsmaterieell, som er opptatt av å forbedre individets muligheter til å ta kontroll over egen helse, egen kropp og eget sinn. Slike tilbud kan være studieturer, helse- og sportssenter med ulike kurs, ulike selvutviklingskurs, terapikurs og kostholds- eller matlagingskurs. Bourdieu var en av flere teoretikere som pekte på betydningen av kroppen som et symbolsk uttrykk for identitet (det jeg kaller identitetsmarkør), som det kan investeres i som en form for kulturell kapital (Bourdieu 1984 referert i Field 2000). Orientering mot å utvikle nye aktiviteter eller hobbyer i fritiden kan derved være en investering i kulturell kapital som kan ha symbolsk verdi knyttet til et ønske om å fremstille seg selv på ulike måter; eksempelvis som sofistisert, spenningsøkende, sporty, veltrent, sosial, verdensvant eller miljøorienterte. Idealet om å finne seg selv gjennom å realisere personlige talenter og ønsker er blitt en målestokk for egen livskvalitet (Field 2000). På denne måten har identitetskonstruksjon fått en stadig større betydning for valg av utdanning og læringsaktiviteter, ved at mye av den uformelle læringen blir en form for aktivt forbruk som gjør at individet kan "arbeide" med kroppen, med identiteten og med forholdet til andre mennesker (ibid). Field hevder videre at i stedet for å kjempe mot en annen klasse eller en annen nasjon, så strever voksne i læring nå mer med seg selv og sine nære relasjoner til andre mennesker (ibid s. 49).

Tom Schuller har i samarbeid med flere forskere (2002, 2004, 2007) gjennom flere studier av *ikke-økonomisk utbytte av læring* utviklet en modell basert på et "trippelkapital-perspektiv". Utbytte karakteriseres her som "wider benefits of learning" og er knyttet til direkte og indirekte effekter av læring i den enkeltes liv (voksne og barn). Utdanningspolitikken utgjør en viktig betingelse for mulig utbytte av utdanning og læring gjennom den måten samfunnet bidrar til å forme "capabilities" (ulike egenskaper) gjennom utdanningssystemet (Schuller et al. 2004).

Direkte og indirekte effekter av utdanning og læring er lokalisert innenfor triangelet vist i figur 3.1. Disse effektene anses som komponenter av ulike typer kapital. Bourdieus, James Colemans og Robert Putnams kapitalbegreper er blitt benyttet for å forstå og forklare ulike effekter av læring.<sup>48</sup> Her utgjør "human capital", sosial kapital og "identity capital" hvert sitt hjørne i triangelet. Figur 3.1 viser altså til tre ulike kapitaltyper, der komponentene viser til målte direkte og indirekte effekter av utdanning og læring. Disse komponentene viser til et læringsutbytte som defineres som "capabilities" (ulike egenskaper) (ibid). "Capabilities" defineres som ulike kombinasjoner av individers "beings and doings" som en person kan

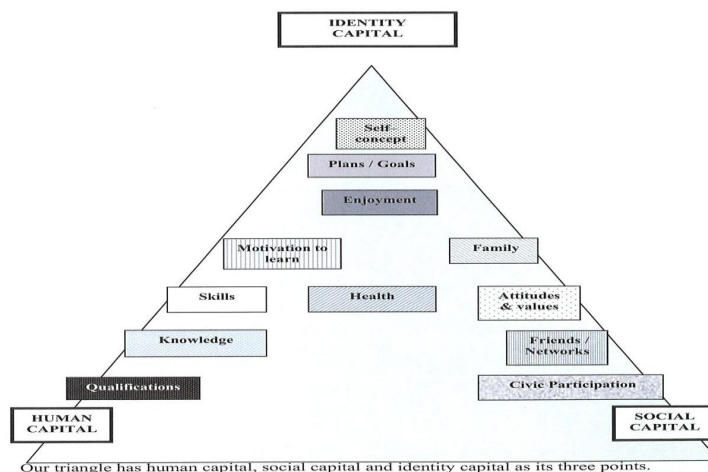
---

<sup>48</sup> Disse blir grundigere presentert i teorikapitlet.

erhverve gjennom utdanning og læring. For eksempel er kunnskaper, forståelse og ferdigheter som er ervervet gjennom utdanning, og som har verdi på arbeidsmarkedet, "capability"-komponenter av "human capital". Når det gjelder sosial kapital er det positive holdninger til andre mennesker, villighet til å delta i samfunnsaktiviteter og politiske engasjement som utgjør "capability"-komponentene av sosial kapital. De psykologiske egenskapene definert som komponenter av "identity capital" er selvtillit<sup>49</sup>, selvfølelse<sup>50</sup>, en sterk følelse av personlig kontroll, "self-efficacy" og en positiv psykologisk tilstand. "Identity capital" består i tillegg av generiske egenskaper som er verdsatt i det moderne arbeidsmarkedet, som fleksibilitet, kreativitet, ledelsesevner og evne til samarbeid. Alle disse komponentene av "identity capital" ses som egenskaper som tilegnes gjennom utdanning og læring (ibid). Disse komponentene er i seg selv positive, men genererer også videre utbytte, fordi de bidrar til at individer fungerer effektivt i arbeidsliv og samfunnsliv. De kan også ha en bredere funksjon, ved at sterk selvfølelse og selvtillit har positiv effekt på identitetskapitalen til andre individer som man omgås med."Identity capital" som utbytte fremkommer ved en transformativ effekt der læring leder til signifikante endringer i profesjonell identitet og personlige muligheter (Schuller et al. 2007) (Figur 3.1).

"Identity capital" er altså et begrep som forklarer ulike ressurser som individer har tilgjengelig for å kunne møte skiftende sosiale miljø. Côtés begrepsliggjøring av "identity capital"<sup>51</sup> betegnes som en forlengelse av Bourdieus arbeid og særlig tilnærmingen til kapitalbegrepene (Côté & Levine 2002). Ulikt mye av Bourdieus empiriske arbeider rettet mot kapitalbegrepene, er ikke "identity capital" begrenset av klasseforskjeller. "Identity capital" gjør derimot individer i stand til å kunne navigere i ulike sosiale miljø (Côté 1996, 2007). "Identity capital" anses en ressurs som gjør det mulig å spille forskjellige spill effektivt (ibid).

Figur 3.1 Kapital og utbytte av læring (Kilde: Schuller et al. 2004, 2007)



<sup>49</sup> Tiltro til egen mestring og evne til å prestere i ulike situasjoner.

<sup>50</sup> Selvinnsikt.

<sup>51</sup> Som også Schuller et al. (2004) har som utgangspunkt.

For å akkumulere ulike typer kapital blir ulike rammefaktorer betegnet som viktig; utdanningspolitikk, materielle faktorer, familiebakgrunn, sosial klasse og tilgang til ulike servicetjenester (utdanning, sosiale tjenester, transport og helsetjenester) (Schuller et al. 2004, 2007). Dette er interessante funn relatert til avhandlingens problemstillinger og teorigrunnlag.

### 3.4.5 Identitet og identitetskonstruksjon – forståelse av begrepene i dette arbeidet

Bourdieu benyttet verken identitet, identitetskonstruksjon eller subjektiv posisjon som analytiske begreper, og var mer opptatt av de objektive strukturer enn den subjektive dimensjonen ved identiteten. Derfor vektla han habitus som det sentrale analytiske begrepet. Forskjellen på habitus og identitet, slik Bourdieu beskrev, var at det førstnevnte viser til en hel væremåte og tankemåte som langt på vei er ubevisst, mens det siste viser til noe rent kognitivt, og i alle fall langt på vei noe en er bevisst om. Han hevdet at store deler av sosiologisk teori gir det kognitive nivået for stor betydning (Prieur 2002c). Med habitusbegrepet er det sosial reproduksjon som gripes, snarere enn sosial endring (ibid). Jeg ønsker å studere de subjektive dimensjonene og benytter derfor subjektive og objektive posisjoner som sentrale begreper, likevel med Bourdieu teori som referanseramme og perspektiv.<sup>52</sup>

Begrepet subjektiv posisjon er definert og presisert med bakgrunn Kristina Lindemanns (2007) definisjon, der hun beskriver subjektive sosiale posisjoner som en indikasjon på menneskers meninger om deres plass i samfunnet. I følge Lindemann er objektive karakteristikk, slik som kjønn, alder, etnisitet, utdanning, yrke og inntekt relatert til en subjektiv sosial posisjon. I tillegg påvirkes de subjektive posisjonene av de sosiale omgivelsene, kulturen og samfunnet (ibid).

*“An individuals subjective social position status depends not only on the objective characteristics, but also on how people experience society, the way they perceive their position in comparison with others, and what they imagine their position would be in the future”* (ibid s. 54).

Menneskers subjektive sosiale posisjoner baserer seg i tillegg på den sosiale interaksjonen med mennesker rundt dem. Her anses familie, venner og kollegaer å ha en viktig påvirkning. Lindemann hevder videre at subjektive sosiale posisjoner reflekterer personenes ønsker og forhåpninger for fremtiden (Lindemann 2007)

Identiteten ser jeg som internaliserte forventninger til posisjoner, som har både en subjektiv og objektiv dimensjon. Identitetsbegrepet som benyttes i dette avhandlingsarbeidet blir ikke betraktet som noe rent kognitivt og bevisst. Derimot betraktes identitetskonstruksjon som et resultat av forhandlinger mellom deltagerens subjektive og objektive posisjoner, der Kompetansereformens intensjoner antas å inngå som forhandlingspremiss. Identitet er dermed ikke noe gitt, men ses derimot som en kontinuerlig konstruerende aktivitet.

---

<sup>52</sup> Bourdieus eget liv betyr mye for å få en forståelse av hans egen teori og hans verk. Derfor vil hans egne erfaringer og interesser være en viktig innfallsvinkel til hans teori, og i fremstillingene kan det kanskje synes som om personen kommer mer frem enn teorien.



Forhandling ses som vesentlig for identitetskonstruksjon, og slike forhandlinger skjer kontinuerlig. Begrepet forhandling tilsier at det i utgangspunktet kan være et spenningsforhold mellom deltagerens subjektive og objektive posisjoner. Forhandlingsbegrepet forstås i dette arbeidet som et analytisk grep som refererer til en argumentasjon som utspiller seg i spenningsforholdet mellom subjektive og objektive posisjoner, der også Kompetanserformens intensjoner antas å inngå. Forhandling foregår både kognitivt, individuelt og sosialt. Bourdieu betegnet habitus som relativt stabil ved at vi beveger oss i miljøer som hele tiden bekrefter oss og forsterker vår habitus. Derfor utfordres ikke identiteten særlig mye. Deltagelse i læring kan representere inntreden i et nytt miljø, der identiteten vil kunne utfordres. Denne relasjonen mellom stabilitet og forandring vil bli interessant å utforske nærmere, som et element ved deltagerens identitetskonstruksjon.

Med Bourdieus teori som perspektiv, anser jeg at individer vil kunne utforske ulike identiteter, og prøve å ta til seg handlemåter (habitus) som hører til de høyere klasser i samfunnet. Om ambisjonen er å virke økonomisk velstående, vil man legge vekt på materielle statussymboler som for eksempel å gå i dress, ha dyre biler og store lukrative hus. Om ambisjonen er å aspirere mot en mer åndelig høyerestående habitus, vil personen legge vekt på kulturelle og intellektuelle symbol, som å gå i operaen og henge moderne kunst på veggen. Bourdieu hevdet det gjerne er personer i det kulturelle mellomstadiet som har slike strebetendenser. De står imidlertid i fare for å bli ”avslørt” ved at de ikke fullt ut mestrer den ønskede habitus. De vet at de skal kle seg fint, samtidig som de mangler den nødvendige sofistikerte smaksdannelsen (Rosenlund 1991). Slik Bourdieu beskriver begrepene, er det aldri snakk om flere habitus eller flere identiteter. Jeg er derimot tilbøyelig til å kunne snakke om ulike identitetsmarkører (livsstil, smak, praksis og symboler) og ulike identitetskomponenter (subjektive eller objektive posisjoner).

Dette bringer oss over til hvor til hvor fri/ufri deltagerne er i forhold til identitetskonstruksjon. Bourdieu (1993a) aksepterte ikke et enten/eller i forhold til dette. Er sjakkspilleren fri eller ufri? Hun er fri til å flytte sine brikker – men bundet av spillets regler. Hun har rett til å spille som hun lyster – men hun kan ikke spille som en stormester uten å *være* en stormester<sup>53</sup>. Det er nettopp her deltagelse i læring kanskje kan bidra til at kursdeltagerne både kan *bli* en stormester, *spille* som en stormester og *oppfattes* som en stormester.

---

<sup>53</sup> (Se <http://plinius.wordpress.com/2007/07/03/p-16507/>)

## 4 TEORETISK PERSPEKTIV

Dette kapitlet gjør nærmere rede for den teoretiske forankringen i denne undersøkelsen. Kapitlet innledes med en introduksjon av samfunnssyn og dualismer i samfunnsvitenskapen. Dette inngår som en argumentasjon i forhold til valget av Bourdieus teori og hans begreper som teoretisk perspektiv. Deretter presenteres Bourdieus samfunnssyn, hans teori og ulike begreper. En kort gjennomgang av relevante studier som har tatt utgangspunkt i Bourdieus begreper presenteres også<sup>54</sup>. Sist i kapitlet presiseres teoriens relevans i forhold til avhandlingens problemstilling.

### 4.1 Grunnlag for teoretisk innfallsvinkel - samfunnssyn og dualismer

Eksistensialismen og strukturalismen er eksempler på det Bourdieu kalte henholdsvis subjektivismen og objektivisme. Eksistensialisme, representert ved filosofen Jean-Paul Sartre, hevdet at mennesket selv velger sine handlinger og derfor selv er ansvarlig for dem (Rentorff 1998). Individet blir hva det gjør og hva det har gjort i fortiden, og individet står fritt til å velge sine handlinger. Derfor har tilværelsen kun den mening vi selv skaper. Fokuset er på individets subjektive erfaringer med virkeligheten, og dets omsetting av erfaringer i handling (Sartre 1967). Strukturalismen er representert ved Claude Lévi-Strauss og tar utgangspunkt i at de praksiser og valg vi kan observere i folks dagligliv, bare tilsynelatende er utslag av folks frie valg, fordi den i virkeligheten er styrt av underliggende strukturer (Lévi-Strauss 1983).

Fremtredende sosiologer har de to siste tiårene hevdet at industrisamfunnet er erstattet av et risikosamfunn, der økende individualisme og medfølgende individuell risiko står sentralt. Risikosamfunnet er et begrep som er innført i samfunnsvitenskapen av Ulrich Beck (1997) og Anthony Giddens (1991). Risikosamfunnet er karakterisert av en økende individualisering. Sosiale klasser, familieformer, yrkesvalg, tradisjoner og normer synes ut i fra et slikt perspektiv å få en stadig mindre betydning for den enkelte borgers organisering av eget liv. Den enkelte får, eller blir påtvunget, en økende frihet til å planlegge og velge sitt eget liv. Giddens (ibid) understreket at risikosamfunnet er blitt en del av identiteten hos det moderne mennesket. Giddens (1996 s. 88) beskrev identitet som *selvet slik det refleksivt forstås på bakgrunn av vedkommendes biografi*. Han understreket at moderne identitet ut i fra stadige endringer i biografi har noe uferdig, åpent, differensiert, refleksiv og individuert (individet sentral plass med forrang fremfor institusjoner) over seg. Beck (1997) hevdet at de kollektive og gruppespesifikke kilder til identitet og meninger er blitt utsatt for svekkelse og oppløsning, fordi man blir tvunget til stadig å veksle mellom ulike adferdslogikker og vandre mellom ulike funksjonsområder (ibid). Giddens påpekte i sin bok *"The Third Way"* (1998) at Europa beveger seg mot individualisme, frihet, særegne løsninger og muligheter. Homogenitet,

---

<sup>54</sup> Den teoretiske fremstillingen i denne avhandlingen og Bourdieus personlige erfaringer og eget liv flettes til dels inn i hverandre i teksten. Dette skyldes at hans personlige engasjement og at hans teori- og begrepsutvikling var motivert og kan fortolkes ut i fra de erfaringer han selv gjorde på vei mot det franske akademiets topp.

kollektivitet, og nasjonalisme er fenomener som opplever en relativt sterk nedgangstid. Beck (1997) og Giddens (1998) var bekymret for hvilken betydning individualiseringen har for solidariteten. De hevdet at markedet skaper individualisme og at individet løsrives fra de sosiale institusjoner der de var forankret - tradisjonen, religionen, familien og lokalsamfunnet. Dette svekker moralske kriterier og viljen til innordning i kollektiv solidaritet.

Ut i fra slike påståtte samfunnsmessige endringer, oppstår en rekke spørsmål knyttet til sammenhengen mellom individuelle preferanser og kollektive, strukturelle, samfunnsmessige, politiske interesser og intensjoner, knyttet til voksnes rekruttering til læring. Overført til individuelle motiver og politiske reformer i utdanningssystemet, vil man for eksempel kunne spørre om det er de voksnes preferanser som legger grunnlaget for de politiske intensjonene (slik som Kompetansereformen), eller om det er de politiske intensjonene (Kompetansereformen) som legger føringer på de voksnes preferanser og valg? Eller er det slik at de individuelle beslutningene og vurderingene på de ulike nivåene er relativt uavhengig av hverandre? Og til sist, men ikke minst: er de vurderinger og beslutninger på de ulike nivåene forenelige? Avhandlingens hovedproblemstilling er ett spørsmål som angår to ulike analysenivå og forklaringsnivå: individnivå og samfunnsnivå. Dette fordrer teoretiske perspektiv som tar i betraktning de to ulike nivåene, og forholdet mellom dem. Samfunnsfagene har lang tradisjon for å studere individ og samfunn, men på varierende måter og med ulike perspektiv. Et hovedspørsmål i samfunnsfagene er og har vært hvilket nivå analysene befinner seg, dvs:

- Individ eller samfunn
- Aktør eller struktur
- Mikro eller makro
- Handling eller sosial orden

De ulike nivåene er knyttet til våre menneskemodeller og ontologiske spørsmål om hva samfunn består av, hvordan samfunn henger sammen og hvordan samfunn endres. Samfunnsforskere har ikke alltid en klar formening eller teori knyttet til koblingene mellom makro eller mikro, og det er en utfordring å finne gode forklaringer på hvordan mikro og makro henger sammen. Aktørorientert samfunnsforskning setter den handlende aktøren, hans situasjonsforståelse og konsekvensene av hans handlinger i sentrum. Strukturorientert samfunnsforskning fokuserer på derimot på "overindividuelle" enheter og studerer for eksempel klasser, institusjoner, samfunn etc. I mikrostudier konsentrerer man seg om små studieenheter som for eksempel familier eller gjenger. I makrostudier konsentrerer man seg om større enheter som stater, nasjonal/verdensøkonomi, organisasjoner eller samfunn.

Det vanlige er å dele mikro- og makroperspektiver inn i teorier som anvender ulike begreper. Teoretiske perspektiver på individnivå og teoretiske perspektiver på strukturnivå anvender ofte ulike begreper. Nils Gilje og Harald Grimen (1993) skiller mellom relasjonelle og ikke-relasjonelle individbegreper. Ikke-relasjonelle individbegreper omfatter handling, holdning, oppfatning, tro, valg, preferanse, kunnskap etc. Disse begrepene sier noe om enkeltindividers valg, preferanser og handlinger. Begrepene kan også bidra til å beskrive enkeltindividers preferanser (kjønn, alder, sivil status). Relasjonelle individbegreper brukes om begreper som beskriver individers roller og relasjoner til andre (sosial samhandling, relasjon). Begreper som betegner/beskriver kjennetegn ved individer, viser gjerne til bestemte relasjoner eller roller

(far, ektemann, sønn, lærer, pasient). På den andre siden brukes strukturbegreper som referer seg til ulike sosiale regulariteter; former eller strukturer; kultur, språk, klasse, institusjon, organisasjon og samfunn. Ved hjelp av strukturbegrepet prøver vi å si noe om sosiale fenomener produsert av sosiale agenter (ibid).

Skillet mellom metodologisk individualisme og metodologisk kollektivismen handler om hvilken sammenheng man mener det er mellom individ og samfunn. Mens forklaringsretningen innenfor metodologisk individualisme går fra individer til samfunn, så går forklaringsretningen fra samfunn til individer innenfor metodologisk kollektivismen (ibid). En metodologisk individualist baserer seg på at de grunnleggende delene av sosiale fenomener er enkeltindivider. Samfunnet blir noe vi mer eller mindre bevisst skaper (Gilje & Grimen 1993). I et slikt lys vil samfunnsnyttene av voksnes læring være mer enn summen av de individuelle valgene og orienteringene.<sup>55</sup> Ut i fra metodologisk kollektivismen blir enkeltindividers atferd forklart ut i fra at de blir avledet fra lover som gjelder for sosiale fenomener, forstått som helheter, og av beskrivelser av de posisjoner som individer har innenfor de sosiale systemer de inngår i. En grunntanke innenfor metodologisk kollektivismen bygger på ideen om at sosiale fenomener er noe annet enn summen av enkeltindividers handlinger (ibid).<sup>56</sup> Kompetansereformen har en forutsetning om metodologisk kollektivismen, om at voksne gjennom intensjoner og ulike tiltak, utfordrer sine tanker og påvirkes til å ta bestemte valg. Spørsmålet er hvilke strukturer og hvilke sosiale fenomener som former voksnes valg av utdanning og læring, siden voksne er i en livssituasjon der de vil være en del av mange sosiale strukturer og grupperinger; arbeidsliv, fritid m/venner og familie/mannens kollegaer, venner og familie, klubber og foreninger, barns aktiviteter, rolle, posisjoner, plikter og rettigheter. Ut i fra dette ligger kollektivistiske forklaringer på voksnes rekruttering til læring mer innenfor en moderat kollektivismen.

Hva er så de grunnleggende premissene i samfunnsvitenskapelige forklaringer på sosial ulikhet i rekruttering? Et alternativ kan være å si at utdanningssystemet bidrar til ulikhet fordi rekrutteringen skjer etter et bestemt mønster, ved at mennesker velger ut i fra ulike forutsetninger og preferanser. Motsatt vil vi kunne si at utdanningssystemet er formet slik det begrenser individers valgmuligheter og sluser mennesker inn i bestemte spor som skaper sosial ulikhet. Det kan være økonomi, inntakskriterier, tilbudsstruktur, lover og regler som bidrar til dette.

Bourdieu var en av dem som har forsøkt å overkomme motsetningen mellom individualisme og kollektivismen. Et sentralt utgangspunkt for Bourdieu var ambisjonen om å overvinne de klassiske motsetningene som har preget sosiologifaget. To slike dualismer som han hevdet måtte overvinnes var skillet mellom aktør- og strukturforklaringer. Bourdieu hevdet at man i samfunnsvitenskapen enten henviser til grunnleggende strukturer, eller man forklarer med henvisning til rasjonelt funderte handlinger. Begge deler rommer viktige brikker i forståelsen av hvordan sosialt liv produseres og reproduseres. Men de er ikke bare to ulike innfallsvinkler, de er også relatert til hverandre (Calhoun 2000). Bourdieu påpekte at det var behov for en modell som overkom motsetningen mellom eksistensialismen og strukturalismen og mellom subjektivismen og objektivismen, ved å se struktur og aktør som to adskilte, men likevel sammenbundne fenomener (Bourdieu & Wacziarg 1992 s. 11). For Bourdieu utgjorde

---

<sup>55</sup> Det skiller mellom en ekstrem og moderat variant av metodologisk individualisme.

<sup>56</sup> Det skiller også mellom en ekstrem og moderat variant av metodologisk kollektivismen.

slike polariteter en forforståelse som hindrer oss i å stille mer presise spørsmål, og med det også å vinne vitenskapelig kunnskap om fenomenet vi studerer. Bourdieus argument var at denne måten å begrepsfeste og nærme seg sosiale fenomen på, blir en refleksjon av alminnelige oppfatninger av samfunnet som hindrer oss i å analysere fenomenet som prosesser og relasjoner. Samtidig hevdet han også at slike begrepsforklaringer av sosiale fenomener vekker til live politiske (som liberalisme vs. kommunisme) og sosiale motsetninger, og som derfor også skader sosiologien som vitenskap (Bourdieu & Wacquant 1992). Det en isteden bør utvikle, er en metodologisk relasjonisme; en metodologi som tvinger forskeren til å sette søkelyset på egenskaper ved relasjonene mellom individer og ikke på egenskaper ved individene som sådan. Bourdieu hadde et stort ønske om å bygge bro mellom objektivismen og subjektivismen, mellom individet og samfunnet (Ritzer 2003). I følge Ritzer foretrakk Bourdieu posisjonen som strukturalist uten å miste av syne aktøren, noe Bourdieu gjorde ved å sette fokus på praksis, som han betraktet som resultatet av det dialektiske forholdet mellom struktur og agent (ibid). Praksisene er ikke objektivt determinert eller resultat av fri vilje (ibid). Bourdieu brukte, i henhold til Ritzer, begrepet "genetic structuralism" om sin teori, som han definerte som studiet av objektive strukturer som ikke kan separeres fra mentale strukturer, som selv involverer internaliseringen av objektive strukturer (ibid). Ifølge Bourdieu er habitus en måte å overkomme skillet mellom objektivisme og subjektivisme, som han hevdet er kunstig skille. Ritzers presenterte habitus som en ikke uforanderlig og satt struktur (ibid). Den sosiale verden produserer og blir produsert av habitus, ved at habitus på den ene siden er en strukturerende struktur, mens den på andre siden er en strukturert struktur. Ved å forstå habitus på denne måten, hevdet Ritzer at Bourdieu unngikk å måtte velge mellom subjektivisme og objektivisme (ibid).

## **4.2 Bourdieus utgangspunkt**

Teorien og begrepsapparatet som presenteres i dette kapitlet, er noe videre enn det som konkret anvendes for å belyse avhandlingens problemstilling. Dette er gjort, i et forsøk på å fremstille en helhetlig forståelse av Bourdieus teori, og for å sette problemstillingen inn i en større sammenheng. Den konkrete anvendelsen i denne undersøkelsen vil bli presisert på slutten av kapitlet. I dette kapitlet benyttes rekonstruksjoner, oversatte tekster av Bourdieu og tekster fra andre forskere som har anvendt Bourdieus begreper. Min tolkning av Bourdieus teori og begreper vil ses i lys av problemstillingen og deretter til tolkningen av empirien, for som Bourdieu hevdet: "*begrepene får sin mening når de benyttes i empiri*" (Broady & Palme 1989).

### **4.2.1 Konstruktivistisk strukturalisme**

I det tradisjonelle klasseperspektivet skilte man mellom de som eide og de som ikke eide produksjonsmidlene. Økonomien stod dermed sentralt i forhold til å skille klassene fra hverandre og til å synliggjøre overfor omverden hvem man er. For Bourdieu har kritikken av det tradisjonelle klasseperspektivet stått i fokus. Han hevdet at de gamle klasseskillene ikke

lenger diskriminerer folk på samme måte som på Marx' tid.<sup>57</sup> Bourdieu la riktignok vekt på at det som skiller mellom folk i vår tid er økonomisk styrke, men også en persons kulturelle kompetanse viser hvilket sosialt felt<sup>58</sup> man tilhører, og dermed hvem man er og hvilke muligheter man har. For å avsløre en persons posisjon i dette feltet, la Bourdieu vekt på mer subtile differensieringsmekanismer og strukturelle skillelinjer enn det Marx gjorde, der man lettere kunne se hvem som kom fra den dominerende eller den dominerte klassen. Hvilken posisjon en person har i et sosialt felt, kan blant annet avsløres på grunnlag av kapitalsammensetning, hevdet Bourdieu (1996b). Spørsmålet om hvem som er "de undertrykte" i dagens samfunn blir dermed et empirisk spørsmål. Bourdieu hevdet at man må kartlegge slike data for å få kunnskaper om hvilke grupper som dominerer på samfunnets ulike områder (ibid). Bourdieu var altså opptatt av verdiers opphav og hvordan de kommer til uttrykk og forsterkes gjennom livsstil og sosial praksis.

Bourdieu hevdet selv at hele hans arbeid har bestått i å avvise den utilitaristiske oppfatningen om at det alltid er bevisste årsaker som beveger aktørene til å handle på en slik måte, at de kan få maksimalt utbytte til minimal kostnad (teori om rasjonelle valg). Han arbeidet også for å motbevise at handlingers utgangspunkt har en økonomisk interesse, der formålet med handlingen er materiell profitt, et formål som er bevisst satt opp gjennom rasjonell beregning (ibid). Bourdieus sosiologiske arbeid bygget på en antagelse om at det finnes en virkelighet som eksisterer uavhengig av den enkeltes bevissthet. Teoriene om rasjonelle valg fanger ikke opp det ubevisste, fortrenge og det irrasjonelles betydning for handling, hevdet Bourdieu. De fanger heller ikke opp hvilken betydning makt og dominansforhold har i forhold til å prege subjektet og dermed også deres handlinger (ibid). Teoriene om rasjonelle valg baserer seg i tillegg på at aktørene står fritt til å velge mellom alternativer. Det viktigste disse teorier mangler når det gjelder handlinger og valg, er likevel at de ikke tar i betraktning at man kan handle mot et mål, uten bevisst å stille seg det som mål (ibid). I teorier som legger vekt på den rene økonomiske rasjonelle adferden, hvor alle interesser gjøres om til økonomiske mål, vil viktige aspekter ved menneskers handlinger gå tapt, hevdet Bourdieu (ibid). Man vil i disse teoriene ikke få øye på det ubevisste, det irrasjonelle og de spontane tilpasninger, der interessene ikke ligger i de økonomiske kalkylene, men mer i de symbolene vi omgir oss med. De tar derved ikke i betraktning at anerkjennelse fra andre (symbolsk kapital) også kan være en viktig drivkraft for handling. Det er heller ingen plass for altruistiske handlinger innenfor disse perspektivene. For eksempel vil deltagelse i sosiale bevegelser ut i fra disse teorier kun forklares ut i fra den egen nytten som ligger i det personlige engasjementet (Bourdieu 1999). Teoriene er dessuten individualistiske, ved at de retter seg mot individers intensjoner og rasjonelle valg. Dermed overses de strukturelle elementene og de strukturerende disposisjonene som handler om rangering av verdier og makt til å definere situasjonen, som var sentralt hos Bourdieu (Støkken 1999).

Bourdieu kalte sitt arbeid for *konstruktivistisk strukturalisme* eller *strukturalistisk konstruktivisme*. Han sto for en type konstruktivisme hvor det finnes objektive strukturer uavhengig av aktørens bevissthet og vilje. De strukturer som Bourdieu beskjeftiget seg med,

---

<sup>57</sup> Weber hadde jo allerede nyansert klassebegrepet ved å legge vekt på livsstil og politisk og sosial makt i tillegg til økonomi.

<sup>58</sup> Sosiale felt er baner av korresponderende klasser av habitus. Ens posisjon i det sosiale rom er objektivt gitt ved ens kapitalsammensetning og hva som anses som verdifull kapital (Bourdieu & Wacquant 1992). Habitus er systemer av varige og omdanningsbare disposisjoner (Bourdieu 1990).

blir produsert og reprodusert av sosiale agenter over tid, som på bakgrunn av de disposisjoner de har i habitus handler strategisk. Hver individuelle aktør innehar en praktisk kunnskap som er nedfelt og kroppsliggjort i habitus, som er formet av disse objektive strukturene. Habitus handler om formidlingen mellom individ/aktør og struktur. Habitus er individers og gruppers disposisjoner til å tenke, oppfatte verden og handle. Habitus særskiller ulike klasser og avhenger av gruppers/individens posisjon i det sosiale rommet. Individer og grupper uttrykker aktivt habitus gjennom sine handlinger (jf Bourdieu 1999).

Bourdieu hevdet at vi er sosialt konstruerte helt i vårt innerste. Vi kan ikke bli et individ uten å være samfunnsmessig, uten å være sosialisert. Med habitusbegrepet og fokuset på det "trege", er det sosial reproduksjon, snarere enn sosial endring som er sentralt. For Bourdieu var ikke dette et problem ved hans teori, men et bevisst valg av fokus. Han hevdet at tradisjon, kontinuitet og reproduksjon var mer fremtredende enn fornyelse, brudd og mobilitet. Hans arbeider hadde som et mål å tilbakevise utbredte forestillinger om endring, der han viste hvordan klassesamfunnet reproduseres og hvordan mannsdominans overlever i moderne samfunn på tross av en ideologi om likestilling (Bourdieu 2000). Men det betyr ikke at Bourdieu beskrev et stillestående liv. Han understreket at habitus endret seg i forhold til nye erfaringer (Bourdieu 1999), men aldri radikalt, fordi det nye gripes ut i fra premissene som ligger i det foregående.

Bourdieu la ingen deterministisk funksjonalistisk sammenheng mellom habitus og praksis, fordi det alltid er rom for følelser og refleksjon. Boudon (1974) og andre tilhengere av teorier om rasjonelle valg (økonomiske maximeringsteoretikere), hevdet på sin side at Bourdieu var mer determinist enn det han likte å innrømme, fordi hans begrep om "strategier" knyttes så sterkt til begrepet habitus at det er uklart hvor fri strategien egentlig er (Nordli Hansen 1986). Dette er en kritikk hun deler med blant annet Boudon (1982) og Jenkins (1982).

Bourdieu kom altså med nye perspektiver på et tidspunkt da marxismens begrensninger ble mer og mer synlig (Wolfrey 2000). Han var opptatt av å tilby en bedre forståelse enn hva marxistiske analyser har levert, når det gjelder årsaker til at de underordnede ikke gjør opprør mot dominansen. Bourdieu var likevel sterkt influert av Marx, og av sosiologiens øvrige forfedre som Weber og Durkheim. Marx tilla finansielle ressurser og eiendom som de viktigste mobilitetsfaktorer i forhold til de handlinger vi gjør, mens Bourdieu hevdet at kilden til sosial makt ligger i den symbolske mobiliseringen av kulturell kapital, heller enn eierskap og produksjonsmidler (Bourdieu 1984). Likevel var både Marx og Bourdieu klasseteoretikere som hevdet at det er relativt varige disposisjoner som gir tilhørighet til ulike klasser. Bourdieu påpekte at klasseinndelingen er en teoretisk inndeling, en inndeling som skjer ut i fra volumet av økonomisk og kulturell kapital. Bourdieu kritiserte Marx for å regne sine teoretiske klasser som virkelige klasser. Bourdieu hevdet det var viktig ikke å forveksle teoretiske gjenstander med virkelighetens gjenstander. Teori er en konstruksjon av gjenstander som gjør at man kan se dem i virkeligheten.<sup>59</sup> Bourdieu hevdet at klasser, slik Marx fremstilte det, ikke finnes i absolutt forstand. Derimot hevdet Bourdieu at man heller kunne snakke om et sosialt rom. Et sosialt rom er et rom som består av forskjeller og av relasjoner mellom disse forskjellene (Prieur 2002a). Et sosialt rom er en modell av den sosiale virkelighet. Å konstruere en klassestruktur med prefabrikerte kriterier for å plassere posisjoner i det sosiale rom i

---

<sup>59</sup> Det spesielle med Marx var imidlertid at hans teoretiske klasser ble virkelighetens klasser.

”klasser”, fører til teoretiske konstruksjoner som ikke umiddelbart kan gjelde som gjenstander i virkeligheten (Bourdieu 1984).

#### 4.2.2 Verdier, identitet og livsstil hos Bourdieu

Bourdieus verdibegrep kan defineres som grunnleggende mål et individ ønsker å realisere, og de midler de mener er riktige for å nå dem. Når det gjelder ulike valg, som for eksempel valg av utdanning, vil verdiene fungere som en rettesnor i forhold til valg og handling. Verdiperspektivet hos Bourdieu antar at mennesker har mer eller mindre reflekterte og bevisste oppfatninger av egne motiver, som de i en konkret valgsituasjon vil være opptatt av å tilfredsstille. Mennesker signaliserer sin tilslutning til bestemte *verdier*, som sammen med tilgjengelige ressurser gir seg uttrykk i en bestemt *livsstil* og sosial praksis (handlemåte). Hos Bourdieu vil slike verdier, sammen med ulike andre ressurser; som forbindelser og nettverk, kjønn, alder, utdanning, yrke og inntekt, forme og forsterke den enkeltes praksis og livsstil.

Bourdieu (2000, Bourdieu & Wacquant 1992) benyttet som nevnt ikke identitetsbegrepet som analytisk begrep, men lot derimot habitus være det sentrale begrepet. Mens habitus viser til en hel væremåte og tenkemåte som i stor grad er ubevisst, hevdet Bourdieu at identitetsbegrepet viser til noe kognitivt og bevisst. Bourdieu hevdet at våre grunnleggende personlighetstrekk, eller vår habitus (væremåte og tenkemåte) og livsstil (væremåte) ikke er noe som er fullstendig fritt valgt. Når vi velger og handler gjør vi ikke det på en gjennomtenkt og artikulert måte (i hvert fall ikke i de fleste tilfeller). Det skjer nærmest på en instinktiv måte, i kraft av de disposisjonene (habitus) som vi tilegner oss gjennom vårt sosiale livsløp. Et samfunn med klasseforskjeller frembringer altså en rekke forskjellige, klassespesifikke identiteter. Disse klasseidentitetene er ikke likeverdige, men plassert i hierarkiske forhold til hverandre. Bourdieu argumenterte imidlertid også for en tredje, avgjørende antagelse, nemlig at vi i liten grad oppfatter vår identitet som noe som er forankret i vilkårlige sosiale livs- og sosialiseringsbetingelser. Tvert imot er vi sterkt tilbøyelig til å oppfatte vår personlighet og identitet som fritt valgt eller strengt individuelt og medfødt. Det skyldes at disse disposisjonene er så strengt integrert at de føles helt naturlig for oss (Bugge 2002a).

Sosiale rom og distinksjoner beskrives inngående i Bourdieus ”*La Distinction*” fra 1984. En distinksjon betegnes som en rangert forskjell. Det som gjør forskjeller/differanser til en distinksjon, er anerkjennelsen av forskjellene som en verdiforskjell. Hovedemnet i boka er hvordan smak er forskjellig innenfor ulike grupperinger i samfunnet, noe som kommer til uttrykk i form av forskjellige preferanser med hensyn til billedkunst, musikk, mat, møblering osv. (Priour 2002a). Vi gir vår levemåte en bestemt form og et bestemt uttrykk. Selv om de ulike aktivitetene kan fremstå som atskilte og uavhengige for oss, så er de et uttrykk for vår smak gjennom vår livsførsel (ibid).

Det generative som vår klassehabitus består av, blir synlig i vår smaks- og verdiorientering. De inkluderes på alle de livsområder vi opptrer på, og gir til sammen livsstilen en bestemt form. Ting og gjenstander som vi konsumerer blir til sosiale objekter, tegn, betydninger og meningsformidlere av hvem vi er og hva som skiller oss fra de andre (Bourdieu 1984). Vår smak er dermed et sosialt tegn på hvem vi er og hvem de andre er. Gjennom smaken kan vi klassifisere våre omgivelser fordi *smaksorientering* er det synlige uttrykket for habitus.



Dermed er den også det mest utskillende tegnet på vår posisjon i det sosiale rommet,<sup>60</sup> hevdet Bourdieu (ibid). Det betyr at det finnes slektskap og likhet mellom for eksempel vår måte å kle oss, hva vi serverer til festmiddag, hva vi drikker, hva slags musikk vi hører på, hvilke bøker som finnes i bokhyllen, hvilken bil man kjører og hvilke tema man snakker om. Denne livsstilens systemkarakter innebærer at den er åpen for statistisk analyse, noe som "*La Distinction*" (1984) inneholder en rekke eksempler på.

Det sosiale rommet var Bourdieus konstruksjon for å fange opp og systematisere de materielle eksistensbetingelser som vi lever under. I dette systemet er de sosiale agentene ført sammen i grupper med mest mulig like eksistensvilkår. Disse gruppene er gitt navn hentet fra hverdagspråket, og kalles sosiale klasser og klassefraksjoner. I det sosiale rommet er de blitt plassert i ulike posisjoner i forhold til hverandre. De eksistensvilkår som en gitt klasse lever under og de relasjoner til andre eksistensvilkår som de har, utgjør vilkårene for en bestemt klassehabitus. Klassehabitusen er en mental struktur. Den er det kroppsliggjorte uttrykket for de materielle eksistensvilkårene, og den former og strukturerer menneskers praksismåter. Den består av et system av generative skjemaer som skaper bestemte former for sosial praksis og den inneholder både et persepsjonsskjema og en mal for vurdering (Rosenlund 1991). Rosenlund (ibid)<sup>61</sup> presenterer to sosiale "kart", eller rom, som nært henger sammen og som er konstruert ved hjelp av korrespondanseanalyse.<sup>62</sup> Det ene av disse rommene viser vår plassering i det sosiale landskapet. Denne er avhengig av to forhold; vår tilgang på økonomisk kapital (inntekt, investeringer i bil, båt og hytte) og vår tilgang på kulturell kapital (utdanning, å ha vokst opp i et "kultivert" hjem osv). Folk har forskjellig sosial plassering både med hensyn til kapitalvolumet som er "summen" av de to formene av kapital, og kapitalsammensetningen som knytter seg til den relative andelen av de to kapitalformene og hvilken av dem som er den viktige. Det andre kartet viser hvordan typiske livsstiler og holdninger fordeler seg i det sosiale landskapet. Vi finner motsetninger både langs kapitalvolumet som viser forskjellene mellom de eksklusive livsstilene og de folkelige "vulgære" livsstilene, og etter kapitalsammensetningen mellom grupper som hovedsakelig er avhengig av sin økonomiske kapital og de som er avhengig av den kulturelle. Ved hjelp av historiske data tegnes så et bilde av disse rommenes forandring i løpet av de siste tjue årene. Dette viser at kapitalsammensetningen som prinsipp for sosial differensiering oppstår og forsterker seg. I dag skapes og vedlikeholdes sosiale og kulturelle forskjeller både hierarkisk, i sosiale klasser og i en horisontal retning, etter kapitalsammensetningen (Rosenlund 2000).

---

<sup>60</sup> Mens teorien om det sosiale rom hviler på flere brudd med marxistisk klasseteori, indikerer begrepet maktfelt også et brudd med tilnærminger til studiet av eliter. Et maktfelt, slik Bourdieu beskriver, er å forstå som de strukturelle opposisjonene en kan finne mellom agenter som står i *dominerende* posisjoner i ulike felt, og som av den grunn er lokalisert i de mest kapitalsterke sektorene av det sosiale rommet.

<sup>61</sup> Social Structures and Change: Applying Pierre Bourdieu's Approach and Analytic Framework er et doktorgradsarbeid som tar utgangspunkt i Bourdieus *Distinksjonen* (1984).

<sup>62</sup> Korrespondanseanalyse er en statistisk teknikk utviklet av den franske matematikeren Benzécri, som også har vært verktøyet i deler av Bourdieus studier.

### 4.2.3 Praksisteori (handlingsteori)

Selv om Bourdieus teori henger sammen som *ett* teoretisk fundament, er det likevel deler av hans teoretiske tilnærming som jeg velger å se nærmere på i dette arbeidet. Dette har å gjøre med at ulike deler av teorien knyttes opp i mot ulike aspekter ved motiver, valg og utbytte som er interessant i forhold til identitetskonstruksjon. I boken *Outline of a Theory of Practice* (1977) legger han frem sin praksisteori og presenterer de nøkkelbegreper som han hevdet er viktig for å forstå menneskers praksis (handlemåte). Begrepene har vært i utvikling, fordi Bourdieu stadig prøvde å forbedre dem i lys av egen forskning og andres kritiske bemerkninger (Prieur 2002a). De begrepene som er sentrale i teorien er begreper som *habitus*, *kapital*, *felt* og *praksis*. Noen av begrepene er nevnt tidligere og blir nærmere presentert senere. I de påfølgende avsnitt vil presentasjonen være rettet mot teorien som begrunner valg og handlinger.

Habitusbegrepet står i opposisjon til to motstridende oppfattelser av menneskelig handling. På den ene siden nettopp den subjektivistiske idé om at individets handlinger er et resultat av dets bevisste og rasjonelle valg, og på den andre siden en objektivistisk forestilling om at menneskers handlinger er mekanisk determinanter av objektive strukturer. Mot disse oppfatningene utviklet Bourdieu den disposisjonelle praksisteorien, hvor habitusbegrepet står sentralt. Her er ideen at hvert enkelt menneske inkorporerer (kroppsliggjør) de objektive sosiale strukturer i form av mentale eller kognitive strukturer (sosialisering). De kognitive disposisjoner påvirker individet til å tenke, handle og oppfatte på bestemte måter (Bourdieu 1984). Den strukturerende side av habitus er klassifikasjoner, vurderinger, praktiske skjemaer for oppfattelse og verdsettelse av verden (Prieur 2002b). Bourdieu hevdet å kunne finne en forståelse av den sosiale virkeligheten gjennom å forbinde aktør og struktur gjennom begrepet habitus, forstått som en nedfelt, reproduserbar (men også delvis konform) personlighetsbrikke (Bourdieu 1984).

Når det gjelder Bourdieus stadige endringer i definisjoner er habitusbegrepet ett eksempel. Jeg skal imidlertid legge en av definisjonene til grunn i dette prosjektet. Definisjonen er hentet fra *Choses dites* fra 1987 (Bourdieu 1987a):

*”System av ervervede skjema som i praksistilstanden fungerer som persepsjons- og vurderingskategorier eller som klassifiseringsprinsipper, samtidig med at de fungerer som organiseringsprinsipper for handling”* (ibid 1987a s. 24 oversatt av Undheim 1994).

Habitus er et generativt prinsipp, det vil si et åpent system av disposisjoner som stadig stilles overfor nye situasjoner. Habitus betegnes som tregt, men ikke uforanderlig<sup>63</sup> (Wolfrey 2000, Prieur 2002b). Bourdieus posisjon i debatten omkring rasjonelle valg er sentral i forhold til å forstå hans begrep om habitus. Habitus, som manifesterer seg som en slags følelse for spillet, kan ha alle ytre karakteristika av en rasjonell handling, men har likevel ikke (alltid) fornuft som prinsipp (Bourdieu 1987a). Adferdsmønstrene i habitus gjør seg gjeldende hos individer på forskjellige måter, ettersom de viser seg i alle aspekter ved menneskets samhandling med verden rundt seg. Det synliggjøres ikke bare gjennom ideer, måten man snakker eller kler seg

---

<sup>63</sup> Mennesker møter reaksjoner og sanksjoner som forsterker den.

på, men også i forbindelse med kroppslig adferd (Hexis). Kroppen er en del av den sosiale virkeligheten og den sosiale virkeligheten er en del av kroppen. Dette gir seg utslag i hvordan vi står, går, snakker og dermed også hvordan vi føler og tenker. Habitusbegrepet er, som jeg tidligere har vært inn på, ikke et presist definert begrep. Det fremstår både som usystematisk og vagt (DiMaggio 1979). Det er mange faktorer, mekanismer og prosesser som kan tolkes inn i begrepet, uten at dette er med på å presisere begrepet på noen måte. Dermed blir den empiriske anvendelsen av begrepet også uklart.

På samme måte som et menneske ikke står fritt til å velge sin habitus, er heller ikke sosiale goder, som prestisje og makt, like oppnåelig for alle. Derimot er tilegnelsen av sosiale goder også avhengig av kapital. Bourdieu definerte kapital som *verdier, tilganger og ressurser* som agenter har tilgang til ". . . whose possession commands access to the specific profits that are at stake in a field" (Bourdieu & Wacquant 1992 s. 97). Bourdieu skilte mellom ulike former for kapital.<sup>64</sup>

- *Økonomisk kapital* er inntekt, formue og materielle verdier.
- *Sosial kapital* er forbindelser og nettverk av familie, bekjentskaper og venner som gir et mobiliseringspotensiale i forhold til å akkumulere ulike typer kapital.
- *Kulturell kapital*<sup>65</sup> defineres som mestring av finere kulturer, livsstil og smak. Å ha høy kulturell kapital er å ha mye innsikt og kunnskap innenfor ett eller flere områder, som kan gi en høy status. Under kulturell kapital ligger også;
- *Utdanningskapital* som er utdanningspapirer og vitnemål oppnådd gjennom formell utdanning. (Utdanningskapital skilles ofte ikke ut som en egen kapitaltype, men definert som en del av den kulturelle kapitalen).
- *Symbolsk kapital* er den kapitalformen som de andre kapitalformene kler seg i og som er kjent for de som står innenfor det samme felt og kan forstå dem (Broady 2002).

*Sosiale felt* er baner av korresponderende klasser av habitus. Ens posisjon i det sosiale rommet er objektivt gitt ved ens kapitalsammensetning og hva som anses som verdifull kapital. I moderne høyt differensierte samfunn eksisterer det ". . . a number of such relative autonomous microcosmos, i.e., spaces of objective relations that are the site of a logic and a necessity that are specific and irreducible to those that regulate other fields" (Bourdieu & Wacquant 1992 s. 97). Et felt har mye av det samme konstruksjonsprinsippet som det sosiale rommet ved at det også er definert av den relative kapitalfordelingen (i form av relasjoner mellom posisjoner) og striden om denne. I sitt forfatterskap studerte og skisserte Bourdieu en rekke felt; feltet for kulturell smak og livsstil i Frankrike (*La Distinction* 1984), det franske akademiske feltet (*Homo Academicus* 1988), det franske kunstfeltet (*The Forms of Capital* 1986, *The Rules of Art* 1996a), det franske maktfeltet (*The State Nobility* 1996c) og feltet for sport (How Can One Be A Sportsman? I: *Sociology in Question* 1993a s. 117-131).

*Praksis* forstås, ut i fra Bourdieus praksisteori, som den menneskelige sosiale oppførsel eller handlemåte. Begrepet "sosial" er viktig å merke seg, da "sosial" står i motsetning til ren

---

<sup>64</sup> Han nevner også flere kapitaltyper enn disse (blant annet politisk og religiøs kapital, intellektuell kapital, vitenskapelig kapital osv.), men de som er nevnt her er likevel de viktigste.

<sup>65</sup> Bourdieu (1986) regner tre "eksistensformer" av kulturell kapital: i form av *kroppsliggjorte* disposisjoner i kropp og sinn (habitus), *objektivisert* (i form av materielle tilganger, for eksempel i eie av bøker) og *institusjonalisert* (for eksempel i form av akademiske titler).

”biologisk” adferd som helt isolerte handlinger. Praksis for Bourdieu dreide seg altså ikke om objektive livsbetingelser som automatisk utløser en bestemt reaksjon hos mennesket, slik som den deterministiske tenkningen beskriver det (selv om han får kritikk for det). Det dreier seg heller ikke om bevisste handlinger som gjøres på grunnlag av en bevisst kjennskap til situasjonen, slik den voluntaristiske retningen hevder. Sosial praksis kan oppfattes som konsum; vi kjøper, spiser, drikker, trener, deltar på kurs osv. Imidlertid er den også en sosial produksjonsprosess. Vi skaper sosiale objekter ut av gjenstander og handlinger (Bourdieu 1984). Jeg har tidligere nevnt at deltagelse i læring kan være en sosial praksis som også oppfattes som konsum. Det betyr at det å tilegne seg den samme gjenstanden eller å delta i en bestemt form for sosial praksis er sosialt forskjellig, dersom de er deler av ulike livsstiler. Bourdieu var ikke opptatt av å forstå samfunnet som konstituert gjennom noe annet enn ren internalisering og sosialisering på det normative plan, slik klassisk normteori gjør. Bourdieu søkte i stedet mot en underliggende ”logikk” eller praksismåte som preger et sosialt felts handlingsmønster. Praksisens logikk henger sammen med individets fornemmelse av spill, der individet både er fritt og begrenset på samme tid (Wolfrey 2000).<sup>66</sup> Bourdieu foreslår at et felt eller et spill kan forstås som en sosialt konstruert ”artefakt”, der spillerne har en kroppsliggjort ”sans for spillet” (habitus) og en orientering mot den praksisen som er påkrevet for å kunne delta i spillet. Han mente ikke med dette at vi ut i fra gitte disposisjoner kan predikere praksis. Det vi kan gjøre er å fortolke handlingsvalg og væremåter i ettertid.

*"The real is the relational: what exists in the social world are relations - not interactions between agents or intersubjective ties between individuals, but objective relations which exist 'independently of individual consciousness and will', as Marx said" (Bourdieu & Wacquant 1992 s. 97).*

Denne relasjonismen går igjen i hvert av begrepene Bourdieu benyttet. De er ikke uavhengige, men forutsetter gjensidig hverandre, spissformulert i praksisformelen:  $[(\text{kapital}) (\text{habitus})] + \text{felt} = \text{praksis}$  (Bourdieu 1984 s. 101). Som vi ser av formelen kan praksis eller handlemåte kunne forklares ut i fra den summen av kapital man har, den habitus man har og det feltet man befinner seg i.

#### 4.2.4 Sosial kapital

I tillegg til individuelle disposisjoner, blir den sosiale kapitalen betegnet som viktig for hva man oppnår på ulike områder i livet (OECD 2001). Ideen om sosial kapital kan føres tilbake til arbeidene til Alexis de Tocqueville, Emile Durkheim og Max Weber (ibid). Tre forfattere har særlig blitt kreditert for å ha introdusert begrepet sosial kapital inn i den teoretiske debatten; James Coleman, Robert Putnam og Pierre Bourdieu. Både hos Putnam (1995) og Coleman (1988) var sosial kapital det essensielle begrepet i dannelsen av ”human capital”, og begge tiller normer og kollektive verdier betydning for sosial kapital. Bourdieus kapitalbegreper er gjennomgått i relasjon til hans praksisteori og feltteori. I tilknytning til identitetskonstruksjon, vil jeg gå grundigere inn på hans definisjon av sosial kapital.

---

<sup>66</sup> Minner om spillteori, men ut i fra aversjonen mot økonomisk utilitarisme og rasjonalitet blir det her også inkludert ubevisste vurderinger, der man kjemper om symboler og posisjoner.

Sosial kapital er ikke et entydig begrep og det blir definert og målt på ulike måter. Sosial kapital blir av noen definert som felles normer, forståelse og nettverk som bringer mennesker sammen til gjensidig nytte (Putnam 1993, 2001, Schuller & Field 1997, Schuller et al. 2001). Andre definerer det mye videre som alle elementer som ikke er økonomiske (Behrman 1997 i Behrman & Stacey 1997).

Bourdieu's forståelse og definisjon av sosiale kapital kan delvis føres tilbake til 1960 og tidlig 1970-årene, og oppsto gradvis ut i fra Bourdieus interesse i det sosiale rom. Som tidligere nevnt i forbindelse med hans praksisteori, så Bourdieu det sosiale rom som et mentalt kart over den sosiale geografi som er bygget inn i vår hverdagslige forestillingsverden. I forhold til den plass som kulturell kapital har fått hos Bourdieu, var hans behandling av begrepet sosial kapital relativt begrenset og ufullstendig. Sosial kapital skiller seg jo noe fra de andre formene for kapital ved at den ikke kan "lagres" i disposisjoner eller materielle tilganger, men viser til at individet gjennom varige gjensidige vennskap og bekjentskap ofte vil ha tilgang til ressursene i hele dette nettverket (Bourdieu 1986). Et eksempel på dette er slektninger og studiekamerater som bidrar i forhold til å skaffe arbeid, bolig eller finansiering. Hos Bourdieu kan derved ikke sosial kapital reduseres til økonomisk eller kulturell kapital, men den er ikke uavhengig av dem, siden den fungerer som forsterker av de andre to formene for kapital. Dette ved at den blir skapt og opprettholdt ved konverteringen av økonomisk og kulturell kapital (Baron et al. 2000).

Bourdieu (1997) beskrev sosial kapital som en samling av eksisterende eller potensielle ressurser som er knyttet til besittelsen av et nettverk med mer eller mindre institusjonaliserte former av bekjentskaper. Den sosiale kapitalen kan eksistere i sosiale nettverk eller i et medlemskap i en gruppe der hvert medlem har en felles eid kapital, en slags legitimasjon som kjennetegner gruppen. Slike grupper kan bli institusjonalisert gjennom felles navn (familienavn, navn på parti, politisk gruppe, organisasjon, kulturell gruppe osv.). Størrelsen eller mengden av den sosiale kapitalen man besitter, er avhengig av størrelsen på nettverket eller gruppen, de forbindelser eller kontakter man kan knytte til seg og den nåværende totale kapitalstørrelsen (økonomisk, kulturell og symbolsk) i gruppen/nettverket (ibid). Bourdieu oppfattet sosial kapital som en ressurs som forvaltes av enkeltpersoner og familier for å ivareta egne interesser og posisjoner. Bourdieu lot det fremgå at elitens sterke sosiale kapital er en ulempe for samfunnets marginale eller utsatte grupper.

Verdien eller profitten som oppstår ut i fra et medlemskap i en gruppe er basisen i den solidariteten som gjør gruppens eksistens mulig. Verdien kan komme til uttrykk gjennom symbolske begreper som forteller noe om hvilken sosial kapital man besitter eller hvilken posisjon eller status man har (søster, mor, kusine, tante, kone, elev, idrettsmann, eldre, arving, adelsmann osv.). Begrepene reproducerer seg selv gjennom utveksling og bytte (av for eksempel gaver, ord osv.), og symbolske verdier som oppstår ved å delta i en prestisjefyllt gruppe. Denne utveksling transformerer ting til tegn på anerkjennelse i nettverket eller gruppen, som igjen er med på å reproducere gruppen. Hvert medlem i gruppen besitter gruppens begrensninger eller betingelser, fordi dette var kriterier for deltagelse i gruppen. Gjennom introduksjon av nye medlemmer i familien, klanen, klubben, foreningen, partiet, klassen eller lignende, redefineres gruppen (ibid). Sosial kapital er derved spesifisert og knyttet til bestemte aktiviteter og vurderinger. Det innebærer at en form for sosial kapital er verdifull for noen og ubrukbar for andre.

For Bourdieu var ikke eksistensen av et nettverk et naturlig eller sosialt gitt fenomen som skjer av seg selv (bare familierelasjoner kan fungere slik).<sup>67</sup> Nettverk av forbindelser som man skaper, skjer gjennom evige prestasjoner i institusjoner, der institusjonelle regler (ritualer) markerer handlinger som er nødvendig for å produsere og reprodusere varige og nyttige bekjenskaper og materiell eller symbolsk profitt (ibid). Nettverket av bekjenskaper (det sosiale nettverket) er med andre ord et produkt av individuelle eller kollektive, bevisste eller ubevisste investeringsstrategier, som har til hensikt å opprette og opprettholde sosiale relasjoner som kan være nyttige på kort eller lang sikt. Dette kan være naboskap, relasjoner til arbeidskollegaer, vennskap, slektskap osv. som gir følelse av tilhørighet, trygghet, respekt, vennskap og støtte eller institusjonell nytte (i form av for eksempel bestemte rettigheter).

Reproduksjon av sosial kapital er altså avhengig av en kontinuerlig serie av utveksling, der anerkjennelse blir bekreftet og avkreftet hele tiden. Å utnevne en person med mye sosial kapital som gruppens talsmann eller som representant for gruppen, kan øke den totale sosiale kapitalen i gruppen og derved også den enkeltes sosiale kapital, hevdet Bourdieu (1990). Bourdieu plasserte hele tiden sosial kapital som en av de tre fundamentale typer av kapital, likevel fremstår begrepet sosial kapital som relativt utviklet. Dette gjelder imidlertid ikke bare hos Bourdieu.

#### 4.2.5 Kilder til sosial kapital

Familien er den grunnleggende kilden til sosial kapital (se Bourdieu 1984, 1986). Relasjoner i familien påvirker også tilliten vi får til omverden og hvor villig vi blir til å støtte, hjelpe og knytte bånd utenfor familien. Familien er også den primære kilden til læring og en potensiell stimulator for suksess innen formell læring (dette gjelder først og fremst barn og ungdom).

Coleman adopterte en form for funksjonalisme som antok at sosial kapital var velgjørende i sine konsekvenser. Han neglisjerte dermed at sosial kapital, som et sett av ressurser som har sitt utspring i personlige relasjoner og verdier, kan bidra til konflikter mellom ulike aktører. Bourdieu (1996b) var derimot mer opptatt av dette ved at den kapitalmengden man har, gir makt og sosial dominans, og dermed også herredømme over persepsjonskategoriene (at deres smak er den beste smak). Dette fører til at de dominerte tenderer mot å nedvurdere seg selv, og det de selv står for (symbolsk vold).

Sosial kapital betegnes av Bourdieu som et mobiliseringspotensiale i forhold til å akkumulere ulike typer kapital, slik som utdanning. Flere studier viser at sosial kapital<sup>68</sup> kan ekskludere eller begrense deltagelse, så vel som å fremme deltagelse i utdanning. I ulike studier av sosial kapital, blir følgende kilder og dimensjoner lagt vekt på som viktig i den generelle utviklingen av sosial kapital: (i) familien, (ii) skolen, (iii) lokalsamfunnet, (iv) firmaet, (v) sivilsamfunnet, (vi) offentlig sektor, (vii) kjønn og (viii) etnisitet (OECD 2001). Studier av sosial kapital hos

---

<sup>67</sup> I motsetning til Colemans mer instrumentelle perspektiv.

<sup>68</sup> Sosial kapital blir ofte assosiert og erstattet med begrepet sosial status. Sosial status blir imidlertid benyttet om personers plassering i fordelingsmønsteret av sosiale ressurser som utdanning, inntekt eller boligstandard. Noen ganger brukes det også nokså synonymt med den sosiale prestisje som følger av yrkesstatus stillingen eller posisjonen (Norsk samfunnsleksikon 1987).

barn og unge, viser at den sosiale kapitalen tenderer til å være lavere for barn av enslige foreldre uten søsken. Mange voksenpersoner å forholde seg til i familien, mange søsken og få flytteprosesser, gir et høyt nivå på den oppmerksomheten som blir gitt til et barn (ibid s. 46). Siden disse undersøkelsene peker på kildene til sosial kapital i barne- og ungdomsår, er det interessant å se på relevansen i forhold til voksne. Et viktig punkt er hvorvidt de samme mekanismene gjelder for voksne, eller om man som voksen vil opptre mer strategisk i forhold til å akkumulere sosial kapital. Hva med den sosiale kapitalen som man opparbeider seg i barndommen, vil den avta og eventuelt hvor fort? Stephen Baron, John Field og Tom Schuller (2000) studerte mulige kilder til sosial kapital og deres betydning i forhold til deltagelse i læring (i Skottland og Nord-Irland), der de presenterte familien som den viktigste faktor i voksnes sosiale nettverk. I tillegg var sosial kapital sterkt assosiert med en preferanse i forhold til å delta i uformell læring. Baron et al. (ibid) refererte til en studie av hvor viktig det sosiale læringsmiljø er for voksne med lærevansker. De beskrev den betydningen ulike kilder til sosial kapital har hatt for de voksne i undersøkelsen.<sup>69</sup> Funnene indikerte at voksne med lærevansker var avhengig av sterke bånd til noen av kildene, og de hadde problemer med løse tilknytninger. En viktig konklusjon i undersøkelsen var at ekskluderingen av voksne med lærevansker kan forstås ut i fra de kildene til sosial kapital som de har tilgang til og styrken på tilknytningen til disse kildene. Dersom læring er avhengig av tilgang til sosial kapital, slik forskning viser (se Coffield 2000), blir skapelsen av et sosialt læringsmiljø særdeles viktig for voksne med lærevansker og voksne som ikke har tilgang til kilder for sosial kapital som voksne vanligvis har, blant annet voksne som ikke er i arbeid, som ikke har familie eller som har få venner. Dette blir et viktig aspekt å se nærmere på i denne undersøkelsen.

Slik jeg har definert identitetskonstruksjon, vil deltageres sosiale nettverk kunne være en ressurs og premiss for deltageres identitetskonstruksjon. En kan også tenke seg at man ved å akkumulere sosial kapital vil søke å endre eller bekrefte sin identitet. Bourdieu hevdet at akkumulasjon av kapital ikke umiddelbart fører til vesentlige endringer i habitus, fordi denne er treg. Ut i fra Bourdieus teori, vil ikke akkumulasjon av sosial kapital føre til vesentlige endringer i identiteten. Derimot vil den kunne både kunne strykes og bekrefte ved at den opprettholder ens plassering i det sosiale rom.

#### 4.2.6 Hvordan måle sosial kapital?

Tracey Burns og Tom Schuller (1997) hevdet at det å måle sosial kapital fremstår som problematisk av flere årsaker: (i) fordi det betyr ulike ting for ulike mennesker (se eks. Foley & Edwards 1997). Det vil si at samme mengde sosial kapital kan ha ulik verdi, (ii) fordi det har en sterk tendens til å sirkulere, og (iii) fordi det er vanskelig å operasjonalisere. Mengden og verdien av sosial kapital kan derved bare vurderes og omsettes i det markedet der den sosiale kapitalen er omsettelig. Baron et al. (2000) presiserte senere utfordringene når det gjelder det å skulle måle sosial kapital:

*Metodologiske utfordringer* er for eksempel at det ofte er ett enkelt spørsmål om tillitsnivå som er blitt brukt som indikasjon på sosial kapital. Dette ene spørsmålet er så gjennom regresjon blitt linket opp i mot veldig brede mål på nasjonal økonomisk velbefinnende (Knack

---

<sup>69</sup> Sosial kapital var ikke et begrep de brukte når de gikk i gang med undersøkelsen.

& Keefer 1997 referert i Baron et al. 2000). Å fremheve antall organisasjoner som mennesker er medlem av, sier oss lite om styrken på den sosiale kapitalen, hvis den ikke tillegges informasjon på to skårer: hva medlemmene faktisk gjør og hvordan dette er relatert til offentlige og private goder. Vi er i et stadium i begrepsutviklingen der det trengs mer arbeid omkring validiteten av de begrepene som brukes, hevdet Baron et al. (ibid).

I følge Putnam, blir sosial kapital *utviklet gradvis*. Selv om den kan forfalle fortere enn den utvikles, er varigheten ganske lang. Hos Bourdieu vil man søke å ivareta eller øke den sosiale kapitalen man har, fordi den er strategisk viktig i forhold til å opprettholde ens egen plassering i det sosiale rom. Livsendringer og utvikling gjør at den sosiale kapitalen til enhver tid vil kunne endre innhold noe, ved at man bytter jobb, skifter partner, skiller seg, flytter osv. Samtidig vil deler av nettverket kunne være relativt stabilt og langvarig. For eksempel vil kontakten med egne barn, egne foreldre og venner som man har gjennom hele livet, kunne utgjøre slike stabile bestanddeler i den sosiale kapitalen. Deltagelse på kurs der man er tilknyttet et læringsmiljø, vil kunne utgjøre et midlertidig nettverk ved at man mister kontakten med sine kursvenner når kurset er avsluttet. Men man kan også få nye bekjentskaper som kan inngå i et mer varig og stabilt nettverk. De fleste vil i tillegg ha familie, barn og arbeidskollegaer som vil utgjøre et mer stabilt nettverk.

I tilknytning til definisjonen av begrepet sosial kapital og hva det består av, er det et viktig tema hvorvidt sosial kapital er individuell eller felles eid, og eventuelt hvorvidt den individuelle sosiale kapitalen kan *aggregeres* opp til et høyere nivå, slik at den i sum gjelder som en felles eid kapital. En vanlig diskusjon handler også om *sirkularitet* og hvorvidt sosial kapital er en årsak eller et resultat av livslang læring (Baron et al. 2000). Kritikere av begrepet legger vekt på at det i de fleste sammenhenger blir betraktet både som en avhengig og en uavhengig variabel. Studier peker på korrelasjoner, men man har vanskeligheter med å fastslå kausaliteten og retningen på denne "høna og egget problematikken". Det er et sentralt usikkerhetsmoment også i denne undersøkelsen, som omfatter både motiver, valg og utbytte. Det er vanskelig å fastslå med sikkerhet mengden av sosial kapital man har når man starter i en læringsaktivitet, kontra den man har når læringsaktiviteten er avsluttet. Sosiale relasjoner og nettverk kan oppstå som følge av deltagelse på kurs lenge etter at kurset er avsluttet. For eksempel ved at man blir kjent med en annen kursdeltager som etter at kurset er ferdig inviterer til innpass i en klubb, som består av deler av hans/hennes vennekrets. Man kan også ha samlet erfaringer i løpet av kurset som gjør at man har kuttet ut gamle bekjentskaper og betegner dem som unyttige, eller legger vekt på å knytte seg til noen bestemte personer som kan bidra positivt i ens egen selvutvikling. En endring av sosial kapital vil uansett være vanskelig å måle.

Det stilles spørsmålsteget ved hvorvidt sosial kapital er en *Trojansk hest* for det man kan kalle solidaritet. Vi vil ha en tendens til å ha visse antagelser knyttet til verdien av det å delta i samfunnslivet og verdien av familierelasjoner som noe udelt positivt. Begrepet er blitt reservert de positive aspektene ved det sosiale livet, slik som at det er en direkte sammenheng mellom et høyt nivå av sosial kapital og livskvalitet. Men også negativ sosial kapital er blitt observert, der tette nettverk blir oppfattet som sosialt uønsket (mafia og nynazistiske organisasjoner). Putnam kaller denne normative kontrollen for den sosiale kapitalens "mørke side".



Begrepet sosial kapital blir, som vi har sett, definert og operasjonalisert på ulike måter, noe som gjør at det er vanskelig å få tak i hva sosial kapital egentlig omfatter, eller snarere hva det ikke omfatter. Ut i fra Bourdieus definisjon er den sosiale kapitalen en felleseid kapital som hvert medlem i en gruppe eller et nettverk besitter. Kapitalens verdi kan, i følge Bourdieu, være både materiell og symbolsk. Coleman hevdet på sin side at den sosiale kapitalens output er livskvalitet. Den sosiale kapitalen kan derved anta forskjellige former og kan komme til uttrykk på ulike måter. Likevel kan to kategorier identifiseres: (i) Sosial kapital som en individuell egenskap. Sosial kapital blir her målt med henvisning til individuelle aktiviteter og karakteristikk, som for eksempel medlemskap i klubber eller tid som blir brukt på ulike aktiviteter. (ii) Sosial kapital som en funksjon av relasjoner. Disse relasjonene kan være mellom individer eller mellom institusjoner og individer (Schuller 2001 og 2001b). I dette avhandlingsarbeidet består deltagerens sosiale kapital av deres *sosiale nettverk* (familie, venner og kollegaer) og deres *sosiale læringsmiljø* (medkursister og lærerkollegiet).

#### 4.2.7 Bourdieus teori – noen kritiske betraktninger

Å yte teorier full rettferdighet blir vanskelig i en gjennomgang som denne, der både gjengivelser og originalskrevne tekster til sammen danner det bakteppe, som jeg forsøker beskrive i en helhetlig fremstilling. Når begreper og teori dissekeres og løftes ut av den analysen den er en del av, da mister de ofte det medium de lever i (Rosenlund 1991). Dermed virker det som en voldelig akt i tillegg å skulle kritisere en fremstilling som i utgangspunktet ikke er blitt ytt full rettferdighet uansett. Det er mange eksempler på hvordan man med utgangspunkt i fragmentert lesning avfeier og kritiserer også de deler som ikke er blitt lest. Men en viktig ambisjon og oppgave i et avhandlingsarbeid er likevel nettopp å diskutere teoriene kritisk og vurdere dem ut i fra mer distanserte perspektiver.

Bourdieu sine ulike begreper er nært knyttet sammen i en begrepskonstellasjon, der enkeltbegreper ikke er ment å stå alene. En fare ved å isolere og trekke ut begreper er at de begynner å leve sitt eget liv hver for seg, og vil inngå i sammenhenger som strider mot begrepet logikk og relasjoner til andre nærliggende begreper. Dette er ikke en kritikk av Bourdieu, men en understrekning av at begrepene hver for seg er veldig vage og relativt udefinerte. Vi må være forsiktig når vi trekker ut den sosiale kapitalen som noe særegent i forhold til forhandling, rekruttering, deltagelse og utbytte, siden den er så tett knyttet opp mot andre begreper inkludert i feltteorien og praksisteorien.

Kritikken av Bourdieu er blant annet blitt rettet mot hans syn på forholdet mellom aktør og struktur og mot hans syn på endring og determinisme. Jeg vil trekke frem noen kritiske merknader som jeg synes er særlig relevant for min undersøkelse.

Marx hevdet at det nye viser seg i det gamle. En slik tankegang synliggjøres også i Bourdieus teori, siden det samme begrepsapparatet er ment å gjelde både i det før-moderne samfunn (som i det kabylske samfunn), i det moderne (mer kapitalistiske) og det senmoderne. Flere kritikere har pekt på at det savnes en mer inngående analyse av hvilken rolle samfunnsendringer har i forhold til den betydningen som de ulike begreper spiller (Dörner 1992 s. 718). Kritikere har hevdet at Bourdieus strukturer blir for stabile og at Bourdieus forsøk på å stille individ, sosial struktur og kultur i en ny sammenheng er et feilslått forsøk.

Hvordan de objektive strukturene formes av aktørenes valg og handlinger er heller ikke like utførlig behandlet, som hvordan aktørenes bevissthet er formet av strukturene (ibid s. 718).

Marianne Nordli Hansens (1986) kritikk av Bourdieu går også på at han ikke har oppnådd å fri seg helt fra determinisme og at han overvurderer graden av orden og konsistens i samfunnet. Nordli Hansen hevdet Bourdieu var determinist fordi hans begrep om "strategier" knyttes så sterkt til habitus at det blir uklart hvor fri strategien er (ibid s. 69). Dette er en kritikk hun hevder hun deler med bl.a Boudon (1982) og Jenkins (1982). Ut fra Bourdieus teori kan det se ut til at endring er umulig gjennom et reproduisert habitus. Likevel hevdet Bourdieu at endring skjer, men at det skjer "tregt". Med dette som utgangspunkt ser jeg likevel med spenning på hvilken innflytelse de objektive posisjonene har på voksnes oppfatninger, vurderinger, motiver, valg og utbytte.

Selv om Bourdieu gang på gang understreket dialektikken mellom struktur og aktør, hevder mange at hans habitusbegrep legger for sterke føringer på individets frihet. Blant annet hevdet Ritzer at Bourdieus agenter har mye mindre kraft og frihet enn for eksempel Giddens sine agenter (Ritzer 2000 s. 547). Agentenes habitus endres med tiden, men endringene skyldes først og fremst endringer i omverdenen, ikke gjennom personlig utvikling. Jeg vil hevde at selv om habitus er bakteppet for kreative handlinger, mangler begrepet en så aktiv "jeg – del" av selvet som en finner hos George H. Mead. Habitusbegrepet dekker relativt dårlig den bevisste og reflekterende agent, som forsøker å endre sin habitus, for eksempel gjennom utdanning. Dette fører til at flere hevdet at Bourdieu var en forkledd strukturalist. Når Bourdieu presenterte sine resultater fra faktoranalyser i koordinasjonssystemer hvor smak og yrker er plassert (se for eksempel Järvinen 2000 s. 348), gir det leseren et sterkt statisk inntrykk. Selv om inspirasjonen fra strukturalismen er sterk og tydelig, vil jeg igjen understreke at Bourdieu prøvde å integrere objektivisme og subjektivisme, og på et teoretisk plan vil jeg og flere med meg si at han lyktes. Det er gjennom hans empiriske arbeider at de strukturerende elementene er tydeligst, og agentene virker med det noe "fanget", slik Ritzer (2000) også hevdet. Bourdieus linker mellom felt, habitus og praksiser er blitt kritisert for å være både for deterministiske og mekaniske, og Mouzelis (1995) peker på at Bourdieu portretterte aktørene som like passive som i den funksjonalistiske sosiologien.

En av de mange som har kritisert Bourdieus begreper er Paul DiMaggio (1979), som hevdet at de er usystematiske og vage. Han kaller habitus for "hverdagesestetikkens mysterium", og påpeker videre hvor vanskelig det er å følge opp og operasjonalisere Bourdieus begreper og da særlig habitus begrepet. Nicos Mouzelis (1995) hevdet det er forståelig hvorfor Bourdieu brukte konseptet habitus som en måte å heve seg over sosialvitenskapens debatt om objektivisme versus subjektivisme (ibid). I likhet med George Ritzer (2000), var ikke Mouzelis (1995) overbevist om at han klarte dette. Kritikken av habitus-begrepet går altså på at Bourdieu reduserte stilistiske kjennetegn til integrasjon og distinksjon av sosiale grupper, selv om tallrike andre funksjonelle trekk kunne vært nevnt ved nærmere ettersyn (Ritzer 2000). Mouzelis (1995) savnet konseptuelle verktøy som kan brukes til å analysere felt, habitus og praksis-linkens angivelige ikke-deterministiske karakter (ibid). Den eneste måten å utvikle slike ikke-deterministiske konsepter var i følge Mouzelis å ta den voluntaristiske, interaktiv-situasjonelle dimensjonen ved sosiale spill mer seriøst enn hva Bourdieu gjorde (ibid).

Mouzelis (ibid) stilte spørsmål ved hvordan de kalkulerede strategiene relaterer seg til habitus utviklede skjemaer (ibid). Han undret seg også over hvordan orienteringen om bevisste strategier relaterer seg til praksiser, gitt at praksiser er resultatet av sammenstøtet mellom habitus og dennes disposisjoner på den ene siden, og det sosiale felt eller markedets begrensninger, krav og muligheter på den andre siden. Verken feltets objektive strukturer av posisjoner eller habitus disposisjoner innebærer kalkulerede strategier. Svaret synes for Mouzelis å være å ta den voluntaristiske dimensjonen på alvor, og inkludere en interaktiv situasjon med voluntaristiske implikasjoner. Ikke alt innen beslutningstaking er bevisst, men det endelige resultatet utledes alltid fra en blanding av bevisste, mindre bevisste og ubevisste elementer (ibid). Bourdieus begrensede og beskjedne teoretiske tilnærming er, i følge Mouzelis, likevel et eksempel på hva sosialvitenskapen i dag trenger mer av (ibid). I likhet med Mouzelis (ibid) finner jeg Bourdieus teori svært anvendelig, ved at han på en begrenset og fleksibel måte forsøker å konstruere et begrenset antall konseptuelle verktøy som er innbyrdes forbundet og som letter empirisk forskning (ibid).

#### 4.2.8 Bourdieus begreper benyttet i tidligere rekrutteringsstudier

Hva er så teoriens relevans i forhold til rekruttering til læringsaktiviteter? Flere studier har også tidligere benyttet Bourdieus teori og begreper for å forstå rekruttering til utdanning, om enn på ulike måter. Mange undersøkelser peker på sammenhengen mellom sosial bakgrunn og valg av utdanning og utdanningsnivå (Nordli-Hansen 2005, Merrill 1999, Ecclestone & Pryor 2003).

Cynthia Andruske (1998) gjennomførte en studie der hensikten var å undersøke hva kvinner lærer i ”*pre-employment programs*”, der kvinner som får sosial stønad (flest enslige mødre) skulle ut i utdanning og jobb. Programmets formål var å hjelpe kvinnene til å få økt ”self-esteem”, noen nye ferdigheter og kunnskaper om muligheter, egne evner osv. Bourdieus feltteori ble benyttet for å forstå hvilken påvirkning maktstrukturene i et felt har, når det gjelder å hindre eller hjelpe de voksne kvinnene til å gjøre en forflytning til et nytt felt. Undersøkelsen ga støtte til Bourdieus teori der tilegnelsen av ulike typer kapital ses som en strategi for å tre inn i et nytt sosialt felt (ibid). I undersøkelsen savnes imidlertid en beskrivelse av hvilke maktstrukturer som hindrer eller fremmer et skifte av sosialt felt. Bourdieu hevdet at det var vanskelig å gjøre inntreden i nye felt, fordi man stadig møter reaksjoner fra omgivelsene som markører av ens opprinnelig posisjon, slik at den blir vanskelig å forlate.

I en undersøkelse gjennomført ved ”*Centre for the Wider Benefits of Learning*”<sup>70</sup> (Schuller et al. 2002), studerte forskere forholdet mellom utdanning, læring og samfunnsdeltagelse i en intervjuundersøkelse blant 120 respondenter i tre områder i England. Her ble det skilt mellom en ”atomistisk deltagelse”, der samfunnsdeltagelse kun ses ut i fra egen nytte (selv deltagelse i sosiale bevegelser), og en ”altruistisk deltagelse”, der den største motiverende faktor var et ønske om å gjøre noe for samfunnet eller gjøre noe for andre. Selv om de altruistiske deltagerne også kan være selvcentrert i den forstand at de ønsker å opprettholde sin eksisterende kulturelle kapital eller utvide sitt sosiale nettverk, var altruisme hovedmotivet.

<sup>70</sup> Senteret er et forskningssenter som er lagt inn under Institute of Education i London.

Dette er en undersøkelse som peker på det altruistiske aspektet ved samfunnsdeltagelse som teorier omkring rasjonell adferd ikke tar opp.

I artikkelen "*Kulturell kapital i høyere utdanning*" foretar Berit Skog (1993) en analyse av sosiale forskjeller innen høyere utdanning. Skog hevder at habitus er et direkte produkt av de materielle omgivelser, hvilket medfører at det blir klassebestemt (ibid). Bourdieu hevder imidlertid at det er likhetene i den individuelle habitus som gjør at det gir mening å snakke om en klasse, og at habitus dessuten er et produkt av eksistensbetingelsene til individet som innebærer mer enn materielle omgivelser. I sin artikkel setter Skog et likhetstegn mellom habitus og klassekultur, og definerer habitus ut i fra foreldres utdanningsnivå. Dette bidrar til en forenkling av habitusbegrepet som innebærer at bare en komponent av den kulturelle kapital er representert (foreldrenes utdanningsnivå), og bare en komponent i studentenes habitus. Bourdieu understreket da også at vi aldri har direkte tilgang til habitus (Bourdieu 1987b).

Herman Van de Werfhorst, Andrew Sullivan og Sin Yi Cheung (2003) gjennomførte en undersøkelse der de studerte sosial klasse, kulturell og økonomisk kapital og evnenivåets (leseferdigheter og matematikkferdigheter i primary og secondary school) innflytelse på valg av fag/tema på universitetsnivå. Utgangspunktet var en integrering av teorien om rasjonelle valg og Bourdieus praksisteori. De startet med å anta at barn fra ulike klasser gjør bevisste valg knyttet til utdanning som er påvirket av foreldrenes sosiale posisjon, i tillegg til at de blir påvirket av den økonomiske og kulturelle kapitalen i familien. Forskerne antok også at de som kom fra en kultivert bakgrunn ville velge kulturelle tema. Videre antok de at de som kom fra den økonomiske elite, ville velge felter som utvikler kommersielle og finansielle skiller, eller felter som ga høye inntekter på arbeidsmarkedet. Resultatene viste at sosial klasse er viktig for barns ferdigheter i lesing og matematikk (målt ved 11 og 16 års alder). Barn som kom fra en familie med mye kulturell kapital hadde særdeles gode leseferdigheter, mens barn fra den profesjonelle klassen<sup>71</sup> gjorde det bra i matematikk. Disse to ferdighetene hadde også stor betydning for fagvalg på universitetsnivå. Mens barn som var god til å lese valgte sosiale studier, så valgte de som var god i matematikk tekniske, medisinske eller juridiske fag. Arbeiderklassen innehar lite av ulike kapitaltyper og velger ikke fag fra økonomiske eller kulturelle felter. De velger heller fag fra det tekniske felt for å sikre sine utsikter på arbeidsmarkedet. Data ble hentet fra National Child Development Study (NCDS) for årene 1965, 1969, 1974, 1981, 1991 (N=17 414).<sup>72</sup>

Barbara Merrill (2009) gjennomførte en undersøkelse basert på Bourdieus (1977) arbeider knyttet til habitus og identitet for å undersøke hvordan læringsidentiteter er konstruert, i relasjon til forskjellige utdanningsbiografier fremskaffet gjennom studenters fortellinger. Habitusbegrepet ble benyttet for å utforske hvordan den sosiale og kulturelle kapital blant arbeiderklassestudenter tilpasser seg den symbolske og intellektuelle kapitalen ved universitetet. Habitus og kapitalsammensetning lokaliserer personens posisjon eller "følelsen

---

<sup>71</sup> De seks sosiale klassene var: "professionals", "managers", "routine non-manual workers", "self-employed, skilled manual workers" og "unskilled manual workers".

<sup>72</sup> Det ble benyttet en seksdeling av sosial klasse. Foreldres leseadferd (far leser for barn, mor leser aviser i fritiden, mor leser bøker og tekniske journaler i fritiden, osv) og resulterte i at seks ulike tema ble brukt som et mål på foreldrenes kulturelle kapital (tilgjengelig i det sammen datamaterialet).

av hvilken plass man har” i relasjon til andre. To studenthistorier viste at læringsidentiteter er komplekse og sammensatte og at de blir omformet gjennom koplingen mellom struktur og agent. Studentene mistet ikke sin arbeiderklasseidentitet, men bygget derimot opp den intellektuelle og sosiale kapitalen som legges til deres identitet (ibid).

#### 4.2.9 Forståelse og anvendelse av Bourdieus begreper

Bourdies begreper er basert på noen grunnleggende forestillinger om sosialt liv og sosial praksis. Hans poeng var aldri å gi en sammenhengende teori, men isteden oppfordret han til å bruke begrepene og gjerne *komplettere* dem, på en måte som passer inn i analysen av empirien. Han hevdet at begrepene først tar form og får mening gjennom konkrete, empiriske analyser (Prieur 2002c).

Jeg har gjennomgått og diskutert Bourdieus begrepsapparat i dette kapitlet med henblikk på å presentere et forståelsesgrunnlag, et teoretisk perspektiv og aktuelle begreper for å analysere, og fortolke voksnes kursdeltageres identitetskonstruksjon i lys av Kompetansereformens intensjoner. Her blir begrepene habitus, felt, posisjoner og kapital ansett som anvendbare redskaper. Motiver, subjektive posisjoner, forhandlinger og identitet er begreper som Bourdieu ikke benyttet, fordi han la vekt på de objektive strukturene, og hevdet man tilla det subjektive for stor betydning.

Bourdieu så for seg det sosiale rom som bygd opp av posisjoner og relasjoner mellom disse. Den fremtredende posisjonen for Bourdieu var objektive posisjoner som skapes av samfunnsmessige institusjoner. En objektiv posisjon er ”overindividuell” og det har ingen betydning hvilket individ som inntar eller fratrer en bestemt objektiv posisjon, da denne posisjonen likevel eksisterer. En objektiv posisjon kan for eksempel være ulike yrker; snekker, lærer, forsker, politiker osv. En objektiv posisjon er imidlertid bare en posisjon om den har relasjoner til andre objektive posisjoner. Et eksempel kan være relasjonen mellom en sjef og en ansatt; ingen av dem finnes uten den andre. Hver objektive posisjon har både inngangs- og utgangsregler og hvem som helst kan ikke innta en objektiv posisjon. Den som vil innta en posisjon må godkjennes av andre posisjoner. Dersom du søker en stilling som l.amanuensis, stilles det for eksempel ansettelseskrav fra de posisjonene som utgjør det akademiske feltet i det sosiale rom. For å innta en bestemt objektiv posisjon må man vise at man besitter riktig type kapital, dvs. en type kapital som erkjennes av de bedømmende posisjonene. De objektive posisjonene som inngår dette arbeidet vil være kjønn, alder, utdanning, forsørgeransvar, sivil status, yrke og inntekt. I tillegg kan det å være kursdeltager også betraktes som en objektiv posisjon.

Når det gjelder de subjektive posisjonene var Bourdieu veldig vag, og han benyttet ikke dette begrepet selv. Når han jobbet med posisjonsbegrepet var han ikke spesielt opptatt av mikroperspektivet (Bourdieu 1977 s. 115). Den subjektive posisjonen vil være knyttet til hvordan deltagerne opplever og vurderer sine erfaringer og muligheter, sine objektive posisjoner, hvilke ambisjoner og livsprosjekter de har og hva de mener er viktig i livet. Der hvor personer kan svare på spørsmål av typen: ”*hvem er jeg?*” ”*hva vil jeg?*”, eller ”*hvorfor skal jeg velge noe fremfor noe annet?*”, assosieres i dette arbeidet med subjektive posisjoner (jf Lindemann 2007). Subjektive posisjoner vil være influert av erfaringer som er inkorporert i

et kroppslig habitus, med vaner i tanke og handling som sjelden eller aldri kan velges bort. Forholdet mellom det objektive og subjektive beskrives av ulike forfattere på ulike måter. Beverly Skeggs (1997) arbeider var inspirert av Bourdieu og begge vektla betydningen av den symbolske økonomien og klassifikasjonssystemer i samfunnet. Skeggs (ibid) beskriver koplingen mellom det objektive og det subjektive når det gjelder kjønn. Hun beskriver det subjektive som mer dynamisk der det objektive er bestandig. I følge Skeggs (2001) er det menneskelige subjektet avhengig av sine relasjoner til andre mennesker, og man forstår seg selv og sin egen posisjon når man møter andre og deres posisjon. I kollen mellom det jeg kaller subjektive og objektive posisjoner, blir det interessant å se nærmere på betydningen av deltagerens sosiale nettverk. Skeggs (1997) hevdet at de objektive posisjonene stiller en del krav og gir visse muligheter. Dermed blir det interessante spørsmålet hvordan de objektive posisjonene overensstemmer med den subjektive (individuelle) posisjonens krav (til seg selv), hvordan det forhandles mellom dem og hvilken handlingsrom som finnes for identitetskonstruksjon. Det er gjennom slike begrensninger, premisser og subjektive vurderinger jeg forventer å få rede på hvilke sentrale elementer ved habitus som har vært viktig for deres motiver og valg.

I relasjonen mellom det objektive og subjektive, så Bourdieu habitus som det sentrale begrep, et kulturbegrep som understreker de dynamiske relasjonene mellom individet og det sosiale (Bourdieu 1984). Vi får aldri direkte tilgang til habitus, men habitus er internaliseringen av objektive strukturer som synliggjøres gjennom handlinger (her rekruttering og valg). Det er altså først ved å studere grunnlaget for handlinger og valg, at vi kan få del i habitus. Bourdieus kopling mellom det objektive og subjektive gjennom habitus tilsier at handlingsrommet for identitetskonstruksjon er relativt begrenset. Begrunnelsen for å benytte motiver, subjektive posisjoner, forhandlinger og identitet er at jeg i utgangspunktet legger til grunn at det finnes et visst handlingsrom, der det subjektive refleksive har betydning i forhandlingene mellom de objektive og subjektive posisjonene.

Motiv og motivasjon hos Bourdieu eksisterer i relasjonen mellom habitus og felt. Motiver har dermed både en objektiv og subjektiv dimensjon. Bak materielle eller symbolske motiver finnes en grunnleggende motivasjon som har den funksjonen å fremstille seg selv som en aktiv agent i ulike spill som finnes innenfor ulike sosiale felt (Bourdieu 1994). Her vil akkumulasjon av kapital kunne være et relevant motiv. Bourdieus feltbegrep beskriver de sosiale arenaer der praksis utspiller seg. Et felt kan på sin side defineres bredt eller snevert, kriteriet er blant annet at det er noe som står på spill som det er verdt å kjempe om eller for (Bourdieu 1984). Det er begrepet om ulike kapitalformer som gjør at samfunnets spill ikke kan forstås som et tilfeldig spill (Bourdieu 1986). Det er på denne måten at posisjonene får en avgrensning til andre posisjoner eller felt i det sosiale rom. Bourdieu fremla forståelsen av det sosiale liv som et spill som spilles av strategiske aktører, der han benytter et strategibegrep som er sterkt knyttet til habitus. Her vil agentene, gjennom habitus, forsøke å få mest mulig ut av sine handlinger. Det spillet som Bourdieu beskriver, utspiller seg altså i interaksjonen mellom habitus, kapital og den sosiale virkeligheten. Det er her "manøvreringsrommet" for agentene ligger (Bourdieu 1987a). I følge Bourdieu (1990) kan utdanning ses som et felt som kan fungere som et spill. For å spille, må deltagerne ha ervervet "sansen for spillet". Sansen for spillet hviler på habitus og innebærer en anerkjennelse og forståelse for forutsetningene som spillet baserer seg på (ibid). I forhold til voksnes muligheter for identitetskonstruksjon gjennom deltagelse i læring, vil dette "manøvreringsrommet" (handlingsrommet) være vesentlig.

Vitenskapsteoretisk vil jeg nærme meg problematikken ut i fra et konstruktivistisk perspektiv, der deltakelse i læring ses som et verktøy for å identitetskonstruksjon. Identitet anses i dette arbeidet å være en kontinuerlig konstruerende aktivitet, der deltagelse i læring betraktes som et mulig verktøy for identitetskonstruksjon. Med utgangspunkt i Bourdieus teori antas det at identitetskonstruksjon ikke alltid er en bevisst og gjennomtenkt prosess, men at det også kan skje nærmest på en instinktiv måte. I dette arbeidet anses identitet (habitus) å være bestående av både en subjektiv og objektiv dimensjon. Her er forhandlingene mellom hvordan en ser på seg selv og vurderer sine posisjoner (subjektiv posisjon) og hvordan andre ser på en og vurderer ens ulike posisjoner (objektiv posisjon) essensielt. Forhandling refererer seg til en kognitiv og sosial argumentasjon som utspiller seg i spenningsforholdet mellom subjektive og objektive posisjoner, der også Kompetanserformens intensjoner antas å inngå som en forhandlingspremiss.

#### **4.2.10 Den sosiale kapitalen i undersøkelsen – relevans og anvendelse**

Begrepet sosial kapital var ment å dekke opp for det ”human capital”-teorien mangler, nemlig de mer kvalitative aspektene ved utdanning. Likevel finnes flere likheter med ”human capital”- teori. For også begrepet sosial kapital kan tydeliggjøre det strategiske som ligger i valg av læringsaktivitet, blant annet ved å akkumulere sosiale kapital gjennom deltagelse i læring (Bourdieu 1984). I denne undersøkelsen antas sosial kapital (sosialt nettverk) å ha betydning i forhandlingene mellom subjektive og objektive posisjoner. Sosial kapital inngår som deler av de objektive posisjoner ved at man er gift/ugift har barn/ikke barn osv., samtidig antas familie, venner og sosiale rammebetingelser å ha betydning som forhandlingspremiss og forhandlingspartner.

Selv om teorier om den sosiale kapitalens betydning i utdanning er knyttet til barne- og ungdomsopplæring, er det gjort undersøkelser som viser at begrepet også har relevans i forhold til voksnes læring. I voksen alder har man ofte utvidet sitt sosiale nettverk i tillegg til at det opprinnelige nettverket endrer sin betydning, slik Baron et al. (2000) beskriver. Det opprinnelige familienettverket som besto av mor, far og søsken har trolig fått en mer perifer rolle i ens totale nettverk, mens betydningen av egen familie og barn har større betydning (så fremt man har noen). I voksnes læring vil trolig den sosiale kapitalen opparbeidet gjennom familienettverk og familierelasjoner spille sammen med andre nettverk som man som voksen deltar i (organisasjoner, idrett, vennegjenger, arbeidsplassen osv.).

I tillegg kan man fokusere på *ulike aspekter* ved sosial kapital som akkumuleres gjennom læringsaktiviteter. Man kan for det første fokusere på selve deltagelsen i læring, og den sosiale kapitalen som skapes ved å være deltager i et sosialt læringsmiljø og nytten av å reflektere sammen med andre i en læringsprosess. Man kan for det andre fokusere på en annen gruppe eller nettverk som deltageren er medlem av, der deltagelse i læringsaktiviteter fører til en økning av den sosiale kapitalen som personen kan ta med inn i gruppen/nettverket. For det tredje kan man også se på hvilken betydning den sosiale kapitalen har i forhold til hvordan man klarer seg i utdanningssystemet og hvordan man mestrer problemer underveis (Steen-Olsen 2000 s. 105).

I dette arbeidet kartlegges den sosiale kapitalen på to måter. For det første ser jeg på betydningen som tillegges det sosiale nettverket i forhandlinger, både i beslutningsprosessen og underveis i kurset. I dette ligger også den betydning som tillegges et sosialt læringsmiljø. For det andre studeres den sosiale kapitalen som utbytte; i form av nye venner, økt sosialt nettverk, tilhørighet, samt som en kilde til økt livskvalitet og økt selvfølelse. Spesielt viktig blir det å se om det sosiale aspektet er å betrakte som et biprodukt av aktiviteter rettet mot andre mål (Coleman), eller om det foregår en direkte investering i sosial kapital (Bourdieu).



## 5 FORSKNINGSMETODE

For di forskningsperspektivet danner et viktig utgangspunkt for forskningsprosessen, vil jeg innledningsvis kort gjøre rede for egen forforståelse og forskningsperspektivet i denne undersøkelsen. Deretter vil jeg beskrive avhandlingens metodologiske utgangspunkt og forskningsstrategi. I avhandlingen kombineres kvantitativ og kvalitativ metode parallelt og samtidig. Dette drøftes og reflekteres i relasjon til Bourdieus metodesyn. Videre følger en beskrivelse av datagrunnlaget samt en redegjørelse for gjennomføring av datainnsamlingen, analyser, fortolkning, etikk samt validitet og reliabilitet.

### 5.1 Forskningsperspektiv

Termen perspektiv refererer til mennesker som erfarer deres virkelighet indirekte. Hvert perspektiv vil inneholde visse antagelser, verdier og ideer (Charon 1985 s. 9). Forskningsperspektivet vil påvirke hvilke særtrekk ved forskningsfeltet man ønsker å undersøke nærmere. Det vil igjen influere på måten disse fenomenene blir undersøkt og fortolket. Et forskningsperspektiv innebærer ikke bare valg av vitenskapsteoretisk perspektiv. Det innebærer også en forforståelse, som inkluderer tidligere kjennskap og kunnskaper om forskningstemaer, kjennskap til anvendelige teorier og vitenskapelige metoder, samt egne livsfilosofiske og etiske verdier. Et forskningsperspektiv er dermed ikke statisk og uforandelig, men er i endring hele tiden.

Min forforståelse og kunnskap relatert til feltet voksnes læring, er en viktig inngang til forskningsperspektivet i denne undersøkelsen. I møte med respondentenes besvarelser i spørreskjemaene og intervjupersonenes beskrivelser, vil min forforståelse spille inn og bli utfordret. I et langvarig forskningsarbeid som dette, utvikles forforståelsen med nye kunnskaper og erfaringer underveis. Min forforståelse bygger på egne erfaringer i forbindelse med forskningstemaet, teoretiske perspektiver samt egen og andres forskning. Evalueringen av to utdanningsreformer; Reform 94 og etter hvert også Kunnskapsløftet - og deres konsekvenser for voksne, er forskningsprosjekter jeg har deltatt i som har hatt innflytelse på min forforståelse. Dette gjelder for det første kunnskaper om utdanningspolitikk og implementering, og for det andre forskningsresultater knyttet til rekruttering, deltagelse, barrierer, frafall, tilrettlegging og organisering av læringstilbud overfor voksne.

Mitt forskningsperspektiv er hovedsakelig i tråd med Bourdieus teoretiske og metodiske resonnementer. Til grunn for avhandlingens hovedproblemstilling ligger et grunnleggende kunnskapssyn om at virkeligheten er en uatskillelig del av enkeltindividers opplevelse av den. Ut fra en slik forutsetning vil det ikke være mulig å oppnå en fullstendig objektiv og sann kunnskap om verden. Mitt forskningsperspektiv blir derfor *fortolkning*, der jeg forsøker å objektivisere den mening enkeltindivider tillegger sine opplevelser, erfaringer, handlinger og valg, slik også Bourdieu la opp til i sitt forskningsperspektiv. Jeg skal i de påfølgende avsnitt gjøre nærmere rede for den metodologiske innfallsvinkelen som er inkludert i mitt forskningsperspektiv.

## 5.2 Metodologisk innfallsvinkel - kombinasjon av metoder

Forskerens epistemologiske, ontologiske og metodologiske premisser kan benevnes som "*a basic set of beliefs that guides action*" (Guba 1990 s. 17). Innenfor samfunnsforskningen har man tradisjonelt lagt både empiriske, fenomenologiske og hermeneutiske perspektiver til grunn for virkelighetsforståelsen (Popper 1981). Dette har konsekvenser både for den analytiske tilnærmingen og hvordan resultatene fortolkes. Bruken av både empirisme og fenomenologi som perspektiver i en og samme undersøkelse, kan tilsynelatende synes både ulogisk og motsetningsfullt ut i fra de ulike vitenskapsfilosofiske premisser de bygger på. Til grunn for metodologisk innfallsvinkel i denne undersøkelsen, er Bourdieus perspektiver. I hans studier av relasjonen og koplingen mellom aktør og struktur, finnes elementer av både empirisme og fenomenologi (Broady 2002 s. 402-403).

### 5.2.1 Bourdieus metodologiske innfallsvinkel

I sine arbeider gjorde Bourdieu oppmerksom på at den forsker som overdriver metodeoverveielser, aldri kommer videre (Bourdieu et al. 1991 s. 5). Som en forberedelse til de neste analysekapitlene, og i lys av mitt forskningsperspektiv, vil jeg likevel legge frem og diskutere noen konkrete overveielser som knytter seg til valg av kombinerte metoder og til prosedyrer ved datainnsamlingen. Siden Bourdieus perspektiver danner grunnlag for avhandlingens teoretiske fundament, vil jeg først nærmer redegjøre for Bourdieus forskningsmetodiske vurderinger.

Bourdieu viste gjennom sine arbeider at han hadde stor interesse for sosiologisk metodologi og hvordan man oppnår en forståelse av menneskelig handling. Bourdieu var kritisk til det han kalte "spontan sosiologi", som han mente oppstår fordi sosiologien beskjeftiger seg med det sosiale område som alle har en holdning til, og som alle på en eller annen måte forholder seg til i deres daglige liv. Han hevdet at slik sosiologi var ubrukbar i vitenskapelig sammenheng, altfor subjektiv og ikke opptatt av å fange opp de objektive strukturer som finnes i samfunnet (Calhoun 2000).

Bourdieu beskrev i sine arbeider at det måtte arbeides med den gjensidige interaksjonen mellom struktur og agent i analyser av konkrete empiriske case. Bourdieu hevdet at det ikke fantes en enkel løsning for å inkludere koplingen mellom struktur og agent. For det første bør man rekonstruere den sosiale tilblivelse og sammensetningen av objektive sosiale verdener/felt der agenter operere, og for det andre kan man studere de sosialt konstituerte disposisjoner (habitus) som påvirker agents måte å tenke, føle og handle på (ibid). I sin forståelse inkluderte Bourdieu individets perspektiver og beskrivelser av verden, slik den oppleves i den virkeligheten som individer lever i, men bare som en del av det som avgjør folks valg og handlinger. Han vektla de objektive strukturenes underliggende og irrasjonelle aspekter som de vesentlige elementer for å forstå handlinger og valg. I Bourdieus tilnærming er det de objektive strukturer som definerer aktører, som er bestemmende for hvordan vi bør forstå deres utsagn (Bourdieu 1996b s. 45). I Bourdieus feltstudier var aktørenes utsagn, det vil si den verdien som kan tilskrives et utsagn, bestemt av aktørens makt og posisjon i strukturen. Bourdieu legger i sin tilnærming avgjørende vekt på sammenhengen mellom

posisjon og verdisetting, og gir oss dermed forklaringen på hvorfor noens uttalelser veier tyngre enn andres.

Bourdieu beskrev at han gjennom sine undersøkelser gjennomfører en *objektivering*<sup>73</sup> for å avdekke de objektivt eksisterende strukturer, og deretter foretar den *subjektivering*<sup>74</sup> som gjør det mulig å undersøke hvorfor individer handler som de gjør (Bourdieu & Wacquant 1992). I konkrete undersøkelser ble de synlige aktørers handlinger betraktet utenfra, for deretter å kartlegge relasjonene, som jo ikke er umiddelbart synlige. Dette ble gjort ved å konstruere et nettverk av relasjoner som fremhever sammenhenger som ellers ikke er tydelige. I sine undersøkelser utviklet Bourdieu en rekke standardbegreper, som på den ene side signalerer hvordan vi teoretisk kan begripe og konstruere viten om det sosiale. På den andre siden virker begrepene som verktøy i konstruksjonen av undersøkelsens objekt og dermed inngår de også som verktøy<sup>75</sup> i konstruksjonen av teorien om det sosiale (ibid).

Bourdieu la i sine studier av objektive posisjoner og sosiale felt vekt på at det ikke bare er direkte statistiske sammenhenger som er av betydning for "bevisets styrke". Valideringens styrke forsøkes når en relasjon kan føyes til et system av relasjoner som allerede er etablert (Bourdieu et al. 1991 s. 65). Omvendt må ethvert mislykket forsøk på å tilføye et allerede etablert system av relasjoner nye relasjoner, kunne svekke det samlede system; kanskje er de sammenhenger man trodde var der ikke så tydelige som først antatt? (ibid s. 64). I konkrete undersøkelser kan data som danner grunnlag for konstruksjon innsamles på vidt forskjellige måter. Bourdieu selv brukte ofte metoder fra antropologien og benyttet både intervju, statistikk eller spørreskjemaundersøkelser, gjerne i kombinasjon. Bourdieu brukte altså selv metodetriangulering og argumenterte for bruken av ulike forskningsmetoder i kombinasjon (Bourdieu & Wacquant 1992).

Bourdieu hevdet selv å være en representant for den *strukturelle konstruktivismen*<sup>76</sup> (ibid), der virkelighetsoppfatningen konstrueres ved at våre sanseinntrykk går gjennom en erkjennelsesprosess. Bourdieus "strukturerende kulturelle grammatikk" skapes og gjenskapes i sosiale interaksjonsprosesser som omdanner "strukturerende strukturer" til "strukturerte strukturer" i det konkrete sosiale liv (Bourdieu 1984 s. 170, Wacquant 2002 s. 11). Selv om Bourdieu understreket sammenhengen mellom posisjoner og verdisetting av utsagn, er det reproduksjonen av strukturen som utgjør tyngdepunktet i hans analyser, ikke produksjonen av disse strukturene og det symbolske systemet (Järvinen 2000). For den konstruktivistiske analysen er det avgjørende å vise hvordan aktører gjennom sine handlinger og utsagn inngår i prosesser hvor de er med på forme de felt de er situert innenfor (ibid). På denne bakgrunn stilles det spørsmål ved hvor konstruktivistisk Bourdieus sosiologi egentlig er (ibid). Ut i fra Bourdieus fremstillinger, vil jeg hevde at de aktive agenter helt klart er med på å forme det

---

<sup>73</sup> Vil si en betraktning utenfra. Rommet av livsstiler er eksempelvis en representasjon, dvs. en objektivering av den symbolske, eller subjektive virkeligheten.

<sup>74</sup> Det vil si å ta subjektets perspektiv der mennesket er i sentrum for undersøkelsen.

<sup>75</sup> Begrepene ble ikke primært konstruert som verktøy, selv om de etter hvert ble oppfattet som verktøy.

<sup>76</sup> Det hevdes at Bourdieus arbeider ligger i et grenseland mellom strukturalisme og interaksjonisme med elementer av pragmatisme. Han kopler et element av filosofisk realisme som modifiserer den konstruktivisme som preger hans analyser av symbolverdien (Mjøset 2000). Bourdieu er ikke kritisk realist i den forstand at hans arbeid eksplisitt bygger på den kritiske realismes begreper. Men det argumenteres for at mange av hans ideer er kompatible med kritisk realisme, uten at jeg går mer inn på dette her.

felt de er situert innenfor, selv om de ”strukturerende strukturer” er lite endringsvillig, og har en tendens til å bli gjenskap. Det som derimot synes klart, er at de strukturelle elementene er betydelig bedre utviklet enn de konstruktivistiske. Dette viser seg i hans analyser. Den sosiale verdens strukturer, som eksisterer uavhengig av aktørenes viten og vilje, får et fortrinn i Bourdieus analyse av aktørenes handling og utsagn.

Fenomenologien kan også karakteriseres som konstruktivistisk, selv om dette har problematiske sider. Merkelappen konstruktivisme kan imidlertid forsvares, ettersom det er fenomenenes underliggende mening og ikke virkeligheten selv som er hovedfokus for forskningen. Fenomenologien ledet Bourdieu til å legge vekt på refleksivitet, ettersom forskere alltid selv er en del av den sosiale verden de studerer, og alltid ser den fra deres egen posisjon i denne verden. Bourdieu fremhevet likevel fordelene som forskeren (etnografen) har som outsider i forhold til å få innblikk i ulike innsiderperspektiver. Han fremhevet også at et innsiderperspektiv er viktig for å forstå og gjør det mulig å objektivisere det velkjente (Bourdieu & Wacquant 1992). I ”*Homo Academicus*” (1988) analyserer han sin egen rolle, og krever også av andre forskere at de skal forstå den videre samfunnsmessige sammenheng deres arbeid inngår i (gjennom såkalt refleksiv sosioanalyse). Gjennom de refleksive partiene i boken ”*lar han oss kikke inn i sitt verksted*”, som Bengt Gesser, forfatteren av det svenske forordet, uttrykket det. Refleksivitet handler altså om å gjøre rede for sider ved seg selv som forsker, så vel som ved konteksten forskningen er utført i, som kan ha betydning for hvordan kunnskapen blir til. Dette gjelder for eksempel utviklingen av egen forforståelse underveis i arbeidet, og tid til å reflektere over forskningsfunnene og fortolke dem over tid. Som Linda McDowell (1992 s. 409) uttrykker: ”*We must recognize and take account of our own position, as well as that of our research participants, and write this into our research practice*”.

### 5.2.2 Kombinasjoner av metoder i dette arbeidet

Det er en utfordring både å teoretisere og undersøke aktørbegrepets forhold til strukturbegrepet. I denne undersøkelsen vil forholdet mellom aktør og struktur dreie seg om deltagerens forhandlinger mellom posisjoner, deres handlingsrom og hvor frie de er i forhold til identitetskonstruksjon. Utdanningsystemet, de politiske incentivene, organiseringen av voksnes læring og tilbudsstrukturen, legger premisser for de valgmuligheter som voksne har. Samtidig er læringstilbudene også etterspørselsorientert. Det vil derfor ikke eksistere et læringstilbud for voksne, dersom ingen er interessert i å benytte seg av det. Hvordan læringstilbudene er organisert vil derfor virke førende for de valgmuligheter som ligger der, men vil likevel ikke bestemme valgene helt og holdent. Jeg åpner derfor for at det kan være snakk om grader av aktørfrihet og strukturbestemthet avhengig av handlingsbetingelser og handlingskontekster. Bourdieu (1984) var av den oppfatning at det å skille mellom perspektivene er ufruktbart, fordi pilen må gå begge veier. Hensikten i undersøkelsen er å synliggjøre de betingelser som politiske intensjoner og tilbudsstruktur har i forhold til voksnes identitetskonstruksjon som motiv, valg og utbytte. Derfor trenger vi etter mitt syn både empirisme og fenomenologi som perspektiv og forståelsesrammer. Mitt standpunkt er at kombinasjon av ulike metoder vil synliggjøre betydningen av de subjektive og bevisste vurderingene som ligger bak deltagerens motiver og valg. Intervjuene vil fokusere på en subjektivitet som gjør det mulig å undersøke hvorfor individer handler som de gjør (jf

Bourdieu & Wacquant 1992), mens spørreskjemaet vil fokusere på sammenhenger mellom posisjoner.

Ut over å beskrive deltagerens identitetskonstruksjon gjennom forhandlinger, motiver, valg og utbytte på den måten fenomenologien legger opp til, er jeg opptatt av å fortolke resultatene i relasjon til teori og tidligere forskning. *Spørreskjemaundersøkelser* som instrument har sin basis innenfor empirisk forskning, og denne har stått relativt sterkt innenfor den samfunnsvitenskapelige forskningstradisjonen. I deler av den empiriske forskningen har naturvitenskapens metoder lenge vært et forbilde, herunder empirisme og positivisme. I dette avhandlingsarbeidet brukes spørreskjema for å analysere sammenhenger relatert til problemstillingen. Spørreskjemaene som er utarbeidet anvender kvantitative data, men inkluderer også subjektive oppfatninger og utsagn, som graderes subjektivt.

Ved å bruke intervju som forskningsmetode kan en nærme seg andre menneskers opplevelser og erfaringer. I analysen av intervjuene er det nettopp intervjupersonenes egne beskrivelser og deres subjektive vurderinger som er utgangspunktet for fortolkning. Intervjupersonenes uttalte motiver, beskrivelser av beslutningsprosessen og forhandlingene mellom subjektive og objektive posisjoner, er det essensielle i analysene. I denne undersøkelsen er hensikten nettopp å forsøke å beskrive, forstå og fortolke de betydninger som deltagelsen i ulike læringsaktiviteter har for den enkelte og samtidig se hvilken betydning objektive strukturer har. I den kvalitative intervjuundersøkelsen er formålet å gå inn i personens livsverden og se hans perspektiv (Fog 1999). Forskningsarbeidet handler videre om å objektivisere intervjupersonenes beskrivelser (jf Bourdieu & Wacquant 1992). De kategoriene som forskere anvender for å forstå den sosiale verden er ikke objektive, men bærer et standpunkt til denne verdens inndelinger. Når noe betegnes som høyt oppe og noe som lavt nede, er dominansen allerede naturalisert og selvfølgeliggjort. Den ligger i språket vi bruker til å beskrive verden (Priour 2002c). Bourdieu hevder imidlertid at en stor del av kunnskapen som styrer sosiale handlinger er kroppslig, nonverbal og ikke umiddelbart tilgjengelig for refleksiv fortelling. Fortelling blir dermed usikre som data, fordi den praktiske følelsen for det sosiale liv som intervjupersonene har, høyst sannsynlig er en praktisk følelse som den eksterne iaktaker mangler (Bourdieu 1977).

I denne undersøkelsen blir derfor ikke ett metodeprinsipp rendyrket. En kombinasjon av ulike prinsipper er ment å gi grunnlag for en best mulig forståelse av motiver, valg og utbytte. Kombinasjonen av elementer fra *metodologisk individualisme og kollektivism*<sup>77</sup> vil være utgangspunktet både for den kvantitative spørreundersøkelsen og den kvalitative intervjuundersøkelsen som er gjennomført. Gjennom denne kombinasjonen håper jeg å få en bedre forståelse av grunnlaget for de valg som gjøres samt å komme dypere inn i spørsmål som empirisk tilnærming ikke kan svare på og som ikke kan tallfestes og behandles statistisk.

Undersøkelsen er både beskrivende og fortolkende i sin form. Beskrivende i den forstand at jeg er interessert i sammenhengen mellom deltagerens objektive posisjoner og deres motiver, valg og utbytte. Samtidig vil jeg se etter identitetskonstruksjon som et element i motivene, valgene og utbytte som oppgis. Jeg vil også beskrive forhandlinger og avveininger hos den enkelte, gjennom å analysere de erfaringer deltagerer gjør i faser av prosessen. Dette krever en

---

<sup>77</sup> Mens forklaringsretningen innenfor metodologisk individualisme går fra individer til samfunn, så går forklaringsretningen fra samfunn til individer innenfor metodologisk kollektivism.

tilnærming der intervjupersonene kan reflektere på relativt fritt grunnlag, samtidig som sammenhenger og betydninger kan kartlegges i en litt større sammenheng.

Valget av metode må derfor først og fremst gjøres ut i fra problemstillingene for undersøkelsen. Jeg forstår de ulike forskningsmetodene som jevnbyrdige redskap. I denne undersøkelsen benyttes både kvantitativ og kvalitativ metode for å få svar på problemstillingen. Metodetrianguleringen vil gi flere innfallsvinkler til undersøkelsens tema. Triangulering gir ingen garanti for en mer sannferdig tilnærming, men ulike kilder og metoder kan hjelpe til for å oppveie systematiske skjevheter i et datamateriale. Metodetriangulering vil også kunne gi muligheter for å trekke konklusjoner på et mer fullstendig grunnlag enn en ensidig bruk av en enkelt metodisk tilnærming. Forskningsmetoder vil kunne utfylle hverandre med ulike innfallsvinkler, men vil også kunne utfordre hverandre ved at man får ulike resultater.

Jick (1979) understreker flere fordeler ved å kombinere metoder. Blant annet kan gyldigheten til metoden bli testet. Når ulike metoder fører til samsvarende analyseresultater, er det et klart tegn på at resultatene ikke har sitt grunnlag i spesielle forhold ved de metoderedskapene som er brukt. Om ulike metoder skulle føre til ulike analyseresultater, kan dette være en spore til nye tolkninger. Dette kan også medvirke til å utvikle nye tilnæringsmåter. I sin konsekvens vil dette kunne innebære en mer nyansert og helhetlig forståelse av de sosiale og politiske fenomenene en studerer.

Det er ulike måter å kombinere metoder på, og man skiller mellom (i) multiple tilnærminger i faser av studier; som for eksempel en dataanalyse som inkluderer faktoranalyse av respondentenes svar på en rekke spørsmål (Likert-skala), i tillegg til å bruke en konstant komparativ metode for å analysere narrative responser i åpne spørsmål som teoretisk sett er knyttet til temaet for Likert-skalaene. (ii) Det kan også være datainnsamling som inkluderer åpne spørsmål og mer lukkede spørsmål i samme undersøkelsen (Tashakkori & Teddlie 1998). I denne undersøkelsen vil begge kombinasjoner bli benyttet. Kombinasjoner av metoder refererer seg både til datainnsamlingen, analysene og til tolkningen av resultatene, der kombinasjoner kan gjøres på ulike måter. I denne undersøkelsen benyttes de to metodene parallelt og samtidig. Datamaterialet i de to metodene er samlet inn på samme tid, og det er til dels de samme forskningsspørsmål som besvares gjennom de to metodene. I resultatkapitlene blir analysene og resultatene fra den kvantitative undersøkelsen presentert først, deretter går intervjuene mer i dybden på de forskningsspørsmål som er besvart statistisk. Til slutt ses resultatene fra de ulike metodene under ett, som et utgangspunkt for påfølgende tolkning. Spesielt når det gjelder spørsmålet om motiver og utbytte, ønsker jeg å se om jeg gjennom intervjuene og spørreskjemaene får ulike svar. I forskningen på feltet er spørreskjema tradisjonelt blitt benyttet for å kartlegge mål og motiver. Jeg ønsker å se hvorvidt intervjuene nyanserer, utfyller eller utfordrer de opplysninger som kommer frem via spørreskjemaene. Hele forskningsprosessen er jo, i følge Bourdieu, fulgt av en refleksiv aktivitet hos forskeren (Bourdieu & Wacquant 1992). I intervjuene vil prosessen gå ut på å prøve å finne den røde tråden i kursdeltagernes erfaringer, opplevelser, oppfatninger, valg og adferdsmønstre (jf Wilson & Gudmundsdottir 1987).<sup>78</sup>

---

<sup>78</sup> For oversikt over datainnsamlingen henvises til vedlegg 17.

### 5.3 Utvalget av kursarrangører, kurs og kursmodeller

Kurstilbudene som rettes mot voksne er mangfoldig og heterogent. Kursarrangørens organisering av sine kurstilbud legger premisser for voksnes valgmuligheter. I tillegg har organiseringen betydning for kursdeltagernes erfaringer, mestring, trivsel og dermed også deres utbytte (Engesbak et al. 1998). For å synliggjøre de premisser og begrensninger for valg som ligger i kursarrangørens strategiske interesser og kursenes organisering, vil jeg kort beskrive utvalgsgrunnlaget og de organiserte utdannings- og læringstilbudene for voksne, slik de fremsto ved innføringen av Kompetansereformen. Deretter vil jeg kort beskrive de kursarrangørene som respondentene og intervjupersonene i denne undersøkelsen er rekruttert fra. Disse beskrivelsene inkluderer dermed også en refleksjon over det utvalget av respondenter og intervjupersoner som er trukket.

#### 5.3.1 Organiserte læringstilbud for voksne<sup>79</sup>

Det norske utdanningssystemet er delt inn i tre hovednivåer; grunnskole, videregående skole og høyere utdanning. Parallelt med dette blir det gjennomført opplæring/utdanning på alle nivå, organisert av hel- eller halvprivate arrangører. I tillegg tilbys også kurs som ikke er nivådefinert, slik som mer fritidsrettede kurs, selvutviklingskurs, språkkurs og bedriftsintern opplæring. Også i sosiale bevegelser og frivillige organisasjoner finner det sted læringsaktiviteter gjennom mer uformell læring som er blitt lagt inn under det tradisjonelle folkeopplysningsbegrepet (Bjerkaker 2001). Studieforbundene og de frittstående fjernundervisningsinstitusjonene har lenge vært det dominerende supplement til de offentlige tilbudene. De kjennetegnes av et kurstilbud som i større grad enn det offentlige tilbudet er spesielt tilrettelagt for voksne (Tønseth 1997, NOU 1997:25). Lokale ressursentra, en rekke private og halvprivate arrangører og konsulentfirma som retter fokus på bedriftsopplæring er kommet til, og bidrar til en rik flora av nye utdannings- og læringstilbud (Engesbak et al. 1998, NOU 1997:25, OECD 2001). I tillegg foregår en stor del av den arbeidsrelaterte opplæringen på arbeidsplassen og/eller i regi av arbeidsgiver.

De fleste kursarrangører er avhengige av etterspørsel og inntjening for å ha livets rett. Siden kursene som tilbys er organisert på forskjellige måter, vil påvirkninger gjennom politiske incentiver og krav virke ulikt i arrangørmarkedet (Annfelt et al. 1995). I Kompetansereformens handlingsplan (2001) heter det at et viktig element i reformen er å utvikle læringstilbud som utnytter de mulighetene som ligger i arbeidsplassen som læringsarena. *”Målet er å tilpasse tilbudene bedre til voksnes behov blant annet ved åpne og fleksible opplæringsformer. [...] å stimulere til innsats for å tilrettelegge opplæringen på en slik måte at den inkluderer mennesker med ulike forutsetninger.”*

Selv om kursarrangørene opererer som strategiske aktører på utdanningsmarkedet, har de ulikt utgangspunkt for sin virksomhet og driver under til dels svært ulike betingelser og interesser.

---

<sup>79</sup> Datainnsamlingen ble gjennomført i 2000. Beskrivelser av arrangørene og læringstilbudene baserer seg på den tilbudsstrukturen som gjaldt på dette tidspunktet. I etterkant av datainnsamlingen er det dukket opp nye arrangører og arrangører har endret navn. Betegnelser på fag/tema som er inkludert i denne undersøkelsen er endret som følge av ny tilbudsstruktur i videregående opplæring etter innføringen av Kunnskapsløftet.

Noen arrangører er markedsorienterte og baserer sin drift på kursinntekter, mens andre har en statlig, fylkeskommunal eller kommunal styring og/eller finansiering. Å rekruttere og beholde et tilstrekkelig antall voksne deltagere er imidlertid et overlevelsesvilkår for alle arrangører.

Tabellen nedenfor viser ulike arrangører av kurs/opplæring/utdanning etter antall deltagere og prosentandeler i markedet. Man må gå litt tilbake i tid for å finne sammenlignbare resultater, der både fylker, kommuner og folkehøyskoler inngår (Tøsse 2004). Gjennomgangen av voksenopplæringsstatistikk i Norge viser at 70 % av de voksne deltagerne deltar på et av studieforbundenes kurs, mens 5 % av deltagerne er knyttet til en fjernundervisningsinstitusjon. I undersøkelsen er ressursentra og private arrangører ikke med, men det blir anslått i undersøkelsen at ca 50 % av kursene arrangeres av private institusjoner (OECD 2000). Hvis deltagerne fra studieforbundene, Folkeuniversitetet og AOF, samt inkluderer deltagerne ved NKI som deltar i kombinert undervisning ved et studieforbund summeres, blir fordelingen tilnærmet lik fordelingen i OECD rapporten.<sup>80</sup>

Tabell 5.1 Arrangører av voksenopplæring i Norge, etter antall deltagere, 1998<sup>81</sup>

	Antall deltagere	Prosentandel
Studieforbund	681 359	70
Folkehøyskoler	28 236	3
Fjernundervisningsinstitusjoner	44 731	5
Kommuner	39 441	4
Fylker	50 205	5
Etter- og videreutdanning på universitets-/høyskolenivå	94 078	10
Institusjoner som gir arbeidsmarkedsopplæring <sup>a</sup>	32 869	3
<b>Totalt<sup>b</sup></b>	<b>970 919</b>	<b>100</b>

Ifølge den norske bakgrunnsrapporten om voksenopplæring (OECD 2000), er statistikken over arrangører nokså ufullstendig. Dette skyldes delvis at ansvaret for voksnes læring er delt mellom offentlige og private tilbydere. Tabellen ovenfor er basert på administrative data og gir en del informasjon om hvor store de ulike tilbyderne er, ut fra antall deltagere. Det er viktig å være oppmerksom på at forholdet mellom deltagere og kurs ikke er entydig, særlig blant private tilbydere. En deltager kan regnes mer enn en gang dersom han eller hun deltar på mer enn ett kurs. En annen begrensning er at ikke-formell læring i ikke-institusjonaliserte miljøer og bedriftsintern opplæring på arbeidsplassen, ikke er medregnet. Dette gjør den anslåtte markedsandelen for både private og offentlige tilbydere noe usikker, særlig fordi skillet mellom private og offentlige tilbydere ikke alltid er så skarpt. Det gjelder også for folkehøyskolene, hvor ti av dem eies av fylker, og for institusjoner som gir arbeidsmarkedsopplæring.

<sup>80</sup> Det er vanskelig å finne sammenlignbar statistikk, men i følge SSB – statistikk 2003 med rapporterte tall for 2002 var det 29 749 fullføringer ved de offentlig godkjente fjernundervisningsinstitusjoner til sammen. Til sammenligning var det 667 700 deltagere registrert på ulike kurs hos 21 studieforbund i 2002. Tallene over totale antall deltagere hos ulike arrangører på landsbasis er veldig uklare. SSB statistikken inkluderer studieforbund og fjernundervisningsinstitusjoner. Fjernundervisningsinstitusjonene teller studietimer, mens studieforbundene teller oppmeldte deltagere.

<sup>81</sup> Kilde: OECD (2000) a) Omkring 50 % av kursene arrangeres av private institusjoner. Deltagerne telles i løpet av hele året; 27 575 begynte i 1998. b) Andelen av private tilbydere, omtrentlig anslått ved å summere rad 1., 2., 3. og halve rad 7., er 79 %.



### 5.3.2 Utvalget av kursarrangører

Utvalget av respondenter til intervjuundersøkelsen og spørreskjemaundersøkelsen, ble først og fremst gjort med bakgrunn i ulike arrangørers<sup>82</sup> kurstilbud. Fordi det organiserte utdannings- og læringstilbudet rettet mot voksne er så fragmentert og lite samordnet (Madsen & Tønseth 1998), er det vanskelig å få full oversikt over de arrangører som faktisk finnes og de kurs og kursmodeller som tilbys. I denne delen presenteres de kursarrangører som respondentene til denne undersøkelsen er rekruttert fra, og noen kjennetegn ved deres læringstilbud. I tillegg vil denne delen gi en kort beskrivelse av ulike kursmodeller som benyttes på de aktuelle kursene.

Med bakgrunn i arrangørenes tolkning av ansvars- og oppgaveområde, deres tradisjonelle målgruppegrunnlag, samt en rekke andre forhold knyttet til organisering og kultur, vil det være rimelig å anta at kursets tema, nivå og organisering vil ha innvirkning både på rekruttering og utbytte. Tidligere undersøkelser viser at arrangørenes tilbudsstruktur, som omfatter variasjoner når det gjelder kurstema, varighet, omfang, uttelling, undervisningstidspunkt, kursmodeller, målgrupper, inntakskriterier og pris, danner viktige premisser i forhold til rekruttering, motivasjon, mestring og utbytte (Sannes 1996, Tønseth 1997, Madsen & Tønseth 1998, Madsen & Sannes 1998, Svensen 2000). Evalueringen av Reform 94 og konsekvensene for voksne (Engesbak et al. 1998), viser blant annet en tendens til at ulike arrangører rekrutterer voksne med ulike kjennetegn, alt etter deres forutsetninger, behov og interesser. En presentasjon av arrangørene vil danne et viktig bakteppe når undersøkelsens resultater diskuteres.

Informasjonen om de ulike arrangørene baserer seg på telefonsamtaler med de arrangørene, som deltagerne til undersøkelsen er rekruttert fra. I tillegg er det samlet inn studiekataloger, brosjyremateriell og informasjon som er lagt ut på Internett. Beskrivelser av arrangørene i offentlige rapporter fra Utdannings- og forskningsdepartementet<sup>83</sup> og statistikker fra SSB er også informasjon som benyttes.

Tabell 5.2 Arrangørers ulike målgrupper, kursavgifter, undervisningstidspunkt og inntakskriterier

Arrangør	Målgrupper/ kunde grupper	Kurs- avgift	Undervisnings- tidspunkt	Inntakskriterier
Studieforbund	Enkeltpersoner Arbeidssøkere (AMO) Bedrifter/organisasjoner	Ja	Dagtid/kveldstid	Ingen. "Først til mølla" prinsipp ved inntak.
Private videregående skoler	Enkeltpersoner Bedrifter	Ja	Dagtid/kveldstid	Ingen. Inntak hele året, etter intervju med studierådgiver.
Ressursentre	Enkeltpersoner Arbeidssøkerer (AMO) Bedrifter	Ja	Dagtid/kveldstid	Ingen. "Først til mølla" prinsipp ved inntak. Begrenset antall på hvert kurs.
Voksengymnas	Voksne som ikke har videregående opplæring	Nei	Dagtid /kveldstid	Fylkeskommunalt inntak
Fjernundervisning	Enkeltpersoner Studieforbund/bedrifter	Ja	Fleksibel	Ingen. Inntak hele året.

