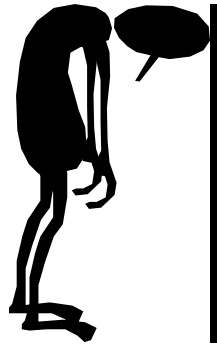




UTGÅTT PÅ DATO?

**ARBEIDSPLASSEN SOM LÆRINGSARENA
for eldre arbeidstakere**



**Hovedfagsoppgave i praktisk pedagogikk
Høsten 2002
Universitetet i Bergen/Høgskolen i Bergen
Olga Johannessen**

Innhold

Forord	4
Sammendrag	5
DEL I		
Kapitel 1.0	TEMA OG BAKGRUNN FOR OPPGAVEN....	6
	1.1 Problemstilling.....	10
	1.2 Oppgavens oppbygging.....	11
DEL II		
Kapitel 2.0	FORSKNING.....	12
	2.1 Innledning.....	12
	2.2 Eldres yrkesprestasjoner.....	12
	2.3 Eldres deltakelse i læring.....	12
	2.4 Holdninger til eldre arbeidstakere.....	13
	2.5 Lærende arbeid.....	14
Kapitel 3.0	TEORI.....	15
	3.1 Eldre og læring.....	15
	3.2 Læring på arbeidsplassen.....	16
	3.3 En sosial modell om læring.....	19
	3.4 Læring i organisasjoner.....	21
	3.5 Oppsummering av teori.....	22
DEL III		
Kapitel 4.0	EGEN UNDERSØKELSE PLANLEGGING...	24
	4.1 Valg av metode.....	24
	4.2 Grounded Theory.....	25
	4.3 Kvalitativt forskningsintervju.....	26
Kapitel 5.0	EGEN UNDERSØKELSE GJENNOMFØRING	27
	5. Informantene.....	27
	5.2 Forberedelse - prøveintervju.....	29
	5.3 Datainnsamlingen.....	31
	5.4 Egen forskerrolle.....	31
	5.5 Ethiske aspekt.....	32
Kapitel 6.0	ANALYSEARBEIDET.....	33
	6.1 Koding.....	35
	6.2 Åpen koding.....	35
	6.3 Aksial koding.....	36
	6.4 Selektiv koding.....	37
DEL IV		
Kapitel 7.0	PRESENTASJON AV FUNN.....	39
	7.1 Innledning.....	39
	7.2 Kjernekategori.....	39
	7.3 Hovedkategorier.....	41
	7.4 Teoretisk rammeverk.....	42

	7.5 INDIVIDUELLE LÆREVILÅR.....	43
	Hovedkategori: Forståelse av en lærende arbeidsplass.....	43
	Positiv og negativ læring.....	43
	Hovedkategori: Lærevillighet.....	46
	Hovedkategori: Anerkjennelse.....	50
	Utdanning.....	54
	Hovedkategori: Relasjoner.....	55
	-Relasjoner til kollega.....	56
	-Relasjoner til ledere.....	57
	7.6 ORGANISATORISKE LÆREVILKÅR.....	59
	Hovedkategori: Læringsmiljø.....	59
	Hovedkategori: Organisasjonslæring.....	60
	Hovedkategori:Læringsbarrierer.....	62
	7.7 MEDVIRKENDE FORHOLD.....	66
	Arbeidslivets endringer.....	66
	Ny teknologi.....	67
DEL V	DRØFTING AV FUNN.....	68
Kapitel 8.0	8.1 Innledning.....	68
	8.2 Aldersbegrepet.....	69
	8.3 Å lære er å høste erfaring.....	69
	8.4 Læringsvillighet hos eldre arbeidstakere.....	73
	8.5 Erfaringen må bli verdsatt og brukt.....	76
	8.6 De viktige og vanskelige relasjonene.....	80
	8.7 En lærende arbeidsplass.....	86
Kapitel 9.0	OPPSUMMERENDE KONKLUSJONER.....	88
	9.1 Forslag til videre forskning.....	92
Kapitel 10.1	EVALUERING AV FORSKNINGSPROSESSEN.....	93
	10.1 Reliabilitet og validitet.....	95
	Litteraturliste.....	98
	Vedlegg I: Godkjenning fra Datatilsynet	
	Vedlegg II: Godkjenning fra fylkesrådmannen	
	Vedlegg III Intervjuguide	
	Vedlegg IV Brev til informantene	

Forord

Først og fremst en varm takk til de atten informantene som sa ja til å la seg intervju om sin opplevelse av læring og utvikling på arbeidsplassen. Uten dere ville det ikke blitt noen hovedoppgave.

Fylkesadministrasjonen skal ha takk for sin tillatelse til å forske innenfor fylkeskommunens personalområde. Det gjorde det lettere for meg å begynne å studere ved siden av fullt arbeid.

Instituttets lærere skal ha takk for tålmodighet og oppmuntring når tiden trakk ut. I særdeleshet en takk til veileder Gunnhild Blaaka for tålmodig oppmuntring og støtte underveis, det har også biveileder Kirsten Schau deltatt i.

En takk også til medstudentene som har bidratt med interesse og oppmuntring. Det har også mine fylkeskommunale kolleger gjort.

Hvis en mann fanger en fisk har han mat i dag.
Lærer du ham å fiske har han mat hele livet!
Kinesisk ordspråk

Sammendrag

Hensikten med undersøkelsen er å få en forståelse av arbeidsplassen som læringsarena for arbeidstakere i senyrkesfasen. Læring i arbeidslivet er satt på den politiske dagsorden og er behandlet i flere offentlige utredninger de senere år, (NOU 1986:23; NOU 1997:25).

Gjennomsnittsalderen i befolkningen er raskt økende og i fremtiden vil det bli viktig for arbeidslivet å beholde eldre arbeidstakere lengst mulig i arbeid. I dag ser en at førepensjonering er blitt svært vanlig og den gjennomsnittlige pensjonsalder er nå under seksti år, ifølge Statistisk Sentralbyrå.

I denne oppgaven blir begrepet eldre arbeidstakere brukt om arbeidstakere over seksti år.

Undersøkelsen tar utgangspunkt i dybdeintervjuer med atten informanter fra forskjellige arbeidsplasser i Hordaland fylkeskommune, (helse, skole og administrasjon). Intervjuene blir kodet og analysert etter forskningsmetoden Grounded Theory. Det empiriske materialet er bredt gjengitt her i oppgaven gjennom sitater fra informantene.

Som innfallsvinkel til oppgaven blir det sett på tidligere forskning innen arbeidsliv, aldring og læring. Som teoretisk perspektiv ble valgt Kolbs, (1984) modell av erfaringslæring og Wengers, (1997) sosiale læringsmodell. Annen litteratur trekkes inn der dette er relevant.

Det sentrale fenomenet, opplevelsen av *Arbeidsplassen som læringsarena*, blir beskrevet gjennom kjernekategoriene *Lærevilkår*. Hovedkategorier som står sentralt i forhold til kjernekategoriene er: *Forståelse av en lærende arbeidsplass, Lærevillighet, Anerkjennelse, Relasjoner, Læringsmiljø og læringsbarrierer*. Som medvirkende forhold ble identifisert: *Arbeidslivets endringer og Ny teknologi*.

Undersøkelsen viser at det foregår betydelig kompetanseøkning på arbeidsplassene som kommer til uttrykk gjennom erfaringslæring.

Opplevelsen av en lærende arbeidsplass er hos disse arbeidstakerne knyttet til både individuelle og organisatoriske forhold. Alder er ingen hindring for læring og vilje til omstilling og endring oppleves ikke som problem.

Egen læringsvillighet ble karakterisert som stor og egeninnsats ble sagt å være en nødvendig men ikke tilstrekkelig betingelse for læring.

Hovedfunn når det gjelder vilkår for læring på arbeidsplassen for eldre arbeidstakere, er påpekingen av positive relasjoners betydning for læring i jobben.

Lederskap og ledere blir på som særlige viktige støttefunksjoner med ansvar for tilrettelegging av et godt arbeids- og læringsmiljø.

Funnene tyder på at bedriftene gjør lite for å utnytte ansattes erfaring som bakgrunn for utvidet læring som kan komme hele organisasjonen til gode.

Om lag en tredjedel av informantene hadde opplevd aldersdiskriminering i en eller annen form. Noen opplevde press om å pensjonere seg.

Arbeidslivets hyppige endringer ble sett på både som en utfordring og et onde. Hvordan det ble taklet hadde mye med trivsel å gjøre. Bedre samarbeid, bedre arbeidsmiljø og godt lederskap er vesentlige lærevilkår for eldre arbeidstakere.

DEL I

Kapitel 1.0 Tema og bakgrunn for oppgaven

Arbeidsplassen som læringsarena er blitt diskutert i flere offentlige utredninger de senere år. En av disse var Buerutvalgets innstilling, (NOU 1997: 25). Rapporten fikk stor oppmerksomhet og ble lansert som en omfattende etter- og videreutdanningsreform for voksne. Rapporten ble senere fulgt opp med stortingsmelding nr. 42. (1997 – 98), ”Kompetansereformen”, der det ble slått fast at denne viktige reformen hadde to siktemål. For det første å legge til rette for at arbeidslivet får den nødvendige kompetanse til å bringe det norske samfunnet videre framover, og for det andre å sette fokus på det enkelte individs kompetanseutvikling. Lovfestet rett til utdanningspermisjoner for alle arbeidstakere ble vedtatt i Stortinget. I de mange offentlige debatteene som fulgte i kjølvannet av denne reformen ble det hevdet at arbeidslivets kompetanseutvikling er av avgjørende betydning for å sikre fortsatt økonomisk vekst og utvikling i samfunnet.

Ifølge BUER-utvalget burde arbeidslivets parter satse på en politikk som omfatter *livslang læring*. Utvalget advarte også mot for mye skolerettet utdanning og sa at dersom en ønsket å styrke virksomhetene som læringsarenaer kan en ikke ensidig vektlegge den formelle kompetansen som skoleverket tilbyr. BUER-utvalget fryktet at særlig middelaldrende og eldre arbeidstakere kan risikere å bli utstøtt av arbeidslivet i et samfunn med høy omstillingstakt og stadig økende krav til det enkelte individs endringskompetanse.

Utvalget drøftet også hva læring i arbeidslivet bør inneholde. Dersom en skal heve kunnskapsnivået hos arbeidstakere med lav motivasjon, og kanskje med dårlig erfaring fra tidligere skolegang til å ta utdanning, må trolig arbeidsplassene i større grad taes i bruk som læringssteder, sier utvalget, og rår til at det må bli et incitament for arbeidsgiverne å utvikle arbeidsplassene til lærende organisasjoner. Begrepet ble ikke videre definert.

Læring i arbeidsmiljøet dreier seg om læring hos voksne. I tidligere tiders arbeidsliv var det stort sett slik at arbeidstakerne måtte lære seg noen spesifikke arbeidsoperasjoner og fortsette med utførelsen av dem. Den tid er imidlertid forbi da en lærte et yrke eller en posisjon en gang for alle. Utviklingen av kunnskap og ny teknologi går nå så raskt at stadige omstillinger er en del av hverdagen for de fleste arbeidstakere. De økte utdanningskravene i samfunnet har ført til at arbeidstakere med lav utdanning har fått større problem med å få innpass på arbeidsmarkedet. Utdanningsnivået vil imidlertid øke i årene som kommer ettersom nye generasjoner inntar de eldre aldersklasser. De siste femogtyve årene har det generelle utdanningsnivået steget i alle aldersgrupper ifølge tall fra Statistisk Sentralbyrå, (2000). Fremveksten av det som kalles kunnskapssamfunnet fører til at det i framtiden vil bli behov for stadig mer læring på norske arbeidsplasser. Gjennom hele yrkeslivet må folk lære og re-lære. De demografiske endringene forteller oss at det i framtiden vil bli stadig flere eldre i arbeidsstyrken. Gjennomsnittsalderen øker og virksomhetene blir mer avhengige av å utvikle kompetansen til dem som allerede er i bedriften.

Bedriftene og samfunnet må legge til rette for læring som inkluderer eldre arbeidstakere. Der er derfor behov for mer kunnskap om hvordan eldre arbeidstakere forholder seg til læring i senyrkesfasen.

OECD anbefaler at opplæringsprogram for eldre personer bør være direkte og anvendbare, ha et tilpasset tempo og være knyttet til erfaringslæring, (Casey 1997).

Andelen eldre personer i samfunnet øker sterkt i årene som kommer mens der blir færre unge. FN,s siste befolkningsprognose fra 1998 viser at gjennomsnittlig levealder vil nesten fordobles i tidsrommet 1975 til 2050, (Statistisk Sentralbyrå, 2000) Vi lever lengre og sunnhetstilstanden bedres. Forskning om aldersprosesser, (gerontologiske) gir ingen holdepunkter for at friske eldre opp til sytti år skal ha problemer med å mestre et normalt arbeidsliv på grunn av svekket helse. Enkelte egenskaper, som for eksempel hukommelse, kan kanskje svekkes med alderen, men dette kan kompenseres på andre områder gjennom erfaring og modenhet, ifølge nyere forskning, (Bjørngen 2000).

Aldersfenomenet i seg selv er en stor sosial og økonomisk utfordring. Samlet fører dette til behov for tiltak som får arbeidsmarkedet til å fungere bedre overfor eldre yrkesaktive. Slik arbeidsmarkedet fungerer i dag med stadig mer hyppige endringer og stadig mer avansert teknologi, vil læringsevne og læringsvilje være en vesentlig faktor i arbeidslivet. Eldre arbeidstakeres syn på læring og kompetanseutvikling i arbeidslivet er således av stor interesse å skaffe seg kunnskap om, og hvordan livslang læring praktiseres på arbeidsplassene. Hva skjer med et arbeidsliv hvis eldre arbeidstakere i økende grad tar sin lange erfaring med seg og går?

Levealderen stiger og folk er sprekere enn før, likevel ser man at gjennomsnittlig pensjonsalder i Norge nå er under seksti år, og vi ser stadig færre sekstiåringere i arbeid. Mens denne gruppen i 1997 hadde en sysselsettingsandel på 58 prosent hadde 66 åringene i samme år bare 21 prosent andel, (Statistisk Sentralbyrå, system for Persondata). Tendensen mot stadig lavere avgangsalder fra arbeidslivet er en trend som samfunnet ser med bekymring på. Antallet pensjonister vil stige, mens der er færre unge til å betale inn pensjonene.

Tall fra Statistisk Sentralbyrå, (2000) viser også at den gjennomsnittlige levealder øker. En 60-årig mann kan i dag forvente å leve til han nærmer seg åtti. Forventet levealder for kvinner er noe høyere. En kan således undre seg på om det ikke kunne være naturlig å strekke sysselsettingsperioden noe lengre? Seniorforsker Erik Wærness i forskningsinstitusjonen ECCON spør slik: *”Er det naturlig at vi dyrker oss selv før vi er tretti og etter vi er seksti mens vi jobber oss halvt i hjel i mellomtiden?”*

Samtidig som pensjonsalderen stadig kryper nedover, levealderen stiger og folk er sprekere enn før, melder arbeidskraftmyndighetene om mangel på arbeidskraft i flere bransjer. De vekslende fødselstallene fra etterkrigstiden som nå slår ut i befolkningens alderssammensetning fører til at det blir flere pensjonister tilgangen på arbeidskraft blir mindre. Det vil bli nødvendig med bedre tiltak for å beholde eldre arbeidskraft i arbeidslivet. I år 2010 vil

aldersgruppen 20 – 34 år være redusert med tretten prosent i forhold til år to tusen, (Daatland og Solem 2000).

Både på EU-konferansen "A soecity for all Ages" høsten 1999 og på den europeiske gerontologikonferansen sommeren 1999 ble det konkludert med at hvis den eldre generasjon i fremtiden vil ha velferd i form av pensjon og offentlig omsorg, kan de ikke trekke seg ut av arbeidslivet som seksti-åring og overlate hele byrden til de yngre.

Det har skjedd en betydelig endring i de eldre aldersgrupper, både når det gjelder helsetilstand, og holdninger til det å føle seg som, og å opptre som aldrende mennesker. Det skulle således ikke være noen alvorlig hindring for store deler av eldre arbeidstakere å arbeide lenger frem mot ordinær pensjonsalder. De mange mytene, og de handlingene som enkelte bedrifter utfører mot eldre arbeidstakere kan muligens føre til at eldre arbeidstakere mister selvtilliten. Da er førpensjonering en kjapp og grei måte ut av arbeidslivet uten å tape ansikt.

Eldrebølgen er ikke et særnorsk fenomen, det rammer hele den vestlige verden. Også i Europa ser man en markert reduksjon i de yngre aldersklasser og i år 2050 vil mer enn en tredjedel av befolkningen i Europa være over seksti år. Fremtidens arbeidsliv må nok i langt større grad ta i bruk det fulle potensiale i alle aldersgrupper. For at en skal kunne fortsette å imøtekomme kravet om økonomisk vekst og sunne offentlige finanser må sysselsettingen øke i alle aldersgrupper, men særlig blant de eldre. Det betyr livslang læring og det innebærer å bli lenger i arbeidslivet og pensjonere seg senere. En analyse av førpensjonering i LO-NHO området; (Midtsundstad. FAFO 2002) viste at gruppen av folk som var i tvil om hvorvidt de skulle slutte eller ikke når de nådde alderen til førpensjonering, er ganske stor. Det avgjørende for om de blir eller ikke, er den aktive interessen bedriften viser for deres person, sier Midtsundstad.

Imidlertid viser media ofte reportasjer om middelaldrende arbeidstakere som har vansker med å komme i jobb igjen hvis de av en eller annen grunn er blitt ufrivillig arbeidsledige. I et intervju i avisen Dagens næringsliv, (16/2 - 02) forteller direktøren i rekrutteringsfirmaet TMP Soler at av de to hundre som han formidlet jobb til i år 2001 var temmelig få over femti år. Han anklager bedriftene for å velge vekk eldre arbeidssøkere, og sier at bedriftene ikke ønsker høy gjennomsnittsalder i arbeidsstyrken, de er redde for at femtiåringene ikke har god nok helse og ikke er pågående nok.

Euro-landene forbereder imidlertid en nasjonal lovgivning mot aldersdiskriminering. Senest i år 2006 må alle medlemslandene ha lovregler som forbyr diskriminering på grunn av alder, (Senter for seniorpolitikk. Nyhetsbrev 1/2002).

Flere utviklingstrekk i samfunnet, som internasjonalisering, øket konkurranse og den teknologiske utvikling peker i retning av behov for økende omstilling og dermed er der behov for en arbeidsstyrke som er fleksibel og i stand til å skaffe seg ny kompetanse gjennom hele yrkeslivet. Betydningen av kompetanse vil således øke og isolert sett kan det føre til å gjøre arbeidssituasjonen vanskeligere

for eldre arbeidstakere i årene som kommer. Fremveksten av det nye kunnskapssamfunnet kan muligens føre til at eldre særlig blir utsatte i nedbemannings- og omstillingsprosesser og velger førepensjonering.

Etter- og videreutdanning for voksne vil gjøre denne gruppen bedre istand til å konkurrere om de nye jobbene. Generell kompetanse vil bli mer etterspurt. Det kan for eksempel være kompetanse i problemløsning, samarbeid, kreativitet, systematikk og læringsvillighet. Offentlige utredninger har flere ganger etterlyst betydningen av slik generell kompetanse, særlig med tanke på den enkeltes kompetanse når det gjelder fleksibel takling av arbeidslivets hyppige omstillinger, (NOU 1986:23; NOU 1997:25). Det er kompetanse som kan brukes på tvers av bransjer, noe som er av stor betydning i et skiftende arbeidsliv, der medaljer for lang og tro tjeneste på en arbeidsplass snart hører fortiden til.

Når det gjelder forskjellen i yngre og eldre arbeidstakere som deltar i videre utdanning og opplæring viser en studie av Lahn, (1997) at aldersgruppen over 54 år deltar oftere og lengre i kompetanseutvikling enn eldre kolleger. Fra 1993 - 1996 fant LAHN at det var en betydelig økning i tilbud om opplæringsaktiviteter for ansatte under femtifire år, mens han ikke fant tilsvarende for de eldre arbeidstakerne.

Etter- og videreutdanning for eldre arbeidstakere slik BUER-utvalget foreslår kan gjøre eldre arbeidstakere bedre i stand til å mestre det nye arbeidslivet. I diskusjonen om etter- og videreutdanningsreformen har en imidlertid vært lite opptatt av hvordan en skal legge til rette et lærende arbeidsliv slik at en får brukt Eldres lange arbeidslivserfaring i nye læreprosesser. "Problemet" eldre har avstedkommet langt flere diskusjoner når det gjelder framtidens pensjonssystemer.

De forskjellige offentlige utredningers hyppige bruk av begrepet "Lærende arbeidsplass" har hos meg skapt en interesse for å høre hvordan den vanlige mann og kvinne i arbeidslivet forstår og definerer dette begrepet. En forutsetning for å gjøre arbeidsplassene lærende er at man vet hvilke lærevilkår som må oppfylles for få dette til. Der er få studier av hvordan ulike forhold på arbeidsplassen hemmer eller fremmer kompetanseutvikling gjennom jobben, tidligere forskning har særlig målt læring ved å se på produksjonsøkning som funksjon av tid eller volum, (Døving, Elstad og Haugland 2001).

En mer systematisk og effektiv utnyttelse av arbeidslivet som læringsarena krever mer kunnskap om hva som særpreger den læring og kompetanseutvikling som finner sted på arbeidsplassene og hvilke forutsetninger det krever.

I denne undersøkelsen vil jeg spørre arbeidstakere over seksti år om deres opplevelse av arbeidsplassen som læringsarena, hvorledes læring gjennom jobben foregår og hvilke faktorer som eventuelt kan ha betydning for slik læring. Jeg vil også spørre dem om hvordan eldre arbeidstakere takler det fenomenet, at endring og omstilling og ny læring er en del av hverdagen.

Kapitel 1.1 Problemstilling

Som aldrende arbeidstaker selv, ble jeg opptatt av hvilken betydning det kunne ha for arbeidslivet dersom de fleste eldre arbeidstakere forsvinner ut av arbeidslivet og tar sin lange erfaring med seg.

Denne undersøkelsen vil sette søkelys på arbeidsplassen som læringsarena for eldre arbeidstakere. Hensikten er å få høre fra eldre arbeidstakere selv hvordan de opplever læring og utvikling gjennom arbeidet i senyrkesfasen. Det handler om den læringen som foregår direkte i jobben gjennom utførelse av arbeidsoppgavene. Er eldre arbeidstakere seg bevisst læringsperspektivet og er de opptatt av slike spørsmål? Er de villige til å øke sin kompetanse og delta i endrings- og omstillingsprosesser helt fram til ordinær pensjonsalder? Eller er det slik at eldre arbeidstakere etter hvert blir "utgått på dato" og ikke lenger mestrer det hurtig skiftende arbeidslivet?

En av de hardnakkede mytene om eldre yrkesutøvere går på deres manglende evne til læring og omstilling, (Lahn 2000). Dette vil jeg se nærmere på. Hvordan ser de eldre selv på sin rolle som lærende personer? Og finnes der felles karaktertrekk ved den måten eldre lærer på?

Videre finner jeg at samfunnets signaler om betydningen av livslang læring og kompetansens betydning for fortsatt økonomisk vekst og utvikling i samfunnet gir et nytt perspektiv på arbeidslivets læring og opplæring. Buerutvalget, (NOU 25: 1997) rår til å satse mer på opplæring innen eldre arbeidstakergrupper. Skjer dette i praksis? For å få vite svarene er det nødvendig å gå til de eldre arbeidstakerne selv og stille dem spørsmål om hvordan de opplever arbeidsplassen som læringsarena og hvordan siste del av deres yrkeskarriere ytrer seg i forhold til læring.

Disse arbeidstakerne er inne i siste del av sin yrkeskarriere. Opplever de at deres erfaring fra arbeidslivet blir verdsatt og etterspurt?

Det blir således deres selvevaluering av spørsmålene som blir lagt til grunn for det jeg vil presentere av funn.

Begrepet "Lærende arbeidsplass" er uklart. Sammen med informantene blir det nødvendig å avklare hvordan vi i denne undersøkelsen skal forstå dette begrepet.

Denne undersøkelsen kunne vært gjort blant arbeidstakere i alle aldre. Når aldersgruppen over 60 år ble valgt, har det sammenheng med min mangeårige undring over at så mange fylkeskommunale arbeidstakere pensjonerte seg lenge før ordinær pensjonsalder. Er det grunnet mangel på utviklingsmuligheter? For å få vite svarene må jeg gå til de eldre arbeidstakerne selv og stille dem spørsmål om hvorledes de opplever arbeidsplassen som læringsarena og hvordan siste del av deres yrkeskarriere ytrer seg i forhold til læring i jobben.

Kapitel 1.2. Hovedoppgavens oppbygging

Oppgaven inneholder ti kapitler og er delt inn i fem deler.

Første del tar opp tema og bakgrunn for oppgaven med spesiell vekt på problematikken knyttet til læring i arbeidslivet kombinert med den aldersmessige forskyvning i arbeidsstyrken. Problemstillingen presenteres og jeg gir en oversikt over oppgavens oppbygging.

Del to tar først opp forskning innen yrkesliv, aldring og livsløp, med særlig vekt på forskning innen holdninger til eldre arbeidstakere. Deretter følger teoretisk ramme for undersøkelsen. Teoristudier har vært en vesentlig del av arbeidet med hovedoppgaven, særlig innen generell læringsteori og arbeidslivets læring. Som grunnleggende teori vil jeg støtte meg til modellen over erfaringsbasert læring slik forskeren David Kolb, (1984) fremstiller det. I tillegg vil jeg støtte meg til det sosiokulturelle læringsperspektivet slik Etienne Wenger (1998) fremstiller det i boken "Communities of Practice. Learning, meaning and identity", (1998).

I del tre viser jeg videre planlegging av egen undersøkelse, og begrunner valg av metode. I denne delen blir det også gjort grundig rede for gjennomføringen av egen undersøkelse. Jeg begrunner valg av informanter og forteller om prøveintervjuet.

Arbeidsredskapet er kvalitativt forskningsintervju, og intervjupersonene teller atten informanter fra forskjellige arbeidsplasser i Hordaland fylkeskommune.

Analysearbeidet er gjort etter mønster fra Grounded Theory og de forskjellige kodeprosessene beskrives. Jeg drøfter også min egen forskerrolle og etiske prinsipper.

Del fire viser et teoretisk rammeverk for arbeidsplassen som læringsarena. Gjennom kategorier, egenskaper og dimensjoner som analysen avdekket ble det analysert fram en begrepsmessig oversikt som vises først. Deretter presenteres funn fra undersøkelsen representert ved sitater fra deltakernes egne utsagn og en oppsummering av hovedkategoriene.

I del fem drøftes funnene opp mot teori, tidligere forskning og egne synspunkter. Avslutningsvis gir jeg en oppsummerende konklusjon og skisserer noen forslag til videre forskning.

Forskningsprosessen blir evaluert i kapitel ti.

DEL II

Kapitel 2.0 Forskning

2.1 Innledning

Arbeidslivsforskningen i Norge har i de senere år utført mange oppdrag om å utrede forskjellige sider av arbeidslivets læring. Etter at arbeidslivets kompetanseutvikling ble satt på den politiske dagsorden har det vært mer interesse for dette temaet i forskningsinstitusjonene. Endringer i kunnskap og teknologisk utvikling fører til at alt endres i stadig raskere tempo og griper inn i kompetanseutvikling, organisasjoner og individets liv på en mer direkte måte enn tidligere. Koplingen mellom nye krav til kompetanse og utviklingen av denne kompetansen må gå raskere enn før. Dette har ført til store bevilgninger fra flere departement om økt forskningsarbeid innen området læring i arbeidslivet.

2.2 Eldres yrkesprestasjoner

Produktivitet hos den enkelte arbeidstaker er vanskelig å måle. I NOU 1997:25, pekes det på at det er vanskelig å sette et normtall for så vel fysisk som mental aldring. Der finnes ingen klare grenser for når et menneske er for gammel til å utføre meningsfylt arbeid. Det er svært individuelt hvordan mennesker aldres. Slikt har sammenheng med mange faktorer, ikke minst livsstil og gener. Forskeren Peter Warr ved universitetet i Sheffield gjennomgikk en rekke undersøkelser fra gerontologer og psykologer angående eldres jobbprestasjoner i reelle arbeidssituasjoner. Den forskningen som ble gjennomgått på dette punktet var: (Davies & Sparrow 1985, Mc Evoy & Cascio 1989, Warr 1992, Lyng 1995.) Hovedkonklusjonen var at man ikke fant noen signifikante forskjeller mellom eldre og yngres jobbprestasjoner. Derimot var forskjellen mellom arbeidstakere innen samme aldersgruppe betydelig større enn forskjellene mellom eldre og yngre individer i undersøkelsen. Imidlertid fant man forskjeller i måten å løse oppgavene på. Eldre syntes å ha noe lavere løsningstempo, men større nøyaktighetsnivå i utførelsen. De eldre var også mer stabil arbeidskraft, med mindre skoft, mindre fravær og mindre turnover. De arbeidet hardere, var mer samvittighetsfulle og hadde bedre mellom menneskelige ferdigheter, (Warr 1994).

2.3 Eldres deltakelse i opplæring

Etter initiativ fra Sosial- og helsedepartementet og med støtte fra flere andre departement ble det i 1995 etablert et større forskningsprosjekt kalt "Yrkesliv, aldring og livsløp", (YAL) der et nettverk av flere norske forskningsinstitusjoner er deltakere. Administrasjonen av prosjektet ble lagt til stiftelsen "Senter for seniorpolitikk", (SSP). Prosjektet ble opprettet først og fremst med tanke på å få

arbeidslivets organisasjoner til å danne felles front mot det de oppfattet som en økende utstøting av eldre fra arbeidslivet. En annen hensikt med prosjektet var å finne ut hva som karakteriserte arbeidsmiljøet for ulike aldersgrupper i arbeidslivet og å identifisere faktorer som bidrar til tidlig yrkesavgang, *samt bidra til å vurdere opplegg som bedrer lærings- og utviklingsmulighetene for eldre yrkesutøvere.*

Etter hvert er der kommet mange forskningsrapporter fra dette prosjektet.

Her vil jeg gå gjennom noen av de studiene som jeg mener har relevans for min undersøkelse. Det gjelder først og fremst de studiene som hadde fokus på deltaking i bedriftenes opplæring, dernest holdningene til eldre arbeidstakere og en studie av lærende arbeid.

Innenfor YAL analyserte Lahn, (AFI 1996) Statistisk Sentralbyrås arbeidslivsundersøkelser fra 1989 og 1993 og levekårundersøkelsen fra 1996. Totalt sett viser resultatene fra denne analysen at arbeidstakere over femtifire år deltar mindre i organisert opplæringsvirksomhet enn yngre medarbeidere, men denne aldersgruppen uttrykte også mindre behov for utdanning enn de yngre arbeidstakerne gjorde.

Imidlertid bemerker Lahn at i levekårsundersøkelsen fra 1996 var der merkbart flere også i de eldre aldersklasser som meldte behov for mer utdanning enn de gjorde i 1993.

En annen rapport fra YAL, (Lahn 1999.AFI) viser at når det gjelder arbeidslivets økende krav om oppdatering av kunnskap og den samme kunnskapens korte holdbarhetstid, sakker eldre arbeidstakere bakut fordi de får mindre opplæringstilbud enn de yngre medarbeiderne. En senere oppfølging av denne studien, (Lahn 2000. AFI) drøftet bl.a. hvordan en bør organisere gode prosesser på arbeidsplassen som kan bidra til å nyttiggjøre seg, vedlikeholde og videreutvikle eldre arbeidstakers ressurser og kompetanse til beste for den enkelte og for arbeidsgiveren.

2.4 Holdninger til eldre arbeidstakere

Når det gjelder holdninger i til eldre arbeidstakere er der gjort flere studier som belyser negative holdninger og hvor utbredte slike holdninger synes å være.

Her vil jeg se på noen undersøkelser som også er gjort innen forskningsprosjektet "Yrkesliv, aldring og livsløp". Tre av forskningsrapportene er utført av NOVA, (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring). I den første rapporten har Solem, (1998) oppsummert en del norske og utenlandske studier om holdninger til eldre arbeidstakere. Det gjennomgående funn i disse undersøkelsene er at arbeidsgiverne ikke ønsker eldre arbeidstakere. En annen av NOVAs undersøkelser sendte spørreskjema til 1248 norske arbeidsgivere om hvilke aldersgrupper de foretrekker av unge under 25 og eldre over seksti. Bare åtte prosent av arbeidsgiverne ønsket å ansette personer over seksti år. Den tredje studien belyste faktisk ansettelse i 2500 ledige jobber, der

stillingen ble raskt besatt etter utlysingen, viste at 66 prosent av stillingene gikk til personer under 35 år, (Solem 1997).

En liknende studie utført av ECON, (senter for økonomisk analyse), gikk ut på å måle hvor ønsket seniorerfaring var i seks forskjellige typer av jobber.

Seniorerfaring ble definert som tretti års praksis eller mer. Undersøkelsen viste at seniorerfaring kun var ønsket i et ubetydelig antall stillinger, (0,1 %). ECON oppsummerte undersøkelsen med at det som særpreger seniormarkedet er at seniorer ikke har et produktivitetmessig fortrinn i noen typer jobber.

I den samme undersøkelsen gjorde ECON en analyse av arbeidsmarkedspolitikken overfor eldre arbeidstakere. I det inngikk også en undersøkelse av arbeidsmarkedsetatens muligheter for å få eldre arbeidstakere tilbake i arbeid etter en periode med ufrivillig ledighet.

Et hovedinntrykk fra denne undersøkelsen er at arbeidssøkere over 50 år gjennomgående har større problem med å komme seg inn igjen i arbeidslivet enn yngre aldersgrupper. I rapporten pekes det bl. a. på at mange arbeidsgivere vegret seg mot å ta inn eldre arbeidstakere. De eldre «passet ikke inn i kulturen av sosiale og kulturelle grunner, (Wærness 1997).

I undersøkelsen som gjaldt arbeidsmarkedsetatens vansker med å få plassert eldre arbeidstakere mente saksbehandlerne at uviljen mot eldre arbeidskraft hadde med arbeidsgiverens holdninger å gjøre. Dette fenomenet var særlig utbredt i sentrale strøk. Ifølge forskerne mistet mange eldre arbeidstakere etterhvert motivasjonen i jobbsøkeprosessen. Det ble også hevdet at det er en utbredt holdning i det norske samfunnet at folk over 60 år bør få trygd dersom de selv ønsker det. Dette synet preger både arbeidsgiverne, arbeidstakerne og i noen grad også arbeidskontorene, (Wærness 1997).

FAFO, (Fagbevegelsens forskningsinstitutt) utførte i 1998 en større undersøkelse om «Personalpolitikk for eldre arbeidstakere».

Undersøkelsen omfattet 5 offentlige og 8 private bedrifter av vekslende størrelse. Forskeren konkluderte med at der var en utbredt holdning i bedriftene at eldre burde vike plass for yngre arbeidstakere. Eksempel på holdninger kunne være: Eldre kunne bli helt utestengt fra deltakelse i opplæringsaktiviteter.

Motsatt kunne "eksklusive" ad-hoc tiltak bare tilbyes eldre.

Eksempel på slike ting kunne være at ledelsen kalte folk inn til møte og informerte om at halve jobben ville rasjonaliseres bort. Samtidig informerte man om de pensjonsordningene som fantes og om reglene for uføretrygd.

Konklusjonen var at dette måtte tolkes som bevisst utstøting, (Waldrop 1998).

