

Masteroppgave i yrkespedagogikk 2010

Det som du er, vær fullt og helt,
ikke stykkevis og delt.

Anita Nordli

Avdeling for yrkesfaglærerutdanning



HØGSKOLEN I AKERSHUS
AKERSHUS UNIVERSITY COLLEGE

Forord

Denne oppgaven er inspirert av Jack Whitehead og Jean McNiff (2006; 2009). De har jobbet mye med aksjonsforskning og jeg har i løpet av studiet blitt kjent med denne type forskning gjennom deres arbeider og bøker. Whitehead og McNiff påpeker viktigheten av å synliggjøre det vi driver med. De sier det er det som gjør aksjonsforskning til forskning. Gjennom å videreutvikle min yrkespedagogikk med den hensikt å forbedre min praksis, for deretter å dele erfaringene fra prosjektet med andre og gjøre det synlig gjør jeg et aksjonsforskningsprosjekt. De har også utviklet noen forskningsspørsmål som jeg har brukt i dette prosjektet for å kvalitetssikre det som et aksjonsforskningsprosjekt.

For meg er det viktig å synliggjøre de som har vært med, de som har gjort dette prosjektet mulig og til det det er i dag. Kollegaer og elever som har bidratt med opplevelser, tanker og erfaringer. Medstudenter på høyskolen som har vært støttende og gitt nyttig tilbakemelding og kritikk underveis. Veileder Kjartan S. Kversøy som har utfordret og inspirert, samt bidratt med ideer og kunnskap. Jeg vil spesielt takke Elisabeth, Katrine, Marianne og Hege for deres bidrag underveis, dere er fantastiske!

Min familie, spesielt min søster og min mann, fortjener ekstra oppmerksomhet for at de er så enestående, utholdende, lyttende og tålmodige som de er. De har bidratt med tid, godt humør, ideer, kunnskap og støtte som har vært helt avgjørende for at jeg nå kan levere i tide. Jeg er heldig som har dere!

Tittelen på oppgaven er et sitat hentet fra *Brand* (Ibsen 1898). Jeg har valgt å bruke det fordi jeg mener det kjennetegner holdningene og verdiene i dette prosjektet. Slik jeg forstår Whitehead og McNiff er å *forbedre sin praksis* å leve ut sine verdier, og det er å utfordre sine verdier og handlinger. Det er viktig for meg å ta andre på alvor og være åpen og gjestfri. Det er også viktig at mine og lærerteamets holdninger og opplevelser er tydelige gjennom hele prosjektet. Som prosjektleder må jeg derfor ta både andre, meg selv og min pedagogikk på alvor ved å være som jeg er, fullt og helt, ikke stykkevis og delt. Og samtidig oppfordre og være åpen for at andre også er det.

Sammendrag

Dette er en masteroppgave i yrkespedagogikk. Jeg har planlagt, gjennomført og vurdert et aksjonsforskningsprosjekt med fokus på forbedring av egen praksis som yrkespedagog og aksjonsforsker. Jeg har gjort det i et samarbeid med kollegaene mine som også har forbedret sin praksis som frisørlærere på en privat frisørskole. Vi har i hovedsak hatt fokus på veiledning og demokrati, og sammen utviklet et veiledningskurs for frisørlærere. Problemstillingen vi har jobbet ut fra er;

Hvordan kan jeg forbedre min praksis knyttet til veiledning og samtidig legge til rette for at mine kollegaer forbedrer sin praksis?

Når jeg sier *knyttet til veiledning* mener jeg at jeg kan forbedre min praksis som yrkespedagog gjennom å tilegne meg kunnskap om veiledning. Når jeg samtidig legger til rette for at mine kollegaer kan forbedre sin praksis på samme måte ved at vi sammen utvikler et veilederkurs gjennom et aksjonsforskningsprosjekt, utvikler jeg min praksis som aksjonsforsker. Forskningsdesignen har i stor grad vært inspirert av Jack Whitehead og Jean McNiff (2006; 2009). I tillegg har jeg belyst og beriket prosjektet med teorier og utsagn fra blant andre Grendstad (1986), Aadland (2004), Dewey (1927; 1985; 1997), Gadamer (2010; 2003), Tveiten (2007; 2008), Mathisen og Høigaard (2004).

Det har vært fokus på dialog i prosjektet, i ulik grad. I tillegg har det blitt brukt metoder som spørreskjemaer, logger og intervju for å dokumentere prosessene. Hjemmeoppgaver og refleksjonsnotater fra deltakerne på kursene er også en del av empirien.

Alt datamateriale som har blitt brukt i oppgaven har blitt anonymisert og godkjent av deltakerne før jeg har brukt det. Denne trianguleringen har også vært med på å sikre validiteten i prosjektet. Alle som har vært involvert har blitt sett, hørt og tatt på alvor og står for det som blir presentert.

Summary

This is a master project in vocational education. I have planned, implemented and evaluated an action research project focusing on improving my own practice as a professional tutor and action researcher. The project is done in collaboration with my work colleagues who also have improved their practice as hairdressing-tutors at a private hairdressing school. Our main focus has been tutorship and democracy, and together we have developed a supervisor course for hairdressing-tutors. The problems we have addressed:

How can I improve my practice relating to tutorship and at the same time arrange for my colleagues to improve their practice?

By using the term *relating to tutorship* the idea is that I can improve my practice as a professional educator by gaining knowledge about tutoring. At the same time I will develop my practice as an action researcher, by guiding my colleagues to improve their practice in the same way, and together develop a supervisor course through an action research project. Developing the research design I was inspired by Jack Whitehead and Jean McNiff (2006; 2009). As an addition I have enlightened the project with theories and testimonies from Grendstad (1986), Aadland (2004), Dewey (1927; 1985; 1997), Gadamer (2010; 2003), Tveiten (2007; 2008), Mathisen and Høigaard (2004) among others.

Methods used throughout the project are mainly variations of dialogue. Additional are questionnaires, logs and interviews used to document the processes. Homework assignments and reflection notes from participants of the courses are also part of the empirical data.

All data used have been approved by all participants, and are presented anonymous. This triangulation has also helped to ensure the validity of the project. Everyone involved has been seen, heard and taken seriously, and validates what is being presented.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Summary.....	2
Innholdsfortegnelse	3
Liste over figurer	6
Liste over forkortelser	6
Liste over vedlegg	6
KAPITTEL 1	7
Innledning.....	7
Problemstillingen.....	9
Forskningsdesign	10
1. Hva er min bekymring?	12
2. Hvorfor er jeg bekymret?	13
3. Hvordan viser jeg situasjonen som den er og som den utvikler seg?	13
4. Hva kan jeg gjøre? Hva vil jeg gjøre?	14
5. Hvordan vil jeg vise at konklusjonene jeg kommer fram til er noenlunde rimelige og nøyaktige?	14
6. Hvordan forbedrer jeg mine ideer og handlinger i lys av min evaluering?	15
KAPITTEL 2	17
Et aksjonsforskningsprosjekt.....	17
Aksjonsforskning.....	17
Metodene vi har brukt.....	18
Dialog	19
Spørreskjemaer	20
Logger.....	20
Intervju	20
Hvordan presentere dataene?.....	21
Oppsummering kapittel 1 og 2 – og veien videre i dokumentasjonen	24

KAPITTEL 3	25
Hva har vi gjort?	25
Kurs 1	27
Aksjon 1: Produktutvikling av kurs 1	27
Aksjon 2: Planlegging av kurs 1	28
Aksjon 3: Produksjon kurs 1	29
Aksjon 4: Vurdering av kurs 1	34
Aksjon 5: Læring kurs 1	38
Hva fungerte bra? Hvordan vil jeg bruke dette videre?.....	38
Hva vil jeg endre?.....	38
Veien videre.....	40
Utviklingsprosjekt med lærerteamet.....	41
Aksjon 6: Produktutvikling av kurs 2.....	41
Hva må vi kunne?	41
Hvordan skal jeg lære det?	44
Hvordan kan jeg bevise at jeg har lært det?.....	44
Hva gjorde vi?	44
Kurs 2	51
Aksjon 7: Planlegging av kurs 2.....	51
Aksjon 8: Produksjon kurs 2	52
Aksjon 9: Vurdering av kurs 2	56
Inspirert av Nokut.....	59
Kurset beskrevet fritt oversatt etter NOKUTS kriterier i søknadsskjemaet om fagskole:	59
Aksjon 10: Læring kurs 2	62
Veien videre.....	64
Intervjuene	66
Hva spurte jeg om og hvorfor det?	67
Nevn 1-2 ting du husker fra kurset:	67
Hvordan har du fått brukt det du lærte på kurset i praksis?.....	67

Hva kan du gjøre annerledes etter kurset?.....	67
Hva ville du hatt mer av på kurset?	67
Hva ville du hatt mindre av på kurset?	68
Hva ville du hatt på et oppfølgingskurs?	68
Hvordan føler du deg ivaretatt og fulgt opp?	68
Ordet fritt:	68
Hvilke svar fikk jeg?.....	69
KAPITTEL 4	71
Vår forforståelse	71
Hva måtte vi forholde oss til?.....	71
Hva mener jeg om læring?.....	73
Forskningstilnærming.....	74
Min rolle	74
Validitet og reliabilitet.....	76
KAPITTEL 5	81
Konklusjoner og drøfting	81
1. Hva var min bekymring?	81
2. Hvorfor var jeg bekymret?	82
3. Hvordan har jeg vist situasjonen som den var og som den utviklet seg?	85
4. Hva kunne jeg gjort? Hva gjorde jeg?	86
5. Hvordan viser jeg at konklusjonene jeg har kommet fram til er noenlunde rimelige og nøyaktige?	88
6. Hvordan forbedrer jeg mine ideer og handlinger i lys av min evaluering videre?	89
KAPITTEL 6	95
Oppsummering og veien videre.....	95
Litteratur	100
Andre kilder.....	103

Liste over figurer

Figur nr. 1: Tidslinje over prosjektet

Figur nr. 2: Pila

Figur nr. 3: Bilde av den første pedagogiske solen

Figur nr. 4: Bilde av den andre pedagogiske solen

Figur nr. 5: Bilde av den tredje pedagogiske solen

Figur nr. 6: Min hermeneutiske prosess

Liste over forkortelser

Hiak = Høyskolen i Akershus

PPU = Praktisk pedagogisk utdanning

SDI = Systematic Development Institute

Nokut = Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning

NFF = Norges Frisørmesterforbund

NHO = Næringslivets Hovedorganisasjon

Liste over vedlegg

Vedlegg nr.1: Spørreskjemaet fra planleggingsdagen

Vedlegg nr. 2: Invitasjon til kurs

Vedlegg nr. 3: Evalueringsskjema dag 1

Vedlegg nr. 4: Hjemmeoppgave 1

Vedlegg nr. 5: Evalueringsskjema dag 2

Vedlegg nr. 6: Hjemmeoppgave 2

Vedlegg nr. 7: Loggskjema fra utprøvingen av metodene

Vedlegg nr. 8: Evalueringsskjema dag 1

Vedlegg nr. 9: Hjemmeoppgaven

Vedlegg nr. 10: Intervjuguide

Vedlegg nr. 11: Sitater fra prosjektet, muntlige og fra datamaterialet, brukt i oppgaven

Innledning

Jeg får ros av lærerne fordi jeg gjør det riktig, men skjønner ikke helt selv hva jeg gjør...

Dette skrev en elev i en ukesevaluering i 2008 og jeg ble bekymret. Jeg ble bekymret for måten vi underviste på og tok det opp på et personalmøte. Jeg følte at vi i større grad kunne fremme elevmedvirkning og veiledning i undervisningen og stilte spørsmålet; *Kan vi undervise mer på elevenes premisser, og legge opp undervisningen etter deres ønsker og behov? Det er lett for deg å si det*, var responsen jeg fikk på det, *du kan det jo...* Vi diskuterte undervisningen som den var da og det viste seg at vi var enige om at den var altfor lærerstyrt etter vår oppfatning. Vi ønsket å inkludere elevene mer og bruke veiledning som undervisningsform. *Så da lærer du oss det du kan da?* var ønsket og oppfordringen fra de andre i lærerteamet etter møtet. Det var starten på dette aksjonsforskningsprosjektet.

Det kollegaene mine referer til som *det jeg skal lære dem* er yrkespedagogikk.

Vi er et lærerteam bestående av frisører som underviser på en privat frisørskole. Våre bakgrunner er veldig forskjellig, men det vi har til felles er svennebrev og en glødende interesse for opplæringen i frisørfaget. Jeg har i tillegg yrkesfaglærerutdanning fra Høyskolen i Akershus¹, hvor jeg nå er masterstudent i yrkespedagogikk.

Det er vanlig praksis at frisører underviser på private frisørskoler uten å ha utdanning utover svennebrev som frisør. Bransjen er positiv til dette og skolene får støtte hos Norges frisørmester forbund. Den første private frisørskolen i Norge, Oslo Frisørskole, startet opp i 1986 som et alternativ til den offentlige utdanningen. Det var frisører som underviste og elevene fikk en moderne og fagnyttig undervisning sammenlignet med den offentlige utdanningen som var tilgjengelig da. Elevene gikk på skolen i 5 måneder og resten av opplæringen foregikk i salongene. Elevene fikk på denne måten masse

¹ Heretter forkortet med Hiak

praktisk trening i faget. De ble fort dyktige og selvstendige og dermed også svært attraktive både for kunder og salongeiere.

Etter 24 år fungerer det fremdeles på denne måten og opplæringen får mye skryt av bransjen. Flere private frisørskoler har startet opp, blant annet Norsk Frisørskole og Frisørinstituttet. Fortsatt stilles det få pedagogiske krav til lærerne ved disse private skolene. Dette bekymrer meg. Noen vil kanskje mene at jeg er farget av at jeg selv er utdannet i det doble praksisfeltet med både svennebrev som frisør og yrkesfaglærerutdanning. Erfaringen min er at elevene opplever en positiv forskjell, og jeg ønsker å videreutvikle denne erfaringen til en praksis som flere kan dra nytte av. Jeg ønsker å forbedre min praksis som yrkesfaglærer og inspirere og bidra til at kollegaene mine kan gjøre det samme.

Den pedagogiske tradisjonen i den private frisør opplæringen er preget av at skolene startet som en protest mot den tradisjonelle opplæringen og ordet pedagogikk ble et negativt ladet ord i dette miljøet. Dette merker jeg spor av ennå, og det kan føre til noen ekstra utfordringer av og til. For eksempel med kommentarer fra ledelsen som; *Så fint at du vil forbedre undervisningen Anita, men pass på så ikke du gjør den for pedagogisk...*

Det er mye nyttig erfaring i lærerteamet på skolen vår, og noe av utfordringen i dette prosjektet ble å sette ord på denne erfaringen og gjøre det om til en bevisst pedagogisk praksis som passet inn i tradisjonen ved skolen. Jeg mener at det synet læreren har på læring påvirker hvordan han velger å legge opp undervisningen. Dette igjen påvirker elevenes læring. Som yrkespedagog er jeg opptatt av læring og er bekymret over at vi ikke er bevisst dette ved skolen jeg jobber på. Jeg mener at å lære er å oppdage selv og støtter meg til Grendstad (1986:17) som hevder at det *bare er jeg som kan oppdage for meg*. Jeg tror videre at læring er noe individuelt som skjer hos hver enkelt. Det er derfor viktig å ta den enkelte elev på alvor i læresituasjonen og snakke sammen om hvordan han lærer best. Samtidig mener jeg som Whitehead og McNiff (2006:23) at vi lærer sammen, at læring er sosialt. Når vi kan snakke sammen om det vi oppdager og erfarer med andre i samme situasjon tror jeg vi kan oppdage enda mer. Vi kan sammen med andre oppdage andre perspektiver og flere sider av samme sak. For eksempel kan jeg oppdage noe for meg selv når jeg som frisør klipper en frisyre med en ny klippeteknikk. Hvis jeg diskuterer hva jeg oppdaget med denne teknikken med en annen frisør som

også har prøvd den kan det hende at hun har oppdaget andre ting enn meg og at vi sammen oppdager flere sider av denne teknikken og oppdager flere måter å klippe på. Selve læringen skjer inne i personen men blir påvirket av fellesskapet. Jeg mener derfor noe av lærerens jobb er å legge til rette for slike oppdagelser hos elevene. Jeg ønsker å bidra til at både kollegaene mine oppdager selv og at elevene våre oppdager selv i fellesskap og gjennom dette aksjonsforskningsprosjektet. Vi kan dra nytte av hverandre og sammen forbedre vår praksis ved å bruke veiledning som en undervisningsmetode. Bruner (2001) er også med på å styrke min tro på dette når han hevder at en undervisningsmetode så langt som mulig bør ha som mål å få elevene til å oppdage ting selv. Han forteller at fordelene ved å oppmuntre til egne oppdagelser er av to slag;

*For det første vil barnet gjøre lærestoffet til sitt, det vil tilpasse sine oppdagelser til den indre kulturverdenen det skaper for seg selv. Like viktig er at oppdagelser og den følelsen av selvillit de gir, er læringens egentlige belønning (Hentet fra *On knowing. Essays for the Left Hand*, Bruner 1962).*

Problemstillingen

Noe av det viktigste i et samarbeidsprosjekt som dette, syns jeg er at alle involverte er med å utvikle felles ønsker og mål. Våre felles ønsker i dette prosjektet er å bli bedre til det vi gjør gjennom å utvikle oss som frisørlærere. Vi ønsker å lære mer om veiledning og bruke det aktivt i undervisningen. Vi ønsker å kunne tilrettelegge for at elevene oppdager selv. Det å være åpen og ha et kontinuerlig ønske om å forbedre sin praksis er egenskaper, tanker og holdninger jeg ønsker å fremme i dette prosjektet. Dette ønsker jeg å gjøre blant annet gjennom dialog. Målet vårt er å forbedre vår praksis og vi ønsker å gjøre det på vår måte slik at det føles nyttig og relevant for oss. Vi støtter oss derfor til Kurt Aagaard Nielsen (2006) som presiserer at aksjonsforskning ikke er en oppskrift med ulike teorier og metoder man må følge, men et syn på hvordan man driver forskning. Han legger til at for å kunne si at det er aksjonsforskning må prosjektet inneholde en handling som fører til forandring og ny kunnskap. Problemstillingen for dette prosjektet ble derfor:

Hvordan kan jeg forbedre min praksis knyttet til veiledning og samtidig legge til rette for at mine kollegaer forbedrer sin praksis?

Med min praksis mener jeg både min praksis som yrkespedagog og aksjonsforsker. Når jeg sier *knyttet til veiledning* mener jeg at jeg kan forbedre min praksis som yrkespedagog gjennom å tilegne meg kunnskap om veiledningspedagogikk. Når jeg samtidig legger til rette for at mine kollegaer kan forbedre sin praksis på samme måte, ved at vi sammen utvikler et veilederkurs gjennom et aksjonsforskningsprosjekt, utvikler jeg min praksis som aksjonsforsker.

Forskningsdesign

Jack Whitehead og Jean McNiff har jobbet mye med aksjonsforskning og skrevet flere bøker om det, blant andre *Action research: living theory* (2006) og *Doing and writing action research* (2009). Dette er bøker jeg har hatt stor nytte og glede av, og som har blitt brukt aktivt i dette prosjektet. Når jeg valgte å sette i gang et aksjonsforskningsprosjekt med lærerteamet med meg selv som prosjektleder, var dette sterkt inspirert av Whitehead og McNiff sine teorier. De sier blant annet at et aksjonsforskningsprosjekt ofte starter med et behov om å forbedre sin praksis og at problemstillingen ofte stiller spørsmål om hvordan man kan forbedre sin praksis. Etter personalmøtet hvor jeg ble oppfordret til å forbedre undervisningen og lære bort det jeg kunne om yrkespedagogikk og veiledning til kollegaene mine, begynte en ide om å gjøre dette som et aksjonsforskningsprosjekt å dukke opp. Slik jeg forstår det, dreier aksjonsforskning seg i hovedsak om å forstå, om læring og om videreutvikling av egen og felles pedagogisk praksis. Jeg mener en god lærer alltid er på søken etter å forbedre sin undervisning. Hartviksen og Kversøy (2008:173) støtter oppunder dette ved å kalle det for hermeneutiske aktiviteter som i sitt vesen er uavsluttbare. Aksjonsforskning for meg blir dermed bevisst å forbedre min praksis ved å videreutvikle meg selv og bevisstgjøre meg mine ontologiske verdier i fellesskap med mine kollegaer. Det er en bevisstgjøring hos hver enkelt deltaker som setter i gang en prosess som har langvarig innvirkning på felles praksis.

Gadamer (2010) hevder at det er åpenhet som skiller det mennesket som er i stand til å forstå fra det mennesket som er fanget av dogmer. Jeg forstår det som at det som gir oss mulighet til å drive med aksjonsforskning er en grunnleggende åpenhet for justeringer av egen forståelseshorisont og en vedvarende kamp mot dogmatisk tenkning hos oss selv og andre (Hartviksen og Kversøy 2008). John Deweys (1997:206-207) teorier om å

ha døra på gløtt og en gjestfri tankegang støtter også oppunder dette. Dewey hevdet at å ta hverandre på alvor og være åpne og gjestfrie mot hverandre ligger naturlig for oss. Barn er naturlig åpne mot det nye som møter dem. De har ikke rukket å legge til seg så mange fordommer som kan hindre dem i å møte det nye med en gjestfri tankegang. Voksne har ofte en litt gjerrigere tankegang, og kan møte nye ting med fordommer og skepsis. Det vil være til hinder og gjør det vanskelig for oss å utvide forståelseshorizonten vår.