<sup>82</sup> En arrangør er den institusjon som er ansvarlig for tilrettelegging og gjennomføring av opplæring for voksne.

<sup>83</sup> Nå Kunnskapsdepartementet.

*Studieforbundenes* hovedarbeidsområde har tradisjonelt vært å tilby kurs ubundet av pensum og eksamener. Et studieforbund skal etter loven bestå av medlemsorganisasjoner, være landsdekkende og ha en demokratisk struktur. Tradisjonelt har studieforbundene bidratt med alternativ og mangfold på det samlede utdanningsmarkedet. Etter hvert som staten har trukket tilbake en del av den økonomiske støtten til virksomheten, er det blitt lagt mer vekt på mer markedsretting og etterspørselsorienterte kurs med økende grad av yrkesrettede kurs (Moland 1991). Etter hvert har studieforbund fått eksamensrett i tilknytning til slike kurs. I tradisjonen til studieforbundene ligger det en målsetting om at opplysning og utdanning skal tjene personlig utvikling og sosial endring. Selve den tradisjonen som disse organisasjonene står i har et klart idealistisk preg. Likevel er også studieforbundene blitt profesjonalisert i den forstand at enkelte studieforbund har mange lønnete ansatte, og tilbyr opplæring/utdanning/kurs med paralleller i skoleverket, fagopplæring, høyere utdanning med privatisteksamen og andre fag og emner. Det er 23 godkjente studieforbund i Norge (i 2003)<sup>84</sup> der Arbeidernes Opplysningsforbund (AOF) er det største. Rekruttering til studieforbundenes tilbud tar utgangspunkt i medlemsorganisasjonene, bedrifter, arbeidsledige formidlet via Aetat og privatpersoner. Som paraplyorganisasjon for arbeidstakerorganisasjoner har enkelte av studieforbundene erfaring med bedriftsinterne opplæringen og fagbrev etter § 3-5<sup>85</sup> i Lov om fagopplæring i arbeidslivet. Studieforbundenes kursvirksomhet omfatter årlig ca 22 000 voksne på videregående skoles nivå og ca 33 000 på høyskole/universitetsnivå<sup>86</sup>. Tilskudd til særskilte målgrupper, hvorav ulike grupper funksjonshemmede utgjør over 90 % av brukerne, blir først og fremst benyttet til toppfinansiering av studievirksomheten.

Når det gjelder inntaket til videregående opplæring hos studieforbundene, er kompetansekravet det samme som gjelder i det offentlige utdanningssystemet. Når det gjelder tilbudet, ligger begrensningene her i fagtilbudet og i prisen. Dersom det melder seg mange søkere til et kurs, kan man vurdere å sette i gang flere kurs. Når det gjelder inntak til begrensede kurs på videregående skoles nivå, er det "først-til-mølla-prinsippet" som gjelder. Kurs blir fylt opp etter hvert som søknadene kommer. Likevel har Lov om voksenopplæring en fordelingspolitisk profil og hjemlet opplæring for bestemte målgrupper. De gruppene som skal prioriteres er funksjonshemmede, personer med særlig svak førstegangsutdanning, fremmedspråklige og personer med spesielle omsorgsforpliktelser.

AOF har sine lokale avdelinger som bygger på tilslutning fra fagforeninger og fra lokale organisasjoner av politisk, sosial og humanitær art. I AOF sin kurskatalog finnes et vidt spekter av kurs, fra hobby og fritidskurs til ulike studier på høyskole-/universitetsnivå. AOF reklamerer for sine tilbud gjennom aviser, kurskataloger, deltakelse på utdanningsmesser, annonser i media og oppslag i butikker etc.

*Folkeuniversitetet* ble opprettet i Oslo i 1864 under navnet "Studentersamfundets Fri Undervisning" og var lokalisert i Oslo. Senere kom Bergen og Trondheim til, og Norske Studenters Friundervisning ble stiftet i 1948 som en landssammenslutning. Folkeuniversitetet består av 200 lokale avdelinger, 16 regionskontorer og 12 landsomfattende organisasjoner.

<sup>84</sup> 20 i 2010.

<sup>85</sup> Viser til Opplæringslova Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61. § 3-5 viser til mulighetene for å gjennomføre teoridelen som inngår i full fagopplæring, der voksne får vurdert sin gjennomførte praksis i forhold til praksiskravet som gjelder innenfor fagopplæringen.

<sup>86</sup> Tall fra 2003.

Folkeuniversitetet har et landssekretariat i Oslo og områdekontor i de fleste fylker. Folkeuniversitetet er fast samarbeidspartner med NKS og tilbyr kombinert undervisning til enkeltpersoner og Aetat. Undervisning tilbys på kveldstid, og lærere leies inn etter behov. Folkeuniversitetet tilbyr ulike språkkurs, hobby- og fritidskurs, kurs i selvutvikling, psykologi, meditasjon og yoga, datakurs, juridisk studium og fag på videregående skoles nivå. De tilbyr også en del opplæring for arbeidslivet. Folkeuniversitetet reklamerer for sine tilbud gjennom lokalavisen, oppslag, kurskataloger og gjennom Internett.

Flere *private kursarrangører* er blitt etablert de senere årene. I det private kursmarkedet finner vi et mangfoldig kurstilbud. Den ene private kursleverandøren som er med i undersøkelsen har avdelinger i Bergen, Drammen, Kristiansand, Lillehammer, Oslo, Porsgrunn, Stavanger og Trondheim. Skoletilbudet omfatter fag på videregående skoles nivå. Deltagere kan være elever i klasseromsundervisning, elev ved NettGymnaset, eller kombinere undervisning og nettstøttet læring. Alle skolene tilbyr gratis rådgivning. Det finnes lesesaler og grupperom, og elevene har tilgang til IT-tjenester. I noen fag tilbys forkurs for de som har et svakt faglig grunnlag. Det arrangeres også kurs i studieteknikk, gruppearbeid og eksamensteknikk, som er obligatoriske og gratis. Opptak av nye elever skjer gjennom hele året. Skolen er godkjent av Utdannings- og forskningsdepartementet<sup>87</sup> etter Lov om utdanningsstøtte. Det koster kr 35 000 (høsten 2002) å ta de seks fagene som gir generell studiekompetanse. Gjennom tilbudet ved Nettgymnaset kan man ta de fagene man trenger på egen hånd, forutsatt at man har egen datamaskin med Internett-tilkobling. Nettgymnaset ble opprettet etter at datainnsamlingen i undersøkelsen ble foretatt. Nettstudenter fra det private gymnaset er derfor ikke inkludert i undersøkelsen. Det reklameres for tilbud gjennom aviser, kataloger, brosjyrer, stands på messer og reklame og Internett.

*Ressurssentervirksomheten* som fenomen ble startet opp på slutten av 1980-tallet. Et ressurs-senter drives på ulike måter; som egen enhet ved en videregående skole, som aksjeselskap, stiftelse eller sentral fylkeskommunal enhet som fordeler og formidler oppdrag til skolene. Bakgrunnen for opprettelsen var ønsket om å utnytte den kompetansen som lå i den videregående skolen i forhold til å dekke behovet for opplæring i det lokale arbeids- og næringsliv. I strategidokumentet utgitt av ressursstrenes fellesorganisasjon RessursSenterNettverk, som ble etablert i 1997, heter det at "*Ressurssentrene skal være lokalsamfunnets nærmeste leverandør av kompetanse... De skal også synliggjøre kunnskapsbehov som nærmiljøet selv ikke har vært klar over, de skal inspirere til en kontinuerlig kunnskapsheving og bidra til at deltagerne i denne prosessen får utstedt formelle bevis på kunnskapsomfang og nivå.*" Det ressurs-senter som er med i denne undersøkelsen er et frittstående senter med tilknytning til en videregående skole, som på kommersiell basis tilbyr kurs og andre tjenester til arbeids- og næringsliv. Slik blir virksomheten den delen av en skoles læringsaktivitet som ikke er rettet mot skolens ordinære elever. Antall ressurs-sentra som går under denne definisjoner talte 230 i 1996 (Sannes 1996). Virksomheten er først og fremst distriktpolitisk og skolepolitisk begrunnet (Bjørnåvold & Lie 1991). På den ene siden ønsket man å utnytte den kompetansen skolen hadde til nytte for det lokale næringsliv. På den andre siden mente man å kunne bedre kvaliteten på den ordinære undervisningen gjennom slik aktivitet, samtidig som inntjeningen

---

<sup>87</sup> Nå Kunnskapsdepartementet.

kunne sikre driften ved skolen (Sannes 1996).<sup>88</sup> Også ressursentrene reklamerer for sine tilbud via kurskataloger, annonsering i media og via Internett og på utdanningsmesser osv.

*Fjernundervisningsinstitusjonene* retter seg intensjonelt mot å svare på læringsbehov i markedet. På samme måte som for ressursentrene, er dermed disse institusjonenes virksomhet pragmatisk og økonomisk begrunnet. Samtidig får også fjernundervisningsinstitusjonene tilskudd fra staten. Formålet med virksomheten er å gi voksne muligheter til å skaffe seg grunn-, etter- og videreutdanning tilpasset deres livssituasjon, med tilrettelagt undervisningsmaterieell og fjernkommunikasjon med lærer. 12 godkjente fjernundervisningsinstitusjoner var inkludert i voksenopplæringsstatistikken for 2003, hvorav NKS og NKI var de største. Fordi omfanget av fjernundervisning basert på korrespondanse gjennom brev og skriftlig materiale i Norge alltid har vært svært høyt sammenlignet med andre land, er det blitt hevdet at fjernundervisning helt siden begynnelsen av vårt århundre har hatt stor utdanningspolitisk betydning (Grepperud 1993). KUF<sup>89</sup> (NOU 1997:25) har understreket at fjernundervisning vil være viktig for å imøtekomme fremtidige behov innen voksnes læring. På denne bakgrunn fremstår dette som et signal om undervisningsformens nødvendighet som supplement til det ordinære skolesystemet og tradisjonell stedbundet undervisning.

Av de mer tradisjonelle løsningene, tilbys ulike varianter av kombinert undervisning som kan innebære jevnlig lokal støtteundervisning (ofte i samarbeid med studieforbund), regionale (student) samlinger (med eller uten lærer til stede), eller brevvinger (der studenter kan kommunisere med hverandre). Fjernstudier kan dermed tilpasses den enkeltes livssituasjon og behov i større grad enn før (Madsen & Sannes 1998). NKI,<sup>90</sup> som er den fjernundervisningsinstitusjonen som er inkludert i denne undersøkelsen, har et bredt spekter av kurs på ulike nivå. NKI Fjernundervisning ble grunnlagt i 1959 og er Norges største fjernundervisningsinstitusjon godkjent av Utdannings- og forskningsdepartementet etter Lov om voksenopplæring. De fleste av de lengre studiene er godkjent for finansiering via Lånekassen. De fleste studiene tilbys både som brevkurs og som Internettbaserte kurs.

*De fylkeskommunale voksengymnasene* blir drevet og organisert gjennom fylkeskommunen og er en del av fylkeskommunenes øvrige utdanningstilbud, som i sin helhet blir finansiert gjennom fylkeskommunale midler. I Sør-Trøndelag var det 830 voksne elever i 2000 som deltok i videregående opplæring, spesielt organisert for voksne. 436 av disse var elever ved det fylkeskommunale voksengymnasene der undervisningen er et gratis tilbud. Ut fra timetallet kan deltagerne ha både elevstatus<sup>91</sup> og privatiststatus. Som privatist får man ikke termin- og

---

<sup>88</sup> Den sterke fremveksten av slike sentra på 1980-tallet har vært både politisk motivert og styrt gjennom RESULT-prosjektet (ressurs- og utviklingstiltak). Prosjektet var hovedsakelig et samarbeid mellom Kirke- og undervisningsdepartementet (KUD) og Kommunaldepartementet, med siktemål nettopp å utvikle videregående skoler til ressursentra for lokalt nærings- og arbeidsliv for å bidra til ressursutnyttelse og kompetanseheving i samfunnet.

<sup>89</sup> Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

<sup>90</sup> NKI står for Norsk Kunnskaps-Institutt og er en ideell, selveiende stiftelse. NKI gruppen består av NKI Fjernundervisning, Norges Informasjonsteknologiske Høgskole (NITH), NKI Forlaget og NæringsAkademiet A/S. NKI Fjernundervisning har også en egen forsknings- og utviklingsavdeling (siden 1972).

<sup>91</sup> De som har elevstatus får terminkarakterer 2 ganger i året og avsluttende standpunkt med bakgrunn i disse, man har oppmøteplikt i timene og kan bli trukket ut til eksamen i noen skriftlige og muntlige fag. Stort fravær (mer enn 25 %) kan medføre tap av elevstatus og man blir privatist.

standpunkt karakterer og man må selv melde seg opp til eksamen. Voksengymnaset gir tilbud om felles allmenne fag og studieretningsfag, samt hjelpepleierutdanning og omsorgsfag. Tilbudet ved voksengymnaset annonseres på samme måte som det øvrige fylkeskommunale tilbudet, i tillegg til at mange plasser blir formidlet via Aetat.

### 5.3.3 Utvalget av kurs<sup>92</sup>

De kursene som er med i undersøkelsen er for det første allmennfaglige kurs på videregående skoles nivå. Dette kan være enkeltfag som deltagerne samler for å få studiekompetanse, det kan være forbedring av karakterer eller det kan være full artium. Yrkesfaglige kurs er fag som retter seg mot et fagbrev, enten det gjelder såkalte § 3-5 kurs som omfatter bare teoridelen i et yrkesfag, eller det er kurs som inneholder både teoretisk og praktisk opplæring. Som benevnelsen hobby- og fritidskurs tilsier, er dette kurs som omfatter temaer relatert til fritidssfæren. Disse kursene er som oftest ikke eksamensrettet, men man får som regel kursbevis ved fullført kurs. Høyskole- og universitetskurs er kurs på høyere nivå som ofte gir poeng, tilsvarende det man finner i høyskole- og universitetssystemet. En slik kursinndeling sier altså både noe om kursnivået og kurstemaet.

Med tanke på at arbeidsplassen er en læringsarena i sterk vekst og at Kompetansereformen først og fremst omtales som en arbeidslivsreform, kan det anføres som en innvending mot utvalget at en studie av voksne i læring ikke inkluderer læring som skjer på arbeidsplassen. Likevel skal Kompetansereformen også omfatte all utdanning og læring hos voksne, og ikke bare arbeidsrelaterte kurs. I undersøkelsen er yrkesfaglige kurs inkludert, riktignok med bruk av eksterne arrangører. I tillegg er det slik at mange bedrifter og arbeidsplasser sender sine ansatte på kurs hos lokale arrangører, eller at kursarrangører "skreddersyr" kurs ut fra bedrifters behov, og arbeidsgiver betaler. Arbeidsrettete kurs er derved godt representert i undersøkelsen.

### 5.3.4 Utvalget av kursmodeller

Alle kursarrangørene som er representert i denne undersøkelsen benytter seg av en eller flere kursmodeller. Av den mer stedbundne undervisningen er det undervisning som foregår i Sør-Trøndelag og omegn som inngår, der jeg vil forsøke å dekke dimensjonen tett- og spredtbygde strøk så langt det har latt seg gjøre, med hensyn til de tilbudene som finnes. Imidlertid har det vært viktig å forsøke å dekke mangfoldet og variasjonen i tilbudsstrukturen når de gjelder kursarrangører, kurstema, kursnivå og kursmodeller. Når det gjelder kursmodeller, er det mye som skiller nettbaserte undervisningsopplegg fra tradisjonell klasseromsundervisning. Et hovedskille har imidlertid vært at de sosiokulturelle aspektene som er blitt ansett som viktige for læring (Vygotsky 1978), har vært vanskelig å opprettholde innenfor nettbaserte fjernundervisningsopplegg. Til tross for en større ivaretagelse av sosiale aspekter i nye nettbaserte studieopplegg, og muligheter for ulike interaksjonsmodeller mellom

---

<sup>92</sup> Kursene har betegnelser slik de ble beskrevet da utvalget ble. Benevnelser på kurs er senere blitt endret, blant annet med bakgrunn i endret tilbudsstruktur i videregående opplæring.

studenter med bruk av ”didaktiske samtaler på nettet”, kombinerte opplegg med gruppearbeid og undervisning i tillegg til selvstudier via nettet, er fravær av sosiale relasjoner et kjennetegn ved nettbasert undervisning. I denne undersøkelsen har jeg valgt å skille mellom fire ulike kursmodeller.

*Ordinær klasseromsundervisning* vil si stedbunden tradisjonell undervisning (kateterundervisning), med en lærer som underviser eller foreleser for kursdeltagerne. Arrangementet i klasserommet med pulter i rette rader, i halvsirkel, i hesteko, i en sirkel, i motsatte rekker (rekker mot hverandre) og i vinkel resulterer i karakteristiske mønstre av kommunikasjon mellom deltagerne og mellom deltagerne og læreren/foreleseren (Ruddock 1972). Gruppeprosesser har en egen autonomi som anses som verdifull innenfor voksnes læring, særlig fordi voksne har ulike erfaringer som kan utveksles i diskusjoner og gruppearbeid (Bjerkaker 2001).

*Kombinert undervisning* betegner aktiviteter der man både benytter fjernundervisning som selvstudium og støtteundervisning/samlinger i gruppe i regi av for eksempel et studieforbund. Samlingen kan være faste kurskvelder en eller flere kvelder i uken. Men det kan også være samlinger som skjer mer sjelden.

*Brevkurs* der man mottar nødvendig læremateriell i posten, og at kontakt med lærer hovedsakelig skjer gjennom innsendelse av brev.

*Nettstudier* er kurs som eksempelvis er tilrettelagt for bruk av Internett og ulike e-læringsprogram. De nettstudier som er med i denne undersøkelsen, baserer seg på distribusjon av trykt undervisningsmaterieil, supplert med litteratur som kan lastes ned via PC. Besvarelser, innsendingsoppgaver og kommunikasjon med lærer skjer via e-post. Uavhengighet, fleksibilitet og evnen til å være selvstyrt i læring er viktige stikkord i denne studieformen. Sosiokulturelle perspektiver har imidlertid fått ny aktualitet i forbindelse med forsøk på å inkludere slike perspektiver ved bruk av informasjonsteknologi (IKT) i læring. Det har vært en utfordring å skape gode betingelser for sosial interaksjon og muligheter for delt kunnskap gjennom sosialt engasjement for deltagere som har behov for det. Web-basert kommunikasjon benyttes, men erfaringer viser at det er vanskelig å få til stor aktivitet og deltakelse fra flere enn noen få, uten at det legges bevisst til rette for det. Læreren må være en aktiv pådriver for å få god kommunikasjon (Fjuk 1992).

Evalueringer som NKI selv har gjennomført, og som er basert på deltagernes erfaringer, går entydig i retning av at faglig kommunikasjon med medstudenter oppfattes som mindre viktig enn individuelt studiearbeid og kommunikasjon med lærer (Rekkedal 2000). Andre empiriske undersøkelser viser at voksne fjernstudenter er opptatt av å gjennomføre studiene så rasjonelt som mulig. For mange betyr det at de ikke ønsker å bruke for mye tid til verken sosial eller faglig diskusjon med medstudenter. Evalueringer tyder på at nettundervisning rekrutterer studenter som ikke ville valgt tradisjonelle undervisningsformer (ibid). Det gir signaler om at det er egenskaper ved de ulike kursmodellene som tiltrekker seg ulike voksne. Det blir interessant å se nærmere på.

Tilbudsstrukturen og kursmodellene er forankret og omrammet gjennom denne korte presentasjonen, og vil benyttes som et bakteppe og viser noen føringer/premisser for voksnes valgmuligheter. I drøftingene av analyseresultatene blir det mulig å sette resultatene i en

videre kontekst, ved å trekke inn ulike føringer og premisser som mulige årsaksforklaringer i forhold til individuelle motivene og valg.

#### 5.4 Spørreskjemaundersøkelsen. Utvalg og gjennomføring

Det er gjennomført to spørreskjemaundersøkelser i det samme utvalget, en datainnsamling ved kursenes oppstart, og en når kursene var avsluttet.<sup>93</sup> Kursene var av ulik varighet, fra noen kurskvelder i uken opptil to års fulltidsstudier. Derfor ble distribusjon av sluttskjema foretatt kontinuerlig etter hvert som kursene var ferdige. Ved undervisningsstedene lokalisert i Sør-Trøndelag, var det slik at spørreskjema ble delt ut til alle kursdeltagerne ved de aktuelle kurstilbudene som arrangørene hadde høsten 2000. Dette var litt vanskelig hos NKI, i og med at alle nettstudenter starter på kurs på ulike tidspunkt. NKI har en stor kursportefølje, og det ble derfor trukket et utvalg ved at de som hadde startet på kurs ved NKI etter 1. august fikk tilsendt skjema i posten. I alt 400 skjema ble sendt ut. Utsendelsen ble i sin helhet administrert fra NKI. Ved henvendelse til de ulike kursarrangørene, var alle interessert og positivt innstilt til undersøkelsen. Hos alle arrangører, bortsett fra ressursentrene, voksengymnaset og NKI fikk jeg anledning til å møte opp ved en av de første kurskveldene for å informere om undersøkelsen og dele ut spørreskjema. Det var ikke mulig å gjøre det samme på alle kursene, fordi kurskveldene foregikk på samme tidspunkt. Derfor fikk enkelte kursdeltagere spørreskjemaet i posten.<sup>94</sup>

Tabell 5.3 Arrangører etter svarprosent. Startskjema og sluttskjema<sup>95</sup>

	Startskjemaet			Sluttskjemaet		
	Utdelt	Besvart	Svarprosent	Utdelt	Besvart	Svarprosent
Folkeuniversitetet	50	39	78	50	43	86
Voksengymnas	30	29	96	30	14	47
AOF	89	57	64	89	49	55
Ressurssenter	38	13	34	38	4	11
Privat gymnas	55	17	31	55	53	96
NKI	400	89	22	400	51	13
Total	662	244	37	662	214	32

NKI skiller seg fra de andre arrangørene ved at mange av deres deltagere ikke fysisk møter opp på et undervisningssted. De er spredt ut over hele landet og det er vanskelig å møte hver enkelt deltager ansikt til ansikt. Slike forskjellige utgangspunkt for datainnsamlingen kan være problematisk fordi det betyr at tids- og kostnadsmomentet kan gå på bekostning av et godt utvelgelsesopplegg. Ulikheter i innsamlingsrutinene hos arrangørene, ulik kursportefølje

<sup>93</sup> Dette vil videre omtales som spørreskjemaundersøkelsen.

<sup>94</sup> Detaljert informasjon om utsendelse og utvelgelse i vedlegg 6.

<sup>95</sup> Også de som eventuelt hadde falt fra underveis fikk tildelt sluttskjemaet, fordi sluttskjemaene ble distribuert via post, ut fra klasselistene utarbeidet ved oppmelding til kursene.

og variasjoner i svarprosent bidro til den skjeve fordelingen mellom arrangører i denne undersøkelsen.

Sett under ett er svarprosenten lav, noe som gir klare begrensninger i forhold til analyse og tolkning. Svarprosenten fra startskjemaet var 37 %, mens sluttskjemaet ga 32 % svar. Svarprosenten er høy hos de arrangørene der jeg møtte opp, informerte om undersøkelsen og delte ut spørreskjema (klassekontakt fikk ansvaret med å samle dem inn). Svarprosenten er derimot lav blant deltagerne som fikk skjemaet tilsendt i posten (NKI og Ressurssenteret), eller som fikk spørreskjema tildelt av lærepersonellet ved lærestedet (det private gymnaset). Dette gjaldt selv om det ble foretatt en purrerunde. Dette gir visse begrensninger i forhold til å kunne sammenligne deltagerne ved de ulike arrangørene. På grunn av den lave svarprosenten (totalt sett) har derved det kvantitative datamaterialet noen svakheter som må tas i betraktning ved tolkningen av resultatene.

Målet har ikke vært å etterstrebe et representativt utvalg. Det er foretatt en skjønsmessig utvelgelse og ikke en sannsynlighetsutvelgelse. Dette utvalget er enheter som vi ønsker å ha med i undersøkelsen, nemlig voksne deltagere rekruttert fra ulike arrangører og ulike undervisningsopplegg. En viss forsiktighet er nødvendig når resultater fortolkes. For eksempel kan svarene gi et skjevt bilde, dersom de systematisk kommer fra respondenter som er særlig engasjerte og motiverte i utdanning. Men selv om dette datamaterialet ikke lar seg generalisere, forventes det likevel å gi et innblikk i kursdeltakeres opplevelser og erfaringer.

#### **5.4.1 Et deskriptivt bilde av utvalget**

For å gi et deskriptivt bilde av respondentene i utvalget, gis innledningsvis en beskrivelse av utvalgets kjønnsfordeling, aldersfordeling, sivile status, tidligere utdanning, kurs og kursmodell. Fordelingen tar utgangspunkt i utvalget som besvarte startskjemaet (N=244) og vil bli sammenlignet med tidligere rekrutteringsundersøkelser og voksenopplæringsstatistikk på landsbasis<sup>96</sup>. Kjønn, alder, utdanning, yrkeskategori<sup>97</sup> og inntekt er valgt som uttrykk for respondentenes objektive posisjoner.

---

<sup>96</sup> Dette for å kunne plassere denne undersøkelsen i relasjon til tidligere forskning og de kunnskaper man har om temaområdet på feltet, i tillegg til at en slik sammenligning synliggjør grunnlaget for å vurdere validitet.

<sup>97</sup> Se rekoding av yrkesvariabelen i vedlegg 14.



Tabell 5.4 Utvalgets kjønnsfordeling, aldersfordeling, sivil status, utdanning, hovedbeskjeftigelse, yrkeskategori, kurs og kursmodell. N=244

	<i>Antall</i>	<i>Prosent</i>
Menn	64	26,2
Kvinner	180	73,8
Sum	244	100,0
18-30 år	105	43,0
31-45 år	104	42,6
46-65 år	35	14,3
Sum	244	100,0
Ugift	73	29,9
Gift/samboende	152	62,3
Skilt/separert	17	7,0
Enke/enkemann	2	0,8
Sum	244	100,0
Grunnskole	49	20,1
Videregående skole	139	56,5
Høyskole/universitet	57	23,4
Sum	244	100,0
I jobb	158	64,8
Arbeidsledig	11	4,5
Permittert med lønn	5	2,0
Permittert uten lønn	5	2,0
Ulønnet hjemmearbeid	9	3,7
Opplæring/kurs/skole	22	9,0
Uføretrygdet	30	12,3
Alderspensjonist	2	0,8
Sum	244	100,0
Ikke yrkesaktiv	79	33,1
Ufaglærte arbeidere	43	18,0
Faglærte arbeidere	21	8,8
Nedre serviceklasse	46	19,2
Øvre serviceklasse	50	20,9
Sum	239	100,0
190000 eller mindre	48	21,6
191000-320000	62	27,9
321000-500000	62	27,9
Over 500000	50	22,5
Sum	222	100,0
Allmennfaglige kurs	63	25,8
Yrkesfaglige kurs	95	38,9
Hobby/fritidskurs	27	11,1
Høyskole-/universitets kurs	59	24,2
Sum	244	100,0
Klasseromsundervisning	121	49,6
Kombinert undervisning	36	14,8
Brevkurs	39	16,0
Nettbasert undervisning	48	19,7
Sum	244	100,0

I det kvantitative utvalget er det 74 % kvinner og 26 % er menn. Kjønnsfordelingen i utvalget, gjenspeiler både den skjeve kjønnsfordelingen på de ulike kursene som er representert i undersøkelsen, i tillegg til at svarprosenten blant kvinnene generelt sett har vært noe større enn blant mennene. I forhold til tidligere rekrutteringsundersøkelser, fant verken

undersøkelsen til Skaalvik et al. (2000), Skaalvik og Knudsen (1979) eller Skaalvik og Engesbak (1996) noen større forskjell mellom kvinner og menn når det ikke ble skilt mellom ulike typer av kurs. Voksenopplæringsstatistikk (for år 2009) viser en fordeling der 57 % er kvinner og 43 % er menn.<sup>98</sup> Det er imidlertid en klar kvinnedominans innenfor all voksenopplæring (Roos & Grepperud 2007). Engesbak og Stubbe (2004) samt Wilhelmssen (2003) og Iversen (2004) peker på en 70/30 fordeling mellom kvinner og menn i henholdsvis videregående opplæring og høyskole-/universitetsstudier. Fordelingen forholder seg litt ulikt, men tendensen er at det er jevn prosentvis fordeling mellom kjønnene på allmennfaglige kurs, at mennene har en noe større deltakelse enn kvinnene på yrkesrettede kurs og at kvinnene har den største representasjonen på hobby- og fritidsrettede kurs (Skaalvik et al. 2000). Denne skjeve kjønnsfordelingen må tas i betraktning under analysearbeidet og i tolkningene av resultatene.

Gjennomsnittsalderen i utvalget er 34 år. Utvalget fordeler seg jevnt i de to yngste alderskategoriene. Kategorien over 45 år har en noe mindre representasjon enn de andre kategoriene. En relativt stor andel av deltagerne er mellom 18 og 30 år (43 %), og vil være en aldersgruppe der en del unge voksne enda ikke er etablert med egen familie. Denne trenden finnes også i andre rekrutteringsundersøkelser (Skaalvik et al. 2000). Sammenlignet med offisiell deltagerstatistikk (SSB 2000), er de yngste aldersgruppene noe overrepresentert i dette utvalget (SSBs tall er 21 % mellom 20-29 år). Det er naturlig nok også i denne aldersgruppen at de fleste er ugifte. Selv om voksnes læring omfatter læring i ulike kontekster, er læringsaktivitetene i denne undersøkelsen organiserte læringsaktiviteter for personer som har fylt 18 år (tilsvarer definisjonen i Skaalvik et al. 2000). Dette betyr at også deltagere som tar førstegangsutdanning vil medregnes, så lenge de deltar på kurs hos en av kursarrangørene. Dette er viktig å ta i betraktning når resultatene fortolkes. I forhold til en forventet aldersfordeling er avvikene likevel relativt små. Jeg har for eksempel rekruttert unge voksne fra en privat videregående skole som generelt har overvekt av unge deltagere på sine kurs. Dessuten har ikke SSB tatt med respondenter under 20 i år i sine tall, mens jeg har inkludert deltagere som er 18 år og eldre. Andelen kvinner er omtrent like høy i alle aldersgrupper, det vil si at den samme skjeve kjønnsfordelingen er der uansett hvilken aldersgruppe jeg tar for meg.

Hele 60 % av utvalget er gifte eller samboende.<sup>99</sup> Det vil si at dette er et utvalg der de fleste har en familie som de må prioritere sine aktiviteter i forhold til. Man skulle kanskje tro at vi ville finne en større andel som var gift eller samboende i en gruppe som betegnes som voksne kursdeltagere. Men som nevnt består en stor del av utvalget av unge voksne mellom 18 og 30 år som enda ikke er etablert med egen familie. I forhold til de aldersgruppene som er representert i dette utvalget, vil dette være en fordeling som forventet. Variabelen sivil status er ikke inkludert i de videre analysene. En kikkvadrattest viste ingen sammenheng mellom sivil status og kjønn, utdanning, yrkeskategori, innstilling til læring, motiver eller utbytte. Dette er interessant funn i seg selv, men variabelen blir likevel utelatt i videre analyser av spørreskjemaene til fordel for de utvalgte variablene.

---

<sup>98</sup> Tilsvarende fordeling også i 2000 (55 % kvinner og 45 % menn).

<sup>99</sup> Sivil status er ikke inkludert i analysene. Fant ingen korrelasjoner mellom sivil status og innstilling til læring, motiver eller utbytte. Denne variabelen ble i tillegg til hovedbeskjeftigelse utelatt i videre analyser.

Samlet sett er dette et utvalg der en relativt stor andel av deltagerne har middels eller høy utdanning fra før. Omtrent 20 % har grunnskole eller framhalds-/realskole som sin høyeste utdanning. Tabellen viser at 57 % har videregående utdanning, mens 23 % har høyskole/universitetsutdanning.

En kontroll i forhold til kjønn, viser at halvparten av de mannlige deltagerne i utvalget har yrkesfaglig utdanning på videregående skoles nivå fra før, mens ¼ har utdanning på høyskole/universitetsnivå. Kvinnene fordeler seg noe jevnere med hensyn til utdanning, men hovedvekten av kvinnelige deltagere har, i likhet med mennene, yrkesfaglig eller høyskole/universitetsfaglig utdanning. Sett under ett er det den mellomste aldersgruppen som har høyest utdanning fra før. Den yngste og den eldste aldersgruppen har relativt lav utdanning fra før.<sup>100</sup> Selv om det ikke er inkludert mange unge voksne i undersøkelsen, har de fleste deltagerne middels eller høy utdanning fra før. Dette stemmer overens med tidligere rekrutteringsundersøkelser (Skaalvik & Engesbak 1996, Skaalvik et al. 2000).

65 % av deltagerne i utvalget er yrkesaktive i kursperioden, mens de øvrige av ulike årsaker befinner seg utenfor arbeidsmarkedet mens de deltar på kurs. Jeg skal senere se nærmere på hvordan prioritering mellom ulike gjøremål og tidsklemmen påvirker motivasjon og progresjon. Ut fra en fordeling på yrkeskategori, utgjør de som ikke er yrkesaktive en betydelig andel. At det er færre som krysser av at de ikke er yrkesaktive her enn ved spørsmålet om hovedbeskjeftigelse, skyldes nok at noen har skrevet opp det yrket de hadde før de begynte på kurs, og som de kanskje skal fortsette med etter at kurset er ferdig. Mange har jo muligheter for å ta permisjon fra jobben mens de går på kurs. Enkelte er også langtidssykemeldte og trygdede som er under omskolering. Noen av respondentene har skrevet opp det yrket som de er sykemeldt fra. Av de øvrige er det noen flere funksjonærer og ufaglærte arbeidere. Likevel er fordelingen mellom ulike yrkeskategorier relativt jevn, med en noe mindre andel faglærte arbeidere som deltagere på kurs. De har et poeng de som mener at det er problematisk å knytte klassebegrepet til yrker, når det er flere som ikke er direkte involvert i arbeidsmarkedet. Derfor benytter jeg betegnelsen yrkeskategori fremfor yrkesklasse. Det har vært en utbredt praksis å ekskludere økonomisk inaktive, men siden denne gruppen utgjør en så stor andel av utvalget (1/3), ville en slik utelukkelse gå ut over validiteten i undersøkelsen. Fordi denne gruppen er viktig, klassifiseres den her som en egen separat underkategori. Det er yrkeskategorivariabelen som er mest interessant i de videre analysene, mens deltagerens hovedbeskjeftigelse ikke inkluderes i videre analyser.

Fordelingen av deltagere etter kurs er en rekodet variabel, der alle kursene i utvalget<sup>101</sup> er delt inn i fire kurskategorier. Dette gir en lite detaljert fordeling over alle de kursene som har inngått i undersøkelsen,<sup>102</sup> men er likevel en anvendelig fordeling, siden den både sier litt om kurstema og kursnivå. I utvalget er det en forholdsvis jevn fordeling mellom allmennfag og høyskole- og universitetskurs (26 og 24 %). En noe større andel deltar i yrkesfaglig opplæring (39 %). Dette er opplæring som for en stor del er ment å ende ut i et fagbrev. En mindre andel

---

<sup>100</sup> Av de deltagerne som har grunnskole eller framhalds- eller realskole, er det som forventet de som er over 45 år som utgjør den største andelen. Nesten alle som har artium som sin høyeste utdanning, tilhører de to yngste aldersgruppene. Av de deltagerne som har høyskole eller universitetsutdanning, finner vi også at nesten alle er under 45 år, mens de over 45 år utgjør 20 % av de som har relativt høy utdanning fra før.

<sup>101</sup> Se kursoversikt i vedlegg 13.

<sup>102</sup> Se vedlegg 13.

er hobby- og fritidskurs og andre typer kurs<sup>103</sup> (henholdsvis 9 og 3 %). Hobbykursene er språkkurs, båtførerkurs og jegerprøven. Siden jeg ikke har med opplæring som skjer på arbeidsplassen, vil yrkesfagene naturlig nok utgjøre en mindre andel enn de ellers ville gjort. I undersøkelsen til Skaalvik et al. (2000) var den allmennfaglige deltagelsen mye mindre og deltagere på yrkesfag utgjorde hele 83 % av alle deltagerne. Også der utgjorde hobby- og fritidskurs den minste andelen. I SSBs statistikk (2003) utgjør kurs på videregående skoles nivå og på høyere nivå henholdsvis 21 og 5 % av studieaktiviteten hos studieforbundene (hobby- og fritidskurs er ikke registrert som egen kategori). Av det totale antall kursfullføringer ved NKI er 75 % kurs på videregående skoles nivå, mens 12 % er på høyskole- og universitetsnivå.

Omtrent halvparten av deltagerne deltar i vanlig klasseromsundervisning, mens det er en relativt jevn fordeling mellom kombinert undervisning, brevkurs og nettbasert undervisning med mellom 15 og 20 % på hver. Grunnen til denne skjevfordelingen er trolig at jeg var fysisk til stede og delte ut spørreskjema på enkelte kurs, mens andre deltagere fikk spørreskjemaet i posten. Utgangspunktet var å få like mange respondenter på hver kursmodell, men det viste seg at svarprosenten var betydelig mindre blant deltagere som fikk skjemaet i posten. Ordinær klasseromsundervisning har relativt flere deltagere på hvert kurs enn kombinerte undervisningsopplegg. Dette har nok også påvirket svarprosenten. Jeg har ikke kunnet vise til sammenlignbar statistikk når det gjelder kursmodell, siden landsdekkende statistikk har vært vanskelig å finne. Valg av kursmodell og hva som kjennetegner voksne som deltar klasseromsundervisning kontra de som deltar i fjernundervisning, antas å være et viktig aspekt ved voksnes rekruttering til en læringsaktivitet. Dette er derfor en sentral variabel i de videre analysene.

Fordelingen av deltagere etter inntekt er en rekodet variabel, delt inn i fire inntektsnivåer, med en jevn fordeling mellom inntektsnivåene. Høyeste inntektsnivå, det vil si husholdningens samlede bruttoinntekt er mellom 501 000 og 900 000 (23 %), mens den laveste er 190 000 eller mindre (22 %). Relatert til deltagelse i læring og inntekt, fant Finbak og Engesbak (2006) at de som har det høyeste inntekt deltar mest i etter- og videreutdanning.

Utvalgets størrelse<sup>104</sup> er også litt problematisk, ved at det gir lav teststyrke og presisjon. Dette innebærer en viss forsiktighet under tolkning av resultatene. I presentasjonen av utvalget, sammenlignes kjønnsfordeling, aldersfordeling og utdanningsbakgrunn med tilsvarende utvalg i andre norske deltagerundersøkelser for å se om det forekommer særlige avvik i forhold til disse. Dette vil begrense feilmarginene i utvalget. Det vanlige sikkerhetsnivået er 95 %. Det vil si at fordelingen i utvalget, pluss/minus en utregnet feilmargin, i 95 av 100 tilfeller vil være lik fordelingen i universet. Universet i denne sammenhengen, består av alle voksne deltagere i læring i Norge. Dette tallet er usikkert på grunn av at jeg ikke har tall for alle de organiserte læringsaktivitetene som gjennomføres. For det andre er de tallene som er registrert også usikre, fordi mange deltar på flere kurs. I følge UFD var det i 2001 ca 700 000 deltakere i voksenopplæring gjennom i det offentlige utdanningssystemet, studieforbund, folkehøgskoler og fjernundervisningsinstitusjoner. I tillegg kommer etter- og videreutdanning og andre private institusjoner i arbeidslivet<sup>105</sup>. Med et utvalg på 200 fra et univers på over

<sup>103</sup> Andre typer kurs er drosjeløyve, gods- og transportførerkurs osv.

<sup>104</sup> N=244 i startskjema og N=214 i sluttskjemaet.

<sup>105</sup> Se: <http://odin.dep.no/ufd/norsk/tema/utdanning/voksenopplaering/014001-990036/dok-bn.html>.

700 000, sier det seg selv at feilmarginene kan bli store. Resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen sammen med intervjuene, vil imidlertid meget godt kunne gi et tilstrekkelig grunnlag til å kaste lys over problemstillingene.

#### 5.4.2 Spørreskjemaene – ulike utvalg og ulike tema

Deltagerne fikk som tidligere nevnt tildelt et spørreskjema ved oppstarten av kursene og et annet skjema rett etter at kursene var avsluttet<sup>106</sup>. Det er imidlertid ikke slik at det er nøyaktig de samme personene som besvarte begge skjema (selv om det var ønskelig at sammenfallet mellom de to skjemaene skulle være størst mulig). Bare 102 deltagere kan identifiseres i begge undersøkelsene og lokaliseres med bakgrunn i fødselsdato. At sammenfallet er så lite, skyldes for det første at enkelte bare har svart på det første skjemaet, mens andre bare har svart på det siste. For det andre har det ikke vært mulig å identifisere og kople sammen alle deltagerne, blant annet fordi noen hadde unnlatt å skrive fødselsdato eller initialer. Utvalget av respondenter som besvarte det siste skjemaet er derfor omgjort til to separate utvalg; ett utvalg basert på alle respondenter som besvarte det siste skjemaet (N=214), og ett utvalg basert på respondentenes besvarelser på begge spørreskjemaene (N=102). Utvalget av respondenter som har besvart både startskjemaet og sluttskjemaet (N=102) er lite i forhold til det som anses som akseptabel utvalgsstørrelse i en faktoranalyse med så mange variabler, der et utvalg på 200 anses å være tilfredsstillende (Comrey and Lee 1992). Utvalget er likevel beholdt med bakgrunn i likhetene i de to utvalgene (N=214 og N=102) når det gjelder kjønnsfordelingen, alderfordelingen og fordelingen på ulike kurs. Begge utvalgene er betydningsfulle av flere grunner. Det første utvalget er interessant fordi det er over dobbelt så stort som det andre. Det største utvalget vil forhåpentligvis gi et bedre bilde av det generelle utbytte og i større grad fange opp ulike utbyttefaktorer. Det andre utvalget er interessant fordi utbytte kan analyseres i forhold til den enkeltes motiver og de bakgrunnsvariabler som er vektlagt i undersøkelsen<sup>107</sup>.

*Startskjemaet* ble utarbeidet med spørsmål omkring ulike bakgrunnsvariabler, hovedbeskjeftigelse og yrkesaktivitet, kompetanse og tilgang til PC. Informasjon, rådgivning og spørsmål omkring selve undervisningen/studiene var også viktige tema. Motiver og begrunnelser for valg av kurs og betydningen av å få støtte og oppmuntring var også spørsmål inkludert i startskjemaet. Innstilling til læring ble vurdert ut i fra et spørsmålsbatteri som respondentene skulle si seg enige i ved å krysse av på en femdelte skala (fra helt enig til helt uenig).<sup>108</sup> For dikotome spørsmål er kodingene påført svaralternativene i spørreskjemaet.

*Sluttskjemaet* omfattet også spørsmål om bakgrunnsvariabler, slik at det kunne la seg gjøre å knytte sammen svarene på startskjemaet med svarene i sluttskjemaet (slå sammen svarene på begge skjemaene for hver respondent). Deretter var det spørsmål knyttet til tilfredshet med ulike aspekter ved kurset, problemer eller barrierer underveis og hvorvidt man hadde vurdert å slutte. Respondentene skulle deretter ta stilling til ulike påstander på en femdelte skala om

<sup>106</sup> Se oversikt over datainnsamling i vedlegg 17.

<sup>107</sup> Utdanning, yrke og inntekt inngår som spørsmål kun i startskjemaet.

<sup>108</sup> Svarene ble omkodet slik at 1=helt uenig, 2 = noe uenig, 3 = verken eller, 4 = noe enig og 5= helt enig.

ulike følger av å delta på kurs (fra helt enig til helt uenig)<sup>109</sup> og vurdere det samlede utbytte av å delta. Til sist skulle de besvare spørsmål knyttet til fremtidige planer om å delta på kurs og hvilken kursmodell de i så fall kunne tenke seg å benytte.<sup>110</sup>

Svarene som de 102 deltagerne ga i to spørreskjema er slått sammen til en datafil<sup>111</sup>, som gjorde det mulig å analysere både motiver og utbytte i det samme utvalget. Graden av samsvar mellom disse vil blant annet kunne indikere forutsigbarhet i forhold til utbytte, samt at det kan si noe om hvor godt informert deltagerne har vært om kursopplegget og hvor god kjennskap de har til egne forutsetninger. I dette kapitlet analyseres respondentenes utbytte slik de rapporterer rett etter at kursene er avsluttet. I analysene og i tolkningene av resultatene, blir det svært viktig å ta i betraktning tidsaspektet og hvordan ting faktisk forløper i tid.

## 5.5 Det kvalitative forskningsintervjuet. Utvalg og gjennomføring

Intervjupersonene ble rekruttert fra det samme utvalget som respondentene til spørreskjemaundersøkelsen høsten 2000<sup>112</sup>, enten gjennom direkte forespørsel i de kursgrupper hvor jeg møtte opp for å informere om undersøkelsen, eller ved at kursarrangørene var behjelpelig med å rekruttere intervjupersoner til undersøkelsen fra sine kurs. Deltagelse i intervju var basert på frivillighet, der aktuelle intervjupersonene ble bedt om å lese et informasjonsskriv om prosjektet og skrive under på en samtykkeerklæring<sup>113</sup>.

Utvalget til intervjuundersøkelsen består av 25 intervjupersoner (6 menn og 19 kvinner), hvorav 24 er intervjuet to ganger. Fem av intervjupersonene sluttet mellom første og andre intervju. En av disse deltok i et lengre sluttintervju. Forøvrig ble det gjennomført relativt korte samtaler med tre andre om årsaken til frafallet, mens én, som jeg ikke fikk kontakt med på telefonen, ikke deltok verken i sluttintervju eller i de korte samtalene. Blant intervjupersonene fremtrer den samme skjeve kjønnsfordelingen som i spørreskjemaundersøkelsen. Gjennomsnittsalderen er noe høyere blant intervjupersonene enn i den kvantitative undersøkelsen (37 mot 34 år i spørreskjemaundersøkelsen). I likhet med deltagerne i spørreskjemaundersøkelsen, utgjør gruppen av intervjupersoner en heterogen gruppe, som befinner seg i ulike livssituasjoner. Noen av dem har familie og barn de må prioritere tiden sin i forhold til, mens andre er uten familiære forpliktelser. Enkelte er gift/samboende mens andre er enslige. Noen er yrkesaktive på heltid i tillegg til å delta på kurs, mens andre har utdanning og læring som sin hovedbeskjeftigelse. Flere av deltagerne kan betegnes som ressurssterke med god økonomi, høy utdanning og et solid sosialt nettverk rundt seg. Andre har lite utdanning, et mindre sosialt nettverk rundt seg eller en økonomisk situasjon som krever strenge prioriteringer.

<sup>109</sup> Svarene ble omkodet slik at 1=helt uenig, 2 = noe uenig, 3 = verken eller, 4 = noe enig og 5= helt enig.

<sup>110</sup> Både startskjemaet og sluttskjemaet ligger vedlagt (vedlegg 7 og 8).

<sup>111</sup> Motivfaktorene og innstillingsfaktorene som ble utledet av en faktoranalyse blant respondenter som besvarte spørreskjemaet ved kursenes oppstart (N=244) benyttes som variabler i analysene som gjennomføres i utvalget som besvarte både startskjema og sluttskjema (N=102). Det samme gjør utbyttefaktorene som ble utledet av en faktoranalyse blant respondenter som gjennomføres blant respondenter som besvarte spørreskjema ved avslutningen av kursene (N=214).

<sup>112</sup> Se oversikt over datainnsamlingen i vedlegg 17.

<sup>113</sup> Se vedlegg 1.

Tabell 5.5 Oversikt over utvalget av intervjupersoner. Arrangør, kurs, alder, familieforpliktelser, tidligere utdanning og yrkeskategori. N=25

	Arrangør	Kurs <sup>114</sup>	Alder	Familieforpliktelser	Tidligere utdanning <sup>115</sup>	Yrke <sup>116</sup>
Marit Elise	NKI (Nettskole)	Psykologi	42	Ingen partner. Ingen barn	Middels utdanning	(4) Prosjektleder
Hilde	NKI (Nettskole)	Skolefritids-pedagogikk	36	Samboer. Ett barn	Middels utdanning	(0) Ikke yrkesaktiv
Kristoffer	NKI (Nettskole)	Ledelse og organisasjon	28	Samboer. Ingen barn	Høy utdanning	(4) Teamleder logistikk
Solfrid	NKI (Nettskole)	Omsorgsfag	45	Eneforsorger. Ett barn	Lav utdanning	(1) Hjelpepersonell
Kenneth	NKI (Nettskole)	IT-studiet	32	Samboer. To barn	Høy utdanning	(4) IT konsulent
Sigrid	NKI (Nettskole)	Ledelse og organisasjon	27	Ingen partner. Ingen barn	Middels Utdanning	(3) Audiograf
Laila	NKI (Nettskole)	Psykologi	49	Samboer. Tre barn	Høy utdanning	(4) Lærer
Rune	NKI (Brevkurs)	Arbeidslederskolen	40	Skilt. Tre barn	Lav utdanning	(2) Jernbane-arbeider
Mia Merethe	NKI (Nettskole)	Psykologi	35	Samboer. Fire barn	Høy utdanning	(0) Ikke yrkesaktiv
Kjellfrid	NKI (Nettskole)	Arbeidslederskolen	38	Skilt (har samboer). To barn	Middels utdanning	(1) Bensinstasjon
Kathrine	NKI (Nettskole)	Studiekompetanse	30	Samboer. Ett barn	Middels utdanning	(3) Postfunksjonær
Ellen	NKI (Brevkurs)	Skolefritids-pedagogikk	24	Ingen partner. Ingen barn	Høy utdanning	(4) Lærer
Nils	NKI (Brevkurs)	Vaktmesterskolen	50	Ingen partner. Ingen barn	Lav utdanning	(1) Vaktmester
Ann	NKI (Nettskole)	Bedriftsøkonomi	29	Samboer. To barn	Middels utdanning	(1) Økonomisekretær
Marit	Voksengym. (Klasserom)	Hjelpepleie	45	Samboer. To barn	Lav utdanning	(0) Ikke yrkesaktiv
Tor	AOF (Klasserom)	Båtførerbevis	48	Samboer. To barn.	Middels utdanning	(2) Elektriker
Solveig	AOF (Kombinert)	Arbeidslederskolen	45	Skilt (ny samboer i løpet av kursperioden). To barn	Middels utdanning	(4) Teamleder reisebyrå
Hege	Voksen-gymnas (Klasserom)	Studiekompetanse	31	Samboer. To barn	Lav utdanning	(0) Ikke yrkesaktiv
Kjersti	Privat skole (Klasse)	Studiekompetanse	30	Samboer. Ett barn	Lav utdanning	(0) Ikke yrkesaktiv
Hanne	AOF (Kombinert)	Kontorfag § 3-5	39	Samboer. To barn	Lav utdanning	(1) Sekretær
Eilif	AOF (Klasserom)	Spansk	35	Samboer. Ingen barn	Høy utdanning	(4) IT konsulent
Berit	Folke-universitetet (Kombinert)	Personal-administrasjon og ledelse	45	Skilt (ny samboer i løpet av kursperioden). Fire barn	Middels utdanning	(3) Kontorfullmektig
Siv	Folke-universitetet (Kombinert)	Jus 1. avdeling	22	Bor sammen med sin søster. Ingen barn	Middels Utdanning	(2) Gårdbruker
Sølvi	AOF/NKI (Kombinert)	Interiørskolen	31	Separert. To barn	Middels Utdanning	(2) Selger
Anne Karin	AOF (Kombinert)	Renhold § 3-5	38	Samboer. Tre barn	Lav utdanning	(2) Renholder

<sup>114</sup> Se mer om kursenes varighet i vedlegg 6.

<sup>115</sup> Lav utdanning tilsvarende grunnskole/folkeskole, middels utdanning tilsvarende utdanning på videregående skoles nivå, mens høy utdanning er høyskole-/universitetsutdanning.

<sup>116</sup> Tallene i parentes beskriver hvordan de er tenkt kodet i forhold til yrkeskategoriene i spørreskjemaundersøkelsen.

*Startintervjuene*<sup>117</sup> tok utgangspunkt i en semi-strukturert intervjuguide som inneholdt noen retningslinjer for en temabestemt dialog. Disse temaene tok utgangspunkt i sosial bakgrunn og livssituasjon (barn, sivil status, yrkesaktivitet, yrke, arbeidstid, utdanning osv). Deretter ble det fokusert på beskrivelser av beslutningsprosessen. Selvrealisering, sosiokulturelle aspekter og det å lære som voksen var også aktuelle tema, i tillegg til motivasjon, dagliglivets organisering, økonomi og faglige forventninger, barrierer, forventninger, læringsstrategier og forventninger til utbytte. Oppstartintervjuene ble gjennomført høsten 2000. Intervjuene varierte i lengde fra 1 til 2 timer. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og transkribert.

I mellomfasen, mens kurset pågikk, ble det gjennomført en telefonrunde, hvor det ble spurt om hvordan det gikk i forhold til organisering, mestring, motivasjon, støtte, hjemmearbeid, barriere og erfaringer så langt. Dette var korte samtaler, der målet var å opprettholde den positive innstillingen til undersøkelsen, og i tillegg vise interesse for den enkelte intervjuperson. Disse samtalen ble ikke tatt opp med lydopptaker, men jeg noterte noen stikkord om hvordan samtalen forløp og hva som ble sagt.

I *sluttintervjuet*, som var litt kortere enn startintervjuet (fra ½ time til 1 time), var temaene hvilke erfaringer intervjupersonene hadde gjort seg med organiseringen, lærerne og lærestoffet, deres motivasjon, barrierer og opplevde utbytte. Sluttintervjuene ble foretatt i perioden høsten 2000 til våren 2002. Disse intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og transkribert.<sup>118</sup>

I undersøkelsen er det benyttet telefonintervju og intervju ansikt til ansikt. Det er fjernstudentene som i denne undersøkelsen ble intervjuet over telefon. Dette fordi de er spredt over hele landet, og det ble både kostbart og ressurskrevende å oppsøke hver enkelt av dem. Jeg hadde relativt korte telefonsamtaler med dem underveis for å opprette tillit og for å få en mer personlig kontakt. Telefonintervju kan fort oppleves som påtrengende og forveksles med den oppsøkende salgsvirksomhet som pågår via telefon. Det var derfor merkbart på stemningen under intervjuene og den positive innstillingen til intervjupersonene, at vi ikke var helt fremmed for hverandre. En liten "*hvordan går det*" i telefon både før første intervju og mellom startintervju og sluttintervju hjalp til med å skape en nærmere kontakt med intervjupersonene. Intervju "ansikt til ansikt" er den mest tidkrevende metoden, samtidig som man ved en slik direkte kommunikasjon, kan få respondenten til å åpne seg på en annen måte enn ved et telefonintervju, der er man ikke sitter ansikt til ansikt med respondenten. Over halvparten av intervjuene ble foretatt pr. telefon, og dette må tas i betraktning når resultatene analyseres, ettersom det kan by på problemer å gå i dybden på de tema som man studerer. Som telefonintervjuer var det vanskeligere å holde på de pausene som opplevdes som viktig under de andre intervjuene. Ved å holde på pausene, uten å være altfor opptatt av å stille neste spørsmål, fikk intervjupersonene bedre tid til å reflektere og tenke gjennom spørsmålsstillingene. Dette medførte at jeg raskere gikk over til neste spørsmål.

Temaet for intervjuene er intervjupersonenes beskrivelser av deres beslutningsprosess, deres motiver, valg, erfaringer og utbytte. Jeg, som intervjuer, både registrerte og fortolket både hva

---

<sup>117</sup> Intervjupersonene ble bedt om å skrive under en samtykkeerklæring i tilknytning til intervjuene. Denne ligger vedlagt sammen med informasjonsskriv til arrangørene, respondentene og intervjupersonene (vedlegg 1,2,3,4 og 5).

<sup>118</sup> Intervjuguider er vedlagt (vedlegg 9,10 og 11).



som ble sagt og hvordan det ble sagt. Erfaringer og opplevelser over tid ble hentet inn gjennom intervjupersonenes refleksjoner. Det ble også søkt etter åpne og nyanserte beskrivelser av forskjellige aspekter ved intervjupersonens beslutningsprosess. Det ble innhentet beskrivelser av spesifikke situasjoner og hendelsesforløp, men også generelle oppfatninger. Intervjuet var semi-strukturert<sup>119</sup> og fokuserte på bestemte temaer, men det var verken stramt strukturert med standardiserte spørsmål eller helt "ikke-styrt" (Kvale 2000). For å fange opp erfaringer som gjøres underveis i kursets forløp, var det viktig å samle opplevelsene og erfaringene i et kontinuum av tid. Gjennom intervjuene ble deltagerens erfaringer kartlagt i fortid, nåtid og fremtid. Intervjuundersøkelsen bar derfor preg av å være både retrospektiv og prospektiv.

Noen intervju ble gjennomført ved det lærestedet intervjupersonen deltok på kurs (5 intervjupersoner), noen intervju ble gjennomført på mitt kontor (4 intervjupersoner) og andre ble gjennomført via telefon (14 intervjupersoner). Det ble under intervjuene uansett lagt vekt på at situasjonen skulle være preget av å være en åpen og fri samtale hvor respondentene skulle kunne ta opp egne opplevelser og erfaringer. Å følge respondentens tankebaner, samtidig som man forventer et svar på det man ønsker å få svar på, kunne være en utfordring under intervjuene. En annen utfordring var å passe nøye på at viktig informasjon ikke gikk tapt ved å overse sammenhenger, som forskeren tar for gitt. En tredje utfordring var å være på vakt i forhold til å tillegge intervjupersoner meninger/holdninger som de ikke hadde. En fjerde utfordring var å tolke data ut fra en utforskning av intervjuene, og samtidig være bevisst sin egen forkunnskap. Det ble lagt opp til en "myk" start på alle intervju, der det ble småpratet litt om vær og vind osv. før intervjuet startet.

Intervjupersoners utsagn kan noen ganger være flertydige, noe som kan avspeile motsigelser i deres livsverden. Å bli intervjuet kan også skape ny innsikt og bevissthet, og intervjupersonen kan i løpet av intervjuet komme til å endre sine beskrivelser av og meninger om et tema (Kvale 2000 s. 43-45). Selv om det kvalitative intervju kan minne om vanlige samtaler, der en forsøker å forstå den en snakker med, er det viktige forskjeller:

*"I forhold til dagliglivets samtaler er det kvalitative forskningsinterview kendetegnet ved en metodisk bevidsthed om spørgeform, en dynamisk bevidsthed om interaksjonen interviewet og interviewet og en kritisk bevidsthed over forsåvel det som siges, som egne tolkninger af det, der siges"* (Kvale 1990 s. 225).

### 5.5.1 Ethiske aspekter

Hva som sies i et intervju og ikke minst hvordan det sies, skal som nevnt fortolkes. Men det finnes også et etisk aspekt i dette. I de forskningsetiske retningslinjene som gjelder for samfunnsvitenskap og humaniora heter det at:

---

<sup>119</sup> Spørsmålsformuleringen ikke her ikke helt nøyaktig nedtegnet, men er mer formulert i form av stikkord eller tema som jeg tok utgangspunkt i når jeg formulerer spørsmål.

*"Forskeren bør ikke tillegge aktører lite aktverdige motiver uten at det kan gis overbevisende argumenter for det. [...] I samfunnsvitenskap, jus og humaniora, der handlinger ofte benyttes i forklaringer, spiller aktørers motiver en sentral rolle. Men det er ikke mulig å fastslå andre individers motiver med full sikkerhet. Resultater av forskning som gjelder motiver er ofte beheftet med usikkerhet. Dette gjelder ikke minst forskning om andre kulturer eller historiske epoker enn vår egen. [...] Det kreves sterkere belegg for å anta at de som er gjenstand for forskning har mer spesielle motiver. Beskrivelser av enkelthandlinger oppfattes lett som en karakterisering av en persons moralske egenskaper"*(Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora, vedtatt 15.2.99.).

Retningslinjene formidler faren for å overfortolke motiver. Repstad (1993 s. 84-85) hevder at forskeren må vektlegge en mest mulig åpen og forutsetningsløs registrering av det som sies, og hvilken mening aktørene tillegger det som sies. Deretter kan forskeren gradvis koble inn sitt repertoar av teoretiske begreper og perspektiver til bruk for fortolkningen. I denne forbindelse er det også viktig å være forsiktig i det man benevner som *"mistankens hermeneutikk"*<sup>120</sup> overfor det personen sier direkte, i det man har mistanker om at det ligger en skjult hensikt bak. Forskeren vil hele tiden lete etter betydninger bak det som uttrykkes direkte, og han må være seg bevisst en mulig mistanke om en mulig *"falsk bevissthet"*<sup>121</sup> som ikke bare rette seg mot sosiale aktørers egne fortolkninger, men også mot politiske intensjoner og disse intensjoners intellektuelle integritet. Selv om forskeren vurderer at intervjupersoners resonnement brister, kan det likevel være at man må la det passere. Forskeren vil da for eksempel kunne sette parentes rundt sin oppfatning om at det som sies er feil, for å fatte helheten i aktørenes meningsramme (Jerdal 1994 s. 35-38). Ved å operere med slike parenteser og være i stand til å akseptere innholdet i parentesen på et slags praktisk bevissthetsplan, er det at forskeren opptrer som forsker. Innholdet i parentesene blir så senere hans materiale som forsker. Skjervheim kaller dette *"nøytralitetsmodifikasjon"* (Skjervheim 1992 s. 25-26) og viser til at det i praksis er det umulig for forskeren å gå inn i en tilstand av total nøytralitetsmodifikasjon. Spørsmålet er også hvorvidt intervjupersoner bør ha innflytelse på hvordan deres utsagn og uttrykksformer blir fortolket. Dette diskuteres ofte i forhold til spørsmål om fortolkningsvaliditet samt retten og makten til å tillegge andres utsagn en bestemt betydning. Ubevisste perspektiver som tillegges intervjupersonen, kan være fortolkerens eksplisitte og bevisste teorier (Kvale 2000 s. 223). Mitt forskningsperspektiv tilsier at forskeren bør forbeholde seg denne retten, men med en selvsagt respekt for intervjupersonene. I denne undersøkelsen vil det være nettopp dette som ligger i forskerens refleksivitet og objektivisering, slik Bourdieu beskrev (Bourdieu 1977).

---

<sup>120</sup> Uttalt i psykoanalysen som ubevisste krefter og i marxismen som manifestasjoner av en ideologi.

<sup>121</sup> Falsk bevissthet er et uttrykk som forbindes med Marx og hans revolusjonslære. Han hevdet at når proletariatet hadde andre oppfatninger om samfunnsforholdene under kapitalismen enn det som burde være i deres interesse ut fra en marxistisk klasseanalyse, var det fordi de var ofre for borgerlig tenkning eller falsk bevissthet. Imidlertid har begrepet også fått en mer generell betydning der individer eller grupper har forvridde forestillinger om sin sosiale virkelighet fordi de lar seg lede av en dominerende ideologi som mer er uttrykk for særinteressene til spesielle grupper enn for allmenne interesser til beste for hele samfunnet.

## 5.6 Analyser av datamaterialet

Analysen av det kvantitative og kvalitative datamaterialet i denne undersøkelsen er en veksling mellom å beskrive og fortolke. Utgangspunktet for datainnsamlingen har vært undersøkelsesmodellen vist i figur 2.1, som utgjør et viktig perspektiv i forhold til det datamaterialet som skal analyseres. Gjennom denne undersøkelsesmodellen gis innblikk i undersøkelsens fokus. Ved hjelp av en slik modell, er muligheten gitt for at meningsfortolkningene presiseres og settes inn i en sammenheng basert på avhandlingens teoretiske fundament. Det er likevel viktig at de besvarelser og utsagn som respondentene og intervjupersonene gir, også kan veies i forhold til alternative fortolkninger. Analysen i denne undersøkelsen vil der dette er aktuelt, bli vurdert mot alternative fortolkningene, som et mål på holdbarheten og gyldigheten av de slutninger som blir trukket. Statistiske tester vil i tillegg gi økt gyldighet til holdbarheten av aktuelle slutninger. Først presenteres variabler og analyseteknikker i spørreskjemaundersøkelsen, deretter redegjøres det for de kvalitative analysene av intervjuene.

### 5.6.1 Variabler og statistiske analyser

De uavhengige variablene i som inngår i analysene er de objektive posisjonene: kjønn, alder, utdanning, yrkeskategori og inntekt. De avhengige variablene er innstilling til læring<sup>122</sup>, motiver, valg av kurs og undervisningsmodell samt utbytte. De statistiske analysene er frekvensanalyser, krysstabeller, faktoranalyser, korrelasjonsanalyser og regresjonsanalyser. Før jeg beskriver valg av analyseteknikker i forhold til egenskapene ved de ulike variablene, vil jeg først gi en nærmere beskrivelse av variablene som inngår i analysene, deres målenivå og hvordan de er skalert.

---

<sup>122</sup> I noen analyser er innstilling til læring uavhengig variabel.

Tabell 5.6 Avhengige og uavhengige variabler som inngår i analysene

Variabler	Variablenes målenivå	Skalering
<b>Kjønn</b> Uavhengig variabel	Dikotom variabel (Nominal)	0=Mann 1=Kvinne
<b>Alder</b> Uavhengig variabel	Kategorisk Rangordnet (Ordinal)	1=18-30 år 2=31-45 år 3=46-65 år
<b>Utdanning</b> Uavhengig variabel	Kategorisk Rangordnet (Ordinal)	1=Grunnskole (lav) 2=Videregående skole (middels) 3=Høgskole/universitet (høy)
<b>Yrkeskategori</b> Uavhengig variabel	Kategorisk Rangordnet (Ordinal) I regresjonsanalyser også dikotome variabler. Verdier 0 og 1 for hver yrkeskategori. (Nominal)	1=Ikke yrkesaktiv 2=Ufaglært/faglært arbeider 3=Nedre serviceklasse 4=Øvre serviceklasse
<b>Inntekt</b> <sup>123</sup> Uavhengig variabel	Kategorisk Rangordnet (Ordinal)	1=190000 eller mindre 2=191000-320000 3=321000-500000 4= Over 500000
<b>Innstilling til læring</b> Avhengige og uavhengige variabler • Trygg og selvsikker • Arbeidsom, positiv og målrettet • Egenverdi av læring • Negativ innstilling til utdanning	Kontinuerlige faktorskårer i regresjonsanalyser (Forholdstall) I krysstabeller dikotome variabler (Ordinal)	0=Lav /middels skåre 1=Høy skåre
<b>Motiver</b> Avhengige variabler • Anerkjennelse og nyorientering • Egenutvikling • Arbeids- og karriererelaterte motiv	Kontinuerlige faktorskårer i regresjonsanalyser (Forholdstall) I krysstabeller dikotome variabler (Ordinal)	0= Lav/middels skåre 1= Høy skåre
<b>Utbytte</b> Avhengige variabler • Anerkjennelse og nyorientering • Kvalifisering og anerkjennelse på jobben • Egenutvikling	Kontinuerlige faktorskårer i regresjonsanalyser (Forholdstall) I krysstabeller – dikotome variabler (Ordinal)	0= Lav/middels skåre 1=Høy skåre
<b>Kurs</b> Avhengig variabel	Kategorisk variabel Gjensidig utelukkende (Nominal)	1=Allmennfag 2=Yrkesfag 3=Hobby/fritidskurs 4=Høgskole/universitet
<b>Kursmodell</b> Avhengig variabel	Kategorisk Gjensidig utelukkende (Nominal)	1=Klasseromsundervisning 2=Kombinert undervisning 3=Brevkurs 4=Nettbasert undervisning

<sup>123</sup> Dette er inntekt basert på husholdningens samlede bruttoinntekt fra 1999 (året før deltagelse på kurs). Begrunnelsen for å ta utgangspunkt i den samlede husholdningens inntekt var at vi anså familiens samlede inntekter og utgifter som avgjørende både i forhold økonomiske preferanser og levestandard.

Kjønn og alder anses som viktige og betydningsfulle variabler i rekrutterings- og deltagerundersøkelser (Skaalvik & Engesbak 1996, Engesbak et al. 1998, Skaalvik et al. 2000), som forventes å ha betydning for motiver og valg. Når det gjelder *kjønnsvariabelen* hevdet Bourdieu at dette er en naturlig forskjellsskapende kategori som forsterker forskjeller mellom sosiale klasser<sup>124</sup> (ibid). *Alder* er på samme måte også en naturlig kategori som antas å ha effekt innenfor de forskjellige klasser og klassefraksjoner. Bourdieu hevdet at kjønn og alder utgjør sekundære faktorer som betyr mer for de lavere klassers adgang til status og makt enn for de høyere klasser (Bourdieu 1984). Kjønn og alder kan også betegnes som objektive, sosiale posisjoner som riktignok er naturlige kategorier, men som differensieres sosialt (Prieur 2002c).

I denne undersøkelsen er deltagerens *utdanning* rangert fra grunnskoleutdanning, via videregående skole til høyskole/universitetsutdanning. Deltagere som oppga framhaldsskole/realskole som svaralternativ ble inkludert blant deltagere med grunnskolebakgrunn. Med bakgrunn i Eriksons og Goldthorpes klassebegrep (1992) har Gooderham, Lindbekk og Ringdal (1994) presentert en norsk versjon av klasseinndelingen som var ment brukt i komparative analyser, basert på omkodinger av NYK-kodene (Arbeidsdirektoratet 1965,1994).<sup>125</sup> Tilsvarende omkodinger gjøres også i det kvantitative materiale i denne undersøkelsen. *Yrkeskategori* er inndelt i fire kategorier, der de som ikke er yrkesaktive er rangert lavest, deretter ufaglært faglært arbeidere, nedre serviceklasse og til slutt øvre serviceklasse som er rangert høyest. Yrkeskategori er en flerdimensjonal variabel som kan analyseres både ut i fra en rangordnet kategorisering eller som kategorier analysert som dikotome variabler. Ut i fra at andelen av de som ikke er yrkesaktive utgjør 1/3 av utvalget, og siden disse er rangert lavest, har jeg valgt å dikotomisere yrkeskategoriene i analysene i tillegg. Dette for å kunne kontrollere for effekten av yrkesaktivitet.

*Inntekt* er en rekodet variabel, kategorisert ut i fra inntektsnivå i stigende rekkefølge. *Inntektsstørrelse* viser til husholdningens samlede bruttoinntekt. En korrelasjonsanalyse viser at det er en svak, men signifikant sammenheng mellom tidligere utdanning og yrkeskategori (her bruk som kontinuering variabel) (Pearsons  $R=.38^{**}$ <sup>126</sup>). Det er også svak, men signifikant sammenheng mellom yrkeskategori og inntekt (Pearsons  $R=.33^{**}$ ). En svak signifikant sammenheng finnes også mellom utdanning og inntekt (Pearsons  $R=.19^{**}$ ). Siden utdanning vil være en viktig forutsetning for å inneha visse yrker, og fordi sammenhengen mellom utdanning og yrke ofte beskrives som sammenvevde kriterier for ulikhet i et samfunn, var denne sammenhengen mindre enn forventet. Her må vi ta i betraktning den store andelen i utvalget som ikke er yrkesaktive.

De avhengige variablene i spørreskjemaundersøkelsen er *innstilling til læring*, *motiver*, *valg av kurs* og *kursmodell* samt *utbytte*. Innstillingsfaktorene og motivfaktorene ble utledet av faktoranalyser blant respondenter som besvarte spørreskjemaet ved kursenes oppstart

---

<sup>124</sup> (Rogg 1991) velger på sin side å forstå forskjellene i kvinner og menns utdanningsvalg som forskjeller i habitus, dvs. hun postulerer en mannlig og en kvinnelig habitus.

<sup>125</sup> Gooderham, Lindbekk og Ringdals norske versjon av Erikson og Goldthorpes klasseinndeling er omkodinger som skjer i to hovedtrinn: Grunnklassifisering av NYK til Erikson og Goldthorpes klasser og justering av grunnklassifisering ut i fra tilleggsinformasjon (selvstendig eller ansatt). Grunnklassifiseringen er en sammenligning av NYK-kodene og de tilsvarende svenske omkodningene basert på tilsvarende svenske yrkeskoder fra Stockholm: Statistiska centralbyråen.

<sup>126</sup> \*\* = 1 % signifikansnivå

(N=244). Disse faktorene benyttes som variabler i analysene som gjennomføres i utvalget som besvarte både startskjema og sluttskjema (N=102). Utbyttefaktorene utledes av en faktoranalyse blant respondenter som besvarte spørreskjema ved avslutningen av kursene (N=214).

Faktoranalyse er en statistisk teknikk for datareduksjon. Hensikten med faktoranalysene er å identifisere underliggende, latente variabler til videre bruk i analysene. Her er det respondentenes grad av enighet<sup>127</sup> i forhold ulike underspørsmål som er grunnlaget for faktoranalysene. At respondentenes svar plasseres i samme faktor betyr at de som svarer "svært enig" på ett utsagn, som oftest også svarer "svært enig" på de andre utsagn innen samme faktor. Hvorvidt et item (underspørsmål) inkluderes i en faktor er basert på hvor høyt den lader på faktoren. I disse analysene er det lagt inn som kriterium, at hvert item må lade minst 0.40 for å bli inkludert. Det ble brukt *principal component analyse (PCA)* som er den mest vanlige formen for analyse, egenverdi er satt til 1, samt at scree-test også ble utført for å anslå antallet komponenter, eller faktorer. Korrelasjonsmatrisene er rotert etter *VARIMAX rotasjonsmetode*. Dette er en såkalt ortogonal rotasjonsmetode som benyttes for å "forsterke" forskjellene mellom faktorene, for på den måten å forenkle analysen. Den underliggende teorien er at faktorene er ukorrelerte.

*Innstilling til læring* er uavhengige variabler i noen analyser og avhengig variabel i andre analyser. Innstilling til læring er delt i fire ved hjelp av faktoranalyse. Innstilling til læring utgjør her subjektive posisjoner som antas å ha sammenheng med de objektive posisjonene, motivene og utbytte. Innstilling til læring består av 23 items<sup>128</sup> hentet fra undersøkelsen til Skaalvik et al. (2000), der omtrent tilsvarende påstander ble benyttet for å kartlegge synet på læring. Det er imidlertid noen flere spørsmål knyttet spesifikt til respondentenes innstilling til læring i denne undersøkelsen, og ikke bare spørsmål knyttet til selvverd, læringens egenverdi og følt læringsbehov. Mens denne undersøkelsen omfatter 23 utsagn, var det 15 utsagn i undersøkelsen til Skaalvik et al. (2000). Åtte andre utsagn er hentet fra Engesbak (1995). *Motiver og utbytte* består av 26 items<sup>129</sup>. Skaalvik et al. (2000) hadde 14 utsagn knyttet til motiver for å delta i læring. I vår undersøkelse er de fleste av disse inkludert i tillegg til begrunnelser blant annet hentet fra Engesbak (1995).

At ikke alle variablene som inngår i faktoranalysene av motiver og utbytte er normalfordelte synliggjøres gjennom residualene. Det finnes eksempler i utvalget der variansen er ulik for de predikerte skårene på de uavhengige variablene. Dette har betydning for faktoranalysen og det kommer til uttrykk ved at respondentene uttrykker stor grad av enighet til mer generelle utsagn som handler om grunner til deltagelse og følger av deltagelse. Det å "utvikle seg selv som menneske" og "har lært mer om tema" som interesserer er det mange som slutter seg til. Dette kommer til uttrykk gjennom at enkelte variabler lader relativt høyt kommer inn som høye faktorladninger på flere faktorer. Jeg velger likevel å beholde variablene slik de er fordi disse generelle variablene kan komme til uttrykk i flere dimensjoner og får dermed litt ulik betydning etter hvilken faktor de er knyttet til. Det kan være interessante funn i seg selv.

---

<sup>127</sup> Svært uenig (1) til svært enig (5).

<sup>128</sup> Se vedlegg 15.

<sup>129</sup> Se vedlegg 16.

I tillegg til faktoranalyser, analyseres sammenhenger mellom de avhengige og uavhengige variablene, ved hjelp av *lineær bivariat og multipl regressjonsanalyse*. I de lineære regressjonsanalysene benyttes den standardiserte koeffisienten Beta ( $\beta$ ), som blir målt i antall standardavvik. Fortolkningen av regressjonskoeffisienten er relativt enkel; er den større enn null, blir sammenhengen positiv. Er den mindre enn null, så fremstår sammenhengen som negativ. Koeffisientens størrelse forteller hvor mye den avhengige variabel øker eller minker når den uavhengige øker med en enhet. Jeg velger å forholde meg til sammenhenger som er signifikante både på 1 % og 5 % nivå. Utvalget er lite, og dermed øker den statistiske usikkerheten. Ved bare å legge vekt på 1 % signifikansnivå, ville det være stor sjanse for at man så bort fra sammenhenger som faktisk kunne være til stede. Dette omtales gjerne som type II feil. Et nivå på 5 % gir noe større slingringsmonn, og det blir lettere å fange opp eventuelle sammenhenger. Faren er her at man gjør en type I feil, det vil si at man påviser sammenhenger som i virkeligheten ikke finnes (Skog 1998). Dette er et dilemma hvor man må velge mellom to onder, der jeg først og fremst ønsker å unngå type II feil, hvor sannsynlige sammenhenger elimineres. Faren er spesielt stor med så små utvalg som det opereres med her.

*Multinomisk logistisk regressjonsanalyse* ble benyttet for å undersøke sannsynligheten for valg av ulike kurs og ulike kursmodeller. Bourdieu la vekt på å fortolke handlinger, fremfor å predikere dem. Relatert til intensjonen om økt kunnskap knyttet til voksnes rekruttering og valg, relatert Kompetansereformen som kontekst, anser jeg likevel sannsynlighetsanalyser som relevante. Utgangspunktet for bruken av multinomisk logistisk regresjon er at de avhengige variablene har mer enn to verdier, som samtidig ikke kan sies å være på forholdstallsnivå, men er på nominalnivå, det vil si at de består av gjensidig utelukkende kategorier. Ved multinomisk logistisk regresjon konstrueres oddsratioer, hvor sannsynligheten for å ha en verdi på den avhengige variabelen, ses i forhold til sannsynligheten for å ha en referanseverdi. Det innebærer at det blir en dummyvariabel mindre enn det er verdier på den opprinnelige variabelen. Den avhengige variabelen viser da oddsene for å ha en bestemt verdi på variabelen i forhold til referanseverdien. I de multinomiske regressjonsanalysene vises det til de ustandardiserte koeffisientene B og den eksponensierte  $\text{Exp}(b)$  som tilsvarer odds ratio. Først og fremst rettes imidlertid oppmerksomheten mot fortegnet på B-koeffisientene og signifikanstester. Som forsker ønsker en ofte et mål på hvor god en analysemodell er. Et vesentlig spørsmål er imidlertid hva det innebærer at modellen er god. Ideelt sett er naturligvis en modell kun god i den forstand at den er riktig, dvs. gir uttrykk for de faktiske relasjoner mellom variablene i modellen. Et slikt mål på såkalt *goodness of fit* forutsetter at man vet hvordan den riktige modellen ser ut, noe jeg naturligvis ikke gjør. Det mest kjente målet er  $R^2$  som viser hvor mye av den totale variansen som forklares av regressjonsmodellen. I logistisk regresjon finnes ingen paralleller til  $R^2$ . Det er utviklet en del pseudomål. Pseudomålene bygger på likelihoodfunksjonen. Det er ikke mulig for Pseudo R å nå 1, men Pseudo  $R^2$  gir likevel mulighet til å sammenligne, hvor godt ulike modeller for samme avhengig variabel i samme utvalg passer. Negelkerke  $R^2$  er et slikt pseudomål på *goodness of fit* som tallfester størrelsen på den forklarte variasjonen i en modell og ligner  $R^2$  i lineær regresjon (Norusis 1999).

Noe av problemet med multinomisk logistisk regresjon er at en ikke har direkte tilgang til sannsynlighetene. Det er derfor ikke mulig å kontrollere ens funn mot det faktiske mønstret i materialet. Signifikante resultater betyr ikke at det nødvendigvis er en god modell. Det er en

tankevekker. Jeg har derfor i tillegg regnet sannsynligheter ved hjelp av Excel - regneark. Log odds er beregnet ut fra en ligning der konstanten, variabelverdi og koeffisienter inngår.

Siden det ikke er benyttet ulike tester for spuriøsitet og flere indirekte variabler, kan vi ikke se bort fra ukontrollerte forhold. LISREL, som er særlig egnet til å kartlegge teststyrke og sammenhenger mellom umålte, teoretisk konstruerte (latente) variabler er ikke benyttet, og kan kanskje ses som en svakhet ved analysene. Av øvrige statistiske metoder er det benyttet enkel deskriptiv statistikk (frekvenser og krystabeller). For å undersøke enkelte sammenhenger mellom variabler ble også bivariat korrelasjonsanalyse (Pearsons) og kji-kvadrattest benyttet. Det benyttes også en signifikanstest (McNemar) for å teste signifikansen av forskjellen mellom motivene som ble oppgitt i startskjemaet med de samme respondentenes oppgitte utbytte i sluttskjemaet. Det ligger en del forutsetninger til grunn for faktoranalyse og regresjonsanalyse. Tabachnick og Fidell (1996) angir en formel for å kalkulere foretrukket utvalgsstørrelse i multippel regresjon som tar i betraktning antall uavhengige variabler som skal være med ( $N > 50 + 8m$ , der  $m =$  antall uavhengige variabler). I enkelte analyser er det 8 uavhengige variabler. Det innebærer en utvalgsstørrelse på 104. Det vil si at utvalget som omfatter 102 respondenter ligger på grensen, men kan aksepteres som utvalgsstørrelse.

Multikollinearitet og singularitet handler om forholdet mellom de uavhengige variablene. Dette har betydning både i faktoranalyse og regresjonsanalyse (lineær, logistisk og multinomisk). Multikollinearitet vil si at de uavhengige variablene er høyt korrelerte ( $r = .9$  eller høyere), hvilket ikke er ønskelig. Singularitet har vi når en uavhengig variabel er en kombinasjon av andre uavhengige variabler. De uavhengige variablene er kontrollert og det er verken multikollinearitet eller singularitet i utvalgene.

### 5.6.2 Kvalitative analyser

Å analysere *kvalitative data* kan være komplisert og tidkrevende. Etter å ha transkribert alle intervjuene ordrett, ble de lagt inn i dataprogrammet *NUD\*IST*, som er utviklet for å sortere og analysere kvalitative data (Gahan & Hannibal 1998), ved å klippe og lime tekst inn i forhåndsdefinerte noder<sup>130</sup> eller temaer. Selv om dette programmet er til hjelp i sorteringen, foregår det meste av analysearbeidet gjennom manuelle gjennomganger av de sitatene som samlet seg inn under de ulike nodene. I forhold til analysen av innholdet i disse ”nodene”, presenterer Miles og Huberman (1994) nyttige teknikker for å skape mening mellom segmenter av kvalitative tekster. Det legges spesielt vekt på (i) å legge merke til mønstre og temaer, (ii) klyngedannelse, (iii) opptelling av tendenser i materialet, (iv) oppstilling av kontraster og sammenligninger, (v) notere relasjoner mellom variabler og (iv) hvordan en sammenhengende forståelse av de gitte data kan systematiseres.

De ulike kategoriene (nodene) har til hensikt å teste ut forhold som er relevant i forhold til forskningsspørsmålene. I analysen av intervjuene benyttes både deskriptive og begrepsmessige kategorier. De deskriptive kategoriene fremkom i en første analyse av intervjuene og er en liste over tema/emner som er interessante og relaterte til de tema som er satt opp i

---

<sup>130</sup> For å analysere intervjuene benyttes programmet *NUD\*IST*.



intervjuguiden. De deskriptive kategoriene som ble definert var; motiv, tidligere skoleerfaringer, innstilling til læring, forhandlinger, det sosiale aspektet, dagliglivets organisering, motivasjon, forventet utbytte (startintervjuet), erfaringer, reforhandlinger<sup>131</sup>, motivasjon, utbytte og veien videre (sluttintervjuet). De begrepsmessige kategoriene fremkom som et resultat av en første analyse av de deskriptive kategoriene og tilsvarer punkt (iv) i Miles og Hubermans (ibid) analyseteknikker. Meningsfortolkning dreier seg om at forskeren har et perspektiv på det som undersøkes, og tolker intervjuene på grunnlag av dette perspektivet. I mitt arbeid kommer dette blant annet til uttrykk gjennom at jeg ikke bare bruker svar som er gitt på andre spørsmål, når jeg tolker meningen som sies. Jeg trekker også inn det som har relevans for det jeg ser etter. Kvale skriver at en slik måte å analysere på krever en viss distanse til det som blir sagt, noe som oppnås gjennom en metodisk og teoretisk holdning hvor uttalelser rekontekstualiseres i en begrepsmessig kontekst (Kvale 1990 s. 133). Forskeren går dypere enn det som blir direkte uttalt og leter etter mer abstrakte kategorier, utarbeider strukturer og meningsrelasjoner som ikke umiddelbart er synlig i teksten (ibid s. 133). Her ble utsagn nærmere knyttet til Bourdieus teoretiske perspektiver og relatert til identitetskonstruksjon og forhandlinger mellom objektive og subjektive posisjoner. De begrepsmessige kategoriene er dermed fundert i avhandlingens teoretiske perspektiver. De objektive posisjonene uttrykkes på direkte spørsmål om alder, utdanning, yrke, familiesituasjon og inntekt. Som eksempler på utsagn som er kategorisert innenfor begrepet subjektiv posisjoner kan nevnes; ”Med bakgrunn i mine erfaringer med læring, vet jeg at jeg vil klare dette”. Eller ”familien stiller opp logistikkmessig, slik at jeg skal få rom og tid til å gjennomføre dette. Men det er lenge siden jeg har gått på skole, så jeg er usikker på om jeg klarer det.” Utsagnene kategorisert som subjektive posisjoner ble ikke lagt inn i NUD\*IST, men inngikk i det manuelle analysearbeidet i etterkant av en første analyse. De aktuelle temaene lagt inn i analyseprogrammet er beskrevet nærmere i nodeoversikt<sup>132</sup>.

Det var viktig å holde fast ved en åpen innstilling til materialet i utgangspunktet og forsøke å la mønstre vokse frem fra intervjumaterialet, slik Miles og Huberman (ibid) beskriver. De deskriptive kategoriene og de mønstre som fremkom i materialet, er deretter blitt fortolket ut i fra den teoretiske innfallsvinkel og knyttet til Bourdieus teori og begreper. Dette resulterte i de begrepsmessige kategoriene som benyttes som redskaper/noder i analysearbeidet. Gjennom intervjupersonenes beskrivelser av sin beslutningsprosess, der beskrivelser av forhandlinger mellom subjektive og objektive posisjoner har vært særlig relevant, har jeg forsøkt å få øye på hvordan identitetskonstruksjon gjøres relevant gjennom deltagelse i læring. Det interessante har vært å få øye på elementer, premisser og ressurser som utgjør forhandlingenes forutsetninger og resultat. I fremstillingen har jeg forsøkt å eksemplifisere mønstre, og drøfte funn gjennom å gi dypere og bredere beskrivelse av enkelte intervjupersoner og den omliggende konteksten. Sitatene beskriver eksempler som illustrerer et mønster som fremkommer i intervjumaterialet. Her har jeg hele tiden forsøkt å balansere interessante poenger med respekten for intervjupersonene. I fremstillingen har jeg lagt vekt på å synliggjøre intervjupersonenes stemmer og fortellinger. På den måten kan leseren følge med på mine refleksjoner og tolkninger relatert til intervjupersonenes fortellinger.<sup>133</sup>

---

<sup>131</sup> Med reforhandling menes nye forhandlinger underveis mens man deltar på kurs.

<sup>132</sup> Se vedlegg 12.

<sup>133</sup> Mens [...] i sitatene illustrerer at det er noe som sies mellom to utsagn som ikke siteres i teksten, så illustrerer ... en tenkepause, eller et kort opphold i et sammenhengende utsagn.

Analysearbeidet har videre omfattet samtaler med kollegaer og veiledere på ulike seminarer og konferanser, på spiserommet, under veiledningssamtaler og så videre, om mulige fortolkninger av det som sies av intervjupersonene under intervjuene. Analysene omfatter i tillegg refleksjon rundt egen påvirkning og innflytelse på det som sies. Blant annet gjelder dette hvordan jeg selv kan ha påvirket de svarene som gis gjennom min egen opptreden, spørsmål og oppfølging av tema som tas opp under intervjuene.

## 5.7 Validitet, reliabilitet, generalisering og etikk

Validitet og reliabilitet er begreper som først og fremst er knyttet til vurderingen av kvantitative studier, med representativitet og generaliserbarhet som sentrale kriterier. Jeg slutter meg imidlertid til Yin (2003) som anser at validitet og reliabilitet kan benyttes for å vurdere forskningskvaliteten for alle typer empirisk samfunnsforskning, enten den er kvalitativ eller kvantitativ.<sup>134</sup>

Yvonne S. Lincoln og Egon G. Guba (som beskrevet i Marshall & Rossman 1989) har satt opp fire kvalitetskriterier i forskning. Tre av disse er hensiktsmessige for denne studien. Dette er henholdsvis (i) *troverdighet* (credibility), (ii) *pålitelighet* (dependability) og (iii) *bekreftelse* (confirmability).<sup>135</sup> Poenget med *troverdighetskriteriet* er å vise at undersøkelsen ble utført slik at de aktuelle individer eller fenomen som ble undersøkt, blir gjengitt og beskrevet mest mulig nøyaktig. I min studie innebærer dette bruk av lydopptaker og metodisk tilnærming i form av semi-strukturerte intervju. For det første legger metoden til rette for at intervjupersonene får bruke sine egne ord og uttrykk. For det andre blir intervjuet tatt opp, transkribert og benyttet som sitater i teksten. Validiteten blir på denne måten bygd inn i selve opplegget.

Det andre kriteriet handler om *pålitelighet*, men ikke i positivistisk forstand. Meningen er at forskeren skal gjøre regning for endringer i betingelsene hos undersøkelsesfenomenet, på samme måte som endringer av undersøkelses design på bakgrunn av ny innsikt (ibid s. 146-147). Derfor kan det kvantitative reliabilitetskravet om intersubjektivitet og datas reproduserbarhet være problematisk. Kravet forutsetter en statisk virkelighet hvor mennesker ikke reflekterer over påvirkningen de har blitt utsatt for. Dette kriteriet gjøres relevant i forhold til tidsperspektivet og konteksten i denne undersøkelsen. Ikke på grunn av endrede betingelser for deltagerne, men derimot tidsperspektivet og dermed endrede betingelser i analysene og fortolkningene. Datagrunnlaget som benyttes er gjennomført i tilknytning til innføringen av Kompetansereformen i år 2000. Respondentenes besvarelser og intervjupersonenes utsagn relateres til dette tidsperspektivet som kontekst. Imidlertid er resultatene i undersøkelsen relatert til nyere forskning og nye utdanningsreformer som er iverksatt i etterkant. Mitt perspektiv har derimot vært slik at jeg underveis har kunnet

<sup>134</sup> En kvantitativ studie har høy reliabilitet hvis en annen forsker hadde gjentatt studien og fått samme resultat (Hellevik 1991). Validering innebærer en vurdering av utvalg, representativitet og generaliserbarhet som i mer kvalitative undersøkelser utledes av svare på spørsmålet om hvorvidt man måler det man tror man måler (Kerlinger 1979). En annen definisjon av validitet er i hvilket omfang våre observasjoner faktisk avspeiler de fenomener eller variabler som vi interesserer oss for (Pervin 1984).

<sup>135</sup> Den fjerde er (iv) *overførbarhet* (transferability) og går på generalisering til andre populasjoner og settinger, og dette er ikke hensikten med denne undersøkelsen. Hensikten er derimot kunnskap og innblikk.

reflektere over nye forskningsresultater og nye politiske initiativ, relatert til mitt datamateriale. Jeg har gjort nøye rede for dette innledningsvis og vil videre gjøre det underveis i avhandlingen.

Det siste kriteriet er evne til *bekreftelse*, det vil si hvorvidt resultatene fra studien blir bekreftet av noen andre. Dette minner om reliabilitetskravet angående intersubjektivitet og datas reproduserbarhet ved kvantitative undersøkelser nevnt ovenfor, men inngår også som et validitetskriterium<sup>136</sup> hos Staffan Larsson (1994). Larsson hevder at en kvalitativ studie skal kunne utsettes for diskusjon og granskning av andre forskere. God kvalitet viser seg når analysen har produsert et resultat som ikke andre finner avgjørende svakheter hos, når tolkningen bygger på empiri og man har flere kilder som sikrer at studien oppnår høy og sikker kvalitet (ibid). Forskningsstrategi, datainnsamling, teori, analyse og fortolkning er fremsatt og diskutert med andre forskere på feltet i ulike sammenhenger. Diskusjoner om fortolkninger og resultater med kollegaer og veiledere har vært en viktig del av mitt arbeid. I tillegg til diskusjoner, har flere kollegaer lest avhandlingen og kommet med kommentarer underveis. Deler av arbeidet er også presentert og diskutert på internasjonale konferanser samt på interne og eksterne seminarer. Dette har ført til bekreftelse, men også ny innsikt og måter å se datamaterialet på.

Ekstern validitet sier noe om generaliseringen av undersøkelsens resultater og i hvilken grad resultatene i undersøkelsen kan gjelde i andre sammenhenger (Miles & Huberman 1994). Når man generaliserer, bør man løfte frem karakteristikkene i utvalget, beskrive hvordan datainnsamlingen er gjennomført, problemer man støtt på, hinder man har opplevd og på hvilken måtet data er blitt analysert. Gjennom tydelighet og åpenhet lettes sammenligningen til andre studier og leserne får muligheten til vurdere forskningsprosessen (Cronbach 1980). Jeg har vektlagt åpenhet og tydelighet både i den kvantitative og den kvalitative undersøkelsen og mener selv at de innsamlede data har stor relevans i forhold til problemstillingen, selv om det ikke er snakk om en statistisk generalisering på nasjonalt nivå. Dette er vurdert ut ifra at utvalget er sammenlignet med andre tilsvarende undersøkelser, og det benyttes spørsmålsbatterier som er utprøvd i andre undersøkelser.

Begrepsvaliditet vil si at det er samsvar mellom den teoretiske definisjonen av den ”latente egenskapen” og den operasjonelle definisjonen av den ”manifeste egenskapen” som skal måles (Hellevik 1991). Innstilling til læring, objektive posisjoner og subjektive posisjoner er i likhet med motivfaktorene og utbyttefaktorene relativt abstrakte begrep. Innstilling til læring er abstrakt i den forstand at den måler en latent holdningsvariabel. I denne undersøkelsen er det foretatt en skjønsmessig vurdering av den definisjonsmessige validiteten, i tillegg til at det er benyttet måleinstrumenter som er utarbeidet og prøvd ut i andre undersøkelser. Samsvaret mellom den teoretiske og operasjonelle variabelen lar seg ofte ikke fastslå empirisk, fordi den teoretiske definerte egenskapen ikke er målbar. Reliabiliteten i undersøkelsen styrkes ved at utsagnene som danner grunnlaget for de ulike faktoranalysene, er benyttet i andre sammenlignbare undersøkelser tidligere. I tillegg vil reliabiliteten styrkes ved tilstrekkelig høye alfaværdier (Cronbach’s alpha) som måler variablenes interne konsistens.

---

<sup>136</sup> Som en av tre kvalitetskriterier i kvalitativ forskning. De to andre er (i) Kvaliteter i fremstillingen og (ii) kvalitet i resultatene som minner om aspekter som inngår i pålitelighets- og troverdighetskriteriet til Lincoln og Guba (1989).

Utvalgets størrelse hevdes å være viktig både for reliabiliteten og validiteten (Hellevik 1991). Når målet er å kartlegge individuelle perspektiver på valg, motiver og erfaringer, er det imidlertid ikke nødvendig å etterstrebe et representativt utvalg. Det er tilstrekkelig å velge mennesker som vil være egnet til å kaste lys over problemstillingene (Kvale 1986, 1989). Et lite utvalg kan generaliseres rimelig bra, hvis det inneholder en stor variasjon innenfor det feltet en undersøker (ibid). Utvalget er lite, men anses likevel å være tilstrekkelig stort for å kaste lys over problemstillingene, som er hovedhensikten med undersøkelsen.

Steinar Kvale (2000) hevdet at: *”Valid forskning er forskning, som gjør spørsmålet om validitet overflødig.”* Han hevdet at det ideelle håndverksarbeidet til en forsker er å gi kunnskapsprodukter som er så sterke og overbevisende i seg selv, at de så og si bærer deres egen gyldighet og verdi i seg som et godt kunstverk. Ved å beskrive og åpent reflektere over utvalg, prosedyrer og fremgangsmåter og samtidig synliggjøre tolkningsrom gjennom gjengivelse av sitater, har jeg også gjort det mulig for leserne selv å vurdere både kvalitet og validitet. Det er samtidig foretatt en skjønnsmessig vurdering av hvor samvittighetsfullt og pålitelig innsamlingen av data har foregått.

God forskning handler ikke bare om å tilfredsstille krav til vitenskapelighet. Den skal også følge reglene for god forskningsetikk.<sup>137</sup> Dette omfatter blant annet spørsmål om informert samtykke, oppbevaring av data og anonymisering. De forskningsetiske retningslinjene utarbeidet for *samfunnsvitenskap, jus og humaniora* (vedtatt 15.02.1999), er ment å hjelpe forskere og forskersamfunnet med å reflektere over sine etiske oppfatninger, styrke godt skjønn og evnen til å treffe velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn. Jeg har fulgt disse retningslinjene, og i tillegg forsøkt å gi så gode beskrivelser som mulig av måten undersøkelsen er gjennomført på, slik at lesere selv kan ha grunnlag for å vurdere ”skikkelighet” og anvendbarheten av undersøkelsens resultater.

### 5.7.1 Noen metodiske refleksjoner

Intern validitet handler om hvorvidt vi kan si at effekt kan tilskrives den årsaken vi tror, eller om det kan være andre utenforliggende variabler som har effekt. Undersøkelsen oppfylder ikke kravene til et strengt eksperimentelt paradigme, slik Cook og Campbell (1979) beskriver. Det vil bli redegjort for resultatene og disse vil bli diskutert og vurdert opp mot alternative forklaringer. I tillegg er  $R^2$  vurdert gjennom lineær regresjonsanalyse, som viser til hvor stor andel av variasjonen i den avhengige variabelen som blir forklart av en regresjonsmodell. Tidsaspektets betydning i forhold til måling av motiver og utbytte er diskutert, det er også utbyttets mulige endring over tid. Det kan også være at respondentene forsøkte å erindre hva de rapporterte i forhold til de ulike motivene når de rapporterer om eget utbytte i sluttskjemaet, uten at det har vært mulig verken å avkrefte eller påvise dette.

Blant annet fordi tilbudet om ulike kursmodeller er begrenset, vil valg av kursinnhold ofte implisere valg av kursmodell. I distriktene vil det for eksempel by på praktiske utfordringer å tilby et vidt spekter av kurs som klasseromsundervisning. I datamaterialet er det samsvar mellom valg av kurs og valg av kursmodell. Selv om det er samsvar, viser blant annet

---

<sup>137</sup> Prosjektet er meldt inn til Datatilsynet.

intervjuene at valg av kurs og valg av kursmodell utgjør to separate valg. Derfor er det gjennomført parallelle analyser i forhold til valg av kurs og valg av kursmodell.

Svarprosenten ble mye lavere blant deltagere som fikk skjemaet i posten. Dette øker faren for at de som har svart, vil være de som er mest engasjert i undersøkelsens tema. Å sammenligne de mest motiverte nettstudentene med et mer representativt utvalg av deltagere i klasseromsundervisning, øker faren for feilslutninger. Imidlertid er det kjennetegn ved nettstudenten (kjønn, alder, tidligere utdanning, forpliktelser ut over studiene og typiske motiver) i denne undersøkelsen som tilsvarer kjennetegn i andre undersøkelser (eks. Øverlid 1994, Madsen & Sannes 1998). Dette reduserer faren for at respondentene i dette utvalget er spesielle i forhold til et mer representativt utvalg. Med henblikk på en relativt svak svarprosent i den kvantitative undersøkelsen, vil det knyttes spørsmål både til anvendbarhet og generaliserbarhet. Det har ikke vært en hensikt å etterstrebe et representativt utvalg, og datamaterialet er ansett å være tilstrekkelig for å kaste lys over avhandlingens problemstillinger.

En annen utfordring var den store andelen deltagere som ikke var yrkesaktive og deres plassering i den laveste yrkeskategorien. De ikke yrkesaktive består i tillegg til arbeidsledige, trygdede og hjemmearbeidende også personer som har lønnet/ulønnet permisjon fra jobben. Andelen permitterte i serviceklassen er liten, fordi andelen trygdede og arbeidsledige utgjør en stor andel av denne gruppen. Denne flerdimensjonaliteten i rangeringen av yrkeskategorier, er tatt til høyde for ved å kontrollere for effekten av yrkesaktivitet gjennom en dikotomisering av yrkeskategoriene.

Det kvalitative intervjumaterialet omfatter 25 personer, hvorav 24 deltok i sluttintervju. En retningslinje for kvalitative intervjuer er at antall intervjupersoner ikke bør være større enn at det er mulig og gjennomføre analyser (Thagaard 2002 s. 57). Intervjumaterialet er samlet sett relativt omfattende med mye informasjon. Omtrent halvparten av intervjuene ble gjennomført på telefon, og da med intervjupersoner som deltok på brevkurs eller nettstudier. Selv om det var en utfordring å oppnå den samme fortrolige samtalen på telefon, som man oppnår ansikt til ansikt, så var jeg bevisst dette i intervjuene og brukte tid i forhold til å skape et grunnlag for god kontakt og tillit.

Som i andre undersøkelser som er basert på frivillig deltagelse, er det en risiko for at de som melder seg til intervju er ressurssterke individer, som liker å kommunisere og eksponere seg selv. Det er også en risiko for at de intervjupersoner som ble formidlet via kursarrangørene, var de som arrangørene mente kunne gi det mest positive inntrykk av kurset og kursopplegget. Det kan også være at de som meldte seg frivillig, følte at de hadde noe spesielt de ønsket å formidle og at de hadde en spesiell historie å fortelle. Slike elementer inngår imidlertid i den generelle debatten om hvem som sier ja til å delta i intervjuundersøkelser.

Fra datainnsamlingen ble gjennomført høsten 2000 til denne avhandlingen ble ferdigstilt er det blitt iverksatt to nye utdanningsreformer; Kvalitetsreformen i høyere utdanning i 2003 og Kunnskapsløftet i 2006. Det har vært utfordrende å ha innføringen av Kompetansereformen (1999) som tidsperspektiv når vi i etterkant har fått nye reformer med nye intensjoner som også omfatter voksnes læring. Det er de politiske og samfunnsmessige intensjoner som gjaldt i 2000 som utgjør det sentrale tidsperspektivet i denne undersøkelsen. Imidlertid har jeg

ønsket å aktualisere funnene ved å relatere empirien til de nyere offentlige dokumentene (reformene) og nyere forskning.

## 5.8 Hvordan resultatene presenteres

Resultatdelen består av fire kapitler. De to første kapitlene tar utgangspunkt i datainnsamlingen (spørreskjema og intervju) gjennomført ved oppstarten av kursene, og omhandler beslutningsprosessen og deltageres innstilling til læring, motiver og valg. De to siste kapitlene tar utgangspunkt i datainnsamlingen (spørreskjema og intervju) gjennomført ved kursenes avslutning og omhandler erfaringer og utbytte.

Det *første resultatkapitlet* tar utgangspunkt i svarene fra spørreskjemaundersøkelsen helt i starten av kursene, og går nærmere inn på deltageres objektive posisjoner og belyser deres motiver og valg. Bakgrunnsvariabler som kjønn, alder, utdanning, yrkeskategori og inntekt representerer deltageres objektive posisjoner, som igjen antas å ha sammenheng med motiver og valg. I tillegg blir deltageres generelle innstilling til læring analysert i forhold til motiver samt valg av kurs og kursmodell. Ulike ”identitetstyper” og deres motiver og valg blir introdusert i dette kapitlet.

Det *andre resultatkapittel* tar utgangspunkt i de kvalitative startintervjuene og omhandler intervjupersonenes rekruttering og beskriver tidligere skoleerfaringer, deres innstilling til læring, deres sosiale nettverk og den betydning dette har hatt i deres beslutningsprosess. Ut i fra avhandlingens teoretiske utgangspunkt analyseres intervjupersonenes oppgitte motiver ut i fra et identitetskonstruksjonsperspektiv, og beskriver forhandlinger mellom objektive og subjektive posisjoner i beslutningsprosessen. Ulike ”identitetstyper” og deres motiver, forhandlinger og valg blir beskrevet i dette kapitlet.

Basert på spørreskjemaundersøkelsen som ble gjennomført etter at kursene var avsluttet, viser analysene i det *trede resultatkapittel* hvilket utbytte deltagerne har fått så langt, og hvorvidt dette er i samsvar med motivene de hadde i utgangspunktet. Sammenheng mellom objektive og subjektive posisjoner samt utbytte analyseres. Identitetstypenes utbytte relatert til identitetskonstruksjon belyses også i dette kapitlet.

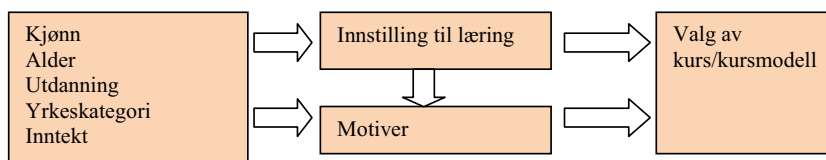
Det *fjerde resultatkapittel* tar utgangspunkt i sluttintervjuene. I tillegg til å belyse intervjupersonenes erfaringer og utbytte, blir betydningen av deltageres sosiale nettverk når det gjelder deltagelse og utbytte analysert. Sluttintervjuene omhandlet motivasjonen underveis, erfaringer knyttet til det å skulle organisere læringsaktiviteten i forhold til andre konkurrerende aktiviteter, erfaringer med ulike deler av kursopplegget, kursmodellen, lærere og læremateriell, nye forhandlinger, eventuelle barrierer eller problemer underveis, betydningen av sosiale relasjoner, utbytte så langt, forventninger til videre utbytte og planene videre. ”Identitetstypenes” erfaringer, forhandlinger underveis og utbytte relatert til identitetskonstruksjon belyses også i dette kapitlet.

I *avslutningskapitlet* oppsummeres og diskuteres resultatene i undersøkelsen med henblikk på intensjonene i Kompetansereformen og teorigrunnlaget.

## 6 DELTAGERNES OBJEKTIVE POSISJONER, INNSTILLING TIL LÆRING, MOTIVER OG VALG

Utgangspunktet for analysene som presenteres i dette kapitlet, er en antagelse om at deltagelse i læring kan være et verktøy for identitetskonstruksjon, og at dette kommer til syne gjennom respondentenes innstilling til læring, motiver og valg. Som et teoretisk utgangspunkt, hevdes dette å skje i en prosess og gjennom forhandlinger mellom objektive og subjektive posisjoner. I dette resultatkapitlet analyseres sammenhengen mellom respondentenes objektive posisjoner og deres innstilling til læring, motiver for å begynne på kurs, samt valg av kurs og kursmodell.

Figur 6.1 Antatte sammenhenger og sentrale variabler i dette kapitlet



De avhengige variablene i dette kapitlet er valg av kurs og valg av kursmodell. Innstilling til læring er i likhet med tre motivfaktorer<sup>138</sup> å betrakte som mellomliggende variabler. De er dermed uavhengige variable i noen analyser og avhengige variabler i andre analyser. De uavhengige variablene som inngår i analysene er kjønn, alder, utdanning, yrkeskategori og inntekt. Disse variablene er valgt som uttrykk for de objektive posisjonene. I dette kapitlet benyttes faktoranalyse for å analysere respondentenes innstilling til læring og deres motiver, mens lineære multiple regresjonsanalyser og multinomisk logistisk regresjon benyttes for å analysere sammenhengen mellom objektive posisjoner, innstilling til læring, motiver og valg. For øvrig inngår sannsynlighetsberegninger for å predikere valg av kurs og kursmodell. I krysstabeller testes signifikans ved å benytte Pearsons kjikvadrattest. For en nærmere beskrivelse av utvalget og respondentenes objektive posisjoner, henviser jeg til utvalgs- og variabelpresentasjonen i metodekapitlet.

### 6.1 Respondentenes innstilling til læring som subjektiv posisjon

I spørreskjemaet skulle respondentene ta stilling til 23 utsagn knyttet til *innstilling til læring*. Den største prosentvise andelen er helt eller noe enig i påstandene; *Å lære noe nytt er morsomt* (98 %), *Jeg vet jeg kan ta utdanning hvis jeg bestemmer meg for det* (96 %) og *Jeg er en verdifull person, i hvert fall på lik linje med alle andre* (89 %)<sup>139</sup>. At man synes det er morsomt å lære og at man har tro på seg selv, synes altså å være viktige innfallsvinkler for

<sup>138</sup> Disse kom frem i de kommende faktoranalyser.

<sup>139</sup> Se tabell i vedlegg 15.

kursdeltagerne i denne undersøkelsen. Tatt i betraktning at respondentenes innstilling til læring er et aspekt ved folks holdninger som kan endres over tid, samt det faktum at spørsmål knyttet til respondentenes innstilling til læring er stilt etter at man har startet på kurs, synes de fleste å ha en positiv innstilling til læring.

Med bakgrunn i disse 23 utsagnene, ble det gjennomført en faktoranalyse. Kaisers kriterium (egenverdi >1.0) resulterte i fire faktorer, og 17 av de 23 utsagnene ble inkludert i følgende faktorer: (1) *trygg og selvsikker*, (2) *arbeidsom, positiv og målrettet*, (3) *egenverdi av læring* og (4) *negativ innstilling til utdanning*. Det ble innført et kriterium på 0.40 for å inkludere items i faktorene, og seks items ble dermed utelatt.

Tabell 6.1 Respondentenes innstilling til læring. Fire faktorer<sup>140</sup>. N=244

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
	Trygg og selvsikker	Arbeidsom positiv og målrettet	Egenverdi av læring	Negativ innstilling
Jeg har alltid følt meg trygg i skolesituasjoner	,652			
Jeg har alltid hatt lett for å lære	,599			
Jeg er flink til å planlegge min egen læring	,508	,413		
I det store og hele er jeg fornøyd med meg selv	,484			
Arbeidsinnsats ut over det forventede, vil alltid lønne seg		,663		
Skolefagene som en arbeider mest med, gir størst utbytte		,612		
På lang sikt gir hardt arbeid suksess		,560		
Utdanning gjør mennesket mer verdifullt		,443		
Skal jeg ta kurs/lære mer, må kurset være interessant		,380	,560	
Å lære noe nytt er morsomt			,663	
Ikke et bedre menneske selv om man har mye utdanning			,612	
Skal jeg skal ta lære mer, må innholdet være interessant			,443	
Jeg er en verdifull person, i alle fall på lik linje med andre			,413	
Skal jeg skal ta kurs/lære mer, må det være morsomt			,380	
For min egen del ser jeg ingen hensikt å ta mer utdanning				,739
Jeg har ikke noe å tjene på å ta mer utdanning				,656
Hell er viktigere enn hardt arbeid for å gjøre det bra i livet				,389
Egenverdi	3,5	2,3	1,8	1,5
Forklart varians %	15,2	9,9	7,9	6,5
Cronbach's alpha ( $\alpha$ )	0,7	0,5	0,4	0,5

Ekstraksjonsmetode: Principal Component Analysis. Rotasjonsmetode: Varimax med Kaiser Normalization.

Utsagnene *Alle andre gjør ting bedre enn meg*, *Jeg er redd for å gjøre feil når jeg er i skolesituasjoner*, *I det store og hele er jeg fornøyd med meg selv*, *Jeg vet jeg kan klare å ta utdanning hvis jeg bestemmer meg*, *Det er viktig å gjøre akkurat det som kreves og ikke noe mer* og *Å lære noe nytt er kjedelig* hadde for svake faktorladninger og ble derfor utelukket.

Faktoren *trygg og selvsikker* besto av vurderinger i forhold til hvorvidt man føler seg trygg i skolesituasjoner, har lett for å lære, er flink til å planlegge egen læring og er fornøyd med seg selv. Faktoren *arbeidsom, positiv og målrettet* besto av vurderinger der arbeidsinnsats, hardt arbeid og planlegging anses som viktig for å få størst mulig utbytte. Også utsagn der utdanning anses som viktig og at kurset må være interessant dersom man skal ta mer kurs, inngår i denne faktoren. Faktoren *egenverdi av læring* består av utsagn knyttet til at det å lære og det som læres må være morsomt og interessant. Faktoren inneholder også vurderinger av at

<sup>140</sup> Variablenes kommunalitet er vedlagt (vedlegg 18)



man er verdifull på lik linje med andre, også uten mye utdanning. Faktoren *negativ innstilling* var knyttet til utsagn om at man ikke ser hensikten med mer utdanning, at man ikke har noe å tjene på mer utdanning og at hell er viktigere enn hardt arbeid for å gjøre det bra i livet.

Resultatene viser at faktorenes interne konsistens, målt ved Cronbach's alpha, er akseptabel for faktor 1 ( $\alpha=0.70$ ), men relativt svake for faktorene 2, 3 og 4 (hhv  $\alpha=0.50$ ,  $\alpha=0.40$  og  $\alpha=0.50$ ). Det er to items som lader på to faktorer etter rotasjon, og forklart varians er relativt lav for faktorene. Basert på faktorladningenes størrelse og egenverdi, benyttes disse faktorene i videre analyser. Jeg laget nye variabler av faktorene hvor jeg først summerte variablene som inngår i hver faktor (sumskårer)<sup>141</sup>, for deretter å dele disse summene i tre like store grupper med lav, middels og høy skåre på hver nye variabel (faktor)<sup>142</sup>.

Som et utgangspunkt for de videre analysene hevdes innstilling til læring å utgjøre en motiverende drivkraft både i forhold til rekruttering og senere erfart utbytte (Rubenson 1976, Cross 1984). Innstilling til læring ville ut i fra Bourdieus begrepsapparat betraktes som en motiverende faktor relatert til habitus, som samtidig vil være preget av egne skoleprestasjoner/erfaringer. Bourdieu (1995) hevdet at barn oppvokst i miljø som verdsetter utdanning, selv påvirkes til å verdsette betydningen av utdanning. I tillegg hevdet han at barn av foreldre med høy utdanning, på grunn av sin kulturelle og sosiale kapital, er bedre rustet enn barn fra andre miljøer til møtet med skolen. Dette legger Bourdieu til grunn for hvordan barn av foreldre med høy utdanning lykkes i skolen, og hvordan det kulturelle og sosiale oppvekstmiljøet virker inn på hvilken type utdanning man velger.

Blant annet hevdet han at det er større sjanser for at barn som lykkes i skolen vil ta høyere utdanning, enn at barn som ikke lykkes gjør det. Høy utdanning gir tilgang til samfunns-goder som makt og sosial prestisje, og ved at akademikerbarn og barn fra høyere sosiale lag er bedre i stand til å lykkes i skolesystemet, bidrar utdanningsinstitusjonene til å opprettholde sosial ulikhet i samfunnet. Barn fra lavere sosiale lag har mindre sjanse til å lykkes i et akademisk miljø, og forblir på denne måten i sitt sosiale sjikt (Bourdieu 1995). Ved at kulturelle og sosiale aspekter internaliseres i habitus, vil det også ha betydning for voksnes innstilling og verdsetting av utdanning og læring. Innstilling til læring blir dermed en slags predisposisjon for å reagere eller handle på bestemte måter når vi blir konfrontert med holdningsobjektet, som i dette tilfelle er læring og læringskonsekvenser (Rajecki 1982). Respondentenes innstilling til læring innbefatter subjektive vurderinger, egne erfaringer med læring og verdien av å delta i læring. Ut i fra en antagelse om at individer vurderer og har en oppfatning om sine objektive posisjoner, ses konturene av en subjektiv posisjon gjennom deltagerens subjektive oppfatninger om utdanning og læring, uttrykt i spørreskjemaet. Dette vil innebære at voksne med liten tro på læringens betydning, trolig ikke vil sette inn store ressurser og ha høye forventninger i forhold til måloppnåelse. Motivene og valgene vil her forventes å være definert ut i fra et ytre press fra omgivelsene om å delta i læring. Motsatt vil en positiv innstilling til læring, forventes å være en indre drivkraft i forhold til rekruttering og måloppnåelse.

---

<sup>141</sup> Disse sumskårene benyttes i de kommende regresjonsanalysene.

<sup>142</sup> Disse er omkodet til dikotome variabler der lav/middels verdi=0 og høy verdi=1. Variablene er ikke gjensidig utelukkende. Dermed kan en deltager ha høy skåre på flere faktorer.

## 6.2 Motiver for å delta i læring

Det er viktig å ta i betraktning at respondentene i denne undersøkelsen rapporterer om sine motiver etter kurssets oppstart, og etter at valget av kurs/kursmodell er foretatt. Når jeg har satt opp motiver som uavhengig variabel i forhold til valg av kurs, blir det svært viktig å se resultatene i lys av hvordan ting faktisk forløper i tid, og samtidig ta i betraktning at rapportering av motiver skjer like etter kursstart. I startskjemaet skulle respondentene ta stilling til 26 utsagn knyttet til motiver for å delta på kurs. De skulle samtidig ta stilling til hvilket utsagn som ble opplevd som viktigst.<sup>143</sup> De fire utsagnene som de fleste var helt eller noe enig i var ønske om å *heve det generelle kunnskapsnivået* (94 %), *utvikle seg selv som menneske* (87 %), *lære mer om tema som man er interessert i* (86 %) og *kvalifisere seg for nye arbeidsoppgaver/ny stilling* (83 %). De fire utsagnene som de færreste var enige i gjelder å *utvikle seg i forhold til en politisk eller religiøs/livssynsaktivitet i fritiden* (3 %), *komme bort fra personlige problemer* (7 %) og *ønsket om å få høyere anerkjennelse blant venner* (14 %). I det å *utvikle seg selv som menneske* ligger både det å *utvikle egen lærelyst* (Boshier 1991) og *økte selvstendigheten og selvrespekten* (Beder & Valentine 1990). De tre viktigste grunnene for deltagelse på kurs som respondentene oppga<sup>144</sup>, var at de ville *kvalifisere seg for nye arbeidsoppgaver/ny stilling* (24 %), at de ville *kvalifisere seg for annen utdanning/mer utdanning* (15 %) og/eller at de ville *lære seg mer om tema de var interessert i* (9 %). Dette stemmer overens med tilsvarende fordeling i undersøkelsen som Skaalvik et al (2000) gjennomførte.

Med bakgrunn i de 26 utsagnene, ble det gjennomført en faktoranalyse. Kaisers kriterium (egenverdi >1.0) resulterte i tre faktorer, som fikk følgende betegnelser (1) *anerkjennelse og nyorientering*, (2) *egenutvikling* og (3) *arbeids- og karriererelaterte motiver*. Kriteriet for å inkludere items i faktorene var faktorladninger på 0.40 eller høyere, og ett item ble dermed utelatt (tabell 6.2).

---

<sup>143</sup> Se tabell i vedlegg 16.

<sup>144</sup> Se tabell i vedlegg 16.

Tabell 6.2 Motiver for å delta på kurs. Tre faktorer<sup>145</sup>. N=244

	<b>Faktor 1</b>	<b>Faktor 2</b>	<b>Faktor 3</b>
	Anerkjennelse og nyorientering	Egen- utvikling	Arbeids- og karriererelaterte motiver
Jeg vil komme bort fra personlige problemer	,673		
Jeg vil utvikle meg i forhold til pol./rel./livssynsakt. i fritiden	,643		
Jeg ønsker å få høyere anerkjennelse blant familie/venner	,590		
Jeg ønsker å få større glede over tilværelsen	,555	,546	
Jeg vil bryte gamle rutiner	,553		
Jeg vil lære noe for å fungere bedre i samfunnet	,525		
Jeg vil lære noe for å bli en bedre ektefelle/partner	,524	,399	
Jeg vil lære mer om kursmodellen	,509		
Jeg ønsker å bli motivert for videre opplæring	,508	,357	
Jeg vil treffe nye mennesker	,468	,437	
Jeg vil repetere gamle kunnskaper	,466		
Jeg vil kvalifisere meg for annen/mer utdanning	,447		
Jeg vil øke min livskvalitet	,463	,647	
Jeg vil utnytte de evner jeg har		,618	
Jeg vil gjøre noe meningsfullt i fritiden min		,574	
Jeg vil utvikle meg selv som menneske		,551	
Jeg liker å lese og lære		,520	
Jeg vil få større tro på meg selv		,485	
Jeg vil lære mer om interessante tema		,468	
Jeg vil utvikle meg i forhold til en hobby/fritidsaktivitet		,436	
Jeg vil heve mitt generelle kunnskapsnivå		,369	,390
Jeg vil lære meg noe for å kunne gjøre en bedre jobb			,736
Jeg vil kvalifisere meg for nye arbeidsoppgaver			,681
Jeg vil kvalifisere meg for å kunne kreve høyere lønn			,661
Jeg vil skaffe meg en utdanning jeg ikke tok da jeg var yngre			,593
Egenverdi	7,0	2,4	1,8
Forklart varians %	26,0	9,0	6,8
Cronbach's alpha ( $\alpha$ )	0,9	0,8	0,7

Ekstraksjonsmetode: Principal Component Analysis. Rotasjonsmetode: Varimax med Kaiser Normalization. Utsagnet *Jeg vil utføre arbeid som jeg ikke har lov til å utføre* hadde for svak faktorladning og ble derfor utelukket.

I denne undersøkelsen fremstår motivfaktorene med andre variabelkonstellasjoner enn hos Skaalvik et al (2000)<sup>146</sup>, og en helt ny faktor kommer fram, nemlig (1) *anerkjennelse og nyorientering*. Faktoren *egenutvikling* kom ut som nummer 2, mens faktor 3 er *arbeids- og karriererelaterte motiver*. Skaalvik et al (2000) fant også tre faktorer i sin undersøkelse<sup>147</sup>; egenutvikling, ny arbeidssituasjon og ønske om å gjøre arbeidet bedre. Sammenlignet med Skaalvik et al. (2000), er faktoren *anerkjennelse og nyorientering* i denne analysen tilsynelatende ny.<sup>148</sup> Den nye faktoren indikerer et ønske om å prøve noe nytt, utvikle seg på ulike områder, fremstå på en bestemt måte overfor andre eller å forme/endre aspekter ved seg

<sup>145</sup> Variablenes kommunalitet er vedlagt i tabell (se vedlegg 18).

<sup>146</sup> Selv om faktoranalysen inneholder noen flere variabler, fordelte de 14 utsagnene som er hentet fra Skaalvik et al (2000), noe annerledes i denne undersøkelsen enn i undersøkelsen til Skaalvik et al (ibid).

<sup>147</sup> Skaalvik et al (2000) hadde 14 utsagn knyttet til å delta i læring. I vår undersøkelse er de fleste av disse inkludert og i tillegg supplert med begrunnelser blant annet hentet fra Engesbak (1995).

<sup>148</sup> Selv om items fra Engesbak (1995) ekskluderes i en ny faktoranalyse, fremkommer tilsvarende faktor anerkjennelse og nyorientering like sterkt.

selv og sin egen livssituasjon. Innenfor denne faktoren blir det å delta på kurs et redskap for å fremstå på bestemte måter, til få større livsglede og endre sin egen livssituasjon. Faktoren *egenutvikling* handler i større grad om indre/personlig utvikling, å utvikle sitt potensial og egen livskvalitet, uten så stor fokus på hvordan man fremstår overfor andre og utvikles i forhold til jobb og karriere. *Arbeids- og karriererelaterte motiver* er knyttet til ønske om å kvalifisere seg i forhold til en (ny) jobb og få høyere lønn. Men det kan også inkludere et ønske om selvutvikling (økt lærelyst, selvstendighet og selvrespekt) i jobbsammenheng eller å gjøre den jobben man har på en bedre måte.

Resultatene viser at alle de tre faktorene har en relativt høy intern konsistens, målt som Cronbach's alpha (hhv  $\alpha=0.9$ ,  $\alpha=0.8$ ,  $\alpha=0.7$ ). Faktor 1 forklarer 26 % av den totale variasjonen i alle items, mens faktor 2 og 3 forklarer henholdsvis 9 og 7 %. Det er seks items som lader på to faktorer etter rotasjon. En kan dermed stille spørsmål om hvor distinkte faktorene er. Det er likevel interessant at for eksempel utsagnet som gjelder *ønske om å få større glede over tilværelsen* lader på to faktorer. For det første knytter utsagnet seg til faktoren *egenutvikling*, som handler om en generell personlig utvikling. Samme utsagn knytter seg også til faktoren *anerkjennelse og nyorientering* og inkluderes som et element i ønske om endring og anerkjennelse fra andre. Basert på faktorladningenes størrelse, interne konsistens og egenverdi, benyttes disse faktorene i videre analyser. Tilsvarende som for respondentenes innstilling, lages det nye variabler av faktorene, der jeg først summerer de variablene som inngår i hver faktor (sumskårer)<sup>149</sup>, for deretter å dele disse summene i tre like store grupper som får lav, middels og høy verdi på hver nye variabel (faktor)<sup>150</sup>.

Med utgangspunkt i faktoranalysen av motiver, er det særlig den nye faktoren som er interessant i forhold til identitetskonstruksjon i Bourdieus perspektiv. Faktoren inkluderer et ønske om å prøve nye ting, forandre noe i livet, starte på nytt eller fremstå på nye og bestemte måter. I følge Bourdieu vil det imidlertid være vanskelig for individet å gjøre drastiske livsstilsendringer, med et habitus som beskrives som varige disposisjoner, ofte forstått som livsvarige. Forandringer i habitus er i følge Bourdieu knyttet til forandringer i agentens ytre omgivelser. Forandringer skjer verken hurtig eller uproblematisk, men det kan skje (Bourdieu 2000).

Gjennom en analyse av respondentenes motiver illustreres en annen viktig side ved objektive posisjoners betydning. Det er gjennomført en rekke norske undersøkelser som har kartlagt kursmotiver hos voksne (Skaalvik & Tvete 1980, Skaalvik & Engesbak 1996, Skaalvik et al 2000). Undersøkelser av denne typen har gitt varierende resultater med hensyn til antall og typer faktorer. Forskjellige resultater vil ikke bare skyldes forskjellige spørsmål, utvalg, benevnelser og kurs, men vil også kunne skyldes motivasjonsendringer over tid (jf Field 2000). Boshier (1991) samt Beder og Valentine (1990) fant henholdsvis sju og ti motivasjonsfaktorer (som nevnt i teorikapitlet). Andre undersøkelser peker på andre og færre motivasjonsfaktorer. Engesbak (1995) peker på fire typer av motiver; utdanningsorientering, arbeidsorientering, aktivitetsorientering og læringsorientering. Skaalvik et al (2000) fant tre motivkategorier: egenutvikling, ny arbeidssituasjon og det å gjøre arbeidet bedre. Allmenningen (2003) peker på fire faktorer: yrkes og utdanningsmotiver, egenutviklingsmotiver, allmenne og kulturelle dannelsesmotiver og hobby- eller

---

<sup>149</sup> Disse sumskårene benyttes i regresjonsanalysene.

<sup>150</sup> Disse benyttes i krysstabellene.

fritidsmotiver. Disse faktorene opptrer relativt distinkte hos Allmenningen (ibid), noe som gir grunnlag for å skille mellom karriereorienterte og fritidsorienterte deltagere. Dette sammenfaller langt på vei med resultatene i den foreliggende analysen.

### 6.3 Innstilling til læring og objektive posisjoner

For å få et bilde av respondentenes innstilling til læring, vil jeg først vise respondentenes høye skårer på de ulike innstillingsfaktorene etter variabler som kjønn, alder, utdanning, yrkeskategori og inntekt. Resultatene (tabell 6.3) viser til en horisontal prosenttering, og det ses enkelte mønstre når det gjelder deltagernes innstilling til læring (subjektiv posisjon) og deres objektive posisjoner.