2.5 Lærende arbeid

Spørsmålet om hva som er lærende arbeid ble stillt i en undersøkelse av Skule og Reichborn, (2000. FAFO) og bygger på en telefonundersøkelse til 1300 yrkesaktive fra privat sektor og en kontrollgruppe på 200 personer fra offentlig

sektor, (lærere var ikke representert). I tillegg ble det gjort en undersøkelse i elleve bedrifter der en intervjuet fra fire til åtte personer om arbeidsplassen som læringsarena. Informantene var personer fra en utvalgt yrkesgruppe i bedriften samt fra linjeledelsen, personalseksjonen og representanter for tillitsvalgte. Av de 1300 som svarte på spørreundersøkelsen om hva de anså å være den viktigste kilde til kunnskap, svarte to tredjedeler at de anså bedriften som viktigste lærested, foran skolesystemet og organisert opplæring i bedriften. Basert på intervjuene konstruerte forskerne et mål på hva de ville kalle lærende arbeid. Det bestod av tre komponenter. Først og fremst egen oppfatning av hvor lærerik jobben var, dernest kompetansens holdbarhet og til sist jobbspesifikk kompetanse. Undersøkelsen munnet ut i en plassering av lærerike og lærefattige jobber langs en skala med gjennomsnittsjobben plassert på null, og de andre svarene fordelte seg på henholdsvis pluss og minussiden. Det som særlig kjennetegnet et såkalt lærende arbeid sett fra arbeidstakerens side var om de selv opplevde at der var læringsmuligheter for den enkelte og at arbeidet innebar forandringer. Videre ble nevnt at når de fikk utfordringer som innebar komplekse oppgaver og utfordringer, opplevdes det som lærerikt. Det opplyses i rapporten at de aller eldste arbeidstakerne, dvs gruppen over 65 år, var svakt under-representert i undersøkelsen.

Kapitel 3.0 TEORI

3.1 Eldre og læring

De mest hårdnakkede mytene om eldre yrkesutøvere synes å være om deres manglende evne til læring og omstilling. Imidlertid finner noen undersøkelser tegn til at dette endres, (Illeris 1999).

Synet på hva et menneske er i stand til på ulike alderstrinn har endret seg, sier Illeris. Ifølge denne forskeren er det svært forskjellige samfunnsmessige og organisasjonsmessige faktorer som virker inn på læringsvilkårene i de forskjellige faser av livet. I mer voksen alder konsentrerer en seg mer enn før om å lære det en selv føler er viktig. Ettersom årene går vil dette forsterkes, læringen konsentrerer seg mer om individuelle, personlige interesser. Læringsorienteringen er som oftest rettet mot egne læringsmål. Det kan være et vektet samspill mellom lyst og nødvendighet, man er mer bevisst styrende til egen læringsaktivitet, (Illeris 1999). Liknende uttalelser finner vi hos læringsforskeren Ivar Bjørgen, (2000).

Mye tyder på at evnen til å lære, og fremfor alt til å vurdere i liten grad er aldersavhengig. Tvert imot, sier Bjørgen, (1999) at jo mer du har erfart jo lettere kan du ha for å lære fordi alt er mer eller mindre kjent på forhånd.

Eldre lærer like godt som yngre, men hvis eldre blir dårlig utfordret lærer de dårligere, hevder Bjørgen, (1999). Læringsforskerne Hodgson og Kambouri, (1999) ved universitetet i London finner omtrent det samme som Illeris og Bjørgen, og hevder at voksne har ulike krav til læring etter hvilke faser i livet

de befinner seg. Til nå er der ikke fremkommet noen generell teori om hvordan voksne lærer, men der er ting som tyder på at voksne lærer best når de er aktivt medvirkende i egen læring, hevdes det fra Hodgson og Kambouri. De sier det kan isoleres tre hovedfaktorer som er av betydning for voksnes læring. For det første er det personlige karakteristika, dernest en motivert begrunnelse for å delta. Videre vil den læringsmessige kontekst ha betydning. Disse faktorene er hovedforskjellene mellom barn og voksnes læring, (Hodgson og Kambouri 1999). De finner heller ikke signifikante forskjeller mellom eldre og yngre personer når det gjelder læring. Avhengig av hvordan læring blir definert, målt og vurdert kan folk lære like bra i voksen alder som i barndommen. Hodgson og Kambouri hevder også at non-kognitive faktorer er av stor betydning for voksnes læring. Forskjeller i bakgrunn, utdanning, helse og trening samt kulturelle og sosiale faktorer, og noen av faktorene mer enn andre, vil influere på hvordan voksne opplever læring. Voksne lærende er jo også en meget uensartet gruppe, varierende fra helt unge til aldrende personer. Ifølge Hodgson og Kambouri har også voksne forskjellige krav til læring etter hvilken fase i livet de er. Voksnes muligheter for å lese og studere vil variere fra individ til individ, og de forskjellige faktorer vil avgjøre hvilken pedagogiske tiltak som er relevante i forskjellige situasjoner, sier disse forskerne.

3.2 Læring på arbeidsplassen

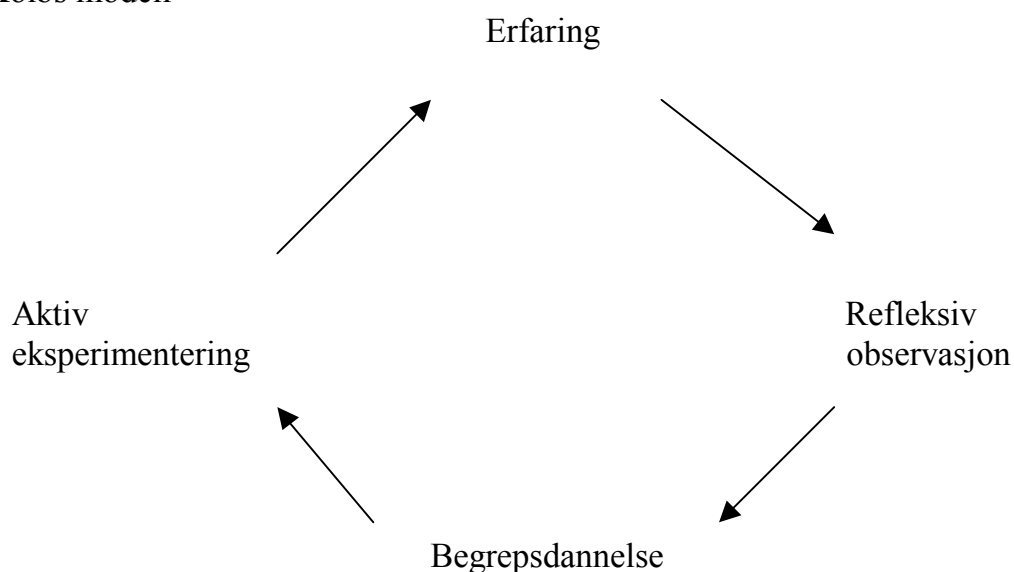
Forskeren Paul Hagar, (1998) ved universitetet i London etterlyser en god teori om læring på arbeidsplassen. Slik læring er et meget komplisert og tverrfaglig område som trekker på mange forskjellige disipliner, hevder han. Likevel mener Hagar at det mangfoldet av teorier som er fremkommet kan samlet sett gi oss en bedre forståelse av fenomenet. Hver av teoriene har noe å bidra med. Human Capital teorien vektlegger produktiv dyktighet og vektlegger hvilken gevinst en får av opplæring. Det er en teori som er sprunget ut av økonomiske betraktninger. Konstruktivismen ser på problemløsning og forming av strukturer som vesentlige metoder. Erfaringslæring fokuserer på enkeltmenneskets evne til refleksjon og tilpasning og læring knyttes til hverdagen gjennom de erfaringer som individet gjør, (Hagar 1998).

I etterkrigstidens Norge bidro forskerene Einar Thorsrud og Fred Emery, (1969) med arbeidslivsforskning som fremdeles preger opplæringen innen psykososialt arbeidsmiljø. Det store samarbeidsprosjektet mellom LO og NAF i 60-årene la grunnlaget for arbeidsmiljøloven av 1977 og har vært en viktig inspirasjonskilde til nytenkning om arbeidsmiljø i mange land, (Nylehn 1999). Thorsrud og Emery formulerte forutsetningene for trivsel i arbeidslivet som "psykologiske jobbkrav". Et av disse kravene var mulighetene for læring gjennom utførelse av arbeidsoppgavene. For å trives og like seg på arbeidsplassen må, ifølge Thorsrud og Emery, slike faktorer som anerkjennelse, selvbestemmelse, meningsfylt arbeid og muligheter for selvrealisering være tilstede.

I løpet av de 10 – 15 siste årene er det skjedd et skifte i holdningene til kunnskap og læring, (Jensen 1999). De nye alternativene bidrar på en bedre

måte til å belyse det mangfold av kunnskaper som praktisk arbeid medfører, sier Jensen. Det har skjedd en forskyvning fra individ til kontekst. Læring blir i økende grad sett på som en kulturaliseringsprosess inn i et sosialt fellesskap. Arbeidstakernes evne til ny læring blir idag sett på som ett av de viktigste konkuransefortrinn. BUER-utvalget (NOU 1997: 25) utpekte arbeidsplassen som den viktigste arena for arbeidslivets læring. Den type læring som foregår daglig i forbindelse med utførelse av arbeidsoppgavene er et fenomen som opererer med mange navn. Det kalles hverdagslæring, uformell læring, erfaringslæring, taus kunnskap m.m. (Illeris 1999). Det er læring som finner sted uformalisert gjennom utførelse av de daglige arbeidsoppgaver og som springer ut av de handlingene og de konkrete erfaringene som personen gjør. Den amerikanske psykologen David Kolb presenterer i boken "Experiential Learning", (Kolb 1984) en modell av erfaringsbasert læring. Ifølge Kolb er konkret erfaring grunnlag for læringsprosessen. Mennesket lærer av erfaring. Man observerer, reflekterer og prøver å finne mening i erfaringen. Denne forståelsen utgjør grunnlaget for å prøve ut nye handlinger som i sin tur gir erfaringer å reflektere over. Det fungerer som en kontinuerlig runddans.

Kolbs modell



(Etter Kolb 1984)

Kolbs modell er en systematisering av læreprosessen. Kompetanse blir utviklet gjennom prosessen der personen selv er aktiv. Individet må møte nye situasjoner med åpent sinn og reflektere over nye erfaringer. Gjennom samarbeid med andre får en bredere innsikt og kan sette egne erfaringer inn i nye perspektiv. Erfaringsbasert læring starter i handlingen og handlingen skaper konkret erfaring. Medfølgende observasjon og kritisk refleksjon fører til danning av abstrakte begrep og generaliseringer. Den nye kunnskapen utprøves i framtidig handling og gir konkrete erfaringer. Slik gjentar lærings sirkelen seg. Gjennom slik erfaringslæring vinnes ny innsikt og nye holdninger blir utviklet. Erfaringer

må være utgangspunktet for refleksjon og kunnskapene blir utviklet gjennom refleksjonsprosessene, (Kolb 1984).

Et viktig poeng hos Kolb er at der må foregå en intellektuell prosess i tiden mellom de ulike trinn. Refleksjonene blir en bro mellom erfaring og læring. Erfaringslæring er en prosess som kan være planlagt men som også foregår spontant. Slik læring kan forklares ved at man over tid erverver seg et spesielt håndlag, en særlig innsikt, en dypere forståelse eller gehør som gjør at en opplever større mestring av jobben.

Det er den type læring jeg ønsker å få vite mer om ved å gå ut på arbeidsplassene og spørre en gruppe arbeidstakere om deres syn på arbeidsplassen som læringsarena. Jeg har valgt å se på denne type læring fordi samfunn og arbeidsliv er så fokusert på slik læring nå. Ved et utvalg videregående skoler skal det etableres nye dokumentasjonsordninger for stadfesting av realkunnskap som er ervervet i arbeidslivet, (NOU 1997:25).

Arbeidstakere over seksti har lang erfaring fra arbeidslivet. Man må kunne anta at de fleste av dem har mye av denne tause kunnskapen som Polanyi, (1967) snakker om. Disse arbeidstakerne har gjennom mange år og kanskje flere typer jobber vært i slike læringsbetingelser som resulterer i den type læring som er ervervet integrert i utførelsen av de daglige aktiviteter, læringen inngår som en del av det daglige arbeidet. Kolb hevder at ny erfaring og ny innsikt blir utviklet i en prosess, ikke gjennom oppsamling av data, men gjennom å observere egne erfaringer og reflektere over dem. Erfaringslæringen gir også læring om seg selv og ens forhold til andre mennesker. Hele mennesket med tanker, følelser og meninger er involvert i erfaringslæring. Kolb tar utgangspunkt i konkret opplevelse som individet bearbejder, får en reflektert forståelse av og som fører til begrepsdanning og generaliseringer. Den nye kunnskapen prøves ut i framtidig handling og gir konkrete erfaringer, (Kolb 1984). Kolb betrakter sin modell som en teori om erfaringslæring. Modellen beveger seg fra konkret opplevelse over reflektert observasjon og abstrakt begrepsfesting til aktiv handling og videre igjen til ny konkret opplevelse.

Med utgangspunkt i denne læringsmodellen finner han at fire måter for erkjennelse knyttes sammen til en integrert helhet.

Imidlertid har den danske læringsforskeren Knut Illeris kritisert Kolb Ifølge Illeris, (2000) bygger Kolbs læringsmodell på Piaget, Deweys og Levins læringsforståelse. Det er ikke riktig å trekke en skarp grense mellom alminnelig læring og hva som er erfaring slik som Kolb gjør, sier Illeris. Videre peker Illeris på at Kolb betrakter så vel læring som forståelse som individuelle fenomen. Den sosiale dimensjonen er fraværende hos Kolb, sier Illeris.

Imidlertid mener Illeris at Kolbs modell som systematisering av læreprosessene er et brukbart analytisk redskap. Modellen kan betraktes som et analytisk redskap som kan bidra til bevisstgjøring av egne og organisasjonen sine erfaringer og sette ord på forholdene, sier Illeris, (2000). For å få med den sosiale dimensjonen vil jeg også bruke det sosiokulturelle læringsperspektivet slik det blir fremstilt av Lave og Wenger, (1991) og Wenger, (1998) som teoretisk ramme for undersøkelsen.

3.3 En sosial teori om læring

Det sosiokulturelle læringsperspektivet er en bevegelse i flere retninger med røtter som kan spores tilbake til den russiske kulturhistoriske tradisjonen. I nyere tid ble dette læringsynet ført videre gjennom Jean Laves sosialantropologiske studier og hennes samarbeid med forskeren Etienne Wenger, (Lave og Wenger 1991). I boken om praksisfellesskapet, (Community of Practice 1998) lanserer Wenger en teori for sosial læring. Sosial læring er først og fremst forbundet med deltakelse og handling i et praksisfellesskap, der menings- og identitetsutvikling finner sted som gjensidige sosiale prosesser, sier Wenger. Gjennom disse prosessene tilegner individet seg gjeldende normer. All sosialisering er en form for læring, ifølge Wenger. Han hevder at en må betrakte bedriften som bestående av mange forskjellige fellesskap med felles interesser.

Blir ansvaret lagt på deltakerne i fellesskapet, vil de oppdage at de trenger samhørighet med andre. Det forutsetter deltakelse av den enkelte. Å være deltaker i et arbeidsteam innebærer både tilhørighet og handling. Det influerer på hva vi er, hva vi gjør og hvordan vi oppfatter oss selv og hverandre. Jo mer meningsfylt vi opplever situasjonen, jo mer lærer vi, ifølge Wenger.

En sosial teori om læring

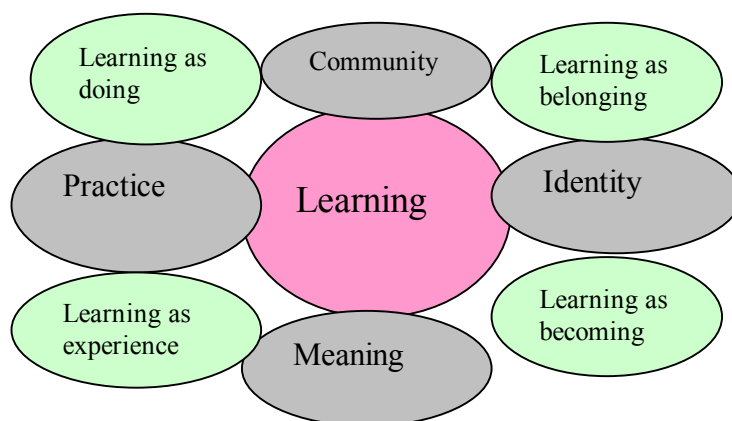


Fig. 3.3.1 (Etter Wenger 1998).

Ifølge Wenger må en sosial læringsmodell inneholde de elementene som er nødvendige for å karakterisere sosial deltakelse som en læreprosess. Vesentlige element i så henseende er begrepene praksis, fellesskap, identitet og mening.

Elementene i denne modellen er tett sammenvevet i hverandre og er gjensidig avhengige av hverandre. De forskjellige begrepene i modellen kan bytte plass med hverandre og likevel vil modellen gi mening, sier Wenger. Det sosiale livet

er i forandring, derfor må læring bety å være i forandring. Kommunikative prosesser er helt sentrale for menneskets læring og utvikling, (Wenger 1998).

Begrepet ”praksis” (min oversettelse), forklarer Wenger som noe deltakerne i felles-skapet utvikler for å løse arbeidsoppgavene og ha det tilfredsstillende på jobben. Praksis består av felles historiske og sosiale perspektiver som bygger opp under fellesskapet. Medlemmene vil ut fra dette ha en felles virklighet som alle oppfatter likt og denne virkligheten blir kontinuerlig formulert og reformulert av medlemmene i fellesskapet.

Begrepet praksis er et grunnleggende begrep i dette perspektivet. Praksis er den prosess der vi erfarer verden og opplever vår tilstedeværelse i den som meningsfull. Å delta i praksis gir oss forskjellige erfaringer med praksis og det fellesskapet er opptatt av.

Praksis innebærer et sterkt element av handling. Det inneholder også stilltende relasjoner, tommelfinger regler og uformelle handlemåter. Mye av dette blir aldri artikulert, men er likevel levende innen praksisfellesskapet og er av vesentlig betydning for hvorledes organisasjonen fungerer.

Et annet begrep i modellen, ”mening”, (min oversettelse), handler om hvordan vi erfarer verden og livet som meningsfullt. Å være deltaker i verden er først og fremst en prosess der vi utveksler mening, sier Wenger, (1998). Mening blir til gjennom interaksjon. Å leve er en konstant utveksling av mening. Om vi snakker, tenker, handler eller løser problem er vi opptatt av mening. Folk lærer av å gjøre noe. Jo mer meningsfylt, jo bedre læring. At det er meningsfylt betyr at en opplever det som nyttig og at det en lærer har sammenheng med tidligere erfaring. Erfaringslæring gir mening til det som skjer. Når det skjer erfaringslæring oppleves det meningsfylt for den som lærer. Ifølge Wenger vil læring produsere mening og mennesket opplever verden og sin deltakelse i den som meningsfull.

”Identitet” (min oversettelse), kan defineres som den stabile, indre identitet som individet har i definisjonen av seg selv, (Wenger 1998).

Gjennom deltakelse i sosiale prosesser i det fellesskapet en er medlem av konstruerer deltakerne *identitet* og utveksler kunnskap og erfaring.

Det innebærer å få tilhørighet, å bli deltaker, bli medlem i et fellesskap.

Gjennom vår deltakelse i fellesskapet definerer vi hvem vi er og hvordan vi endrer oss gjennom læring.

Gjennom ”praksisfellesskapet”, (min oversettelse), skapes det et gjensidig engasjement som binder medlemmene sammen i en sosial enhet. Deltakelsen i fellesskapet innvirker på hva vi gjør, hvem vi er og hvordan vi forklarer hva vi gjør. Over tid utvikler medlemmene sammen et delt reportuar av felles resurser som stil, vokabular, følelser, rutiner, artefakter m.m.

Vi fungerer som ressurs for hverandre; utveksler informasjon, utvikler felles forståelse for det man holder på med og hvordan en handler i ulike situasjoner, deler nye ideer og nye arbeidsmåter, ler sammen, gråter sammen og bidrar til

det felles psykososiale arbeidsmiljøet. Praksisfellesskapet har intet navn og utsteder ingen medlemskort. Likevel vet vi alle hvilket fellesskap vi tilhører og hvor vi eventuelt helst ville hatt tilhørighet.

Den danske forskeren Knut Illeris kaller Wengers modell for den mest dekkende og sammenhengende modell om sosial læring og det som hittil kommer nærmest det en kan kalle en teori, (Illeris 1999). Wenger selv kaller sin modell for en sosial læringsteori. Det grunnleggende poenget, ifølge Illeris, er at læring finner sted i et samspill mellom de indre psykiske tilegnelseprosesser og de sosiale samspillprosesser. Samspillprosessene innebærer både direkte interaksjon mellom menneskene og individuelt samspill med den matrielle og den mediaformidlede omverden, herunder den samfunnsmessige sosialisering, (Illeris 1999).

Wenger har også vært opptatt av den totale organisasjonen som læringsarena. I ”Communities of Practice”, (1998) gir han sitt syn på organisasjoner som læringsarenaer. Han betrakter organisasjonen langs to dimensjoner: For det første slik organisasjonen ser ut på organisasjonskartet, og for det andre organisasjonen slik den fungerer i praksis. Begge aspekt bidrar til å gjøre organisasjonen til det den er, sier Wenger. Hele organisasjonen kan betraktes som en interaksjon mellom disse to aspektene.

I følge Wenger er praksisfellesskapet nøkkelen til organisasjonens kompetanse og til utviklingen av den kompetansen. Fellesskapet adskiller seg fra organisasjonens generelle trekk på flere måter. For det første vil praksisfellesskapet forhandle fram sine egne aktiviteter, selv om de ofte tilpasser seg til organisasjonens institusjonelle trekk.

Praksisfellesskap vil dukke opp, utvikles og forsvinne igjen i forhold til sin egen læring

Disse fellesskapene definerer også sine egne grenser, selv om de til tider kan være sammenfallende med organisasjonens grenser

3.4 Læring i organisasjoner

Læring i arbeidslivet har tradisjonelt vært sett på som arbeidstakerens individuelle tilegnelse av kunnskap, ferdigheter og holdninger. Etterhvert er det imidlertid blitt mer vanlig å snakke om organisasjoners læring.

Begrepet ”lærende organisasjoner” har vært sentralt siden den amerikanske næringslivslederen Peter Senge, (1999) skrev boken «Den femte disiplin» som ble en bestselger over store deler av verden. Han satte søkelys på organisasjonens læringskapasitet og hevdet at det finnes åpenbare grunner til at noen arbeidsplasser har suksess og andre ikke. Noen organisasjoner legger arbeid i å integrere læring i organisasjonelle strukturer, prosesser, verdier og kultur, mens andre organisasjoner ikke gjør dette, (Senge 1990).

En organisasjon kan beskrives på mange forskjellige måter, avhengig av hva vi er interesserte i. Felles for alle organisasjoner er at de består av mennesker som arbeider i forhold til hverandre for å oppnå et mål. Ledere blir en nøkkelfigur i dette samspillet.

En av de kjente teorier om læring i organisasjoner, er utviklet av de amerikanske forskerne Chris Argyris og Donald Schön, (1990). De bruker selv betegnelsen «organizational learning», men fastholder at det er individene som lærer og ikke organisasjonen som sådan, selv om de også sier at betingelsene for organisatorisk læring er annerledes enn for individuell læring. Men at individene også lærer er nødvendig for helheten. Læring i organisasjoner må være preget av organisasjonens mål og verdier, sier disse forskerne. Når individene lærer, utvikler organisasjonen seg. Problemet er at der i organisasjonen finns uhensiktsmessige prosedyrer og rutiner som hindrer læring. Argyris og Schön hevder at vi altfor ofte ser at grupper og personer i arbeidslivet bruker tiden til å kjempe om posisjoner. Deltakerne unngår alt som kan sette dem i dårlig lys. De prøver å se ut som en sammensveiset gruppe, men det er kun utenpå, hevder Argyris og Schön. Men for å holde fasaden undertrykkes uenighet. Konsekvensen av dette blir det som Argyris og Schön kaller dyktig in-kompetanse. Med det mener forskerne at der er grupper av mennesker i organisasjonen som er utrolig dyktige til å unngå å lære. Ifølge Argyris og Schön er kilden til forsvarsrutinene vår frykt for å avsløre den tenkning som ligger bak våre synspunkter. Fordi vi frykter at andre vil finne feil ved våre resonnement, vil vi oppleve det som truende å avsløre oss. Denne oppfattede trussel mot å avsløre vår tenkning begynner tidlig i livet, sier Argyris og Schön, og den blir forsterket i skolen.

Når det gjelder Argyris og Schön mener Illeris, (1999). at deres bidrag til organisasjonslæring ikke kan kalles en teori. Det de gjør er å fokusere på defensive rutiner og andre forhold i organisasjonen som kan virke hindrende på læring.

Når det gjelder Senge, (1990) er Illeris ennå mer kritisk. Han kaller Senges modell av organisasjonslæring for hensynsløs harmonitenkning og viser til at der i arbeidslivet er grunnleggende motsetninger mellom partene som gjør det utopisk å tro at deltakerne streber mot samme mål.

Etienne Wenger imøtekommer Argyris og Schön ved å mene at det ikke behøver å være noen motsetning mellom deres syn på læring i organisasjoner. Det at en fokuserer på praksisfellesskapet behøver ikke bety mindre oppmerksomhet på individet, hevder Wenger, (1998). Individene fungerer best når deres kunnskaper er inkorporert i en deltakende identitet i fellesskapet, sier han.

3.5 Oppsummering av teori

Her har jeg gått gjennom først og fremst Kolb, (1984) og Wengers, (1998) teorier om læring som en teoretisk ramme for undersøkelsen. Dessuten har jeg gått noe inn på Argyris og Schøns litteratur om lærende organisasjoner. I en undersøkelse om erfaringsbasert læring på arbeidsplassen er det ikke til å unngå at både individuelle og organisatoriske faktorer blir berørt. Det kan bli nødvendig å betrakte det totale arbeidsmiljøets betydning for arbeidstakerens opplevelse av læring og utvikling. Med utgangspunkt i de læringsperspektivene jeg har som ramme for denne undersøkelsen vil forholdet til kolleger, ledelse og til virksomheten som helhet ha betydning for hvordan en vurderer eventuelle betingelser for læring. Kolbs lærings sirkel og Wengers modell over sosial læring er etter min mening to innfallsvinkler som til undersøkelsen som har mange fellespunkter. Jeg mener at modellene utfyller og støtter hverandre. Kolb sin lærings sirkel er en ryddig og systematisert måte å se på hvorledes erfaring kan omdannes til erkjennelse. Det sosiokulturelle læringsperspektivet vektlegger sterkt de kontekstuelle forhold i læringsprosessen. Kolb hevder at ny erfaring og ny innsikt blir utviklet i en prosess, ikke gjennom oppsamling av data, men gjennom å observere egne erfaringer og reflektere over dem., (Kolb 1984). Erfaringslæringen gir også læring om seg selv og ens forhold til andre mennesker. Hele mennesket med tanker, følelser og meninger er involvert i erfaringslæring. Kolbs modell kan brukes som et redskap til å forstå hva som skjer i tilegnelse av erfaringsbasert læring. Det sosiokulturelle lærings synet vektlegger også at vi lærer av erfaring men gjennom å delta i handlingsfellesskap med hverandre, (Wenger 1991). Etersom ansatte ”arbeider seg sammen” vil enhver organisasjon utvikle praksisfellesskap, ifølge Wenger. Disse fellesskapene er mest uformelle og adskilt fra de formelle organisasjonsmessige enheter. Imidlertid er de bedriftens mest dynamiske og allsidige kunnskapsressurs og danner fundamentet i organisasjonens evne til å lære, sier Wenger. Hver dags deltakelse i arbeidsoppgavene tilbyr muligheter for de lærende til å generere løsninger til utførelse av arbeidsoppgavene og vinne aksept for løsningene. Å være deltaker i et arbeids-team innebærer både tilhørighet og handling. Det influerer på hva vi er, hva vi gjør og hvordan vi oppfatter oss selv og hverandre. Å delta i praksis sammen med andre i en sosial prosess skaper identitet og deltakelsen fører også til at en får større kunnskapsmessige ferdigheter, (Wenger 1998).

En vesentlig del i Wengers modell er begrepet mening. Læring må oppleves som meningsfylt. Jo mer mening, jo bedre læring, hevder Wenger, (1998). Jeg tenker meg at dette kan ha betydning for bedømmelse av erfaringsbasert læring. Eldre arbeidstakere med lang erfaring vil neppe delta helhjertet i nye læringsprosesser hvis de ikke ser et mål og en mening med det. Jeg bestemmer meg for å ha dette i minne når jeg holder på med intervjuingen.

Del III

Kapitel 4.0 Egen undersøkelse - planlegging

4.1 Valg av metode

I denne undersøkelsen har jeg til hensikt å samtale med en rekke informanter om ”Arbeidsplassen som læringsarena”. Jeg vil søke etter data som belyser informantens opplevelse og forståelse av hvordan arbeidsplassen fungerer angående læring og utvikling for eldre arbeidstakere, og jeg har valgt en kvalitativ metode til denne undersøkelsen. Beskrivelser på bakgrunn av kvalitative data kan ikke brukes til generaliseringer, sier Kvale, (1997), men er egnet når det er ønskelig å bringe fram mest mulig spesifikk kunnskap om et område med utgangspunkt i informantenes opplevelser av sin virkelighet.

Gjennom intervju med et antall informanter vil jeg spørre om meninger, opplevelser og forståelse av ulike spørsmål innen det valgte temaet. Alder vil være en forutbestemt ramme, alle informantene er over seksti år. De ulike kategorier som dukker opp gjennom undersøkelsen vil bli belyst ut fra alder. Innenfor rammen alder og læring vil jeg lytte etter hvilke sentrale kategorier som kommer fram gjennom samtaler og analyser. Disse kategoriene vil så bli fulgt opp gjennom videre intervjuing.

Grounded Theory ble valgt som metodisk tilnærming. Under tvil fordi jeg er en uerfaren forsker og Grounded Theory ble sagt å være vanskelig. Imidlertid leste jeg boken: ”Grounded Theory in Management research” av forskeren Karen D. Locke, (2000). Hun fortalte at Grounded Theory like siden 1970 årene har vært brukt spredd over flere områder, også innen forskning om organisasjon og ledelse.

Locke sier at noen forskere mener metoden er vel egnet til slik forskning, men sier også andre forskere mener det motsatte. Locke anbefaler metoden som en bra tilnærming til studier som tar sikte på å gi et forklarende bilde av moderne organisasjoner. Det er ikke siktemålet med min undersøkelse å forske på organisasjoner, men i en undersøkelse om arbeidsplassen som læringsarena vil begrepet læring favne om både individ og organisasjon.

Locke gir flere gode grunner for å velge Grounded Theory i kvalitative studier. Bl. a at metoden er egnet til å få fatt på kompleksiteten i kontekstene der handlingene finner sted. For det andre er metoden velegnet til å bygge bro mellom teori og praksis. Locke hevder at Grounded Theory har bidratt til å bringe nye perspektiv til områder som allerede er sterkt utforsket, for eks forskning om grupper, (Locke, 2000).

I følge Glaser og Strauss, (1967) passer Grounded Theory å bruke på områder der det er gjort lite forskning fra før og der en muligens kan få fram nye aspekt ved et fenomen. I denne undersøkelsen er hensikten å undersøke individenes opplevelse av arbeidsplassen sin som læringsarena. Når det gjelder uformell kompetanse ervervet gjennom utførelse av arbeidsoppgavene, har vi lite empirisk kunnskap om hva som hemmer eller fremmer denne uformelle læringen og hvordan den type læring bidrar til en enkeltes samlede kompetanse,

(Skule & Reichborn 2000; Døving, Eldal og Haugland 2001). Tidligere forskning innen området har stort sett vært kvantitative undersøkelser der spørreskjema har vært den mest vanlige metode. Denne undersøkelsen vil nytte personlige samtaler med et antall informanter om deres egen opplevelse av arbeidsplassen som læringsarena.

I følge Glaser og Strauss er Grounded Theory en oppdagende og skapende metode som forutsetter at man nærmer seg fenomenet med minst mulig forutinntatte oppfatninger av de fenomenene som skal studeres. Når det gjelder min undersøkelse er det vanskelig å si at jeg ikke har noen oppfatninger på forhånd. Jeg har allerede nevnt at valg av aldersgruppe setter rammer. En kan vel heller ikke se bort fra at mediabelysningen av Eldres problemer i arbeidslivet sitter på netthinnen. Jeg tilhører selv den samme aldersgruppen.

For meg som uerfaren forsker har det imidlertid vært greit å ha en slags ”kokebok” å følge. Det mest vanskelige var at alle prosessene skulle foregå mer eller mindre samtidig. I begynnelsen følte det rotete, men en ble vant til det etterhvert.

Den teoretiske bakgrunn for metodekapittelet er Glaser og Strauss, (1967), Strauss og Corbin, (1994) og Kvale, (1997).

4.2 Grounded Theory

Grounded Theory ble utviklet av sosiologene Glaser og Strauss og blir noen ganger betraktet både som metode og en induktiv forskningsteknikk, (Stern 1978). Metoden er utledet fra symbolsk interaksjonisme, der en sentral tese er at vår oppfatning av oss selv dannes indirekte gjennom persepsjon av andres oppfatning av oss. Den sosiale kontekst vi opptrer i skal forstås som et system av symbolske interaksjoner (handlinger) mellom se forskjellige aktører, (Glaser og Strauss 1967). Grounded Theory spesifiserer et sett med framgangsmåter til å samle inn data, sammenfatte dem og formulere en teori. Utrykket ”Grounded” peker på at teorien er basert på det empiriske materialet en samler inn. Datainnsamlingen vil gi ledetråder og ideer etter hvert som forskeren samler inn data. Dette er et viktig punkt i Grounded Theory, samtidig som teorien vokser fram av data, så blir datainnsamlingen styrt av de data som fremkommer gjennom undersøkelsen, derfor må datainnsamlingen og kodingen skje parallellt. Intervju og intervjuguide vil måtte revideres underveis.

Når det gjelder rapportskrivning anbefaler Glaser og Strauss at en unngår for mange disiplinbundne begrep, som lett kan gjøre fremstillingen høytravende. De hverdagslige begrepene er mer konkrete og gjør fremstillingen mer begripelig for likemenn. Hverdagslige begrep er slike begrep som mennesker i sin hverdag bruker og forstår uten å ha kjennskap til en spesiell disiplin. I denne undersøkelsen avdekket prøveintervjuene at begrepene ”Læring” og ”Lærende arbeidsplass” må betraktes som disiplinbundne begrep i forhold til denne undersøkelsen. Kun et fåtall av informantene forstod begrepene, mens

derimot begrepet ”erfaring” hadde innhold og mening for dem. Det var det begrepet de selv brukte til daglig.

Det som skiller Grounded Theory fra andre kvalitative metoder er at der ikke foreligger en teori eller hypotese som kan bekreftes eller avvises. I Grounded Theory kan derfor ikke problemidentifikasjonen skje på forhånd og forskningsspørsmålene kan ikke formuleres presist før undersøkelsen starter. Problemstillingen setter imidlertid en viss ramme for undersøkelsen og forskningsspørsmålene formuleres mot slutten av studien, når faktorer som er involvert i problemområdet er identifisert. Dette passet bra i min undersøkelse. Arbeidsplassen som læringsarena er et meget vidt område. Jeg regnet med at fremdriften av datainnsamling og analyse etter hvert ville utkrystallisere noen kategorier som ville avgrense og systematisere undersøkelsen. Dette synes jeg også skjedde i praksis, noe jeg viser i presentasjon av funn.