Selv om Aagaard Nielsen (2006) presiserer at aksjonsforskning ikke er en oppskrift, trengte jeg noe til å guide meg gjennom prosjektet siden jeg er novise innen dette feltet (Dreyfus og Dreyfus 1986:22). Whitehead og McNiff (2009:125-137) presenterer noen forskningsspørsmål, som de hevder sikrer hensikten med aksjonsforskning, som det derfor ble naturlig for meg å bruke som retningslinjer. Ved å svare på disse spørsmålene grundig og systematisk danner jeg dermed en skisse på hvordan jeg og mine kollegaer kan samarbeide om å forbedre vår praksis på best mulig måte som et aksjonsforskningsprosjekt. Jeg har valgt å bruke dem først innledningsvis for å gi en oversikt over prosjektet, og senere ta de opp i drøftingen for å samle tråder og gi prosjektet en struktur. Jeg har selv oversatt spørsmålene med hensikt å tilpasse de til dette prosjektet. Spørsmålene er:

1. Hva er min bekymring?
2. Hvorfor er jeg bekymret?
3. Hvordan viser jeg situasjonen som den er og som den utvikler seg?
4. Hva kan jeg gjøre? Hva vil jeg gjøre?
5. Hvordan vil jeg vise at konklusjonene jeg kommer fram til er noenlunde rimelige og nøyaktige?
6. Hvordan forbedrer jeg mine ideer og handlinger i lys av min evaluering?

Jeg vil nå svare på alle spørsmålene systematisk og bruker de videre som nummererte overskrifter:

1. Hva er min bekymring?

Som jeg skrev innledningsvis blir jeg bekymret når elevene uttrykker at de ikke forstår hva de driver med. Jeg opplever da at de ikke ser sammenhengen mellom det de gjør og konsekvensene det får. De forstår selvfølgelig at dersom de klipper av håret blir det kortere, men de forstår ikke nødvendigvis hvordan de skal holde håret når de klipper for å få det resultatet de ønsker. De handler uten retning i følge Dewey (1985; 1997). De klipper, får skryt av lærere og kunder fordi resultatet er fint, men opplever ikke mestring fordi de ikke forstår sammenhengen i det de har gjort og konsekvensene det har fått. I følge Dewey vil en elev prøve ut ulike ting fordi han ikke enda vet hva som er det *riktige* å gjøre. Det å handle retningsløst på denne måten kan være bra fordi de får egne opplevelser og muligheten til å selv etter hvert oppdage sammenhenger og lære. Når eleven ikke oppdager disse sammenhengene, bare gjør som boka sier for å tilfredsstille læreren og kunden, er det ikke god læring. Jeg ønsker at mine elever skal oppdage sammenhenger og konsekvenser, forstå hva de driver med og oppleve god læring.

Grendstad (1986:33-34) hevder at å oppdage innebærer å oppdage meningen med det jeg gjør, og at læring har sammenheng med å forstå og å se meningen i og med det jeg driver med. Jeg kan ha mye kunnskap uten å forstå noe av det jeg har kunnskap om. Jeg kan gjenfortelle og bruke det i de rette sammenhenger, men jeg forstår ikke. Vår rolle som pedagoger blir å legge til rette for refleksjon og oppdagelse.

Jeg er opptatt av elevenes læring og deres rolle i opplæringen, men har oppdaget at både jeg og kollegaene mine syns undervisningen er mer lærerstyrt enn det vi foretrekker. Lærerteamet uttrykker at vi trenger mer veilederkompetanse for å kunne legge til rette for læring med fokus på at *å lære er å oppdage* (Grendstad 1986:17). Vi ønsker å forbedre vår praksis ved å tilegne oss mer kunnskap og erfaring innen veiledning. Jeg mener som Grendstad (1986:17) at *å lære er å oppdage* og kollegaene mine er enige om at vi ønsker å undervise mer i harmoni med dette fordi vi alle tror det vil være mer nyttig for elevene. Vi ønsker i større grad å legge til rette for oppdagelser og jeg syns Sidsel Tveiten (2007:4) setter de rette ordene på det når hun sier *den vet best hvor skoene trykker...* Hun viser til brukermedvirkning og brukeren som ekspert på seg selv i empowermenttenkningen. Empowerment er definert av verdens helseorganisasjon som *en prosess der folk oppnår større kontroll over beslutninger og handlinger som berører helse* (Tveiten 2007:24). Videre understreker hun at det er to eksperter i

empowermentprosessen, fagutøveren og brukeren. Jeg mener dette kan overføres til skolen. Det er elevene selv som vet hva som fungerer best for dem, de er i læresituasjonen brukere og eksperter på seg selv. Jeg tror, som fagutøver, at elevene kan bli dyktigere frisører ved at de blir involvert i undervisningen i større grad enn de blir i dag. Det betyr at lærerne, som fagutøvere, må legge til rette for dette i undervisningen gjennom veiledning.

2. Hvorfor er jeg bekymret?

Jeg er bekymret fordi jeg vet jeg kan gjøre det bedre. Erfaringer fra egen praksis som frisørlærer viser at når elevene er aktive i egen læreprosess og får muligheten til å påvirke undervisningen med egne behov og interesser, opplever de undervisningen som mer nyttig. De uttrykker da at de lærer mer. Jeg har tidligere bidratt med noen forsøk på skolen i forhold til elevmedvirkning i undervisningen med suksessfulle resultater (Nordli 2008). Jeg blir også inspirert av andres erfaringer fra forsøk og forskning på temaet som har gitt gode resultater flere steder, for eksempel masteroppgaven til Åse Bruvik (2009) og doktoravhandlingen til Grete Haaland Sund (2005). Jeg kommer tilbake til disse i kapittel 4.

3. Hvordan viser jeg situasjonen som den er og som den utvikler seg?

For å vise situasjonen som den er og som den utvikler seg underveis i prosjektet har jeg spurt de som er med i dette prosjektet om de kan utføre en spørreundersøkelse før vi starter og deretter skrive logg underveis i prosjektet. På denne måten får jeg dokumentert deltakernes opplevelser og synspunkter om situasjonen som den er og som den utvikler seg for dem. Dette vil samtidig fungere som innsamling av empiri som dokumenterer prosessene og skape en bredde og et mangfold i prosjektet. Hartviksen og Kversøy (2008:169) bekrefter dette når de skriver at *i jo større grad data ivaretar den enkeltes perspektiv og opplevelser, i jo større grad demokratiseres fortolkningsprosessen.*

4. Hva kan jeg gjøre? Hva vil jeg gjøre?

Som yrkespedagog og masterstudent kan jeg bidra til å forbedre situasjonen på skolen vår. Jeg kan bruke min kunnskap og erfaring til å forbedre min praksis og samtidig bidra til at mine kollegaer kan forbedre sin praksis ved å dele denne kunnskapen og erfaringen med dem. Jeg begynte med å finne ut av hva vi i vårt lærerteam hadde behov for og hva vi trengte for å forbedre vår praksis. Jeg ønsket å ta Whitehead og McNiff (2006; 2009) på alvor og gjøre et skikkelig aksjonsforskningsprosjekt. Samtidig ønsket jeg å støtte meg til Grendstad (1986) og Dewey (1985; 1997) som hevder at å lære er å oppdage og at demokratiet i læreprosessen er viktig. Deweys prinsipp *learning by doing* peker på at den som skal lære må selv arbeide med stoffet i praksis for å kunne oppdage hva det dreier seg om (Grendstad 1986:24).

Vi kunne meldt oss på et kurs hos Det Norske Frisørlærerforbund eller andre steder. Det finnes flere kurs innen veiledning som kunne vært aktuelle for oss å delta på, men jeg ønsket å utvikle et kurs med utgangspunkt i den kunnskapen og erfaringen lærerne hadde som team, det vi har felles som frisørlærere, og bygge videre på dette. Et annet ønske var at alle skulle delta på samme kurs for å ta vare på samholdet og for å sikre felles forståelse. På grunn av undervisningen på skolen og forskjellighetene i hverdagen vår ble dette vanskelig å få til. Alle jobber forskjellige dager på skolen og i forskjellige salonger de dagene vi ikke underviser på skolen. For det andre ønsket vi å utvikle et kurs med utgangspunkt i våre ønsker og behov. Vi valgte derfor å ta utgangspunkt i oss selv og våre erfaringer og utvikle et kurs som bygger på det vi kan fra før i et aksjonsforskningsprosjekt hvor alle skulle bli sett, hørt og tatt på alvor. Det er viktig for fellesskapet og samholdet i lærerteamet at det blir en demokratisk og inkluderende prosess som gir rom for individuelle opplevelser, frihet og erfaringsdeling. Vi kan bruke hverandres erfaringer og kunnskaper til å gjøre hverandre gode. Kurset blir dermed et resultat av både individuelle og felles oppdagelser og erfaringer gjort i en demokratisk prosess.

5. Hvordan vil jeg vise at konklusjonene jeg kommer fram til er noenlunde rimelige og nøyaktige?

Når vi jobber med å forbedre vår praksis er det vanskelig å vite når målet er nådd. Den hermenautiske sirkelen er egentlig mer en spiral slik jeg ser det, som aldri stopper, med

mindre vi stopper opp selv. Vi kan alltid lære av en handling og forbedre den til neste gang. Whitehead og McNiff (2006:72) sier at om du føler at denne prosessen er avsluttet når prosjektet er avsluttet har du misforstått aksjonsforskning. De skriver videre at spørsmålene man sitter igjen med etter aksjonsforskningen er viktigere enn de man startet med:

The time you feel you have achieved an end point is the time to start worrying and look at the thinking that leads you to think that you have arrived rather than are still on the journey. Rather than focus on an end point, you are more interested in what is happening here and now, primarily in the learning that is influencing what is happening.

Jeg forstår det som at det er grunn til bekymring når man føler at man er ferdig og ikke trenger forbedre sin praksis mer. Det som er mer interessant å fokusere på er hva som hender i den læringen som påvirker det som skjer her og nå, enn å skulle ende opp med en bestemt konklusjon. Jeg vil derfor være forsiktig med å trekke konklusjoner i dette prosjektet. Jeg velger heller å drøfte hva vi har lært og å fokusere på å demonstrere validiteten i det vi hevder at vi har lært og teste det mot kritisk tilbakemelding (McNiff og Whitehead 2009:132). På den måten kan jeg vise at vår praksis er forståelig, autentisk og trofast mot våre verdier og at den er praktisk i den sammenhengen den benyttes. Kritikken har jeg valgt å hente hos deltakerne i prosjektet, de som *vet hvor skoen trykker...*

6. Hvordan forbedrer jeg mine ideer og handlinger i lys av min evaluering?

Etter å ha evaluert hva jeg har lært i denne aksjonsforskningsprosessen, ser jeg at mine ideer og handlinger har forbedret seg i lys av dette. Jeg har lært hvordan jeg kan forbedre min praksis gjennom å bruke veiledning som undervisningsmetode. Denne nye kunnskapen har på mange måter endret mine ideer, handlinger og praksis. Jeg har også bidratt til at kollegaene mine har endret sin praksis. Vi er fortsatt opptatt av elevens rolle i undervisningen, og nå som vi i større grad kan involvere deres ønsker og behov i undervisningen føles det riktigere for alle. Utfordringen videre er å gjøre det på en måte som fungerer så godt i praksis både for elever, lærere og ledelse at det blir en tradisjon som Dewey (1985; 1997) skriver om.

Dewey (1985; 1997) skiller mellom opplevelser og erfaringer. Opplevelser kan være *noe man bare er med på*. Man lærer ikke nødvendigvis av en opplevelse. Jeg kan oppleve at kunden min blir fin på håret når jeg har klipt henne, men hvis jeg ikke oppdager en sammenheng mellom min handling og konsekvensen av den, har jeg ikke lært noe. Oppdager jeg derimot konsekvensen av det jeg gjorde, hvordan resultatet ble som det ble, har jeg fått en erfaring jeg kan ta med meg videre. For eksempel har vi brukt veiledningsmetoder i undervisningen som vi har oppdager konsekvensene av. Vi har fått erfaringer med disse veiledningsmetodene om at de fungerer godt i vår undervisning. Dewey (1985; 1997) hevder videre at etter hvert vil det melde seg et behov for å fortsette å gjøre det man har erfaring med fungerer godt. Jeg har et behov for å bruke teknikker både som frisør og lærer som jeg vet konsekvensen av og som jeg vet gir gode resultater. Over tid vil disse erfaringene og handlingene bli til vaner og vi trenger ikke lenger å prøve ut og teste de samme teknikkene om igjen. Vi kan handle med retning fordi vi vet hva som vil skje av erfaring. Når flere personer har samme vane kaller Dewey det en tradisjon. Når lærerteamet etter hvert bruker veiledningsteknikkene i undervisningen av vane kan vi si vi har en tradisjon på å bruke veiledningsteknikker i undervisningen.

I egen utdanning og utvikling har forskningen betydd større innsikt og kunnskap. Jeg har lært mye om aksjonsforskning gjennom å gjøre det, jeg har lært om veiledning gjennom å lese om det og prøve ut ulike metoder i undervisningen og på kursene. I følge empirien gjelder dette også de andre lærerne i teamet og frisørene som har deltatt på kursene. For frisørutdanningen på skolen vår kan dette bety at elevene får større læringsutbytte ved at vi benytter veiledningsmetoder i undervisningen. Dette kan igjen føre til at vi i større grad ser hver enkelt og tar elevenes behov på alvor. Lærerne vil føle seg tryggere og få større selvtillitt som igjen gir et trygt læremiljø. Konsekvensene av forskningen i dette prosjektet vil først og fremst gjelde de som har vært med i det. Men etter hvert vil det også ha betydning for nye elever.

Et aksjonsforskningsprosjekt

Kurt Aagaard Nielsen og Birger Steen Nielsen (i Bechmann Jensen og Christensen 2005) sier at i det vi valgte å ta tak i våre praktiske problemer og sammen lete etter gode løsninger, drev vi allerede med aksjonsforskning. De skriver i sin artikkel *Kritisk-utopisk aksjonsforskning* at man kan forstå aksjonsforskning som en utbredelse av dialoger om praktiske problemer og problemløsninger i organisasjonen.

Aksjonsforskning

I tråd med det Grete Haaland Sund (2005) sier om at utviklingsprosessen starter med å kartlegge, og det Dewey (1985; 1997) sier om at tenkning begynner med en gnagende følelse av at noe er problematisk, mener Whitehead og McNiff (2006) at hele prosessen i aksjonsforskning starter med et behov om å endre noe til det bedre. Jeg oppfatter dette som at selve prosessen starter når man stiller seg spørsmålet; *How do I improve my practice?* Det skjer noe når man blir klar over behovet for forbedring. Men folk er ikke nødvendigvis glad for forandring selv om de ønsker seg en bedre situasjon. Dewey (1927:59-61) sier at når man utfordrer vanene til folk vil det skape uro og antipati. Derfor tenker jeg at det er viktig at alle som er involverte i dette aksjonsforskningsprosjektet blir involvert helt fra starten av. Alle det gjelder må føle at de er med på det som skjer og at de er medvirkende i en demokratisk prosess. Alle må føle at de blir sett, hørt og tatt på alvor. Dialog er vesentlig både i demokratiet og i veiledningen, og jeg ønsker å bruke dialog som et verktøy gjennom hele aksjonsforskningsprosjektet for å sikre at alle som er, med virkelig er med og føler seg inkludert i hele prosessen.

Whitehead og McNiff (2006) hevder at det bare er jeg som kan forbedre min praksis, men at kollegaer kan påvirke hverandre på en måte som gjør at når alle har forbedret sin egen praksis, kan samtidig den felles praksisen forbedre seg som følge av dette. Dette kan sammenlignes med det Grendstad (1986:19) sier om at *bare jeg som kan oppdage for meg*. Han sier videre at *skal jeg finne mening i noe, må jeg komme i et personlig forhold til det det gjelder. Det er ikke nok at andre forteller meg hva de har sett, jeg må selv oppdage hva det dreier seg om*. Disse oppdagelsene må vi altså gjøre hver for oss,

men vi har valgt å gjøre det så åpent som mulig slik at vi kan påvirke og inspirere hverandre til å oppdage. På denne måten kan vi derfor si at vi sammen har forbedret vår felles praksis.

Metodene vi har brukt

Jeg ønsket meg et positivt og produktivt samarbeid med de andre deltakerne i prosjektet og valgte derfor å legge til rette for at alle ble sett, tatt på alvor og utfordret, i den rekkefølgen. Jeg begynte med å se og ta på alvor de behovene og ønskene de kom med muntlig. Deretter utfordret jeg dem til å skrive det ned og komme med forslag.

Hartviksen og Kversøy (2008) har også erfart at denne rekkefølgen er vesentlig for samarbeidet. De forteller at vi tåler bedre å bli utfordret dersom vi først har blitt sett og tatt på alvor. Lars Helle (2006:223) hevder at denne relasjonen skapes gjennom måten vi stiller spørsmål på. Den gode relasjonen skapes like gjerne i tillit til at den andre tar den saken du strever med alvorlig, som over kaffekoppen skriver han, og jeg tenker at dialog blir et viktig verktøy for å skape en god relasjon mellom alle som er involvert i prosjektet. Med dialog mener Helle (2006:226) en samtale mellom to parter der det viktigste er å forstå hva den andre parten har på hjertet. Dialogen skal gi veileder mulighet til å ta veisøkers perspektiv og til å ane hans virkelighetsforståelse. For å forsikre meg om at demokratiet blir tatt vare på i dette aksjonsforskningsprosjektet har jeg bevisst valgt å bruke kvalitative metoder som gir rom for at alle blir sett, hørt og tatt på alvor. Det har blitt brukt spørreskjema med åpne spørsmål, logger med et fenomenologisk fokus, åpne ukesevalueringer og refleksjonsnotater fra både lærere, elever og kursdeltakere. På denne måten kunne jeg samtidig ta vare på dialogen som jeg mener er viktig i et demokratisk aksjonsforskningsprosjekt, og bygge gode relasjoner. Gulddal og Møller (1999) hevder at hermeneutisk aktivitet alltid er en dialog mellom to eller flere parter, og at et av de grunnleggende prinsippene i hermeneutikken er prinsippet om at talens enkelte deler forstås ut fra den helhet de inngår i, mens helheten forstås ut fra delene. Metodene jeg velger vil derfor ha mye å si for hva som kommer fram når jeg senere skal analysere dataene.

Aadland (2004:209) hevder at i kvalitative undersøkelser bør *forskeren være åpen, fleksibel og maksimalt nysgjerrig etter å registrere respondentens egne synsvinkler, motiver og meninger*. På mange måter blir veien til mens man går, og datainnsamlingen

begynner nesten med en gang prosjektet starter. Jeg valgte å gjøre dette gjennom kvalitative metoder som fremmer deltakernes egne opplevelser for å ta vare på de fenomenologiske utfordringene i prosjektet. Vi vil gjennom å få innblikk i andres opplevelser oppdage nye ting og på den måten lære av hverandre. Vi utvider vår forståelseshorisont med andres opplevelser og refleksjoner.

Dialog

Jeg legger vekt på dialog i dette prosjektet fordi jeg ønsker at det skal være et godt samarbeid mellom kollegaene mine, kursdeltakerne, ledelsen og meg. For at alle skal føle at det er et samarbeid tror jeg det er viktig at alle føler seg inkludert, og det kan jeg gjøre gjennom blant annet dialog. I tillegg til Helle (2006) hevder Tveiten² at en dialog er en samtale mellom to eller flere personer hvor det blir utvekslet syn og argumenter. Videre sier hun at en dialog baserer seg på likeverdighet, respekt og lytting, og at hensikten er felles forståelse. Om lytting sier hun det finnes tre nivåer; det første er selvsentrert lytting, hvor samtalen består av flere parallelle monologer, de som snakker sammen har fokuset på seg selv og sin historie. Det andre nivået er fokusert lytting. De som snakker sammen lytter fokusert på hva den andre har å si og det føres en dialog rundt det den andre forteller. Det tredje nivået er universell lytting, hvor den som lytter i tillegg til å lytte, ser og føler. Det vil si at kroppsspråk og stemning også har en rolle i samtalen. Tveiten sier at en god lytter får den andre til å føle seg betydningsfull.

For å få til et samarbeid og for å få vite noe om hvordan flere enn meg opplever prosjektet er det derfor viktig at jeg snakker med folk og hører på hva de har å si. Hartviksen og Kversøy (2008:204) bekrefter dette når de hevder at gjennom å se og ta den enkelte på alvor bidrar jeg til denne personens opplevelse av å bety noe. De hevder videre at det er i mangfoldet av enkeltstemmer helheten kommer til syne, og at den enkeltes forståelse av seg selv videreutvikles i mangfoldet av stemmer fra fellesskapet. Det er med andre ord viktig for helhetsopplevelsen av prosjektet at alle føler at de blir sett, hørt og tatt på alvor, og at de får muligheten til å fortelle og dele sine opplevelser med hverandre. For å holde styr på alle disse samtalene og senere kunne dokumentere hva fellesskapet mener og hvordan de andre opplever prosjektet trenger jeg mer enn

² Hentet fra en forelesning på kurset *Veilederrollen i praksis* med førsteamanuensis Sidsel Tveiten på Hiak 17.9.2009. Hun skriver mer om dialog i både *Den vet best hvor skoen trykker...* (2007) og *Veiledning mer enn ord* (2008).

bare min egen hukommelse. Jeg har derfor også benyttet meg av spørreskjemaer, logger og intervjuer.

Spørreskjemaer

I første runde valgte jeg å bruke spørreundersøkelser for å kartlegge lærernes ønsker for kurset og hva de mente var viktig i forhold til skolens regler og rutiner med tanke på nye lærere. For at alle skulle bli sett og tatt på alvor valgte jeg å bruke anonyme spørreskjemaer med åpne spørsmål for at de mest mulig skulle svare med egne ord hva de ønsket (vedlegg 1).