Tabell 6.3 Prosentvis andel med høy skåre på ulike faktorer knyttet til respondentenes innstilling til læring etter kjønn, alder, utdanning, yrkeskategori og inntekt<sup>151</sup>. Prosent. N=244

		Innstilling til læring			
		Trygg og selvsikker	Arbeidsom, positiv og målrettet	Egenverdi av Læring	Negativ innstilling til utdanning
Alle		40,1	45,9	36,8	46,7
Kjønn	Menn	34,4	40,6	28,1	59,4
	Kvinner	42,1	47,8	39,9	42,1
Alder	18-30 år	33,3	42,9	24,8	44,8
	31-45 år	43,7	43,7	47,6	44,7
	46-65 år	50,0	61,8	41,2	58,8
Utdanning	Grunnskole	29,2	43,8	41,7	50,0
	Videregående skole	37,2	48,9	31,4	40,9
	Universitet/høyskole	56,1	40,4	45,6	57,9
Yrkeskategori	Ikke yrkesaktiv	44,3	48,1	34,2	36,7
	Ufaglært/faglært arb.	42,9	52,4	30,2	41,3
	Nedre serviceklasse	26,7	40,0	42,2	46,7
	Øvre serviceklasse	44,0	38,0	44,0	68,0
Inntekt	190 000 eller mindre	45,8	56,3	33,3	33,3
	191 000-320 000	32,3	41,9	38,7	53,2
	321 000-500 000	39,3	44,3	41,0	47,5
	Over 500 000	56,0	46,0	40,0	58,0

\*\* Signifikant på 1 % nivå.

\*Signifikant på 5 % nivå.

Signifikans er testet gjennom p-verdier fra Pearsons kjikvadrattest.

Tatt i betraktning kjønnsfordelingen i utvalget, viser resultatene at det blant mennene er en prosentvis større andel enn blant kvinnene som har en *negativ innstilling til utdanning*, mens det er en noe større andel blant kvinner enn blant menn som oppgir at *egenverdien av læring* er betydningsfull for dem (henholdsvis 40 og 28 %) og at de er *trygg og selvsikker* i forhold til egen læring (42 % blant kvinnene og 34 % blant mennene). Kjikvadrattesten indikerer

<sup>151</sup> Her refereres til husholdningens samlede inntekt.

signifikante forskjeller (0.05-nivået) mellom menn og kvinner når det gjelder å ha en *negativ innstilling til utdanning*.

Den yngste aldersgruppen er i relativt liten grad opptatt av læringens *egenverdi* (25 % med høy skåre). Dette skyldes nok først og fremst at de er opptatt av fremtidige jobbmuligheter og etableringen av en voksenrolle, fremfor å være opptatt av å delta i læring for læringens egen skyld. Den mellomste aldersgruppen fordeler seg jevnt med hensyn til tilslutningen til de ulike innstillingsfaktorene. Den eldste aldersgruppen har en noe høyere skåre enn de andre aldersgruppene på faktorene *arbeidsom, positiv og målrettet* (62 %), *negativ innstilling til utdanning* (59 %) og *trygg og selvsikker* (50 %). Kjikvadrattesten indikerer signifikante forskjeller mellom aldersgruppene når det gjelder vurderingen av læringens egenverdi. At en høy prosentvis andel i den eldste aldersgruppen har høy skåre på faktoren *trygg og selvsikker*, vil kunne ha med deres livserfaring og modenhet å gjøre. Ut i fra at det i denne gruppen vil være deltakere som ikke har deltatt i læringsaktiviteter på en stund, skulle man tro at denne gruppen var mindre trygg og selvsikker i forhold til å delta i utdanning og læring. Det er likevel slik at denne gruppen naturligvis også har opparbeidet en trygghet på andre områder i løpet av sitt voksne liv som kommer til nytte i en læringssituasjon.

Blant de respondentene som har lavest utdanning, har halvparten høy skåre på faktoren *negativ innstilling til læring*. Dette er interessant, ut i fra undersøkelser som viser at innstilling til læring har betydning for rekruttering (Rubenson 1976). Interessant er det også at en relativt stor andel blant respondentene med høyskole- og universitetsbakgrunn synes å være *negativ til utdanning* (58 %). Dette kan skyldes en generell skepsis til kursinnholdet, eller at de mener de har tilstrekkelig utdanning og ikke opplever behovet eller interessen for mer utdanning og formell kompetanse. For de som har lavest utdanning kan denne *negative innstillingen* skyldes flere ting, der negativ skoleerfaring fra før kan være en av årsakene til manglede tro på seg selv og egen mestring (Cross 1984). Blant respondentene med videregående opplæring, er det faktoren *arbeidsom, positiv og målrettet innstilling* som får størst tilslutning (49 %). Det er en relativt stor andel blant de med høyskole- og universitetsbakgrunn som har høy skåre på faktorene *trygg og selvsikker* (56 %), mens tilsvarende andel blant de med grunnskolebakgrunn er relativt lav (29 %). Dette er også som forventet, siden denne gruppen vil ha mindre erfaring med det å lære og har lav utdanning fra før (Skaalvik et al 2000, Madsen & Tønseth 1998). Kjikvadrattesten indikerer signifikante forskjeller mellom de tre utdanningsnivåene når det gjelder det å ha en *trygg og selvsikker innstilling*.

Den største prosentvise andelen blant de som ikke er yrkesaktive og blant de som er ufaglærte/faglærte arbeidere, har høy skåre på faktoren *arbeidsom, positiv og målrettet innstilling* (henholdsvis 52 og 43 %). Blant de som befinner seg i serviceklassene har den største prosentvise andelen høy skåre på faktoren *negativ innstilling til utdanning*. Dette kan skyldes at disse har nådd dit de vil i egen yrkeskarriere, og at de dermed ikke ser hensikten med mer utdanning for egen del. Kjikvadrattesten indikerer her signifikante forskjeller mellom yrkeskategoriene når det gjelder å ha en *negativ innstilling til utdanning*.

Det er inntektsforskjeller ved at respondenter med lavest inntekt i stor grad rapporterer at de har en *arbeidsom, positiv og målrettet innstilling* (56 %). I de tre øvrige inntektskategoriene har den største prosentvise andelen en *negativ innstilling til utdanning*. Det kan skyldes at de for egen del ikke forventer å tjene på å ta mer utdanning. For øvrig er det en relativt stor andel

blant de med høyest inntekt som har høy skåre på faktoren *trygg og selvsikker*. Her er det ingen signifikante forskjeller mellom inntektsnivåene.

### 6.3.1 Sammenhenger mellom innstilling til læring og objektive posisjoner

I den kommende analysen er de avhengige variablene faktorer som beskriver respondentenes innstilling til læring. Disse variablene er kontinuerlig, og det benyttes lineær multipl regressjonsanalyse som analysemetode. Yrkeskategori er en bakgrunnsvariabel som kan ha flere dimensjoner, og kan behandles både som en kontinuerlig og kategorisk variabel. I denne undersøkelsen har jeg rangert de som ikke yrkesaktive lavest i skaleringen av yrkeskategori. Siden gruppen som ikke er yrkesaktive kan omfatte både permitterte i serviceklassen og unge voksne som aldri har vært yrkesaktive, vil en rangering av yrkeskategorier kunne være en feilkilde. Jeg vil derfor behandle yrkeskategori som en kategorisk variabel i analysene, men undersøker effekten av yrkesaktivitet ved at jeg har dikotomisert yrkeskategoriene. Disse variablene er ikke inkludert i tabellen, men ved sammenheng kommenteres dette i fotnote. I tabellkommentarene vil jeg legge vekt på de signifikante sammenhengene. Tabell 6.4 viser to modeller som viser sammenhengen mellom innstilling til læring og utdanning, yrkeskategori og inntekt (modell 1). I modell 2 blir kjønn og alder inkludert.

Tabell 6.4 Sammenheng mellom innstilling til læring og kjønn, alder, utdanning, yrkeskategori og inntekt. Lineær multipl regressjonsanalyse. Standardiserte regresjonskoeffisienter (beta) og forklart varians ( $R^2$ ).  $N=244$

	Innstilling			
	Trygg og selvsikker	Arbeidsom, positiv og målrettet	Egenverdi av læring	Negativ til utdanning
<i>Modell 1</i>	Beta	Beta	Beta	Beta
Utdanning	,256 **	,040	,029	-,049
Yrkeskategori <sup>152</sup>	-,147	-,070	,087	,126
Inntekt	,133	-,022	,073	,096
$R^2$	,08	,01	,01	,03
<i>Modell 2</i>	Beta	Beta	Beta	Beta
Utdanning	,264 **	,056	,049	-,044
Yrkeskategori	-,150	-,076	,074	,131
Inntekt	,111	-,051	,044	,044
Kjønn	,028	,061	,168	-,099
Alder	,076	,109	,144	,120
$R^2$	,08	,02	,05	,05

\*\* Signifikant på 1 % nivå.

\*Signifikant på 5 % nivå.

Resultater fra analysen viser at det bare er tidligere utdanning som har signifikant betydning i forhold til det å ha en *trygg og selvsikker innstilling til læring*. Sammenhengen er positiv, det

<sup>152</sup> Tabellen viser til en rangordnet kategorisk yrkesvariabel. Jeg har også kjørt analysen med yrkeskategori, der hver yrkeskategori er en dummyvariabel med verdi 1 og 0. Ingen av de dikotome yrkeskategoriene har signifikant effekt i en multipl analyse der utdanning, inntekt, kjønn, alder og innstilling er inkludert.

vil si at det er respondenter med høy utdanning som i størst grad har en *trygg og selvsikker innstilling til læring*. Når kjønn og alder inkluderes i modellen, er betydningen av utdanning fremdeles signifikant og har økt noe. Analysen viser for øvrig ingen signifikante sammenhenger.

Forklaringsverdien til modellene ( $R^2$ ), viser at de ulike modellene der ulike bakgrunnsvariablene er inkludert (utdanning, yrkeskategori, inntekt, kjønn og alder), forklarer svært lite av variasjonen i de ulike innstillingsfaktorene. Det vil si at det i stor grad er andre variabler utenfor modellene som forklarer respondentenes innstilling til læring. Teori peker på at tidligere skoleerfaringer kan spille inn i forhold til innstilling (Bandura 1986, Zimmerman 2000). Tidligere skoleerfaringer er ikke inkludert som egen variabel i den kvantitative undersøkelsen, men dette er ett av temaene som er gjennomgått i intervjuundersøkelsen. Resultatene viser imidlertid at innstillingen til læring har sammenheng med tidligere utdanning. En mulig fortolkning av dette kan være at individer vurderer sine objektive posisjoner subjektivt, det vil si at erfaringer gjennom tidligere utdanning har påvirket innstillingen til læring. På denne måten synliggjøres også den tette koplingen mellom objektive posisjoner (her tidligere utdanning) og subjektive posisjoner (her innstilling til læring). Selv om Bourdieu hevdet at habitus var "seig", kan innstilling til læring ikke betraktes som en uforanderlig og statisk verdi som oppstår på et bestemt tidspunkt. Innstilling til læring vil på et tidligere tidspunkt ha påvirket den utdanningen man allerede har, i tillegg til at tidligere utdanning og erfaringer med ulike læringsaktiviteter trolig vil kunne ha påvirket, formet eller styrket ens innstilling til utdanning og læring. De livsmuligheter som åpner seg ved tilegnelse av kulturell kapital, kan også i seg selv virke positivt på innstillingen til læring (jf Bourdieu 1993b). Bourdieu kom selv langt ved å være flink på skolen, til tross for sitt småborgelige opphav. Likevel hevdet han at jo større sammenfall det er mellom preferansene og praksisen som er internalisert i individet og de verdiene og praksisen man møter i utdanningssystemet, jo større er sannsynligheten for at individet kan ta i mot den kulturelle kapitalen som utdanningssystemet gjør tilgjengelig (Bourdieu 1984, 1993b).

#### **6.4 Motiver - objektive posisjoner og innstilling til læring**

For å få et bilde av respondentenes motiver, vil jeg først vise respondentenes fordeling på de ulike motivfaktorene etter kjønn, alder, utdanning, yrkeskategori og inntekt. Resultatene (tabell 6.5) tar utgangspunkt i en horisontal prosenttuering, og viser klare mønstre når det gjelder motivene og de ulike objektive posisjonene.



Tabell 6.5 Prosent med høy skåre på de ulike motivkategoriene etter kjønn, alder og utdanning, yrkeskategori og inntekt. Prosent. N=244

		Motiver		
		Anerkjennelse og nyorientering	Egenutvikling	Arbeids- og karriererelaterte motiver
Alle		32,0	33,2	36,2
Kjønn	Menn	25,0	21,9	25,0
	Kvinner	34,5	37,3	40,2
Alder	18-30 år	36,2	39,0	29,5
	31-45 år	30,4	31,4	44,7
	46-65 år	23,5	20,6	31,4
Utdanning	Grunnskole	44,7	34,0	55,1
	Videregående skole	37,2	40,9	36,5
	Universitet/høyskole	8,8	14,0	19,3
Yrkeskategori	Ikke yrkesaktiv	46,2	41,0	34,2
	Ufaglært/faglært arbeider	28,6	27,0	42,2
	Nedre serviceklasse	33,3	35,6	48,9
	Øvre serviceklasse	12,0	26,0	18,0
Inntekt	190 000 eller mindre	47,9	45,8	33,3
	191 000-320 000	38,7	37,1	38,7
	321 000-500 000	23,3	28,3	41,9
	Over 500 000	20,0	22,0	26,0

\*\* Signifikant på 1 % nivå.

\*Signifikant på 5 % nivå.

Signifikans er testet gjennom p-verdier fra Pearsons kjiqvadrattest.

Fremstillingen i tabell 6.5 gir grunnlag for å sammenligne de høye skårene innenfor hver bakgrunnsvariabel. Tabellen viser blant annet at en større andel blant kvinnene enn blant mennene har høye skåre på de tre motivkategoriene. 40 % av kvinnene har høy skåre på *arbeids- og karriererelaterte motiver*, mens dette gjelder for 25 % av mennene. Blant mennene er det en relativt jevn, svak tilslutning til de ulike motivkategoriene. Kjiqvadrattesten indikerer her signifikante forskjeller mellom kjønnene når det gjelder *egenutviklingsmotiver* og *arbeids- og karriererelaterte motiver*.

I den yngste aldersgruppen er det *egenutviklingsmotiver* og *anerkjennelse og nyorientering* som de fleste oppgir som begrunnelse for å delta på kurs (39 og 36 %). I den mellomste og eldste aldersgruppen er det i større grad *arbeids- og karriererelaterte motiver* som får tilslutning (45 og 31 %). Her er det imidlertid ingen signifikante forskjeller mellom aldersgruppene.

Blant respondentene med lavest utdanning er det *arbeids- og karriererelaterte motiver* (55 %) og *anerkjennelses- og nyorienteringsmotiver* (45 %) som i størst grad oppgis som begrunnelser for å delta på kurs. Blant respondentene med videregående opplæring er det relativt jevn tilslutning til de ulike motivkategoriene, men med en noe høyere andel med høy skåre på *egenutviklingsmotiver* (41 %). Blant respondenter med høyskole- eller universitetsutdanning er det *arbeids- og karriererelaterte motiver* som får størst tilslutning (19 %). Sett under ett ser vi imidlertid at respondenter med høyskole- og universitetsbakgrunn vektlegger de ulike motivene i mindre grad enn de med utdanning på grunnskole og videregående skoles nivå. Ut i fra at de som har høy utdanning fra før vil ha oppnådd flere av

de målene og motivene som respondenter med lavere utdanning sikter mot, vil dette være som forventet. Kjikvadrattesten indikerer her signifikante forskjeller mellom utdanningsnivåene innenfor alle motivkategoriene.

Blant respondentene som ikke er yrkesaktive (46 %), er det *anerkjennelse og nyorienteringsmotiver* som får størst tilslutning. Blant de ufaglærte/faglærte arbeidere (42 %) og de som befinner seg i nedre serviceklasse (49 %) er det *arbeids- og karriererelaterte motiver* som i størst grad blir vektlagt. Respondentene som befinner seg i øvre serviceklasse vektlegger *egenutvklingsmotiver* og til dels også *arbeids- og karriererelaterte motiver* ved valg av kurs (26 og 18 %). Det er signifikante forskjeller mellom yrkeskategoriene når det gjelder *anerkjennelse- og nyorienteringsmotiver* og *arbeids- og karriererelaterte motiver*.

Det er respondenter med høy inntekt som i minst grad vektlegger de ulike motivene innenfor alle de tre motivfaktorene. Nesten halvparten blant de med lavest utdanning har høy skåre på *anerkjennelse- og nyorienteringsmotiver*. Respondenter med høy inntekt oppgir sjelden slike motiver, men vektlegger derimot *arbeids- og karriererelaterte motiver*. Kjikvadrattesten indikerer her signifikante forskjeller mellom inntektsgruppene når det gjelder *anerkjennelse og nyorienteringsmotiver* samt *egenutvklingsmotiver*.

#### **6.4.1 Sammenhenger mellom motiver og objektive posisjoner samt innstilling til læring**

I den kommende regresjonsanalysen er den avhengige variabelen faktorer knyttet til respondentenes ulike motiver. Disse variablene er kontinuerlig. Også her vil yrkeskategori bli behandlet som en kategorisk variabel i analysene, og en effekt av yrkesaktivitet blir kommentert i fotnote ved sammenheng. I tabellkommentarene vil jeg også her legge vekt på de signifikante sammenhengene. Det er gjennomført en lineær multipl regressjonsanalyse som vist i tabell 6.6, der to modeller er analysert ut i fra sammenhenger mellom bakgrunnsvariablene og hvilke motiver respondentene har.

Tabell 6.6 Motiver etter kjønn, alder, utdanning, yrkeskategori, inntekt og innstilling til læring. Lineær multippel regresjonsanalyse. Standardiserte regresjonskoeffisienter (beta) og forklart varians ( $R^2$ ).  $N=244$

	Motiver		
	Anerkjennelse og nyorientering	Egenutvikling	Arbeids- og karriererelaterte motiver
<i>Modell 1</i>	Beta		
Kjønn	,028	,079	,137
Alder	-,099	-,121	-,117
Utdanning	-,264**	-,131	-,276**
Yrkeskategori <sup>153</sup>	-,027	-,011	-,044
Inntekt	-,149	-,063	-,058
$R^2$	,14	,05	,14
<i>Modell 2</i>	Beta		
Kjønn	-,002	,020	,117
Alder	-,122	-,174*	-,106
Utdanning	-,226	-,118	-,252**
Yrkeskategori	-,014	-,002	-,028
Inntekt	-,085	-,022	-,021
Trygg og selvsikker	-,270**	-,183*	-,157
Arbeidsom, positiv og målrettet	,534**	,493**	,220*
Egenverdi av læring	-,021	,154	-,023
Negativ innstilling	-,101	-,078	-,162
$R^2$	,39	,34	,21

\*\* Signifikant på 1 % nivå

\*Signifikant på 5 % nivå

Resultatene viser for det første at tidligere utdanning har negativ effekt på *anerkjennelse og nyorientering* samt *arbeids- og karriererelaterte motiver* i modell 1. Det vil si at det er respondenter med lav utdanning som i størst grad oppgir *anerkjennelses- og nyorienteringsmotiver* og *arbeids- og karriererelaterte motiver*. Når innstilling til læring<sup>154</sup> inkluderes i modell 2, avtar effekten av tidligere utdanning noe. Modell 2 viser at det å ha en *trygg og selvsikker* innstilling til læring har negativ signifikant effekt på *anerkjennelse og nyorientering* samt *egenutvikling* som motiv. Det betyr at det er de som har lav skåre på denne innstillingsfaktoren som oftest har høy skåre på disse to motivkategoriene. Resultatene viser også at en *arbeidsom, positiv og målrettet* innstilling har signifikant positiv effekt på alle de tre motivkategoriene, men effekten er likevel størst i forhold til *anerkjennelse og nyorientering* som motiv. For øvrig ses ingen signifikante effekter.

Forklaringsverdien til modellene ( $R^2$ ) viser at utdanning, yrkeskategori og inntekt forklarer en liten del av variasjonen i de ulike motivkategoriene i modell 1, og at det er andre variabler utenfor modellen som i større grad spiller inn. Forklaringsverdien ( $R^2$ ) øker når innstilling til læring inkluderes (modell 2). Her har en *arbeidsom, positiv og målrettet* innstilling samt en *trygg og selvsikker* innstilling størst prediksjonsverdi, i tillegg til at respondentenes utdanningsbakgrunn også har betydning.

<sup>153</sup> Tabellen viser til en rangordnet kategorisk yrkeskategorivariabel. Ingen av de dikotome yrkeskategoriene har signifikant effekt i en multippel analyse der utdanning, inntekt, kjønn, alder og innstilling er inkludert.

<sup>154</sup> De ulike innstillingskategoriene er kontinuerlige faktorskårer (forholdstallsnivå).

Årsaksretningen mellom bakgrunnsvariablene og de ulike motivene kan gå begge veier. Et generelt ønske om egenutvikling som alltid har vært til stede hos en person kan påvirke den utdanningen man allerede har, som igjen kan påvirke den innstillingen man har til læring. Motsatt kan det også være slik at tidligere utdanning og innstilling kan være avgjørende i forhold til de motiver som ligger bak deltagelse på kurs.

Det er særlig tidligere utdanning (objektiv posisjon) og innstilling til læring (subjektiv posisjon) som har effekt i forhold til motivene for å delta på kurs. Dette er ikke uventet, men likevel er de systematiske skillelinjene mellom respondenter med høy og lav utdanning og respondenter som er *trygg og selvsikker* og respondenter som ikke er det, interessante. Ut i fra Bourdieus perspektiver vil respondenter med inngående kjennskap til utdanningssystemet og dens logikk, være mer sikker og trygg i sin innstilling til læring. Disse vil være mer tilbøyelig til å ha motiver som er i tråd med de verdier som utdanningssystemet gjør tilgjengelig (Bourdieu 1996c). I Kompetansereformen vil slike verdier være rettet mot å tilegne seg arbeidsrelatert kompetanse.

## 6.5 Valg av kurs og kursmodell

Voksne som ønsker å delta i læringsaktiviteter står overfor flere valg (Tønseth 1997). Ett av valgene er knyttet til avgjørelsen om hvorvidt man skal delta på kurs eller ikke. Et annet valg henger sammen med det første og gjelder valg av kurstilbud og kursmodell. Innenfor feltet voksnes læring er kurstilbudene varierte og heterogene. Blant annet for å fange opp voksnes ulike behov og livssituasjoner, er kurstilbudene organisert på ulike måter. På steder der det finnes mange lokale kursarrangører, vil det ofte være flere kursmodeller og kurstilbud å velge mellom. De kurstilbudene som faktisk finnes der man bor, disse tilbudenenes organisering og inntakskriterier vil dermed utgjøre viktige rammefaktorer for voksnes rekruttering og valg.

Jeg vil først undersøke hvordan deltagerne fordeler seg på forskjellige kurs. I tillegg vil jeg se nærmere på fordelingen etter hvilke kursmodeller deltagerne benytter. De kompetansekrav som stilles i arbeidslivet, vil fungere som en premiss for hvilke kurstilbud som er aktuelle for den enkelte. Et fagbrev kan være en viktig inngangsport til nye jobber og høyere lønn for en som er ufaglært. At de som befinner seg i øvre serviceklasse vil velge kurs på høyskole/universitetsnivå forventes, ut i fra at de har yrker som inngår i kategorien nedre serviceklasse og som et minimum vil ha gjennomført videregående opplæring fra før. Det forventes også at flertallet blant de som ikke er yrkesaktive eller som ufaglært/faglært arbeidere, vil velge kurs på videregående skoles nivå.

Tabell 6.7 Valg av kursmodell etter valg av kurs<sup>155</sup>. Prosent. N=244

	Kurs			
	Allmennfag	Yrkesfag	Hobby/fritid	Høyskole/ Universitet
Alle	25,8	38,9	11,1	24,2
Klasseromsundervisning	41,3	31,4	15,7	11,6
Kombinert undervisning	5,6	52,8	8,3	33,3
Brevkurs	-	82,1	5,1	12,8
Nettbasert undervisning	22,9	12,5	6,3	58,3

\*\* Signifikant på 1 % nivå

\*Signifikant på 5 % nivå

Signifikans er testet gjennom p-verdier fra Pearsons kjikvadrattest, der hver kurstype er omkodet til dikotome variabler.

Tabell 6.7 tar utgangspunkt i en horisontal prosentuering, og viser at de som har valgt klasseromsundervisning ofte deltar på allmennfaglige eller yrkesfaglige kurs, mens de som deltar i kombinerte kursmodeller deltar på yrkesfaglige kurs eller på høyskole/universitetskurs. Respondenter som tar brevkurs er deltagere på yrkesfaglige kurs, mens respondenter på nettbaserte kurs deltar på høyskole-/universitetskurs eller allmennfaglige kurs. Selv om Kjikvadtattesten indikerer signifikans mellom kursmodellene og kursene, antas valg av kurs og valg av kursmodell å utgjøre to separate valg. De videre analysene vil dermed omhandle rekruttering til ulike kurs og til ulike kursmodeller.

### 6.5.1 Valg av kurs og objektive posisjoner

For å få et bilde av respondentenes valg av kurs, vil jeg først vise respondentenes fordeling på ulike kurs etter variabler som kjønn, alder, utdanning, yrkeskategori og inntekt. Resultatene (tabell 6.8) viser mønstre når det gjelder valg av kurs. Det er likevel viktig å være oppmerksom på de ulike fordelinger mellom andel respondenter på hvert kurs, der en betydelig lavere andel respondenter deltar på hobby- og fritidskurs i forhold til deltagelse på andre kurs.

<sup>155</sup> Horisontal prosentuering.

Tabell 6.8 Kursvalg etter kjønn, alder, tidligere utdanning, yrkeskategori og inntekt.<sup>156</sup>  
Prosent. N=244

		Kurs			
		Allmennfag	Yrkesfag	Hobby/fritid	Høyskole/ Universitet
Alle		25,8	38,9	11,1	24,2
Kjønn	Menn	37,5	23,4	12,5	26,6
	Kvinner	21,7	44,4	10,6	23,3
Alder	18-30 år	36,2	29,5	7,6	26,7
	31-45 år	19,2	45,2	11,5	24,0
	46-65 år	14,3	48,6	20,0	17,1
Utdanning	Grunnskole	34,7	59,2	4,1	2,0
	Videregående skole	31,2	43,5	8,7	16,7
	Høyskole/universitet	5,3	10,5	22,8	61,4
Yrkeskategori	Ikke yrkesaktiv	49,4	27,8	5,1	17,7
	Ufaglært/faglært arbeider	17,2	56,3	9,4	17,2
	Nedre serviceklasse	19,6	47,8	13,0	19,6
	Øvre serviceklasse	8,0	20,0	22,0	50,0
Inntekt	190 000 eller mindre	52,1	29,2	2,1	16,7
	191 000-320 000	25,8	46,8	9,7	17,7
	321 000-500 000	21,0	37,1	11,3	30,6
	Over 500 000	4,0	40,0	20,0	36,0

\*\* Signifikant på 1 % nivå.

\*Signifikant på 5 % nivå.

Signifikans er testet gjennom p-verdier fra Pearsons kjikvadrattest, der hver kurstype er omkodet til dikotome variabler.

Blant kvinnene i dette utvalget er de fleste deltagere på yrkesfaglige kurs på videregående skoles nivå (44 %). Litt over 20 % av kvinnene i utvalget deltar på henholdsvis universitets- og høyskolekurs eller allmennfaglige kurs på videregående skoles nivå. En mindre andel av kvinnene i utvalget (11 %) deltar på hobby- og fritidsrettede kurs. Blant mennene er fordelingen noe annerledes, ved at den største andelen deltar på allmennfaglige kurs på videregående skoles nivå (38 %). Fordelingen for mennenes deltagelse på yrkesfaglige kurs og universitets- og høyskolekurs er omtrent lik, med henholdsvis 23 % på yrkesfaglige kurs og 27 % på høyskole/universitetskurs. Også blant mennene er det relativt få deltagere på hobby- og fritidsrettede kurs. Kjikvadrattesten indikerer signifikante forskjeller (0.05-nivået) mellom menn og kvinner når det gjelder valg av allmennfaglige og yrkesfaglige kurs.

Resultatene viser aldersforskjeller når det gjelder valg av allmennfaglige kurs. Deltagelsen på slike kurs er størst i den yngste aldersgruppen (36 %) og lavest i den eldste aldersgruppen (14 %). Derimot er andelen deltagere i den eldste aldersgruppen størst på yrkesfaglige kurs (49 %). Videre er det interessant, men ikke uventet at deltagelsen på hobby- og fritidskurs øker med alder, fra 8 % blant de mellom 18-30 år til 20 % blant deltagere i aldersgruppen 46-65 år. Tabellen viser at valg av universitets- og høyskolekurs er høyest i den yngste aldersgruppen (27 %), mens den avtar med alder og utgjør 17 % blant de som er i aldersgruppen mellom 46 og 65 år. Kjikvadrattesten indikerer signifikante forskjeller mellom aldersgruppene både når det gjelder valg av allmennfaglige kurs, yrkesfaglige kurs og hobby- og fritidskurs. Statistikken til SSB (2003), viser at dette er sammenlignbart med den kursdeltakelsen som

<sup>156</sup> Horisontal prosenttuering.

rapporteres hos studieforbundene og fjernundervisningsinstitusjonene.<sup>157</sup> At eldre voksne deltar på yrkesfaglige kurs, kan skyldes omskolering eller videreutdanning i forbindelse med omorganisering eller jobbskifte. At den eldste aldersgruppen er i flertall på hobby- og fritidskurs, kan skyldes at de har mer tid disponibelt til ulike hobby- og fritidsaktiviteter.

Resultatene viser at deltagelse på allmennfaglige kurs avtar med utdanning. Dette er som forventet ut i fra at allmennfaglige kurs ses som et springbrett til høyere utdanning, og er et kompetansekrav ved inntak til høyskole-/universitet. Det er likevel uventet at 5 % blant de med høyskole- og universitetsbakgrunn deltar på allmennfaglige kurs på videregående skoles nivå. Hvorvidt dette skyldes et ønske om forbedring av karakterer eller andre ting, kan vi ikke fastslå. Som forventet avtar deltagelsen på yrkesfaglige kurs med utdanning. Hele 59 % av de respondentene som har grunnskolebakgrunn deltar på yrkesfaglige kurs, mens dette gjelder for 11 % blant de med høyskole og universitetsbakgrunn. Når det gjelder deltagelse på hobby- og fritidskurs, ser vi motsatte tendens. Her viser resultatene at deltagelsen synker med utdanning, fra 23 % blant de med høyest utdanning til bare 4 % blant de med grunnskolebakgrunn. Deltagelsen på høyskole-/universitetskurs er høyest blant de som har høyskole-/universitetsbakgrunn (61 %), mens den er 17 % blant de med videregående utdanning og bare 2 % blant de med grunnskolebakgrunn. Kjikvadrattesten indikerer signifikante forskjeller mellom utdanningsnivåene, uansett hvilke kurs som er valgt.

Det er markante forskjeller mellom yrkeskategoriene blant respondentene på allmennfaglige kurs. Av de som ikke er yrkesaktive deltar nesten halvparten på allmennfaglige kurs. Dette kan forklares med at andelen som tar allmennfaglige kurs i denne undersøkelsen er fulltidselever, noe som vanskeliggjør en kombinasjon med jobb på dagtid ved at tidspunktene overlapper hverandre. Til sammenligning er det svært få blant de som befinner seg i øvre serviceklasse som deltar på allmennfaglige kurs (8 %). Blant de ufaglærte/faglærte arbeiderne og kursdeltagere i nedre serviceklasse, er rundt halvparten deltagere på yrkesfaglige kurs. På hobby- og fritidskurs deltar en relativt stor andel blant de som befinner seg i øvre serviceklasse (22 %). Dette gjelder også for deltagere på høyskole- og universitetskurs, der 50 % av de i øvre serviceklasse deltar, mens bare 18 % av de som ikke er yrkesaktive deltar. Kjikvadrattesten indikerer signifikante forskjeller mellom yrkeskategoriene på alle typer kurs.

Resultatene viser at over 50 % blant respondentene som har lavest inntekt deltar på allmennfaglige kurs.<sup>158</sup> Blant de som har samlet husholdningsinntekt på over 500 000 kroner er det bare 4 % som deltar på allmennfaglige kurs, mens over halvparten av respondentene på allmennfaglige kurs har 190 000 eller mindre. Det er ikke like store forskjeller mellom inntektsgruppene blant respondentene på yrkesfaglige kurs, men en relativt stor andel av de som har en inntekt på over 500 000 kroner deltar på yrkesfaglige kurs. Inntektsforskjellene er store blant respondenter på hobby- og fritidskurs. Blant de med høyest inntekt, befinner 20 % seg på hobby- og fritidskurs, mens dette gjelder for bare 2 % av de som har en lav samlet inntekt. En betydelig andel respondenter med høy inntekt, er deltagere på høyskole/universitetskurs. Blant de med nest lavest og høyest inntekt, er det over 1/3 som deltar på høyskole/universitetskurs, mens dette gjelder for rundt 17 % av de som befinner seg i de to laveste inntektsgruppene. Kjikvadrattesten indikerer signifikante forskjeller mellom

---

<sup>157</sup> I SSB statistikk (2000-2003) er ikke hobby- og fritidskurs en egen kategori, private arrangører og ressursentre kan heller ikke skilles ut som egne kategorier fordelt på typer kurs.

<sup>158</sup> Dette er inntekt basert på husholdningens samlede bruttoinntekt fra 1999 (året før deltagelse på kurs).

inntektsnivåene når det gjelder valg av allmennfaglige kurs, hobby- og fritidskurs og høyskole-/universitetskurs.

Blant respondentene i denne undersøkelsen er det altså relativt klare skillelinjer og mønstre i deltagelse på ulike kurs, både etter alder, utdanningsbakgrunn og yrkeskategori. Flertallet blant deltagere med høy utdanning, høy inntekt eller som befinner seg i øvre serviceklasse er deltagere på hobby- og fritidskurs eller høyskole- og universitetskurs. I denne undersøkelsen finner vi at flertallet av respondentene med lav utdanning, relativt lav inntekt, deltagere som ikke er yrkesaktive eller som er ufaglærte eller faglærte arbeidere, deltar på allmennfaglige kurs på videregående skoles nivå. Til tross for skjevheter i utvalget og en relativt lav svarprosent, bekrefter disse mønstrene resultater fra tidligere rekrutteringsundersøkelser på feltet (Engesbak et al 1998).

### 6.5.2 Valg av kursmodell og objektive posisjoner

Jeg vil gå nærmere inn på de ulike kursmodellene som benyttes, og se etter skillelinjer og mønstre i respondentenes valg ut i fra en fordeling i forhold til kjønn, alder, tidligere utdanning, yrkeskategori og inntekt. Resultatene viser deltagermønstre i forhold til kjønn, alder, tidligere utdanning, yrkeskategori og inntekt. Tabell 6.9 viser at nesten halvparten av respondentene i undersøkelsen deltar i ordinær klasseromsundervisning.<sup>159</sup> Blant mennene er det en større andel som deltar på brevkurs og nettbaserte kurs, enn det som er tilfelle blant kvinnene i utvalget. Blant kvinnene er det derimot en over dobbelt så stor andel enn blant menn som deltar i kombinerte undervisningsopplegg. Kjikvadrattesten indikerer signifikante forskjeller (0.05-nivået) mellom menn og kvinner når det gjelder valg av kombinert undervisning og nettbasert undervisning. Hvorvidt dette er tilfeldig, et resultat av utvalgsskjevheter eller om det er slik at kvinnene i større grad enn mennene foretrekker et støttende og sosialt læringsmiljø eller kanskje opplever en generell vegring mot studier på nettet, kan ikke fastslås. Dette er imidlertid noe jeg kommer nærmere inn på i analyser av respondentenes motiver og gjennom intervjuene, der intervjupersonene blir bedt om å begrunne valg av kursmodell.

---

<sup>159</sup> Jeg har ikke funnet nasjonale statistikker eller kartlegginger som viser omfang og fordelinger mellom ulike kursmodellene innenfor voksnes læring. En kan derfor vanskelig fastslå hvorvidt fordelingen tilsvarer en reell fordeling i populasjonen.



Tabell 6.9 Kursmodell etter kjønn, alder, tidligere utdanning, yrkeskategori og inntekt.<sup>160</sup>  
Prosent. N=244

		Kursmodell			
		Klasseroms- undervisning	Kombinert undervisning	Brevkurs	Nettbasert undervisning
Alle		49,6	14,8	16,0	19,7
Kjønn	Menn	45,3	6,3	20,3	28,1
	Kvinner	51,1	17,8	14,4	16,7
Alder	18-30 år	46,7	8,6	20,0	24,8
	31-45 år	48,1	21,2	15,4	15,4
	46-65 år	62,9	14,3	5,7	17,1
Utdanning	Grunnskole	75,5	8,2	12,2	4,1
	Videregående skole	46,4	15,9	19,6	18,1
	Høyskole/universitet	35,1	17,5	10,5	36,8
Yrkeskategori	Ikke yrkesaktiv	62,0	15,2	11,4	11,4
	Ufaglært/faglært arbeider	42,2	17,2	21,9	18,8
	Nedre serviceklasse	50,0	8,7	21,7	19,6
	Øvre serviceklasse	36,0	18,0	10,0	36,0
Inntekt	190 000 eller mindre	58,3	14,6	8,3	18,8
	191 000-320 000	45,2	12,9	22,6	19,4
	321 000-500 000	46,8	12,9	12,9	27,4
	Over 500 000	42,0	16,0	22,0	20,0

\*\* Signifikant på 1 % nivå.

\*Signifikant på 5 % nivå.

Signifikans er testet gjennom p-verdier fra Pearsons kjiqvadrattest, der hver kursmodell er omkodet til dikotome variabler.

I alle aldersgrupper er andelen deltagere i klasseromsundervisning størst. Det er likevel en betydelig andel i den yngste aldersgruppen både på nettbaserte kurs og brevkurs (25 og 20 %). I aldersgruppen mellom 31 og 45 år, er det en relativt stor andel som deltar i kombinerte undervisningsopplegg. I den eldste aldersgruppen deltar over 60 % i klasseromsundervisning, mens bare 17 % deltar i nettbaserte studier og 14 % deltar på kombinerte kurs. Ut i fra at unge voksne trolig vil ha større erfaring med nettbaserte medier en eldre voksne<sup>161</sup>, er ikke dette resultatet særlig overraskende. Kjiqvadrattesten indikerer signifikante forskjeller mellom aldersgruppene når det gjelder valg av kombinert undervisning.

Uansett utdanningsbakgrunn, deltar de fleste i klasseromsundervisning. Likevel gjelder dette særlig for respondenter med grunnskoleutdanning. Disse deltar i liten grad på kurs der noen av de andre kursmodellene benyttes. Av de som har videregående skole som sin høyeste utdanning, deltar nesten halvparten i klasseromsundervisning. Resten fordeler seg relativt jevnt på de andre kursmodellene. Når det gjelder tidligere utdanning viser tabellen at en stor andel av de som har høyere utdanning fra før, deltar i nettbaserte undervisningsopplegg (37 %). Kjiqvadrattesten indikerer signifikante forskjeller mellom utdanningsnivåene når det gjelder valg av klasseromsundervisning og nettbasert undervisning.

Brevkursene i denne undersøkelsen omfatter hovedsakelig yrkesfaglige kurs (82 %). Det er mange ulike kurs som tilbys som nettstudier, men høyskole- og universitetsfaglige kurs utgjør

<sup>160</sup> Horisontal prosentnering.

<sup>161</sup> Tatt i betraktning at datainnsamlingen ble gjennomført i 2000, kan det tenkes at dette bilde har endret seg noe, tatt i betraktning den raske teknologiske utviklingen og økt bruk av nettbaserte medier i alle deler av befolkningen.

likevel den største andelen. De fleste deltagere på yrkesfaglige kurs er yrkesaktive, noe som indikerer at brevkurs kan være et alternativ i kombinasjon med en yrkesaktiv tilværelse, fordi man kan studere når man har fri fra jobb.

Kursmodellene som tilbys i de forskjellige fag vil naturlig nok fordele seg i forhold til hvilken kursmodell som er mest hensiktsmessig, og som det er praktisk mulig å gjennomføre i de ulike fagene. Allmennfaglige kurs inneholder for det meste teoretiske fag, som kan gjennomføres og organiseres på ulike måter. Allmennfaglige kurs blir tilbudt som klasseromsundervisning, nettstudium og kombinert undervisning. Mange av yrkesfagenes praktiske deler kan være vanskelig å gjennomføre som nettstudium eller brevkurs. Dette gjelder også mange av de mer hobby- og fritidspregede kursene. Den yrkesfaglige teoridelen er derimot ikke utstyrskrevede eller praksisrettet, og kan gjennomføres via ulike typer av fjernundervisning. Ingen av respondentene på allmennfaglige kurs tar dette som brevkurs. Hos disse respondentene er nettbasert undervisning og klasseromsundervisning hyppigst valg.

Blant respondenter som ikke er yrkesaktive, deltar de fleste (62 %) i klasseromsundervisning. Dette er som forventet, ut i fra at de som har valgt klasseromsundervisning ofte er fulltids kursdeltagere på dagtid. De øvrige respondentene som ikke er yrkesaktive fordeler seg relativt jevnt på andre kursmodeller. Også blant de ufaglærte og faglærte arbeiderne i utvalget deltar de fleste i klasseromsundervisning (42 %), mens 22 % deltar i brevkurs, 19 % deltar i nettbasert undervisning og 16 % deltar i kombinerte kursopplegg. Halvparten av de som befinner seg i nedre serviceklasse deltar i klasseromsundervisning, 22 % deltar på brevkurs og 20 % deltar i nettbaserte undervisningsopplegg. Blant de som befinner seg i øvre serviceklasse er det en like stor andel som deltar i nettbaserte undervisningsopplegg som i klasseromsundervisning. Mens den resterende andelen fordeler seg mellom kombinerte kurs (18 %) og brevkurs (10 %). Kjikvadrattesten indikerer signifikante forskjeller mellom yrkeskategoriene når det gjelder valg av klasseromsundervisning og nettbasert undervisning.

Uansett inntektsnivå, deltar over 40 % av respondentene i klasseromsundervisning. Blant respondentene med lavest samlet inntekt, deltar hele 58 % i klasseromsundervisning. Blant de som befinner seg i inntektsgruppen mellom 191 000 til 320 000 er fordelingen på de øvrige kursmodellene slik at 3 % deltar på brevkurs, mens 19 % deltar i nettbaserte undervisningsopplegg. Fordelingen i inntektsgruppen mellom 321 000 til 500 000 er slik at 27 % deltar i nettbaserte undervisningsopplegg, 13 % deltar på brevkurs og 13 % deltar i kombinerte undervisningsopplegg. Blant de med høyest samlet inntekt er de fleste deltagere i klasseromsundervisning, mens henholdsvis 22 og 20 % deltar på brevkurs og i nettbaserte undervisningsopplegg. Kjikvadrattesten indikerer ingen signifikante forskjeller mellom inntektsnivå og valg kursmodell.

### **6.5.3 Valg av kurs. Betydningen av utdanning, yrkeskategori og inntekt.**

En multinomisk logistisk regresjonsanalyse, der sammenhengen mellom valg av ulike kurs og utdanning, yrkeskategori og inntekt er analysert<sup>162</sup> (tabell i vedlegg 19), viser at relatert til

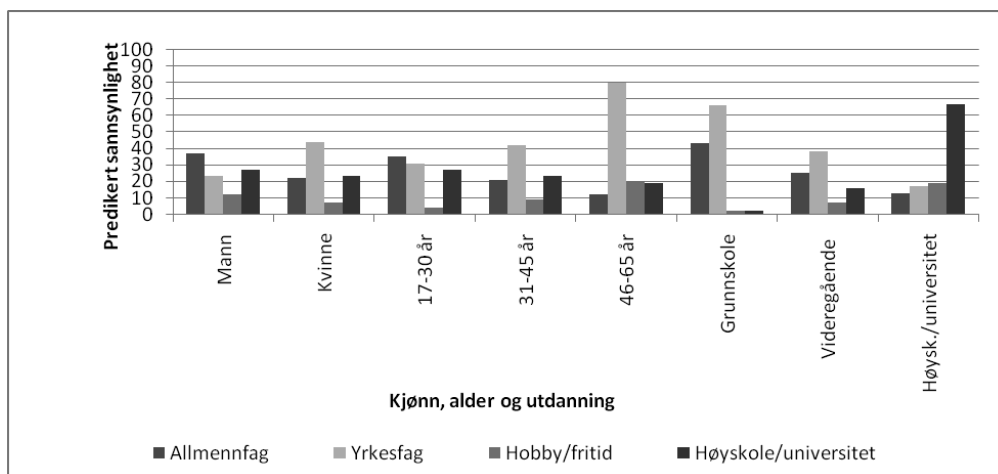
---

<sup>162</sup> Denne analysemetoden benyttes fordi kursvariabelen er en kategorisk variabel, med gjensidig utelukkende kategorier. Analyser og fortolkning vedlagt i vedlegg 19.

respondenter som har valgt høyskole-/universitetskurs, har respondenter som har valgt allmennfaglige og yrkesfaglige kurs betydelig lavere utdanning og de befinner seg i en lavere yrkeskategori. Figur 6.2 og 6.3, tar utgangspunkt i beregnede sannsynligheter ut fra en logistisk regresjonsanalyse, der den avhengige variabelen er gjort om til dikotome variabler, med verdi 0 og 1. Å beregne sannsynlighet for valg av kurs og kursmodell er svært interessant i relasjon til Kompetansereformen og utdanningspolitikkenes intensjoner om å tilrettelegge kurs og kursmodeller som er tilpasset voksnes behov. Sannsynlighet for valg av kurs og kursmodell relatert til respondentenes objektive posisjoner er derfor relevant for å synliggjøre mønstre, selv om Bourdieu nok ville vegret seg noe mot slik predikering, relatert til at han var mer opptatt av å forstå og fortolke handlinger og valg i etterkant.

Figur 6.2 viser sannsynlighet for å velge ulike kurs etter kjønn, alder og utdanning, mens figur 6.3 viser sannsynlighet for å velge ulike kurs etter yrkeskategori og inntekt.<sup>163</sup>

Figur 6.2 Sannsynlighet for å velge ulike kurs etter kjønn, alder og utdanning.<sup>164</sup> N=244



Figuren tar utgangspunkt i respondentenes valg av kurs og viser på grunnlag av dette predikert sannsynlighet for å velge allmennfaglige kurs, yrkesfag, hobby- og fritidskurs og høyskole- og universitetskurs etter kjønn, alder og utdanning. Dersom man er mann, er mellom 17 og 30 år og/eller har grunnskolebakgrunn, er sannsynligheten for å velge allmennfaglige kurs på videregående skoles nivå størst. Fremstillingen viser videre at dersom man er kvinne, dersom man befinner seg i den eldste aldersgruppen og/eller har

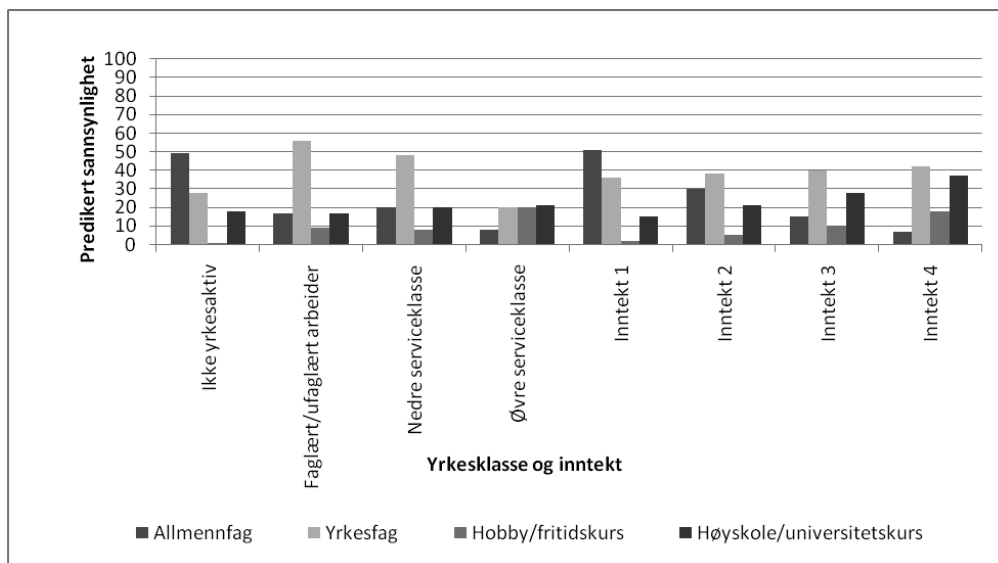
<sup>163</sup> Sannsynligheter beregnet ut fra en ligning som inkluderer konstanten, variabelverdien og koeffisienten. Ut i fra denne beregnede log-oddsen, beregnes sannsynligheter ved å dele 1 på summen av 1+antilogaritmen av den beregnede log-oddsen (med omvendt fortegn). I multiple logistiske regresjonsanalyser blir nye konstanter regnet ut ved at b-koeffisientene til hver av kontrollvariablene er multiplisert med disse variabelens gjennomsnitt. Deretter er produktene summert og konstanten er lagt til.

$$P = \frac{1}{1 + e^{-(b_0 + b_1x_1 + \dots + b_nx_n)}}$$

<sup>164</sup> Multiplert logistisk regresjonsanalyse i vedlegg 19.

grunnskolebakgrunn, er sannsynligheten for å velge yrkesfaglige kurs på videregående skoles nivå størst. Dersom man er mann, befinner seg i den eldste aldersgruppen og/eller dersom man har høyskole/universitetsutdanning er sannsynligheten for å velge hobby- og fritidskurs størst. Dersom man befinner seg i den yngste aldersgruppen og/eller har høyskole-/universitetsbakgrunn, er sannsynligheten for å velge høyskole-/universitetskurs størst.

Figur 6.3 Sannsynlighet for å velge ulike kurs etter yrkeskategori og inntekt.<sup>165</sup> N=244



- Sannsynlighetene (i figuren) er basert på multiple logistiske regresjonsanalyser der kursmodeller er dikotome variabler.

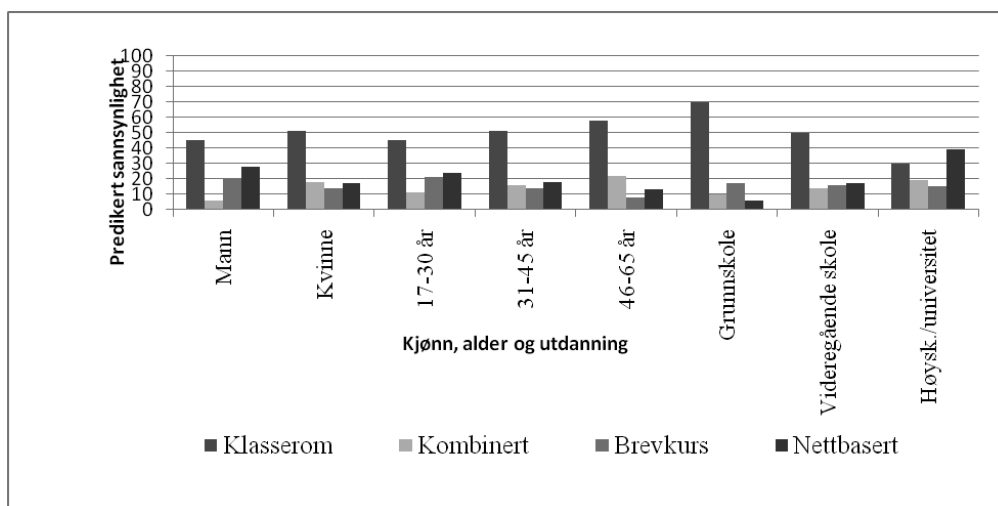
Figuren viser predikert sannsynlighet for å velge allmennfaglige kurs, yrkesfag, hobby- og fritidskurs og høyskole- og universitetskurs etter yrkeskategori og inntekt. Dersom man ikke er yrkesaktiv og dersom man har lav inntekt, er sannsynligheten størst for å velge allmennfaglige kurs på videregående skoles nivå. Dersom man er ufaglært/faglært arbeider, eller befinner seg i nedre serviceklasse, og dersom man har høy inntekt, er sannsynligheten stor for å velge yrkesfaglige kurs. Dersom man befinner seg i øvre serviceklasse og/eller har høy inntekt, er sannsynligheten for å velge hobby- og fritidskurs høyest.

<sup>165</sup> Multippel logistisk regresjonsanalyse i vedlegg 19.

### 6.5.4 Valg av kursmodell. Betydningen av utdanning, yrkeskategori og inntekt

Det er gjennomført en multinomisk logistisk regresjonsanalyse for å analysere sammenhengen mellom utdanning, yrkeskategori, inntekt og valg av kursmodell (tabell i vedlegg 20). Resultatene viser at i forhold til de som har valgt nettbasert undervisning, har respondenter som valgte klasseromsundervisning og brevkurs gjennomgående lavere utdanning og de er oftere "ikke yrkesaktive". Figur 6.4 og figur 6.5 tar utgangspunkt i beregnede sannsynligheter<sup>166</sup> ut fra en logistisk regresjonsanalyse der den avhengige variabelen er gjort om til dikotome variabler, med verdi 0 og 1. Figur 6.4 viser sannsynlighet for å velge ulike kursmodeller etter kjønn, alder og utdanning, mens figur 6.5 viser sannsynlighet for å velge ulike kursmodeller etter yrkeskategori og inntekt.

Figur 6.4 Sannsynlighet for å velge ulike kursmodeller etter kjønn, alder og utdanning. N=244<sup>167</sup>

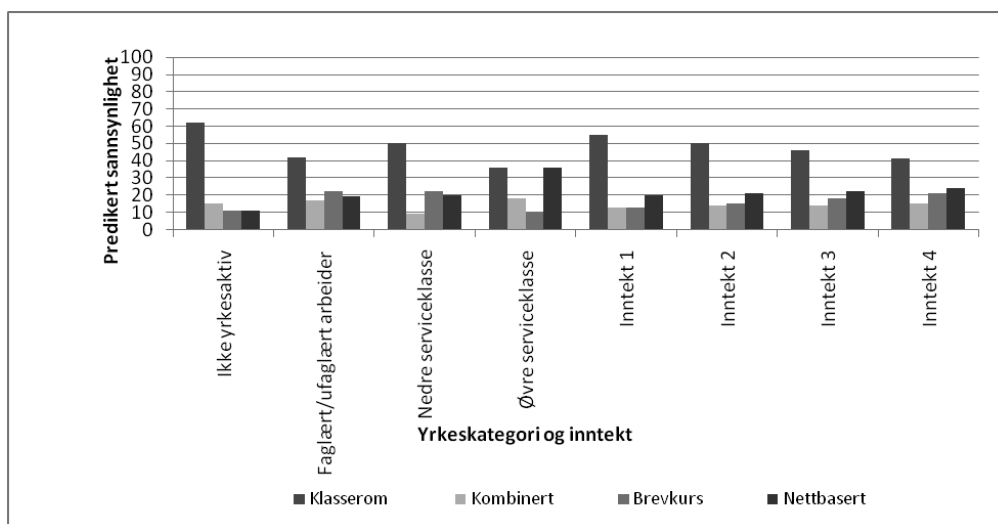


Figur 6.4 viser predikert sannsynlighet for å velge ulike kursmodeller. I kommentarene tas det hensyn til ulik fordeling av respondenter på de ulike kursmodellene. Tabellen viser at dersom man er kvinne, dersom man befinner seg i den eldste aldersgruppen og/eller dersom man har grunnskole fra før, er sannsynligheten for å velge klasseromsundervisning størst. Uansett bakgrunnsvariabel, er sannsynligheten for å velge kombinert undervisning relativt stor. Sannsynligheten for å velge kombinert undervisning er likevel noe større dersom man er kvinne, dersom man befinner seg i den eldste aldersgruppen og/eller dersom man har høyskole/universitetsutdanning. Dersom man er mann og befinner seg i den yngste aldersgruppen, er sannsynligheten for å velge brevkurs størst. Dersom man er mann, dersom man befinner seg i den yngste aldersgruppen og/eller dersom man har høyskole/universitetsutdanning, er sannsynligheten for å velge nettbasert undervisning større enn sannsynligheten for å velge andre kursmodeller.

$$P = \frac{1}{1 + e^{-(b_0 + b_1x_1 + \dots + b_nx_n)}}$$

<sup>167</sup> Multipel logistisk regresjonsanalyse i vedlegg 20.

Figur 6.5 Sannsynlighet<sup>168</sup> for å velge ulike kursmodeller etter yrkeskategori og inntekt.<sup>169</sup>  
N=244



\* Figuren er basert på multipel logistisk regresjonsanalyse der kursmodeller er dikotome variabler.

Sannsynligheten for å velge klasseromsundervisning er høy på grunn av den høye prosentvise andelen i utvalget som deltar i klasseromsundervisning. Dersom man ikke er yrkesaktiv og dersom man har lav inntekt, er det relativt stor sannsynlighet for å delta i klasseromsundervisning. Dersom man befinner seg i øvre serviceklasse og/eller er uaglært/faglært arbeider<sup>170</sup>, er sannsynligheten for å delta i kombinerte kursmodeller større enn om man ikke er yrkesaktiv eller dersom man befinner seg i nedre serviceklasse. Uansett inntektsnivå, er sannsynligheten for kombinert undervisning stor. De brevkursene som er med i utvalget er yrkesfaglige kurs. Dersom man er faglært/ufaglært arbeider, befinner seg i nedre serviceklasse og/eller dersom man har høy inntekt, er sannsynligheten for å velge brevkurs stor. Dersom man befinner seg i øvre serviceklasse og/eller har høy inntekt, er sannsynligheten for å velge nettbaserte kurs derimot størst.

$$P = \frac{1}{1 + e^{-(b_0 + b_1 x_1 + \dots + b_n x_n)}}$$

<sup>168</sup> Multipel logistisk regresjonsanalyse i vedlegg 20.

<sup>170</sup> Dette er såkalte § 3-5 kurs. Det vil si teoriopplæringen for voksne med praksis som ønsker fagbrev.

## 6.6 Valg av kurs og kursmodell. Betydningen av innstilling til læring og motiver

Tabell 6.10 og 6.11 viser til de høye verdiene på hver innstillingsfaktor og hver motivfaktor og tallene gjengir en horisontal prosentuering. Innenfor hver innstillings- og motivfaktor sammenlignes lav, middels og høy skåre for hvert kurs og hver kursmodell. Den prosentvise andel respondenter på ulike kurs og kursmodeller, og at andelen respondenter som deltar på yrkesfaglige kurs, er høyere enn på andre kurs og må tas i betraktning i kommentarene.

Tabell 6.10 Valg av kurs etter innstilling og motiver. Prosent. N = 244

		Kurs				
		Allmennfag	Yrkesfag	Hobby/ fritidskurs	Høyskole/ universitet	
Alle		25,8	38,9	11,1	24,2	
Innstilling	Trygg og selvsikker	Lav	27,4	50,0	6,0	16,7
		Middels	36,1		9,8	26,2
		Høy	18,6		15,5	29,9
	Arbeidsom, positiv og målrettet	Lav	25,7	36,5	12,2	25,7
		Middel	14,0		42,1	31,6
		Høy	32,4		38,7	19,8
	Egenverdi av læring	Lav	37,3	34,7	6,7	21,3
		Middels	20,5		12,8	24,4
		Høy	21,3		12,4	27,0
Negativ innstilling	Lav	32,0	38,7	10,7	18,7	
	Middels	31,5		5,6	25,9	
	Høy	19,5		39,8	13,3	27,4
Motiv	Anerkjennelse og nyorientering	Lav	11,4	44,3	15,9	28,4
		Middels	23,7		13,2	30,3
		Høy	44,2		2,6	14,3
	Egenutvikling	Lav	21,4	41,7	8,3	28,6
		Middels	24,7		9,1	29,9
		Høy	31,3		38,8	15,0
	Arbeids- og karriererelatert	Lav	18,4	27,6	27,6	26,3
		Middels	32,9		3,8	32,9
		Høy	26,1		56,8	2,3

\*\* Signifikant på 1 % nivå.

\*Signifikant på 5 % nivå.

Signifikans er testet gjennom p-verdier fra Pearsons kjikvadrattest der hvert kurs er rekodet til dikotome variabler.

Respondenter som har en *trygg og selvsikker innstilling* utgjør en prosentvis høy andel blant de som har valgt høyskole/universitetskurs (30 %) og blant de som har valgt hobby/fritidskurs (16 %), mens denne type innstillingen utgjør en relativt liten andel blant de som har valgt allmennfaglige kurs. Kjikvadrattesten indikerer signifikante forskjeller (på 0.05-nivå) mellom de som har høy og lav skåre på faktoren *trygg og selvsikker* og valg av allmennfaglige kurs og hobby- og fritidskurs.

Respondenter med en *arbeidsom, positiv og målrettet innstilling* utgjør en relativt stor prosentandel blant de som har valgt allmennfaglige kurs (32 %). Kjikvadrattesten indikerer signifikante forskjeller mellom de som har høy og lav skåre på denne faktoren og valg av

allmennfaglige kurs. Dette stemmer overens med resultater fra andre undersøkelser (Engesbak 1998) som viser at deltagerne i allmennfaglig opplæring gjennomgående er svært målrettet. Respondenter med høy skåre på *arbeidsom, positiv og målrettet* innstilling har derimot en relativt lav prosentandel blant de som har valgt hobby/fritidskurs og høyskole/universitetskurs. Respondenter som synes at *egenverdien av læring* er viktig, skiller seg ikke ut med høye prosentandeler på noen av kursene. Respondenter som har en *negativ innstilling til utdanning* utgjør en relativt stor prosentandel blant de som valgte yrkesfaglige kurs (40 %), hobby- og fritidskurs (13 %) og høyskole-/universitetskurs (27 %). Det er signifikante forskjeller mellom de med høy og lav skåre på faktoren *negativ innstilling til utdanning* og valg av allmennfaglige kurs.

De påstandene som inngår i faktoren *negativ innstilling til utdanning*, er blant annet knyttet til hvorvidt man anser det som formålstjenelig med mer utdanning, og at man ikke har mer å tjene på å ta mer utdanning. Hobby- og fritidskurs er kurs som umiddelbart ikke karakteriseres som utdanning, men mer som lystbetonte fritidsaktiviteter. Trolig er deres noe negative innstilling rettet mer mot nytten av kompetansegivende utdanning. Den negative innstillingen til utdanning som en andel av de med høy utdanning oppviser, skyldes trolig at de ikke vil ha noe å tjene på mer utdanning for egen del.

Respondenter med høy skåre på motivfaktoren *anerkjennelse og nyorientering* utgjør en relativt stor prosentandel blant de som har valgt allmennfaglige kurs (44 %). Denne motivfaktoren utgjør en relativt liten prosentandel blant respondenter som har valgt hobby/fritidskurs. Kjikvadrattesten indikerer signifikante forskjeller mellom de som har høy og lav skåre på denne motivfaktoren når det gjelder valg av allmennfaglige kurs, hobby- og fritidskurs og høyskole-/universitetskurs.

Respondentene som har høy skåre på faktoren *egenutvikling* deltar på ulike kurs, men oftest på yrkesfaglige (39 %) eller allmennfaglige kurs (31 %). Kjikvadrattesten indikerer at de som har høy skåre på *egenutviklingsmotiver* sjelden deltar på høyskole/universitetskurs. Relatert til de andre motivfaktorene, deltar de også oftere på hobby- og fritidskurs. Respondentene med høy skåre på *arbeids- og karriererelaterte motiver*, utgjør en relativt høy prosentandel blant de som har valgt yrkesfaglige kurs (57 %). Det er signifikante forskjeller mellom de som har høy og lav skåre på *egenutviklingsmotiver* når det gjelder valg av høyskole-/universitetskurs. Testen viser i tillegg signifikante forskjeller mellom de som har høy og lav skåre på *arbeids- og karriererelaterte motiver* når det gjelder valg av yrkesfaglige kurs, hobby- og fritidskurs og høyskole-/universitetskurs. Tabell 6.11 viser valg av kursmodell etter innstilling til læring og motiver.<sup>171</sup>

---

<sup>171</sup> Horisontal prosentnering.



Tabell 6.11 Valg av kursmodell etter innstilling og motiver. Prosent.<sup>172</sup> N=244

			Kurs			
			Klasserom	Kombinert	Brevkurs	Nettbasert
Alle			25,8	38,9	11,1	24,2
Innstilling	Trygg og selvsikker	Lav	51,2	14,3	16,7	17,9
		Middels	60,7			
		Høy	40,2			
	Arbeidsom, positiv og målrettet	Lav	55,4	12,2	10,8	21,6
		Middels	40,4	17,5	21,1	21,1
		Høy	49,5	15,3	17,1	18,0
	Egenverdi av læring	Lav	54,7	10,7	17,3	17,3
		Middels	41,0	16,7	20,5	21,8
		Høy	51,7	16,9	11,2	20,2
Negativ innstilling	Lav	54,7	12,0	14,7	18,7	
	Middels	51,9	18,5	9,3	20,4	
	Høy	44,2	15,0	20,4	20,4	
Motiv	Anerkjennelse og nyorientering	Lav	46,6	15,9	18,2	19,3
		Middels	50,0	18,4	9,2	22,4
		Høy	50,6	10,4	20,8	18,2
	Egenutvikling	Lav	50,0	11,9	17,9	20,2
		Middels	45,5	22,1	7,8	24,7
		Høy	51,3	11,3	22,5	15,0
	Arbeids- og karriererelatert	Lav	57,9	13,2	15,8	13,2
		Middels	38,0			
		Høy	52,3			

\*\* Signifikant på 1 % nivå.

\*Signifikant på 5 % nivå.

Signifikans er testet gjennom p-verdier fra Pearsons kji-kvadrattest der hver kursmodell er rekodet til dikotome variabler.

Respondenter med en *trygg og selvsikker* innstilling til læring utgjør en relativt høy prosentandel blant de som har valgt nettbaserte kurs (24 %), mens det utgjør en mindre andel blant de som har valgt klasseromsundervisning. Dette er som forventet ut i fra funn i andre undersøkelser (Engesbak et al 1998). Undersøkelser viser at de som deltar i klasseromsundervisning er relativt lavt utdannet fra før, og for mange av disse kan negative skoleerfaringer spille inn i forhold til deres innstilling (Madsen & Tønseth 1998, Engesbak et al 1998). Respondentene med en *arbeidsom, positiv og målrettet* innstilling, utgjør derimot en relativt lav prosentandel blant de som valgte nettbaserte undervisningsopplegg og kombinerte undervisningsopplegg, mens de utgjør en relativt høy andel blant de som har valgt klasseromsundervisning (50 %). Respondenter som opplever *egenverdien av læring* utgjør en relativt høy prosentandel blant de som valgte klasseromsundervisning (52 %). For øvrig er ikke dette en innstilling som skiller seg vesentlig ut blant noen av de ulike kursmodellene. Respondenter med en *negativ innstilling til utdanning* utgjør en relativt høy prosentandel blant de som valgte brevkurs (20 %), mens negativ innstilling ellers ikke skiller synes å skille seg ut med hensyn til valg av kursmodell.

Det er heller ingen spesielle motivfaktorer som ser ut til å skille seg ut i forhold til valg av kursmodell. Respondenter med *anerkjennelse og nyorientering* som motiv utgjør ingen markert gruppe, verken blant de som valgte allmennfaglige kurs, yrkesfaglige kurs, hobby-

<sup>172</sup> Horisontal prosenttuing.

/fritidskurs eller høyskole/universitetskurs. Respondenter med *egenutviklingsmotiver* utgjør en noe høyere prosentandel enn de andre motivfaktorene blant de som valgte brevkurs (23 %), mens respondenter med *arbeids- og karriererelaterte motiver* utgjør en relativt høy prosentandel blant de som valgte *klasseromsundervisning* (52 %) og *nettbasert undervisning* (19 %).

Kjikkvadrattesten indikerer signifikante forskjeller mellom de som har høy og lav skåre på faktoren *trygg og selvsikker* og *arbeids- og karriererelaterte motiver* og valg av klasseromsundervisning, og mellom de som har høy og lav skåre på *egenutviklingsmotiver* og valg av brevkurs.

### 6.6.1 Valg av kurs og kursmodell – betydningen av innstilling til læring og motiver

Jeg har antatt at innstilling til læring utgjør en motiverende drivkraft i forhold til hvilke motiver respondentene vektlegger og hvilke kurs de velger. Egne skoleerfaringer, familie og samfunnets formidling av viktigheten av utdanning, egne oppfatninger og omgangskretsens påvirkning vil i følge Rubenson (1976) ha betydning for ens forventninger om mestring, oppfatninger om hva man kan oppnå ved å delta i læring og den enkeltes innstilling til læring.

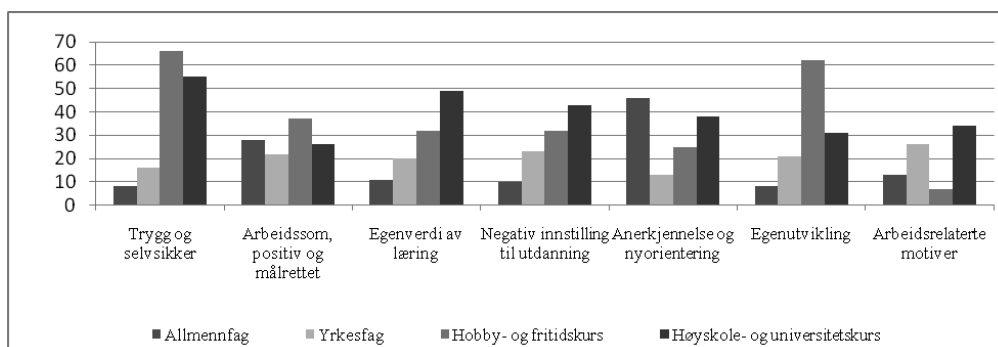
I en multinomisk logistisk regresjonsanalyse analyseres tre modeller som predikerer sannsynlighet for valg av kurs (se tabell i vedlegg 21). Innstilling til læring (dikotome) og ulike motiver (dikotome) er uavhengige variabler. Analysen viser få signifikante koeffisienter, men i forhold til de som valgte høyskole- og universitetskurs, er respondenter som har valgt allmennfaglige kurs, mindre *trygg og selvsikker* i sin innstilling. I forhold til de som valgte høyskole- og universitetskurs, har respondenter som valgte allmennfaglige kurs en *arbeidsom, positiv og målrettet* innstilling. Resultatene viser også at relativt til deltakere på høyskole- og universitetskurs, så øker sannsynligheten for å ha høy skåre på motivfaktoren *anerkjennelse og nyorientering*, dersom man velger allmennfaglige kurs. Relativt til deltakere på høyskole- og universitetskurs, øker sannsynligheten for å ha *arbeids- og karriererelaterte motiver* dersom man velger yrkesfaglige kurs, mens den synker dersom man velger hobby- og fritidskurs.

Figur 6.6 tar utgangspunkt i beregnede sannsynligheter<sup>173</sup> ut i fra resultatene i en ny logistisk regresjonsanalyse, der kursene er omgjort til dikotome variabler (verdi 0= lav skåre og 1= høy skåre). Det er sannsynligheten for at respondenter med høy skåre på den enkelte faktor velger bestemte kurs som danner utgangspunkt for figur 6.6. Dette gir en mer visuell framstilling av de sannsynligheter som kan være vanskelig å tolke ut i fra logit og odds-ratio i en multinomisk regresjonsanalyse (se tabell i vedlegg 21).

---

$$173 \quad P = \frac{1}{1 + e^{-(b_0 + b_1x_1 + \dots + b_nx_n)}}$$

Figur 6.6 Sannsynlighet for valg av kurs dersom man har høy skåre på ulike innstillings- og motivfaktorer.<sup>174</sup> N=244



Figuren viser predikert sannsynlighet for å velge de ulike kursene når man har høy skåre på de ulike innstillingene og de ulike motivene for å delta på kurs. Dersom man har *anerkjennelse og nyorientering* som motiv, og dersom man er *arbeidssom, positiv og målrettet* er sannsynligheten for å velge allmennfaglige kurs stor. Dersom man har *arbeids- og karriererelaterte motiver*, er sannsynligheten for å velge yrkesfaglige kurs relativt stor. Dersom man *egenutvikling* som motiv og *er trygg og selvsikker* og/eller *arbeidssom, positiv og målrettet*, er sannsynligheten for å velge hobby- og fritidskurs stor. Uansett motiv, er sannsynligheten for å velge høyskole- og universitetskurs nesten like stor, men den er noe større dersom man har en *trygg og selvsikker* innstilling og opplever *egenverdien av læring*.

Tilsvarende som for kurs, analyseres tre modeller som predikerer sannsynlighet for valg av kurs i en multinomisk logistisk regresjonsanalyse (se tabell i vedlegg 22). Innstilling til læring (dikotome) og ulike motiver (dikotome) er uavhengige variabler. De estimerte koeffisientene uttrykker her endringene i de uavhengige variablene relativt til referansekategoriene, som i dette tilfellet er nettbaserte kurs. Sett i forhold til valg av nettbaserte studier, øker sannsynligheten for at respondenter velger klasseromsundervisning når de har lave skårer på alle innstillingsfaktorene og motivfaktorene. For øvrig er det ingen signifikante estimater.

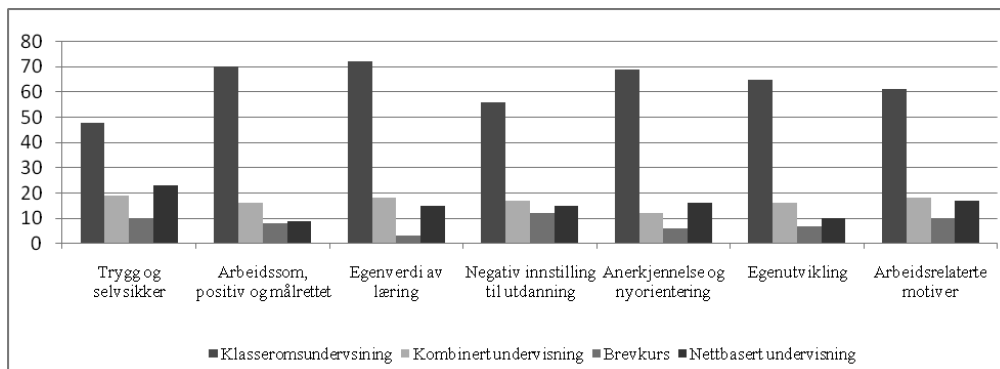
Det er beregnet sannsynligheter<sup>175</sup> ut i fra en ny logistisk regresjonsanalyse, der den avhengige variabelen er omgjort til dikotome variabler (der 0=lav verdi og 1=høy verdi). Det er sannsynligheten for valg av kursmodell dersom man har høy verdi på den enkelte innstillings- og motivfaktor som presenteres i figur 6.7.<sup>176</sup>

<sup>174</sup> Alle de uavhengige variablene er inkludert i samme regresjonsmodell. En figur der de lave skårene også var inkludert ga en uoversiktlig fremstilling, og de ble dermed utelukket fra figuren.

<sup>175</sup> 
$$P = \frac{1}{1 + e^{-(b_0 + b_1 x_1 + \dots + b_n x_n)}}$$

<sup>176</sup> Dette gir en visuell framstilling av de sannsynligheter som kan være vanskelig å tolke ut i fra logit og odds-ratio (vedlegg 22).

Figur 6.7 Sannsynlighet for valg av kursmodell dersom man har høy skåre på ulike innstillings- og motivfaktorer.<sup>177</sup>N=244



Sannsynligheten for å velge klasseromsundervisning er størst uansett hvilken innstilling og motiv respondentene har. Dette skyldes selvsagt fordelingen mellom de ulike kursmodellene. Deltagere som har *anerkjennelses- og nyorienteringsmotiver*, har stor sannsynligheten for å velge klasseromsundervisning. Uansett innstilling og motiv, er sannsynligheten for å velge kombinert undervisning omtrent like stor. Det samme gjelder også for valg av nettbaserte kurs. Dersom man opplever at læring har en egenverdi i seg selv, er det noe mindre sannsynlig med valg av brevkurs. Dersom man har en *trygg og selvsikker* innstilling, har *arbeids- og karriererelaterte motiver* og *anerkjennelses- og nyorienteringsmotiver*, er sannsynligheten størst for å velge nettbasert undervisning.

Nettbasert undervisning ble i Kompetansereformen lansert som et fleksibelt alternativ til stedbunden klasseromsundervisning, som skulle gjøre det lettere for voksne med omsorgsforpliktelser å delta i læring. Et sentralt funn er at deltagere som har valgt nettbasert undervisning og universitets- og høyskolestudier har en *trygg og selvsikker* innstilling til læring. Motsatt at de som har valgt klasseromsundervisning og allmennfaglig utdanning i mindre grad er *trygg og selvsikker*. Nettbasert undervisning krever IKT kompetanse på et visst nivå, i tillegg til at det krever en betydelig evne til selvstyrt læring. I følge Bourdieu skjer det en favorisering av agentene som allerede har relevant kompetanse (her IKT kompetanse og evne til selvstyrt læring). Marginaliserte gruppers kompetanser er sjelden verdsatt i utdanningssystemet og kan sjelden veksles inn i kulturell kapital (Bourdieu 1984). Deltagere som mangler IKT kompetanse og evne til selvstyrt læring, vil dermed vegre seg mot å delta i nettstudier. Bourdieu hevdet at utdanningssystemet ved å favorisere tidligere kompetanse, bidrar til reproduksjon av de objektive maktforholdene (ibid).

Bourdieus praksisteori inkluderer komponenter i den enkeltes verdiorientering for å forklare handlinger og valg (Bourdieu 1977). Her tas det utgangspunkt i at objektive strukturer, internalisert i habitus, utgjør grunnlaget for ens livsstil og praksis. En slik praksis vil for eksempel kunne være valg av kurs og kursmodell. Hovedantagelsen er at valg av kurs og kursmodell ut i fra denne teorien, vil kunne være en måte å forsterke eller endre identitet og

<sup>177</sup> Alle de uavhengige variablene er inkludert i samme regresjonsmodell. Også her fremstilles bare de høye skårene.

livsstil. Norske undersøkelser har tidligere vist at indre motivasjon (interesse for emnet) er det viktigste motivet for valg av fritidskurs, mens karriereutvikling er det viktigste motivet for valg av yrkesrettede kurs (Skaalvik et al 2000). I flere tidligere undersøkelser på feltet er det utviklet en typologi over motiver for deltagelse (Johnstone & Rivera 1965, Deci et al 1985, Nicholls 1984, Cross 1984, Boshier 1991, Burgess 1974, Morstain & Smart 1974, Wlodkowski 1985, Beder & Valentine 1990, Skaalvik et al 2000), der valg av yrkesfaglige er assosiert med karriereutvikling som motiv, mens valg av hobby- og fritidskurs er assosiert med egenutvikling og sosiale mål som motiv. Resultatene av analysene i dette kapitlet bekrefter en slik typologi.

### 6.6.2 "Identitetstyper"

Gjennom *La Distinction* fra 1984 introduserte Bourdieu en videreutviklet modell av det sosiale rom basert på en undersøkelse av livsstiler i det franske samfunnet. Modellen representerer et system av objektive relasjoner mellom kombinasjoner av relevante maktforhold (Bourdieu 1984). Modellen var fremstilt som et koordinatsystem med akser, der individers posisjoner plasseres. Rosenlund (1991) tok utgangspunkt i denne modellen i sin dr.grads avhandling og presenterte to sosiale "kart", eller "rom", som nært henger sammen og som er konstruert ved hjelp av en fransk statistisk metode; korrespondanseanalyse. Det ene av disse rommene viser vår plassering i det sosiale landskapet ut i fra vår tilgang til økonomisk kapital (inntekt, investeringer i bil, båt, hytte) og vår tilgang på kulturell kapital (utdanning, å ha vokst opp i et "kultivert" hjem, etc.).<sup>178</sup> Det andre kartet viser hvordan typiske livsstiler og holdninger fordeler seg i det sosiale landskapet. Han viser blant annet forskjellene mellom de eksklusive livsstilene og de folkelige, "vulgære" livsstilene. Han fant at sosiale og kulturelle forskjeller skapes og vedlikeholdes både hierarkisk, i sosiale klasser, og i en "horisontal" retning, etter kapitalsammensetningen.

De statistiske analysene som er gjennomført i dette kapitlet har gitt mange interessante funn og resultater, som peker både på svake og sterke sammenhenger i materialet. Det er ikke benyttet korrespondanseanalyse for å plassere respondentene ut i fra posisjoner i det sosiale rom. Derimot kan kategorisering være en måte å skape oversikt og reflektere over funn i et kvantitativt datamateriale. Kategorisering hjelper oss til å identifisere interessante mønstre og dimensjoner (Rosch 1978). Kategorisering er et analyseverktøy som hjelper til med å skape mening i de data som samles inn (Strauss & Corbin 1990).

Flere rekrutteringsundersøkelser har gjennom kvantitative og kvalitative undersøkelser pekt på felles kjennetegn ved voksne deltagere, basert på mønstre i koplingen mellom ulike bakgrunnsvariabler og rekruttering til læring. Utallige undersøkelser har blant annet påvist sammenhenger mellom tidligere utdanning og deltagelse i læring (Kaplan 1945, Johnstone & Rivera 1965, Cross 1984, Finbak & Engesbak 2006), som viser tydelige skille mellom voksne med mye og lite utdanning. Med bakgrunn i dybdeintervju med 22 voksne deltagere i læring identifiserte Houle (1961), som tidligere nevnt, tre grupper av voksne deltagere i læring. Den

---

<sup>178</sup> Alle har forskjellig sosial plassering både med hensyn til kapitalvolumet som er "summen" av de to formene av kapital og kapitalsammensetningen som knytter seg til den relative andelen av de to kapitalformene, hvilken av dem som er den viktige.

første gruppen var (i) målorienterte deltagerer som søker utdanning for å nå et spesifikt mål, den andre gruppen var (ii) aktivitetsorienterte deltagerer som ønsker å delta i en læringsaktivitet av årsaker, som ikke har å gjøre med det som skal læres. Den tredje gruppen kalte han for (iii) læringsorienterte deltagerer. Houle presiserte at alle voksne kan falle inn under alle disse kategoriene i løpet av livet. Hvor de befinner seg på ett gitt tidspunkt vil avhenge av mange faktorer som type læringsaktivitet, livssituasjon, kostnader, tidspunkt osv.

Forskerens refleksjon over datas meningsinnhold er ikke et uvesentlig element i kategoriseringen. Det er en fare ved å kategorisere deltagerer i læring basert på forskerens refleksjoner over en rekke empiriske enkeltfunn. En risikerer at kategorisering blir "ekstremeksempel", som i sin fremstilling blir en grovkantet konstruksjon som overdimensjonerer enkelte fellestrekk. For eksempel kan det være en fare for å overdimensjonere svake empiriske sammenhenger ved å sette dem sammen med og sidestille dem med statistisk signifikante og sterke sammenhenger.

Ut i fra et teoretisk utgangspunkt, som tar i betraktning at objektive og subjektive posisjoner utgjør viktige forhandlingselementer i den identitetskonstruksjon som skjer gjennom deltagelse i læring, vil det å identifisere kategorier av voksne deltagerer likevel være nyttig. Det vil kunne gi oss en bedre forståelse av de sammenhengene som er påvist mellom ulike variabler i det kvantitative materialet. Kategoriseringen vil være på mange måter være en rendyrking av enkelte sammenhenger basert på de utregnede sannsynligheter og sammenhenger. Selv om de vil være grovkantede, vil slike kategorier gi et mer visuelt bilde av uoversiktlige enkeltfunn. Det kategoriseres ut i fra de tendenser (svake og sterke), som synliggjøres i det kvantitative materialet. Disse kategoriene vil være grovkantet og slett ikke faste, etablerte kategorier. Man kan heller tenke seg at man kan ha elementer fra ulike kategorier til ulike tider og i ulike kontekster. Resultatene viste mønstre både når det gjelder innstilling til læring, motiver, valg av kurs og valg av kursmodell. Til tross for skjevheter i utvalget og en relativt lav svarprosent, bekrefter disse mønstrene resultater fra tidligere rekrutteringsundersøkelser på feltet (Engesbak et al 1998). Det nye er likevel at motiver som handler om *anerkjennelse og nyorientering* i livet er et sterkt motiv og at *arbeidsrelaterte motiver* ser ut til å inngå i to *motivkretser*<sup>179</sup> som på den ene siden handler om det å få en jobb og en fast inntekt og på den andre siden handler om makt, anerkjennelse og økt innflytelse i nåværende jobb.

Blant respondentene i denne undersøkelsen synliggjøres skillelinjer og mønstre i respondentenes motiver og valg av ulike kurs, både når det gjelder kjønn, aldersfordeling, utdanningsbakgrunn, yrkeskategori, inntekt og i noen grad også innstilling til læring. Ut i fra den kvantitative undersøkelsen synliggjøres sammenhenger mellom variabler som fremhever fire "identitetstyper".

"*Karrierejegeren*" har som fremste motiv å få større anerkjennelse, innflytelse og makt på jobben. Dette motivet er en del av det arbeidsrelaterte motivet som omfatter relativt unge deltagerer, der de fleste er menn. Disse kjennetegnes ved at de er trygg, selvsikker, målrettet

---

<sup>179</sup> Med ulike motivkretser menes her motiver som inngår som ulike retning/dimensjoner innenfor en og samme kontekst (her arbeidslivet). Resultatene viser sammenheng mellom motivkretsene og deltagerens objektive posisjoner, som i sin tur viser til ulike identitetstyper innenfor samme kontekst (her karrierejegere og etablerere).

og arbeidsom. De deltar på yrkesfaglige kurs eller på høyskole- universitetskurs. De har høy utdanning fra før og de har relativt høy inntekt. De er yrkesaktive mens de deltar på kurs og de deltar oftest på nettbaserte kursopplegg eller i klasseromsundervisning på kveldstid.

"*Ny-orientereren*" har *anerkjennelse og nyorientering* som sitt fremste motiv. De ønsker seg en ny retning i livet og økt anerkjennelse på ulike livsområder. Dette er flest kvinner, ikke helt pur unge, som har relativt lav utdanning og lav inntekt. De befinner seg utenfor arbeidsmarkedet eller i den nedre serviceklassen mens de deltar på kurs. *Ny-orientererne* er arbeidsom og målrettet, men likevel mindre *trygg og selvsikker* i sin innstilling til utdanning og læring. De deltar i klasseromsundervisning, ofte på dagtid.

"*Livsnyteren*" er opptatt av egenutvikling som motiv for å delta på kurs. Dette er oftest menn som ikke er i den yngste aldersgruppen. *Livsnyterne* er likhet med de andre respondentene *arbeidsom og målrettet*, i tillegg er de *trygg og selvsikker* i forhold til læring. De har middels eller høy utdanning fra før og de befinner seg oftest i den øvre serviceklassen. De deltar på ulike kurs, men i forhold til deltagere med andre motiver, deltar *livsnyterne* oftere på hobby- og fritidskurs og sjeldnere på høyskole- og universitetskurs. Denne gruppen deltar både i klasseromsundervisning, kombinerte kurs, brevkurs og nettbaserte kurs.

"*Etablereren*" har i likhet med *karrierejegeren* arbeidsrelaterte motiver. Likevel er det målet om å komme inn på arbeidsmarkedet og få et inntektsbringende yrke som det sentrale for denne gruppen. Også *etablereren* er *arbeidsom, positiv og målrettet* i sin innstilling til læring. I denne gruppen er det flest menn med relativt lite utdanning og med relativt lav inntekt, som velger allmennfag eller yrkesfaglig utdanning på videregående skoles nivå. Denne gruppen deltar på kurs som benytter ulike kursmodeller.

Denne rendyrkingen av enkelte sammenhenger og sannsynligheter gir et bilde på noen voksne deltagere på kurs. Kategoriene av deltagere tydeliggjør også de objektive posisjonenes betydning i forhold til motiver og valg. Disse kategoriene/typifiseringene tydeliggjør også hvordan ulike objektive posisjoner er komponenter, som til sammen bygger identitet og at identitetskonstruksjon dermed kan være et sentralt motiv for å delta på kurs. Dette kapitlet har pekt på mønstre, som viser hvordan ulike objektive posisjoner kan ha ulik betydning alt ettersom de er komponenter av deltagerens identitet. Resultater viser sammenhenger og mønstre som kan assosieres med Bourdieus livsstilssegmenter i det sosiale rom (Bourdieu 1984).

## 6.7 Oppsummering og drøfting

Resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen i startfasen av kursene, peker på mange sammenhenger og sannsynligheter som gir større innsikt i avhandlingens problemstilling, særlig knyttet til objektive posisjoner og deres betydning i forhold til motiver og valg. Blant annet er det tydelig sammenheng mellom tidligere utdanning, dimensjonen yrkesaktiv/ikke yrkesaktiv, innstilling til læring og respondentenes motiver og valg. Yrkeskategori som objektiv posisjon har mindre betydning enn antatt, mens yrkesaktivitet som dimensjon derimot har stor betydning.

Innstilling til læring vil inngå i det som Bourdieu kaller subjektive forventninger, en subjektiv virkelighetsforståelse som er tilpasset de objektive mulighetene (Bourdieu 1977, 1984). Subjektiv posisjon er benyttet som begrep for respondentenes uttalte vurderinger av deres objektive posisjoner og forventninger, ønsker og oppfatninger om muligheter. Resultatene viser at de fleste av respondentene i den kvantitative undersøkelsen har en positiv innstilling til læring; de synes læring er morsomt og en stor andel oppgir at de har tro på seg selv og sin egen læringsevne. En faktoranalyse av påstander knyttet til innstilling til læring resulterte i fire faktorer; (1) *trygg og selvsikker*, (2) *arbeidsom, positiv og målrettet*, (3) *egenverdig av læring* og (4) *negativ innstilling til utdanning*. En *trygg og selvsikker* innstilling til læring vil blant annet kunne opparbeides gjennom positive mestringserfaringer i ulike læringssituasjoner og gjennom erfaringer på andre livsområder (jf Bandura 1986, Zimmerman 2000). Resultatene i denne undersøkelsen viser at det er deltagerne med høy utdanning og som dermed er ”vant med å lære” som skårer høyest i forhold til en slik innstilling. Resultatene viser at andelen med en slik innstilling også er stor blant de som har høy inntekt og høy alder. Respondenter som har en *arbeidsom, positiv og målrettet* innstilling hadde også høy alder (ofte over 45 år), men disse hadde derimot relativt lav inntekt. En *arbeidsom, positiv og målrettet* innstilling anses å være en viktig drivkraft i forhold til mestring og gjennomføring (Engesbak et al 1998). Respondenter som legger stor vekt på *læringens egenverdi*, er også ofte over 45 år og de har ofte høyere utdanning fra før. De som er *negativ til utdanning* er også ofte over 45 år, de er ofte funksjonærer, de har ofte høy utdanning og høy inntekt. Dette er deltagerne som trolig opplever at de egentlig har nok utdanning og formell kompetanse for egen del. De yngre respondentene har mer sjelden en *trygg og selvsikker* innstilling, men de er derimot delt i forhold til å ha en *negativ innstilling til utdanning* og en *arbeidsom, målrettet og positiv* innstilling. I tilknytning til Bourdieus teori er det nærliggende å referere til betydningen av sosial bakgrunn/klassemiljø, skoleprestasjoner og muligheter til å akkumulere kulturell kapital (Bourdieu 1984, 1990). En subjektiv posisjon vil ut i fra disse funnene blant annet inkludere betydningen av utdanning og læring, relatert til deres tidligere erfaringer. En faktoranalyse av ulike begrunnelser for å delta på kurs, ga tre faktorer; (1) *anerkjennelse og nyorientering*, (2) *egenutvikling* og (3) *arbeids- og karriererelaterte motiver*. De fleste oppgir flere ulike begrunnelser for å delta som kan inkluderes innenfor flere av de ulike faktorene. Dermed ligger det elementer av både indre og ytre motiver hos de fleste respondentene i undersøkelsen. Ut i fra Bourdieus tenkning er koplingen mellom motiver og identitet slik at ulike valg som fremstår som atskilte, frie og uavhengige, egentlig er et uttrykk for vår smak, som gjennom valg og handlinger forsterker habitus og livsstil (Bourdieu 1984). De ulike motivene som oppgis retter seg mot ulike livsområder som indikerer at det er ulike komponenter ved identiteten som man bevisst eller ubevisst søker å ”bearbeide” eller ”forme” gjennom deltagelse i læring. For noen er dette rettet mot å etablere eller forsterke en yrkesposisjon. For det første handler det om å etablere eller forsterke et mer psykologisk, kognitivt aspektet ved identiteten gjennom egenutvikling. For andre handler det om en mer omfattende livsendring som omfatter flere av identitetens komponenter, der anerkjennelse fra andre inngår som et vesentlig element.

Relatert til tidligere undersøkelser<sup>180</sup>, gir resultatene av faktoranalysen grunnlag for å stille spørsmål ved om det virkelig er slik at det er ”dukket opp” en ny motivasjonsfaktor, eller om den mer tilfeldig er blitt tydeliggjort i denne undersøkelsen. Undersøkelsens resultater viser at

---

<sup>180</sup> Gjennomført før denne undersøkelsen.



deltagelse på kurs for mange er viktig både i forhold til å få anerkjennelse fra andre, i forhold til å skape en "ny retning" i livet og utvikle sider ved seg selv som kan gi beundring, mer innflytelse og slagkraft i ulike sammenhenger. Denne verdien er ikke ny i den forstand at ingen har påpekt at slike motiver kan ligge til grunn for læring. Jeg har ved flere anledninger referert til utenlandske undersøkelser (Field 1994, 2000, Antikainen 1998), som nettopp hevder slike tendenser i sammenheng med beskrivelsen av den generelle samfunnsutviklingen i relasjon til voksnes læring. Den kan også ses som en del av et bredere spekter av kvalifikasjoner som samfunnet i økende grad krever, eller den kan ses som en del av den økte individualiseringen som ligger til den postmoderne samfunnsutviklingen (Giddens 1994a). Bourdieus teori tok utgangspunkt i at det folk uttrykker reflekterer deres forståelse gjennom habitus. Handlinger er drevet av en *praktisk sans* for hvordan man handler i bestemte sammenhenger og hvordan man omgås andre mennesker. Denne praktiske sansen rommer de objektive strukturene, uten at agentene nødvendigvis er bevisst dette. For å få en forståelse av den praktiske sans, må man interessere seg for agentens subjektive forståelse av sine handlinger (Bourdieu et al 1972). Jeg vil i avhandlingens siste kapittel diskuteres denne "nye" motivasjonsfaktoren nærmere, blant annet relatert til Schuller (2000) og Côté (1996) "identity capital" som i sin definisjon kan minne noe om Bourdieus *praktiske sans*.

Når det gjelder bakgrunnsvariablenes betydning i forhold til de ulike motivene, viser resultatene at tilslutningen til *anerkjennelses- og nyorienteringsmotiver* vektlegges blant de som ikke er yrkesaktive, som har lav utdanningsbakgrunn og lav inntekt. Resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen viser i tillegg at *de arbeids- og karriererelaterte motivene synes å inngå i to motivkretser*. For det første var det respondenter som vektla *arbeids- og karriererelaterte motiver* fordi de ville inn på arbeidsmarkedet, eller ønsket *nye arbeidsoppgaver*. Dette var hovedsakelig deltagere på yrkesfaglige kurs. En annen gruppe var høyt utdannet, befant seg i øvre serviceklasse og deltok i nettbaserte undervisningsopplegg. Denne gruppen har motiver som gikk i retning av å få større innflytelse, makt og anerkjennelse i sin nåværende jobb. Mens den første motivkretsen handler om å etablere en trygg økonomisk plattform samt å etablere en yrkesposisjon, så handler den andre motivkretsen mer om å befeste, eller styrke sin yrkesposisjon. Innflytelse, makt og anerkjennelse vil ut i fra Bourdieus teori kunne forstås som symbolsk kapital innenfor eget arbeidsområde. Symbolsk kapital forstås som en ekstra dimensjon ved andre typer kapital (Bourdieu 2000 s. 251). Symbolsk kapital oppnås gjennom anseelse, anerkjennelse, tro, tillit og anseelse hos andre mennesker (ibid s. 173). I følge Field (2000 s. 116) er en av fordelene med å være eldre kursdeltager det svekkede presset om å ta utdanning. Generelt sett søker yngre muligheter for å skape en trygg og stabil posisjon som voksen (ibid s. 145).

Til tross for økt demokratisering med en lov som skal sikre lik rett til utdanning, viser også denne undersøkelsen tradisjonelle skillelinjer, når det gjelder motiver for læring og valg av læringsaktivitet. Årsaken til dette ligger, i følge Bourdieu, i at det er en bestemt sammensetning av kulturell kapital som skaper de beste forutsetninger for å delta i utdanning. Hva slags sammensetning det dreier seg om, vil kunne variere avhengig av tid, rom og felt, men forskning på området viser blant annet at den ballasten man får med seg hjemmefra i form av familiesosialisering har betydning, og at utslaget er størst når det kulturelle miljøet i familien ligner det kulturelle miljøet som preger utdanningsinstitusjonen:

*”Alt i alt virker det altså som om familier fra høyere sosiale lag makter å gi barna sine bedre intellektuelle og språklige forutsetninger for de problemer og oppgaver skolen stiller. Barn av akademikere vil gjennomgående oppleve det som mer ’naturlig’ å sikte seg inn mot høyere utdanning enn andre” (Knudsen 1992 s. 138).*

Selv om slike utslag først og fremst er knyttet til barn og unge i utdanning, så vil det med en etablering av en ”varig og seig” habitus, være noe som også vil gjelde i voksenlivet. Det er med andre ord ikke tilfeldig hvilke voksne som føler seg mest hjemme i utdanningsfeltet. Bourdieu hevdet at utdanningssystemet medvirker til å opprettholde ulikhet ved å reproducere de kapitalforhold som finnes i familiene (Bourdieu 1986). På denne måten kan utdanningssystemet og tilbudsstrukturen utgjøre viktige premisser for rekruttering og valg. Å se slike påvirkninger i relasjon til individuelle muligheter og motiver er viktig for å forstå hvilke momenter som inngår i den enkelte voksnes beslutning om å delta i ulike læringsaktiviteter. Dette vil jeg se nærmere på i neste kapittel.

Når det alminnelige utdanningsnivået heves i befolkningen, blir den refleksive måten å tilegne seg verden på mer utbredt, hevder Beck (1994). Individualiseringen i samfunnet fører til en sterk økning i valgmuligheter og folk tvinges til å velge mellom alle alternativene (ibid). Endringer på arbeidsmarkedet, nye læringsarenaer og læringsmuligheter, internasjonalisering, globalisering og teknologisk utvikling nye behov og muligheter innenfor voksnes læring (Field 2000). Spørsmålet er om slike endringer har bidratt til at *voksnes læring* har fått en ”ny verdi”. Dette blir viktige elementer i den bredere diskusjonen av analyseresultatene i avslutningskapitlet.

Med bakgrunn i de sammenhenger og sannsynligheter som er avdekket gjennom statistiske analyser, har jeg konstruert og rendyrket fire kategorier av voksne deltagere, *karrierejegeren*, *ny-orientereren*, *livsnyteren* og *etablereren*. Samtidig har jeg forsøkt å være bevisst min egen påvirkning som medkonstruktør av den sosiale virkeligheten, blant annet gjennom konstruksjonen av disse identitetstypene. Det blir interessant å se hvorvidt disse kategoriene også synliggjøres i det kvalitative intervjuet materiale. Resultatene i dette kapitlet gjør meg enda mer nysgjerrig på prosessen og de subjektive vurderingene som gjøres i beslutningsprosessen.

## 7 INTERVJUPERSONENES SUBJEKTIVE POSISJONER, MOTIVER, FORHANDLINGER OG FORVENTNINGER

Med bakgrunn i intervju gjennomført ved oppstarten av de ulike kursene, vil dette kapitlet belyse intervjupersonenes motiver, de valg de har gjort og de forventninger de har til kursdeltagelsen. Kapitlet belyser også intervjupersonenes tidligere skoleerfaringer, deres innstilling til læring, deres sosiale nettverk og den betydning dette har hatt i deres beslutningsprosess. Med utgangspunkt i en kategorisering av intervjupersoner etter alder, utdanning, yrke, valg av kurs og kursmodell, tidligere skoleerfaringer, innstilling til læring, motiver og mål, gis en grundigere presentasjon av beslutningsprosessen til noen av intervjupersonene innenfor hver kategori. Gjennom avhandlingens teoretiske utgangspunkt vil jeg videre gå nærmere inn på intervjupersonenes oppgitte motiver ut i fra et identitetskonstruksjonsperspektiv og beskrive forhandlinger mellom objektive og subjektive posisjoner i beslutningsprosessen.

### 7.1 Ulik vektlegging av tidligere skoleerfaringer

En gjennomgang av intervjupersonenes innstilling til læring viser et mønster, der ulike erfaringer gjøres relevant i forhold til å delta i læring som voksen. Hovedsakelig kan dette beskrives som at intervjupersonene på den ene siden kopler sammen sin nåværende delttagelse på kurs til sine tidligere skoleerfaringer, ut i fra en logikk der ”skolen er skole”, uansett alder. På den andre siden beskriver intervjupersoner også hvordan de helt klart skiller mellom den nåværende kursdeltagelsen som voksen, og tidligere skolegang som barn eller ungdom. Her er det påfallende hvordan ulike erfaringer knyttet til det å være voksen har betydning. Det kan handle om (i) erfaringer ved å ha deltatt i ulike læringssituasjoner i voksen alder, (ii) en form for modenheten og klokskap som utvikles når man bli voksen, og får en til å se tidligere erfaringer i nytt lys, eller (iii) opplevelsen av å mestre andre typer situasjoner, som har overføringsverdi til det å være deltager i læring. Intervjupersonene som forteller om negative skoleerfaringer og som i utgangspunktet var skeptiske til egen mestring, opplever imidlertid at positive mestringserfaringer i starten var et viktig utgangspunkt for resten av kurset.

#### 7.1.1 Skole er skole

En del intervjupersoner, slik som Kjellfrid<sup>181</sup>, Kathrine<sup>182</sup>, Marit<sup>183</sup>, Sølvi<sup>184</sup>, Anne Karin<sup>185</sup>, Siv<sup>186</sup> og Tor<sup>187</sup> kobler sine tidligere skoleerfaringer tett sammen med deres nåværende

---

<sup>181</sup> Arbeidslederskolen. NKI nettskole.

<sup>182</sup> Studiekompetanse. NKI nettskole.

<sup>183</sup> Hjelpepleierutdanning. Voksengymnas.

<sup>184</sup> Interiørskolen. AOF/NKI.

<sup>185</sup> Renhold. AOF.

kursdeltagelse. For Siv, Kathrine og Kjellfrid handler dette om at de kontinuerlig har deltatt i ulike læringsaktiviteter. De er relativt unge, så de opplever hele tiden at deres deltagelse i læring bygger på tidligere skoleerfaringer. Tor beskriver hvordan manglende trivsel og mestring i barne- og ungdomsskolen har hatt betydning for hans deltagelse på båtførerkurset:

*”Du kan si det sånn at når jeg gikk på grunnskolen, så var jeg kanskje ikke den som trivdes best på skolen. Det bar det jo preg av også selvfølgelig. Jeg gikk jo tiende da, for å ta opp igjen en del fag [...] Jeg var litt spent da jeg skulle begynne på kurs. Er det mulig å lære noen ting, kan det feste seg noe mer opp i ”hardisken”? Det gjenstår å se.”*

Som sitatet viser, består Tors tidligere skoleerfaringer av mistrivsel og dårlige skoleprestasjoner. Skolegangen ble forlenget ett år, i et forsøk på å forbedre karakterene. Det er påfallende hvordan disse skoleerfaringene har hatt betydning for hvordan deltagelsen på kurset innledes for Tor. Han drar med seg sine erfaringer i sin tilnærming til kurset, der han åpenbart er skeptisk til om han kommer til å mestre situasjonen, og om han klarer å tilegne seg ny kunnskap. Den samme skepsisen, relatert til sine tidligere skoleerfaringer, har også Sølvi og Marit. Sølvi beskriver en sterk mistrivsel på barne- og ungdomsskolen, selv om hun mestret fagene og hadde lett for å lære. Hennes skoleerfaringer baserte seg på at hun mislikte både fagene og lærerne sterkt. Hun gjorde derfor aldri lekser og opplever seg som en ganske ”opposisjonell” elev. På spørsmål om hun tror disse opplevelsene har preget hennes innstilling til læring sier hun:

*”Jeg har i hvertfall funnet ut at det ikke er noe vits å ta utdanning bare for å ta utdanning. Må heller finne ut hva en vil med det først.. og det har jeg jo gjort nå da. Det er jo derfor jeg ikke har gjort noe før nå. Jeg har ikke visst hva jeg har villet bli... nå har jeg bestemt meg. På barneskolen måtte jeg bare være der, nå har jeg bestemt det selv. Jeg forventet at det skulle bli steintøft å begynne på kurs, men det har faktisk gått bra så langt.”*

På grunn av sine erfaringer, har Sølvi inntil nå, hele tiden vegret seg mot å delta i læring. Hun har tatt skrittet nå, og det er ikke fordi det er en lystbetont aktivitet, men fordi det er et middel til å nå et konkret mål som hun opplever som viktig i livet sitt. Sølvi var i utgangspunktet svært skeptisk til kursdeltagelsen og om hun ville trives på kurset. Samtidig gledet hun seg til å lære mer om interiør og design. I det viser hun at hun skiller klart mellom skoleerfaringer relatert til trivsel, og skoleerfaringer relatert til mestring. Sølvis innstilling til kurset var i utgangspunktet at ”skole er skole”, uansett om man er barn eller voksen. Det viste seg imidlertid at hun både mestret og trivdes på kurset. Marit på sin side, opplevde at hun fikk skolegangen sin ødelagt, da hun som barn og ungdom måtte flytte fra land til land med foreldre som jobbet i NORAD<sup>188</sup>. Flytting fra den ene internasjonale skolen til den andre var tøft for henne, og hun følte at hun verken mestret fagene eller trivdes særlig godt på skolen. Hun vegret seg derfor veldig for å starte på utdanning som voksen, og trodde hun ville møte

---

<sup>186</sup> 1.avdeling jus. Folkeuniversitetet.

<sup>187</sup> Deltar på båtførerkurs gjennom AOF. Fortnoter som beskriver intervjupersonen kurs vil hovedsakelig bare gjøres innledningsvis i dette kapitlet. Etter hvert som leseren blir ”kjent” med intervjupersonene blir disse fotnotene overflødig.

<sup>188</sup> Norwegian Agency for Development Cooperation.

de samme utfordringene som tidligere, selv om erfaringer hun har opparbeidet i arbeidslivet har gitt henne en god generell selvfølelse<sup>189</sup>. Hun sier:

*"Jeg må innrømme at selvtilliten var fryktelig lav da jeg startet her, med minne "hullete" grunnkunnskaper. Jeg er ikke god i rettskriving, så norsken strevde jeg veldig med i starten. Så jeg tok en samtale med læreren min og hun ga meg et lite "lynkurs" i rettskriving, for jeg var så redd for at den dårlige rettskrivingen ville skinne gjennom og ødelegge for meg."*

Svake lese- og skriveferdigheter som resultat av erfaringene fra barne- og ungdomsskolen, preget Marits innstilling til læring. Hun opplevde disse manglende ferdighetene som en hindring i hennes tilegnelse av lærestoffet, og ikke minst i forhold til å vise hun egentlig kunne. Løsningen ble en lærer, som tidlig tok grundig tak i utfordringene og hjalp henne på vei.

### 7.1.2 Å delta på kurs som voksen, er noe helt annet

Kjersti<sup>190</sup> trer, i likhet med Tor, Sølvi og Marit, inn i sin kursdeltagelse med en viss skepsis. Hun betrakter seg ikke som skoleflink. Hun beskriver derimot at hun var en elev som aldri gjorde lekser eller jobbet særlig mye med skolefagene. Dessuten forsøkte hun å jukse seg til gode karakterer. Til forskjell fra Tor, synes Kjersti å ville utfordre sine tidligere skoleerfaringer allerede fra begynnelsen av kurset. Hun fremholder erfaringen av å ha blitt voksen som en avgjørende ressurs for å skape en forskjell mellom barne- og ungdomsskolen, og det kurset hun nå tar som voksen. Kjersti forteller:

*"Kombinasjonen av at jeg nå er blitt mer voksen og at opplegget er mer tilrettelagt er bra. Jeg begynte jo på et forkurs i fjor. De rådet meg til å ta det, for det var så lenge siden jeg hadde hatt matematikk og... det var det faget som jeg virkelig grudde meg til. Når jeg begynte på det forkurset, så kapret jeg første benken og satt og kjempe-fulgte-med. Så oppdaget jeg at jeg skjønnte det han snakket om og det hjalp meg veldig. Hallo, liksom... Tenk at jeg skjønner dette her. Jeg har aldri skjønt dette før. Den starten jeg fikk, ga meg veldig sånn kick..."*

Sitatet ovenfor viser hvordan Kjersti, til tross for sin skepsis relatert til tidligere skoleerfaringer, faktisk velger matematikk, et emne som hun virkelig gruet seg til. Hun plasserte seg på første rad og anstrengte seg maksimalt for å følge med i lærerens gjennomgang. Kjersti oppdaget at hun skjønner hva læreren snakker om, noe som var en ny opplevelse for henne. Utover at hun selv er blitt voksen, peker Kjersti på at læringsopplegget er mer tilrettelagt nå enn da hun gikk på barne- og ungdomsskolen. Hun sier at denne tilretteleggingen ga henne positive mestringserfaringer og motivasjon i en tidlig fase av kurset.

---

<sup>189</sup> Selvtillit og selvfølelse er ikke å betrakte som synonymer. Mens selvtillit er ens tro på egen mestring, er selvfølelse knyttet til selvinnsikt og måten vi kjenner oss selv.

<sup>190</sup> Tar studiekompetansefag ved Sonans Privatgymnas.

Kristoffer<sup>191</sup>, Marit Elise<sup>192</sup>, Hanne<sup>193</sup>, Hilde<sup>194</sup>, Kenneth<sup>195</sup>, Laila<sup>196</sup>, Mia Merethe<sup>197</sup>, Sigrid<sup>198</sup>, Rune<sup>199</sup>, Ann<sup>200</sup>, Berit<sup>201</sup>, Eilif<sup>202</sup>, Ellen<sup>203</sup> og Kjersti<sup>204</sup> har alle deltatt i opplæring og kurs i arbeidslivet, og har gjennom det erfart at det er *noe helt annet* å delta i læring som voksen. Dette sies uavhengig om deres tidligere skoleerfaringer har blitt opplevd som positive eller negative. Disse deltagerne opplever at de inntar lærestoffet på en annen måte som voksen, og at de i større grad enn før ser betydningen av læring. De opplever også at de selv er mer motivert, aktiv, involvert og selektiv. Dette begrunnes med at de har opparbeidet seg ulike erfaringer som gjør pensum mer relevant og anvendbart. Samtidig ser de betydningen av utdanning på en annen måte en tidligere. Ellen sier:

*”Det blir jo litt ulikt, da. For på ungdomsskolen når vi hadde prøve, så lærte vi jo de 20 sidene vi hadde i prøve, ikke sant. Når jeg nå har 1000 sider i pensum, så... blir det litt forskjellig ved at jeg skummer mer og jeg skjønner mer hva de er ute etter, hva boka vil formidle og hva forfatteren er ute etter å formidle. Vi får knagger å henge ting på, og vi blir jo også opplært til å se kritisk på de bøkene vi leser. Vi tenker mer på motivet bak boka og sånn. Det tenker man ikke på når man er 14-15 år.”*

Her beskriver Ellen sin *fornyede læringsstrategi* som voksen, der hun kan gjøre aktivt bruk av erfaringer hun har opparbeidet seg gjennom livet. Dette gjør lesing og selvstudier mer effektive. Hun forstår lettere hva som formidles gjennom bøkene, samtidig som hun reflekterer mer over det hun leser, og blir mer kritisk til det som formidles. Ellen sier hun tenker annerledes nå som hun er blitt voksen. Erfaringene og modenheten hun har som voksen, har gjort at hun i større grad kan sortere kunnskap ut fra hva som er viktig, og hva som er mindre viktig. Å være voksen ser ut til å innebære at hun har *fått erfaringer som kompensere for tidligere skoleerfaringer*. Ellen fremhever at man som voksen ikke trenger å slepe med seg tidligere erfaringer, men at man derimot kan kvitte seg med dem. Et aspekt som Marit Elise fremhever er at deltagelse i læring nå er *frivillig*. Frivillighet innebærer at Marit Elise, i likhet med Sølvi, ser læring som en mulighet. Som barn var skole og læring noen man ”måtte” og ikke helt forsto. Marit Elise sier:

*”Ja, jeg synes jo det, fordi det nå er frivillig. Jeg velger jo også fag som jeg har bruk for og har interesse for. Dessuten har jeg jo blitt voksen da. Så jeg har kanskje fått litt større innsikt i hvorfor jeg lærer. Det skjønnte jeg ikke så mye av da jeg var liten. Det husker jeg veldig godt, og det tror jeg også andre husker. At jeg kan ikke skjønne hvorfor vi skal ha dette her. Det husker jeg veldig godt at alle sa. Det var sånn som vi*

---

<sup>191</sup> Ledelse og organisasjon ved NKI nettskole.

<sup>192</sup> Psykologi. NKI nettskole.

<sup>193</sup> Kontorfag. AOF.

<sup>194</sup> Skolefritidspedagogikk. NKI nettskole.

<sup>195</sup> IT studiet. NKI nettskole.

<sup>196</sup> Psykologi. NKI nettskole.

<sup>197</sup> Psykologi. NKI nettskole.

<sup>198</sup> Ledelse og organisasjon. NKI nettskole.

<sup>199</sup> Arbeidslederskolen. NKI brevkurs.

<sup>200</sup> Bedriftsøkonomi. NKI nettskole.

<sup>201</sup> Personaladministrasjon og ledelse. Folkeuniversitetet.

<sup>202</sup> Spansk. AOF.

<sup>203</sup> Skolefritidspedagogikk. NKI Brevkurs.

<sup>204</sup> Studiekompetanse. Privat gymnas.

*gikk gjennom, og det... Jeg mener ikke at ting vi lærer er bortkastet læring, men det er noe med måten vi lærer tingene på.”*

Marit Elise fremhever både *frivillighet, interesse for faget og anvendbarhet* som viktige elementer som gjør at hun frigjør seg fra tidligere skoleerfaringer, og styrker innstillingen til læring som voksen. Solfrid<sup>205</sup>, Solveig<sup>206</sup> og Nils<sup>207</sup> synes at det er så *mange andre ting å tenke på* når man er voksen, som gjør dem skeptiske til å involvere en ny aktivitet i hverdagen. Dette preger deres innstilling til læring. Solveig<sup>208</sup> sier:

*”Du har en litt annen innstilling til det å lære tror jeg. Du har liksom så mye annet som opptar tankene også. Det å sette seg ned og konsentrere seg om å lære er vanskelig.. Det er ikke selve læreprosessen som er tung, men det er så mye annet som hefter deg.”*

For Solveig blir læring noe som må tilrettelegges i forhold til andre aktiviteter som konkurrerer om hennes oppmerksomhet. Solveig har tidligere skoleerfaringer preget av lese- og skrivevansker, men likevel trivsel og relativt gode karakterer. Hun vet hun må jobbe mye med fagene for å få det til, og ikke minst må hun få tid til å konsentrere seg. Samtidig er hun skeptisk til håndteringen av at en ny aktivitet, som krever tid og krefter, introduseres i livet hennes. Nils mener å huske at han klarte seg bra på barne- og ungdomsskolen. Det er godt over 30 år siden han deltok i læring sist, og han er skeptisk til vaktmesterkurset. Han sier:

*”Jeg vil tro at det er forskjell på det å lære som barn og det å lære som voksen. En ting er jo mine evner til å lære. De kjenner jeg jo ikke til. Problemet er også om jeg klarer å konsentrere meg skikkelig, slik at jeg ikke bare lar tankene flyte.”*

Her kommer alderselementet inn, der avstanden mellom barne- og ungdomsskole og deltagelse i læring som voksen for noen kan være godt over 30 år. Hos alle intervjupersoner som er godt over 40 år, oppleves en generell skepsis til egen mestring, basert på at det er lenge siden de har deltatt i en læringsaktivitet. Både Solveig og Nils illustrerer at det å delta på kurs som voksen er noe annet enn å gå på skole som barn og ungdom, ved at voksenrollen innebærer et annet fokus og andre utfordringer.

### **7.1.3 Nye erfaringer og ”sansen for spillet”**

Som vi har sett, har intervjupersonenes tidligere skoleerfaring ulik betydning for deres innstilling til læring. Når intervjupersonene skal beskrive sine tidligere skoleerfaringer, er disse knyttet til både *mestring* og *trivsel*. Intervjuene med Sølvi og Solveig er eksempler på at det ikke trenger å være sammenheng mellom mestring og trivsel. Mens Sølvi mestret skolefagene bra, trivdes hun dårlig på skolen. Solveig opplevde det motsatte; at hun trivdes godt, men at hun hadde problemer med mestringen av noen skolefag. Intervjuene viser videre

---

<sup>205</sup> Omsorgsfag. NKI.

<sup>206</sup> Arbeidslederskolen. AOF.

<sup>207</sup> Vaktmesterskolen. NKI brevkurs.

<sup>208</sup> Arbeidslederskolen. AOF.

at mens noen drar med seg tidligere skoleerfaringer inn i det kurset de starter på, er det også noen som utfordrer disse erfaringene ved å fokusere på å komme forbi dem. Å bli voksen innebærer at læring stort sett er basert på frivillighet, og at man lettere ser læringens relevans og anvendbarhet. Samtidig har ulike erfaringer i voksenlivet gjort dem selektive og kritiske til det som skal læres. Positive mestringserfaringer og tilrettelagt opplæring vektlegges som positivt, for å snu egen skepsis til mestring.

Det er flere undersøkelser som har vist at tidligere skoleerfaringer aktualiseres når det er snakk om utdanning som gjelder en selv eller ens barn. Blant annet er negative erfaringer påvist å være en hindringsfaktor i forhold til rekruttering og fullføring (Skaalvik 1995 s. 223). Relatert til intervjupersoners skepsis og vegring mot læring, anså Bourdieu (1984) habitus som viktig for skoleprestasjoner og utdanningsuksess. Siden habitus, ut i fra Bourdieus resonnementer, endres langsomt, vil tidligere skoleerfaringer som er internalisert i habitus, aktualiseres som voksen kursdeltager. I forhold til Bourdieus feltbegrep (1995), vil man som lærer eller fasilitator ikke alltid være bevisst på deltagerens ulike habitus, som de tar med seg inn i utdanningsfeltet. Med Bourdieus begreper vil man også kunne si at de negative erfaringene og den manglende kjemien med læreren som Tor opplevde, kan knyttes til at han ikke delte den samme "sansen for spillet" (the feel for the game) som lærerne. Han delte ikke skolens og lærernes persepsjon av læring som så viktig, at det var bryet verdt å investere energi i (jf Bourdieu & Wacquant 1996 s. 113).

Bourdieu anså at både mestring og trivsel på skolen hadde betydning for utdanningsuksess (Bourdieu 1984, 1988). Han hevdet i tillegg at individers innstilling til læring er internalisert i habitus gjennom klassetilhørighet, sosialisering, egne opplevelser og erfaringer. (Bourdieu 1984). Habitus blir en slags praktisk sans, som (langsomt) tar lærdom av nye erfaringer. Selv om Bourdieu presiserte at "tidligere erfaringer har fortrinn", var han likevel åpen for at habitus tar lærdom av nye erfaringer, selv om endringen skjer langsomt (Bourdieu & Wacquant 1992). Slike nye erfaringer kan dermed bidra til å endre tidligere negative oppfatninger og innstilling til læring (Tønseth 1997). I forhold til Bourdieus begreper kan man som voksen erverve "sansen for spillet" og se en annen relevans og nytte av å delta i læring enn man hadde som barn og ungdom. "Sansen for spillet" oppnås gjennom deltagelse, erfaringer og innsikt (Bourdieu 1987b s. 79). Dette ser vi hos de intervjupersonene som opplevde at det å bli voksen har gitt dem erfaringer og modenhet. Gjennom deltagelse i arbeidslivet og ulike læringsaktiviteter som voksen, har nye erfaringer inkorporert en bestemt forståelse av hvordan man agerer innenfor utdanningsfeltet. Slik har nye erfaringer rokket ved de tidligere skoleerfaringene. Relatert til nye erfaringer og det å bli voksen, kan man dermed kvitte seg med de ulike skoleerfaringene, fordi man har ervervet "sansen for spillet"<sup>209</sup>. Kjersti la vekt på tilrettelegging som viktig for hennes endrede innstilling til læring. Tilrettelegging handler, i følge Kjersti, om å utfordre den enkelte på sitt nivå, samtidig som lærerne kommuniserer med deltagerne på deres nivå. De tilbakemeldinger intervjupersonene har fått fra lærere og medelever i ulike sammenhenger, har skapt et bilde av dem selv som lærende, samtidig som erfaringer med læring i voksen alder ser ut til å ha justert eller rettet opp tidligere negative oppfatninger av dem selv. Tilrettelegging og positive mestringserfaringer ved oppstart, viser seg dermed å kunne snu en eventuell skepsis og vegring som er basert på tidligere skoleerfaringer.

---

<sup>209</sup> Et habitus som er i samsvar med spillets regler og forventninger.



Flere av intervjupersonene fremhevet interesse for emnet, anvendbarhet og praksisrelevans som viktig for innstillingen til læring. Ut i fra Bourdieus teori, vil verdien av utdanning og innstilling til læring ligge i dens betydning innenfor det sosiale rom eller sosiale felt. Innenfor de sosiale arenaer hvor praksis utspiller seg og hvor man kjemper om innflytelse og kapital, vil bestemte kapitalformer være ansett som viktig å akkumulere og besitte (Bourdieu 1986). Som yrkesaktiv, forsørger, samboer, deltager i organisasjoner eller foreninger, har deltagerne ulike objektive posisjoner som det knytter seg forventninger til, og hvor bestemte kapitalformer anses som viktig. Anvendbar utdanning eller læring kan for eksempel være relevant kapital som kan styrke en objektiv posisjon.

## **7.2 Sosialt nettverk som forhandlingspartner og premissleverandør**

En gjennomgang av intervjupersonenes sosiale nettverk, viser et mønster der det familiære og kollegiale nettverket fungerer både som *forhandlingspartnere*, *premissleverandører* og *ressurser* for intervjupersonene. Alle intervjupersonene har et sosialt nettverk rundt seg som enten er kollegialt (fem av intervjupersonene), familiært (fem av intervjupersonene) eller begge deler (femten av intervjupersonene). Innenfor disse nettverkene innehar intervjupersonene objektive posisjoner i form av yrkestitler, sivilstand og ved å være forsørger (mor/far).

De intervjupersonene som har familie og barn, har et nært sosialt nettverk rundt seg i sitt dagligliv. Elleve av intervjupersonene er gift/samboende og disse har i tillegg ett eller flere barn. Fem av intervjupersonene er eneforsørgere med barn, fem har verken samboer eller barn og to intervjupersoner har samboer, men ingen barn. Alle disse er imidlertid yrkesaktive og tilknyttet et arbeidsmiljø med en eller flere kollegaer. Til sammen er tjue intervjupersoner yrkesaktive, og vil følgelig ha arbeidskollegaer som er inkludert i ens sosiale nettverk. Intervjuene viser at kvinnene i utvalget vektlegger familien som forhandlingspartner og premissleverandør. For mennene i utvalget inngår den nære familie i forhandlingene, men her har arbeidsplassen, arbeidsgiver og arbeidskollegaer en minst like stor betydning.

### **7.2.1 Familien – forventninger og forhandlinger**

Med de forpliktelser og arbeidsoppgaver man allerede har i en familie med små eller store barn, synes tid å være et knapphetsgode. Intervjuene viser at ønsket om å delta på kurs fremkaller flere typer reaksjoner i familien. På den ene siden kan familien reagere negativt og oppfatte kursdeltagelsen som en tilleggsbelastning. Familien kan dermed representere en *hindring* for kursdeltagelsen. På den andre siden kan familien også være positiv, og derved representere en *pådriver* og en viktig støtte. Det er påfallende at det særlig er kvinnene i utvalget som vektlegger kurssets tilpasninger til familielivet som det vesentligste forhandlingsgrunnlaget, før man bestemmer seg for å delta på kurs. Hanne sier:

*”Jeg synes det er litt slitsomt med to kvelder i uka, med to små unger og en mann som jobber skift. [...] Det blir mye årnings, ja. De (familien min anm.) skjønner at jeg må bruke tid på dette, men mannen min går ulike vakter, og det er ikke bestandig at han er hjemme på mandager (kursdag min anm). Da må vi enten ordne med barnevakt, eller... jeg har ei som jeg er tante til, som er arbeidsledig som stiller opp. Hvis ikke, så går det på venner da. Jeg sender ungene hit og dit... Vi er ferdig på skolen (hun sier hun går på skole min anm.) klokken ni, så jeg kommer hjem klokken halv ti. Det er i seneste laget når det gjelder legging og sånn. Så barnevakten kan ikke være hvem som helst heller. Men det er jo bare i åtte måneder at jeg skal holde på med dette, så vi er alle innstilt på at det må gå.”*

Hannes utsagn viser at det å delta på kurs krever tid og krefter, som kan gå på bekostning av de ressurser som familiefelleskapet disponerer. Dette oppleves som en utfordring for Hanne. Kursdeltagelsen for henne skal innpasses i forhold til tid og arbeid med to små barn, som igjen skal tilpasses mannens skiftarbeid. For at alle familiemedlemmer skal oppleve tilfredshet med den ”nye” situasjonen, vil man måtte tilrettelegge, forsake, kompromisere, organisere og involvere eksterne ”hjelpere”. Dersom det ikke er nok tid og ressurser til å ivareta alle forpliktelser og arbeidsoppgaver i familien, kan deltakelse i læring umuliggjøres. Uansett kreves forhandlinger, der både prosessen og utgangen kan være helt forskjellig.

Forhandlinger innad familien forut for kursdeltagelsen er noe alle intervjupersoner med familie påpeker, selv om det er kvinnene som vektlegger dette sterkest. Dette er forhandlinger mellom egne ønsker og andres forventninger/forpliktelser. Familien representerer en rådgivende og motiverende instans for de fleste i forhold til en beslutning om å delta i læringsaktiviteter og i valget av læringsaktivitet. Intervjupersonene betegner også støtten fra familien som en viktig forutsetning, i forhold til avgjørelsen om å delta på kurs. Særlig betegnes partners støtte og innstilling som viktig i forhold til praktisk hjelp og avlastning i det daglige. Hege sier:

*”Sånn som mannen min for eksempel, han synes det er helt greit og backer meg opp. Ungene syntes det var litt rart da. For jeg jobba jo hjemme før da, for jeg hadde familiebarnehage hjemme... De syntes det var litt rart at jeg ikke skulle være der når de kom hjem.”*

Hege viser til det tomrommet som skapes når hun ikke er til stede hjemme på samme måte som før. Forventningene fra barna og sin egen samvittighet, tilsier at hun egentlig burde vært mer hjemme og gjort sine arbeidsoppgaver der som vanlig. Dette dilemmaet kompenseres derimot ved at hun samtidig får støtte fra sin mann. Valget om å delta i læring innebærer både at Hege selv og hennes familie har måttet forsake noe. Familien får mindre tid sammen, og noen av de praktiske oppgavene og omsorgsoppgavene vil måtte overlates til andre familiemedlemmer. Hege fremhever også at familieøkonomien rammes i en periode, fordi hun ikke har inntektsgivende arbeid. Samtidig ser hun det som en fordel ved at hun ”bare” har kurset og familien å organisere sin tid i forhold til. Det samme gjelder også for flere av kvinnene jeg intervjuet, slik som Hilde, Mia Merethe, Marit og Kjersti. Disse bekoster hele kurset selv. Det er bare Marit av disse som tar permisjon uten lønn for å delta på kurs.

Noen av deltagerne jeg intervjuet peker på at dersom man er motivert og virkelig vil delta i læring, så strekker man seg langt for å få det til. Solfrid sier:

*”Det blir litt vanskelig med tida kan du si. Etter at du er etablert med familie og jobb osv. Men samtidig er jeg mye mer bevisst på det jeg gjør og at jeg virkelig vil dette her.”*

Solfrids motivasjon for å delta på kurs er sterk. Dette legger føringer på hennes vilje til å komme fram til et positivt forhandlingsresultat. Hennes innstilling synes å være at hun gjerne inngår kompromiser og tar et ekstra tak hjemme, dersom hun får muligheten til å delta. Mia Merethe sier:

*”Ja, det er klart at når du er voksen så er det så mange ting å ta hensyn til, barn og familien og sånt.[...] Så hadde jeg kunnet velge, så hadde jeg latt være å jobbe i det hele tatt [...]. Men jeg gjort det så smidig som mulig, og har laget meg faste rutiner, og det må jeg ha. Jeg står opp, spiser, leser og jobber til bestemte klokkeslett ”*

Mia Merethes hevder hun prøver å tilpasse sin kursdeltagelse til andre gjøremål. ”Smidighet” er hennes måte å bidra til at kursdeltagelsen skal skape minst mulig ”bryderi” for de andre i familien. Samtidig fortsetter hun å være yrkesaktiv for å kunne bidra til familiens økonomiske budsjett, slik som før. En slik smidighet ser jeg også hos Marit, Kjersti, Berit og Tor. Når intervjupersonene blir spurt om aktiviteter, forpliktelser eller gjøremål som nedprioriteres, er det sosiale aktiviteter, kontakt med venner og slektninger, trening, økonomi og ferie som oftest nevnes.