4.3 Kvalitativt forskningsintervju

Innen Grounded Theory kan en bruke flere forskjellige former for datainnsamling. I min undersøkelse har jeg valgt å bruke kvalitative forskningsintervjuer, for å få fram en forståelse av informantens opplevelse av egen arbeidsplass som læringsarena. Intervjuobjektene inviteres til å fortelle fritt om sine opplevelser, følelser og meninger innen emneområdet.

Styrken i intervju som metode, slik jeg ser det, ligger i dens nærhet til datakilden. Som intervjuer kan forskeren spille en aktiv rolle i forskningsprosessen i motsetning til for eks. ved observasjon der forskeren er mer passiv. På den annen side kan en ikke se bort fra at intervjueren er med på å skape intervjuets resultat gjennom sin deltakende interaksjon med intervjuobjektet. Kvale, (1997) sier at intervjuet skal åpne for den kunnskap som ligger i informantens livsverden, og intervjueren skal skape en situasjon der det er mulig for informanten å fortelle om det som informanten føler er betydningsfullt innen emnet. Jeg startet med relativt åpne intervju som etter hvert fikk karakter av halvstrukturerte og til slutt mer strukturerte intervju ettersom begreper dukket opp og trengte mer utdypning.

I intervjusituasjonen er det viktig at både forsker og informant er i en situasjon der de har mulighet for å forstå hverandre. I følge Kvale, er det viktig å få fram så mange nyanserte aspekt som mulig av informantens livsverden.

I denne undersøkelsen er det arbeidstakerens opplevelse av arbeidsplassen sin som læringsarena som er i fokus. Min oppgave som forsker er da å få fram informantens opplevelse og mening om forhold innen tema, men ikke lede til bestemte meninger om tema. Hensikten med mine intervju er å få fram en rikest mulig beskrivelse om ”Arbeidsplassen som læringsarena for eldre arbeidstakere” fortalt med informantens egne ord. Dette håpet jeg å få til gjennom en åpen samtale i intervju som gir innsikt i ulike sider av tema. For forskeren blir da aktiv innlevelse og lytting i intervjusituasjonen viktig. Det

gjelder å komme til feltet mest mulig forutsetningsløst og åpen for nye og uventede dimensjoner ved fenomenet, (Kvale 1997) understreker at det er den menneskelige interaksjonen i intervjuet som produserer menneskelig kunnskap. Dette vil jeg ha som overordnet ramme for intervjuene.

Kvale (1997) mener at ideelt sett skal intervjuet gjennomføres slik at meningen med det som blir sagt blir tolket, verifisert og kommunisert klart i løpet av selve intervjuet. Dette synes å være svært ideelle krav å leve opp til for en uerfaren forsker. Innenfor rammen av Grounded Theory en måte å nærme seg Kvales ideelle krav på.

Jeg har valgt å beskrive de forskjellige prosessene som foregikk på samme måten som Glaser og Strauss sier at analysearbeidet bør foregå, som en fram- og tilbake prosess der de anbefaler å følge læreboka,s oppskrift i analysearbeidet. Koding, notat- og rapport skriving anbefales gjort hele tiden parallellt med datainnsamlingen. Som uerfaren forsker følte jeg behov for å gjøre det slik læreboka anbefaler, selv om jeg syntes det kunne virke litt ”rotete” med fram- og tilbake mellom intervjuing, koding, notat- og rapportskriving. Intervjupersonene ble valgt ut i tilsammen tre puljer og alle intervju ble studert nøye, transkribert og kodet etterhvert.

Kapitel 5.0 Egen undersøkelse - gjennomføring

5.1 Informantene

Prosjektplanen ble søkt godkjent i Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD. Godkjenning forelå i april år 2001, (vedlegg 2)

Forskningsfeltet er arbeidstakere fra videregående skole, helse- og sosialsektoren og fylkeskommunal administrasjon i Hordaland fylkeskommune. (På det tidspunkt intervjuene ble foretatt var fremdeles helsevesenet i fylkeskommunalt eie).

Det ble sendt søknad til fylkesrådmannen om tillatelse til å gjøre en undersøkelse om ”Arbeidsplassen som læringsarena” knyttet til fylkeskommunale arbeidssteder. Tillatelse ble gitt, (vedlegg 1).

Betingelsen var at undersøkelsen fulgte NSD og Datatilsynet sine retningslinjer.

Etter at alle tillatelsene var mottatt leverte jeg inn til fylkeskommunen bestilling på navnelister etter følgende kriterier:

1. Navn og arbeidssted til fast ansatte personer av begge kjønn som fyllte 60 år i året 2000.
2. Fast ansettelse i halv stilling eller mer
3. Vedkommende måtte fremdeles være i arbeid uten å ha levert inn oppsigelse

4. En tjenestetid på fem år eller mer

Begrunnelsen for å velge personer over 60 år som fremdeles var i fast arbeid, er at alle offentlige ansatte har siden 1988 hatt mulighet til å forlate arbeidet med avtalefestet pensjon, (AFP-ordningen). Aldersgrensen for dette er nå 62 år. En person som er over 60 år er da meget nær å måtte ta en beslutning enten å slutte eller fortsette i arbeid. Hvordan en har det på arbeidsplassen kan muligens påvirke en slik beslutning. Av anonymitetshensyn har jeg ikke tatt med navn på arbeidsplassen, bare referert til helse-og sosialsektoren, videregående skole eller fylkesadministrasjonen, som er de tre områdene der informantene arbeider.

Hovedsaken i denne undersøkelsen var å få kunnskap om *eldre* arbeidstakeres opplevelse av sin arbeidsplass som læringsarena. Derfor satte jeg aldersgrensen ved fylte seksti år i året 2000. Intervjuene ble foretatt fra mai til desember i 2001, slik at mange av informantene fylte sekstien år i undersøkelseperioden. Begrepet "eldre" er ikke entydig, en må i hvert tilfelle velge en definisjon. I mitt tilfelle valgte jeg seksti år som en benevnelse på eldre arbeidstakere.

Datalistene inneholdt navn, stilling og arbeidsplass. Jeg fant at jeg ikke hadde behov for informantens hjemmeadresse. All kontakt med informanten måtte således skje via arbeidsplassen. Det var bevisst handling fra min side. Jeg hadde en naiv oppfatning av at det ville være en mest mulig nøytral tilnærming. Jeg fant arbeidsplassen i Televerkets Gule sider, og noterte telefonnummer og adresse. Kontakt med informantene ble oppnådd ved å tilskrive dem med informasjon om undersøkelsen, adressert til arbeidsplassen.

Listens benevnelse av stillinger var i noen tilfeller upresise. For eks. om stillingen "avdelingsleder", sa listen intet om hvilke avdeling og hvilke stilling som var bakenforliggende. Det samme gjelder benevnelsen "lærer". Det sier ingenting om hvilken type lærer. Jeg tenkte over dette og fant at jeg kunne ikke ha for mange variabler å holde styr på, jeg hadde en generell interesse av å snakke med eldre arbeidstakere om arbeidsplassen deres. Det eneste felles punktet jeg hadde var at alle representerte arbeidsplasser tilhører offentlig forvaltning. Videre måtte jeg også sende forespørsel om intervju uten å vite stillingsbrøken. Ett av mine utvalgs kriterier var minst halv stilling. Dette spurte jeg imidlertid om straks jeg ringte informanten om eventuell avtale om intervju. (Bare i ett tilfelle ble informanten forkastet på grunn av for lav stillingsbrøk).

Antall informanter i min undersøkelse ble ikke bestemt ved begynnelsen av undersøkelsen. Innenfor Grounded Theory er det ikke på forhånd bestemt hvor mange informanter som skal intervjues. Imidlertid ser en i de fleste oppgaver der denne metoden er brukt at antall intervjuer befinner seg mellom tolv-femten intervju. Teoretiske kategorier utvikles under hele kodeprosessen, en vet ikke på forhånd hvilke data en trenger. Det primære for meg var å få kunnskap om 60 årige arbeidstakeres egen opplevelse av arbeidsplassen sin som læringsarena.

Når det gjelder utvalget i en undersøkelse innenfor rammen av Grounded Theory, argumenterer Glaser og Strauss, (1967) for at utvalget bør velges slik at man genererer så mange kategorier og egenskaper som mulig og relaterer kategoriene til hverandre, (cluster). Glaser og Strauss sier at et grunnkriterium i utvelgning skal være den teoretiske relevans for videre utvikling av kategorier som dukker opp. Forskeren velger enhver gruppe som kan tenkes å bidra til i fulleste utstrekning å generere så mange egenskaper av kategorien som mulig, og som vil hjelpe til å relatere kategoriene til hverandre og til sine egenskaper. Dette kaller Glaser og Strauss teoretisk utvalg, (theoretical sampling) og beskriver det slik: Når forskeren analyserer materialet og utvikler teoretiske kategorier vil han/hun oppdage at det trengs mer data for å utarbeide en kategori. Teoretiske kategorier utvikles gjennom analyseprosessen. Et teoretisk utvalg er et utvalg som styres av den pågående analyseprosessen. Innenfor rammen av Grounded Theory samler forskeren data som er nødvendige for å fylle ut og mette en kategori.

I første del av undersøkelsen kan en imidlertid ikke gjøre slike overveielser, man må, ifølge Glaser og Strauss, (1967) ha intervjuet minst en fire-fem personer først. Senere i undersøkelsen velger en informanter mer bevisst. Disse kriteriene ble forsøkt i varetatt i min undersøkelse. Ettersom undersøkelsen skred fram og intervjuene ble analysert gjorde jeg løpende vurderinger av informant-listen. Ved utvelgning av siste pulje informanter ble nærmere utforskning av hovedkategoriene lagt til grunn i intervjuene.

5.2 Forarbeid – Prøveintervju

Ut fra problemstillingen ble det utarbeidet en intervjuguide, (vedlegg 4), med åpne og lite strukturerte spørsmål, der en tok sikte på å justere spørsmålene underveis ettersom undersøkelsen skred fram

Fra utvalgslisten ble det vilkårlig valgt ut to personer til prøveintervju. Dette ble gjort for å øve inn håndverket og for å prøve ut intervjuguiden. Informasjonsskriv ble sendt ut, (vedlegg 3). Begge informantene sa seg villig til intervju og avtale ble gjort. Min forhåndsprosedyre bestod i å tenke grundig gjennom emnet og bevisstgjøre meg på hvordan jeg på best mulig måte skulle møte informanten. Gjennom samtalen med intervjuobjektet skal en få fatt på nødvendig materiale til å si noe om det utvalgte tema. Ifølge Glaser og Strauss er forskeren helt avhengig av dette. Jeg opplevde å føle ydmykhet og takknemlighet overfor informanten, og reflekterte litt på over om jeg ville være flink nok til å yte informanten den respekt og tillit han/hun har krav på. Forskeren kommer inn til informanten med sin båndopptaker, får sitt intervju og går igjen. Kan det hende at informanten sitter igjen der litt snytt? Hva får informanten igjen for sitt bidrag? Disse tankene førte til at jeg var litt nervøs og spent på hvordan intervjuet skulle gå. Fra mitt synspunkt opplevdes det som viktig å få til en god og trygg sosial ramme rundt samtalen. Man kan godt være

en god intervjuetekniker uten å være en god intervjuer, sier Gordon, (1977).

Det første prøveintervjuet varte halvannen time og ble foretatt på et møterom nær informantens kontor. Dette ble gjort fordi dette intervjuet ble foretatt i informantens ordinære arbeidstid og informanten hadde tilbudt seg å ordne møterom i sin avdeling. Før intervjuet startet brukte jeg ca. ti minutter til å prate hyggelig rundt tema og litt om informantens jobb. Jeg gjentok også litt av teksten fra informasjonsskrivet, bl.a. forsikringen om at intervjuet var basert på frivillig deltakelse.

I denne samtalen kom det fram at begrepet ”eldre arbeidstaker” var følelseladet og kunne volde vansker i undersøkelsen. Informanten fikk et lattermildt uttrykk i ansiktet og sa at hun absolutt ikke følte seg eller tenkte på seg selv som ”eldre” selv om hun hadde fylt seksti år. Jeg fortalte litt om kriteriene for en vitenskaplig undersøkelse, at det var nødvendig med konkrete kriterier etc. slik at vi hadde et felles begrepsapparat for å diskutere fenomenene. Informanten synes dette var interessant å høre, men rådet likevel til at begrepet ”eldre arbeidstaker” ble brukt med forsiktighet, da ordet kunne ha en negativ valør for noen sekstiåringer. I hele resten av undersøkelsen unngikk jeg problemet ved konsekvent å si ”arbeidstakere over seksti år” istedet for å si ”eldre arbeidstakere”.

Første prøveintervju gikk greit, vi hadde en hyggelig tone og god kontakt. Informanten sa et par ganger. ”Jeg vet ikke hva du egentlig vil høre?”, og jeg svarte da at det var det informanten ville fortelle som var viktig, ikke det jeg eventuelt ville høre. Gjennom hele intervjuet konsentrerte jeg meg om å lytte aktivt og vise gjennom mimikk, kroppsspråk og smil at dette var interessant. Informanten snakket mye, jeg brøt inn av og til med nye spørsmål. Ved gjennomlytting av intervjuet i ettertid syntes jeg at intervjuet hadde beveget seg mye på overflaten og ble litt springende. Istedefor burde spørsmålet ha vært forfulgt mer ned i dybden, men jeg fikk ikke det til den dagen. Det var også vanskelig å forholde seg til flere ting på en gang, dvs. båndopptakeren, klokken, informanten, intervjuguiden og min egen væremåte. Etterhvert løste jeg dette problemet ved å se bort fra båndet og guiden og konsentrere meg om informanten først og fremst. Når informanten stoppet opp i samtalen, foretok jeg en kjapp vurdering over om jeg skulle forfølge spørsmålet videre eller skifte spørsmål.

Disse to prøveintervjuene betraktet jeg som opplæring, jeg lyttet gjennom dem mange ganger de følgende dager. Etterpå ble båndene slettet. Disse intervjuene ble ikke skrevet ut. Beskrivelsen av arbeidsprosessen som gjengies her, ble imidlertid skrevet ned fortløpende ettersom prosessen skred fram.

5.3 Datainnsamlingen

I de to prøveintervjuene hadde jeg fått til en hyggelig tone og god kontakt med informantene, men kunne ha vært flinkere til å gå mer i dybden med spørsmålene. Jeg leste mer teori om intervjuing, forenklet intervjuguiden noe og var klar til å begynne datainnsamlingen.

Fra personallisten ble valgt ut relativt vilkårlig ti informanter, tre menn og syv kvinner. For lettvinthets skyld ble valgt ut informanter der arbeidsplassen var i rimelig reiseavstand fra Bergen sentrum. De fleste arbeidet i helsevesenet og videregående skole, som er de to største gruppene av fylkeskommunalt ansatte. To informanter arbeidet i fylkesadministrasjonen. Jeg planla å møte alle på deres egen arbeidsplass. Informasjonsbrevet ble sendt ut og etter en knapp uke ringte jeg opp og spurte om de var villige til å være med i undersøkelsen. Med dem som svarte ja ble det gjort en avtale. Tre personer ga avslag ved denne første henvendelsen. Med resten ble det gjort avtaler om intervju. Informantene bestemte selv tidspunkt for intervjuet. Det ble lagt vekt på at intervjuet ikke skulle forstyrre informantene i deres daglige gjøremål. Noen informanter hadde høve til å gå fra arbeidet en times tid i arbeidstiden, andre hadde ikke slik mulighet. Med disse ble det avtalt tid like etter arbeidstidens slutt. Intervjuene fant sted i møterom på de respektives arbeidsteder. Før båndopptakeren ble startet informerte jeg om undersøkelsen og understreket informantens rett til frivillighet. På dette tidspunkt var der ingen som trakk seg.

I den etterfølgende intervjuing ble det fokusert på å ikke forlate spørsmålene før intervjueren følte seg rimelig sikker på at informanten forstod at det forskeren ville fram til var informantens opplevelse og mening om den typen læring som ligger innbakt i selve arbeidsprosessen, i utførelsen av arbeidsoppgavene. Utrykk som "den tause kunnskapen" ble også brukt av flere informanter om denne typen læring.

Intervjuene varte fra tre kvarter til en time. Jeg prøvde å holde meg til spørsmål: "Kan du fortelle om.....?" og "Hvordan opplever du.....?" Jeg konsentrerte meg om å holde fokus på tema, men opplevde flere ganger et dilemma ved at informanten kom ut på viddene og jeg var redd for å avbryte. Etterhvert gikk det bedre, jeg ble tryggere i intervjusituasjonen og klarte å gå mer i dybden på spørsmålene. Intervjuene ble ordrett skrevet av og et naivt resyme av hvert intervju ble skrevet samme dag etter at intervjuet var avsluttet.

5.4 Egen forskerrolle

Hele tiden hadde jeg prøvd å tenke over og vurdere min egen rolle som forsker. Jeg spurte meg selv om jeg var egnet nok til å gjøre en kvalitativ undersøkelse med de kvalitetskrav som det innebærer. Jeg vet jo om meg selv at jeg er utålmodig og lite opptatt av detaljer. Intervjuingen regnet jeg med å klare, men analyseprosessen er et meget krevende detalj- og nøyaktighetsarbeid. Er jeg istand til å få tak i de data som undersøkelsen min trenger. Er forventningene

mine for store? En svakhet jeg opplevde i denne perioden var at jeg hadde en tendens til å samle mye litteratur om emnet læring. Jeg fant stadig mer og mer teori som syntes relevant. Til slutt måtte jeg slutte å lese og konsentrere meg om datainnsamlingen. I ettertid ser jeg at den praktiske del av undersøkelsen skulle ha begynt tidligere.

Jeg måtte også tenke over mine egne fordommer og min egen førforståelse av tema og området rundt. Jeg kjenner fylkeskommunale arbeidsplasser godt etter femogtyve års ansettelse. Jeg oppfattet ikke fylkeskommunen som arbeidsssted som et problem. Tvert imot har jeg alltid sett på denne organisasjonen som en god arbeidsplass totalt sett, men hvis man ser organisasjonen som bestående av flere hundre arbeidsplasser med felles overordnet styring, så vil det naturlig nok finnes store forskjeller i den daglige struktur. Arbeidsoppgaver, struktur, arbeidsmiljø og ledelse vil være ulikt fra sted til sted. Hvis jeg skulle erkjenne noe problem for meg selv i denne forskningsprosessen måtte det være at jeg er svært opptatt av hvorfor så mange førpensjonerer seg i dagens arbeidsliv. Jeg er selv godt over seksti år, har valgt å arbeide fram til ordinær pensjonsalder og mener at mange sekstiåringer pensjonerer seg for tidlig. Ville denne førforståelsen innvirke på intervjuet og datainnsamlingen? Etter min mening skjedde ikke dette. Jeg prøvde å holde fokus på hva som hørtes ut til å være essensen i informantens opplevelser og hvilke fenomen data var uttrykk for, og minnet meg selv stadig om at det er informantens opplevelse og definisjon av sin virkelighet som er gjenstand for undersøkelse.

5.5 Etiske aspekt

Gjennom forskningsprosessen må en tenke over de etiske aspekt. Personvernet er et viktig aspekt i en forskningssituasjon. Generelle faglige etiske regler for samfunnsvitenskaplige forskere og filosofisk etisk teori fungerer som rammer rundt undersøkelsen.

I Helsinkideklarasjonen stilles det krav om at utvikling av ny kunnskap må vurderes opp mot beskyttelsen av individet, (World medical association (WMA) 2000). Det er særlig vesentlig å anonymisere de som kan identifiseres gjennom forskningsresultatet. I denne undersøkelsen brukes direkte sitat fra informantene, men utsagn kan ikke spores tilbake til den enkelte informant. For nøyaktighets skyld var det imidlertid nødvendig å knytte noen utsagn til spesifikke bransjeområder, fordi noen utsagn bare var gyldige for helse- eller skolesektoren. Disse utsagn var knyttet til organisatoriske eller strukturelle forhold og ikke til personer.

Intervjupersonen ble informert om hensikten med undersøkelsen samt om sin rett til å avslå deltakelse. Denne informasjonen ble først sendt som brev, senere gjentatt pr. telefon ved at jeg ringte opp hvert enkelt deltaker og spurte om vedkommende var villig til å la seg intervju. Informanten i denne

undersøkelsen er sikret konfidensialitet ved at det ikke er gjengitt eller brukt data som viser til personer. Alle personidentifikasjoner er blitt anonymiserte og behandlet på en konfidensiell måte. Dette innebærer nøye vurdering av alle opplysninger som eventuelt kunne avsløre deltakers anonymitet. Datalistene og lydbandene er oppbevart i atskilt låsbare skap. Etter at undersøkelsen er godkjent vil alt dette materialet bli destruert.

De tre arbeidsområdene helse- og sosialsektoren, videregående skole og fylkesadministrasjonen består av flere arbeidssteder innen hvert område. Ingen arbeidssteder er navngitt. Visse utsagn er imidlertid knyttet til det spesifikke området, for eks til skolen. Dette skyldes at det fremkom utsagn som informanten hevdet var av vesentlig betydning for å forstå hverdagen i skolen. Utsagnene er knyttet til strukturelle forhold som grunner seg på departementets innføring av stadig nye reformer i skolen. For nøyaktighets skyld mente jeg at det var nødvendig å presisere hvor dette skjedde når det gjaldt de forhold som ble samtalt om. Noen forhold ble kun knyttet til skolen, andre forhold ble kun knyttet til helsesektoren.

Kapitel 6 .0 Analysearbeidet

6.1 Koding

Med koding menes analyseprosedyrer, analysekontroll og begreps- og teoriutvikling.

Jeg gir her en oversikt over begrep som er relatert til Grounded Theory og som jeg bruker i oppgaven.

Fenomen:	Arbeidsplassen som læringsarena, (i denne undersøkelsen).
Utsagn:	Direkte sitat fra informantene
Åpen koding:	Data blir undersøkt, sammenliknet, begrepsfestet og kategorisert
Aksial koding:	Forbindelser mellom begrepene undersøkes. Data settes sammen på nye måter
Selektiv koding:	Valg av kjernevariabel og hovedkategorier
Kreativitet:	Fri reflektering. En leter etter mønstre. Nye spørsmål kommer fram.
Kjernekategori:	En kategori som forekommer ofte og som kan relateres til de andre kategoriene og som binder disse sammen. Kjerne-kategorien har betydning for å formulere en formell teori

og skal uttrykke problemets dimensjoner og gi den ”tråden” som binder kategoriene sammen

Teoretisk sensitivitet: Forskeren er opptatt av å finne mening i data

Teoretisk sampling: En velger ut begrep som har teoretisk relevans

Memos: Analysekontroll. Skrevne notat om ideer og sammenhenger som dukker opp under kodeprosessene

Begreps- og Teoriutvikling: Vurdering av kategoriene. Vurdering av strategier og konsekvenser. Konsekvenser for praksis

Som tidligere nevnt er analysearbeidet i Grounded Theory fram og tilbakeprosesser, og jeg valgte i tråd med Glaser og Strauss råd å følge læreboka,s oppskrift om framdriftsplan. Intervjuene ble transkriberte etterhvert og jeg foretok den første kodingen.

Koding vil si at data analyseres, sorteres og kategoriseres. Kodene kalles substantive koder fordi de indikerer substansen i data og de kodenavn som brukes er ofte hentet fra deltakerens egne ord og uttrykk, såkalte IN-VIVO koder. Kodene fungerer som et bindeledd mellom informantens utsagn og utviklingen av begrep. I Grounded Theory er en opptatt av å finne den sentrale prosessen eller prosessene som belyser det fenomenet en vil utforske. Man fokuserer på de begrepsmessige kategoriene, deres egenskaper og dimensjoner og relasjonene mellom dem.

Når kodete data sammenliknes, vil mønster/kategorier tre fram. Kategorier er data som synes å høre sammen og som en kan samle sammen i mer overordnede betegnelser. De kategoriene som fremkommer blir holdt opp mot intervjuguiden og spørsmålene der blir eventuelt endret slik at kategoriene kan bli gjort til gjenstand for nærmere undersøkelser.

Forskeren lever med data under hele. En skal skille ut datainnholdet i hver tekstsekvens og etterhvert finne fram til større meningsenheter. I den forbindelse skriver en notat, såkalte MEMO om data og de kodete kategoriene. MEMO omfatter overgangen mellom koding og det analytiske rammeverket. Memoskriving foregår gjennom hele analyseprosessen og starter allerede ved et første intervjuet. Disse tidligere Memo gir ideer for videre datainnsamling og peker på områder som bør undersøkes nærmere.

I min undersøkelse skrev jeg derfor Memo basert på tekst fra intervjuene. Dette var også en hjelp til å reformulere spørsmål i intervjuguiden slik at man

fikk frem flere detaljer knyttet til hvert spørsmål. Eksempel på memo basert på kodeordet ”**ANERKJENNELSE**”.

MEMO: Anerkjennelse kan beskrives som en tilstand, et forhold og en prosess. Tilstanden sier noe om personen som deltaker i felleskapet . Personen nyter tillit og respekt og har tilhørighet. Å bli anerkjent innebærer å bli respektert og verdsatt.

Anerkjennelse kan være en behagelig opplevelse. Mangel på anerkjennelse kan oppleves ubehagelig. Konsekvensen av det kan få personen til å å avslutte arbeidsforholdet, enten som sykmeldt eller på frivillig basis.

6.2 Åpen koding

Åpen koding er den første prosedyren i data-analysen. Man kan velge å kode ord for ord, utsagn for utsagn eller hele dokumentet. Data blir undersøkt, sammenliknet, begrepsfestet og kategorisert. Det blir skrevet ned kodeord ut fra hva som er kjernen i utsagnet. Hvis det er vanskelig å kode, sier Glaser og Strauss at en kan spørre seg: ”What,s going on here?”. Å stille spørsmål til data er det mest sentrale i Grounded Theory ifølge Glaser og Strauss, (1967). Begrepene fra åpen koding er et foreløpig redskap. Hensikten er at en senere i prosessen finner fram til kategorier og relasjoner som favner totaliteten i data. I en åpen koding vil mange forskjellige kategorier bli identifiserte. Noen av disse vil høre til et fenomen, andre kategorier vil peke på betingelser, hendelser, interaksjon eller konsekvenser. Begrepsnavnet som plasseres på en kategori vil ikke nødvendigvis vise om kategorien peker på betingelser, hendelser, interaksjoner eller konsekvenser. Det er forskeren som avgjør dette. Det kan bli et problem at man ”overkoder”. Det vil si at det blir så svære datamengder at en mister oversikten. I en periode var nok dette tilfelle i min undersøkelse, og jeg måtte få hjelp til å komme videre.

Ordene koder, begrep og kategorier synes i litteraturen å bli brukt noe omhverandre og grensene er flytende. Slik jeg ser det , handler det om å gi et fenomen et navn.

Etter at de syv første intervjuene var utført tok jeg en pause, leste og lyttet gjennom alle intervjuene flere ganger. Hvert intervju ble skrevet ordrett av og redigert inn i en matrise med bred marg og plass til å skrive inn begreper, kategorier og egenskaper. I Grounded Theory skal man i nye intervjuer bygge på de kategorier som etter hvert fremkommer i forutgående intervju. Denne oppskriften ble fulgt. Jeg brukte lang tid på å finne frem til passende koder. Eksempel på åpen koding:

1. *Som arbeidstaker må du også benytte deg av kollegenes erfaring. Du arbeider i en helhet og må utveksle relevant kunnskap.*
Kode: Utveksle erfaring. Kunnskap i handling

2. *Hver dag lærer vi, og det vi lærer i dag kan vi få bruk for i morgen eller i neste uke. Vi lærer hvordan kunnskapen brukes i forskjellige sammenhenger*

KODE: Samler erfaring. Kunnskap i handling

6.3 Aksial koding

Etter at den åpne kodingen var ferdig gikk jeg gjennom hvert intervju på nytt, kontrollerte kodene og samlet sammen like koder fra alle intervju. For å få en bedre oversikt samlet jeg kodene først i to store grupper, utsagn som beskrev individet og utsagn som beskrev organisasjonen.

I teoretiseringsprosessen må en skille mellom beskrivelser, begrepsfesting og teoretisering. Disse stadier i analyseprosessen bygger på hverandre. Beskrive er å fortelle en historie. Begrepsfesting er å klassifisere en hendelse, et objekt eller forhold langs varierte dimensjoner som forskeren finner relevant ut fra data. Teoretisering er å relatere klassifikasjonene til hverandre. Et navngitt, merket fenomen kan lokaliseres og klassifiseres. Det som blir samlet under felles merking vil ha en eller flere egenskaper med tilhørende dimensjoner felles, som for eks størrelse, kontur, form eller evne.

I dette stadiet av analyseprosessen skal en, ifølge Glaser og Strauss, (1967) ”løfte” seg opp over datamaterialet og se etter særlige kjennetegn, trekk eller karakteristika. Hvis det er vanskelig kan en gjøre om til spørsmål og spørre: Hva er det sentrale fenomenet? Hva springer mest i øynene? Hvem er aktørene? Hvilke strategier bruker de? Hva blir konsekvensene? Hva er felles, hva er ulikt? Dette kaller Glaser og Strauss for komparativ metode.

I den aksiale kodingsprosessen ser en etter gjentatte mønster i hendelser, forhold, interaksjoner etc. som viser hva folk gjør eller sier. I kodingsprosessen står kategorien for et fenomen, og et fenomen er en term som er knyttet til spørsmålet: ”Hva skjer her?”. (What,s going on here?, Glaser og Strauss 1967). For eks. **“Manglende anerkjennelse av eldre arbeidstakere”** er en kategori. Det er også et fenomen. Et fenomen har evne til å forklare hva som skjer. Betingelser er sett av hendelser som skaper situasjoner og som til en viss grad forklarer hvordan folk reagerer på visse måter.

Noen kategorier blir hovedkategorier, andre blir underkategorier.

Glaser og Strauss, (1967) sier at Aksial koding er å relatere kategorier til underkategorier ut fra deres egenskaper og dimensjoner. Egenskaper viser karakteristika ved kategorien og lokaliseringen av egenskapen langs et kontinuum /en rekke viser egenskapens dimensjoner. Når grupper av egenskaper stilles opp langs varierte dimensjoner dannes mønstre, (Glaser og Strauss 1967).

Min undersøkelse omfattet hittil bare syv intervju. Det ble kodet fram en foreløpig begrepsdannelse som grunnlag for utvelging av flere informanter.

På spørsmålene om læring i jobben kom det fram at læring i arbeidssituasjonen foregår kontinuerlig, men begrepet læring var ikke så vanlig å bruke om den aktivitet som utspant seg. Videre tegnet det seg et svakt bilde av at visse forutsetninger hadde fremmende eller hemmende virkning på evne og vilje til læring.

Ti nye navn ble nå valgt ut til intervjuing, fire menn og seks kvinner. Mens de første ti informanter ble vilkårlig valgt ut, valgte jeg nå bevisst fra personalisten informanter fra flere forskjellige arbeidsplasser og med flere av de forskjellige yrker som er sysselsatt i fylkeskommunen. I dette siste utvalget var representert personer fra videregående skole, helsevesenet, tannhelsetjenesten og barnevernet. Det var bredde i utvalget. Utdanningsbakgrunnen varierte fra lektorutdanning til omsorgsarbeider. På min forespørsel fikk jeg tre avslag. Intervjuguiden ble supplert med spørsmål som kunne utforske mer i dybden de foreløbige kategorier som syntes å utpeke seg. Etter at disse intervjuene var utført begynte jeg å se nøyer på forbindelser mellom begrep, kategorier og egenskaper og å gruppere sammen data. Dette tok lang tid.

Det forelå nå totalt fjorten intervju og det var på tide å ta en bestemmelse om det behøvdes flere.

Flere hovedkategorier og en kjernekategori var kommet fram. Imidlertid ønsket jeg å utdype noen spørsmål litt mer og det ble sendt informasjonsskriv til fire nye informanter, som alle sa seg villige til å være med i undersøkelsen. Jeg valgte bevisst disse fire fra stillingskategorier som som hittil var lite eller ikke representerte blant de andre informantene.

Bestemmelsen om et eventuelt metningspunkt er vanskelig sier Glaser og Strauss. Kjernevariabelen skal opptre hyppig og binde de forskjellige data sammen, og skal vise mye av variasjonen i de innsamlede data. Å søke etter avkrefte og bekrefte tilfeller, (confirming and disconfirming cases) er et annet uttrykk for maksimal variasjon. Alle fire intervju ble utført, men i de siste to intervjuer kom intet nytt fram.

Begrepsutviklingen foregikk gradvis ved integrering av kategorier og deres egenskaper til overordnede begrep. Målet var å finne en kategori av høyere orden som kunne integrere flere av de identifiserte kategoriene i en såkalt kjernevariabel. Under datainnsamlingen ble det skrevet et såkalt naivt resyme av hvert intervju, der forskeren spurte seg selv: Hva er hovedinnholdet? Hva er essensen i arbeidstakerens opplevelse av arbeidsplassen sin som en læringsarena etter fyllte seksti år. Kan hovedinnholdet presiseres i en setning? Hovedinnholdet ble identifisert til å være eldre arbeidstakeres opplevelser, vurderinger og meninger om individuelle og organisatoriske læringsbetingelser som fremmet eller hemmet læring gjennom jobben i siste del av arbeidstakerens yrkeskarriere.

6.4 Selektiv Koding

Selektiv koding er å søke etter en sentral kategori som sammenholdes med de

andre kategoriene i den hensikt å finne fram til en totalbeskrivelse av funnene til et bilde av den utforskede virkelighet, et bilde som er begrepsmessig sammenhengende. I den endelige bestemmelse av hva som er kjernekategori kan forskeren spørre seg: Hva synes å være mest i fokus her? Hva er kjernen i det som er fremkommet gjennom analysen av datamatriellet?

Når man begynner å se konturene av en teori som er forenlig med data, er tiden kommet til å fokusere kodingen mot hovedkategoriene. Man avgrensar kodingen til de begrep som kan relateres til den hovedvariabelen en mener å se konturene av, (Glaser og Strauss 1967). Hovedkategorien, eller variabelen, blir en slags empirisk veiviser for ytterligere datainnsamling og sortering.

Grounded Theory krever at teoridanning skal begrunnes i data som fremkommer i utviklingen av begreper og kategorier i undersøkelsen.

Utviklingen av teori skjer gjennom koding av utsagn og innsamling av data fra andre kilder, for eks litteratur. Målet er å avdekke mønstre som er relevante for det området som undersøkes. Gjennom skriving av teoretiske notater, (memos), skal forskeren konstant sammenlikne sine fortolkninger.

I følge Glaser og Strauss, (1967) er der i sosialvitenskapene teorier som er systematisk formulerte men dårlig forankret i empirisk forskning. Glaser og Strauss kritiserer dette og lanserer Grounded Theory som et godt alternativ der datainnsamling og teoriutvikling er vevet inn i hverandre. Analysen kan lede fram til en substansiell teori eller en mer formell teorigenerering, (Glaser og Strauss 1967). Teorien utvikler seg fra data og er derfor en sann forklaring på fenomenet. Imidlertid godtar Glaser og Strauss at en kan bruke Grounded Theory som metode uten å produsere teori. Dette kan for eks være tilfellet der en ønsker å gi en grundig beskrivelse av et fenomen uten å gå hele veien til teori. I Grounded Theory betyr teoretisering et sett av velutviklede kategorier som er systematisk knyttet til hverandre og som bidrar til å forme det teoretiske rammeverket som forklarer fenomenet. De begrepsmessige navn må springe ut av konteksten der de er lokaliserte. Med kontekst menes her situasjoner, bakgrunn eller betingelser.

I denne undersøkelsen bruker jeg først og fremst Grounded Theory strategier i analysen av data og i mindre grad som teoridanning.