Logger

Logg er en kvalitativ metode som fremmer deltakerperspektivet og prosessene og aktivitetene i prosjektet. Videre avslører loggen hva som har blitt gjort, hvordan det ble gjort, hvorfor det ble gjort og på hvilken måte det ble gjort. Fordi loggene gir innsikt i opplevelser, tanker og følelser blir disse også benyttet som datamateriale, de er noe av empirien i dette prosjektet. Etter det første kurset skrev deltakerne logger. Jeg valgte å bruke logger fremfor spørreskjema denne gangen for å få frem opplevelsene og tankene deltakerne hadde gjort seg om kurset. Jeg ønsket å finne ut hva som fungerte bra og hvordan jeg kunne gjøre kurset enda bedre. Jeg fikk svar som var verdifulle i forhold til å planlegge og å utvikle kurset videre. På denne måten ble vi også utfordret til å reflektere over hva vi hadde gjort og hvordan vi kunne bruke det videre.

Intervju

Når alle kursdeltakerne hadde jobbet i tre måneder med undervisning begynte jeg å tenke på hvordan de brukte det de hadde lært på kurset i sin praksis som frisørlærere. Selv har jeg ofte erfart at slike kurs dessverre har kortvarig effekt. Jeg har flere ganger opplevd å bli inspirert og fått en *kick off* på kurs for så å gå tilbake til gamle rutiner, eller etablerte vaner som Dewey (1985; 1997) kaller det, etter kort tid tilbake på arbeidsplassen. Når de nye oppdagelsene ikke deles med noen har jeg ofte følt at det er lettere å gå tilbake til sånn det var før jeg var på kurs, enn å skulle forklare alle på arbeidsplassen det nye jeg har oppdaget og inkludere de i de nye erfaringene mine. Ofte rekker jeg ikke å etablere nye vaner før jeg er tilbake i de gamle. Jeg ønsket å undersøke

om dette gjaldt de som hadde vært på kurs hos meg også og valgte å intervju deltakerne fra det andre kurset jeg hadde gjennomført. Jeg valgte intervju framfor spørreskjema denne gangen for å kunne gå i dialog med kursdeltakerene og dermed ha muligheten til å oppnå større forståelse (Helle 2006:226). Med til forberedelsene av intervjuet hører utarbeidelsen av en intervjuguide med (Fog 2004:45). Jeg utviklet en intervjuguide (vedlegg 10) som fremmet deltakernes opplevelser i samarbeid med læringsgruppa³ på Hiak. Noen av kursdeltakerne svarte på intervjuguiden skriftlig via e-post, mens en ble intervjuet muntlig ansikt til ansikt.

Hvordan presentere dataene?

Jeg satt etter hvert med masse empiri, men liten oversikt. Malterud (2003) har forsket innen medisin og bruker Giorgis fenomenologiske analysemetode (Malterud 2003) på store mengder empiri for å få oversikt. Metoden har mange likhetstrekk med den prosedyren som beskrives i *Grounded Theory* hevder hun (Malterud 2003:99), og passer dermed godt i dette prosjektet. Formålet med Giorgis metode er i følge Malterud å utvikle kunnskap om informantens erfaringer innen et bestemt felt. Jeg forstår det som at jeg gjennom denne metoden kan *se* kursdeltakernes erfaringer og opplevelser rundt veilederkurset. Malterud har modifisert Giorgis fenomenologiske analysemetode i fire trinn (Malterud 2003:100-112) og det er denne versjonen jeg har brukt både på spørreskjemaene, loggene og intervjuene:

Første trinn (Malterud 2003:100-101) i analysen består i å lese igjennom empirien for å få et inntrykk av hva informantene har formidlet. Her gjelder det først og fremst å få et helhetlig bilde og se hvilke temaer som utpeker seg. Jeg leste gjennom alle spørreskjemaene og loggene og dannet meg et helhetsinntrykk. I likhet med hvordan Gulddal og Møller (1999) forklarer hermeneutikkens prinsipper gjennom å forklare hvordan helheten dannes gjennom delene, og delene gjennom helheten, hevder Gadamer (2003:33) at et hermeneutisk prinsipp er at man skal forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten. Videre sier han at den som vil forstå en tekst, må være rede til å høre etter hva den har å si.

³ Læringsgruppa består av 6 studenter fra masterstudiet på Hiak som har jobbet sammen de siste to årene av studiet. Vi har hatt felles veiledningsmøter hver samling. I et av disse veiledningsmøtene utarbeidet jeg intervjuguiden sammen med de for å kvalitetssikre spørsmålene.

Det gjelder å bli seg sin egen forutinntatthet bevisst slik at teksten kommer tilsyne i sin annerledeshet. Bare slik blir teksten i stand til å spille sin sakmessige sannhet ut mot fortolkerens formening (Gadamer 2003:38).

På dette tidspunktet satt jeg med ett inntrykk av at det var noen temaer som skilte seg ut som mer betydningsfulle for lærerne. Jeg satt med noen deler som jeg nå skulle sjekke om passet sammen med helheten. Lærerne hadde beskrevet i spørreskjemaene at de ønsket å bli tryggere på de grunnleggende klippeteknikkene og få tips om hvordan de kunne lære de bort på en mest mulig effektiv måte. Jeg tolket dette som ønsker om repetisjon på undervisningsinnhold og en liten innføring i praktisk yrkesdidaktikk. For å sjekke om jeg hadde tolket delene på en måte som passet inn i helheten valgte jeg å beskrive kort hva jeg hadde tenkt å ha med på kurset og spørre lærerne om det var tilfredsstillende ut fra de ønskene de hadde.

Andre trinn (Malterud 2003:102-106) består i å se på disse temaene og stille seg spørsmålet: Hva forteller dette meg om temaet for prosjektet? Har dette relevans for problemstillingen? Temaene jeg satt fokus på etter bekreftelse fra lærerne var absolutt relevant og viktig for prosjektet og problemstillingen. Det var temaer som dreide seg om forbedring av undervisningen, om hva som fungerte og hva som hadde forbedringspotensiale, om hvordan vi lærer og hvordan de opplevde prosjektet. Dette tok jeg på alvor og jobbet videre med i tredje trinn.

I tredje trinn (Malterud 2003:106-108) trekkes kunnskapen fra teksten som vi har organisert under forrige trinn ut. Vi skal finne essensen, få fram det som er spesielt interessant for prosjektet. Det jeg gjorde her var å ta tak i de tingene som var ønskelig å endre og videreutviklet det etter de behovene jeg hadde sett når jeg dannet meg et helhetsinntrykk i første trinn. I hovedsak dreier dette som om innholdet på veilederkursene hvor jeg fikk tilbakemeldinger fra deltakerne om hva som fungerte bra og hva de ville endre. For eksempel;

Jeg ønsker å lære mer om hvordan man takler ulike personligheter. De som er blyge og stille og de som tar mye plass. Hvordan man sier ifra på en bra måte.

Bra, deilig å utveksle erfaringer med de andre, spesielt høre hva de som har vært lærere har erfart.

Oppgavene kunne vært litt klarere, kunne jobbet lenger med gruppeoppgavene.

Eksemplene er hentet fra loggene til deltakerne på kurs 1 som ga meg et klart inntrykk av hva deltakerne mente.

I fjerde trinn (Malterud 2003:108-111) skal vi sette sammen bitene igjen og vurdere hvor vidt resultatene samsvarer med sammenhengen den var tatt ut fra (Malterud 2003:108). Jeg vurderte etter å ha gjort endringer i trinn tre om disse endringene hang sammen med de ønskene jeg hadde oppfattet i trinn to. Dette gjorde jeg ved å spørre på nytt. Kursdeltakerne fra kurs 1 ble spurt gjennom nytt spørreskjema i nytt format, mens lærerne og kursdeltakerne fra kurs 2 ble spurt gjennom dialog. Jeg har tatt med et sitat fra intervjuet etter kurs 2 som bekrefter at yrkesdidaktikken var et riktig tema å satse på;

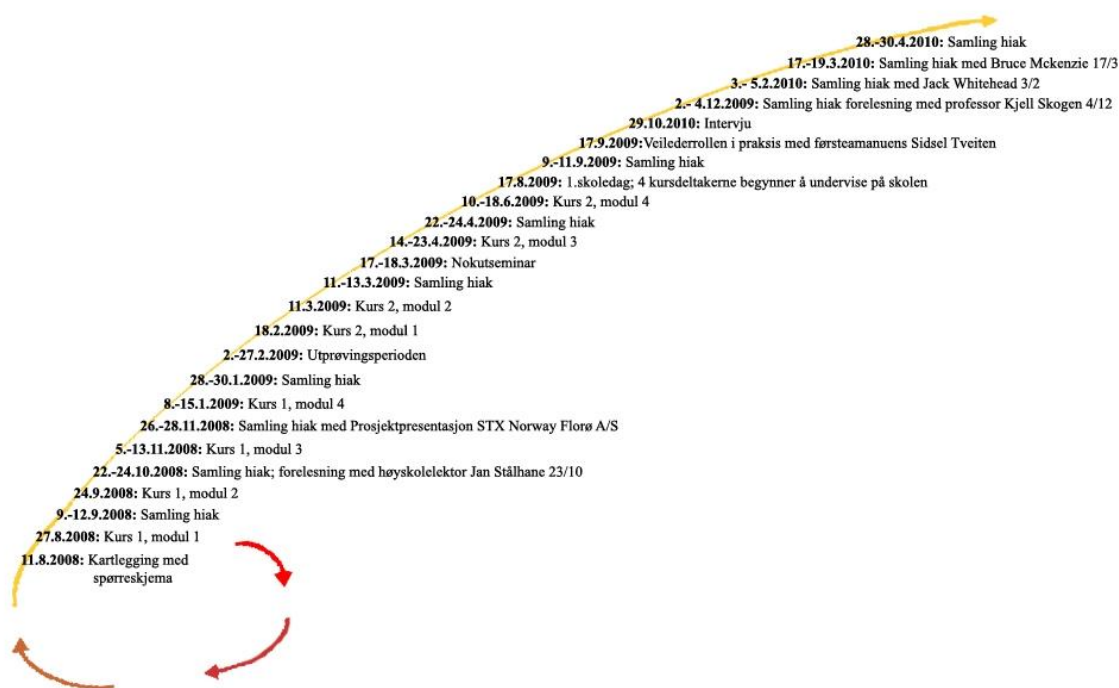
Viktig at de lærerne som skal undervise på skolen får kurs, jeg i hvert fall lærte mye av det. Det å se an elever og motivere dem, ulike måter å snakke med dem på. Hadde jeg ikke hatt det kurset hadde jeg ikke hatt like god bakgrunn. Jeg har jo ikke noe pedagogisk utdanning, men gjennom kurset har jeg fått et lite innblikk i hvert fall.

Tidligere nevnte jeg at jeg ville være forsiktig med å trekke konklusjoner for å ikke stoppe opp i den hermeneutiske spiralen, men hele tiden fortsette å utvikle vår praksis selv om dette prosjektet avsluttes. Allikevel vil noe av det vi kommer fram til i dette prosjektet kunne brukes videre, og disse resultatene er bygget opp på de dataene og gjennom denne måten å analysere de på som jeg beskriver her. I ettertid ser jeg at jeg som Aadland (2004:160) er inspirert av Glaser og Strauss (1967). De videreutviklet i slutten av 60-åra en versjon av induktiv metode, *Grounded Theory*. De hevder at selve nøkkelen til utvikling av teorier om virkeligheten er å gå nedenfra og opp. De hevder videre at teorien skal være grunnlagt på det man fordomsfritt har sett ut fra det datamaterialet som er. De presiserer hvor viktig det er å komme til forskningsområdet så fritt for fordommer, forforståelser og forutgående teorier som mulig; Først skal man la øynene fare fritt omkring, lytte til alt som blir sagt, legge merke til alt som blir gjort og samle inn data underveis. Deretter lar man det innsamlede datamateriale snakke selv.

Oppsummering kapittel 1 og 2 – og veien videre i dokumentasjonen

I kapittel 1 presenterer jeg prosjektet og bakgrunnen for prosjektet. Jeg sier kort noe om forskningsdesignen jeg har brukt og litt om hvordan jeg og kollegaene mine har jobbet i prosjektet. I kapittel 2 utdyper jeg metodene jeg har brukt samtidig som jeg presenterer måten vi har bearbeidet datamaterialet på. På mange måter kan jeg si at vi har jobbet induktivt. Med det mener jeg at vi har tatt utgangspunkt i praksisen vår, gjort noen undersøkelser og samlet inn data på hvordan vi opplevde det. Jeg har i tillegg til å sette i gang prosesser og fått logger som beskriver opplevelser og oppdagelser fra deltakerne, lest teori underveis og i ettertid, som har bidratt til å belyse og berike prosjektet.

Det blir derfor naturlig for meg å presentere prosjektet induktivt på denne måten også. Jeg forteller nå videre hva vi har gjort, og våre opplevelser, vurderinger og refleksjoner underveis i kapittel 3. Deretter belyser jeg dette med teorier, både mine og andres i kapittel 4 og 5. Helt tilslutt oppsummerer jeg hele aksjonsforskningsprosjektet og forteller om min vei videre i kapittel 6. Jeg presenterer i tillegg prosjektet visuelt i en tidslinje med datoer i figur 1 for å gi en enda tydeligere oversikt:



Figur 1: Tidslinje over prosjektet

Hva har vi gjort?

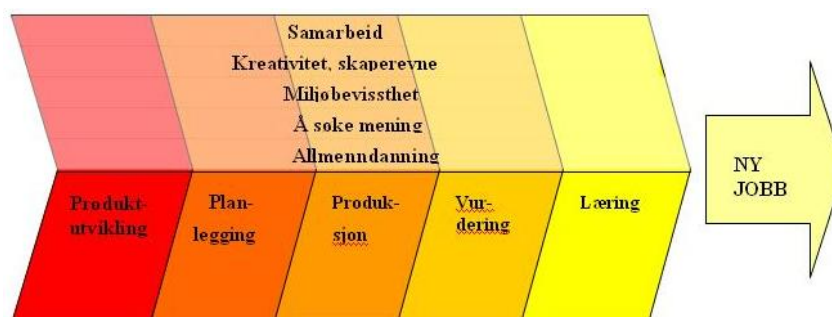
Ønsket til kollegaene mine om at jeg skulle lære dem det jeg kan er et ønske jeg ikke kan innfri. Snart syv år på høyskolen kan ikke læres bort på noen få dager. Men jeg så muligheten til å bruke min kompetanse til å legge til rette for at de kunne oppdage selv det de ønsker og trenger. Jeg snakket med rektor om mulighetene for å utvikle et kurs som tar for seg det vi trenger for å undervise hos oss. Hun var svært positiv, og fortalte at det skulle begynne flere nye lærere og mente at det hadde vært flott med et kurs for dem. Min intensjon var å legge til rette for oppdagelser på en demokratisk måte slik at alle følte at de var en del av utviklingsprosessen. Det jeg la i demokrati på dette tidspunktet var at alle skulle føle seg sett, hørt og tatt på alvor. Jeg la vekt på dialog i den grad at jeg spurte hva de andre ønsket og hadde behov for og la til rette for at det ble tatt hensyn til. Dette prosjektet har vært en læreprosess for meg og den forestillingen jeg hadde om demokrati da vi startet har endret seg underveis. Kversøy og Hartviksen (2008:64) hevder at dersom jeg skal utvikle meg, må jeg bidra til at fellesskapet utvikler seg. Videre forteller de at utfordringen øker når vi blir engasjerte, og at det da er lett å ta for mye plass i forhold til hverandre.

Som frisører er vi vant til å tenke og planlegge før vi utfører en behandling eller en form for handling. Etter behandlingen vurderer vi resultatet, og mest sannsynlig har vi oppdaget noe vi kan ta med oss videre til neste kunde. For eksempel når jeg har kunder i salongen som ønsker å klippe seg spør jeg først om hvilket resultat de ønsker. Jeg spør om tidligere behandlinger og erfaringer. Jeg spør også om vaner og ønsker for stell og styling i hverdagen. Deretter benytter jeg meg av min faglige kompetanse og tidligere erfaringer og bestemmer meg for hva jeg skal gjøre. Jeg vurderer underveis og resultatet til slutt både faglig som profesjonell frisør og i samarbeid med kunden. Jeg reflekterer over hva som ble gjort og hvordan resultatet ble. Enten oppdaget jeg noe nytt jeg kan ta med meg videre eller så oppdaget jeg at det jeg gjorde fungerte godt og kan brukes videre.

Denne prosessen har førsteamanuensis Grete Haaland Sund (2005) forsket på i sin PhD. Hun utviklet en modell, *Pila*, se figur 2, som gir en god oversikt over arbeidsprosessen i blant annet et utviklingsarbeid. Jeg har gode erfaringer med å bruke denne fra tidligere

arbeider, for eksempel i eksamensprosjektet (Nordli 2008) mitt på yrkesfaglærerutdanningen ved Hiak. Jeg presenterte pila for lærerteamet og brukte den bevisst som et verktøy i dette prosjektet også.

Sund (2005) forsket på daglig arbeid i bedrift/verksted for blant annet lærlinger, ledere, elever og lærere i sitt prosjekt. Grunnlaget for læring var dermed den enkeltes forforståelse, refleksjoner og vurdering av alle faser i eget arbeid. Sund hevder fasene i arbeidet delvis er integrert i hverandre, ved at arbeidet beveger seg litt fram og tilbake mellom fasene. I alle fasene inngår generelle kvalifikasjoner som samarbeid, kreativitet, skaperevne, miljøbevissthet, det å søke mening og å delta i fellesskaper. Slik kompetanse beskrives i læreplanenes generelle del, som gjelder for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring.



Figur 2: Pila

I august 2008 hadde lærerteamet planleggingsdag og vi snakket sammen om det nye kullet som skulle begynne og planla undervisningen for det kommende semesteret. Det var både gamle og nye lærere i teamet dette semesteret og vi diskuterte regler og rutiner på skolen, undervisningen, metoder og innhold samt timeplanen.

På dette møtet presenterte jeg også ideen min om å utvikle et veilederkurs for frisører og inviterte til et samarbeid. Flere av lærerne som har jobbet på skolen i flere år, sitter med erfaring som jeg ønsket å ha med i planleggingen og vurderingen av et slikt kurs. Jeg ønsket at det skulle være et aksjonsforskningsprosjekt hvor alle ble inkludert hele veien og hver enkelt bidro med sine erfaringer og ideer underveis. Jeg fortalte litt om

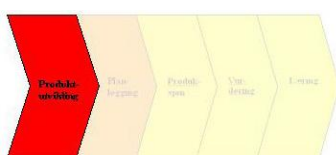
aksjonsforskning da dette var helt nytt for mange. Alle virket enige i at dette var en demokratisk og spennende måte å jobbe på. De takket ja til invitasjonen min og uttrykte at de gledet seg til å komme i gang. Selv om jeg ble utnevnt som prosjektleder for dette prosjektet var det viktig for meg at dette var noe vi skulle gjøre sammen. Jeg ønsket ikke en forskningstilnærming hvor jeg var forskeren som forsket på noen mens de andre var tilskuere som fulgte prosessen utenfra. Jeg ønsket et fellesskap av deltakere som forsket sammen og presiserte derfor at jeg var en aksjonsforsker som forsket *med* (Hartviksen og Kversøy 2008).

Vi ble enige om at vi skulle være så åpne og fordomsfrie som mulig for hverandres innspill og at det var viktig at alle følte seg sett og tatt på alvor. Vi ønsket å legge til rette for oppdagelser og erfaringsdeling hos hverandre.

På de neste sidene presenterer jeg aksjonsforskningsprosjektet gjennom pila. Jeg har delt det inn i fire hoveddeler; kurs 1, utviklingsprosjekt med lærerteamet, kurs 2 og tilslutt intervjuene.

Kurs 1

Aksjon 1: Produktutvikling av kurs 1



Utgangspunktet for dette projektet var et felles ønske i lærerteamet om å forbedre vår praksis. Vi ønsket å involvere elevene mer i undervisningen og lære mer om

veiledning. Ideen om et veilederkurs for de som underviser på skolen ble godt tatt i mot av alle, på samme måte som ideen om å utvikle dette kurset sammen gjennom et aksjonsforskningsprosjekt. Mange uttrykte også at de synes det var spennende og gøy å kunne bidra i mitt masterprosjekt.

Vi var nå enige om å utvikle et veilederkurs ut i fra våre erfaringer som frisørlærere, og jeg fortalte at rektor hadde informert meg om at det skulle begynne en del nye lærere neste semester. Ønsket var at disse skulle på kurs før de begynte å undervise. De i lærerteamet som var nye dette semesteret og som ønsket det kunne også delta på dette kurset. Videre diskuterte vi hva vi synes var viktig å ha med på et slikt kurs. Hvilke

erfaringer vi hadde rundt det å være ny, og hva vi av erfaring tenkte var viktig å få innføring i med en gang. Alle svarte anonymt på et spørreskjema med spørsmål som *Hva mener du er nødvendig for lærerne å vite før skolestart?* og *Hvilke forventninger har du til et undervisningskurs for lærere?* På denne måten fikk jeg kartlagt hva lærerteamet mener er viktig å lære på et slikt kurs og hvilke forventninger de nye lærerne hadde til både undervisningen og kurset (vedlegg 1).

Det jeg oppdaget når jeg gikk igjennom alle spørreskjemaene etter møtet var at de gamle og de nye lærerne mente mye av det samme. Det som utmerket seg i undersøkelsen var gjennomgang av regler, fagplanen og årsplanen. Flere uttrykte også at de hadde behov for repetisjon av de grunnleggende klippeteknikkene vi underviser i. Andre ønsker var undervisningsteknikker og tips om hvordan man forholder seg til en klasse med over 30 elever. Som frisører er vi vant til å ha en eller to kunder av gangen, så hvordan man ser og engasjerer alle elevene samtidig ble sett på som en stor utfordring. Undersøkelsen viste også at lærerne ønsker å være konsekvente, profesjonelle og trygge i rollen som lærer. Alle fremhevet viktigheten av å være et team som samarbeider og som viser de samme holdningene ovenfor elevene.