At familien også kan være en pådriver, finner jeg for eksempel hos Tor og Eilif. De deltar begge på hobby- og fritidskurs. For Tors vedkommende, var det hans kone som mente han hadde behov for et båtførerkurs og meldte han på; *”Det var kona mi som tok initiativet.”* For Eilifs vedkommende var kursdeltagelsen en felles beslutning og en fellesaktivitet som han og hans samboer sammen ble enige om; *”Dette var noe vi hadde lyst til å gjøre sammen”.*

## **7.2.2 Arbeidsplassen – forventninger og forhandlinger**

I tillegg til familien, blir arbeidsplassen ofte nevnt som en hovedkonkurrent i forhold til tid. Særlig gjelder dette blant mennene som er intervjuet. At arbeidskollegaer og arbeidsmiljøet er støttende i forhold til valget om å delta i læringsaktiviteter, vil kunne innebære at arbeidsgiver for eksempel tilrettelegger for at arbeidsoppgaver kan kombineres med studier. Det er flere intervjupersoner som får kursutgiftene dekket av arbeidsgiver, og de fleste får ekstra fri i forbindelse med eksamen, lesing osv. Noen få får også anledning til å benytte PC'en på jobben, selv om ingen av intervjupersonene har fått anledning til å bruke arbeidstida til å studere og lese. Kenneth sier:

*”Da jeg fikk denne jobben, sa de at de ønsket å kurse meg dersom jeg tok jobben. Da tok jeg dem på ordet, og fant et kurs som var relevant i forhold til jobben. [...] Ja, det er arbeidsgiver som betaler kurset. [...] Men jeg har fått beskjed om ikke å ta dette kurset for fort for da kommer fakturaene på løpende bånd og da blir det vanskeligere å få det dekket.”*

Kursdeltagelsen var initiert som et tilbud fra arbeidsgiver. Betingelsen var imidlertid at han ikke må ta kurset for raskt, slik at kostnadene kan strekkes ut i tid. Kenneth ville utnytte dette tilbudet, og oppfattet arbeidsgivers betingelser som rimelig. At arbeidsgiver i tillegg betaler, var en ekstra drivkraft for Kenneth. Solveig håper å få refundert kursutgiftene fra arbeidsgiver. Hun begrunner det med at dette er relevant kompetanse i forhold til jobben. Hun sier:

*”Jeg bruker tjue tusen på å gå her. Jeg håper at jeg etter søknad, kan få refundert halvparten fra jobben. [...] Kollegaer og sjefen støtter meg. Ellers får jeg aksept og tid å studere, men det er ingen som står og heier akkurat.”*

Støtte fra arbeidsmiljøet og tid til å studere oppleves som positivt for Solveig. For henne gir det en slags legitimitet og forståelse for at hun bruker litt av arbeidstiden til å lese. Hun håper i tillegg at arbeidsgiver vil betale for den kompetansen som arbeidsgiver vil dra nytte av. Også Kristoffer har inngått avtale om økonomisk finansiering av kurset. Kristoffer sier:

*”Det er arbeidsgiver som dekker utgiftene. [...] Jeg har min egen datamaskin hjemme, men det hender jeg bruker den datamaskinen som er på jobben. [...] ikke i arbeidstida, men på kveldstid.”*

Kristoffers avtale med arbeidsgiver går ut på at han kan bruke datautstyret på jobben i studiene, såfremt dette skjer utenfor arbeidstiden. Også Kristoffer deltar på et kurs, som forventes å gi en kompetanse som arbeidsgiver vil ha direkte nytte av i etterkant. Kenneth, Solveig og Kristoffer opplever aksept og støtte fra arbeidsgiver og kollegaer, men de opplever også press og forventninger (*om å delta og fullføre*), krav (*om ikke ta kurset for fort og ikke bruke av arbeidstida*) og lovnad om belønning (*for da får man refusjon, ny stilling og/eller høyere lønn*). Arbeidsgiver kan i perioder få en mindre engasjert arbeidstaker, som kanskje også vil ha noe mer fravær og mer behov for avlastning på jobb. Utsagnene viser at det ligger visse forventninger om at arbeidsgiver skal få noe tilbake ved å investere i ansattes læring og opptre som støttende underveis.

### **7.2.3 Ulike forventninger og ”kognitiv dissonans”**

I likhet med Houle (1961) og en rekke andre rekrutteringsundersøkelser (eks. Tønseth 1997, Schuller et al. 2002 og 2004, Grepperud et al. 2004), viser intervjuene at det sosiale nettverket, (her familien og arbeidskollegaer/sjef) utgjør ressurser og premisser i beslutningsprosessen. Det sosiale nettverket blir i en rekke undersøkelser omtalt som en ressurs både i forhold til rekruttering og gjennomføring (Tønseth 1997, Field 2000). En læringssituasjon kan representere en betydelig merbelastning for voksne, og her vil den nære familie, i følge Kember (1999) være en viktig støtte. Dersom familien anser læringsaktiviteten og det den fører med seg som viktig, vil de sannsynligvis støtte de individuelle vurderingene som gjøres. Å kombinere deltagelse på kurs med yrkesaktivitet og omsorgsarbeid i familien, innebærer prioriteringer. Tidsmangel og forpliktelser (familiære/arbeidsrelaterte) er påvist å være en vesentlig årsak til ikke å delta i etter- og videreutdanning (Finbak & Engesbak 2006), og en vesentlig årsak til frafall (Madsen og Tønseth 1998). Undersøkelser viser at voksne i

læring eksponeres for motstridende krav og forventninger fordi de er yrkesaktive og etablert med familie (Støkken 1993, Rognstad 1999, Schuller et al. 1999, Kember 1999, Thuen 2000).

Intervjupersonenes avgjørelse om å delta på et bestemt kurs innbefatter forhandlinger mellom egne ønsker/muligheter og andres krav/forventninger. Det handler om å skaffe seg forståelse for de valgene som gjøres, og skape handlingsrom for å integrere utdanning og læring i et hverdagsliv som består av arbeid, familie og fritidsaktiviteter. Det sosiale nettverket kan både skape og innskrenke handlingsrommet, og de deltar aktivt i forhandlingene mellom intervjupersonenes forpliktelser (objektive posisjoner) og deres egne ønsker og vurderinger (subjektive posisjoner). Forventninger til oss og våre objektive posisjoner er noe Bourdieu fremhever. Bourdieu var opptatt av hverdagslivets spill, relasjoner og maktforhold. Symbolsk makt utøves gjennom språk og kommunikasjon i forhold til å definere hvordan virkeligheten ser ut og hva som er viktig å prioritere (Bourdieu 1999 s. 164). Det er kapitalmengde, habitus og ikke minst feltets prioriteringer som bestemmer våre egne prioriteringer. Det er imidlertid sjelden tid til alt, og det vil alltid være ting som vil måtte nedprioriteres. Spørsmålet om hva som prioriteres vil variere ut i fra posisjoner og kontekster (Bourdieu 1984).

Det er i tillegg nærliggende å henvise til såkalt "kognitiv dissonans" (Festinger 1957) når det gjelder Heges utsagn om at familien opplevde det som et savn at hun ikke var hjemme når de kom hjem fra jobb og skole. Kognitiv dissonans viser til et opplevd ubehag gitt av gapet mellom "kan" og "bør", som man vil etterstrebe å finne løsninger på for å gjenskape balanse. Her kan en tenke seg at endringer hjemme som følge av deltagelse i læring, ga et visst "ubehag" hos Hege. Hvor stor dissonansen kan være før en må justere holdninger eller handlinger, varierer fra individ til individ. Et vanlig utsagn i tidligere rekrutteringsundersøkelser er *"jeg skulle gjerne deltatt i læring, men det finnes ingen tilbud der jeg bor"*. Et annet utsagn som kommer til uttrykk flere ganger blant intervjupersonene er: *"jeg skulle lest mer, men jeg har ikke tid"*. Slike utsagn forteller oss at dissonansen kan oppleves som uforskyldt og at det finnes barrierer mot å utføre en foretrukket handling, som i dette tilfelle er læring og lesing. Ut i fra det som synes å være en prioriteringsliste eller disponeringsorden i forhold til bruk av tid, sier flere av intervjupersonene at de er innstilt på å trappe ned sosiale sammenkomster med venner, treningsaktiviteter og reiser/turer osv. Dette stemmer overens med det som nevnes i andre undersøkelser (eks. Kember 1999).

Sosial kapital eller sosiale nettverk er en ressurs som forvaltes av enkeltpersoner og familier, for å ivareta egne interesser og posisjoner. Sosiale nettverk må vedlikeholdes. Blant annet må den enkelte sikre at andre deltakere i et nettverk opplever at de har noe igjen for å opprettholde kontakten og stille opp for vedkommende (Bourdieu 1984). En slik strategi kan for eksempel være, slik noen av intervjupersonene forteller, å argumentere for at deltagelsen i læring også vil innebære positive resultater for familien eller arbeidsgiver. Familien kan gis forhåpninger om bedre økonomi gjennom høyere lønn, et mer tilfreds og glad familiemedlem, høyere status gjennom høyere anerkjennelse og innflytelse på jobb eller muligheter for å dyrke en felles fritidsaktivitet i familien, gjennom at man for eksempel tar båtførerprøven. Arbeidsgiver kan på sin side gis forhåpninger om en mer kompetent, motivert og fornøyd medarbeider. En kritikk som rettes mot Bourdieus tilnærming, er at han fremholder sosial kapital som et privilegium for eliter i samfunnet, og at han ikke går inn på hvorvidt og under hvilke betingelser sosial kapital også kan ha betydning for utsatte, marginaliserte eller svakstilte grupper (Field 2003 s. 20, 28, 40). Dette kan oppleves som et paradoks når både spørreskjemaundersøkelsen og intervjuundersøkelsen viser at det sosiale klassemiljøet og

støtten og oppmuntringen fra familien hadde stor betydning for deltagelse i læring blant deltagere med lav utdanning, som har negative skoleerfaringer og som i utgangspunktet var usikker på sin egen mestring. Dette kommer jeg tilbake til.

### 7.3 Intervjupersonenes mange motiver

Analysen av intervjuene viser at motivene er sammensatte, og består av ulike mål og forventninger. Ingen av intervjupersonene uttrykker bare ett motiv eller mål med kursdeltagelsen, selv om de fleste oppgir ett hovedmotiv som det viktigste. Ofte er det flere mål og motiver i samme intervju, som utdyper, supplerer eller bygger på de motivene som de oppgir først. Mens noen av intervjupersonene synes å ha helt klart for seg hva de ønsker å oppnå, uttrykker andre at de ikke er helt sikre på det, men betrakter kursdeltagelsen mer som en generell byggestein for å komme videre. Det umiddelbare svaret på spørsmålet om hvorfor de deltar på kurs, er likevel svært ofte knyttet til noe de ønsker å oppnå i forhold til *jobb og arbeidsliv*, enten det dreier seg om ønske om en ny jobb, avansement i nåværende jobb eller høyere lønn. Det er hovedsakelig tre ulike arbeidsrelaterte motiver som uttrykkes: (i) *ønske om økt innflytelse og anerkjennelse på jobben*, (ii) *ønske om å utvikle en trygghet i forhold til jobbrelaterte avgjørelser* og (iii) *ønske om ny jobb og/eller høyere lønn*. Intervjupersoner uttrykker også motiver som mer generelt retter seg mot å utvikle seg selv og styrke egen selvfølelse og selvtillit. Intervjuene viser videre at deltagelse på kurs aktualiseres gjennom en ”påkrevet livsendring”, utløst av spesifikke hendelser eller endringer i livssituasjon. Dette utdypes nærmere senere i dette kapitlet.

#### 7.3.1 Arbeidsrelaterte motiver

Det er hovedsakelig tre typer arbeidsrelaterte motiver som avdekkes gjennom intervjuene. De handler både om en ønsket utvikling innenfor nåværende jobb og et ønske rettet mot å skaffe en (ny) jobb. Det første motivet handler om *økt innflytelse og anerkjennelse på jobben*. Ved å øke den formelle kompetansen, håper intervjupersoner å få mer anerkjennelse, innflytelse og medbestemmelse i den jobben de har. Berit, Marit Elise, Kenneth, Kjellfrid, Solfrid og Kristoffer sier de er opptatt av å få dokumentert det de allerede kan og gjør i jobben sin. De vil ha papirer som beviser hvilke kunnskaper de allerede har. Solfrid som tar omsorgsfag via nettskolen sier:

*”Jeg vet ikke om jeg kan nok, kan du si. Men i hvert fall så skal jeg prøve å få papir på det jeg kan.”*

I dette med å få papirer, ligger et ønske om å synliggjøre de kunnskaper og den kompetansen hun allerede har. Det handler om merittering, å få en formell yrkesbetegnelse og dermed også økt status innenfor den jobben hun har. Solfrid hevder at hun forventer mer anerkjennelse og respekt når hun formaliserer sin kunnskap. Kenneth har høy ansiennitet og bred praksis som IT konsulent. Han tar IT-studiet gjennom nettskolen, for å utvikle sin kompetanse og for å få et bevis på det han kan. Videre ønsker han kunnskaper om begreper og systemer:

*”Jeg setter pris på å få et mer systemisert blikk på en del ting som jeg har kjennskap til. [...] Jeg har jo hobbyen min som yrke, og det er mange ting jeg kan som jeg ikke har en systematisk kunnskap om, så jeg regner med at en del brikker vil falle på plass.”*

Kenneth vil systemisere den kunnskapen han allerede har opparbeidet gjennom jobben sin. For en stor del er Kenneth en selvlært IT-konsulent. Han mangler derimot de formelle begrepene og den skoleringen som skal til, for formelt å kunne titulere seg som en IT-konsulent. Denne skoleringen vil dessuten gi han bedre muligheter, dersom han senere skulle vurdere å søke ny jobb eller forhandle om høyere lønn. I det å gjøre en bedre jobb ligger for de fleste et ønske om avansement og anerkjennelse. Dette gjelder Solveig, Marit Elise, Berit, Kjellfrid og Solfrid. Solveig trekker frem at hennes nærmeste overordnede har stilt henne spørsmål som hun, i kraft av mye ny kunnskap, har kunnet svare på. Det gir henne en god følelse å bli mer respektert og verdsatt. Ønsket om anerkjennelse og avansement ligger også inkludert i *ønskene om å få lederkompetanse*. Lederkompetanse er viktig for flere av intervjupersonene. Kristoffer, Solveig og Sigrid ønsker seg lederstillinger, og vil ha en skolering i ledelse som fag. De har allerede faste jobber, men legger vekt på ønske om å ”klatre”, lede og få mer innflytelse i jobbsammenheng. Mia Merethe og Sølvi er relativt unge, og de er begge opptatt av å ”bli noe og skape noe”. De er veldig klare på målet med kurset, og vil i enden av opplæringen ”starte sin egen virksomhet”. Mia Merethe tar grunnfag psykologi via NKIs nettskole og er fulltidsstudent på femte året. Hun sier:

*”... Når jeg har jobba innenfor forskjellige bedrifter, så har jeg sett hvordan man forholder seg tjenestevei og sånn. Å delta som gruppeleder og være sånn midt i mellom i et hierarki på en måte er vanskelig. [...] Fordi at det å påvirke og sånn i organisasjoner er viktig... tar jeg dette kurset”*

Det tydelig at hun mener høy utdanning og økt formell kompetanse, gir henne større muligheter til å få en lederposisjon, fremfor å måtte befinne seg i ulike mellomposisjoner. Primært ønsker hun seg økt innflytelse, fortolket som mer anerkjennelse og makt, slik at hun kan få større gjennomslagskraft oppover i organisasjonen sin. Dette er et motiv som særlig godt voksne kvinner, som ønsker å få mer innflytelse på egen arbeidsplass, trekker frem (Solveig, Marit Elise og til dels også Kjellfrid). De er klare for litt større utfordringer (og kanskje høyere lønn), og synes å være svært målbevisste i forhold til å planlegge og realisere ønskene sine. Det er slående hvordan noen forsøker å ordlegge seg på en slik måte at de unngår å sette seg selv i et negativt lys, eller unngår å virke ”selvskrytende”. For eksempel gjelder dette ønske om anerkjennelse, å bli lagt merke til, hevde seg selv, få mer makt osv. Makt og anerkjennelse er ikke ord som fremheves som motiver i intervjuene, men derimot refereres det til ”økt innflytelse” og ”vil vise andre at jeg kan”.

Den andre arbeidsrelaterte begrunnelsen som intervjupersoner oppgir, som også er knyttet til arbeidslivet, handler om å *utvikle selvsikkerheten og tryggheten på egne jobberelaterte avgjørelser*. Berit, Kenneth, Marit Elise og Solveig legger alle vekt på at de ønsker å gjøre jobben (som de allerede har) bedre. Berit som deltar på kurs i personaladministrasjon og ledelse sier:

*”Jeg trives veldig godt i den jobben jeg har. Målet mitt er jo å skaffe en bred kompetanse, slik at jeg kan gjøre en best mulig jobb, og fungere bedre i jobben. Og at de som jobber under meg skal få litt... ja, at du kan gjøre litt for dem da, kan du si ... Så jeg synes egentlig jeg skylder både arbeidsgiver og meg selv å få litt mer kompetanse. [...] Du blir jo litt mer tryggere på deg selv når du får litt mer formell utdanning.”*

Det Berit oppgir først når jeg spør henne om målet, er mer kompetanse i forhold til det hun holder på med. Når jeg går mer inn på motivene og forventningene til utbytte, sier hun:

*”Ja, for du blir tryggere i jobben din. Du blir tryggere på det du gjør og de avgjørelser du tar. For du jobber blant folk med høy kompetanse når du jobber på universitetet. Du kan jo føle det da, på en slik plass, hvis du ikke har all verdens kompetanse... at du kommer litt til kort enkelte ganger. [...] For det er jo sånn med alt du setter i gang med det. At det som tilsynelatende ser vanskelig ut, det vokser du på. Det er jo sånn jeg har levd over med å oppdra fire unger, og ... så det er en styrke i seg selv.”*

Berit ønsker å kjenne seg tryggere på seg selv og sine egne avgjørelser i et miljø, der hun møter kollegaer med høy utdanning. Den kompetanseoppnåelsen hun forventer, vil etter hennes formening, gi henne styrke og selvtillit, slik at hun unngår å føle at hun kommer til kort. Det oppnår hun gjennom å mestre noe hun i utgangspunktet synes er vanskelig. Marit Elise sier:

*”Ja, jeg jobber som prosjektleder i en stor bedrift. Jeg tar dette kurset for å få litt mer innsikt i ting og tang i jobben min. [...] Jeg tenker på at jeg skal ha en interessant jobb, men også at jeg skal kunne den jobben jeg gjør på en bra måte. Slik kan jeg være med og bidra til at bedriften gjør det bra.”*

Økte kunnskaper for å gjøre en bra jobb kan handle om et ønske om anerkjennelse og innflytelse. For Marit Elise handler det også om å mestre arbeidsoppgaver og bidra med arbeidskraft.

Det tredje arbeidsrelaterte motivet, som godt kan henge sammen med det første, er *ønske om en (ny) jobb og høyere lønn*. Ellen ønsker gjennom et kurs i skolefritidspedagogikk å få en tittel, for derved å få høyere lønn. Flere som deltar i læring for å få en tittel er Ann og Laila. Ann vil bli bedriftsøkonom og Laila vil ta en universitetsgrad (cand.polit), uten at de selv direkte knytter dette til verken forfremmelse, lønn eller ny jobb (selv om det kanskje ligger underforstått at det kan være det dreier seg om på sikt). Laila legger til at hun også søker mer innsikt i psykologi som fag, og ser at det kan komme til anvendelse i yrkeslivet (som vernepleier). Ann har studert ”noe” hele tiden siden hun sluttet på gymnasen. Hun er vant med å lære, og har tatt alt fra fagbrev i resepsjonsfaget til utdanning innenfor reiseliv. Etter å ha famlet litt med tankene om hva hun ønsker å jobbe med, har hun nå bestemt seg. Nå jobber hun som økonomisekretær og har funnet ut at hun trives med økonomi som fag. Derfor vil hun først ta økonomiutdanning som gir henne bedre sjanser til å få en ”bedre jobb”. Ellen tar skolefritidspedagogikk gjennom nettskolen. Hun sier:



*”Jeg tar det rett og slett for å bli adjunkt. Jeg er utdannet førskolelærer fra før, og ønsker å ta 20 vektall til, slik at jeg kan bli adjunkt.”*

Nils og Marit ønsker *en annen jobb*. Begge har jobber nå, men Marit legger vekt på å ”klatre” litt og har som mål å bli sykepleier, mens Nils ser muligheter for en større stillingsandel i en ledig vaktmesterjobb der han bor. Marit har et ganske særegent utgangspunkt med sine spesielle skoleerfaringer. Hennes erfaringer har preget både hennes syn på læring og på seg selv. Hennes grunnleggende mål går ut på å kunne mestre det å befinne seg i en lærings situasjon, styrke evnen til å lære og styrke selvtilliten. Dette tror hun vil rette opp mye av det hun har slitt med, som følge av de negative tingene hun opplevde i barneskolen. Marit er svært opptatt av hvordan hun håndterer det å lære. For henne er det også selve læringsprosessen som er i fokus, i tillegg at kursdeltagelsen vil gi økt kompetanse og nye arbeidsoppgaver. Hun sier:

*”Ja, det går nesten mer på det at dette skal jeg mestre (læringsprosessen min anm.).”*

Siv studerer jus. Hun vil med dette kurset *”utvikle seg” og ”få brukt hodet sitt”*. Hun er gårdbruker, men ønsker flere ben å stå på, i det hun omtaler som et usikkert yrke. Hun ønsker å få mer innsikt jus som fag og kanskje en jobb på sikt, som hun kan ha ved siden av gårdsdriften.

### **7.3.2 Livsvending som motiv**

For flere av intervjupersonene er det spesifikke hendelser som aktualiserer kursdeltagelsen. Faktorene som intervjupersonene i denne undersøkelsen peker på er; at de *får en økonomisk støtte* (Hege) som de ikke har hatt tidligere, *de har venninner* (Marit), *slektninger* (Hilde, Siv) eller *kollegaer* (Hanne) som har tatt det samme kurset og som *påvirket dem*. *Skilsmisse og samlivsbrudd* oppgis også som direkte årsak (Solveig og Sølvi), i tillegg til at *omorganisering og nedskjæring på arbeidsplassen* oppgis som en direkte årsak (Rune) til at behovet for læring aktualiseres. Omskolering på grunn av sykdom/attføring (Kjersti, Mia Merethe og Nils) nevnes som en annen utløsende faktor. En viktig årsak er også den livssituasjonen noen av dem er inne i, med barn som er blitt store og mer selvstendige. Dette frembringer mer tid som man kan fylle med nye aktiviteter (Solveig og Kjellfrid). Slike utløsende faktorer kan føre til at man presses til å delta på kurs selv om man ikke er så motivert, men det kan også være det som skulle til for å kunne ta fatt på en utdanning eller et kurs som man har hatt en ønske om lenge.

Den direkte foranledningen til at Solveig meldte seg på arbeidslederkurs, var at mannen hennes hadde flyttet ut. Hun fant ut at hun måtte *gjøre noe med sitt eget liv*, både i forhold til å gi livet ny mening og retning, samt å vise overfor seg selv og andre at hun faktisk greide å stå på egne ben. For å øke tilliten til seg selv og få nye kontakter i et nytt miljø, er kurset blitt en slags retningsgivende faktor. Hvilket kurs eller hvilken opplæring hun skulle ta, kom etter hvert. Solveig (Arbeidslederskolen AOF) sier:

*”Det var jo jeg som fant ut at jeg trengte litt mer. For jeg begynte egentlig veldig tidlig å jobbe, mens mannen min gjorde seg ferdig med skolen. Så da han dro i fjor,*

*fant jeg ut at nå må jeg gjøre noe for meg selv også. Så fikk jeg tak i katalogen til NKI og begynte å se der.”*

Ved hjelp av venner og en psykolog i etterkant av samlivsbruddet, fant hun ut at mer utdanning ville være en måte å starte på nytt, og til å skape seg et mer selvstendig liv. Nå var det blitt hennes tur til å satse på seg selv, til å skape grunnlaget for en ”ny” tilværelse, med vekt på trygghet, anerkjennelse og selvstendighet. Rune har en jobb ved jernbaneverket som han trives i. Han har fått signaler fra ledelsen om at de arbeidsoppgavene han gjør i dag, ikke vil være relevante om noen få år. Han vil dermed bli overflødig og må skaffe seg ny jobb. Han sier:

*”Jeg vet bare at den jobben jeg har nå er borte om en fire års tid. Da må jeg sørge for å skaffe meg et litt annet ståsted. Så i tillegg til dette kurset (arbeidslederskolen min amm.), leser jeg matematikk for videregående. Jeg får betalt utdanning og jeg håper kanskje å få en sluttpakke med ett år til videre utdanning. Så da kan jeg bruke det til å skaffe meg en ny yrkesmessig plattform.”*

### **7.3.3 Motiver i relasjonen mellom habitus og felt**

Som nevnt i teorikapitlet er skillet mellom begrepene mål og motiv flytende. I Bourdieus teori oppstår og eksisterer motiver og motivasjon i relasjonen mellom habitus og felt. Bak eksplisitte motiv som materiell eller symbolsk vinning, finnes en grunnleggende motivasjon som har som funksjon å fremstille seg selv som en aktiv agent i ulike spill, som tilbys fra ulike sosiale felt (Bourdieu 1995 s. 195). Studiemotiv er dermed noe som kommer opp i spillet mellom habitus og omgivelsene og de verdier som konstitueres der (Paldanius 2002 s. 262). Dette innebærer at omgivelsene gjennom argumentasjon kan forsøke å dominere i forhandlinger (ibid s. 262). Jeg endte opp med å definere mål som forventninger til kursets utbytte. Et motiv betegner en (eventuelt flere) årsak(er) til bestemte valg og en bestemt adferd. Et motiv utgjør dermed oppgitte begrunnelser for valg av aktiviteter. Selv om begrepene ut fra disse definisjonene kan synes ganske forskjellig, kan begge komme som et svar på spørsmålet; hvorfor opplæring? Intervjupersonenes svar kan i de fleste tilfeller leses både som deres motiver og mål, derfor blir det både vanskelig og kunstig å skille disse begrepene ut i separate beskrivelser.

Intervjuene bekrefter funnene i spørreskjemaundersøkelsen om at begrunnelsene for å delta på kurs er sammensatte. Betraktet ut i fra Bourdieus *habitusbegrep*, som beskriver bakgrunn og rammer for praksis, *feltbegrepet* som beskriver sosiale arenaer der praksis utspiller seg, og *kapitalvolumet* som utgjør ulike posisjoner i det sosiale rom, vil et mangfold av sammensatte motiver være som forventet. De arbeidsrelaterte motivene som i flere andre undersøkelser ser ut til å være rettet mot mer økonomiske begrunnelser, består av mange ulike aspekter i denne undersøkelsen. Intervjuene viser at anerkjennelse, trygghet og selvutvikling er sentrale begreper også i de begrunnelser som er relatert til arbeid. Dette er et viktig funn som styrker og nyanserer funnene i spørreskjemaundersøkelsen. Spørreskjemaundersøkelsen avdekket videre to typer arbeidsrelaterte motiver. Det ene arbeidsrelaterte motivet fokuserte på å komme inn på arbeidsmarkedet og den andre fokuserte på en utvikling innenfor den jobben man allerede har; med økt innflytelse, andre arbeidsoppgaver og mer ansvar som siktemål.

Intervjuene nyanserer dette ved å vise til tre typer arbeidsrelaterte begrunnelser som retter seg mot anerkjennelse på jobben, ønske om en (ny) jobb og høyere lønn og utvikle selvsikkerheten og tryggheten på egne jobbrelaterte avgjørelser.

Flere av intervjupersonene oppgir dokumentert kompetanse og ønske om "titler" som motiver. Attester, vitnemål og titler kan være viktige symboler som inkluderes som en økning i den kulturelle kapitalen. Relatert til konvertering av kapital (Bourdieu 1984, 1993b) er attester, vitnemål, titler og kompetansebevis symbolsk kapital, som kan veksles inn på arbeidsmarkedet og medføre ny stilling, nye arbeidsoppgaver, høyere lønn, økt anerkjennelse, prestisje, makt og innflytelse.

Det som kjennetegner flere av de godt voksne kvinnene som er intervjuet, er for det første et ønske om endringer i livssituasjonen, der man ser kurs og utdanning som et middel til å tilpasse seg nye faser i livet, og til å påvirke sin egen livssituasjon. Slike endringer er knyttet til privatlivet og eksempler er samlivsbrudd, barna er blitt store og man har mer tid til seg selv. Endringene i livssituasjonen blir etter hvert et "inspirerende vendepunkt" som utleder et ønske om ny jobb, selvutvikling og utvidelse av det sosiale nettverket. Samlivsbrudd, sykdom og oppsigelser er negative hendelser som rokker ved det essensielle ved tilværelsen. Slike utløsende årsaker innebærer endringer i de objektive posisjonene. Et samlivsbrudd endrer posisjonen som gift/samboer, mens omskolering på grunn av sykdom eller oppsigelser endrer yrkesposisjonen. Voksne barn endrer posisjonen som forsørger og oppdrager. For noen skaper slike endringer akutte behov for omskolering, eksempelvis rettet mot å finne en ny yrkesposisjon. For andre gir det tid, nye muligheter og økt handlingsrom i forhold til å realisere egne ønsker. Uansett utfordrer slike endringer de subjektive posisjonene, og man "tvinges" til å reflektere over hva man vil med livet og hvilke muligheter man har. Intervjupersonene som har opplevd dette, hevder at de etter hvert så "livet i et nytt perspektiv". Hvordan skal man forstå det? En fortolkning kan være at tidligere forhandlingsforsøk ikke har ført frem, og at en "hindring" for deltagelse i læring er "ryddet av veien", noe som åpner for nye muligheter. En annen fortolkning kan være at endringer i en sentral objektiv posisjon utfordrer ens subjektive posisjoner, og man "tvinges" til å vurdere seg selv og sitt liv med nye øyne. Betraktet eksplisitt med Bourdieus begrep, kan en fortolkningsmulighet være at det vil være særlig viktig å akkumulere mye ny "frisk" kapital, for å opprettholde den sosial anseelse man hadde før endringene skjedde. Under et samlivsbrudd kan man for eksempel miste felles venner og nettverk, som må gjenetableres gjennom nye bekjentskaper. Man mister også én inntekt og det må akkumuleres økonomisk kapital. Man må kanskje flytte og skaffe seg et annet sted å bo, langt fra ens faste tilholdssted der man har tilhørighet. I følge Bourdieu vil man også kunne miste den anseelse som man har ervervet i sitt tidligere yrke, eller gjennom sin tidligere ektefelle/partners posisjon/klasse (Bourdieu 2000).

Umiddelbart synes det som om deltagere som vil "skape seg et nytt liv", overdimensjonerer betydningen av utdanning, i det de tenker at det er inngangsbilletten til en helt ny tilværelse. Dersom ønske om å skape en ny tilværelse kan tolkes som et ønske om å endre livsstil, så vil det være vanskelig, siden habitus er relativt "seigt". Habitus gjør at vi har en tendens til å falle tilbake til samme handlingsmønster og samme livsstil. På den andre side blir man ved slike uforutsette hendelser tvunget til å tenke nytt, skape stabilitet og få på plass bitene i tilværelsen igjen etter det som har hendt. Ut fra Bourdieus teori kan man likevel ikke forvente at hele tilværelsen vil endres drastisk etter deltagelse på kurs, selv om dette uttales som et ønskemål

(Bourdieu 1984). Det er få menn i utvalget, og av disse er det ingen som nevner endringer i den private sfæren som årsak til at de deltar på kurs. Imidlertid nevnes jobbrelaterte endringer som utløsende faktor (fare for å miste jobben). Hva er årsaken til dette? Har mennene et annet fokus, argumenterer de på en annen måte eller ser de utdanning som redskap på en annen måte enn kvinnene? I utvalget av intervjupersoner er det relativt få menn. Likevel er tendensene interessante. Relatert til Solveig og Sølvis utsagn om at de har nedprioritert sin egen utdanning til fordel for mannens karrieremuligheter og at det endelig er blitt "deres tur" til å ta utdanning, er det fristende å henvise til det etnografiske materiale fra Kabylia, der Bourdieu (2000) søkte etter grunnleggende dikotomier knyttet til mannlighet og kvinnelighet. En av disse dikotomiene er motsetningen mellom "det rette" og "det bøyde". Det rette prinsipp vises i mannens virilitet, men også i mannens kroppsholdning som rakheth, i mannens moralske holdning som "å gå rett på sak", "å vise ansikt" i det offentlige og i arbeidsdelingen ved innhøstingen av oliven, der mennene slår med kjepper på treet for å få frukten ned på bakken. Det bøyde prinsippet er det motsatte av virilitet, og viser seg i kvinnens kroppsholdning, som er foreskrevet som bøyde, med blikket vendt mot jorden når hun er i offentligheten, i kvinnens moralske holdning, som er å gå krokveier, å handle i det skjulte, og i kvinners og barns arbeid ved innhøstingen av oliven: å plukke frukten opp fra bakken. Selv om det i moderne samfunn er flere tegn til endringer i forholdet mellom kvinner og menn, påpekte Bourdieu at endringene synes å videreføre den kabylske modellen for inndelingen i det feminine og det maskuline. Han hevdet at menn fortsatt inntar det offentlige rom og i maktens felt, mens kvinnene "forblir henvist til" det private rom og den offentlige forlengelsen av dette rommet, til helse- og utdanningsvesenet og til områdene for symbolsk produksjon (ibid).

To av intervjupersonene deltar på kurs fordi de ønsker å utvikle en fritidsinteresse (Eilif og Tor). For den ene er dette motivert ut i fra at man ønsker en positiv fritidsaktivitet sammen med samboeren. For den andre er det motivert ut i fra at familien har gått til anskaffelse av en fritidsbåt, som man vil lære seg å mestre på sjøen. Jeg skal senere gå nærmere inn på disse intervjupersonenes vurderinger og motiver i beskrivelser av ulike "identitetstyper", men relatert til at man kan akkumulere kapital gjennom utdanning og læring, vil dette både kunne være kulturell og ikke minst symbolsk kapital. På den ene siden får man kunnskaper og kompetanse innenfor sitt interessefelt, og på den andre siden får man synliggjort kompetansen gjennom anseelse fra andre ved å mestre ulike språk på reiser, og ta med venner og familie på tur i båten.

#### **7.4 Selvstendighet versus trygghet. Sentrale forhandlingselementer ved valg av kursmodell**

Intervjupersonene deltar i læringsaktiviteter som er organisert på svært ulike måter. Fire ulike kursmodeller er valgt; ordinær klasseromsundervisning, kombinert undervisning, brevkurs og nettstudium. Fjorten intervjupersoner deltar på kurs som er organisert som selvstudium, mens elleve av intervjupersonene deltar på kurs, der de er sammen med andre i et læringsmiljø. Valg av kursmodell er som nevnt ikke alltid basert på fritt valg mellom alternativer, selv om forrige kapittel viste at valg av kurs og kursmodell ser ut til å utgjøre to separate valg. Dette fordi ulike alternativer ofte ikke er til stede, og fordi tilbudene er begrenset. Under

startintervjuene la intervjupersonene vekt på ulike argumenter for valg av kursmodell. Alle intervjupersonene har tidligere erfaringer med en eller flere måter å studere på, som de legger til grunn for antagelser om egen mestring. Deltagere i fjernundervisning, enten som nettstudier eller brevkurs, trekker frem flere fordeler ved en slik studieform, der *effektivitet* og *fleksibilitet* fremstår som de viktigste. Deltagelse i klasseromsundervisning begrunnes derimot hovedsakelig ut i fra at det er *sosialt, trygt* og *støttende*.

#### 7.4.1 Fjernundervisning – selvstendighet og ansvar

Intervjupersonene som deltar i fjernundervisning fremhever *fordelene ved å ha ansvaret* for læringen selv (Kristoffer og Ann). De er alle i en jobbsituasjon der de synes det er greit å kunne styre læringsprosessen selv. Marit Elise sier det er kjekt å kunne bruke PC-en til noe fornuftig, når man likevel sitter der og surfer på Internett. Dette ligger nært opp til et annet argument som flere intervjupersoner legger vekt på, nemlig tidsaspektet og fordelene de ser ved ikke å *"binde opp tida si"*, ved at de må møte opp til undervisning på bestemte tidspunkt. De ser positivt på å kunne bruke tiden mer som de vil. Det er Kathrine, Rune, Siv og Kjellfrid som nevner dette som viktige moment.

*Reisehensynet* er også en viktig faktor for flere av de intervjuede fjernstudentene, enten fordi de synes det er greit å slippe å reise til et studiested, eller fordi de hadde måttet pendle eller flytte dersom undervisningen hadde vært stedbunden. Ann, Hilde, Solfrid og Laila legger vekt på reisehensynet. For Mia Merethe var kursmodellen nettbasert undervisning, *det eneste tilbudet hun fant* når hun ønsket å ta psykologi grunnfag. Et annet argument som Ellen og Kenneth legger vekt på er at de ikke makter å være i et sosialt læringsmiljø, der de hele tiden må ta hensyn til andre kursdeltagere. De har begge jobber der de er inkludert i et sosialt arbeidsmiljø. De ser det sosiale aspektet i et læringsmiljø som en belastning og som en hindring i forhold til egen progresjon, og det å kunne styre tiden og læringsprosessen sin selv. Ellen sier:

*"... Jeg vet med meg selv at jeg klarer dette. Jeg har bestandig gjort leksene mine, og... jeg kjenner meg selv såpass godt at jeg regnet med at jeg skulle klare dette på egen hånd også. Og litt fordi... grunnen til at jeg ville bort fra undervisning og sånn, var også fordi vi jobber så tett. [...]Vi jobber sammen to og to lærere i team, vi jobber så mye i grupper. Og alt vi er på så er det gruppearbeid, gruppearbeid og gruppearbeid... det orker jeg ikke mer av rett og slett. Jeg vil gjøre noe effektivt for en gangs skyld."*

*Effektivitet, fleksibilitet* og *reisehensyn* er altså de egenskaper ved fjernundervisning som kommer tydeligst frem i intervjupersonenes vurderinger av alternative muligheter. Troen på egen mestring og evnen til å kunne arbeide selvstendig og strukturert, nevnes som viktige forutsetninger for å gå inn i slike kursopplegg. Kunnskapene om hva som kreves i en lærings situasjon gir en forutsigbarhet, som gjør troen på egen mestring sterk både hos Ellen og Kenneth.

## 7.4.2 Klasseromsundervisning – trygt og sosialt

Klasseromsundervisning organiseres på ulike måter. Marit, Hege og Kjersti deltar i ordinær klasseundervisning på dagtid, mens Eilif, Berit, Siv, Sølvi, Anne, Hanne, Tor og Solveig har kurskvelder, en eller flere dager i uken. Dette er kombinerte studier, enten i kombinasjon med selvstudium eller fjernundervisning. Uansett er de alle tilknyttet et sosialt læringsmiljø, der de møter andre kursdeltager, enten hver dag eller noen dager i uken. Det å kunne delta i et læringsmiljø der man kan oppleve støtte og trygghet i forhold til egen læringsprosess, samt det å ha en lærer eller foreleser som formidler lærestoffet, oppleves som klare fordeler. Hanne, Hege, Kjersti, Marit og Solveig legger vekt på at dette er forutsetninger for at de skal kunne gjennomføre kurset, og fremhever det *positive ved å være inkludert i et læringsmiljø*. Både fordi et læringsmiljø utgjør en trivselsfaktor, men også fordi det er viktig i forhold til å opprettholde motivasjonen og fordi man ”lærer bedre” sammen med andre. Solveig sier at det er inspirerende å møte kursdeltagere fra ulike bransjer, for da kan de utveksle eksempler fra sitt eget arbeidsliv: ”Det er veldig mye toveis, og det er veldig inspirerende”. Hege sier:

*”Ja, det å gå i en klasse og bli trygg på hverandre. Det har jo veldig mye å si. [...] Jeg tror det er en stor fordel at vi er en klasse, da. At vi støtter hverandre og har en egen klasseforstander.”*

Hege fremhever tryggheten og støtten i et læringsmiljø og en stabil, tilstedeværende lærer som viktig. Hege har lite utdanning fra før og hun er ikke yrkesaktiv. For henne utgjør kursdeltagelsen en hovedaktivitet i hverdagen, der hun har etablert tilhørighet og trygghet i læringsmiljøet. Marit sier:

*”Jeg kunne ikke tenkt meg sånn ... selvstudium og sånn brevkurs. Nei, det er ikke noe for meg. Ja, jeg synes på en måte det er trygt å jobbe sånn i en klasse. Jeg synes det er trygt å få det servert fra tavla. Jeg tror ikke jeg ville stolt helt på mine egne vurderinger. Hva er viktig, hva er uviktig? For meg er det trygt å få det presentert på denne måten.”*

Marit legger vekt på selve formidlingen av lærestoffet i klasseromsundervisningen. Formidling og veiledning fra en lærer ved en tavle i et klasserom fremstår som kjent og trygt, der hun slipper å ta det hele og fulle ansvaret for egen læring, men har noen å dele det med. Berit, Eilif, Tor, Kjersti og Marit fremhever lærerrollen, og synes de får mye ”gratis” ved at de har flinke lærere som er dyktige på å formidle fagstoff på en inspirerende og spennende måte. Berit sier:

*”Men han er kjempeflink han foreleseren vi har... For jeg gruet meg litt til å ha undervisning seks timer på lørdag, og lurte på hvordan jeg skulle opprettholde motivasjonen. Men han er så utrolig engasjerende ... at du er hele tiden med de seks timene altså. [...] Det er personavhengig hvor fengende det blir. Foreleseren er veldig pedagogisk flink og når det gjelder stemmebruk... utrolig altså. Veldig flink til å bruke eksempler. Slik får vi veldig mye gratis av han altså.”*

Trivsel og trygghet i forhold til klasseromsundervisning som kursmodell, kan ha bakgrunn i at det er den formen for læring deltagerne har kjennskap til, og som de er vant med fra før.

Mange av deltagerne ville sikkert mestret et selvstudium på nett også, selv om de sier at det ville vært vanskelig for dem. Å begynne på en utdanning eller et kurs i voksen alder kan i seg selv oppleves som et risikabelt prosjekt. Det å delta i en studieform som de er trygge på, synes å redusere denne usikkerheten noe. I det minste kan de huske tilbake til klasseromssituasjonen og oppleve tryggheten ved det. Å bestemme seg for å delta læringsaktiviteter som voksen kan bidra til mye usikkerhet, preget av tidligere erfaringer og forventninger om egen mestring. De intervjupersonene som legger vekt på det sosiale aspektet, fremstiller seg samtidig som sosiale personer, som liker å omgås andre mennesker. Det er særlig de som ikke har jobb, men deltar på fulltidskurs, som fremhever læringsmiljøet som særlig viktig i forhold til den daglige tilknytningen til et sosialt miljø. Kjersti sier:

*”Jeg bare kjempe trives med det. I tillegg så har jeg bestandig vært glad i å møte nye folk. Jeg liker å omgås folk. For jeg har en sønn på to år, og jeg har gått hjemme med ham da. I tillegg gikk jeg sykemeldt før jeg fikk ham. Så jeg har vært hjemme veldig lenge. Og det å komme på skolen å møte nye folk og sånn. Det syntes jeg var veldig artig.”*

Kjersti legger vekt på verdien i det å møte nye mennesker når hun begrunner valg av kursmodell. Dette viser hvordan en person som investerer i et fellesskap, i neste omgang vil kunne dra personlig nytte av fellesskapet gjennom akkumulasjon av sosial kapital (Bourdieu 1986). Dette kommer vi tilbake til i tilknytning til intervjupersonenes utbytte i kapittel ni.

#### **7.4.3 Valg av kursmodell – to ytterpunkter**

Ved de ulike læringstilbudene synliggjøres ulike karakteristika hos fjernstudentene og deltagerne på stedbunden undervisning eller klasseromsundervisning. Disse særtrekkene har vært inkludert i deres begrunnelse for deres valg av studieopplegg. For å illustrere hva som kan skille fjernstudenten fra ”nærstudenten”, skal jeg mer bredt presentere to av intervjupersonene.

Mia Merethe er 35 år, er gift og har fire barn, hvorav tre er stebarn i alderen fra 10 til 17 år. Hun er under omskolering og er fulltids nettstudent på femte året. Hun har vært i lønnet arbeid helt siden hun avsluttet grunnutdanningen for 19 år siden. Hun ønsker å bli konsulent og drive med undervisning i organisasjonskultur og organisasjonspsykologi. Interessen ble vekket etter treårig barnevernspedagogisk utdanning, som hun også har tatt tidligere. Hun trives med det å lære. Hun er svært målrettet og sier at det å mestre å lære er en stor seier for henne selv, og noe hun vokser mye på. Hun tror at hun aldri vil slutte å gå på skole, fordi hun ved å lære oppdager stadig nye huller i kunnskapen sin, som hun søker å fylle. Hun er svært strukturert og har faste tider der hun sitter med skolearbeidet. Dette har hun lært seg gjennom de mange årene hun har benyttet denne studieformen. Hun valgte denne måten å studere på fordi det gir henne muligheten til å studere der hun bor, uten å måtte flytte eller pendle. Det gir henne også muligheten til å kombinere studier med full jobb. Hun synes det er behagelig å sitte hjemme å lese og skrive oppgavene sine i fred og ro, uten å ha noen rundt seg. Det blir mer effektivt på den måten. Det sosiale kan hun få dekket på andre måter, blant annet i jobben sin. Hun synes det er godt å ikke ha andre elever som hun må forholde seg til i undervisningen, og begrunner det med at da får hun bruke tiden sin på akkurat det hun skal gjøre.

Marit er fulltids hjelpepleierelev ved et voksengymnas. Hun har jobbet som assistent i hjemmebasert sykepleie i åtte år, og ønsker en formell utdanning som hjelpepleier. Tilbudet er gratis, og hun har permisjon fra jobben sin for å ta denne utdanningen. Det er trangt økonomisk, men hun velger likevel denne måten å studere på fordi hun føler at hun er avhengig av et konkretisert, ordnet og støttende kursopplegg for å kunne gjennomføre det. Hun er veldig sosial og er avhengig av å være tilknyttet et sosialt miljø i det daglige. Hun kunne ikke tenke seg fjernundervisning og selvstudium. Hun synes det er trygt og godt å delta i et læringsmiljø. Hun tror ikke hun kunne stolt helt på sine egne vurderinger i en mer selvstendig læringsform. Hun hadde negative skoleerfaringer fra barne- og ungdomsskole, noe som har påvirket både selvfølelsen, selvtilliten og synet på egen læringsevne. Et sterkt støttende og trygt miljø har for henne vært helt nødvendig for å kunne lykkes og for å få større tro på seg selv.

Disse eksemplene viser at det er til dels store forskjeller mellom Mia Merethe som tar kurs som fjernstudium og Marit som deltar i ordinær klasseromsundervisning. Både Mia Merethe og Marit er imidlertid motiverte og målrettet. De planlegger å bruke kurset til noe konkret, nemlig å få en ny jobb. For Mia Merethe har det vært viktig å kunne kombinere kurset med andre gjøremål, for ikke å bruke for lang tid. Marit er imidlertid innstilt på å prioritere læring fremfor andre gjøremål, for å få best mulig resultat. For Mia Merethe, som kombinerer kurs, yrkesaktivitet og omsorg for barn, er *tid* et knapphetsgode. Hun blir tvunget til å være særlig effektiv i studiesituasjonen sin, for å nå det målet hun har satt seg. For Marit er elevrollen den viktigste rollen i dagliglivet. Studentrollen er derimot ikke Mia Merethes viktigste.

Fjernstudenter med jobb, kollegaer og familie ser fjernstudier med selvstudium som den beste måten å studere på for dem, de fleste fordi det blir mest effektivt og praktisk, men noen også fordi de ikke ønsker å investere så mye tid og krefter for å bidra inn i et læringsmiljø. Disse kursdeltagerne betegnes som ressurssterke på mange måter. De er vant med å lære, bruke PC, de har jobb og inntekt, de har et sosialt nettverk, både privat og gjennom jobben og de har positive forventninger til egen mestring. Deltagere i heltids klasseromsundervisning har derimot andre forutsetninger. De er ofte usikker på egen mestring, de har ikke jobb og inntekt, de har et sosialt nettverk, men ikke et arbeidsmiljø de har en daglig tilknytning til. De er uvant med kurs og utdanning, og de har relativt lite utdanning fra før.

De fleste av intervjupersonene som deltar i nettstudier har høy utdanning fra før, det vil si høyskole- eller universitetsutdanning. De har derved ganske bred erfaring med det å lære og vet mye om seg selv i en læringssituasjon. Det synes å være en sammenheng mellom tidligere erfaring med læring og det å velge nettstudier. Men også yrkeskategori synes å påvirke valg av kursmodell, særlig ved at de som er yrkesaktive ønsker å velge en studieform som er fleksibel i forhold til å kunne kombinere med jobb. Dette er interessant ut i fra at fleksible studieformer er ment å bidra til økt rekruttering til læring blant voksne. Både spørreskjemaundersøkelsen og intervjuundersøkelsen viser at det ikke er tilfeldig hvem som foretrekker de ulike kursmodellene.

I en definisjon av identitetskonstruksjon der man legger vekt på at identitet skapes i sosiale sammenhenger/kontekster (Assarsson & Sipos Zackrisson 2005), vil det faglige fellesskapet ikke være uvesentlig i etableringen av en "studieidentitet". Som nyetablert "student", vil man måtte finne ut av sin posisjon som deltager i læring; det vil si den væremåte og tenkemåte



man etablerer som student. Som sosial konstruksjon vil det å etablere en posisjon som deltager i læring ha ulik betydning, ut i fra om man studerer på heltid i klasseromsundervisning, eller er deltidsstudent via studier på Internett. Posisjonen som student/deltager vil kunne etableres i det faglige kursfellesskapet, via nettmøter med andre nettstudenter, eller i relasjon til familie, venner og arbeidskollegaer. For noen av intervjupersonene var det viktig å etablere seg i posisjonen som student. Særlig var dette viktig for flere av deltagerne som hadde kursdeltagelse som hovedbeskjeftigelse. For flere av disse fungerte det faglige fellesskapet og møte med andre deltagere, som en viktig støtte underveis. Valg av kursmodell er dermed ikke uvesentlig i forhold til identitetskonstruksjon, gjennomføring og mestring. Kjersti som tar studiekompetansefag ved et privatgymnas, har brukt mye tid og krefter på å etablere en kollokviegruppe. Hun sier:

*”Vi jobba mye da. Fikk etablert disse kollokviegruppene. Vi ordnet oss egne regler, der kollokviegruppene var like viktig og alvorlig som undervisningen. Vi kunne ikke være borte fra den. Vi satte opp timeplan. Og den var like viktig. Vi hadde møteplikt. Vi skulle ringe hverandre, hvis det var noe som kom i veien. Det fungerer kjempebra.”*

Kjersti er opptatt av struktur, forpliktelse og seriøsitet når hun deltar i et læringsmiljø. Hun formidler at klassemiljøet må utnyttes til felles beste. Det kan bare skje dersom det lages felles regler og forpliktelser for møter og fremdrift. Gjennom tidsplaner og oppmøteplikt er hun opptatt av å formidle over for meg at dette ikke er bare en ”koselig fritidsaktivitet”, men noe det ligger seriøsitet, arbeidsinnsats og forpliktelse i.

Bourdieu hevdet at smak og preferanser er viktige for sosial integrering og tilhørighet, hvilket innebærer at sammenfallende preferanser indikerer gruppe- eller klassehabitus. Han hevdet også at de øvre sosiale lag kommuniserer sin klassetilhørighet (utøver distinksjon) gjennom sine preferanser/smak hva angår forbruksgoder, som i dette tilfelle er valg av kurs og kursmodell (Bourdieu 1984). Tilhørighet er dermed både knyttet til egen opplevelse (subjektiv posisjon) og andres fortolkning (objektiv posisjon). Det sosiale nettverk som læringsmiljøet representerer, er en ressurs som alle i et læringsmiljø kan ta del i gjennom gjensidige forpliktelser om å hjelpe og støtte hverandre. Spørreskjemaundersøkelsen viste at valg av kurs og kursmodell har sammenheng med deltagerens objektive posisjoner. Blant annet hadde tidligere utdanning, innstilling til læring og yrkesaktivitet betydning. Relatert til Bourdieus begreper, er det nærliggende å trekke frem den sosiale kapitalens betydning for valg av kursmodell, ved at de som ikke er en del av et kollegialt arbeidsmiljø, føler at de har behov for tilknytning og tilhørighet i et sosialt miljø.

## **7.5 ”Identitetstyper”**

Samfunnsforskere er ofte opptatt av det som skiller mennesker fra hverandre, med egenskaper som gir muligheter for å dele folk inn i kategorier, som er forskjellige. Idealtyper er innen samfunnsvitenskapen en begrepsmessig rendyrkning, og logisk understrekning av trekk ved et fenomen som gir bestemte karakteristika. Hensikten med idealtyper er å forenkle flere aspekter ved virkeligheten, slik at særtrekkene blir mulig å fange opp med ett begrep. Dermed blir det lettere å foreta sammenligninger.

Jeg har hittil i avhandlingen flere ganger pekt på at gruppen voksne er heterogen, med voksne i ulike aldersgrupper, i ulike livssituasjoner, med ulike erfaringer og ulike egenskaper. På grunnlag av sammenhenger mellom bakgrunnsvariabler i spørreskjemaundersøkelsen har jeg ut i fra de mønstre jeg har funnet, kunnet identifisere grupper av deltagere som har felles kjennetegn. Disse felles kjennetegnene har både vært sterke gjennom relativt klare statistiske sammenhenger, og vage gjennom svakere statistiske sammenhenger. De svakheter ved det statistiske utvalget som er redegjort for i metodekapitlet, gjør ikke gruppene statistisk signifikante samlet sett, men styrken er likevel at det har vært lett å finne igjen tilsvarende grupper også blant intervjupersonene i det kvalitative utvalget. Det finnes likevel variasjoner i det kvalitative utvalget som gjør at "identitetstypene" både utfordres og nyanseres.

Kategorisering er ikke bare en måte å organisere og systematisere et datamateriale, men er også et grep for å kunne gå mer i dybden og få en utvidet forståelse av det som er avhandlingens problemstilling, nemlig å belyse identitetskonstruksjon gjennom deltagelse i læring. Det er viktig å understreke at disse gruppene ikke representerer statiske egenskaper ved en person, men representerer mønstre av sammenhenger mellom objektive posisjoner, subjektive posisjoner, rammebetingelser, motiver og valg knyttet til deltagelse i læring på ett bestemt tidspunkt. Gjennom presentasjon av enkelte case som er typiske innenfor hver gruppe, håper jeg å få innblikk i beslutningsprosessen, med forhandlinger, motiver og valg i et mer helhetlig bilde.

Gjennom det kvantitative datamateriale fant jeg mønstre som et resultat av sammenhenger mellom kjønn, alder, tidligere utdanning, yrkeskategori, innstilling til læring, motiver, valg av kurs og kursmodell. Selve kategoriseringen av det kvalitative materialet er basert på en skjønsmessig vurdering og leting etter tilsvarende mønstre som i den kvantitative undersøkelsen. Det er en fare for å bli forutinntatt når man tar utgangspunkt i allerede eksisterende grupper. Likevel anser jeg dette som en fordel og det blir trolig lettere å få øye på forskjeller og likheter til de kvantitative kategoriene når det gjøres på denne måten.

Tabell 7.2 Oversikt over grupper av intervjupersoner. N=25<sup>210</sup>

Kategorier/ "identitetstyper"	Kjennetegn	Intervjupersoner
Karrierejegeren	Godt voksen Høy utdanning Deltar i kurs på høyskole/universitetsnivå Er yrkesaktiv og etablert i yrkeslivet Undervisning på kveldstid eller går på Nettskole Karriereorientert. Jobben er viktig. Vil ha mer innflytelse Målsetting å få lederstilling Lett for å lære Positive erfaringer med læring	Marit Elise Kristoffer Kenneth Sigrid Laila Mia Merethe Ellen Ann Solveig Berit
Ny-orienteren	Godt voksen Lav eller middels utdanning Deltar på kurs på videregående skoles nivå Har vært utenfor arbeidslivet i perioder Deltar i klasseromsundervisning, brevkurs eller nettskole Omskolering Sikter mot en yrkesutdanning Skeptisk til egen mestring av kurset Endringer i livssituasjon har aktualisert læring	Hilde Solfrid Rune Kathrine Nils Marit Hege Kjersti Hanne Sølvi Anne Karin
Livsnnyteren	Godt voksen Middels eller høy utdanning Deltar på hobby/fritidskurs Er vel etablert i yrkeslivet Kveldskurs eller nettskole Mål om å utvikle hobby- eller fritidsaktivitet Ønsker å nyte livet og få mest mulig ut av livet	Kjellfrid Tor Eilif
Etablereren	Ung og uetablert Ingen utdanning ut over grunnskole Deltar i førstegangsutdanning Formål å få et yrke og en plattform yrkesmessing	Siv

Alle intervjupersoner kan plasseres innenfor en av kategoriene, selv om det er mange intervjupersoner i noen av gruppene, og svært få i andre grupper. Kategoriseringen er basert på intervjuene som ble foretatt ved oppstarten av kursene. Dette er altså kjennetegn som gjelder for de aktuelle valgene og de aktuelle personene i den aktuelle situasjonen/konteksten. Dette kan på ingen måte stadfestes som stabile trekk ved personene, men er kjennetegn ved den aktuelle situasjon og de betydningsfulle elementene for akkurat disse personene på akkurat dette tidspunktet. Sammenlignet med "identitetstypene" i spørreskjemaundersøkelsen, er *karrierejegerne* i intervjuundersøkelsen godt voksne, og de deltar på høyskole/universitetskurs. Gjennom intervjuundersøkelsen kommer det frem at *karrierejegerne* har positive erfaringer med læring, de hevder de har lett for å lære og de gjorde det bra på skolen. Når det gjelder *ny-orientererne*, viser intervjuene at det ofte er endringer i livssituasjonen som har aktualisert læring. Sammenlignet med spørreskjemaundersøkelsen, viser intervjuene i tillegg at mange i denne gruppen er under

<sup>210</sup> Yrkeskategoriene har nummerering som viser rangeringen tilsvarende rangeringen av yrkeskategorivariabelen i det kvantitative datamaterialet og er kodet på samme måte.

omskolering. *Livsnyterne* var i spørreskjemaundersøkelsen opptatt av egenutvikling. Under intervjuene nyanseres dette motivet, ved at *livsnyterne* legger vekt på å utvikle en hobby/fritidsaktivitet. For øvrig synes egenskapene ved *livsnyterne* å være relativt like i spørreskjema- og intervjuundersøkelsen. *Etablererne* i spørreskjemaundersøkelsen deltok i allmennfaglige eller yrkesrelaterte kurs på videregående skoles nivå. *Etablereren* i intervjuundersøkelsen deltar derimot i jusstudiet på universitetsnivå. Felles kjennetegn er imidlertid at de er unge, de er uetablert i familiesammenheng og har som mål å etablere seg i yrkeslivet. I de følgende avsnitt presenteres og nyanseres de ulike gruppene ved å presentere noen intervjupersoner innenfor hver gruppe nærmere.

### 7.5.1 "Karrierejegerne" Kristoffer og Ann

Det som tydeliggjøres sterkere gjennom intervjuene enn gjennom den kvantitative undersøkelsen er som nevnt at *arbeids- og karriererelaterte motiver* kan bestå av flere, til dels ulike begrunnelser. Arbeidsrelaterte motiver er ikke bare knyttet til ønske om en jobb, avansement, økonomisk vekst og høyere lønn. Intervjupersonene er vel så opptatt av selvutvikling på ulike arenaer, også innenfor den jobben de allerede har. I begrepet selvutvikling legger jeg her både "cognitive improvement" (Boshier 1991) og "self improvement" (Beder & Valentine 1990). De yngre intervjupersonene synes å være opptatt av å skape en solid plattform karrieremessig, hvor de kan vokse og utvikle seg. Ett eksempel er Kristoffer, som deltar i organisasjon og ledelse gjennom NKIs nettskole. Han er 28 år, samboer og han har ingen barn. Han har relativt høy utdanning, med arbeidslederskolen og jevnlig utdanning etter videregående skole. Han er nå gruppeleder i en logistikkavdeling innenfor datadistribusjon. Gjennom det han sier, uttrykker Kristoffer en stor tro på seg selv og mener han kunne "kommet langt" om han hadde greid å stake ut en bestemt kurs innenfor yrkeslivet tidligere, fremfor å være relativt ubestemt i de valgene han har tatt opp gjennom årene.

*"Jeg har vel hatt det problemet at jeg har hatt for mange drømmer om forskjellige ting. Jeg tror jeg kunne ha klart mye. Jeg har alltid likt å jobbe med mennesker, så da falt det seg veldig naturlig å jobbe i den bedriften jeg er kommet inn i, så da har jeg hatt en lederrolle før jeg egentlig har hatt noen utdanning til det."*

Kristoffer har etter hvert tatt mange kurs i ledelse. Han legger vekt på troen på at han kan klare mye. Det sier mye om hans innstilling til kurset og troen på seg selv. Kristoffer er også opptatt av å få papirer på det han faktisk gjør i jobben sin, og argumenterer innledningsvis med at det temaet som kurset omhandler, er svært relevant i forhold til det han gjør i jobben. Han har en lederrolle i bedriften, uten at han har noen direkte lederutdanning. Det er nettopp det han håper å få nå.

*"Det er det at jeg kan uttale meg om ting jeg før egentlig ikke kunne uttale meg om. Da føler jeg meg mer verd som arbeidstaker, og jeg føler meg litt smartere i diskusjoner når jeg kommer med argumenter som er litt mer nevenyttig."*

Å bli tryggere på egne argumenter og smartere i diskusjoner, har trolig både med egen trygghet og anerkjennelse fra andre å gjøre. Manglende lederutdanning og ledererfaring, gjør

at han føler seg mer utrygg i faglige diskusjoner enn han ønsker å være. Han utdyper dette med at han får relevante begreper, mer kunnskaper og bedre argumenter som han kan bruke i diskusjoner. Dette har også med faglig styrke, selvtillit, anerkjennelse og respekt å gjøre, noe som han innledningsvis ikke påpeker, men som kommer tydelig frem i løpet av samtalen.

Kristoffer har gjort det bra i skolesammenheng, og han trives godt i læringssituasjoner. Han oppfatter seg selv som skoleflink, og har forventninger om at kurset blir lett å gjennomføre med gode resultater. Han opplever at han har god tid til å studere og lese, både på jobb og hjemme. Og bortsett fra samboeren, er det musikk og trening som tar det meste av fritiden. Han har reist mye rundt omkring i verden, og har gjennom sine erfaringer både gjennom jobb, reise og fritid funnet ut at han mest av alt vil jobbe med ledelse og mennesker. Han legger til grunn en stor sans for empati, at han er kreativ, åpen, strukturert og har evne til å se "forbedringspotensiale" i seg selv og andre.

De elementer som Kristoffer trekker frem som betydningsfulle for hans rekruttering til læring, er mulighetene akkurat på det gitte tidspunktet, hans innstilling til at dette er lett, og muligheter for økt kunnskap og kompetanse. Arbeidsgiveren støtter kursdeltagelsen og betaler for utdanningen hans - en rammefaktor som gjorde beslutningen om å delta relativt lett. Hans tidligere kjennskap til tilsvarende kurstilbud gjennom at han tidligere har tatt kurs ved NKI, hadde også betydning for hans rekruttering. Kristoffer oppfatter læring som en del av livet. Hans tidligere skoleerfaringer gjør at han vet han vil mestre kurset og gjøre det bra.

Kristoffer er i en alder der han er i ferd med å etablere seg familiemessig. Dette inngår kanskje som en del av beslutningsgrunnlaget, uten at han sier det eksplisitt. Tidligere utdanning spiller helt klart inn i forhold til hans valg av kurs, men det synes å gå mer på hans tidligere erfaringer med å lære. Ikke minst ligger dette som en begrunnelse for valg av kursmodell. Han trenger ingen bekreftelser fra et læringsmiljø på at han klarer dette. Han vet at han klarer det, og har stor tro på seg selv og sin egen mestring. Han har et yrke der han forventer å ha nytte av kurset. Han får støtte fra samboer samtidig som arbeidsgiver betaler for kurset. Det opplever han som en viktig rammefaktor.

Ann tar bedriftsøkonomi via NKI nettskole. Hun er 29 år og har familie og to barn på to og fem år. Hun beskriver seg selv som et strukturert ordensmenneske som liker å få ting unnagjort. Hun er fulltids yrkesaktiv økonomisekretær ved et sykehus der hun bor, og har videregående opplæring og noe kurs ut over det fra før. Nå jobber hun som økonomisekretær, og har funnet ut at hun trives med økonomi som fag. Derfor vil hun først ta økonomiutdanning som gir henne bedre sjanser til å få en "bedre jobb". Hun vil bli dyktigere i jobben og få en tittel som bedriftsøkonom. Hun fikk informasjon om dette tilbudet gjennom en annonse i avisen, og hun vil ta flere kurs i økonomi og regnskap etterpå. Hun sier:

*"Denne jobben er perfekt for meg. Derfor har jeg nå lyst til å gjøre ferdig dette studiet i bedriftsøkonomi. [...] Det er til god hjelp synes jeg (lært regnskap og daglige konteringer som hun jobber med daglig (min anm.) [...] Få meg noen år med studier og satse på bedre jobb. [...] For å få en bra jobb, så må man ha utdanning også. Jeg får høyere lønn når jeg har avsluttet første året. Ett eller to lønnstrinn."*

Ann knytter sine motiver direkte til å bli sikker i jobben sin, til forfremmelse og utsiktene til en bedre jobb. Titlene kan være viktige symboler for noen, og inkluderes som en økning i den

kulturelle kapitalen (Bourdieu 1993b). Titler kan også være en inngangsbillett til andre yrkestitler. Ann har studert "noe" hele tiden, helt siden hun sluttet på gymnaset. Hun er vant med å lære og hun har bestandig likt å gå på skole. Hun har tatt alt fra fagbrev i resepsjonsfaget til utdanning innenfor reiseliv. Etter å ha famlet litt med tankene om hva hun ønsker å jobbe med, har hun nå bestemt seg.

Som småbarnsmor er det vanskelig for Ann å få tid til å studere, samtidig gir studier på nett en frihet til å studere i ledige stunder, fremfor å binde opp tiden til bestemte undervisningstidspunkt. Å studere på nett gir henne også muligheten til å være effektiv. Men selv om hun har mye å gjøre i hverdagen, opplever hun at hun selv må prioritere og bruke tiden sin på en hensiktsmessig måte. Hun opplever også arbeidssituasjonen som fleksibel, og hun får for eksempel fri fra jobb for å lese til eksamen osv. I forhold til familien, opplever hun at hun må ut av huset hvis hun skal få gjort noe. Så mens mannen tar ansvaret hjemme, utnytter hun muligheten til å studere ved PC'en på jobb. Hun opplever at dette fungerer fordi hun er motivert og har så positive mestringserfaringer fra tidligere kurs. Hun mener at utdanning er viktig for kunnskapsnivået i samfunnet og for å få en bra jobb. Hun har bestandig likt å lære, og gjorde det svært godt på skolen. Hun er vant med å studere, og har deltatt i læringsaktiviteter kontinuerlig helt siden barneskolen. Hun er svært motivert, og opplever at hun selv er ansvarlig for at utbytte skal bli så stort som mulig. Hun får ikke tid til så mange fritidsaktiviteter, men hun strikker og gjør håndarbeid som avkopling. Hun sier:

*"Man må jo virkelig prioritere. Hvis man skal få gjort noe, så må jeg ut av huset og ned til jobben min og sitte der og studere. [...] Jeg prøver å dra dit på ettermiddagen og i helgene, sånn at faren deres kan ha dem (barna - min anm.). Derfor (på grunn av strenge prioriteringer - min anm.) er jeg veldig motivert for å gjennomføre dette."*

Også for Ann er det slik at tidligere positive erfaringene med å studere og lære, har vært en drivkraft i forhold til rekrutteringen og læringsarbeidet. Hennes innstilling er at hun har tro på seg selv og at hun vil klare dette. Hun er ansvarlig og selvstendig, og trenger ikke så mye støtte, oppmuntring og faglig råd. Denne innstillingen oppfatter hun som viktig i forhold til å mestre tidspress og forventningskrav. Denne "lette" innstillingen til læring har hatt betydning i hennes beslutningsprosess. Hennes egen innstilling har fått både arbeidsgiver og familie til å godta og støtte hennes valg. I beslutningsprosessen har Ann hatt en fordel, ved at læring hele tiden har hatt en plass i hennes liv. Det er ingen ny aktivitet som blir introdusert i hennes og familiens liv. På denne måten har hjem, familie, og yrke spilt på lag med henne i beslutningen om å delta. Det at hun er ung og har erfaring med å lære, har også bidratt til hennes beslutning.

Som *karrierejegere* har både Kristoffer og Ann relativt høy utdanning fra før. De deltar i læring gjennom et relativt krevende nettstudium, samtidig som de er etablert yrkesmessig og er yrkesaktiv på heltid. De er karriereorientert i den forstand at de er opptatt av jobben sin, opptatt av å ha innflytelse og gjøre det bra i arbeidssammenheng. Begge har positive erfaringer med egen læring, de har deltatt i læringsaktiviteter med jevne mellomrom hele tiden, de er selvstendig, motiverte og har en innstilling der de vet at de klarer å gjennomføre med gode resultater. Det som kjennetegner beslutningsprosessen til Kristoffer og Ann er at de flyter på sin egen positive innstilling til læring, sin motivasjon og troen på egen mestring. Også de sosiale omgivelsene deler denne troen med dem. Deres tilfredshet i livet ligger i å kunne utvikle seg selv i jobbsammenheng. Sammen med dette har deres tidligere erfaringer

med læring hatt betydning i forhold til beslutningen om å delta på kurs. Men det er flere ting som skiller Kristoffer og Ann. Kristoffer snakker lite om prioritering eller nedprioritering av ulike gjøremål. Omstendighetene er veldig tilrettelagt for Kristoffers kursdeltagelse, og det har vært relativt lett å få tilstrekkelig handlingsrom. Ann hadde derimot flere elementer som måtte innpasses i en tilværelse som student. Familiens positive støtte og hjelp, arbeidsgivers tilrettelegging og egen innbitte innstilling, har likevel gitt Ann det tilstrekkelige handlingsrom.

Mens Bourdieus habitusbegrep beskriver bakgrunn og rammer for praksis, er feltbegrepet knyttet til de sosiale arenaer der praksis utspiller seg (Bourdieu 1990). Individets forståelse av det sosiale systemet vil være bestemt av deres posisjon i et sosialt hierarki, og deres subjektive forventninger vil være avstemt i forhold til deres objektive muligheter. Relatert til dette kan vi aldri forvente at deltageres beslutningsprosess vil se helt lik ut og inkludere de samme elementene. Ulikhetene i Kristoffers og Anns beslutning om å delta i læring, er at de opplever ulik grad av press og innflytelse fra omgivelsene i sine forhandlinger. Ann har familie og barn som hun må vurdere kursdeltagelse i forhold til, noe Kristoffer ikke har. Uansett hadde de sammenfall i studiemotiv, selv om forhandlingene mellom deres subjektive og objektive posisjoner har foregått på ulike måter. Både Kristoffer og Ann er opptatt av sine arbeidsfelt, og de ønsker begge å skaffe seg kunnskaper og kompetanse, slik at de kan få større betydning og innflytelse innenfor sitt arbeidsfelt. Relatert til Bourdieu, kan en fortolkning av *karrierejegerens* motiver være at de ønsker å akkumulere den type kapital som er nødvendig, for at de skal få mer makt og status innenfor sitt arbeidsfelt. I dette tilfelle vil dette være kulturell kapital gjennom mer utdanning og kompetanse (Bourdieu 1986). Både Ann og Kristoffer ser muligheten for å konvertere kapital, og tar i betraktning at økt kompetanse vil gi økt anerkjennelse og innflytelse, som i sin tur vil føre til større tilfredshet i deres liv. De komponenter av identiteten som berøres ved å delta i læring, vil hos Kristoffer og Ann likevel i all hovedsak være rettet mot deres yrkesposisjon, hvor forhåpningen ligger i økt anerkjennelse og at kollegaer og arbeidsgiver vil oppfatte dem på en litt annen måte.

Bourdieu teori legger vekt på at holdninger og innstilling er relatert til habitus, der forståelsen av hva som er mulig og hvilke verdier som er viktig, etableres gjennom sosialisering i barndommen og egne individuelle erfaringer. Habitus er individuell fordi den personliggjør det sosiale, og den er kollektiv ved at den er karakterisert ved å være en felles forståelse. Det kollektive danner rammen for det individuelle og gjør det individuelle forståelig. I tillegg er habitus også samfunnsmessig, fordi den får oss til å akseptere ulikheter i samfunnet og ta dem for gitt. Disposisjonene som ligger i habitus kan i sin tur bekreftes og reproduseres gjennom den sekundære sosialiseringen i de moderne samfunnsinstitusjonene (Bourdieu 1990 s. 256). I forrige kapittel ble innstilling til læring definert som en subjektiv posisjon som er relatert til nettopp disse individuelle, kollektive og samfunnsmessige aspektene ved habitus. Kristoffer og Ann har en sterk formening om at utdanning og læring en viktig del av livet. Dette er en innstilling de får støtte for i sin nære familie og hos sin arbeidsgiver, som også vil være en kollektiv felles forståelse for viktigheten av utdanning og læring. De verdier av utdanning og læring som Kompetansereformens intensjoner formidler, er også i samsvar med Kristoffer og Anns innstilling og motiver. Bourdieu hevdet at jo større sammenfall det er mellom egne preferanser og de verdier man møter i utdanningsystemet, jo mer sannsynlig er det at man kan ta i mot den kulturelle kapitalen, som utdanningsystemet gjør tilgjengelig (Bourdieu 1984, 1993b s. 178).

## 7.5.2 "Ny-orientering" – Marit og Sølvi

"Ny sjanse" er tidligere benyttet som begrep i Kompetansereformens bakgrunnsdokumenter, og blir definert som personer uten fullført grunn- eller videregående opplæring. Dette var en viktig gruppe å inkludere i Kompetansereformen, for å nå målet om at reformen skulle omfatte flest mulig (Handlingsplan for Kompetansereformen s. 15). Det er imidlertid litt andre egenskaper som kjennetegner *ny-orientering* i denne avhandlingen. Noen av intervjupersonene blant *ny-orientering* har tidligere fullført videregående opplæring, så benevnelsen "ny-orientering" sikter her til ønske om en ny retning i livet og omstendighetene rundt deltagelsen, der situasjonelle faktorer har aktualisert behovet for læring. Intervjupersonene i denne gruppen har også til felles at de er godt voksne, de har vært ute av arbeidslivet, det er lenge siden de har deltatt i organiserte læringsaktiviteter og de fleste har negative erfaringer med det å delta i utdanning og læring.

Marit har jeg tidligere presentert. Hun deltar som fulltids elev ved voksengymnaset, tar hjelpepleierutdanning og ønsker fagbrev som hjelpepleier. Hun er 45 år, hun har mann og to barn. Den ene datteren er nesten voksen, mens den andre går på barneskolen. Hun har permisjon uten lønn mens hun tar denne utdanningen. Hun oppfatter seg selv som ualminnelig sosial og har masse venner. Hun er arbeidsom, liker mennesker, hun liker å gå på kino, være sammen med venner, gå turer og hun trener det hun får tid til i fritiden.

For Marit har negative skoleerfaringer preget både henne som menneske, hennes syn på seg selv og troen på egen evne til læring. Hun sier at erfaringene hennes fra barneskolen har satt spor i henne som har gitt henne så mange problemer som voksen, at hun har måttet ha hjelp for å takle det. I barndommen hadde hun foreldre som jobbet som hjelpearbeidere, noe som innebar at hele barndommen hennes var preget av flytting fra land til land. I disse landene gikk hun på internasjonale skoler i India, Pakistan og Tanzania. Hun føler at hun mangler mye grunnleggende lese- og skriveferdigheter, fordi hun aldri fikk noen kontinuitet i egen læring.

*"Jeg måtte klare meg selv som syvåring, så det var kjempetøft. Og der var jeg, ikke sant, da lærte jeg ikke noe mer norsk. Det var jo internasjonal skole, ikke sant... og da gikk det på engelsk og litt svensk. Da bodde vi der i to år (India min anm.). Så da vi kom hjem, der hadde vi diktat husker jeg, som om det var i går... med 20 ord, til og med "og" og jeg skrev "och", for det var det jeg hadde lært. Og Frøkna mi streket under med svær, rød skrift "FEIL". Og jeg sto som 10-åring og argumenterte for at det var riktig, og ble slått i hodet og fortalt at det var feil "for det heter og!" og... mmmm ... jeg fikk det kjempetøft. For det grunnleggende var ikke der, så jeg var nok... jeg var ikke noe flink syntes jeg selv, på barne- og ungdomsskolen, for jeg strevde sånn... For uansett hvordan jeg gjorde det, så ble det feil... HELE TIDA...Og det var ingen voksne personer rundt meg som var i stand til å se hva dette gjorde med meg. Derfor er det godt som voksen å få oppleve at jeg ikke er så dum som jeg trodde jeg var. For jeg trodde vitterlig en stund at jeg var dum. Men det er jeg ikke."*

Tilfellet Marit er en spesiell historie og de fleste har nok opplevd et eller annet negativt i sin skolehverdag, uten at det har vært så ødeleggende som for Marits vedkommende. Hennes erfaringer gjorde at hun ga opp skolen etter ungdomsskolen og hadde, som hun selv sier, "skolen oppunder drøvelen". Hennes bilde av seg selv, og ikke minst hennes læreevne, er



basert på andres (både lærere og medelever) negative vurdering av hennes prestasjoner. Med stadig nye medelever oppnådde hun aldri den aksepten som hun trengte, i forhold til egne læreproblemer. Hun manglet tryggheten i et læringsmiljø og opplevde nye medelever, nye bøker, nytt språk og nye regler som frustrerende under hele barneskolen. Jeg skal ikke bruke tid på å introdusere en ny teori, men det er nærliggende å nevne den symbolske interaksjonismen, som nettopp tar utgangspunkt i at individet er i stand til å ta andres perspektiv og vurdere seg selv ut i fra det, eller at de kan observere andres vurderinger av seg selv direkte.

Marits lave selvbilde kom blant annet av andres negative reaksjoner på hennes skoleprestasjoner. Hun fikk ofte høre spørsmål fra medelever som: *"Skjønner du ikke dette du da?"*, noe som gjorde at hun ga opp å prøve til slutt. Hun fikk et bilde av seg selv som dum, som en sinke på kurset, og som en som var ute av stand til å lære noe som helst. Denne selvpoppfatningen sammen med en mer positiv oppfatning av seg selv i arbeids- og yrkeslivet, var utgangspunktet i det sterke ønske hun hadde om en formell utdanning som hjelpepleier. *"Jeg er en flink praktiker, men sliter med teori"* sier hun.

Marit fikk også tidligere et tilbud om formell omsorgsarbeiderutdanning gjennom jobben sin. Det var tilrettelagt slik at hun hadde undervisning en kveld i uken, mens hun samtidig var i full jobb. Hun opplevde da for det første at hun fikk vanskeligheter med å skaffe praksisplass som hun hadde ansvaret for å gjøre selv. For det andre ble mannen hennes kreftsyk, og for det tredje opplevde hun at utdanningsopplegget var dårlig organisert. Motivasjonen hennes forsvant fort og hun avbrøt utdanningen.

Tross for tidligere negative skoleerfaringer fikk hun lyst til å melde seg på dette kurstilbudet, og bli hjelpepleier. Hun har positive erfaringer fra yrkeslivet, og ser seg selv som et arbeidsjern som er godt likt av sine arbeidskollegaer. På grunn av manglende formell kompetanse, får hun ikke lov til å utføre alle typer arbeidsoppgaver og har dermed ikke det ansvaret hun kunne tenkt seg. Derfor opplevde hun å stå på stedet hvil i arbeidslivet. Arbeidsgiveren var svært positiv til at hun tok initiativ til å delta i denne utdanningen: *"Han hadde bruk for utdanningen min og han syntes at jeg var et fint menneske"*.

Da hun leste om kurstilbudet i avisen, ringte hun for å høre hva som krevdes av forkunnskaper og hvordan kurset var organisert. Hun forklarte hvordan hun hadde erfart skolen fra før, og fikk veldig positiv tilbakemelding fra skolen, og ikke minst positiv støtte fra arbeidsgiver. Da hun begynte på kurset, oppdaget hun at hun hadde mer faglig kunnskap enn de andre, både på grunn av sin yrkeserfaring og sine reiser rundt om i verden. Hun opplevde en "hullete" grunnutdanning, men hadde masse kunnskaper om andre ting, og kunne blant annet veldig godt engelsk. Hun ble møtt med forståelse i forhold til sine problemer med å skrive, og fikk et dataprogram med retteprogram som kunne gjøre det enklere for henne. I oppstartsfasen oppdaget hun at hun var lærenem, at hun ikke var dum og at ting ikke var så vanskelig, bare man jobber med det. Hun opplevde støtte og trygghet i læringsmiljøet. Hun var kjempemotivert for å gjennomføre dette, og gledet seg egen fremgang. Hun hadde også en datter som tok den samme utdanningen ved et annet lærested. De delte erfaringer og lånte bøker av hverandre. Hennes grunnleggende mål, i tillegg til ønske om en ny jobb, går også ut på å kunne mestre det å befinne seg i en læringssituasjon, styrke evnen til å lære og dermed sitt eget selvbilde. Dette tror hun vil rette opp mye av det hun har slitt med som følge av de negative tingene hun opplevde i barneskolen. Hennes syn på praktiske utfordringer, støtten fra

arbeidsgiver og familie, hennes positive praktiske mestringserfaringer, mengden av praktisk kunnskap om faget og mulighetene for å klare dette økonomisk, oppveide for skepsisen mot å delta som følge av hennes tidligere erfaringer og hennes eget selvbilde. Alderen følte hun også gjorde sitt til at det var nå eller aldri.

Sølvi er deltager på AOF Interiørskole, som er et kombinert undervisningsopplegg i samarbeid med NKI. Hun har en kurskveld i uken, i tillegg til selvstudium og innleveringer på Internett. Hun er nylig blitt skilt og har to barn under 12 år. Hun jobber som salgskonsulent i en 60 % stilling på dagtid. En jobb hun opplever som midlertidig, men midt i blinken på grunn av friheten det gir henne tidsmessig, og at det i tillegg er ganske godt betalt. Hun kjører motorsykkel, liker å holde på med glassmaling og være sammen med venner.

*Skilsmisse og samlivsbrudd* oppgis som direkte årsak til rekrutteringen. Hun trengte tid til å tenke over livet sitt og ønsket en ny retning i livet. Hun sier at nå er det "hennes tur" etter å ha satt seg selv på vent, til fordel for mannens yrkeskarriere og oppfølgingen av barn. Hun har opprinnelig fagbrev som renholder, men opplever dette yrke som "en drittjobb", og hun vil utvikle seg selv og prøve noe nytt. Hun trenger inntekt og er avhengig av å ha jobb ved siden av. Hun er også avhengig av at familien stiller opp med barnepass de kveldene hun er på kurs. Her har hennes foreldre og eksmann bidratt. For henne har Interiørskolen vært en drøm lenge. Hun har bestandig vært opptatt av farger, innredning, muligheter i et rom eller i et hus, omgjøring og oppussing. Hun er både opptatt av "å bli noe, og å skape noe". Sølvi er veldig klar på målet med kurset, og vil i enden av opplæringen *starte sin egen virksomhet*. Hun vil gjerne bestemme hvordan ting skal være, og ønsker å oppleve en viss frihet og fleksibilitet i arbeidssituasjonen. Sølvi vil kombinere fagopplæringen i renhold med interiørkunnskapene sine, ved å tilby sine tjenester som konsulent i byggeprosjekter, der kombinasjon av interiørmessige konstruksjoner og effektivt renhold er noe hun mener er et forsømt område:

*"Det var en drøm jeg hadde egentlig. Jeg fant ut for et par år siden at dette var noe jeg hadde lyst til å gjøre. [...] Bestandig så tenkte jeg på farger, ideer, oppussing og.. flytte om (ommøblering- min anm). Så jeg så for meg en mulighet til en annen jobb enn renhold.. så det var starten liksom."*

Årsaken til at hun ikke har tatt dette tidligere er at hun var etablert med mann og barn, der mannen hadde en krevende jobb og var mye på reise. Nå vet hun hva hun vil, og hun opplever seg selv som veldig sta. Hun føler at livet har tatt en ny vending som hun vil utnytte og bruke til sin fordel. Hennes barn er blitt større, og hun får stadig mer råderett over egen tid og større handlingsrom ved at livssituasjonen hennes er blitt endret. Det gjør at hun vil skape seg en egen plattform og et "nytt liv". Hun er tøff, og vil vise overfor andre og seg selv at hun får det til. Det hun har funnet ut fra denne erfaringen, er at det ikke er noe vits i å ta utdanning bare for å ta utdanning. For henne er det et middel til å nå et mål. Hun har fleksibel arbeidstid og det går greit å tilpasse i forhold til skole. Hun opplever det økonomiske som en utfordring, i og med at kurset er relativt dyrt.

Hun sier selv at hun ikke var flink på skolen, og hun likte verken lærerne eller fagene på skolen. Hun gjorde sjelden lekser og syntes det var forferdelig å gå på skolen. Hun hadde relativt lett for å lære, men syntes skolefag var kjedelig. På videregående skole gikk hun handel og kontor, men skulket mye, og var i ferd med å avbryte en måned før hun var russ. Sølvi sier hun hadde svært dårlige erfaringer med lærerne som dårlige undervisere og som

gjorde skolen til et ”pyton” sted. Hun hevder selv at hun var en bråkmaker og skapte mye negativitet og uro på skolen. Hun sier:

*”Jeg hatet lærerne, jeg hatet matematikk, engelsk og alt. Jeg syntes det var forferdelig.[...] Jeg gjorde aldri lekser. Skolen var elendig. Dårlige lærere og ingen som brydde seg om noe. Bare vi holdt kjeften vår i timene, så var det nok. Jeg er så glad for at barneskolen er gjort om nå.”*

Som representanter for gruppen *ny-orientererne*, viser Marit og Sølvi en helt annen innstilling til egen læring enn det *karrierejegerne* gjør. De har begge negative erfaringer med det å lære, som har gjort noe med troen på egen mestring og opplevelsen av læring som en positiv aktivitet i seg selv. De deltok ikke i læring fordi de hadde lyst, men fordi det var et ”nødvendig onde”. Sølvi hadde ikke de samme vanskelighetene som Marit i forhold til å mestre skolefagene, men trivdes derimot ikke på skolen. For både Marit og Sølvi representerer læringsaktivitetene muligheter til å gi livet en ny retning. Selve beslutningsprosessen er preget av at vegringen mot å delta i læringsaktiviteter, oppveies av de mulighetene de ser for seg når utdanningen er fullført. For begge er det å få mulighet til å ”satse” på seg selv i forhold til et yrke og en yrkesposisjon et viktig element. I det ligger at de tidligere har støttet opp om andres aktiviteter og gjøremål, men at den nåværende livssituasjonen har åpnet opp for nye muligheter. Praktiske og organisatoriske hindringer har de begge måttet overkomme underveis. Marit er positiv, sosial og aktiv. Hun har fått positive tilbakemeldinger i yrkeslivet og i privatlivet. Men hennes erfaringer med å lære er svært negativ. Det som aktualiserte utdanning for henne var at hun manglet formell kompetanse, at hun fikk støtte fra arbeidsgiver og at datteren startet på sammen utdanningen med samme pensum og lærebøker ved et annet lærested. Det ga henne inspirasjon. Sølvis negative skoleerfaringer handlet om at hun var skolelei og at hun mislikte lærerne. Det som aktualiserte utdanning for henne var egen skilsmisse og hennes drøm om å etablere en egen bedrift. Det som gjør Marit og Sølvi, til tross for ulikheter, plasseres i samme gruppe er deres tidligere skoleerfaringer, deres motiver og valg av klasseromsundervisning.

Jeg har tidligere beskrevet innstilling til læring som en subjektiv posisjon som er relatert til de individuelle, kollektive og samfunnsmessige aspektene ved habitus. Både Marit og Sølvi har individuelle negative skoleerfaringer, som gjør dem noe reservert og usikre i forhold til egen læring. Støtte, oppmuntring og forventninger til resultatene av utdanning oppleves likevel som så motiverende at de er villig til å prøve. Derimot er de intensjoner som Kompetansereformen formidler, noe mer snever enn de forventninger til utbytte som Marit og Sølvi har. Både Marit og Sølvis motiver retter seg mot ønskede endringer på flere områder. Sølvis motiv er knyttet til en mer omfattende livsendring, aktualisert gjennom et samlivsbrudd. Relatert til Bourdieus begreper, er det viktig å være oppmerksom på at habitus ikke nødvendigvis er sammenhengende eller harmonisk. Habitus reflekterer individers sosiale historier, og som voksen har man erfart og opplevd en del som ikke alltid er velordnet eller uproblematisk. Selv om mange mennesker lever liv der de objektive strukturene stemmer svært godt overens med de strukturene som opprinnelig formet deres habitus, så er det mange mennesker som opplever markante brudd mellom deres primære og sekundære erfaringer; slik som skillsmisser, arbeidsløshet og sykdom. Slik kommer habitus i utakt med den sosiale virkeligheten de lever i. Dette kan både gi anledning til personlige tragedier og til sosial fornyelse (Bourdieu 1990 s. 62-63). Forandringer i habitus er, i følge Bourdieu, knyttet til forandringer i agentens ytre omgivelser. Slike endringer i habitus skjer ikke automatisk, men

krever både en sosial forankring i og eller en individuell aksept av et nytt sosialt miljø. Det krever også aksept fra det nye miljøet (Bourdieu 2000 s. 19).

### 7.5.3 "Livsnyterne" Eilif og Tor

Eilif og Tor presenteres nærmere i denne delen.<sup>211</sup>Eilif tar et kurs i spansk ved AOF. Han deltar på kurset sammen med sin samboer og ti andre deltagere som møtes på kurs en kveld i uken. Han er 35 år, samboer og har ingen barn. Han er utdannet sivilingeniør og arbeider som IT konsulent. Han er fornøyd med yrket sitt og han tjener godt. På fritiden liker han å dykke, kjøre motorsykkkel, lese, reise til nye steder i verden og nyte god mat og god vin. Han oppfatter seg selv som en "ja-person" med et særdeles godt humør.

Eilif har jevnlig vært i en eller annen lærings situasjon, enten gjennom opplæring og kurs på jobben, eller ved å tilegne seg kunnskaper gjennom Internett eller andre kanaler. Han har et veldig avslappet i forhold til læring, og ser bare positivt på det å delta på kurs. Eilif så en annonse fra AOF i avisen og ringte og meldte seg på dagen etter. Han og samboeren deltar fordi de synes det er gøy å gjøre dette sammen, når de senere kan bruke spansk på felles reiser. Både Eilif og samboeren er glad i å reise, og de hadde lenge snakket om at de hadde lyst til å lære mer språk. De mener det gir et annet utgangspunkt for å lære om nye kulturer og møte nye mennesker når man kan flere språk. Året før hadde de vært i den Dominikanske republikk der det mest gikk i spansk, særlig på landsbygda. Det var da de erfarte at det hadde vært greit å kunne spansk for å kommunisere.

*"Det er jo en del folk som snakker spansk. Det er jo greit å kunne kommunisere med noe annet en engelsk.[...] I ffor var vi i den Domenikanske republikk og der snakker de spansk. På turiststedene snakker de engelsk, men kommer du litt mer på landsbygda, så snakker de ikke engelsk."*

Eilif som tar kurset sammen med sin samboer, legger vekt på at de har felles mål med kurset, og at de kan praktisere og øve på spansk i fellesskap. Han vet ikke om han får kursbevis, men som han sier: *det er ikke det som betyr noe for oss*. Eilif mener at utdanning og læring er blitt svært viktig i samfunnet, og det trengs flere folk med høyere utdanning. Han var ikke særlig motivert på gymnasen, og var mer opptatt av andre ting enn skole. Men han har alltid hatt lett for å lære og har alltid hatt stor tro på egen evne til læring. Etter hvert som han ble voksen og mer motivert, tok han fatt på ingeniørutdanningen.

Beslutningsprosessen i forhold til deltagelsen var knyttet til et ønske Eilif og samboeren lenge hadde hatt, om å kunne utnytte en felles interesse for språk og reising til å gjøre noe sammen.

---

<sup>211</sup> Kjellfrid er også inkludert i denne gruppen. For henne er det å delta på kurs blitt en hobby/fritidsaktivitet og slik er hun blitt plassert i denne gruppen. Hun er blitt "hekta" på nettbaserte kurs, og tar det ene kurset etter det andre fordi hun oppdager stadig nye huller i sin kunnskap, som hun ønsker å fylle. Lasch (1980) skriver om "banality of pseudo-self-awareness", om at økt fokus på utdanning i likhet med andre forbruks-goder er ment å skape en appetitt på nye opplevelser og personlig utvikling (ibid s.137). I likhet med at man kan bli avhengig av å kjøpe nyttige eller unyttige ting, kan man kanskje bli avhengig av å delta i læringsaktiviteter også.

Å lære spansk var noe de begge kunne praktisere på nye reiser. De har ingen barn, så de har fritid nok til å kunne delta på ulike fritidsaktiviteter. Kurset ble heller ikke oppfattet som kostbart, så de anså at det var overkommelig økonomisk. Aktualisering av kursdeltagelsen kom med at kurset ble annonsert i avisen.

Tor tar båtførerkurs gjennom AOF og har to kurskvelder hver uke. Han er en godt voksen mann på 48 år, med familie og to nesten voksne barn. Han arbeider som elektriker og er veldig fornøyd med jobben. Han er sammen med kona fosterforeldre til to barn, i tillegg til at de er beredskapshjem for barn i vanskelige familiære situasjoner. Det meste av fritiden brukes til båten, hytta og til å følge opp barna og deres fritidsaktiviteter. Han har nettopp realisert en gammel drøm og kjøpt en båt på 50 fot, som han og familien ønsker å bruke mye til turer og fiske. Det var kona som meldte han på, etter at han selv hadde snakket mye om at han burde hatt et slikt kurs. Båtførerkurset tar han for å få mer kunnskap om regler og manøvrering, slik at han (og familien) kan føle seg trygge på sjøen. Han sier:

*”Ja, du føler deg på en måte tryggere på sjøen da når du får gjennomført et sånt kurs. [...] Så det var fruen som meldte meg på kurset da. Jeg hadde jo gått og snakket om det lenge.”*

I motsetning til Eilif, har ikke Tor bare positive erfaringer med det å lære. Han trivdes dårlig på barneskolen, og måtte gå 10 klasse for å ta opp igjen en del fag. Yrkeskolen gikk derimot bra og han valgte fag som han var interessert i. Han mener det er bortkastet å lære bare for å lære. Det må være noe man er interessert i, og som man kan videreføre i praksis. Det er lenge siden han har deltatt på kurs, og var spent på om han var *”i stand til å motta lærdom”*. Hans beslutningsprosess var preget av en avveining i forhold til ønske om båtførerkunnskaper på den ene siden, og disponibel tid til å delta på den andre. Det er to kurskvelder på tre timer hver uke, noe han syntes var ganske mye tid. Men konas initiativ og støtte gjorde at båtførerkurset ble en realitet. Bilder av seg selv og familien på fine båtturer var drivkraften og motivasjonen.

*Livsnysterne* Eilif og Tor har et svært positivt og avslappet forhold til sin kursdeltagelse og de forklarer det med at det er knyttet til lystbetonte fritidsaktiviteter. Eilif med reise som lidenskap og Tor med båtlivet som lidenskap. Dette er aktiviteter som er sentrale i deres livsutfoldelse og skaper mening og spenning i en ellers stabil og trygg yrkestilværelse. Utad synliggjør og symboliserer lidenskapene deres også noe overfor andre. Det å kunne *”briljere”* med nyervervede spanskunnskaper på tur og det å kunne vise sine egenskaper som båtfører til eventuelle gjester om bord er også noe begge nevner som en positiv konsekvens av kursdeltagelsen.

For Eilif er kursdeltagelsen blitt en positiv fritidsbeskjeftigelse. For Tor er det i større grad resultatet av deltagelsen som er det viktige, selv om han oppdaget at det å lære noe, kan være positivt i seg selv. For mens Eilif har deltatt i læring som voksen og er trygg på seg selv i en læringsituasjon, er Tor mer usikker relatert til han ikke gjorde det særlig bra på skolen. Eilif har en innstilling til læring som innebærer at han er *trygg og selvsikker*. De får støtte for sine motiver i familien og beslutningen om å delta innebar ingen større forhandlinger. Familien til Tor var også veldig positiv til hans deltagelse, og hele familien deler hans interesse for båtlivet. Dette gjorde beslutningen lett også for Tor, selv om han fremsto som usikker i forhold til egen læringsevne.

Relatert til Bourdieus teori, er det nærliggende å tenke seg Eilif og Tors kursdeltagelse som akkumulasjon av både kulturell og symbolsk kapital. For disse handler det om å styrke eller befeste en livsstil; som ivrig kursist, som språkmektig, som reiseglad og som båtentusiast. Å delta på denne typen kurs er likevel ikke i samsvar med de intensjoner som ligger i Kompetansereformen. Her representerer livsnytelse, det å leve i nuet, trivsel, harmoni, utvikle seg selv mykere verdier, som heller kan ha en plass innenfor det Rubenson kaller for det *"softened version of the economic paradigm"* (Rubenson 2004). Relatert til at Eilif og Tor har etablert seg med faste og stabile posisjoner i yrkeslivet, gjør at de har rom og anledning til å fokusere på og styrke andre komponenter av identiteten som knytter seg til fritidsaktiviteter.

#### 7.5.4 "Etablereren" Siv

Intervjupersonene i denne undersøkelsen er stort sett godt voksne, og det er få unge *etablerere* i materialet. Dette vil være som forventet, ut i fra at unge voksne vil fanges opp av det ordinære utdanningssystemet, og ikke umiddelbart vil være en kandidat i en studie av voksnes læring. Siv er den yngste av deltagerne som er intervjuet, og den eneste som skiller seg ut som *etablerer*. Hun tar 1.avdeling jus gjennom Folkeuniversitetet som kombinert undervisning, der det er samlinger to ganger i uken, kombinert med selvstudium og innleveringer på Internett. Hun kommer fra en bygd et stykke utenfor byen, og er odelsjente på et gårdsbruk som hun driver sammen med sin søster. Hun har "bare" fullført grunnskole, siden hun tok over gården da hun bare var 16 år. Senere har hun tatt studiekompetanse som privatist. Hun er enslig og har ingen barn.

*"Nja... du vet.. det er nå så ustabil i dette bondeyrket vet du.. en vet jo aldri hvordan utviklingen blir. En kan jo ikke drive på dersom en ikke får noe igjen for å drive gården. [...] Slik det er nå jobber vi jo begge to ved siden av. [...] Det å finne svar på mye av de spørsmålene en lur på (jus) ... ga meg lyst til å begynne med jus. [...] Jeg tenkte det kanskje var mulig å kombinere det (bondeyrket og jus min anm.)."*

Den økonomiske usikkerheten knyttet til det å drive gårdsbruk, gjør at begge søstrene har hatt jobber ved siden av. Siv har jobbet i butikk, vært vikarlærer ved skolen, instruktør ved et treningssenter og vært pleieassistent ved et sykehjem. Hun driver også en kafeteria ved et nyåpnet skisenter og understreker at det er godt å komme seg ut, få litt avveksling og treffe andre folk innimellom. Hun beskriver seg selv som sta, og gjennomfører som regel det hun bestemmer seg for. Hun liker utfordringer og beskriver seg selv som en sosial type som er glad i å prate med folk. Hun er også opptatt av friluftsliv og trening.

Hun trives godt med gårdsarbeid, men hun savner å "bruke hodet" mer. Hun har alltid trivdes med å gå skole, og oppfatter at hun har lett for å lære. Siv hadde egentlig tenkt å ta en lang utdanning, men måtte ta over familiegården så tidlig at utdanning ble satt på vent. Hun har mye praktisk erfaring og hun har lenge hatt en interesse for jus. Hun mener gårdsarbeid og jus hører sammen på mange måter, og da hun kjøpte gården som de i starten forpaktet, så irriterte hun seg over en dårlig advokat som de engasjerte i denne prosessen. Dette kombinert med mange uavklarte juridiske spørsmål i forbindelse med gårdsdriften, ga henne mer lyst til å

studere jus. Hun ønsker å fortsette med jus etter at hun har gjennomført 1.avdeling. Måten å studere på passer henne bra og gjør det mulig å kombinere med andre gjøremål.

Sivs beslutning om å delta i læring har vært knyttet til usikkerheten i det å være gårdbruker, og at hun må ha noe å falle tilbake på. Hennes syn på læring, behov for ny kunnskap, hennes stahet og målrettethet skapte et ønske om å ta jus. I tillegg til dette har den nødvendige og avgjørende støtten fra søsteren, oppveid for de negative aspektene med lang reiseavstand og høye kursavgifter. Tidsaspektet har heller ikke vært et uvesentlig element, siden hun er svært aktiv på mange områder, og har så mange gjøremål. Siv har begynt på et krevende studium der hun opplever at hun vil få bruk for staheten sin. Søsteren støtter henne, og har omorganisert sine aktiviteter slik at hun kan avlaste mer på gården. Derimot er andre venner hun snakker med i omgangskretsen mer skeptisk og synes dette med jus er *"noe stort tull"*.

Som *etablerer* er Siv opptatt av å få seg en utdanning og skape seg en økonomisk solid plattform for fremtiden. Enda er tanker om å etablere familie ganske fjern, og Siv er mest opptatt av å utvikle seg selv, være sosial, aktiv og engasjert på ulike områder. Det har hun hatt muligheten til, ved at hun er ung, ved at hun har tid og mulighet til å kombinere utdanning og jobb og ikke minst ved at hun får støtte og avlastning i hverdagen.

De objektive posisjoner som fremheves som forhandlingspremiss er hennes lave utdanning, hennes status som fri og uetablert, hennes unge alder, hennes yrke som gårdbruker. Hennes subjektive vurdering er knyttet til at hun liker å tenke og resonnere, samt at hun vil få bruk for utdanningen sin i jobben som gårdbruker. Hun fremhever det som positivt med støtten hun får fra søsteren, men fremhever det som negativt at det er lang vei til lærestedet. Hennes yrkesposisjon er knyttet til gården som hun driver sammen med søsteren, men hun vil gjerne være noe mer enn *"bare bonde"*. Hun vil ha flere strenger å spille på og flere muligheter til å *"kople til"* en annen yrkesposisjon også. Siv er ung og har ikke hatt så langt opphold fra læringsaktiviteter som mange andre i utvalget. Hun er oppdratt inn i et utdanningssystem som vektlegger betydningen av å ha en utdanning og ikke slå seg til ro med *"bare"* grunnskole. Hennes holdning er at alle bør ha en utdanning. Ut i fra Bourdieus feltbegrep, synes det å delta på jusstudiet kanskje å være litt på siden av det man skulle forventet at Siv skulle velge med sin bakgrunn og sitt yrke. Ved å akkumulere utdanningskapital, vil Siv kunne heve sin egen yrkesstatus som gårdbruker gjennom å supplere med litt juridiske kompetanse.

### **7.5.5 Ulike identitetstyper – ulike forhandlingselementer**

Gjennomgangen av disse *"identitetstypene"* gir et innblikk i beslutningsprosessen, og synliggjør hvilke elementer som er inkludert i den enkeltes beslutning om å delta på kurs. Intervjupersonene skiller seg fra hverandre når det gjelder betydningen av ulike elementer i beslutningsprosessen, og synliggjør hvordan de ulike subjektive vurderingene/posisjoner er preget av ulike objektive posisjoner. Som en del av de subjektive vurderingene har særlig tidligere skoleerfaringer og innstilling til læring betydning som et verktøy for å nå ulike mål. Det er ulikt hvordan intervjupersoner i de ulike gruppene betrakter utdanning og læring. Det er tydelig at skoleerfaringer er forskjelling og at dette i stor grad setter sitt preg på innstillingene og forventningene.

Motivene og valgene retter seg mot ulike arenaer i livet. Noen har motiver som er rettet mot en relativt omfattende livsendring som omfatter både nye muligheter i arbeidslivet, personlig vekst og utvikling, en utvidelse av det sosiale nettverket, tilhørighet og det å ha en hyggelig fritidsaktivitet. Dette gjelder særlig *ny-orientererne*. *Karrierejegerne* er primært opptatt av læring i forhold til arbeid; å få mer innflytelse, andre arbeidsoppgaver og mer anerkjennelse. *Livsnyterne* er opptatt av å utvikle sin fritidsaktivitet, mens *etablereren* i likhet med *karrierejegeren* er opptatt av læring i forhold til arbeid. Her er det imidlertid mer å "få et yrke" og "bli noe" som er det primære motivet.

De forhandlingene mellom de subjektive og de objektive posisjonene som kommer til syne gjennom intervjuene, er forhandlinger mellom de ønsker og muligheter man ser for seg selv, relatert til ulike roller og ansvar man har, krav til kompetanse og ulike forventninger fra omgivelsene. I disse forhandlingene er det særlig tidsaspektet og mulighetene for å tilpasse og organisere kombinasjoner mellom ulike gjøremål, som utgjør forhandlingsgrunnlaget. Ulike gjøremål og ansvar i forhold til familie, yrke og fritidsaktiviteter er det som nevnes oftest. Alder er også et element som inngår i forhandlingsgrunnlaget, om enn på en litt annen måte. For noen er alder et signal om at det er "nå eller aldri", og for det andre er det et signal om at "nå er det på tide å bli noe her i livet". Også statusen som ung og uetablert utnyttes som et argument for at man må benytte muligheten til utdanning og læring mens man har anledning og tid. Omgivelsene, og særlig familie og arbeidsgiver utgjør både en premissleverandør og en ressurs i disse forhandlingene. Familie og arbeidsgiver kan sette krav, samtidig som de også tilrettelegger, gir støtte og oppmuntring.

Jeg har ansett innstilling til læring som inkorporert i deltagerens habitus (jf Bourdieu 1990). Innstilling til læring har inngått som subjektiv posisjon i intervjupersonenes forhandlinger i beslutningsprosessen. Det er også andre elementer som har inngått som premisser og ressurser, der det i alle henseender har handlet om å skaffe seg handlingsrom gjennom å forsake, argumentere, overtale og finne frem til praktiske ordninger. Endringer i noen av de objektive posisjonene ved skilsmisse, oppsigelser osv. har utfordret intervjupersonene livssituasjon og aktualisert deltagelse i læring.

Bourdieu hevdet som nevnt at habitus er individuell, kollektiv og samfunnsmessig på samme tid. Habitus er individuell fordi den integrerer summen av individets erfaringer og fordi ethvert individ har en unik historie. Habitus er kollektiv fordi den tilegnes i et sosialt miljø, som vanligvis er karakterisert ved en form for fellesskap og felles forståelse (Bourdieu 1990 s. 256). Det kollektive danner rammer for det individuelle, og gjør det individuelle forståelig og ofte også forventet i sosiale sammenhenger. Habitus er samfunnsmessig fordi den blant annet får oss til å akseptere ulikheter i samfunnet og ta dem for gitt. Disposisjonene i habitus bekreftes og reproduseres gjennom den sekundære sosialiseringen i de moderne samfunnsinstitusjonene (ibid). Hos *karrierejegerne* og *etablererne* er det stor grad av samsvar mellom de individuelle betraktningene rundt verdien av læring og de kollektive, samfunnsmessige forventningene. Hos *ny-orientererne* og *livsnyterne* er det derimot en diskrepans mellom det individuelle, det kollektive og det samfunnsmessige. *Ny-orienterernes* erfaringer gjør dem skeptisk til læring, samtidig som de ser at nytten av læring vil ha betydning på mange områder. Omgivelsene har tro på at dem og støtter dem, mens det samfunnsmessige gjennom Kompetansereformens intensjoner har et mer ensidig syn på verdien av læring enn det de selv har. For *livsnyterne* er det samsvar mellom de individuelle og kollektive betraktningene, der både de selv og familien er overens om nytten av å delta.



Det samfunnsmessige gjennom Kompetansereformen vektlegger derimot ikke livsnytelse og fritid som en sentral verdi ved læring.

Bourdieu (1990) viser til at individets sosiale historie ikke nødvendigvis er velordnet og uproblematisk, men at livene som leves og de objektive strukturene som finnes, ikke alltid stemmer overens med de strukturer som opprinnelig formet habitus. Relatert til at vi alle kan oppleve et ”uharmonisk habitus” i større eller mindre grad, er det fristsende å trekke inn dette som et element ved intervjupersonenes ulike erfaringer og holdninger til utdanning og læring. Felles for Marit og Sølvis erfaringer er at de ikke ser utdanning som noe positivt, og noe som er lett tilgjengelig for dem i utgangspunktet. Deres sosiale omgivelser har imidlertid forventninger til dem og tro på dem. Gjennom Kompetansereformen forventer utdanningspolitikere at alle voksne, også Marit og Sølvi, skal øke sin kompetanse og tar del i livslang læring. Umiddelbart synes det å være relativt stor diskrepans mellom Marit og Sølvis forventninger og innstilling til læring og Kompetansereformens intensjoner. Deres individuelle erfaringer er blitt bekreftet og reproduisert gjennom tidligere deltagelse i læring, noe som gjør at de har akseptert og tatt for gitt det samfunnsmessige ved habitus: at utdanning og læring kanskje ikke er deres bane i livet. Kristoffer og Ann anser viktigheten av utdanning for å øke sin kompetanse, slik det ligger i Kompetansereformens intensjoner. Deres sosiale nettverk støtter også dette synspunktet. Eilif ser også utdanning og læring som noe positivt, det gjør også hans omgivelser. Deres motiver og valg av kurs er derimot ikke i tråd med de verdier og valg som Kompetansereformen legger opp til. Siv ser nødvendigheten av utdanning i livet, det gjør også omgivelsene hennes og hun støttes av Kompetansereformens intensjoner om viktigheten av å ha kompetanse og utdanning. Man kan tenke seg at grad av dissonans eller grad av harmoni mellom individuell, kollektiv og samfunnsmessig habitus når det gjelder synet utdanning og læring, kan ha betydning for voksnes motiver og valg. Jeg har ikke mulighet til å fastslå at det er slik, men det kan likevel introduseres som en mulig fortolkning. Relatert til Bourdieu (1984, 1986) kan utdanningssystemet forstås som et sosialt felt, med sin egen habitus, hvor man må tilpasse seg og inkorporere de verdiene, reglene og kravene som gjelder for feltet. Den erfarne i dette spillet vil føle seg hjemme, mens den ukyndige vil føle seg fremmed. Habitus forsterkes når mulighetene står i forhold til forventningene og forholdene ligger til rette for å reetableres. I motsatt fall kan vi snakke om en ustabilitet der forventningene i et sosialt felt ikke står i forhold til de ressurser eller den kapital som er tilgjengelig for agentene.

## **7.6 Deltagelse i læring som verktøy for identitetskonstruksjon**

Motivene som intervjupersonene fremsetter uttrykker læringens antatte funksjon på ulike livsområder og i ulike kontekster; i arbeidslivet, i fritiden, i hverdagslivet og innenfor det sosiale nettverket. I noen sammenhenger er motivene rettet mot å justere eller endre en subjektiv posisjon; for eksempel hvordan man oppfatter seg selv i ulike kontekster. I andre sammenhenger handler det om å justere eller endre en objektiv posisjon, det vil si å endre andres oppfatninger av en selv. Ofte uttrykkes motiver som involverer endringer eller justeringer av både subjektive og objektive posisjoner i ulike kontekster. I ønske om å få andre arbeidsoppgaver, gjøre en bedre jobb, få mer innflytelse og makt på jobb, er målet at en av identitetens komponenter som er knyttet til jobb og arbeidsliv skal berøres. I ønske om å få

flere venner, utvikle en fritidsaktivitet eller å endre sin livssituasjon ønsker man å berøre andre komponenter. "Du blir jo tryggere på deg selv i jobben når du får mer formell kompetanse" (Berit) "Kompetanse gir økt følelse av å bli respektert og verdsatt på jobb" (Solveig), "Det gjør noe med en selv og med hele livssituasjonen"(Solveig). "Det gir meg mulighet til å lede og påvirke beslutninger"(Kristoffer).

Noen perspektiver beskriver identiteter som multiple, og identitetskonstruksjon som en individuell prosess uten begynnelse og slutt. Man tenker seg at den enkeltes tenkemåte og væremåte kan endres og varieres etter kontekst (Prieur 2002c). I følge Bourdieu befinner oss imidlertid fortsatt i et moderne samfunn, men med postmoderne influenser. Slike influenser blir virkeliggjort i en klassestruktur som er preget av den dominerende diskursen. Det er den dominerende klasse som vil være informert om alt det nye som introduseres i samfunnet. De som befinner seg i arbeiderklassen befinner seg i et felt, der de postmoderne verdier ikke betyr så mye (Bourdieu & Waquant 1992). Dette aspektet kommer til syne gjennom to "identitetstyper" i mitt materiale: *karrierejegerne* og *ny-orienterte*, og hvordan de forholder seg til Kompetansereformen. Her vil *karrierejegerne* tilsynelatende representere de postmoderne influenser, som tar inn over seg Kompetansereformens intensjoner, mens *ny-orienterte* tilsynelatende representerer den mer tradisjonelle siden som i liten grad forholder seg til Kompetansereformens intensjoner.

Bourdieu tar opp begge aspektene i sin teori. De "trege" bryr seg ikke om det nye, fordi de gjør slik de alltid har gjort, mens de "aktive" er mer forutseende og tar inn over seg nye ting raskt. Bourdieu (1984 s. 370) refererte også til en gruppe "ny-intellektuelle" som adopterer en læringstilnærming til livet. De er fasinert av identitet, presentasjon, oppfattelse/utstråling, livsstil og den endeløse jakten på nye opplevelser. De er bevisste på mengden av tilgjengelige opplevelser, og har en motstand mot å bli klassifisert. Bourdieu hevdet at denne gruppen mangler forankring til spesifikke steder eller nærsamfunn. Denne gruppen kan minne om enkelte kjennetegn ved *livsnyterne* i mitt datamateriale. Treghet og forandring er to viktige dimensjoner knyttet til identitetskonstruksjon i dette arbeidet. Bourdieu legger vekt på relasjonene mellom de objektive og de mentale strukturer, tilsvarende begrepene objektive og subjektive posisjoner. For Bourdieu var avstanden mellom det objektive og subjektive en måte å forstå disse begrepene på. Hos *karrierejegeren* er det ingen stor avstand mellom deres subjektive og objektive posisjoner, mens hos *ny-orienterte* er avstanden betydelig større.

Ved å gruppere "identitetstyper", kan det se ut som om man mener identiteten er fast og uforanderlige. Kategorisering er til god hjelp når man ønsker å få bedre oversikt, men da ut i fra en forståelse av at de kan justeres/endres over tid. Ut i fra en forståelse av at menneskers identitet kan ha ulike sider som kommer til uttrykk i ulike sammenhenger (Assarsson & Sipos Zackrisson 2005), kan vi tenke oss at motivene for læring vil kunne være knyttet både til ulike kontekster og posisjoner. Gjennom ulike motiver for læring vil ulike komponenter ved identiteten kunne påvirkes, utfordres, forsterke eller endres; yrkesposisjon, posisjoner man har i fritiden som dykker, som reise glad, som båtfører, som moteentusiast, matglad osv, posisjoner som forelder, partner, datter, sønn og venn osv.

Innenfor arbeidslivet uttrykkes motiver som handler om at man ønsker mer makt, anerkjennelse, nye utfordringer, nye arbeidsoppgaver, trygghet, å være noe, ha en tittel og en tilhørighet i et arbeidsmiljø. Alle disse aspektene vil være komponenter av identiteten som først og fremst vil være knyttet til arbeidslivet, men også til tilfredsheten med den man er

ellers i livet. Innenfor de arbeidsrelaterte motivene er det ikke identitetskonstruksjon som først og fremst ligger i deltagerens bevissthet når de uttrykker motiver som handler om mer innflytelse og anerkjennelse. Likevel viser intervjuene at oppfatninger om eget potensial og de muligheter man har, synes å være en drivkraft i forhold til å skape større tilfredshet i eget liv.

For de godt voksne kvinnene i utvalget som har måttet revurdere seg selv og sitt eget liv etter et samlivsbrudd, synes identitetskonstruksjon å være noe de bevisst legger opp til gjennom kursdeltagelsen. De ønsker å bli noe annet eller noe mer enn det de er, og de vil skape en ny trygghet og plattform i eget liv. De vil endre egne og andres oppfatninger, fordi de er misfornøyd med disse oppfatningene. Det som synliggjøres er at de tilkjenner at de opplever å kunne velge hva de vil bli og hvem de vil være relativt fritt, uten at de uttrykker at det er et "habitus" som legger begrensninger på deres muligheter. Det som uttrykkes som en begrensning er deres innstilling til læring (som kan ha med habitus å gjøre), deres tidligere erfaringer med det å lære, kunnskaper om hva de "passer til" og mer aldersmessige, økonomiske mulighetene. Men flere av disse kvinnene uttrykker at de gjerne vil gripe alle muligheter som byr seg i livet, og vil vise overfor andre at man kan få det til.

Intervjupersonene nevner flere ulike betingelser som har ligget til grunn for beslutningen om å delta på kurs. Sosiale, familiære og arbeidsrelaterte rammebetingelser, organisatoriske rammebetingelser, aktuelle kurstilbud, den enkeltes tidligere erfaring med læring, oppfatninger om verdien av læring og den individuelle motivasjon er elementer som fremheves. Beslutningen om å delta i læring er en prosess preget av egenvurdering og konsultasjon med andre, der ulike betingelser inngår. Egenvurdering er en vurdering av seg selv og egne evner sammen med de betingelser som ligger i egen yrkesstatus, tidligere utdanning, ens familiære situasjon og egen alder- det vi kaller objektive posisjoner. Kjønn nevnes i liten grad som et element i denne prosessen. Når det gjelder motivene, er det også elementer som inngår som er knyttet til egne ønsker og mål koplet til de forventninger og mildt press som omgivelsene legger i forhold til å delta i læring. Deltagelse i læring fremstår som en mulighet og et verktøy for intervjupersonenes identitetskonstruksjon.

Tabell 7.3 Elementer i intervjupersonenes beslutningsprosess

	<b>Identitet/habitus</b>	<b>Fremtidig identitet/habitus</b>
	<b>Status</b>	<b>Mål/motiver</b>
Subjektiv posisjon	Hvilke evner har jeg? Hva kan jeg? Hvem er jeg? Hvilke verdier har jeg? Hvilken innstilling har jeg til læring?	Hvor ønsker jeg å bevege meg? Hva er viktig for meg å strebe etter?
	<b>Status</b>	<b>Mål/motiver</b>
Objektiv posisjon	Kjønn Alder Tidligere utdanning Yrkesstatus Inntektsnivå Tilbakemeldinger fra andre Fritidsaktivitet Familiær situasjon	Roller/ansvar Anerkjennelse fra andre Innfri krav til kompetanse Innfri arbeidslivets forventninger Innfri samfunnets forventninger Endre objektive posisjoner

I tillegg til at Kompetansereformen legger premisser for valg av kurs gjennom tilbudsstruktur og tilgang til utdanning, ligger det også intensjoner og forventning knyttet til økt kompetanse og kompetansekrav i utdanningspolitikken. I den grad individer opplever press eller forventninger om kompetanseheving fra arbeidsgiver eller samfunnet, så vil dette ligge i motiver som berører deres objektive posisjoner. Noen av intervjupersonene er blitt oppfordret av arbeidsgiver til å delta på et bestemt kurs, og har fått tilrettelagt arbeidstid og tilskudd til kurskostnader fra arbeidsgiver. Intervjupersoner sier også at de føler press og forventninger fra samfunnet om mer utdanning. Flere sier at de opplever at lav utdanning ikke er akseptert, og at de føler et press om stadig å hige etter mer utdanning. På denne måten har Kompetansereformen på ulike måter innflytelse på intervjupersonenes identitetskonstruksjon.

Bourdieu hevdet at individer eller agenter kan ha forskjellige sosiale posisjoner på samme tid. Man kan for eksempel ha mye sosial kapital som medlem i et sangkor, men mindre sosial kapital i klasserommet. En akademiker kan ha mye kapital i forskningsverdenen, men mindre som politiker og en kvinne kan ha mye kapital som mor, men mindre i arbeidslivet (Bourdieu 1986). Relatert til intervjupersonenes motiver, vil Bourdieus kapitalbegrep og feltbegrep kunne ha relevans. Innenfor ulike felter; arbeidsliv, fritid, det sosiale liv og innenfor familien, er det ulike former for kapital som gjøres relevant til enhver tid. Læringens antatte funksjon for intervjupersonene er ulik og kan relatere seg til ett av disse feltene eller som for *ny-orienteringene* omfatte flere arenaer i deres liv. For *ny-orienteringene* vil identitetskonstruksjon gjennom deltagelse i læring kunne berøre flere av identitetens komponenter, gjennom å styrke deres posisjoner. Dette innebærer akkumulasjon av både sosial, kulturell, symbolsk kapital og på sikt kanskje også økonomisk kapital.

## 7.7 Oppsummering og drøfting

I dette kapitlet har jeg sett nærmere på intervjupersonenes tidligere skoleerfaringer og deres innstilling til læring. I tillegg har jeg kartlagt intervjupersonenes motiver og valg ut i fra et identitetskonstruksjonsperspektiv, og beskrevet forhandlinger mellom objektive og subjektive posisjoner i rekrutteringsfasen/ beslutningsprosessen.

Intervjuene viser at tidligere skoleerfaringer har ulik betydning for kursdeltagernes innstilling til læring, motiver, valg og forventninger til egen mestring av kurset. Det å bli voksen, gjør at man ser betydningen av læring på en annen måte enn det man gjorde som barn eller ungdom, og man ser at man kan bruke læring til å oppnå noe konkret. Nye erfaringer med læring viser seg også å kunne oppveie for negative skoleerfaringer. Intervjupersonenes motiver er sammensatte, men de fleste oppgir motiver som er knyttet til arbeid. Jeg finner tre typer av arbeidsrelaterte motiver blant intervjupersonene; (i) anerkjennelse og økt innflytelse, (ii) ny jobb og/eller høyere lønn samt (iii) å utvikle en sikkerhet og trygghet i forhold til jobbrelaterte avgjørelser. Noen av intervjupersonene oppgir også motiver relatert til fritid, mens andre ønsker en ny retning i livet som omfatter ny jobb, selvutvikling og utvidelse av det sosiale nettverket. Hos flere av intervjupersonene har det vært konkrete, utløsende årsaker til at kursdeltagelsen blir aktualisert. Økonomisk støtte, påvirkning og oppfordring fra andre som har deltatt på samme kurs, skillmisse/samlivsbrudd, omorganisering eller permitteringer på jobb eller sykdom/attføring som krever omskolering er noen slike konkrete årsaker.

I forhold til valg av kursmodell, viser intervjuene at et støttende, motiverende og sosialt læringsmiljø ser ut til å være foretrukket av voksne med negative skoleerfaringer og som derfor har liten tro på egen mestring. I læringsmiljøer fungerer lærere og elever som katalysatorer i en læringsprosess, der ulike læringsselementer blir klargjort og man kan få diskutert og reflektere sammen med andre. I et slikt miljø kan man også få umiddelbare tilbakemeldninger fra andre og faglig støtte. Intervjupersoner som har positive erfaringer fra tidligere læringsaktiviteter og som har tro på egen mestring, vektlegger effektivitet og egenstudium. Noen av intervjupersonene hevdet at et sosialt og støttende læringsmiljø ville vært et forstyrrende element og en belastning i deres læringsprosess. Relatert til dette er det et skille mellom de som er yrkesaktive og de som ikke er det. For nettstudenter som har et støttende sosialt nettverk rundt seg (familie, venner og kollegaer), oppleves ikke et sosialt læringsmiljø som et savn. Nettstudenter som i begrenset grad har et sosialt miljø rundt seg i, opplever det sosiale miljøet som et savn. Hvorvidt dette vil utgjøre en premiss dersom de senere skulle komme opp i en tilsvarende valgsituasjon, kan jeg ikke si noe om.

Ut i fra Bourdieus (1986) betraktninger danner individers samlede kapitalsammensetning sosiale og kulturelle mønstre, som utgjør posisjoner i det sosiale rom. Posisjonene i det sosiale rom synliggjøres gjennom livsstil, handlinger og valg. Jeg har ikke foretatt en korrespondanseanalyse for å analysere sosiale og kulturelle mønstre, men jeg har derimot lett etter felles kjennetegn i intervjumaterialet. Etter bestemte kjennetegn som kjønn, alder, tidligere utdanning, yrkeskategori, innstilling til læring, motiver, valg av kurs og kursmodell har jeg gruppert intervjupersonene og funnet fire kategorier/grupper med felles kjennetegn.

*Karrierejegerne* har til felles at de er høyt utdannet, de har lett for å lære, de har positive skoleerfaringer og de mener at "læring er livet". Målet for *karrierejegeren* er å utvikle seg selv i jobbsammenheng. *Ny-orientererne* har lav eller middels utdanning, og kjennetegnes ved at de i større eller mindre grad har negative skoleerfaringer. For *ny-orientererne* er læring et "nødvendig onde", men likevel et redskap for en mer omfattende livsendring. *Livsnyterne* har middels til høy utdanning fra før og de er tilfredse og veletablerte i arbeidslivet. De har til felles at de har en lidenskap i fritiden som de ønsker å utvikle. De har et avslappet forhold til det å delta på kurs og for dem er kurset en veldig lystbetont aktivitet. *Etablererne* er unge, uetablerte, og har et ønske om å etablere seg yrkesmessig. *Etablererne* har gjort feilvalg og blitt forsinket i en kontinuerlig utdanningsløp. *Etablererne* mener at "utdanning og læring er nødvendig".

En mer gjennomgående analyse av enkelte intervjuer innenfor hver gruppe, ga et dypere innblikk i beslutningsprosessen, og de ulike elementer som har vært viktige i forhandlingene mellom objektive og subjektive posisjoner. Selv om forhandlingspremissene og beslutningsprosessene kan betegnes som unike for hver av intervjupersonene, kan de ulike trekkene som skiller gruppene fra hverandre betraktes som ulike posisjoner som representerer felles forhandlingsbetingelser innenfor hver gruppe. Innad i gruppene har de ulike forhandlingsbetingelsene imidlertid ulik størrelse og betydning. Både de objektive og de subjektive posisjonene, kan være både ressurser eller barrierer i så måte.

Motiver og forventninger om måloppnåelse gir motivasjon og drivkraft i beslutningsprosessen. Ved hjelp av Bourdieus posisjonsbegreper, kan intervjupersonenes motiver betraktes som et middel til å endre/justere eller forbedre en eller flere av identitetens

ulike komponenter. Deltagelse i læring kan derved være et verktøy for å endre/justere objektive og subjektive posisjoner. Det er tydelig at det skjer forhandlinger mellom objektive og subjektive posisjoner i beslutningsprosessen, og disse kan som tidligere nevnt fungere både som en ressurs og en hindring. Resultater fra intervjuene viser at intervjupersonenes sosiale nettverk både kan utgjøre en hindring og en pådriver/støtte i forhold til rekruttering og valg av kurs. Særlig oppleves partners støtte som viktig i beslutningen om å delta på kurs. Den forhandlingspremissen som intervjupersonene nevner oftest, er tid/organisering i forhold til familie og jobb. Kompetansereformen utgjør også en del av betingelsene i forhandlingene, gjennom tilbudsstruktur og de krav og forventninger om kompetanseheving som den legger på den enkelte. De betingelsene som utdanningssystemet legger gjennom tilbudsstrukturen og de forventninger om kompetanseheving som ligger i Kompetansereformen nevnes ikke ofte som konkrete beslutningskriterier av intervjupersonene. Hvorvidt de tar det for gitt at disse utgjør rammebetingelser for valg, eller om de ikke er helt klar over hvor stor innflytelse tilbudsstrukturen har, er vanskelig å si. Det er tydelig at Kompetansereformen og vektleggingen av utdanning og kompetanse i samfunnet gjør noe med intervjupersonenes eget syn på læring som en nødvendighet i dagens samfunn.