Jeg har utviklet et rammeverk om arbeidsplassen som læringsarena som er forankret i data fra atten intervjuer blant fylkeskommunale arbeidstakere.

Som uerfaren forsker har jeg forsøkt å følge fremgangsmåten i Grounded theory slik den beskrives av Glaser og Strauss, (1967). Undersøkelsen må betraktes som en begynnende analyse uten at teoridanning i denne omgangen er fullført.

KAPITEL 7.0 PRESENTASJON AV FUNN

7.1 Innledning

Jeg har valgt å gjøre en undersøkelse om eldre arbeidstakere og lærende arbeidsplasser. Atten fylkeskommunale arbeidstakere har delt med meg sitt syn på disse fenomenene.

Arbeidstakere over seksti år ble spurt om deres opplevelse av arbeidsplassen som læringsarena etter at de fyllte seksti år. Gjennom samtaler fremkom deres oppfatning av hva de forsto med en lærende arbeidsplass, organisatorisk læring, hvordan de bedømte egen læringsvillighet, evne til å mestre ny teknologi og arbeidslivets hyppige endringer. Det er således informantens egen selvevaluering som har vært styrende. Deres egne uttalelser er ikke kontrollert mot andre syn, for eks. fra ledere og kolleger.

Innenfor rammen av en enkelt hovedoppgave vil det ikke være mulig å gå nærmere inn på alle de sider som et så omfattende fenomen kan innbefattes i begrepet ”arbeidsplassen som læringsarena. Det blir nødvendig å avgrense. Avgrensing av oppgaven betyr å velge ut noen kategorier og velge vekk andre. I en slik prosess kan vesentlige aspekt gå tapt. Det får så være. Mine valg grunner seg på hva som dukket mye opp i datamaterialet og samtidig føltes relevant i forhold til problemstillingen.

Gjennom intervju, analyse og memo-skriving ble det klart at det er vanskelig å se de enkelte faktorer i en lærende arbeidssituasjon isolerte. Alt henger sammen. Funnene utkrystalliserte at en kan knytte den læring som foregår i arbeidssituasjonen til tre hovedområder. For det første knyttes det til personlige egenskaper, til slike fenomen som personens egeninteresse, egeninnsats og lærevillighet. For det andre til kontekstuelle forhold, til miljø og deltakelse, og til hemmende og fremmende læringsfaktorer som er en del av miljøet. Og for det tredje knyttes det til relasjonelle forhold, til samspillet med kolleger og ledere i de ulike fellesskapene som en arbeidsplass består av. De kategoriene som trådte tydeligst fram gjennom analysearbeidet ble til sist samlet i et oversiktlig rammeverk, figur 7.4.1 der både individuelle og organisatoriske faktorer er med. Isolert sett er ett av begrepene ikke en tilstrekkelig betingelse for læring i jobben. Fellesskap og individuelle moment må begge deler være med for å gjøre arbeidsplassen til en læringsarena som tilfredsstillt kravene til både individuell og organisatorisk læring. Hovedkategoriene samles rundt en kjernekategori.

7.2 Kjernekategori: Lærevilkår

De funn som er gjort i undersøkelsen presenteres i forhold til kjernekategorien *Lærevilkår*. Det sentrale fenomenet, Arbeidsplassen som læringsarena, spenner fra individuelle til organisatoriske forhold og har bestemte egenskaper med tilhørende dimensjoner. Arbeidsplassen fungerte som en læringsarena på mange

ulike sett, både positivt og negativt. Både individuelle og organisatoriske lærevilkår ble trukket frem. De ulike vilkår innvirket på forskjellige måter på hvordan og hva slags læring og utvikling informantene opplevde. Gjennom analyseprosessen kom der fram bestemte egenskaper, (hovedkategorier) basert på informantenes opplevelser av sin livsverden og som de sa var med på å fremme eller hemme den læring som til daglig finner sted i gjennom utførelse av arbeidsoppgavene.

Informantene ble bedt om å fortelle fra sine opplevelser, først om arbeidsplassen som læringsarena generelt deretter om opplevelsen av mer spesifikke kategorier etter hvert som analysen fikk frem konkrete kategorier.

Det ble så min oppgave å reflektere over opplysningene og knytte dem sammen til et sammenhengende rammeverk. Mange av disse kategoriene kunne samles under det overordnede begrepet lærevilkår. Begrepet lærevilkår kan synes meget vidt. Imidlertid ble jeg etter nøye omtanke enig med meg selv om at egenskaper og dimensjoner ved kjernekategori ville avgrense og konkretisere noen spesielle lærevilkår som synes å være av vesentlig betydning og som analyseprosessen hadde lyktes i å begrepsfeste.

Under bearbeidelsen av materialet utkrystalliserte det seg også et uttrykk som gikk igjen i mange av intervjuene, og som ofte ble brukt av informantene som begrunnelse og forklaring på hvorfor de fant så opplagt at de selvsagt lærte fordi om de nå befant seg i senyrkesfasen. De sa at de ”måtte jo henge med”! Ny teknologi ble hyppig nevnt som begrunnelse og en forklaring på at de både måtte og ønsket å ”henge med” i læringskarusellen. ”Ellers blir vi utgått på dato”, sa mange av informantene.

Informantene ble svært aktive i samtalene under dette punktet. Det ble fortalt mye om læringsvillighet og egeninnsats. Alle informantene hadde et positivt syn på egen læringsvillighet, og de begrunnet det ofte med at slik læring var helt nødvendig, ellers ville de bli ”utgått på dato”, som flere informanter uttrykte det. Jeg tolket dette på flere måter. Kunne det bety at hvis vi ikke vil ”henge med”, dvs lære nytt, blir vi kanskje uten jobb eller satt til side som utbrent? Eller betød det at arbeidet ville miste sin meningsfullhet?

I etterfølgende intervjuer ble dette testet ut. De færreste var redd for å miste jobben. I fylkeskommunal sammenheng er det ikke vanlig å si opp folk.

Utsagnet var mer et bilde av at de ønsket å bli verdsatt, at de ville bruke seg selv gjennom jobben og oppleve meningsfylt arbeid like frem til de valgte å gå av med pensjon.

Ved kropp, mimikk og tonefall ga informantene uttrykk for stolthet over å henge med og bidra til å gjøre mytene til skamme. Jeg valgte å ta uttrykket ”vi må jo henge med” med som et vedheng til kjernekategori.

Her vil jeg først gi en kort beskrivelse av de utvalgte hovedkategoriene som deretter vises som et rammeverk i figur 7.4.1. I etterfølgende punkt viser jeg et bredt utvalg av sitater fra deltakerne. Dette er grunnlaget for fastsettelsen av kategoriene.

7.3 Hovedkategoriene - kort oversikt

Hovedkategori: Forståelse av begrepet "Lærende arbeidsplass".

Et av punktene i denne undersøkelsen var å få eldre arbeidstakers syn på hva de forsto med begrepet "lærende arbeidsplass". Kategorien kom frem gjennom analyse av mange utsagn som beveget seg rundt opplevelsen av utførelsen av arbeidsoppgavene. Det er informantenes egen vurdering av hvordan og når de opplever læring gjennom utførelse av arbeidsoppgavene, og hva slik læring betyr for dem.

Hovedkategori: ."Læringsvillighet".

Denne kategorien kom frem ved å be informantene beskrive sin egen læringsvillighet. Det er en subjektiv beskrivelse av hvordan de opplever egen læringsvillighet etter at de fyllte seksti år og blir karakteriserte som eldre arbeidstakere. Informantene ville fortelle mye om dette. Det er en selvevaluering som her kommer fram.

Hovedkategori: "Anerkjennelse".

Kategorien kom frem gjennom spørsmål om i hvilken grad informantene føler at de får brukt seg selv i jobben og om de opplever at arbeidet deres blir verdsatt. Jeg spurte også om de synes at de ble oppmuntret og fikk mulighet til videreutvikling.

Hovedkategori "Relasjoner".

I forbindelse med samtaler om organisasjonens eventuelle læring fremkom hovedkategorien relasjoner i mange sammenhenger. Informantene fortalte her om distanse og nærhet mellom deltakerne i et arbeidsfellesskap og i hvilken grad de følte støtte og oppmuntring fra kolleger og hva det betydde for samarbeidet og i hvilken grad de stolte på og respekterte sine medarbeidere.

Hovedkategorien "Relasjoner" pekte seg ut som en vesentlig faktor for læring i jobben. Når det gjaldt forhold til lederen ble spørsmålene konsentrert om i hvilken grad informanten følte at en fikk aktiv støtte fra lederen til å forbedre sin arbeidsutførelse.

Hovedkategoriene: ."Læringsmiljø" og "Læringsbarrierer".

Organisatoriske betingelser preger hele bedriften mens individuelle betingelser er vesentlig knyttet til individet.

En viktig faktor i en læringsundersøkelse om organisatorisk læring blir å øke vår kunnskap om hvordan slik læring skjer og hvilke trekk som karakteriserer det lærende arbeid. For læring som foregår i det daglige arbeid vil det være av interesse å finne ut hvilke forhold ved jobben, bedriften og miljøet som i størst mulig utstrekning påvirker mulighetene for å lære gjennom arbeidet.

Gjennom å identifisere vilkår for slik læring får bedriften redskap som kan danne utgangspunkt for tilrettelegging av læring på arbeidsplassen.

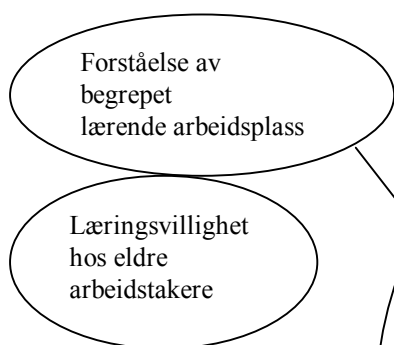
Analysearbeidet utkrystalliserte forhold i miljøet som virket hemmende eller fremmende på læring i arbeidssituasjonen.

7.4 Teoretisk rammeverk

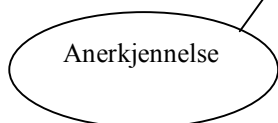
Figur 7.4.1 illustrerer et begrepsmessig rammeverk over hvilke sentrale kategorier som inngår i informantens opplevelse av å lære og utvikle seg i jobben sin og hvordan de ulike kategoriene forholder seg til hverandre. Rammeverket er forankret, (Grounded) i empiriske data som fremkom under intervjuene.

INDIVIDUELLE LÆREVILKÅR

Opplevelser av arbeidsplassen som læringsarena for eldre arbeidstakere

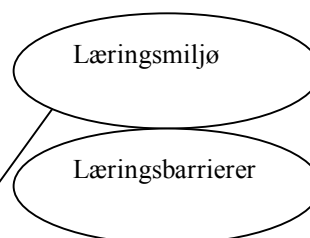


Opplevelse av holdninger mot eldre arbeidstakere

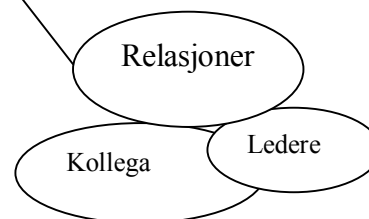


ORGANISATORISKE LÆREVILKÅR

Opplevelser av organisatoriske forhold



Opplevelse av relasjoner i arbeidsfellesskapet



Figur 7.4.1

MEDVIRKENDE FAKTORER

- * arbeidslivets endringer
- * ny teknologi

I det etterfølgende presenteres funn fra undersøkelsen innen tema ”Arbeidsplassen som læringsarena” referert med informantens egne ord og uttrykk. Sitatene er gjengitt i kursiv. Informantene forteller om hvordan de forstår begrepet ”lærende arbeidsplass” om hvordan det oppleves å bli aldrende arbeidstaker i forhold til jobben og sin egen læringsvillighet, og hva de betrakter som viktige lærevilkår ved arbeidsplassen som læringsarena. De gir også sitt syn på om de opplever at deres arbeidsplass tar i bruk systematisert organisasjonsmessig læring knyttet til arbeidsfellesskapets totale kunnskapsmessige erfaring.

I presentasjonen har jeg valgt å beskrive hva som kom fram i intervjuene og mest mulig bruke personenes egne ord i beskrivelsen. En sammenfattende drøfting av funnene vil følge i neste kapittel av oppgaven.

7.5 INDIVIDUELLE LÆREVILKÅR

Hovedkategori: Forståelse av begrepet ”Lærende arbeidsplass”

Hovedkategorien ”Forståelse i forhold til begrepet lærende arbeidsplass” ble belyst i atten intervju. Begynnelsen av intervjuet startet med en gjennomdrøfting av begrepet ”lærende arbeidsplass” og hva det betydde for informanten. Sammen med informantene fikk jeg fram deres forståelse av begrepet lærende arbeid. I sin daglige arbeidssituasjon møter arbeidstakerne et vell av impulser og inntrykk. Etter hvert tilegner man seg måter å forholde seg på slik at arbeidet forløper godt. Denne læringen er en del av det daglige arbeid.

Det store flertallet av informantene opplevde arbeidsplassen sin som lærende. De sier at det foregår en betydelig kompetanseøkning gjennom læring i arbeidslivet. Det mest vesentlige av det de kan som har betydning for jobben, det har de lært ved å være i jobben og ikke gjennom organisert opplæringsvirksomhet.

At de opplevde det slik ble sagt å være knyttet til en rekke forhold, bl. a. til motiverende forhold og ulike lærevilkår som for eksempel forholdet til ledelse og kolleger.

Alle fremhever at egen interesse og stå-på-vilje er en grunnleggende faktor for så vel individuell som organisatorisk læring. Men enkeltvis er ikke tilstedeværelsen av disse faktorene nok, det totale læringsmiljøet er nødvendig og blir sterkt fremhevet som en viktig forutsetning for å stå på og yte samt trives i arbeidet.

Etterfølgende utsagn viser hvordan informantene selv forklarer begrepet lærende arbeidsplass:

*Jeg synes begrepet erfaring gir bedre mening enn begrepet læring. Jeg høster erfaring hele tiden. Erfaringsbegrepet dekker det jeg mener med læring i jobben. **Jeg lærer ved å være i jobben.***

Det jeg forbinder med en lærende arbeidsplass er at du får oppgaver du kan vokse og utvikle deg på. Vi lærer hvordan kunnskapen

brukes i nye sammenhenger.

*Det meste har jeg lært meg selv, ved øving, prøving og feiling.
Det er vanskelig å si hva jeg har lært i disse femogtyve årene,
det er jo en taus kunnskap Jeg føler at jeg kan jobben min.*

Erfaringslæring er ikke noe en går til daglig og tenker på, sa informantene, det meste skjer ubevisst, det kan være vanskelig å sette ord på det. De definerer erfaring som mestring av jobben, som kunnskap i handling, de lærer hvordan kunnskapene brukes i nye sammenhenger. Det innebærer både manuelle ferdigheter og mentale operasjoner. Slik blir en forberedt på å møte liknende situasjoner en annen gang. Det en lærer i dag får en kanskje bruk for neste dag eller i neste uke. En bygger opp en vurderingsevne som er basert på mange års erfaringslæring og som sies å være en positiv faktor når endringene gjør det nødvendig med ny læring. Selv om man hele tiden lærer nytt, bygger man på den erfaring en har tilegnet seg før. En metafor som brukes er at det fungerer som et system av knagger, der en hekter ny kunnskap på tidligere erfaring.

Vår vurderingsevne bygger på mange års erfaring. Selv om vi hele tiden lærer nytt bygger vi på den tidligere erfaring vi har skaffet oss. På en arbeidsplass lærer du støtt. Det er vanskelig å si konkret hva lærte jeg i dag og hva lærte jeg i går, men du lærer støtt. Jeg føler at jeg er blitt flinkere og flinkere i jobben min. Når det gjelder data så ser jeg at jeg mestrer det godt nå. Jeg kan jobben min. Jobben endrer seg hele tiden, det må en jo kontinuerlig forholde seg til. I skolen har jo endringene vært spesielt hyppige de siste årene og jeg har måttet følge med i utviklingen. Jeg må jo henge med i det som skjer, jeg må holde meg oppdatert. Jeg melder meg ikke ut

Gjennom læreprosessen mestres arbeidsoppgavene. Prosessen kan innebære at nye situasjoner skaper behov for nye rutiner og prosedyrer, at tingene må gjøres på en annen måte enn tidligere. Dette er noe som for eks oppleves sterkt i forbindelse med innføring av ny teknologi.

Erfaringslæring skjer i praksis ofte slik at en ser behovet for nye måter å jobbe på og en setter denne nye forståelsen inn i tidligere erfaring og justerer kursen.

Positiv og negativ læring

Noen informanter skiller mellom positiv og negativ læring. Læring skjer støtt og overalt, men sett i forhold til arbeidsforholdet, så må en skille mellom positiv og negativ læring. Negativ læring er slik læring som personene mener ikke bidrar til resultat. Det kan for eks være arbeidssteder der de organisatoriske forhold er preget av konflikter, manglende samarbeid og dårlig styringsstruktur.

Produksjonen og effektiviteten vil på slike steder være på et lavmål.

Ingen bidrar til fellesskapet, der er ikke organisert forsøk på å samordne arbeidstakernes innsats, der gjøres intet for å motivere, stimulere og inspirere

arbeidstakerne til å yte.

Opplevelsen av slike tilstander kaller informantene for negativ læring. Som en av dem sa: ”En lærer i alle fall hvordan det ikke skal være.

Som individ lærer du hele tiden et eller annet men det er ikke sikkert det er en læring som er riktig for organisasjonen. Det kan være negativ læring. Slik læring kan være med på å låse fast uheldige trekk i bedriften.

Informanten mener at vi lærer hele tiden, men vi lærer ikke alltid på en systematisk måte, derfor er det viktig at en utveksler erfaringer i det daglige miljøet, først da blir læringen av betydning for hele virksomheten. Hvis læring blir betraktet i positiv forstand, skal det inneholde medbestemmelse, demokrati og verdiutvikling, mener informanten.

Det har vi ikke her. Vår virksomhet beveger seg ikke i den retning. Selv om der kan være enkeltindivider som beveger seg i riktig retning er der ingen samordning av tanker, ideer og holdninger som kunne forbedre det totale miljøet.

De som har tatt på seg store og utfordrende nye oppgaver framhever dette som en motiverende faktor som stimulerer læring. Det oppleves som vekst og utvikling og gir en personlig tilfredsstillende. (Det må her pekes på at det er den personen som har vært i slike situasjoner som hevder dette. Innenfor rammen av denne undersøkelsen vet vi ikke om det for eks ble spurt mange andre først som sa nei til prosjektet).

En annen faktor som framheves som motiverende for læring er opplevelsen av mestring. Gjennom opplevelsen av mestring føler arbeidstakeren vekst og utvikling både faglig og personlig.

Jeg har vært villig til å endre meg. Jeg sa ja til å skifte jobb trass i at den nye jobben var helt ukjent for meg. Jeg så på det som en utfordring. Jeg har aldri angret en dag på det skiftet.

Flere informanter gir uttrykk for at det er når nye situasjoner dukker opp at de mest opplever læring

Når det dukker opp ting som fører til at vi må endre rutiner, det kan for eks. være pasienter som skal ha andre former for pleie, det kan utfordringer, du må strekke deg litt, alt går kanskje ikke strake veien.

Erfaringslæring betyr ikke at annen type læring er unødvendig. Noen av informantene understreker at selv om deres sterke poengtering av at den viktigste læring foregår i jobben, er det ikke meningen å nedvurdere den formelle skoleutdanningen. Den utgjør en nødvendig basiskunnskap, den er grunnlag for rekruttering og adgangsbilletten til jobben. Men selve jobben, den

lærers ved å utføre arbeidsoppgavene, hevdes det.

Som godt moden arbeidstaker har en tryggheten i seg til å våge å eksperimentere litt. Det Jeg gjør en bedre jobb i dag enn i tidligere år. Som godt moden første året ofret jeg enormt mye tid og energi på å sette meg inn i jobben. Jeg hadde jo basiskunnskapen som krevdes, men det er jo i selve jobben du lærer. Gjennom jobben fikk jeg mer og mer erfaring i det å vurdere og å knytte sammen flere faktorer og få et bilde av helheten.

Oppsummering

Personene opplever at læring er en kontinuerlig prosess, det foregår læring overalt og hele tiden, hevdes det, men de kaller det for erfaring. Man høster erfaring. Begrepene læring og læreprosesser var noe som disse personene forbandt med skoletiden og eventuell kursvirksomhet, det falt ikke naturlig å bruke disse begrepene i forbindelse med den læring som fant sted gjennom utførelse av arbeidsoppgavene. Erfaring var et begrep de følte seg fortrolig med og brukte mye. Erfaringen manifesterte seg gjennom opplevelsen av å stadig bli flinkere i jobben sin. Det kunne være forbedringer av et visst håndlag, det kunne være kjappere mental og fysisk vurdering av hvordan verktøy brukes eller deler av arbeidsoppgaver utføres. Erfaringslæring innebar også at en lærer om seg selv i forhold til andre, en lærer om sine egne reaksjoner, en lærer nye mennesker å kjenne og de en kjenner opplever en fra nye sider. Erfaringer hjelper en til å tilpasse seg til endringer på en positiv måte, ble det sagt, og var absolutt nødvendig for å følge med i tiden og arbeidslivets krav.

Forståelsen av begrepet lærende arbeidsplass blir uttrykt som det å høste erfaring. Læring foregår hele tiden, men informantene kaller det ikke læring. Ordet læring har de intet forhold til, de forbinder det med skolen eller formell opplæring. Erfaring opparbeides gjennom daglig utførelse av arbeidsoppgavene og vil kunne observeres ved å se at arbeidstakerne blir sikre i sine arbeidsoperasjoner. Det kan være et bedre håndlag, bedre planlegging og bedre samarbeid med kolleger og avdelinger.

Hovedkategori: Læringsvillighet

Et hovedpunkt i undersøkelsen var å undersøke om økende alder førte til forskjell i opplevelsen av å lære og utvikle seg i siste del av arbeidstakerens yrkeskarriere. Intervjupersonene fikk spørsmål om de var opptatt av læringsperspektivet nå i senyrkesfasen, eller om disse spørsmålene hadde mistet noe av sin aktualitet når arbeidstakeren nærmet seg pensjonsalderen. Når det gjelder alder og læring er der en bastant avvisning av at alder har noen hemmende virkning på læringen hos disse informantene. Men læringen må ha en hensikt. Folk må forstå hvorfor en skal endre ting.

Jeg har hørt myten om at vi eldre er utgått på dato! Det gjelder ikke

*meg. **Jeg er ikke for gammel til å lære.** Jeg er læringsvillig, jeg står på for å lære det jeg behøver for å mestre arbeidsoppgavne.*

Den generelle interessen for slike spørsmål er pirret litt av mytene som media i senere år ofte har belyst, at eldre arbeidstakere ikke er endringsvillige eller fleksible og ikke lærer fort nok for et stadig raskere arbeidsliv. Disse mytene ble også flere ganger tatt opp av informantene og avvist.

*Myten om at eldre ikke kan lære er bare tull!
Jeg er ikke motstander av nye ideer, men **jeg må forstå hensikten.***

Jeg kan ikke se at en behøver å bli satt ut av spill på grunn av alder. Det primære må jo være at du skjotter arbeidsoppgavene og tar utfordringene. Er man integrert i arbeidsfellesskapet, så er man med uansett alder. Personligheten teller mer enn alderen. Vi må henge med i svingene!.

Arbeidet mitt føles ikke annerledes etter at jeg fylte seksti. Jeg jobber som før, gjør jobben min minst like godt, kanskje bedre. Jeg føler meg egentlig flinkere og flinkere i jobben min.

Egeninnsats ble sterkt understreket som en absolutt nødvendig betingelse for å følge med i arbeidslivets økende endringskrav. Individuelle faktorer er en grunnleggende faktor. Informantene mente at deres egen stå-på-innsats hadde stor betydning for læring, mens alder var ingen hindring.

*Jeg er ikke for gammel til å lære. **Min egen læringsvillighet er grunnen** til at jeg har lært meg nye arbeidsoppgaver, fulgt med i endringene og utviklet meg.*

*Jeg har lært så mye gjennom arbeidet **på grunn av min egen interesse** og det har gitt meg mye glede. Jeg har kjent tilfredsstillelse. Jeg kaller dette lærende arbeid.*

Jeg kan ikke tenke meg å ta mer utdanning, det er for sent i livet. Men når det gjelder læring i jobben opplever jeg at jeg lærer like godt som i yngre år. Alder er ingen hindring, det er din egen innsats og stå-på-vilje som teller.

Å holde seg ajour i jobben betydde mye, det ble sett på som et personlig ansvar

Du kan fortsette å utvikle deg langt opp i moden alder. Det er opp til deg selv, det er ditt initiativ. Det er selvsagt viktig med støtte også, men du må selv stå på, du må ofre noe for å holde deg oppdatert.

Interessen for å holde seg oppdatert i yrket sitt er så stor at man ofrer penger og egen fritid på å skaffe seg de kunnskapene som behøvs for å ”henge med”.

Hvis ikke bedriften sørger for å oppdatere oss på ny teknologi, så må vi selv ta initiativet og skaffe oss de nødvendige kunnskaper. Det har vi ofte måttet gjøre her. Vi må jo henge med og ikke bli utgått på dato!

Arbeidstakerne opplevde at de oftere enn før må skaffe seg nye kunnskaper eller ferdigheter grunnet hyppige endringer i arbeidslivet. De fleste av informantene uansett yrkesbakgrunn og arbeidssted ga uttrykk for dette. Kravet om å endre metoder og rutiner, om å utføre arbeidsoppgaver fortere og annerledes ble oppgitt å være en svært styrende faktor i forhold til læring. Det handler om å være ajour med utviklingen i arbeidslivet, dvs holde seg oppdatert i kunnskap og ferdigheter.

Jeg har så visst måttet lære! I mitt yrke er det jo endring i arbeidsredskapene som har skapt store endringer. Hele mitt yrkesliv har jeg måttet lære nytt etter hvert som redskapene endret seg. Endring krever læring. For meg har det vært et arbeidsliv i konstant endring, og jeg har måttet lære meg det meste selv, jeg har prøvet og feilet, øvet meg og lært.

Læring skjer jo i ett hele tiden selv om du ikke går så bevisst å tenker på det. Endringer skjer hele tiden og du må forholde deg til det, du lærer kontinuerlig.

Etter fyllte seksti år har mange eldre arbeidstakere fått en sterkere opplevd bevissthet om hva de egentlig kan. De oppgir å bli stadig flinkere i jobben sin. Noen sier at det er blitt mer bevisst på dette etter at de fyllte seksti år. Noen personer opplever det som vemodig, det føles som et paradoks nå når de er i ferd med å avslutte sin yrkeskarriere at de nå føler de er på toppen i jobbutførelse. Noen mener at dette har en sammenheng med at de nå er i en alder da de kan velge om de vil fortsette i arbeid eller gå av. Da blir personen seg bevisst om hvor mye erfaring en har samlet seg gjennom et langt arbeidsliv og hva en egentlig besitter av jobb relevant kunnskap.

Nå etter fyllte seksti år er jeg blitt mer bevisst på hvor mye jeg egentlig kan og hvor mye erfaring jeg har samlet gjennom et langt arbeidsliv.

Arbeidet føles ikke annerledes etter at jeg fylte seksti. Jeg jobber som før, gjør jobben min minst like godt, kanskje bedre. Jeg føler meg egentlig flinkere og flinkere ettersom årene går.

Det understrekes sterkt at læring har ingenting med alder å gjøre, eldre arbeidstakere gjør en like god jobb som i yngre år. Forutsatt at der ikke er noe

organisk i veien, hevdes det at eldre kan lære like bra, og av og til bedre enn unge mennesker.

Eldre blir jo kritisert for at de er lite fleksible. Det er ikke min erfaring. Jeg er rimelig fleksibel dersom jeg opplever at det saken gjelder har en hensikt. Hvis jeg ser hensikten og opplever den som realistisk, er jeg med.

Men eldre krever at der er en hensikt med det de gjør. De vil vite hva og hvorfor de skal lære. Kanskje kan en si at de lærer på en annen måte. Eldre er flinkere til å plukke ut det som er vesentlig, har større utholdenhet og blir motiverte av å oppleve at de mestrer arbeidsoppgavene og viser at de fremdeles duger.

Nei, alder er ingen hindring for læring, det er helt opp til din egen vilje. Men du må se nytteverdien i det du gjør. Å lære noe som ikke gir mening det ville jeg hatt problemer med i dag. Du må se logikken i det du gjør, og det som er uvesentlig det overser du. Det er tilfredsstillende å føle at du henger med i utviklingen.”

OPPSUMMERING

Informantene ble bedt om å reflektere over eventuell forskjell i evne og vilje til læring nå i forhold til arbeidslivet i tidligere år. Svarene var entydige. Alle ga uttrykk for at de lærte like bra eller bedre nå i siste del av sin yrkeskarriere. Nå følte de virkelig at de kunne jobben sin. Alder ble ikke sett på som noen hindring for læring, tvert imot, mange mente at man lærer bedre på grunn av all den tidligere erfaring man har. Gjennom et langt liv har en lært seg hvordan en skal lære, en har lært seg læringsteknikker og en har lært å konsentrere seg. Som en begrunnelse for sine påstander om at de lærer like bra eller bedre enn i yngre år ble det vist til arbeidslivets hyppige endringer. Alt endres så raskt i våre dager, ble det sagt, at hvis en skal holde seg i jobben blir en pent nødt til å oppdatere seg hele tiden. En annen faktor var at slike krav er en mulighet for personen til å vokse og utvikle seg, noe å strekke seg etter, som en informant sa.

Det ble også nevnt at arbeidsplassen er muligens mer i fokus i eldre år. Når en var yngre var en opptatt av så mange ting, som eldre har en bedre tid, en kan sette seg bedre inn problemstillingene, og en har en mengde erfaring som nye kunnskaper kan knyttes til, det gjør læringen mer effektiv.

Intervjupersonene ga uttrykk for at de aldri reflekterte over sin egen alder, det var ikke noe man gikk og tenkte på til daglig. Årene gikk, det er jo livets gang, som en uttrykte det, men arbeidslivet består og det må vi mestre. Det ble hevdet at hvis noen vegret seg mot læring så hadde det trolig mer med personlighet enn alder å gjøre. En vesentlig faktor var hvordan personen selv forholdt seg til læringen. Individet må selv se sine muligheter og ta initiativ. Hvis de ”skruer av” og ikke vil, ble andre faktorer sagt å være av underordnet betydning.

Egeninnsats, stå på vilje og eget initiativ er nødvendig hvis en vil utvikle seg i jobben, hevdes det. Eldre arbeidstakere gir uttrykk for at de føler det ekstra viktig i siste del av sin yrkeskarriere å vise at de holder mål. Ønsket om å stå på og vise at en mestrer jobben ble sagt å være en viktig drivkraft for læring i denne aldersgruppen. Å oppleve at de klarer å ”henge med” trass i økende alder og økende endringer i arbeidslivet ble opplevd som personlig tilfredsstillende. Alder ble aldri sett på som hindring for å lære det som var nødvendig for å mestre jobben.

Mytene om at eldre arbeidstakere er lite fleksible og endringsvillige ble kraftig avvist av disse arbeidstakerne. Ny teknologi ble hyppig nevnt som en begrunnelse og en forklaring på at de både måtte og ønsket å ”henge med” på læringskarusellen.

”Ellers blir vi utgått på dato”, sa mange av informantene. Det ble sagt mer eller mindre i spøkefulle vendinger, ingen ga direkte uttrykk for at de var redde for å miste jobben. Utsagnet var mer knyttet til egen tilfredsstillelse over å føle at en mestret den nye teknologien trass i myter og meninger om at eldre ikke kan mestre den nye teknologien. Ved kroppsspråk, mimikk og tonefall ga informantene uttrykk for stolthet over å ”henge med” og bidra til å gjøre mytene til skamme. Flere av informantene kom inn på dette, og mente at det hang igjen tankemodeller fra tidligere tid i Informasjonsteknologiens barndom da de eldste muligens var redde for å trykke på feil knotter, men den slags er historie nå. Eldre arbeidstakere lærer det de trenger for å mestre teknologien og bruke de redskapene som er nødvendige i jobben sin.

Hovedkategori: Anerkjennelse

Et av punktene i problemstillingen som spesielt interesserte meg var å få kunnskap om informantenes opplevelse av å være aldrende arbeidstaker på arbeidsplassen. Min begrunnelse for å være opptatt av dette spørsmålet er at media i de seneste år ofte har fokusert på problemene eldre arbeidstakere har i forhold til rekruttering til nye jobber. Jeg ønsket å høre disse arbeidstakernes opplevelse av holdninger til dem selv som aldrende arbeidstakere. Gjennom samtalene ga de uttrykk for sin opplevelse av om de følte seg anerkjent og verdsatt hos kolleger og ledere i forhold til jobben. Jeg valgte å fokusere på holdninger til eldre arbeidstakere ved å spørre om personene opplevde at den erfaring de hadde opparbeidet seg gjennom jobben ble anerkjent. Anerkjennelse er en egenskap knyttet til holdninger, og kan inneholde dimensjonene verdsatt – ikke verdsatt eller respektert – ikke respektert. Spørsmålet som ble stilt var om informantene opplevde at deres erfaring ble verdsatt, etterspurt og brukt. Prøveintervjuene hadde avdekket at erfaring i jobben ble sett på som en viktig faktor for trivsel og velvære. Det å mestre jobben, å føle seg flinkere etter hvert som tiden gikk ble sett på som en viktig trivselsfaktor. Jeg valgte derfor å spørre deltakerne om de opplevde at deres erfaring ble etterspurt og verdsatt. Alle fikk det samme spørsmålet og det ble ikke vektlagt hvilken arbeidsplass informantene kom fra. Et tilleggsspørsmål de fikk var om de eventuelt tenkte på førpensjonering. I min undersøkelse var jeg ikke spesielt opptatt av

førpensjonering. Dette spørsmålet ble stilt fordi den gjennomsnittlige pensjonsalder i Norge nå er ca. seksti år. Det betyr at en eldre arbeidstaker har en legitim grunn til å forlate arbeidet med pensjonsinntekt. Når en aldrende arbeidstaker mistrives i arbeidet i siste del av sin yrkeskarriere kan en anta at de velger denne veien ut av arbeidslivet. Bak en slik beslutning kan, etter min mening, ligge en skjult mistrivsel.

Blant de atten informantene var der ulike opplevelser av hvordan arbeidsplassen deres forholdt seg til aldrende arbeidstakere. Omlag to tredjedeler av informantene opplevde å bli anerkjent i jobben. De opplevde at deres lange erfaring ble etterspurt, de fikk bruke seg selv og sine kunnskaper i jobben. Ingen av disse personene tenkte på førpensjonering. De som hadde en positiv opplevelse på dette området ga også uttrykk for å trives godt i arbeidet. De som sa at de tenkte på førpensjonering var dem som ikke trivdes i arbeidet. Jeg velger her å samle utsagnene under positive og negative opplevelser av kategorien anerkjennelse, analysert ved egenskapen verdsatt.

Vi er to arbeidstakere over seksti år her. Vi føler begge at vi blir akseptert. Vi er absolutt ikke utgått på dato, vi opplever respekt og omsorg.

Jeg nyter stor respekt hos kollegene mine. Det tror jeg har med min lange erfaring å gjøre, de ser på meg som en ressurs og de hører på meg. Det føles godt å være verdsatt.

Å bidra til fellesskapet oppleves tilfredsstillende:

Jeg har hørt myten om at vi eldre er utgått på dato, men det gjelder ikke meg. Det har jeg aldri hørt her på min arbeidsplass. Jeg føler at jeg får bruke mine kunnskaper og får muligheter til å bidra til fellesskapet på en måte som gjør at jeg føler trivsel og velvære i arbeidssituasjonen.