Aksjon 2: Planlegging av kurs 1



Jeg presenterte det vi hadde diskutert på møtet og det jeg oppdaget i spørreundersøkelsen for ledelsen. Jeg foreslo i første omgang et kurs på 35 timer for å ta alle ønsker på alvor. En dag til gjennomgang av regler, fagplan og årsplan, en dag til undervisningsteknikker, en dag til observasjon under prøveeksamen, en dag hvor de er sensor på eksamen selv og en dag til å skrive rapport. Forslaget ble tatt godt imot og jeg begynte å planlegge kurset.

I stortingsmelding 11⁴ punkt 2.1.2 *Kompetanseområder* beskriver

Kunnskapsdepartementet hvilke områder de synes er viktig at læreren har kompetanse;

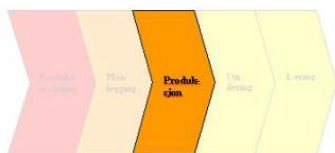
Med utgangspunkt i bestemmelsene i opplæringsloven, læreplanverket og andre forskrifter og på bakgrunn av hva forskning sier om sammenhengen mellom læreres kompetanse og elevenes læring, er følgende kompetanseområder viktige for lærere:

⁴ Stortingsmelding 11 finnes på www.regjeringen.no (12.9.2009)

- *Fag og grunnleggende ferdigheter.*
- *Skolen i samfunnet.*
- *Etikk.*
- *Pedagogikk og fagdidaktikk.*
- *Ledelse av læringsprosesser.*
- *Samhandling og kommunikasjon.*
- *Endring og utvikling.*

For å kvalitetssikre planleggingen av kurset brukte jeg læreplanen til praktisk pedagogisk utdanning⁵ og generell læreplan⁶ som inspirasjon og satt opp en foreløpig fagplan for kurset. Da ledelsen hadde godkjent denne planen lagde jeg en invitasjon til kurset og sendte ut til alle salongene som er tilknyttet skolen (vedlegg 2).

Aksjon 3: Produksjon kurs 1



Jeg fikk god respons på invitasjonen. Det var stor interesse for kurset og for å begynne å jobbe på skolen blant frisørene som hadde mottatt invitasjon. Første kursdag var vi ti deltakere. Noen var helt nye lærere som akkurat hadde begynt å undervise, noen hadde litt mer erfaring og noen hadde aldri jobbet på skolen før, men ønsket å begynne.

Produksjonsfasen omfatter i følge Sund (2005) gjennomføring av arbeidet etter planen. Jeg hadde lagt opp til dialog med kursdeltakerne i forhold til innholdet på kurset for å legge til rette for deres ønsker og behov underveis. Jeg hadde derfor litt åpning i planen når det gjaldt innhold. Sund påpeker også viktigheten av å sikre felles forståelse av produktet eller tjenesten underveis, samt å gjennomføre nødvendig underveisvurdering og eventuelt korrigerer.

Jeg hadde i forkant av kurset laget kompendier til deltakerne med alle planene, regler og rutiner og undervisningsmaterialet/faginnholdet for skolen. Vi gikk igjennom disse i plenum med dialog og erfaringsdeling. Deltakerne hadde masse erfaring de ønsket å

⁵Ligger på

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/L%C3%A6rer/2Rammeplan_2003_PP_U.pdf

⁶Ligger på http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/

dele og praten og tiden gikk. De som hadde undervist litt på skolen hadde flere tips til de andre om hva de kunne gjøre for at elevene skulle oppdage ting selv. *Hvis man klarer å ikke blande seg innfor mye, så lærer de bedre* var det en som sa og vi snakket om Grendstads uttrykk *å lære er å oppdage*. Vi diskuterte hvordan vi lærer mer når vi oppdager noe selv istedenfor å bli vist det og hvor god a-haopplevelsen er i læreprosessen både for lærer og elev. Skal man undervise etter dette prinsippet blir lærerens oppgave å sørge for at det elevene skal lære presenteres på en slik måte at elevene selv oppdager det som er kjernen i dette stoffet. Dette krever at læreren ikke bare kjenner faget så godt at han vet hva som er vesentlig og nyttig å kunne, men også har et personlig forhold til lærestoffet slik at presentasjonen ikke bare blir teknikk (Grendstad 1986:36).

Flere hadde også hørt Deweys uttrykk *learning by doing* og trakk fram viktigheten av praktisk trening i praktiske fag. Vi diskuterte disse uttrykkene og var enige om at det var gode teorier som vi ville ha med oss videre i vår praksis.

Som kursutvikler og kursholder var jeg helt klart novise og veldig opptatt av at alt skulle være *riktig etter boka* (Dreyfus og Dreyfus 1986:22). Jeg hadde forberedt en hjemmeoppgave (vedlegg 3) til deltakerne for å sikre at vi kom igjennom alt jeg hadde planlagt og lovet at vi skulle gjennom og leverte nå ut denne. Oppgaven gikk ut på å beskrive seg selv i forhold til kompetanseområdene i planen:

1. Faglig kompetanse
2. Didaktisk kompetanse
3. Sosial kompetanse
4. Endrings- og utviklingskompetanse
5. Yrkesetisk kompetanse

For å være sikker på at alt gikk demokratisk for seg, oppfordret jeg de til å beskrive hva de ønsket fokus på neste kursdag, slik at jeg kunne tilpasse innholdet etter kursdeltakernes ønsker og behov. Oppgaven skulle leveres elektronisk en uke før neste samling. Jeg mente på dette tidspunktet at dette var demokratisk fordi alle ble sett, hørt og tatt på alvor. Jeg hadde trange rammer å forholde meg til og dette var det jeg fikk til da. Jeg har i dag et litt annet syn på dette, det diskuterer jeg i drøftingskapittelet.

Før vi avsluttet dagen evaluerte alle deltakerne kurset skriftlig og anonymt (vedlegg 4). De svarte på spørsmål som; Hva hadde de fått ut av dagen og hva forventet de av neste dag? Evalueringen viste at dagen hadde vært nyttig og lærerik. Alle satt igjen med en god oversikt over hva vi gjør på skolen. Hva vi underviser i, reglene og konsekvenser av brudd på reglene. De fleste synes det var bra med en repetisjon av de grunnleggende klippeteknikkene og en oversikt over hva de skal undervise i så de kunne forberede seg til egen undervisning. En beskriver det slik;

Lært mye, fint å føle seg samstemt med de andre lærerne. Føler meg mye tryggere. Deilig å få litt hjelp til å gå helt tilbake til basic. Det er lett å glemme hvordan det er å ikke kunne holde saks engang.

Det føltes godt å få slik tilbakemelding og det bekreftet at jeg gjorde det jeg hadde intensjoner om å gjøre, nemlig å bidra til å forbedre vår praksis. En annen lærer bekrefter det helt tydelig, hun skriver; *Jeg føler at jeg kommer til å bli en bedre lærer.* I forhold til forventninger til kursdag 2 var det heller ingen forskjell på om deltakerne hadde undervist før eller ikke. Samtlige hadde store forventninger til neste undervisningsdag og skrev det uten sjenanse;

Har store forventninger til kursdag 2, lære nye ting og oppfriskning, få litt a-haopplevelser, logikk innen pedagogikk.

Noen kom også med klare ønsker;

Jeg forventer å lære hvordan man planlegger en time for å gjøre det mest mulig interessant.

Denne tilbakemeldingen gjorde meg stolt og glad, og bremset min bekymring angående åpenheten og demokratiet i prosjektet. Jeg synes denne tilbakemeldingen bekreftet at vi turte å være åpne og ærlige mot hverandre og at vi hadde en god dialog i samarbeidet vårt. Nå var det viktig at jeg tok ansvar for at de følte at de ble sett og tatt på alvor med sine ønsker og behov.

En måned senere var det klart for modul 2.

Jeg hadde fått tilsendt oppgavene på e-post og startet dagen med å gjennomgå det de hadde gitt tilbakemeldinger på i hjemmeoppgaven. Sitatet; *vi må være gode i det vi lærer bort, må kunne svare på alt, elevene ser på oss som fasiter*, oppsummerer egentlig ganske godt hva de tenkte og følte rundt lærerrollen. Det var en felles forståelse om at det å være lærer innebærer mye ansvar. Mye av dette ansvaret innebærer å tilegne seg kunnskap om faglig innhold i undervisningen og formidlingsevne. De var opptatt av fag og fagdidaktikk og ønsket mer kompetanse på disse områdene.

Etter vi hadde snakket litt om våre forventninger til lærerrollen snakket jeg litt om det doble praksisfeltet. Hvordan det å være lærer på lik linje med det å være frisør er et eget håndverk. Jeg presenterte mitt syn på lærerhåndverket som noe man må lære seg og øve på for å bli god til, på samme måte som frisørhåndverket. Kursdeltakerne oppdaget sammenhengen mellom dette og det vi hadde snakket om første dagen at praksistrening var viktig i et praktisk yrke, og nok en gang bekreftet vi at Grendstad (1986) og Dewey (1927; 1985; 1997) er "våre menn". Vi diskuterte videre hvordan yrkesfaglærere må beherske to håndverk samtidig og at vi som frisørlærere bruker vår faglige kompetanse som frisører på en ny måte i lærerrollen. Det var en veldig god start på dagen. Selvtilliten, forventningene og stemningen steg rett opp i taket.

Vi fortsatte dagen med ulike rollespill og erfaringsdeling for å få praksistrening. Vi delte inn i små grupper på tre og tre og byttet på å være elev, lærer og kunde i rollespillene. Temaene var ulike situasjoner fra egen praksis som deltakerne selv ønsket å ta opp. Det var situasjoner fra salongene med kunder og lærlinger, det var situasjoner fra skolen med elever som hadde kunder, og det var fra teoriundervisning hvor det var vanskelig å forklare fagterminologi på en måte alle forstod. De fleste kjente seg igjen i alle situasjonene og da vi delte opplevelser og erfaringer etterpå ble det mye latter og gjenkjennende nikk. Det var også en god diskusjon rundt løsningene av situasjonene etterpå. Som frisører har vi alle opplevd situasjoner i salongen med misfornøyde kunder hvor kundeservicen spiller en større rolle enn fagkunnskap. Konklusjonen vi kom fram til i gruppa var at dette er god erfaring og ha med seg inn i lærerrollen. God kundeservice og sunn fornuft er ikke bare salgstriks for bruk i salongen av frisører, det kan like gjerne være god pedagogikk utført av en lærer som fungerer godt i en læresituasjon på skolen.

Vi evaluerte kursdag 2 på samme måte som kursdag 1 med anonyme spørreskjemaer (vedlegg 5). Disse viste at deltakerne følte seg tryggere og mer forberedt og gledet seg til å prøve ut i praksis de tipsene de hadde fått denne dagen. De skrev ting som;

Fikk noen a-ha opplevelser, vet nå mer konkret hva jeg må bli flinkere til.

Veldig bra med slike kurs, men skulle ønske jeg fikk det før jeg ble lærer.

Til tross for at jeg fortsatt var novise, var det fortsatt jeg som planla og lagde oppgaver og ledet kurset alene. Jeg hadde også denne gangen forberedt en hjemmeoppgave til deltakerne som jeg gikk igjennom (vedlegg 6), i god tro om at det var demokratisk fordi alle ble sett, hørt og tatt på alvor. Etter at de hadde observert prøveeksamen og vært sensorer på eksamen skulle den sendes til meg elektronisk på samme måte som sist. Oppgaven var å skrive en rapport hvor de reflekterte rundt lærerrollen og beskrev seg selv som lærere ut fra kompetanse- og målområdene i fagplanen jeg hadde lagd for dette kurset:

- Læreren og eleven/ lærlingen
- Læreren og organisasjonen
- Læreren og samfunnet

Modul 1 og 2 var nå gjennomført og det som gjenstod var modul 3, observere prøveeksamen og modul 4, være sensor på eksamen. Elevene på skolen har to måneder før eksamen noe vi kaller prøveeksamen. Da utfører de praktiske oppgaver som klipp og farge på modeller, og blir vurdert av lærere ved skolen som de kjenner godt. De vet helt fra skolestart hvilke disipliner de skal utføre og har god tid til å skaffe seg modeller og få klarhet i oppgavene. På eksamen utfører elevene de samme disiplinene på modeller, men blir da vurdert av eksterne sensorer. Denne gangen var det kursdeltakerne fra kurs 1. Men først skulle de være med å observere prøveeksamen. De fulgte en lærer hele dagen og fikk på denne måten både satt seg inn i hvilke disipliner det dreide seg om, hvilke regler og rutiner som gjaldt og hvordan man regner ut karakterer. De fikk også

kjenne på stemningen og muligheten til å stille spørsmål rundt eksamen. Det er de samme grunnleggende klippene på eksamen som vi gjennomgikk i modul 1 på kurset.

Kursdeltakerne var spente før disse to siste modulene, men oppgavene viste at de synes dette var nyttig og en ålreit måte å gjøre det på. En av kursdeltakerne skriver;

Det å kunne observere på prøveeksamen og være sensor på eksamen var en kjempe erfaring og en utfordring å sette karakterer. Det er lett å glemme hvor ferske disse elevene er, selv om man har vært der selv for en stund tilbake. Derfor er det en god erfaring å være med på disse to rundene med eksamen. Jeg fikk også en tilbakemelding av læreren jeg gikk sammen med da jeg var sensor, at hun var enig med meg på de karakterene jeg satte, det var veldig greit å høre.

Jeg fikk også god tilbakemelding på kurset som helhet. Deltakerne synes tydelig det var en god ide og et godt tiltak å utvikle og holde et slikt kurs for å forbedre vår praksis. Jeg velger å trekke frem sitater fra to deltakere, først en som har jobbet litt på skolen og deretter en som er helt ny, som bekrefter dette;

Nå etter jeg har vært gjennom kursets 4 deler føler jeg meg sterkere pedagogisk i forhold til å jobbe som lærer ved skolen. Jeg har fått ett bredt innblikk i lærerrollen, og at jeg lettere kan bruke min faglige kompetanse på en pedagogisk riktig måte. Dette da i forhold til planlegging, tilrettelegning, gjennomføring, og vurdering av læringsmiljø og elevens læring.

Modul 2 synes jeg er det viktigste punktet, og det som er mest skremmende! Hvordan man skal lære bort, og hvordan forholde seg til elevene. Det husker jeg veldig godt fra jeg gikk der selv, at man kunne se godt hvem som kunne lære bort og hvem som ikke kunne... derfor synes jeg det er så viktig å sette seg i lærerrollen med en gang!

Aksjon 4: Vurdering av kurs 1



Vurderingsfasen omfatter vurdering av produktet, det vil her si kurset, og arbeidsprosessen i forhold til de kvalitetskriterier som ligger til grunn for arbeidet.

Kriteriene i denne omgang var det lærerteamet og ledelsen hadde satt opp som viktige punkter å ha med. Jeg var også interessert i å vite hva kursdeltakerne selv syntes og vurderte derfor veilederkurset etter de tilbakemeldingene

jeg hadde fått av deltakerne både muntlig og skriftlig. Spørsmålene de svarte på skriftlig var spørsmål om hvordan dagen hadde vært og hvordan de hadde hatt det. Jeg spurte om hva de hadde fått ut av kursdagene og hvilke forventninger de satt med og om de hadde forslag til endringer (vedlegg 4 og 8).

Det å forstå hvorfor noen ting fungerer, og hvorfor andre ting ikke fungerer, er en viktig side av lærerens pedagogiske kunnskap. Det er mye vi ikke vet om hvilke refleksjoner læreren gjør seg for å kunne forklare dette. Imsen (2006) kaller dette for taus kunnskap og det ligger mye taus kunnskap i vårt lærerteam. Vi kan, som Polanyi (2000) hevder, mer enn vi kan gjøre rede for. Vi sitter med kunnskap vi ikke kan forklare med ord. Det har hendt mer enn en gang at elevene mine har spurt meg hvordan jeg som frisør vet at fargen er ferdig eller hvordan jeg vet hvilken klippeteknikk jeg skal bruke. Svarene er ofte en blanding av faglig kunnskap og taus kunnskap. Jeg vet at fargen skal virke i 35 minutter fordi leverandøren har fortalt meg det og fordi jeg som frisør vet at den kjemiske prosessen i håret bruker 35 minutter. Allikevel hender det jeg vet at jeg må skylle ut fargen av håret før det har gått 35 minutter fordi jeg vet at fargen kan bli feil hvis den sitter så lenge. Hva som gjør at jeg vet det er vanskelig å sette ord på, jeg bare vet det. Jeg vet det på grunn av hårkvaliteten, hårtypen, og hvilken farge kunden skal ha, jeg vet det av erfaring men kan ikke forklare nøyaktig hvorfor. Jeg har taus kunnskap som frisør. Som lærer er det på samme måten. Vi klarer ikke alltid sette ord på det vi mener er riktig og lurt, og gjør derfor noen ganger ting vi ikke er enige i fordi vi mangler de rette argumentene for å gjøre det annerledes. Vi har erfaringer og rutiner som er med på å påvirke det vi gjør. Og det vi gjør, det gjør vi fordi vi mener det er fornuftig. Mange av lærerne har gode argumenter for hvorfor de ønsker å undervise på den måten de gjør, men de har ikke den pedagogiske terminologien som setter de rette ordene på det som gjør at det høres fornuftig ut for andre. Ofte hører jeg argumenter som *det har jo alltid vært sånn* eller *sånn gjør vi det her*. Det forteller meg at det er mange rutiner og tradisjoner ved skolen vi ikke tør utfordre fordi vi ikke har de rette argumentene til hvorfor vi ønsker en forandring. Jeg blir nysgjerrig på om hvis vi hadde kunnet sette ord på den tause kunnskapen vår, om det hadde bidratt til at vi hadde fått mer selvtillitt som lærere? Jeg tenker på elevene våre og starten på dette prosjektet. Lærerne bestemte seg for å forbedre sin praksis fordi elevene ikke så sammenhengen mellom det de gjorde og konsekvensene av det. De forstod ikke nok til å føle selv at de mestret faget på en tilfredsstillende måte. Dersom det hadde vært en lærer som sa det

samme; *Jeg ser at det jeg gjør med elevene fungerer bra, men jeg forstår ikke hvorfor...* og vi hadde satt i gang tiltak for å bidra til at lærerne så sammenhengen mellom det de gjør og konsekvensene av det, og i tillegg kunne argumentert for det på en faglig måte, ville ikke den tause kunnskapen da blitt til faglig trygghet og læreren hadde gått fra å handle uten retning til å mestre lærerhåndverket? Jeg vil tro at vi da også ville hatt selvtillitt nok til å utfordre de tradisjonene på skolen som vi ønsker å endre på en helt annen måte enn i dag.

På skolen der vi jobber evaluerer elevene skolen og lærerne anonymt siste skoledag. De har denne dagen fått alle karakterer og skal ikke vurderes av lærerne på noen måte lenger og jeg opplever at de er både saklige og ærlige i evalueringen. De er ikke redde for at det de sier skal *bli brukt i mot dem* eller ha noen form for negativ konsekvens. Elevene trekker frem egenskaper som tålmodig, forståelsesfull og faglig dyktighet som positive trekk hos lærerne, samtidig som usikker, utålmodig og firkanta blir oppfattet svært negativt. Dette er ikke overraskende resultater i seg selv. Selvfølgelig liker elevene å ha flinke, tålmodige lærere framfor sure regelryttere. Men om jeg hadde spurt lærerne om de var bevisste hvilke konsekvenser deres humør og handlinger har for elevenes læring tror jeg nok overraskelsen ville blitt større. Flere lærere har uttrykt frustrasjon over at de ikke forstår hvorfor elevene oppfatter dem som dem gjør og vet ikke hva de skal gjøre for å endre på situasjonen. Jeg tror en måte lærerne kan videreutvikle seg positivt på er gjennom å tilegne seg mer pedagogisk kunnskap. Hadde de forstått sammenhengen mellom hva de gjør og konsekvensene av det på en pedagogisk måte, ville de utført lærerhåndverket med en helt annen mestringsfølelse og jeg tror, mindre frustrasjon. Som jeg nevnte innledningsvis er min erfaring at elevene mine opplever en positiv forskjell på min pedagogiske bakgrunn som utdannet yrkesfaglærer. Opplevelsen av en tålmodig og forståelsesfull lærer kan for eksempel ha med lærerens veiledningsstil å gjøre, og ved å bli bevisst på sin egen pedagogikk og konsekvensene av den kan man fremmer disse positive trekkene hos en lærer som elevene setter pris på.

Jeg mener alle har, bevisst eller ubevisst, ulike forforståelser og holdninger som er innebygd i vår virkelighetsoppfatning som er med på å påvirke hvordan vi utfører vår praksis. Aadland (2004:54-55) forteller om praktikere som har kommet fram til sin profesjonelle dyktighet gjennom å utvikle sine egne faglige, men ikke-vitenskapelige

teorier om *hva som virker* og som gjerne sier ting som; *legg fra deg bøkene, brett opp ermene og sett i gang, så skal jeg vise deg hvordan*. Disse teoriene kan være gode og effektive, men mangler den systematiske etterprøving, finpussing og oppbygning som skoleteoriene gjerne bygger på. Denne konflikten mellom teori og praksis, som jeg også møter som yrkespedagog i det private frisør opplærings systemet, dreier seg egentlig om spørsmålet om man skal bygge på skoleteori eller personlig fagteori. Jeg ser ingen grunn til å måtte velge en av delene. Vi kan ta utgangspunkt i vår profesjonelle dyktighet og sette det i et system gjennom å bevisstgjøre oss vår pedagogikk. Dette er noe av det jeg prøver å gjøre i dette aksjonsforskningsprosjektet.