Det er påvist av en lang rekke empiriske studier at forestillingen om fritt valgte identiteter, ikke samsvarer med den produksjon av sosiale posisjoner og sosial ulikhet som fortsatt er fremtredende trekk ved vestlige samfunn (f. eks Shavit & Blossfeld 1993). At identitet fritt kan velges, og at selvet og identiteten er resultatet av en "refleksivt organisert streben" (Giddens 1996), ser også ut til å være en problematisk påstand i forhold til de betingelser som identitetens komponenter legger som forhandlingspremiss. Men at det kan være uoverensstemmelse mellom intervjupersonenes subjektive og objektive posisjoner, kan fortolkes ulikt avhengig av ståsted. Det som fra et objektivt ståsted fremstår som en reproduisert lagdelingsstruktur, kan fra et subjektivistisk ståsted fremstå som et resultat av individuelle valg. Bugge (2004 s. 49) hevdet at denne distinksjonen "*setter oss i stand til å tenke ideologikritisk om situasjoner hvor det faktisk er overensstemmelse mellom selvforståelsen på den ene siden og dens objektive forutsetninger på den andre*".

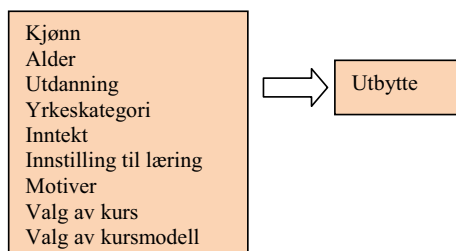
Bourdieu's teori kan ses som en konstatering av hvordan sosiale mekanismer virker bak ryggen på aktørene, i dette tilfelle intervjupersonene, slik at preferansene (habitus) og handlingsvalgene egentlig er mer sosialt betinget enn det de selv erkjenner (jfr. Bourdieu og Wacquant 1992 s. 26-29). Fra å vektlegge aktørens egne erfaringer, så flytter Bourdieu perspektivet til å betrakte aktørens erfaringer fra utsiden, hvor det i større grad er mulig å bryte med de begrensningene som ligger i å anlegge aktørens eget perspektiv. I analysen har jeg hatt bruk for begge perspektivene og har betraktet intervjupersonenes identitetskonstruksjon både fra innsiden og fra utsiden. Det blir spennende å betrakte de ulike perspektivene i forhold til hvilket utbytte intervjupersonene oppgir i etterkant av kurset. I analysearbeidet har jeg forsøkt å belyse de individuelle perspektivene, samtidig som jeg har forsøkt å få øye på mekanismer som virker bak ryggen på dem. Det er mine fortolkninger som legger grunnlaget for de funn som løftes opp, og som inkluderes i de sentrale begrepene som Bourdieu utviklet. Som forsker, er jeg dermed både objektiv og subjektiv på en gang – og refleksivt medvirkende i konstruksjonen av de viktige poengene som løftes opp i denne diskusjonen.

## 8 DELTAGERNES OBJEKTIVE POSISJONER OG UTBYTTE

I sluttskjemaet skulle respondentene gjøre vurderinger av eget utbytte kort tid etter at kurset var avsluttet. De betraktninger som respondentene har i forhold til eget utbytte, må derfor vurderes i lys av at dette er erfaringer og utbytte som oppgis rett etter kursenes avslutning. Det er usannsynlig at alle motiver og forventninger til utbytte vil være innfridd umiddelbart etter avsluttet kurs. Arbeidsrelaterte målsettinger knyttet til jobbskifte og nye arbeidsoppgaver vil for eksempel sjelden være innfridd kort tid etter at kurset er ferdig.

Utgangspunktet for analysene i dette kapitlet er antagelsen om deltagelse i læring som verktøy for identitetskonstruksjon, og at dette synliggjøres gjennom det utbytte som respondentene oppgir. I dette kapitlet forventer jeg å få innsikt i identitetskonstruksjon som aspekter ved deltagerens utbytte og at *identitetstypene* også aktualiseres i forhold til utbytte. Tilfredshet og møte med ulike barrierer underveis antas å påvirke utbytte<sup>212</sup>. Analyser av sammenhenger mellom tilfredshet, barrierer og utbytte antas å gi innblikk i denne antatte påvirkningen. Resultater fra spørreskjemaundersøkelsen ved oppstart viste sammenhenger mellom respondentenes objektive posisjoner, innstilling til læring, motiver, kurs og kursmodell. Det antas at vi også vil finne sammenhenger mellom respondentenes objektive posisjoner, innstilling til læring, motiver, kurs og kursmodell i relasjon til utbytte. De avhengige variablene i dette kapitlet er utbyttefaktorene som fremkommer gjennom en faktoranalyse blant alle som besvarte sluttskjemaet (N=214)<sup>213</sup>. Kjønn, alder, utdanning, yrkeskategori, inntekt, innstilling til læring og ulike motivfaktorer vil i analysene opptre som uavhengige variabler.

Figur 8.1 Antatte sammenhenger og sentrale variabler i dette kapitlet



I dette kapitlet benyttes faktoranalyse for å analysere respondentenes utbytte, mens lineær multipl regressjonsanalyse benyttes for å analysere sammenhenger mellom utbytte og objektive posisjoner, innstilling til læring, motiver samt valg kurs og kursmodell. I krysstabeller testes signifikans ved å benytte Pearsons kjikvadrattest. For en nærmere beskrivelse av utvalg og variabler som inngår i analysene, henviser jeg til metodekapitlet.

<sup>212</sup> Jf Bourdieu 1977, Cross 1984, Rubenson 1976.

## 8.1 Utbytte og subjektive erfaringer blant de som besvarte sluttskjemaet

Først i dette kapitlet vil jeg se nærmere på hvilket utbytte respondentene opplever så langt, graden av tilfredshet med kursets organisering og tilrettelegging, samt respondentenes møte med ulike barrierer underveis.

I sluttskjemaet skulle respondentene ta stilling til 27 utsagn knyttet til utbytte<sup>214</sup>. De områdene hvor grad av enighet var størst<sup>215</sup>, var knyttet til en *heving av det generelle kunnskapsnivået* (89 % helt eller noe enig) og *følelsen av å ha utviklet seg selv som menneske* (80 % helt eller noe enig). Men også det at man har *vært med på noe man liker* (79 % helt eller noe enig), *lært mer om tema som interesserer* (78 % helt eller noe enig) og *truffet nye mennesker* (78 % helt eller noe enig), er resultater som respondentene mener gjelder for dem. I forhold til den tilsvarende tabellen over motiver for å delta på kurs i kapittel seks, er likheten stor. Likevel blir det å ha truffet nye mennesker, gjort noe meningsfullt i fritiden og kvalifisert seg for mer utdanning, hyppigere nevnt som følger av deltagelse enn som motiver. I spørreskjemaet ble respondentene også bedt om å oppgi det viktigste utbytte. At man har kvalifisert seg for annen/mer utdanning blir oppgitt som det viktigste utbytte av 23 % av respondentene. At man har kvalifisert seg for nye arbeidsoppgaver/ny stilling, blir oppgitt som viktigste utbytte av 11 % av respondentene. En kvalifisering innebærer at man har skaffet seg en kompetanse som kan veksles inn, eventuelt i mer utdanning eller en ny jobb.

En faktoranalyse av respondentenes vurderinger av 27 utsagn om utbytte, ble gjennomført blant alle respondentene som besvarte sluttskjemaet (N=214)<sup>216</sup>. Kaisers kriterium (egenverdi >1.0) resulterte i tre faktorer; (1) *anerkjennelse og nyorientering*, (2) *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* og (3) *egenutvikling*. Variablenes interne konsistens, målt ved Cronbachs alpha<sup>217</sup>, er høy (0,9) innen alle faktorene. Kriteriet for å inkludere items i faktorene var faktorladninger på 0.40 eller høyere.

---

<sup>214</sup> Her er *anerkjennelse på jobben* inkludert som ekstra item. I tillegg til en del omformulering av utsagn som likevel har samme innhold som items relatert til motivene.

<sup>215</sup> Se tabell i vedlegg 16.

<sup>216</sup> Spørsmålsbatteriet var basert på omtrent de samme spørsmålene knyttet til motivene i startfasen. Se vedlagt spørreskjema (vedlegg 8).

<sup>217</sup> Cronbach's alpha er et mål på hvor godt et sett av variabler måler en unidimensjonal latent konstruksjon. Cronbach's alfa måler den samlede korrelasjon mellom alle enkeltspørsmål i en dimensjon og bør være over 0,7. Når dataene har en multidimensjonal struktur, vil Cronbach's alpha vanligvis være lav. Teknisk sett er Cronbach's alpha ikke en statistisk test – men en reliabilitetskoeffisient (som måler variablenes interne konsistens).



Tabell 8.1 Utbytte av å delta på kurs. Tre faktorer<sup>218</sup>. N=214

	<b>Faktor 1</b>	<b>Faktor 2</b>	<b>Faktor 3</b>
	Anerkjennelse og nyorientering	Kvalifisering og anerkjennelse på jobb	Egenutvikling
Jeg har kommet bort fra personlige problemer	,729		
Jeg har fått større glede over tilværelsen	,724		
Jeg er blitt motivert for mer opplæring	,624		
Jeg har kvalifisert meg for mer utdanning	,616		
Jeg har fått høyere anerkjennelse blant familie og venner	,606		
Jeg har lært å bli en bedre ektefelle/partner	,605		
Jeg har lært noe som gjør at jeg vil fungere bedre i samfunnet	,570		
Jeg har skaffet meg utdanning	,569		
Jeg har utviklet meg i forhold til rel. fritidsaktivitet	,545		
Jeg har fått større tro på meg selv	,539		,516
Jeg har brutt gamle rutiner	,520		
Jeg har lært mye om kursmodellen	,502		
Jeg har repetert gamle kunnskaper	,460		
Jeg har kvalifisert meg for å fortsette i jobben min		,797	
Jeg har kvalifisert meg for høyere lønn		,792	
Jeg har kvalifisert meg for nye arbeidsoppgaver		,779	
Jeg har lært noe for å gjøre en bedre jobb		,777	
Jeg har fått høyere anerkjennelse på jobben		,721	
Jeg kan utføre arbeid som jeg ikke hadde lov til å utføre		,510	
Jeg har vært med på noe jeg liker			,764
Jeg har lært mer om tema som interesserer			,751
Jeg har gjort noe meningsfullt i fritiden			,667
Jeg har økt min livskvalitet			,641
Jeg har utviklet meg selv som menneske	,481		,628
Jeg har hevet mitt generelle kunnskapsnivå			,530
Egenverdi	8,23	2,76	2,19
Forklart varians %	30,5	10,2	8,1
Cronbach's alpha	0,9	0,9	0,9

Ekstraksjonsmetode: Principal Component Analysis. Rotasjonsmetode: Varimax med Kaiser Normalization.

Utsagnene *Jeg har truffet nye mennesker* og *Jeg har utviklet meg i forhold til en hobby/fritidsaktivitet* hadde for svake faktorladninger og ble derfor utelukket.

I forhold til de motivene som deltagerne oppga i startfasen, er de variablene som inngår i hver utbyttefaktor tilnærmet de samme. Faktoren *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* har en høyere egenverdi enn *egenutviklingsfaktoren*, og forklarer dermed mer av variasjonen i de observerte variablene enn det egenutviklingsfaktoren gjør. Faktoren *anerkjennelse og nyorientering* inneholder nå også utsagn knyttet til at man har fått større tro på seg selv og skaffet seg utdanning som man ikke har tatt tidligere. Faktoren *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* inkluderer kvalifisering for å kunne fortsette i nåværende jobb, økte forutsetning for å gjøre en bedre jobb, økt anerkjennelse på jobben og nye muligheter i forhold til å kunne utføre arbeidsoppgaver man tidligere ikke hadde lov til å utføre. Denne faktoren består altså i større grad enn for tilsvarende motivfaktor, av variabler knyttet til den jobben man allerede har, og ikke bare kvalifisering rettet mot en ny/annen jobb, slik Skaalvik et al. (2000) fant

<sup>218</sup> Variablenes kommunalitet er vedlagt i tabell (se vedlegg18)

som en egen utbyttefaktor i sin undersøkelse<sup>219</sup>. Faktoren *egenutvikling* inkluderer færre variabler enn den tilsvarende motivfaktoren, i tillegg til at den også har en lavere egenverdi. Variabler som i analysen av motivene var inkludert i denne faktoren (bli en bedre ektefelle/partner, få større glede over tilværelsen, og bli motivert for videre utdanning), er knyttet til utbyttefaktoren *anerkjennelse og nyorientering*. Både *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* og *anerkjennelse og nyorientering* har dermed fått flere variabler knyttet til seg, som i analysen av motivene var inkludert i faktoren egenutvikling.

Resultatene viser at alle de tre faktorene har en relativt høy intern konsistens, målt som Cronbach's alpha ( $\alpha=0.9$  på alle faktorer). Faktor 1 forklarer 31 % av den totale variasjonen i alle items, mens faktor 2 og 3 forklarer henholdsvis 10 og 8 %. Det er to items som lader på to faktorer etter rotasjon. Disse er utsagnene: *jeg har fått større tro på meg selv og jeg har utviklet meg selv som menneske*. Dette er relativt generelle utsagn som innledningsvis var knyttet til faktoren egenutvikling i analysene av respondentenes motiver, men som i analysene av utbytte også er blitt knyttet til anerkjennelse- og nyorienteringsutbytte. Basert på faktorladningenes størrelse, interne konsistens, egenverdi, benyttes disse faktorene i videre analyser. Tilsvarende som for respondentenes innstilling og motiver, lages det nye variabler av faktorene der jeg først summerer de variablene som inngår i hver faktor (sumskårer)<sup>220</sup>, for deretter å dele disse summene i tre like store grupper som får lav, middels og høy verdi på hver nye variabel (faktor)<sup>221</sup>.

Det er et interessant funn at variabler som var tilknyttet faktoren egenutvikling i analyse av motiver, nå i større grad inngår som utbytte relatert til faktorene *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* og *anerkjennelse og nyorientering*. Faktoren *egenutvikling* inneholdt en del subjektive elementer: *"utvikle meg selv som menneske"*, *"få større tro på meg selv"* og *"øke min livskvalitet"*. Det er fristende å fortolke dette som at de mer subjektive refleksive elementene ved identitetskonstruksjon, er blitt internalisert eller koplet til de objektive strukturelle elementene, rettet mot ulike kontekster i deltagerens liv. Med Bourdieus konstruktivistiske utgangspunkt, der han la vekt på at vi er sosialt konstruert til det innerste (Priour 2002c), vil en slik kopling mellom subjektive og objektive posisjoner være som forventet. Følelsen av å ha utviklet seg som menneske, å ha vært med på noe man liker og truffet nye mennesker, synes å være subjektive inntrykk som man sitter igjen med som positive erfaringer. Slike subjektive inntrykk kan kanskje fortolkes som erfaringer, som sammen med ulike andre erfaringer ses som en økning av den kulturelle kapitalen (jf Bourdieu 1995).

Det sammensatte utbytte som oppgis, er interessant ut i fra en generell tendens til at de ulike sfærene i voksnes liv blir mer og mer knyttet sammen (Field 2000). Egenutvikling, som før primært var knyttet til mer hobby- og fritidsrettede aktiviteter, kan dermed også handle om å utvikle seg selv innenfor arbeidslivet. Det utbytte som oppgis i denne undersøkelsen er først og fremst rettet mot de mer subjektive dimensjonene ved utbytte. Jeg kan derfor ikke se bort i fra at jeg ville fått andre resultater, dersom utbytte hadde blitt oppgitt og analysert på et senere tidspunkt.

<sup>219</sup> Basert på tilsvarende utsagn som for begrunnelsene for å delta. En kontroll med en faktoranalyse gjennomført med tilsvarende items som i Skaalvik et al.(2000), underbygger at faktoren *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* i større grad er knyttet til den jobben man allerede har i denne undersøkelsen.

<sup>220</sup> Disse sumskårene benyttes i regresjonsanalysene.

<sup>221</sup> Disse benyttes i krysstabellene.

### 8.1.1 Respondentenes tilfredshet med kurset

For å få et bilde av hvor tilfredse respondentene er, gis en oversikt over de ulike utbyttefaktorene og respondentenes tilfredshet, i forhold til ulike aspekter ved kurset de har deltatt på. Tabellen (tabell 8.2) viser til en horisontal prosentnering, der den prosentvise andel med høye skårer på de ulike utbyttefaktorene.<sup>222</sup> Ved hjelp av Pearsons kjkvadrattest analyseres signifikansen mellom de som er svært/delvis tilfreds og de som er mindre tilfreds på hver variabel.

Tabell 8.2 Prosent med høy skåre på ulike utbyttefaktorer etter tilfredshet med ulike sider ved kurset. Prosent. N=214

		Utbytte		
		Anerkjennelse og nyorientering	Kvalifisering og anerkjennelse på jobb	Egen-utvikling
Alle		33,6	42,2	35,0
Faglige innholdet	Svært/delvis tilfreds	36,3	36,0	26,0
	Verken eller, delvis/svært utilfreds	16,7	36,8	21,1
Undervisningen	Svært/delvis tilfreds	39,3	38,9	45,3
	Verken eller, delvis/svært utilfreds	15,0	24,4	22,0
Pris/kostnad	Svært/delvis tilfreds	37,5	40,6	50,8
	Verken eller, delvis/svært utilfreds	33,3	34,0	36,3
Lærerne	Svært/delvis tilfreds	39,8	36,5	43,4
	Verken eller, delvis/svært utilfreds	10,8	34,2	28,9
Nivå/vanskelighetsgrad	Svært/delvis tilfreds	40,5	40,9	45,0
	Verken eller, delvis/svært utilfreds	20,0	23,7	30,0
Arbeidsform/kursmodellen	Svært/delvis tilfreds	41,4	37,9	47,6
	Verken eller, delvis/svært utilfreds	10,9	29,8	17,0
Innflytelsen	Svært/delvis tilfreds	45,7	42,5	50,8
	Verken eller, delvis/svært utilfreds	17,3	25,9	25,3
Materialene/lærebøkene	Svært/delvis tilfreds	41,4	39,2	46,5
	Verken eller, delvis/svært utilfreds	16,1	27,3	25,0
Undervisnings-lokalene/-stedet	Svært/delvis tilfreds	44,7	33,1	47,6
	Verken eller, delvis/svært utilfreds	20,0	40,5	30,6
Undervisnings-miljøet	Svært/delvis tilfreds	44,4	34,5	45,5
	Verken eller, delvis/svært utilfreds	13,6	39,4	30,3
Den praktiske tilretteleggingen	Svært/delvis tilfreds	42,4	36,7	44,0
	Verken eller, delvis/svært utilfreds	18,1	34,8	34,3
Veiledningen/rådgivningen	Svært/delvis tilfreds	44,8	38,8	48,2
	Verken eller, delvis/svært utilfreds	16,2	31,1	27,0
Tidsbruken	Svært/delvis tilfreds	45,2	41,1	48,4
	Verken eller, delvis/svært utilfreds	19,0	28,6	29,4
Oppfølgingen underveis	Svært/delvis tilfreds	43,7	40,3	50,4
	Verken eller, delvis/svært utilfreds	22,5	30,3	27,8

\*\* Signifikant på 1 % nivå.

\*Signifikant på 5 % nivå. Signifikans er testet gjennom p-verdier fra Pearsons kjkvadrattest.

<sup>222</sup> Lav og middels skåre er ikke inkludert. Jeg kunne tatt utgangspunkt i gjennomsnittsskårene på hver faktor, men siden antall variabler som inngår i hver faktor varierer, blir gjennomsnittsskårene på hver faktor svært høy på faktorer med mange variabler og svært lav på faktorer med få variabler. Det gjør utbyttefaktorene mindre sammenlignbare.

Uansett hvilket utbytte man opplever, er de fleste relativt fornøyd med de ulike sidene ved kurset de har deltatt på. Generelt sett ser det likevel ut til at de respondentene som er mest fornøyd med ulike aspekter ved kurset, har høy skåre på faktoren *anerkjennelse og nyorientering* og *egenutvikling*, mens de som er noe mindre fornøyd med ulike sider ved kurset, legger vekt på *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* som utbytte. Særlig gjelder dette lav tilfredshet i forhold til undervisningslokalene og undervisningsmiljøet. Faktoren *anerkjennelse og nyorientering* inneholder variabler, som alle viser til et utbytte som fører til positive omskriftninger i livet. Det er kanskje derfor ikke så uventet at de som har høy skåre på denne faktoren er fornøyd med kursets ulike sider. Disse resultatene nyanserer respondentenes utbytte og danner utgangspunktet når jeg senere skal se nærmere på intervjupersonenes erfaringer.

Kjikkvadrattesten indikerer signifikante forskjeller mellom grader av tilfredshet når det gjelder undervisningen, lærerne, nivået, arbeidsformen, innflytelsen, materialene/lærebøkene, undervisningslokalene, undervisningsmiljøet, den praktiske tilretteleggingen, veiledningen, tidsbruken og oppfølgingen underveis blant respondenter som oppgir *anerkjennelse og nyorientering* som utbytte. Det er signifikante forskjeller mellom grad av tilfredshet i forhold til undervisningen, nivået, kursmodellen og innflytelsen når det gjelder *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* som utbytte. Videre er det signifikante forskjeller mellom grad av tilfredshet på alle variablene, blant de som opplevde egenutviklingsutbytte.

Relatert til Bourdieus teori vil middelklassen være de som vet mest om utdanningssystemet, og som har preferanser som samsvarer med utdanningssystemets verdier og praksiser (Bourdieu 1986). Ut i fra dette skulle man tro at det var deltagere med høy utdanning, som befinner seg i øvre serviceklasse og som er vant med å delta i læring, som var mest tilfreds med de ulike aspekter ved kurset, fordi de i større grad visste hva de gikk til. Men ut i fra at deltagere med høy utdanning ofte er yrkesaktive mens de deltar på kurs, og som oftest også er de som deltar i ulike fjernundervisningsopplegg, vil de med konkurrerende aktiviteter kanskje i større grad kunne oppleve at ting skurrer litt underveis. Deltagere som opplever stor tilfredshet med de ulike aspektene, oppgir i stor grad *anerkjennelse og nyorientering* som utbytte. Dette er kursdeltagere hvor de fleste har deltatt i klasseromsundervisning og dermed kunne vært mer ”nært på” undervisningen, læringsmiljøet og kunne dermed hatt innflytelse og anledning til å korrigere ulike utfordringer underveis.

### 8.1.2 Barrierer underveis

For å få et bilde av respondentenes utbytte, relatert til hvilke barrierer de møtte underveis, vil jeg vise utbyttefaktorene etter barrierene som ble oppgitt. Tabellen (tabell 8.3) viser til den prosentvise andel med høye skårer på de ulike utbyttefaktorene.<sup>223</sup> Ved hjelp av Pearsons kjikkvadrattest analyseres signifikansen mellom høye og lave skårer på hver variabel.

---

<sup>223</sup> Lav og middels skåre er ikke inkludert.

Tabell 8.3 Prosent med høy skåre på utbyttekategoriene etter ulike barrierer som respondentene møtte underveis. Prosent<sup>224</sup>. N=214

		Utbytte		
		Anerkjennelse og nyorientering	Kvalifisering og anerkjennelse på jobb	Egenutvikling
Alle		33,6	42,2	35,0
Tidsklemmer mellom opplæring/jobb og familie	Ofte eller av og til	31,4	39,2	36,1
	Sjelden eller aldri	43,6	27,3	53,6
Tilbudet var ikke som forventet	Ofte eller av og til	19,1	33,8	20,3
	Sjelden eller aldri	42,1	37,1	50,7
Fikk ikke roen jeg trengte for å gjøre lekser/lese	Ofte eller av og til	32,8	37,1	35,0
	Sjelden eller aldri	37,0	34,8	47,9
Mistet motivasjonen	Ofte eller av og til	30,7	36,0	27,5
	Sjelden eller aldri	38,3	36,1	53,2
Følte meg presset	Ofte eller av og til	38,9	40,0	37,5
	Sjelden eller aldri	31,0	32,7	43,5
Problemer med transport	Ofte eller av og til	37,5	50,0	33,3
	Sjelden eller aldri	34,5	35,5	41,1
Problemer med forståelse/støtte fra omgivelsene	Ofte eller av og til	42,1	54,1	39,5
	Sjelden eller aldri	32,9	32,2	41,0
Usikkerhet i forhold til egen mestring	Ofte eller av og til	41,8	38,5	39,6
	Sjelden eller aldri	26,5	33,3	42,0
Negativ tilbakemelding f.t. faglige prestasjoner	Ofte eller av og til	26,1	45,5	34,8
	Sjelden eller aldri	35,7	34,9	41,5
Manglende faglig oppfølging	Ofte eller av og til	41,5	53,7	35,7
	Sjelden eller aldri	32,9	31,7	42,0
Problemer med å mestre tekniske hjelpemidler (PC)	Ofte eller av og til	46,3	46,3	33,3
	Sjelden eller aldri	31,7	33,5	42,6

\*\* Signifikant på 1 % nivå.

\*Signifikant på 5 % nivå.

Signifikans er testet gjennom p-verdier fra Pearsons kjikvadrattest.

Tidsklemmen mellom kurs, jobb og familie blir hyppigst oppgitt av deltagere med høy skåre på faktoren *kvalifisering og anerkjennelse på jobb*. Det er også disse som i størst grad opplever at tilbudet ikke var som forventet, at man ikke fikk roen man trengte, at de manglet oppfølging underveis og at de ikke fikk forståelsen og støtten de trengte. Dette er en gruppe respondenter som hovedsakelig er yrkesaktive mens de deltar på kurs, som i større grad ser kurset som et middel til å oppnå noe annet etterpå, og ikke som en verdi i seg selv. Derfor vil nok en tidsklemme kunne virke hemmende i forhold til gjennomføring.

Kjikvadrattesten indikerer signifikante forskjeller mellom de som ofte og mer sjelden opplevde at tilbudet ikke var som forventet, blant respondenter som oppgir *anerkjennelse og nyorientering* som utbytte. Det er også signifikante forskjeller mellom de som ofte og mer sjelden opplevde problemer med støtte/forståelse fra omgivelsene og manglende faglig oppfølging, blant de som oppgir *kvalifisering og anerkjennelse på jobb* som utbytte. Det er signifikante forskjeller mellom de som ofte og mer sjelden oppgir at tilbudet ikke var som forventet og at de mistet motivasjonen, blant de som oppgir *egenutviklingsutbytte*.

<sup>224</sup> Horisontal prosenttuering.

De som i størst grad opplever ulike barrierer, og dermed størst friksjon mellom ulike gjøremål, er deltagerne som oppgir *kvalifisering og anerkjennelse* som utbytte, trolig fordi de fleste deltar på jobb og kurs samtidig. De vil dermed kunne oppleve den tidsklemmen som de fleste oppgir som en barriere underveis. Relatert til Bourdieus teori, kan det være at det stilles ulike krav til de ulike objektive posisjoner (jobb, forsørger, samboer, venn, datter/sønn, kursdeltager) underveis som det kan være vanskelig å innfri på grunn av tidsklemmen (jf Bourdieu 1984). Slike tidsklemmer og andre barrierer vil dermed kunne utfordre både deltagerens objektive og subjektive posisjonene underveis, og påvirke både motivasjonen og viljen til å fullføre. Relatert til at deltagerne som oppgir *kvalifisering og anerkjennelse* som utbytte har en *trygg og selvsikker* innstilling og positive skoleerfaringer, vil de trolig stå godt rustet i møte med ulike barrierer og utfordringer underveis.

Selv om møte med forskjellige barrierer er ganske jevnt fordelt i forhold til ulike utbyttefaktorene, oppgir de som har opplevd ulike problemer underveis ofte egenutvikling som utbytte. Det er også i denne gruppen der de færreste har vurdert å slutte (5 %). Disse resultatene bidrar til å underbygge undersøkelser (Madsen & Tønseth 1998, Skjei et al.1996) som viser at det å være indre motivert, gjør deltagerne mindre sårbare overfor problemer og barrierer som dukker opp underveis. Det vil si at problemer og barrierer oppleves som mindre truende, fordi man konsentrerer seg om egen fremgang, fremfor å sammenligne seg med andre.

Relatert til både tilfredshet og barrierer, hevdet Bourdieu (1977) som nevnt at spesielt middelklassens barn vil føle seg mer hjemme med de verdier som formidles i skolen, enn elever fra arbeiderklassen. Konsekvensen blir at disse elevene liker seg bedre og vil være mer motiverte til å satse på skolen. Den tradisjonelle arbeiderklasseoppfatning av at akademisk orienterte utdanninger "*ikke er for folk som oss*", eller overklasseoppfatninger som indikerer at akademiske orienterte utdanninger "*er for folk som oss*", er eksempler på hvordan kulturelle krefter kan påvirke orienteringer mot utdanningssystemet og mistrivsel i utdanningssystemet (Bourdieu 1995, Bourdieu & Passeron 1990). Relatert til et "varig" habitus, vil en kunne forvente at slike tendenser også ville gjelde for voksnes deltagelse i læring.

## **8.2 Utbytte og objektive posisjoner ved kursenes oppstart og avslutning**

Jeg vil se nærmere på hvordan utbyttefaktorene fordeler seg etter kjønn, alder, tidligere utdanning, yrkeskategori og inntekt. Tidligere undersøkelser har vist at innstilling til læring har betydning for utbytte (jf Skaalvik et al.2000). Respondentenes innstilling til læring ble analysert ved hjelp av faktoranalyse (se kapittel seks), og kom ut med fire faktorer. Innstilling til læring sier noe om respondentenes holdninger som skiller seg fra de andre bakgrunnsvariablene. Holdningsvariabler er vanskeligere å måle enn andre bakgrunnsvariabler, og det er ikke umiddelbart gitt hva som kommer først og sist av innstilling til læring og motiver for å delta på kurs. Dette blir viktig å ta i betraktning når resultatene fortolkes.

I tabell 8.4 tas det utgangspunkt i den horisontale prosentfordelingen. 38 % blant mennene i utvalget har høy skåre på faktoren *anerkjennelse og nyorientering*. Tilsvarende fordeling i forhold til deltagerens motiver (N=244), viste at andelen kvinner med høy skåre på *anerkjennelse og nyorientering* var betydelig høyere enn blant mennene. Blant kvinnene er det en høyere andel enn blant mennene i utvalget, som har høy skåre på faktorene *kvalifisering og anerkjennelse på jobben*. Tabellen (tabell 8.4) viser også at kvinnene i større grad enn mennene vektlegger *egenutviklingsutbytte*.

Tabell 8.4 Ulike utbyttefaktorer etter kjønn, alder, utdanning, yrkeskategori og inntekt. Prosent med høy skåre. N=101

		Utbytte		
		Anerkjennelse og Nyorientering	Kvalifisering og anerkjennelse på jobb	Egenutvikling
Alle		35,0	39,0	35,6
Kjønn	Menn	37,5	25,0	32,0
	Kvinner	34,2	43,4	36,8
Alder	18-30 år	42,9	37,1	38,9
	31-45 år	32,7	42,9	34,7
	46-65 år	25,0	31,3	31,3
Utdanning	Grunnskole	65,0	65,0	55,0
	Videregående skole	40,0	30,0	35,3
	Universitet/høyskole	6,7	36,7	23,3
Yrkeskategori	Ikke yrkesaktiv	65,6	40,6	51,5
	Ufaglært/faglært arbeider	44,4	55,6	44,4
	Nedre serviceklasse	21,7	30,4	21,7
	Øvre serviceklasse	3,7	33,3	22,2
Inntekt	190 000 eller mindre	66,7	22,2	38,9
	191 000-320 000	26,1	39,1	47,8
	321 000-500 000	38,5	46,2	34,6
	Over 500 000	13,0	47,8	20,8

\*\* Signifikant på 1 % nivå

\*Signifikant på 5 % nivå

Signifikans er testet gjennom p-verdier fra Pearsons kjiqvadrattest.

Respondentene i den yngste aldersgruppen (18-30 år), vektlegger *anerkjennelse og nyorientering* i større grad enn respondenter i den eldste aldersgruppen (46-65 år). Den mellomste aldersgruppen vektlegger *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* i større grad enn den yngste og eldste aldersgruppen. Den eldste aldersgruppen vil være en gruppe, der hovedvekten vil være veletablerte voksne som i større grad vil ha oppnådd det mange av de yngre aldersgruppene søker å oppnå. Deres relativt lave prosentandel med høye skårer på de ulike utbyttefaktorene, kan bestå i at kursdeltagelsen ikke har ført til de store endringer, verken i livssituasjonen eller arbeidssituasjon. Når det gjelder utdanning, vektlegger et flertall blant de som har grunnskole (65 %) eller videregående opplæring (40 %) *anerkjennelse og nyorientering* som utbytte. Blant respondentene med høyskole/universitetsbakgrunn er det derimot svært få (7 %) som vektlegger denne utbyttefaktoren. Blant respondentene med høyskole/universitetsbakgrunn er det derimot i større grad *egenutvikling* samt *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* som får størst tilslutning (30 og 23 %). Kjiqvadrattesten indikerer signifikante forskjeller (0.05-nivået) mellom utdanningsnivåene når det gjelder *anerkjennelse og nyorientering* og *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* som utbytte.

Et klart flertall blant de som ikke er yrkesaktive, har høy skåre på faktoren *anerkjennelse og nyorientering* (66 %). Blant de som er ufaglærte/faglærte arbeidere og blant de som er i nedre serviceklasse er det en noe større prosentvis andel som vektlegger *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* som utbytte enn andre utbyttefaktorer. Blant de som befinner seg i øvre serviceklasse er det bare 4 % som vektlegger *anerkjennelse og nyorientering* som utbytte. I denne yrkeskategorien vektlegges derimot *kvalifisering og anerkjennelse på jobb* i størst grad som utbytte (33 %). Kjikvadrattesten indikerer signifikante forskjeller mellom yrkeskategoriene når det gjelder *anerkjennelse og nyorientering* og *egenutvikling* som utbytte.

Blant respondentene med lavest inntekt har hele 67 % høy skåre på *anerkjennelse og nyorientering* som utbytte, mens respondentene med høyest inntekt har et flertall høy skåre på *kvalifisering og anerkjennelse på jobb* som utbytte (48 %). Det er signifikante forskjeller mellom inntektsnivåene når det gjelder *anerkjennelse og nyorientering* som utbytte. Tabell 8.5 viser utbytte etter respondentenes innstilling til læring.

Tabell 8.5 Ulike utbyttefaktorer etter innstilling til læring. Prosent med høy skåre. N=101

		Utbytte		
		Anerkjennelse og Nyorientering	Kvalifisering og anerkjennelse på jobb	Egenutvikling
Alle		35,0	39,0	35,6
Trygg og selvsikker	Lav	32,0	40,0	40,0
	Middels	35,9	41,0	28,2
	Høy	37,1	37,1	41,7
Arbeidsom/ pos/målrettet		26,5	38,2	23,5
	Middels	27,6	34,5	34,5
	Høy	50,0	44,4	48,6
Egenverdi av læring		33,3	48,1	29,6
	Middels	33,3	30,0	29,0
	Høy	38,1	40,5	45,2
Negativ til læring		46,9	40,6	50,0
	Middels	40,0	30,0	38,1
	Høy	25,5	42,6	25,5

\*\* signifikansnivå 1 %.

\* signifikansnivå 5 %.

Når det gjelder innstilling til læring, er det et flertall blant de som har høy skåre på innstillingsfaktoren *arbeidsom, positiv og målrettet*, som oppgir *anerkjennelse og nyorientering* som utbytte. Et flertall blant respondentene med høy skåre på faktoren *negativ innstilling til læring*, oppgir *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* som utbytte. Tabellen viser også at det er et flertall blant respondenter med høy skåre på faktorene *arbeidsom, positiv og målrettet innstilling, læringens egenverdi* og *trygg og selvsikker*, som oppgir *egenutvikling* som utbytte.<sup>225</sup> Dette tilsvarer de tendensene som fremkom som resultater i forhold til motivene i kapittel seks. De lave skårene som utmerker seg noe, ved at et flertall blant respondentene som har lav skåre på faktoren *trygg og selvsikker* og *egenverdi av læring*, oppgir *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* som utbytte. Kjikvadrattesten indikerer

<sup>225</sup> Det vil si de som har høy skåre på denne faktoren.



signifikante forskjeller mellom de som har høy, middels og lav skåre på innstillingsfaktoren *trygg og selvsikker* og det å oppgi *egenutvikling* som utbytte.

### 8.2.1 Utbytte og betydningen av objektive posisjoner

Når det gjelder betydningen av ulike objektive posisjoner, antas de ut i fra resultatene i kapittel seks, å spille inn også i forhold til utbytte. Jeg benytter lineær multipl regressjonsanalyse for å analysere sammenhengen mellom utbytte og kjønn, alder, utdanning, yrkeskategori, inntekt og innstilling til læring. Utbyttefaktorene er kontinuerlige faktorskårer. Analysene baserer seg på det utvalget (N=102) som har besvart begge spørreskjemaene, det vil si både spørreskjemaet ved oppstart og sluttskjemaet.

Tabell 8.6 Sammenheng mellom utbyttefaktorer og kjønn, alder, utdanning, yrkeskategori, inntekt og innstilling til læring. Lineær multipl regressjonsanalyse. Standardiserte regresjonskoeffisienter (beta) og forklart varians ( $R^2$ )<sup>226</sup>. N=102

	Utbytte		
	Anerkjennelse og nyorientering	Kvalifisering og anerkjennelse på jobben	Egenutvikling
	Beta	Beta	Beta
<i>Modell 1</i>			
Kjønn	,146	,339**	,156
Alder	-,002	-,112	,046
Utdanning	-,331**	-,080	,036
Yrkeskategori <sup>227</sup>	-,225*	-,107	-,223
Inntekt	-,145	,307	-,017
Adjusted $R^2$	,30	,14	,02
<i>Modell 2</i>			
Kjønn	,155	,338**	-,052
Alder	-,018	-,119	-,162
Utdanning	-,350**	-,042	-,037
Yrkeskategori	-,156	-,097	,204
Inntekt	-,124	,331	,000
Trygg og selvsikker	,041	-,093	,201
Arbeidsom/pos/målrettet	,283*	,132	,161
Egenverdi av læring	-,081	-,037	,095
Negativ innstilling	-,123	,059	-,182
Adjusted $R^2$	,43	,12	,13

\*\* signifikansnivå 1 %.

\* signifikansnivå 5 %.

<sup>226</sup> Fordi utvalget er lite, benyttes Adjusted  $R^2$ . Forklaringen på denne statistikken er nesten den samme som for  $R^2$ , men den tilpasser statistikken til at ekstra variabler inkluderes i modellen.

<sup>227</sup> Tabellen viser til en rangordnet kategorisk yrkeskategorivariabel. Jeg har også kjørt analysen med yrkeskategori, der hver yrkeskategori er en dummyvariabel med verdi 1 og 0. En bivariat regressjonsanalyse, der hver yrkeskategori er dikotomisert, viser at det å ikke være yrkesaktiv har signifikant positiv effekt i forhold til anerkjennelse og nyorientering som utbytte (Beta .374\*\*). Ingen av de dikotome yrkeskategoriene har signifikant effekt i en multivariat analyse der også utdanning, inntekt, kjønn, alder og innstilling er inkludert.

Resultater fra analysen (modell 1) viser at kjønn har signifikant effekt i forhold til *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* som utbytte, ved at det er kvinnene i utvalget som i størst grad fremhever dette som utbytte. Denne effekten er omtrent uforandret i modell 2. Utdanning og yrkeskategori har signifikant effekt i forhold til *anerkjennelse og nyorientering* som utbytte. Effekten er negativ, det vil si at det er respondenter med lav utdanning og respondenter som ikke er yrkesaktive, som i størst grad opplever *anerkjennelse og nyorientering* som utbytte. Effekten av utdanning øker noe når innstilling til læring inkluderes i modellen (modell 2), mens effekten av yrkeskategori reduseres, og er ikke lenger signifikant når innstilling til læring inkluderes i modell 2. Utdanning og yrkeskategori har derimot ingen effekt i forhold til de andre utbyttefaktorene, verken i modell 1 eller modell 2. Når innstillingsfaktorene inkluderes i modell 2, er det en positiv, signifikant sammenheng mellom det å være *arbeidsom, positiv og målrettet* innstilling og det å oppgi *anerkjennelse og nyorientering* som utbytte.

Forklaringsverdien til modellene (Adjusted R<sup>2</sup>), viser at bakgrunnsvariablene (kjønn, alder, utdanning, yrkeskategori og inntekt) forklarer 30 % av variasjonen i *anerkjennelse og nyorientering* som utbytte, mens de forklarer henholdsvis 14 % og 2 % av variasjonen i de to andre utbyttefaktorene. Når de ulike innstillingsfaktorene inkluderes i modell 2, øker forklaringsverdien i forhold til *anerkjennelse og nyorientering* som utbytte til 43 %. Sammen med tidligere utdanning, har det å ha en *arbeidsom, positiv og målrettet* innstilling størst effekt. Det viktig å ta i betraktning at innstilling til læring er en holdningsvariabel som kan endres over tid, og at det dermed ikke er gitt hva som kommer først og sist i en årsaksrekkefølge, der motiver, valg og utbytte analyseres. Respondentenes innstilling til læring er målt ved kursets oppstart. En kan ikke se bort i fra at respondentenes innstilling til læring har endret seg i løpet av det kurset de har deltatt på.

Disse resultatene tilsvarer de sammenhenger som ble funnet mellom respondentenes objektive posisjoner og motiver i startskjemaet, bortsett fra at det her er svakere sammenhenger til utbyttefaktoren *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* enn til tilsvarende motivfaktor. Dette kan trolig skyldes at de motiver som var relatert til ny jobb, høyere lønn, ny stilling osv. ikke har rukket å bli innfridd.

Det er altså sammenheng mellom tidligere utdanning og *anerkjennelse og nyorientering* som utbytte. Det er også sammenheng mellom det å ha en *arbeidsom, positiv og målrettet* innstilling og *anerkjennelse og nyorientering* som utbytte. Hvordan skal vi fortolke dette? En *arbeidsom, positiv og målrettet* innstilling innebærer at man mener at det er arbeidsinnsats og hardt arbeid som er viktig for hva man oppnår, og at det man lærer må være interessant og morsomt. Det vil si at det utelukker evner og klassebakgrunn som avgjørende for suksess, men legger vekt på hardt arbeid. Ut i fra Bourdieus perspektiv tilsier deltageres lave utdanning at de mangler tilstrekkelig kulturell kapital (eller utdanningskapital) til å oppnå status nok i utdanningssystemet til at dette i seg selv kan gi fordeler og utdanningssuksess. Dermed vil det ut i fra Bourdieus betraktning, nettopp være hardt arbeid som må til for at disse skal lykkes. Utbyttefaktoren *anerkjennelse og nyorientering* inneholder utsagn som for det første tilsier at deltagelse i læring har hatt mange konsekvenser; "Jeg har kommet bort fra personlige problemer", "Jeg har fått større glede over tilværelsen", "Jeg er blitt motivert for mer opplæring", "Jeg har kvalifisert meg for mer utdanning", "Jeg har fått høyere anerkjennelse blant familie og venner", "Jeg har lært å bli en bedre ektefelle/partner", "Jeg har lært noe som gjør at jeg vil fungere bedre i samfunnet", "Jeg har skaffet meg utdanning

som jeg ikke fikk tatt da jeg var yngre”, ”Jeg har fått større tro på meg selv” og ”Jeg har brutt gamle rutiner” er noen av utsagnene som er inkludert i faktoren *anerkjennelse og nyorientering*. De ulike aspekter som er inkludert i deres oppgitt utbytte, omfatter både en styrking av deres subjektive posisjon (større glede, mer tro på seg selv, mer motivert) og deres objektive posisjon (jeg har kvalifisert meg, fått økt anerkjennelse, fungerer bedre i samfunnet, skaffet meg utdanning og brutt rutiner). Bourdieu viste hvordan klassesamfunnet reproducerer seg selv til tross for intensjoner om å redusere sosial ulikhet (Bourdieu 2000). Det betyr ikke at Bourdieu beskriver et stillestående liv, men han la som nevnt vekt på at habitus aldri endres radikalt til tross for stadig nye erfaringer (Prieur 2002c).

*“(habitus) is durable but not eternal! Having said this, I must immediately add that there is a probability, inscribed in the social destiny associated with definite social conditions, that experiences will conform habitus, because most people are statistically bound to encounter circumstances that tend to agree with those that originally fashioned their habitus” (Bourdieu & Waquant 1992 s. 133).*

Habitus har altså en varig karakter og den preger og predisponerer oss for ulike valg. Kanskje vil det være slik at de mange konsekvensene som oppgis som utbytte rett etter at kurset er ferdig, i stor grad vil være umiddelbare subjektive erfaringer som likevel ikke vil innebære radikale endringer i deres liv på sikt?

### **8.3 Motiver og utbytte**

I likhet med analysene av deltageres motiver, har vi antatt at disse variablene på ulike måter spiller inn i forhold til utbytte. Analysene av utbytte i relasjon til motivene baserer seg også her på det utvalget (N=102) som har besvart begge spørreskjemaene, det vil si både spørreskjemaet ved oppstart og sluttskjemaet. Tabellen nedenfor (tabell 8.7) viser den prosentvise andel som sa seg helt eller noe enig i påstander knyttet til begrunnelser og tilsvarende følger av deltagelse på kurs.

Tabell 8.7 Prosentvis andel respondenter som sier seg helt enig/noe enig i utsagn knyttet til motiver og utbytte. MCNemar test. Prosent. N=102.

Motiv og utbytte	Motiver	Utbytte	Exact Sig Chi Square
Jeg vil og har utviklet meg selv	86,1	78,4	,230
Jeg vil og har fått større tro på meg selv	67,1	58,8	,243
Liker å lese og lære og har vært med på noe jeg liker	75,2	83,3	,229
Jeg vil og har lært mer om interessante tema	84,2	80,4	,557
Jeg vil og har kvalifisert meg for nye arbeidsoppgaver	<b>84,2</b>	<b>52,0</b>	<b>,000</b>
Jeg vil og har hevet mitt generelle kunnskapsnivå	94,1	87,3	,146
Jeg vil og har kvalifisert meg for å fortsette i jobben min	28,7	36,3	,096
Jeg vil og har gjort noe meningsfullt i fritiden min	<b>45,5</b>	<b>77,5</b>	<b>,000</b>
Jeg vil og har kvalifisert meg for å kreve høyere lønn	49,5	41,2	,243
Jeg vil og har økt min livskvalitet	69,3	67,6	1,000
Jeg vil og har blitt en bedre ektefelle/partner forelder	17,8	18,8	1,000
Jeg vil og har skaffet meg utdanning som jeg ikke fikk da jeg var yngre	48,5	45,5	,701
Jeg vil og har repetert gamle kunnskaper	<b>25,7</b>	<b>40,6</b>	<b>,006</b>
Jeg vil og har lært noe for å gjøre en bedre jobb	62,4	59,4	,856
Jeg vil og har brutt gamle rutiner	41,6	50,5	,188
Jeg vil og har truffet nye mennesker	<b>46,5</b>	<b>79,4</b>	<b>,000</b>
Jeg vil og har gjort noe som gjør at jeg vil fungere bedre i samfunnet	39,6	46,1	,230
Jeg vil og har utviklet meg i forhold til en hobby eller fritidsaktivitet	26,7	31,4	,442
Jeg vil og har kvalifisert meg for mer utdanning	58,4	54,9	,648
Jeg har fått høyere anerkjennelse på jobben <sup>228</sup>	-	20,8	
Jeg vil og har utviklet meg i forhold til en pol/religiøs aktivitet	3,0	2,9	1,000
Jeg vil og har kommet bort fra personlige problemer	4,0	8,9	,180
Jeg vil og har lært mye om kursmodellen	<b>14,9</b>	<b>41,6</b>	<b>,000</b>
Jeg vil og har fått større glede over tilværelsen	<b>45,5</b>	<b>28,7</b>	<b>,005</b>
Jeg vil og har fått større anerkjennelse blant familie og venner	<b>12,9</b>	<b>35,6</b>	<b>,000</b>
Jeg vil og har blitt motivert for mer opplæring	44,6	58,4	,024
Jeg vil og kan utføre arbeid som jeg tidligere ikke hadde lov til å utføre	21,8	14,9	,167

\* MCNemar test fastsetter signifikansen på forskjeller mellom to uavhengige utvalg når variablene er dikotome.

Samlet sett viser resultatene at respondentenes motiver og utbytte ser ut til å følge hverandre. Det er imidlertid en del signifikante forskjeller mellom de to utvalgene. En av begrunnelsene for å delta på kurs, var å *kvalifisere seg for nye arbeidsoppgaver*. Dette var et utsagn som 84 % av respondentene sa seg helt eller noe enig i. Til sammenligning er det 52 % som opplever at dette har vært et resultat av kursdeltagelsen. Her må tidsaspektet tas i betraktning og at denne forskjellen kan jevne seg ut over tid. I forhold til begrunnelser for å delta, er det noen flere respondenter som legger vekt på *følelsen av å ha gjort noe meningsfullt i fritiden* (henholdsvis 79 og 46 %). Det samme gjelder for *repetisjon av gamle kunnskaper*, som i større grad ser ut til å være en følge av å delta enn et motiv (henholdsvis 41 og 26 %). Disse to elementene synes dermed å være et uventet utbytte som oppstår underveis. Det samme gjelder det å *ha truffet nye mennesker*. Det var heller ikke et motiv som ble vektlagt i særlig grad, men det er derimot et viktig utbytte. *Anerkjennelse blant familie og venner* er også i større grad et utbytte (36 %) enn en begrunnelse (13 %). Tilsvarende er også det at man har *lært mer om kursmodellen* et utbytte i større grad enn et motiv (15 og 42 %).

<sup>228</sup> Dette er et utsagn som ikke var med i det første spørreskjemaet.

Det benyttes lineær multipl regressjonsanalyse for å analysere sammenhengen mellom utbyttefaktorene (basert på faktoranalysen gjennomført i utvalget på N=214) og deltageres motivfaktorer i startskjemaet (basert på faktoranalysen gjennomført i utvalget bestående av 244 respondenter i kapittel seks) (tabell 8.8).

Tabell 8.8 Sammenheng mellom utbyttefaktorer og motivfaktorer. Lineær multipl regressjonsanalyse. Standardiserte regresjonskoeffisienter (beta) og forklart varians ( $R^2$ )<sup>229</sup>. N=102

	Utbytte		
	Anerkjennelse og nyorientering	Kvalifisering og anerkjennelse på jobb	Egenutvikling
Motiver:	Beta	Beta	Beta
Anerkjennelse og nyorientering	,516**	-,097	,009
Egenutvikling	,028	-,109	,278
Arbeids- og karriererelatert	,092	,608**	,041
Adjusted R <sup>2</sup>	,32	,29	,06

\*\* 1 % signifikansnivå

\* 5 % signifikansnivå

Tabell 8.8 viser resultatene fra en multipl lineær regressjonsanalyse, der motivfaktorene sammen blir analysert i forhold til hver utbyttefaktor. Tabellen viser den standardiserte regresjonskoeffisienten beta ( $\beta$ ) som beskriver styrken på sammenhengen og den relative betydning som de ulike motiver har i forhold til de ulike utbyttefaktorene. I kommentarene til tabellen tas det også her utgangspunkt i de signifikante koeffisientene. Disse viser en positiv sammenheng mellom *anerkjennelse og nyorientering* som motiv, og *anerkjennelse og nyorientering* som utbytte. Det vil si at respondenter med høy skåre på faktoren *anerkjennelse og nyorientering*, i stor grad har *anerkjennelse og nyorientering* som utbytte. Videre er det en positiv sammenheng mellom *arbeids- og karriererelaterte motiver* og *kvalifisering og anerkjennelse på jobben som utbytte*.

Forklaringsverdiene i modellen viser at de ulike motivfaktorene samlet sett forklarer en betydelig andel av den totale variansen innenfor *anerkjennelse og nyorienteringsutbytte* (Adjusted R<sup>2</sup>=,32). Samlet sett forklarer motivene 29 % av variasjonene i *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* som utbytte, mens motivene bare forklarer 6 % av variasjonene i *egenutviklingsutbytte*.

At det er samsvar mellom motiver og utbytte vil være som forventet, selv om det må tas i betraktning at ikke alle motiver vil være innfridd rett etter kursets slutt. Likevel viser resultatene at utbytte inneholder relativt flere elementer enn det deltagerne oppga som utbytte, noe som kanskje kan tolkes som at noen elementer ved utbytte var upredikert. Resultatene viser at variabler som var tilknyttet faktoren egenutvikling i analyse av motiver, nå i større grad inngår som utbytte relatert til faktorene *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* og *anerkjennelse og nyorientering*. En mulig fortolkning som er lagt frem tidligere i dette kapitlet, er at de mer subjektive refleksive elementene ved identitetskonstruksjon er blitt internalisert eller koplet til de objektivt strukturelle elementene ved identitetskonstruksjon

<sup>229</sup> Multivariat lineær regressjonsanalyse mellom de tre motivfaktorene og hver utbyttefaktor (3 multivariate regressjonsanalyser), der både motiv faktorene og utbyttefaktorene er faktorskårer (kontinuerlige variabler).

som er rettet mot ulike kontekster i deltageres liv. Selv om man har forventninger og forsøker å forestille seg hvordan det blir, vil vi ikke kunne ha oversikt over de elementene i kursituasjonene som kan tenkes å påvirke utbytte. Flinke lærere, koselige medelever, god støtte og oppmuntring og positive mestringserfaringer, vil for en stor del være upredikerbare elementer. Sammenhengen mellom motiver og utbytte synliggjør det strategiske elementet ved motivene og det bevisste refleksive hos deltagerne, samtidig som det også viser at deltagelse i læring gir uventede og upredikerte resultater i tillegg.

Både motiver og utbytte av å delta i læringsaktiviteter, vil ut i fra Bourdieus perspektiv være rettet mot å posisjonere seg innenfor ulike sosiale felt. Den individuelle habitus rommer både kollektive normer og individuelle disposisjoner, som til sammen utformer og bidrar til et handlingsmønster (Bourdieu 1995). Koplet til habitusbegrepet, vil utbytte kunne skille seg fra motivene på grunn av de erfaringer som man gjør seg undervis. Likevel vil disse erfaringene ikke endre habitus drastisk. Ut i fra tidsaspektet, der utbytte måles rett etter kursets slutt, vil vi ut fra Bourdieus begreper kunne forvente større grad av samsvar mellom respondentenes motiver og utbytte etter hvert. For eksempel ved konvertering av kapital.

#### **8.4 Valg av kurs og kursmodell. Betydning for utbytte**

Analysene av sammenhengen mellom utbytte de kursene og kursmodellene respondentene har valgt, baserer seg også her på det utvalget (N=102) som har besvart begge spørreskjemaene, det vil si både spørreskjemaet ved oppstart og sluttskjemaet. Tabellen nedenfor (tabell 8.9) viser den prosentvise andel som har høy skåre på ulike utbyttefaktorer etter valg av kurs og kursmodell.

Tabell 8.9 Prosent med høy skåre på ulike utbyttefaktorer etter kurs og kursmodell. Prosent. (N=101)

		Utbytte		
		Anerkjennelse og Nyorientering	Kvalifisering og anerkjennelse på jobb	Egenutvikling
		35,0	39,0	35,6
Kurs	Allmennfag	67,7	32,3	51,6
	Andre kurs	20,3	42,0	28,6
	Yrkesfag	26,7	56,7	33,3
	Andre kurs	38,6	31,4	36,6
	Hobby/fritidskurs	0,0	8,3	25,0
	Andre kurs	39,8	43,2	37,1
	Høyskole/universitet	20,0	40,0	23,1
	Andre kurs	40,0	38,7	40,0
Kursmodell	Klasserom	35,2	25,9	38,2
	Andre kursmodeller	34,8	54,3	32,6
	Kombinert	36,8	47,4	36,8
	Andre kursmodeller	34,6	37,0	35,4
	Brevkurs	30,0	70,0	10,0
	Andre kursmodeller	35,6	35,6	38,5
	Nettbasert	35,3	52,9	41,2
	Andre kursmodeller	34,9	36,1	34,5

\*\* Signifikant på 1 % nivå

\*Signifikant på 5 % nivå

Signifikans er testet gjennom p-verdier fra Pearsons kjikvadrattest.

Med utgangspunkt i de utbyttefaktorene som har de høyeste prosentvise andeler med høy skåre, viser resultatene at hele 68 % av de som valgte allmennfaglige kurs, har høy skåre på utbyttefaktoren *anerkjennelse og nyorientering*. Videre viser tabellen at over halvparten av de som valgte yrkesfaglige kurs har høy skåre på faktoren *kvalifisering og anerkjennelse på jobb*. En relativt stor andel blant de som valgte hobby- og fritidskurs har høy skåre på *egenutvikling* som utbytte (29 %). 40 % av de som valgte høyskole- eller universitetskurs har høy skåre på faktoren *kvalifisering og anerkjennelse på jobben*. Tendensene når det gjelder sammenhengen mellom valg av ulike kurs og utbytte er omtrent de samme som gjaldt i forhold til sammenhengen mellom ulike motivfaktorer og valg av kurs som ble vist i kapittel seks. Respondenter som valgte yrkesfaglige kurs hadde i større grad *arbeids- og karriererelaterte motiver*, sett i forhold til tilsvarende utbytte (*kvalifisering og anerkjennelse på jobben*). Motsatt opplever deltagerne som valgte høyskole/universitetskurs i større grad *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* som utbytte enn som motiv.

Kjikvadrattesten indikerer signifikante forskjeller (0.05-nivået) mellom de som valgte allmennfaglige kurs og de som valgte andre kurs når det gjelder *anerkjennelse og nyorientering*. Videre indikeres signifikante forskjeller (0.05-nivået) mellom de som valgte yrkesfaglige kurs og de som valgte andre kurs når det gjelder *kvalifisering og anerkjennelse på jobb* som utbytte. Kjikvadrattesten indikerer også signifikante forskjeller mellom de som valgte hobby- og fritidskurs og andre kurs når det gjelder *anerkjennelse og nyorientering* samt *kvalifisering og anerkjennelse på jobb* som utbytte.

Når det gjelder fordelingen av utbytte etter hvilke kursmodeller som deltagerne har benyttet, er det en forholdsvis stor andel av de som valgte klasseromsundervisning som opplever *egenutvikling* (38 %) og *anerkjennelse og nyorientering* (35 %) som utbytte. En stor andel av de som valgte kombinert undervisning (47 %), brevkurs (70 %) og nettstudier (53 %) har høy skåre på faktoren *kvalifisering og anerkjennelse på jobb*. I forhold til tilsvarende fordeling i forhold til motivene, er det en prosentvis høyere andel blant de som valgte kombinert undervisning, brevkurs og nettbasert undervisning som oppgir *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* som utbytte. Kjikvadrattesten indikerer signifikante forskjeller (0.05-nivået) mellom de som valgte klasseromsundervisning og de som valgte andre kursmodeller når det gjelder *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* som utbytte.

#### 8.4.1 Sammenheng mellom utbytte og kurs/kursmodell

Tabell 8.10 viser resultater fra lineære bivariate regresjonsanalyser, og gjengir effekten av ulike kurs og kursmodell i forhold til oppgitt utbytte. I analysene av hvilken effekt valg av kurs og kursmodell har i forhold til utbytte, har jeg sammenlignet analysene i to utvalg. Det vil si at jeg har gjennomført de samme analysene blant respondentene som besvarte begge skjema (N=102) og blant respondentene som besvarte bare sluttskjemaet (N=214).

Tabell 8.10 Sammenheng mellom utbyttefaktorer, kurs og kursmodell i to utvalg. Lineær bivariat regresjonsanalyse. Standardiserte regresjonskoeffisienter (beta) og forklart varians ( $R^2$ ).<sup>230</sup> N=102 og N=214

N=102	Utbytte					
	Anerkjennelse og nyorientering		Kvalifisering og anerkjennelse på jobben		Egenutvikling	
	Beta	$R^2$	Beta	$R^2$	Beta	$R^2$
Allmennfag	,444**	,20	-,138	,02	,191	,04
Yrkesfag	-,063	,00	,344**	,12	-,117	,01
Hobby-/fritidskurs	-,369**	,14	-,425**	,18	-,134	,02
Høyskole/universitet	-,134	,02	,103	,01	-,016	,00
Klasseromsundervisning	,021	,00	-,380**	,14	,039	,00
Kombinert undervisning	,042	,00	,196	,04	,030	,00
Brevkurs	-,130	,02	,190	,04	-,173	,03
Nettbasert undervisning	,033	,00	,148	,02	,054	,00

<sup>230</sup> Regresjonsanalysen mellom kursmodell, kurs og utbytte er bivariate regresjonsanalyser, der hver kurstype (dikotom variabel) og hver kursmodell (dikotom variabel) er kjørt mot hver utbyttefaktor.



N=214	Utbytte					
	Anerkjennelse og nyorientering		Egenutvikling		Kvalifisering og anerkjennelse på jobb	
	Beta	R <sup>2</sup>	Beta	R <sup>2</sup>	Beta	R <sup>2</sup>
Allmennfag	,464**	,22	,123	,02	-,172	,03
Yrkesfag	-,118	,01	-,079	,01	,259**	,07
Hobby-/fritidskurs	-,307**	,09	-,072	,01	-,399**	,16
Høyskole/universitet	-,190	,04	-,008	,00	,165	,03
Klasseromsundervisning	,255**	,07	-,019	,00	-,381**	,15
Kombinert undervisning	-,188	,04	,040	,00	,225	,05
Brevkurs	-,053	,00	-,082	,01	,194	,01
Nettbasert undervisning	-,074	,01	,050	,00	,081	,01

\*\* 1 % signifikansnivå

\* 5 % signifikansnivå

Tabellen viser for det første at effektstørrelse og antall signifikante koeffisienter for en stor del er de samme i de to utvalgene (N=102 og N=214). I begge utvalgene har valget av allmennfaglige kurs en positiv, signifikant effekt i forhold til *anerkjennelse og nyorientering* som utbytte. Valg av allmennfaglige kurs forklarer henholdsvis 20 % (N=102) og 22 % (N=214) av variasjonen i utbyttefaktoren *anerkjennelse og nyorientering* (R<sup>2</sup>). Valg av hobby- og fritidskurs har i begge utvalgene en negativ signifikant betydning for at man opplever *anerkjennelse og nyorientering* og *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* som utbytte. Valg av yrkesfaglige kurs har positiv signifikant effekt i forhold til *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* som utbytte i begge utvalgene.

I utvalget som omfatter 214 respondenter, har som nevnt valg av klasseromsundervisning signifikant betydning for at man har høy skåre på faktoren *anerkjennelse og nyorientering* som utbytte. Denne effekten er ubetydelig og ikke signifikant i det utvalget som har besvart begge skjemaene (N=102). Selv om den prosentvise andel som har valgt klasseromsundervisning er noe lavere i utvalget som omfatter 214 respondenter enn i utvalget som omfatter 102 respondenter (henholdsvis 55 % og 48 %), er denne forskjellen uventet. I begge utvalgene har valg av klasseromsundervisning negativ og signifikant betydning for at man opplever *kvalifisering og anerkjennelse på jobben*. Dette er som forventet, siden flertallet av de som deltar i klasseromsundervisning tar allmennfaglige kurs på videregående skoles nivå (47 %) <sup>231</sup>. Kursenes forklaringsverdi (R<sup>2</sup>) i forhold til opplevd utbytte, viser at både kurs og kursmodell hver for seg forklarer svært lite av variansen i de ulike utbyttefaktorene.

Det er altså omtrent de samme mønstre når det gjelder deltagerens utbytte, som de som fremkom i forhold til deltagerens motiver og valg. Sammenhenger mellom objektive posisjoner, motiver, valg og utbytte aktualiserer Bourdieus beskrivelse av objektive strukturelle fellestrekk, som kommer til uttrykk i form av et enhetlig sett av valg som viser til en enhetlig livsstil (Bourdieu 1995 s. 36).

Habitus har som nevnt en varig karakter som preger og predisponerer oss for ulike valg av "livsbaner". Bourdieus poeng var at vi i stor grad og høyst ubevisst, har en tendens å gjøre de valg og foreta de handlinger som habitus predisponerer oss for. En av habitusbegrepets funksjoner var å redegjøre for det som forbinder aktører/klassers ressurser og handlingsmønster med hverandre. Habitusbegrepet kan altså anvendes som et redskap for å

<sup>231</sup> Dette gjelder for hele 70 % av de som bare har besvart bare slutt skjemaet (N=214).

finne strukturelle fellestrekk blant aktører i en sosial gruppe. Habitus er et forenende og genererende prinsipp som kommer til uttrykk i form av bestemte valg som synliggjøres gjennom en enhetlig livsstil. Med enhetlig livsstil menes et enhetlig sett av valg foretatt av personer, grupper eller virksomheter (Bourdieu 1995 s. 36). Et viktig poeng er likevel at markedsverdien til en bestemt habitus først blir fastsatt når den realiseres og eventuelt anerkjennes i et sosialt felt (Bourdieu 1984 s. 110). Det kan dermed som nevnt forventes at ulike kurs genererer ulikt utbytte og at det utbytte som respondentene oppgir, ikke er å betrakte som et endelig utbytte men at det først blir endelig når det anerkjennes i deltagerens ulike sosialt felt.

## 8.5 "Identitetstyper" og utbytte

På samme måte som jeg har rendyrket enkelte sammenhenger knyttet til motiver, har jeg også kategorisert datamaterialet ved hjelp av svake og sterke sammenhenger og mønstre når det gjelder utbytte. I denne kategoriseringen har jeg tatt utgangspunkt i de "identitetstypene" som ble presenterte i kapittel seks, for så å se hvordan ulike kjennetegn ved hver "identitetstype" forholder seg når det gjelder utbytte.

Ikke uventet oppgir *karrierejegerne kvalifisering og anerkjennelse på jobben* som sitt fremste utbytte av kurset. Arbeidsrelaterte motiver var også det de oppga i startskjemaet, og da først og fremst relatert til *kvalifisering og anerkjennelse* innenfor nåværende jobb. *Karrierejegeren* fremstår også i sluttskjemaet som relativt høyt utdannet, yrkesaktiv i øvre serviceklasse, har høy inntekt, er *trygg og selvsikker* og har deltatt på høyskole/universitetskurs som nettstudier eller som kombinert undervisning. I forhold til utbytte, oppgir *karrierejegeren* det utbytte de forventet, og ikke så mye mer enn det.

Blant *ny-orientererne* er det også samsvar mellom motiver og utbytte ved at de oppgir *anerkjennelse og nyorientering* både som motiv og utbytte. Det som kjennetegner denne gruppens utbytte er imidlertid at sosialt utbytte i form av nye bekjentskaper i større grad blir oppgitt som utbytte enn som et motiv. I likhet med fordelingen i startskjemaet viser også resultatene i sluttskjemaet at *ny-orientererne* har lav/middels utdanning, de er sjelden yrkesaktive mens de deltar på kurs, de har relativt lav inntekt og de er *arbeidsom, positiv og målrettet* i sin innstilling til læring. De har deltatt i allmennfaglig utdanning som klasseromsundervisning, og tendensen er at disse oppgir et stort og mangfoldig utbytte utover det de forventet i utgangspunktet.

*Livsnnyterne* oppgir *egenutvikling* som utbytte, tilsvarende det de oppga som motiv. Det vil si at man opplever å ha vært med på noe interessant, morsomt, utviklet seg selv, økt livskvaliteten og hevet kunnskapsnivået. Også denne gruppen peker på at de har oppnådd det de forventet og ikke noe mer. Det er flest yrkesaktive deltagere over 30 år med høy utdanning i denne gruppen. De fremstår som trygg og selvsikker og opplever egenverdien av læring, ved at de anser deltagelse i læring som interessant og morsomt.

*Etablereren* oppgir i likhet med *karrierejegeren* hovedsakelig et arbeidsrelatert utbytte, selv om en større andel enn ved oppstart oppgir *anerkjennelse og nyorientering* som utbytte.

Denne gruppen skiller seg fra *karrierejegeren* på flere måter. De er relativt unge og uetablerte, de har lav utdanning, lav inntekt og de er ofte ufaglærte eller faglærte i nedre serviceklasse. De har deltatt i yrkesfaglig opplæring på videregående skoles nivå, og de har benyttet ulike kursmodeller under kursdeltagelsen.

Dette er interessant i forhold til deltagelse i læring som redskap til identitetskonstruksjon. I et slikt perspektiv virker respondentenes utbytte å være forventet og kalkulert og forsterker karakteristikken av de ulike "identitetstypene". *Karrierejegeren* og *livsnyteren* oppgir i stor grad det samme utbytte som de forventet ved oppstart. Disse typene kjennetegnes begge ved å være trygge og selvsikre i forhold til læring samt at de har positive erfaringer med å lære. Dessuten betrakter disse to typene deltagelse i læring som en "ekstraaktivitet", ut over det å være yrkesaktiv. Det ser ut til at de på forhånd har innsikt i hva de får ved å delta og de gir inntrykk av å være målrettet, rasjonell og kalkulert. *Ny-orientererne* og *etablerergruppen* har i større grad læringen som en hovedaktivitet. I tillegg fremstår de som mindre trygg og selvsikre enn de to andre gruppene. Det kan bety at de er mer usikker på hva de kan forvente, hva de får til og hva de kan oppnå. Dessuten er det å lære en større del av dagliglivet, og utgjør oftere en hovedaktivitet. Det legges dermed mye tid og ressurser i denne "investeringen". Disse opplever at de får mye mer igjen enn det de trodde på forhånd og at de opplever et utbytte som omfatter flere aspekter enn opprinnelig tenkt.

Familie, fritid, arbeid og utdanning/læring fremstår som de områdene i livet som har størst betydning for identitetskonstruksjon (Frønes 1994). Livene våre utspiller seg på mange ulike arenaer som krever ulik kompetanse. Det som karakteriserer identitetskonstruksjon gjennom læring er, som også kommer tydelig til syne gjennom respondentenes motiver og utbytte, at de ulike livsområdene går over i hverandre og vikles inn i hverandre i hverdagen (ibid). I valg av kurs og gjennom mønstre av sammenhenger mellom bakgrunnsvariabler viser resultatene at voksne utvikler ulike komponenter ved identiteten ved å delta på kurs. Noen deltar ved ett tidspunkt på kurs rettet mot å utvikle en fritidsaktivitet, andre ganger mot arbeid, noen deltar for å få mer kunnskap og kompetanse, mens andre søker på et gitt tidspunkt mot en mer omfattende omveltning i livet.

Dermed blir identitetskonstruksjon en strategi: "*det er noe man vil, ikke bare noe man blir*" (Frønes 1994). Identitetskonstruksjonen skjer gjennom at man på den ene siden får muligheter til å forfølge sin nysgjerrighet og utforske livets realiteter innenfor gitte muligheter, mens man på den andre siden også foretar avgjørende valg og beslutninger om hva man vil mene, stå for, bedrive og gå videre på. "Identitetstypene" synliggjør at vi legger ned ulike mengder av ressurser og tid i læringsaktiviteten, og at vi i ulik grad er målrettet og kalkulert i vårt strategiske arbeid som identitetskonstruksjon er. Det utbytte som respondentene oppgir, viser at identitetskonstruksjon som utbytte er relevant, tatt i betraktning at utbytte er relatert til ulike posisjoner og ulike identitetskomponenter. Det er sammenhenger mellom objektive posisjoner og utbytte. Dette er mønstre som viser at man ikke står helt fritt til å konstruere identitet gjennom deltagelse i læring, men at objektive posisjoner i ulik grad har implikasjoner på motiver og utbytte, og dermed også identitetskonstruksjons som utbytte. Slike "identitetstyper" vil være som forventet ut i fra Bourdieus sosiale rom, med et system av objektive relasjoner der kombinasjoner av ulike ressurser eller tilgang på kapital viser hvordan ulike livsstiler fordeler seg i det sosiale landskapet.

Det er interessant at kategoriseringen av deltagergrupper til "identitetstyper" synliggjør tendensen til at arbeidsrelaterte motiver og utbytte omfatter et "karrierejegerement" med økt anerkjennelse, makt og innflytelse i nåværende jobb og et "etablererelement" med det å komme seg inn på arbeidsmarkedet og få en inntekt som det vesentligste.

## 8.6 Oppsummering og drøfting

Analysene av respondentenes utbytte rett etter kursenes avslutning har basert seg på to utvalg. Det ene utvalget (N=214) har bestått av alle respondenter som har svart på undersøkelsens sluttskjema. Det andre utvalget, som er relativt lite, har bestått av respondenter som besvarte både startskjemaet og sluttskjemaet (N=102). Svarene disse respondentene ga knyttet til motiver i startskjemaet er koplet sammen med de svar de oppga i tilknytning til utbytte i sluttskjemaet.

Analysene viser at respondentenes utbytte samlet sett oppleves som stort (70 % rapporterer et stort eller svært stort utbytte) og de er stort sett fornøyde med de fleste aspekter ved det kurset som de har deltatt på. Til tross for stort utbytte, er tidsklemmen mellom familie, jobb og kursdeltagelse noe de fleste har opplevd som et problem underveis. En sammenstilling av respondentenes svar på enkeltutsagn knyttet til motiver og utbytte, viser som forventet at det er samsvar mellom de motiver som oppgis, og det utbytte som rapporteres. En tendens er likevel at følelsen av å ha gjort noe meningsfullt i fritiden, utviklet seg selv som menneske, fått større tro på seg selv, repetert gamle kunnskaper, truffet nye mennesker og opplevd anerkjennelse blant familie og venner i større grad rapporteres som utbytte enn som et motiv.

Spørsmålene knyttet til følgene av å delta på kurs skulle altså fange opp respondentenes utbytte. Disse spørsmålene utgjør tre faktorer som ble kalt (1) *anerkjennelse og nyorientering*, (2) *kvalifisering og anerkjennelse på jobb* og (3) *egenutvikling*. Disse faktorene tilsvarer faktorene som utgjorde motiver for å delta, men med litt andre variabelkonstellasjoner. Blant annet inneholder faktoren *anerkjennelse og nyorientering* flere variabler, som i analysen av motivene var knyttet til *arbeids- og karriererelaterte motiver* og *egenutviklingsmotiver*. Flere variabler som i andre undersøkelser er inkludert i en arbeidsrelatert faktor, er altså i denne undersøkelsen inkludert i faktoren *anerkjennelse og nyorientering*.

Det er et interessant funn at variabler som var tilknyttet faktoren egenutvikling i analyse av motiver, nå i større grad inngår som utbytte relatert til faktorene *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* samt *anerkjennelse og nyorientering*. Dette kan skyldes tidsaspektet for når respondentene skulle rapportere om utbytte, eller det kan handle om at deltagerne i denne undersøkelsen i større grad opplever flerdimensjonalt utbytte, som omfatter ulike kontekster i deres liv. Det utbytte som måles i denne undersøkelsen er både knyttet til deltagerens objektive og subjektive posisjoner. Sett i relasjon til deltagerens oppgitte motiver, er det påfallende at utbytte i stor grad kan beskrives som endringer i de subjektive posisjonene. En fortolkning kan være at de mer subjektive refleksive elementene ved identitetskonstruksjon er blitt internalisert eller koplet til de objektivt strukturelle elementene ved identitetskonstruksjon, som synliggjøres i arbeidslivskonteksten og i *anerkjennelse og nyorientering* rettet mot ulike kontekster i deltagerens liv. Med Bourdieus konstruktivistisk

utgangspunkt, vil en slik kopling mellom subjektive posisjoner og objektive posisjoner være som forventet. En kan ikke se bort i fra at en kunne fått andre resultater om utbytte hadde blitt kartlagt og analysert på et senere tidspunkt. Et eventuelt avansement på jobben, nye arbeidsoppgaver eller høyere lønn vil det kunne ta noe tid å oppnå. Flere undersøkelser peker på at tidsaspektet er vesentlig i beskrivelsen av utbytte, fordi oppfatningen av eget utbytte endrer seg over tid (Schuller & Field 1997, Schuller 2001).

Faktoren *anerkjennelse og nyorientering* består av variabler som handler om positive følger som gjelder flere områder i livet. Dette er utbytte som i størst grad oppgis av de som er svært fornøyde med de fleste aspekter ved kurset. *Anerkjennelse og nyorientering* oppgis oftest som utbytte blant deltagerne som er yngst, blant de med lav utdanning, de som ikke er yrkesaktive, de med lav inntekt og de som har en arbeidsom, positiv og målrettet innstilling. Det å ikke være yrkesaktiv har i denne undersøkelsen signifikant betydning i forhold til å oppgi *anerkjennelse og nyorientering* som utbytte. Effekten av det å være yrkesaktiv eller ikke, spiller altså en større rolle enn yrkeskategoriene. I forhold til kurs og kursmodell viser resultatene at det å delta allmennfaglige kurs på videregående skoles nivå har signifikant positiv betydning i forhold til å oppleve *anerkjennelse og nyorientering* som utbytte. Det er sammenheng mellom valg av klasseromsundervisning og *anerkjennelse og nyorientering* som utbytte blant respondentene som besvarte sluttskjemaet (N=214). Denne sammenhengen finner jeg imidlertid ikke blant respondentene som besvarte både startskjemaet og sluttskjemaet (N=102). I hvor stor grad dette skyldes utvalgsforskjeller, har vi begrenset mulighet for å kontrollere blant de som bare besvarte sluttskjemaet (N=214). Bakgrunnsopplysninger knyttet utdanningsbakgrunn, yrkeskategori og inntekt var ikke inkludert i sluttskjemaet, bare i startskjemaet.

Faktoren *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* inkluderer i større grad enn det som var tilfelle i faktoranalysen av respondentenes motiver, variabler knyttet til den jobben man allerede har, og ikke bare kvalifisering rettet mot en ny/annen jobb<sup>232</sup>. Sett i forhold til de respondentene som hadde høy skåre på faktoren *anerkjennelse og nyorientering*, var de som la vekt på *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* som utbytte, mindre fornøyd med ulike sider ved kurset de deltok på. Respondenter med høy skåre på faktoren *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* var også de som i størst grad opplevde tidsklemmen mellom læringsaktiviteter, jobb og familie. De som har høy skåre på faktoren *kvalifisering og anerkjennelse på jobben*, består av to grupper<sup>233</sup>. Respondenter som hadde høy utdanning, høy inntekt, som var i nedre eller øvre serviceklasse og som hadde en *trygg og selvsikker* innstilling til læring synes å ha et mer ensrettet utbytte rettet mot nåværende jobb eller ønske om en ny jobb. Til sammenligning hadde respondenter med lavere utdanning og respondenter som ikke er yrkesaktive et utbytte som består av flere variabler, som også i større grad retter seg mot andre livsområder enn det arbeidsrelaterte. Det vil si at deltagelse på kurs for disse i store grad har betydning for personlig vekst og nyorientering.

Faktoren *egenutvikling* inkluderte færre variabler enn den tilsvarende motivfaktoren. De respondentene som hadde høy skåre på egenutviklingsutbytte, var i stor grad fornøyd med kursets ulike sider, selv om de i mindre grad var fornøyd med oppfølgingen underveis. Det var en svak tendens til at de som hadde høy skåre på denne faktoren i mindre grad enn de

---

<sup>232</sup> Dette kan til dels skyldes at itemet "økt anerkjennelse på jobben" bare var inkludert i sluttskjemaet.

<sup>233</sup> Tilsvarende de to motivkretsene i kapittel 6.

andre utbyttefaktorene, opplevde ulike problemer underveis i kurset. De som vektla egenutvikling som utbytte befant seg innefor ulike aldersgrupper, de hadde ulik utdanningsbakgrunn, de tilhørte forskjellige yrkeskategorier, de hadde ulikt inntektsnivå, og de var noe mer trygg og selvsikker og opplever noe oftere egenverdi ved læring sett i forhold til de andre utbyttefaktorene. Denne sammenhengen var imidlertid ikke signifikant.

Knyttet til de "identitetstypene" som er konstruert med bakgrunn i tendenser og sammenhenger relatert til motivene, oppga *karrierejegerne* og *livsnyterne* det tilsvarende utbytte som de oppga som motiv. De oppnådde det de forventet og ikke så mye mer enn det. *Ny-orientererne* og *etablererne* opplevde derimot at de fikk mye mer igjen enn det de trodde på forhånd, og oppga et utbytte som omfattet flere aspekter enn opprinnelig tenkt. Det er interessant at "identitetstypenes" svar i spørreskjemaet tydeliggjør at arbeidsrelaterede motiver og utbytte er todelt. Det omfatter på den ene siden økt anerkjennelse, makt og innflytelse i nåværende jobb og på den andre siden handler det om å komme seg inn på arbeidsmarkedet og få en inntekt. Utbytte relatert til identitetskonstruksjon er relevant tatt i betraktning at utbytte omfatter mange ulike aspekter og ulike arenaer i voksnes liv. I dette kapitlet er det påvist sammenhenger mellom objektive posisjoner og utbytte og det er påvist et mangfoldig utbytte, som i stor grad også omfatter subjektive aspekter ved utbytte. For å sitere Schuller et al.(2004 s. 20):

*"There are wider benefits, therefore, to participating in education for both the self and society, including the possibility for self-development, transformation and changing identity."*

Ut i fra Bourdieus teori handler og gjenkjenner vi hverandre som innehavere av posisjoner innenfor den sosiale strukturen vi er en del av. Identitet sier noe om forholdet mellom individ og struktur og om en selv som en del av en sosial og kulturell sammenheng. For Bourdieu var vi sosialt konstruerte helt til det innerste i det han mente at man ikke kan bli individ uten å være samfunnsmessig eller sosialisert<sup>234</sup> (Prieur 2002c s. 5). Et utgangspunkt i denne avhandlingen har vært at identitetskonstruksjon skjer ved forhandlinger mellom subjektive og objektive posisjoner, og at identitet kan konstrueres, justeres og utvikles kontinuerlig. Å se identiteten som konstruksjon betyr at identiteten anses som kulturelt og sosialt betinget (Prieur 2002c). Ut i fra dette kan det forventes at de mer subjektive elementene som respondentene uttrykker, vil utvikles og "objektiveres" ved at de knyttes til respondentenes ulike objektive posisjoner og internaliseres i habitus. For eksempel hevdes fritiden å ha blitt en viktig arena for identitetskonstruksjon i vår del av verden. Både aktivitetene i seg selv, arenaene hvor aktivitetene utføres og den sosiale konteksten aktiviteten utføres bidrar i konstruksjonen av identitet (Säfvenbom 2008). Ut i fra de typer av kurs som inngår i denne studien, så vil utbytte kunne inngå i etableringen av en yrkesposisjon. Det kan også være aktualisering av en posisjon i et sosialt nettverk eller en posisjon relatert til en fritidsbeskjeftigelse. Min fortolkning av resultatene i spørreskjemaundersøkelsen, både analysene av startskjema og sluttskjema, påpeker motiver og utbytte som omfatter komponenter ved identiteten som kommer til uttrykk på ulike livsområder (jf Burke 2004).

---

<sup>234</sup> Bourdieu benyttet ikke identitet, men habitus som analytisk begrep.

## 9 INTERVJUPERSONENES SUBJEKTIVE ERFARINGER OG UTBYTTE

I sluttintervjuene ba jeg intervjupersonene se tilbake på kurset, vurdere egne erfaringer og relatere dette til deres erfarte utbytte. Samtaletemaene omfattet motivasjonen underveis, erfaringer knyttet til det å skulle organisere læringsaktiviteten i forhold til andre konkurrerende aktiviteter, erfaringer med ulike deler av kursopplegget, kursmodellen, lærere og læremateriell, eventuelle barrierer eller problemer underveis, betydningen av sosiale relasjoner, utbytte så langt, forventninger til videre utbytte og planene videre. Dette utgjør temaene i dette kapitlet. Slik sluttskjemaet ble besvart rett etter kursavslutning, ble intervjuene også foretatt umiddelbart etter at kursene var avsluttet. Tidsaspektet er dermed det samme som for spørreskjemaundersøkelsen presentert i forrige kapittel.

### 9.1 Frafall og forsinkelser

Mellom første og siste intervju hadde fem intervjupersoner av ulike grunner avbrutt kurset de deltok på. Dette gjaldt for Marit Elise, Hilde Marie, Berit, Kjellfrid og Kathrine. Alle disse, bortsett fra Berit, deltok på nettbaserte kurs.<sup>235</sup> Årsaker til frafall er et eget emneområde, og ikke et sentralt tema i denne studien. Likevel er det interessant at nesten alle som avbrøt, deltok i nettbasert fjernundervisning. Fjernundervisning kan ut i fra sin fleksible form og krav til selvstendig arbeid, oppfattes som en mindre forpliktende studieform, uten frafallshindrende mekanismer<sup>236</sup> som ofte er å finne ved andre læringstilbud. Korte samtaler om begrunnelsen for at de sluttet, tilsa at det for alles vedkommende ble for mye å prioritere tiden i forhold til. Det ble for problematisk å kombinere ulike gjøremål og forpliktelser. Altså er frafall hos intervjupersonene hovedsakelig knyttet til de barrierene som de fleste i spørreskjemaundersøkelsen også opplevde underveis; *tidsklemmen*. Ingen av intervjupersonene som avbrøt, kunne si med sikkerhet at de senere kommer til å fullføre kurset. Sju av de øvrige intervjupersonene var blitt noe forsinket i forhold til den planlagte progresjonen. Solfrid, Sølvi, Solveig, Laila, Rune Allan og Nils kom litt på etterskudd, og mangler enda noen få innsendingsbrev før de kan få kursbevis. Hege planlegger å fortsette med nye kompetansefag etter hvert, og anser seg ikke som helt ferdig, selv om hun ble ferdig med enkelte deleksamener.

Av de som fullførte, oppga stort sett alle at de var fornøyde, både med kurset, egen innsats og utbytte. Siv, Eilif og Hanne ble ferdige, men var likevel ikke helt fornøyd med egen innsats. Eilif, som deltok på spanskurs, opplevde at han kom på etterskudd i forhold til den progresjonen som kurset la opp til. Siv følte også at hun kom på etterskudd, og sier det delvis

---

<sup>235</sup> Det ble gjennomført korte samtaler med tre av dem om årsakene til avbruddet. Det var bare Berit som deltok i et lengre intervju i etterkant.

<sup>236</sup> Voksne har ulik grad av sårbarhet overfor ulike barrierer. Frafallshindrende mekanismer som evalueringen av Reform 94 – konsekvenser for voksne påpekte, var individuell oppfølging, en styrket klasselærerfunksjon og tett oppfølging av fravær, økt veiledning og rådgivning (Madsen & Tønseth 1998).

skyldtes at hun fikk en følelse av å ikke passe inn på kurset, i det hun begynte å tvile på anvendelsen av faget.

## 9.2 Tidsklemme og mistilpasning

Stort sett alle intervjupersonene opplevde å møte utfordringer underveis. Intervjuene viser at *tidsklemmen* og en opplevd *mistilpasning* i forhold til kurset har utgjort hovedutfordringene. Noen av intervjupersonene opplevde også spesifikke og uventede hendelser og faglige utfordringer som hadde betydning både for motivasjonen, progresjonen og utbytte. Intervjupersonenes beskrivelser viser at slike utfordringer løses gjennom nye forhandlinger mellom objektive og subjektive posisjoner. De sosiale relasjonene i læringsmiljøet, i familien og på jobben fremstår som viktige forhandlingspartnere underveis; noen å diskutere med, noen å høre meningene til, noen å inngå kompromiser med og noen å få støtte og oppmuntring fra. Støtte fra omgivelsene, strenge prioriteringer, ukuelig optimisme, motivasjon og positive mestringserfaringer underveis ble nevnt som viktige ressurser i møte med ulike utfordringer.

### 9.2.1 På etterskudd

Å organisere en tilværelse som består av mange ulike gjøremål, er ikke alltid like enkelt. De fleste av intervjupersonene var i en fase av livet, hvor forpliktelsene knyttet til familie og arbeidsliv var sterkt konkurrerende i forhold til den tidsbruken som kreves når man deltar på kurs. De opplevde at det var krevende å fordele tiden, konsentrasjonen, energien og engasjementet mellom ulike gjøremål. Både mennene og kvinnene i utvalget beskrev slike tidsklemmer. Eilif, som fullførte spansk-kurset, men som hele tiden følte at han var på etterskudd, sier:

*”Nei, jeg kom vel litt i bakleksa etter hvert. Det var en del arbeidsting som kom i veien, så... jeg tok meg ikke tilstrekkelig tid til å studere.”*

Eilif møtte opp alle kurskvelder, men utfordringen var å følge opp med lesing og pugging av spanske glosser på egenhånd. Dermed klarte han ikke å følge opp kursets progresjon. Rune opplevde også at han kom på etterskudd. Han trengte mer tid på kurset enn det han trodde i utgangspunktet. Det ble for komprimert og krevende å følge opp. Han sier:

*”Jeg har full jobb ved jernbaneverket, og så er jeg hovedverneombud, så har jeg en gård..., jeg er singel og har tre unger, og så har jeg et hus på Koppang, der jeg skal være når jeg har ungene, og så har jeg gården tre mil unna, så... Generasjonen min har det jo vanligvis travelt da... og jeg er ikke noe unntak.”*

Rune henviser til at ulike forpliktelser lett kommer i konflikt med hverandre, fordi tiden ikke strekker til. Han betegner ikke sin tidsklemme som ekstraordinær, men henviser til at slike tidsklemmer er vanlig. Andre som opplevde at det ble for mange ting på en gang var Sølvi og Hanne, som begge kom på etterskudd med lesing og hjemmearbeid. Begge fulgte



undervisningen og møtte opp hver kurskveld, men de følte seg dårlig forberedt og på etterskudd i forhold til de andre. Dermed ble de etter hvert ganske umotiverte. Sølvi sier:

*”Jeg husker at det gikk litt fort. Vi hadde en to-tre uker der vi liksom skulle gjøre brevene.. og det ble for kort tid, liksom... når du har så mye andre ting å holde på med. Jeg brukte hver eneste helg. Det var greit til å begynne med. Da gjorde jeg det. Men så var det ikke så interessant lenger. Og da fant jeg ut at det kunne vært interessant å gjøre en del andre ting også. Jeg hadde jo nettopp fått meg kjæreste og han syntes ikke det var noe artig hvis jeg skulle sitte med dette hele tida.”*

For Sølvi skjedde det mye annet i livet samtidig som hun deltok på kurset. Hennes samboer og barnas far flyttet ut like før hun begynte på kurset. I løpet av det året kurset varte, hadde barnas far flyttet ut og Sølvi hadde fått seg en ny kjæreste. Fra innledningsvis å fokusere på å bygge seg opp en tilværelse og et ”nytt liv” som singel eneforsørger, ble både forutsetningene og motivene rokket ved underveis. Å være forelsket og engasjert i en ny partner kan også i seg selv ta engasjement og konsentrasjonen vekk fra studier og kurs. Hun ble etter hvert mer opptatt av å tilrettelegge for et nytt familieliv med en ny partner, enn å realisere egne utdannings- og yrkesplaner. Hun opplevde også at hennes nye livspartner hadde forventninger til hennes bruk av tid på deres nye partnerskap, fremfor å sitte med egne studier. Underveis erfarte hun også problemer i forhold til barnepass på hjemmebane, der hun gjennomgikk nye forhandlinger med barnas far og den nære familie for å komme frem til en gjennomførbar tidsplan. Endringer i objektive posisjoner, som for Sølvis vedkommende blant annet handlet om å gå fra status som samboer til enslig, og fra enslig til samboer igjen, innebar nye forhandlinger. Endringer i hennes objektive posisjon berørte også hennes subjektive posisjon, ved at hun måtte vurdere sine muligheter på nytt og sette seg nye mål; *”det skjedde jo innmari mye i livet mitt akkurat på den tida der.”* (Sølvi). Sølvi hadde ikke sendt inn alle innsendingsbrevene, men var ferdig med selve undervisningen. Det å tilpasse læringsaktiviteten til prioriteringer som skiftet hele tiden, gjorde at hun etter hvert kom på etterskudd både med lesingen og besvarelsen av brev.

*”Nei, det gikk opp og ned, spesielt i de periodene som vi snakket om, der det stoppet opp helt. Da fikk jeg det sånn at... nei, nå orker jeg ikke mer altså, ... så det er vel kanskje først nå at jeg har fått lyst til å begynne å ta det opp igjen. Da var det så vanskelig, jeg fikk det ikke til og jeg skjønte det ikke osv.”*

Sølvis utsagn viser at det kan være krevende å fortsette på et kurs når man er kommet på etterskudd. For Sølvis vedkommende ble tanken på å avbryte hele kurset ganske fristende en periode. Tidsklemmen i hverdagen var krevende, uansett hvor velorganisert og strukturert hun forsøkte å være. Prioriteringen mellom aktiviteter ble vanskelig, og det gikk ut over konsentrasjon og motivasjon for selvstudier og hjemmearbeid. Sølvi sier:

*”Sånn til å begynne med, da han flytta ut, så kom han hjem til meg for å ha ungene annenhver helg, så da flyttet jo jeg ut. Så da hadde jeg hele helgen hvor jeg kunne sitte med skolen og sånn. Men når jeg da flytta hjem igjen, når han fant seg en annen plass å bo, så ble det jo så mye andre ting som jeg skulle gjøre de helgene der. Da måtte jeg jo vaske hus og sånn. Det var jo litt artig å ha venner på besøk også da, når en var litt friere.[...] Jeg jobba jo ikke fulltid da jeg begynte, men jeg syntes at dagene gikk i ett uansett, altså. Det ble altfor lite tid uansett liksom, for jeg kunne ikke sette meg ned før*

*ni, liksom, etter at ungene hadde lagt seg. Og da er du jo så trøtt at du vet jo ikke hva du holder på med. Så må du lese gjennom kapitlene ... det er jo mye å lese til hver gang også, for å få med seg alt.”*

Sølvi henviser til ulike konkrete endringer og hendelser som skjedde underveis. I begynnelsen av kurset hadde hun faste rutiner der hun leste etter at barna sovnet. I tillegg benyttet hun annenhver helg til full konsentrasjon om lesingen. Etter hvert ble disse helgene og kveldene fylt opp av andre aktiviteter. Dermed ble det mindre tid til overs for å lese, og hun kom på etterskudd. Mia Merethe deltok i læring på fulltid ved voksengymnaset. Hun har tatt studiekompetansefag, og skal ta flere fag kommende semester. Underveis opplevde hun uventet ulike helseproblemer både hos seg selv og sin mor:

*”Mora mi fikk hjerteinfarkt to ganger, og hun er veldig ung og sånn. Og det tok veldig på meg. Og da kjenner du at konsentrasjonen ikke er helt til stede liksom. Det har vært en del sånne helsemessige ting med meg også. Så jeg har kjent at det har brukt veldig mye av min energi fra lesinga, kan du si.”*

Mia Merethe beskriver manglende energi og konsentrasjon som konsekvens av at hennes mor ble syk. Dette var en situasjon som lå utenfor hennes kontroll og som hun selv ikke kunne influere, endre eller overse. Vanskelighetene med å fokusere og holde tankene borte fra situasjonen når hun først fant tid til å lese, førte til at hun ble hengende etter. Også selve undervisningsopplegget bidro til at motivasjonen sviktet hos enkelte. Bøker og læremateriell som kom sent, lærere som var lite motiverende og et diskusjonsforum på nettet som ikke fungerte som det skulle. Ikke store problemer, men store nok til at det skapte frustrasjoner hos de som møtte dem. Hanne sier:

*”Det var... enkelte ganger så ble det slik at... da vi begynte med arkivering... det var en lørdagsmorgen. Da fikk vi ting utlevert, så skulle vi sette oss i grupper å jobbe, sette opp et arkiv. Så var det ingen av oss som hadde jobba med det før. Og da... av og til... det som irriterte meg var at... læreren gikk rundt av og til... og han kunne stoppet hos oss, mener jeg og sagt at nå gjør dere det altfor stort. Hjulpet oss litt mer, når vi var så usikker.”*

Basert på informasjon om kursets eller utdanningens formål, inntakskrav, kursopplegg, organisering og tilrettelegging, har deltagere som begynner på kurs forventninger og forestillinger om det som venter dem. Gjennom forhandlinger oppnås kompromiser mellom egne vurderinger (subjektiv posisjon), muligheter (objektive posisjoner) og de organisatoriske og innholdsmessige elementene som kurset eller utdanningen reklamerer med. Når det likevel ikke blir slik det var sagt eller forespeilet, vil man måtte revurdere og reforhandle. Enten *”svelger man noen kameler”* (Hannes utsagn) eller man mister motivasjonen og slutter.

Også Siv opplevde at motivasjonen sviktet. Det er to ting som hun selv vektlegger som årsaker til dette. Det ene er at hun hadde relativt lang vei å kjøre til og fra forelesning. I tillegg følte hun etter hvert en mistilpasning ved at hun, som hun selv sier; *”ikke følte seg som en typisk jusstudent”*. Hun følte at lærerne snakket over hodet på henne, og at medstudenter kommuniserte og omgikk hverandre på en annen måte enn hun var vant til. Siv er oppvokst på et gårdsbruk på landet. Selv om hun gjorde det bra på skolen, var det ingen tradisjon for høyere utdanning i hennes familie. Hele sin oppvekst har hun befunnet seg langt fra

intellektuelle og akademiske miljø, tilsvarende det hun ble introdusert for som jusstudent. Hun opplevde samtidig at omgivelsene stilte seg undrende til hun skulle begynne å studere jus. Som følge av mistilpasningen, ble Siv etter hvert skeptisk til den direkte anvendelsen av faget, og mulighetene for å praktisere det hun hadde lært. Hun fullførte eksamen, men deltok ikke på alle forelesningene. Hun sier:

*”Ja, det ble til at jeg prioriterte så mye anna, fremfor lesinga.” På spørsmål om hun noen gang vurderte å slutte sier hun; ”Ja, eller jeg vurderte i hvert fall å la være å ta eksamen. Jeg visste jo at det ikke var noen hensikt i det, for jeg kom til å stryke uansett. Men så fant jeg ut at det var tulle å gå hele året uten å ta eksamen.”*

En konsekvens av Sivs mistilpasning, var at hun mistet motivasjonen og heller prioriterte andre gjøremål fremfor å lese. Dette førte til at hun kom på etterskudd i forhold til sin egen tidsplan, og hun opplevde at hun ikke lenger hang med på forelesningene.

Intervjuene viser at tidsklemmen oppstår når uventede hendelser skjer, når kursopplegget ikke er slik man forventer eller når man opplever en mistilpasning i forhold til kurset. Møte med slike barrierer fører til at man kommer ut av den fastlagte, planlagte og forventede strukturen og tidsplanen. Kjønnfordelingen er skjev og utvalget av intervjupersoner er ikke representativt. Likevel er det påfallende at kvinnene i utvalget som legger vekt på tidsklemme i forhold til familien, mens mennene legger vekt på tidsklemmen i forhold til egen jobb. Dette gjelder også der kvinnene er yrkesaktive i tillegg til å gå på kurs. Tre av mødrene i utvalget var alene med omsorgen for barna sine, noe som trolig forsterker dette bildet. Inntrykket er at prioritering i forhold til omsorgsansvar og familie, synes å være vanskeligere for kvinnene enn for mennene. Flere intervjupersoner opplevde avbrudd og forstyrrelser som gjorde det vanskelig å få ro til å sette seg ned med arbeidet hjemme. De følte dårlig samvittighet overfor familien når de brukte for mye tid på å lese, og omvendt når de brukte for mye tid på familien eller jobben. Det var særlig kvinnene som la vekt på dette dilemmaet. Når resten av familien var ute av huset med egne gjøremål, opplevde mange at det var lettere å få ro til å sette seg ned med studiene. Etter lengre opphold ble terskelen for å sette seg ned og ta igjen det tapte større. Det er igjen nærliggende å henvise til Bourdieus kabylske modell for inndelingen i det feminine og det maskuline, der han fremhevet at menn fortsatt befinner seg det offentlige rom og i maktens felt, mens kvinnene henvises til det private rom (Bourdieu 2000).

## 9.2.2 Ressurser i møte med ulike utfordringer

I møte med ulike barrierer, viser intervjupersoner til ulike ressurser som har motvirket motivasjonssvikt, og bidratt til å oppveie for og forsere ulike barrierer. Her fremheves betydningen av *positive mestringserfaringer*, å skape en *ro* rundt studiene, å *opprettholde egen struktur og tidsplan, støtte og forståelse fra omgivelsene* og ikke minst betydningen av å ha en *positiv innstilling*. Av intervjupersonene var det bare Marit som hevdet at hun ikke opplevde motivasjonssvikt i det hele tatt. Hun var i likhet med Kjersti og Hanne skoleelev på fulltid. Mer enn deltagere som var yrkesaktive, opplevde de ro rundt læringsaktivitetene. Marit sier hun kunne betrakte skoledagen som en vanlig arbeidsdag. Selv om det ble en del hjemmearbeid i tillegg, opplevde hun sjelden konflikter eller dårlig samvittighet i forhold til det. I tillegg til betydningen av et læringsmiljø, fremhever hun særlig støtte og forståelse fra

den nærmeste familie som viktig for å kunne avsette tid å lese. At andre familiemedlemmer trår til litt ekstra på hjemmebane for å få ting til å gå i hop, fremhever Marit som betydningsfullt.

*”Nei, det gikk fabelaktig. Dette har vært utelukkende positivt. Ikke noen problemer i det hele tatt. Jeg har lært meg å bli veldig strukturert. Jeg kom hjem, laga middag, hjalp Ida med leksene eller det hun måtte ha hjelp til og vi så barne-tv sammen. Det har vi bestandig gjort; at vi har kokt kaffe til barne-tv og sett den sammen. Så sånn i halv syvtida, så var det Kjetil og Ida (mann og barn) sin ettermiddag, for da måtte jeg si ”ha det”. Så gikk jeg opp og gjorde leksene mine, og da kom Ida inn og ga meg nuss på kinnet når hun skulle gå og legge seg. Men hun sa jo mange ganger at: ”Mamma, jeg er glad når du er ferdig på skolen din”, for hun savnet nok litt mer av mamma. Men jeg hadde ikke noe dårlig samvittighet, for jeg var til stede, kom hjem og hadde tida frem til halv syv. Enkelte dager så ble det ikke så mye lesing på meg heller. Dessuten hadde hun jo et unikum av en far, så... hun led absolutt ingen nød. Så jeg ser jo at det blir litt mindre mas på mamma, for før så var det: Du mamma...?”*

Gjennom å være strukturert, arbeidsom og positiv har Marit bygget et slags skjold mot eventuelle utfordringer. Hun har også evnet å snu potensielle problemer til noe positivt. For eksempel så hun det positive i at hennes mann fikk større muligheter for nær og tett kontakt med datteren, fremfor å ha dårlig samvittighet for at hun ikke alltid stilte opp. Et potensielt ”ubehag” ble dermed snudd til noe positivt. Marit sier:

*”Skal du sitte lenge med dette da mamma?” Neida, hun er inneforstått med at det er dette jeg skal gjøre. Hun har fått spesielt bra kontakt med faren sin etter at jeg begynte. Det har hun jo egentlig hatt hele tiden, men spesielt etter at jeg begynte på skolen. For å si det rett ut så er det jeg og Ida som har gjort det meste sammen, da. Mannen min har jo vært i full jobb og... Det er han jo fremdeles, men nå trenger jo jeg mer tid enn han. Så nå gjør de ting sammen som de ikke gjorde tidligere. De går fast og svømmer hver mandag, Jeg ser jo hvor herlig hun synes det er at det er bare ”jeg og pappa” som gjør ting sammen. Hver eneste søndag når været er dårlig, drar de på kino. Hvis det er bra vær, så drar vi på tur. Det gjør at dette er positivt for pappa og Ida også. Han er jo litt stolt over at jeg har begynt på skole også, fordi han har puffet litt på meg...”*

Her ser vi et utsagn som understreker Marits tenkning, der hun snudde potensielle problemer til noe fordelaktig. Det positive som hun vektla, er for det første at Ida og hennes pappa fikk mer tid til å gjøre noe sammen. For det andre så hun for seg en ”belønning” med jevne mellomrom etter perioder med mye lesing, i form av en felles familietur. Marit følte at hun fikk støtte hjemmefra. Positive tanker og familiens støtte hjalp henne til å fjerne den potensielle dissonansen eller ”ubehaget” som kunne oppstått, og hun opprettholdt dermed den kognitive harmonien (jf Festinger 1957).

Enkelte av intervjupersonene hadde imidlertid mulighet til å lese og studere ved lærestedet. For Kjersti var dette en måte å komme seg unna ulike forstyrrelser. Hun syntes det var fint å kunne bruke rommene der, fordi det ble lettere finne roen hun trengte for å kunne konsentrere seg. Hun sier:

*”Vi har lesesal og små grupperom her. Så her kan du sitte når det passer deg. Jeg tror skolen er åpen til ti om kveldene, jeg. Og i helgene er den åpen også, så du kan bruke den når det passer deg. Når det gjelder grupperommene, så skriver vi oss på liste hver torsdag, når vi tenker å benytte det i kommende uke.”*

Kjersti var i likhet med Marit veldig strukturert i sitt studiearbeid og vektla dette ved å vise til detaljerte tidsplaner, læringsstrategier og prioriteringer for å skape ro og tid til konsentrasjon om læring. Å adskille ulike gjøremål gjennom detaljerte tidsplaner, der det var avsatt tid og sted for ulike gjøremål, var hennes måte å håndtere tidsklemmen og mulige forstyrrelser.

I noen av intervjuene ble det påpekt at det var enkelte fag som ble opplevd som demotiverende, enten på grunn av måten faget eller temaet ble presentert på, eller fordi de syntes faget var lite interessant i seg selv. Kjersti deltok i et inkluderende skolemiljø med tette relasjoner og oppfølging underveis, både fra lærepersonell og medelever. Hun deltok i læring på heltid, noe som innebar at hun tilbrakte mye tid med medelever og undervisningspersonalet. Kjersti tok studiekompetansecfag ved et privat gymnas. Hun erfarte at interessen for de forskjellige fagene gjorde noe med motivasjonen.

*”Ja, det har gått litt opp og ned, ja. På høsten prioriterte jeg historie. For da var det det jeg skulle ha eksamen i. Og da syntes jeg det var tøft å begynne med naturfag og engelsk. Engelsken er ikke så stort pensum, men ... det har jeg syntes vært et kjedelig fag hele tida. Jeg har nesten grudd meg til hver time, for jeg syns... det har ingenting med læreren å gjøre. Men det har rett og slett med det å gjøre at jeg ikke er særlig glad i engelsk. Det var også litt tungt å begynne å bla inne i naturfagpermen. Jeg syntes ikke jeg kunne noen ting. Guri mæ... jeg begynte å telle måneder til eksamen og tenkte at ... alt dette skal jeg lære meg, pluss alt det jeg ikke har lært meg enda. Men det gikk jo bra. Så jeg syntes at jeg fikk sånn nedtur i desember, for da var jeg liksom ferdig med en eksamen, så lufta gikk litt ut av meg. Jeg gjorde det jo veldig bra, jeg fikk seks på den også. Det blir sånn at du føler at du vil ha litt fri da.”*

Kjersti hadde tidligere skoleerfaringer, som blant annet baserte seg på en forestilling om at engelsk og naturfag var kjedelig. Denne forestillingen medførte at hun gruet seg til engelsk- og naturfagtimene. Hun kviet seg også for å lese disse fagene på egen hånd, og trodde ikke hun kom til å gjøre det særlig bra. Hun opplevde imidlertid at det gikk bedre etter hvert, og hun fikk gode karakterer på eksamen. Kjerstis subjektive posisjon innebar at hun i utgangspunktet trodde hun ikke ville mestre, at det ville bli vanskelig, kjedelig og at hun kom til å få dårlig karakterer. Etter de positive erfaringene underveis har hun derimot fått et annet syn, og hennes subjektive posisjon er blitt vesentlig styrket.

### **9.2.3 utfordringer og forventninger**

Intervjuene viser at deltagelse i læring innebærer utfordringer på mange plan, og i flere faser av læringsforløpet. De mest fremtredende utfordringene som oppstår i startfasen, er at deltagere skal tilpasse seg en ny type aktivitet, som igjen skal innpasses i forhold til andre aktiviteter på andre livsområder. Undersøkelser viser at den største risikoen for frafall er i startfasen (Madsen 1991, Skaalvik & Engesbak 1996, Madsen & Tønseth 1998).

Flere av intervjupersonene pekte på at de opplevde det som vanskelig å få tid og rom til studier. Hva betyr det? Betyr det at de har feilberegnet mulige utfordringer, hvor mye tid ting tar, eller skjer det uforutsette ting underveis? Betyr det at man bruker så mye tid på å innfri andres forventninger, at man ikke har samvittighet eller mulighet til å prioritere studier foran andre gjøremål? Tidsklemmen som deltagerne opplever, understreker dissonansen mellom det vi "kan" og det vi "bør" (Festinger 1957). Det var flere deltagere som opplevde å "måtte" nedprioritere læring til fordel for andre gjøremål. Bourdieu hevdet at individuelle agenter og klasser kan ha forskjellig sosiale posisjoner til enhver tid som fokuserer på ulike kapitalformer. Han understreket at agentene ut i fra sine disposisjoner som habitus utstyres dem med, vil forsøke å få mest mulig ut av sine handlinger (Bourdieu 1990). Det stilles forventninger til de objektive posisjoner man besitter. Det vil derfor være som forventet at de individuelle agentene vil oppleve det som problematisk å innfri alle mulige forventninger.

Kapital og kapitalsammensetning betraktes som ressurser og som et grunnlag for klassifisering (Bourdieu 1984). Det er distribusjonen av økonomisk og kulturell kapital som avgjør gjennomslagskraft og makt. Klasser med mye kapital har dermed stor beredskap i forhold til å møte barrierer og samtidig innfri forventninger. De har mulighet til å bruke av sine ressurser som forventningsdempere ved å "kjøpe seg fri" fra ulike forventninger. På den ene siden kan man tenke seg at det stilles større forventninger til agenter med mye kapital, fordi man vet de besitter mye ressurser. Motsatt kan det tenkes at det ikke stilles så store forventninger til agenter med lite kapital. Samtidig kan de med lite kapital oppleve et press i forhold til å akkumulere kapital. Deltagere med høy utdanning, positive skoleerfaringer, arbeidsrelaterte motiver som deltok i nettbasert undervisning, sier de ikke har møtt særlige utfordringer underveis. Av de som avbrøt, var de fleste nettstudenter som kanskje ikke fant seg til rette med undervisningsformen, eller som opplevde uoverkommelige hindringer underveis. I motsetning oppga intervjupersoner med lav utdanning, som deltok i klasseromsundervisning på heltid, relativt mange utfordringer underveis. De vektla det sosiale nettverket, der støtten fra kursdeltagere og familien, bidro positivt i forhold til å kunne forsere ulike utfordringer. Ut i fra de erfaringer som intervjupersonene formidler, er det nærliggende å vise til de forskningsfunn som peker på at voksne opplever ulike grader av sårbarhet overfor barrierer eller problemer underveis (Madsen & Tønseth 1998).

Jeg har nevnt at voksne i en utdannings situasjon ofte blir tillagt egenskaper og ferdigheter som gjør dem grunnleggende forskjellig fra barn og unge. En av disse egenskapene er evnen til å utøve "selvstyrt læring", det vil si evnen til selv å strukturere, organisere, overvåke og styre sin egen læring, blant annet gjennom bruk av effektive læringsstrategier (Schunk 2001). Voksne tillegges ofte en type motivasjon for å lære, som springer ut av et ønske om personlig vekst og utvikling, for å nå en altomfattende tilstand av *selvstyring* eller *autonomi*. Denne type selvstyring som de voksne hevdes å ha, underbygges ved å peke på ansvaret man har på ulike områder, både for seg selv og andres livssituasjon (Darkenwald & Merriam 1982). Slike egenskaper synes i utgangspunktet å være en autonomi der voksne bevisst reflekterer over sin situasjon og sine muligheter. Relatert til Bourdieu kan det kanskje likevel ligge en slags "sans for spillet" i evnen til selvstyrt læring også, ved at denne type praksis eller læringsstrategi er inkorporert i habitus som et mer ubevisst, men likevel strategisk element. Slik jeg fortolker Bourdieu vil graden av selvstyring hos deltagerne kunne være påvirket av klassetilhørighet og hvorvidt man har de spesielle disposisjoner som gjør at man "passer inn" i forhold til de verdier og praksiser som utdanningssystemet formidler (Bourdieu 1993b s. 178). Mengden av kulturell kapital (utdanningskapital) vil ut fra dette, påvirke ens kjennskap til hva det vil si å

befinne seg i en lærings situasjon, og kunnskaper om hvilke læringsstrategier som fungerer best for eget vedkommende. Forskning viser nemlig at evnen til selvstyrt læring er avhengig av flere forhold, som for eksempel evnemessige forutsetninger, at de tidligere er blitt trent opp til å lære på denne måten og om de stimuleres til å utøve selvstyrt læring i den pågående læringsaktiviteten (Madsen & Tønseth 1998 s. 6). Gjennom voksnes ulike grad av selvstyring, viser forskning at de har ulik grad av sårbarhet overfor ulike barrierer og utfordringer underveis i et utdanningsløp (ibid).

Noen av intervjupersonene, for eksempel Siv, opplevde en mistilpasning i forhold til det kurset de deltok på. Andre opplevde selve faget som uinteressant eller at det var vanskeligere enn de trodde. Det er nærliggende igjen å fremheve Bourdieus "feel for the game/sansen for spillet" som en fortolkning. I følge Bourdieu (1990) kan utdanning ses som et felt som fungerer som et spill. For å kunne spille må deltagerne i spillet ha "sansen for spillet". En forutsetning for dette er at deltagerne tar spillets logikk for gitt, at spillets strukturerende natur ikke er dem bevisst og at de har inkorporert den praksis som spillet krever. "Sansen for spillet" medfører at man identifiserer seg med spillets øvrige deltagere, og at man kjenner at man "passer inn". Fortolket ut i fra Bourdieus begreper, vil Sivs mistilpasning kunne skyldes at hun mangler "sansen for spillet". I hennes sosiale nettverk var det ingen tradisjon for akademisk utdanning. Bourdieu hevdet at det å bevege seg i et sosialt system betyr å bevege seg vekk fra noe og i mot noe man kanskje aldri når. De som forsøker dette vil oppleve en konstant påminnelse om at de ikke hører til (Bourdieu & Wacquant 1992 s. 204). For eksempel er det blitt hevdet at hvis Bourdieu hadde vært styrt av sin habitus, ville han neppe blitt professor i sosiologi (Wacquant 2002 s. 549).

Å delta i en lærings situasjon eller et kurs forutsetter, gjennom kursenes ulike inntakskriterier, en viss symbolsk og kulturell kapital. I tillegg kreves det også at man aksepterer feltets doxa, det vil si de etablerte sannheter, oppfatninger og regler (ibid). Et felt kan defineres bredt som det økonomiske, kunstneriske, politiske eller religiøse felt, eller snevert som miljøfeltet, akademiske feltet eller landbruksfeltet (Bourdieu 1984 s. 72). Felt defineres i forhold til bestemte kapitalformer som det er viktig å besitte og akkumulere. Et kjernepunkt ved begrepet kulturell kapital er at studenter fra lavere sosiale klasser møter et fremmed og til dels fiendtlig miljø i academia. Kulturen til de øvre klassene, og spesielt de som besitter mest kulturell kapital, fungerer som en "legitim" kultur, som man kan mestre i varierende grad (Bourdieu 1984, 1996). En fortolkning av Sivs mistilpasning, kan være at hun med en relativt lav sosial bakgrunn er mer ufordelaktig stilt enn deltagere som har et nærmere forhold til den akademiske kulturen, og altså har mer kulturell kapital. Et sentralt punkt i Bourdieus teori, var at akademisk kultur og språkbruk, samt måter å fremme argumenter på, ikke først og fremst er redskap for å frambringe kunnskap, men snarere fungerer som et redskap for å utelukke dem som ikke har kulturell kapital (ibid). Selv om deltagere fra lavere klasser har gode evner og besitter et høyt kunnskapsnivå, vil de ikke få full uttelling for dette i form av gode karakterer. Dette forklares med at de ikke makter å framstille seg selv på måter som belønnes i den akademiske verden. Det følger av dette perspektivet at deltagere fra lav sosial bakgrunn vil oppleve miljøet som fremmed, og dette vil bidra til større frafall enn blant deltagere med høyere sosial bakgrunn. En annen fortolkning av mistilpasning kan, for Sivs vedkommende, også være at hun ved å tilbringe mye tid i lønnet arbeid, ikke vil ha tid nok til å arbeide med studiene. Dermed utvikles et relativt fjernt forhold til studenttilværelsen, noe som kan bidra til frafall fra studiene.

Motivasjonsforskning som skiller mellom ytre og indre motivasjon, viser at høy grad av ytre motivasjon øker faren for frafall. Årsaken til dette er at hvis kunnskapen og ferdighetene som formidles tilskrives for lav egenverdi, vil dette kunne hemme både innlæringen, forståelsen og evnen til å huske. Dette medfører at eleven vil kunne oppleve at læringssituasjonen ikke mestres, noe som vil kunne ha negativ effekt både på motivasjon, innsats og selvbilde (Dahl 1992, Bandura 1986, Zimmermann & Schunk 1989). Funn indikerer at indre motivasjon gjør deltagerne mindre sårbare for feil i prestasjonssituasjoner. Det virker mindre truende at andre gjør ting bedre enn en selv, dersom man har høy indre motivasjon (Skjei et al. 1996). De fleste deltagerne i denne undersøkelsen hadde et bestemt mål med kursdeltagelsen. Særlig i startintervjuet var deltagerne mest fokusert på resultatet av kurset, og ikke så stor grad på selve aktiviteten eller prosessen. I sluttintervjuet legger de derimot nettopp vekt på aktiviteten og prosessen. Begrunnelsen for dette kan være at deltagerne er opptatt av prosessen og aktiviteten, men også at deltagerne er blitt *mer indre motiverte underveis*. Dette underbygges ved at flere av deltagerne legger vekt på at økt lærelyst, økt interesse for emnet osv. er noe som oppsto underveis. *Støtte, forståelse og hjelp* fra omgivelsene er noe deltagerne selv legger vekt på som betydningsfullt for motivasjon og gjennomføring. En felles erfaring blant de som har opplevd ulike problemer underveis, er at de i stor grad verdsetter det å ha fullført, de er stolte av å ha klart å fullføre og at de har nådd målet/målene sine.

Slik jeg tolker Bourdieus praksisteori, ville han ikke skilt mellom indre og ytre motivasjon som to separate perspektiver. I følge Bourdieus teori er det habitus som motiverer våre handlinger. Det vi kaller indre motivasjon vil være knyttet til en habitus som er internalisert av objektive strukturer. I tilknytning til Bourdieus teori, vil ytre motivasjon kunne være forventninger fra omgivelsene til oss og våre handlinger (Bourdieu 1990). Dersom slike forventninger berører oss og våre posisjoner i det sosiale rom/felt, ville forventningene bli internalisert og vi ville blitt motivert av det. Ytre motivasjon som ikke internaliseres, for eksempel press fra arbeidsgiver om kurs og utdanning som individet ikke selv finner relevant, vil kunne føre til motivasjonssvikt fordi dette ytre presset ikke er i samsvar med agentens egen habitus. Om vi betrakter ytre motivasjon som objektive forventninger som skaper grunnlag for valg og handlinger, og indre motivasjon som subjektive forventninger konsentrert om agentens forståelse av eget liv, er ingen av de to retningene fyllestgjørende i seg selv. Nye forhandlinger mellom objektive og subjektive posisjoner som intervjupersonene beskriver når de møter ulike utfordringer, viser at det er relasjonen mellom dem som utgjør den essensielle drivkraften og motivasjonen for å fortsette kurset.

### **9.3 Erfaringer med ulike kursmodeller - ”sansen for spillet”**

Intervjupersonene har stort sett hatt positive erfaringer med den kursmodellen de valgte, selv om noen hevder de ville benyttet en annen måte å studere på, dersom de kunne valgt på nytt. Ved at alle har erfaring med klasseromsundervisning gjennom barne- og ungdomsskole fra før, er dette en velkjent studieform for de fleste. Nettstudier, kombinerte studier og brevkurs kan være kjent for noen, og mer ukjent for andre. Intervjupersonene peker på ulike utfordringer i møte med den aktuelle kursmodellen. Intervjuene viser også at ulike forutsetninger gir ulike erfaringer. Noen av intervjupersonene syntes å ha relativt gode forkunnskaper og mye informasjon om den kursmodellen de valgte, mens andre var mer



usikker på sin egen mestring av den aktuelle kursmodellen. Særlig når det gjelder nettstudier, synes evnen til selvstyrt læring og ”sansen for spillet” å være viktig for å deltagerens tilpasning og mestring. Intervjuene viser at intervjupersonenes erfaringer med valgte kursmodell, har hatt stor betydning for motivasjonen og fremdriften.

### 9.3.1 Nettstudier - krav til selvstedighet og selvstyring

For flere av intervjupersonene var tilbudet om fleksible kursmodeller helt avgjørende for å gå i gang med utdanning og læring. For andre var den aktuelle modellen det eneste alternativet. Det å kunne studere når man har tid og lyst, uten å være avhengig av en fastlagt progresjon, ble for mange en verdifull løsning, ikke minst for deltagere som opplevde tidsklemmen. Kenneth syntes studiet var helt greit, og lagt opp på en måte som passet godt for ham. Han kunne mye av pensumet fra før, og han hevdet at forskjellene mellom de som kan mye og de som kan lite fra før, kan være en utfordring i klasseromsundervisning:

*”..., men gjennom å ha lært meg dette med dataen og sånn selv, så ser jeg ikke det helt store behovet for å møte opp i en klasse for å si det sånn. Det blir veldig frustrerende å sitte i en klasse hvis du har høyt kunnskapsnivå. Hvis noen ikke kjenner til hvordan de skal for eksempel bruke mus og sånn, mens andre driver med masse programmer nærmest på fulltid ...da blir det store sprik.”*

Kenneth forventet at kunnskapsforskjeller i et eventuelt sosialt læringsmiljø ville forsinket hans læringsprosess. Han oppfatter kanskje at mye av hans energi og ressurser ville gått med til å hjelpe og vente på andre deltagere. Ut fra Kenneths utsagn synes det som om han har en subjektiv posisjon, der han ville ha vurdert seg selv relativt ”høyt” i forhold til andre potensielle deltagere i et sosialt læringsmiljø. Dette minner litt om Bourdieus (2000) begrep *sosial dominans* som handler om herredømme over persepsjonskategoriene og hvordan vi oppfatter, inndeler og vurderer verden. I følge Bourdieu (ibid) tenderer de som dominerer å vurdere seg selv høyt, mens de dominerte har en tendens til å nedvurdere seg selv og det de selv står for. Det er kanskje litt overfortolket å si at Kenneths vurdering er en tilstand av symbolsk vold, men kanskje ville tendensen blitt slik, dersom han hadde deltatt i et sosialt læringsmiljø.

Kristoffer syntes det nettbaserte opplegget var greit, men han mente arrangøren burde jobbe mer med organiseringen av kurset. Han mente blant annet at det ble feil å bruke betegnelsen nettskole og fjernundervisning, når arrangøren legger ut forelesninger på nett som må printes ut som et dokument. Han hevdet det burde vært lagt opp med ”live” forelesninger som man kunne følge via Internett når som helst og hvor som helst. Like greit var det å gå på biblioteket og lest bøker som omhandler det samme. Laila syntes også det gikk greit med nettstudier, men hevdet at det var ekstra utfordrende, fordi studier på nettet krever mer selvdisiplin.

Sigridd opplevde at det nettbaserte kursopplegget var midt i blinken for henne. Hun presiserte likevel at det ikke er alle typer fag som egner seg som fjernundervisning, og at hun ville foretrukket andre kursmodeller dersom faget for eksempel hadde inkludert praktiske øvelser. Mia Merethe var nettstudent, men savnet et skolemiljø. I likhet med Sigridd, hevdet hun at det

ikke er alle fag, eller alle personer, som egner seg for nettstudier. Mia Merethe fremhevet at et negativt aspekt ved nettstudier er at du blir sittende mye alene. Hun sier:

*”... og jeg tror ikke det er riktig, sunt eller lurt å sitte sånn alene med skolearbeidet og læring over så lang tid. Sånn fungerer i hvert fall ikke jeg. En blir for innestengt og kommer seg ikke ut omtrent... Og så er det at jeg savner skolemiljøet på en måte. Det å ha noen å diskutere med og.. elever å diskutere med og sånt. Jeg sitter jo stort sett hjemme. Det er litt tungt. Det blir litt sånn at det blir ikke så nøye med å sminke seg og sånn... du sitter jo bare der alene likevel.”*

*Digitale møteplasser* på nettet er et tilbud til nettstudentene. Disse møteplassene er ment å være sosiale møteplasser og arenaer for faglige diskusjoner. Deltagerne med erfaringer fra slike nettverk, hevdet de er lagt opp slik at man kan diskutere faglige ting og stille spørsmål til andre studenter. Det legges også opp til en toveis kommunikasjon mellom lærer/veileder/administrasjon og student gjennom slike møteplasser. I tillegg er slike fora ment å være et ”sted” der studenter kan kommunisere og diskutere med hverandre. I tillegg er det et postsystem som gjør det mulig å sende private meldinger til studentene, og ”tavler” som er ment som et enveis informasjonssystem for generell informasjon fra én til mange. Systemet inneholder også et brukerregister, som gir oversikt over alle brukere. Innsending av besvarelser er et sentralt element i fjernundervisning. Forskning har vist at lang ”omløpstid” ved besvarelser, med lav progresjonshastighet og lang ventetid, skader motivasjon og reduserer fullføring (Rekkedal 1983). Datakonferanser er ment å bøte på dette ved at studentene kan stille spørsmål til enhver tid, og få svar innen rimelig tid. I tillegg til at man kan oppnå direkte kommunikasjon og veiledning over nettet, blir det også etablert såkalte ”uformelle møteplasser”, slik som ”kafeen”, ”e-kroa” osv. Flere av nettstudentene hadde positive forventninger til slike møteplasser i utgangspunktet, og så det som en mulighet til å bli kjent med andre, til å gjøre en relativt isolert læringsprosess mer sosial, samt å teste ut egne kunnskaper og diskutere med andre.

Erfaringer som deltagerne har gjort seg i forhold til elektroniske møteplasser i denne undersøkelsen, er at denne formen for møteplasser ikke fungerte særlig bra. Hvorvidt dette skyldes at dette var relativt nytt og at man derfor ikke helt hadde funnet den ”riktige” formen, skal være usagt. Ut fra det fjernstudentene selv sa, virker kommunikasjonen på nettet svært tilfeldig. De savnet noen til å styre diskusjonene, til å følge opp de faglige spørsmålene, samle tråder i diskusjonene og inkludere nye studenter i diskusjonene. Dette er elementer som andre forskere også legger vekt på i sine undersøkelser (eks. Løkensgard & Haugaløkken 2003). Det kan likevel være andre årsaker til at diskusjonsgrupper på nettet ikke fungerte som tenkt. Noen av intervjupersonene pekte på at det oppleves som en terskel å delta, mens andre syntes det var irrelevant for dem å delta. I fjernundervisning er det mange deltagere på hvert kurs, så kommunikasjonen kan lett bli tilfeldig og uforpliktende. Både Kristoffer, Mia Merethe, Sigrid og Ann hadde prøvd dette forumet. Alle hadde negative erfaringer og peker på at det ikke fungerte som tiltenkt.