Noen informanter kom inn på forholdet til yngre arbeidstakere på samme arbeidsplass og omtalte det positivt:

Ved innføring av nye oppgaver og rutiner, da må de uerfarne jobbe sammen med de mer erfarne. Slik lærer de nye jobben sin og det oppleves som meningsfylt samarbeid.

Etter min mening arbeider unge og eldre godt sammen om endringer. Hvis noen vegrer seg mot å prøve nye ting, så tror jeg det har mer med personlighet enn med alder å gjøre.

Nei, jeg har aldri opplevd å bli nedvurdert. Her kommer de yngre arbeidstakerne og spør meg til råds og de hører på meg. Jeg føler meg respektert.

Unge kolleger som kan bringe friske, nye synspunkter inn i arbeidsfellesskapet blir betraktet positivt:

De fleste her har lang fartstid. De går i "tralten", de er så innarbeidet i sitt og i sin egen framstilling, de tenker kanskje ikke så mange nye tanker lenger. Derfor er det viktig å få kvotert inn unge folk. En arbeidsplass bør ha en blanding unge, middelaldrende og eldre arbeidstakere. De ville hele miljøet blitt faglig bedre og mer utviklende på alle måter. Etter min mening skulle vi ha kvotert inn yngre folk.

En tredjedel av informantene hadde imidlertid en annen opplevelse av hvordan arbeidsplassen deres forholdt seg til eldre arbeidstakere:

Det kom til uttrykk i negativ opplevelse hvordan arbeidsplassen verdsetter en i siste del av sin yrkeskarriere. Noen informanter bruker fritid til å oppdatere seg for å øke sin kompetanse innen sitt arbeidsområde, men bedriften lønner dem ikke for dette. Bedriften viser ikke at de verdsetter arbeidstakerens kunnskaper, han får ikke lønn tilsvarende det han selv mener han er verd sett i forhold til det han gjør.

Jeg ergrer meg. Bedriften bruker kunnskapene mine, men gir meg ikke tilsvarende lønn. I løpet av tretti år her, har det bare hendt to ganger at jeg har fått godtgjort øket kompetanse. Jeg er stadig blitt forbigått lønnsmessig. Jeg kan mer nå enn før, men når jeg ikke får ut-telling for det så mister jeg tiltakslysten. Jeg kommer til å førepensjonere meg snart, så kan bedriften få se hva de må betale for å få jobben min gjort nå.

Myten om at eldre arbeidstakere ikke er like bra som yngre lever ennå.

Ennå rår der en ungdomskultur i arbeidslivet. Middelaldrende og eldre velges bort. Arbeidstakere over femti år regnes ikke med. Den demografiske utvikling er jo kjent, likevel rekrutterer man inn unge folk fra skolen. Man mister eldre arbeidstakers erfaring.

Seniorpolitikk er et nytt begrep som gjør sitt inntog i arbeidslivet i takt med den økende gjennomsnittsalder i arbeidsstyrke. Folk tror ikke riktig på det. Ennå er begrepet nytt, en vil se konkret handling før en tar stilling til det.

De snakker varmt om seniorpolitikk. Det er bare tomt prat! Jeg har ikke sett noe som letter arbeidet for oss seniorer, tvert imot. De må slutte å komme med disse fine ordene som der ikke er handling i. Det bedrer jo ikke vår situasjon.

Jeg tror det er generelt i samfunnet i dag at eldre arbeidstakere blir sett på som noe som bare er der! De er der og de gjør et stykke arbeid som

det er greit å få gjort, og de har jo kunnskapene, men det er alt. Du blir sett på som et stykke inventar, du blir ikke tatt på alvor. Jeg har sluttet å bry meg, jeg gjør jobben min og holder kjeft, men jeg tenker på førpensjonering hele tiden.

Der var ikke samsvar mellom arbeidstakernes egen oppfatning av sine kunnskaper og den trygghet i jobben de mente at lang erfaring hadde gitt dem, og de signal arbeidsgiveren ga gjennom å ignorere den samme kunnskapen.

Jeg merker jo at jeg har fått mye kunnskap om de tingene jeg har holdt på med i disse tyve årene. Det merkelige er at den kunnskapen er både mer og mindre nødvendig. For meg personlig betyr det at jeg føler meg trygg og sikker, jeg kan jobben godt nå. Men virksomheten gir aldri uttrykk for at det betyr noe. Jeg sitter her! Hadde jeg vunnet i Lotto hadde jeg pensjonert meg straks.

Der er en holdning om at en ikke vil bruke penger på folk som likevel snart skal slutte. Jeg opplevde ikke dette da jeg var femti, men nå etter at jeg fyllte seksti hører jeg det.

Noen gir uttrykk for at de opplever press om å pensjonere seg. Det kan ha sammenheng med at organisasjonen har gjennomgått tre-fire organisasjonsendringer de siste årene. Hver slik omstillingsprosess har overflødiggjort noen stillinger. Folk er blitt flyttet på. Informasjonen har ikke alltid vært tilfredsstillende. Informanten opplever press om å slutte. Når man nærmer seg alderen for pensjon er det liksom så enkelt. Det blir en grei løsning som administrasjonen ikke behøver å ha dårlig samvittighet for. Pensjonister får jo trygd. De har noe å leve av.

Sjefen sier at vi eldre er en stor ressurs, men hva skjer i den siste omorganiseringen? Alle de som nærmer seg pensjonsalderen får tilbud om sluttpakker som han forventer at en skal si ja til. Jeg vil si nei, men jeg vet ikke om jeg tør, det blir vel til at jeg sier ja.

Noen informanter berørte et fenomen som trolig er spesielt for helsevesenet: Det arbeides mye deltid i denne sektoren. Det var tidligere en sterkt ønsket tilstand, mange sykepleier kombinerte yrke og familieliv på denne måte. Samtidig som de skjøttet hus og barn holdt de sine faglige kunnskaper vedlike. I senere år er imidlertid interessen for deltidsarbeid blitt mindre. Tariffavtalene i bransjen inneholder bestemmelser om at deltidsansatte har retten til å øke stillingen sin dersom de er kvalifiserte i det ledige fagområdet. Ifølge informantene fører dette til at kolleger og ledelse begynner å bli meget interesserte i et eventuelt sluttidspunkt for arbeidstakere som passerer seksti år. Mange av kollegene ønsker å øke sitt arbeidsforhold. Følgende utsagn viser litt av problematikken:

Jeg opplever sterkt press, nesten trakassering om å gi fra meg jobben. Kolleger spør rett ut om jeg ikke skal slutte snart. Jeg prøver å ikke bry meg om det, men det er irriterende med dette maset. Jeg liker ikke at det bringes opp til stadighet. Jeg vil selv bestemme når jeg skal gå av. Det kan vel være sagt på fleip, men jeg føler alltid at der er en kjerne av alvor i det. Det føles plagsomt at noen ønsker jobben min, og jeg kan føle dårlig samvittighet fordi jeg går her og har alderen til å gå av men likevel blir værende. Men jeg har god helse, jeg føler meg sprek, jeg vil gjerne arbeide lenger.

Utdanning

Et forhold som ofte gikk igjen i utsagn, særlig blant kvinnene i undersøkelsen var opplevelsen av statusforskjeller mellom utdanninger. I denne aldersgruppen finner vi ennå mange av dem som gikk ut i arbeidslivet etter framhaldsskole, realskole eller ingen av delene.

Særlig kvinner innen merkantil sektor tilhører gruppen som begynte i arbeidslivet uten særlig mye formell utdanning. Senere har de ved flid, dyktighet og egeninnsats arbeidet seg opp. Denne gruppen opplever sterkt forskjellen mellom personer og grupper med utdanning og de som ”bare” har erfaring å vise til.

Alle sender deg i øst og vest og ser på deg som en tjener. I dag skal du ha høy utdanning for å bli verdsatt. Der er fine ord om realkompetanse og verdien av erfaring, men når status gjøres opp så er det vektallene som teller, realkompetansen er fremdeles ikke anerkjent.

Nei, jeg føler ikke aldersdiskriminering. Det jeg opplever er statusforskjeller i utdanning. Tidligere var utdanningen mer kortere og praktisk rettet, nå er den lengre og mer teoretisk. Der er statusforskjell mellom de to utdanningene. Det at jeg føler at jeg ikke blir godtatt har med faget å gjøre. Jeg trives ikke helt, jeg tenker litt på førpensjonering.

Det hevdes at erfaring blir nedvurdert, det er formell utdanning som er i fokus. De nye som kommer med eksamenspapirer fra skolen får både lønn og blir mer verdsatte, hevdes det. Men de er de eldre, erfarne arbeidstakerne som må lære de nye opp og gi dem den jobbspesifikke kompetansen som er nødvendig i jobben. Men eldre arbeidstakere sier ikke at de nye lønnes for godt, det er de eldre som er blitt holdt nede lønnsmessig. Det er blitt alment akseptert, sies det, at skolepapirer i seg selv er en lønnsmessig kvalifikasjon.

Det er vanskelig for en i min yrkesgruppe, som ikke har formell utdanning, som har jobbet seg opp. I hele min karriere har jeg måttet bevise hva jeg kan. Lønnsmessig har jeg aldri

*fått ut-telling. Dette synes jeg har vært slitsomt.
 Lik lønn for likt arbeid er der ikke. De med formell skoleutdanning
 de kan bare surfe med. Uansett hvor passive de er så kommer de
 automatisk i betraktning, mens vi som har jobbet oss opp vi må
 prestere hele tiden og likevel aldri oppnå den samme lønna.
 Det oppleves som urettferdig. Min erfaring nå er at du må ha noe
 skolepapir, Det blir for tungt ellers.*

Oppsummering

Alle hadde en mening om hvordan de opplevde holdninger rettet mot seg selv som eldre arbeidstakere.

Opplevelsen av å bli anerkjent og verdsatt på arbeidsplassen ble sagt å være en vesentlig betingelse for trivsel og velvære. Noen informanter ga uttrykk for at de opplevde å bli respektert for sin lange erfaring. Yngre kollega spurte dem til råds, det ble de eldre stolte av og de opplevde jobben som meningsfull. De følte at de bidro til fellesskapet på denne måten og de opplevde høy grad av trivsel. Andre informanter opplevde ikke dette, tvert imot, de følte seg sett ned på og ignorerte og følte seg satt til side. Disse informantene mente selv at de var fullt på høyden både i forhold til prestasjoner og læring, men bedriften var ikke interessert. De kunne til og med oppleve personlig trakasering. Informantene som opplevde arbeidsmiljøet positivt, knyttet det til anerkjennelse av seg selv og sitt bidrag til den totale arbeidssituasjonen. De trivdes, følte velvære og tenkte ikke på å pensjonere seg, mens de som mistrivdes tenkte ofte på førpensjonering.

Når det gjaldt generasjonsmotsetninger i arbeidssituasjonen ble det opplevd, men ikke i stor målestokk. Noen informanter antydte at de opplevde en "ungdomskultur". Disse informantene mente selv at deres erfaring var et pre for bedriften, men de ble satt til side, deres erfaring ble ikke brukt.

Som oftest var personlige egenskaper større årsak til misforhold enn alder. Imidlertid opplevdes sterkt forskjellene mellom gammel og ny utdanning. Noen typer utdanning, for eks sykepleie, var tidligere konkret og praktisk rettet, nå er utdanningen mye mer teoretisk. Dette gjelder også noen andre utdanninger innen helsesektoren og skaper statusforskjeller. Den "gamle" utdanningen blir ikke godtatt på lik linje med den nye. Noe liknende oppleves i forhold til formell skoleutdanning og det å ha "jobbet seg opp". Som en informant sa: "Vi må bevise igjen og igjen at vi kan, men uansett får de som viser et eksamenspapir de beste jobbene og mer lønn.

Hovedkategori: Relasjoner

Allerede tidlig i undersøkelsen kom det fram klare utsagn på den betydning en mente at arbeidsfellesfellesskapet hadde for læring i jobben. Det ble brukt sterke følelsemessige uttrykk som: "Det har alt å si".

Nærmere presisering gjennom etterfølgende intervjuer fikk frem mer detaljerte beskrivelser. Det dreide seg i særdeleshet om relasjonene til kolleger, enkeltindivider og grupper. Hvordan de kommuniserte med ord, fakter og signaler, hvordan de hjalp og støttet hverandre og ga hverandre tilbakemeldinger. Relasjoner til ledere ble også tillagt stor betydning.

Hovedkategori: Relasjoner til kollega

Relasjonelle forhold trekkes ofte fram som en betydningsfull faktor for å oppleve trivsel og velvære i arbeidssituasjonen. Gode relasjonelle forhold innvirket på om en opplevde læringen som positiv eller negativ. Når det gjelder opplevelsen av samarbeidsforholdet til kollega og ledere meldte to tredjedeler at de opplevde dette som positivt, men resten opplevde det negativt. Alle intervjupersonene sa at de betraktet det som helt nødvendig for positiv læring at der var et godt læringsmiljø. Det innebar at der var godt forhold til kolleger og ledere. Med egne ord uttrykte deltakerne det slik:

Arbeidsfellesskapet har alt å si. Du trenger kolleger for å utvikle deg gjennom arbeidet.

Det er av stor betydning hvordan arbeidet organiseres og menneskene samhandler i organisasjonen.

*Den viktigste betingelse for at jeg skal kalle noe for en lærende arbeidsplass er at der eksisterer et **åpent og trygt miljø** der en kan prøve og feile og samtale om tingene og ha en åpen dialog i sin arbeidsgruppe. Uten det tror jeg ikke det ville blitt noen læring.*

En må ha det trivelig rundt seg med kolleger, ledelse og administrasjon. Det betyr mye for læring i arbeidet at en kan støttre og hjelpe hverandre og ha et godt samarbeid.

*Vi er åtte kolleger her, vi er godt sammensveiset og vi deler kunnskap med hverandre. **Dette fellesskapet har betydd enormt mye for min læring.** Når jeg står fast i et problem går jeg til kollegene og spør.*

Det ble hevdet at man trenger kolleger for å få tilbakemelding på det en gjør. Ellers kan en ikke vite sikkert om det en gjør er riktig eller galt, ble det sagt.

Kollegene trenger ikke si noe hver dag, men jeg må få vite om det jeg gjør er riktig, om vi kan fortsette slik. Vi ønsker alle å få vite hvor vi står i forhold til jobben.

Jeg har lært mye gjennom dialog og samtaler med andre kolleger. Vi har et arbeidsfellesskap her og vi er etterhvert blitt flinke til å ta opp ting. Vi diskuterer og samarbeider. Vi snakker om det som har skjedd, vi forteller hverandre episoder fra arbeidet og vi støtter og hjelper hverandre. Vi er kanskje ikke flinke nok, men vi arbeider kontinuerlig med å forbedre vår kommunikasjon.

Motsatt viser flere utsagn at der hvor arbeidsfellesskapet ikke fungerer godt, der opplever arbeidstakerne mistriivsel. I slike tilfeller dukket tanken om å slutte i arbeid ofte opp.

Arbeidsfellesskapet har alt å si. Trivsel i jobben påvirker din yteevne. For noen år tilbake vantrivdes jeg slik at jeg tenkte på slutte. Det var en trist periode, jeg fikk ingen utvikling, opplevde ingen positiv læring. Jeg ble trampet på og ignorert. Men heldigvis hadde jeg noen som støttet meg også, ellers hadde jeg gått til grunne. Jeg hadde lyst å slutte, men jeg var redd at jeg ikke ville få noen ny jobb. Det gikk ut over selvbilledet mitt. Jeg hadde ingen energi, alle krefter gikk med til å holde ut. Når en har det slik opplever en jo ikke læring eller utvikling. Jeg tenkte på å slutte, men før jeg fikk gjort det sluttet den andre personen, og jeg fikk arbeidslyst og energi tilbake.

Det sosiale fellesskapet blir nevnt som en positiv faktor i læringsmiljøet. Flere informanter mener at et godt sosialt fellesskap bidrar til bedre samarbeidsforhold i det daglige arbeid:

Jeg kommer ikke her bare for å gjøre en jobb. Jeg trives i det sosiale fellesskapet. Jeg føler tilhørighet her.

Sosial samhörighet er viktig. Vi går ut sammen, vi trives sammen.

Her hos oss arbeider vi aktivt med det sosiale arbeidsmiljøet. Vi har musikklag, trimgrupper, og turlag. Vi arrangerer sosiale sammenkomster flere ganger i året. Dette sveiser oss sammen og får betydning for samarbeidet i det daglige.

Relasjoner til ledere

Når det gjaldt organisatoriske forhold ble lederen sagt å være en nøkkelperson.

Det er lederens viktigste funksjon å skape et godt læringsmiljø, å skape trygghet der personene kan prøve og feile men likevel føle seg trygge.

Jeg har hatt en leder som har satset på meg og gitt meg tillit.

*Det ser jeg på som vesentlig for min utvikling i arbeidet
Ledelse har alt å si for at en skal lære og trives i jobben.
Ledelsen må bry seg om oss og de må vise det.*

Noen informanter viser til personlig erfaring med ledere som blir betraktet som uegnet til å lede en bedrift. Når bedriften så fikk en ny leder som ledet på en annen måte, opplevde arbeidstakerne trivsel og velvære.

Lederskap har alt å si for et godt læringsmiljø. Tidligere hadde vi dårlig ledelse. Vi var i ferd med å gå under. Her var ingen styring. Hvis der er gnisninger i arbeidsfellesskapet som ikke blir gjort noe med, så blir det jo ikke bedre av at det mangler styring. Jobbsituasjonen var så utrivelig at man ikke hadde overskudd til annet enn det rent nødvendige. En hadde mest lyst til å gå rett hjem igjen. Så fikk vi en leder som tok lederskap på alvor, alt ble mye bedre”.

Ledere som blir sett på som usikre og utrygge hevdes å være farlige:

Jeg har sett flere utrygge ledere. Slike ledere er farlige hvis du motsier dem. Det kan også være farlig hvis du selv kan mer enn disse sjefene. Utrygge ledere er aldri gode.

Offentlig forvaltning sies å virke skjermende slik at en eventuell dårlig leder bare kan bli sittende og ikke bli stilt til ansvar og de sies aldri opp:

Dårlige ledere blir sittende fast på alle nivå i det offentlige. De blir ikke stilt til ansvar, de sies aldri opp. Ledere burde ha resultatansvar, det er mitt syn etter tyve års erfaring i offentlig forvaltning.

Lederskap har veldig mye å si for et godt læringsmiljø på arbeidsplassen. Der ligger jo veldig mye læring i det å ha et dårlig lederskap også, da lærer du i alle fall hvordan det ikke skal være. Det kan en kalle negativ læring. Hos oss hadde vi et enormt problem, virksomheten holdt på å gå til grunne. administrasjon og ledelse fungerte ikke, det bare hanglet og gikk, det ble aldri forsøkt på å få til en organisasjonsforbedring. Ingen problem ble løst, det ble kaotisk og all fremdrift og utvikling stoppet opp. Endelig fikk vi ny leder, alt ble ordnet opp i, og vi har det svært godt nå.

Å være i utakt med ledelsen regnes for å være uheldig. Noen informanter bruker advarende ord for å beskrive hva som kan hende deg dersom du er i utakt med sjefen.

*Du kan ikke komme i utakt med ledelsen, da får du det vanskelig.
Du må ha lederstøtte og god kontakt med ledelsen.*

Motsier du sjefen har du et problem! Det brukes mot deg. Da velger ledelsen å rekruttere inn nye, uerfarne folk, mens eldre arbeidstakere går her med rik arbeidserfaring og kjenner bedriften godt, men de blir regnet med. Arbeidsplassene taper mye på dette. Selvsagt må vi ha inn nytt blod av og til, vi kan ikke bare ha innavl, men arbeidserfaringen de eldre har må verdsettes.

Oppsummering

Nærhet, tilhørighet, godt miljø og sosialt fellesskap gjennom jobben betyr mye for læring og utvikling i arbeidsforholdet er budskapet fra disse informantene. I det sosiale fellesskapet organiserer man trimgrupper, idrett, turgåing, teaterkvelder, fester og andre arrangement. Dette bidrar til å utvikle lagånd og har betydning for samspill og samarbeid på jobben. Dette var tilfelle bare på noen få arbeidsplasser, de fleste hadde ikke så stor grad av sosialt fellesskap. Et godt kollegafellesskap blir sagt å være av vesentlig betydning for læring og utvikling i jobben, det samme ble sagt om lederskap. Lederskapet har betydning for læring i jobben, både for individuell og organisatorisk læring. Man forventer at lederen legger til rette og setter læringen i system. Lederen ble karakterisert som "god" eller "dårlig". Jeg tolket dette som at relasjonene mellom dem var enten gode eller dårlige, dvs hvordan de kommuniserte og samarbeidet. Det ble sterkt påpekt fra informantene at støtte fra lederne og opplevelsen av at der var tillit mellom arbeidstaker og leder var av vesentlig betydning for positiv læring.

7.6 ORGANISATORISKE LÆREVILKÅR

Hovedkategori: Læringsmiljø

Ifølge informantene i undersøkelsen betyr læringsmiljøet enormt mye for trivsel og velvære. Det pekes på hvor viktig samspillet mellom den enkelte medarbeiders utvikling og det miljøet som skaper slik utvikling. Læremiljøet må stimulere til ny læring ved å stille krav og forventninger og gi yrkesmessig og menneskelig støtte når det trengs. Læringsmiljøet beskrives og vektlegges slik:

Alt er avhengig av at du har det godt inne i deg. Hvis du ikke har det, så tror jeg ikke at du lærer eller utvikler deg mye. Du må like deg i jobben for å kunne lære.

Å lære i jobben har med å bli tatt på alvor. At du blir respektert og får gjennomslag for dine ideer.

Det blir fortalt at flere personer kunne ha pensjonert seg allerede, men de liker seg så godt at de velger å bli værende.

Atmosfæren rundt deg betyr mye, at det føles trivelig med kolleger, ledelse og administrasjon. Vår skole har flere som er over 62 år. De kunne ha sluttet, men velger å være her. Vi har et godt miljø her.

Organisasjonslæring

Informantene har en klar forståelse for hvordan de vil forstå organisatorisk læring. Det er når alle lærer sammen, diskuterer og forbedrer arbeidsutførelse og resultater. Selve arbeidsfellesskapet framheves til å være vesentlig for denne slags læring.

Alle fremhevet at egen interesse og stå på vilje er av grunnleggende betydning for utvikling i jobben så vel for individuell som organisatorisk læring, men enkeltvis er ikke hver og en av de ulike faktorene tilstrekkelig, det totale læringsmiljøet blir fremhevet som en forutsetning for å yte og å trives i arbeidet. Informantene mener at det er opp til bedriften å sette læring i system slik at en i fellesskap kommer fram til den kompetansen som er vesentlig for bedriften.

Dette er ingen lærende arbeidsplass. Her er det mitt bord og ditt bord. Det finns intet felles fora der en tar opp og diskuterer ting eller utveksler felles informasjon. Tverrfaglige diskusjoner det har jeg savnet i alle år.

Et lærende fellesskap burde det være på alle arbeidsteder. Der kunne vi utvikle samarbeidsforholdene og andre ting. Når problemene taes opp i et felles forum kan vi få korrigeret ting og få gjort noe med det.

Jeg opplever aldri at bedriften reflekterer over den daglige læring. Der er ingen systematisk politikk for å innarbeide problemløsende forbedringer i bedriften.

Systematisk erfaringsutveksling blir etterlyst :

Slik jeg ser det burde det være viktig for virksomheten å utveksle felles erfaring som skapes i arbeidssituasjonene, å få brukt all den erfaring som ligger i den samlede arbeidsstyrken her. Men arbeids-og læringsmiljøet er aldri noensinne tema for felles diskusjoner og refleksjon.

Å få tid nok til å prøve ut det en eventuelt lærer på kurs er et problem. Det blir ikke satt av tid til slikt. IT-kursene har som oftest en ung, kvikk lærer. De ”knotter” og viser ting i full fart. Dette oppleves vanskelig for eldre

arbeidstakere. De tør heller ikke avbryte for mye, da vil de andre se på dem som en sinker. Tilbake på kontoret spør de en yngre kollega om hjelp. Når hun viser og den eldre får prøve seg selv i fred og ro, da klarer man det. I tilknytning til IT kurs burde det bli satt av skjernetid til øving.

Vi får høre fra ledelsen at vi er for mye borte hvis vi går på et kurs. Vi får heller ikke frigjort tid til å prøve ut det vi har lært på kurset. En får aldri sitte i fred, får aldri tid nok til å øve seg. Når du kommer fra kurset ligger arbeidet der og venter på deg. Etter hvert taper man interessen for å gå på kurs. Det nytter jo ikke likevel! Dette gjelder jo mest EDB-kursene, det blir aldri tid til øving, det blir bare stress. Slik har jeg opplevd det i alle år, nå gidder jeg ikke mer, jeg har resignert, jeg gjør jobben min og venter på pensjonsalderen.

Der er aldri igangsatt noen tiltak for kollektiv læring i vår virksomhet. Som enkeltindivid har en fått tilbud om eksterne kurs, men det er ikke selvsagt at en får brukt de kunnskapene, eller at det er noe som virksomheten etterspør. Der mangler i høyeste grad en kopling mellom individets læring og organisasjonens læring.

Forskjellen mellom positiv og negativ læring blir uttrykt slik:

Å lære inneholder et element av forandring. Læring er også å forstå. Hvis du ikke forstår, lærer du heller ikke. Dvs, selvsagt lærer du, men ikke på en systematisk måte. Derfor er det viktig at man utveksler erfaringer i det daglige miljøet. Først da blir det felles læring av stor betydning for virksomheten. Hvis vi ser på læring i positiv forstand så skal der være medbestemmelse, demokrati og verdiutvikling. Det har vi ikke her. Vår virksomhet beveger seg ikke i den retning. Der er sikkert mange enkeltindivider som beveger seg i positiv retning, men der er ingen samordning av tanker ideer og holdninger som kunne føre til en forbedring av det totale miljøet.

Kompetansens holdbarhetstid er også en sterkt medvirkende faktor som påskynder interesse og behov for læring. Selv om de fleste informantene gir uttrykk for evne og vilje til omstilling føles ikke alle endringer lystbetont. Endringer medfører ofte krav om økt utdanning, et krav som arbeidstakere med lang erfaring stiller seg undrende og uforstående til:

Der er for mye utdanningspress nå. Det irriterer meg kraftig at en skal snakke om disse vekttallene. Noen har vekttall på hjernen! En bør kunne ha forståelse for at eksamensrettet utdanning ikke passer for alle. Kurs uten vekttall må da også kunne aksepteres? En som sitter i en skrivestue og bare skriver trenger ikke vekttall. Det er bedre at den personen blir oppgradert med norsk- og

engelskkurs.

Noen stiller seg kritisk til den rekrutteringspolitikken som praktiseres i virksomheten, det oppleves som å bli forbigått. Det oppleves også som avvisning av eldre arbeidstakeres erfaring.

Bedriften velger å rekruttere inn unge, uerfarne medarbeidere rett fra skolen, mens eldre medarbeidere med rik arbeidserfaring og lojalitet mot bedriften og som kjenner både bedriften og sine egne kunnskaper, de velges bort. Det er en vemodig følelse, Da mister en motivasjonen, da resignerer en og begynner å tenke på førpensjonering. Arbeidsplassen taper på dette.

Der er en tydelig barriere mellom det å være "selvlært" gjennom erfaring og å komme med vitnemål fra skoler. Denne forskjellen oppleves problematisk for de eldre arbeidstakerne. De mener at de har den nødvendige kunnskap, men det blir ikke verdsatt og de blir forbigått i lønn.

Hovedkategori: Læringsbarrierer

Fra informanter ansatt i helsesektoren ble profesjonsbarrierer og statusforskjeller fortalt å være en hemmende faktor for å utvikle et helhetlig og godt læringsmiljø.

Min yrkesgruppe er ikke godt nok akseptert av profesjonsgruppene. Her er tydelige hierarkier og statusforskjeller. Vi ser det når vi har sosiale sammenkomster, vår gruppe blir ikke inkorporert i fellesskapet.

De yngre arbeidstakerne er ikke like underdanige som de eldre. Titler og status betyr mindre enn før. De yngre medarbeiderne har større selvtillit.

De eldre arbeidstakerne opplever dette verst, de yngre bryr seg mindre, de tør mer, de er ikke vant til å opptre underdanig.

Men fremdeles synes noen arbeidsplasser å ha statushierarkier

Profesjongrensene stenger. Hver gruppe kan sine ting. Alle passer på sitt. Ingen får komme inn på andres områder. Der er intet samarbeid mellom avdelingene.

Vi hadde en sjef som ikke betraktet kontorarbeid som noe vesentlig. Han ville helst ikke snakke med oss.

Informanten gir uttrykk for at det er stor forskjellsbehandling når det gjelder tilbud om formell kursvirksomhet for å øke sin kompetanse. Der er tydelige hierarkier mellom arbeidsgruppene. De som blir betraktet som lavest på

rangstigen får ikke tilsvarende tilbud som de høyere oppe i hierarkiet.

Noen får til alt mulig i arbeidstiden. De får lange permisjoner med lønn og er borte i ukesvis med alle utgifter betalt. Vi som sitter på kontoret får aldri slike tilbud.

Informanten fikk være med på et seminar om fremtidsrettede tiltak som berørte hennes etat. Hun følte stolthet og glede over å være blitt tatt med og sier at hun fikk et bredere perspektiv på jobben sin etter dette.

Vi var jo ikke vant til å bli tatt med på slikt. Vi skulle jo bare sitte i resepsjonen og passe på alt. Da vi fikk ny sjef fikk vi tilbud m å være med på seminarene. Vi ble sett på som likeverdige. et har mye med ledelsen å gjøre om du får utviklingsmuligheter i jobben din.

Det hevdes at bedriften er lite opptatt av helheten og påpekes at det mangler tverrfaglig samarbeid mellom de ulike avdelinger innen etaten. Informanten mener at det foregår mye skrivebordsplanlegging som det aldri kommer handling ut av. Informanten ser også at egen arbeidsgruppe faller inn i det samme mønsteret, at der ingen steder er felles læreprosesser.

Driftsavdelingen snakker drift, planavdelingen snakker plan. De ulike avdelingen holder seg for seg selv, og vi i kontorgruppen holder oss for seg selv. Vi er en stat i staten! Der er ingen tverrfaglig læring. Dvs det snakkes mye om det, men det blir bare snakk. Lederne reiser på seminar og snakker veldig mye, så skriver de det ned på papirene sine og lager visjoner, så reiser de tilbake på arbeidet og så skjer ingenting!. Vi i vår gruppe utvikler også ting for oss selv, Vi lager bedre rutiner som vi tar i bruk, men vi diskuterer aldri noe sammen som hele etaten kunne lære noe av.

Arbeidsgiverne har jo alltid trodd at etter innføring av EDB så ble det mindre bruk for kontorfolk, men det er jo feil. Tvert imot, vi er blitt flere. Og de nye pasientadministrative systemene, de er jo mer omstendelige. Vi får jo ut mer også, flere statistikker, men det tar jo mye mer tid.

Denne informantens uttalelser stemte bra overens med det som andre informanter fra samme yrkesgruppe ga uttrykk for, at kontorstøtte personalet er blitt nedvurdert av profesjonsgruppene ved avdelingen. Profesjonsbarrierene ble særlig opplevd av kontoravdelingene som har til oppgave å bistå fagpersonellet. Det oppleves at der eksisterer en kløft mellom kontorpersonalet og faggruppene. Dette kom til uttrykk på mange måter, bl.a ved at man ble behandlet og snakket til på en ovenfra og nedad måte, at man ikke ble integrert i samværet ved kaffestunder etc. at fagpersonellet klikket seg sammen på sosiale

sammenkomster osv.. Kontorgruppen opplevde dette som nedverdiggende og reagerte ved å trekke seg inn i sin egen gruppe og innskrenke samværet til det som var helt nødvendig for å gjøre jobben. Imidlertid ble det påpekt at man trodde dette fenomenet var i ferd med å endre seg ved at der kom nye generasjoner inn på arbeidsplassene. De unge fagfolkene tar seg selv langt mindre høytidelig enn deres eldre kollega gjør og de unge kontorfolkene har langt mindre respekt for titler enn deres eldre medsøstre har.

Om lag en tredjedel av de intervjuede personene arbeidet i videregående skole. Uttalelser fra dem tyder på en viss ambivalens i forholdet til hvordan arbeidet i skolen oppleves i dag. Reformforsøk, prosjekter og manglende elevmotivasjon var faktorer som ble hyppig nevnt som årsaker til stress og mistrivsel. Lærerne pekte på strukturelle forhold som årsak til stress og mistrivsel. Arbeidslivet endrer seg. Som regel vil endringene medføre mer stress og jag. Alt skal skje i et hurtigere tempo enn før. Videregående skole er et av de områdene som har fått føle endringene særlig sterkt etter år med mange, nye reformforsøk.

Både de som trivdes og de som trivdes mindre hadde et sammenfallende syn på at det var blitt mye mer vanskelig å arbeide i skolen nå enn før. Det kreves faglig tyngde og sikker og trygg opptreden, ble det hevdet. Noen undret seg over om de alle de unge som i dag kom inn som nye lærere virkelig passet for dette yrket. Skolen er blitt en stressende arbeidsplass med mange vanskeligheter. Udisiplinerte og lite motiverte elever, stadig ny forsøksvirksomhet, nye prosjekter. Det blir aldri tid og ro til refleksjon og ettertanke. Den aldersmessige ubalansen i videregående skole bekymret også intervjupersonene. Selv om der var enighet om at alder ikke virket hemmende på egen læring og utvikling, mente man at elevene burde ha både unge, middelaldrende og eldre lærere. Flere lærere ga uttrykk for at de unge burde møte både unge, eldre og middelaldrende lærere for å få et variert perspektiv på tilværelsen.

Organisasjonsendringer og omplasseringer kan ha uheldige virkninger på dem det gjelder. Noen informanter antyder at måten eldre blir flyttet på i slike prosesser bidrar til at arbeidstakeren tenker på førepensjoning.

Drivkraften for læring er å like seg i jobben sin. Det har jeg gjort i alle år helt til for to år siden. Da ble jobben min endret og jeg mistet de arbeidsoppgavene jeg hadde hatt i alle år og som jeg mestret godt. Jeg fikk tildelt mye mer trivielle oppgaver som var langt mindre interessante. Jeg har ikke likt meg så godt etterpå, men jeg tenker på at det er bare to år igjen til førepensjoning, jeg skal holde ut”.

Tidligere var jeg mer skjermet og kunne få tid til å øve meg. Men nå er jeg omplassert, jeg er i resepsjonen. Nå er det slik at jeg sitter her i fritiden og prøver og feiler og har lært meg selv det jeg trenger for å gjøre jobben. Jeg måtte komme videre, jeg måtte finne ut av det.

Når det gjelder ansatte i skolen er det selve systemet som kritiseres. Man føler seg overkjørt i de hyppige reformforsøkene.

I dag er det generelt slitsomt både for ung og gammel å være lærer. Det er et generelt problem i skolen, det har ingenting med alder å gjøre. Vi får reform på reform tredd ned over hodet på oss. Vi lurar jo på hvorfor de ikke hører på oss eldre som har vært lenge i skolen og som har erfaring.

Elevmassen er blitt endret. Vi har fått elever som ikke vil. Som er likegyldige og passive og bare sitter der. De skulle kanskje ikke vært her?

Når elevene er motiverte da er arbeidet kjekt, da stiger humøret mitt. Elevene gir meg så mye, men når de er likegyldige og umotiverte da tenker jeg på førpensjonering!.

Umotiverte elever er en stor slitasjefaktor i skolen i dag. Jeg synes synd i dem. De sitter her dag etter dag uten å ha lyst til å være her, de må ha det hardt. Når de får prøve seg i arbeid, da stråler de opp.