Når jeg skulle vurdere kurs 1 brukte jeg loggene og hjemmeoppgavene til deltakerne som vurderingsgrunnlag fordi jeg mener det er deltakerne selv som kan si best hvordan kurset var for dem. Jeg støtter meg igjen til Sidsel Tveiten (2007) som hevder vi er eksperter på oss selv og *vet best selv hvor skoen trykker...* Jeg valgte også å sende en rapport til ledelsen slik at de kunne komme med sine tilbakemeldinger i forhold til sine krav og forventninger.

Loggene ga god tilbakemelding på kurset. Deltakerne skrev at de synes kurset var nyttig. Det bidro til at samholdet i lærerteamet ble bedre fordi de ble bedre kjent med hverandre. De uttrykte også at de følte de sto sterkere faglig i forhold til undervisningen og det gjorde det mindre skummelt å undervise. Hjemmeoppgavene fikk jeg derimot ikke så god tilbakemelding på. Deltakerne synes det var vanskelig å forstå hva jeg var ute etter å få svar på. Jeg oppdaget at oppgavene var overflødige. Jeg opplevde at deltakerne fikk mer ut av å reflektere og dele erfaringer i gruppa enn å gjøre oppgaver individuelt hjemme. Jeg opplevde også prosessen med å lage og dele ut oppgaver som lite demokratisk. En annen ting jeg følte behov for å endre på var mengde rollespill. Fordi jeg tror at vi lærer best når vi oppdager selv, ønsket jeg å benytte enda mer rollespill og erfaringsdeling på neste kurs.

Aksjon 5: Læring kurs 1



Sund (2005) påpeker at dokumentasjon av arbeidet for eksempel i form av kartotekføring, planer og logg, med beskrivelser av arbeidet kan være nyttig grunnlag for læring og erfaringsdannelse. Videre sier hun at læringsfasen innbefatter vurdering av hva som fungerte bra og hva som ikke fungerte så bra, med tanke på lignende arbeidsoppgaver senere og vurdering av hvilken overføringsverdi erfaringene har til andre arbeidsoppgaver og situasjoner. Jeg brukte i denne fasen rapporten med tilbakemeldingene fra deltakerne, tilbakemeldinger fra ledelsen og egne erfaringer til å videreutvikle kurset ved å svare på spørsmålene: Hva fungerte bra? Hvordan vil jeg bruke dette videre? Hva vil jeg endre?

Hva fungerte bra? Hvordan vil jeg bruke dette videre?

Rollespillene og den praktiske treningen fungerte veldig bra. Det gjorde også erfaringsdelingen vi hadde etter rollespillene. Jeg oppfattet at det var dette deltakerne opplevde som nyttig og interessant. Jeg ønsket derfor å legge til mer praktisk veiledningstrening og tid til felles refleksjon og erfaringsdeling siden det var det deltakerne fremhevet som lærerikt. Kommunikasjon er et viktig redskap i selvutvikling i følge Greta Marie Skau (2005). Hun hevder at bare ved å sette ord på erfaringer, tanker og følelser slik vi gjorde i loggene, kan vi klargjøre, strukturere og videreutvikle dem. Hun bekrefter dermed det jeg opplevde i erfaringsdelingsprosessen at det var da deltakerne oppdaget mest. Videre skriver Skau at gjennom å sette ord på erfaringer, tanker og følelser overfor andre får vi også reaksjoner tilbake som vi kan lære noe av – om dem, men kanskje enda mer om oss selv.

Hva vil jeg endre?

Loggene fortalte at deltakerne synes det var for mye skriftlig arbeid og at hjemmeoppgavene ikke fungerte slik jeg hadde sett det for meg. Jeg oppdaget at det var unødvendig med disse skriftlige oppgavene for det var den praktiske treningen de skrøt av og hadde nytte av. Jeg valgte derfor å ta vekk hjemmeoppgavene mellom kursdagene og la til refleksjonsnotat etter hele kurset isteden. På denne måten mistet vi ikke muligheten til å sette ord på det vi hadde opplevd og oppdaget, men vi kan gjøre det på

en mer fenomenologisk måte som kanskje fremmer enda mer refleksjon og dermed også mer læring.

Tilbakemeldingen fra deltakerne sammen med egen observasjon antydte at jeg hadde brukt for mye fra læreplanen til praktisk pedagogisk utdanning⁷ uten å tilpasse det godt nok for dette kurset. Det ble for mye ord i forhold til handling etter vår smak. Jeg opplevde på dette tidspunktet en utvikling i egen læreprosess og oppdaget at det synet jeg hadde på demokrati hadde endret seg og det jeg hadde gjort som jeg mente var demokratisk var ikke lenger tilfredsstillende nok. Jeg hadde i følge Dreyfus og Dreyfus (1986:22) gått fra å være novise til avansert begyner gjennom å ha tilegnet meg ny erfaring ved å mestre virkelige situasjoner. Jeg hadde nå behov for å gjøre oppgavene mer forståelig ved å gjøre de mer praktiske. *When the head and the hand are separate, it is the head that suffers*, hevder Sennett (2008:44), og peker på viktigheten av å ha balanse mellom teori og praksis. Jeg hadde lagt for mye vekt på teori og på den måten separert forståelsen mellom teori og praksis. Jeg hadde nå et behov å redde hodene fra å lide som Sennett uttrykker det. Det holdt ikke lenger å spørre deltakerne hva de ønsket for deretter å legge til rette for disse ønskene. Jeg hadde behov for å inkludere de enda mer i prosessen. Jeg begynte derfor å lete etter alternative inspirasjonskilder til kursplanen min til læreplanen til PPU og generell læreplan. Jeg opplevde at disse ble for mye i forhold til at jeg skulle sette opp en plan for et kurs som gikk over 35 timer og ikke en hel utdanning.

I november 2008 fikk masterstudiet på Hiak besøk av STX Norway A/S. Det er et verft i Florø hvor de holder på å utdanne sveisere til mekanikere internt i bedriften. De hadde ingen erfaring med yrkesfaglige prosjekter som dette fra før og hadde derfor fått hjelp av høyskolelektor Arne Roar Lier og førsteamanuens Ronny Sannerud (2008) fra Hiak. Jeg har aldri vært spesielt interessert i verken sveising eller mekanisk arbeid, men da jeg så på dagsrevyen samme kveld tok jeg meg i å fortelle mannen min om hvordan disse skipene ble til da vi så nyheten om et skip som hadde havarert utenfor Nesodden. Jeg fortalte ivrig og engasjert mens mannen min så ut som et spørsmålstegn og utbrøt *Hvordan i all verden vet DU alt dette?!?* Det var måten de hadde presentert prosjektet på. Det var tydelig, det var folkelig og det var med en stolthet som fylte hele rommet.

⁷ Heretter forkortet med PPU

De fortalte hvordan de i samarbeid med Lier og Sannerud hadde utviklet en *forenklet læreplan*⁸ som kun besto av 3 spørsmål. Det var rett på sak og enkelt å forstå.

Spørsmålene var:

- Hva må vi kunne?
- Hvordan skal jeg lære det?
- Hvordan kan jeg bevise at jeg har lært det?

Dette vekket gjenkjennelse og ga mer mening for meg enn det jeg hadde gjort tidligere med læreplanen til PPU og generell læreplan. Jeg lot meg derfor inspirere av STX Norway-prosjektet videre og brukte spørsmålene i planleggingen av kurs 2.

Veien videre

Etter læringsfasen ser vi i Pila det står *Ny jobb* og en pil tilbake til fase 1, produktutvikling. Vi lærte av de erfaringene vi fikk i den første prosessen og tar de med oss videre når vi skal begynne på en ny prosess. Det betyr at jeg starter neste prosess, å planlegge kurs 2, med helt andre forutsetninger enn jeg hadde før kurs 1. Jeg beveger meg på denne måten oppover i den hermeneutiske spiralen og videreutvikler mine erfaringer, kunnskaper og forforståelser.

Det som i vitenskapen skaper forskeren, er evnen til å få øye på spørsmål. Å få øye på spørsmål betyr å kunne bryte igjennom det som behersker hele vår tanke og erkjennelse som et lukket og ugjennomtrengelig lag av ensrettede formeninger. Det er denne evnen til å bryte igjennom, slik at nye spørsmål kommer tilsyne og nye svar blir mulige, som først skaper forskeren (Gadamer 2003:28)

Gadamer mener dette dreier seg om å utvide vår forståelseshorisont. En horisont er ingen fast grense, men noe som beveger seg i samme retning og åpner for utvidelse (Gadamer 2010:281). Utgangspunktet for kurset er fortsatt et ønske om veilederkurs for frisører som underviser. Rammene for kurset var fortsatt de samme, men både tilbakemeldinger fra kursdeltakerne og egne opplevelser fra kurs 1 gjorde at jeg hadde behov for å gjøre noen endringer. Jeg hadde behov for å utvide forståelseshorisonten ut fra de erfaringene jeg satt med fra kurs 1 som jeg nå kunne bygge videre på.

⁸ Forelesningsnotater ligger på fronter på Hiaks hjemmeside www.hiak.no (20.4.2010)

Utviklingsprosjekt med lærerteamet

Aksjon 6: Produktutvikling av kurs 2



Min utvikling i løpet av det første kurset hadde ført til at jeg nå hadde noen behov jeg var nødt til å tilfredsstille før jeg kunne fortsette med planleggingen av kurs 2. Jeg hadde for det første behov for å inkludere lærerne mer i planleggingen og for det andre ønsket jeg å planlegge ut fra de tre spørsmålene til Lier og Sannerud ⁹; *Hva må vi kunne? Hvordan skal jeg lære det?* og *Hvordan kan jeg bevise at jeg har lært det?*

Hva må vi kunne?

Det vi hadde snakket om i lærerteamet hele tiden var at vi ønsket å undervise på en måte som la til rette for oppdagelser hos elevene. Vi var enige om at det er viktig å være trygg på det faglige vi skal undervise i, og at det derfor er lurt å repetere det på kurset. Usikkerheten vår ligger i hvordan vi skal undervise mer på elevenes premisser for å bidra til oppdagelser. Veiledning er en mer inkluderende måte å undervise på og jeg var nysgjerrig på om det kunne være en måte å undervise på som ville bidra til å dekke våre behov. Petter Mathisen og Rune Høigaard har skrevet *Veiledningsmetodikk - en håndbok i praktisk veiledningsarbeid*, som inneholder beskrivelser av forskjellige veiledningsmetoder. Boken (Mathisen og Høigaard, 2004) er som forfatterne sier selv i forordet; *et bidrag til å svare på det gjentakende spørsmålet: Men hva skal jeg gjøre da, når jeg veileder?* Som prosjektleder tok jeg nå en avgjørelse på lærerteamets vegne. Jeg tenkte at å lære seg noen av disse veiledningsmetodene ville være et bidrag til å utvikle vår praksis. Jeg plukket ut 12 veiledningsmetoder fra boken til Mathisen og Høigaard jeg syns passet i undervisningen vår. Jeg har selv erfaring som både frisør og yrkesfaglærer og tenkte at de veiledningsmetodene jeg syns var relevante for meg også var relevante for flere i samme situasjon. Jeg plukket ut disse 12 veiledningsmetodene:

1. Aktiv lytting (Mathisen og Høigaard 2004:26) – kan beskrives både som en handling og som en holdning. Handlingen kjennetegnes av psykisk, fysisk og verbal oppmerksomhet. Holdningen kjennetegnes ved at du tror på

⁹ Forelesningsnotater ligger på fronter på Hiaks hjemmeside www.hiak.no (20.4.2010)

vedkommendes egne evner til å uttrykke seg og ta ansvar. Hensikten med aktiv lytting er at den veiledede skal være i fokus i samtalen og oppleve åpenhet og støtte når han uttrykker seg. Aktiv lytting er å møte den veiledede på vedkommendes premisser der hvor den veiledede er, noe som kan føre til at både veileder og den veiledede utvikler en bredere og dypere forståelse av situasjonen.

2. Modellæring (Mathisen og Høigaard 2004:68) – ved å framstå som en tydelig modell vil dette kunne virke som en effektivisering av veiledningen og redusere mulighetene for at den veiledede gjør grove feil. Hensikten med å benytte sitt potensial som modell er å bidra til en positiv utvikling og endring hos den veiledede.
3. Her-og-nå-fokusering (Mathisen og Høigaard 2004:46) – vil kunne hjelpe den veiledede til å komme i kontakt med saken eller problemet han står overfor. Det sentrale er hele tiden den personen som eier problemet, og personens opplevelse av problemet i den sammenheng han er i i øyeblikket. Hensikten er å hjelpe den veiledede til en ytterligere innsikt og forståelse av egen situasjon.
4. Suksessfokusering (Mathisen og Høigaard 2004:98) – ved å konsentrere seg om det den veiledede lykkes med og er god til, kan en få tydeliggjort den veilededes dyktighet, mestringsstrategier, ressurser og kompetanse. Ideen er at den atferd en gir oppmerksomhet har en tendens til å gjenta seg.
5. Oppsummering (Mathisen og Høigaard 2004:78) – innebærer en sammenfatning av hovedpunktene i det den veiledede har formidlet. Oppsummeringer skaper oversikt og vil være viktige bekræftelser på at den veiledede er hørt og forstått.
6. Motivasjon (Mathisen og Høigaard 2004:70) – Hva som motiverer en person vil variere. I veiledningen er motivasjon knyttet til å ivareta og forstå vedkommende slik at veiledningen blir optimalt tilpasset og er med på å skape framdrift, retning og lyst til å ta tak i de utfordringene den veiledede står overfor. Hensikten er å skape god energi som fører til forandring.

7. Utfordring og støtte (Mathisen og Høigaard 2004:108) – hensikten med å bruke utfordring og støtte på en systematisk måte er å skape et samarbeidsklima der den veiledede kan ta sjanser, eksperimentere, utforske og avdekke ulike forhold. Dersom dette skjer i en atmosfære preget av støtte, oppmuntring og ros, vil den veiledede kunne oppleve mestring og økt motivasjon.
8. Mål og målformuleringer (Mathisen og Høigaard 2004:72) – Det er målene som tydeliggjør hva den veiledede ønsker å strekke seg mot. Når de skal utformes, må en derfor ta utgangspunkt i den veilededes situasjon, perspektiv og forutsetninger. Målene må formuleres slik at både veileder og den veiledede vet hva de arbeider mot og når målet er nådd. Hensikten er å flytte den veilededes blikk ut over her-og-nå-situasjonen og bidra til å skape fokus, framdrift, motivasjon og kanskje håp.
9. Ros (Mathisen og Høigaard 2004:86) – er en form for feedback. Den støtten og oppmuntringen rosen gir, virker motiverende og signaliserer at den veileder bryr seg. Hensikten er å bidra til å styrke og stimulere den veilededes motivasjon og lyst til å ta fatt og gå videre.
10. Feedback (Mathisen og Høigaard 2004:40) – er den måten veilederen gir reaksjon eller tilbakemelding på. Hensikten med feedback er å støtte, motivere og utfordre til utvikling og forandring. Dette gjøres ved å bekrefte at en har forstått den veiledede og ved at en gir tilbakemelding som bidrar til at han beveger seg videre.
11. Observasjon og tolkning (Mathisen og Høigaard 2004:76) – Observasjon er mer enn å se, det innebærer å fokusere, sentrere og nøyaktig legge merke til hva som skjer. Hensikten er å skape kontakt, få tak i hva som sies, hvordan det blir sagt og hva den veiledede legger i det for å få et grunnlag for å tilpasse veiledningsmetode og strategi etter behov og situasjon.
12. Avslutning (Mathisen og Høigaard 2004:28) – avslutningen er viktig for opplevelsen og effekten av veiledningen som er gjennomført. Når veiledningen nærmer seg slutten, bør det være plass for oppsummering og refleksjon, slik at

den veiledede ikke sitter igjen med for mange ubesvarte spørsmål. Et annet viktig forhold i avslutningen er å fokusere på hva som kan eller skal gjøres framover, og hva som er tenkt eller planlagt.

Hvordan skal jeg lære det?

Lærere lærer også best ved å oppdage selv. Jeg foreslo derfor at vi skulle prøve ut disse veiledningsmetodene i undervisningen slik at vi kunne gjøre våre egne oppdagelser på våre egne premisser. På denne måten kunne vi få egne erfaringer om hvordan disse metodene fungerer i praksis, i vår praksis, samtidig som lærerteamet fikk det de hadde ønsket seg, nemlig veiledningstrening. Lærerne ble nysgjerrige og ville gjerne prøve det ut i en periode. Vi ble enige om at etter utprøvsperioden skulle vi snakke om og diskutere hvilke veiledningsmetoder det ville være lurt å ha med videre på kurset.

Hvordan kan jeg bevise at jeg har lært det?

Grendstad (1986:17) hevder i tillegg til at å lære er å oppdage, at å oppdage i flere sammenhenger kan være å finne meningen i det det dreier seg om. Ut fra denne teorien kan vi bevise at vi har lært de ulike veiledningsmetodene når vi kan vise at vi har oppdaget meningen med dem. Ved å bruke dem i undervisningen og beskrive i logger hvordan vi opplevde det og hva vi oppdaget kan vi dermed bevise at vi har lært dem. Jeg utviklet derfor et loggskjema (vedlegg 7), som vi skulle fylle ut hver gang vi hadde prøvd ut en metode som stilte spørsmålene; *Hvilken metode prøvde du ut? Hva gjorde du? Hvordan opplevde du det? og Hva vil være lurt å gjøre neste gang?*

Hva gjorde vi?

Hver morgen valgte lærerne hver for seg hvilken veiledningsmetode vi ville prøve ut den dagen. Det kunne være en ny metode vi ikke hadde prøvd ut før, eller en metode vi ønsket å prøve ut mer. Dette var opp til hver enkelt lærer. På slutten av dagen skrev vi logg om hvordan det hadde vært, hva som var bra og hvordan vi kunne brukt metoden videre og samlet disse i en perm.

Da vi hadde gjort dette i noen uker begynte vi å diskutere hvordan elevene opplevde de ulike metodene? Når lærer de best? Hva synes de om de ulike metodene? Det er jo deres

læring vi har fokus på, og de som vet best hvor skoen trykker (Tveiten 2007:4). Jeg kopierte opp flere eksemplarer av de 12 metodene og delte ut til elevene. Jeg fortalte hva vi lærerne drev med og oppfordret dem til å si sin mening om de ulike metodene og hvordan de opplevde utprøvingen. Hver fredag skriver elevene anonyme ukesevalueringer hvor de forteller hvordan de har det, hva de har lært og hvordan de oppfatter undervisningen. Vi fikk etter hvert noen tilbakemeldinger på metodene og utprøvingen også, for eksempel;

Bra med konstruktiv kritikk, det motiverer til å jobbe bedre.

Det var godt å få tilbakemeldinger som dette, det gjorde at vi følte at vi gjorde noe nyttig. Utprøvingen av de ulike metodene så ut til å fungere bra og det var mest positive tilbakemeldinger. Men av og til bommet vi nok litt med metodene, en elev skriver;

Når vi har test så får alle høye forventninger til karakterene pga dere gir inntrykk av at det går bedre enn det gikk.

Jeg diskuterte dette med noen av lærerne og det kom fram at vi synes det var lett å velge positive veiledningsmetoder som ros eller suksessfokusering i situasjoner hvor eleven ikke hadde gjort det så bra. Vi ønsker jo å motivere elevene og si hva som er bra, men ble enige om at det kanskje var lurer å velge en metode som var mer nøytral, som for eksempel oppsummering, i situasjoner hvor det skulle gis karakter fordi det var en mer følsom situasjon for elevene.

Jeg ønsket at utprøvingen av metodene skulle være frivillig så jeg blandet meg ikke inn i hvordan de forskjellige lærerne gjorde dette, men etter hvert oppdaget jeg at det var litt få logger i permen i forhold til hvor lenge vi hadde holdt på. Jeg ønsket å kartlegge situasjonen og finne ut grunnen til at det var så få logger. Jeg spurte lærerne hva grunnen til dette kunne være? Prøvde vi ikke ut metodene lenger? Glemte vi å skrive logg? Var det for liten tid til å skrive logg? Lærerne fortalte da at de egentlig følte at de hadde fått det de trengte og at de brukte de ulike veiledningsmetodene litt om hverandre og var litt lei av å skrive logg. De sa ting som; *skal vi ikke snakke om dette seinere, hva er poenget med logg nå da...?* Jeg avgjorde da at det var tid for å avslutte utprøvingen og loggskrivningen selv om dette var på et tidligere tidspunkt enn jeg hadde sett for meg.

Jeg tok de på alvor og syns ikke det gjorde noe for prosjektet videre at utprøvingen ble kortere. Vi hadde fått det vi trengte.

Jeg hadde valgt å bruke logg i utprøvingen fordi jeg har god erfaring fra tidligere prosjekter at det er med på å fremme refleksjon over det du har gjort. Unn Stålsett m.fl.(Stålsett, Sandal og Tveiten 1994) bekrefter dette ved å hevde at loggen blir brukt til å nedtegne forskjellige sider ved tilværelsen som registrering av data, beskrivelse av hendelser, betraktninger og refleksjoner, mens Jan Stålhane¹⁰ sier at:

Hensikten med logg er å trene på å registrere og skrive ned det som skjer. Trening på å registrere egne tanker, opplevelser og følelser. Det å skrive setter i gang refleksjon og når flere deler loggene sine med hverandre kan det dukke opp nye perspektiver, nye tanker og oppdagelser. Det å fordype seg i en sak ved å reflektere sammen fra ulike synsvinkler og se nye måter å gjøre ting på, gjør at man kan oppdage noe man selv ikke har sett tidligere.