*”Nei, det fungerte ikke i det hele tatt. Det var et par ganger jeg sendte spørsmål om noe jeg lurte på... og da tar det litt tid før du får svar, ikke sant. Når du får svaret, så har du allerede løst oppgaven, ikke sant. Jeg syntes nok det tok for lang tid dette opplegget der.” (Sigrid)*

*"Har prøvd å sende inn et par spørsmål, men jeg har ikke fått noe svar. Jeg tror ikke det er i aktivt bruk." (Ann)*

Det var flere av nettstudentene som savnet mer oppfølging og kontakt med en lærer underveis. At deltagerens behov og utgangspunkt er forskjellig, synliggjøres både gjennom deres erfaringer og deres meninger om hva som er "god" organisering og tilrettelegging. Mens noen intervjupersoner savnet sosial kontakt med sine medkursister og lærepersonellet, var den manglende sosiale kontakten en fordel for andre. Tendensen i intervjumaterialet er at nettstudenter som var yrkesaktive, ikke i så stor grad savnet det sosiale miljøet. Mens de som ikke hadde jobb, opplevde det sosiale som et savn. Dette synes å være deltagere som foretrekker et støttende og sosialt læringsmiljø. En del av tilfredsheten med valg av kurs og kursmodell, synes derfor å være knyttet til hvorvidt opplegget passet egne behov, væremåte og ikke minst den livssituasjonen man er i. Kristoffer, Laila, Mia Merethe og Rune var fjernstudenter som savnet den sosiale kontakten med lærere og medstudenter. De savnet både et støttende og sosialt læringsmiljø, men også en mer påkrevet struktur rundt studiene. Mia Merethe hevdet hun ville advare alle som ikke har gått så mye på skole tidligere om å ta selvstudier. Hun sier:

*"Jeg savner det veldig. For det er noe helt annet altså. Det kan på en måte ikke sammenlignes; du står opp steller deg og ... du møter en masse mennesker og ... kan stille spørsmål og disse tingene. Jeg savner den skolen jeg gikk på før også. Det var et veldig godt miljø, så det (trivselen, min anm.) har veldig mye med sånne ting å gjøre også."*

På spørsmål om hun ville valgt en annen kursmodell dersom hun skulle valgt på nytt sier Laila:

*"Ja, det tror jeg nok. For det er alltid kjekt å snakke med andre i samme situasjon. Dessuten er jo litteraturen på engelsk og det er kanskje den hardeste bøygen min da. Sånn sett hadde det vært fint å ha noen å prate med om en har forstått begrepene riktig og..."*

### **9.3.2 Klasseromsundervisning - sosialt og støttende**

Klasseromsundervisning kan være en del av en kombinert modell, der selvstudier eller nettstudier kombineres med undervisning ved faste kurskvelder eller samlinger. Klasseromsundervisning kan også foregå gjennom heltidsstudier, med oppmøte til faste tidspunkt hver dag. Inntrykket er at klasseromsundervisning som heltidsstudier er en kursmodell som også kan være krevende. Man får likevel en annen ro over læringsprosessen når man kan konsentrere seg om læreprosessen til faste, avsatte tider. I og med at undervisningen foregår på dagtid, hvor også andre familiemedlemmer vil være opptatt med sine gjøremål, vil mange kunne tilbringe tid sammen med familien på ettermiddagstid. Hege syntes for eksempel det var greit å være knyttet til et sosialt miljø til daglig. Hanne så nytten av å ha noen å spørre, dersom noe var uklart. Kjersti syntes det var lærerikt og motiverende å samarbeide med andre i kollokviegrupper. Sølvi la også vekt på læringsmiljøet i den kombinerte kursmodellen, og den faglige oppklaringen man kan få fra en lærer og andre

kursdeltagere. I tillegg satte hun stor pris på de vennene hun fikk, som hun oppfattet som en ekstrabonus av kurset. Kjersti sier: *"Vi var tre stykker som ble veldig sammensveiset. Vi møttes i fritiden og ferier og alt."* Det sosiale aspektet ser dermed ut til å ha flere funksjoner for intervjupersonene.

Marit, som deltok i klasseromsundervisning på heltid, la vekt på viktigheten av å ha et trygt og forutsigbart opplegg. Måten lærerne presenterer pensum på, mente hun var avgjørende for hennes motivasjon og læring. Det sosiale miljøet blir vektlagt både som bidrag til hygge, trygghet og som en "katalysator" i selve læringsprosessen.

*"Alt var så ordnet. Det var så strukturert og så ordentlig.[...] Kjempetrygt var det. Det var aldri noe vingling fra skolen og lærerne. Alt var i boks når vi kom, og jeg er en person som er litt avhengig av at ting er litt sikkert. Veldig utrygg hvis ting er uforutsigbart. Det har sikkert noe med min oppvekst å gjøre. [...] Hvis det er veldig flytende, så trives jeg ikke og da blir jeg utrygg og klarer ikke å gjøre det særlig bra."*

Klasseromsundervisningen gir også muligheter til å kunne gjennomføre gruppearbeid og ulike praktiske øvelser. Tor tok båtførerkurs organisert gjennom noen kurskvelder hver uke. Han la vekt på nytten av de praktiske båtføreroppgavene de ble satt til å løse på kurset. I tillegg til at dette var lærerikt, var det også en avveksling i forhold til all teoriformidlingen. Han sier:

*"Vi hadde en del praktiske oppgaver i timene. Det var greit og veldig engasjerende. Det blir morsomt, i stedet for å høre på masse tørr teori hele tiden."*

Solveig deltok i en kombinert kursmodell og syntes det var positivt og motiverende å delta i klasseromsundervisning. Hun fremhevet både mulighetene for toveis kommunikasjon med lærerne, og samarbeidet med de andre deltagerne på kurset. Hun sier:

*"Jeg synes dette er en bra måte å gjøre det på. For jeg vet med meg selv at jeg ikke hadde satt meg ned alene. Og det å møtes i en klasse og diskutere, ta opp spørsmål fra boka, få eksempler fra læreren og sånn har vært veldig greit. [...] Det hendte faktisk at vi i klassen møttes i hengene for å gjøre lekser sammen."*

### 9.3.3 Ulike forutsetninger - ulike erfaringer

Intervjuene viser at ulike kursmodeller fungerer forskjellig i kombinasjonen med andre gjøremål. Intervjuene viser også at begrepet fleksible læringstilbud består av og defineres ut i fra kvalitetene ved de ulike måter å organisere og tilrettelegge læring på. Fleksibilitet handler for intervjupersonene om at utvalget av kursmodeller favner voksne med ulike forutsetninger og behov. Intervjuene synliggjør derved en definisjon på fleksible studieopplegg som er noe videre, og omfatter flere voksne, enn definisjonen som gis i Kompetansereformens grunnlagsdokumenter. Grunnlagsmaterialet for Kompetansereformen viser at fri startpunkt og fri progresjon er én definisjon på et fleksibelt studieopplegg, som vi ser ivaretar én gruppe voksne som foretrekker dette. Slike fleksible studieopplegg vil imidlertid ikke inkludere voksne med tilsvarende behov som Marit, der det primære ikke er behovet for et fritt startpunkt og en fri progresjon.

Nettstudier betegnes imidlertid som fleksible i forhold til at man kan studere uavhengig av tid og sted (Rekkedal 2000). Nettstudier er basert på selvstudium, der selvdisiplin, ro og struktur<sup>237</sup> omkring studiene betegnes som viktig. Å møte opp til klasseromsundervisning på dagtid eller kveldstid, en eller flere dager i uken, kan være både tidkrevende og energikrevende, fordi man har bestemte tidspunkt man må avsette og forholde seg til. Men det kan også være behagelig å avsette tid til læring og ”gå et sted” for å lære, uten å bli forstyrret av andre ting. Kombinerte studier innebærer oppmøte på kurskveldene, i tillegg til at man besvarer innsendingsbrev og leser pensum, noe som i likhet med brev- og nettstudier krever evne til selvstyrt læring.

Når intervjupersonene begrunner sin tilfredshet over valg av kursmodell, vektlegger de ulike ting. Mens noen av intervjupersonene la vekt på kursmodellens sosiale læringsmiljø og hvordan de selv mestret kursmodellen, hevdet andre at deres tilfredshet lå i det de lærte gjennom den valgte kursmodellen og at kursmodellen gjorde pensum interessant, morsom og variert. Intervjupersonenes tilfredshet synes i tillegg å handle om hvilket initiativ man tar selv i forhold til å tilpasse seg den aktuelle kursmodellen. Et viktig funn i sluttintervjuene er at det foregår forhandlinger mellom objektive og subjektive posisjoner også mens man deltar på kurs. Negative erfaringer eller manglende tilpasning i forhold til den valgte kursmodellen kan utfordre etablerte posisjoner. Enkelte fjernstudenter<sup>238</sup> oppgir for eksempel at de savnet mer oppfølging og kontakt med læreren underveis, en sosial kontakten med andre og tilhørigheten til et læringsmiljø som er opptatt av det samme som en selv. Som begrunnelse for savnet vektlegges også det å delta i et læringsmiljø, der man har samtalepartnere i faglige diskusjoner, slik at man kan utfordre og sammenligne egne kunnskaper. Gjennom nye forhandlinger, revurderte intervjupersoner sine egne muligheter og forutsetninger ut i fra deres opplevde misnøye.

Intervjupersonenes erfaringer viser at integrering og involvering, gjennom menneskelige relasjoner, er en viktig faktor i læringsprosessen. I datamaterialet er det to eksempler på ytterligheter. Den ene ytterligheten innenfor nettstøttede opplegg, der vi finner total menneskelig isolasjon med datamaskinen som eneste læringsverktøy. Den andre er intens kontakt med medelever og lærer i et tradisjonelt læringsmiljø. Forskning viser at bevisstheten om den sosiale konteksten har betydning for trivsel, motivasjon og læring (eks Wenger 1998, Dysthe 2001). Intervjuene viser at den sosiale konteksten både kan svekke og forsterke læring og den enkeltes nytte av og behov for en sosial kontekst varierer mellom intervjupersonene.

I evalueringer av nettstudier går resultatene entydig i retning av at faglig kommunikasjon med medstudenter oppfattes som mindre viktig enn individuelt studiearbeid og kommunikasjon med lærer. Andre erfaringer viser at voksne fjernstudenter er opptatt av å gjennomføre studier så rasjonelt og effektivt som mulig. For mange betyr det at de ikke ønsker å bruke for mye tid til verken sosial eller faglig diskusjon med medstudenter (Rekkedal 1999). Å mestre brevkurs og nettstudier krever at man har evnen til å jobbe selvstendig, at man er strukturert, har evnen til selvstyrt læring, (Garrison 1997) eller at man har ”sansen for spillet” (Bourdieu 1990). Dette er noe som deltagere med lang fartstid innenfor nettstudier vil ha opparbeidet seg. Ny forskning (Stølen 2008) understreker imidlertid at ideen om selvstyrt læring ikke er relevant i

---

<sup>237</sup> Her i meningen ryddig og jevn progresjon.

<sup>238</sup> Som tok brevkurs eller deltok i nettstudier.

alle deler av utdanningssystemet, og viser til at et godt faglig og sosialt læringsmiljø gir voksne elevene bedre resultater. Gerd Stølens avhandlingsarbeid (ibid) viser at de voksne elevene i hennes studie fullførte utdanningen med bedre resultat, når lærerne tok ansvar for å legge til rette for et godt læringsmiljø, både faglig og sosialt.

Intervjupersonenes positive erfaringer med valgte kursmodell kan deles inn i to hovedgrupper, tilsvarende de karakteristika som utgjorde hovedskiller som gjaldt for deres valg av kursmodell<sup>239</sup>. Den ene var yrkesaktive nettstudenter som var yrkesaktive, som hadde høy utdanning og var vant til å bruke PC til ulike formål. Disse vektla det positive ved fleksibiliteten, med hensyn til tid og rom som nettbaserte fjernundervisningen representerer. Denne gruppen var i tillegg godt informert og godt forberedt på undervisningsopplegget. De hadde erfaringer med slike studier fra før, hadde en læringsstil (Rønning 2009) og en livssituasjon som "passet" denne måten å studere på. Det var dermed ingen stor avstand mellom deres subjektive og objektive posisjoner og de opplevde at den valgte kursmodellen "*ble som forventet*" (Sigrid, Kenneth og Kristoffer). En annen hovedgruppe som utgjorde en motsats til den første hovedgruppen, var intervjupersoner i heltids klasseromsundervisning som hadde lav utdanning og som ikke var yrkesaktive. Disse la stor vekt på tilhørigheten til et sosialt læringsmiljø. Disse hadde lav utdanning fra før, og de hadde sjelden deltatt i organiserte læringsaktiviteter. De var dermed også mer usikker på egen mestring. Hos disse deltagerne var det en betydelig avstand mellom deres subjektive og objektive posisjoner ved oppstarten av kurset. De opplevde likevel at det gikk bedre enn forventet, og at de mestret mer enn det de trodde. Som Marit sier: "*Dette har gått mye bedre enn forventet*" (Kjersti, Ellen og Sigrid la også vekt på det).

Et annet element som skilte mellom de som valgte ulike kursmodeller, var betraktningene rundt sin posisjon som kursdeltager. Deltidsstudentene følte bare delvis at de var elever/studenter. De som var yrkesaktive så yrkesrollen og eventuelt foreldrerollen som sin(e) hovedrolle(r) i hverdagen. Dette fordi andre roller i livet tok større plass enn rollen som elever/studenter. Deltagere i klasseromsundervisning la vekt på at elevrollen var deres hovedrolle. Bevisstheten rundt egen rolle og identitet, grad av medbestemmelse og opplevelsen av å bli betraktet som "jevnbyrdige" med lærerne (ikke ovenfra og nedholdning), var noe deltagerne nevnte som betydningsfullt i forhold til trivsel i læringsmiljøet og utbytte. I relasjon til etableringen av en posisjon som kursdeltager, synes betydningen av det faglige fellesskapet og opplevelse av tilhørighet å være viktig.

I teorikapitlet ble den sosiale kapitalen som skapes gjennom de sosiale relasjoner i et læringsmiljø, og den sosiale relasjonen som handler om nytten av å reflektere sammen med andre i en læringsprosess beskrevet. Videre ble betydningen som det sosiale nettverket kan ha i forhold til hvordan man klarer seg i utdanningssystemet og hvordan man mestrer problemer underveis beskrevet (Steen-Olsen 2000, s. 105). Intervjuene viste at det sosiale nettverket i et læringsmiljø også har hatt betydning for motivasjon og utholdenhet underveis. Særlig var det deltagere som hadde lav utdanning og som deltok i klasseromsundervisning, som vektla betydningen av det sosiale nettverket i et læringsmiljø. Relatert til at Bourdieu først og fremst framholder sosial kapital som et privilegium for eliter i samfunnet (Field 2003 s. 20, 28, 40), kan dette virke noe underlig. Field har gjennom sin forskning imidlertid vist at sosiale forbindelser kan utnyttes bevisst for å øke mulighetene for livsendring og

---

<sup>239</sup> Se kapittel 7.

identitetskonstruksjon gjennom deltagelse i læring (Field 2009). For intervjupersonene som deltar i et læringsmiljø, handler det om den nytte man kan ha av det sosiale nettverk som støtte, som diskusjonspartner og som en ”katalysator” for læring. For noen av intervjupersonene synes læringsmiljøet i tillegg å være en arena for å investere i nye kontakter og vennskap. Enkelte intervjupersoner rekrutterte også bevisst flinke og reflekterte medelever til kollokviegruppen, som også skaper nyttige kontakter som de kan få nytte av også senere i studiene. Men den sosiale kapitalens betydning handler ikke bare om å akkumulere sosial kapital fordi de har lite slik kapital fra før, men derimot ser det også ut til å være rettet mot å akkumulere ”identity capital”. Dette kommer jeg tilbake til i intervjupersonenes beskrivelser av utbytte.

## 9.4 Intervjupersonenes utbytte

Utbytte er som nevnt ikke en stabil og uforanderlig størrelse. Utbytte kan derimot analyseres på ulike tidspunkt etter at kurset er ferdig, med forskjellig resultat. Enkelte forskere skiller derfor mellom umiddelbare, relativt umiddelbare, kortevarige og langvarige effekter, samt effekter som utvikles over tid (jf Schuller 2001). Dette er et viktig tidsaspekt ved deltagerutbytte som må tas i betraktning i denne undersøkelsen.

Motivene intervjupersonene oppga, var i all hovedsak knyttet til arbeidslivet, enten det var ønsket om ny jobb, avansement, høyere lønn, ny yrkestittel osv. Motivene for å delta på kurs varierte i forhold til hvilke kurs de deltok på. Intervjupersonene som deltok på hobby- og fritidsrelaterte kurs hadde for eksempel motiver som i stor grad var relatert til fritidssfæren og til selvutvikling. Ønske om å starte på nytt og endre livssituasjonen var et grunnleggende ønske hos flere av intervjupersonene, ofte utløst av situasjonsbestemte faktorer som aktualiserte ønsket om å delta i læring.

### 9.4.1 Det umiddelbare erfarte utbytte

Det er en entydig konklusjon at intervjupersonene har lært mye, de har utviklet seg selv på forskjellige måter og de har lært noe om seg selv. Dette sies mer eller mindre uavhengig av hvordan selve opplegget har vært. På spørsmål om utbytte, skisseres først og fremst de ferske inntrykkene de sitter igjen med etter at kurset er ferdig. Inntrykk som for mange kan være sterke etter en intensiv eksamensperiode, der man kanskje opplever læringsutbytte og det sosiale fellesskapet som ekstra sterkt. Grad av måloppnåelse må jeg spørre om mer direkte. Det er tydelig at dette har med det tidligere omtalte tidsaspektet å gjøre, og at det umiddelbare utbytte kommer først, mens flere av motivene og målene, er mer langvarige effekter eller ”final” outcomes som Schuller (2001) refererer til. Målet om ny jobb vil være et utbytte som man vil kunne innfri etter hvert. Det kan også være at deltagere underkommuniserer utbytte, fordi det tas mer eller mindre for gitt, eller at det umiddelbare utbytte opptar en større grad av deres bevissthet på det tidspunktet intervjuene ble foretatt. De subjektive dimensjonene ved utbytte som intervjupersonene oppgir, er knyttet både til egenutvikling, synet på seg selv og gleden ved å lære. For eksempel nevnes følgende utbytte:

- Fått et annet syn på seg selv, økt selvfølelsen, blitt mer moden.
- Fått anerkjennelse.
- Lært mye.
- Fått mer selvtillit.
- Fått nye venner.
- Opplevd at det har vært morsomt å lære.
- Lært mer om seg selv.
- Lært hvordan man lærer.
- Utvidet horisonten.
- Fått lyst til å lære mer.
- Økt bevissthet og integritet.
- Funnet ut at man kan og vet mer enn man tror.
- Opplevd økt status og anerkjennelse.
- Lært ulike måter å kommunisere og argumentere på.
- Fått mer kunnskap.
- Endret synet på livet.
- Fått ny livsglede.
- Erfart at de klarer å gjennomføre noe.
- Erfart å mestre nye utfordringer.
- Utviklet evnen til å lære.
- Opplevd å ha vært flink.

#### 9.4.2 Økt kompetanse og lærelyst

I tillegg til det umiddelbare utbytte som uttrykkes, formidles også et utbytte som retter seg mot et mer systematisk og helhetlig overblikk over et fagfelt eller tema. Intervjupersoner som har tidligere praksis i innenfor det temaet som kurset omhandler, opplever at den teoretiske innfallsvinkelen kompletterer deres tidligere kompetanse. Dette gjelder Anne Karin, Hilde Marie, Solfrid, Kristoffer, Ellen, Nils, Ann, Tor, Solveig, Berit Kenneth og Marit.

Kenneth har gjennomført IT-studiet som nettstudent. Han gir inntrykk av å være svært selvsikker og målrettet, og han er leder i et firma. Kenneth ønsker papirer på det han kan, samtidig som han vil gjøre en bedre jobb og *”få et mer systematisk blikk på en del ting som han allerede har kjennskap til.”* Hans motiver var arbeidsrelaterte, slik hans utbytte også er det. Et mer helhetlig og komplett teoretisk oversikt over det fagområdet som han tidligere bare hadde utøvet i praksis, har gitt Kenneth en mer helhetlig kompetanse og større oversikt. Også Marit hevdet hun har fått *”satt kunnskapen i system”*. Hun sier:

*”Jeg har på en måte blitt veldig bevisstgjort. Jeg har jo visst mye før og, men jeg har ikke skjönt alt. Jeg har fått satt ting i system. Så for meg har det vært en kjempevekker, altså - Det tror jeg at det har vært for de andre også. Bare sånn i forhold til en del av den pasientgruppa som vi har her oppe hos oss. Du vet at du skal gjøre sånn og sånn, men hvorfor skal jeg gjøre det sånn og sånn. Du har aldri hatt tid til å stille spørsmål*



*ved hvorfor det er som det er. For mange ganger tenker du at det kan ikke være riktig å gjøre det sånn, men det er liksom en kultur om at "vi gjør det sånn, du må ikke komme inn her og blande deg inn og tro at du vet dette mye bedre enn oss - sånn gjør vi det her på huset." Som ufaglært så tør du ikke stille så mye krav, nå ser jeg at jeg har banket gjennom en del ting som jeg ser har vært mer heldig for de pasientgruppene enn om jeg ikke hadde gjort det. Men det er jo sånn at jo mer kunnskap du har, jo mer tør du si i fra også. Jeg mener ting, og jeg vet at det er riktig. Så sånn sett så skulle vel alle hatt den muligheten til å gå på skole, for jeg ser jo hvor nyttig det er da."*

Marit har også tidligere praksis innenfor det yrke som hun nå har tatt fagbrev i. Den teoretiske innfallsvinkelen til det fagstoffet hun har praktisert i jobben sin, har fått henne til å reflektere over sin egen praksis. Hun har i tillegg fått et mer fullstendig og systematisk overblikk, som gjør henne modigere. Hun tør si fra, fordi hun opplever å være mer kompetent og har større belegg for det hun sier. Det gir henne anerkjennelse og innflytelse, samtidig som hun har bevist ikke bare overfor seg selv, men også overfor andre at hun er målbevisst, strukturert, sterk og ansvarlig. Disse elementene blir mer sjelden direkte uttalt, og kan verken kalles latente eller ubevisste, men de kommer som små "drypp" innimellom det andre som blir sagt. Økt anerkjennelse og innflytelse, som relaterer seg til at man føler seg mer kompetent innenfor sitt fagfelt, nevnes også av de andre med tidligere praksis innenfor kurstemaet.

Sølvi opplever også sitt utbytte som mangfoldig. Hun sier hun har lært mye og fått mange nye venner. Hun har også oppdaget at hun ikke var like målbevisst som hun trodde at hun var i starten. Likevel oppdaget hun at det å lykkes med noe, gjør noe med lysten til å lære mer og forsøke seg på nye ting:

*"Ja, for hvis du ser at det går an å få det til på ett område, at det går an å gjøre noe med livet sitt, så vil du sikkert gjøre litt på andre områder også. Det var jo noe jeg opplevde. Det var jo slik jeg begynte prosessen i livet mitt... at jeg ville gjøre noe med livet mitt jeg også."*

Hun hevdet videre at hun egentlig burde satset på læring for lenge siden, men at hun hele tiden har prioritert andre ting. Hun har både livserfaring og realkompetanse på ulike områder, som hun på grunn av manglende papirer og beviser, ikke har kunnet bruke i praktisk arbeid. Tilfredsheten som ligger i det å *realisere noe man har hatt vage tanker om å gjøre lenge*, er et utbytte som Sølvi opplevde:

*"Det å bli 30 år, er et punkt hvor en begynner å føle seg litt sikker på seg selv og føler at en kan litt mer enn det en har kunnet vise. Sånn som de siste åtte årene, så har jeg sittet hjemme med unger, bare det. Jeg har ikke kunnet tatt et strikkekurs engang, for det har ikke passet inn i livet mitt.[...] Nå føles det som om det er dette jeg burde gjort for lenge siden."*

Mia Merethe fremhever også "lysten til å lære mer" som et uventet resultat av kurset. Både fordi hun med mer kunnskap oppdager stadig nye "kunnskapshull" som hun vil fylle, men også fordi selve læringsprosessen er spennende. Det å mestre lærings situasjonen og pensum opplever hun også som tilfredsstillende. Hun sier:

*”Ja, det er jo det som er så merkelig da. At jo mer du leser, jo mer får du lyst til å lese om andre ting også, for liksom å få et helhetlig bilde av historien vår og... Spesielt når du holder på å lese psykologi, så spenner det jo fra religion til... ja, så jeg kjenner at jeg blir mer og mer interessert.”*

Hva innebærer det å få økt læringslyst? Med Bourdieus begreper vil det kunne handle om at man har ervervet ”sansen for spillet”. Mestring av spillet og følelsen av å gjøre det bra, vil dermed kunne motivere deltagerne til å akkumulere mer symbolsk og kulturell kapital gjennom læring, for å styrke sin egen posisjon ytterligere i dette feltet. Marit har også oppdaget gleden ved å lære. I tillegg har hun fått styrket sin kompetanse og opplevd anerkjennelse fra kollegaer, slik at hun mer enn før tør si fra og stille krav. Å komplettere sin kompetanse, gir dermed både anseelse og en styrket objektiv posisjon.

### **9.4.3 Sosialt utbytte**

Mange av intervjupersonene fremhever altså et sosialt utbytte i form av nye vennskap og det å være en del av et miljø som har vært berikende for dem. Hege, Hanne, Kjersti, Marit og Sølvi har hatt kontakt med enkelte av kursdeltagerne også etter at kurset var avsluttet. I tillegg arrangerte de en rekke sosiale aktiviteter mens kurset pågikk; ut på pub, på kafé, hytteturer og helgeturer, samt at de hadde avslutningssammenkomster før jul og før sommerferien osv. De fleste har opplevd det å delta i et læringsmiljø som berikende. Også de som ikke hadde fått personlige venner, opplevde dette fellesskapet som verdifullt (Eilif, Siv og Tor). At det foregår en investering i sosial kapital, slik Bourdieu og Coleman skisserte, utgjør også tendenser blant deltagerne. Deltagerne som opplevde samlivsbrudd forut for kurset, synes å være særlig opptatt av å opprettholde vennskapen med andre kursdeltagere. Som følge av samlivsbrudd, vil den sosiale kapitalen kunne bli svekket som følge av at partneren flytter, at man mister kontakten med svigerfamilie og eventuelle felles venner. For disse vil nytten av nye bekjenskaper kunne knyttes til en slags investering i sosial kapital. Hege har deltatt i et relativt stort læringsmiljø, der hun har vært del av en mindre gruppe som har støttet hverandre og samarbeidet gjennom hele kurset. Hun sier:

*”Ja dette har vært en kjempeklasse. Vi er en kjerne som har holdt sammen, og som kommer til å ha kontakt også etter dette. [...] Det er spesielt ei som jeg har særlig god kontakt med. Vi har unger på samme alder og er liksom i samme båt på et vis. Så vi har mye kontakt.”*

Hege referer til en liten gruppe av kursdeltagere som hun har hatt stor nytte av underveis på kurset, og som hun har hatt kontakt med privat. Likevel gir hun inntrykk av å ha fått spesiell kontakt med en av kursdeltagerne, som hun kjenner fellesskap med, relatert til at de befinner seg i omtrent samme livssituasjon. Kjersti har også fått mer kontakt med noen av kursdeltagerne. Hun sier:

*”Vi var tre stykker som var veldig sammensveiset hele veien. Jeg har fått nye venner som jeg kommer til å ha kontakt med fremover, ja.”*

Intervjuene viser at det sosiale nettverket i et læringsmiljø både er en katalysator i læringsprosessen og en kilde til hygge, trivsel og atspredelse. Nyttig bekjentskap som blir til varige og private venner er eksempler på akkumulasjon av sosial kapital (Bourdieu 1997).

#### 9.4.4 Subjektive og objektive dimensjoner

Intervjuene viser et tydelig skille mellom subjektive og objektive dimensjoner ved utbytte. Som subjektive dimensjoner nevnes blant annet egenutvikling og noe man har lært. I det ligger blant annet at man har utviklet seg selv, økt selvfølelsen, økt selvtilliten, oppdaget nye sider ved seg selv og fått en ny glede ved tilværelsen. Måloppnåelse i forhold til de motivene som ble skissert innledningsvis, synes å inngå i de mer objektive dimensjonene ved utbytte. Særlig gjelder dette motiver knyttet til ny jobb og økonomi. Når det gjelder det økonomiske utbytte, er det få som har rukket å oppnå økonomiske gevinster så kort tid etter at kurset er avsluttet. Ann håpet å få høyere lønn etter hvert, mens Anne Karin og Ellen allerede hadde fått høyere lønn som følge av kursdeltagelsen. Hege og Marit prøvde å søke seg nye jobber og håper på bedre odds nå enn tidligere.

Det som ut i fra Bourdieus kapitalbegreper kan defineres som kulturelt utbytte, er deltagerens dokumentasjon av de kursene de har deltatt på. Ellen, Kjersti og Sigrid får vitnemål. Marit, Ann og Hanne har tatt fagbrev, mens de andre får kursbevis og annen dokumentasjon på kurset som de kan ta med seg videre. De opplevde dette som konkrete resultater og bevis på egen merittering, og var både stolte og glade over den dokumentasjonen som kurset gir. De fleste hadde fått disse dokumentene i posten, mens andre hadde arrangert tilstelninger med høytidelige overrekkelser. Det er tydelige tendenser til at de typer av utbytte som er nevnt, også kan ha viktige symbolske aspekter ved seg. Spesielt gjelder dette betydningen av å få anerkjennelse fra andre og økt innflytelse, som er avdekket som et viktig resultat av kursdeltagelsen.

Strukturer blir produsert og reproduert av sosiale agenter, som på bakgrunn av de disposisjoner de har i habitus handler strategisk. Strukturene, som strukturerer agentenes strategier, blir også produsert av disse strategiene. Disse er kun synlig når de betraktes over tid. Med dette retter Bourdieu oppmerksomheten mot de ulike begreper om tid som styrer henholdsvis agentens og forskerens forståelse av praksis, og som lett kan føre til at forskeren forveksler et mønster som fremkommer over tid, med en regel som gjelder i tid (Bourdieu 1977 s. 9). Dette er essensielt i forhold til den overvekten av de mer subjektive dimensjonene av utbytte som intervjupersonene vektlegger. En nærliggende fortolkning av dette resultatet ville vært at det subjektive aspektet har større betydning enn det som vektlegges i Bourdieus teori. Ut fra Bourdieus betraktning om at det subjektive og det objektive er internalisert i habitus og strukturene produserer agentenes subjektive og objektive strategier, blir det derimot meningsløst å fremheve betydningen av det subjektive som om det er adskilt fra det objektive. De mer subjektive dimensjonene som egenutvikling, anerkjennelse, kunnskap, selvfølelse og selvtillit kan man bygge videre på som et middel til å oppnå noe annet senere (jf "intermediate" outcomes). Schuller et al. (2004) viser da også gjennom sin forskning hvordan ulike effekter av å delta i læring leder opp til andre effekter. Han beskriver også effekter som virker sammen med andre hendelser ellers i livet som kan lede til utbytte. Dette kaller han "wider benefits", som altså er utbytte som går ut over de økonomiske gevinster og

umiddelbare effektene. Hvis deltagelse i læring bidrar til bedre helse, så vil bedret helse eksempelvis kunne være noe som samfunnet som helhet også vil tjene på (ibid). Utbytte er derfor et relativt generelt begrep som kan komme til uttrykk på mange plan, og som kan tolkes veldig forskjellig alt etter hvem som tolker og hvem som opplever. Ved å kartlegge utbytte rett etter kursenes avslutning, vil tidsaspektet kunne spille inn på den måten Bourdieu (1977) og Schuller et al. (2004) hevdet. En ytterligere diskusjon av dette vil jeg gjøre i avslutningskapitlet.

## 9.5 Identitetstypenes utbytte og forhandlinger underveis

”Identitetstypene” kan på mange måter assosieres med Bourdieus livsstilsgrupper. For selv om deltagere innenfor samme ”identitetstype” er ulike på mange måter, vil de ut i fra en del felles kjennetegn ha omtrent de samme muligheter og drivkraft i forhold til å generere ulike kapitaltyper. De vil også ha sammenfallende interesser, dels en ensartet forståelse av hva man kan oppnå og hva man kan forvente seg av tilværelsen. Innstilling til læring, motiver, valg og utbytte, vil være relatert til slike disposisjoner i habitus som symboliserer kursdeltagernes likhet og ulikhet med hverandre. De påfølgende underkapitlene går nærmere inn på de ulike ”identitetstypene”, for å illustrere erfaringer, forhandlinger og utbytte. Her fremkommer blant annet at det subjektive umiddelbare utbytte arter seg noe ulikt blant ”identitetstypene”.

### 9.5.1 ”Karrierejegerne” Kristoffer og Ann

Gjennom intervjuene i oppstarten ble det tydeliggjort at *arbeids- og karriererelaterte motiver* besto av flere, til dels ulike begrunnelser. I tillegg til ønske om en jobb, avansement, økonomisk vekst og høyere lønn, la noen av intervjupersonene vekt på selvutvikling, anerkjennelse og makt innenfor den jobben de allerede har. Både Kristoffer og Ann hadde arbeidsrelaterte motiver. Mens Kristoffers motiver er knyttet til selvutvikling, anerkjennelse og makt innenfor sin nåværende jobb, er Ann sine motiver mer knyttet til ønske om en ny stilling, avansement og økonomisk vekst.

Kristoffer, som tidligere er presentert i tilknytning til motiver og valg, har deltatt på et nettbasert kurs i ledelse og organisasjon ved NKI Nettskole. Han var 28 år og samboer, men han hadde ingen barn. Han hadde relativt høy utdanning fra før og var gruppeleder i en logistikkavdeling innenfor datadistribusjon. Kristoffer hadde positive erfaring med læring, og hadde deltatt kontinuerlig i læringsaktiviteter siden han avsluttet grunnskolen. Kristoffers arbeidsgiver betalte for kurset, og både han og arbeidsgiver forventet å ha nytte av kurset i jobben.

Kristoffer syntes kurset gikk greit hele veien og han leverte inn alle ”brev” med god margin. Det ble litt mer skippertak enn den jevne jobbingen han hadde sett for seg i utgangspunktet. Kristoffer synes han har nådd målet med kursdeltagelsen, som var å bli flinkere i diskusjoner og forbedre sine lederegenskaper. Han har allerede praktisert en del av det han har lært på kurset.

*”Det har vært en bra studie som har omfattet mye. Så det har vært veldig, veldig bra. Og jeg har fått full uttelling for det. Kanskje særlig i jobbintervju har jeg merket at jeg har fått knagger å henge ting på. Jeg skjønner mye mer av ledelse og organisasjonslære og har fått et mer systematisk blikk på ting.”*

Kristoffer opplevde at motivasjonen var jevn. Han møtte få problemer underveis og han syntes han mestret kurset med faglige gode resultater. Kristoffer opplevde det som frustrerende at nettlærer ikke var tilgjengelig for samtaler på telefon, men bare på e-post. Kristoffer syntes veiledning på e-post var tungvindt og langtekkelig, noe som gjorde at han ble noe forsinket med prosjektoppgaven sin. Han fremhevet at selvdisiplin og evne til selvstudier er viktig for å kunne gjennomføre studier på nett.

Ann har tatt bedriftsøkonomi via NKI nettskole. Hun var 29 år, hadde familie med to barn. Hun var fulltids yrkesaktiv økonomisekretær og hadde videregående opplæring og noe kurs ut over det fra før. Hun ville ta bedriftsøkonomutdanning for å bedre sine sjanser til å få en ”bedre jobb”, til å bli flink i jobben sin og for å bli forfremmet. Hun var vant med å lære og hun har bestandig likt å gå på skole.

Ann er relativt godt fornøyd med både kurset og sin egen innsats, selv om hun ikke er helt fornøyd med eksamensresultatet. Hun opplevde det som tøft å skulle delta på kurs når man har familie og barn. Hun sier det krever masse energi å få gjort det man skal, og hun vil derfor vente med å delta på flere kurs til ungene blir litt større. Hun benyttet muligheten til å avspasere fra jobb for å kunne lese. Hun brukte også aktivt arbeidsplassen som leseplass, og fremhevet at det var godt å ”komme seg vekk” for å lese. Hun opplevde at det faglige gikk greit og at kurset var akkurat slik hun hadde forestilt seg. Hun sier:

*”Jeg har fått bra resultater på eksamen og forventer å få noen nye arbeidsoppgaver, nye ansvarsoppgaver og de lønnstrinn ekstra som jeg forventet i utgangspunktet. Jeg håper også å få en mer ledende funksjon i bedriften etter hvert.”*

Som *karrierejegere* hadde både Kristoffer og Ann relativt høy utdanning fra før. De har begge deltatt i læring gjennom et relativt krevende nettstudium, samtidig som de var yrkesaktiv på heltid. De var karriereorienterte i den forstand at de var opptatt av jobben sin, opptatt av å ha innflytelse og gjøre det bra i arbeidssammenheng. Begge hadde hatt positive erfaringer med egen læring fra før, og de har deltatt i læringsaktiviteter med jevne mellomrom. De fremhever seg selv som selvstendig, selvstyrte, motiverte og de hadde i utgangspunktet en forventning til at de lett ville klare å gjennomføre med gode resultater. Deres tilfredshet i livet ligger i å kunne utvikle seg selv i jobbsammenheng. Sammen med dette har deres tidligere erfaringer med læring hatt betydning i forhold til beslutningen om å delta på kurs. I forhold til utbytte har de ”oppnådd det de forventet” (Kristoffer), bortsett fra at Ann ikke har fått ”en bedre jobb” enda, selv om hun mener utsiktene til dette er mye større enn før. Relatert til Schullers (2001) ”final outcomes”, vil dette være utbytte som kan komme etter hvert. De subjektive elementene ved utbytte som Ann og Kristoffer nevner, er opplevelsen av å ha fått anerkjennelse på jobben, bedret sine lederegenskaper og blitt bedre til å diskutere. Men ut over dette, har ikke kursdeltagelsen hatt særlige konsekvenser. Det som kjennetegner *karrierejegerens* erfaringer er at de, i mindre grad enn andre, opplever uforutsette ting/hendelser som et forstyrrende, motivasjonsreducerende element. De er godt forberedt, de

vet hva de går til, de vet de vil møte utfordringer, men de lar seg ikke forstyrre av det. Kristoffer og Ann har underveis ikke hatt behov for ”nye” forhandlinger mellom objektive og subjektive posisjoner. Synet på dem selv, deres indre motivasjon, deres forventninger og innstilling har vært stabil under hele kursperioden, og målet med kurset har stått klart for dem hele veien. Kristoffer visste i utgangspunktet at han hadde lederegenskaper, han trengte bare kompetansen for å utnytte disse egenskapene. Det skjedde heller ingen endringer i de objektive posisjonene underveis hos Kristoffer og Ann. Identitetskonstruksjonen i deres målsetting om ledelse og nytt yrke, synes å være kalkulert og strategisk både hos Kristoffer og Ann. Identitetskonstruksjon hos dem vil først og fremst være knyttet til å etablere en lederposisjon og en ny yrkesposisjon, med yrkeslivet som kontekst.

*Karrierejegerne* har hatt relativt få utfordringer i løpet av sin deltagelse på kurs, der alt har gått ”som forventet”. Avstanden mellom subjektive og objektive posisjoner har hele veien vært relativt kort, og de har dermed hatt lite behov for reforhandlinger underveis. *Karrierejegerne* har tatt inn over seg den dominerende diskursen og oppga motiver som samsvarte med Kompetansereformens intensjoner. På den måten vil *karrierejegerne* være Kompetansereformens mønsterdeltager. Spørsmålet er om det har vært for enkelt for karrierejegerne ut i fra tanken om at hensikten med læring mer vil handler om å gå ”ut over” det som forventes. Wenger (1998) definerer læring som å være i konstant endring. Essensen ved å være menneskelig er å finne sammenhengen mellom å inneha en egen identitet og ta egen erfaring i bruk til ny læring i den sosiale verden (ibid). En atferdsorientert definisjon er at læring medfører relativt varige endringer i atferd (Klein & Mowrer 1989). Kanskje burde *karrierejegernes* ”sans for spillet” utfordres i sterkere grad, når de sier at ”*utbytte ble som forventet, ikke mer enn det*”. *Karrierejegerne* ser ut til å sitte fast i den dominerende diskursen, og samtidig består deres identitetskonstruksjon i å befestе den identiteten som de allerede har etablert.

### 9.5.2 ”Ny-etablererne” Marit og Sølvi

Intervjupersonene i denne kategorien har til felles at de er godt voksne, de har vært ute av arbeidslivet, det er lenge siden de har deltatt i organiserte læringsaktiviteter og de fleste har negative erfaringer med det å delta i utdanning og læring.

For Marit har negative skoleerfaringer preget både henne som menneske, hennes syn på seg selv og troen på egen evne til læring. Hennes grunnleggende mål med kurset var en ny jobb, men hun oppga også et ønske om å mestre det å lære, samt å styrke sitt eget selvbylde. Til tross for reduserte inntekter i en periode, har det gått svært bra for Marit. Hun har allerede fått andre arbeidsoppgaver og mer lønn som følge av utdanningen. Hun føler hun er blitt mer bevisstgjort, og fått satt faglige ting i system. Hun har lært seg selv bedre å kjenne, blitt bedre til å skrive og lese, hun har oppdaget nye sider ved seg selv og blitt mer strukturert. Hun vokste veldig på at hun fikk topp karakterer på alle tre avsluttende eksamener. Hun sier lærerne var fantastiske, at kurset var bra opp og at læringsmiljøet var sosialt og inkluderende. Hun sier hun aldri hadde fått så bra resultater om hun ikke hadde jobbet jevnt og trutt med fagstoffet. Kjennskap til faget gjennom å ha jobbet med det i praksis, gjorde også fagstoffet lettere å tilegne seg. Hun nevner også som en positiv erfaring at hun har bevist overfor seg selv at hun får det til. Masse trening har i tillegg gjort henne bedre i skrivning og lesing. Hun

har ikke møtt særlige problemer underveis, og tillegger lærerne stor betydning for sin egen motivasjon og mestring. Hun har lært å bli veldig strukturert og hun har lært å planlegge sin egen læringsprosess. Hun opplever deltagelsen utelukkende som positivt og for henne har utbytte vært langt større enn hun forventet.

*”Jeg har lært meg selv bedre å kjenne, både på godt og ondt. Men jeg har innsett at jeg kan mye og får til mye av det jeg ikke trodde var mulig å få til. Jeg har også oppdaget at jeg egentlig er veldig sta og har en stå-på-vilje i forhold til å fullføre ting.”*

Sølvi oppga *skilsmisse* som direkte årsak til rekrutteringen. Hun trengte tid til å tenke over sin livssituasjon, og ønsket en ny retning i livet. Sølvi var i utgangspunktet veldig klar på målet med kurset, og ville i enden av opplæringen *starte sin egen virksomhet*. Hennes ankepunkt i forhold til deltagelsen var økonomien og hennes negative skoleerfaringer. Ny kjæreste innebar for Sølvi at det ble litt mer interessant å gjøre andre ting enn å gjøre ferdig alle innsendingsoppgavene: *”det blir sånn tiltak å sette seg ned”*. Hun opplyser at det var mange på kurset som sluttet underveis, anslagsvis halvparten av alle som startet. Sølvi var tillitsmann på kurset og hun hadde som rutine å ringe til alle som uteble for å ”hekte” dem på kurset igjen. Det var flere av kursdeltagerne som uttrykte at kurset ikke var som forventet, at det ble for omfattende og tok for mye tid. Sølvi opplevde også selv at undervisningen gikk veldig fort frem, og at det var mye fagstoff som ble gjennomgått på en kurskveld. Hun kunne bruke opp til tretti timer på en innsendingsoppgave. Hun følte likevel at hun lærte mye, og hun fikk mange nye venner som hun fortsatt vil ha kontakt med. Hun fremhever at hun har fått til mye, selv om hun mistet en del av motivasjonen underveis.

*”Jeg føler at jeg har lært kjempemasse, fått gode venner og opplevd at det er ganske artig å lære, faktisk. [...] Jeg har også oppdaget at jeg kanskje ikke er så målbevisst som jeg trodde jeg var.”*

Mellom første og andre intervju var livssituasjonen til Sølvi endret ganske mye. Ved første intervju møtte jeg en nyseparert, målbevisst, tøff og kanskje også litt bitter dame, som ville vise verden at hun kunne stå på egne ben. Ved siste intervju hadde hun fått seg ny kjæreste, en fast ordning i forhold til omsorgen for barna hadde kommet i orden, hun hadde fått orden på en tidligere ganske dårlig økonomi, bitterheten overfor eksmannen hadde lagt seg og *skilsmisseoppgjøret* var for lengst et ferdig kapittel. Hun var rett og slett blitt godt etablert i sin nye tilværelse. Hun fremsto også som mykere, mer avslappet, mer glad og optimistisk. Planen om å starte opp en egen bedrift, som var Sølvis egentlig mål, var blitt lagt litt på is. Hun hadde derimot fått en stabil heltidsjobb som hun trivdes i.

Marit og Sølvi hadde begge negative erfaringer med det å lære, og i utgangspunktet oppfattet ingen av dem læring som en positiv aktivitet i seg selv. For både Marit og Sølvi fremsto deltagelse i læring som ny mulighet i livet. Selv om deres læringshistorier er forskjellige, er det som kjennetegner Marit og Sølvis utbytte at det var mer omfattende enn forventet. Kursdeltagelsen ga nye vennskap, økt selvfølelse, økt selvtillit og de oppdaget at de likte å lære. Særlig for Marit har deltagelse i læring betydd svært mye for henne som menneske og for hennes yrkesmuligheter. Selv om Marit og Sølvi fremstår som sterke og målbevisste kvinner i utgangspunktet, er det flere ting som gjør dem mer sårbare overfor ulike utfordringer. Deres negative skoleerfaringer, lave tro på seg selv i en læringssituasjon, liten

grad av autonomi eller evne til selvstyring, utgjør en subjektiv posisjon som gjør dem sårbare overfor potensielle utfordringer. Det som oppveier for Marit er støtte og oppmuntring, litt press fra lærer og læringsmiljø, positive mestringserfaringer og økt lærelyst og dermed også styrket motivasjon som sakte gjør noe med hennes syn på seg selv og synet på egne muligheter. *"Egentlig skulle jeg ikke klare dette jeg, men det betydde så mye for meg at jeg klarte det mot alle odds"*. For Sølvi endres hennes objektive posisjoner underveis. Fra å være nyskilt med dårlig økonomi, går hun over til å få ny jobb, ny kjæreste og en etablert økonomi. Ut i fra det teoretiske utgangspunktet, vil slike endringer også endre forhandlingsgrunnlaget for identitetskonstruksjon. For Sølvi gir dette seg utslag i at hun ikke er så målrettet i forhold behovet for en ny jobb og målet om å etablere egen virksomhet. At forutsetningene er endret, gjorde noe med motivasjonen og fullføringsviljen hennes også. Både Marit og Sølvi legger mye i deltagelse på kurs; det opptar mye tid og de har forsaket mye for å kunne delta. Likevel hadde de det ikke hatt helt klart for seg hva de gikk til, og de hadde uklare forventninger til måloppnåelse. Dette kommer særlig til uttrykk når Marit beskriver alle de uforutsette positive tingene hun opplever som utbytte av kurset. De har i løpet av deltagelsen på kurs etablert en posisjon som deltager i læring, en yrkesposisjon, og som Marit uttrykker *"en oppdatert forståelse av seg selv"*.

Sølvi har hatt relativt mange utfordringer i løpet av sin deltagelse på kurs, Marit har møtt noen få utfordringer. Avstanden mellom subjektive og objektive posisjoner var i utgangspunktet stor for *ny-orientererne*, og de gjennomgikk omfattende forhandlinger og reforhandlinger underveis. *Ny-orienterernes* motiver omfattet andre og flere aspekter enn det som var Kompetansereformens intensjoner. De syntes dermed å være relativt uberørt av den dominerende diskursen. På den måten vil denne gruppen trolig oppfattes som en utfordring for de som skal ivareta og virkeliggjøre Kompetansereformens intensjoner. Ut i fra det mangfoldige utbytte som *ny-orientererne* oppgir, er det likevel denne gruppen som både utfordres mest og som utvikler identiteten mest gjennom sin deltagelse.

### 9.5.3 "Livsnyterne" Eilif og Tor

For Eilif og Tor var det å delta på kurs en hobby/fritidsaktivitet. Eilif har deltatt på et kurs i spansk ved AOF. Han var 35 år, hadde ingen barn og deltok på kurset sammen med sin samboer og åtte andre kursdeltagere. Han arbeidet som IT konsulent. Han hadde et veldig avslappet i forhold til læring, og så bare positivt på å delta på et spanskkurs der han og samboeren kunne praktisere spansk på reiser.

Eilif opplevde ikke det helt store utbytte av kurset. Det var en del arbeidsrelaterte ting på kveldstid som kom i veien, så han fikk ikke lest så mye som han skulle. Men han ønsker å ta kurset på nytt senere. Han hadde et godt inntrykk av kurset og han fikk med seg det vesentlige, men kurstidspunktet kunne ofte kollidere med kveldsarbeid på jobben. Han ble ikke særlig godt kjent med de andre kursdeltagerne, så det sosiale aspektet var ikke det vesentligste for Eilif. Han vil nå reise litt for å øve og praktisere mer av det han har lært. Sånn sett har han oppnådd det han ville med kurset. Han sier:



*”Jeg har fått kursbevis og lært en del spansk som jeg kan bruke. Det blir nok noen turer til spansktalende land nå ja. [...] Jeg oppdaget også at jeg kan være ganske lat og ustrukturert.”*

Tor var 48 år, hadde kone og to barn. Han har deltatt på båtførerkurs og fått båtførerbevis gjennom AOF. Han jobber som elektriker og deltok på båtførerkurset for å få mer kunnskap om regler og manøvrering på sjøen. Han trivdes dårlig på barneskolen og måtte gå 10 klasse for å ta opp igjen en del fag. Det var lenge siden sist han deltok i en organisert læringsaktivitet og han var spent på om han hadde *”evne til å lære”*.

Alle som deltok på kurset fullførte og alle fikk et kursbevis tilsendt i posten etterpå. Tor syntes kurset var greit organisert, og han syntes det gikk bra å lære når han ble kjent med lærerens måte å undervise på, som stort sett gikk ut på en kronologisk gjennomgang av boka. Tor fikk bekreftet at evnene til å lære absolutt var til stede, og var positivt overrasket over det. Han trivdes med å delta på kurs og gledet seg til kurskveldene, selv om det ikke var et utpreget sosialt kursmiljø og ikke så mye samarbeid om fagstoffet. Det var heller ingen sosiale sammenkomster ut over kurskveldene. Deltagelse på kurs vekket lysten til å delta på nye kurs, og han vurderer å ta flere kurs i tilknytning til jobben. Han sier han kommer til å få bruk for det han har lært. Han har allerede lagt opp en del kjøreruter hjemme, som han skal gjennomføre i sommerferien. Han føler at han vil være tryggere på sjøen. Han opplevde at motivasjonen steg utover i kurset og det var lagt opp til litt praktiske øvelser også. Tor sier:

*”Kurset gikk bra. Jeg fikk kursbevis og verdifulle kunnskaper om det å ferdes på sjøen. [...] Jeg fikk bekreftet at jeg faktisk har evnen til å lære. Det var også greit å være en del av et ålreit miljø.”*

*Livsnyterne* Eilif og Tor betraktet deltagelsen på kurs som lystbetonte fritidsaktiviteter, der de vil de ha praktisk nytte av det de har lært. Eilif med reise som lidenskap og Tor med båtlivet som lidenskap. I tillegg til å erverve kunnskap, har det for Tor sin del også vekket lysten til å lære mer og til å delta på flere kurs. Verken Eilif eller Tor har forsaket særlig mye for å kunne delta på kurs, og livet deres for øvrig har gått som normalt. Kursdeltagelsen har verken utfordret deres subjektive eller objektive posisjoner i særlig grad. Interessen for språk og båt har vært motivasjonen. De tilkjennega ingen særlig forventninger til kurset ut over det å lære spansk og båtførerferdigheter. Så selv om det ikke gikk så bra for Eilif, så tar han det tilsynelatende lett og sier at det jo bare er å prøve på nytt. I forhold til identitetskonstruksjon, vil dette rette seg mot underbyggingen av deres identitet som båtentusiast og som reise-/opplevelsessøkende.

*Livsnyterne* hadde i likhet med *karrierejegerne* relativt få utfordringer i løpet av sin deltagelse på kurs, der det meste har gått *”som forventet”*. Eilif ble hengende litt etter, selv om han ikke hadde noe hastverk med å fullføre. Avstanden mellom subjektive og objektive posisjoner var relativt kort, med få forhandlinger og reforhandlinger underveis. *Livsnyterne* opptrer som om de er helt uberørt av den dominerende diskursen som Kompetansereformen representerer, og deres motiver var ikke i samsvar med Kompetansereformens intensjoner. Bourdieu (1984 s. 370) refererte som tidligere nevnt til en gruppe *”ny-intellektuelle”* som blant annet er fasinert av identitet, utstråling, livsstil og jakten på nye opplevelser, slik *livsnyterne* i mitt datamateriale også synes å være. Relatert til den kollektivistiske tenkningen bak Kompetansereformen, vil *livsnyterne* kunne oppfattes som *”rusk i maskineriet”*.

#### 9.5.4 "Etablereren" Siv

Siv var 22 år og deltok i 1.avdeling jus gjennom Folkeuniversitetet, med samlinger to ganger i uken kombinert med selvstudium og innleveringer på Internett. Hun drev et gårdsbruk sammen med sin søster. Hun har alltid trivdes med å gå på skole. Mange uavklarte juridiske spørsmål i forbindelse med gårdsdriften, ga henne lyst til å studere jus. Som *etablerer* var Siv opptatt av å bruke hodet sitt, få seg en høy utdanning og skape seg en økonomisk solid plattform for fremtiden. Hun ønsket innledningsvis å fortsette med jus etter at hun har gjennomført 1.avdeling.

Ut fra egne mål og forventninger gikk det egentlig ikke så godt med Siv sine studier. Hun opplevde at det ble for mange andre uforutsette ting som dukket opp, så hun fikk ikke tid nok til lesing. Dermed gikk motivasjonen nedover og hun vurderte å avbryte. Men hun tok likevel eksamen og avventer resultatet på den. Hun deltok på de fleste forelesningene, men det var lesingen på egenhånd som ikke ble tilstrekkelig fulgt opp. For som hun sier: *"jus er ganske krevende fag med mye lesing"*. Hun fikk etter hvert heller ikke tid til å følge opp kollokviegruppen som var etablert, fordi det ble lagt opp til en ekstratur til lærestedet hver uke. Hun hadde lang avstand (to timer kjøring en vei) til lærestedet, så hun hadde ikke mulighet til å delta. Men hun har allerede meldt seg på et nytt kurs, som er desentralisert sykepleieutdanning med samlinger. Likevel sier hun at hun har lært mye som hun kommer til å få praktisk bruk for i arbeidet på gården og i privatlivet (for eksempel dette med eiendomsrett). Hun sier også at hun ble kjent med en del nye mennesker, som hun vil ha kontakt med videre. Ressursene underveis har vært at hun har hatt tro på egen læringsevne, har evne til selvstyring, hun er ung og relativt etablert. Men hun hevder hun ikke følte at hun var den riktige mennesketypen til kurset: *"Jeg er ikke jus-typen"*, selv om hun opplevde at studie var som hun forventet. Siv har hatt flere utfordringer underveis som særlig gjelder den lange veien til og fra lærestedet og en stor arbeidsmengde på gården. Dette er utfordringer som har satt hennes motivasjon på prøve i tillegg til hennes "oppdagelse" av at hun nok ikke var en *"typisk jusstudent"*, dermed etablerte hun aldri en subjektiv posisjon som jusstudent. I forhold til motivene som i stor grad gikk på å etablere en plattform yrkesmessig, så henger nok det litt i luften enda. Den konkrete bruken av faget er ikke relatert til et nytt yrke, men var ment å komplettere det yrket hun allerede har. Utbytte for Siv har dermed ikke vært så omfattende som hun håpet på, ved at hun har revurdert planene om å fortsette med jus og heller vil bli sykepleier. Forhandlingsgrunnlaget ble endret ved opplevelsen av å *"ikke passe inn som jusstudent"* – det innbar en revurdering av egne interesser og evner. Siv er ung, og som *etablerer* er identitetskonstruksjon en prosess som hun er inne i, der målene hun skisserte i startintervjuet ligger noe lengre fremme i tid. Hun sier:

*"Jeg har på følelsen av eksamen gikk dårlig. Det ble så mye annet jeg måtte prioritere fremfor lesinga. [...] Dette kurset passet ikke for meg. Jeg er ikke riktig mennesketypen til dette studiet. Det fant jeg ut ganske fort. [...] Alt blir jo så overfladisk også, når jeg leste såpass lite og ikke deltok på alle forelesninger og kollokviegrupper."*

Siv har hatt utfordringer hele veien, der avstanden mellom de subjektive og objektive posisjoner var relativt stor. Kanskje for stor, relatert til de opplevelsene og reforhandlingene hun gjennomgikk underveis. Siv har tatt inn over seg den dominerende diskursen og oppga motiver som samsvarte med Kompetansereformens intensjoner. På den måten er hun i likhet

med *karrierejegerne* en mønsterdeltager i Kompetansereformen. Spørsmålet er om kursdeltagelsen har vært for utfordrende for Siv, der hun prøvde å gå ”ut over” det som ble forventet av henne. Hennes habitus ga henne ikke ”sansen for spillet” i forhold til å være jusstudent. I forbindelse med utviklingen av sine begreper, koblet Bourdieu mulighetene for sosial mobilitet sammen med mulighetene for å akkumulere kulturell kapital, der den praktiske logikken representerer skjulte mekanismer som vanskeliggjør sosial mobilitet (Bourdieu & Wacquant 1992). Dette kan være en fortolkning på Sivs opplevelse av å være en ”outsider” i det akademiske juridiske studentmiljøet.

### 9.5.5 Utbytte som en styrking av posisjoner

Dette avhandlingsarbeidet bekrefter at voksne i læring er en heterogen gruppe, med ulike preferanser og behov. Kategoriseringer av deltagere til ”identitetstyper” har gitt oss mulighet til å se nærmere på sammenhenger ut i fra forståelsen av et sosialt rom, sosiale felter og livsstilsgrupper. Bourdieus analyser viste at ulike preferanser og praksiser fordeler seg i ulike deler av det sosiale rom, og fant sammenhenger mellom objektive posisjoner, praksis og habitus. Ulike motiver og ulikt utbytte vil være som forventet, ettersom akkumulasjon av kapital gjøres relevant i ulike felt eller innenfor ulike livsstiler.

I relasjon til motiver som handlet om å tilpasse sine subjektive forventninger til de objektive mulighetene, innebærer objektive og subjektive posisjoner ulike forhandlingselementer også mens man deltar på kurs. Utbytte kan, i likhet med motivene, betraktes ut i fra et identitetskonstruksjonsperspektiv. *Karrierejegeren* rettet mot å styrke sin yrkesposisjon, *ny – orientereren* rettet mot å endre eller styrke identiteten på ulike livsområder, *livsnyteren* rettet mot å styrke en ”fritidsposisjon” og *etablereren* med hovedvekt på etablering av en yrkesposisjon. Det er to dimensjoner ved identitetskonstruksjon som utbytte. Selv om den er rettet mot livsområder eller kontekster, så handler det både om etableringen og styrkingen av en objektiv posisjon. Men det handler vel så mye om etableringen av en subjektiv posisjon, med en styrket oppfatning av seg selv og egne objektive posisjoner. Det som imidlertid synes å være essensielt er at den subjektive posisjonen, selv om den er svært fremtredene i intervjupersonen utbytte, synes å inngå som deler av etableringen av posisjoner innefor de ulike områdene i etterkant av undersøkelsestidspunktet. De fleste fortolker seg selv i samsvar med andres fortolkninger av en (Prieur 2002c). Der hvor mange umiddelbart vil se en tilsynelatende fri og uhemmet variasjon og mangfold i deltagerens utbytte, virker objektive posisjoner tilsynelatende inn etter bestemte mønstre. Der hvor noen umiddelbart ville se individualitet og rasjonelle strategier, viser spørreskjemaundersøkelsens resultater også sosial strukturering. Et perspektiv utelukker ikke det andre, og jeg oppfatter ikke ett perspektiv som det eneste riktige. Ut i fra et utgangspunkt der man anser at det er samfunnet som gjør individet mulig, vil det være galt å sette skille mellom det individuelle og det samfunnsmessige.

## 9.6 "Blod på tann" eller "nok er nok"

Hos intervjupersonene har positive erfaringer og utbytte betydning, i forhold til om man ønsker å delta i flere læringsaktiviteter. Mens deltagelsen for noen bidrar til at man får "blod på tann" i forhold til å lære mer, kan det for andre føre til at "nok er nok" i forhold til å delta på flere kurs. Ingen av intervjupersonene er helt bestemt på at dette er det siste kurset de kommer til å delta på. De fleste er positive til å delta i læring også senere. Noen har konkrete planer om videre studier, mens andre kanskje tror de kommer til å studere senere, men at dette ikke inngår i planene for øyeblikket. En av de som kunne tenkt seg å studere videre, er Hege. Hege sier:

*"Men jeg tenker på det at jeg har tusen muligheter etter det også, liksom. At jeg kan spesialisere meg, for eksempel til et eller annet. Det er sånn jeg tenker. Jeg tror ikke jeg kommer til å jobbe som vanlig sykepleier, nei. Det tror jeg ikke. Det å kunne spesialisere seg innenfor et eller annet. Det kunne vært interessant... helsesøster hadde jo vært artig da."*

Hege legger vekt på nye muligheter som har åpnet seg for henne. Hun har oppdaget læring som et verktøy som hun nå har lært seg å bruke, og hun gleder seg over de mulighetene det gir. Hanne har også oppdaget gleden ved å lære. Hun sier hun har vanskeligheter med å legge fra seg bøkene. Hanne sier:

*"Men det at jeg ikke har noe å lese på, det tror jeg blir litt rart. Jeg har jo hatt litt sånn leseforbud her hjemme. De har sagt at nå får du bare legge det fra deg. Da har jeg hatt litt sånne abstinenser, altså. Jeg har ikke visst helt hvor jeg skulle gjøre av hendene og... Så det å ikke skulle lese noe, det blir rart. For det er sjette året det går i nå, så det blir litt rart å ikke lese da, synes jeg. Så jeg tror ikke jeg kommer til å stoppe med dette nei."*

Det er likevel få som har konkrete planer om flere kurs. Men de fleste av intervjupersonene regner det som sannsynlig at de vil gå flere kurs senere. Hege, Kristoffer, Kjersti, Sølvi og Siv har allerede konkrete planer om nye kurs og mer læring. Ellen, Kenneth, Laila, Mia Merethe, Marit, Rune, Sigrid og Tor har ingen konkrete planer, men ser det som sannsynlig at de kommer til å delta på flere kurs etter hvert. Bare Hanne og Solveig føler at de ikke kommer til å ta flere kurs i første omgang. Ingen av dem er blitt avskrekket på noen måte, men de hevdet at de trenger en pause.

Det intervjupersonene sier om planene videre, viser at de fleste vurderer utbytte som relativt stort i forhold til at dette er noe de kan bygge videre på senere. For noen har deltagelsen på kurs vært krevende, både i forhold til å tilegne seg kunnskap, men også i forhold til at det har kostet ganske mye å nedprioritere andre aktiviteter i en periode. Intervjuene viser også at noen av kursdeltagerne er blitt "heftet på læring". Dette gjelder særlig Kjellfrid som sier at jo mer hun studerer, jo flere "hull" finner hun som hun må fylle med mer kunnskap.

## 9.7 Oppsummering og drøfting

I analysene av sluttskjemaet i forrige kapittel, ble det antydnet at resultatene trolig vil være preget av tidspunktet for datainnsamlingen. I intervjuene kommer det med all tydelighet frem at det er for tidlig å kunne fange opp det hele og fulle utbytte. De fleste av deltagerne som ble intervjuet hadde enda ikke fått realisert alle de konkrete målene de satte seg, selv om de oppga at de hadde hatt stort utbytte av å delta på kurs.

Intervjupersonenes beskrivelser av egne erfaringer både underbygger og bekrefter funn i spørreskjemaundersøkelsen. I tillegg nyanserer og utdypet intervjuene mange av de tendenser som kom frem gjennom spørreskjemaene. Deltagelse på kurs oppfattes av de fleste som et middel til å oppnå noe konkret, selv om flere i tillegg betrakter det som en verdi i seg selv. Særlig er det mange som legger vekt på dette aspektet som utbytte i etterkant av kursdeltagelsen. Flere av intervjupersonene har opplevd økt innflytelse, makt og anerkjennelse på jobben som følger av kursdeltagelsen. Mens det var svært få som i utgangspunktet oppga at de deltok på kurs fordi de ønsker en positiv fritidsaktivitet, hevdet mange nettopp at de har deltatt i en positiv fritidsaktivitet. Dette kan beskrives som umiddelbare inntrykk og erfaringer som kanskje vil kunne "tape seg" etter hvert. Kontakten med andre kursdeltagere, et godt læringsmiljø og følelsen av tilhørighet er utbytte som for en stor del kan karakteriseres som et umiddelbart, mellomliggende utbytte, tilsvarende det Schuller (2001) kaller "intermediate outcomes". Det ville vært interessant å gjenoppta kontakten med intervjupersonene på et senere tidspunkt, for å høre hvordan utbytte har utviklet seg videre.

Det sosiale læringsmiljøet har naturlig nok hatt størst betydning for dem som har deltatt i klasseromsundervisning. Alle de intervjupersonene som har deltatt i et læringsmiljø mener at positive tilbakemeldinger, støtte, diskusjoner av faglige tema og høring i pensum er elementer som har bidratt til økt selvtillit, økt selvfølelse, motivasjon og mestring. Enkelte fjernundervisnings-studenter har opplevd det sosiale læringsmiljøet som et savn. Det sosiale nettverket er ikke bare relatert til den sosiale tilknytningen til medelever og lærepersonell, men omfatter også nære og perifere sosiale nettverk man har hatt nytte av underveis i kurset. Både kollegaer på arbeidsplassen, og ikke minst den nære familie og venner oppfattes som viktige støttespillere og ressurser.

En analyse av identitetstypenes erfaringer og utbytte i et identitetskonstruksjonsperspektiv, viste at *karrierejegernes* formål om identitetskonstruksjon har arbeidslivet som kontekst. Hensikten har vært å etablere en lederposisjon og en ny yrkesposisjon. *Ny-orienteringene* har i løpet av deltagelsen på kurs etablert en posisjon som deltager i læring, de er på vei til å etablere en yrkesposisjon, og en "oppdatert" forståelse av seg selv gjennom å styrke subjektive posisjoner. *Livsnyterne* har underbygget deres posisjon som båtentusiast og som reise-/opplevelsessøkende. Som *etablerer* var identitetskonstruksjon en prosess der målet har vært å etablere ulike objektive posisjoner, blant annet en yrkesposisjon litt lengre fremme i tid.

Det er interessant at intervjuene viser at forhandlinger mellom posisjoner, slik det er definert det i denne avhandlingen, ikke bare skjer i beslutningsprosessen. Intervjuene viser at det også oppstår forhandlingssituasjoner underveis mens man deltar på kurs. Reforhandlinger skjer

som følge av endringer i de objektive posisjonene og/eller i de subjektive posisjonene. Ny jobb, skillsmisse, ny partner, nytt barn, økonomiske endringer berører deltagerens objektive posisjoner og endrer forutsetningene for videre deltagelse. Reforhandlinger ender ut i en beslutning i forhold til om man vil fortsette som før, avbyte, fire/endre på målsettingene eller foreta organisatoriske tilpasninger. At kurset ikke var slik man så for seg på forhånd berører deltagerens subjektive posisjoner med nye betraktninger om hva man vil, hvilke muligheter man har og hva man ønsker. Dette gjør også at man går gjennom revurderinger i forhold til om kurset var slik man forventet, om man klarer å gjennomføre og om målet fremstår som like oppnåelig som før. I disse reforhandlingene er det sosiale nettverket, og særlig den nærmeste familie viktige forhandlingspartnere, slik de også var i beslutningsprosessen. *Karrierejegerne* og *livsnyterne* erfarer var at de sjelden opplevde behov for nye forhandlinger underveis. De syntes å være mindre berørt av uforutsette hendelser som for disse knyttet til enkelte strukturelle/organisatoriske utfordringer som de mestret relativt lett. For *karrierejegerne* og *livsnyterne* står de subjektive posisjonene relativt fast gjennom hele læringsperioden. *Ny-orientereren* og *etablereren* syntes å være noe mer sårbare overfor uforutsette hendelser som rokket ved deres objektive og subjektive posisjoner.

Undersøkelser viser at de som evaluerer seg selv lavt, eller for høyt, har mindre sannsynlighet for å overvinne møte med ulike barrierer eller problemer underveis i et læringsløp. Her har jeg flere ganger pekt på betydningen av å ha "sansen for spillet", det vil si at habitus i stor grad er i samsvar med de disposisjoner som kreves i et felt. Jeg har også pekt på behovet for å skape kognitiv harmoni mellom ulike aktiviteter og gjøremål som konkurrerer om kursdeltagerens tid. Forskning har vist at negative skoleerfaringer, manglende tro på egen evne til å lære, familiefpliktelse, økonomiske barrierer øker sannsynligheten for å avbryte et opplæringsløp (Beer 1997 referert i Clayton 1999). Intervjuene viser at nye positive erfaringer kan veie opp for de tidligere negative skoleerfaringene. Gooderham (1989) kom frem til en modell for årsaker til frafall, som inkluderte voksnes psykososiale trekk (selvtillit, motivasjon, sosiale ferdigheter og intellektuelle evner), skoleinterne erfaringer (sosiale prosesser i undervisningen, kvalitet på læremidler, lærernes undervisningsstil og feedback, samarbeid, integrering og trivsel blant deltagerne) og skoleeksterne erfaringer (forpliktelser overfor familie, familie og venners holdninger til opplæring, arbeidstid). Gooderham åpner for at de skoleinterne og skoleeksterne erfaringene har en indirekte effekt, ved at de begge virker inn på individets psykososiale trekk (ibid). Sosiale nettverk, lærere, medelever kan bidra til å forsterke eller oppheve effekten av ulike barrierer (Madsen & Tønseth 1998). Intervjuundersøkelsen synes å bekrefte disse funnene. Intervjupersoner som var utrygge i forhold til egen mestring, opplevde det sosiale nettverket som betydningsfullt i læringsprosessen, mens de som fremsto som trygge og selvsikre ikke vektla det sosiale nettverket som viktig.

I Fjernundervisningsinstitusjonen NKS sin reklamebrosjyre heter det "*Bli den du er, bli det du vil!*" Denne setningen formidler en dobbelhet som på den ene siden antyder at identiteten er fast og uforandelig, og på den andre siden formidler at man står fritt til å forme sin identitet gjennom deltagelse på kurs. Intervjuene viser at identitetskonstruksjon gjennom kursdeltagelse ikke bare fremstår som et motiv som automatisk realiseres gjennom å delta på kurs. Som resultatene av spørreskjemaundersøkelsen og intervjuene viser, legger de objektive forutsetninger og rammefaktorer føringer på våre muligheter for valg. Intervjuene viser også at identitetskonstruksjon skjer underveis, ved etablering av en posisjon som deltager i læring og revurdering av posisjoner, ved at uforutsette hendelser endrer de opprinnelige

forutsetningene. Uventende endringer i livssituasjon har endret de opprinnelige posisjonene og dermed også det opprinnelige forhandlingsgrunnlaget i forhold til identitetskonstruksjon.

Et sentralt funn i dette kapitlet, er at en betydelig del av det utbytte som deltagerne formidler kan defineres som subjektive erfaringer og et mer umiddelbart utbytte. Hva betyr dette i forhold til Bourdieus teori og hva betyr det i forhold til Kompetansereformens intensjoner? Det objektive og det subjektive representerer i utgangspunktet to fundamentalt forskjellige måter å betrakte og forstå sosialt liv. Objektivisme er konsentrert om de objektive kjensgjerninger, som skaper grunnlaget for agentenes liv uavhengig av hvordan de selv forstår det. Subjektivisme er derimot konsentrert om agentenes egen forståelse av sitt liv. Bourdieu hevdet at den sosiale virkeligheten har en objektiv eksistens, der man kan påvise sammenhenger mellom objektive forhold. Men slike sammenhenger kan ikke brukes som forklaringer på hvorfor agenter handler som de gjør. Man er nødt til å spørre hva de gjør, og hvorfor de gjør det. Agentens begrunnelse vil ofte være annerledes enn forskere finner frem til. Derfor kan deres forklaringer brukes for å perspektivere forskerens objektivistiske forståelser (Bourdieu 1997 s. 12).

Slik jeg har definert objektiv posisjon vil det subjektive utbytte som særlig *ny-orienteringer* oppgir slik som: *"jeg har utviklet mine evner"*, *"jeg har utviklet meg selv"*, *"jeg har fått større tro på meg selv"*, og i noen grad også karrierejegerne gjennom å ha *"utviklet lederegenskapene"*, *"økt kommunikasjonsevnene og samarbeidsevnene"*, kunne fortolkes som et utbytte som styrker deres subjektive posisjon. Relatert til tabell 7.3 om elementer som inngår i intervjupersonenes beslutningsprosess, kan det subjektive utbytte som oppgis, inngå som en ny og oppgradert status for deres subjektive posisjon. Samme tabell viser at deres nye status relatert til deres objektive posisjoner, enda ikke har rukket å bli innfridd. I tilknytning til Kompetansereformens intensjoner er disse mest i samsvar med *karrierejegerens* og *etablererens* motiver og utbytte. De subjektive dimensjonene ved utbytte er ikke vektlagt i Kompetansereformens intensjoner. Ut fra et perspektiv der vi anses å være strukturert til det innerste, og der subjektive og objektive posisjoner henger nøye sammen, vil dette subjektive utbytte kunne internaliseres som deler av det objektive. Dette drøftes nærmere i diskusjonen i avslutningskapitlet.

## 10 AVSLUTNING OG DISKUSJON

Basert på en studie av voksnes motiver, valg av læringsaktiviteter og utbytte i relasjon til Kompetansereformen intensjoner, har hovedhensikten med dette avhandlingsarbeidet vært å utforske voksnes identitetskonstruksjon gjennom deltagelse i læring. Identitetskonstruksjon er i dette arbeidet forstått som en prosess og som et resultat av forhandlinger mellom objektive og subjektive posisjoner. I denne sammenhengen ble Kompetansereformens intensjoner antatt å utgjøre en av flere betingelser for deltagerens identitetskonstruksjon.

Avhandlingen er ingen evaluering av Kompetansereformen, men er likevel et resultat av en praksisnær forskning. Noen av avhandlingens resultater er uventet og overraskende, mens andre funn er som forventet. Av de funn som undersøkelsen avdekker, er det særlig ”nye” og tydelige motiver og utbytte av å delta i læringsaktiviteter som er det mest interessante resultat i relasjon til identitetskonstruksjon. Resultatene viser i tillegg at deltagerens motiver og utbytte har både objektive og subjektive dimensjoner. I tillegg tydeliggjøres den subjektive dimensjonen ved habitus gjennom deltagerens subjektive posisjoner. Deltagerens oppmerksomhet på mulighetene for å ”tøye” og utnytte de mulighetene som ligger i de objektive strukturelle betingelsene kommer også frem som viktige funn. Deltagerens subjektive utbytte omfatter i stor grad opplevelsen av å ha styrket deres subjektive posisjoner. Undersøkelsen underbygger og nyanserer i tillegg systematiske forskjeller mellom deltagere i læring når det gjelder motiver, valg og utbytte, som viser at ulike komponenter ved identiteten berøres gjennom deltagelse i læring. Når det gjelder motiver og utbytte, er det tydelige forskjeller mellom deltagere som har høy og lav utdanning og mellom deltagere som befinner seg utenfor og innenfor arbeidsmarkedet. Slike systematiske forskjeller uttrykker ulikheter i habitus, som tydeliggjøres gjennom konstruksjonen av ulike ”identitetstyper”.

Først i dette kapitlet (i) oppsummeres utgangspunktet for undersøkelsen, med Kompetansereformens intensjoner, teoretisk rammeverk og metode. (ii) Deretter følger en oppsummering av resultatene som følger en tematisk rekkefølge som i hovedsak tilsvarer avhandlingens fire analysekapitler. Resultatene relateres til tidligere undersøkelser på feltet som omhandler de aktuelle tema. Selv om det fører til en del gjentakelser av funn, (iii) diskuteres og drøftes resultatene mer systematiske i forhold til hver av avhandlingens tre underproblemstillinger. (iv) Til slutt i dette kapitlet drøftes sentrale funn i undersøkelsen, mulige konsekvenser av resultatene diskuteres og tema til ytterligere forskning blir lagt frem.

### 10.1 Avhandlingens utgangspunkt – endringer i synet på verdien av voksnes læring

Interessen for prosjektets tema ble vekket av en tilsynelatende endring (internasjonalt) i synet på voksnes læring og den funksjon og verdi som utdanning og kompetanse skulle ha i samfunnet, i arbeidslivet og for den enkelte på 1990-tallet og frem mot innføringen av Kompetansereformen i 2000. Inntrykket var at verdien av voksnes læring i større grad enn før



ble rettet mot økonomiske nytteperspektiver, der den enkelte voksne i større grad enn før skulle sørge for å fornye sin kompetanse, for å få et velfungerende arbeids- og samfunnsliv.

Intensjonen i Kompetansereformen var rettet mot å øke kompetansen i arbeidsstokken, som tiltak for å møte den økte globaliseringen og den økte konkurransen mellom bedrifter og mellom individer på arbeidsmarkedet (Tøsse 2005). Økonomiske rammebetingelser ved inngangen til 1990-årene, med lavkonjunktur og høy arbeidsledighet, ny teknologi samt økt internasjonal handel og konkurranse, stilte store krav til fornyet kompetanse. Dette lå bak initiativene til Kompetansereformen (Hagen & Skule 2008). En gjennomgang av Kompetansereformens bakgrunnsdokumenter (NOU 1997:25, St. meld. nr. 42 og Handlingsplanen for Kompetansereformen 2000-2003), viser til tre hovedmål for reformen i tillegg til det grunnleggende målet om å skape like muligheter til utdanning for alle; (i) *den skal dekke kompetansebehovet i samfunnet, i arbeidslivet og hos den enkelte*, (ii) *den skal sikre grunnlaget for (økonomisk fundert) verdiskaping*, samt at (iii) *den skal gi et effektivt og fleksibelt opplæringsystem*.

I dette politiske perspektivet ble det vanskelig å få øye på den enkelte voksnes egne preferanser og ønsker. Som en følge av manglende kunnskaper om voksnes ønsker og behov, ble det skapt et inntrykk av at disse gikk i én retning, og var felles og forenelig med arbeidslivets og samfunnets målsettinger. Ut i fra Kompetansereformens intensjoner lå det en forventning om at voksnes motiver for læring ville være rettet mot én komponent ved identiteten, som omfattet økt kompetanse og en styrket yrkesposisjon.

Det sies lite i Kompetansereformens grunnlagsdokumenter om samsvaret mellom behovene og motivene på ulike nivå. Det heter i St.meld. 42 at *"felles for voksne med svake basis-kunnskaper er at de i liten grad melder sine behov"*. Denne setningen gir antydninger om at behovene og motivene kan være forskjellig hos voksne, uten at man vet nok om hva som ligger i disse forskjellene. Fra Kompetansereformen ble iverksatt til denne avhandlingen ble ferdigstilt, har det skjedd relativt mye i kjølvannet av reformen. Tilbudsutvikling, nye læringsarenaer, nye kursmodeller, nye samarbeidsmodeller, samt iverksetting av to nye utdanningsreformer<sup>240</sup> representerer noen slike utviklingstrekk. Også innenfor forskning og utvikling er det kommet i stand forskningsprogram, ulike forskningsprosjekter, evalueringer, kompetanseutviklingsprogram og realkompetanseprosjekter. Økt internasjonalt samarbeid på ulike områder og erfaringsutveksling på feltet, er også tendenser vi har sett de seneste årene. Erfaringer er høstet, evalueringer er gjennomført og nye retninger er staket ut. Det har derfor på mange måter vært en kontinuerlig del av avhandlingsarbeidet å forsøke å holde seg mest mulig oppdatert om hva som skjer, og på hvilke måter ulike intensjoner synes å bli ivarettatt. Selv om det er skjedd endringer på feltet etter innføringen av Kompetansereformen, har likevel den strenge økonomiske perioden mellom 1985 og 2000, utgjort det sentrale tidsperspektivet<sup>241</sup> i denne undersøkelsen.

Ulike betingelser som ble lagt ved innføringen av Kompetansereformen, var incentiver som var ment å skulle stimulere voksne til deltagelse i læring. Kompetansereformens intensjoner kan på denne måten betraktes som en måte å utøve *symbolsk makt* overfor voksne, der

<sup>240</sup> Kvalitetsreformen i høyere utdanning og Kunnskapsløftet i grunnskole og videregående skole.

<sup>241</sup> Og konteksten.

betydningen av arbeidsrelatert kompetanse fremheves som det saliggjørende for individer, arbeidsliv og samfunn. Kompetansereformens intensjoner kan ses som et forsøk på å stimulere befolkningen til enighet om betydningen av læring som en investering for å dekke et kompetansebehov. Kompetansereformens strategiske påvirkningskraft vil ut i fra Bourdieus perspektiv, forutsette at det ligger en bevissthet hos policy-makerne om reformens mulige strukturerende makt. Bourdieu var først og fremst opptatt av den ubevisste strukturerende makten, men utelukket ikke at aktører (her initiativtakere bak reformen) kan være seg bevisst meningsstrukturenes makt og forsøke å handle strategisk i forhold til dem (Bourdieu 1996b). Det vil imidlertid være befolkningens plassering i et spesifikt meningssystem, deres habitus, som betinger om befolkningen gir etter for den ytre påvirkningen som Kompetansereformen representerer. En kompetansereform som hviler på symboler som er hentet fra økonomiske uttrykksformer, i form av et detaljrikt system bestående av perspektiver, ordvalg og metaforer hentet fra økonomien, vil rette seg mot de som anerkjenner slike symboler som deler av deres egen meningsstruktur.

Avhandlingens teoretiske utgangspunkt har vært Pierre Bourdieus perspektiver og begrepsapparat. I diskusjonen rundt avhandlingens resultater vil imidlertid også andre perspektiver etter hvert bli introdusert som mulige fortolkninger. Bourdieu benyttet selv ikke identitet som analytisk begrep, men la derimot vekt på habitusbegrepet. Selv om habitusbegrepet fremstår som usystematisk og vagt, er begrepet sentralt i sammenkoplingen av to motstridende oppfatninger av menneskelig handling. På den ene siden den subjektivistiske ide om at individets handlinger er et resultat av dets bevisste og rasjonelle valg, og på den andre siden en objektivistisk forestilling om at menneskers handlinger er mekaniske determinanter av objektive strukturer (Bourdieu 1999). Det som er uklart i forhold til identitetsbegrepet er hvor stort handlingsrom man har, eller hvor fri man er i forhold til å konstruere sin egen identitet. Bourdieu hevdet at identitet eller livsstil ikke er fritt valgt, selv om vi selv ofte oppfatter at den er det (Bugge 2002a). Selv om det er rom for individuelle vurderinger basert på kunnskap og ønsker, så vil objektive strukturer legger bånd på hvilke handlinger som kan forekomme (Bourdieu 1986, 1994). Det er menneskers verdipreferanser og hvordan de opplever sine egne muligheter, sammen med andre individuelle preferanser skapt av samfunnsmessige institusjoner (objektive posisjoner), som er rettesnoren i forhold til praksis og livsstil (Bourdieu 1999). Bourdieu benyttet ikke subjektiv posisjon som begrep. Begrunnelsen for å benytte dette som begrep er at avhandlingens utgangspunkt åpnet opp for at det ville være et visst individuelt handlingsrom når det gjelder identitetskonstruksjon. Jeg anså også at posisjoner i det sosiale rom ikke bare betraktes utenfra, men at individer/aktører også vurderer seg selv og plassere seg selv i det sosiale rom. Identitet og identitetskonstruksjon er benyttet som analytiske begrep i denne avhandlingen, men de ses likevel i lys av habitusbegrepet i fortolkningene. Når det gjelder identitetskonstruksjon gjennom å delta i læring, har målet vært å forsøke å fange opp hvordan de subjektive og objektive posisjonene, som deler av habitus, forholder seg til hverandre og påvirker hverandre. Et utgangspunkt er antagelsen om at det skapes rom for identitetskonstruksjon gjennom forhandlinger mellom de objektive og subjektive posisjonene. Forhandlinger ses som noe som både foregår kognitivt ved at individet inkluderer andres forventninger i sine egne vurderinger, og gjennom diskusjoner med omgivelsene. Forhandlinger kan også være et maktspill, der ulike argumenter, uttalte eller erfarte forventninger og individuelle vurderinger står i motsetning til hverandre, og gjør det vanskelig å skape det tilstrekkelige handlingsrom for identitetskonstruksjon.

Det har ikke vært et formål å etterprøve alle aspekter ved Bourdieus teori i dette arbeidet, men undersøke om relevante begreper kan være anvendbare for å forstå voksnes identitetskonstruksjon gjennom motiver, valg og utbytte av å delta i læring. Blant annet har betydningen av deltagerens sosial relasjoner og nettverk (sosial kapital) i beslutningsprosessen, og i forhandlingene mellom objektive og subjektive posisjoner vært viktig å undersøke nærmere. Det samme har ulike sider ved den sosiale kapitalen som akkumuleres gjennom læringsaktiviteter, blant annet ved å knytte til seg nye sosiale relasjoner og nettverk. Gjennom å kartlegge motiver, valg og utbytte og beskrive prosessen og forhandlingene mellom objektive og subjektive posisjoner, har de sentrale spørsmål i dette avhandlingsarbeidet vært: (i) hvordan individuelle motiver for læring, valg av kurs/kursmodell og utbytte kan forstås som identitetskonstruksjon, (ii) hvor frie deltakerne synes å være i sin identitetskonstruksjon og (iii) hvordan Kompetansereformen påvirker deltagerens muligheter for identitetskonstruksjon, og forhandlingene mellom objektive og subjektive posisjoner.

Det ble gjennomført en spørreskjemaundersøkelse blant 244 deltagere ved oppstarten av ulike kurs, hos ulike arrangører, som benyttet ulike kursmodeller (høsten 2000). Det ble også gjennomført intervjuer med 25 av deltagerne som ble rekruttert fra de samme kursene. Tilsvarende ble det også delt ut spørreskjema (N=214) og gjennomført intervju i de samme utvalgene rett etter at kursene var avsluttet (N=24). En sammenslått datafil basert på besvarelser fra de respondentene som besvarte begge spørreskjemaene (N=102), inngår i analysene av utbytte. Samlet sett utgjør dette et relativt stort datamateriale som dannet utgangspunktet for analysene. Til tross for visse svakheter i materialet som er gjort rede for i metodekapitlet, har undersøkelsen avdekket interessante resultater i forhold til undersøkelsens problemstillinger. Å benytte både spørreskjema og intervju i samme undersøkelse har gitt muligheter til å gå i dybden på deltagerens ulike opplevelser og erfaringer, samtidig som det har gjort det mulig å analysere betydningen av deltagerens objektive posisjoner i forhold til motivene, valgene og utbytte.

## **10.2 En oppsummering av undersøkelsens resultater**

### **10.2.1 Deltagerens innstilling til læring - oppsummering**

Respondentenes innstilling til læring ble i spørreskjemaundersøkelsen analysert ved hjelp av respondentenes vurdering og grad av enighet i forhold til 23 utsagn. Svarene ble analysert ved faktoranalyse og de grupperte seg i 4 faktorer: (1) *trygg og selvsikker*, (2) *arbeidsom, positiv og målrettet*, (3) *egenverdi av læring* og (4) *negativ innstilling til utdanning*. Resultatene viste blant annet at respondenter med høy skåre på faktoren *trygge og selvsikker*, var over 30 år, hadde høy utdanning, høy inntekt, hadde stor tro på egen mestring, valgte høyskole/universitetskurs, nettbasert undervisning og klasseromsundervisning. Resultatene viste videre at jo mer utdanning respondentene hadde, jo større var sannsynligheten for at man hadde en *trygg og selvsikker* innstilling til læring. Respondenter som hadde en *arbeidsom, positiv og målrettet* innstilling var ofte over 45 år og hadde lav utdanning, lav inntekt, valgte allmennfaglige kurs og klasseromsundervisning. Disse var ofte ufaglærte/faglærte arbeidere. Respondenter som la vekt på *læringens egenverdi* var ofte over 45 år og de hadde høy

utdanning, valgte ulike kurs og klasseromsundervisning. Respondenter som var *negativ til utdanning*, var også over 45 år, hadde høy utdanning, inntekt, de var ofte funksjonærer, deltok på ulike kurs og valgte klasseromsundervisning.

Intervjuene (N=25) viste at tidligere skoleerfaringer hadde ulik betydning for innstillingen til læring. Intervjuene viste eksempler på at negative skoleerfaringer reduserte motivasjon og troen på egen mestring, men de viste også at nye erfaringer med læring kan oppveie for tidligere negative skoleerfaringer. Flere av intervjuene viste at intervjupersoner som i utgangspunktet var usikker på egen mestring og som hadde negative skoleerfaringer, ble mer trygge på seg selv og syntes det ble morsomt å lære. Dette viser at innstilling til læring ikke er en stabil variabel, men at den vil kunne endres eller påvirkes som følge av stadig nye erfaringer.

Siden den enkeltes innstilling til læring vil kunne variere over tid, er ikke tidspunktet for når man måler deltagerens innstilling uvesentlig. I denne undersøkelsen skulle respondentene ta stilling til utsagn om innstilling til læring ved kursenes oppstart. Innstilling til læring representerer en individuell forklaringsfaktor som virker både positivt og negativt i forhold til utvikling av motivasjon og atferd (Cross 1984), som i dette tilfellet har handlet om valg av kurs og kursmodell. Betydningen av tidligere utdanning i forhold til deltagerens innstilling, stemmer overens med funn fra andre undersøkelser som viser at tidligere skoleerfaringer kan spille inn i forhold til deres innstilling (Madsen & Tønseth 1998).

### 10.2.2 Deltagerens motiver - oppsummering

Analysen av respondentenes motiver baserer seg på besvarelser i spørreskjemaet ved oppstarten av kursene. Gjennom respondentenes (N=244) grad av enighet i forhold til ulike utsagn knyttet til mulige begrunnelser for deltagelse på kurs, ble respondentenes motiver analysert. De fire utsagnene som de fleste var helt eller noe enig i, var ønske om å heve det generelle kunnskapsnivået, utvikle seg selv som menneske, lære mer om tema som man er interessert i og kvalifisere seg for nye arbeidsoppgaver/ny stilling. De tre viktigste grunnene for deltagelse på kurs som deltagerne oppga, var at de ville kvalifisere seg for nye arbeidsoppgaver/ny stilling, kvalifisere seg for annen utdanning/mer utdanning og at de ville lære mer om tema de var interessert i. Dette stemmer overens med tilsvarende fordeling i Skaalvik et al. (2000). I et forsøk på å redusere antall motiver til færre, mer generelle motivasjonsfaktorer, ble de ulike begrunnelsene analysert gjennom en faktoranalyse. Faktoranalysen, der variablene fikk lade fritt på faktorer med egenverdier over 1, viste at 25 av 26 begrunnelser grupperte seg i de tre identifiserbare motivasjonsfaktorer, som er betegnet som (1) *anerkjennelse og nyorientering*, (2) *egenutvikling* og (3) *arbeids- og karriererelaterte motiver*.

Respondentenes motiver for å delta på kurs var sammensatte, og omfattet *individuelle læringsrelaterte begrunnelser*, *arbeids- og karriererelaterte begrunnelser* og *begrunnelser rettet mot en nyorientering i eget liv*. De mer symbolske begrunnelsene som omfatter ønske om *anerkjennelse og nyorientering*, er altså en "ny" motivfaktor sett i forhold til

sammenlignbare norske undersøkelser (Skaalvik & Engesbak 1996, Skaalvik et al. 2000).<sup>242</sup> Faktoren inneholder blant annet variabler som er knyttet til ønske om økt livskvalitet, bryte rutiner, treffe nye mennesker, komme bort fra problemer, få høyere anerkjennelse og kvalifisere seg for mer utdanning. Variablene i faktoren beskriver i sum et ønske om en mer grunnleggende endring i egen livssituasjon, som samtidig omfatter et ønske om å utvikle seg selv, få større tro på seg selv og få anerkjennelse fra omgivelsene. Tilsvarende faktor er også nevnt som kategori i andre, internasjonale undersøkelser. Antikainen (1996) kategoriserer for eksempel meningen med voksnes læring slik; (i) som ressurs for identitetsskaping, (ii) som status og symbol, (iii) som konformitet, og (iv) som individualisering. I denne undersøkelsen inneholder faktoren *anerkjennelse og nyorientering* variabler som tilsvarer Antikainens (1996) kategorier; som for eksempel at det å delta på kurs skal bidra til anerkjennelse, livsendring, identitetsskaping og selvutvikling, i tillegg til at kurset har en viktig symbolverdi overfor andre. Field (2000) peker på tilsvarende motiver i sine studier fra England. Den nye faktoren kan dermed ses som en bekreftelse på de trender som flere internasjonale forskere har pekt på de seneste årene (eks. Côté & Levine 2002, Crossan et al. 2003, Cieslik 2006, Ceijssel & Meijers 2005). Dette gjennomgås nærmere i en egen diskusjon etter hvert.

Når det gjelder kursdeltagernes *motiver*, var det respondentenes tidligere utdanning som hadde størst betydning. Resultatene viste at det var respondenter med lav utdanning som oppga *anerkjennelse og nyorientering* som det primære motivet. Det var også en tendens til at respondenter med høy utdanning, høy inntekt og/eller som befant seg i øvre serviceklasse, hadde motiver som inkluderte relativt få elementer. Disse elementene var i hovedsak knyttet til arbeidsrelaterte formål, primært rettet mot kvalifisering, forfremmelse samt anerkjennelse og innflytelse på jobben. Det var også en stor gruppe respondenter med lav utdanning som hadde *arbeids- og karriererelaterte motiver*. Dette var en gruppe som hovedsakelig valgte yrkesfaglige kurs. Deres motiver var knyttet til ønske om et fagbrev innefor sitt arbeidsområde, å etablere seg på arbeidsmarkedet, få nye arbeidsoppgaver og/eller høyere lønn. Intervjuundersøkelsen underbygger at anerkjennelse og innflytelse på jobben ikke i så sterk grad er en del av motivet for de som valgte yrkesfaglige kurs. Et viktig funn i undersøkelsen er dermed tendensen til at *de arbeids- og karriererelaterte motivene synes å inngå i to motivkretser*.

*Forventningene* til utbytte ligger inkludert i deltagerens forestillinger om hva de oppnår ved å delta på kurs. Dette synliggjøres gjennom kursdeltagernes motiver. I forhold til respondentenes motiver, viste resultater at det var sammenheng mellom det å ha en *arbeidsom og målrettet innstilling* til læring og det å ha *anerkjennelse og nyorientering* som motiv. De som hadde en *trygg og selvsikker innstilling* til læring, hadde lave skårer på alle motivfaktorer. Det vil si at de i liten grad vektla de ulike motiver som begrunnelser for deltagelse. For øvrig hadde innstilling til læring liten betydning i forhold til motivene.

Jeg finner tre typer av arbeidsrelaterte motiver blant intervjupersonene; (i) anerkjennelse og økt innflytelse, (ii) ny jobb og/eller høyere lønn samt (iii) å utvikle en sikkerhet og trygghet i forhold til jobbrelaterte avgjørelser. Intervjupersonene oppgir i tillegg motiver relatert til fritidsaktiviteter og til ønsker om livsendring. Flere av intervjupersonene påpeker at det har vært konkrete, utløsende årsaker til at kursdeltagelsen er blitt aktualisert.

---

<sup>242</sup> Det er fra denne undersøkelsen at de fleste spørsmålene om begrunnelser for deltagelse er hentet.

### 10.2.3 Deltagermønstre og valg av kurs/kursmodell - oppsummering

I utvalget på 244 kursdeltagere som deltok i spørreskjemaundersøkelsen ved oppstart, viste fordelingen av respondenter langs variabler som kjønn, alder, sivil status, utdanning og yrkeskategori at utvalget hovedsakelig består av voksne med ulike forpliktelser ut over det å delta på kurs. Kjønnfordelingen i utvalget var skjevt og de yngste aldersgruppene var noe overrepresentert sett i forhold til voksenopplæringsstatistikk fra Statistisk sentralbyrå (2000). Likevel stemmer fordelingene godt overens med kjønns- og aldersfordelingen blant deltagere i videregående opplæring (Engesbak & Stubbe 2004) og blant høyskole/universitetsstudenter (Wilhelmsen 2003, Iversen 2004), med en 70/30 fordeling mellom kvinner og menn. Forskjeller i deltagerstatistikk er vanlig når det gjelder voksne i læring. Dette skyldes for det første at man bruker forskjellige begreper om utdanning og læring i deltagerundersøkelser, og at man derfor ikke måler samme fenomen. For det andre defineres voksenbegrepet ofte ulikt, med ulike aldersgrenser for når man defineres som voksen. Når det gjelder respondentenes utdanningsbakgrunn, yrkesaktivitet og sivile status er fordelingene tilsvarende det også andre deltagerundersøkelser viser (Skaalvik & Knudsen 1979, Skaalvik & Engesbak 1996, Skaalvik et al. 2000, Tuijnman & Hellström 2001).

Fordelingen av respondenter på ulike kurs og kursmodeller etter utdanning, yrkeskategori og inntekt viste også tydelige mønstre. En viktig presisering er imidlertid at disse mønstrene ikke bare er et uttrykk for frie valg mellom alternativer. Utgangspunktet var at både *betingelser/premisser* som ligger i kurstilbudenes kriterier for inntak, omfang og organisering, *påvirkning/krav* fra nære omgivelser, arbeidsliv og samfunn samt *individuelle preferanser* ville ha betydning for de individuelle motivene og valgene. Det har imidlertid vært vanskelig å skille nøyaktig mellom mønstre som er uttrykk for ulike betingelser eller preferanser.

Når det gjelder *valg av ulike kurs og kursmodeller*, hadde tidligere *utdanning* betydning<sup>243</sup> for valg av allmennfag, yrkesfag, hobby og fritidskurs, høyskole- og universitetskurs, klasseromsundervisning og nettstudier. Det vil blant annet si at sett i forhold til respondenter som valgte høyskole-/universitets kurs, så hadde respondenter som valgte allmennfaglige kurs, gjennomgående betydelig lavere utdanning. Dette vil være som forventet, ut i fra at en ikke fullført videregående opplæring, ofte vil være et kriterium for å komme inn på kurs på høyskole-/universitetsnivå. Utdanning var derimot uten betydning i forhold til valg av brevkurs og kombinerte undervisningsopplegg. Resultater fra multinomiske logistiske regresjonsanalyser viste signifikante sammenhenger mellom utdanning, yrkeskategori, inntekt, innstilling til læring, motiver og valg av kurs.

Respondentenes yrkeskategori hadde betydning<sup>244</sup> for valg av allmennfaglige kurs, hobby-/fritidskurs, høyskole-/universitetskurs og for valg av nettbaserte studier. Det vil blant annet si at i forhold til respondenter på hobby-/fritidskurs og høyskole-/universitetskurs, som ofte befant seg i øvre serviceklasse, var respondentene på allmennfaglige kurs hovedsakelig ikke yrkesaktive mens de deltok på kurs. Yrkeskategori hadde ingen betydning i forhold til valg av yrkesfaglige kurs, klasseromsundervisning, brevkurs og kombinert undervisning. Hvordan effekten av yrkesaktivitet spiller inn, synliggjøres gjennom en bivariat logistisk regresjonsanalyse som viste at den kategoriske yrkeskategorivariabelen hadde signifikant

---

<sup>243</sup> Signifikant effekt.

<sup>244</sup> Signifikant effekt.

positiv betydning for valg av høyskole-/universitetskurs og nettstudier. Det vil si at respondenter i den øvre serviceklasse, oftere enn de andre yrkeskategoriene, valgte nettbasert undervisning fremfor klasseromsundervisning, og at de oftere valgte universitets- og høyskolekurs fremfor allmennfaglige kurs. En omvendt tendens viste seg i forhold til valg av allmennfaglige kurs og klasseromsstudier, der den kategoriske yrkeskategorivariabelen hadde liten betydning, mens skillet mellom yrkesaktive og ikke yrkesaktive hadde større betydning. I forhold til valg av yrkesfaglige kurs og hobby- og fritidskurs hadde verken den kategoriske yrkeskategorivariabelen eller skillet mellom yrkesaktive/ikke yrkesaktive betydning.

Inntekt hadde betydning<sup>245</sup> for valg av allmennfaglige kurs, hobby-/fritidskurs og høyskole-/universitetskurs, men var uten betydning for valg av yrkesfaglige kurs og for valg av ulike kursmodeller. Det betyr at respondenter som valgte allmennfaglige kurs gjennomgående hadde lav inntekt, mens deltagere på hobby-/fritidskurs og på høyskole-/universitetskurs gjennomgående hadde relativt høy inntekt. Dette kan til dels forklares ut i fra den høye andelen som ikke var yrkesaktive blant de som valgte allmennfaglige kurs. De allmennfaglige kursene var ofte heldagstilbud. Selv om Kompetansereformen åpner opp for at yrkesaktive skal kunne gå helhjertet inn for utdanning og læring, kan det å velge slike kurstilbud være en vanskelig/umulig kombinasjon dersom man er yrkesaktiv på dagtid. Uten muligheter for permisjon eller fleksible løsninger på jobb, kan det være vanskelig å koordinere hverdagen slik at det blir tid til å delta i læring.

Interessant i forhold til individuelle preferanser er valget av nettbaserte kurs, som ofte omfatter respondenter med høy utdanning og de som er i øvre serviceklasse. En høy andel av respondentene som valgte nettbaserte kurs hadde høyskole-/universitetsutdanning, de var ofte yrkesaktive mens de deltok på kurs, de befant seg ofte i øvre serviceklasse og de har relativt høy inntekt. Dette viser at nettstudentene i denne undersøkelsen er ressurssterke voksne, som kombinerer kurs med andre forpliktelser. Ved at man i større grad kan velge tid og sted for når man vil studere, er nettstudier tilrettelagt for en kombinasjon med et yrkesaktivt liv. Disse resultatene underbygger tidligere undersøkelser som viser at de som deltar i nettbaserte undervisningsopplegg er relativt ressurssterke ved at de har relativt høy utdanning fra før, de er yrkesaktive mens de studerer, samtidig som de har tilgang til og kunnskaper om bruk av PC (Grepnerud & Toska 2000). Respondenter som valgte klasseromsundervisning og brevkurs hadde betydelig lavere utdanning enn de som valgte nettbasert undervisning. I forhold til nettstudentene, som ofte befant seg øvre serviceklasse, var respondentene i klasseromsundervisning sjelden yrkesaktive. At de som deltar på allmennfaglige kurs har lavere inntekt enn de som deltar på høyskole-/universitetskurs vil kunne være en følge av yrkesaktivitet. I tillegg er respondenter på de allmennfaglige kursene relativt unge og uetablerte, uten egen familie med barn. Resultatene knyttet til valg av kurs er logiske, ut i fra at de allmennfaglige kursene i denne undersøkelsen ofte er heltidstilbud som gis på dagtid. Dette er vanskeligere å kombinere med en yrkesaktiv tilværelse.

Ved valg av kursmodell var betydningen av innstilling til læring og motivene svakere enn antatt. Relatert til respondentenes innstilling til læring, er det to hovedtendenser i forhold til valg av kurs. I forhold til de som valgte høyskole- og universitetskurs, var sannsynligheten for å ha en *trygg og selvsikker innstilling* mindre, dersom man hadde valgt allmennfaglige kurs. I relasjon til de som valgte høyskole-/universitetskurs, hadde de som valgte allmennfaglige kurs

---

<sup>245</sup> Signifikant effekt.

større sannsynlighet for å ha en *arbeidsom, positiv og målrettet* innstilling til læring. Respondenter som valgte allmennfag var altså mindre trygge og selvsikre enn de som valgte høyskole-/universitetskurs. Det kan skyldes ulike erfaringer med det å lære og dermed også ulike tiltro til egen mestring. At de som velger allmennfaglige kurs er målrettet er også noe som fremkommer i andre undersøkelser, der allmennfaglige kurs vil være et steg på veien i forhold til å skaffe seg høyere utdanning (Engesbak et al. 1998).

Resultatene viste at det særlig var respondenter som valgte allmennfaglige kurs som vektla den "nye" faktoren *anerkjennelse og nyorientering* som motiv. I forhold til valg av kurs var sannsynligheten for å delta på allmennfaglige kurs høy, dersom man hadde *anerkjennelse og nyorientering* som motiv. Videre var sannsynligheten for å velge yrkesfaglige kurs høy blant de som vektla *arbeids- og karriererelaterte motiver*. Respondenter på yrkesfaglige kurs ønsket hovedsakelig fagbrev innefor sitt arbeidsområde. For disse var de arbeidsrelaterte motivene rettet mot en inntreden og etablering på arbeidsmarkedet, få nye arbeidsoppgaver og/eller høyere lønn. I forhold til utbytte, som ble rapportert rett etter at kursene var avsluttet, var det derimot svært få som hadde rukket å få oppfylt slike motiver. Sannsynligheten for å delta på hobby- og fritidsrelaterte kurs var relativt høy, dersom man hadde *egenutvikling* som motiv. I forhold til valg av kursmodell, hadde de ulike motivene derimot svært liten betydning.

Intervjuene bekrefter, utdyper og nyanserer funnene i spørreskjemaundersøkelsen, og viser at valg av kurs følger som en konsekvens av at man har et bestemt motiv, eller motivet kan oppstå som følge av tilbud om et kurs. Tilbudsstruktur og kunnskap om tilbudene som finnes, setter uansett begrensninger i forhold til valgmulighetene. Kurstilbudene er organisert på ulike måter, og mulighetene for deltagelse kan kreve forhandlinger og tilpasninger i forhold til familie og jobb. Kanskje må man pendle for å delta, kanskje må det frigis tid enten i fritiden eller på jobb for å kunne delta. Slike spørsmål er grunnlag for forhandlinger i beslutningsprosessen.

#### **10.2.4 Deltagernes utbytte - oppsummering**

Analysene av respondentenes utbytte rett etter kursenes avslutning har basert seg på to utvalg. Det ene utvalget (N=214) har bestått av alle respondenter som har svart på undersøkelsens sluttskjema. Det andre utvalget, som er relativt lite, har bestått av respondenter som besvarte både startskjemaet og sluttskjemaet (N=102). I tillegg ble det gjennomført nye samtaler med intervjupersonene rett etter kursenes avslutning (N=24).

I spørreskjemaet skulle respondentene ta stilling til enkeltutsagn som beskrev ulike konsekvenser av å delta på kurs. Særlig var det utviklingen av det generelle kunnskapsnivået, følelsen av å ha utviklet seg selv, vært med på noe man liker, lært mer om tema som interesserer og truffet nye mennesker som respondentene sa seg enig i. Enkeltutsagnene ble analysert ved faktoranalyse (N=214). Gjennom sammenkoplingen av svarene på startskjemaet og sluttskjemaet (N=102), ble det mulig å analysere utbytte i relasjon til bakgrunnsvariablene, deltagernes innstilling til læring og motivene<sup>246</sup>. En hovedkonklusjon

---

<sup>246</sup> De samme innstillings- og motivfaktorene som i startskjemaet.



når det gjelder respondentenes og intervjupersonenes utbytte var at de i stor grad hadde fått innfridd de motivene de hadde i utgangspunktet, og vel så det. Deltagerne i denne undersøkelsen opplevde stor tilfredshet med de fleste aspekter ved kurset, selv om *tidsklemme* og *mistilpasning* ble nevnt som sentrale utfordringer underveis. Likevel vurderte kursdeltagerne sjelden å avbryte.

Faktoranalysen av utbyttevariablene ligner på de variabelkonstellasjoner som fremkom i tilsvarende analyse av motivvariablene, selv om innholdet i faktorene endret seg noe. Blant annet ble det innenfor utbyttefaktoren *anerkjennelse og nyorientering*, inkludert flere variabler enn det som i utgangspunktet utgjorde samme motivfaktor. Utbyttefaktoren *anerkjennelse og nyorientering* ble dermed en sterk utbyttefaktor, som inkluderte flere variabler enn det som i utgangspunktet utgjorde motivfaktoren *anerkjennelse og nyorientering*. Denne utbyttefaktoren er flerdimensjonal på den måten at den omfatter både subjektive og objektive dimensjoner relatert til ulike arenaer/sfærer i den voksnes liv.

Det var respondenter med lav utdanning som fokuserte sterkest på *anerkjennelse og nyorientering* som det primære utbyttet. Denne utbyttefaktoren inneholdt flere variabler enn det som utgjorde tilsvarende motivfaktor. Resultater, både fra den kvantitative og kvalitative undersøkelsen, viste at det særlig var respondentene med lav utdanning, som ikke var yrkesaktive og/eller som hadde lav inntekt som opplevde større og mer mangfoldig utbytte enn forventet.

Respondenter som oppga *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* som utbytte var ofte relativt høyt utdannet, de hadde relativt høy inntekt, og de var ofte i nedre serviceklasse eller var ufaglærte/faglærte arbeidere. Det var også disse som i størst grad opplevde tidsklemmen mens de deltok på kurs, at de manglet roen og at de ikke fikk den støtten og forståelsen de trengte underveis. I forhold til de to *motivkretsene* som ble avdekket i forhold til de *arbeids- og karriererelaterte motivene*, er disse kretsene noe mindre tydelig i forhold til *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* som utbytte. Dette kan skyldes at respondenter som hadde motiver knyttet til ny jobb og høyere lønn, ikke har rukket å oppnå dette da sluttskjemaet ble besvart.

Analysen av sluttskjemaene viste at det særlig var tidligere utdanning og det å ha en *arbeidsom, positiv og målrettet* innstilling til læring som hadde betydning for utbytte, og da særlig i forhold til *anerkjennelse og nyorienteringsutbytte*. De ulike innstillingsfaktorene hadde sammen med andre bakgrunnsvariablene, relativt høy forklaringsverdi i forhold til *anerkjennelse og nyorientering* som utbytte<sup>247</sup>. For øvrig hadde respondentenes innstilling til læring, slik det er målt i denne undersøkelsen, liten betydning i forhold til de andre utbyttefaktorene. Yrkeskategori og inntekt hadde hver for seg relativt liten betydning i forhold til utbytte respondentene oppga. Imidlertid viste analysene at det å ikke være yrkesaktiv, hadde signifikant betydning i forhold til at respondentene har høy skåre på *anerkjennelse og nyorientering* som utbytte.

Egenutvikling som utbytte hadde i større grad sitt mål i *selve læringen*, der blant annet interesse for emnet og lærelyst inngår som sentrale variabler. Cross (1984) betegnet denne faktoren som *læringsorientering*, men også ”indre motiver” og *oppgaveorientering* ble brukt

---

<sup>247</sup> R<sup>2</sup>=,44.

som betegnelse på samme faktor. Resultatene viste at inkludert i motivfaktoren egenutvikling var også de faktorene som Cross (ibid) betegnet som sosial kontakt og bryte hverdagsrutiner (treffe nye mennesker) og aktivitetsorientering (gjøre noe meningsfullt i fritiden, utvikle en hobby/fritidsaktivitet). Resultater viste at sannsynligheten for å delta på hobby- og fritidsrelaterte kurs er relativt høy, dersom man har *egenutvikling* som motiv for å delta på kurs. Derimot var det ingen sammenheng mellom valg av hobby- og fritidskurs og egenutvikling som utbytte. Dette er svært interessant og relativt uventet. En fortolkning av dette kan være egenutviklingsutbytte i større grad er koplet sammen med andre typer av utbytte, og at det å utvikle seg selv for eksempel kan inngå som et element i det å ha fått økt innflytelse og anerkjennelse blant venner, i familien eller på jobb.

Utbytte av å delta på kurs er i denne undersøkelsen hovedsakelig relatert til egen livssituasjon, selvutvikling og anerkjennelse fra andre. Dette fremkommer både gjennom svarene på spørreskjemaene og gjennom intervjuundersøkelsen. Når intervjupersonene skal beskrive utbytte i forhold til nåværende jobb og nye jobbmuligheter, er de økonomiske aspektene lite nevnt. For noen vil nok det økonomiske utbytte få større plass etter hvert, ved at de får en annen jobb, høyere lønn osv. Derimot legges det større vekt på økt trivsel, medbestemmelse og innflytelse, velvære og selvutvikling i jobbsammenheng. Inntrykket fra intervjuene er at deltagelse i læring har konsekvenser som omfatter både fritid og arbeid, og det er vanskelig å skille hvorvidt de erfaringer det legges vekt på er knyttet til utvikling på jobben eller i fritiden. Denne tendensen kommer også til syne gjennom overlappende utbyttefaktorene i spørreskjemaundersøkelsen, ved at enkeltvariabler inkluderes i flere faktorer.

De som deltok i et læringsmiljø opplevde det sosiale miljøet som betydningsfullt i forhold til hvordan de klarte seg faglig og hvordan man mestret problemer underveis. Ikke minst hevdet flere at det sosiale miljøet bidro til å opprettholde eller styrke troen på dem selv og egen evne til å tilegne seg nytt lærestoff. Flere av intervjupersonene fremhevet det at man ble kjent med nye mennesker og det å være en del av et sosialt miljø som berikende. Ikke bare som en "katalysator" i læringsprosessen, men også i form av vennskap de ønsker å holde ved like over tid. De fjernstudentene som hadde et støttende sosialt nettverk rundt seg (familie, venner og kollegaer), opplevde ikke et sosialt læringsmiljø som et savn. Mens de som ikke hadde et sosialt støttende miljø rundt seg i, la større vekt på at de savnet det sosiale aspektet.

Tidsaspektet i forhold til innsamlingen av data er ikke uvesentlig i studier av utbytte. Ved å samle inn data rett etter kursets slutt, er det trolig flere av de elementene som kan betraktes som et umiddelbart utbytte som er fanget opp. Dette innebærer at undersøkelsen i liten grad gir oversikt over de mer langsiktige virkningene som kursdeltagelsen har hatt for den enkelte.

### **10.2.5 Identitetstyper - oppsummering**

Med bakgrunn i sammenhenger og funn i spørreskjemaundersøkelsen og resultater av intervjuundersøkelsen ble det konstruert fire "identitetstyper"; *karrierejegerne*, *nyorienterte*, *livsnyterne* og *etablererne*.

*Karrierejegerne* deltok på yrkesfaglige kurs eller på høyskole- universitetskurs. Ofte var dette nettbaserte kursopplegg, eller i klasseromsundervisning på kveldstid. De var relativt unge,

yrkesaktive deltagere med høy utdanning og høy inntekt. De fleste var menn, og de hadde en trygg, selvsikker, målrettet og arbeidsom innstilling til læring. Deres fremste motiv var rettet mot å få større anerkjennelse og innflytelse på jobben. De hadde positive skoleerfaringer og mente at *"læring er livet"*. Det som kjennetegnet beslutningsprosessen til *karrierejegerne*, var at deres positive innstilling til læring, positive skoleerfaringer, sterke motivasjon og tro på egen mestring bidro positivt i forhold til beslutningen om å delta på kurs. Deres tilfredshet i livet lå i å kunne utvikle seg selv i jobbsammenheng. I forhold til utbytte, oppga *karrierejegerne* det utbytte de forventet, og ikke mer enn det. Ikke uventet oppga *karrierejegerne* *kvalifisering og anerkjennelse på jobben* som sitt fremste utbytte av kurset, tilsvarende de arbeidsrelaterede motivene de oppga ved oppstart. Det som kjennetegner *karrierejegerne* erfaringer er at de i mindre grad enn andre opplevde uforutsette ting/hendelser som et forstyrrende, motivasjonsreducerende element. De var godt forberedt, de visste hva de gikk til, de visste at utfordringer kan oppstå og lot seg ikke forstyrre av det. Synet på dem selv, deres indre motivasjon, deres forventninger og innstilling har stort sett vært stabil under hele kursperioden, og målet med kurset har stått klart for dem hele veien. Identitetskonstruksjon hos denne gruppen synes å være både kalkulert og strategisk, og knyttet spesifikt til å etablere en lederposisjon eller eventuelt styrke en yrkesposisjon.

*Ny-orientererne* deltok på allmennfaglige eller yrkesfaglige kurs på videregående skoles nivå som klasseromsundervisning, ofte på dagtid. Gruppen besto av kursdeltagere som var over 30 år med relativt lav utdanning og lav inntekt. De befant seg utenfor arbeidsmarkedet mens de deltok på kurs, og de fleste i denne gruppen var kvinner. *Ny-orientererne* var ikke trygg og selvsikker i sin innstilling til læring, men de var både arbeidsom og målrettet. Denne gruppen hadde *anerkjennelse og nyorientering* som sitt fremste motiv. De hadde ofte negative skoleerfaringer og mente at *"læring er et nødvendig onde"*. For *ny-orientererne* representerte læringsaktivitetene en ny mulighet for å gi livet en ny retning. Selve beslutningsprosessen var preget av at vegringen mot det å delta i læringsaktiviteter, oppveies av at den nåværende livssituasjonen åpnet opp for nye muligheter og tanker om hva en fullført utdanning kunne innebære av nye muligheter. Blant *ny-orientererne* var det også samsvar mellom motiver og utbytte, ved at de oppga *anerkjennelse og nyorientering* både som motiv og utbytte. Det som kjennetegner denne gruppen er imidlertid at disse oppga et stort og mangfoldig utbytte utover det de forventet i utgangspunktet. Særlig det at kursdeltagelsen ga nye vennskap, ga dem mer tro på seg selv og at de oppdaget gleden ved å lære. Denne gruppens negative skoleerfaringer, lave tro på seg selv i en læringssituasjon, liten grad av autonomi eller evne til selvstyring, gjorde dem mer sårbar overfor potensielle utfordringer. Det som oppveide for denne sårbarheten var oppmuntring, litt press fra lærer og læringsmiljø, positive mestringserfaringer, økt lærelyst og dermed også styrket motivasjon. *Ny-orientererne* hadde i løpet av deltagelsen på kurs etablert en posisjon som deltager i læring, styrket en yrkesposisjon, og en "oppdatert" forståelse av seg selv.

*Livsnyterne* deltok på hobby- og fritidskurs både som klasseromsundervisning, kombinerte kurs, brevkurs og nettbaserte kurs. Gruppen besto av deltagere som var over 30 år, med middels til høy utdanning fra før, og de var yrkesaktive mens de deltok på kurs. Dette var oftest menn og de var trygge, selvsikre, arbeidsom og målrettet i sin innstilling til læring. De var opptatt av egenutvikling som motiv for å delta på kurs. For *livsnyterne* var deltagelse på kurs en lystbetont aktivitet som skapte mening og spenning i en ellers stabil og trygg yrkestilværelse. *Livsnyterne* oppga egenutvikling som utbytte, tilsvarende det de oppga som motiv. Det vil si at de opplevde å ha vært med på noe interessant og morsomt, samt at de

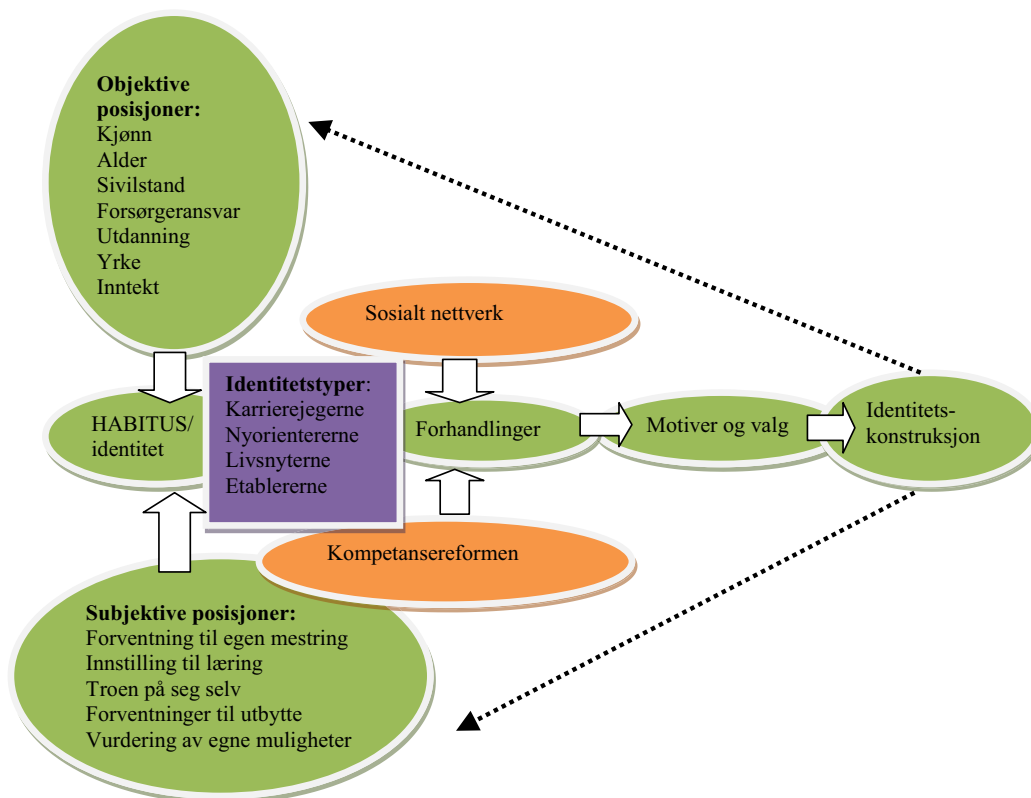
hadde utviklet seg selv, økt livskvaliteten og hevet kunnskapsnivået. Også denne gruppen pekte på at de har oppnådd det de forventet og ikke noe mer. *Livsnyterne* hadde ikke forsakert særlig mye for å kunne delta på kurs og livet for øvrig gikk som normalt mens de deltok. I forhold til identitetskonstruksjon, var dette rettet mot å underbygge av deres posisjoner som for eksempel båtentusiast og som reise-/opplevelsessøkende i fritiden.

*Etablererne* deltok på allmennfag eller yrkesfaglig kurs på videregående skoles nivå. Denne gruppen deltok på kurs som benytter ulike kursmodeller. *Etablererne* var unge voksne med relativt lav utdanning og lav inntekt. Dette var oftest menn som hadde en arbeidsom, målrettet og positiv innstilling til læring. De hadde arbeidsrelaterte motiver. *Etablererne* hadde, av ulike årsaker, blitt forsinket i et kontinuerlig utdanningsløp. *Etablererne* mente at "utdanning er nødvendig" for å skape seg en økonomisk solid plattform for fremtiden. *Etablereren* oppga i likhet med *karrierejegeren* hovedsakelig et arbeidsrelatert utbytte, selv om en større andel enn ved oppstart oppga *anerkjennelse og nyorientering* som utbytte. Denne gruppen oppga flere utfordringer underveis som utfordret motivasjonen. Ressurser underveis var troen på egen læringsevne og evnen til selvstyring. Som *etablerer* var identitetskonstruksjon en prosess som man var inne i, og det utbytte de så for seg lå noe lengre fremme i tid.

Svake og sterke sammenhenger mellom variabler i spørreskjemaundersøkelsen og utsagn fra intervjupersonene, har synliggjort mønstre som er benyttet for å konstruere "identitetstypene", ut i fra antagelsen om at identiteten er sammensatt av ulike posisjoner. Disse mønstrene kan fortolkes som et uttrykk for deltagerens habitus. I et slikt perspektiv virker respondentenes utbytte å være forventet og kalkulert og forsterker karakteristikken av de ulike "identitetstypene".

Med utgangspunkt i sentrale resultater i undersøkelsen, er det utarbeidet en modell der de ulike "identitetstypene" utgjør et sentralt funn i denne undersøkelsen. Sentrale funn er også identitetskonstruksjon som styrking eller endring i subjektive eller objektive posisjoner.

Figur 10.1 Modell for voksens identitetskonstruksjon gjennom deltagelse i læring



Modellen ovenfor baserer seg på et deltagerperspektiv, der motiver, valg og utbytte betraktes ut fra et prosessperspektiv plassert i en tidslinje som viser at undersøkelsens fokus griper inn i ganske komplekse relasjoner. Bourdieus begreper bidrar til å skape orden, og til å finne noen utvalgte deler av denne kompleksiteten, som sammen med tidligere forskning og avhandlingens resultater er grunnlaget for denne modellen. Habitus ses som uttrykk for sammensmelningen mellom objektive og subjektive posisjoner, som synliggjøres gjennom de påviste mønstre i datamaterialet. Disse mønstre (habitus) er igjen grunnlaget for de ulike "identitetstypene" som er konstruert. Ut i fra habitus har de forskjellige "identitetstypene" ulike motiver og valg som fastsettes gjennom forhandlinger. Sosialt nettverk og Kompetansereformen utgjør premisser i forhandlingene. Kompetansereformen forstås i utgangspunktet som en sentral politisk styrt ytre påvirkning, som deltagerne mer eller mindre tar med i betraktning i sine forhandlinger, motiver og valg. Kompetansereformen og dens intensjoner representerer den strengt økonomiske perioden, som utgjør det sentrale tidsperspektivet og konteksten i dette avhandlingsarbeidet (jf Rubenson 2004). Det sosiale nettverk utgjør også en premis som deltagerne i større eller mindre grad tar med i sine forhandlinger. Identitetskonstruksjon ses som et resultat og utbytte i enden av prosessen.

Resultatene viser at identitetskonstruksjon for deltagerne nettopp handler om å styrke/endre objektive eller subjektive posisjoner, slik de prikkede pilene i modellen viser.

### 10.3 Motiver, valg og utbytte som identitetskonstruksjon

Med tanke på at ulike motiver og valg har til hensikt å styrke/endre ens egen posisjon eller livsstil (Giddens 1996, Bourdieu 1984), vil motiver for læring og valg av læringsaktivitet kunne forstås som verktøy for identitetskonstruksjon. Begrepene objektive og subjektive posisjoner benyttes som viktige analytiske begreper i denne avhandlingen, der objektive posisjoner er kjønn, alder, utdanning, yrke, inntekt, familie og omsorgsforpliktelser som deltagerne oppgir. Subjektive posisjoner viser til individuelle oppfatninger om egne posisjoner i det sosiale rom, egne ønskemål og vurdering av de muligheter de ser i forhold til egne objektive posisjoner. Bourdieu utdypet det subjektive aspektet svært lite og benyttet ikke selv begrepet subjektiv posisjon. Bourdieus perspektiv hadde sin innflytelse fra marxismen, som jo beveget seg mest innenfor den objektive sfæren. Bourdieu var dermed mer opptatt av det som avstemmer subjektive preferanser i forhold til de objektive muligheter; nemlig habitus (Bourdieu 1984). Han nærmet seg imidlertid det subjektive mer og mer utover i sitt forfatterskap, ved å gi større rom for subjektive vurderinger. Dette understrekes i hans posthume selvanalyse som ble videreført gjennom en forelesningsrekke publisert i 2001 under tittelen *"Science de la Science et Réflexivité"* (Vitenskapens vitenskap og refleksivitet). Denne boka betegnes som en studie i refleksivitet der refleksjoner rundt eget livsløp hadde stor plass.

I seg selv ville begrepet posisjon hos Bourdieu blitt betegnet som noe som er objektivt gitt i utgangspunktet. Slik jeg har definert begrepet subjektiv posisjon, viser det til ens individuelle ønskemål, subjektive betraktning og oppfatninger av sine posisjoner og muligheter (jf Lindemann 2007). Dette er forsøkt fanget opp gjennom intervjupersonenes betraktninger der de prater om sine objektive posisjoner, for eksempel sin egen jobb og betraktninger rundt hva de ønsker å oppnå. Subjektive posisjoner viser seg i nær relasjon til de objektive posisjonene å ha stor betydning for motiver, valg og utbytte i denne undersøkelsen. I tillegg til ulike andre betingelser, utgjør de handlingsrommet for deltagerens identitetskonstruksjon. Deltagers oppmerksomhet på mulighetene for å "tøye" de mulighetene som ligger i de objektive posisjonene og ulike betingelser kommer frem som viktige funn. Blant annet gjelder dette motiver som innebærer et ønske om en "ny retning" i livet.

Ut i fra en forståelse av at menneskers ulike sider kommer til uttrykk i ulike sammenhenger (Assarsson & Sipos Zackrisson 2005), vil motivene for læring kunne være knyttet både til identitet og livsområder. Motiver for deltagelse i ulike læringsaktiviteter er i dette arbeidet knyttet til ulike arenaer hvor vi "spiller ut" vår identitet; i arbeidslivet, i fritiden og innenfor vårt sosiale nettverk. For kursdeltagerne er læringens antatte funksjon knyttet til ønskede endringer på ulike områder, der identiteten berøres på ulike måter. Yrkesposisjoner berøres gjennom motiver som mer makt og anerkjennelse i arbeidet, nye utfordringer på jobb, nye arbeidsoppgaver, bli mer trygg på egne jobberelaterede avgjørelser, å være noe, ha en tittel og en tilhørighet i et arbeidsmiljø. Alle disse aspektene er komponenter av identiteten som først og fremst er knyttet til arbeidslivet, men som sannsynligvis også vil virke inn på livssituasjonen og tilfredsheten ellers i livet. I ønske om å utvikle en fritidsaktivitet vil identitetens

komponenter knyttet til fritid utvikles, mens ønske om å etablere nye vennskap vil kunne innebære en utvidelse av det sosiale nettverket.

Mønstre i datamaterialet indikerer deltagernes habitus, ved at voksne deltagere skiller seg fra hverandre på bestemte måter når det gjelder motiver, valg og utbytte. Sammenhenger mellom de ulike objektive posisjonene, sammenheng mellom de objektive posisjonene og motiver for læring, valg av kurs og kursmodell og utbytte viser mønstre som både underbygges og nyanseres gjennom intervjuundersøkelsen. Intervjuundersøkelsen utdypes i tillegg disse mønstrene gjennom beskrivelser av beslutningsprosessen og de subjektive vurderingene/posisjonene. Disse mønstrene er brukt som grunnlag for å konstruere fire "identitetstyper": *karrierejegerne*, *ny-orientererne*, *livsnyterne* og *etablererne*. *Karrierejegeren* hadde som fremste motiv å få økt anerkjennelse, innflytelse og makt på jobben. Identitetskonstruksjonen omfattet dermed primært endringer i yrkesposisjon med arbeidslivet som kontekst. *Ny-orienterer* hadde *anerkjennelse* og *nyorientering* som sitt fremste motiv og identitetskonstruksjon for denne gruppen rettet seg mot flere av identitetens komponenter: egen selvutvikling, fritid, sosialt nettverk, yrke/utdanning og livssituasjon. *Livsnyteren* var opptatt av egenutvikling som motiv for å delta på kurs og identitetskonstruksjon for denne gruppen rettet seg mot å utvikle en fritidsaktivitet. *Etablereren* hadde i likhet med *karrierejegeren* arbeidsrelaterte motiver, men etablererens identitetskonstruksjon omfattet flere av identitetens komponenter; yrke/utdanning, familien og sosialt nettverk. At deltagelse på hobby- og fritidskurs i mindre grad enn forventet genererer egenutviklingsutbytte er interessant, ut i fra at dette var det fremste motivet for disse deltagerne.