For noen er kontakten med unge mennesker en positiv opplevelse.

Hvis du skal lykkes i skolen i dag må du ikke være redd ungdommer. Du skal formidle lærestoff, du skal holde orden og disiplin men du må også finne tonen med elevene. Det er ikke hver dag jeg lykkes, men når jeg lykkes opplever jeg glede.

Du må være oppdatert i dagens skole. Du kan ikke stå her og dosere det du leste for ørtten år siden. Du må forberede deg ut fra den tiden vi lever i nå.

Forandringene oppleves slitsomme. Yrket er bra nok, men de hyppige endringen ødelegger både personer og arbeidsglede.

Hver gang jeg hører om et nytt forsøk da tenker jeg: ” Nå er det nok! Nå går vi i ring igjen. Nå hadde det vært fint å få litt fred”. Jeg vil jo ikke slutte, jeg er glad i yrket mitt, men alle disse endringene sliter mer enn det å bli eldre.

Arbeidslivet i skolen er blitt mindre demokratisk etter min mening. Det er mer ovenfra styrt, mer sentralisert. Og samtidig skal vi jo lære elevene opp i demokrati. Det er litt komisk!.

Det er et evig kjaks med alle disse møtene. Vi skal jo ha timer innimellom også. En mengde skjema skal fylles ut, alt mulig skal registreres. Noen møter må vi jo ha, men jeg føler at det tar overhånd.

OPPSUMMERING

Når det gjelder informantene som hadde sitt yrke i skolen, opplevde både de som trives og de som ikke trives at arbeidsforholdene er blitt forverret de senere år. De sa at det var blitt mye mer krevende å arbeide i skolen nå enn det var før. Det ble hevdet at det kreves faglig tyngde, sikker og trygg opptreden i større grad enn før. Noen undret seg over om de nye, unge som kom inn som ansatte i skolen i dag virkelig passet i yrket. Skolen er blitt en stressende arbeidsplass med mange vansker, hevdes det. Der er umotiverte og udisiplinerte elever, stadig ny forsøksvirksomhet og nye prosjekter. Det blir aldri tid og ro til refleksjon og ettertanke. Den aldersmessige ubalansen i videregående skole bekymret intervjupersonene. Gjennomsnittsalderen øker for hvert år. Selv om det er enighet om at alder ikke virker hemmende på egen læring og utvikling, mente intervjupersonene at elevene burde ha både unge, middelaldrende og eldre lærere å forholde seg til. Gjennom intervjuene kom det fram at de som *ikke* tenkte på førpensjonering, men som kunne tenke seg å arbeide fram til full pensjonsalder, det var de samme som la stor vekt på at lærere i dag må være villige til å fornye seg i sitt yrke uansett alder. De må følge med i tiden, oppdatere seg og make å tilpasse seg endringene i tiden. Da får de som oftest et greit forhold til elevene, ble det hevdet.

Det som ga mest trivsel for ansatte i videregående skole er når de har følelsen av å få til ting sammen med klassen sin. At de oppnådde kontakt, autoritet og satte seg i respekt på en slik positiv måte at en ble akseptert og respektert av klassen. Dette førte også til respekt fra kollegene.

I de yrkesfaglige studieretningene opplevde lærerne at det er viktig å ha et positivt samspill med de miljøene som hører til yrket de skal utdanne eleven i.

Medvirkende forhold:

Arbeidslivets endringer

Det er blitt hevdet at eldre arbeidstakere mangler endringsvilje; at de er motstandere av omstilling. Mine data viser det motsatte.

Der uttrykkes blandete følelser overfor de hyppige arbeidslivsendringer:

Når jeg ser meg tilbake en ti-femten år i arbeidslivet, så var det trygt og godt før. Da gikk alt på skinner. Fra nittiårene og utover har jo alt eksplodert i endringer.

Jeg har ikke opplevd motsetninger mellom unge og eldre når det gjelder bruk av ny teknologi. De unge har jo mer med seg fra skolen, vi eldre har måttet sørge for å lære oss det selv. Jeg hadde ingen vansker med å lære meg den teknologi jeg trengte i jobben.

Ny teknologi

Ny teknologi blir hyppig nevnt som en nødvendig grunn for å stå på og vise egen innsats-vilje. Ny teknologi er også ofte blitt brukt som eksempel på at eldre ikke lærer. Denne undersøkelsen viser imidlertid at eldre arbeidstakere lærer den teknologi som jobben krever. Kanskje de utsatte det litt i begynnelsen. Det ble mye nytt på en gang. Men nå er datateknologien ikke i begynnerstadiet lenger, den har vært her i lang tid, nå er også eldre arbeidstakere innforstått med at dette er en del av redskapene i arbeidslivet som det er helt nødvendig å mestre. Vissheten om det har ført til at eldre ikke vegrer seg mot å lære datateknologi, tvert imot, de lærer gjerne, men hevder at det store problemet er at det ikke avsettes nok tid til å øve seg, til å prøve ut det de lærte på kurset. Prøving, feiling og øving er fremgangsmåten.

Flere av informantene kom inn på mytene om at eldre ikke er gode nok på PC og mente at der var tankemodeller som hang igjen fra informasjonsteknologienens barndom da de eldre muligens var redd for å trykke på feil taster, men den slags er historie nå. Eldre arbeidstakere lærer de trenger for å mestre teknologien og bruke de redskapene som er nødvendige i jobben. De måtte stå på, de måtte henge med ellers ble de utgått på dato, som de spøkefullt sa, men som trolig rommet en kjerne av sannhet.

Vi har jo måttet lære oss nytt hele tiden fordi redskapene endres så raskt. Teknologien har jo snudd opp og ned på alt. Vi har vært nødt til å omstille oss. Slik jeg ser det har vi ikke gjort annet enn lært nytt

Noen sier rett ut at hvis de ikke ”henger med” i den teknologiske utvikling kan de miste jobben:

Jeg snakker på vegne av en yrkesgruppe som er blitt sterkt endret. Teknikken har jo endret dette yrket. På min avdeling er det tekniske aspektet nå så vesentlig at hvis folk ikke henger med lenger er de ferdige her.

Men ny teknologi nevnes også som en positiv faktor som medvirker til personens utvikling:

For mitt vedkommende har den teknologiske utvikling gitt meg muligheten for nye oppgaver. Jeg har lært, jeg har gått litt på kurs, men det aller meste har jeg lært meg selv gjennom å prøve det ut i praksis. Slik har jeg vært i konstant læring. IT firma har invitert meg på konferanser og jeg gikk tilbake i jobben og prøvde det ut. Slik skaffet jeg meg mer og mer kunnskap innen ny teknologi og har kunnet følge med i utviklingen.

Arbeidslivets økende press er et annet forhold som sterkt påvirker så vel individ som organisasjon, arbeidsoppgaver og arbeidsforhold. Det ble sett på som en

negativ faktor, selv om det i seg selv kunne skape motiverende utfordringer å få nye arbeidsoppgaver. Som en arbeidstaker uttrykte det: ”*Alt skulle helst vært gjort i går!*”.

Endringer føles tungt. Skolen er blitt kaotisk. Omlegginger og forsøk i en skole som er full av problemer fra før, det løser ingenting. Skolen er i en krisetilstand

Oppsummering

Arbeidslivets hyppige endringer var en av grunnene som ofte ble nevnt som begrunnelse for egen læringsvillighet. På grunn av at kompetansen foreldes raskt blir det ekstra viktig å stå på i omstilling og ny læring. Slike endringer er ikke lenger bare forbeholdt det private næringsliv. Også offentlig forvaltning merker sterkt endringene nå. Ingenting er som før, hevder arbeidstakerne, men medgir at det har både positive og negative sider, problemet blir å møte endringene med åpent sinn.

Som tidligere nevnt er det lærerne som sterkest gir uttrykk for at det oppleves problematisk med de hyppige og til dels svært omfattende omstruktureringer som er blitt en del av hverdagen i norsk skole.

Ansatte fra videregående skole som var med i undersøkelsen synes å oppleve dyptgående systemendringer som virket negativt inn på både organisasjon og individer.

Lærere legger stor vekt på at de har et rimelig godt forhold til klassen sin, noe som i dag ble sagt å være hemmet av en økende mengde nye forsøk som en mente at både lærere og elever har vansker med å følge godt nok med i. Faglige krav som bygger på elevens behov er av vesentlig betydning for dem som underviser i videregående skole, men det er også av stor betydning at organisatoriske forhold er bra tilrettelagt. Det er et utgangspunkt for at alt annet skal fungere, hevdes det fra lærere

DEL IV

Kapitel 8.0 Drøfting av funn

8.1 Innledning

Formålet med undersøkelsen er å sette søkelyset på arbeidsplassen som læringsarena for eldre arbeidstakere belyst ved den opplevelsen intervjupersonene hadde av sin arbeidsplass som et sted å lære. Et viktig moment i undersøkelsen var spørsmålet om hvordan disse eldre arbeidstakerne betraktet sin egen rolle som lærende personer nå i senyrkesfasen, om de var villige til å lære og omstille seg i takt med arbeidslivets hyppige krav om endringer. Svarene på dette spørsmålet ble informantens selvevaluering av egen læringsvillighet i eldre år. På mine spørsmål vurderte informantene selv om, når og hva de lærte og hvilke faktorer som hadde betydning for læringen. Gjennom analyse av intervjuene utkrystalliserte seg noen vilkår for læring som ble sagt å

værer av vesentlig betydning. Både individuelle og organisatoriske lærevilkår virket inn på hvordan, hvor mye og på hvilken måte disse informantene opplevde læring i jobben sin. I dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn på de mest vesentlige funnene.

8.2 Aldersbegrepet

Begrepet "eldre arbeidstaker" skapte visse vansker.

Informantene likte ikke betegnelsen, og ga uttrykk for det. For meg var det kun et ord som avgrenset undersøkelsesgruppen mot andre aldersgrupper, men intervjupersonene opplevde det som negativt og sa at de slett ikke opplevde seg selv som eldre.

Det er tydelig at "eldre" er blitt et belastet ord. Begreper som "eldrebølgen", "de grå panterne" osv, har vært med på å gi begrepet eldre negativ valør.

De fleste mennesker i dag opplever ikke seg selv som eldre når de har fylt seksti år. Både helsemessig og mentalt er eldre i bedre form enn tidligere generasjoner var. Dessuten må en vel kunne si at samfunnet dyrker en ungdomskultur.

Media, og ikke minst den kulørte ukepressen, presenterer oss for et motebillede som prioriterer ungdom. Det kan føre til at de fleste ønsker å avvise alder.

I de fleste sammenhenger brukes begrepene "eldre" og "gamle" skjønnsmessig.

Fordi mange pensjoneres tidlig nå, blir begrepet eldre heftet på dem som mottar alderspensjon, men disse personene selv liker slett ikke å bli kalt eldre.

Det kan tyde på at begrepet "eldre" skaper assosiasjoner til begrepet "problem".

I mediadebatter fremstilles de demografiske endringene i samfunnet som et problem. Pensjonsutbetalingene, press på helsevesenet og økende alder i arbeidsstyrken benevnes som negativt. Ingen liker å bli betraktet som et problem. Det kan være grunnen til at deltakerne i undersøkelsen viste motvilje mot å bli kalt eldre.

8.3 Å lære er å høste erfaring

Avklaring av begrepet "Lærende arbeidsplass" var et vesentlig punkt i undersøkelsen, dvs hva dette begrepet betyr og hvordan det ble oppfattet av denne aldersgruppen. Ved innledningen til hvert intervju ble informantene bedt om å definere den læringen som forekom i arbeidsprosessen, og sette navn på den. Forståelsen av en lærende arbeidsplass ble uttrykt som "å høste erfaring". Læring foregår hele tiden, "vi lærer av alt vi gjør", sier informantene, men de vil kalle det å opparbeide seg erfaring. Begrepet læring forbinder de med skolen eller annen formell opplæring. Erfaring opparbeides gjennom daglig utførelse av arbeidsoppgavene og læringen skjer både ved utvikling av manuelle ferdigheter og ved refleksjon omkring erfaringer. I handling kom dette til uttrykk gjennom eventuelle endringer som kunne observeres, sa informantene. Det kunne observeres ved å se at arbeidstakeren blir sikrere i utførelsen av sin arbeidsoperasjoner, håndlaget blir bedre, samarbeidet med kollegene blir bedre

og hele det totale resultatet forbedret seg. Sammen ervervet de seg en erfaringsbasert innsikt og evne til å bruke det på en slik måte at de opplevde å bli stadig flinkere i jobben sin. En informant sa at uttrykket "øvelse gjør mester" fanger opp denne type læring. Gjennom denne læreprosessen vokste det også fram en samhørighet mellom deltakerne i arbeidsfellesskapet. De arbeidet seg sammen og utviklet etter hvert felles oppfatninger. Dette samsvarer godt med det synet på læring som kommer til uttrykk hos Wenger, (1998), som vektlegger sterkt at læring skjer gjennom deltakelse i et praksisfellesskap, noe som samsvarer med det mine informanter uttrykker når de sier at kollegafellesskapet har "alt" å si for læring gjennom arbeidsforholdet. Sosiale forhold som gir optimale læringsbetingelser blir av informantene i undersøkelsen karakterisert som "å oppleve positiv læring".

Når de har det "trivelig" på jobben ble energien satt inn i å gjøre en så god jobb som mulig. Det innebar også å være fleksibel, å endre og omstille seg i takt med nye krav til arbeidet. Mens når det motsatte var tilfelle, dvs at de mistroddes, når miljøet ikke opplevdes bra, da gikk energien med til "å holde ut". Informantene hadde et klart syn på hvilke generelle trekk ved arbeidsmiljøet som bidro til gunstige forhold for læring. Det var trygghet, åpenhet, samspill, tilhørighet og anerkjennelse. Dette ble av meg tolket som å være knyttet til relasjonene mellom informanten og få eller mange andre i praksisfellesskapet. Ifølge Wengers, (1998) læringsmodell er kommunikative prosesser helt nødvendige i læreprosessen. Slik mine informanter beskriver sin praksis samsvarer det bra med Wengers syn på læring.

Informantene ga uttrykk for at de lærte best i situasjoner der de følte seg som deltakere og følte seg aksepterte og trygge til å kunne prøve og feile og ha nok tid til å øve seg, og der de opplevde trivsel og tilhørighet i fellesskapet. Ifølge Wenger blir kunnskap konstruert gjennom samhandling og i en kontekst, derfor er relasjoner og kommunikative prosesser grunnleggende faktorer i læring, (Wenger 1998). Kolbs, (1984) modell av erfaringsbasert læring viser en systematisk tilegnelse av kunnskap der læringssirkelen begynner med handling og observasjon, deretter vurdering og tilrettelegging av ny handling basert på erfaringen som ble gjort, det er slik mine informanter beskriver sin praksis som resulterer i at de blir "flinkere og flinkere" i jobben.

Funn i denne undersøkelsen tyder på at den uformelle læringen gir et vesentlig bidrag til oppbygging av så vel faglig som generell kompetanse av betydning for bedriften. Med generell kompetanse mener jeg her slike ting som det å kunne samarbeide med og omgås ulike mennesker, kunnskap om problemløsning og konflikthåndtering, kommunikative ferdigheter etc.

Erfaringslæring, slik det skjer i forbindelse med utførelsen av arbeidsoppgavene betyr svært mye for utvikling av så vel den individuelle som den organisatoriske kunnskapen på arbeidsplassen. En studie av Marsick og Watkins, (1990) hevder at så mye som over åtti prosent av den læringen som skjer innenfor organisasjonen er uformell læring, mens formelle opplæringstiltak står for mindre enn tyve prosent. En norsk undersøkelse konkluderer på samme måte, (Larsen m. fl. 1997). Mine informanter var av samme mening. Selv de som

hadde høyere utdanning før de kom inn i jobben sa at den spesifikke kunnskapen som jobben krevde, lærte de etter hvert gjennom arbeidet. Det betyr i så fall at den læringen som foregår på arbeidsplassen kan stå for det meste av kunnskapsøkningen i arbeidslivet.

Slik disse personene opplevde det, ble erfaringsgrunnet fremhevet som et pre for læringen ved at de knyttet ny læring til tidligere erfaring. Dette synet deles også av læringsforskeren Iver Bjørgen, (2000). Han hevder at jo mer en har lært jo lettere kan det være å lære ennå mer fordi det personen da gjør, er å kontrollere at den nye informasjonen er i overensstemmelse med den kunnskapsstruktur som allerede er bygget opp. Når det gjelder overføring av læring synes det, ifølge Bjørgen, å være slik at jo mer vi lærer jo bedre blir vår læringsevne. Eldre personer har da en fordel, de har erfart så mye. På den annen side, sier han, kan tidligere innlærte mønstre være en barriere som hemmer ny læring. Dette kan være et dilemma og kan muligens bare løses ved hvor sterk motivasjonen er for ny læring. En må ha lyst til å lære og det en skal lære må oppleves som meningsfylt enten det gjelder i skole eller arbeidsliv, var det klare budskap fra informantene i denne undersøkelsen. "Hvis vi bestemmer oss for ikke å bidra, skjer ingen positiv læring", sa de. Egeninnsats, egen interesse og egen læringsvillighet blir således grunnleggende faktorer i denne læringen. Når det gjelder selve læringen forklarer de det slik at en prøver seg fram og øver seg. I den grad en får tid, snakker kollegene sammen, diskuterer løsninger og prøver det ut. Disse sekvensene gjentaes og fører til det som de selv karakteriserer som "å bli stadig flinkere i jobben".

Dette ble også sagt å være nødvendig. Informantene begrunnet selvfølgeligheten i det å måtte lære ved å vise til arbeidslivets hyppige endringer som førte til at de ansatte måtte lære hvis de skulle "henge med" i jobben. Disse funnene støttes av undersøkelsen som Skule og Reichborn, (1999) gjorde angående lærende arbeid, (Oppgaven kapittel 2, punkt 5). Som drivkrefter for læringen fant disse forskerne at mestring av jobben og kompetansens korte holdbarhetstid stimulerte til læring.

Deres informanter bedømte bedriften som det viktigste lærested, og utfordrende arbeidsoppgaver ble tatt med når det gjaldt å karakterisere hva som skapte en lærende arbeidsplass, noe mine informanter også bedømte som en motiverende faktor. "Noe å strekke seg etter", sa de, det ga dem personlig tilfredsstillelse. Illeris, (1999) nevner at læring av og til kan være et vektet samspill mellom nødvendighet og lyst, noe mine informanter også sier, de blir motiverte både av å oppleve en rent personlig tilfredsstillelse og kravene om å mestre jobben. De følte bekymring over ikke å strekke til og på den annen side en indre tilfredsstillelse over opplevelsen av å mestre jobben, å ha kontroll over situasjonen. Egentlig virket det som om disse to faktorene var innvevd i hverandre.

I min undersøkelse definerte informantene selv om de opplevde arbeidsplassen som lærende. Ifølge dem foregikk der en eller annen form for læring hele tiden. Å lære opplevde de nesten automatisk, ble det sagt. De lærte alltid noe, men de

opplevde ikke all læring som positiv. Jeg måtte få tak på dette skillet mellom positiv og negativ læring gjennom utdypende intervjuer. Det ble forklart slik at læring som de mente ikke bidro til forbedret utførelse av jobben eller bedre samspill og samarbeid med medarbeiderne, men kanskje til og med forverret situasjonen, det kalte de negativ læring. Slik læring ble sagt å være negativ i forhold til mål og resultat i arbeidssituasjonen. Positiv læring tilfredstilte krav i jobben og arbeidstakerens behov for sosial tilhørighet i arbeidsgruppen. I den såkalte negative læringen opplevde informantene episoder som virket negativt inn på personen på en eller annen måte, som oftest psykisk.

Eksempler på det kunne være følelsen av kommunikasjonssvikt med ledere og andre medarbeidere. Hvis informanten følte seg avvist eller sett ned på, opplevde de dette som svært negativt. Det kunne også være en observert forskjell mellom hva som ble sagt verbalt og det som ble uttrykt med kroppsspråket. Det skapte utrygghet hos arbeidstakeren, og hvis det ble mye negativ læring krevde det mye energi for å bearbeide vonde følelser og det gikk ut over en eventuell annen læring. Et godt forhold mellom deltakerne i arbeidsfellesskapet ble sett på som en nødvendig betingelse for det de kalte positiv læring, dvs læring som var nyttig og nødvendig for å klare jobben.

Beskrivelsen av negativ og positiv læring er, etter min mening, sammenfallende med hvordan den enkelte arbeidstaker opplever miljøet rundt seg. Det knyttes til relasjonelle forhold mellom medarbeiderne i arbeidsfellesskapet. Negativ læring knyttes til konfliktforhold, dårlig samspill, manglende kommunikasjon og ingen støtte eller tilbakemelding i arbeidet.

"Positivt" og "negativt" er hverdagslige ord som informantene følte seg fortrolig med, derfor ble disse begrepene brukt.

Når informantene definerer læring slik, tolker jeg det som at læring skjer hele tiden i de ulike sosiale situasjonene vi befinner oss i, men læring som eventuelt skal forbedre arbeidsfellesskapet må ha gyldighet der, dvs at det som læres må ha betydning for jobben eller forhold som spiller inn i jobben, som for eksempel samarbeidsforholdene.

Et annet fenomen som ble oplevd som negativt var at arbeidstakeren på eget initiativ hadde skaffet seg jobbrelevant kunnskap som bedriften ikke fulgte opp. Det hjelper lite om en person tilegner seg nye kunnskaper hvis han/hun ikke får arbeidsoppgaver der en kan bruke kunnskapene. Da opplever vi læringen som bortkastet, sa flere informanter. Det samme var tilfelle når arbeidsplassene deres investerte store ressurser i å anskaffe eller utvikle ressurser som arbeidsplassen allerede hadde i form av kompetente eldre medarbeidere. Det ble bestemt hevdet fra mange av disse informantene at bedriften utnytter dårlig eldre medarbeideres erfaring. Mange arbeidstakere får ikke brukt sine kunnskaper og deres kompetanse blir ikke brukt. Dette var en vond opplevelse og førte lett til mistriksel og tanker om førpensjonering. Personene tok det som et signal om at de ikke var ønsket i bedriften.

"Men vi vet at vi kan jobben vår", sa informantene. "Når vi slutter vil bedriften se det også", la de til.

Avslutningsvis kan en si at ett av problemene forbundet med uformell læring er at den er så sammensatt, består av så mange faktorer, det er vanskelig å spesifisere noe konkret. Det kan også være grunnen til at bedriftene er lite opptatt av fenomenet. Som Polanyi, (1967) viser til, er det vanskelig å sette ord på hva erfaringsbasert læring virkelig er. Det blir nødvendig med mer forskning på dette området. Slik jeg ser det, står en overfor to problem når det gjelder å nyttiggjøre seg i fullt monn den erfaringsbaserte kompetansen. En må sette i system arbeidstakernes erfaringslæring på en slik måte at det kommer både individet og organisasjonen til gode. Det andre er å utarbeide ordninger for dokumentasjon av den realkompetansen som bedriften kan bruke i videre vekst og utvikling. Ifølge funn i denne undersøkelsen driver ikke disse bedriftene noen form for systematisk innsamling og registrering av informasjon om medarbeidernes realkompetanse. Dette går særlig ut over eldre medarbeidere, som har mest av den erfaringsbaserte kunnskapen, mens de unge i dag kommer med formelle vitnemål fra skoleverket.

8.4 Læringsvillighet hos eldre arbeidstakere

Intervjuene viste at flertallet av disse arbeidstakerne over seksti år ikke hadde planer om pensjonering. Ut fra stadig pågående mediadebatter om økende førepensjonering fra arbeidslivet forventet jeg muligens at flere ville gi uttrykk for at de tenkte på å slutte. Når funnene motbeviste dette, tolker jeg det slik at "problemet" eldrebølgen er sterkt overdrevet både i media og i hverdagslivets diskusjoner. Disse informantene er kanskje ikke representative for helheten, men der er mange representanter fra skole og helsevesen her, to sektorer som de seneste år er blitt sagt å være belastende arbeidsområder. Likevel gir flertallet av informantene uttrykk for vilje til å være med i endrings- og læringsprosesser. En kan muligens undre seg over om det er lett å sitte i en beskyttet intervjusituasjon og bedyre sin egen læringsvillighet. Ville det vært annerledes om jeg hadde truffet dem i selve læringssituasjonen? På den annen side ga informantene via flere spørsmål sammenfallende uttrykk av å trives. På spørsmålet om de tenkte på førepensjonering sa flertallet av informantene nei. Dette ble for meg et slags mål på om forsikringen om egen læringsvillighet var ekte. Å velge å fortsette i arbeid selv om en har mulighet for å gå av med pensjon tolker jeg som at en liker seg i arbeidet. En pensjonering kan selvsagt også ha en ren økonomisk side, men jeg hørte kun en gang at det argumentet ble nevnt, og da mest i en spøkefull uttalelse.

Verken prestasjonsevne eller læringsvillighet svekkes med alderen, hevder informantene. Tvert imot, de vurderte sin arbeidsevne og læringsvilje som relativt godt intakt og regnet med at dette ville vedvare ennå en tid, i alle fall innen rammen av normal yrkesalder. Alder ble ikke betraktet som hinder for læring. Disse informantene mener at de kan fortsette å utvikle seg i arbeidslivet

så lenge de selv går inn for det. Det som trengs for å gjøre jobben, blir lært. De var svært bestemte på dette punktet og sa at hvis eldre arbeidstakere ikke lærte, skyldes det andre forhold enn alder. Når det derimot gjelder måten å lære på tyder disse funnene på at godt voksne arbeidstakere lærer på en annen måte enn i yngre år. Eldre arbeidstakere foretrekker at læringen er knyttet direkte til aktuelle arbeidsoppgaver, og de liker å spørre kolleger om råd. Funn i denne undersøkelsen viser at eldre er godt motiverte for å lære og utvikle seg, men de er primært interesserte i å lære ting som er nyttige i jobben.

Dette betyr at der er en vesentlig forskjell i læringsprosessen nå i forhold til i yngre år. Som eldre arbeidstakere stiller de større krav til informasjon, de er mer kritiske og selektive. De vil vite hvorfor de skal lære, de vil se nytten og logikken i det. Derfor kan det bli litt mer forarbeid før en kommer i gang med læringen. Når det gjelder læring og bruk av ny teknologi var det ingen av informantene som hadde problem med å tilegne seg det som jobben krevde, men de var enige om at det største problemet var tid til å praktisere det en har lært. Tid til øving ble ikke satt av, arbeidstakerne måtte klare dette som best de kunne innimellom arbeidet. Det ble til at de brukte egen fritid og søkte eksternt hjelp for å lære teknikken og holde seg ajour. Informantene ble svært aktive i samtalene om evne og vilje til læring. Som en av dem sa: "Vi er jo nødt til å lære. Arbeidslivet endres nå så raskt at vi blir utgått på dato hvis vi ikke henger med i kappløpet". Egen læringsvillighet og aktiv medvirkning ble hevdet å være av avgjørende betydning for å være i arbeidslivet som eldre arbeidstaker.

Informantene hevdet at en motiverende faktor for å stå på og vise egeninteresse er den tilfredsstillende følelsen de fikk av å mestre tingene, å føle at de hadde kontroll over situasjonen. Den enkelte kunne bestemme seg for å bidra eller ikke. Der var ingen automatikk i at arbeidstakere over seksti år var lærevillige, ikke mer enn andre arbeidstakere, ble det sagt. Men læringen måtte oppleves som matnyttig. Hva som opplevdes matnyttig ble forklart som det de trengte for å mestre jobben samt respekt og anerkjennelse fra kolleger og avdelinger.

Tidligere tiders myter om at eldre lærer dårligere enn yngre synes således ikke å holde stikk. Dette samsvarer med synet til læringsforskeren Iver Bjørgen, (2000) som mener at læring hos eldre skjer i prinsippet på samme måten som læring hos yngre, det kreves like mye læringsaktivitet og læringsmotivasjon hos begge grupper. Bjørgen finner imidlertid også den forskjell at senioren vil vite hva og hvorfor de skal lære før de begynner læringen. De vil vite hva de skal bruke tid og energi på og vurdere om de finner det umaken verdt, (Bjørgen 2000).

At eldre arbeidstakere vil se en hensikt og et mål med læringen støttes også av forskerne Hodgson og Kambouri, (1998) ved universitetet i London, som hevder at voksne har ulike krav til læring etter hvilke faser i livet de befinner seg, (Oppgaven kapitel 3, punkt 1).

Også i undersøkelsen fra Lahn, (1999) konkluderes det med at eldre ikke har vansker med selve læringen når den blir tilrettelagt på en slik måte at de ser meningen med det. Kanskje trenger eldre arbeidstakere noe mer tid, og kanskje noe mer motivasjon, men han mener at det går an for bedriftene å skape en

læringskultur der eldre medarbeidere stadig fortsetter å utvikle seg, (Lahn 1999). Lahn mener det er viktig å se på hvordan en organiserer undervisningen. Mange eldre drar med seg negative minner fra tidligere skolegang, derfor må en nå legge opp til annerledes læreprosesser der en bygger på arbeidstakerens erfaring. Lahn råder bedriftene til å basere seg på erfaringslæring, og organisere gruppearbeid der en får bearbeidet teoretiske kunnskaper. Det vil skape trygghet og motivere til innsats, ifølge Lahn.

Hovedpoenget for bedriftene og ledelsen blir å organisere læringsprosesser slik at en i endrings- og omstillingsprosesser kan dra fordel av eldre arbeidstakeres erfaring. Å motivere arbeidstakerne til å vokse og utvikle seg gjennom arbeidsforholdet betyr på den ene siden å skape et læringsmiljø som er trygt nok til læring, og på den annen side må der være et behov for at nåværende situasjon er utilstrekkelig slik at ny læring trengs.

Wengers budskap, (1998) om å satse på fellesskapet er et godt utgangspunkt. Samtidig bør en også minnes Bjørgens, (2000) råd om å arrangere læringsprosessene slik at en imøtekommer eldre arbeidstakeres krav om meningsfull læring.

For at eldre arbeidstakere skal bruke sin tid til læringsformål må læringen ha med egne erfaringer å gjøre. Læringen vil oppleves som mer meningsfull når den fører fram mot mål som den lærende ønsker, for eksempel å mestre endringer og opparbeide gode relasjoner til kollegene.

Kontinuerlige omstillinger og organisatoriske endringer på arbeidsplassene vil trolig føre til at ansattes endringsvillighet blir mer etterspurt. Arbeidet intensiveres ved at tempoet skrues opp. I tillegg endres jobbinnholdet og stiller de ansatte overfor nye kompetansekrav. På denne bakgrunn forventer bedriften at mye av læringen må foregå på egen arbeidsplass og at ansatte må være fleksible og endringsvillige og forholde seg til ny læring. Det vil bli et sterkt behov for å omskolere og utvikle eksisterende arbeidskraft og en voksende andel av disse vil være i senyrkesfasen. Dette kan bli et problem, men det er i så fall et problem som bedriftene må løse. Ifølge disse informantene er arbeidstakerne læringsvillige når de bare får god nok informasjon om hvorfor ting må endres. Arbeidsgiverne synes ikke å være forberedt på at eldre arbeidstakere både lærer og er motiverte til å være med på omstillinger og få nye arbeidsoppgaver. I denne undersøkelsen sier flertallet av informantene at den læring som foregår integrert i arbeidet er undervurdert, mens formell utdanning dokumentert gjennom eksamenspapirer blir sett på som viktigere enn den erfaringsbaserte kompetansen. Eldre arbeidstakere opplever altså ikke seg selv som "utgått på dato", men der er ting som tyder på at noen arbeidsgivere tenker slik. Jeg vil se litt nærmere på det i neste punkt.

8.5 Erfaringen må bli verdsatt og brukt

En viktig side ved at arbeidstakerne høster erfaring og bygger opp en ekspertise i jobben sin er at denne erfaringen/ekspertisen blir verdsatt, etterspurt og brukt. Funnene i denne undersøkelsen viser at opplevelsen av å være anerkjent og respektert på arbeidsplassen er en viktig trivselsfaktor. Noen informanter ga uttrykk for at de ble respekterte på grunn av sin lange erfaring. Yngre kolleger kom og spurte om råd, de eldre ble sett på som en ressurs. Dette gjaldt ikke bare i faglige spørsmål, det er ikke bare å lære de mest faglige grepene, sa informantene. Det handler også om å tilegne seg fagets kultur og forskjellige arbeidsmåter. Dette ble særlig gitt uttrykk for fra informanter fra psykiatrisk helsevesen, der slik læring ble fremstilt som en nødvendig betingelse for å klare jobben. Ved at nybegynnere observerer de eldre arbeidstakerne observerer de et sett av uskrevne regler og arbeidsmåter.

Dette er ting som har nedfelt seg i praksis gjennom lengre tid og som har stor betydning for jobben. En av informantene illustrerte dette godt ved å si: "Her må vi ofte ta vanskelige vurderinger. Jeg merker nå at de unge henvender seg til meg i slike saker. De vil først høre hva jeg mener. Jeg har vært her så lenge, de vil først høre hva jeg mener før de bestemmer hva de skal gjøre".

På andre arbeidsplasser opplevde informantene å bli satt på siden, de ble ikke helt regnet med, deltok ikke i fellesskapet og brukte mye energi på å holde ut i jobben. De opplevde mistrivsel og tristhet fordi deres kunnskaper ble ignorert. Denne bedriften rekrutterte inn unge folk med skoleutdanning og ga dem høyere lønn, men de måtte læres opp av den eldre medarbeideren som gjennom en årrekke ved flid og høy egeninnsats hadde perfektionert seg i jobben. Her ser en at bedriften ikke benytter seg av den erfaring som er opparbeidet i bedriften. At erfaring fra arbeidslivet verdsettes lite viser en undersøkelse Anne Waldrop gjorde om personalpolitikk og eldre arbeidstakere, der funnene viser bevisst utstøting, (Waldrop 1998. FAFO). Når bedriften har gjort seg en antagelse om at man foretrekker yngre arbeidskraft, fortsetter man bare å rekruttere yngre arbeidstakere, som et fastlåst handlingsmønster, sier Waldorf.

Som vist i kapitel syv, "Presentasjon av funn", var det omlag en tredjedel av deltakerne i denne undersøkelsen som opplevde at de ble behandlet annerledes etter fylte seksti år. Arbeidstakeren selv ønsket selv å stå lenger i arbeidet, men opplevde press om å gå av. Slikt press kunne komme både fra kollega og ledelse. De ble stadig spurt om de ikke ville slutte i arbeid snart. Både fra ledere og andre medarbeidere ble det snakket høyt om hvor kjekt det måtte være å bli pensjonert og være hjemme og ha det "godt"! Det kunne også komme til uttrykk slik at sjefen aldri snakket til vedkommende mer, han/hun ble gående der i et slags vakuum. Ingenting ble sagt direkte, men arbeidstakeren følte seg i veien. I ett tilfelle ble vedkommende fratatt kontoret og plassert i felles kontor. Det het seg at der var plassmangel, men i ettertid ble ikke kontoret brukt. Noen opplevde at i omstillingsprosessene ble deres stilling rasjonalisert vekk. De ble gjerne satt til å utføre annet arbeid som ikke appellerte særlig til dem. De

kom ikke i betraktning til kurs eller annen opplæringsvirksomhet. Etter hvert opplevde de stor grad av mistriivsel og begynte å tenke på førpensjonering. Disse informantene hadde ikke gitt melding om at de ønsket å slutte, men de gikk og tenkte på det nesten hver dag. De andre informantene ga uttrykk for at de trivdes godt i arbeid og ville arbeide ennå en tid. Hvor lenge ville de ikke si noe om, det beror på så mange ting, ble det sagt. Hovedpoenget var å trives og det gjorde de, derfor var pensjonering uaktuelt ennå.