Overfører jeg dette til undervisningen og loggene vi skrev i forbindelse med utprøvingen av de ulike veiledningsmetodene tolker jeg at det kan sies at loggene beskriver hva som skjedde, hvordan det skjedde og til slutt personens tolkning av hvorfor det skjedde og eventuelt hva som kunne ha vært gjort annerledes. I den prosessorienterte skrivemetodikken heter det at *å skrive er å tenke*. Når man må sette ord på det man har opplevd, følt og tenkt og må reflektere over hva som faktisk hendte oppleves situasjonen på nytt. Å venne seg til å skrive logg er derfor en måte å utvikle sin egen praksisteori på, men når lærerne nå var lei av å skrive logg tolket jeg det dit hen at det var på tide å dele det vi hadde og tenke sammen gjennom dialog isteden.

Jeg arrangerte derfor et møte med alle lærerne for å samle og dele de erfaringene vi nå satt med om de ulike metodene og finne ut hvilke vi syns vi skulle ha med på veilederkurset. Vi hadde på dette tidspunktet ikke fått prøvd ut alle 12 veiledningsmetodene, men noen metoder hadde blitt prøvd ut flere ganger. Vi hadde prøvd ut aktiv lytting, ros, modellering, feedback, motivasjon, utfordring og støtte, mål og målformulering, observasjon og tolkning, her og nå fokusering, og oppsummering. Vi snakket om hvorfor vi ikke fikk prøvd ut alle metodene og det kom fram at de som

¹⁰ Høgskolelektor Jan Stålhane sa dette på en forelesning på Hiak 23.10.2008

underviser sjelden, for eksempel bare en dag i uken, de kunne glemme det fra gang til gang. Andre ganger hendte det at man bestemte seg for en metode på morgenen for eksempel for aktiv lytting, men endte opp med en annen metode, for eksempel ros isteden fordi det passet bedre i den situasjonen som dukket opp den dagen. Fikk man god erfaring med en metode ble det fort sånn at man ville bruke den. Det ble også trukket fram som bra at det var flere metoder å velge mellom, selv om ikke alle hadde fått prøvd ut alle metodene var det ingen de ville ta vekk. Vi ble derfor enige om at det var lurt å ha med alle tolv metodene på kurset fordi det var godt å ha flere å velge mellom.

I tillegg til loggene fra utprøvingen skrev alle lærerne hver sin logg på hvordan de hadde opplevd utprøvingen etter at jeg hadde avsluttet den. Jeg ønsket å få tak i hvordan de hadde opplevd utprøvingen og de ulike metodene og valgte derfor et annet loggskjema enn det vi brukte under utprøvingen. Jeg lot meg inspirere av et loggskjema med et fenomenologisk fokus fra boken *Samarbeid og konflikt: to sider av samme sak* (Hartviksen og Kversøy 2008:69) som inneholder 6 spørsmål som får fram lærernes egne opplevelser. I tillegg la jeg til et syvende punkt, *ordet fritt*. Loggen bestod dermed av disse syv punktene:

1. Hva gjorde du?
2. Hva tenkte du?
3. Hva følte du?
4. Hvordan opplevde du det?
5. Hva har du oppdaget?
6. Hva er det lurt å gjøre?
7. Ordet fritt...

Det viste seg å være en stor utfordring å skulle tolke loggene for å få et innblikk i hvordan lærerne opplevde de ulike veiledningsmetodene. For det første var ikke lærerne vant til å skrive logg på denne måten, og det de skrev kunne derfor bli utydelig og i stikkordsform noen steder. Det var derfor godt å kunne gå igjennom alle loggene i fellesskap på møtet og rydde opp i uklarhetene. For eksempel var det en som hadde skrevet;

Kul ide, se om det går an å bruke og hvilken nytte/respons det gir.

Før møtet med alle lærerne var jeg usikker på om det var utprøvingen av metodene eller metodene hun var spent på, og det viste seg at det egentlig var begge deler. Andre utsagn var tydelige og lette å forstå, som for eksempel;

Jeg tenkte at både jeg og elevene får hjelp av metodene.

Jeg følte at jeg fort fikk god tilbakemelding fra elevene, jeg så straks resultat og så at eleven ble i bedre humør.

Det var mange slike utsagn og samtalen vi hadde på møtet rundt disse var lystbetont og bekreftende. Vi var enige om at det var gode veiledningsmetoder og at de fungerte godt i undervisningen. De hjalp oss til å sette ord på noe av den tause kunnskapen og erfaringen vi satt med som ufaglært frisørlærerteam. Vi fikk gjennom utprøvingen av metodene og refleksjonen rundt den hjelp til å utforme en felles pedagogikk vi alle trivdes med og følte oss komfortable med. Noen bekreftet dette i loggene med utsagn som:

Jeg følte at det funker, at jeg som lærer føler meg mer sikker og at det hele blir mer pedagogisk riktig med en gang.

Jeg oppdaget at mye gjør jeg automatisk, men at det var bevisstgjørende med dette prosjektet.

Selv om utprøvsperioden ble kortere enn jeg først hadde sett for meg fikk jeg positiv tilbakemelding fra lærerne om at de synes dette var en bra måte å lære om veiledning på, og en skriver i loggen sin;

Morsomt og lærerikt opplegg. Vil gjerne ha mer av dette og lære mer inngående forskjellige metoder.

Etter møtet med lærerne møtte jeg en ny utfordring. Loggene skulle ikke bare forstås, de skulle også tolkes og analyseres og brukes i videre planlegging og utvikling av lærerкурset, og hvordan skulle jeg sikre at ikke mine meninger farget denne tolkingen? Jeg samlet alle loggene fra utprøvingen, elevenes tilbakemeldinger og loggene fra lærerne etter utprøvingen til et fellesdokument og lagde fire komplette datasett av disse. Jeg ga to til ledelsen, en til undervisningsansvarlig, som også hadde vært med på utprøvingen, og tok en selv. Inspirert av Bruce McKenzie¹¹ leste vi og markerte med markeringstusjer det vi synes var interessant og som pekte seg ut for oss. Vi gjorde dette hver for oss uten å snakke sammen. Jeg skrev deretter et sammendrag ut fra det vi hadde markert og ga til alle lærerne. Da alle hadde bekreftet at de kjente seg igjen og ikke hadde noen innvendinger eller noe de ville legge til brukte jeg det som grunnlag når jeg begynte å planlegge kurs 2.

Denne metoden ble oppfattet som demokratisk og god da vi gjorde det, men jeg ser i ettertid at jeg kanskje styrte prosessen litt for mye i forhold til hvordan jeg oppfatter demokrati i dag. Det ville vært mer demokratisk om lærerne som hadde skrevet loggene var de som fikk markeringstusjer og muligheter til å markere det de synes var viktig å ha med videre og sammen med ledelsen fikk lese sammendraget. En av fordelene med denne metoden var at vi var flere personer med ulik bakgrunn som tolket loggene. Fire personer, fire forforståelser som antageligvis legger vekt på ulike detaljer. Når disse detaljene blir forstørret og flyttet fram som forgrunn, trer andre empiriske fakta tilbake og danner bakgrunn; de blir kulisser som ikke blir tillagt vekt. Vi har ulike briller og ser dermed ulike ting, noen ser bare gult, noen ser bare blått, andre rødt. Men sammen ser

¹¹ Bruce McKenzie er direktør for Systemic Development Institute (SDI) og reiser mye rundt i verden og holder foredrag. Han har vært på Hiak tidligere og fortalt om en gang han fikk et oppdrag av en turistforening å finne ut hva som tiltrakk turister. Jeg hørte om dette gjennom min veileder Kjartan S. Kversøy og ble inspirert av måten han gjorde det på. Han inviterte alle som hadde noe med turisme å gjøre og som ønsket å være med. Han endte opp med 1500 personer. Disse delte han inn i små grupper på 5 personer. Alle 5 fortalte en historie hver om turisme. Etter de 5 historiene skulle de finne fellesnevner og plukke ut en person som skulle fortelle dette videre. Antall personer var etter dette første møtet nede i 300. Disse ble igjen delt inn i grupper på 5 og de gjorde det samme en gang til. 300 ble til 60 og når antall folk og historier var nede i 12 satt de igjen med håndterbar mengde empiri og kunne begynne å jobbe med tiltak ut fra hva historiene fortalte var god turisme. På denne måten ble alle i byen hørt, og de historiene som ble igjen tilslutt var et resultat av alle historiene. McKenzie hevder at man på denne måten kan være sikker på at det demokratiske blir tatt vare på i prosessen. McKenzie holdt et foredrag på Hiak 17.3.2010 hvor han gjenfortalte historien. Forelesningsnotater fra denne forelesningen ligger på fronter på hjemmesiden til Hiak www.hiak.no

vi *alle* fargene som en helhet. Resultatene ble derfor mindre subjektive og mer valide enn hvis det bare hadde vært meg og min tolkning som ble presentert.

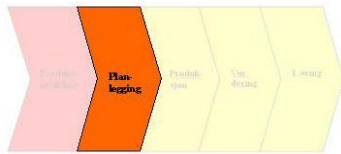
Den genuine og totale helhet vil det aldri være mulig å omfatte i en eneste teori, siden denne måtte ta mål av seg å dekke alle muligheter for tolkinger (Adland 2004:104-105).

Det vi fant ut ved å bruke denne metoden var at ingen av veiledningsmetodene utpekte seg verken som mer effektiv eller som ugunstig for vår undervisning. Det som var merkbart positivt var at flere kjente igjen metoder de hadde brukt før men ikke var klar over var en pedagogisk veiledningsteknikk. Flere av lærerne uttrykte at de opplevde at de fikk litt mer selvtillitt fordi de oppdaget at de var gode lærere som kunne noe om veiledning. Det kom også fram at lærerne ønsket å fortsette å bruke metodene i undervisningen på sin måte, uten logg, selv om vi avsluttet utprøvingen. Vi hadde nå litt erfaring med noen av metodene som gjorde at vi kunne plukke og mikse litt for å få den oppskriften som passer best til oss. Vi bekrefter med dette Bruners (2001) teorier som jeg også refererte til innledningsvis om at det er viktig å få et eieforhold til det du skal lære å bruke;

For det første vil barnet gjøre lærestoffet til sitt, det vil tilpasse sine oppdagelser til den indre kulturverdenen det skaper for seg selv. Like viktig er at oppdagelser og den følelsen av selvtillitt de gir, er læringens egentlige belønning.

Kurs 2

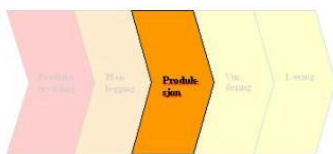
Aksjon 7: Planlegging av kurs 2



Da vi hadde gjennomført utprøvingen av de 12 veiledningsmetodene og analysert loggene fra lærerne og tilbakemeldingene fra elevene kunne jeg begynne å planlegge kurs 2. Erfaringer og tilbakemeldinger fra de første kursdeltakerne viste også at det var ønske om mer rollespill. Fortsatt inspirert av Grendstad (1986) og ordene, *å lære er å oppdage selv*, bestemte jeg meg for å bruke alle metodene i rollespill på kurs 2 for at kursdeltakerne skulle få noe av de samme erfaringene som lærerne. Deltakerne på kurs 2 har lite eller ingen erfaring med undervisning og veiledningsmetodene til Mathisen og Høigaard (2004). Jeg tenkte derfor de ville ha stor nytte av å prøve ut metodene selv og få egne erfaringer. Jeg hadde også god erfaring fra kurs 1 med rollespill og erfaringsdeling og ville derfor bruke det som metode i mye større grad på kurs 2. Vygotskji (1999) mener at fantasien er fundamentet for alle kreative handlinger og kaller den kreative egenskapen for fantasi. Han hevder at kreativiteten er en nødvendig forutsetning for menneskenes eksistens. Han sier videre at det ikke finnes noen motsetninger mellom fantasi og virkelighet. All fantasi bygger på elementer fra virkeligheten. Jeg valgte derfor å bruke rollespill som metode fordi jeg tror det er med på å ufarliggjøre lærestoffet litt. Vi prøver oss som lærere i situasjoner hvor vi *later som* og da er det ikke så alvorlig og man tør å prøve seg litt fram. På denne måten tror jeg vi kan oppdage mye mer enn om jeg bare skulle fortalt om metodene og deltakerne skulle prøve dem i undervisningen med en gang.

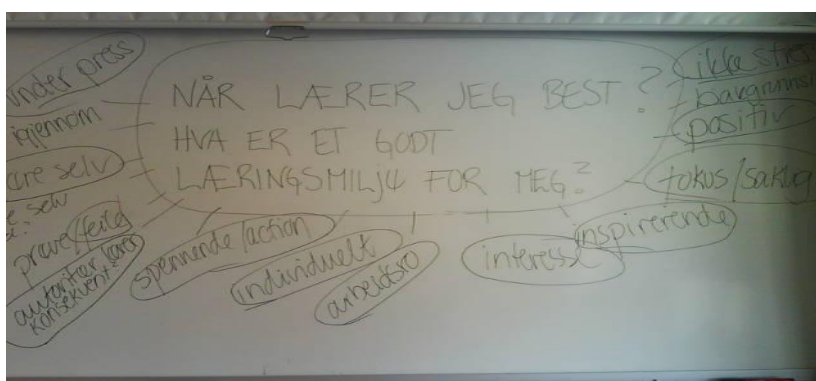
Forutsetningene mine for å planlegge dette kurset var helt annerledes nå enn første gangen. Jeg satt med egne erfaringer, jeg hadde fått tilbakemeldinger fra deltakerne fra kurs 1 og jeg hadde lærernes logger fra utprøvingen av de ulike veiledningsmetodene til Mathisen og Høigaard. Dette hadde ført til at jeg både hadde utviklet meg og utvidet min forståelseshorisont. Jeg hadde for eksempel en ganske annen oppfatning av hva demokrati er, og hadde etter mine nye begreper en mer demokratisk og inkluderende framgangsmåte nå.

Aksjon 8: Produksjon kurs 2



Da jeg hadde utarbeidet en plan for kurs 2 som både jeg og ledelsen var fornøyd med, sendte jeg ut invitasjoner til salongene. Jeg hadde også denne gangen lagt opp til dialog med deltakerne angående innholdet for å sikre at deltakerne skulle føle seg sett, hørt og tatt på alvor. Når man jobber med mennesker synes det for meg umulig og legge en plan og kun følge den uten rom for innspill og endringer. Det er viktig for meg å gjøre som Dewey (1997) anbefaler; å ha døra på gløtt. Jeg mener som Paulo Freire (2003) at læreforutsetninger på mange måter henger sammen med kommunikasjon. Dialogen får fram ting som bakgrunn, ønsker og kunnskaper og det er viktig at lærestoffet tar utgangspunkt i det som er viktig for eleven, dette kommer også fram gjennom dialogen.

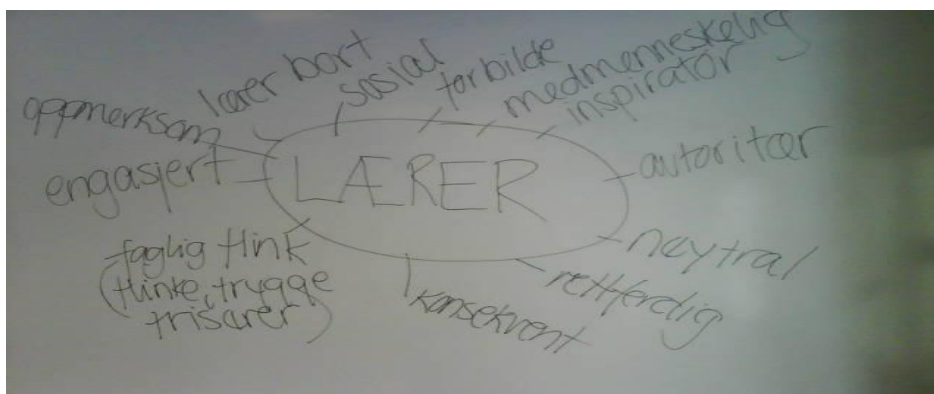
Jeg åpnet kurs 2 med pedagogisk sol¹² på tavla med teksten: *Når lærer jeg best? Hva er et godt læringsmiljø for meg?* Deltakerne var ivrige og bidro med flere tanker og ideer om hvordan vi liker å ha det når vi skal lære noe og hvordan vi lærer. De bød på seg selv og kom med flere eksempler på hvordan de likte å ha det da de gikk på skolen. Det kom tydelig fram i denne prosessen at vi er forskjellige og har forskjellige behov. I den pedagogiske solen kunne vi se at noen ønsker å ha musikk mens andre må ha arbeidsro. Noen er strukturerte og liker ikke stress, mens andre jobber best under press.



Figur 3: Bilde av den første pedagogiske solen

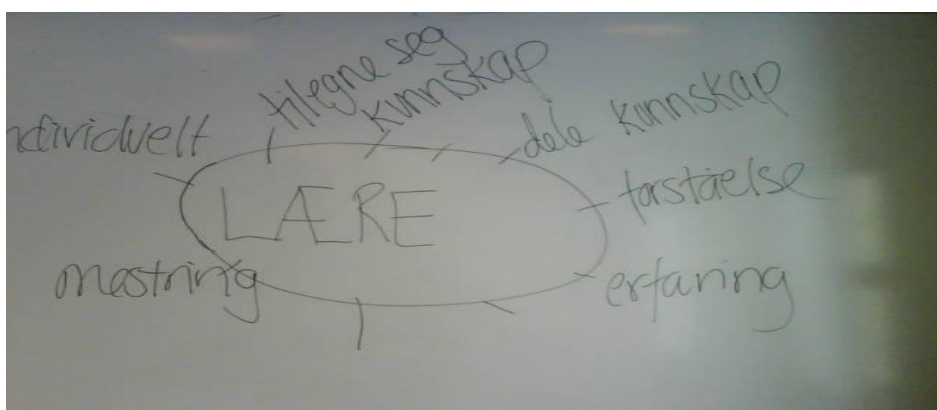
¹² Pedagogisk sol er et undervisningsverktøy som kan brukes på ulike måter. Bildene viser pedagogisk sol slik vi brukte det på kurset. Andre eksempler finnes i boka til Hartviksen og Kversøy (2008:48) og Sidsel Tveiten (2008:165).

Videre diskuterte vi lærerens rolle og hvordan vi kan bidra til å skape et godt læremiljø for våre elever. Det viste seg at deltakerne hadde høye forventninger til læreren og understrekte dermed professor Skogens utsagn¹³ om at på skolen er læreren den viktigste faktoren for elevenes læring. Deltakerne mente at læreren blant annet må være faglig flink, engasjert, oppmerksom, konsekvent, rettferdig og nøytral.



Figur 4: Bilde av den andre pedagogiske solen

Deretter diskuterte vi hva vi legger i det å lære. Vi diskuterte hva vi synes er lærerens jobb og hva som er elevenes ansvar. Vi kom fram til at dette også er individuelt på samme måte som hvordan vi lærer er individuelt. Noen sier de kan noe når de vet hvordan de gjør det mens andre ikke mener de kan det før de mestrer det. Følelsen av mestring er individuell, men en av lærerens arbeidsoppgaver er å fremme denne følelsen hos elevene og inspirere til videreutvikling.



Figur 5: Bilde av den tredje pedagogiske solen

¹³ Professor Kjell Skogen professor i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, sa dette under en forelesning han holdt på Hiak 4.12. 2009. Jeg finner lignende argumenter i stortingsmelding 11, dette drøfter jeg videre i kapittel 5.

Da vi hadde snakket om hvordan vi mente læreren skulle være var det på tide å gå igjennom faginnholdet i undervisningen. *Hva skal vi lære bort?* Denne delen av dagen var nesten lik første dagen på kurs 1, vi diskuterte de grunnleggende klippeteknikkene, regler og rutiner på skolen og timeplanen. Etter dette presenterte jeg kort de 12 veiledningsmetodene og fortalte at vi skulle gå igjennom dem grundig med rollespill neste gang. Etersom det var fire uker til, oppfordret jeg til at de kunne prøve dem ut i salongen på kunder og kollegaer.

Vi evaluerte dagen på samme måte som vi gjorde på kurs 1 med anonyme evalueringsskjemaer (vedlegg 8). Siden jeg hadde fjernet den skriftlige hjemmeoppgaven hvor de kunne fortelle hva de ønsket fokus på neste kursdag, hadde jeg lagt til et punkt på evalueringsskjemaet om forslag til neste gang istedenfor, men det kom ingen forslag. Deltakerne gav tilbakemeldinger som vitnet om en nyttig og lærerik dag. De skrev blant annet at;

Det har gått opp en del lys med dette å lære og å forstå, føler jeg har lært masse.

Sitter nå med en følelse av at jeg gleder meg til eventuelt å jobbe på skolen. Var deilig å gå gjennom det faglige.

Deltakerne hadde til nå både blitt sett, hørt og tatt på alvor så nå var det tid for å utfordre de litt. Jeg startet dag 2 med å gi dem en praktisk utfordring. Etter lunsj skulle deltakerne en og en lære bort noe til oss andre. De fikk fritt velge hva de ville lære bort og hvordan de ville gjøre det. Jeg satt ingen begrensninger verken på innhold eller tid. Dette ble tatt imot med blandete følelser, noen smilte og sa de gledet seg, mens andre ble helt stille og begynte å bite negler. Etter at jeg hadde presentert utfordringen gikk vi sammen to og to og begynte å intervju hverandre. Deretter presenterte vi den personen vi hadde intervjuet for de andre i plenum. På denne måten ble vi bedre kjent, samtidig som vi fikk øvd oss litt på å presentere noe for andre.