### 10.3.1 Akkumulasjon av "identity capital"

Økt selvtillit, økte lederkunnskaper, bli flinkere i diskusjoner osv. er evner (capabilities) som verdsettes i det moderne arbeidsmarkedet. Alle disse betegnes som komponenter av "identity capital" som tilegnes gjennom utdanning og læring (ibid). Egenutvikling og akkumulasjon av "identity capital" ser ut til å være knyttet sammen med andre typer av utbytte som inkluderer en styrking av en eller flere objektive posisjoner, for eksempel en styrking av ens yrkesposisjon. Dette kan støtte Côtés (1996) påstand om at "identity capital" er en ressurs som det senmoderne i økende grad krever og som retter seg mot mer personlige attributter og kognitive ferdigheter som man vil ha nytte av i ulike kontekster. Resultater fra spørreskjemaundersøkelsen og intervjuundersøkelsen viser utbytte som henviser til ulike livsområder hvor identiteten konstrueres gjennom deltagelse i læring; yrke/utdanning, fritid, sosialt liv og familieliv. Dette er komponenter av identiteten som tilsynelatende befinner seg på (i) et objektivt/strukturelt nivå med posisjoner det knytter seg forventninger til og (ii) et subjektivt nivå med egne oppfatninger og forventninger, og ikke minst på et (iii) interaksjonelt nivå der det er samspillet mellom egne forventninger og andres forventninger som utgjør essensen (sosialt nettverk, arbeidsliv, samfunnsliv) (ibid).

Økt selvtillit, økt selvfølelse, å bli mer trygg på seg selv, erfare nye sider ved seg og utvikle evnen til å tilegne seg ny kunnskap er også utbytte som deltagere i intervjuundersøkelsen nevner som utbytte. Særlig nevnes dette blant *ny-orientererne*. Côté (ibid) fremhevet begrepet "identity capital" i sin henvisning til en type ressurser som det senmoderne i økende grad

krever, og som retter seg mot mer personlige attributter og kognitive ferdigheter som kan benyttes strategisk. Dette er psykologiske/subjektive ferdigheter som anses som nødvendig for å kunne være en "intelligent strategist" i det senmoderne, slik Giddens (1994a s. 7) hevdet. "Identity capital" gjør oss i stand til aktivt å ta i bruk ulike identitetskomponenter i ulike kontekster. "Identity capital" viser til en investering der individer konstruerer "den de er" (ibid). Både når det gjelder mengden "human capital" og kulturell kapital, var dette særdeles avhengig av sosial bakgrunn og klassetilhørighet (Becker 1975, Bourdieu & Passeron 1977). Côtés "identity capital" representerer en utvidelse av Bourdieus kapitalbegreper, men i motsetning til andre typer kapital er ikke "identity capital" begrenset kun til klasseforskjeller. "Identity capital" blir konstruert gjennom multiple sosiale forskjeller som klasse, kjønn, etnisitet, sosioøkonomisk status osv. Hva som konstituerer "identity capital" avhenger av individers opplevde medlemskap i ulike sosiale grupper og de ressurser som er tilgjengelig i en bestemt sosial kontekst. "Identity capital" gjør individer i stand til å knytte seg til, og navigere i forskjellige sosiale miljøer (Côté, 1996, 2007). Selv om "identity capital" er en separat kapitalform, er det relatert til kulturell og sosial kapital (Côté & Levine 2002). "Identity capital" erverves og utveksles gjennom sosial interaksjon. Gjennom sosial interaksjon oppnår individer en felles forståelse med en annen person og hva som anses å være akseptable responser i en gitt situasjon. Denne gjensidige aksepten tillater individet å samle "identity capital" og dermed øker beholdningen av "hva de er" (ibid s. 143). "Identity capital" er den psykososiale evnen til å tilpasse, konstruere og presentere sin identitet i ulike sosiale situasjoner og oppfatte og respondere til ulike sosiale signaler (ibid s. 158-159).

Investering i "identity capital" hevdes å være noe ethvert individ uavhengig av tidligere utdanning og klasse kan investere i (Côté 1996). Schuller (2004) har senere utviklet et rammeverk for å analysere utbytte av læring (learning outcomes), ved å vektlegge tre typer av utbytte: "human capital", sosial kapital and "identity capital". Schuller beskriver "identity capital" som; "*characteristics of the individual that define his or her outlook and self-image*" (ibid s. 20). I den sammenhengen er det nærliggende å nevne *ny-orienterernes* bekymringer og usikre innstilling til sin egen kursdeltagelse og motsatt *karrierejegernes* trygghet på egen mestring. En artikkel om voksne og numeracy, benytter Keiko Yasukawa et al. (2008) nettopp begrepet "identity capital" når de beskriver voksnes angst i forhold til matematikk og den sosiale kapitalens (læringsmiljø) betydning for økt mestringsfølelse og økt tro på seg selv (bygge "identity capital"). Funn knyttet til sosial kapital og "identity capital" som utbytte ble også fremhevet i en studie av Jo Balatti et al. (2006). Studien tok utgangspunkt i et kurstilbud rettet mot voksne med svake matematikk og lese- og skriveferdigheter. Studien viste hvordan byggingen av sosiale nettverk i læringsmiljøet er relatert til bygging av "identity capital". Gjennom praksisfellesskapet i læringsmiljøet ble det generert mange nye ressurser; økte lese-, skrive- og matematikk-ferdigheter, det å lære å lære, ny innstilling til en selv og andre, nye måter å omgås andre og nye bekjentskaper/sosiale forbindelser. For mange av deltagerne fungerte læringsmiljøet som et nytt og trygt miljø, hvor de voksne deltagerne kunne spille ut nye aspekter ved identiteten og praktisere nye ferdigheter, i tillegg til at de økte sin sosiale kapital (ibid s. 38). Dette stemmer overens med funnene i denne undersøkelsen, særlig relatert til *ny-orienterernes* beskrivelser av utbytte og deres egne erfaringer fra det sosiale læringsmiljøet.

Slik jeg fortolker begrepet "identity capital" inkluderer det et subjektivt utbytte relatert til "*økt selvtillit*", "*utviklet seg selv*", "*blitt mer trygg på seg selv*", "*erfart nye sider ved seg selv*" og "*utviklet evnen til å tilegne seg ny kunnskap og kompetanse*" som deltagerne oppgir. I



likhet med at kulturell, sosial og økonomisk kapital kan akkumuleres for å styrke sine objektive posisjoner, kan man tenke seg at "identity capital" akkumuleres for å styrke sine subjektive posisjoner. Imidlertid vil "Identity capital" i likhet med andre kapitaltyper også kunne ha en objektiv dimensjon. Côté og Levine (2002 s. 145) utdyper hva identity capital er ved å oppdele den i en synlig og en usynlig dimensjon. Den synlige er titler, kontakter og medlem i diverse nettverk, hvilket er en blanding av Bourdieus forståelse av både kulturell og sosial kapital. Den usynlige dimensjonen defineres som: "*these resources involve ego strengths (synthetic and executive) that entail reflexive-agentic capacities such as an internal locus of control, self-esteem, a sense of purpose in life, the ability to self-actualize, and critical thinking abilities*" (ibid s. 144).

### 10.3.2 Ny kapital og styrking av posisjoner

I forhold til avhandlingens fokus og teoretiske perspektiv, vil akkumulasjon av ulike typer kapital være nært knyttet til deltagerens identitetskonstruksjon. Ulike objektive posisjoner som kursdeltagerne har innenfor et gitt sosialt felt, vil ut i fra Bourdieus feltteori tilkjennegi behov for "ny/oppgradert" kapital slik at de hele tiden kan fremstille seg selv som aktive agenter og styrke sin posisjon innenfor feltet. I Bourdieus praksisteori, oppstår motiver i relasjonen mellom habitus og felt. Grunnleggende motiv er å fremstille seg selv som aktiv agent i ulike spill som finnes innenfor ulike sosiale felt (Bourdieu 1995). Bourdieu skriver at spillet på arbeidsmarkedet for eksempel skaper en tildeling av representasjoner. Den som berøres av spillet erkjenner betydningen av bestemte valg og handlinger, og dette motiverer og skaper interesse, eksempelvis for læring (ibid). Dette avhandlingsarbeidet har i utgangspunktet ikke fokusert på hvilke sosiale felter kursdeltagerne er aktive agenter i, selv om dette antydes gjennom deres objektive og subjektive posisjoner, deres motiver og valg. Resultater fra spørreskjemaundersøkelsen og intervjuundersøkelsen viser at slike vurderinger for eksempel kan være at man trenger mer utdanning, mer kunnskap, vitnemål eller kursbevis for å få mer anerkjennelse og makt i jobben, som igjen symboliserer at man er en aktiv agent innenfor sitt arbeidsfelt (utdanningskapital/kulturell kapital/symbolsk kapital). En annen deltager kan ha et ønske om å skape seg et nytt liv/ny livssituasjon, der vurderingen handler om at man trenger nye sosiale relasjoner (sosial kapital), bekreftelse/anerkjennelse fra andre (symbolsk kapital), ny jobb (økonomisk, symbolsk kapital) osv. Det kan også være at man vurderer at man trenger kunnskaper eksempelvis om spansk kultur og språk, blant annet for å fremstå som kultivert og verdensvant overfor sine venner (symbolsk kapital). Bourdieu hevder at det å tilegne seg den samme gjenstanden, eller i denne sammenhengen å delta i læring, er sosialt forskjellig, ettersom de er deler av ulike livsstiler (1986). Knyttet til konstruksjonen av "identitetstyper", viser både spørreskjemaundersøkelsen og intervjuundersøkelsen at betydningen av å akkumulere ulike typer kapital gjennom læring, arter seg noe ulikt blant "identitetstypene". Dette viser seg å ha sammenheng med deltagerens objektive og subjektive posisjoner, ulike rammebetingelser, forventninger og støtte fra omgivelsene og det sosiale nettverket.

I forhold til kapitalakkumulasjon og identitetskonstruksjon, er et viktig funn i denne undersøkelsen, at *ny-orientererne* i motsetning til de andre "identitetstypene", synes å være mer usikker i forhold til hva de vil og kan oppnå ved å delta på kurs. Selv om de støtte på en del utfordringer underveis, er det denne gruppen som har størst og uventet utbytte langs flere

dimensjoner. I tillegg til å øke sine kunnskaper som gir dem større muligheter for å få en jobb de trives med, har de også fått varige vennskap, de har økt troen på seg selv, de har fått økt lærelyst og økt anerkjennelse blant venner og familie. Denne gruppen har altså akkumulert flere typer kapital gjennom sin deltagelse i læring, som berører flere av identitetens komponenter. Resultatene både fra spørreskjemaundersøkelsen og intervjuundersøkelsen synes å gi støtte til James Colemans teori om sosial kapital, ved at flere peker på at nye venner har vært en bonus av kurset, som de ikke forventet i utgangspunktet. For Coleman (1994) var skapelsen av sosial kapital en uintensjonal, instrumentell prosess som ble skapt som et biprodukt av aktiviteter rettet mot andre formål (ibid s. 312).

Intervjuene viste også at deltagerens sosiale nettverk hadde betydning som forhandlingspartner og forhandlingspremiss i beslutningsprosessen. Særlig ble familiens og arbeidsgivers/kollegaers støtte, oppmuntring og argumenter i forhold til deltagelse tillagt vekt. Det sosiale aspektet vektlegges i større grad blant de som deltok i klasseromsundervisning, enn blant de som deltok i nettbasert undervisning. Også de som deltok i kombinert undervisning vektla betydningen av det sosiale læringsmiljø, og satte pris på det å være inkludert i et sosialt miljø og ha oppfølging fra en lærer. Giddens (1994 a og b, 1996) har pekt på at individet nå, mer enn før, er avhengig av sine omgivelser for å få bekreftet sin verdi. Læringsmiljøet kan bidra med slike bekræftelser, som ble ansett som viktig for de som var usikre i forhold til egne mestring. Spørreskjemaundersøkelsen og intervjuundersøkelsen viser at betydningen av det sosiale nettverket oppleves forskjellig. For det første handler det om å være inkludert i et hyggelig, støttende og sosialt miljø, ut fra at vi som mennesker er sosiale vesener som ønsker samkvem med andre og få bekræftelse, støtte, oppmuntring. Den andre betydningen er knyttet til det å ha noen å lære sammen med, diskutere med, få feedback fra osv., som en viktig del av selve læringsprosessen og pedagogikken. Jeg har ikke vektlagt å skille de ulike forståelsene, men har derimot latt det være opp til intervjupersonene selv å vektlegge og definere hvilken betydning det sosiale aspektet har hatt for dem.

For *ny-orientererne* var ønske om å delta i et støttende læringsmiljø en viktig vurdering. Tilhørighet, støtte, oppmuntring og sammenligning ble nevnt som argumenter for å delta i klasseromsundervisning. Dette var strategisk og for noen rettet mot å skaffe varige bekjentskaper (øke den sosiale kapitalen) og som en uventet "bonus" av det å delta i et læringsmiljø. De som deltok i klasseromsundervisning på heltid, etablerte samtidig en posisjon som student/deltager, som jo ble deres "nye" objektive posisjon i kursperioden. Sosial kapital ble for deltagerne i læringsmiljøet et kollektivt fenomen, som ethvert medlem i læringsmiljøet kunne dra nytte av. Dette kollektive aspektet ved sosial kapital ble spesielt understreket av Coleman (1997), der *tillit* eller forekomst av gjensidige tillitsforhold blir betegnet som viktig for akkumulasjon av sosial kapital (Fukuyama 1995). For *ny-orientererne* representerer tilliten et trygghetsaspekt i forhold til egen usikkerhet og tidligere negative skoleerfaringer. Når *ny-orientererne* ikke helt vet hva de går til og hva som forventes av dem, representerer tillit en "sikkerhet" i læringssituasjonen (jf Coleman 1994). Den sosiale kapitalen som genereres gjennom læringsmiljøet, gjenfinnes som oppgitt utbytte etter at kurset er avsluttet. Nye vennskap er etablert og man har fått større selvtillit gjennom å få bekræftelser og positive tilbakemeldinger fra klassekamerater, og ikke minst fra voksenlæreren, som oppfattes som en del av det sosiale læringsmiljøet (vertikal tillit og akkumulert identity capital). Anerkjennelse fra andre ble betegnet som viktig for *ny-orientererne* i deres intensjon om *anerkjennelse og nyorientering* i livet. Den sosiale kapitalen generert gjennom klasseromsstudier ble oppfattet som viktig for denne gruppen, men mindre

viktig for de andre "identitetstypene". Bourdieu skisserer konvertering mellom ulike kapitalformer, og man kan tenke seg at også "identity capital" kan konverteres til andre former for kapital. Identitetsutveksling mellom mennesker kan skape sosial kapital og sosiale nettverk (Côté & Levine 2002).

Resultatene viser mønstre mellom posisjoner og valg, som indikerer at deltageres habitus har betydning når det gjelder valg av kurs og kursmodell. *Karrierejegerne* valg av yrkesfaglige kurs og høyskole- og universitetskurs, ofte som nettbaserte kursopplegg eller i klasseromsundervisning på kveldstid, er valg som viser seg å ha sammenheng med de objektive posisjonene. I tillegg tilsier rammebetingelsene at nettstudier er mer praktisk for de som er yrkesaktive på fulltid. De som deltok i nettbaserte undervisningsopplegg, var som oftest yrkesaktive og hadde kollegiale nettverk på arbeidsplassen. De var ikke så opptatt av å være tilknyttet et sosialt læringsmiljø. De subjektive betraktningene rundt valg av kursmodell som *karrierejegerne* uttrykte, lå i vurderingene av at det å inkluderes i et læringsmiljø ville virke forstyrrende på deres egen læringsprosess. De ønsket ikke å være sosial, de ville bare forholde seg til det som skulle læres. De fremhevet at de gjennom familie, venner og arbeidskollegaer fikk dekket de sosiale behovene de hadde. De hadde ikke behov for et sosialt læringsmiljø, verken for å øke troen på seg selv eller å ha noen å hygge seg sammen med.

Vurderinger rundt den økonomiske kapitalen dreide seg om de mulig økonomiske konsekvensene av å delta på kurs i forhold til kostnadene ved å delta. Likevel ble ikke det økonomiske aspektet fremhevet i særlig grad verken som motiv for deltagelse, som en premis for deltagelse eller i forventninger om utbytte. Både blant *livsnyterne* og *karrierejegerne* fremstår derimot den kulturelle kapitalen som viktig. For *livsnyterne* var det å ivareta en livsstil og vise til et visst kunnskapsnivå innenfor en fritidsaktivitet ikke uvesentlig. Å beherske et eller flere språk og være en kompetent fritidsbåtkjører er en investering i kulturell kapital. En slik investering kan gi både status og anerkjennelse i form av symbolsk kapital blant de som anerkjenner slike fritidsaktiviteter som noe det er verd å hige etter. For *karrierejegerne* gir utdanningskapital som en del av den kulturelle kapitalen innsikt, kunnskap og anerkjennelse (symbolsk kapital) innenfor eget arbeidsområde. "Omdømme" tilsvarer i et felt-analytisk perspektiv det som Bourdieu betegner som symbolsk kapital (f.eks Bourdieu 1996). Symbolsk kapital kan være anerkjennelse eller omdømme, som kan akkumuleres og transformeres til eller fra andre former for kapital innenfor det enkelte felt (Bourdieu 1996, 1993b).

Deltageres motiver søkes realisert gjennom valg av kurs og kursmodell. På denne måten kan valg kurs og kursmodell betraktes som verktøy for identitetskonstruksjon blant annet gjennom å akkumulere ulike former for kapital. I Bourdieus praksisteori; [(kapital)(habitus)] + felt = praksis, henger habitus og kapital nøye sammen, slik akkumulasjon av ulike typer kapital henger sammen med hvilke livsområder eller kontekster deltagerne konstruerer sin identitet. I motsetning til det som skisseres i Bourdieu praksisteori, synes det som om de subjektive vurderingene har en noe større betydning i forhold til deltageres individuelle motiver og valg. Dette synliggjøres blant annet gjennom motiver, der deltagelse på kurs ses som en mulighet, for å gi livet en "ny retning". Dette kommer særlig frem i de tilfeller hvor deltagerne har opplevd endringer i deres objektive posisjoner, slik som skilsmisse, samlivsbrudd, nedbemanning og oppsigelser på jobb. Det synliggjøres også i form av et utbytte som blant annet handler om økt selvillit, økt selvfølelse, økt livskvalitet og ny livsglede. Dermed synes også den subjektive reflekterende delen av habitus, som Bourdieu

knytter til identitetsbegrepet, å ha en viktig plass i forhold til deltagerens valg. De objektive posisjonene begrenser imidlertid mulighetene nok til at individene ikke står fullstendig fritt til aktivt å konstruere/endre identitet, slik Giddens hevder gjelder for det moderne menneskets refleksivitet (1996). Margaret Wetherell (2008) har i en artikkel sett nærmere på definisjoner av begrepet "subjektivitet" og hvordan det er blitt kontrastert til identitetsbegrepet som motpoler. Hun hevder at den kvalitative forskningen om identitet har kommet så langt at det er på tide å forlate gamle distinksjoner mellom det offentlige identitetsbegrepet, definert som relasjonelle aspekter som deler subjektet inn i kategorier (rase, kjønn, klasse, nasjon, seksualitet, yrke og gruppetilhørighet), og det private subjektivitetsbegrepet som omfatter tanker og følelser om seg selv- som produkt av holdninger, verdier, forventninger, minner og disposisjoner. Artikkelen argumenterer for at levde liv må inkludere både identitet (tilnærmet objektive posisjoner) og subjektivitet (tilnærmet subjektive posisjoner), og at identitet ikke kan ses og studeres separat uten subjektivitet.<sup>248</sup> Bourdieus perspektiver beskrives som metodologisk relasjonisme (jf Bourdieu & Wacquant 1992). Dette innebærer også at ingen av nivåene, verken det subjektivistiske eller de objektivistiske, har forrang eller en bedre forklaringsverdi. I denne studien anvendes subjektive og objektive posisjoner som begreper. Denne begrepsbruken tar i betraktning at virkeligheten samtidig både er subjektiv og objektiv og at våre objektive realiteter oppfattes på en subjektiv måte.

Spørreskjemaundersøkelsen og intervjuene viser at forhandlinger mellom objektive og subjektive posisjoner og akkumulasjon av kapital gjennom deltakelse i ulike læringsaktiviteter, berører noen av identitetens komponenter. I følge Bourdieu (1995) handler og gjenkjenner vi hverandre som innehavere av ulike posisjoner innen den sosiale strukturen vi er en del av. Identitet er internaliserte forventninger til posisjoner. Disse forventningene og meningene former standarder for hvordan vi skal handle (Stryker & Burke 2000). Ved å berøre identitetens komponenter gjennom læring, vil en også kunne endre forventningene til de posisjoner man har. Innenfor den postmoderne tenkningen der identitet hevdes å være mer og mer fragmentert, med en mengde ulike og ustabile rekker av konkurrerende identiteter, kan valgmulighetene synes uendelige med varierende grad av retningslinjer om hva som bør velges (Burke 1991). Spørsmålet om de komponenter av identiteten som uttrykkes gjennom deltagerens motiver og utbytte, er resultater av forventninger til posisjoner, bringer oss over til spørsmålet om hvor stort handlingsrom deltagerne egentlig har, hvor fri de er i forhold til identitetskonstruksjon gjennom læring eller hvor stor plass de subjektive vurderingene og refleksiviteten har.

#### **10.4 Hvor frie er deltakerne i sin identitetskonstruksjon?**

Dette avhandlingsarbeidet har tatt utgangspunkt i at identitetskonstruksjon er et resultat av forhandlinger mellom objektive og subjektive posisjoner. I dette perspektivet åpnes det opp for at identitetskonstruksjon kan være både "fri" og "ufri" på samme tid. At det åpnes opp for handling indikerer et visst handlingsrom og muligheter for refleksjon. Forhandling forstås som drøfting, enten med seg selv, med det nære sosiale nettverk eller med arbeidsgiver for å befeste eller finne støtte til sine motiver og komme frem til riktig valg/handling. Her vil de

---

<sup>248</sup> Begrepene minner også om Henri Tajfels (1981) forskjell mellom "personlig" og "sosial" identitet eller Georg Herbert Meads (1982) forskjell mellom "I" and "me".

objektive og subjektive posisjonene og de ulike rammebetingelser utgjøre argumenter eller premisser som vektet ulikt i forhandlingene. Min tilnærming til å studere identitetskonstruksjon gjennom forhandling har ikke vært å observere forhandlinger og samtaler. Jeg har basert meg på intervjupersonenes fortellinger om forhandlinger, beslutninger og valg i tillegg til å analysere sammenhenger mellom posisjoner, motiver, valg og utbytte i spørreskjemaundersøkelsen.

#### **10.4.1 Deltagernes komplekse og aktive valg**

For kursdeltagerne fremstår beslutninger og valg hverken som fullstendig individuelt eller kollektivt valgt, men derimot som et komplekst valg, hvor de tar hensyn både til seg selv og andres forventninger. Gjennom innføringen av Kompetansereformen ble utdanningspolitikere på ulike nivå, bedrifter og næringsliv opptatt av at voksne skulle velge kompetansegivende læringsaktiviteter som har økonomisk nytteverdi. Partner og nær familie på sin side var opptatt av at de skulle velge læringsaktivitet som kunne tilpasses familiens øvrig aktiviteter og der man kommer frem til et kompromiss i forhold til organisering og tilpasninger på hjemmebane. På samme tid er de fleste av intervjupersonene selv opptatt av å finne en læringsaktivitet, der de på ulike måter kan få utviklet seg selv, realisert sine motiver og konstruert identitet. Gjennom intervjuene viser deltagerne at de benytter handlingsrommet og tar aktive valg. Samtidig foregår disse valgene innenfor en ramme hvor strukturer og meningssystemer i ulik grad påvirker dem. Deltagerne fremstår dermed som "frie" og "ufrie" på samme tid. Relatert til Bourdieus perspektiver vil omgivelsenes forventninger bli internalisert, og motiverer oss dersom omgivelsenes forventninger berører oss og våre posisjoner i det sosiale rom/felt. Ytre motivasjon som ikke internaliseres, for eksempel press fra arbeidsgiver om kurs og utdanning som individet ikke selv finner relevant, vil dermed kunne føre til motivasjonssvikt, fordi dette ytre presset ikke er i samsvar med agentens egen habitus. Om ytre motivasjon betraktes som objektive forventninger som skaper grunnlag for valg og handlinger, og indre motivasjon som subjektive forventninger konsentrert om agentens forståelse av eget liv, er det relasjonen mellom dem som utgjør den essensielle drivkraften og motivasjonen.

De betingelser og de ulike argumenter som påvirker deltagerens identitetskonstruksjon kan betraktes som forsøk på maktutøvelse. Bourdieu (1996b) var opptatt av hverdagslivets spill, relasjoner og maktforhold. De som involveres i deltagerens forhandling, vil ha sine argumenter, og kan gjennom det utøve makt i forhandlingsprosessen. Makt er gjenstand for fortolkning både blant de som har makt og blant de som blir utsatt for maktutøvelse. Maktutøvelse kan i følge Bourdieu være ord/språk som henspiller på den vestlige symbolske kapitalen. Når disse ordene gjentas ofte, skapes det en nesten magisk forventning til dem. Ledere (eller policymakere) kan, ved hjelp av gjentakelse av ord, skape en kraft som får de ansatte kollektivt til å følge en bestemt tett linje. Ved å benytte begreper og metaforer som appellerer til de man ønsker å påvirke, blir språket en magisk kraft i maktutøvelse (Blakar 2006). Relatert til Kompetansereformens påvirkningskraft, kan man tenke seg at begreper og metaforer knyttet til det økonomiske område vil appellere til de som forstår og berøres av slike begreper. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingen av føringene i Kompetansereformen.

Innenfor deres handlingsrom synes deltagerne å være svært bevisst på sine muligheter og begrensninger for valg. Det være seg begrensninger som ligger i de objektive posisjonene, de subjektive posisjonene eller i de ulike rammebetingelsene. Flere av de begrensningene de opplever er på mange måter selvsagte; du kan ikke jobbe på dagtid, hvis du vil delta i læring som foregår på dagtid. Du kan heller ikke bo i Finnmark og samtidig møte opp på kurs flere ganger i uken i Oslo. Også alder og livssituasjon er posisjoner som deltagerne i stor grad er bevisste på, og som de tar med i betraktning i de forhandlinger som gjøres både i beslutningsprosessen forut for deltagelse, og underveis mens man deltar på kurs. Det er flere deltagere som nevner at de anser utdanning som viktig og nødvendig i dagens samfunn, og at de føler press i forhold til å delta i utdanning. På denne måten er de også veldig klar over samfunnets og arbeidslivets fokus på læring og utdanning, selv om de i ulik grad omsetter dette presset til å gjelde for dem selv og deres eget liv. Også deltageres subjektive posisjoner kan på ulike måter gi føringer for valg. Det var blant annet flere av deltagerne som uttrykte lav selvtillit som en begrensning som gjorde at de vegret seg for å delta i læring og gjorde dem usikre på om de ville klare å fullføre.

Det som deltagerne oppgir å ha stor betydning for beslutningen om å delta, er livssituasjonen, arbeidstilknytningen, kurstilbudene som finnes, troen på egen mestring og egen motivasjon. Slik sett føler flere av deltagerne at det er så vidt mange premisser som må på plass før de kan delta, at handlingsrommet blir begrenset. De som har lav utdanning, negative skoleerfaringer og en livssituasjon med familie og jobb, har gjennomgått forhandlinger som har omfattet mange elementer som både er objektive og subjektive. Deltagere som hadde høy utdanning, positive skoleerfaringer og stor tro på egen mestringsevne, oppga færre forhandlingselementer. I skillet mellom deltagere med høy og lav utdanning, har de subjektive posisjonene som inkluderer tro på hva en får til, motivasjon og egne ønsker stor betydning. Slike subjektive posisjoner er et sterkt forhandlingsgrunnlag i forhold til de objektive posisjonene. Hvis man virkelig vil, så er det lettere å se løsninger og tilpasse ting slik at det blir mulig å delta.

#### **10.4.2 Refleksjoner og subjektive vurderinger**

Som forventet gir ikke intervjuene indikasjoner på at deltagerne er klar over den strukturerende kraften som ligger i habitus. Bourdieu understreker da også at vi aldri har direkte tilgang på habitus (Bourdieu 1987b), men at individet uttrykker habitus aktivt gjennom sine handlinger (Ritzer 2003). Bourdieu understreker derimot at handlinger alltid bygger på agentenes historie, altså tidligere erfaringer (Bourdieu & Wacquant 1992). I dette arbeidet har hensikten ikke vært å studere dannelsen av deltageres preferanser, og vi må derfor være forsiktig med å overfortolke deltageres uttalelser. Det er redegjort for slike mulige feilslutninger i metodekapitlet og presisert at alternative fortolkninger eksisterer.

Funnene viser at valgmuligheter overveies av deltagerne på den ene siden, samtidig som tallfestede, signifikante sammenhenger i det kvantitative datamaterialet viser at motiver og valg også reflekterer de objektive posisjonene som utgjør elementer av habitus (jf. Ritzer 2003). I følge Ritzer mente Bourdieu at personer handler på en fornuftig måte, men uten å være fullstendig rasjonelle. Innehaverne av posisjoner innenfor et felt sitter med et mangfold av strategier. Men disse strategiene er ikke alltid bevisste eller planlagt på forhånd.

Strategimønsteret avhenger av vedkommendes habitus og posisjon innenfor det sosiale felt (ibid).

Inkludert i motivfaktoren *anerkjennelse og nyorientering* er variabler som omfatter at man vil bryte gamle rutiner, komme bort fra personlige problemer, få en større glede over tilværelsen, øke livskvaliteten, få høyere anerkjennelse blant familie og venner og bli en bedre ektefelle/partner/forelder. Dette er variabler som viser deltagerens subjektive vurderinger av konsekvensene ved de valg man gjør.

Imidlertid er det særlig intervjupersoner med lav utdanning fra før, som opplever utbytte langs flere dimensjoner enn det som i utgangspunktet var inkludert i deres beslutningsprosess. Underveis i sluttintervjuene ble det brakt inn stadig nye elementer som kunne relateres til, eller utdype de motivene de hadde nevnt i startintervjuet. Lav utdanning innebærer at de ikke har mye erfaring med det å lære. De vil dermed ikke ha full oversikt over hva de går til og hva de selv er i stand til å prestere i en læringssituasjon. En fortolkning kan være at de vurderer seg selv "lavt" i utgangspunktet, og at de i løpet av kurset får styrket sin subjektive posisjon når de ser hva de faktisk er i stand til å prestere. De som har høy utdanning og som fremstår som trygg på seg selv, vil kanskje vurdere seg selv "høyt" i utgangspunktet, og vil dermed ha den samme subjektive posisjonen etter at kurset er avsluttet. Flere intervjupersoner med lav utdanning fremhevet mange momenter knyttet til deres livssituasjon, der også mer følelsesmessige aspekter lå til grunn; "*nå fikk jeg vist for omverdenen at jeg også kan*". Dette utsagnet kan uttrykke at det var viktig for dem å få anerkjennelse og beundring for det de har klart, samtidig som de vurderer seg selv mer positivt.

Jeg har også forsøkt å få øye på intervjupersonenes vurdering rundt sin egen *posisjon i det sosiale rom*. Intervjupersonene synes å ha et reflektert forhold til hvem de er, hvor de står, hvilken livssituasjon de er i, nettverket de har rundt seg, tilknytningen de har til andre mennesker, organisasjoner, arbeidsplass osv. De analysene de gjør omkring sin egen livssituasjon og sine egne muligheter, viser at de plasserer seg selv og sin egen posisjon og situasjon i forhold til andre. Ut i fra sin egen vurdering av hvor de står, er det mange som ut i fra motivet knyttet til endringer i egen livssituasjon, ønsker å endre objektive posisjoner gjennom å delta på kurs.

### 10.4.3 Livsplaner og "sansen for spillet"

Et gjennomgående tema i Bourdieus teoretiske resonnementer, er hvor vanskelig det er å klare seg i innenfor et sosialt felt<sup>249</sup> uten å beherske "riktig" språk, stil, smak, væremåte osv. "Sansen for spillet" er essensielt for å kunne trives, mestre og utvikle seg innenfor et felt. Det finnes flere eksempler på dette i intervjumaterialet. Blant annet Siv som i sin inntreden på det akademiske feltet ikke følte at hun passet inn blant de øvrige jusstudentene. Det finnes også eksempler på at intervjupersoner som valgte nettbaserte studier, følte at det ikke var noe for dem og at de ikke "*passet inn*" som nettstudenter. Oppdagelsen av å "*ikke passe inn*", medførte nye forhandlinger, der flere var nær ved å avbryte kurset.

---

<sup>249</sup> Bourdieu bruker den akademiske kulturen som eksempel.

For Bourdieu avspeiler og strukturerer individets oppvekstbetingelser og livsvilkår, deres fremtidsorientering og livsmuligheter (forventede livssjanser). I tillegg til habitus, vil mengden av ulike typer kapital ha betydning for valg, atferd og hvorvidt man finner seg til rette innefor et bestemt sosialt felt. Spørreskjema- og intervjuundersøkelsen viste eksempler på identitetskonstruksjon ved at deltagere velger kurs både for å opprettholde eller forsterke sin identitet, og for å forsøke å endre sin identitet. Ønske om å endre eller skape seg en ny tilværelse/orientere seg i nye retninger, inkluderer både arbeidsrelaterte endringer (objektiv posisjon), og en styrking av ens egen oppfatning av seg selv (subjektiv posisjon). Ønske om endring hos intervjupersonene i denne undersøkelsen er utledet av konkrete begivenheter, som skaper veiskiller som innebærer en større helhetsvurdering av egen livssituasjon. Intervjuene viste at det ofte kan være spesifikke og utløsende årsaker som krever nytenkning og nyorientering i eget liv. *Skilsmisse og samlivsbrudd* oppgis av flere som et vendepunkt, der utdanning og læring ble aktualisert. I tillegg blir *omorganisering og nedskjæring på arbeidsplassen* og *omskolering på grunn av sykdom/attføring* oppgitt som direkte årsaker til at behovet for utdanning og læring aktualiseres. Et annet element er den livsfasen som enkelte kursdeltagere er inne i, med barn som er blitt store og mer selvstendige. Dette utløser ekstra fritid som man kan fylle med nye aktiviteter. Slike utløsende faktorer kan føre til at man føler seg presset til å delta i læring, men det kan også være det avgjørende elementet som gjør at man tar fatt på utdanning eller læring som man har ønsket lenge.

For mange handler ulike utløsende faktorer om å revurdere sin livsplan. Intervjuene viste at dette kan skje sakte eller brått, ved at man havner i en livskrise. I tilknytning til dette aspektet, er det fristene å kort referere til transformativ læringsteori og hovedverket til Jack Mezirow (1991)<sup>250</sup>. Dette er en læringsteori som gjelder for voksenlivet, og er hovedsakelig rettet mot selve læringsprosessen. Men fordi det også omhandler voksnes erfaringer, refleksjoner, handlinger og vurderinger rundt sitt eget livsprosjekt, kan ønske om/behovet for nyorientering i eget liv være et nyttig aspekt. En revidering av egen livsplan, omfatter en erkjennelses- og læringsprosess der man gjennom refleksjon kan få motivasjon til å gå videre og handle. Hvordan man kommer dit, er det transformativ teori handler om. Dette er en konstruktivistisk læringsteori som hevder, som andre sosiokulturelle teorier, at læring er en meningsskapende prosess som handler om å forstå sine erfaringer. Gjennom kritisk refleksjon og samtaler med andre skjer det endringer i meningsstrukturen (transformativ læring). Mezirow har formulert typiske trinn i læreprosessen som handler om at man opplever et dilemma, deretter gjennomføres en selvgranskning, med kritiske vurderinger av oppfatninger, erkjennelse av egen misnøye, utforskning av valgmuligheter og alternativer, planlegging og handling, tilrettelegging for gjennomføring, utprøving av nye roller og bygge opp kompetanse og selvtillit i nye roller og nye forhold, for til slutt å reintegrere det nye i ens liv på grunnlag av nye perspektiver. Disse stadiene synes kjente i forhold til det flere av intervjupersonene refererer til, og kan være en teori å utforske videre i forbindelse med den prosessen som handler om motiver, valg av kurs og utbytte.

---

<sup>250</sup> Transformative Dimensions of Adult Learning som kom i 1991.



#### 10.4.4 Betingelser og muligheter

Intervjupersonene nevner flere ulike betingelser som har ligget til grunn for beslutningen om å delta på kurs. Sosiale, familiære og arbeidsrelaterte betingelser, organisatoriske rammebetingelser, aktuelle kurstilbud, den enkeltes tidligere erfaring med læring, oppfatninger om verdien av læring og den individuelle motivasjon, er elementer som fremheves. Økonomiske inntakskrav til ulike kurs, siling av informasjon om tilbudene og etablering av målgrupper for kursvirksomheten, vil likevel kunne bidra til å skille de mindre ressurssterke fra de mer ressurssterke. Disse nevnte faktorene, begrenser mulighetene for noen, og åpner mulighetene for andre. Bourdieu hevdet at alle institusjoner i det moderne, inkludert staten, deler tendensen til å love mer enn de kan holde. De hevder å arbeide for fellesgoder, mens de i realiteten reproducerer ulikhet. De presenterer seg selv som agenter for frihet, mens de egentlig er maktorganisasjoner. De inspirerer til hengivenhet fra de som ønsker et rikere og friere liv, men skuffer dem med de begrensninger, regler og vilkår de setter (Calhoun 2002 s. 31). Bourdieu hevdet det beste var å følge vitenskapens streben etter å forstå og vite, og derigjennom fjerne legitimiteten fra den makten som slik praksis har (ibid s. 31).

I tillegg til at Kompetansereformen legger premisser for valg av kurs gjennom tilbudsstruktur og tilgang til utdanning gjennom å legge til rette for etableringen av fleksible opplæringstilbud, ligger det også intensjoner, kompetansekrav og kompetanseforventninger i befolkningen. I den grad individer opplever press eller forventninger om kompetanseheving fra arbeidsgiver eller samfunnet, så vil dette inngå i de motiver som berører deres objektive posisjoner. Flere av intervjupersonene er blitt oppfordret av arbeidsgiver til å delta på et bestemt kurs, og fått tilrettelagt arbeidstid og tilskudd til kurskostnader. Intervjupersoner sier også at de føler press og forventning fra samfunnet om mer utdanning. Flere av intervjupersonene sier at de opplever at lav utdanning ikke er akseptert og at man ikke har "lov til" å være fornøyd med en lav formell utdanning, men derimot stadig må hige etter mer. På denne måten har Kompetansereformen på ulike måter innflytelse på intervjupersonenes identitetskonstruksjon.

Avhandlingen har i tillegg dokumentert at forhandlinger mellom objektive og subjektive posisjoner ikke bare skjer i tilknytning til rekruttering og valg, men at ulike situasjoner oppstår underveis, som krever nye forhandlinger. I forhold til forskning om voksnes rekruttering og deltagelse, viser dette at prosessperspektivet er viktig i studie av voksnes rekruttering og deltagelse i læring.

Slik objektiv posisjon er definert, vil det subjektive utbytte som *ny-orientererne* oppgir, slik som: "*jeg har utviklet mine evner*", "*jeg har utviklet meg selv*", "*jeg har fått større tro på meg selv*" kunne fortolkes som et utbytte som vil styrke deres subjektive posisjon. Subjektivt utbytte som karrierejegerne oppgir, omfatter "*opplevelsen av å ha utviklet lederegenskapene*", "*utviklet de kommunikative evnene*" og "*utviklet samarbeidsevnene*". Et subjektivt utbytte som oppgis kan inngå som en "ny status" for deres subjektive posisjon. Dette utbytte kan betraktes som akkumulasjon av "identity capital". En ny status relatert til en objektiv posisjon, vil etter hvert kunne omfatte en ny jobb, ny stilling eller deltagelse i nye sosiale nettverk som enda ikke har rukket å bli innfridd. Tabell 10.1 tar utgangspunkt i tabell

7.2 og beskriver subjektive og objektive posisjoner i relasjon til identitetskonstruksjon som motiv og utbytte.

Tabell 10.1 Identitet og identitetskonstruksjon - subjektiv og objektiv posisjon

	<b>Identitet/habitus</b>	<b>Fremtidig identitet/habitus</b>	<b>Identitetskonstruksjon Utbytte</b>
	<b>Status</b>	<b>Mål/motiver</b>	<b>Status</b>
Subjektiv posisjon	Hvilke evner har jeg? Hva kan jeg? Hvem er jeg? Hvilke verdier har jeg?	Hvor ønsker jeg å bevege meg? Hva er viktig for meg å strebe etter?	Utviklet meg selv Økt selvfølelse Økt selvillit Nytt syn på meg selv Økt livskvalitet Ny livsglede Økt lærelyst Utviklet kommunikasjonsevner Utviklet samarbeidsevner Utviklet lederegenskaper
	<b>Status</b>	<b>Mål/motiver</b>	<b>Status</b>
Objektiv posisjon	Yrke Tidligere utdanning Tilbakemeldinger fra andre Fritidsaktivitet Alder Familiær situasjon	Roller/ansvar Anerkjennelse fra andre Innfri krav til kompetanse Innfri arbeidslivets forventninger Innfri samfunnets forventninger Endre objektive posisjoner	Økt anerkjennelse Mer innflytelse og ansvar Økt kompetanse Høyere lønn Nye venner Ny stilling, ny jobb

Beslutningen om å delta i læring er en prosess, preget av individuell vurdering og forhandlinger mellom egne posisjoner, nær familie, arbeidsgiver og kollegaer der ulike betingelsene og premisser inngår. En vurdering av seg selv og egne evner knyttes til de betingelser som ligger i egen yrkesstatus, tidligere utdanning, ens familiære situasjon, egen alder og kjønn, det vil si av de objektive posisjonene. Når det gjelder motivene og utbytte, er disse også knyttet til egne ønsker og subjektive erfaringer, koplet til de forventninger og press som omgivelsene legger.

## 10.5 Kompetansereformen og handlingsrom for identitetskonstruksjon

En del av dette avhandlingsarbeidet har handlet om hvor sterkt styrende Kompetansereformen har vært i kursdeltagernes beslutningsprosess, og hvor stort handlingsrom de har hatt for sin identitetskonstruksjon. Kompetansereformen og dens intensjoner utgjør konteksten og tolkningshorisonten i dette avhandlingsarbeidet. Kompetansereformens bakgrunnsdokumenter beskriver en potensiell politisk kraft i en bestemt tidsperiode, med føringer og tiltak som voksne i læring berøres av og må forholde seg til.

Kompetansereformen var et strategisk virkemiddel i forhold til voksnes læring. Blant annet var reformen ment å påvirke alle voksne, og bidra til utjevning mellom voksne med høy og

lav utdanning. Kompetansereformens bakgrunnsdokumenter, med sine intensjoner og incitamenter, var ment å påvirke voksne til å øke sin kompetanse, med sikte på å øke bedrifters konkurransefortrinn og bidra til økt verdiskaping i samfunnet. I Kompetansereformens bakgrunnsdokumenter (NOU 1997:25), vises det til at avkastningen for enkeltindivider dreier seg om økonomisk avkastning, velferdsgevinster, trygghet og livsutfoldelse. I bakgrunnsdokumentene presiseres det imidlertid at man vet for lite om de ulike gevinstene av kompetanse og utdanning, nettopp fordi de er vanskelig fange opp og måle. Ut i fra sentrale funn i avhandlingen kan man derfor stille spørsmål ved hvorvidt initiativtakene til reformen har hatt tilstrekkelig kunnskaper om reformens strukturerende makt/kraft.

Tatt i betraktning tidsaspektet, der datainnsamlingen ble gjennomført under innføringen av Kompetansereformen, er et hovedfunn i dette arbeidet at de individuelle motivene omfatter betydelig flere aspekter enn det som formidles som viktige motiver for voksnes læring i Kompetansereformen. Særlig er anerkjennelse, nyorientering og selvutvikling viktig for en gruppe deltagere i denne undersøkelsen. Dette utgjør ikke et sentralt punkt i Kompetansereformens grunnlagsdokumenter. *Anerkjennelse og nyorientering* i livet var spesielt viktig som motiv for de respondentene som deltok på allmennfaglige kurs, som hadde lav utdanning og som ikke var yrkesaktive mens de deltok på kurs. Motivene og utbytte til disse deltagerne var betydelig mer omfattende enn det som var Kompetansereformens hovedintensjoner. For disse deltagerne berørte delttagelsen på kurs ulike aspekter ved voksnes identitet, som ikke bare var knyttet til arbeid. Dette var aspekter knyttet til ønske om økt livskvalitet i tillegg til mer omfattende endringer på flere områder i livet. Ønske om egenutvikling<sup>251</sup> gjaldt deltagere på hobby- og fritidskurs og andre kurs. De *arbeids- og karriererelaterte motivene* i denne undersøkelsen gjaldt i stor grad for respondenter med lav utdanning som deltok på yrkesfaglige kurs. I tillegg var det en ressurssterk respondentgruppe med *arbeids- og karriererelaterte motiver* som var over 30 år, som hadde høy utdanning og høy inntekt. Denne differensieringen i de *arbeids- og karriererelaterte motivene* for å delta i læring, tas ikke opp i Kompetansereformens grunnlagsdokumenter, selv om begge disse motivkretsene på ulike måter kan underbygge Kompetansereformens hovedmålsettinger knyttet til sysselsetting, økonomiske vekst, verdiskaping og konkurranseevne. Likevel er slike *arbeids- og karriererelaterte motiver* naturlig nok oftere rettet mot eget velbefinnende i forhold til karriereutvikling, ny jobb, anerkjennelse og kompetanseheving, mer enn de mer samfunnsnyttige formålene i Kompetansereformen. Dette vil være som forventet, ut i fra de ulike perspektivene som motivene betraktes ut fra.

Resultatene viser at det var svært få av intervjupersonene som reflekterte over innholdet og intensjonene i Kompetansereformen i deres egen beslutningsprosess. Derimot opplevde de at tilbudsstruktur og ulike tiltak som ble iverksatt i Kompetansereformen, la noen premisser for deres handlingsrom. Kompetansereformen ble implementert nedover i et system der arbeidsgiver ble en sentral formidler og påvirker i forhold til reformens målsetting. Muligheter for lønn under utdanning var noe flere hadde dratt nytte av, og noen av

---

<sup>251</sup> Faktoren egenutvikling består av utsagn knyttet til det å utvikle seg selv som menneske, få større tro på seg selv, at man liker å lese og lære, lære mer om tema som interesserer, heve det generelle kunnskapsnivået, gjøre noe meningsfullt i fritiden, øke livskvaliteten, treffe nye mennesker, få større glede over tilværelsen, utvikle seg i forhold til en hobby/fritidsaktivitet, bli en bedre ektefelle/partner, bli motivert for mer opplæring, og utnytte egne evner. Jeg fant derimot ingen sammenheng mellom egenutvikling som utbytte og hobby- og fritidskurs.

respondentene og intervjupersonene deltok i læring på oppfordring fra arbeidsgiver om kompetanseheving. Det var også flere av intervjupersonene som har tatt innover seg samfunnets behov for kompetanse og økt fokus på arbeidsrettet opplæring. Sammen med en iboende formening om at utdanning og kompetanseheving er viktig, formidlet Kompetansereformen noe enkelte av deltagerne tok innover seg og som de kjente seg igjen i.

### **10.5.1 Spenningsfeltet mellom Kompetansereformens intensjoner og individuelle preferanser**

Det ser ut til at kursdeltagerne anvender Kompetansereformen på ulike måter. *Karrierejegernes* reise gjennom Kompetansereformen viser at de i liten grad opplever ”friksjon” med systemet. Det har vært liten avstand mellom deres objektive og subjektive posisjoner, og det har dermed vært stort samsvar mellom deres egne preferanser (habitus) og Kompetansereformens formidling av formål og intensjoner. Karrierejegerne kan kodene, er trygg og selvsikker, har ”sansen for spillet” og tar lett innover seg det utdanningssystemet og Kompetansereformen formidler som viktig. De har både tatt innover seg arbeidsgivers oppfordringer om kompetanseheving, og har en egen iboende formening om at utdanning og kompetanse er viktig. Deres utbytte er akkurat slik de forventet i utgangspunktet. Roy Jenkins (1988) og Lydia Morris (1985) kaller gruppen som er lojal i forhold til systemet for ”docility-group”.

Det er *ny-orientererne* og *livsnyterne* som i minst grad har motiver og utbytte som samsvarer med reformens intensjoner. For disse to gruppene var Kompetansereformen i liten grad inkludert som deler av forhandlingsgrunnlaget i beslutningsprosessen. I den grad Kompetansereformen påvirket, var det i forhold til tilgangen på kurstilbud og gjennom ordninger med realkompetansevurdering (for *ny-orientererne*). Det var stor avstand mellom deres egne motiver for å delta på kurs, og argumentasjonen og begrepsbruken i Kompetansereformen. Det kan være de tenker at Kompetansereformen gjelder for andre og ikke for dem selv, og at det ikke er relevant å delta i en type læringsaktivitet som er fremmed for dem og deres livssituasjon. Et paradoks er det da at det nettopp er den gruppen deltagere som vegrer seg mest mot å delta i læring (*ny-orientererne*), som erverver ”sansen for spillet” og opplever det størst utbytte langs flere dimensjoner.

*Ny-orientererne* opplever samtidig en helt annen reise gjennom utdanningssystemet. De opplever en stor avstand mellom deres objektive og subjektive posisjoner, og mellom egne muligheter og forhåpninger. De vurderer seg selv lavt, i forhold til hva de tror de kan mestre og hva de kan forvente å oppnå innenfor utdanningssystemet. Deres forhåpninger er dermed på den ene siden mye mindre enn de mulighetene de faktisk har innenfor utdanningsfeltet. På den andre siden har flere blant *ny-orientererne* subjektive forventninger om forflytning til nye posisjoner i det sosiale rom. De ønsker seg en ny livsretning. Det er et ambisiøst prosjekt, relatert til de muligheter som tilskrives deres objektive posisjoner. De ser utdanning og læring som et mulig verktøy, uten at de helt vet hvordan verktøyet brukes, fungerer eller om det er det riktige verktøyet.

Forhandlinger, tilpasninger og forsakelser har måttet til for at deres egne forhåpninger skulle tilpasses egne muligheter. Flere blant *ny-orientererne* opplevde at utløsende faktorer

aktualiserte behovet for nyorientering i livet. For noen av intervjupersonene var slike endringer knyttet til skilsmisse/samlivsbrudd, permitteringer eller sykdom. Bourdieu (1999) hevdet at habitus ønsker å være i overensstemmelse med omgivelsene, passe inn, være som "fisken i vannet." En slik overensstemmelse gir tilfredshet, mens mangelen på overensstemmelse gir negative følelser og ubehag (ibid). Utløsende situasjoner og endringer i deltagerens objektive posisjoner skaper ubalanse mellom habitus og omgivelsene, som deltagerne forsøker å kompensere for gjennom å delta i læring. Habitus vil merke uoverensstemmelser med omgivelsene, også om de ikke formuleres bevisst (ibid). Mens det for noen intervjupersoner syntes å være viktig å opprette balansen, synes andre å oppleve misnøye med den tidligere balansen. De ønsker å gå ut over dette, og utnytte muligheten til å endre livssituasjonen, erverve nye posisjoner og forflytte seg i det sosiale rom.

Bourdieu hevdet at slike omfattende livsendringer er vanskelig, fordi kroppen er vendt mot verden og er i "verdens vold". I boka *Meditasjoner* (1999) går Bourdieu mer inn på muligheter for endringer enn tidligere i sitt forfatterskap. Han hevdet at det er et mønster at forhåpningene stadig tilpasser seg mulighetene, men at dette mønsteret kan brytes. Det finnes "en frihetsmargin." En viktig faktor er det generelt økende utdanningsnivået på den ene siden, og den økende usikkerhet på arbeidsmarkedet på den andre. Stadig flere erfarer at fremtiden er uvis. Samtidig gir den relative autonomien i den symbolske orden et visst handlingsrom, der også ulike intellektuelle kan bidra til å sette ord på nye muligheter, men bare muligheter som alt er skrevet inn i de dominertes kropp (ibid s. 243).

For *karierejegerne* er det *sammenfall* mellom deres preferanser og de verdiene Kompetansereformen formidler. For *ny-orientererne* er det *avstand* mellom disse. Et nærliggende spørsmål er da om Kompetansereformen er designet for målgrupper med liten avstand mellom individets preferanser og reformens verdiformidling? Utdanningssystemet er preget av det Bourdieu kaller autonome og heteronome krefter. I utgangspunktet utgjør utdanningssystemet et konglomerat av relativt autonome felt med posisjonerte agenter, relevante kapitaler, doxa og noe som er verdt å kjempe for. På den andre siden interagerer utdanningssystemet med andre felt som; arbeidslivet, interesseorganisasjoner, kulturorganisasjoner, idrettsforeninger, politiske grupper, religiøse bevegelser og trosretninger. Slike felt har mulighet til å påvirke spillet på utdanningsfeltet. Kompetansereformen er en reform som hovedsakelig interagerer med arbeidslivet. Det vil si at det er de som er opptatt av sine posisjoner innenfor arbeidslivsfeltet, eller av den komponenten ved ens identitet som knyttet til arbeidslivet, som vil fanges opp av Kompetansereformens verdiformidling. Livsnyterne er i denne settingen mer opptatt av ulike fritidssysler, som ikke interagerer med Kompetansereformens intensjoner og verdiformidling. Det samme er *ny-orientererne*, som er opptatt av å endre ulike sider ved livet og styrke flere komponenter ved identiteten. Hovedinntrykket er at den enkeltes identitetskonstruksjon gjelder både i og utenfor yrkeslivet, og at disse ulike sfærene ses som en helhet. Det økonomiske aspektet ved å delta i læringsaktiviteter synes ikke å være særlig fremtredende som motiv i denne undersøkelsen. Som utbytte er dette aspektet enda mindre tydelig, og kan skyldes at tiden er for kort til at økonomiske aspekter er blitt innfridd. Det kan også være slik at det økonomiske aspektet rett og slett underkommuniseres ved at det tas som en selvfølge. Stort sett er mulighetene til materielle anskaffelser en mulighet som gjelder en stor del av befolkningen. Derved blir mulighetene større til å kunne legge vekt på økonomiske symboler og anerkjennelse i og utenfor arbeidslivet. De som er høyt utdannet kan synliggjøre sin vektlegging av livsnytelse ved at de har tid, råd og mulighet til å delta på ulike kurs som

synliggjør deres egen livsstil. For de velutdannede gir det ikke lenger anerkjennelse å ha mye å gjøre på jobben og ha svært dårlig tid. Det gir derimot status og anerkjennelse å kunne realisere sine drømmer, forme og synliggjøre sin identitet og livsstil (jf. Jarvis 2002). Selv om resultatene i denne undersøkelsen ikke kan underbygge dette i tilstrekkelig grad, er det rimelig å anta at de ulike hobby- og fritidspregede kursene vil kunne ha betydning som symbolverdi. Fjellklatringskurs, kurs i ulike språk, eksotisk matlagingskurs, ulike sunnhets- og helsekurs, meditasjonskurs og kurs innefor det man kaller alternativ livsstil er eksempler på slike livsstilskurs som utgjør en ny trend innenfor voksnes læring (Field 2000, Jarvis 2002). Ved å delta på slike kurs, synliggjøres at man har rom, tid og ikke minst evne til å vektlegge livsnytelse. Ut i fra et slikt resonnement vil skille mellom de som har høy og lav utdanning ikke bli mindre over tid. Bourdieu (1996b) hevdet imidlertid at policymakere kan legge begrensninger på de privilegertes mulighet til i å uttrykke sin eliteposisjon, og de ”ny-intellektuelles” muligheter for å jakte på nye opplevelser. Policymakere kan for eksempel legge føringer på tilbudsstrukturen, som hindrer klasser i å presse igjennom endringer som er i ferd med å bli synliggjort gjennom økt individualisering og livsnytelse.

### 10.5.2 Utdanningskløften består

I Kompetansereformen var de individrettede verdiene av utdanning ment å bidra til utjamning av forskjeller i samfunnet gjennom å gi like muligheter til alle. Gjennom de funn som avhandlingen avdekker, kan det settes spørsmålstegn ved kunnskapsgrunnlaget som Kompetansereformen bygger på, når det gjelder hva som genererer deltagelse i læring blant ulike voksne, det vil si kunnskapen om reformens strukturerende makt. Kompetansereformen var designet for en interagering med arbeidslivsfeltet. Det betyr fokus på kompetanseheving i arbeidslivet og for arbeidslivet; *karrierejegerne og etablererne*. Dette understrekes i Kompetansereformens handlingsplan;

*”Kompetansereformen skal være inkluderende og omfatte alle. Både de som er i arbeidsstyrken og de som av forskjellige grunner er utenfor, er målgruppe for reformen. Det er viktig å øke den enkeltes mulighet til å mestre sin arbeids- og livssituasjon, og det er viktig at muligheten til en god grunnutdanning og oppdatert kunnskap ikke forbeholdes noen få, men blir en mulighet for hele befolkningen”* (Kompetansereformen. Handlingsplan 2000 -2003).

Til tross for tilsynelatende lik adgang til samfunnets kulturelle kapital, så krever det altså spesielle disposisjoner for å ta i mot den (Bourdieu 1984). Dermed reproduseres utdanningssystemets differensierende makt gjennom Kompetansereformen. I sin beskrivelse av status for Kompetansereformen i 2008, hevdet Anna Hagen og Sveinung Skule (2008) at reformen har ført til at voksnes individuelle rettigheter er styrket på utdanningsområdet, med rett til grunnskole og videregående opplæring. Arbeidstakere har fått økte permisjonsrettigheter, og det er utviklet ordninger for vurdering og verdsetting av realkompetanse. Reglene i lånekassen er bedre tilpasset voksnes behov, og arbeidsgiverfinansiert utdanning og opplæring er blitt et skattefritt gode.

Kompetanseutviklingsprogrammet (KUP)<sup>252</sup> har bidratt til at det i deler av arbeidslivet er utviklet mange nye opplæringstilbud, som er bedre tilpasset arbeidslivet og voksnes behov. I sin rapport hevdet Hagen og Skule (ibid) at det er den såkalte ”ny-sjanse”<sup>253</sup> delen av Kompetansereformen som i minst grad har gitt de resultater som ble forespeilet. Det er få som benytter seg av retten til grunnskoleopplæring, og det har heller ikke vært noe betydelig økning i antall voksne som tar videregående opplæring. Forklaringer som fremsettes i forhold til dette er at voksne har liten kjenneskap til sine rettigheter og muligheter, manglende tilrettelegging, manglende motivasjon, manglende interesse eller opplevd behov eller manglende permisjonsmuligheter. Kompetansereformen ble dermed ikke den arbeidslivsreformen som partene proklamerte at den skulle bli (Hagen & Skule 2008).

Flere andre forskere har også tidligere påvist den såkalte ”matteuseffekten” i voksnes deltagelse, ved at det er de med høy utdanning som deltar mest i utdanning (se eks Finbak & Engesbak 2006). Denne rekrutteringsproblematikken har vært et stabilt problem innenfor feltet voksnes læring (Rubenson 1975, Beder 1990). Tidligere forskning peker på at årsaker til manglende deltagelse er liten tillit til egen mestring, lav selvtillit, negative erfaringer med utdanning, lang reisevei, dårlig økonomi osv (Cross 1980, Houle 1980, Wagner 1989, Beder 1990, Rubenson & Xu 1997). I følge Bourdieu (1993b, 1995, 1996b) er det elitens privilegium å finne arenaer hvor de kan få uttrykke sin egen dominans. Diskusjonen om klasseteoriens betydning i dagens samfunn pågår stadig, og mange mener at klasseforskjeller også i dag har betydning for utdanning og utdanningsvalg (se Goldthorpe 2000). Bourdieu (1996b) hevdet at den kulturelle kapitalen er en ressurs som den dominerende klasse bringer med seg inn i skolen, og som gjør at disse opplever større suksess i utdanningen. I en tid hvor utdanningsnivået jevnt over er blitt høyere, og de fleste etter hvert får de samme mulighetene, kan man stille spørsmål ved om høy utdanning vil være elitens privilegium i fremtiden. I denne undersøkelsen var det slik at de som hadde høy utdanning og som befant seg i øvre serviceklasse fremsto som tryggere, mer selvsikre og med større tro på egen mestring enn de som hadde lav utdanning og som ikke var yrkesaktive. Høy utdanning tilsier at man er vant med å lære og at man har kunnskaper om egne evner og begrensninger i læringsammenheng. Slik kan de lettere velge kurs og undervisningsopplegg som setter krav til den enkeltes evne til å jobbe strukturert og selvstendig. Selv om det er en svak tendens til klasseforskjeller i materialet, er dette i stor grad en effekt av yrkesaktivitet. Det vil si at skillet mellom de som er yrkesaktive mens de deltar på kurs og de som ikke er yrkesaktive, har større betydning for valg av kurs enn det den kategoriserte yrkeskategorivariabelen har.

Diskursanalyse eller diskursteori er ikke benyttet i denne avhandlingen. Men ut i fra et diskursperspektiv, kan man si at den dominerende ideologien som produseres gjennom Kompetansereformen innebærer en utdanningspositiv diskurs, der Kompetansereformen er koplet sammen med samfunnets utvikling (økonomisk) som hevdes å bidra til livslang læring. Arbeidslivet og læringstilbydere bidrar til ideologiens legitimitet. Om man antar at det bildet som den dominerende ideologien produserer inkluderer mange ulike aspekter, kommer den i følge Bourdieus perspektiv til å deles av ulike posisjoner og felt i det sosiale rommet. Det spesielle med deltagerens fornuft er at den kan vise spor av konsensus med den dominerende ideologien, men kopler det til det allmenne eller til det som er relevant for en selv. Det finnes

---

<sup>252</sup> Kompetanseutviklingsprogrammet (KUP) var et sentralt element i gjennomføringen av Kompetansereformen. I perioden 2002-2005 bevilget regjeringen til sammen 330 millioner kroner til KUP.

<sup>253</sup> *Ny sjanse* dreier seg her om voksnes rett til å fullføre grunnskole og videregående skole.

derfor en distinksjon mellom hva deltagerne orienterer seg i mot i sin virkelighet og hva de anser som relevant og brukbart for andre (jf Paldanius 2002).

Så hvorfor kan ikke de dominerte, som mangler konsensus med den dominerende ideologien, gjøre opprør på egen hånd? De dominerte har da sine tanker, sine erfaringer og sine ytringer. Samfunnsforholdene vil da ikke lenger bli tatt for gitt, *doxa* vil bli utfordret og vil måtte gå over til *ortodoksi* – et aktivt forsvar for den etablerte orden. Da kan en få en virkelig diskurs om den legitime forståelsen av verden og læringens verdi. Det var en slik diskurs Bourdieu søkte å drive fram i sine siste år. Men å bryte de etablerte samfunnsforholdene synes vanskelig, slik Bourdieu legger det fram. De dominerte vil ikke nå fram, fordi de mangler kulturell kapital. I følge Bourdieu er utdanningssystemet ett av de forhold som holder det moderne samfunn fast i sin sosiale lagdeling av befolkningen. For Bourdieu vil utjevning av sosiale forskjeller være umulig fordi de ervervede disposisjoner gjennom habitus er sterk, ”seig”, og vanskelig å endre. I et slikt perspektiv vil utdanningssystemet selv bidra til å opprettholde og forsterke klasseskillene, blant annet gjennom den tilbudsstrukturen som til enhver tid ligger som et menykart som voksne kan plukke fra. Særegenheter ved organiseringen og tilretteleggingen viser seg å være viktig for de valg som gjøres. Disse elementene utgjør rammebetingelser, som inngår som forhandlingspremiss i beslutningsprosessen. Man mente å berøre hele befolkningen med Kompetansereformen, men reformen ser derimot til å ”få respons” for sine intensjoner blant visse typer av voksne. Dermed har Kompetansereformen på mange måter lagt opp til en forsterket Matteus-effekt, fremfor å utjevne den.

Samtidig kom det altså inn mange andre voksne deltagere i læring, som Kompetansereformen ikke er designet for. Ut i fra *ny-orienterernes* og *livsnyternes* utbytte, er det lett å tilskrive Kompetansereformen en verdiformidling som den verken forventer eller fortjener. Da er det et paradoks at det er gruppen av voksne som oppleves som vanskeligst å rekruttere til utdanning, som opplever størst utbytte langs flere dimensjoner. Bourdieu var enig i at deltagelse i livslang læring kan relateres til troen på ”identitetens plastisitet”, og ser at dette spesielt vil kunne gjelde for noen grupper (Field 1994). Ut i fra en definisjon der læring betraktes som endring (Wenger 1998), er det blant *ny-orientererne* det i størst grad skjer læring og identitetsutvikling. Dette avhandlingsarbeidet viser at denne gruppen deltagere i læring kan endre sine objektive og subjektive posisjoner, de kan forhandle og reforhandle og ikke minst kan de erverve ”sansen for spillet”. Ved at det nettopp er denne gruppen som i størst grad akkumulerer ulike kapitaltyper gjennom sin reise i Kompetansereformen, kan det kanskje tenkes at denne gruppen nettopp tar inn over seg kravet til akkumulasjon av kapital i det senmoderne (blant annet ”identity capital”) som James E. Côté (1996) og Tom Schuller (2004) fremhever. Som Kompetansereformens idealtipe, er *karrierejegerens* læringsutbytte og identitetsutvikling relativt begrenset. Kanskje burde *ny-orientererne* stått frem som formidlere av utdanningssystemets muligheter, fremfor den mer ”dominerende” gruppen av karrierejegere som Kompetansereformen setter i høysete som et bilde på reformens suksess. Bourdieu hadde imidlertid en klar oppfatning, der han så for seg at en utjevning vil føre til en devaluering av den kulturelle kapitalen. Han hevdet at:

*”...Det er klart at en ikke kan la barn fra de økonomisk og kulturelt sett mest ressurssvake familiene få adgang til de ulike, og særlig til de høyeste nivåene i skoleverket uten en dyptgående endring av den økonomiske og symbolske verdien av vitnemålene (og uten å utsette de som har dem for en i det minste tilsynelatende*



*risiko). Men det er ikke mindre klart at det er de som har det direkte ansvaret for devalueringen som følger av mangfoldiggjøringen av vitnemål og av innehavere av dem, det vil si de sist ankomne, som er de første ofrene. Elevene eller studentene fra de kulturelt sett mest ressursvake familiene løper en høy risiko for å bare stå igjen med en devaluert tittel etter en lang skolegang som ofte har krevd store oppofrelser. Om de slett ikke lykkes i å få en slik tittel, noe som fortsatt er den mest sannsynlige utgangen for dem, er de dømt til en utvilsomt enda mer stigmatiserende og total utestengning enn tidligere: mer stigmatiserende fordi de tilsynelatende har "fått en sjanse" og fordi skoleverket får gi en stadig mer fullstendig definisjon av individers sosiale identitet, og mer total fordi en stadig større andel av stillingene på arbeidsmarkedet er forbeholdt de stadig flere som har eksamener, om det finnes et formelt krav om det eller om det bare er blitt en realitet" (Bourdieu 1996b s. 162).*

### **10.5.3 Livslang læring - "møtet" mellom individer og utdanningssystemet**

Det fokuseres sterkt på virkemidler som styrker de individuelle mulighetene for utdanning og læring, gjennom tilrettelegging og tilpasning av tilbud. OECD (2010) alarmerer om stadig økte systematiske forskjeller og sosial ulikhet på alle nivå i utdanningssystemet som forsterker "matteus-effekten". For å snu denne trenden, pekes det på at det må settes klarere mål i utdanningspolitikken og at det må fokuseres mer på ujevning av forskjeller på alle nivå i utdanningssystemet. Likhet må være et integrert aspekt for all utdanningspolitikk og praksis. Gode oppdaterte data trengs for å følge opp, og det må fokuseres på tilrettelegging, fleksibilitet og nye former for læring og undervisning. Ressurser og samarbeid på tvers av sektorer er nødvendig (ibid). I en rapport fra et EU-prosjekt (2006) som har studert livslang læring i 13 europeiske land, heter det at livslang læringsbegrepet hele tiden har vært konsentrert og fokusert på det å overvinne sosial ekskludering. Det er en enighet mellom landene om at bedre læringsmuligheter for marginaliserte grupper må til. Den vanligste tilnærmingen til dette problemet, er å anta at nøkkelen til å løse dette, er å sikre seg at de ekskluderte får kapasitet til å vende tilbake til arbeidslivet. Rapporten påpeker at tilstrebelserne ikke har vært suksessfulle. Mens man i noen land, fokuserer på humankapital aspektet ved læring, så fokuserte andre (blant annet Norge) mer på sosial kapital og personlig utvikling i større grad. De fleste land mangler en klar livslang læringsstrategi for en effektiv koordinering. Begrenset fokus gjør det veldig vanskelig å nå alle aspekter ved livslang læring. Politikken som handler om livslang læring er mye mer rettet mot yrkesrettede enn mot ikke-yrkesrettede formål. Rapporten påpeker dette som en begrensning for å nå målet om "livslang læring" for alle.

Basert på resultater i dette avhandlingsarbeidet, synes informasjon, kommunikasjon og formidling til de potensielle målgrupper å være minst like viktig som de foreslåtte tiltakene fra OECD og EU. For å kommunisere med de voksne i bredt, må det kanskje handle mindre om kompetansepolitikk og mer om livslang læring på det plan der folk lever, og der deres felter interagerer med det som formidles av utdanningsmyndighetene. Det gjelder å finne de riktige berøringspunktene i kommunikasjonen med målgruppene. Konstruksjonen av ulike "identitetstyper" gir indikasjoner på at gruppen av voksne deltagere i læring ikke bare er heterogen og mangfoldig, men at det finnes mønstre og særtrekk som kan være til nytte for ulike aktører. Dette kan være bedrifter og arbeidsplasser, arrangører som tilrettelegger

læringstilbud eller politiske myndigheter som ønsker å påvirke voksnes deltagelse gjennom politiske tiltak. I dette avhandlingsarbeidet har mønstrene vært nyttige i analyser av deltageres motivasjon og identitetskonstruksjon. De tendensene som "identitetstypene" har bygget på er samlet sett relativt svake og gir bare antydninger til mønstre. Typifisering kan dermed kritiseres fordi resultater "blåses opp". Men konstruksjon av "identitetstyper" er gjort for nettopp for å kunne gi antydninger i materiale som blant annet kan inspirere til videre forskning.

Identitetstypenes posisjoner sier noe om deltageres motivasjon. Man vil på en bedre måte kunne sikte seg inn på de ulike posisjoner, dersom man vet mer om de aktuelle posisjonene og motivasjonene, når man formidler viktigheten av utdanning og læring. Det rette språket og en mer forberedt formidlingsstrategi, må også fortsette inn i utdanningen og læringen, slik at det gjelder, lettere erverver "sansen for spillet". Kanskje kan man derved også rette opp noe av det store frafallet blant voksne, som ikke finner seg til rette i utdanningssystemet. Jeg ser nyanser innenfor hver gruppe av det som i politikken skilles mellom lavt utdannede og høyt utdannede. Å gripe fatt i disse nyansene, vil trolig skape større presisjon i informasjonsarbeidet, rådgivningen og tilretteleggen for ulike voksne. I følge Bourdieus (1984) teori skapes motivasjon når det er klaff mellom mulighetene og forhåpningene, mellom habitus og omgivelsene. Dersom man kunne bidra inn i voksnes forhandlinger i beslutningsprosessen, gjennom økt informasjon, veiledning og rådgivning, så vil det kanskje minske avstanden mellom deres muligheter og forhåpninger. Dersom vi virkelig mener at livslang læring skal gjelde for alle, så må det fokuseres på "berøringspunktene" mellom verdiene i livslang læring og voksnes habitus.

Det fører oss over til spørsmålet om Kompetansereformen som kontekst. Det vil nærmere bestemt si arbeidslivet som kontekst i berøring med utdanningsfeltet. Kritikken mot reformen var blant annet at begrepet livslang læring mister mye av sin betydning: "*En voksenopplæringsreform må bestå av noe mer enn å utvikle lydige arbeidstakere*"<sup>254</sup>. Kritikere mente at hvis læring skal være livslang og livsvid, så vil Kompetansereformen som kontekst være altfor snever. Livslang og livsvid læring vil måtte bety at berøringspunktene mellom utdanningsfeltet til andre felter må være flere og omfatte flere ulike felter, der man kan dekke ulike voksne posisjoner. En trend der liv og lære blir vevd mer inn i hverandre, åpner opp for læring i mange ulike kontekster. Det innebærer at alle kontekster er læringskontekster. Det åpner for at erfaringer på ett område lettere blir overførbare til andre. Voksne deltar i mange ulike kontekster, slik at det blir viktig å integrere læring som en "kjent" sak innenfor de ulike kontekster der voksne deltar. Slik kan de tilegne seg "sansen for spillet", uten å måtte forlate den aktuelle konteksten. Dette kopler sammen ulike områder innenfor voksnes læring: slik som uformell og formell læring, læring hjemme, på arbeidsplassen, via internett og gjennom ulike media osv.

*"Learning in different contexts may involve different types of learning. We might therefore need to question the extent to which, as educational researches and pedagogic practitioners, we should try to overcome the gaps between learning in different strata"* (Edwards 2005).

---

<sup>254</sup> Foredrag av Alfred Oftedal Telhaug på Landskonferansen for Voksenopplæring 14. september 1998.

Det kan være motstand mot å overkomme slike gap, og kanskje er det ikke mulig. De politiske intensjonene bak Kompetansereformen innbefatter elementer som i utgangspunktet var ment å ivareta et mer helhetlig syn på utdanning og læring. Livsutfoldelse og livsstandard er begreper i Kompetansereformen som tilsynelatende synes forenelig med variabler som inngår både i *anerkjennelses-* og *nyorienteringsfaktoren* og *egenutviklingsfaktoren* i denne undersøkelsen. Likevel var dette intensjoner som primært skulle komme til nytte i arbeids- og samfunnsliv. På denne måten drukner den tilsynelatende individualiseringen i den ensidige kollektive og samfunnsnyttige perspektivet, rettet mot økonomisk verdiskaping. Den økte utdanningskløften tyder på at alle voksne ikke får mobilisert og brukt sitt potensiale. Denne logikken innebærer at utdanningssystemet synes å undertrykke forhandlingene, der voksne søker å sammenholde gapet mellom deres livssituasjon, og mulighetene i utdanningssystemet. På den ene siden har vi effekter av utdanning på individnivå, på den andre siden effekter på strukturnivå. Disse effektene vil ha forskjellig utseende, men *idealet* er at disse effektene virker sammen på en måte som er positiv både for individet og samfunnet. Dersom utdanningens verdi for det enkelte individ minker, eller utdanningens formål blir utydelig kan vi fort stå ovenfor et paradoks; utdanningsfeltets omfang er økende, mens meningen med utdanning perforeres. I siste instans kan dette bidra til at de enkelte individer ikke klarer å mobilisere motivasjon og ønske om å delta. (Jensberg 1999)

## 10.6 En ”ny” motiv- og utbyttefaktor - i et samfunnsperspektiv

De motivene som er navngitt ved hjelp av faktoranalyse, uttrykker de forventninger deltagerne har til det utbytte de forventer å få som følge av kurset. Den ”nye” motivasjons- og utbyttefaktoren *anerkjennelse og nyorientering*, inneholder begrunnelser der læring og utdanning anses som viktig for å gi livet en ny retning. Faktoren omfatter identitetskonstruksjon på flere livsområder, der mer subjektivt rettede begrunnelser som handler om å utvikle seg selv, få større tro på seg selv osv. inngår som motiver og ikke minst utbytte. Det stemmer overens med en utbyttekategori knyttet til læring som Schuller kaller ”identity capital”, som ble presentert i tilknytning til tilgjennomgangen av tidligere utbytterelatert forskning (Schuller 2002, 2004, 2007). ”Identity capital” benyttes som betegnelse på det mer psykologiske individuelle utbytte som handler om behovet for å utvikle en slags ”radar” i forhold til andre mennesker, som gjør at man hele tiden er i stand til å tilpasse seg ulike situasjon og si og gjøre de rette tingene.<sup>255</sup> ”Identity capital” som læringsutbytte fremkommer ved en transformativ effekt der læring leder til signifikante endringer i profesjonelle og personlige muligheter (ibid). En implikasjon av dette er at en kompetansereform, som i stor grad var basert på ”human capital”, ikke i tilstrekkelig grad tilrettelegger for identitetskonstruksjon, som en type ferdigheter som man er avhengig av å ha i det senmoderne samfunn. Dette samsvarer også med det som sies i Europakommisjonens hvitbok (1996) om at læring i større grad enn før, er en aktivitet som fremmer skapende virksomhet, personlig utvikling og livskvalitet som gir anerkjennelse og identitet.

Ønske om *anerkjennelse og nyorientering* var et motiv som for en stor del gjaldt deltagere som var lavt utdannet og befant seg i de lavere yrkeskategorier. En tolkning av denne tendensen kan være at disse ønsker å plassere seg selv i en usikker verden, som består av et

<sup>255</sup> De to andre er ”human capital” og sosial kapital.

mangfold av muligheter slik Beck (1997) hevdet. I følge Beck er det å skape trygghet i et kaos av muligheter, utfordringer som individet står overfor i risikosamfunnet (ibid). Faktoren *anerkjennelse og nyorientering* omfatter motiver som omhandler utbytte på flere livsområder. Paldanius (2002) skriver i sitt avhandlingsarbeid om nytte (utbytte) som kapitalmarkør. Det handler om at utbytte anvendes i en sammenheng som deres erfaringer klassifiserer som viktig. Det innebærer at utbytte er kapital i relasjon mellom habitus og omgivelsene, som i seg gir en indikasjon på en potensiell homolog verdensstruktur i et spesifikt felt eller i det sosiale rom. En del resultater peker for eksempel på at utdanningskapital kan relateres til nytte i den forstand at den kan konverteres til økonomisk kapital (ibid). Kursdeltagelse med formål å skape seg et nytt liv som omfatter flere av identitetens komponenter, kan ut i fra en slik forståelse være kapitalakkumulasjon. Man får nye venner og sosiale relasjoner og øker med det sin sosiale kapital, man får en ny jobb og øker dermed sin økonomiske kapital, man øker sitt utdanningsnivå og øker dermed sin kulturelle kapital. Gjennom slik kapitalakkumulasjon kan anerkjennelse oppnås på flere områder. I motivet om å skape seg et nytt liv og gi livet en ny retning, ligger det et ønske om å styrke eller endre både subjektive og objektive posisjoner. Her vil betydningen av å tilegne seg "identity capital" ikke være uvesentlig.

Rubenson (2004) beskriver i en artikkel ulike perioder eller generasjoner i voksnes læring, der perioden etter 2000 betegner den tredje generasjon i *adult education*, med introduksjon av en "mykere" versjon av det økonomiske paradigmet<sup>256</sup>, der realiseringen av voksnes egne muligheter og ambisjoner skal bidra til å skape et bedre samfunn. Min undersøkelse viser at det synes å være en viss avstand mellom det politiske synet på verdien av voksnes læring, gjennom Kompetansereformens intensjoner, og deltagerens egne mål og motiver. Ut i fra Rubensons beskrivelser av ulike perioder innenfor voksnes læring, ligger Kompetansereformen og dens intensjoner innenfor den strengt økonomiske perioden (1985-2000), mens undersøkelsens individuelle motiver og utbytte synes å sammenfalle med en "mykere" versjon av det økonomiske paradigmet (etter 2000). De individuelle motivene og utbytte er knyttet til ulike livsområder og berører ulike komponenter av deltagerens identitet.

På den ene siden ligger det i de politiske intensjonene et kollektivistisk og materialistisk perspektiv hvor økonomiske mål er viktigst, mens verdiene hos deltagerne, sett under ett, i større grad er rettet mot individualistiske og symbolske verdier. På den andre siden ligger det i den utdanningspolitiske tenkningen en grunntanke om at det å investere i utdanning og læring både gir økonomiske fordeler og viktige konkurransefortrinn. Samfunnsendringer med større vekt på individualisering, har imidlertid bidratt til at utdanning og læring i større grad enn før kan betraktes som konsum. Utdanning blir både i Kompetansereformen og i utdanningspolitikken for øvrig vurdert som et samfunnsmessig fellesgode, der langsiktig investering er ment å sikre demokratiske verdier og økonomisk effektivitet.

Samfunnsutviklingen med bedre økonomiske og tilrettelagte muligheter for den enkelte, gjør at mennesker tilsynelatende ser ut til å ha større muligheter til å utnytte sin egen refleksivitet til å forme sitt eget liv, slik Giddens poengterer. Færre bekymringer for arbeidsløshet og økonomiske vanskeligheter, gjør at den enkelte vil ha større handlingsrom og trolig oppleve større grad av velvilje og støtte fra omgivelsene. John Field (2000 s. 36) hevder at økt fokus på individuelle muligheter, valg og selvrealisering i større grad har banet vei for livslang læring som et individuelt prosjekt. Vi opptrer mer og mer som om vi alle har et uforløst indre

---

<sup>256</sup> De to andre periodene var den humanistiske (1970 årene) og den strenge økonomiske perioden (1985-2000).

potensial hevdet Field (ibid). Flere forskere peker nemlig på at vi i den senmoderne kulturen blir mer opptatt av livsmuligheter og nytelse enn før (Field 2000). I en slik tenkning er ikke skillet mellom arbeidsliv og fritidssfæren så sterkt avgrenset, men går mer i ett (Frønes & Brusdal 2000).

Denne endringen kommer også til syne i utviklingen av læringstilbudene. Field (2000) hevder at det typiske for de nye læringstilbudene som tilbys voksne er fornemme, kort kurs, studieturer, fitness-sentre, sportsklubber, selvinstruksjonsvideoer, elektroniske nettverk, ledelseskurs osv. Veksten i kommersielle kurs som tilbyr muligheter for å få en bedre helse, utvikle livsstil og identitet; kroppsendring, matglede, livsstil, slanking osv. er også noe Alan Woody et al. (1987) legger vekt på. Dette er en tendens som vi også ser i Norge. Utdanning, og ikke minst utdanning på høyere nivå, får over tid like mye verdi som *livsstil* som en *livssjans* (Grepperud 1999). Grepperud hevder videre at tendensen til å betrakte utdanning som konsum vil føre til større brukermakt, både når det gjelder form og innhold. Dette er sterkt individualiserende former for utdanning og lite kollektivistisk. Mange av de nye kurstilbudene fokuserer på kampen med seg selv, der deler av den ikke formelle læringen er konsentrert om det å motivere individer til å ta kontroll og styring over seg selv og sin egen kropp (Field 2000). I tilknytning til en slik utvikling, vil det ikke være uventet at subjektivt utbytte, akkumulasjon av "identity capital" og en styrking/endring en objektiv posisjon vil ha økt fokus.

Bourdieu er jo en av de som har pekt på den viktigheten som kroppen har som et symbolsk uttrykk av identiteten, investert i som en form for kulturell kapital (Bourdieu 1984). Å neglisjere kroppen og la den forfalle vil ramme fremtidsutsikter og håpet om fremgang, ved at det viser mangel på selvdisciplin og selvkontroll (ibid). De nye uformelle læringstilbudene er i en slik tenkning et uttrykk for aktivt forbruk. Det gir muligheter for individer til å arbeide med kroppen, identiteten og sosiale forhold, heller enn å kjempe for noe gjennom sosiale bevegelser eller politiske organisasjoner. Man søker for eksempel etter å finne sitt egentlige jeg i et utilfredsstillende liv (Field 2000). Mye av denne aktiviteten blir i utgangspunktet sett på som prosjekter som har personlig utvikling og selvrealisering som mål, men der man også vil se at kursdeltagelsen kan ha symbolverdi. Lasch snakker om the "*banality of pseudo-self-awareness*", om utdanningsannonser og økt fokus på utdanning som i likhet med andre forbruksgoder er ment å skape en appetitt på nye opplevelser og personlig utvikling (Lasch 1980). Vi lever i en usikker verden, hvor vi vender oss mot rådgivning og utdanning som en form for forsikring. Mye av de nye læringstilbudene er laget for å gjøre deltagere i stand til å ta hånd om usikkerheter og risikoer (Field 2000), der det nettopp fokuseres på akkumulasjon av "identity capital".

Mennesker ser helt klart for seg og er hele tiden på utkikk etter måter å plassere seg selv i en sosial verden, hvor ingen ting er sikkert lenger. Man kan tilsynelatende velge mellom utallige mulige rollemodeller (se Field 2000 s. 57). Og de som er mest opptatt av selvutvikling, samtidig som de gir tilslutning til postmaterialistiske verdier, har en tendens til å favorisere læring som en del av en positiv livsstil, og som et tegn på at de håndterer kaos (Field 2000). Spørsmålet blir da hvordan man fra politisk hold vil møte slike trender, uten å undergrave den grunnleggende holdningen som alle ser ut til å enes om; at utdanning og læring er viktige elementer for fellesskap, demokrati og samfunnsutvikling. Den nye reformen i grunnskole og videregående skole (Kunnskapsløftet) som ble innført høsten 2007, tar nettopp utgangspunkt i individets individuelle muligheter og utvikling. Kunnskapsløftet, som også inkluderer

intensjoner knyttet til voksnes læring, synes dermed i større grad enn Kompetansereformen, å ta utgangspunkt individer som individer og ikke bare som potensielle arbeidstakere. Kunnskapsløftet har som utgangspunkt at læringsutbytte på ulike nivå, realiseres gjennom individers muligheter og potensial. I intervjuene med kursdeltagerne i denne undersøkelsen var det flere som påpekte de samfunnsmessige og politiske verdier ved utdanning, ved utsagn om at utdanning er viktig for samfunnsutvikling og økonomisk vekst. Likevel knytter de sin egen kursdeltagelse mer til personlige verdier knyttet til anerkjennelse, egenverdi, identitet og livsstil. For mange av intervjupersonene forble intensjonene i Kompetansereformens grunnlagsmateriale og de utdanningspolitiske målsettingene betraktet som ikke-eksisterende. Ut i fra Bourdieus perspektiv, der vi anses å være strukturert helt til det innerste, vil de subjektive og objektive posisjonene ikke kunne ses uavhengig av hverandre, men heller som to perspektiver som påvirker hverandre gjensidig, utfyller hverandre og gjør oss til "hele" mennesker. Slike koplinger mellom subjektiv og objektive posisjoner kommer frem i dette datamateriale, samtidig som det subjektive perspektivet gjennom deltagerens subjektive posisjoner fremstår som svært synlig både i forhold til motivene, forhandlingene, valgene og ikke minst utbyttet.

## 10.7 Resultater og konsekvenser - implikasjoner

*"Jeg var fra starten klar over at min oppgave ikke bare besto i å fortelle sannheten om denne verden [...] men også i å vite at denne verden er gjenstand for evinnelige kamper om å fortelle sannheten om denne verden" (Bourdieu i Wacquant 1989 s. 35).*

Hvis man betrakter forskere som agenter, som også har personlige interesser i sin forskning, blir man raskt oppmerksom på ulike elementer som tas for gitt i forskningsprosessen. På samme måte som andre agenter, kan forskeren betraktes som en kompetent agent som gjør mer enn han vet at han gjør, og som underforstår en rekke forhold ved sitt objekt (Bourdieu 1990 s. 11). Derfor må forskeren objektivisere sin egen relasjon til temaet det forskes på. Når en objektiviserer, problematiserer en det som er kjent og oppfattes som naturlig for forskeren (ibid).

Det er gjort rede for forforståelse og forskningsperspektiv i avhandlingens metodekapittel. I tillegg til å gjøre rede for forskningsperspektiv, hevdet Bourdieu at forskeren må forholde seg til relasjonen mellom sin egen posisjon i det akademiske felt og valg av forskningstema (Bourdieu & Wacquant 1992 s. 39). Forskerens innfallsvinkel til kampen i det akademiske felt om hvilke teorier som er "in", hvilke tidsskrifter som gir mest anerkjennelse og publikasjonspoeng for å publisere i, hvilke vitenskapelige metoder som er mest anerkjente, er bestemt av forskerens posisjon og vitenskapelig habitus. Jeg har vært tilknyttet feltet voksnes læring i mange år og er skolert inn i et vitenskapelig felt med tradisjoner, tenkemåter og perspektiver som helt klart påvirker mitt forhold til det jeg studerer (jf. Bourdieu 1984 s. 9). Bourdieu etterstreber refleksjon og selvrefleksjon hos forskeren, der han anser forskeren selv som deltager i det sosiale felt. Bourdieu ønsket på denne måten å utvikle en "refleksiv sosiologi" som tok et skritt bort fra observasjonsprosessen og anerkjente at observatøren ikke var en nøytral person, men en sosial aktør. I så henseende burde jeg kanskje ikke brukt betegnelsen jeg i dette avhandlingsarbeidet, men heller objektivisert den reflekterende

forskeren som jeg forsøker å være; et selvstyrt subjekt i en relativt determinert posisjon (Paldanius 2002 s. 87).

Så hvordan posisjonerer jeg meg i forhold til avhandlingens problemstilling? Går jeg i ledtog med Kompetansereformens intensjoner? Eller har jeg en iboende sympati med *ny-orienteringene*? Selv må jeg anse meg selv som relativt høyt utdannet, og jeg har etter hvert blitt skolert inn i den akademiske tradisjon. Kanskje er jeg selv en *karrierejeger* som lett kan identifisere meg med *karrierejegerens* motiver valg og forhandlinger? Eller kan det være at min oppvekst på landsbygda, der ikke så mange av omgangskretsen søkte seg til en akademisk utdanning, gir en sympati og en identifisering med Sivs følelse av å "ikke passe inn" i academia? Eller kan det være at min tidligere forskning på marginaliserte grupper innenfor voksnes læring gjør at jeg sympatiserer ekstra med *ny-orienteringene*?

Spørsmål som jeg har stilt og som andre har stilt meg er; valgte jeg Bourdieu fordi jeg synes han var trendy? Eller var det fordi jeg så elementer som jeg kjente meg igjen i gjennom min egen utdanningskarriere eller eget liv. Eller var det basert på tidligere forskningsfunn, der jeg så at Bourdieus begreper kunne passe inn? Jeg har konkludert med at det siste argumentet har vært det som har veid tyngst, men ser at de to andre argumentene kanskje har hatt innflytelse. Uansett forventet jeg at Bourdieus begreper og perspektiver ville utfordre og forhåpentlig utvide det eksisterende kunnskapsgrunnlaget innenfor feltet voksnes læring. Særlig knyttet til motiver, valg og utbytte av voksnes læring. Et annet spørsmål jeg og andre har stilt er hvorfor jeg ønsker å studere identitet og identitetskonstruksjon når det er så mange som har fokusert på identitet i sin forskning? For det første undrer jeg meg på om det går an å "overforske". Hvem er det i såfall som avgjør når noe er ferdig utforsket? Jeg vil hevde at identitetskonstruksjon gjennom voksnes læring slett ikke er et overforsket tema, men synes relevant tatt i betraktning de endringer i synet på hva verdien av voksnes læring er og skal være.

Dette avhandlingsarbeidet har helt klart vært en læringsprosess. Ved å ha fått anledning til å gå dypere inn i Bourdieus begreper, har jeg fått øye på nyanser og mønstre som jeg ikke så i tidligere versjoner av dette avhandlingsarbeidet, der jeg arbeidet mer på overflaten av Bourdieus begreper. Blant annet har jeg med hjelp av Bourdieus begreper og perspektiver kunnet reflektere rundt "identitetstypenes" motiver, forhandlinger, valg og utbytte. Gjennom undersøkelsens prosessperspektiv og kombinasjonen av kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode, bidrar dette avhandlingsarbeidet med nye perspektiver og viktige funn når det gjelder voksnes identitetskonstruksjon gjennom deltagelse i læring. Gjennom å belyse identitetskonstruksjon gjennom forhandling mellom objektive og subjektive posisjoner har resultatene også utfordret forståelsen av Bourdieus begreper, der særlig betydningen subjektiv refleksjon, kalt subjektiv posisjon er blitt fremhevet og utdypet i tilknytning til de objektive posisjonene, motiver, valg og utbytte som analyseres i spørreskjemaundersøkelsen. Resultatene viser at subjektive posisjoner har stor betydning som forhandlingspremiss i forhold til deltagernes handlingsrom og som utbytte. Her er "identity capital" blitt introdusert som en aktuell kapitaltype som akkumuleres gjennom deltagelse i læring. Konstruksjon av "identitetstyper" har videre tydeliggjort viktige mønstre og perspektiver.

I betraktningene rundt de konsekvenser som resultatene av undersøkelsen kan ha, ligger det overordnede ønske fra utdanningspolitikere, om å forene de intensjoner og verdier som vektlegges i utdanningspolitikken med de individuelle motivene. Umiddelbart synes

avhandlingens funn å gi assosiasjoner til spenningen mellom kollektivism/individualisme på den ene siden, og økt individualisering på den andre. Men også spenningen mellom utdanning som investering og utdanning som konsum er elementer som inngår i ulike perspektiver på utdanning og læring. Kompetansereformen har innslag av både kollektivism og individualisme, med da en type individualisme som er ment å bidra inn i kollektivismen ved at individer i stor grad betraktes som potensielle arbeidstakere. Mennesker skal for det første settes i stand til å utnytte sitt potensial, samtidig som voksnes læring skal fremme økonomiske, politiske og kulturelle mål på samfunnsnivå. Den økte individualiseringen som følge av en større globaliseringstendens, innebærer at enkeltindivider får en større innvirkning på samfunnsutviklingen. Undersøkelsen viser at vektingen av perspektivene er forskjellig. I tillegg er identitetskonstruksjon ved læring representert som et individualiserende og individdannende element, ikke særlig vektlagt i Kompetansereformen.

Marianne Horsdal (1999) har samlet livshistorier der ”et sted å høre til” er et tilbakevendende tema. ”*Alle giver udtryk for, at det er vigtigt at betyde noget for andre.... Det er tydeligt, at mens vi tilstræber individualiseringen længes vi efter tilhørsforhold.*” (Horsdal 1999). Denne dualismen gir en god beskrivelse av de forhandlingene mellom de objektive og subjektive posisjoner som kommer frem i dette avhandlingsarbeidet. Objektive og subjektive posisjoner fremstår i utgangspunktet som ulike perspektiver, med muligheter og begrensninger som gjennom forhandlinger skaper handlingsrom. Forhandlingene viser at deltagerne fremstår som ”fri” og ”ufri” på samme tid. Dualismen kommer også frem gjennom spenningsforholdet mellom Kompetansereformens intensjoner på den ene siden, og motiver som deltagerne uttrykte på den andre. Intervjupersoner poengterer på den ene siden at muligheter til utdanning er et gode i samfunnet som bidrar til velstand og utvikling for alle, samtidig som deres egne begrunnelser for å gå på kurs, er nært knyttet til egen tilfredsstillelse og posisjonering.

Selv om perspektivene er forskjellige, er det ikke sikkert at de utgjør et motsetningsforhold. Slike dualismer kan derimot utgjøre motstridende krefter som driver samfunnsutviklingen fremover. Et kurs i administrasjon og ledelse, kan fra individets side være motivert ut i fra et ønske om lederstilling og økt innflytelse på jobb. Dette kurset vil også kunne gjøre personen til en bedre leder, som senere også kommer bedriften til nytte. På denne måten kan det ligge forskjellige verdielementer i et og samme kurs som kan komme til nytte på ulike nivå. Den samfunnsutviklingen som Côté (1996) skisserer, med vektlegging av ”human capital” i det premoderne, vektlegging av kulturell kapital i det førmoderne og ”identity capital” i det senmoderne, finner jeg i min undersøkelse gjennom en slags ”parallelforskyvning” mellom Kompetansereformens intensjoner, og noen av de individuelle motiver som handler om å akkumulere ”identity capital”. Det synes å være en diskrepans mellom hvem Kompetansereformens intensjoner er ment å omfatte, og hvem den faktisk omfatter. Funntilstand har vist at det er *karrierejegernes* og til dels også *etablerernes* motiver og utbytte som stemmer overens med Kompetansereformens intensjoner. Refleksjonen rundt ”docility” som Jenkins (1988) og Morris (1985) definerte som grupper av individer som gjennom sosialisering, blant annet i skolen, blir særlig føyelig og tilpasningsdyktig i forhold til autoritær påvirkning, kan ha relevans her. Ut ifra et slikt begrep vil *ny-orientererne* kunne betraktes som lite tilpasningsdyktig og lite oppdatert i forhold til hvilken kunnskap og kompetanse som etterspørres. I forhold til nye perspektiver på identitetskonstruksjon, der ”identity capital” fremstår som en viktig kapitaltype, vil derimot *ny-orientererne* betraktes som de mest tilpasningsdyktige.



Avhandlingens resultater viser hvordan ulike dimensjoner ved kompetansebegrepet kommer til syne som motiv og utbytte av å delta i læring. Slik sett kan avhandlingens resultater forhåpentligvis stimulere til et utvidet kompetansebegrep, som omfatter både faglige, sosiale og subjektive dimensjoner. På den måten vil kompetansebegrepet kunne inkluderes i et livslangt læringsperspektiv som omfatter de ulike sammenhengene og kontekstene der voksne lærer. Ut i fra de resultatene jeg har presentert, kan man igjen reflektere over hvordan man kan gi flere voksne muligheter til å delta i læring, til å skape trivsel, kultur for læring og gode læringsmiljø og ikke minst skape et grunnlag for et størst mulig læringsutbytte og identitetsutvikling for den enkelte? Er det Kunnskapsløftet som er svaret?

Det er en diskrepans mellom det fleksibilitetsbegrepet som benyttes i Kompetansereformens bakgrunnsdokumenter, og det behovet for fleksibilitet som uttrykkes særlig i intervju materialet. Man kan stille spørsmålet; fleksibilitet for hvem? Det synes som om det er de ressurssterke, velutdannende voksne med evne til struktur og selvstendig læring man har i tankene når man omtaler hvor viktig fleksibiliteten er for voksne som deltar i læring. Flexibilitet i form av fri startpunkt og fri progresjon, er ikke den type fleksibilitet som *ny-orienteringene* etterspør. Flexibilitet for disse handler blant annet om muligheter til å få veiledning og oppfølging ved behov og motiverende tiltak når de står i fare for å falle i fra, muligheter til å delta i et sosialt fellesskap. Deltagerens beskrivelser av et fleksibelt tilbud, omfatter dermed også her flere elementer enn det som inkluderes i Kompetansereformens grunnlagsdokumenter.

En diskusjon om identitetskonstruksjon som et resultat av en forhandling mellom objektive og subjektive posisjoner viser hvor komplekst menneskers valg og handlinger orienteres. Uten å påstå at alle menneskelige handlinger orienteres etter samme mal, synliggjøres mønstre i datamaterialet som kan være nyttig i forståelsen av en så kompleks og abstrakt spørsmål som motiver og rekruttering er. Særlig utfordres motivbegrepet, som i tidligere forskning blir definert som en psykologisk og individuell handlingsbegrunnelse, men som i dette arbeidet også inkluderer og synliggjør de objektive, strukturelle betingelsene.

## **10.8 Videre forskning knyttet til avhandlingens tema**

Dette arbeidet har hatt bred fokus. Prosjektet har konsentrert seg om en rekke problemstillinger som med fordel kunne hatt større oppmerksomhet hver for seg. Resultatene gir innblikk i områder man kan forske videre på; med andre utvalg, med andre innfallsvinkler, tilnæringsmåter og alternative analysemetoder. Her gis noen eksempler på interessante studier som kan bidra til større innsikt i tematikken.

Det brede fokus i avhandlingen, skyldes for det første at jeg var interessert i å undersøke rekruttering og utbytte i ett og samme prosjekt, samt å studere både individuelle og strukturelle faktorerens betydning for rekruttering og utbytte. Det skyldes også den ekstra plassen som kombinasjoner av kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode ofte tar. Når det gjelder utbytte, savnes en oppfølging av deltagerne over tid etter at kursene var avsluttet. Dette ville gitt innblikk i hvordan utbytte og eventuelt også måloppnåelse utvikler seg over

tid, og hva som gjøres for å opprettholde, eventuelt øke utbytte etter at kurset er avsluttet. En studie med større fokus på utbytte over tid hadde derfor vært svært interessant. Det ville også vært spennende å studere etnisitet som et aspekt ved rekruttering, motiver, forhandlinger, valg og utbytte av voksnes læring i relasjon til identitetskonstruksjon.

Bourdieu hevdet at det er nødvendig med kritisk forskning som stadig overvåker og avslører "the blind forces of economy" i den offentlige diskursen. Man bør strebe mot å inkludere hele den sosiale verden i de verdiene som ligger i den vitenskapelige forskningstradisjonen (Bourdieu 2001 s. 8). Det skjer imidlertid endringer på feltet voksnes læring kontinuerlig, og det arbeides for å tilpasse metoder og organisering av læringsaktiviteter for å hindre at marginaliserte grupper faller utenfor både arbeidslivet og "læringslivet". Oppfølgingsstudier synes å være påkrevd i forhold til fortløpende å evaluere hvorvidt intensjoner i Kompetansereformen, og den nyeste reformen Kunnskapsløftet blir ivaretatt i forhold til voksne. Og ikke minst er det viktig å finne ut hvilke tiltak som fungerer, og hvilke tiltak som ikke fungerer. Særlig er fleksible læringstilbud og bruk av ny teknologi i læring et interessant område..

Det er en intensjon å øke bruken av IKT som en fleksibel læringsmetode for voksne. Det gjennomføres mye forskning og evaluering i tilknytning til dette. Ikke bare i forhold til voksne, men innenfor hele utdanningsfeltet. Vi trenger mer spesifikk kunnskap om hvordan man best tilrettelegger for de voksnes behov ved bruk av IKT. Det ville vært interessant og fulgt tilretteleggingen av et undervisningsopplegg med bruk av IKT, der man i tillegg til å studere prosessen frem mot etableringen av et undervisningsopplegg, også fulgte kursdeltagerne tett gjennom hele læringsperioden. Gjennom en slik oppfølging, kunne man studere mestring, motivasjon, studieteknikk, betydningen av sosiale relasjoner, organisering og prioritering osv. i et prosessperspektiv. Slike prosjekter vil kunne gi ny kunnskap om hvordan man ivaretar fleksibilitet, og hvordan man skaper fleksibilitet som ivaretar et bredt spekter av behov hos voksne.

## REFERANSER

- Allmenningen, T. (2003). *Kompetanse, kunnskap eller dannelse? – En sosiologisk studie av kursdeltakelse ved Friundervisningen i Bergen*. Bergen. Sosiologisk Institutt. Universitetet i Bergen.
- Almås, R., Karlsen, K.H. & Thorland, I. (1995). *Fra pliktsamfunn til mulighetstorg*. Trondheim. Senter for bygdeforskning.
- Andersen, H. & Kaspersen, L.B. (red) (2000). *Klassisk og moderne samfundsteori*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Anderson, R.E. & Darkenwald, G.G. (1979). *Participation and Persistence in American Adult Education*. New York. College Board.
- Andruske, C.L. (1998). *Learning what? Content or Strategies?* Paper to the Adult Education Research Conference, Texas, January 1st.
- Annfelt, T., Stieng, G.H. & Tønseth, C. (1995). *Drivkraft eller bremskloss? Voksenopplæringsarrangørene og Reform 94*. Evalueringsrapport 2/95. Trondheim. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Antikainen, A. (1996). Life, Learning and Empowerment. I: *Nordisk Pedagogik*. Vol. 16(2), s. 78-85.
- Antikainen, A. (1998). In search for meaning and practices of life-long learning. In: Illeris, K. *Adult Education in a transforming Society*. Adult Education Research Group. Roskilde University Press.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Kauppila, J. & Turunen, A. (1996). *Living in a Learning Society: Life-Histories, Identity and Education*. London. Falmer Press.
- Anvik, C.H., Olsen, T., Lien, L. Sollund, M. & Hansen, T.A. (2007). *Kunnskapsstatus for IA-avtalens delmål 2: Rekruttere og beholde personer med redusert funksjonsevne*. Tromsø. Nordlandsforskning. Rapport nr. 11.
- Apps, J.W. (1979). *Problems in Continuing Education*. New York. McGraw Hill.
- Arbeidsdirektoratet (1965). *Yrkes-klassifisering*. Yrkesliste med NYK-nummer.
- Arbeidsdirektoratet (1994). *Yrkes-klassifisering*. Yrkesliste med NYK-nummer.
- Arvidson, L. (1996). *Att lära för livet och lära för arbetslivet – två sidor av samma mynt?* Paper presentert på Mimers forskningskonferanse. Göteborg, 4.-5. desember.

- Arvidson, L. (1999). Nordiska guldtavlor – inspirerade från Reykjavik eller Bryssel? I: Johansen, O.E. (red.) *Folkeopplysning ved år 2000. Fra demokrati til marked? En nordisk antologi*. Oslo. Nordisk Folkeuniversitet, s. 61-70.
- Aslanian, C.B. & Brickell, H.M. (1980). *Americans in Transition: Life Changes as Reasons for Adult Learning*. New York. Future Directions for a Learning Society, College Board.
- Assarsson, L. & Sipos Zackrisson, K. (2005). *Iscenesättande av identiteter i vuxenstudier*. Linköping. Linköpings universitet.
- Baethge, M. (1992). Changes in Work and Education as Constituting Factors of Social Identity. Theoretical and Political Implications. I: Halvorsen, T. & Olsen, O.J. (red). *Det kvalifiserte samfunn*. Oslo. Gyldendal.
- Balatti, J., Black, S. & Falk, I. (2006). *Reframing adult literacy and numeracy course outcomes: A social capital perspective*. South Australia: NCVER.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs. New York, Prentice-Hall.
- Baron, S., Field, J. & Schuller, T. (2000). *Social Capital. Critical Perspectives*. Oxford University Press.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization: The Human Consequences*. Cambridge Polity Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge Polity Press.
- Bauman, Z. (2001). *Community: Seeking Safety in an Insecure World*. Cambridge Polity Press.
- Beck, U. (1992). *The Risk Society. Towards a New Modernity*. London. Sage.
- Beck, U. (1994). The Reinvention of Politics: Towards a Theory of Reflexive Modernization. In: Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1994). *Reflexive Modernization*. Kap.1. Cambridge Polity Press.
- Beck, U. (1997). *Risiko og frihet*. Bokforlaget.
- Beck, U. (2004). The Truth of Others: A cosmopolitan approach. *Common Knowledge*. Vol. 10 (3), s. 430-449.
- Becker, G. S. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. 2<sup>nd</sup> edition. New York. Columbia University Press.
- Beder, H. (1990). Reasons for Nonparticipation in Adult Basic Education. In: *Adult Education Quarterly*, Vol. 40(4), s. 207-218.

- Beder, H.W. & Valentine, T. (1990). Motivational profiles of adult basic education students. In: *Adult Education Quarterly*, Vol. 40 (2), s. 79-94.
- Beer, D. (1997). *Participation of unskilled workers in training programmes: path and barriers in Germany*. Gelsenkirchen: Projektbericht des Instituts Arbeit und Technik 10.
- Behrman, J.R. (1997). Conceptual and measurement issues. In: Behrman, J.R. og Nevzer, S. (eds) *The Social Benefits of Education*. The University of Michigan Press, s. 17-67.
- Behrman, J.R. & Stacey, N. (1997). *The Social Benefits of Education*. The University of Michigan Press.
- Benhabib, J. & Spiegel M.M. (1994). The Role of Human Capital in Economic Development. Evidence from Aggregate Cross-country Data. *Journal of Monetary Economics*. Vol. 34, s. 143-173.
- Bergsten, U. (1977). *Adult Education in Relation to Work and Leisure*. Stockholm. Almqvist & Wiksell International.
- Berntsen, H. (1983). Utbytte av yrkesrelatert voksenopplæring. *Nordisk tidsskrift for voksenopplæring*. 3/83.
- Biesta, G.J.J. (2004). Against Learning, Reclaiming a language for education in an age of learning. I: *Nordisk Pedagogik*. Vol. 24, s. 70-82.
- Biesta, G.J.J. (2005). The learning democracy? Adult learning and the condition of democratic citizenship. In: *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 26 (5), s. 693-709.
- Bjerkaker, S. (2001). *Voksnes læring. Voksenopplæring i lys av pedagogikk, politikk og forvaltning*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Bjerrum Nielsen, H.B & Rudberg, M.Y.H. (1989). *Historien om jenter og gutter*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Bjerrum Nielsen, H. B. & Rudberg, M.Y.H. (1993). Class and gender in the classroom. Comenius. *Wetenschappelijk forum voor opvoeding, onderwijs en cultuur*. UiO. (50) s. 167-180.
- Bjørgen, I. (2000). Læring som arbeid eller konsum? I: Grepperud, G. & Toska, J.A. (red). *Mål, myter, marked. Kritiske perspektiv på livslang læring og høgre utdanning*. SOFF-rapport 1/2000. Universitetet i Tromsø.
- Bjørnåvold, J. & Lie, T. (1991). *Videregående skole og næringsliv – hånd i hånd?* Evaluering av første fase av RESULT-forsøket. FORUT Samfunnsforskning og Rogalandforskning, Tromsø og Stavanger.
- Blakar, R.M. (2006). *Språk er makt*. Oslo. Pax Forlag.

- Boaz, R.L. (1978). *Participation in Adult Education*. Washington, D.C. National Center for Education Statistics.
- Boshier, R.W. (1973). Educational Participation and Dropout: A Theoretical Model. In: *Adult Education*, Vol. 23(4), s. 255-282.
- Boshier, R.W. (1977). Motivational orientations re-visited: Life-space motives and the education participation scale. In: *Adult Education Quarterly*, Vol. 27(2), s. 89–115.
- Boshier R.W. (1991). Psychometric properties of the alternative form of the Education Participation Scale. In: *Adult Education Quarterly*, Vol. 41(3), s. 150-167.
- Boshier, R.W. (1998). *Issues in Adult Education*. Vancouver. University of British Columbia. UBC Access.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York. John Wiley.
- Boudon, R. (1982). *The Unintended Consequences of Social Action*. London. Routledge.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1984) [1979]. *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. London. Routledge.
- Bourdieu, P. (1986) [1983]. The Forms of Capital. In: Richardson, J.G. (ed). *Handbook for Theory and Research for the Sociology of Education*. New York. Greenwood.
- Bourdieu, P. (1987a). *Choses Dites. In Other Words: Essays toward a Reflective Sociology*. Paris.
- Bourdieu, P. (1987b). What makes a social class? In: *Berkeley Journal of Sociology*. Vol. 32, s. 1-18.
- Bourdieu, P. (1988) [1984]. *Homo Academicus*. Cambridge. Cambridge Polity Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Cambridge. Cambridge Polity Press.
- Bourdieu, P. (1993a). How Can One Be a Sportsman? In: *Sociology in Question*. London. Sage.
- Bourdieu, P. (1993b). *The Field of Cultural Production*. Columbia University Press.
- Bourdieu, P. (1994). *Practical Reason. On the theory of action*. Stanford. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo. Pax Forlag.

- Bourdieu, P. (1996a). *The Rules of Art.* . Cambridge. Cambridge Polity Press.
- Bourdieu, P. (1996b). *Symbolisk makt. Artikler i utvalg.* Oslo. Pax Forlag.
- Bourdieu, P. (1996c). *The State Nobility.* Cambridge. Cambridge Polity Press.
- Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. In: Halsey, A.H., Lauder, H. Brown, P. & Wells, A.S (eds). *Education: Culture, economy and society.* Oxford. Oxford University Press, s. 46-58.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditasjoner.* Oslo. Pax Forlag.
- Bourdieu, P. (2000). *Den maskuline dominans.* Oslo. Pax Forlag.
- Bourdieu, P. (2001). Science de la science et réflexivité. Cours du Collège de France 2000-2001, Éditions Raisons d'agir, Paris. [Eng. övers. *Science of Science and Reflexivity.* Chicago. Chicago University Press.
- Bourdieu P., Chamboredon, J.C. & Passeron, J.C. (1972). *The Craft of Sociology. Epistemological Preliminaries.* Second edition, New York.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture.* Beverly Hills, California. Sage.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture.* London. Sage.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. & Passeron J.C. (1991). *The Craft of Sociology.* Berlin, New York. Walter de Gruyter & Co, s. 1-77.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology.* Cambridge. Cambridge Polity Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1996). *Refleksiv sociologi.* København. Hans Reitzels Forlag.
- Boyd, R.D. (1980). Central Issues in Scientific Methodology. In: Long, H.B., Hiemstra, R. & associates. *Changing Approaches to Studying Adult Education,* s. 613-662. San Francisco. Jossey-Bass.
- Broady, D. (2002). Nätverk och fält. I: Gunneriusson, H. (red) *Sociala nätverk och fält,* s. 49-72. Uppsala. Opuscula Historica Upsaliensia 28, Uppsala universitet.
- Broady, D. & Palme, M. (1989). Pierre Bourdieus kultursociologi. I: Thuen, H. & Vaage, S. (red). *Oppdragelse til det moderne,* s. 181-198. Oslo. Universitetsforlaget.

- Brockett, R.G. (1991). Disseminating and Using Adult Education Knowledge. In: Peters, J.M & Jarvis, P. (eds). *Adult Education*, s. 121-144. San Francisco. Jossey-Bass.
- Bugge, L. (2002a). *Arven fra Pierre Bourdieu*. Demo Oslo. Nr. 2/3.
- Bugge, L. (2002b). Identitet og makt. I: *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon*. Nr. 3/4.
- Bugge, L. (red) (2004). Empire. I: *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon*. Nr. 4.
- Burgess, P.D. (1974). *The Educational Orientations and Adult Participants in Group Educational Activities*. Unpublished doctoral thesis. Chicago. Chicago University Press.
- Burke, P.J. (1991). Identity processes and social stress. In: *American Sociological Review*. Vol. 56, s. 836-849.
- Burke, P.J. (2004). Identities and Social Structure: The 2003 Cooley-Mead Award Adress. In: *Social psychology quarterly*. Vol. 1, s. 68-83.
- Burns, A. & Schuller, T. (1997). *Using Social Capital to Compare Performance in Continuing Education*. Paper for The Comparative Dimention. The Learning Society Programme. Bristol, 14th/15th October.
- Calhoun, C. (2000). Pierre Bourdieu. In: Ritzer (ed). *The Blackwell Companion to the Major Social Theorists*. Cambridge. MA: Blackwell, s. 696-730.
- Calhoun, C. (2002). *Pierre Bourdieu in Context*. Paper developed out of speeches presented at New York University, the University of Pennsylvania and New School for Social Research in 2002.
- Carp, A., Peterson, R. & Roelfs, P. (1974). Adult learning Interests and Experiences. In: Cross, K.P. & Valley, J.R. (eds) *Planning Non-Traditional Programs: An Analysis of the Issues for Postsecondary Education*, s. 11-52. San Francisco. Jossey-Bass.
- Carpens, L. & Jacobsen, K.M. (1976). *Rekruttering til fritidsundervisning for voksne i Danmark*. Direktoratet for folkeskolen, folkeopplysning, seminarer m.v. København.
- Castells, M. (1996). The Rise of the Network Society. *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Vol. 1. Oxford. Blackwell.
- Ceijssel, F. & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. In: *Educational Studies*. Vol. 31(4), s. 419-430.
- Cervero, R.M. (1991). Changing relationships between theory and practice. In: Peters, J.M & Jarvis, P. (eds). *Adult Education*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Charon, J.M. (1985). *Symbolic Interactionism*. New Jersey. Prentice-Hall.



- Cieslik, M. (2006). Reflexivity, Learning Identities and adult basic skills in the United Kingdom. In: *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 27(2), s. 237-250.
- Clayton, P.M. (red) (1999). *Access to vocational guidance for people at risk of social exclusion*. Glasgow. University of Glasgow.
- Coffield, F. (2000). General Themes and Policy Implications, introduction to second volume of ESRC. *Learning Society findings*, Bristol Policy Press.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. In: *American Journal of Sociology*. Vol. 94, s. 95-120.
- Coleman, J. (1994). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Massachusetts. Belknap Press.
- Coleman, J. (1997). Social Capital in the Creation of Human Capital. In: Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P. & Wells, A.S. *Education. Culture, Economy and Society*. Oxford. New York.
- Comrey, A.L. & Lee, H.B. (1992). *A First Course in Factor Analysis*. 2<sup>nd</sup> edition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cook, T.D. & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-Experimentation: Design & Analysis Issues for Field Settings*. Chicago. Rand McNally College Publications Company.
- Côté, J.E. (1996). Sociological perspectives on identity formation: the culture-identity link and identity capital. In: *Journal of Adolescence*. Vol. 19, s. 417-428.
- Côté, J.E. (2007). Youth and the provision of resources. In: Helve, H. & Bynner, J. (eds). *Youth and Social Capital*, s. 59-70. London. Tufnell Press.
- Côté, J.E. & Levine, C.G. (2002). *Identity formation, agency and culture: A social psychological synthesis*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates Publishing.
- Cronbach, L.J. (1980). Validity on parole: How can we go straight? *New Directions for Testing and Measurement*. Vol. 5, s. 99-108.
- Cross, K.P. (1980). Our changing students and their impact on colleges: Prospects for a true learning society. *Phi Delta Kappan* . Vol. 61, s. 630-632.
- Cross, K.P. (1984) [1982]. *Adults as learners*. San Fransisco. Jossey-Bass.
- Crossan, B., Field, J., Gallacher, J. & Merrill, B. (2003). Understanding Participation in Learning for Non-traditional Adult Learners. Learning careers and the construction of learning identities. In: *British Journal of Education*, Vol. 24 (1), s. 55-67.
- Dahl, T. (1992). *Hvilken rolle spiller alder og kontekst i elevers innstilling til læring?* Trondheim. Norsk voksenpedagogisk institutt.

- Darkenwald, G.G. & Merriam, S.B. (1982). *Adult Education: Foundations of practice*. New York. Harper and Row.
- Deci, E.L., Connell, J.P. & Ryan, R.M. (1985). A motivational analysis and self-determination and self-regulation in the classroom. In: Ames C. & Ames R.E. (eds). *Research on motivation in Education*. Vol. 2, s. 13-52. San Diego. CA. Academic Press.
- Delor, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century. UNESCO Publishing.
- Deshler, D. & Hagan, N. (1989). Adult education research: Issues and directions. In: Merriam S.B. & Cunningham, P.M. (eds). *Handbook of adult and continuing education*. San Francisco. Jossey-Bass.
- DiMaggio, P. (1979). Review essay: On Pierre Bourdieu. In: *American Journal of Sociology*. Vol. 84, s. 1460-1465.
- Drotner, K. (1991). *Att skabe seg selv*. København. Gyldendalske Boghandel. Nordisk Forlag a.s.
- Drotner K. (1993). Køn og kulturell ambivalens. I: Drotner, K. og Rudberg, M. (red). *Dobbeltblikk på det moderne*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Duke, C. (1994). Funded research and the management of innovation. In: *Studies in Education of Adults*. Vol. 26 (2), s. 219-235.
- Dysthe, O. (red). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Dæhlen, M. & Nyen, T. (2009). *Livslang læring i norsk arbeidsliv. Resultater fra Lærevilkårsminitoren 2009*. Oslo. Fafo-notat 2009:22.
- Dörner, D. (1992). Über die Philosophie der Verwendung von Mikrowelten oder "Computerszenarios" in der psychologischen Forschung [On the proper use of microworlds or "computer scenarios" in psychological research]. In: Gundlach, H. (ed). *Psychologische Forschung und Methode: Das Versprechen des Experiments*. Festschrift für Werner Traxel. Passau, Germany: Passavia-Universitäts-Verlag, s. 53-87.
- Ecclestone, K. & Pryor, J. (2003). Learning Careers or Assessment Careers? The Impact of Assessment Systems on Learning. In: *British Educational Research Journal*. Vol. 29 (4), s. 471-488.
- Edwards, R. (1997). *Changing Places? Flexibility, lifelong learning and a learning society*. London. Routledge.
- Edwards, R. (2005). *Contexts, boundary zones and boundary objects in lifelong learning*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Glamorgan, 14-17 September.

- Eide, K. (1996). Samfunnsendring og livslang læring. I: Tøsse, S. (red). *Fra lov til reform*. Trondheim. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Ellström, P.E., Gustavsson, B. & Larsson, S. (red) (1996). *Livslångt lärande*. Lund. Studentlitteratur.
- Engesbak, H. (1995). *Voksne i videregående. Reform 94 og konsekvenser for voksne*. Evalueringsrapport 1/95. Trondheim. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Engesbak, H. (2001). *Til nytte og glede. Om deltakelse i etter- og videreutdanning*. Trondheim. VOX.
- Engesbak, H., Finbak, L. & Tønseth, C. (1998). *På rett vei, uten rett*. Sluttrapport. Evaluering av Reform 94 – konsekvenser for voksne. Trondheim. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Engesbak, H. & Stubbe, T.A. (2004). *I videregående som voksen. Voksnes rett til grunnskole og videregående opplæring*. Trondheim. VOX.
- Erikson, E.H. (1959). *Barndommen og samfunnet*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.
- Erikson, R. & Goldthorpe, J.H. (1992). *The Constant Flux*. Oxford. Clarendon Press.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA. Stanford University Press.
- Field, J. (1994). Open Learning and Consumer Culture. *Open Learning* 9/2.
- Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Trentham Books. UK, Stoke on Trent, UK and USA, Sterling.
- Field, J. (2003). *Social Capital*. London. Routledge.
- Field, J. (2005). *Social Capital and Lifelong Learning*. Bristol. Bristol Policy Press.
- Field, J. (2009). Learning Transitions in the Adult Life Course: agency, identity and social capital. In: Merrill, B. (ed). *Learning to change? The Role of Identity and Learning Careers in Adult Education*. Frankfurt am Main. Peter Lang.
- Finbak, L. & Engesbak, E. (2006). *Å delta eller ikke delta. Om voksnes deltagelse i etter- og videreutdanning*. Universitetet i Stavanger. Lesesenteret.
- Fjuk, A. (1992). *NKS Electronic College from the period of 1989 to 1992. An Experience on computer-mediated communication at the NKS College*. Norwegian Centre for Distance Education/NKS. Oslo. Ernst G. Mortensen Foundation.
- Fog, J. (1999). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. Danmark. Akademisk Forlag A/S.

- Foley, M. & Edwards, B. (1997). Social Capital and the Political Economy of Our Discontent. In: *American Behavioural Scientist*. Vol. 40, s. 669-678.
- Fornäs, J. (1990). Senmoderna dimensioner. I: Fornäs, J. & Boëthius, U. (red). *Ungdom och kulturell modernisering* FUS-rapport no 2. Stockholm. Stehag: Symposion.
- Fornäs, J. & Forsman, M. (1989). *Rum och rörelser. Om ungas inre och yttre livsrum*. Stockholm. Statens råd för byggforskning.
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora* vedtatt 15.02.1999.
- Frønes, I. (1987). Den tapte barndommen – eller den nye. I: Frønes, I. (red.). *Mediabarn*. Oslo. Gyldendal.
- Frønes, I. & Brusdal, R. (2000). *På sporet av en ny tid. Kulturelle varsler for en nær fremtid*. Bergen. Bokforlaget.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. New York. The Free Press.
- Gahan, C. & Hannibal, M. (1998). *Doing Qualitative Research Using QSR NUD\*IST*. London York. Basic Books.
- Frønes, I. (1994). *De likeverdige - om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Garrison, D.R. (1997). Self-directed learning: Toward a Comprehensive model. In: *Adult education quarterly*. Vol. 48 (1), s. 18-33.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge. Cambridge Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge. Cambridge Polity Press.
- Giddens, A. (1994a). *Modernitetens konsekvenser*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, A. (1994b). *Intimitetens forandring*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, A. (1998). *The Third Way. The Renewal of Social Democracy*. Cambridge. Cambridge Polity Press.
- Giddens, A. (1998). *The Third Way. The Renewal of Social Democracy*. Cambridge. Cambridge Polity Press.

- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Goffman, E. (1959). *Presentation of Self in Everyday Life*. New York. Doubleday: Garden City.
- Goffman, E. (1975). *Stigma Om avvigerens sociale identitet*. København. Gyldendals Samfundsbibliotek.
- Goldthorpe, J.H. (2000). *On Sociology. Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory*. Oxford. Oxford University Press.
- Gooderham, P.N. (1989). *Hvorfor faller de fra?* Trondheim. Norsk voksenpedagogisk institutt.
- Gooderham, P.N. (1992). *Adult Education as a channel of Social mobility*. Doctoral thesis. Trondheim. University of Trondheim. Department of Sociology:
- Gooderham, P.N., Lindbekk, T. & Ringdal, K. (1994). *Erikson og Goldthorpes klasseinndeling: Norsk versjon*. Institutt for sosiologi og statsvitenskap. Trondheim. Universitetet i Trondheim, AVH.
- Grace, A. (2004). Lifelong learning as a chameleonic concept and versatile practice: Y2K perspectives and trends. In: *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 23(4), s. 385-405.
- Grepperud, G. (1993). Tre år med fjernundervisning i høgre utdanning – tall og tendenser. I: *Fra prosjekt til permanens – Erfaringer med fjernundervisning i norsk høgre utdanning*. Rapport 6/93. Tromsø. SOFF.
- Grepperud, G. (1999). *Angst og bløff i norsk fjernundervisning*. Innlegg på Nettverkskonferansen Tromsø 9. og 10. desember.
- Grepperud, G. & Toska, J.A. (red) (2000). *Mål, myter, marked. Kritiske perspektiver på Kritisk perspektiv på livslang læring og høgre utdanning*. Rapport 1/2000. Tromsø. SOFF.
- Grepperud, G., Rønning, W.M. & Støkken, A.M. (2004). *Liv og læring – voksnes vilkår for fleksibel læring*. En forstudie. Trondheim. VOX.
- Guba, E.G. (1990). *The paradigm dialogue*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Gullestad, M. (1996). *Hverdagsfilosofier: verdier, selvforståelse og samfunnssyn i det moderne Norge*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Hagen, A. & Skule, S. (2008). *Kompetansereformen og livslang læring. Status 2008*. Rapport 2008:7. Oslo. FAFO.

- Hake, B.J. (1992). Remarking the study of adult education. The relevance of recent developments in the Netherlands to the search for disciplinary identity. In: *Adult Education Quarterly*. Vol. 42 (2), s. 63-78.
- Hake, B. J. (1994). Formative Periodes in the History of Adult Education: The role of social and cultural movement in cross-cultural communication. In: Mariott, S. & Hake, B. (eds). *Cultural and Intercultural Experiences in European Adult Education*. Leeds Studies in Continuing Education. Cross-Cultural Studies in the Education of Adults. Vol. 3, The University of Leeds.
- Hamilton, L. (1998). *Statistics with Stata*. New Hampshire. Duxbury Press.
- Hammond, C. & Feinstein, L. (2005). The Effects of Adult Learning on Self-Efficacy. In: *London Review of Education*. Vol. 3 (3), s. 265-287. London. Routledge.
- Hammond, C. & Feinstein, L. (2009). *The health and well being of those who did not flourish at secondary school: Does adult education help?* (Research report). London. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Hellevik, O. (1991). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Hernes, G. & Knudsen, K. (1976). *Utdanning og ulikhet*. NOU 1976:46. Bergen. Universitetsforlaget.
- Horsdal, M. (1999). *Livets fortællinger – en bog om livshistorier og identitet*. København. Borgen forlag.
- Houle, C.O. (1961). *The inquiring Mind*. Madison. University of Wisconsin Press.
- Houle, C.O. (1972). *The Design of Education*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Houle, C.O. (1979). Motivation and participation with special reference to non-traditional forms of study, In: *Learning oportunities for adults. The non-participation issue*. Vol. 3, s. 8- 34. Paris. Organisation de cooperation et de développement économiques. OECD.
- Houle, C.O. (1980). *Continuing Learning in the Professions*. The Jossey-Bass Series in Higher Education.
- Hylland Eriksen, T. (2004). *Røtter og føtter: identitet i en omskiftelig tid*. Oslo. Aschehoug forlag.
- Illeris, K.; Katznelson, N.; Simonsen, B. & Ulriksen, L. (2002). *Ungdom, identitet og uddannelse*. Frederiksberg. Roskilde universitetsforlag.
- Iversen, A. (2004). *Norgesuniversitetets prosjektstøtte 2004. En oppsummering og analyse av prosjekter som mottok støtte fra NUV i 2004*. Rapport. Tromsø.