Om lag en tredjedel av deltakerne i undersøkelsen kom fra helse- og sosialsektoren, en annen tredjedel fra videregående skole. Begge disse yrkesområdene er sagt å være belastende arbeidsområder. Helsesektoren har fysisk tungt arbeid, skolen er sett på som mentalt belastende. Verken fysiske forandringer eller mentale påkjenninger ble nevnt som problemer for det å mestre jobben sin fram til ordinær pensjonsalder.

I flere undersøkelser fra forskningsnettverket ”Yrkesliv, aldring og livsløp”, (Oppgaven kapittel 2, punkt 4) går det fram at kun et mindretall arbeidsgivere ønsker å ansette eldre arbeidstakere. En annen undersøkelse så på rekruttering til seks forskjellige typer jobber og fant at seniorerfaring kun ønsket i under en prosent av jobbene, (Wærness 1997. ECON).

En undersøkelse om eldre arbeidstakers deltakelse i opplæring, (Lahn 1999. FAFO) tydet på at noen bedrifter holdt eldre arbeidstakere utenfor når det gjaldt opplæringstiltak. Disse tiltakene ble forbeholdt unge og nytilsatte. Lahn konkluderte med at en hos noen bedrifter fant stereotype meninger om at opplæring investert i eldre er bortkastete midler fordi eldre ikke vil eller kan lære. Men bedriftene tar feil der, sier Lahn. Forskeren antyder at ledelsens holdninger kan ha noe med det å gjøre. Det må skapes god kontakt mellom ansatt og ledere, dermed utvikles et godt læringsmiljø, (Lahn 1999). Ledelsens holdninger blir således et av suksesskriteriene for å oppnå engasjement i arbeidet. At arbeidstakeren engasjerer seg, ble knyttet til det som mine informanter kalte positiv læring. Da tenkte de ikke på førpensjonering.

Offentlige myndigheter bekymrer seg over at det i senere år har vært en sterk økning i antall eldre som ønsker å fratre arbeidslivet før ordinær pensjonsalder. Dette kan arbeidstakere over seksti år gjøre via en relativt gunstig avtalefestet førpensjonsordning, (AFP). Det synes å ha etablert seg holdninger om eldre i alminnelighet og hos arbeidsgivere i særdeleshet at eldre arbeidstakere bør pensjonere seg. Slike holdninger kan i seg selv føre til øket førpensjonering. Ved konjunktursvingninger har vi i nedgangstider sett at arbeidslivet kvittet seg først og fremst med eldre arbeidstakere. Når det kom oppgangstider igjen, ble disse personene ikke tatt tilbake i bedriften, (Visher og Midsunstad 1993).

Arbeidslivets problemer angående arbeidskraft virker å være motsetningsfylte. På den ene siden mangel på arbeidskraft, på den andre siden arbeidstakere som ikke lenger er helt unge men som fortsatt er villige til å arbeide ennå noen år hvis forholdene føles riktige. På den ene siden snakkes det varmt om å beholde eldre arbeidstakere lengre i arbeid, (NOU 1997:25). På den andre siden løser

arbeidslivet sine omstillingsproblem ved hyppig bruk av førpensjon og sluttpakker, ifølge tall fra Statistisk Sentralbyrå, (1999).

I forbindelse med omorganiseringer i virksomheten opplevde noen informanter sterke signaler om at de som hadde pensjonsrettigheter burde slutte.

Arbeidstakeren hadde ikke lyst til å slutte, men ga uttrykk for at det var vanskelig å si nei. Kollegene mente at det måtte være herlig å være hjemme når en hadde et utkomme likevel! Informanten følte da at eldre arbeidstakere er uønsket. Dette synet ble støttet av flere informanter som sier at signalene kan ta ulike former. Det kan kom til uttrykk ved at kolleger klikket seg sammen og "glemmer" de eldre arbeidstakerne. Eller at personalsjefen begynner å snakke høyt om fordelene med å være pensjonist. Det er vanskelig å finne en god forklaring på hvorfor dette skjer med eldre arbeidstakere, det synes egentlig å være et nasjonalt problem der det på den ene siden snakkes positivt om bruk av eldre arbeidskraft mens det på handlingsplanet gjøres det motsatte.

Denne undersøkelsen har vist at der noen ganger er en motsetning mellom hva arbeidstakerne mener om sin egen evne og vilje til læring og arbeidsgiverens verdsetting av arbeidstakerens lange erfaring. Arbeidstakeren følte at de virkelig kunne jobben sin, men likevel ble det ansatt yngre som måtte opplæres av de eldre. Dette gjaldt kun en tredjedel av informantene, men for dem det gjelder kan det ha store konsekvenser i form av psykiske helseplager og eventuell tidligere yrkesavgang.

Disse informantene følte seg usikre, de forstod ikke hvorfor de ble avvist.

De hevdet at der var ingen rasjonell grunn, de vurderte sin yrkesprestasjon og sin lærevillighet like bra som før. I noen tilfeller kunne det være at avdelingen skulle omstruktureres og noen stillinger måtte slås sammen. I slike tilfeller ble automatisk de eldste tilbudt førpensjonering uansett om de kunne vise til lengre erfaring og tilfredsstillende utførelse av arbeidet. Dette synes å være en enkel løsning, vedkommende har trygderettigheter og vil således ikke miste inntekt. Bedriften så det som en legitim grunn til at de eldste måtte slutte først.

I den korte, men dype nedgangen som inntrådte i arbeidsmarkedet slutten av 80-årene, begynte bedriftene å gi hyppige tilbud om førtidspensjonering, og arbeidsledighetsproblemet ble heftig debattert i media. Det ble ofte antydnet at eldre arbeidstakere burde være solidariske og stille sine jobber til disposisjon for yngre arbeidstakere. Det virker som om der blant folk flest ble et skifte i synet på eldre arbeidstakere etter denne perioden. Bedriften og kollegene kan ha signalisert sterke forventninger om at arbeidstakeren helst burde komme seg ut av bedriften og overlate arbeidsplassen til yngre folk. Det usynlige presset kan ha blitt tungen på vektskålen når avgjørelsen om å slutte skulle taes. Har det dannet seg en oppfatning i den tiden om at eldre arbeidstakere er lite verdt og overleveres disse oppfatningene til nye ansatte?

En kan undre seg over om det er pensjonsordningene som trekker folk tidlig ut av arbeidslivet eller om eldre arbeidstakere velger dette heller enn å føle seg mindre verdsatt etterhvert som de eldes.

Informantene i denne undersøkelsen dvelte lenge ved at bedriften ikke viser

aktiv interesse verken for arbeidstakeren som person eller for de kunnskaper og den erfaring arbeidstakeren representerer. Dette var noe som ble opplevd på følelseplanet, de kunne ikke gi noen rasjonell forklaring på hvorfor det var slik, det var en imidlertid en klart opplevd følelse. Blant de informantene som opplevde slik avvisning var der en tydelig sårhet i beretningen om sitt daglige arbeidsliv. Når bedriften signaliserte likegyldighet til arbeidstakerens erfaringskunnskaper, tok arbeidstakeren det som et signal om å forlate bedriften. Arbeidstakere hevdet at de var avhengig av å bli verdsatt, respektert og anerkjent, hvis ikke mistrides de og begynte å tenke på førepensjonering. Ingen av disse informantene hadde levert inn pensjonssøknad. På mitt spørsmål svarte de at det kunne hende det var en slags trassholdning i å ikke la seg presse ut før de selv bestemte det.

Når det gjelder forholdet mellom unge og eldre arbeidstakere hadde jeg tenkt meg at det kunne være motsetningsfylt fordi vi har hørt så mye snakk om at eldre har vansker med å lære, særlig når det gjelder ny teknologi. Men tvert imot, ga informantene uttrykk for det motsatte. Forholdet mellom generasjoner ble stort sett sett på som positivt. Det ble brukt uttrykk som "berikende" og "vi lærer av hverandre". I de tilfeller der forholdet ble beskrevet negativt, synes det å ha mer sammenheng med personlige egenskaper enn med alder. Noen informanter hevdet at det burde tas mer hensyn til alderssammensetningen ved rekruttering slik at man fikk en passende blanding i alder. De satte pris på samværet med unge mennesker og sa at disse tilfører miljøet nye perspektiv. Der hvor eldre arbeidstakere mente at de innviet yngre i sin arbeidserfaring ble det sagt å være en faktor som beriket arbeidsmiljøet. Blandingen av eldre og yngre sammen på arbeidsplassen ble sagt å skape et kreativt arbeidsmiljø.

For noen informanter innen likt yrke opplevdes det markerte skillet mellom arbeidstakere med ulik grad av utdanning som et problem. Noen av disse eldre arbeidstakerne kom inn i jobben i en tid da det var mulig å gjøre dette uten mye utdanning. De hadde "arbeidet seg opp". Det ble hevdet at dette er nå blitt omtrent umulig. Det kan føre til en barriere mellom dem som har utdanning og dem som har jobbet seg opp gjennom flid, egeninnsats og kurs. De førstnevnte får ofte høyere lønn grunnet eksamenspapir. Flere av informantene var opptatt av dette spørsmålet og sa at de følte det som urettferdig og stilte seg tvilende til at utdanningen i seg selv er grunnlag godt nok for å gjøre bedre jobb enn de eldre arbeidstakerne som er mer eller mindre selvlærte. Disse utsagnene kom fra personer som selv ved egen dyktighet hadde jobbet seg oppover i hierarkiet og nå fungerte som ledere på sine avdelinger. De ønsket det beste for sine ansatte og ga uttrykk for det, samtidig som de sa seg bedrøvet over at den tiden du jobbet deg opp er forbi. De arbeidstakere som tilhørte den gruppen der man i tidligere tider kunne få en jobb med svært lite utdanning, sa nå at etterkommerne deres i jobben aldri ville oppleve det. Utdanningssamfunnet gjorde det umulig. Disse arbeidstakerne var stolte over seg selv som på grunnlag av sin lange erfaring mente at de gjorde jobben like bra som høgskoleutdannede folk, men de ergret seg over å bli forbigått av unge folk med skolepapir, men

uten erfaring, og som regel måtte de selv lære opp disse nye, som også i tillegg fikk høyere lønnstrinn. Imidlertid må en anta at dette er et forbigående fenomen. Det generelle utdanningsnivået i samfunnet er mye høyere nå, de eldre faller fra etter hvert og på litt sikt vil der sannsynligvis ikke være folk i arbeidslivet uten utdanning.

Det kan også tenkes at der i noen tilfeller kan være misforhold mellom folks kvalifikasjoner og det arbeidslivet etterspør. Samfunnet forventer omstilling flere ganger gjennom arbeidslivet. Ferdigheter som dugde for tretti år siden holder ikke til ny jobb i dag. Men dette er ikke god nok grunn til å utestenge eldre arbeidstakere. Denne undersøkelsen viser at evnen og viljen til omstilling og endring er til stede hos eldre medarbeidere.

Hovedkonklusjonen må bli at i noen tilfeller gjør bedriftene lite for å ta vare på eldre arbeidstakers arbeidskraftressurs. Aldersdiskriminering forekommer ennå, men bildet er ikke ensidig negativt. Der finnes også arbeidsgivere som ansetter eldre. Vi hører imidlertid lite om de positive tilfellene, nyhetsbildene i media er som oftest problemfikserte.

Når det gjelder aldersdiskriminering kan en si at undersøkelsen stadfester noe vi allerede vet. Både forskning og mediafokusering viser at eldre arbeidstakere har vansker i jobbmarkedet. Noen arbeidsgivere vil ikke ha eldre arbeidskraft. I dagens stramme arbeidsmarked skulle man tro at alle hender trengs, men likevel opplever man at noen arbeidsgivere har et negativt syn på eldre arbeidstakere. Nedbemanning løses ofte ved såkalt "naturlig avgang". Den demografisk utviklingen tilsier at både bedrifter og samfunnet bør satse mer på framtidsrettede tiltak som kan bidra til at friske eldre får muligheter til å fortsette i arbeidslivet fram til ordinær pensjonsalder.

De mange undersøkelser som til nå er gjort innen forskjellige områder som inkluderer eldre arbeidstakere viser at der er holdningsmessige barrierer hos arbeidsgivere, hos offentlige tjenestemenn og blant de eldre selv. Selv om det ofte fremheves at eldre arbeidstakere har erfaring og at de utgjør stabil og pålitelig arbeidskraft ser det likevel ut til å være en vanlig oppfatning at eldre bør slutte i arbeid. Det kan derfor være grunn til å se mer på eldre arbeidstakers situasjon på arbeidsplassen og hvordan dette påvirker motivasjonen for å delta helhjertet i lærings- og utviklingsprosesser. Imidlertid viser funn fra denne undersøkelsen at flertallet av de intervjuede trives i arbeid og har på det nåværende tidspunkt ingen planer om å slutte i stillingen. De legger stor vekt på den kontakten de har gjennom jobben, at de blir regnet med, vist respekt og blir spurt til råds av yngre medarbeidere.

8.6 De viktige og vanskelige relasjonene

Hovedkategorien *Relasjoner* pekte seg fort ut i analysen av intervjuene. Informantene var svært opptatt av og pekte stadig på fellesskapets betydning for læring og utvikling i arbeidssituasjonen, men kalte det som oftest for positiv og negativ læring. Ved analyse av datamatriellet valgte jeg å samle disse

uttalelsene under hovedkategorien *Relasjoner*.

Relasjoner oppstår i spenningsfeltet mellom ulike individ. Gjennom kommunikatív adferd blir våre mellom menneskelige relasjoner etablert, utviklet og vedlikeholdt, (Wadel 1999). Kommunikative ferdigheter er nødvendige for å kunne meddele så vel saksbudskap som relasjonelle budskap, ifølge Wadel, og vi mennesker har en tendens til å gruppere budskap ut fra relasjonelle forhold mer enn semantiske og saklige. I et relasjonelt forhold er det samhandling mellom aktørene i organisasjonen som er i fokus. Organisasjonen er avhengig av den enkeltes evner og personlige kunnskaper, men det er av like stor betydning hvordan arbeidstakerne samhandler og deler kunnskap internt i bedriften og dermed skaper gode forutsetninger for å utnytte bedriftens samlede utvikling, vekst og læring.

Informantene understreket sterkt faktorer som pekte på at relasjonelle forhold var av vesentlig betydning for læring gjennom arbeidet. Det ble pekt på at der måtte være trygghet og godt tillitsforhold mellom deltakerne i arbeidsfellesskapet. Det kom til uttrykk bl.a. slik: "Du får aldri et godt læringsmiljø hvis det sosiale miljøet ikke er godt. Det kan du bare glemme!". Et godt læringsmiljø ble beskrevet som et miljø med grunnleggende tillit, trygghet og respekt mellom individer og grupper. Dette synet samsvarer med Cato Wadel, (1999) sin påpekning av at tre vesentlige forhold i kommunikasjon er aktelseforhold, *tillitsforhold* og motivasjonsforholdet. Alle informantene i denne undersøkelsen ga sterkt uttrykk for at samarbeidet med andre medarbeidere var av vital betydning for hvordan de likte seg i egen jobb. Læring foregår i jobben, ble det sagt, derfor er det viktig hvordan jobben og forholdene rundt jobben er. Kollegene i slike relasjonelle forhold bidro til læring, ved å lytte til kolleger kunne en finne bedre løsninger. Den sterke understreking informantene gir av praksisfellesskapet støtter opp under Wengers modell om sosial læring som hevder at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst og ikke primært gjennom individuelle prosesser. I følge Wenger, (1998) lærer folk gjennom samhandling med andre, de lærer ved å være deltaker i fellesskapet, (Oppgaven kapittel 3, punkt 3). Slik informantene forklarer læring er læreprosessen omfattende og innebærer læring på flere nivå. De opplever å bli flinkere i jobben sin, det betyr en faglig utvikling. De opplever også å "jobbe seg sammen", det vil si at de lærer gjennom samhandling med andre, de lærer ved å være deltakere i fellesskapet. Det betyr at den generelle kompetansen øker.

Det utvikler seg formelle og uskrevne regler og prosedyrer, de opplever tilhørighet og føler seg anerkjente og respekterte hvis miljøet fungerer. Kontekstbegrepet forklarer Wenger, (1998) slik at det er noe som binder folk sammen, en ramme, og folk lærer ved å være sammen i dette fellesskapet. Vi hørte at de informantene som ikke syntes at de hadde det bra, de klaget nettopp over dårlige relasjonelle forhold der informantene ikke opplevde fellesskap, mens de som ga uttrykk for høy grad av trivsel i arbeidssituasjonen, begrunnet dette med at der var godt forhold mellom dem og den arbeidsgruppen

man til daglig omgikk. Samarbeidet gikk greit, de utvekslet erfaringer og spurte hverandre til råds.

Praksisbegrepet hos Wenger viser at medlemmene i fellesskapet utvikler en felles virkelighet som alle deltakerne oppfatter likt. Det utvikles en felles identitet, der medlemmene utveksler erfaring og informasjon med hverandre. Når informantene opplever positive relasjoner i arbeidsfellesskapet, opplever de det som trygghet til å prøve og feile, til å diskutere og reflektere over jobben. Et ekstra pluss angående trivsel ble det sagt å være på de arbeidsplassene der en også hadde utviklet et utvidet sosialt fellesskap som innebar at man hadde felles turgrupper, teaterkvelder og andre sosiale sammenkomster.

Opplevelsen av faglig respekt fra kollegene var en faktor som ga en følelse av yrkes stolthet og mestring. De fleste av disse informantene viste til et godt forhold mellom seg selv og yngre medarbeidere. De lærer av hverandre. De eldre bidrar med sin erfaring, de unge bidrar med fanatisme og uredighet. De tør å prøve seg frem. Dette er en viktig relasjon i arbeidslivet. En ny generasjon arbeidstakere er på vei inn. Samfunnet trenger de friske, nye kreftene for å møte framtidens krav og hyppige omstillinger, global konkurranse og ny IKT. Samtidig må ikke avstanden mellom generasjonene forhindre konstruktiv samspill med eldre generasjoner. De eldre har erfaring og modenhet, og når de fikk spørsmål om hjelp tok de dette som en bekreftelse på faglig respekt og det fikk den eldre arbeidstakeren til å føle seg nyttig, kompetent og inkluderende i arbeidssituasjonen. Forholdet til kollega ble av alle informantene vektlagt som vesentlig. Enten de selv hadde et godt eller et dårlig forhold til kollegene sine ble dette punktet sterkt vektlagt. Enkelte sa at de betraktet denne relasjonen som det viktigste i arbeidssituasjonen. Dersom denne støtten manglet, følte en misnøye. Det kom stadig frem i mange sammenhenger at det å ikke bli tatt på alvor, at deres erfaring ikke ble etterspurt og verdsatt var en kilde til mistriivsel.

Det kom også fram gjennom intervjuene at der i noen tilfeller var dårlige relasjoner mellom forskjellige yrkes- eller profesjonsgrupper. Gruppene kommuniserte dårlig, det innskrenket seg til kun det som var nødvendig for å utføre jobben. Slike forhold ble da beskrevet som negativ læring og det ga seg utslag i utrygghet og manglende tillit til hverandre. Andreassen og Wadel, (1998) hevder at det er tillitsforholdet mellom mennesker som skaper selvtillit hos den enkelte. Selvtillit er således et relasjonelt forhold, noe vi får fra våre medmennesker og som de igjen får fra oss.

Relasjoner mellom mennesker er vanskelige å forklare. Hva som skaper distanse og nærhet mellom mennesker er ikke lett å sette ord på. Det handler om å forstå hva det er som får mennesker til å føle seg verdsatte på en slik måte at en selv også verdsetter andre. Det er mulig at det er lettere å vise dette i handlinger enn det kan uttrykkes med ord. Andreassen og Wadel, (1998) sier at det handler om å fokusere på hvem som er god sammen med hvem og som bidrar til å gjøre oss selv gode. En må fokusere på andre sine sterke sider og dyrke det dialogiske samspillet, ifølge Andreassen og Wadel.

Det er en av dagliglivets mange utfordringer at vi klarer å ha et godt forhold til våre medarbeidere. Vi kan sjelden velge våre kolleger. Det blir vårt felles ansvar å bygge gode relasjoner og få fellesskapet til å fungere. Vår evne til kommunikasjon blir en viktig del av vår mestringsevne på jobben. I fellesskapet på arbeidsplassen inngår vi i mange kommunikative situasjoner, og en viktig del av kommunikasjonen er å utvikle tillit til hverandre. Særlig ved nye relasjoner på en arbeidsplass vil dette være vesentlig. Det blir en pedagogisk utfordring hvordan en skal legge til rette for interaksjonsprosesser i arbeidsmiljøet slik at den enkelte ansatte føler seg akseptert, utvikler identitet og føler seg trygg nok til selv å delta. Psykologen Virginia Satyr sier det slik:

”Vår evne til kommunikasjon er den enkeltfaktor som betyr mest for vår helse”.

Avslutningsvis kan en si at kategorien *relasjoner* fanger opp svært vesentlige forhold for så vel læring som i det hele tatt tilstedeværelse på arbeidsplassen i senyrkesfasen. Med bakgrunn i det empiriske materialet må en kunne si at positive relasjoner i arbeidsfellesskapet har stor betydning for læring på arbeidsplassen. Når informantene er så bestemte i synet på relasjonelle forholds betydning for positiv læring - tyder dette på at bedriftene i sterkere grad bør legge vekt på kommunikative ferdigheter. Kommunikasjon bidrar til utvikling av de sosiale strukturer, (Wadel 1999) og kommunikasjon i sin tur igjen formes av disse strukturene. Slik blir det selvforsterkende prosesser, der medlemmene i arbeidsfellesskapet blir sammensveiset og føler tilhørighet.

Siden arbeidstakere over seksti år har nådd den midlertidige pensjonsalder behøver de ikke være på en arbeidsplass de ikke liker. Vi har sett at der er en sammenheng mellom forholdet til medarbeiderne, trivsel og læringsvilje i jobben. Positiv tilbakemelding, aksept og anerkjennelse, opplevelsen av å være til nytte, sosial tilhørighet og gode samarbeidsforhold er nødvendige betingelser for å kunne kalle miljøet utviklende. Kollegene er viktige kilder til å utvikle et slikt åpent og støttende miljø.

Relasjoner til ledere

Undersøkelsen viser også at kontakt og støtte fra ledere har stor innvirkning på medarbeiderens opplevelse av trivsel og læringsvilje i jobben. Spørsmålene om ledelse fikk fram i hvilken grad arbeidstakerne opplevde støtte, oppmuntring og også hjelp hvis det behøvdes. Lederne ble bedømt etter relasjonelle forhold, hvordan de kommuniserte, om de ga ros og ris og konstruktiv kritikk. Videre ble det lagt vekt på om det var lett å få kontakt med lederen, om lederen var tilstede for sine medarbeidere, om de ble sett. Relasjoner til lederen ble ofte kommentert og beskrevet som positivt og støttende eller negativt og belastende. I ett tilfelle ble lederskap betraktet som årsaken til at hele arbeidsplassen holdt på å "gå til

grunne", som det ble uttrykt. Det er vanskelig å få begrepsfestet hva som ligger i såkalt "dårlig ledelse". Dette oppleves på følelsesplanet og er vanskelig å sette ord på. "Kjemien stemmer ikke" sa noen av informantene. Det er ikke lett å "se" at en leder er såkalt dårlig leder. Det en kan gjøre er å observere lederens atferd og legge til grunn sin tolkning av at lederen ikke fungerer godt nok. Det ligger imidlertid utenfor denne undersøkelsen. Her må jeg nøye meg med å konstatere at en tredjedel av informantene opplyser at de opplever mistriivsel på grunn av det de kaller dårlig ledelse.

I de tilfeller der lederskapet ble sett på som et problem ble problemene så godt som mulig konkretisert til å være mangel på styring og beslutningstaking, eller for sterk styring, mangel på støtte, sosial ignorering og i noen få tilfeller direkte avvisning og press om å pensjonere seg. Det er verdt å merke seg at flertallet, den gruppen medarbeidere som trivdes, ga en motsatt skildring. De faktorene som var fraværende og som mindretallet opplevde som mistriivselsfaktorer, ble av flertallet opplevd som tilstedværende faktorer som betydde mye for trivsel og læringsvilje. Forskning viser at åpenhet og kontakt mellom over- og underordnet er en vesentlig faktor i et godt læringsmiljø. Tilbakemelding fra leder til medarbeider regnes som en viktig lederoppgave. Det vil styrke læringen at personen får presis informasjon om egen utvikling, (Dalin 2000).

Trass i at det finns store mengder litteratur om ledelse er der fremdeles lite kunnskap om hva det er som gjør at noen mennesker er gode ledere mens andre blir karakterisert som dårlige ledere, (Haukedal 1990). Ledere i offentlig virksomhet er ofte bærere av en såkalt forvaltningskultur, dvs at de lever sine arbeidsliv i en byråkratisk struktur og tar farge av det. Grunnleggende verdier i byråkratiet å følge oppsatte regler og prosedyrer. I artikkelen "Målstyring, skoleutvikling og skoleledelse", viser Sølvi Lillejord, (1997), to modeller for skoleutvikling som hun kaller styringsmodellen og utviklingsmodellen. I styringsmodellen utøver lederen administrativ ledelse, mens det i utviklingsmodellen utøves pedagogisk ledelse. Viktige trekk ved denne modellen er dialog, samarbeid og refleksjoner. Det er en prosessorientert utvikling i motsetning til den administrative modellen som er regelstyrt og statisk, ifølge Lillejord. Etter min erfaring finner en styringsmodellen oftere enn utviklingsmodellen i offentlig forvaltning, ikke bare i skolen. Dette er trolig et av lederskapsproblemer i offentlig sektor. Arbeidslivet endrer seg, men lederrollene følger ikke alltid med.

Det kan synes som om vi er på vei inn i en ny kultur i arbeidslivet. Dagens åpne organisasjoner og ansattes økende kompetanse krever at ledere vektlegger en ny type sosialt lederskap. Det er nærliggende å tro at ledere må vektlegge den pedagogiske siden av lederskapet. Ledelsen må bidra til at det foregår en faglig, kritisk refleksjon og drøfting av arbeidsoppgaver og utførelse. Utviklings- og endringsarbeid må bli en del av det daglige arbeid. Læring og kunnskap må skapes sammen, lederen må være mer spørrende enn styrende. Det å være en god eller dyktig leder er ikke en egenskap som en har engang og for alltid, det er

et kontinuerlig utviklingsområde. Benevnelsen "god leder" må en erobre og gjenerobre.

I følge denne undersøkelsen synes ledere å være viktige læremiddel i seg selv. De er en nøkkelperson i arbeidsmiljøet. Deres væremåte i det daglige møtet med medarbeiderne har avgjørende virkning på grunnleggende tillit, selvtillit, trivsel og læring hos medarbeiderne. Det kan tenkes at ledelse er den faktoren i arbeidslivet som har mest innflytelse på arbeidsevnen.

Hos intervjupersonene er der enighet om at nærkontakt mellom leder og ansatte kan skape en atmosfære av åpenhet og stimulere til initiativet nedenfra. Dermed får en fram en god læringskultur. "Hvis vi skal oppnå troverdighet i en omstillingsprosess som inkluderer de ansatte som positiv drivkraft, må lederen være synlig og tilstedeværende", sier informantene.

Ledere som ikke liker å komme "nær" andre mennesker emosjonelt betraktet, vil ha vansker i det nye arbeidslivet. Ledere vil måtte forholde seg til sine medarbeidere på det følelsemessige planet, de må fange opp glede, sorg, sinne og misnøye og andre emosjoner som preger et menneske. Leder må være i stand til å håndtere slike emosjoner både hos seg selv og medarbeiderne. Dette gjelder særlig i forhold til hva som motiverer folk til å arbeide. Motivasjon og emosjoner henger nøye sammen i henhold til funnene i denne undersøkelsen. Det ble hevdet at trivsel i arbeidet bidro til økt samhandling og større arbeidsinnsats, mens mistriivsel på den annen side, førte til tanker om førpensjonering.

Det etterlyses synlig ledelse som viser at de har kontroll og ikke skyver fra seg ansvaret, og som har omsorg og interesse for de ansatte. Lederen må ansvarliggjøre og motivere hver enkelt til å bidra til et godt arbeidsmiljø. En av informantene uttrykte det slik: "Jeg har hatt en leder som satset på meg og ga meg tillit. Det ser jeg som vesentlig for min utvikling".

Overgangen til en ny lederrolle kan imidlertid bli smertefull. Mange ledere er opptatt av kontroll, de blander seg inn i, og tar standpunkt til detaljer. Det er den rollen de er vant til å ha. Nå skal de bli tilretteleggere og veiledere og kan oppleve det som tap av status. Mange ledere vil være redde for tap av myndighet fordi de ikke stoler nok på sine medarbeidere. De må også lære seg til å lede flere eldre personer som i mange tilfeller har bedre greie på jobben enn lederen har. Det kan bli vanskelig.

I framtiden vil vi også trolig i ennå sterkere grad enn i dag oppleve at kunder og klienters krav vil bli den målestokken offentlig forvaltning måles etter. Kunder og klienter er de som lettest kan vurdere kvaliteten på tjenestene. Slik jeg ser det, vil lederne ha en nøkkelrolle i innhenting og formidling av brukerkrav og motivering av arbeidstakerne til å endre seg i takt med krav fra omgivelsene. Det krever en lederrolle som i stor grad er opptatt av motiverende prosesser som involverer individene i et fellesskap og en helhetlig læring.

8.7 En lærende arbeidsplass

Begrepet lærende organisasjon er sentralt i debatten om arbeidslivets læring nå, og det brukes mye både i offisielle sammenhenger og i dagliglivets tale, men der synes ikke å være noen enhetlig oppfatning av hva begrepet betyr, (NOU 1997:25)

Mine informanter mente at de lærte når de opparbeidet erfaring og ble flinkere i jobben. Men de betraktet dette som vesentlig individuell læring, selv om de var enige om at de lærte best når der var positive relasjoner i praksisfellesskapet.

I læringslitteraturen ble begrepet for alvor kjent etter at Argyris og Shøn skrev "Bryt forsvarsrutinene", (1990). Det sentrale i en lærende organisasjon, ifølge disse to forskerne, er at både struktur, kultur og strategier blir utviklet til å underbygge læringen og at de kommunikative prosessene støtter opp om dette.

Organisasjonslæring vil derved manifestere seg gjennom endret tankemønster og anvendt handlingsteori, hevder Argyris og Shøn. De hevder også at kritisk refleksjon en viktig bestanddel i en arbeidsplass som vil kalle seg lærende.

Etienne Wenger, (1998) har også gitt tilkjenne sitt syn på organisasjoners læring. Ifølge ham er praksisfellesskapet nøkkelen til organisasjonens kompetanse. Det kan derfor være et stort potensiale i å legge til rette for erfaringsutveksling mellom kolleger for eks i form av møter, seminar og miljømessige tiltak. Slik kan en få fram læringsmulighetene i praksisfellesskapet og engasjement. Verdien i organisasjonslæring ligger vel så mye i å bygge fellesskapet som i didaktiske prosesser, sier Wenger.

Dette støttes også av mine informanter, som gir uttrykk for at det å delta i, og å være fullverdig medlem i et praksisfellesskap motiverer. Om vi ønsker å lære, vil avhenge av om vi opplever det som viktig. Det vil igjen avhenge av om kunnskap og læring blir sett på som viktige i de fellesskapene vi deltar i. Det fungerer best dersom der er en kultur der det å lære blir verdsatt av alle, av hele fellesskapet.

Kritisk refleksjon og analyse synes i meget liten grad å prege de virksomheter som var representerte i denne undersøkelsen. Informantene hadde aldri deltatt i læringstiltak som tok utgangspunkt i felles erfaringer, men de hadde et klart syn på hva de forstod med læring i hele organisasjonen. De forklarte det som "å løfte i flokk", å bruke felles erfaringer og løse oppgavene sammen, å korrigere feil i følge krav fra kundene. Det innebar nært samarbeid både i arbeidsgruppen og mellom tilgrensende avdelinger og seksjoner.

Imidlertid foregikk det ingen systematisert organisatorisk læring. I den grad slikt fantes var det noen få arbeidstakere som selv hadde funnet frem til felles løsninger som fikk de daglige oppgaver til å gli lettere.

Samfunnet signaliserer at de ser på kunnskap som en nøkkelfaktor i næringslivets konkurranse og at alle arbeidsplasser må bli lærende, (NOU 1997: 25), men de arbeidsplassene som var representerte i min undersøkelse synes å ha liten forståelse for hvordan en skaper og setter i system organisatorisk læring slik det blir beskrevet av læringslitteraturen.

Hvis en skal imøtekomme kravene til en kritisk reflekterende organisasjon da

må behov og krav fra omgivelsene diskuteres og analyseres i lys av erfaringer i jobbsituasjonen slik som Argyris og Shøn foreslår, (1990).

I arbeidslivets opplæring foregår det som oftest fremdeles slik at bedriftens opplæringsansvarlige arrangerer kurs og opplæringstiltak som holdes atskilt fra avdelingens daglige arbeidssituasjon, der de ansatte senere forventes å praktisere lærdommen. Denne type opplæring ser bort fra organisasjonens viktigste læringskilde: selve praksisfellesskapet. Å bygge lærende organisasjoner og å trene opp arbeidstakerne er komplemetære mål, sier Wenger, (1998). Læringen må konstrueres som en deltakende prosess, både for eventuelle nybegynnere og for alle andre ansatte, ifølge Wenger.

Hvis vi vil ha et bilde av virksomhetens læringsmiljø er det ikke tilstrekkelig å studere bedriftens kurskatalog. Da må en se på hvordan livet i organisasjonen utfolder seg. Gjennom arbeids- og samarbeidsformene og det uformelle kontaktmønsteret kan vi danne oss en oversikt over hvordan virksomheten totalt sett legger til rette for læring og kompetanseutvikling. Hovedvekten må legges på læringen, ikke på undervisningen. Vi må se på hvordan læring forankres i det daglige arbeid, med blikket rettet mot kjente og ukjente utfordringer og problemområder.

Fra disse informantene fikk vi vite at egeninnsats og stå på vilje var en grunnleggende faktor i læring og endringsprosesser i bedriften. "Hvis vi melder oss ut og ikke vil", sa informantene, " skjer ingen fornying". Selve praksisfellesskapet er således det viktigste læringsforum og læringen må basere seg på deltakelse, helt i tråd med Wengers syn på at organisasjonens kompetanse handler om utviklingen av fellesskapet, (1998).

I en lærende organisasjon må der være en bevisst strategi for hvordan du vil takle nye situasjoner og problemer. Det kan for eksempel være å kartlegge omgivelsenes behov og utarbeide en strategi for å møte kundens krav. Kolb hevder at to vilkår må oppfylles for at praksisfeltet skal fungere som en læringsarena i et kritisk perspektiv. Der må være tid og rom for refleksjon utenom den daglige handlingstvangen, og der må være en systematisk tilrettelegging for tilbakemelding. Refleksjonen knytter erfaringen til det vi har lært/erfart før. Gjennom refleksjon blir vi i stand til å integrere det nye til en mer personlig forståelse. Vi gjør ting til vårt, derfor bør refleksjon bli en naturlig del av læringsprosessen.

Kategorien "*medvirkende forhold*" fikk fram at de fleste informantene var opptatt av og bekymret for arbeidslivets stadig økende omstillinger og endringer. Der er et innebygget dilemma mellom organisasjonslæringens krav til refleksjon og diskusjon og det økende krav om hurtige omstillinger i arbeidslivet. Tendensen er at en skal lære fortere. Økt intensitet kan svekke mulighetene for å lære i det daglige arbeidet, i alle fall en felles organisatorisk læring, som stiller krav til tid for refleksjon og vurderinger.