Etter intervjuene var det tid for å prøve ut de 12 veiledningsmetodene i rollespill. Vi delte oss inn i rollene kunde, elev, lærer og observatører. Vi diktet opp en case og

prøvde ut en metode. Deretter skrev vi logg ut fra den rollen vi hadde hatt og delte loggen og opplevelsen med hverandre. Vi brukte de samme loggskjemaene som vi brukte under utprøvingen av metodene i undervisningen. På denne måten fikk de noen minutter hver for seg til å reflektere over metoden. Deretter snakket vi sammen om hvordan vi hadde opplevd metoden. Etter delingen lagde vi ny case, valgte ny metode og gjennomførte et nytt rollespill. Vi skrev logg hver for oss, for så å dele med hverandre. Slik gikk vi igjennom alle de 12 metodene. Vi rullerte slik at alle fikk prøve alle rollene, og *tryggheten i den lille gruppen gjorde at det ikke ble så skummelt å gjøre rollespill allikevel* som en av deltakerne sa. Han hadde hørt om rollespillene fra en som hadde vært på kurs 1 og innrømte at han hadde gruet seg til det. Han like ikke så godt å stå foran andre og late som. I en pause fortalte han meg at han heller synes det hadde vært gøy og at han følte at opplevelsen ga ham mindre prestasjonsangst når det kom til det å stå foran hele klassen å undervise.

Etter lunsj var det tid for å gjennomføre undervisningsutfordringen. En av deltakerne spratt opp og sa at hun ville begynne. Hun er i tillegg til frisør, make-up artist og hadde i den forbindelse vært på kurs og lært garderobeplanlegging. Dette ville hun lære bort til oss. Vi ble med en gang svært interessert i temaet og undervisningen gikk som en drøm både for henne og oss. Vi lærte masse nytt og hun synes *ikke det hadde vært noe skummelt, bare litt klønete å komme i gang*. En inspirerende men *prestasjonsangstfremkallende* start for de andre, sa de. Det gikk veldig bra, og vi lærte noe nytt alle sammen, alt fra å føne krøller glatt og å legge øyenskygge, til hvordan man stiller åpne spørsmål og engasjerer klassen.

Evalueringen på slutten av dagen fortalte om nok en inspirerende og lærerik dag. Jeg valgte denne gangen å bruke det samme loggskjemaet (vedlegg 7) som lærerne tidligere brukte etter utprøvingen av veiledningsmetodene i undervisningen. Jeg synes disse ga mer rom til å fortelle om de individuelle oppdagelsene enn de evalueringsskjemaene (vedlegg 4 og 8) jeg hadde brukt på kurs 1. Kursdeltakerne var åpne og ærlige i loggene og fortalte om oppdagelsene sine. To eksempler viser at de har oppdaget noe i forhold til læring;

Jeg oppdaget at det er vanskelig å gjenfortelle det andre har sagt om seg selv og at det er viktig å holde fokus.

Jeg oppdaget at det å snakke og lære bort ikke bare har med forståelse å gjøre, men også følelser, forklaring og motivasjon.

Loggene sier også noe om hvordan deltakerne tenker å bruke det de har oppdaget videre;

I fremtiden tror jeg det vil være lurt å få metodene til å bli mer en del av det daglige.

I fremtiden mener jeg det vil være lurt å fortsette med samme opplegg, var en veldig grei måte å gjøre ting på. Man blir mer obs og får en skikkelig a-haopplevelse.

De to første kursdagene var nå over og det som gjenstod for deltakerne var å observere prøveeksamen og være sensor på eksamen på samme måte som deltakerne på kurs 1. Siden det var færre deltakere denne gangen fikk de selv velge hvor mange dager de ville være med. Alle synes det var spennende og hadde medgjørilige ledere i salongene som ga de tillatelse til å være med tre dager hver. Helt til slutt skrev de et refleksjonsnotat (vedlegg 9) hvor de reflekterte over kursets helhet, og over egen kompetanse og erfaring rundt de fire modulene i kurset; Modul 1: skolens planer, faginnhold, regler og rutiner, modul 2: pedagogikk, modul 3: observere prøveeksamen og modul 4: være sensor på eksamen. Dette ga meg et godt inntrykk av hvordan de opplevde kurset og et godt vurderingsgrunnlag.

Aksjon 9: Vurdering av kurs 2



Vurderingen av kurs 2 var det i hovedsak kursdeltakerne selv som stod for i refleksjonsnotatene sine. Jeg var den eneste som hadde erfaringer fra begge kurs og jeg opplevde kurs 2 som bedre enn kurs 1. Dette fordi jeg opplevde at deltakerne i større grad oppdaget selv og var aktive og engasjerte i egen læring. De lærte mens de gjorde ting de følte var nyttige og lærerike. De oppdaget nytten av de forskjellige metodene etter hvert som de prøvde dem i rollespillene. Både Dewey (1997) og Vygotskij (2004) bekrefter at det er den aktive eleven, ikke den passive som skal utvikles i skolen. Eleven må aktivt forsøke seg og eksperimentere hevder Vygotskji og legger vekt på at det skal være sammenheng mellom skolen og det virkelige liv.

I refleksjonsnotatene gir kursdeltakerne tilbakemelding på hele kurset, noe som er svært nyttig for meg når jeg skal vurdere kurset i ettertid. Om modul 1: skolens planer, faginnhold, regler og rutiner, skriver de mye av det samme som deltakerne på kurs 1 gjorde når de evaluerte sin første dag; at det føles tryggere nå som de har fått en gjennomgang av hva de skal undervise i.

Modul 2; pedagogikk, hadde jeg på kurs 2 gjort mye mer praktisk med rollespill for å prøve ut de ulike veiledningsmetodene. Dette førte til at jeg også fikk en helt annen tilbakemelding. En av deltakerne beskriver den slik;

Pedagogikk-modulen følte jeg var veldig viktig for meg som aldri har undervist før å få med meg. Når vi først begynte med alle "rollespillene" skjønte jeg ikke så veldig mye av de, men etter hvert som vi gikk gjennom hvordan de ulike rollene oppfattet situasjonene innså jeg hvor stor betydning ulike læringsteknikker har. Når jeg står og hjelper lærlingene i salongen har jeg ikke tenkt over om jeg bruker "modellering" eller "utfordre og støtte". Men i ettertid er det noe jeg har tenkt mer og mer over! Jeg fant vel ikke noen klar favoritt hos noen av de ulike teknikkene, men jeg tror hemmeligheten ligger i å mikse de og finne en fin balanse mellom de ulike måtene å lære bort på.

Modul 3 og 4, observere prøveeksamen og være sensor på eksamen var lik som på kurs 1. Dette var noe kursdeltakerne på kurs 1 synes var nyttig og spennende og jeg så ingen grunn til å endre på det. Tilbakemeldingen fra deltakerne på disse dagene var også ganske like denne gangen;

Jeg er veldig glad for at det er en modul å observere på prøveeksamen. Ser for meg at jeg fort kunne syntes det hadde vært veldig skummelt å skulle bli kastet rett i det å være sensor på "the real thing"! Ved at vi fikk være med å observere fikk vi et innsyn i hvordan en eksamen på skolen går for seg, fikk merke stemningen i rommet og blant elevene, og vi fikk forberedt oss på hva vi skal se etter.

Eksamen synes jeg var en veldig morsom dag! Var en smule nervøs på begynnelsen, men fant fort ut at dette var ikke noe å være redd for. Synes i grunn det gikk smertefritt for seg.. Det var ikke mye uenighet om hvilke karakterer som skulle settes. Det igjen gjorde at jeg innså at dette er noe som kan passe meg, dette er noe jeg kan bli flink til...

Jeg oppdaget at de endringene jeg hadde gjort ga de resultatene jeg ønsket. Å planlegge kurset mer i samarbeid med lærerne var en god erfaring som bidro til at jeg oppdaget min egen utvikling. Jeg opplevde meg selv som en mye mer inkluderende og demokratisk lærer når jeg startet kurset med pedagogiske soler og dialog med deltakerne istedenfor en teoretisk og forelesningslignende gjennomgang av regler og rutiner. Mer praktisk undervisning med rollespill som gir kursdeltakerne muligheter til å oppdage selv og gjøre seg egne erfaringer følte mye bedre både for meg og for deltakerne, og viste at jeg hadde lært mye av å prøve ut de 12 veiledningsmetodene i undervisningen. Jeg kunne nå beviser hva jeg hadde lært ved å vise at *jeg hadde funnet meningen i det det dreier seg om* (Grendstad 1986:17). Jeg kunne beviser at utprøvingen hadde vært nyttig og lærerik for meg og at *den forenklete læreplanen* til Lier og Sannerud hadde fungert godt i planleggingsfasen. Jeg kunne også beviser at det ikke bare var jeg som syns det hadde vært et bra kurs. En av deltakerne bekrefter det når hun oppsummerer kurset slik;

Alt i alt føler jeg at dette kurset har vært veldig lærerikt. Klarer ikke helt å se for meg hvordan det skulle vært å begynne som lærer uten å ha gjennom gått dette. Hadde nok følt meg litt uforberedt. Så dette er absolutt noe skolen bør fortsette med når de skal ansette nye lærere. Tror det er viktig slik at elevene får en bra opplevelse av å gå på skolen ved å ha trygge, dyktige lærere! Jeg gleder meg masse til å begynne å undervise! Tror dette kan bli utrolig morsomt og lærerikt. Tror også dette er noe jeg kommer til å vokse på, tror jeg kommer til å lære en del om meg selv. Og ikke minst tror jeg dette kommer til å gi meg mer faglig dyktighet!

Inspirert av Nokut

Noen dager etter kurs 2 deltok jeg på et NOKUT-seminar hvor de presenterte nye søknadsskjemaer, kriterier og rutiner¹⁴. De la stor vekt på kvalitetssikring og jeg ble nysgjerrig på om dette var noe jeg kunne bruke i forbindelse med veilederkurset. NOKUT¹⁵ kontroller og utvikler kvaliteten ved norske universiteter, høyskoler og fagskoler, for å hjelpe disse institusjonene med kvalitetsutviklingen. Jeg valgte derfor å bruke det nye søknadsskjemaet og kriteriene som et verktøy og en inspirasjon til å kvalitetssikre veilederkurset.

Jeg skrev ut søknadsskjemaet og svarte systematisk på ett og ett spørsmål. Siden det ikke er en fagskole jeg skal starte opp, men et veilederkurs på 35 timer var noen av kriteriene unødvendige å bruke tid på å fylle ut presist slik som NOKUT krever, for eksempel nøyaktig beskrivelse av lokalet fagskolen skal ha undervisningen sin i. Jeg holder et kurs med få deltakere og benytter meg av et ledig rom på skolen. Det vil derfor være noe avvik fra hvordan skjemaet skal fylles ut for å få godkjent en fagskole og det jeg presenterer her.

Kurset beskrevet fritt oversatt etter NOKUTS kriterier i søknadsskjemaet om fagskole:

Veilederkurset er i hovedsak for de frisørene i bedriften som ønsker å jobbe med opplæring og tilbys kun internt i bedriften i første omgang. Kursdeltakerne melder seg på etter interesse og behov og har etter kurset muligheter til å jobbe med opplæring i bedriften.

Hovedmålet er å styrke veilederkompetansen til de som jobber med opplæring i bedriften. Dette er etter lærernes og ledelsens ønske og behov. Det er styret i bedriften som er øverste organ i denne forbindelse. Kursleder samarbeider med skolens ledelse angående veilederkurset som igjen samarbeider med styret. Jeg er ansatt både som faglærer og frisør i bedriften. Jeg har svennebrev som damefrisør og har bestått internopplæringen. Videre er jeg utdannet yrkesfaglærer i design og håndverk ved Hiak, hvor jeg nå også er masterstudent. Veilederkurset er utviklet gjennom dette

¹⁴ Disse er å finne på www.nokut.no

¹⁵ Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning

masterprosjektet. I tillegg har jeg bestått kurset ”Veilederrollen i praksis”, del 1, på Hiak.

Målet med veilederkurset er å gjøre deltakerne i stand til å veilede elever og lærlinger. Veiledning er i følge Sidsel Tveiten (2008:19);

en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier.

Slik jeg forstår dette er veiledning en form for dialog som foregår mellom to eller flere personer og som bidrar til å sette i gang en prosess hos den som søker veiledning. Denne prosessen er igjen med på å styrke mestringskompetansen til den som blir veiledet. Veilederkurset kan ut fra dette beskrives som en innføring i begrepet veiledning og er en presentasjon av noen veiledningsteknikker som kan brukes som verktøy i undervisningen.

Opptakskravet til veilederkurset er svennebrev og bestått internopplæring for lærere og faglig ledere og bestått internopplæring for instruktører. Opptakskravet sikrer at deltakerne har den kompetansen, det vil si de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kreves, i forhold til det faglige de skal undervise i senere. Det sikrer også at deltakerne har faglig erfaring de kan benytte seg av på kurset.

Kurset har i utviklingsperioden fordelt seg over fire dager. To dagssamlinger med teori/praksis, deretter minimum en dag hvor de er med å observere prøveeksamen og minimum en dag som sensor på eksamen. Tilslutt skriver de en rapport/refleksjonsnotat over alle dagene.

Kursdeltakerne må sette av 35 timer (5 dager a 7 timer) til kurset, det inkluderer en dag til skriving av rapport/refleksjonsnotat. Salongene informeres om dette før de melder frisørene på kurs. Dersom deltakerne ønsker å observere eller være sensor flere dager kommer dette i tillegg og må avtales individuelt med salongene. Det er ingen øvre grense på hvor mange dager deltakerne kan være med på prøveeksamen/eksamen.

Innholdet på kurset blir lagt opp i samarbeid med kursdeltakerne og består av både pedagogisk sol, idemyldring, forelesning, rollespill, observering, praksis, refleksjon (felles og individuell) og egenstudie. Metodene brukes for at deltakerne mest mulig skal kunne delta og bidra med egne erfaringer og problemstillinger og for at de skal oppdage selv. Rollespill der deltakerne spiller ulike roller og reflekterer sammen er med på å styrke deltakernes mestringskompetanse i forhold til veiledning. Deltakerne skriver logg hver kursdag som blir brukt i planleggingen av neste dag. På denne måten blir hver enkelt sett og hørt hele veien. De blir også oppfordret til å ta kontakt med kursleder eller skolens ledelse dersom det er spørsmål utover dette.

De to første dagene foregår i skolens teorirom. Der får alle deltakerne hver sin plass og det er god plass til rollespill. Alt utstyr og undervisningsmateriell de trenger får de utdelt. Praksisperioden foregår i skolens salong.

Kursdeltakerne praktiserer som sensor på elevenes avsluttende eksamen. De vil da i samarbeid med skolens lærere vurdere elevenes praktiske arbeid og sette karakter. Før eksamen er alle deltakerne med å observere prøveeksamen. De samme lærerne som de vil samarbeide med under eksamen er tilstede under prøveeksamen. Deltakerne har under prøveeksamen muligheter til å se på og sette seg inn i rutiner og stille spørsmål til lærerne. De kan på denne måten forberede seg til å være sensor på eksamen. Eksamensregler og faglige kriterier vil ledelsen gjennomgå på forhånd med deltakerne på et eget møte.

For å bestå kurset kreves full deltakelse alle dager. Situasjoner eller behov som ikke hindrer deltakeren å følge undervisningen, og heller ikke forstyrrer de andre deltakerne eller de arbeidsoppgavene som følger med kurset vil bli vurdert individuelt i samarbeid med ledelsen.

Etter endt kursdag skriver kursdeltakerne logg som de leverer til kursleder. Etter endt kurs skriver de en mer utfyllende evaluering av kurset som de leverer til kursleder. Begge disse skjemaene er anonyme. Kursdeltakerne skriver også en rapport/refleksjonsnotat som de sender til kursleder. Her beskriver de hvordan de opplevde de ulike modulene, hva de har fått ut av kurset og hvordan de kan bruke det de

har lært videre. Kursets innhold vil basere seg på disse rapportene og vil derfor variere noe fra gang til gang. Skolens ledelse får kopi av denne rapporten.

Kurset har som nevnt tidligere vært en del av et masterprosjekt. Kursleder har samarbeidet med sin læringsgruppe og veileder hele veien, og tatt hensyn til de innspill og tilbakemeldinger som har kommet underveis. Dette har samtidig vært en måte å kvalitetssikre kurset på.

Aksjon 10: Læring kurs 2



Jeg kan ut i fra vurderingen konkludere med at kurset var lærerikt både for kursdeltakerne og meg. Deltakerne skrev i refleksjonsnotatene sine at de syntes det hadde vært et bra kurs. De beskrev hvordan de kunne bruke det de hadde lært videre og viste på den måten hva de hadde fått utbytte av på kurset. Jeg opplevde at de oppdaget nye ting i forhold til læring og undervisning som de kunne ta med seg videre både som frisører og som framtidige frisørlærere. Jeg lærte også mye om veiledning og kommunikasjon. Jeg oppdaget nytten og effekten av veiledningsmetodene under utprøvingen, men også under rollespillene på kurs 2. Jeg mener at refleksjon har mye å si for læreprosessen og tror at noen av oppdagelsene mine skjedde da jeg i ettertid reflekterte over kurset og skulle vurdere det ut fra deltakernes refleksjonsnotater. Mye tyder på at også kursdeltakerne oppdaget nye ting mens de reflekterte over hva som hadde skjedd i refleksjonsnotatene sine i ettertid.

Schön (2001:61-62) hevder at refleksjon er en del av læreprosessen og deler den profesjonelles refleksjon i to:

1. Refleksjon-i-handling, hvor en multikombinasjon av viten, erfaring og intuisjon glir sammen, parallelt med at det handles. Vi reflekterer mens vi gjør det vi gjør, for eksempel reflekterte vi over hvordan vi brukte de ulike veiledningsmetodene mens vi brukte de.

2. Refleksjon-over-handling, er den etterfølgende tankevirksomhet over prosess og konsekvenser i det som har hendt. Når vi skrev logg etter å ha prøvd ut en veiledningsmetode og reflekterte over hva vi hadde gjort, effekten av det og hva vi skulle gjøre videre, reflekterte vi over handling.

Både deltakerne og jeg oppdaget og reflekterte over ting under kurset. For eksempel hvor vanskelig det er å ikke hjelpe noen som sliter med noe du kan, å bare observere og vente til de oppdager selv. Vi snakket mye om at elevene skal oppdage selv, men hva gjør man som frisørlærer når man ser at eleven er i ferd med å gjøre dramatiske feil i en kundes hår? Hvordan stopper man det uten å skremme både kunde og elev? Vi reflekterte over hvor lett det er å avbryte eleven, ta saksen og si, *se her skal jeg vise deg noe* og rette feilen selv mens eleven ser på. På denne måten hindrer man både dramatik, tårer og sinne, men kanskje også læring. Jeg tror på at å lære er å oppdage selv, og som Grenstad (1986) sier er det viktig å lære med hele seg, også følelsene. Mine elever har derfor stor frihet i klasserommet og jeg lar de oppdage selv så lenge jeg ser at det er forsvarlig. Med det mener jeg så lenge jeg som frisør og yrkespedagog kan stå for det eleven gjør. Dette medfører at det ofte kan være følelser inne i bildet når de klipper på dukkehodene som frustrasjon, glede, stolthet og av og til sinne. Når de klipper kunder vurderer jeg situasjonen litt annerledes. Jeg har da en annen grense for hva jeg synes er forsvarlig. Jeg er som lærer ansvarlig også for kunden, og kan derfor ikke alltid la eleven oppdage selv hvis jeg ser det kan gå på bekostning av kunden. Klipper de feil på dukken er det helt ok, konsekvensen er at de lærer av sine feil ved å oppdage feilene selv ved å se det gale resultatet. På kunder synes jeg det er annerledes. Jeg kan ikke stå og se på at de klipper helt feil på en kunde for etterpå å oppdage hva de kunne gjort annerledes. Kunden ville reagere og ikke akkurat tilrettelagt for oppdagelser og a-haopplevelser hos eleven. Negative følelser hos kunden kunne hindret denne situasjonen i å være en god læresituasjon for eleven og heller bidratt til en kaotisk situasjon hvor læring ville vært vanskelig sett med *å-lære-er-å-oppdage-brillene*. Jeg ville derfor hindret dette fra å skje, fordi jeg ikke tror på at eleven kunne oppdaget og lært noe i en situasjon hvor kunden kunne skapt en kaotisk situasjon. Jeg tror alle lærere ville gripe inn i slike situasjoner uten at det ødelegger for elevens læring. For å si det på en annen måte; av og til opplever jeg modellering som det mest passende når vi har kunder.

Veien videre

I tillegg til å utvikle et vellykket kurs, gjorde dette prosjektet noe positivt med lærerteamet. En som har mye erfaring med teamarbeid er Nils Arne Eggen. I boken *Godfoten, Samhandling - veien til suksess (1999)* skriver han om hvordan et lag består av flere medspillere som spiller sammen på lag. Jeg ser likheter med hvordan kollegaene mine og jeg jobber sammen på skolen og et fotballag. Lærerteamet er et lag som jobber sammen for å vinne på samme måte som fotballspillerne på Rosenborg spiller sammen for å vinne. Vi gjør hverandre gode og vil hverandre vel. Vår seier er ikke når vi har flere mål enn motstanderne når dommerene blåser av kampen, men når elevene forstår og gjør det de lærer om til sin egen kunnskap og kompetanse.

Eggen hevder videre at følelser blir skapt av opplevelser. Følelsene våre er tillært og det betyr at de også kan omlæres. Følelser som varer over tid blir til holdninger. De er også gjensidig smittsomme mellom personene i en gruppe. Plussfølelser blir til plussholdninger, minusfølelser til minusholdninger. Holdninger som varer over tid, og med samme smittsomhet innenfor en gruppe, blir til kulturer – plusskulturer eller minuskulturer. Lærerteamet erfarte positive opplevelser og positive følelser rundt dette prosjektet. Vi kan si vi føler vi har blitt bedre lærere, og ønsker å jobbe videre med å gjøre denne positive opplevelsen av endring til en kultur hvor vi stadig jobber med å forbedre vår praksis.