- Jagland, T. (1996). Utdanning - en lønnsom investering. I: Tøsse (red). *Fra lov til reform*. Trondheim. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Jahoda M. (1982). *Employment and Unemployment*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Jansen, T. & Van Der Veen, R. (1997). Individualization, the New Political Spectrum and the Functions of Adult Education. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 16 (4), s. 264-276.
- Jarvis, P. (ed)(1992). *Perspectives in Adult Education and Training in Europe*. Leicester. National Institute of Adult Continuing Education.
- Jarvis, P. (2002). Globalisation, Citizenship and the Education of Adults in Contemporary European Society. *Compare*. Vol. 32(2), s. 5-19.
- Jelenc, Z. (1994). *Research on adult education in the Central and Eastern European countries*. Paper presented at UNESCO. International seminar, Montreal 6-9 September.
- Jenkins, R. (1982). Pierre Bourdieu and The Reproduction of Determinism. In: *Sociology*. Vol. 6(2), s. 270-281.
- Jenkins, R. (1988). Discrimination and Equal Opportunity in Employment: Ethnicity and Race in the United Kingdom, In: Gallie, D. (ed) *Employment in Britain*. Oxford. Blackwell.
- Jenkins, R. (1996). *Social Identity*. London. Routledge.
- Jenkins, R. (2000). Categorization: Identity, Social Process and Epistemology. In: *Current Sociology*. Vol 48(3), s. 7-25.
- Jensberg, H. (1999). *Medborgerskap, de unge, og utdanningsfeltet*. Essay. Trondheim. Norsk senter for barneforskning. NTNU.  
<http://www.sv.ntnu.no/iss/Heidi.Jensberg/htmldok/Medborgerskap.htm>.
- Jerdal, E. (1994). Anthony Giddens; kritisk sosiolog eller samfunnsfilosof, I: *Sosiologi i dag*, Novus forlag, nr. 1, s. 53-65.
- Jick, T.D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods. Triangulation in Action. In: *Administrative Quarterly*. Cornell University Press.
- Johnston, R. & Merrill, B. (2004). From old to new Learning Identities: charting the change for non-traditional adult students in higher education. In ESREA proceedings: *Between Old and New Worlds of Adult Learning*. Wroclaw. University of Wroclaw, s. 153-166.
- Johnston R. & Merrill, B. (2005). Changing Learning Identities for working-class adult students in Higher Education. In: *What a Difference a Pedagogy Makes: Researching Lifelong Learning and Teaching*. Vol. 1, s. 328-334. Glasgow.

- Johnston, R. & Merrill, B. (2009). Developing Learning Identities for Working Class Adult Students in Higher Education. In: Merrill, B. (ed). *Learning to change? The Role of Identity and Learning Careers in Adult Education*. Frankfurt am Main. Peter Lang.
- Johnstone, J.W.C. & Rivera, R.J. (1965). *Volunteers for Learning*. Chicago. Aldine Publishing.
- Järvinen, M. (2000). Pierre Bourdieu. I: Andersen, H. & Kaspersen, L.B. (red). *Klassisk og moderne samfundsteori*. København. Hans Reitzels forlag.
- Kaplan, A. (1945). Socio-economic circumstances and adult participation. In: *Educational pursuits of American adults*. Chicago, Ill: Aldine.
- Kellner, D. (1992). Popular Culture and the Construction of Postmodern identities. In: Friedman, J. & Lash, S. *Modernity and Identity*. Oxford UK. Blackwell.
- Kember, D. (1999). Integrating Part-time Study. In: *Studies in Higher Education*. Vol. 24(1), s. 109-124.
- Kerlinger, F.N. (1979). *Behavioral research*. New York. Holt, Rhinehart & Winston.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1964). *Voksenopplæring for alle*. Stortingsproposisjon. Nr. 92. (1964-65).
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1995). Innstilling S. nr. 133 (1995-96).
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). Lov om voksenopplæring av 28. mai 1976 med tilhørende forskrifter.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998). Innstilling S nr. 78 (1998-99).
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2001). *Kompetansereformen. Handlingsplan 2000-2003*.
- Klasson, M., Tuomisto, J., & Wahlgren, B. (eds) (1992). *Social change and adult education research in the Nordic Countries 1990/1991*. Linköping. Linköping Studies in Education and Psychology.
- Knack, S. & Keefer, P. (1997). Does Social Capital Have an Economic Payoff? A cross Country Investigation. In: *Quarterly Journal of Economics*. Vol. 62(4), s. 1251-1288. (Referert i Baron, S., Field, J. & Schuller, T. (2000). *Social Capital. Critical Perspectives*. Oxford. Oxford University Press.)
- Knowles, M.S. (1968). Andragogy, Not Pedagogy. *Adult Leadership*. Vol. 6 (10), s. 350-386.
- Knowles, M.S. (1988). *The modern Practice of Adult education: from Pedagogy to Andragogy*. Cambridge. Englewood Cliff, N.J.



- Knudsen, K. (1992). Utdanning. I: Øyen, E. (red.). *Sosiologi og ulikhet*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Kolb, D.A. (1984). *Experimental Learning*. Englewood Cliffs. New York, Prentice-Hall.
- Korsgaard, O. (1999). *Kunnskapskapløbet. Uddannelse i vidensamfundet*. København. Gyldendal.
- Krange, O. & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten – ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.
- Kranjc, A. (1987). Research in Adult Education: Major Areas of theory and inquiry. In: Duke, C. (ed) *Adult Education: International perspectives from China*. London. Crom Helm.
- Kunnskapsdepartementet (1999). *Handlingsplan for Kompetansereformen 2000-2003*.
- Kvale, S. (1986). Interpretation of the qualitative research interview. In: *Transformations*. Vol. 2, s. 32-42.
- Kvale, S. (ed)(1989). *Issues of Validity in Qualitative Reserach. Teori, Forskning, Praktik*. Lund. Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1990). Det kvalitative interview. I: Andersen (red). *Valg af organisations sociologiske metoder – et kombinationsperspektiv*. København. Samfundslitteratur.
- Kvale, S. (2000). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitative studier. I: Starrin, B. & Svensson P.G. (red). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund. Studentlitteratur.
- Lasch, C. (1980). *The Culture of Narcissism*. London. Abacus.
- Leiulfstrud, H. (2004). Familie og sosial ulikhet i velferdssamfunnet. I: Ellingsæter, A.L. & Leira, A. (red). *Velferdsstaten og familien. Udfordringer og dilemma*, s. 261-289. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Lévi-Strauss, C. (1983) [1962]. *Det vilda tänkandet*. Lund. Arkiv moderna klassiker.
- Lévi-Strauss, C. (2003) [1962]. *Den ville tanke*. Oslo. Spartacus.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills. CA: Sage.
- Lindeman, E. (1926) [1961][1989]. *The Meaning and Adult Education*. Montreal. Harvest House.

- Lindemann, K. (2007). The impact of objective Characteristics on Subjective Social position. *Trames* Vol. 11. s. 54-68.
- Løkensgard Hoel, T. & Haugaløkken, O. (2003). Mapper som lærings- og vurderingsform basert på studentsamarbeid i responsgrupper. I: Hoel Dysthe, O. & Engelsen, K. (red). *Mapper som pedagogisk verktøy*. Oslo. Abstrakt forlag.
- Mader, W.M. (1988). Adult Education within the network of scientific disciplines: A roundabout way toward a paradigm of adult education. In: *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*. Vol. 2(1), s. 43-52.
- Madsen, B.E. (1991). *Kartlegging av deltakelse i kommunal og fylkeskommunal voksenopplæring i skoleåret 1990-1991*. Trondheim. Norsk voksenpedagogisk institutt.
- Madsen, B.E. & Sannes, J. (1998). *Effekter av fjernundervisning ved tilskudsberettigede fjernundervisningsinstitusjoner*. Rapport. Trondheim. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Madsen, B.E. & Tønseth, C. (1998). *Trapes uten sikkerhetsnett. Om gjennomstrømning og frafall blant voksne elever i videregående opplæring*. Evalueringsrapport Reform 94, 1/98. Trondheim. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Mansell, R. & Wehn, U. (eds) (1998). *Knowledge Societies: Information Technology for Sustainable Development*. Oxford. Oxford University Press.
- Marcus, E.E. (1976). *Effects of age, sex, and socio-economic status on adult education participant' perception of the utility of their participation*. Chicago. Department of Education. University of Chicago.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. (1989). *Designing qualitative research*. London. Sage Publications.
- McDowell, L. (1992). Doing Gender: Feminism, feminists and research methods in human geography. In: *Transactions of the Institute of British Geographers*. Vol. 17, s. 399-416.
- Mead, G.H. (1967). *Mind, Self, & Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago. Chicago University Press.
- Mead, G.H. (1982). *The Individual and the Social Self*. Chicago. Chicago University Press.
- Merriam, S.B. & Caffarella, R.S. (1999). *Learning in Adulthood*. San Fransisco. Jossey-Bass.
- Merrill, B. (1999). *Gender, identity and change*. Aldershot. Ashgate.
- Merrill, B (2007). Recovering Class and the Collective in the Stories of Adult Learners. In: West L, Alheit P, Anderson A.S. & Merrill B (eds). *Using life history and biographical approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives*, s. 71-89. Hamburg. Peter Lang.

- Merrill, B. (2009). Moving Beyond Access to Learning Careers and Identity. In: Merrill, B. (ed). *Learning to Change? The Role of Identity and Learning Careers in Adult Education*. European Studies in lifelong Learning and Adult Learning Research. Frankfurt am Main. Peter Lang.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London. Sage Publications.
- Mjøset, L. (2000). Hvorfor er sosiologiske teoretikere så uenige? Artikkel I: *Apollo Forskningsmagasin fra universitetet i Oslo*, nr. 2.
- Molander, L.G. (1973). *Vuxna 1970. Erfarenhet och interesse av vuxenundervisning*. Uppsala. Pedagogiska Institutionen, Uppsala Universitet.
- Morris, L. (1985). Local Social Networks and Domestic Organisation. In: *The Sociological Review*. Vol. 33, s. 327-342.
- Morstain, B.R. & Smart, J.C. (1974). Reasons for participation in adult education courses: a multivariate analysis of group difference. In: *Adult Education*. Vol. 24(2), s. 83-98. Washington DC.
- Mouzelis, N. (1995). *Sociological Theory: What Went Wrong? Diagnosis and Remedies*. London. Routledge.
- Klein, S. B. & Mowrer, R. R. (eds) (1989). *Contemporary learning theories: Pavlovian conditioning and the status of traditional learning theory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. In: *Psychological Review*. Vol. 91, s. 328-346.
- Nilsen, K. (2006). *Velg utdanning med hjertet*. Asker og Bærum budstikke. [www.budstikka.no/sec/forbruker/sec\\_ikke\\_stikka/article80166.ece](http://www.budstikka.no/sec/forbruker/sec_ikke_stikka/article80166.ece).
- Nordhaug, O. (1982). Voksenopplæring som individuell ressurskaper. *Studienytt*, 4/82.
- Nordhaug, O. (1983a). Klassifisering av voksenopplæringsutbytte. *Nordisk tidsskrift for voksenopplæring* 2/83.
- Nordhaug, O. (1983b). *Teoridannelse i forskning om voksenopplæring*. Rapport nr. 4. NAVF's senter for samfunnsvitenskapelig forskerutdanning. Bergen. Universitetet i Bergen.
- Nordli Hansen, M. (1986). Sammenlikning og kritikk av Bourdieu og Boudon. *Sosiologi i dag*. Vol. 16(4), s. 55-80.

- Norsk samfunnsleksikon (1987). Oslo. Pax Forlag A/S.
- Norusis, M. J. (1999). *SPSS Regression Model<sup>TM</sup>* 10.0. IL: SPSS. Chicago.
- NOU 1988:28. *Med viten og vilje*. Norges offentlige utredninger.
- NOU 1986:23. *Livslang læring*. Norges offentlige utredninger.
- NOU 1997:25. *Ny kompetanse. Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*. (Buerutvalget). Norges offentlige utredninger.
- NOU 1999:14. *Forberedelse av inntektsoppgjøret 1999* (Arntsen - utvalget). Norges offentlige utredninger.
- OECD (1972). *Learning to be*. Paris. OECD.
- OECD (1996). *Lifelong learning for all*. Paris. OECD.
- OECD (2000). *Tematisk gjennomgang av voksenopplæring*. Landrapport. Norge. Offisiell oversettelse fra engelsk. Paris. OECD.
- OECD (2001). *The Well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital*. Education and Skills. Paris. OECD.
- OECD (2010). *Lifelong learning for all*. *OECD Observer*. Paris. OECD.
- Okes, I.E. (1976). *Participation in Adult Education: Final Report*. Washington D.C. National Center for Education Statistics.
- Osman, A. (1999). *The Strangers Among Us. Ethnicity, Culture and Immigrants. The Social Construction of Identity in Adult Education*. Diss. Linköping. Linköpings universitet, Institutionen för pedagogikk och psykologi. No 61.
- Ot.prp. nr. 44 (1999-2000) og Innst. O. nr. 89 (1999-2000) om endringer i Opplæringsloven. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ot.prp. nr. 68 (1998-99) og Innst. O. nr. 7 (1999-2000) om utdanningspermisjon. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Paldanius, S. (2002). *Ointeressesets rationalitet. Om svårigheter att rekrytera arbetslösa till vuxenstudier*. Linköping. Linköpings universitet.
- Paulsen, M.F. (2001). *Nettbasert utdanning – Erfaringer og visjoner*. Oslo. NKI-forlaget.
- Pervin, L.A. (1984). *Personality*. New York. John Wiley.

- Pintrich, P.R., Marx, R.W. & Boyle, R.A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. In: *Review of Educational Research*. Vol. 63, s. 167-199.
- Popper, K. (1981). Vitenskap: Gjetninger og gjendrivelsler. I: *Fornuft og rimelighet som tankemåte*, s. 17-43. Oslo. UNIPUB.
- Preston, J. & Feinstein, L. (2004). *Adult education and attitude change*. Wider Benefints of Learning Research Report No.11. London. Institute of Education.
- Prieur, A. (2002a). *Samfunnsvitenskap, lidenskap og raseri*. Artikkel i Morgenbladet, 2002-02-01.  
<http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/mort/mor0102.html>.
- Prieur, A. (2002b). *Forelesningsnotater*. PHD-kurs om Bourdieus sosiologi 5-13 juni. Aalborg. Aalborg Universitet.
- Prieur, A. (2002c). Frihet til å forme seg selv? En diskusjon av konstruktivistiske perspektiver på identitet, etnisitet og kjønn. *KONTUR* nr.6.
- Putnam, R. D. (1993). *Making Democracy Work*. Princeton. Princeton University Press.
- Putnam, R. D. (1995). Tuning In, Tuning Out: the Strange Disappearance of Social Capital in America. In: *Political Science & Politics*. Vol. 28(4), s. 664-683.
- Putnam, R. D. (2001). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York. Simon and Schuster.
- Rajecki, D.W. (1982). *Attitudes, themes and advances*. Sunderland, Mass. Sinauer Associates.
- Ranson, S. (1998). A reply to my critics. In: Ranson, S. (1998). *Inside the Learning Society*. London. Cassell.
- Rekkedal, T. (1983). The Written Assignments in Correspondence Education. Effects of Reducing Turn-around Time. In: *Distance Education*. Vol. 4(2), s. 231-252.
- Rekkedal, T. (1999): *Courses on the WWW - Student Experiences and Attitudes Towards WWW Courses - II (1999)*. Evaluation Report Written for the MMWWW Leonardo Online Training Project.
- Rekkedal, T. (2000). Pedagogiske utfordringer ved nettbasert undervisning og læring. *Foredrag ved NHOs konferanse "Standarder i nettbasert læring"* 4. april.  
<http://www.nettskolen.com/pub/artikkel.xsql?artid=108>
- Rendtorff, J.D. (1998). *Jean-Paul Sartres filosofi*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Repstad, P. (1993). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo. Universitetsforlaget, 2.reviderte utgave, først utgitt i 1987.

- Ritzer, G. (2000). *Sociological theory*. Fifth edition. New York. McGraw-Hill.
- Ritzer, G. (2003). *Contemporary Sociological Theory and Its Classical Roots: The Basics*. New York. The McGraw Hill.
- Roalsø, K.M. (1994). *Jenters strategier for voksenlivet*. Oslo. Program for Ungdomsforskning. Norgens forskningsråd, UNGforsk rapport nr. 6.
- Rogg, E. (1991). Kjønn og klasse i høyere utdanning - gir Bourdieu ny innsikt? I: *Sosiologi i dag*. Vol. 4, s. 55-76.
- Rognstad, G. (1999). *Fjernstudenter i høyere utdanning. Hvordan integrere utdanning i studentenes dagligliv og totale livssituasjon?* Hovedoppgave i pedagogikk, PFI. Oslo. Universitetet i Oslo.
- Roos, G. & Grepperud, G. (2007). Vuxna flexibla studenter son en del av högre utbildning - rekrytering och kännetecken. I: Rønning, W.M. (2007) (red). *Den usynlige student. Voksne i fleksibel høyere utdanning*, s. 31-61. Trondheim. Tapir akademiske forlag.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In: Rosch, E. & Lloyd, B.B. (eds). *Cognition and categorization*, s. 28-48. Hillsdale. NJ. Erlbaum.
- Rosenlund, L. (1991). Om smak og behag. En introduksjon av Pierre Bourdieus kultursosiologi. *Tidvise Skrifter* nr. 4: Kultur og kommunikasjon. Stavanger. Avdeling for Kultur- og Samfunnsfag.
- Rosenlund, L. (2000). *Social Structures and Change: Applying Pierre Bourdieu's Approach and Analytic Framework*. Working Papers 85/2000. Stavanger. Høgskolen i Stavanger.
- Rubenson, K. (1975). *Rekrytering til vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Doktorgradsavhandling. Göteborg. Acta Universitatis Gothogurgensis.
- Rubenson, K. (1976). *Recruitment to Adult Education in the Nordic Countries - Research and Outreaching Activities*. Stockholm. Institute of Education. Department of Educational Research, Reports on Education and Psychology (3).
- Rubenson, K. (1986). The paradoxical status of adult education research. I: Tøsse, S. (red) *Fra lov til reform*. Artikkelsamling. Trondheim. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Rubenson, K. (1994). The functions and utilization of policy oriented research. In: Garrison, R. (ed). *Research perspectives in adult Education*. Florida. Krieger Publishing Company: Malbar.
- Rubenson, K. (2004). Lifelong learning: A critical assessment to the political project. In: Alheit, P., Becker-Schmidt, R., Gitz-Johansen, T., Ploug, L., Salling Olesen, H. & Rubenson, K. (eds). *Shaping an Emerging Reality. Researching Lifelong Learning*. Roskilde. Roskilde university press.

- Rubenson, K. (2005). Livslang læring: en kritisk vurdering af det politiske project. I: Illeris, K. & Berri, S. (red). *Tekster om voksenlæring*. s. 253-263. Roskilde. Roskilde Universitetsforlag.
- Rubenson, K. & Xu, G. (1997). Barriers to participation in Adult Education and Training: Towards a new understanding. In: Bélanger, P. & Tuijnman, A. *New patterns of adult learning: A six-country comparative study*. Oxford. Pentagon.
- Ruddock, R. (1972). *Sociological perspectives on Adult Education*. Manchester. Department of Adult Education, University of Manchester, Manchester Monographs 2.
- Rønning, W. M. (2009). *Akademia som læringsarena - utfordringer og mestring. En studie av voksne, fleksible studenters bruk av læringsstrategier og tilnærminger til læring i høyere utdanning*. Trondheim. NTNU 2009.
- Sabates, R. & Hammond, C. (2008). *The impact of lifelong learning on happiness and well-being*.  
<http://www.niace.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/Ricardo-Wellbeing-evidence.pdf>
- Salling Olesen, H. (1999). *Professional Learning and Personal Development. Broadening the Lifelong Learning Agenda*. Paper til Nordisk konferanse: Forskning i Norden. Tampere. 27.05.
- Sannes, J. (1996). *Mellom skole og marked. En analyse av drift, organisering og faglig virksomhet ved ressursentrene*. Trondheim. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Sartre, J.P. (1967). Consciousness of Self and Knowledge of "Self". In: Lawrence, N. & O'Connor, D. (eds). *Readings in Existential Phenomenology*. Englewood Cliffs. New Jersey. Prentice-Hall Inc.
- Schuller, T. (2000). Human and Social Capital; The Search for Appropriate Technomethodology. *Policy Studies*. Vol. 21(1), s. 25-35.
- Schuller, T. (2001). *Understanding and Monitoring the Consequences of adult Learning*. Paper to the ESREA conference: Wider benefits of Adult Education, Lisabon. September 2001.
- Schuller, T. (2001b). *Measuring the benefits of learning: Theoretical and conceptual considerations*. Paper to the ESREA conference: Wider benefits of Adult Education, Lisabon. September 2001.
- Schuller, T. & Field, J. (1997). Norms, networks and Trust. In: *Adults Learning*. Vol. 9(3), s. 17-18.
- Schuller, T., Raffe, D., Morgan-Klein, B. & Clark, I. (eds) (1999). *Part-time Higher Education. Policy, Practice and Experience*. London. Jessica Kingsley. Publishers Ltd.

- Schuller, T., Bynner, J., Green, A., Blackwell, L., Hammond, C., Preston, J. & Gough, M. (2001). *Modelling and Measuring the Wider Benefits of Learning: A Synthesis*. The Wider Benefits of Learning Papers (1). London. The centre for research on the wider benefits of learning. Institute of Education. University of London
- Schuller, T., Brassett-Grundy, A., Green, A., Hammond, C. & Preston, J. (2002). *Learning, continuity and change in adult life*. Wider benefits of learning research report (3). London. The centre for research on the wider benefits of learning. Institute of Education University of London.
- Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Brassett-Grundy, A & Bynner, J. (2004). *The benefits of learning. The impact of education on health, family life and social capital*. London. Routledge Falmer.
- Schuller, T., Preston, J. & Hammond, C. (2007). Mixing methods to measure learning benefits, In: West, L., Alheit, P., Anderson, A.S. & Merrill, B. (eds). *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning*, s. 255-278. Frankfurt. Peter Lang.
- Schunk, D.H. (2001). Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. In: Zimmerman, B. & Schunk, D.H. (eds). *Self-Regulated Learning And Academic Achievement. Theoretical Perspectives*. Mahwah. Lawrence Erlbaum Ass.
- Scott, J. (2002). Social Class and Stratification in late Modernity. In: *Acta Sociologica*, Vol. 45(1), s. 23-35.
- Shavit, Y. & Blossfeld, H.P. (1993). *Persistent Inequality. Changing educational Attainment in Thirteen Countries*. Oxford. Westview Press.
- Säfvenbom, R. (2008). Fritid, Frihet og rettferdig fordeling. Artikkel I Høgskoleaktuelt, Fri tid for alle. <http://www.hib.no/aktuelt/konferanse/fritid/safvenbom.htm>.
- Simon, B. (1992). *The Search for Enlightenment. The Working Class and Adult Education in the Twentieth Century*. London. NIACE.
- Skaalvik, E. & Knudsen, K. (1979). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo. Tano.
- Skaalvik, E.M. & Tveté, S. (1980). *Voksenopplæring i Trøndelag*. Trondheim. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Skaalvik, E. & Engesbak, H. (1996). Selvrealisering og kompetanseutvikling: Rekruttering til voksenopplæring i et tjuetårsperspektiv. I: Tøsse, S. (red). *Fra lov til reform*. Trondheim. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt, s. 207-218.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (1993). Selvoppfatning og forventninger: sentrale motivasjonsfaktorer i voksenopplæring. I: Haugerud, V. & Kvam, J. *Livslang læring. En antologi om voksenopplæringens mangfold og enhet*. Trondheim. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.

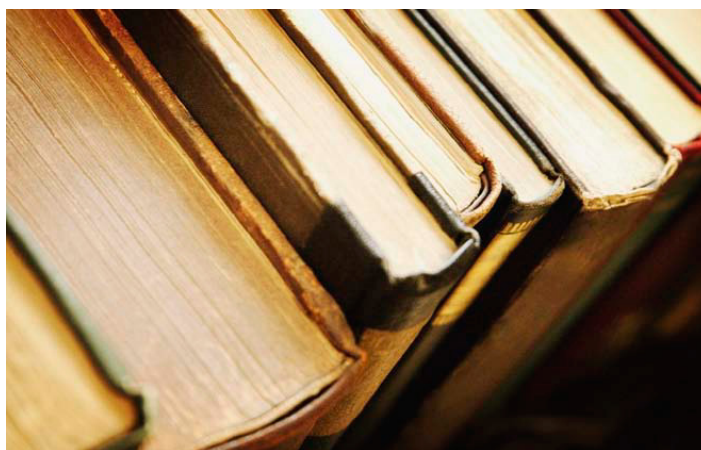


- Skaalvik, E., Finbak, L. & Ljosland, O.H. (2000). *Voksenopplæring i Norge ved tusenårsskiftet. Deltakelse, motivasjon og barrierer*. Nasjonal rapport fra MOBA-prosjektet. Trondheim. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Skaalvik, S. (1995). *Hverdag, arbeid og utdanning. En studie av voksne med lese- og skrivevansker*. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt. Trondheim. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of Class & Gender: becoming respectable*. London. Sage Publications.
- Skeggs, B. (2001). The toilet paper: femininity, class and miss-recognition. In: *Women's Studies International Forum*. Vol. 24(3-4), s. 295-330.
- Skjei, B., Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (1996). *Deltakere på AMO-kurs. Selvoppfatning, motivasjon og frafall*. Trondheim. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Skjervheim, H. (1992) [1980]. Kritikk av mistankens hermeneutikk. I: Skjervheim, H. (red). *Filosofi og dømmekraft*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Skog, B. (1993). Kulturell kapital i høyere utdanning. I: *Skolesystemer og samfunnssystem i 1990-tallets Norge*. ISS-rapport, nr. 37. Trondheim. Universitetet i Trondheim.
- Skog, O.J. (1998). *Å forklare sosiale fenomener*. Oslo. Ad Notam. Gyldendal.
- Statistisk sentralbyrå (2000). *Utdanningsstatistikk. Voksenopplæring 1998-99*. Oslo.
- Statistisk sentralbyrå (2002). *Utdanningsstatistikk. Voksenopplæring 2000-01*. Oslo.
- Statistisk sentralbyrå (2003). *Utdanningsstatistikk. Voksenopplæring 2001-02*. Oslo.
- Steen-Olsen, T. (2000). *Den moderne studenten. En teoretisk og empirisk analyse av mestring, trygghet og tilhørighet i et motivasjons-, modernitets- og kulturperspektiv*. Trondheim. NTNU.
- Stortingsmelding nr. 42 (1997-98). *Kompetansereformen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF). Oslo.
- Stortingsmelding nr. 9 (2008-2009). *Perspektivmeldingen 2009*. Finansdepartementet. Oslo.
- Strauss, A.L. & Corbin, J.M. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. California. Newbury Park. Sage.
- Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory. In: *Social Psychology Quarterly*. Vol. 63, s. 284-297.

- Støkken, A.M. (1993). *Fjernstudenten*. Rapport 3/93. Oslo. Arbeidsforskningsinstituttet.
- Støkken, A.M. (1999). *Det usynlige Akademia. Om fjernundervisning i høyere utdanning*. Tromsø. Universitetet i Tromsø.
- Stølen, G. (2008). *Den voksne ungdomsskoleeleven. Om utdanning og reviderte livsplaner er voksenopplæring*. Tromsø. Universitetet i Tromsø.
- Svensen, E. (2000). *En voksen krysser sitt spor. Motivasjon for deltagelse i grunnskoleopplæring*. Rapport 340. Oslo. FAFO.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (1996). *Using Multivariate Statistics*. New York. Harper Collins College Publishers.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches. *Applied Social Research Methods Series*. Vol. 46.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1998): *Autentisitetens etikk*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.
- Taylor, E.W. (2000). Analyzing Research on Transformative Learning Theory. In: Jack Mezirow & Associates (2000). *Learning as Transformation*. San Fransisco. Jossey-Bass.
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Therborn, G. (1992). Cultural Belonging, Structural Location and Human Action: Explanation in Sociology and in Social Science. In: *Acta Sociologica*. Vol. 34, s. 177-191.
- Thorndike, E. L., Bregman, E. O., Tilton, J. W., & Woodyard, E. (1928). *Adult Learning*. New York. Macmillan.
- Thuen, F. (2000). Motsetninger mellom arbeid og hjem. Den nye, store arbeidsbelastningen. I: Einarsen, S. & Skogstad, H. (red). *Det Gode arbeidsmiljø. Krav og utfordringer*. Et festskrift til Odd Helleøy.
- Tough, A. (1969). *Why Adults learn: A Study of the Major Reasons for Beginning and Continuing a Learning Project*. Monographs in Adult Education, No.3. Toronto. Ontario Institute for Studies in Education.
- Tough, A., Abbey, D. & Orton, L. (1979). *Anticipated benefits from learning*. Unpublished manuscript. (Referert i Cross, 1984).

- Tuijnman, A. & Hellström, Z. (2001). *Curious Minds. Nordic Adult Education Compared*. København. Nordic Council and Ministers (Nordisk Ministerråd).
- Tønseth, C. (1997). *Milepæler i en prosess. Voksnes erfaringer i det videregående opplæringssystemet etter innføringen av Reform 94*. Trondheim. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Tøsse, S. (1994). *Forskning på voksenopplæring. Praksis, forskning og strategier*. Trondheim. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Tøsse, S. (red) (1995). *Voksnes tur. Ei utfordring for forskning*. Trondheim. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Tøsse, S. (2004). *Fra folkeopplysning til voksenopplæring*. Trondheim. NTNU.
- Tøsse, S. (2005). *Folkeopplysning og voksenopplæring. Idear og framvekst gjennom 200 år*. Oslo. Didakta Norsk Forlag.
- Undheim, T.A. (1994). *Bourdieu og Habitus-begrepet - en analyse av fortolkninger*. Trondheim. Universitetet i Trondheim.
- Valentine, T. & Darkenwald, G.G. (1990). Deterrents to participation in adult education: Profiles of potential learners. In: *Adult Education Quarterly*. Vol. 41, s. 29-42.
- Van De Werfhorst, H.G., Sullivan, A. & Yi Cheung, S. (2003). *Social Class, Ability and Choice of Subject in Secondary and Tertiary Education in Britain*. Oxford. Nuffield College, New Road, School of Social Sciences and Law, Oxford Brookes University.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge. Harvard University Press.
- Wacquant, L. (1989). Towards a Reflexive Sociology: A Workshop with Pierre Bourdieu. In: *Sociological Theory*. Vol. 7(1), s. 26-63.
- Wacquant, L. (2002). The Sociological Life of Pierre Bourdieu. In: *International Sociology*. Vol. 17(4) s. 549-556.
- Wagner, M. (1989). *The transition experience of youths with disabilities; A report from the national longitudinal transition study*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Warren, S. & Webb, S. (2009). Accounting for structure in agency: recursive methodology, social narratives and habitus. In: Merrill, B. (ed). *Learning to change? The Role of Identity and Learning Careers in Adult Education*. Frankfurt am Main. Peter Lang.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge. Cambridge University Press.

- West, L. (1997). *Beyond Fragments: adults, motivation and higher education*. London. Taylor & Fracis.
- Wetherell, M. (2008). Subjectivity or psychodiscursive Practices? Investigating complex. Intersectional identities. In: *Subjektivitet*. Vol. 22(1), s. 73-81. Palgrave Macmillian.
- Wilhelmsen, I. (2003). *Gjennom nøkkelhullet. En oppsummering av prosjektene som mottok støtte fra SOFF I 2003*. Rapport. Tromsø. Norgesuniversitetet.
- Wilson, S. & Gudmundsdottir, S. (1987). What is this a case of? Exploring some conceptual issues in case study research. In: *Education and Urban Societ*. Vol. 20(1), s. 42-54.
- Wlodkowski, R. (1985). *Enhancing Adult Motivation to Learn*. San Francisco. Jossey Bass.
- Wolfrey, J. (2000). Pierre Bourdieu i perspektiv. I: *Internasjonal Sosialisme* nr. 6/2000. <http://www.intsos.no/is/is06bourdieu.html>.
- Woodely, A., Wagner, L., Slowey, M., Hamilton, M. & Fulton, O. (1987). *Choosing to Learn: Adults in education*. Open University Press. Milton Keynes.
- Yasukawa, K., Widin, J. & Chodkiewicz, A. (2008). *The benefits of adults learning numeracy*. University of Technology, Sydney. Paper to the Fifth International Mathematics Education and Society Conference. Albufeira, Portugal, February 16th to 21st.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research. Design and methods*. (3.ed.) Thousand Oaks, California. Sage Publications.
- Ziehe, T & Stubenrauch, H. (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser*. Oslo. Politisk Revy.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (red). *Handbook of self-regulation*, s. 13-39. San Diego. San Diego Academic Press.
- Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. New York. Springer.
- Østerud, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet. Den tredje vei*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Øverlid, B. (1994). *Den sjølmedvitne einsemnda – en studie av studentane ved norske Fjernundervisningsinstitusjoner*. Lillehammer. Østlandsforskning.



# Vedlegg



## ***Vedlegg 1 Samtykkeerklæring***



### ***Verdien av voksenopplæring - slik deltagerne ser det***

#### ***Samtykke - erklæring***

*Jeg bekrefter å ha lest informasjonsbrevet til doktorgradsprosjektet: "Verdien av voksenopplæring – slik deltagerne ser det", og gir samtykke til å delta i personlige intervju som gjennomføres i forbindelse med undersøkelsen.*

***DATO:*** .....

***NAVN:*** .....

## ***Vedlegg 2 Informasjon til kursarrangørene***



### ***Verdien av voksenopplæring - slik deltagerne ser det***

#### ***Bakgrunnen og formålet med prosjektet***

I forbindelse med den nye Kompetansereformen fokuseres det på viktigheten av etter- og videreutdanning og kompetanseheving i samfunnet. I reformen blir kunnskap skissert som et middel til utjevning av forskjeller mellom grupper i samfunnet, økt verdiskapning i samfunnet, økt konkurranseevne og større vekt på målstyring, rapportering og målbare resultater. Den sterke fokuseringen på det økonomiske nytteaspektet har tatt litt av oppmerksomheten bort fra enkeltindividets behov og deres personlige, sosiale og kulturelle utbytte av å delta i voksenopplæring.

Formålet med dette prosjektet er å undersøke det individuelle utbytte av å delta i voksenopplæring, slik deltagerne selv beskriver og opplever det. Hovedsakelig blir prosjektet basert på en kvalitativ undersøkelse, der målet er å følge voksne som deltar i ulike opplæringstilbud gjennom hele prosessen fra de rekrutteres til de fullfører opplæringen. Hensikten med et slikt prosessperspektiv er bedre å kunne sette seg inn i og forstå sammenhenger som knytter seg til utbytte av opplæring. Spesielt vil sammenhengene mellom mål, motiv, motivasjon og utbytte være viktige faktorer å se nærmere på.

Fokus i prosjektet blir rettet mot individuelt utbytte, men det blir også viktig å se på hvordan andre aktører tolker både formål og utbytte av voksenopplæring. Særlig interessant vil det bli å undersøke i hvilken grad individuelle mål er i samsvar med for eksempel arrangørens mål. Å klargjøre hvilke ressurser som formidles gjennom voksenopplæring blir også viktig å studere. Viktig blir det også å se i hvilken grad selve undervisningsopplegget bidrar til å fremme det individuelle utbyttet, samt å identifisere faktorer før, under og etter opplæringen som bidrar til å redusere eller fremme det individuelle utbytte.

#### ***Datainnsamlingen***

Jeg har valgt å følge 20 voksne deltagere i voksenopplæring rekruttert fra ulike voksenopplæringsarrangører i Midt Norge. Det viktige er å rekruttere undersøkelsespersoner fra opplæringstilbud der det blir benyttet ulike undervisningsmetoder.

Jeg ønsker å rekruttere personer fra opplæringstilbud som blir tilbudt gjennom tre ulike undervisningsmetoder: Ren fjernundervisning, kombinert undervisning og ren klasseromsundervisning.

Datainnsamlingen starter høsten 2000 og vil bestå av fire faser, som enkeltvis vil representere stadier i et opplæringsløp. I hver av disse fasene vil det bli gjennomført intervjuer med de rekrutterte intervjupersonene (N=20). I tillegg vil det ved oppstart og ved avslutningen av kursene være viktig å gjennomføre spørreskjemaundersøkelser til alle deltagerne på kursene (vil kunne gi



fra 200 til 400 informanter, alt etter hvor mange som befinner seg på hvert enkelt kurs). Her vil det stilles spørsmål om motiver for deltakelse, formål, motivasjon, selvtillit, tidligere skoleerfaringer, tilgjengelige ressurser, tidsbruk, organisering og strukturering av hverdagen, forventninger om utbytte osv.

Dersom det er mulig, ville jeg svært gjerne få lov til å bruke litt av en undervisningstime (ca 15 min.) ved kursets oppstart til å presentere undersøkelsen, samt å være til stede mens klassen fyller ut spørreskjemaet. Eventuelt også da finne en frivillig deltager, som jeg kan intervju (utenom undervisningstida) på ulike tidspunkt i opplæringen. Utfylling av spørreskjemaet ved oppstart og ved avslutningen vil selvsagt være frivillig.

Jeg ser frem til det videre samarbeid med Dere, og håper at samarbeidet kan tilføre Dere noe positivt også, som dere kan ta med videre. Jeg tar kontakt når dere vet hvilke kurs som skal settes i gang til høsten og som det kan være aktuelt for meg å benytte.

Med hilsen

Christin Tønseth  
Stipendiat

### ***Vedlegg 3 Informasjon til deltagerne i undersøkelsen. Startskjemaet***



## ***Verdien av voksenopplæring - slik deltagerne ser det***

I forbindelse med den nye kompetansereformen fokuseres det på viktigheten av etter- og videreutdanning og kompetanseheving i samfunnet. Kompetanseheving blir sett på som viktig blant annet for å øke landets verdiskapning og konkurransevne. Denne fokuseringen har tatt noe av oppmerksomheten bort fra enkeltindividets behov og deres personlige, sosiale og kulturelle utbytte av å delta i voksenopplæring.

Formålet med denne spørreskjemaundersøkelsen er nettopp å undersøke det individuelle utbytte av deltakelse i voksenopplæring.

Undersøkelsen legger spesielt vekt på å kartlegge hva som har betydning for den enkeltes utbytte av opplæringen. I tillegg blir det viktig å sette seg inn i og forstå sammenhenger mellom den enkeltes målsetting, motivasjon, mestring og utbytte av opplæringen. Viktig blir det også å se i hvilken grad selve undervisningsopplegget bidrar til å fremme det individuelle utbyttet, samt å identifisere faktorer før, under og etter opplæringen som bidrar til å redusere eller fremme det individuelle utbyttet. For å undersøke dette gjennomføres altså:

a) To spørreskjemaundersøkelser. Disse to undersøkelsene gjennomføres blant de samme deltagerne. Du vil altså få tildelt et nytt spørreskjema når denne opplæringen er ferdig. Spørreskjemaundersøkelsene gjennomføres blant deltagere i ulike voksenopplæringstilbud (vil kunne gi fra 200 til 400 informanter, alt etter hvor mange som befinner seg på hvert enkelt kurs). Her blir det stilt spørsmål om målet med å delta i voksenopplæring, motivasjon, tidligere utdanning, tidsbruk, hjemmearbeid og lekser, organisering og strukturering av hverdagen, forventninger om utbytte osv. Disse spørsmålene blir stilt for å kartlegge deltagerens ulike utgangspunkt når opplæring starter. Når opplæringen er over, gjennomføres en ny spørreskjemaundersøkelse, der deltagerne blir spurt om utbytte av opplæringen og om utbytte var i samsvar med de forventningene man hadde i utgangspunktet.

b) Samtaler/intervju. Av de som besvarer dette spørreskjemaet, vil ca 20 deltagere delta i flere samtaler/intervju i løpet av opplæringsperioden. I disse samtalene ønsker vi å gå litt nærmere inn på de spørsmålene som blir stilt i spørreskjemaet.

Utfylling av dette og neste spørreskjema er selvsagt frivillig, slik som deltakelsen i samtalene/intervjuene også vil være frivillig. De som deltar kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen og få allerede innsamlede opplysninger slettet.

De personlige opplysningene som det spørres om i spørreskjemaet vil bare bli brukt for å kunne kople sammen de to spørreskjemaundersøkelsene (slik at svarene du gir i dette skjemaet kan koples

sammen med de svarene du gir i det skjemaet du besvarer når opplæringen/kurset er ferdig). Å kunne kople sammen undersøkelsene er en forutsetning for å kunne forstå sammenhengen mellom de formål og forventinger deltagerne har til opplæringen når opplæringen starter og det utbytte man får når opplæringen er ferdig.

For å kunne analysere sammenhenger i det datamaterialet som dette spørreskjemaet danner grunnlaget for er det svært viktig at alle spørsmålene i spørreskjemaet fylles ut.

Prosjektansvarlig, innehar en fireårig stipendiatstilling ved Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt. Selve prosjektet med doktorgradsavhandlingen er ventet å være ferdig våren 2004. Det er bare prosjektansvarlig som vil ha tilgang til de opplysninger som samles inn. Ved prosjektets slutt skal alle de innsamlede opplysningene anonymiseres, noe som innebærer at det etter dette tidspunktet ikke lenger vil være mulig å tilbakeføre opplysninger til enkelt deltagerne. Prosjektansvarlig har taushetsplikt

Det er også mulig å få tilsendt kopi av resultatene fra undersøkelsen for de som måtte ønske det. Dersom du har spørsmål til undersøkelsen eller ønsker å vite mer, må du gjerne ta kontakt med undertegnede.

På forhånd takk for hjelpen!

Med hilsen

Christin Tønseth  
Stipendiat

## ***Vedlegg 4 Informasjon til deltagere i undersøkelsen. Sluttskjemaet***



### ***Verdien av voksenopplæring - slik deltagerne ser det***

#### ***Spørreskjema nummer 2***

**Formålet med denne spørreskjemaundersøkelsen er å undersøke det individuelle utbytte av deltakelse i voksenopplæring.**

Når du nå er ferdig med din nåværende opplæringsperiode, ønsker jeg igjen å stille deg en del spørsmål. Spørreskjemaet denne gangen er vesentlig kortere enn det du besvarte forrige gang. Utfyllingen vil derfor ikke ta så lang tid. Spørreskjemaet denne gangen omhandler de erfaringer du har gjort deg i løpet av dette kurset, hva du var fornøyd/ikke fornøyd med og hvilket utbytte du har hatt av å delta i opplæring. I begynnelsen stilles det en del bakgrunnsspørsmål som du også besvarte forrige gang. Dette er for å kunne kople sammen de svarene du ga på forrige skjema med de svarene du gir på dette skjemaet. Dette blir gjort blant annet for å se om de forventningene du hadde til opplæringen da du startet, er i tråd med det faktiske utbyttet.

Utfylling av dette skjemaet er, i likhet med det forrige skjemaet frivillig. Jeg vil likevel oppfordre alle, og spesielt de som besvarte det første skjemaet om å svare. Dette er svært viktig i forhold til å kunne fullføre undersøkelsen. Du som deltar i undersøkelsen er sikret anonymitet ved at de personlige opplysningene som du gir, kun blir benyttet som hjelp til å kople sammen de to spørreskjemaundersøkelsene. Ved prosjektets slutt vil alle de innsamlede opplysningene anonymiseres. I de resultatene som undersøkelsen gir, kan likevel ingen enkeltpersoner identifisere, bare statistiske fremstillinger av svarene som gis.

Som nevnt i det forrige informasjonsbrevet, er det mulig å få tilsendt resultatene fra undersøkelsen dersom du ønsker det. Dersom du har spørsmål til undersøkelsen eller ønsker å vite mer, må du gjerne ta kontakt med undertegnede.

På forhånd takk for hjelpen!

## ***Vedlegg 5 Informasjon til deltagerne i undersøkelsen***



### ***Verdien av voksenopplæring - slik deltagerne ser det***

Når du nå har avsluttet kurset, har du sikkert en formening om hva deltakelsen i opplæringen har gitt deg. Er forventningene blitt innfridd? Har du oppnådd det du ønsket? Har dette gitt deg lyst til å ta mer opplæring? Hvilke positive og negative erfaringer har du gjort underveis? Dette er viktige spørsmål i dette spørreskjemaet.

Da du startet på dette kurset fikk du et tilsvarende, men mer omfattende skjema. Det er særlig viktig at dere også fyller ut dette skjemaet (Husk å fylle ut dine initialer). Dette for å kunne kople de to spørreskjemaene sammen for å kunne studere sammenhengen mellom formålet med opplæringen og de forventningene deltagerne hadde ved oppstart med det faktiske utbytte nå opplæringen avsluttes. Dersom du ikke har besvart et tidligere skjema, vil jeg likevel be om at du fyller ut dette. Legg bevarelsen i den frankerte konvolutten som medfølger og slipp den i nærmeste postkasse.

Prosjektansvarlig innehar en fireårig stipendiatstilling ved Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt. Selve prosjektet med doktorgradsavhandlingen er ventet å være ferdig våren 2004. Det er bare prosjektansvarlig som vil ha tilgang til de opplysninger som samles inn. Ved prosjektets slutt skal alle de innsamlede opplysningene anonymiseres, noe som innebærer at det etter dette tidspunktet ikke lenger vil være mulig å tilbakeføre opplysninger til enkeltdeltagerne. Prosjektansvarlig har taushetsplikt

De som deltar kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen og få allerede innsamlede opplysninger slettet. Det er også mulig å få tilsendt kopi av resultatene fra undersøkelsen for de som måtte ønske det. Dersom du har spørsmål til undersøkelsen eller ønsker å vite mer, må du gjerne ta kontakt med undertegnede. Dersom du har sluttet eller avbrutt opplæringen, trenger du ikke å fylle ut skjemaet. Men det fint om du skriver "SLUTTET" øverst på skjemaet og sender det tilbake til meg.

På forhånd takk for hjelpen!

## ***Vedlegg 6 Detaljert om utsendelse av spørreskjema og utvelgelse av intervjupersoner***

Folkeuniversitetet 1. avd.jus. Informerte om undersøkelsen 11.09. ca 25 delt ut  
Folkeuniversitete Personalledelse og administrasjon; sendte 25 stk, der noen var ferdig i  
November, mens resten var ferdige Mai 2001.

Voksengymnas- leder tok ansvaret med distribusjon og innsamling etter møte med de aktuelle  
lærerne. ca 30 delt ut

AOF1 §20 renhold 8 stk sendt i posten.

AOF2 Båtførerkurs 8 stk sent i posten.

AOF Arbeidslederskolen 10 stk. sendt i posten.

AOF Kontorfag 12 stk sendt i posten.

AOF Interiørskolen 16 stk. Informerte om undersøkelsen ved andre kurskveld og delte ut skjema.

AOF Spansk 15 stk. Møtte opp, informerte om undersøkelsen og delte ut skjema.

AOF Omsorgsfag 5 stk sendt i posten.

AOF Engelsk 5 stk sent i posten.

AOF Jegerprøven 10 stk. Møtte opp og informerte om undersøkelsen delte ut spørreskjema.

Privatgymnas 55 stk, i noen klasser delt ut i andre klasser, rektor behjelpelig

Ressurssenter 38 stk Hjelpepleie og renholdsarbeider

Fjernundervisningsinstitusjon 200 til nettskolen 200 til brevkurs,

### ***Intervjupersoner***

Fornavn	Arrangør	Fag/emne	Varighet	Undervisningsform
Marit	NKI	Psykologi grunnfag	Planlagt ett år	Nettskolen
Hilde Marie	NKI	Skolefritidspedagogikk	Planlagt ett år	Brevkurs
Kristoffer	NKI	Ledelse og Organisasjon (??)	Planlagt ett år	Nettskolen
Solfrid	NKI	Omsorgsfag	Planlagt to år	Brevkurs
Kenneth	NKI	IT-studiet	Planlagt ett år	Nettskolen
Sigrid	NKI	Ledelse og Organisasjon	Planlagt ett år	Nettskolen
Laila	NKI	Psykologi grunnfag	Planlagt ett år	Nettskolen
Rune Allan	NKI	Arbeidslederskolen	Planlagt ett år	Nettskolen
Mia Merethe	NKI	Studiekompetansecfag	Planlagt ett år	Nettskolen
Kjellfrid	NKI	Arbeidslederskolen	Planlagt ett år	Nettskolen
Kathrine	NKI	Studiekompetanse	Planlagt to år	Nettskolen
Ellen	NKI	Skolefritidspedagogikk	Planlagt ett år	Brevkurs
Nils	NKI	Vaktmesterskolen	Planlagt ett og et halvt år	Brevkurs
Ann	NKI	Bedriftsøkonomi	Planlagt ett år	Nettskolen
Marit	Voksengymnas	Hjelpepleie	Planlagt ett år	Klasseromsundervisning
Hege	Voksengymnas	Studiekompetanse	Planlagt tre semestre	Klasseromsundervisning
Tor	AOF	Båtførerkurs	Ett semester	Klasseromsundervisning
Hanne	AOF	Kontorfag	Ett år	
Eilif	AOF	Spansk	Ett semester	Klasseromsundervisning
Anne Karin	AOF	Renhold	Ett år	
Sølvi	AOF	Interiørskole	Tre semestre	Kombinert undervisning
Berit	Folkeuniversitetet	Personaladministrasjon	Tre semestre	
Siv Kristin	Folkeuniversitetet	Jus	Ett år	Forelesninger
Kjersti	Privatgymnas	Studiekompetanse	To år	Klasseromsundervisning

**Vedlegg 7 Startskjema** NB. Deltagerne fra NKI fikk en litt annen variant av skjemaet, der spørsmål som var uaktuelle for dem, ble utelatt.

FYLLES UT AV FORSKER:

IO: \_\_\_\_\_ Type kurs: \_\_\_\_\_ Nivå: \_\_\_\_\_ Arrangør: \_\_\_\_\_

## Bakgrunnsopplysninger

1. Dine initialer (for eksempel Frank Gundersen = skriv FG) .....

2. Fødselsår 19.....

3. Fødselsdato.....

4. Bostedskommune:.....

5. Kjønn

- 1  Mann  
2  Kvinne

6. Sivil status

- 1  Ugift  
2  Gift/samboende  
3  Skilt/separert  
4  Enke/enkemann

7. Antall barn i husstanden? (gjelder barn som bor hjemme)

- 1  Har ikke barn  
Antall barn under 6 år \_\_\_\_  
Antall barn mellom 6 og 12 år \_\_\_\_  
Antall barn mellom 13 og 18 år \_\_\_\_\_

8. Dersom du har barn, hvem har tilsyn med barnet/barna mens du deltar i opplæring?

- 1  Barnets far/mor  
2  Besteforeldre, eventuelt andre i nær familie  
3  Barnehage/barnepark  
4  Dagmamma/barnepike/praktikant



- 5  Barna klarer seg selv
- 6  Annet, hva.....

9. **Hvor lang tid bruker du vanligvis mellom din daglige bopel og lærestedet?** Ca. \_\_\_\_\_ minutter. (*en vei*)

Uaktuelt

10. **Hvilken type opplæring deltar du på?**

- 1  Allmennfaglig opplæring
- 2  Yrkesfaglig opplæring
- 3  Hobby-/fritidskurs
- 4  Høgskole-/universitetsfag
- 5  Annet, hva?.....

11. **Hvilken studieform benyttes i opplæringen?**

- 1  Vanlig klasseromsundervisning
- 2  Kombinert undervisning (klasseromsundervisning og fjernundervisning)
- 3  Brevkurs
- 4  Fjernundervisning på Internett

12. **Hvor lenge varer denne opplæringen/kurset?**.....

13. **Hva er din høyeste fullførte utdanning?**

- 1  Grunnskole (7 eller 9 år)
- 2  Framhalds-/realskole (10 år)
- 3  Gymnas/videregående skole, med full artium
- 4  Gymnas/videregående skole, med del - artium
- 5  Gymnas/videregående skole med studiekompetanse
- 6  Videregående skole, yrkesfaglig utdanning
- 7  Høgskole/universitet
- 8  Annet, .....

14. **Når deltok du sist i en eller annen form for organisert opplæring (uansett omfang og varighet)?** (*Årstall*): \_\_\_\_\_

**15. Hva er din hovedbeskjeftigelse mens du deltar i opplæring?**

- 1  I jobb (inkludert selvstendig næringsdrivende), % av helstilling.....
- 2  Arbeidsledig
- 3  Permittert med lønn
- 4  Permittert uten lønn
- 5  Ulønnet hjemmearbeid
- 6  Opplæring/skole/kurs/studier
- 7  Uføretrygdet/ Sykemeldt /På attføring
- 8  Alderspensjonist
- 9  Annet, .....

**16. A) For de som er i jobb: Hvilken stilling har du?**

.....  
.....

**16. B) For de som er i jobb: På hvilket tidspunkt jobber du?**

- 1  Fast dagtid
- 2  Fast ettermiddag
- 3  Fast kveld/natt
- 4  Skift/turnus/varierende
- 5  Annet,.....

**16. C) Hvilken ukentlig arbeidstid har du?**

- 1  Mellom 10 og 19 timer
- 2  Mellom 20 og 34 timer
- 3  Mellom 35 og 44 timer
- 4  45 timer eller mer
- 5  Varierer

**17. Har du tilgang til PC? (Sett gjerne flere kryss)**

- 1  Ikke tilgang
- 2  På jobb
- 3  Hjemme
- 4  Ved undervisningsstedet
- 5  Andre steder

**18. Har du tilgang til Internett?** (Sett gjerne flere kryss)

- 1  Ikke tilgang
- 2  På jobb
- 3  Hjemme
- 4  Ved undervisningsstedet
- 5  Andre steder

**19. Hvor vil du plassere din kompetanse når det gjelder bruk av PC og Internett på en skala fra 1-10?**

Meget høy 

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

 Meget lav

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

## **B. Informasjon/rådgivning**

**20. Har du vært til rådgivning/veiledning før opptak?**

- 1  Ja, hvor.....
- 2  Nei

**21. Hvorfor søkte du rådgivning?**

- 1  Ønsket informasjon om alternative utdanninger
- 2  Ønsket en vurdering av egne evner
- 3  Ønsket rådgivning om jobb/karrieremuligheter
- 4  Andre mente jeg hadde behov for veiledning
- 5  Veiledningen var obligatorisk
- 6  Annet, .....

## C. Undervisning – selvstudium (hjemmearbeid)

22. Hvor mange undervisningstimer har du i gjennomsnitt pr. uke? \_\_\_\_\_ timer.

23. Hvor mange timer bruker du til sammen på lekser og hjemmearbeid (selvstudium) i uka?

Ca. \_\_\_\_\_ timer pr. uke

24. Hvor ofte blir PC benyttet som hjelpemiddel under opplæringen? (*Både i undervisningen og ved hjemmearbeid*)

- 1  Alltid
- 2  Ofte
- 3  Av og til
- 4  Sjelden
- 5  Aldri

25. Hvor gjør du lekser og annet hjemmearbeid (selvstudium)?

- 1  Gjør ikke lekser/ har ikke hjemmearbeid
- 2  Hjemme
- 3  På skolen/studiestedet
- 4  På jobb
- 5  På biblioteket
- 6  Annet

26. I forhold til hva du har anledning til, føler du at du bruker for mye, for lite eller akkurat passe med tid til lekser og hjemmearbeid (selvstudium)?

- 1  Altfor mye
- 2  Litt for mye
- 3  Passe
- 4  Litt for lite
- 5  Altfor lite

## ***D. Bakgrunn for utdanningen***

### **27. Hvordan ble du informert om dette tilbudet?**

- 1  Informert av rådgiver
- 2  Informert av familie/venner
- 3  Informert av arbeidskontoret
- 4  Informert gjennom oppslag
- 5  Informert via Internett
- 6  Brosjyre/reklame i posten
- 7  Annonse i avis, dagspresse
- 8  Annet,.....

### **28. Søkte du på kurs/opplæring hos andre opplæringsarrangører (tilbydere)?**

- 1  Ja, hvilke.....
- 2  Nei

**29. Hvilke av disse faktorene var viktig for ditt valg av tilbud?**

	Svært viktig	Noe viktig	Noe uviktig	Svært uviktig
1. Tilbudet lå i nærheten av mitt hjemsted.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Det var bare dette tilbudet jeg kom inn på.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Slik tilbudet ble annonsert, så det tiltalende ut.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tilbudet er kjent for å ha et godt sosialt miljø.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Dette er et veletablert tilbud med godt renommé.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Andre mente dette var et riktig tilbud for meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tilbudet passet i forhold til min økonomiske situasjon.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Tilbudet var i overensstemmelse med mine faglige ønsker.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Tilbudet lar seg lettere kombinere med jobb enn andre tilbud.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Tilbudet lar seg lettere kombinere med min familiesituasjon enn andre tilbud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Undervisningsmetodene som benyttes passer min måte å lære på.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Tilbudet var spesielt tilrettelagt for voksne.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Venner deltar/har deltatt på dette tilbudet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Jeg kan følge mitt eget tempo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Andre viktige årsaker; .....				
.....				

**30. Du har sikkert noen klare grunner for at du vil utdanne deg/lære noe. Hvor enig er du i at disse påstandene passer for deg?**

	Helt enig	Noe enig	Både og	Noe uenig	Helt uenig
1. Jeg vil utvikle meg selv som menneske/utnytte de evner jeg har	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg vil få større tro på meg selv.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg liker å lese og lære.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg vil lære mer om de tema jeg er spesielt interessert i .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jeg vil kvalifisere meg for nye arbeidsoppgaver/ny stilling .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jeg vil heve mitt generelle kunnskapsnivå .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg vil kvalifisere meg for å kunne fortsette i jobben min.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Jeg vil gjøre noe meningsfullt i fritiden min.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Jeg vil kvalifisere meg for å kunne kreve høyere lønn .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Jeg vil lære noe for å øke min livskvalitet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Jeg vil lære noe for å bli en bedre ektefelle/partner eller forelder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Jeg vil skaffe meg utdanning som jeg ikke fikk tatt da jeg var yngre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Jeg vil repetere gamle kunnskaper.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Jeg vil lære meg noe for å kunne gjøre en bedre jobb .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Jeg vil bryte gamle rutiner .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Jeg vil treffe nye mennesker.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Jeg vil lære noe for å fungere bedre i samfunnet vårt ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Jeg vil utvikle meg i forhold til en hobby/fritidsaktivitet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Jeg vil kvalifisere meg for annen utdanning/mer utdanning ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Jeg ville utvikle meg i forhold til en politisk eller religiøs/livssynsaktivitet jeg driver i fritiden.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Jeg vil komme bort fra personlige problemer.....
22. Jeg ønsker å lære mer om denne undervisningsmetoden.....
23. Jeg ønsker å få en større glede over tilværelsen.....
24. Jeg ønsker å få høyere anerkjennelse blant venner .....
25. Jeg ønsker å bli motivert for videre opplæring.....
26. Jeg ønsker å utføre arbeid som jeg ikke har lov til å utføre i dag .....

**31. Hvilken av disse grunnene (i spørsmål 27) vil du si var den viktigste for at du deltar i opplæring** (sett nummeret som står foran det alternativet som passer for deg) \_\_\_\_\_

**32. Hvilke formelle kvalifikasjoner tar du sikte på å oppnå ved å delta i denne opplæringen?**

- 1  Ingen formelle kvalifikasjoner
- 2  Grunnskoleeksamen
- 3  Eksamen fra videregående skole
- 4  Høyskole/universitetseksamen
- 5  Andre kvalifikasjoner; hva.....

**33. Hvordan finansierer du stort sett utdanningen?**

- 1  Lån/stipend
- 2  Egen inntekt
- 3  Ektefelle/samboer betaler
- 4  Foreldre betaler
- 5  Det offentlige betaler
- 6  Arbeidsgiver betaler
- 7  Annet,.....

**34. Hva er familiens (husholdningens) samlede bruttoinntekt (før skatter og fradrag) i 1999?**

Ca. \_\_\_\_\_ .000 kroner i 1999



**35. Føler du at noen presset deg til å delta i voksenopplæring? Angi graden av press nedenfor.**

	Uaktuelt	Liten	Middels	Stor
		grad	grad	grad
1. Ektefelle/samboer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Kjæreste.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Nære voksne familiemedlemmer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Barn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Tjenestemann ved offentlig etat .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Arbeidsgiver.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Venner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Kolleger.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Jeg må ta opplæring for å få trygd/stønad.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Opplæringen er en del av attføringsplan.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Generelt press fra storsamfunnet om at man stadig må fornye sine kunnskaper for å "følge med i tida"...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

For de som er i jobb:

**36. Var du pålagt av arbeidsgiveren din å delta i utdanning/opplæring?**

1  Ja

2  Nei

**37. Er din deltakelse i denne opplæringen ledd i etter- eller videreutdanning?**

1  Ja

2  Nei

For alle:

**38. Er det å delta i denne opplæringen en måte å omskolere deg på?**

- 1  Ja  
2  Nei

**39. Har du planer om mer opplæring/utdanning etterpå?**

- 1  Ja  
2  Nei

**39b. Hvis ja, hvilke planer har du?**

.....  
.....

**40. Føler du at du får den støtte og oppmuntring du trenger for å gjennomføre opplæringen?**

	Uaktuelt	Mye	Noe	Lite	Ingen
1. Fra den nærmeste familie.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Fra venner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Fra barn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Fra tjenestemann ved offentlig etat (trygde-, sosial-, arbeidskontor).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Fra arbeidsgiver.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Fra arbeidskolleger.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Fra andre elever/deltagere.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Fra lærere.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Fra rådgivere.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**41. I hvilken grad er du enig i de følgende påstandene?**

	Helt enig	Noe enig	Verken eller	Noe uenig	Helt uenig		
1. Å lære noe nytt er morsomt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg har alltid hatt lett for å lære.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg vil trenge mer utdanning i løpet av de neste tre til fem år.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Hvis jeg skal ta kurs eller lære mer, må det være fordi innholdet i kurset er interessant.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jeg vet jeg kan klare å ta utdanning hvis jeg bestemmer meg for det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Å lære noe nytt er kjedelig.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg har alltid følt meg trygg i skolesituasjoner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Hvis jeg skulle delta i opplæring eller ta utdanning, ville det være fordi jeg synes det er morsomt i seg selv.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Jeg er redd for å gjøre feil når jeg er i skolesituasjoner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Jeg er en verdifull person, i alle fall på lik linje med andre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Jeg har ikke noe å tjene på å ta mer utdanning eller opplæring.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. I det store og hele er jeg fornøyd med meg selv.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Jeg er flink til å planlegge min egen læring.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. For min egen del ser jeg ingen hensikt i å ta mer utdanning eller opplæring.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. På lang sikt gir hardt arbeid suksess.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. De skolefagene som en må arbeide mye med, gir størst utbytte...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. En arbeidsinnsats utover det som forventes, vil alltid lønne seg...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Utdanning gjør mennesket mer verdifullt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Det er viktig å gjøre akkurat det som kreves, og ikke noe mer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Man er ikke noe bedre menneske, selv om man har mye utdanning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Å lære nye ting er både vanskelig og slitsomt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Hell er viktigere enn hardt arbeid for å gjøre det bra i livet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Ofte virker det som om alle andre gjør alt bedre enn meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**42. Hvilke egenskaper ved en jobb legger du mest vekt på? (Sett ett kryss)**

1.  At det er en spennende jobb med muligheter for å gjøre karriere og tjene godt
2.  At det er en krevende og ansvarsfull jobb med muligheter for å lære å utvikle seg
3.  At det er en trygg jobb med muligheter for ordnede arbeidsforhold og klart fastlagte arbeidsoppgaver
4.  At det er en samfunnsnyttig jobb
5.  At det er et godt arbeidsmiljø
6.  At det er en jobb med muligheter til å hjelpe andre mennesker

**43.I hvilken grad er du enig i følgende påstander?**

	Helt enig	Delvis enig	Verken eller	Delvis uenig	Helt uenig
1. Det er viktig å sette hensynet til andre foran egne ønsker.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Barn må lære lydighet og respekt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Det er altfor mye bruk av lover og påbud i samfunnet vårt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Frihet er å kunne kjøpe alt man ønsker seg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Det er viktig å innordne seg i samfunnet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----					
6. Smaken er viktigere enn hvor sunn maten er.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg er opptatt av å leve sunt og holde meg i god fysisk form.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Stort sett er jeg positiv til tekniske nyheter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Jeg blir skremt av datamaskiner og annen moderne teknologi. ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Det er viktigste ved en jobb er å utvikle seg selv som menneske....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

11. Jeg kan godt ha en kjedelig jobb, bare den er godt betalt.....

12. Langsiktige investering er viktigere enn kortvarige gleder.....

13. Seksualitet hører til i ekteskapet mellom mann og kvinne.....

14. Jeg kjøper gjerne på avbetaling.....

15. Det er viktig å ha en kritisk holdning til det samfunnet vi lever i...

---

16. Det er viktig å ikke la seg rive med av følelser.....

17. Det er viktig å være på utkikk etter følelsesmessige opplevelser. ..

18. Folk bør få leve som de vil, uavhengig av hva andre mener.....

19. Jeg ønsker å følge mine lyster og nyte livets gleder.....

20. Mennesker har ikke godt av å få alt de ønsker seg.....

---

21. Lykke kan ikke måles i antall penger på en bankkonto.....

22. Jeg foretrekker å holde en viss avstand til andre mennesker.....

23. Økonomisk vekst må prioriteres foran naturverninteresser. ....

24. Jeg er villig til å gi avkall på varer/tjenester for å bevare naturen...

25. Sensur av meninger i radio og fjernsyn er viktig.....

---

26. Lover må alltid følges.....

27. Det er viktig å fordele velstanden mer jevnt mellom fattige og rike

28. Oppgaver bør overføres fra det offentlige til det private.....

29. Jeg ønsker å ta i bruk nye varer og tjenester raskt. ....

30. Kvinner har generelt trukket seg for langt bort fra de hjemlige sfærer

---

31. Jeg foretrekker det gamle og velprøvde.....

32. Liker å planlegge i detalj i hverdagslivet.....

33. En bør følge sine innfall, ubundet av regler og rutiner.....

34. Det er rimelig å kreve at utlendinger i Norge lever som nordmenn..

35. Jeg liker å gjøre ting som er forbundet med spenning og en viss fare

---

36. Jeg foretrekker å leve et rolig liv.....

37. Livet på landet er mer tilfredsstillende enn livet i byen.....

38. Bylivets mange muligheter betyr mer enn natur.....

39. Foreldre bør dele ansvaret for husarbeid og oppdragelse likt.....

40. Det kan godtas å kjøre bil litt over fartsgrensen og snike på trikken

- 
41. En uventet fridag ville jeg brukt til samvær med familie og venner.
42. Seksuelle erfaringer før ekteskapet er positivt.....
43. Myndighetene må få større kontroll med private bedrifter.....

**44. Hvor ofte deltar du i ulike fritidsaktiviteter?**

- |  | Meget ofte               | Noen ganger              | Sjelden                  | Aldri                    |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Går lengre fotturer eller skiturer.....     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Driver med sport eller idrett.....          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Ser på idrettsarrangement.....              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Går på kino.....                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Går på dans/diskotek.....                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Går i teater, opera, ballett.....           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Går på klassisk musikk konsert.....         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Går på jazz-, vise-, popkonsert .....       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Går på museum, kunstutstilling.....         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 Låner bøker på biblioteket.....             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Deltar i gudstjeneste, religiøst møte..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12. Deltar i kor/orkester, korps osv. ....

13. Holder på med formingsaktiviteter.....

***Tusen takk for at du tok deg tid til å fylle ut skjemaet!***

*PS!*

*På slutten av opplæringen vil du få et nytt spørreskjema. For at vi skal kunne kople dette spørreskjemaet med det du får ved avslutningen, er det viktig at du skriver dine initialer i spørsmål 1. Du har vel husket det?*



**Vedlegg 8 Sluttskjema** NB! Også her fikk deltagerne fra NKI en litt annen variant, der uaktuelle spørsmål ble utelatt.

FYLLES UT AV FORSKER:

IO: \_\_\_\_\_ Type kurs: \_\_\_\_\_ Nivå: \_\_\_\_\_ Arrangør: \_\_\_\_\_

## Bakgrunnsopplysninger

1. **Dine initialer** (for eksempel Frank Gundersen = skriv FG) .....

2. **Fødselsår** 19.....

3. **Fødselsdato**.....

4. **Bostedskommune**:.....

5. **Kjønn**

- 1  Mann  
2  Kvinne

6. **Sivil status**

- 1  Ugift  
2  Gift/samboende  
3  Skilt/separert  
4  Enke/enkemann

7. **Hvordan finansierte du opplæringen?**

- 1  Egen/ektefelles inntekt/oppsparte midler  
2  Lån stipend i Statens lånekasse  
3  Lån stipend i andre låneinstitusjoner  
4  Arbeidsgiver  
5  Arbeidstakerorganisasjon/fagforening/forbund  
6  Sosial-/arbeidsledighetstrygd  
7  Attføringspenger  
8  Annen type offentlig støtte (trygd)  
9  På annen måte

**8. Tilfredshet med kurset. Hvor tilfreds er du med opplæringen du har deltatt i?**

	Svært tilfreds	Delvis tilfreds	Verken eller	Delvis utilfreds	Svært utilfreds
Det faglige innholdet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prisen/kostnadene .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nivået/vanskelighetsgraden .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeidsformen/undervisningsmetoden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deltagerinnflytelsen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Materialene/lærebøkene/redskapene...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningslokalene/undervisningsstedet..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningsmiljøet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den praktiske tilretteleggingen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veiledningen/rådgivningen ved lærestedet...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tidsbruken .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppfølgingen underveis.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9. Hvor ofte opplevde du noen av de følgende problemer underveis?**

	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri
Tidsklemmer mellom opplæring/jobb/familie.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tilbudet var ikke slik jeg forventet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fikk ikke roen jeg trengte for å gjøre lekser/hjemmearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mistet motivasjonen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Følte meg presset.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problemer med transport.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problemer med forståelse/støtte fra omgivelsene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usikkerhet i forhold til egen mestring.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Negativ tilbakemelding i forhold til faglige prestasjoner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manglende faglig oppfølging.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problemer med å mester tekniske hjelpemidler (PC).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9.b Hadde du andre negative erfaringer underveis?**

1  Ja, Hvilke

.....

2  Nei

**10. Vurderte du noen gang å slutte ?**

- 1  Ofte
- 2  Av og til
- 3  Sjelden
- 4  Aldri

**11. Ble deltagerne på kurset tatt med på råd for å bestemme hvilket pensum/lærestoff som skulle gjennomgås?**

- 1  Ja
- 2  Nei

**12. Ble deltagerne på kurset tatt med på råd for å bestemme hvordan kurset skulle gjennomføres?**

- 1  Ja
- 2  Nei

**13. Nå kommer noen påstander om ulike følger av det å delta i voksenopplæring. Hvor enig er du i at disse påstandene passer for deg?**

	<i>Helt enig</i>	<i>Noe enig</i>	<i>Både og</i>	<i>Noe uenig</i>	<i>Helt uenig</i>
1. Jeg har utviklet meg selv som menneske/utnytte de evner jeg har	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg har fått større tro på meg selv .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg har vært med på noe som jeg liker å gjøre .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg har lært mer om de tema jeg er spesielt interessert i .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jeg har kvalifisert meg for nye arbeidsoppgaver/ny stilling .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jeg har hevet mitt generelle kunnskapsnivå.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg har kvalifisert meg for å kunne fortsette i jobben min.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Jeg har gjort noe meningsfullt i fritiden min.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Jeg har kvalifisert meg for å kunne kreve høyere lønn .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Jeg har lært noe som har økt min livskvalitet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Jeg har lært noe for å bli en bedre ektefelle/partner eller forelder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Jeg tatt utdanning som jeg ikke fikk tatt da jeg var yngre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Jeg har repetert gamle kunnskaper.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Jeg har lært meg noe for å kunne gjøre en bedre jobb.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Jeg har brutt gamle rutiner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Jeg har truffet nye mennesker.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Jeg har lære noe som gjør at jeg vil fungere bedre i samfunnet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Jeg har utviklet meg i forhold til en hobby/fritidsaktivitet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Jeg har kvalifisert meg for annen utdanning/mer utdanning ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Jeg har fått høyere anerkjennelse på jobben.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Jeg har utviklet meg i forhold til en politisk eller religiøs/  
livssynsaktivitet jeg driver i fritiden .....
22. Jeg er kommet bort fra personlige problemer.....
23. Jeg har lært mye om denne undervisningsmetoden.....
24. Jeg har fått større glede over tilværelsen.....
25. Fått høyere anerkjennelse blant familie og venner.....
26. Jeg er blitt motivert for å ta mer opplæring.....
27. Jeg kan utføre arbeid som jeg tidligere ikke har  
hatt lov til å utføre.....

**13. Hvilken av disse grunnene (i spørsmål 27) vil du si var den viktigste for at du deltok på kurset** (sett nummeret som står foran det alternativet som passer for deg) \_\_\_\_\_

**14. Samlet sett, når du tenker på hva du ville oppnå med å delta, og eventuelt andre ting du har oppnådd i tillegg, - Hvor stort utbytte har du hatt av denne opplæringen?**

- 1  Svært stort  
2  Stort  
3  Middels  
4  Lite  
5  Svært lite

**For de som hadde svært lite eller lite utbytte**

**14.b) Hva mener du er hovedgrunnen til at du føler at utbyttet er så lavt? (Sett ett kryss)**

- 1  Jeg fullførte ikke den organiserte delen av opplæringen og fikk derfor ikke dokumentert min nye kompetanse
- 2  Det er for kort tid siden opplæringen ble avsluttet/eksamen avlagt til at jeg har fått fullt utbytte av opplæringen
- 3  Jeg hadde valgt feil type opplæring/opplæringen var ikke den jeg egentlig trengte
- 4  Jeg hadde urealistiske forhåpninger til hva jeg kunne oppnå med min nye kompetanse
- 5  Opplæringen var for lite tilrettelagt i forhold til mine behov
- 6  Det har tatt/vil ta lengre tid enn først antatt å få nye arbeidsoppgaver/ny stilling/ny jobb
- 7  Jeg fullførte ikke opplæringen og lærte derfor ikke det jeg skulle lært
- 8  I forhold til andre søkere har jeg likevel ikke vært kvalifisert nok til de jobbene jeg har søkt
- 10  Sykdom
- 11  For lite faglig oppfølging

12  Undervisningsmetoden passet ikke for meg

13  Jeg var for lite motivert

14  Mangel på tid til å lese/studere

15  Mistrivsel

16  Annet

**15. Om fremtidige planer om å delta på kurs. Har erfaringene fra denne opplæringen gitt deg lyst til å ta mer opplæring?**

1  Ja

2  Nei

**Begrunn svaret**

.....  
.....  
.....

**16. Hvor sannsynlig er det at du vil begynne på nytt kurs/ny opplæring i løpet av de nærmeste tre årene?**

1  Svært sannsynlig

2  Ganske sannsynlig

3  Lite sannsynlig

4  Usannsynlig

**17. Hvilken type kurs er det mest sannsynlig at du vil delta på?**

	Svært Sannsynlig	Ganske sannsynlig	Lite sannsynlig	Usannsynlig
Allmennfaglige kurs.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yrkesrettet kurs.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hobby- eller fritidskurs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre kurs.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**18. Dersom du i fremtiden skulle ønske å delta i voksenopplæring, hvilken undervisningsmetode/studieform ønsker du helst å benytte deg av? (Sett ett kryss)**

- 1  Lese/søke kunnskap på egen hånd
- 2  Brevkurs
- 3  Følge undervisning på radio/TV/video
- 4  Fjernundervisning via Internett
- 5  Studiering
- 6  Ordinær klasseromsundervisning
- 7  Kombinert undervisning (selvstudium + en del klasseromsundervisning)
- 8  Vet ikke

**19. Har du avlagt eksamen?**

- 1  Ja
- 2  Nei

**20. Hvilken dokumentasjon får du på den fullført opplæringen?**

- 1  Vitnemål
- 2  Eksamensbevis
- 3  Modulbevis
- 4  Sertifikat
- 5  Kursbevis
- 6  Vekttall
- 7  Fagbrev
- 8  Ingen

***Takk for at du tok deg tid til å fylle ut skjemaet!***

## ***Vedlegg 9 Intervjuguide benyttet i oppstartsintervjuene***

### ***Intevjuguide i startfasen***

#### **1. PERSONLIG BAKGRUNN**

- Familiesituasjon
  - Forsørgeransvar
  - Tidligere utdanning
  - Yrke/yrkesbakgrunn
  - Arbeid
  - Arbeidstid
- 
- Hvordan vil du beskrive deg selv?
  - Hvordan tror du din nærmeste familie vil beskrive deg?
  - Er det sider ved deg selv som du ønsker at andre skulle legge bedre merke til?
  - Hvis du ville forandre sider ved deg selv? Hva ville du forandre?

#### **2. REKRUTTERINGEN**

- Hvorfor dette tilbudet?
- Hvorfor valgte du denne undervisningsmetoden?
- Søkt andre plasser/tilbud?
- Deltar/har deltatt på andre voksenopplæringskurs tidligere?
- Informasjon om tilbudene? Hvor/hvem?
- Hvorfor opplæring nå?
- Hva er målet?
- Vurderinger/avveining før du søkte? (flytting/økonomi/motivasjon/lyst/egne evner og anlegg)
- Valg mellom prioriteringer (familie/job/tid/avstand)?
- Rådgivning/veiledning før opptak?

#### **3. ORGANISERING AV OPPLÆRINGSTILBUDET**

- Timetall?
- Undervisningstid?
- Omfang/varighet
- Eksamen?
- Undervisningsform (beskriv den litt nærmere)?
- Pris/egenbetaling
- Forutsetninger for opptak
- Inntakskrav?
- Rådgivning/oppfølging
- Fravær - regler
- Tilbud /tilrettelegging for deltagerne (lesesal, bibliotek, kafeteria, uteareal, lesestoff, Internett)
- Lærere/personalet ved undervisningsstedet



#### 4. TIDLIGERE SKOLEERFARINGER

- Holdninger til utdanning og opplæring
- Trivsel i en lærings situasjon
- Foreldre/venners påvirkning til utdanning - opplæring
- Tidligere mestringserfaringer, mestret du skolefagene?
- Karakterer/skoleflinkhet
- Hvilke følelser/tanker knytter du til din egen skolegang?
- Hvilke fag/aktiviteter likte du/likte du ikke på skolen?
- Gjorde du alle leksene dine?
- Prøvde du å hevde deg/eller gjøre deg usynlig i klassen?
- Tror du dine skoleerfaringer har konsekvenser for ditt voksne liv i forhold til utdanning i voksen alder eller egne barns utdanning?
- Tidligere erfaringer med undervisningsmetoden?

#### 5. INTERESSER UTENFOR OPPLÆRINGEN

- Deltakelse i samfunns liv/organisasjons liv
- Deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter
- Hobbyer
- Hva ville du holdt på med hvis mulighetene hadde vært der?
- Hvilke hindringer ligger i veien?

Hvilke verdier setter du høyt /verdipreferanse (Liste fra Norsk Monitor)

#### 6. SELVREALISERING

- Hvilke yrkeserfaringer har du?
- Hvilke yrkes/karrierepreferanser har du? Karrieremål?
- Er denne opplæringen et ledd i en karrierestige?
- Videre utdanning etterpå?

#### 7. SOSIALE /KULTURELLE ASPEKTET

- Hvor mye betyr det sosiale aspektet i opplæringen for deg?
- Hvilke forventninger har du til det?
- Håper du å få nye venner/varige venner/kjæreste?

#### 8. DELTAKELSE I VOKSENOPPLÆRING

- Deltakelse i opplæring i voksen alder?
- Møte med opplærings systemet i voksen alder, en barriere?
- Klasse miljøet?
- Lærerne/personalet ved lærestedet?
- Rådgivning – er det egen rådgiver her?

## 9. MOTIVASJON

- Føler du selv at du er motivert for dette? (grader Meget sterkt, sterkt, både og, svakt, meget svakt)
- Hvorfor? Hva er det som driver deg?
- Hvilken forventning har du i forhold til egen motivasjon underveis?

## 10. DAGLIGLIVETS ORGANISERING

- Andre gjøremål i det daglige?
- Konkurrerende aktiviteter
- Organisering i hjemmet/arbeid/skole
- Transport?
- Lekselesing?
- Venner og familie
- Støtte og oppmuntring
- Press?

## 11. ØKONOMI OG FINANSIERING

- Hvordan karakteriserer du din egen økonomiske situasjon?
- Hvordan finansierer du opplæringen?
- Økonomi en hindring eller en fordel?

## 12. FAGLIGE FORVENTNINGER

- Forventninger om individuelt utbytte?
- Hva tror du opplæringen vil gi deg ellers?
- Tror du at du kommer til å gjennomføre?
- Hva skal til for at du slutter/avbryter opplæringen?
- Hvilke erfaringer har du hatt (positive/negative) så langt?

## 13. BARRIERER

- Hvilke ressurser har du å sette inn, dersom du møter motgang?
- Hvilke barrierer/problemer kan du tenke deg vil dukke opp underveis?
- Viljestyrke?
- Støtte/oppmuntring?
- Motivasjon?

## 14. PRØV Å FÅ FATT I SKJULTE FORVENTNINGER/MOTIVER?

- Styrke sin egen psyke?
- Få større selvtillit?
- Treffe en ny partner?
- Komme i kontakt med nye mennesker?
- Komme ut av en ensomhetsfølelse?
- Drømmen om en ny start etter en vanskelig periode i livet

- Samlivsbrudd?
- Kriser i livet?
- Vise sine egne ferdigheter?
- Sosiale eller helsemessige problemer – et ledd i en behandlingsplan?
- Økonomiske problemer?
- Problemer med å få jobb?

#### 15. LÆRINGSSTRATEGIER?

- Hvilken strategi for læring har du?
- Ansvar for egen læring?
- Lærerens ansvar med å lære bort?
- Hvor mye tid på lekser og hjemmearbeid tenker du å bruke?
- Hva er viktig for at din læring (lærerens formidling, din egen motivasjon, selvtillit, ro og konsentrasjon)?

#### 16. UTBYTTE

- Hva tror du har betydning for ditt individuelle utbytte av opplæringen?
- Hva legger du i begrepet utbytte i tilknytning til opplæring? Verdi? Avkastning?
- Hva tror du har størst betydning for utbytte?
- Hvem har ansvar for at du skal få størst mulig utbytte av opplæringen?

## ***Vedlegg 10 Intervjuguide for korte oppfølgingsintervju***

### ***Intervjuguide for fase 2 (Oppfølgingsintervju)***

Fase 2 (kan gjøres pr. telefon)

- Hvordan går det?
- Hvordan har du det?
- Hvordan er organiseringen av hverdagen?
- Har det skjedd endringer siden sist vi snakket sammen?
- Barrierer/ hindringer?
- Hvilke forventninger har du nå? Til din egen mestring, utbytte osv.?
- Det sosiale miljøet nå?
- Hva savner du?
- Lærene/personalet?
- Undervisningsopplegget
- Undervisningsmetoden? Passer den for deg, positive /negative ting?  
Fornøyd med undervisningsopplegget, pensum osv. Hvilken rolle tror du undervisningsopplegget spiller i forhold til utbytte?  
Hva synes du er bra/dårlig med dette undervisningsopplegget?
- Lekser/hjemmearbeid?
- Motivasjonen nå?  
- større eller mindre enn da du startet?
- Ressurser?  
Støtte/oppmuntring?
- Beskriv utbyttet så langt?

## ***Vedlegg 11. Intervjuguide ved avsluttet opplæring.***

### **KONKRET UTBYTTE**

- ◆ Hvordan gikk eksamen? Hvilken dokumentasjon har du fått?
- ◆ Hadde dere avslutning, eller annen markering ved kursslutt?

Hvilket hovedinntrykk sitter du igjen med nå - bruk tre ord til å beskrive det (morsomt, lærerikt, kjedelig, komplisert, vanskelig, hektisk, stressende, osv.)

- ◆ Er du glad for at du er ferdig eller er du trist fordi det er over?

### **DEN PRAKTISKE ORGANISERINGEN**

- ◆ Hvordan gikk kombinasjonen med andre gjøremål? Ble det bedre/verre eller uendret underveis?
- ◆ Møtte du noen vanskeligheter i forhold til dette med organiseringen av hverdagen? Måtte du endre på noen rutiner underveis?

### **ERFARINGER MED LÆRER, LÆRESTOFFET OG KURSOPPLEGGET**

- ◆ Læreren/lærerne positiv erfaring?
- ◆ Hvilken betydning har læreren hatt i forhold til ditt inntrykk av kurset som helhet?
- ◆ Interessant læremateriell som det var lett å motivere seg for å sette seg ned med? Eller kjedelig/vanskelig?
- ◆ Er det noe ved lærestoffet du ville forandre eller forbedre?
- ◆ Disiplinert i forhold til lesing og oppfølging av det lærestoffet som blir gjennomgått? Har du ligget i forkant eller etterkant? Rutiner på hjemmearbeid og lesing? Er det skjedd endringer underveis her?
- ◆ Et engasjerende og motiverende kursopplegg? På hvilken måte?
- ◆ Passet denne organiseringen av opplæringen for deg og ditt liv?
- ◆ Passet undervisningsformen din måte å lære på og dine behov i en lærings situasjon? Hvorfor/hvorfor ikke? Kunne du tenke deg andre undervisningsmetoder også??
- ◆ Noe du ville forandret på?
  - ◆ Tidspunkt
  - ◆ Varighet
  - ◆ Grundighet
  - ◆ Lærerne
  - ◆ Måten å undervise på
  - ◆ Tilretteleggingen
  - ◆ Størrelsen på klassen
  - ◆ Det økonomiske
  - ◆ Beliggenheten
  - ◆ Rommene
  - ◆ Ventilasjonen

- ◆ Parkeringsforholdene
- ◆ Rådgivningen
- ◆ Informasjonen
- ◆ Kafeteria
- ◆ Pauserom
- ◆ Bibliotek
- ◆ Aviser
- ◆ Røykerom

- ◆ Hvilke personlige egenskaper har du hatt bruk for underopplæringa?  
(lett for å lære, disiplinert, sosial, engasjert, pratsom, flittig, sta og egen, strukturert, lydig, lyttende, medmenneskelig, effektiv, stresset, positiv, dum, glad i å lese, glad i å skrive, liker utfordringer, liker å teste meg selv, selvhevdende, markeringsbehov, jordnær, kreativ, skapende, intelligent, åpen, lukket, selvstendig)

### MOTIVASJON, FRAVÆR, BARRIERER OSV.

- ◆ Var du like motivert hele tiden, eller gikk motivasjonen litt opp og ned underveis?
- ◆ Møtte du noen spesielle utfordringer eller barrierer underveis? Hvordan taklet du dem? Hvordan påvirket disse utfordringene motivasjonen din?
- ◆ Hadde du fravær? Hvor mye? Hvordan gikk det å ta igjen pensum?
- ◆ Vurderte du noen gang å avbryte opplæringen? Hvorfor? Når? Hva fikk deg til å fortsette?
- ◆ Hadde du noen spesiell positive eller negative erfaringer som du vil nevne her?

### FORVENTINGER/UTBYTTE

- ◆ Var det slik du hadde forestilt deg det på forhånd?
- ◆ Var det dette du var ute etter?
- ◆ Fikk du det utbytte som du hadde forventet? På hvilken måte?
- ◆ Annerledes enn forventet
  - ◆ Lokalene
  - ◆ Lærerne/læreren
  - ◆ Lærestoffet
  - ◆ Vanskelighetsgraden
  - ◆ Organiseringen
  - ◆ De andre deltagerne
  - ◆ Dine egne prestasjoner og mestring

### ERFART UTBYTTE (faglige, personlige, karrieremessige, psykologiske, sosiale)

- ◆ Hva har du lært, bortsett fra pensum?
- ◆ Oppdaget nye sider ved deg selv?
- ◆ Fått nye venner/kjæreste?
- ◆ Fått mer selvtillit?
- ◆ Kunnskaper om hva du mestrer/ikke mestrer?
- ◆ Nye interesser?

- ◆ Hvilke endringer har denne opplæringen ført til i ditt liv? Hvilke endringer forventer du på sikt?
  
- ◆ Hva har hatt betydning for det utbytte du har fått?
- ◆ Hva skulle endres for å få et enda større utbytte av kurset?
- ◆ Hva har gjort størst inntrykk på deg?
- ◆ Var det verd det?
- ◆ Nye mål som følge av opplæringen?
  
- ◆ Har du planer om mer kurs/opplæring etterpå? Hvilke planer?
- ◆ Vil du anbefale dette kurset til andre?
- ◆ Ville du valgt samme arrangør, dersom du kunne valgt på nytt?
- ◆ Har du planer om å møte noen av de andre deltagerne senere?
- ◆ Hvilke reaksjoner har du fått fra omgivelsene dine?
- ◆ Hva må du gjøre for å opprettholde det utbytte du har fått?
- ◆ Tror du at utbytte vil stige, avta eller øke?

## ***Vedlegg 12 Nodeoversikt***

- 1. Motiver**
  - Motiver for valg av undervisningsmetode
  - Motiver for valg av kurstema
- 2. Skoleerfaringer**
  - Trivsel i læringssituasjoner
  - Mestringserfaringer
  - Å lære som voksen
- 3. Det sosiale aspektet**
  - Klassemiljøet
  - Omgivelsene
  - Nettkontakt (kontakt gjennom Internett)
- 4. Dagliglivets organisering**
- 5. Forventninger til motivasjon**
  - Motivasjonsfaktorer
  - Motivasjonsforventninger
- 6. Forventet utbytte**
- 7. Erfaringer**
  - Dagliglivets organisering
  - Erfaringer fra kurset
  - Erfaringer med undervisningsmetoden
- 8. Motivasjon**
  - Mestring
  - Trivsel
  - Barrierer
- 9. Utbytte**
  - Sosialt
  - Kulturelt
  - Økonomisk
  - Symbolsk
- 10. Veien videre**
  - Mer kurs?



### Vedlegg 13 Kurs

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
1. avd. jus Folkeuniversitetet	16	6,6	6,6	6,6
Studiekompetansefag Gerhard Schønings skole	16	6,6	6,6	13,1
Helsefag Gerhard Schønings skole	13	5,3	5,3	18,4
Engelsk Gauldal AOF	3	1,2	1,2	19,7
Spansk 1 AOF	13	5,3	5,3	25,0
§ 3-5 Kontorfag med data AOF	12	4,9	4,9	29,9
Personaladministrasjon og ledelse Folkeuniversitetet	23	9,4	9,4	39,3
Interiørskolen NKI AOF	14	5,7	5,7	45,1
§ 3-5 Omsorgsarbeider Gauldal AOF	1	,4	,4	45,5
Hjelpepleie og Renhold Hitra ressurs	13	5,3	5,3	50,8
Arbeidslederskolen Del 1 AOF	7	2,9	2,9	53,7
§20 Renholdsoperatør	2	,8	,8	54,5
Trondheim privatgymnas	17	7,0	7,0	61,5
IT for lærere NKI	9	3,7	3,7	65,2
Omsorgsfag NKI	1	,4	,4	65,6
Grunnkurs Helse og sosialfag NKI	3	1,2	1,2	66,8
ADB Kandidatstudiet NKI	2	,8	,8	67,6
Løyvekurs gods og personaltransport NKI	4	1,6	1,6	69,3
Interiørskolen NKI	10	4,1	4,1	73,4
Tegning, form farge NKI	3	1,2	1,2	74,6
Materialadministrasjon NKI	1	,4	,4	75,0
Generell studiekompetanse NKI	11	4,5	4,5	79,5
Skolefritidspedagogikk NKI	2	,8	,8	80,3
ADB Kandidatstudiet NKI	1	,4	,4	80,7
Arbeidslivs-/organisasjonspsykologi NKI	1	,4	,4	81,1
Grunnleggende data i bed øk NKI	1	,4	,4	81,6
Organisasjon og ledelse Knowledge management NKI	2	,8	,8	82,4
Persontransport NKI	1	,4	,4	82,8
Psykologi grunnfag NKI	3	1,2	1,2	84,0
Butikkfaget NKI	1	,4	,4	84,4
Økonomi og ledelse NKI	3	1,2	1,2	85,7
TAXILØYVE NKI	2	,8	,8	86,5
Ex. phil NKI	4	1,6	1,6	88,1
Idehistorie NKI	2	,8	,8	88,9
Arbeidslederskolen NKI	3	1,2	1,2	90,2
Resepsjonsfaget NKI	2	,8	,8	91,0
Administrasjon og ledelse NKI	2	,8	,8	91,8
Programmering og systemering NKI	2	,8	,8	92,6
Interiørkonsulent NKI	1	,4	,4	93,0
Vaktmesterskolen NKI	2	,8	,8	93,9
Grunnkurs Tekniske fag NKI	1	,4	,4	94,3
Datakortet NKI	3	1,2	1,2	95,5
Jegerprøven AOF	4	1,6	1,6	97,1
Informasjonsnett NKI	1	,4	,4	97,5
Betongfag NKI	1	,4	,4	98,0
Renholder NKI	1	,4	,4	98,4
Barne- og ungdomsarbeider NKI	1	,4	,4	98,8
Båtførerkurs AOF	1	,4	,4	99,2
Elektrofag NKI	1	,4	,4	99,6
Grunnkurs byggfag	1	,4	,4	100,0
Total	244	100,0	100,0	

### Vedlegg 14 Yrkesklassifisering. Rekoding av yrkesvariabelen

Kode	Stilling:	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
0	Ikke i jobb	78	32,0	32,6	32,6
0	Vernepliktig soldat	1	,4	,4	33,1
3	Barne- og ungdomsarbeider	1	,4	,4	33,5
3	Elektronisk arbeid	3	1,2	1,3	34,7
1	Forsker	1	,4	,4	35,1
3	Teknisk arbeid	4	1,6	1,7	36,8
2	Kontorfullmektig	4	1,6	1,7	38,5
1	Oversykepleier	3	1,2	1,3	39,7
5	Hjelpespersonell i helsevesenet	16	6,6	6,7	46,4
1	Senterleder	1	,4	,4	46,9
1	skoleledere, undervisningsledere	3	1,2	1,3	48,1
1	Lektorer og adjunker	3	1,2	1,3	49,4
1	Lærere	7	2,9	2,9	52,3
5	Barnepasser	2	,8	,8	53,1
1	Barnehagestyrere	5	2,0	2,1	55,2
1	Kjedekonsulent	1	,4	,4	55,6
5	Ufaglært undervisningspersonell	2	,8	,8	56,5
5	Kirketjener	1	,4	,4	56,9
1	Datakonsulent	1	,4	,4	57,3
1	Administrerende leder	2	,8	,8	58,2
1	Førstekonsulent	3	1,2	1,3	59,4
1	Kontorleder	2	,8	,8	60,3
1	Konsulent	5	2,0	2,1	62,3
1	Bedriftsadministrasjonsleder	2	,8	,8	63,2
1	Sjefssekretær	2	,8	,8	64,0
2	Regnskapsmedarbeider	3	1,2	1,3	65,3
2	Økonomisk sekretær	1	,4	,4	65,7
2	Butikk kasserer	1	,4	,4	66,1
2	Kontorsekretær	2	,8	,8	66,9
1	IT-konsulent	2	,8	,8	67,8
1	Kontorsjef	1	,4	,4	68,2
2	Bankfunksjonær	1	,4	,4	68,6
2	Kontomedarbeider	1	,4	,4	69,0
2	Salgskonsulent	3	1,2	1,3	70,3
2	Innkjøpsfunksjonær	1	,4	,4	70,7
2	Salgssekretær	1	,4	,4	71,1
1	Butikksjef/senterleder	1	,4	,4	71,5
2	Avdelingsleder	8	3,3	3,3	74,9
4	Gardbruker	3	1,2	1,3	76,2
5	Landbruksvikar	1	,4	,4	76,6
5	Taxisjåfør	1	,4	,4	77,0
5	Sjåfør	2	,8	,8	77,8
2	Transportkonsulent	2	,8	,8	78,7
1	Førstepostbetjent	2	,8	,8	79,5
2	Postassistent	1	,4	,4	79,9
2	Sentralbordoperatør	1	,4	,4	80,3
2	Postbetjent	1	,4	,4	80,8
5	Montør	1	,4	,4	81,2
3	Finmekaniker	2	,8	,8	82,0
3	Verkmester	1	,4	,4	82,4
5	Betjent	1	,4	,4	82,8
3	Elektromekanisk operatør	2	,8	,8	83,7
5	Treindustriarbeider	1	,4	,4	84,1
3	Industrisnekkere	1	,4	,4	84,5
5	Dykker	1	,4	,4	84,9
3	Fagarbeider	2	,8	,8	85,8
3	Formann	1	,4	,4	86,2

3	Seniograf	1	,4	,4	86,6
3	Kokk	1	,4	,4	87,0
5	Lagerarbeider	1	,4	,4	87,4
5	Vekter	2	,8	,8	88,3
2	Kjøkkenleder	2	,8	,8	89,1
5	Hjemmehjelp	2	,8	,8	90,0
2	Resepsjonsfunksjonær	3	1,2	1,3	91,2
3	Servitør	3	1,2	1,3	92,5
4	Kafémedarbeider	2	,8	,8	93,3
3	Vaktmester	1	,4	,4	93,7
5	Rengjøringspersonale	8	3,3	3,3	97,1
2	selvstendig næringsdrivende	4	1,6	1,7	98,7
1	Ingeniør	3	1,2	1,3	100,0
Total		239	98,0	100,0	
Missing		5	2,0		
Total		244	100,0		

### *Yrkesklasser*

	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cum. Percent</i>	
0	Ikke yrkesaktiv	79	32,4	33,1	33,1
1	Funksjonærer	50	20,5	20,9	54,0
2	Nedre serviceklasse	46	18,9	19,2	73,2
3	Øvre serviceklasse	21	8,6	8,8	82,0
4	Ufaglærte arbeidere	43	17,6	18,0	100,0
5	Total	239	98,0	100,0	
System missing		5	2,0		
Total		244	100,0		

### *Rekodet yrkesklasse, benyttet i regresjonsanalysene*

	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cum. Percent</i>	
1	Ikke yrkesaktiv	79	32,4	33,1	33,1
2	ufaglært arbeider	43	17,6	18,0	51,0
3	Faglært arbeider	21	8,6	8,8	59,8
4	Nedre serviceklasse	46	18,9	19,2	79,1
5	Øvre serviceklasse	50	20,5	20,9	100,0
Total		239	98,0	100,0	
System missing		5	2,0		
Total		244	100,0		

## Vedlegg 15

Innstilling til læring. I spørreskjemaet skulle respondentene ta stilling til hver påstand ved hjelp av en femdelte skala hvor ytterpunktene var helt uenig eller helt enig. Disse utsagnene ble analysert ved hjelp av faktoranalyse. Prosent. N=244

	<b>Helt/noe enig</b>
Å lære noe nytt er morsomt	97,9
Jeg vet jeg kan klare å ta utdanning hvis jeg bestemmer meg for det	95,9
Jeg er en verdifull person, i alle fall på lik linje med alle andre	89,0
Hvis jeg skal ta kurs eller lære noe mer, må det være fordi innholdet i kurset er interessant	88,1
Hvis jeg skulle delta i opplæring /utd., ville det være fordi jeg synes det er morsomt i seg selv	85,6
De skolefagene en må arbeide mest med gir størst utbytte	82,8
Man er ikke noe bedre menneske, selv om man har mye utdanning	78,7
En arbeidsinnsats ut over det som forventes, vil alltid lønne seg	74,2
I det store og hele er jeg fornøyd med meg selv	73,3
Jeg vil trenge mer utdanning i løpet av de neste årene	67,7
Jeg er flink til å planlegge egen læring	58,6
Jeg har alltid hatt lett for å lære	55,8
Jeg har alltid følt meg trygg i skolesituasjoner	55,4
På lang sikt gir hardt arbeid suksess	50,0
Å lære nye ting er både vanskelig og slitsomt	48,8
Utdanning gjør mennesket mer verdifullt	37,7
Jeg er redd for å gjøre feil når jeg er i skolesituasjoner	33,6
Ofta virker det som om alle andre gjør alt bedre enn meg	26,2
Jeg har ikke noe å tjene på mer utdanning	8,2
For min egen del ser jeg ingen hensikt i å ta mer opplæring	6,9
Hell er viktigere enn hardt arbeid for å gjøre det bra i livet	6,9
Det er viktig å gjøre akkurat det som kreve, og ikke noe mer	6,9
Å lære noe nytt er kjedelig	1,6

## Vedlegg 16

Respondentenes grad av enighet i påstander om begrunnelser for å delta på kurs, og motiv oppgitt som viktigste grunn for å delta på kurs. Prosent. N=244

	<b>Helt eller noe enig</b>	<b>Oppgitt som viktigste grunn</b>
Jeg vil heve mitt generelle kunnskapsnivå	94,2	6,6
Jeg vil utvikle meg som menneske/person	86,8	6,1
Jeg vil lære mer om tema som jeg er spesielt interessert i	86,4	<b>9,0</b>
Jeg vil kvalifisere meg for nye arbeidsoppgaver/ny stilling	83,1	<b>23,8</b>
Jeg vil utnytte de evner jeg har	82,6	6,6
Jeg vil få større tro på meg selv	70,7	1,2
Jeg liker å lese og lære	69,4	0,4
Jeg vil lære noe for å øke min livskvalitet	66,7	0,0
Jeg vil lære meg noe for å gjøre en bedre jobb	66,7	8,6
Jeg vil kvalifisere meg for å kunne kreve høyere lønn	52,7	3,7
Jeg vil skaffe meg utdanning som jeg ikke fikk tatt da jeg var yngre	49,4	0,0
Jeg vil gjøre noe meningsfullt i fritiden min	47,5	1,6
Jeg vil treffe nye mennesker	44,6	0,0
Jeg ønsker å bli motivert for å ta mer opplæring	43,8	0,0
Jeg ønsker å få større glede over tilværelsen	42,3	0,4
Jeg vil lære noe for å fungere bedre i samfunnet vårt	41,3	0,8

Jeg vil kvalifisere meg for annen/mer utdanning	37,0	<b>14,8</b>
Jeg vil kvalifisere meg for å fortsette i jobben min	37,0	2,9
Jeg vil bryte gamle rutiner	36,8	0,0
Jeg vil utvikle meg i forhold til en hobby/fritidsaktivitet	28,6	0,4
Jeg ønsker å utføre arbeid som jeg tidligere ikke har hatt lov til å utføre	24,2	1,6
Jeg vil repetere gamle kunnskaper	23,9	0,4
Jeg vil lære noe for å bli en bedre ektefelle/partner eller forelder	20,7	6,1
Jeg ønsker å lære mer om denne kursmodellen	17,8	0,0
Jeg ønsker å få høyere anerkjennelse blant venner	13,7	0,4
Jeg vil komme bort fra personlige problemer	6,6	0,0
Jeg vil utvikle meg i forhold til en politisk/religiøs/livssynsaktivitet i fritiden	2,5	0,0

Respondentenes grad av enighet i påstander om ulike følger av å delta på kurs. Prosent. N=214

	Helt/ noe enig	Oppgitt som viktigste utbytte
Jeg har hevet mitt generelle kunnskapsnivå	88,7	8,3
Jeg har utviklet meg som menneske/utnyttet de evner jeg har <sup>1</sup>	80,3	5,2
Jeg har vært med på noe jeg liker å gjøre	79,3	3,6
Jeg har lært mer om de tema som jeg er spesielt interessert i	78,4	6,7
Jeg har truffet nye mennesker	78,4	1,0
Jeg har gjort noe meningsfullt i fritiden min	73,7	3,1
Jeg har kvalifisert meg for annen/mer utdanning	67,3	<b>22,8</b>
Jeg har lært noe som har økt min livskvalitet	66,5	1,0
Jeg er blitt motivert for å ta mer opplæring	65,6	3,1
Jeg har fått større tro på meg selv	64,8	4,7
Jeg har lært meg noe for å gjøre en bedre jobb	62,4	6,2
Jeg har kvalifisert meg for nye arbeidsoppgaver/ny stilling	56,8	<b>11,4</b>
Jeg har skaffet meg utdanning som jeg ikke fikk tatt da jeg var yngre	52,1	6,2
Jeg har brutt gamle rutiner	50,2	2,1
Jeg har lært mye om denne kursmodellen	45,8	-
Jeg har lært noe som gjør at jeg vil fungere bedre i samfunnet	45,3	1,0
Jeg har repetert gamle kunnskaper	45,2	2,1
Jeg har kvalifisert meg for å kunne fortsette i jobben min	39,0	2,6
Jeg har kvalifisert meg for å kunne kreve høyere lønn	39,0	-
Jeg har fått høyere anerkjennelse blant familie og venner	37,7	-
Jeg har fått større glede over tilværelsen	33,5	1,6
Jeg har utviklet meg i forhold til en hobby/fritidsaktivitet	27,7	3,1
Jeg har fått høyere anerkjennelse på jobben	23,9	0,5
Jeg har lært noe for å bli en bedre ektefelle/partner eller forelder	20,5	-
Jeg kan utføre arbeid jeg tidligere ikke har hatt lov til å gjøre	18,1	2,1
Jeg er kommet bort fra personlige problemer	10,4	1,0
Jeg har utviklet meg i forhold til en politisk/religiøs livssynsaktivitet jeg driver i fritiden	4,3	-

<sup>1</sup> I sluttskjemaet er utsagnene ”utvikle meg selv som menneske /utnytte de evner jeg har” slått sammen til ett utsagn.

## Vedlegg 17

Oversikt over datainnsamling, tidspunkt og utvalg

	<i>Hosten 2000</i>	<i>Mellomfase</i>	<i>2000-2002 (etter hvert som kurs avsluttet)</i>
Spørreskjemaundersøkelse(r)	Startskjema (N=244)		Sluttskjema (N=214)
Intervjuundersøkelse(r)	Startintervju (N=25)	Telefonsamtaler (N=25)	Sluttintervju (N=24)

## Vedlegg 18

Kommunaliteten angir hvor stor andel av den totale variasjonen som en bestemt variabel deler med de øvrige variablene i analysen. Den anvendes som et komplement til faktorladningene for å bedømme den relative betydningen av ulike variabler. Variabler der kommunaliteten ligger under grenseverdien, her satt til 0,40, anses ikke å tilføre tilstrekkelig forklaringsverdi som motiverer at de tas med i analysen. Ingen av variablene i de tre faktoranalysene nedenfor, ligger under denne grenseverdien, selv om noen variabler har lavere delt varians enn andre.

Tabell 6.1 Respondentenes innstilling til læring. Fire faktorer. N=244

	<b>Faktor 1</b>	<b>Faktor 2</b>	<b>Faktor 3</b>	<b>Faktor 4</b>	<b>Kommunalitet</b>
	Trygg og selvsikker	Arbeidsom positiv og målrettet	Egenverdi av læring	Negativ innstilling	
Jeg har alltid følt meg trygg i skolesituasjoner	,652				,57
Jeg har alltid hatt lett for å lære	,599				,52
Jeg er flink til å planlegge min egen læring	,508	,413			,53
I det store og hele er jeg fornøyd med meg selv	,484				,57
Arbeidsinnsats ut over det forventede, vil alltid lønne seg		,663			,65
Skolefagene som en arbeider mest med, gir størst utbytte		,612			,65
På lang sikt gir hardt arbeid suksess		,560			,54
Utdanning gjør mennesket mer verdifullt		,443			,68
Skal jeg ta kurs/lære mer, må kurset være interessant		,380	,560		,67
Å lære noe nytt er morsomt			,663		,64
Ikke et bedre menneske selv om man har mye utdanning			,612		,42
Skal jeg skal ta mer kurs, må innholdet være interessant			,443		,67
Jeg er en verdifull person, i alle fall på lik linje med andre			,413		,69
Skal jeg skal ta kurs/lære mer, må det være morsomt			,380		,71
For min egen del ser jeg ingen hensikt å ta mer utdanning				,739	,66
Jeg har ikke noe å tjene på å ta mer utdanning				,656	,58
Hell er viktigere enn hardt arbeid for å gjøre det bra i livet				,389	,59
Egenverdi	3,5	2,3	1,8	1,5	
Forklart varians %	15,2	9,9	7,9	6,5	
Cronbach's alpha ( $\alpha$ )	0,7	0,5	0,4	0,5	

Ekstraksjonsmetode: Principal Component Analysis. Rotasjonsmetode: Varimax med Kaiser Normalization.

Verdier 0,40 eller over er beholdt. Utsagnene Alle andre gjør ting bedre enn meg, Jeg er redd for å gjøre feil når jeg er i skolesituasjoner, læring er slitsomt, gjøre det som kreves og ikke noe mer enn det, I det store og hele er jeg fornøyd med meg selv, Jeg vet jeg kan klare å ta utdanning hvis jeg bestemmer meg, Det er viktig å gjøre akkurat det som kreves og ikke noe mer og Å lære noe nytt er kjedelig hadde for svake faktorladninger og ble derfor utelukket.

Tabell 6.2 Motiver for å delta på kurs. Tre faktorer. N=244

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Kommunalitet
	Anerkjennelse og nyorientering	Egenutvikling	Arbeids og karrieremotiver	
Jeg vil komme bort fra personlige problemer	,673			.62
Jeg vil utvikle meg i forhold til pol./rel./livssynsakt. i fritiden	,643			.61
Jeg ønsker å få høyere anerkjennelse blant familie/venner	,590			.59
Jeg ønsker å få større glede over tilværelsen	,555	,546		.67
Jeg vil bryte gamle rutiner	,553			.55
Jeg vil lære noe for å fungere bedre i samfunnet	,525			.58
Jeg vil lære noe for å bli en bedre ektefelle/partner	,524	,399		.59
Jeg vil lære mer om kursmodellen	,509			.68
Jeg ønsker å bli motivert for videre opplæring	,508	,357		.56
Jeg vil treffe nye mennesker	,468	,437		.56
Jeg vil repetere gamle kunnskaper	,466			.66
Jeg vil kvalifisere meg for annen/mer utdanning	,447			.76
Jeg vil øke min livskvalitet	,463	,647		.71
Jeg vil utnytte de evner jeg har		,618		.44
Jeg vil gjøre noe meningsfullt i fritiden min		,574		.60
Jeg vil utvikle meg selv som menneske		,551		.65
Jeg liker å lese og lære		,520		.77
Jeg vil få større tro på meg selv		,485		.67
Jeg vil lære mer om interessante tema		,468		.83
Jeg vil utvikle meg i forhold til en hobby/fritidsaktivitet		,436		.59
Jeg vil heve mitt generelle kunnskapsnivå		,369	,390	.44
Jeg vil lære meg noe for å kunne gjøre en bedre jobb			,736	.67
Jeg vil kvalifisere meg for nye arbeidsoppgaver			,681	.67
Jeg vil kvalifisere meg for å kunne kreve høyere lønn			,661	.55
Jeg vil skaffe meg en utdanning jeg ikke tok da jeg var yngre			,593	.71
Egenverdi	7,0	2,4	1,8	
Forklart varians %	26,0	9,0	6,8	
Cronbach's alpha ( $\alpha$ )	0,9	0,8	0,7	

Ekstraksjonsmetode: Principal Component Analysis. Rotasjonsmetode: Varimax med Kaiser Normalization.

Verdier over 0,40 er beholdt. Utsagnet *Jeg vil utføre arbeid som jeg ikke har lov til å utføre* hadde for svak faktorladning og ble derfor utelukket.

Tabell 8.1 Utbytte av å delta på kurs. Tre faktorer. N=214

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Kommunalitet
	Anerkjennelse og nyorientering	Kvalifisering og anerkjennelse på jobb	Egenutvikling	
Jeg har kommet bort fra personlige problemer	,729			.65
Jeg har fått større glede over tilværelsen	,724			.74
Jeg er blitt motivert for mer opplæring	,624			.65
Jeg har kvalifisert meg for mer utdanning	,616			.68
Jeg har fått høyere anerkjennelse blant familie og venner	,606			.56
Jeg har lært å bli en bedre ektefelle/partner	,605			.51
Jeg har lært noe som gjør at jeg vil fungere bedre i samfunnet	,570			.49
Jeg har skaffet meg utdanning	,569			.51
Jeg har utviklet meg i forhold til rel. fritidsaktivitet	,545			.61
Jeg har fått større tro på meg selv	,539		,516	.68
Jeg har brutt gamle rutiner	,520			.42
Jeg har lært mye om kursmodellen	,502			.53
Jeg har repetert gamle kunnskaper	,460			.68
Jeg har kvalifisert meg for å fortsette i jobben min		,797		.67
Jeg har kvalifisert meg for høyere lønn		,792		.67
Jeg har kvalifisert meg for nye arbeidsoppgaver		,779		.76
Jeg har lært noe for å gjøre en bedre jobb		,777		.69
Jeg har fått høyere anerkjennelse på jobben		,721		.64
Jeg kan utføre arbeid som jeg ikke hadde lov til å utføre		,510		.58
Jeg har vært med på noe jeg liker			,764	.72
Jeg har lært mer om tema som interesserer			,751	.68
Jeg har gjort noe meningsfullt i fritiden			,667	.61
Jeg har økt min livskvalitet			,641	.68
Jeg har utviklet meg selv som menneske	,481		,628	.61
Jeg har hevet mitt generelle kunnskapsnivå			,530	.68
Egenverdi	8,23	2,76	2,19	
Forklart varians %	30,5	10,2	8,1	
Cronbach's alpha	0,9	0,9	0,9	

Ekstraksjonsmetode: Principal Component Analysis. Rotasjonsmetode: Varimax med Kaiser Normalization.

Verdier over 0,4 er beholdt. Utsagnene Jeg har truffet nye mennesker og Jeg har utviklet meg i forhold til en hobby/fritidsaktivitet hadde for svake faktorladninger og ble derfor utelukket.



## Vedlegg 19

Tabell 6.10 Sammenhengen mellom valg av kurs og utdanning, yrkeskategori og inntekt. Kontrollert for kjønn og alder. B og Exp(B). Multinomisk logistisk regresjon. N=244

Modell 1 (bivariat analyse)

	Allmennfag		Yrkesfag		Hobby-og fritid	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
Konstant	5,789**		6,313**		,672	
Utdanning (R <sup>2</sup> =.33)	-2,624**	,073	-2,688**	,068	-,583	,558
Konstant	2,268**		1,516**		-,1082	
Yrkeskategori (R <sup>2</sup> =.17)	-1,018**	,361	-,439*	,645	,106	1,112
Konstant	2,307**		1,137		-1,620	
Inntekt (R <sup>2</sup> =.16)	-,989**	,372	-,262	,770	,261	1,298

Modell 2 (multivariat analyse)

	Allmennfag		Yrkesfag		Hobby-og fritid	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
Konstant	9,698**		4,796**		-1,027	
Utdanning	-2,846**	,058	-2,671**	,069	-,848	,428
Yrkeskategori	-,478	,620	-,012	,988	,195	1,216
Inntekt	-,877**	,416	-,276	,759	,116	1,123
Kjønn	-,457	,633	,696	2,006	-,079	,924
Alder	,156	1,169	,596	1,816	,854	2,349

Negelkerke R<sup>2</sup>=.50

\*\*Signifikant på 1 % nivå

\*Signifikant på 5 % nivå

Høyskole- og universitetskurs er referansekategori

Når sammenhenger i den multinomiske logistiske regresjonsanalysen fortolkes, er det viktig å ta i betraktning at de ikke sier noe om sannsynligheten isolert sett, men hele tiden uttrykker hvorvidt sannsynligheten øker (positivt fortegn) eller reduseres (negativt fortegn) relativt til det å velge høyskole- og universitetskurs, som er valgt som referansekategori.

I tabellkommentarene viser jeg til de signifikante ustandardiserte B koeffisientene. I forhold til de som har valgt høyskole- og universitetskurs, viser tabellen at respondenter som har valgt allmennfaglige, yrkesfaglige og til dels også hobby- og fritidskurs lavere utdanning. Når bakgrunnsvariablene legges enkeltvis inn i modellen (modell 1), viser resultatene videre at sammenlignet med respondenter som valgte høyskole-/universitetskurs, har respondenter som valgte allmennfaglige kurs lavere inntekt og de befinner seg i en lavere yrkeskategori. Tabellen viser den samme tendensen når det gjelder valg av yrkesfaglige kurs. Relatert til valg av høyskole- og universitetskurs, har respondenter som valgte yrkesfaglige kurs, gjennomgående lavere utdanning og de befinner seg i en lavere yrkeskategori. Når bakgrunnsvariablene inkluderes i sammen modell (modell 2), har utdanning og inntekt signifikante betydning når det gjelder valg av allmennfaglige kurs. Utdanning opprettholder også sin signifikante betydning når det gjelder valg av yrkesfaglige kurs.

Pseudo R<sup>2</sup> bygger på likelihoodfunksjonen og sier noe om modellens goodness of fit. Men dette målet har ikke noen naturlig fortolkning av typen forklart varians (Hamilton 1998 s. 231). Pseudo R<sup>2</sup> gir likevel mulighet til å sammenligne hvor godt ulike modeller passer, og varierer mellom 0 og nesten opp mot 1. Pseudo- R<sup>2</sup> kan imidlertid aldri bli 1 fordi en aldri kan ha en perfekt modell ved logistisk regresjon, det vil si en modell som predikerer verdiene på den avhengige variabelen perfekt. Pseudomålet Negelkerke R<sup>2</sup> viser en økning fra de enkeltvise målene i modell 1 til et

samlet prediksjonsmål i modell 2, noe som tilsier at den andre modellen ser ut til å passe noe bedre enn den første. Ut fra dette kan det konkluderes med at utdanningsbakgrunn har betydning for valg av kurs hos respondentene i undersøkelsen. Yrkeskategori har noe mindre betydning enn utdanning, mens inntekt har relativt liten betydning for valg av kurs. At utdanning har betydning, vil ut i fra de krav om tidligere utdanning som stilles i forhold til inntak til kurs på ulike nivå, være som forventet. Ved inntak til allmennfaglige kurs på videregående skoles nivå, kreves det ofte at man ikke har fullført allmennfaglig utdanning fra før. Ved inntak på kurs på høyskole- og universitetsnivå kreves det som oftest at man har fullført studiekompetanse. Slik jeg har operasjonalisert yrkeskategori, vil det i stor grad fange opp effekter av yrkesaktivitet<sup>2</sup>. I forhold til valg av kurs vil det i mange sammenhenger være en forutsetning at man ikke er yrkesaktiv. At man har mer disponibel tid til å delta på kurs, i tillegg til at man søker etter å skaffe seg mer kompetanse for å tre inn på arbeidsmarkedet, vil være en viktig effekt av vår måte å operasjonalisere yrkeskategori på. Ut i fra en representativ undersøkelse av deltagelse i etter- og videreutdanning<sup>3</sup> som peker på at kjønn, alder og inntekt har stor forklaringsverdi i forhold til deltagelse (Finbak & Engesbak 2006), har inntekt mindre betydning enn forventet. En forklaring kan være at det er blitt lagt vekt på husholdningens samlede inntekt og ikke den enkelte kursdeltagers inntekt. Begrunnelsen for å ta utgangspunkt i den samlede husholdningens inntekt var at familiens samlede inntekter og utgifter ble ansett å være avgjørende både i forhold økonomiske preferanser og levestandard (St.meld. nr. 9 2008-2009). Det kan også være slik at inntektsforskjeller mer vil være knyttet til hvorvidt man deltar eller ikke, og ikke i stå stor utstrekning i forhold til hvilke kurs man deltar på.

---

<sup>2</sup> Korrelasjon (Pearsons) mellom variabelen yrkesaktivitet (1= ikke yrkesaktiv og 2 = yrkesaktiv) og yrkeskategorivariabelen er .8.

<sup>3</sup> I Norge.

## Vedlegg 20

Valg av kursmodeller etter utdanning, yrkeskategori og inntekt. Kontrollert for kjønn og alder. B og Exp(B). Multinomisk logistisk regresjon. N=244

Modell 1 (bivariat analyse)

	Klasseroms- undervisning		Kombinert undervisning		Brevkurs	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
Konstant	3,851**		1,094		2,042	
Utdanning (R <sup>2</sup> =,11)	-,1,373**	,253	-,605	,546	-,1,022*	,360
Konstant	2,155**		,633		,666	
Yrkeskategori (R <sup>2</sup> =,05)	-,524**	,592	-,366	,693	-,357	,700
Konstant	1,186		-,358		-,543	
Inntekt (R <sup>2</sup> =,01)	-,158	,854	-,031	,969	,107	1,113

Modell 2 (multivariat analyse)

	Klasseroms- undervisning		Kombinert undervisning		Brevkurs	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
Konstant	2,641*		-,1,083		1,052	
Utdanning	-,1,181**	,307	-,612	,542	-,947	,388
Yrkeskategori	-,289	,749	-,263	,769	-,226	798
Inntekt	-,044	,957	,056	1,057	,335	1,398
Kjønn	,593	1,809	1,770	5,870	,328	1,389
Alder	,633	1,884	,691	1,997	-,286	,751
Negelkerke R <sup>2</sup> =,21						

\*\* Signifikansnivå 1 %

\*Signifikansnivå 5 %

Nettbasert undervisning er referansekategori

Det tas også her utgangspunkt i de signifikante sammenhengene som uttrykker hvorvidt sannsynligheten øker (positivt fortegn) eller reduseres (negativt fortegn) relativt til det å velge nettbasert undervisning, som er valgt som referansekategori. Med utgangspunkt i de ustandardiserte B estimatene i modell 1, viser resultatene at i forhold til de som har valgt nettbasert undervisning, har respondenter som valgte klasseromsundervisning og brevkurs gjennomgående lavere utdanning og de er oftere ikke yrkesaktive. Når de ulike bakgrunnsvariablene inkluderes i samme modell (modell 2), er det bare utdanning som opprettholder sin signifikante betydning.

Negelkerke R<sup>2</sup> viser at modell 2, der de ulike bakgrunnsvariabler inkluderes i samme modell, passer noe bedre, enn de enkeltvis målene i første modellen.

## Vedlegg 21

Ved hjelp av multinomisk logistisk regresjon analyseres sammenhengen mellom innstilling til læring, motiver og valg av kurs og kursmodell.

Valg av kurs etter innstilling til læring og motiver. B og Exp(B). Multinomisk logistisk regresjon. N=244

### Modell 1 Innstilling til læring

	Allmennfag		Yrkesfag		Hobby- og fritid	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
Konstant	,514	1,000	,689	1,000	-,1,167	1,000
Trygg og selvsikker	-,1,424**	,241	-,743	,476	,397	1,487
Arbeidsom, pos/målrettet	1,450**	4,261	,671	1,956	-,074	,929
Egenverdi av læring	-,703	,495	-,198	,821	,048	1,050
Negativ innstilling	-,770	,463	-,209	,811	,260	1,297

Negelkerke R<sup>2</sup> = ,13

### Modell 2 Motiver

	Allmennfag		Yrkesfag		Hobby- og fritid	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
Konstant	-,564	1,000	-,089	1,000	-,962*	1,000
Anerkjennelse/nyorientering	1,887**	6,601	,276	1,318	-2,213	,109
Egenutvikling	-,517	,596	,116	1,123	2,086**	8,054
Arbeids- og karriererelatert	,423	1,527	1,284**	3,610	-1,095*	,335

Negelkerke R<sup>2</sup> = ,27

### Modell 3

	Allmennfag		Yrkesfag		Hobby- og fritid	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
Konstant	,099	1,000	,127	1,000	-,1,320	1,000
Trygg og selvsikker	-,1260	,284	-,590	,554	,578	1,782
Arbeidsom, positiv/målrettet	1,002	2,725	,507	1,660	-,214	,807
Egenverdi av læring	-,637	,529	-,321	,725	-,338	,713
Negativ innstilling	-,732	,481	-,030	,970	,211	1,235
Anerkjennelse/nyorientering	1,640	5,156	,125	1,133	-2,274	,103
Egenutvikling	-,572	,565	,157	1,171	2,374**	10,741
Arbeids- og karriererelatert	,398	1,488	1,250*	3,490	-,927	,396

Negelkerke R<sup>2</sup> = ,33

\*\* Signifikant på 1 % nivå

\*Signifikant på 5 % nivå

Høyskole-/universitetskurs er valgt som referansekategori.

Modell 1 viser at de ulike innstillingsfaktorene virker i ulik retning i forhold til valg av kurs. Analysen viser få signifikante koeffisienter, men i forhold til de som valgte høyskole- og universitetskurs, er de som har valgt allmennfaglige kurs, mindre trygg og selvsikker i sin innstilling. I forhold til de som valgte høyskole- og universitetskurs, er respondenter som valgte allmennfaglige kurs en arbeidsom, positiv og målrettet innstilling.

Modell 2 viser deltagelse på bestemte kurs, gitt en bestemt motivfaktor. Resultatene viser her noen flere signifikante estimater. Relativt til deltagere på høyskole- og universitetskurs, så øker sannsynligheten for å ha høy skåre på motivfaktoren *anerkjennelse og nyorientering* dersom man velger allmennfaglige kurs. Relativt til deltagere på høyskole- og universitetskurs, øker sannsynligheten for å ha *arbeids- og karriererelaterte motiver* dersom man velger yrkesfaglige kurs, mens den synker dersom man velger hobby- og fritidskurs. Når innstilling til læring og de

ulike motivfaktorene inkluderes i samme modell (modell 3), ser vi to signifikante estimater. Sett i forhold til valg av høyskole- og universitetskurs, øker sannsynligheten for å ha *arbeids- og karriererelaterte motiver* dersom man velger yrkesfaglige kurs. Sannsynligheten for å ha *egenutviklingsmotiver* øker dersom man velger hobby- og fritidskurs.

Negelkerke  $R^2$  viser at modell 3 passer mye bedre enn modell 1 og 2. Her er både innstilling til læring og de ulike motivene inkludert i modellen. Negelkerke  $R^2$  er .33 i modell 3, noe som indikerer at 30 % av variasjonen i den avhengige variabelen forklart av motiv- og innstillingsfaktorene i modell 3.

## Vedlegg 22

Sammenhengen mellom valg av kursmodell, innstilling til læring og motiver. B og Exp(B). Multinomisk logistisk regresjon. N=244

### Modell 1

	Klasseroms- undervisning		Kombinert undervisning		Brevkurs	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
Konstant	1,135**	1,000	-,395	1,000	-,446	1,000
Trygg og selvsikker	-,836	,434	-,148	,862	-,114	,892
Arbeidsom, pos/målrettet	,408	1,503	,245	1,278	,530	1,699
Egenverdi av læring	,108	1,114	,151	1,163	-,593	,553
Negativ innstilling	-,247	,781	,019	1,020	,445	1,561
Negelkerke $R^2 = ,06$						

### Modell 2

	Klasseroms- undervisning		Kombinert undervisning		Brevkurs	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
Konstant	,815**	1,000	-,148	1,000	-,495	1,000
Anerkjennelse/nyorientering	-,235	,790	-,549	,577	-,144	,866
Egenutvikling	,577	1,781	,420	1,521	1,064	2,898
Arbeids- og karriererelatert	,033	1,034	-,328	,720	-,095	,909
Negelkerke $R^2 = ,03$						

### Modell 3

	Klasseroms- undervisning		Kombinert undervisning		Brevkurs	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
Konstant	1,145*	1,000	-,179	1,000	-,659	1,000
Trygg og selvsikker	-,854	,426	-,267	,766	-,042	,959
Arbeidsom, pos/målrettet	,372	1,451	,394	1,489	,248	1,282
Egenverdi av læring	,037	1,038	,140	1,151	-,761	,467
Negativ innstilling	-,230	,795	-,032	,969	,506	1,658
Anerkjennelse/nyorientering	-,375	,687	-,649	,523	-,329	,719
Egenutvikling	,601	1,828	,333	1,395	1,312	3,713
Arbeids- og karriererelatert	-,081	,922	-,360	,697	-,044	,957
Negelkerke $R^2 = ,10$						

\*\* Signifikant på 1 % nivå

\*Signifikant på 5 % nivå

Nettbaserte kurs er valgt som referansekategori.

I tabellen er det svært få signifikante estimater. De estimerte koeffisientene uttrykker her endringene i de uavhengige variablene relativt til referansekategoriene, som i dette tilfellet er

nettbaserte kurs. Sett i forhold til valg av nettbaserte studier øker sannsynligheten for at respondenter velger klasseromsundervisning når de har lave skårer på alle innstillingsfaktorene og motivfaktorene. For øvrig er det ingen signifikante estimater.<sup>4</sup>

Negelkerke  $R^2$  er .10 i model 3, noe som indikerer at bare 10 % av variasjonen i den avhengige variabelen forklart av motiv- og innstillingsfaktorene i modell 3. I forhold til valg av kursmodell, passer de ulike modellene der innstilling til læring og de ulike motivene inngår derfor dårlig (Negelkerke  $R^2$ ).

---

<sup>4</sup> Konstanten viser at når man har lave verdier på innstillings- og motivfaktorene er den estimerte logaritmen av oddsen (log odds) for å velge klasseromsundervisning 1,15.