Det gies mindre rom på arbeidsplassen for å tenke gjennom hvordan man jobber og hvordan man lærer. Teamarbeid og ny teknologi kan bety større utfordringer, men kan også gi nederlagsfølelse hvis ansatte ikke klarer å henge med. Eldre trenger av og til lengre tid for å tilegne seg ny teknologi. Ikke fordi de er tregere til å lære, men fordi de har dårligere forkunnskaper, eller fordi opplæringen er dårlig organisert, (Bjørgeren 1997).

Wenger, (1998) sier at fordi dagligdags læring er så tett sammenvevet med praksis, blir det ikke oppfattet som læring. Derfor feiler organisasjonen i å tilrettelegge for læring basert på praksis. Viktigheten av uformell læring blir også oversett.

I følge Wenger dreier utviklingen av organisasjonens kompetanse seg om praksis, fellesskap og identitet. Medlemskapet i organisasjonen er nøkkelen til organisasjonens kompetanse. Ved å tilby tilhørighet i fellesskapet bidrar organisasjonen til å opprettholde den identitet som gjør at deltakerne kan ta aktivt ansvar for organisasjonens læring. En organisasjons evne til å fordype eller fornye sin læring ligger således i praksisfellesskapet. Dette er en ressurs som organisasjonen lett overser, sier Wenger.

Organisasjonen må betrakte arbeid som læring, og læring som arbeid, og må på alle måter legge til rette for læring i og mellom praksisfellesskapene. Denne holdningen må gjennomsyre organisasjonen, (Wenger 1998).

Kapitel 9.0 Oppsummerende konklusjoner

Denne undersøkelsen har avdekket noen viktige vilkår som kan ha betydning for arbeidsplassen som læringsarena. Funnene viser bl.a at sosial kompetanse i en eller annen form nevnes i nesten alle intervjuene. Det gjelder for eksempel samarbeidsforhold, kommunikative ferdigheter, tilbakemeldinger på arbeid og væremåte, teamarbeid og lederstøtte.

Funnene viser også at uformell læring på arbeidsplassen betyr mye for den enkelte og er en betydelig kilde til kompetanseøkning i arbeidslivet. Både individuelle og organisatoriske vilkår virket inn på hvordan, hvor mye og på hvilken måte en lærer. Læring som er av betydning for virksomheten utvikles best i et positivt og trygt læringsmiljø, der flere lærevilkår virker inn, noen mer enn andre, for eksempel det relasjonelle fellesskapet på arbeidsplassen. På spørsmål om hva informantene først og fremst la vekt på som motivasjon for å delta i omstillinger og læreprosesser svarte de at det var følelsen av å mestre jobben, å vise at de dugde og å oppnå medarbeidernes anerkjennelse og faglige respekt. Undersøkelsen viser at alder ikke hindrer eldre arbeidstakere å lære det som jobben krever, men forholdene må legges til rette, eldre personer krever at læringen skal være meningsfull. De lærte best når de selv hadde lyst til å lære og når de så meningen, nytten og betydningen av ny kunnskap. Disse kravene til læring synes å være trekk spesielt ved eldres læring og støttes som før nevnt av

forskning, (Bjørgen 2000, Hodgson & Kambouri 1999). De fleste av informantene sa seg interesserte i å fortsette i jobben sin etter fylte sekstio år, hvis jobben fremdeles opplevdes som meningsfull og hvis en ble verdsatt av kolleger og ledere. I motsatt fall, var de ikke interesserte.

Utviklingen av en lærende arbeidsplass styrker den daglige læringen og er avhengig av relasjonene mellom medlemmene i organisasjonen.

En lærende arbeidsplass ble oppfattet som et sted der en tilegnet seg erfaring og ble stadig flinkere i jobben. Når informantene snakket om dette, var det tydelig at de snakket om individuell læring. Et av problemene i forhold til offentlige utredningers etterlysning av lærende arbeidsplasser er at begrepet ikke presiseres. Hvis det er individuell læring og kompetanseøkning for den enkelte en er ute etter, ser vi at det foregår i den daglige erfaringsbaserte læringen. Hvis det derimot er den type læring som Argyris & Schön kaller organisatorisk læring, så er der lite å finne av det på disse arbeidsplassene. Den siste biten mangler, å tilpasse organisasjonen til felles erfaringsutveksling og systematisering av felles læreprosesser. Ifølge disse informantene måtte det bli mye mer felles diskusjoner og vurderinger om produksjon eller tjenesteyting kan forbedres med utgangspunkt i de erfaringer de ansatte til sammen har. Der måtte i så fall bli satt av tid til konstruktiv refleksjon, der måtte legges til rette for naturlige møteplasser for slik samhandling i arbeidet.

Det handler om å ta vare på erfaringene og gjøre dem tilgjengelige for fellesskapet. En medarbeider opparbeider ofte erfaringer som kan ha betydning for andre medarbeidere. Det er informantenes mening at erfaringslæring er blitt oversett. Det kan være en betydelig effektivitetsgevinst å hente ved erfaringsutveksling mellom kolleger, blir det hevdet.

Organisasjonens evne til fornying er avhengig av hvor godt en er istand til å integrere læring i organisasjonens prosesser.

Når det gjelder alder og læring er der intet som tyder på at arbeidstakernes alder er hindrende for å lære og utvikle seg, i alle fall ikke innenfor rammen av naturlig yrkesalder. Når jeg spurte informantene om hvilke trekk ved arbeidsmiljøet som virket positivt eller negativt inn på læring, var det organisatoriske strukturer og mellom menneskelige relasjoner som ble hyppigst nevnt.

Å førpensjonere sekstiåringer eller å la være å ansette femtiåringer synes å være dårlig personalpolitikk. I stedet for burde bedriftene satse på tiltak som legger forholdene til rette for at eldre arbeidstakere opplever arbeidet sitt som meningsfullt. Da er sjansen stor for at de blir værende lenger i bedriften. På grunn av eldre arbeidstakers reservoar av erfaring bør en legge vekt på metoder som belyser eldre arbeidstakers livserfaringer så langt dette er mulig.

Når det gjelder læring, for eks av ny teknologi er det mulig at noen eldre lærer senere enn yngre. Kanskje trenger de litt mer tid, kanskje andre læremåter og kanskje noe mer motivasjon, men dette kan legges til rette. Det koster ikke stort. Teamarbeid og ny teknologi kan bety større utfordringer men kan gi nederlagsfølelse hos de eldre hvis de ikke klarer å henge med.

Hvis omstillingskrav og nødvendige endringer blir forklart på en grundig og

skikkelig måte, og opplæringen blir tilrettelagt for å møte eldre arbeidstakers behov for nødvendig øvingstid, er der ingen holdepunkter for at eldre lærer dårligere enn yngre. I likhet med de fleste arbeidsplasser i Norge i dag, var også disse arbeidsplassene berørt av den teknologiske utvikling. Alle informantene var blitt nødt til å lære seg den teknologi som jobben krevde. Ingen hadde hatt vansker med det. Problemet hadde vært å få nok tid til å lære. Derfor måtte de bruke sin egen fritid og i mange tilfeller få "hjelp hjemme" som en av informantene sa.

Arbeidslivet er i kontinuerlig forandring. Det nye arbeidslivet vil være preget av økt press på den enkelte, større krav om fleksibilitet og omstillingsvilje.

Bedriftens evne til lagånd, til å utnytte mellom menneskelige relasjoner, til å skape tillit, personlig nettverk, identitet og fellesskapsfølelse blir av vesentlig betydning. Dette vil jo gjelde for alle arbeidstakere, både eldre og yngre, men hvis en ønsker å nyttiggjøre seg Eldres erfaring og kunnskap fram til ordinær pensjonsalder og hindre at de velger å gå sin vei allerede i sekstiårs alderen må bedriftene arbeide aktivt for å beholde dem. Yngre arbeidstakere er nødt til å ha en jobb, eldre ikke er det, de har sin pensjon. En må synliggjøre Eldres ressurser og ha forståelse for deres utviklingsmåter som for eks at man vil ha konkret beskjed om hensikt og mål med opplæringen og at der i noen tilfeller trengs mer tid fordi der er mangelfulle forkunnskaper, for eks i ny teknologi. Der må utvikles et inkluderende og godt arbeidsmiljø for alle arbeidstakere i bedriften. De fleste bedrifter i dag er avhengig av omstillinger. En sterk lagånd vil være nødvendig hvis slike endringer skal lykkes. Ifølge det sosiokulturelle læringsperspektivet er kunnskapen fordelt mellom menneskene i praksisfellesskapet, de enkelte kan ulike ting og har ulik erfaring. Til sammen danner dette en helhet. Det gjelder derfor å organisere læringsaktivitetene slik at en gjennom samhandlingen får fram resultater som tjener helheten.

Barrierer i organisasjonen kan føre til at personen ikke vil eller kan lære. Slike barrierer kan for eksempel være dårlige relasjoner mellom profesjoner og andre yrker. Det har vi hørt om i denne undersøkelsen. Mye tid går med til å passe på avstanden mellom gruppene. Et annen barriere er dårlig organisering av arbeidet. Flere informanter ga uttrykk for at de ikke fikk praktisert de kunnskapene de hadde skaffet seg på eget initiativ eller fått på kurs i bedriften. Likevel fikk de ikke arbeidsoppgaver som samsvarte med de nye kunnskapene. I offentlige bedrifter kan en se strukturelle trekk som motvirker helheten.

Arbeidsfordelingen er ofte fast etablert og har liten fleksibilitet. En årsak kan være at organisasjonen domineres av sterke profesjons- eller yrkesgrupper som har offentlig autorisasjon innen sitt område. Det kom frem gjennom undersøkelsen at der var statusforskjeller mellom avdelinger og grupper. En arbeidsplass hvor noen har monopol på sitt område vil trolig ha få impulser for nytenkning. Tradisjoner og gammel vane vil da forklare praksis som følger. Ønsket kontroll kan komme til syne i strukturelle trekk som detaljert arbeidsdeling og ensidig rekruttering. Det vil virke hemmende på organisasjonsutvikling. I en fleksibel organisasjon vil det være naturlig å utforme jobbene slik at alle får muligheter for læring og utvikling.

Funnene i undersøkelsen tyder på at relasjonene mellom deltakerene i arbeidsfellesskapet er en nøkkelfaktor i utviklingen av et lærende arbeidsmiljø. Alle informanter gir uttrykk for at samarbeidet med kollegene må oppleves som meningsfylt for at de skal oppleve det som de selv kaller positiv læring og som, etter min mening, er sammenfallende med relasjonelle forhold i arbeidsgruppen. Faktorer som blir nevnt er grunnleggende tillit, hjelp og støtte, nærhet, godt samarbeid og positive opplevelser. Det blir videre lagt vekt på å opparbeide et godt sosialt miljø i bedriften. Å delta i felles trimgrupper, turgåing og teaterkvelder sies å sveise medarbeiderne ekstra sammen og føre til større lojalitet mot avdelingen.

Ledere har et ansvar for å ivareta sine ansatte. Ledelse blir utøvd gjennom relasjoner og i en kulturell kontekst som både skaper handlingsrom og setter grenser. Denne undersøkelsen har avdekket forhold der ledelsen var den direkte årsak til at medarbeiderne opplevde det de kaller negativ læring og som ved nærmere drøfting må kunne sies å være dårlige relasjonelle forhold. De ansatte ble totalt ignorert, all energi gikk med til å holde ut og etter hvert ble selvbilledet svekket. Når en har det slik lærer en ikke noe som er konstruktivt for arbeidsplassen.

Med økende mangel på arbeidskraft trenger ikke folk jobbe for en dårlig leder, de kan bare gå. Det blir et framtidig krav til ledere at de har relasjonelle ferdigheter. Ledere må lære og må kunne praktisere relasjonsbygging. Ledelse er et samspill, det er alltid et forhold mellom to eller flere. I ledelse skal en få til resultat gjennom andre. Denne undersøkelsen har gitt et bilde av at det viktigste for jobben læres ved å høste erfaring i jobben. Det samme prinsipp må en kunne gjøre gjeldende når det gjelder ledere. Ledere lærer lederskap i den daglige kontakt med medarbeiderne der en får korrigert sine handlinger, eventuelt kombinert med lederkurs.

En av de mest sentrale oppgavene ledere har er å bidra til utvikling av sine underordnedes kompetanse, samt å skjøtte sin egen kompetanseutvikling. Av særlig betydning vil det være at ledere lærer seg å betrakte arbeidsplassen og organisasjonen sett fra den ansattes synsvinkel. Lederen må kunne se hvilken mening arbeidsplassen gir til den ansattes livsverden.

Bedriftsledelsen må forlate skrivebordet sitt og selv delta i formidlingen av den erfaringsbaserte læringen. Det vil kreve en helt ny lederrolle.

En må kunne konkludere med at relasjonene mellom medarbeiderne på arbeidsplassen er vesentlig for i hvilken grad og på hvilken måte en tilegner seg erfaringsbasert læring gjennom jobben.

Evnen og viljen til yrkesprestasjon, endring og ny læring ble hevdet å være fullt ut tilfredsstillende, men om deres lange erfaring ble verdsatt og etterspurt varierte fra arbeidsplass til arbeidsplass.

På de enkelte arbeidsplasser kan det skje aldersdiskriminering av ulike slag for eksempel forskjellsbehandling i lønnsforhandlinger, forbigåelse ved ansettelser, manglende kurstilbud og press om pensjonering, for å nevne noe. Omlag en tredjedel av informantene hadde opplevd noe av dette personlig. Det kan synes

som om noen arbeidsgivere ikke ønsker eldre arbeidstakere. Som jeg har vist til i oppgaven har flere forskningsrapporter vist til aldersdiskriminering, men en har hatt vansker med å spesifisere klart hva årsaken var. Ofte endte det opp med ulne uttalelser fra arbeidsgiverne. Et argument som ble brukt var at eldre burde stige til side og gi rom for yngre. Et slik argument virker merkelig, etter min mening, all den tid arbeidslivet signaliserer at et av deres problem er at der er for få unge mennesker som tiltrer arbeidsstyrken.

Eldre arbeidstakerne selv hevder at de er fullt på høyden så vel når det gjelder arbeidsprestasjoner som læringsvillighet. Problemet synes således å ligge på arbeidsgiversiden. Slik jeg ser det, kan godt voksne medarbeidere ha et fortrinn i nye læringsprosesser. Grunnet sin tidligere erfaring ser de lettere verdien og betydningen av ny kunnskap. De har også en livserfaring som gjør at de lettere etterprøver det de hører og leser. Det må en kunne anta fører til bedre kvalitet i tilegnet ny læring.

Avslutningsvis kan nevnes at en kan se tegn i tiden som kan vekke bekymring når det gjelder læring knyttet til arbeidslivet. For hvert år øker omstillingstakten og de ansattes evne til endring blir mer etterspurt. Økt intensitet kan svekke mulighetene for å lære i det daglige arbeid. Det blir mer jag og stress, det gies mindre tid og rom til å tenke gjennom og reflektere hvordan man lærer. En kan lure på om det blir en bumerang som slår tilbake mot bedriftene. Ny læring trengs, men en setter ikke av tid til det. Fra disse informantene fikk vi høre at det var et stort problem å ikke få tid til å øve seg når en for eksempel hadde deltatt på et datakurs. Slik øving måtte foregå i fritiden.

Tendensen i arbeidslivet er at en skal gjøre alt fortere. Eldre arbeidstakere har sagt at de lærer, men de trenger av og til lengre tid og de trenger mer tid til å øve seg til å praktisere det de har lært. I tillegg må mytene om Eldres manglende læringsvillighet og evne fører til at de holder seg selv tilbake, de tør ikke, eller de holdes bevisst utenfor fra bedriften.

Denne oppgaven viser at der er en rekke problemer og barrierer når det gjelder å utvikle arbeidsplassen som læringsarena. Først og fremst når det gjelder holdninger til eldre arbeidstakere og bedriftens forståelse for at vellykkede relasjoner ikke er en automatisk sak når man etablerer en bedrift, det må arbeides med det. Det samme gjelder kravet til godt lederskap. Dette er ikke overraskende funn. Allerede Thorsrud, (1967) pekte på det og nedfelte kravene til arbeidsmiljøet i sine psykologiske jobbkraav. På papiret er det enkle løsninger: I siste instans synes det å koke ned til en grunnleggende påstand: Det handler om å ta vare på folk. Hvorfor det synes å være så vanskelig i praksis gjenstår ennå å finne svar på.

9.1 Forslag til videre forskning

I et så vidt tema har jeg bare lyktes i å løfte på en liten flik av et stort og komplisert område. Der er behov for mer helhetlige analyser som trekker inn arbeidsorganisasjoner, arbeidssituasjoner, læringsmiljøer og trekk ved

organisasjonene.

Læring i arbeidslivet har hittil hatt liten plass innenfor samfunnsvitenskaplige disipliner og forskningsområder. Årsaken kan være at læringsbegrepet tradisjonelt har hatt bredest plass innenfor kognitiv psykologi.

De arbeidene som har vært gjort har vesentlig dreiet seg om de formelle utdanningsveiene. Etter hvert som samfunnet har øket sin oppmerksomhet mot arbeidslivets læring er det behov for mer forskning, særlig tverrfaglig tilnærming til området. Organisasjonsteoretisk innsikt er nødvendig fordi læring initieres, gjennomføres og anvendes innenfor organisatoriske rammer.

Etter å ha lest mye litteratur om læring forut for skriving av denne oppgaven sitter jeg igjen med opplevelsen av at det trengs mer empirisk belagt kunnskap om hvordan bedriftene kan legge til rette for hensiktsmessige læringsprosesser knyttet til arbeidet. Vi har i dag lite kunnskap om hva som hemmer eller fremmer den uformelle læringen og hvordan slik læring bidrar til den enkelte arbeidstakers og organisasjonens samlede kompetanse. Et annet spørsmål som kan synes nærliggende å stille er hvorfor noen bedrifter fungerer bedre enn andre når det gjelder å få til samhandlingsprosesser som arbeidstakeren opplever som meningsfulle. Hvem blir deltakere i praksisfellesskapene og hvordan. Hvem inviteres, hvem utelukkes. Overføring av læring har alltid vært et problem i opplæring for arbeidslivet.

Et annet interessant område er forskjellen mellom yrker og utdanninger når det gjelder opplevelsen av å få være med i læringsprosesser. Mine informanter arbeider alle i områder der det må kunne sies at en har utfordrende og varierte jobber, noe som ble nevnt som motiverende faktorer for læring og omstilling. Samme undersøkelse i andre jobbmråder kunne muligens gi andre resultat. Videre er det behov for mer utforskning om kring den generelle kompetansen som etterlyses i forskjellige offentlige utredninger, og som sies å være en nødvendig faktor i framtidens arbeidsliv.

Kapitel 10 Evaluering av forskningsprosessen

Grounded Theory er blitt betegnet som en “kokebok” oppskrift, men det synes like klart at de mange forskjellige forskere tilpasser metoden til sitt bruk. Derfor finns det like mange varianter som det finns forskere, (Becker 1993).

Imidlertid, sier Becker, hvis en gjør sine egne modifikasjoner bør en da forklare hva som er forskjellen fra den opprinnelige presentasjonen slik den er gjort av Glaser og Strauss. I min undersøkelse har jeg tilstrebet å følge læreboka ”Discovery of Grounded Theory” fra 1967, som regnes som grunnboka innen dette perspektivet, samt Stern sin beskrivelse av metoden (1978). Hvorvidt jeg har klart godt nok å følge læreboka kan nok diskuteres.

Jeg har også lest Corbin og Strauss: ”Basic of Qualitativ Research”, (1994). Jeg har holdt meg til informantenes utsagn, til deres egne uttalelser og prøvd å kode dette i samsvar med de oppgitte kodereglene. Jeg har ikke forsøkt å legge til eller trekke fra noe, ei heller forsøkt å utlede personens eventuelle underbevisste psykologiske motiver.

Når kodingen opplevdes vanskelig har jeg i tråd med Glaser og Strauss stilt spørsmål til teksten i intervjuene. For eks: ”Hva uttrykker denne hendelsen?” ”Hva er de grunnleggende sosiale og psykologiske problem som aktørene konfronteres med her?” ”Hvilke begrep, kategorier og egenskaper er knyttet til dette fenomenet?”

Grounded Theory ble valgt fordi metoden sies å være egnet til å få fram eventuelle nye funn innen et forskningsfelt.

Tidligere forskning innen området arbeidsplasslæring har beskjeftiget seg lite med informantens egen selv-evaluering om hvordan de forholder seg til læring gjennom arbeidsprosessen.

Et annet forhold som spilte en rolle for mitt valg var at problemstillingen var ganske vid. De fleste undersøkelser som har vært gjort om den læring som finner sted under utførelse av arbeidsoppgavene har spesifisert noen variabler som de ville undersøke. Det har for eksempel vært studier om jobbspesifikk eller generell kompetanse, (Døving, Elstad og Haugland 2000) eller det har vært forskjellige forhåndsbestemte komponenter ved lærende arbeid en har villet utforske, (Skule og Reichborn 2000).

Min undersøkelse begynte litt annerledes. I ustrukturerte intervju ble informantene bedt om å fortelle om sin opplevelse av arbeidsplassen som læringsarena. Gjennom analyseprosessen i Grounded Theory fremkom ulike kategorier med tilhørende egenskaper og dimensjoner. Gjennom denne prosessen fremkom der flere forhold både forklarer og har betydning for læring på arbeidsplassen. Imidlertid ser jeg at det er innen området generell kompetanse der er fremkommet mest kunnskap om temaet. Kunnskap om den jobbspesifikke kompetansen kom til uttrykk i slike utsagn som at ”man blir stadig flinkere i jobben sin”. Det kan bety at en øker sin jobbspesifikke kompetanse gjennom å utføre arbeidsoppgavene. Slike utsagn som ”øvelse gjør mester” viser også til hva som vanligvis skjer ved lang erfaring i jobben.

Faktorer som fremmer generell kompetanse som for eks vilje og evne til læring, kommunikasjons- og samarbeidsforhold etc. blir av informanten beskrevet og pekt på som viktige lærevilkår for å oppleve læring i jobben.

Det er selve det å lære gjennom utførelse av arbeidsoppgavene, hvordan det foregår og hva som hemmer eller fremmer slik læring jeg har fått frem gjennom denne undersøkelsen.

Jeg opplevde Grounded Theory som brukbar til å finne fram til kategorier som synes logiske for det temaet jeg undersøkte. I ustrukturerte intervju kan det komme et vell av fortellinger innen temaet. Utalelser som ”kollegafellesskapet har alt å si for læring” er ikke særlig opplysende, men ved å følge Glaser og Strauss sine henvisninger går en ut i etterfølgende intervju og utdyper vage uttalelser. Når det gjelder fellesskapets betydning ble det presisert til å være aksept og støtte, anerkjennelse/bli verdsatt, føle sosial tilhørighet og godt samarbeid.

Funnene som presenteres i denne undersøkelsen er først og fremst relevante for de 18 personene som deltok i studiet. Det vil si at det vanskelig kan trekkes sikre slutninger om den generelle gyldighet fra andre utvalg av informanter. Grounded Theory har ikke til hensikt å finne sannhet, ifølge Glaser og Strauss, (1994) men en viss grad av almen gyldighet og overføringsverdi vil jeg anta at studien har, den setter søkelys på flere viktige lærevilkår som har stor betydning for erfaringslæring.

Ifølge Glaser og Strauss, (1994) er et dobbelt sett av kriterier, både forskningsprosessen og funn i studien av betydning for hvor ”sann” eller sikker en substantiv teori er. Det avgjørende for en slik teori, s anvendelighet er at den overføres til praksis.

Når det gjelder vurdering av nytte og konsekvenser sier Kvale, (1997) at en undersøkelse bør nøye vurderes med henblikk på skade så vel som forventede fordeler. Ideelt sett burde det være en balanse mellom hva en intervjuperson gir og hva de eventuelt får igjen. Deltakerne i intervjuet opplever at noen er interessert i deres tanker og meninger om et gitt fenomen. Det kan være at noen føler dette som en belønning. Senere arbeidstakere vil kunne nyte godt av den kunnskap som eventuelt springer ut av undersøkelsen

10.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet betyr ”pålitelig”, ”sannferdig”, ”til å stole på”. Validitet betyr ”gyldig” eller ”gjeldende”.

Strauss og Glaser, (1967) nevner ikke disse begrepene. De sier at forskeren må la data tale, slik at de genererte kategorier kan tilbakeføres til data. Forskeren må være meget nøye, forskningen vil avhenge av hvor godt forskeren har behersket datainnsamlingen. Et viktig spørsmål blir under hvilke betingelser kategoriene dukker opp. Er de sentrale til teorien?

Glaser og Strauss bruker begrepene ”Grab, fit, work” i forbindelse med diskusjon av pålitelighet og gyldighet.

”Grab” kommer av at den teorien som er relevant for deltakerne i feltet, er godt utført Grounded Theory. Teorien rettferdiggjør seg selv ved at den ”griper”, sier Glaser og Strauss.

”Fit” handler om i hvilken grad begrep uttrykker mønster i data, egenskapen fit øker gjennom den løpende sammenlikning.

”Work”, (workability) handler om hvordan begrepene føyes sammen slik at hypotesene gjør rede for hvordan aktørene løser sitt hovedproblem. Work beskriver i hvilken grad teorien kan brukes til å analysere denne praksis.

Min undersøkelse foregikk over en periode på åtte måneder, (avbrutt av seks

ukers sommerferie). Det betyr at jeg ”levde med data” rimelig lenge og fikk et godt innblikk i forskningsfeltet. I ettertid synes jeg at intervjuene gikk rimelig bra etterhvert. I et par intervjuer opplevde jeg at informanten hadde vansker med å formidle sine opplevelser, og opplevde det vanskelig å forklare godt nok hva ”læring i arbeidssituasjonen” innebærer. Disse to intervjuene ble kortere enn de andre.

I forbindelse med personlige intervjuer er der alltid en fare for misforståelser og mistolkning av det den enkelte informant sier, spesielt i en undersøkelse med åpne spørsmål. Informanten kan bli forledet av intervjueren og intervjueren kan bli påvirket av sterke personligheter. Det kvalitative forskningsintervjuet er en personlig samtale mellom to mennesker. Forskeren må ta i betraktning sin egen rolle i samværet, sine følelser og fordommer. Klarer forskeren å etablere den nødvendige kontakt og fortrolighet med informanten og har informanten evne til å formidle sine opplevelser. Jette Fog framhever imidlertid at pålitelighet ikke kan fremmes som et krav på linje med kravet til pålitelighet i kvantitativ forskning. Det er mer viktig med forståelsen av det som blir sagt. En rimelig grad av pålitelighet bør imidlertid tilstrebes, (Fog 1994). I analysen, der en kategoriserer data, er der en fare for reliabilitetsfeil. Man kan redusere feil ved å dobbeltsjekke hvert svar i det utskrevne intervjuet mot informantens direkte uttalelser, (lydbåndet). Ved flere gangers gjennomlytting av lydbåndet og kontroll mot det transkriberte intervjuet kontrollerte jeg informantens utsagn, intervjuets kvalitet, pauser, og intervjuerens del av intervjuet.

Sett i ettertid tror jeg at mine intervju fikk fram informantens opplevelser innen de spørsmål som ble stillte.

Hvorvidt analysearbeidet er utført nøyaktig nok, kan sikkert diskuteres. Jeg har lagt mye arbeid i det, og prøvd etter beste evne å beskrive prosessen.

Validitet handler om en vurdering av forholdet mellom analysen og den virkligheten som beskrives. Måler man det man har tenkt å måle? Er det vi rapporterer dekkende og sant, og vil andre personer akseptere våre funn og vår framgangsmåte?, (Fog 1994). Det kan være et validitetsproblem at intervjueren bruker ord og begrep som informanten ikke skjønner. Eller en kan stille spørsmålene slik at man får en annen vinkling og vektlegging av informantens opplevelser enn det informanten egentlig mente. Gjennom bruk av åpne spørsmål håper man at informanten får uttrykt situasjonen slik som informanten selv opplever det.

Som nevnt i metodekapittelet, (side 23) oppdaget jeg tidlig i min undersøkelse at begrepet ”lærende arbeidsplass” slett ikke er lett for alle å forstå. Informanter i praktisk arbeid bruker vanligvis ikke slike ord. Ved at begrepet ble snakket om og at jeg godtok at informantene ville kalle den læring som finner sted i tilknytning til arbeidsutførelsen for erfaring/høste erfaring følte jeg at vi løste det problemet.

I vurdering av validiteten i en undersøkelse må forskeren være bevisst på at

han/hun er en del av undersøkelsen.

Man bruker seg selv i forskningsprosessen. Forskeren må reflektere over seg selv og sin framgangsmåte og må kunne redegjøre for det. Når det gjelder min undersøkelse er jeg usikker på hvor nær sannheten jeg er kommet eller har vært i stand til å komme. Imidlertid mener jeg at min største styrke som intervjuer har vært at jeg i stor grad har fått informantenes fortrolighet, at vi ble ”venner”, at jeg fikk dem til å slappe av og føle seg trygge i intervjusituasjonen. Jeg tror derfor at de i rimelig grad delte sine opplevelser, følelser og meninger med meg.

LITTERATURLISTE

- Argyris, C. (1990): *Bryt forsvarsrutinene. Hvordan lette organisasjonslæring.* Norsk utgave, Universitetsforlaget A/S
- Argyris, C. (1992): *On organizational learning.* N Y
- Boud, D. (1999a): *Understanding learning at work.* Routledge, London and N. York.
- Corbin, A. & Strauss, J. (1994) *Basics of Qualitative Research.* University of California, San Fransisco
- Econ sentre for economical analysis. (1998) *Arbeidsmarkedspolitikken overfor eldre arbeidssøkere.*
- Fog, J. (1994) *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative Forskningsintervjuet.* Akademisk forlag. København.
- Fuglestad, O. (1997) *Pedagogiske prosessar.* Fagbokforlaget, Bergen
- Glaser, B.G & Strauss, A.L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory.* University of California, San Fransisco
- Illeris, K. (1995) *Læring, utvikling og kvalifisering.* Roskilde Erhvervs Og voksenopplæringsgruppen, RUC
- Illeris, K. (1998) *Communities of Practice Learning as a social system-*
- I "The system thinker" Juni 1998
- Illeris, K. 1999: *Læring - aktuell læringsteori i skjæringspunktet mellom Piaget, Freud og Marx.* København. Roskilde universitetsforlag
- Illeris, K. (1998) *Adult education in a transforming society.* Roskilde, Ervervs- og voksenopplæringsgruppen, RUC.
- Kaufman, G. (1990) *Ledelse - psykologisk og strategisk perspektiv.* Oslo, TANO.
- Kvale, S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervju.* Ad Notam, Gyldendal

- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Løvlie Shibbye, A. (1999b) *Utvikling av personlig og teoretisk refleksitet*
Oslo. Tano/ Aschehoug
- Mortimore, P. 1999: (Red) *Understanding pedagogy and its impact on Learning*. London. Paul Chapman Publishing. (P.C.P.)
- Nielsen, K. & Kvale, S; (1999) *Mesterlære. Læring som sosial praksis*.
Ad Notam, Gyldendal.
- Nylen, B. (1999). *Organisasjon og ledelse. En innføring*. Oslo. Kolle forlag.
- NOU 1998: 19 (1998) *Fleksibel pensjonsordning*. Rapport
- NOVA 1997 *Yrkesløp og arbeidsmiljøutvikling*. Per Solemdal 1997
- Nordhaug, O. M.fl.(1990) *Læring i organisasjoner*. TANO, Otta.
- Senge, P. (1990) *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*
Norsk utgave 1991. Oslo. Hjemmets bokforlag
- Skule, S. Og Reichborn, A.(2000) *Lærende arbeid*. FAFO-rapport
- Solem, P. (2001) *For gammel?*. NOVA-rapport
- Visher, M. og Midtsundstad, T.(1993). *Utgang fra arbeidslivet*. FAFO-rapport.
- Waldrop,A. (1992) *Før vi vet ordet av det*. FAFO-rapport
- Wenger, E. (1998): *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Pr
- Wærness, E. (1997) *Arbeidsmarkedspolitikken overfor eldre arbeidstakere*.
ECON-rapport

INTERVJUGUIDE (Bare til bruk for intervjueren)

ARBEIDSPLASSEN SOM LÆRINGSARENA

Forklarende tekst:

Denne samtalen dreier seg om læring og utvikling i arbeidssituasjonen og om det felles praksisfellesskapet som en arbeidsplass er. Jeg er interessert i å undersøke hvordan arbeidsplassen legger tilrette for eldre arbeidstakere når det gjelder læring og utvikling, og hvordan eldre arbeidstakere selv ser på det å ville og å kunne lære på arbeidsplassen sin. Den type læring jeg tenker på her, er det vi pleier å kalle hverdagslæring eller taus kunnskap. For eks. hvordan vi etter hvert lærer oss å forholde oss til hverandre i et arbeidsfellesskap, hvordan vi etablerer interne regler om samarbeid og hvordan vi sammen løser arbeidsoppgavene.

1. Begrepet arbeidsplassen som læringsarena –som et sted å lære, hva forbinder du med det.
2. Kan du fortelle om din opplevelse av arbeidsplassen som læringsarena?
2. Kan du fortelle om din opplevelse av alder i forhold til læring?
4. Opplever du å føle deg som likeverdig deltaker i et fellesskap på arbeidsplassen?
5. Har dette endret seg etter at du ble såkalt eldre arbeidstaker?
6. Vil du si noe om helhetlig læring på arbeidsplassen?
7. Hvordan beskriver du din egen læringsvillighet?

Olga Johannessen
Sollien 137, 5096 Bergen
Tlf. 55 282512 privat
« 55 239125 arbeid

Forespørsel om du vil være med i et forskningsprosjekt

Jeg holder på med en hovedoppgave i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Jeg har alltid ønsket å ta dette hovedfaget, men har ikke hatt tid før jeg nå er i ferd med å gå inn i pensjonsalderen!

I oppgaven min vil jeg se på arbeidsplassen som et sted å lære for arbeidstakere som nærmer seg pensjonsalder. "Arbeidsplassen som læringsarena" er et mye brukt begrep i utredninger og litteratur om opplæring i arbeidslivet. Jeg vil gjerne snakke med deg om hva dette begrepet betyr for deg og hvordan du selv har opplevd det å eventuelt være del av et lærende fellesskap på arbeidsplassen. Jeg er spesielt interessert i om noe har endret seg angående muligheter for læring og utvikling etter at du ble såkalt "eldre" arbeidstaker? Kunne du tenke deg å være med i undersøkelsen? Det er frivillig og du har full rett til å si nei, dersom du ikke ønsker å være med. Likeledes kan du når som helst i undersøkelsen trekke deg.

Pr. i dag arbeider jeg i fylkesadministrasjonen i Hordaland fylkeskommune, men dette hovedfaget er mitt private prosjekt. I et hovedfag må en alltid skrive en selvstendig oppgave. Jeg har valgt å se på eldre arbeidstakers muligheter for læring i jobben. Jeg vil intervju noen personer som er fylt 60 år.

Alle opplysninger vil betraktes som konfidensielle. Opplysninger som blir brukt vil være anonymisert. Informantene er trukket ut fra fylkeskommunale lister. Datatilsynet har gitt sitt samtykke til denne undersøkelsen. I intervjuet vil jeg bruke lydband. Båndopptaket vil bli skrevet ut i tekst, men uten navn. Etter at sluttrapporten er ferdig skrevet vil alle opptak og alle lister bli makulert.

Dette er ment som den første informasjon til deg. Jeg vil senere ringe deg og avtale eventuell tid for intervjuing hvis du sier deg villig til det. Intervjuet vil ta fra en til halvannen time.

Telefonnummeret mitt står øverst på dette arket.
Du kan ringe meg dersom du ønsker flere opplysninger.

På forhånd takk!

Med hilsen

Olga Johannessen