I følge den opprinnelige planen skulle vi nå begynne å utforme et kurs 3 på grunnlag av de erfaringene vi satt med fra kurs 1 og 2. Jeg hadde også i løpet av prosjektet fått ideer om felles fagdager for alle lærerne hvor vi kunne diskutere undervisningen, innhold og didaktikk og dele erfaringer med hverandre. Jeg tenkte også på å holde et felles møte med kursdeltakerne og lærerne før eksamen og prøveeksamen med gjennomgang av rutiner, regler og kriterier, istedenfor å ha det med på kurset. Da kunne vi fokusert mer på det praktiske på kurset og det kunne da også passet for flere. For eksempel for faglige ledere i salongene som har lærlinger men som ikke ønsker å undervise på skolen.

Det å arbeide med menneskelige relasjoner er utfordrende. Bruce McKenzie fortalte under foredraget sitt på Hiak hvordan ting endrer seg underveis i et prosjekt når man jobber med mennesker. Deltakere kan ha dårlige dager, ha skjulte agendaer, være

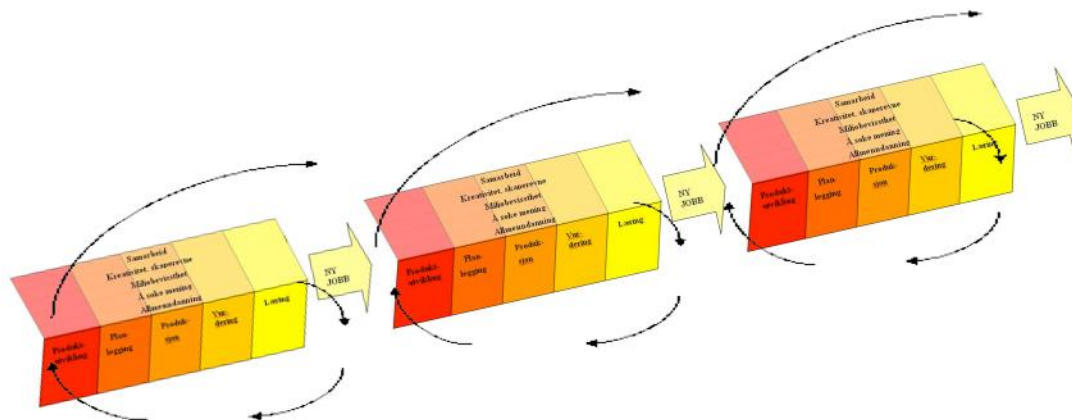
følelsesmessig *et annet sted* osv. og kom med et eksempel fra en fotballkamp. Jeg gjenforteller etter hukommelsen:

Treneren har sammen med laget satt opp en strategi for denne kampen. De har forberedt seg ved å se på tidligere kamper motstanderlaget har spilt før, de har trent på ulike taktikker og trekk, og planlagt kampen på forhånd. Rammene for kampen er lik for begge lag, de kan reglene og har til og med tre dommere med seg som skal passe på at alt går riktig for seg. Alt er lagt opp til at det skal bli en kamp slik de har sett det for seg. Kampen starter og ting begynner å bevege seg vekk fra planen. Spillerne på det andre laget oppfører seg annerledes enn planlagt, noe som gjør at alle spillerne plutselig oppfører seg annerledes og ballen blir sparket fram og tilbake i en og en halv time. Av og til blir spillerne så frustrerte at dommeren må bryte inn og minne de på hvordan reglene er og hvordan fotball skal spilles. Det hender til og med at spillerne oppfører seg på en slik måte at dommeren må straffe de med utvisninger, frispark og straffespark. Dette gjelder til og med fotballkamper på høyeste nivå hvor man skulle tro at spillerne kunne regler og fotballtaktikk godt. Men det hender faktisk selv på landslagsnivå at det kan sparkes ball fram og tilbake i 90 minutter uten at noen av lagene klarer å score et eneste mål.

Setter vi denne historien inn i et aksjonsforskningsperspektiv skjønner vi at det ikke er så rart at det av og til ikke går helt som planlagt eller at det blir vanskelig å bestemme faste konklusjoner. Et fotballag består av 11 personer som kjenner hverandre godt og som har spilt sammen mange ganger og har god erfaring. Vi i vårt prosjekt er helt ferske i aksjonsforskningsammenheng. Vi kan ikke reglene på forhånd, vi har verken trenere eller dommere som kan veilede oss underveis og vi har heller ingen opptak fra tidligere aksjonsforskningsprosjekter som gjør det vi skal gjøre som vi kan se på og lære av. Vi må lage veien mens vi går. Fordelen vår er at vi forhåpentligvis ikke møter noen motstandere på veien og vi har mer enn 90 minutter på oss.

Dette er også et godt eksempel på den hermeneutiske spiralen og den hermeneutiske regel som sier at man skal forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten (Gadamer 2003:33). Vi kan etter fotballkampen sette oss ned å se på opptaket og analysere enhver situasjon for å finne ut hva vi kunne gjort annerledes, hvordan vi kan forbedre vår praksis som fotballspillere. Men siden vi ikke kan spille kampen om igjen, og alle

fotballkamper er ulike kan vi ikke trekke noen bestemte konklusjoner. Vi kan bare stille nye spørsmål som vi kan gjøre vårt beste for å finne svar på i neste fotballkamp. Vi ønsker konstant utvikling av vår praksis, og slutter derfor ikke å undre oss over praksisen vår. Da er det på tide å legge opp som fotballspiller, eller i min situasjon, som aksjonsforsker.



Figur 6: Min hermeneutiske prosess

Intervjuene

Fire av deltakerne som var med på kurs 2 begynte å jobbe som lærere på skolen etter kurset og jeg ble sittende å lure på hvordan det gikk med dem. Jeg lurte på hva de bruker av det de lærte på kurset og om de kunne vært interessert i et oppfølgingskurs. Veiledning er et av flere redskap vi har for å ta vare på og utvikle kompetanse sier Liv Gjems (1995), og kompetanseutviklende tiltak som arbeidsgivere som regel benytter seg av er ulike dags- eller ukeskurs, som det jeg nå har utviklet.

Erfaringer tilsier imidlertid at en rekke etterutdanningskurs som brukes i kompetanseutviklingsøyemed ikke har den læringseffekt man kunne forvente ut fra engasjement fra kursdeltakere og økonomisk innsats fra arbeidsgivere (Moxnes i Gjems 1995)

Gjems (1995) forklarer dette med at kunnskap og informasjon som oppnås på kurs, ikke er lett å få implementert i en gitt organisasjon. Det som høres flott og riktig ut på kurs blir gjerne opplevd annerledes når man kommer tilbake til sin egen arbeidsplass og skal

forsøke å sette kunnskapen ut i livet. Jeg valgte å ta Gjems (1995) og Moxnes (i Gjems 1995) på alvor ved å intervju noen av deltakerne for å finne ut hva som hadde skjedd siden deltakerne var på kurs. Jeg sendte e-post til deltakerne på kurs 2 som nå jobbet på skolen og spurte om de kunne tenke seg å bli intervjuet. En svarte ja med en gang og jeg gjorde en avtale om tid og sted. Noen svarte at de kunne tenke seg å svare, men via e-post grunnet lang reisevei. En svarte ikke. Jeg utformet derfor noen spørsmål som kunne fungere like godt muntlig i et intervju og skriftlig i et spørreskjema. Jeg forsikret meg om at det var relevante og gode spørsmål i forhold til aksjonsforskningen ved å få bekreftelse fra læringsgruppa og veileder på Hiak.

Hva spurte jeg om og hvorfor det?

Jeg presenterer nå alle spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg 10) med hensikten bak:

Nevn 1-2 ting du husker fra kurset:

Når deltakere trekker frem det de husker fra kurset 3 måneder etter får jeg antagelig fram hva de lærte best av. Dette gir meg en god indikasjon på hva jeg skal ha med videre. Eventuelt hva jeg bør ha mer fokus på eller gjøre annerledes neste gang dersom det er noe vesentlig jeg mener de ikke trekker fram.

Hvordan har du fått brukt det du lærte på kurset i praksis?

Her får jeg frem nytteverdien av det de lærte. Hva var relevant? Hva bruker de i praksisen sin?

Hva kan du gjøre annerledes etter kurset?

Dette sier noe om hva de har lært. Læring er endring av vaner i følge Dewey (1997), og det de gjør annerledes nå, det kan jeg med sikkerhet si de har lært på kurset.

Hva ville du hatt mer av på kurset?

Her ønsker jeg å finne ut hva de synes var bra.

Hva ville du hatt mindre av på kurset?

Her ønsker jeg å finne ut hva de synes var irrelevant eller mindre viktig.

Hva ville du hatt på et oppfølgingskurs?

Vi hadde snakket litt om oppfølgingskurs allerede, så jeg visste at interessen for det i hvert fall hadde vært der. Ved å stille dette spørsmålet i intervjuet fikk jeg svar på om det fortsatt er relevant med et oppfølgingskurs, eller om det bare er noe jeg ønsker.

Samtidig får jeg vite hva de ønsker oppfølging på, hvis de ønsker det.

Hvordan føler du deg ivaretatt og fulgt opp?

En av hensiktene med kurset var at lærerne og ledelsen sammen skulle forbedre undervisningen på skolen. Vi la til rette for et samarbeid, en dialog om hvordan dette skulle gjøres. Forskeren i meg lurer derfor på hvordan dette samarbeidet fungerer etter at prosjektet er avsluttet. Går alle tilbake til gamle vaner slik Gjems(1995) forteller at vi ofte gjør eller tar vi ansvar for egen utvikling videre? Jeg minner meg selv på Aagaard Nilsen (2006) sin definisjon av aksjonsforskning som presiserer at for at det skal være aksjonsforskning må det være en handling som fører til forandring og ny kunnskap involvert. Jeg ønsker med dette spørsmålet å få svar på hvordan de nye lærerne blir ivaretatt og fulgt opp i etterkant av kurset av ledelsen og om kurset var en handling som førte til forandring og ny kunnskap?

Ordet fritt:

Hvis det er andre ting deltakerne ønsker å ta opp, eller det dukker opp spennende temaer underveis i intervjuet, har vi tid og mulighet her.

Da jeg gjennomførte intervjuet ansikt til ansikt med en av de tidligere deltakerne opplevde jeg det som en lærerik opplevelse. Det begynte veldig stivt. Jeg stilte spørsmål og hun svarte. Pause, jeg skrev notater. Neste spørsmål. Samme stive form. Men etter hvert løsnet det litt. Vi ble litt mer komfortable og praten gikk litt lettere. På slutten snakket jeg kanskje litt for mye i forhold til at det var et intervju og jeg var intervjueren, men informanten sa at det ikke gjorde noe da jeg selv kommenterte det. Jeg velger å se på det som en del av min hermeneutiske læreprosess og ser mulighetene for forbedring neste gang. Hovedhensikten med å gjennomføre et intervju muntlig gjennom dialog var

å oppnå en forståelse for hvordan kursdeltakeren hadde opplevd kurset både da og i ettertid og det følte jeg at jeg oppnådde. Hun bekreftet at hun følte det samme.

Hvilke svar fikk jeg?

Det var noen forskjeller i svarene jeg fikk muntlig kontra dem jeg fikk skriftlig, men for å presentere svarene på en mest mulig anonym måte har jeg valgt å ta med noen sitater både fra de skriftlige svarene jeg fikk på e-post og fra intervjuet. Disse presenteres i tilfeldig rekkefølge under.

Nevn 1-2 ting du husker fra kurset:

Rollespillene (Alle svarte det samme.)

Hvordan har du fått brukt det du lærte på kurset i praksis?

Jeg har gitt feedback i form av ros. For at elevene ikke skal miste motet hvis de ikke presterer bra nok, prøver jeg alltid å finne noe som er positivt når jeg gir feedback på for eksempel en klipp/farge. Deretter prøver jeg å skifte fokus til hva som kan bli enda bedre.

Jeg har ikke undervist før men jeg har nok vært sånn at når lærlingene i salongen spør meg så har jeg tatt kammen og saksa og vist dem det. Så jeg har nok blitt bedre til å spørre eleven fram, ikke legge svaret i hånda, men spør nok mer sånn at eleven faktisk svarer selv. Jeg føler at når man får tenkt seg fram til svaret så lærer man bedre. Mange i hvert fall. I stedet for å si det blir feil hvis du klipper sånn og sånn så spør jeg hva tror du skjer hvis du klipper sånn og sånn...

Hva kan du gjøre annerledes etter kurset?

Jeg kan kombinere de ulike læringsmodellene, og finne ut hva som fungerer best i praksis.

Hva ville du hatt mer av på kurset?

Ville hatt mer pedagogikk. Hvordan lærer mennesker, hvor lagres info, hvorfor lærer vi? Og brukt mer tid på å lære å se seg selv og andre. Mer om kroppsspråk. Og mer om virkemidler for å rydde opp i en eventuell uheldig situasjon.

Presentasjonsteknikk med video.

Vet ikke, vet ikke hva annet jeg kunne lært.

Hva ville du hatt mindre av på kurset?

Skrive mindre logg underveis i rollespillene, ble litt mye skriving om det samme. Hatt en logg til slutt etter rollespillene, heller spurt hva husker/lærte du... å oppsummere selv til slutt.

Hva ville du hatt på et oppfølgingskurs?

Kurs i presentasjonsteknikk og kommunikasjonsferdigheter (Innhold, kroppsspråk, stemmebruk, virkemidler o.l.)

Kunne godt tenke meg et oppfølgingskurs og hatt rollespill, men heller finne ut ting selv.. Litt selvstudie på en måte, ha rollespill og finne ut selv hva som passer, ikke lese om det først. Heller snakket litt om hva vi selv tror og føler passer... Erfaringsdeling... Hatt en situasjon og snakket om hva vi ville gjort i den situasjonen, hvilke metoder ville vi brukt, hva passer inn...

Hvordan føler du deg ivaretatt og fulgt opp?

Hvis du hadde vært der kunne vi snakke mer om det vi lærte på kurset i lunsjen og sånn. Men de jeg jobber med nå har jo ikke vært på kurset så det blir ikke til at vi snakker om sånt.. Kanskje vært bedre om alle lærerne hadde vært på kurset, da hadde det kanskje blitt et samtaleemne, noe vi hadde felles. Vi kunne ha spekulert og snakka om hva vi skal gjøre på samme måte som vi i salongen snakker om hva skjer hvis jeg bruker denne fargen på denne kunden... kan jeg bruke den og den læreteknikken på den eleven...

Ordet fritt:

Bra kurs, sitter igjen med mye men ønsker meg mere av alt, og kanskje enda dypere nedbrytning.

Etter intervjuene oppdaget jeg at deltakerne brukte det de hadde lært på kurset i undervisningen. Men de savnet fellesskapet og fagpraten vi snakket om på kurset at vi kom til å ha på lærerværelset om undervisningen. Jeg syns det var spennende å høre at de sammenliknet fagpraten på lærerværelset med fagpraten på bakrommet i salongen. Det fortalte meg at de også forstår læreryrket som et eget håndverk og at de tar didaktikken på alvor. De delene de oppdaget på kurset da de prøvde ut rollespillene opplevde de nå helheten i på en ny måte i egen praksis. De så sammenhengen mellom teori og praksis i lys av sin egen praksis. De så helheten ut fra delene og delene ut fra helheten, og bekrefter dermed teorien om at aksjonsforskning er en form for praksis hermeneutikk (Hartviksen og Kversøy 2008:168) og at hermeneutiske aktiviteter er uavsluttbare (Hartviksen og Kversøy 2008:173).

Vår forforståelse

Når vi møter tekster og mennesker, gjør vi det med et sett av forutinntatte holdninger og meninger. Når vi for eksempel leser i Bibelen inntar vi en utgangsposisjon idet vi åpner boka ut i fra hvem vi er og hvilken forforståelse vi har. Det kan være den troendes ivrige ønske om å få et ord for dagen, det kan være en kritisk ateist som leter etter selvmotsigelser, det kan være en poet som leser den som god litteratur, eller en historiegransker som leter etter kilder til å forstå den gamle Orientens verdensbilde. *Som fanden leser Bibelen* er et uttrykk for en negativ forforståelse som er innstilt på å vri og vrenge på alt man ser. Det er de forutsetningene vi bringer med oss, selve forforståelsen som avgjør om vi finner mening i en tekst eller ikke. Begrepet forforståelse ble introdusert av Gadamer, som mente vi aldri kunne møte verden uten et sett med briller eller fordommer som hjelper oss til å finne et system eller en mening i det vi står ovenfor (Adland 2004:184).

Før jeg drøfter hva vi har fått ut av dette prosjektet, ønsker jeg å belyse lærerteamets forutsetninger og min forforståelse for dette prosjektet fordi jeg tror våre verdier og holdninger har påvirket både prosessen, prosjektet og resultatene. Det er derfor viktig å få innblikk i disse verdiene og holdningene for å følge analysen av empirien med de rette brillene. Jeg vil også i dette kapitlet presentere min forskningstilnærming og ulike roller i prosjektet. På samme måte som våre verdier og holdninger har påvirket prosjektet har forskningstilnærmingen og jeg påvirket både prosjektet og resultatene. Jeg velger samtidig å si noe om validiteten og reliabiliteten i prosjektet i dette kapitlet.

Hva måtte vi forholde oss til?

Jeg har hatt stor grad av frihet i dette prosjektet, men jeg har også hatt noen rammer å forholde meg til. Praktiske rammer som å finne tid og rom som passer for alle har vært en utfordring. På grunn av ulike arbeidstider har jeg av og til måttet ta avgjørelser og gitt beskjed til lærerne uten at de har kunnet si sin mening fordi de ikke har vært tilstede. Dette har i noen få situasjoner ført til at noen ikke har kommet til møter og det har blitt avtalt nye ting uten at alle har vært tilstede. Dette har heldigvis ikke medført problemer for verken prosjektet eller deltakerne. Vi har alle forholdt oss til dette med en

holdning om at det ikke alltid passer for alle og at det er greit. Hele prosjektet har vært frivillig og ingen har opplevd noe negativt rundt dette.

De ikke-praktiske rammene derimot har gitt oss noen utfordringer. Jeg tenker da på de forskjellige verdiene vi har. De ontologiske, epistemologiske, metodologiske og pedagogiske verdiene. Disse verdiene kommer til syne når vi analyserer og vurderer vår praksis og når vi stiller og svarer på spørsmålet; *hvordan forbedrer vi vår praksis?* Disse begrepene har vært nye for de fleste av oss og det har ikke alltid vært like lett å holde tunga rett i munnen.

De ontologiske verdiene er de grunnleggende verdiene som gir oss en retning mot våre andre holdninger. Det som ligger til grunn for våre verdier og holdninger. Ontologi er en *theory of being* som hjelper oss å forstå hvordan og hvorfor vi lever livene våre som vi gjør (Whitehead og McNiff 2006). Det er ikke alltid man kan sette ord på hvorfor man gjør som man gjør når man underviser, men i motsetning til taus kunnskap er ontologi slik jeg forstår det, at man bare har en tro på at det er sånn det skal være, man trenger ikke ha erfart noe eller lært noe rundt det på forhånd. Ontologi har derfor betydning for forforståelsen vår av ting. Ontologi er læren om virkeligheten hevder Aadland (2004:64).

De epistemologiske verdiene derimot kan man sette ord på. De er innebygd og utsprunget ut fra våre ontologiske verdier. Det vi gjør henger sammen med hva vi tror på, og epistemologi er læren om kunnskap hevder Aadland (2004:95). Her stilles spørsmål om hva kunnskap er, hvordan den kan finnes, og hvilke former kunnskapen kan ha. Vår epistemologi er troen på at å lære er å oppdage selv. Vi tror at en aktiv elev som blir veiledet til å oppdage selv og som blir sett og tatt på alvor, er en elev som lærer. Whitehead og McNiff (2006) hevder også at epistemologi har med *praktiserende forskning* å gjøre for å identifisere hva vi studerer, for å forklare intellektuelle og praktiske prosesser og finne beviser. Jeg har valgt å bruke aksjonsforskning, dialog og veiledning som metoder i dette prosjektet fordi jeg tror dette er metoder som tar vare på våre verdier og fremmer læring gjennom oppdagelsene vi får gjennom å gjøre det.

Metodologi er måten undersøkelses- og kommunikasjonsprosessen kommer i gang på (Whitehead og McNiff 2006), og er derfor det som gjør at jeg velger de metodene jeg velger.

Pedagogiske verdier sier noe om vårt syn på læring og hva vi legger i læring. Selv om vi innimellom i undervisningen har innslag fra naturvitenskaplig tilnærming gjennom forelesninger og demonstrasjoner vil jeg hevde at vi befinner oss i den humanistiske delen av pedagogikken. Vi ønsker å ha eleven i sentrum og tilrettelegge for elevens forutsetninger og behov, men så begrensninger i å kunne gjennomføre det. En av begrensningene har vi oppdaget er vår egen kompetanse i veiledning. Vi har ikke nok kunnskap til å praktisere det vi tror på, vår ontologi, på en tilfredsstillende måte. Det er hovedessensen i bakgrunnen for dette prosjektet. Vi må ta vår egen ontologi på alvor å forbedre vår praksis ved å bli bedre veiledere.

Hva mener jeg om læring?

Mitt syn på læring er påvirket av blant andre Grendstad (1986), Dewey (1927; 1985; 1997) og Tveiten (2007; 2008). Først og fremst mener jeg at å lære er å oppdage selv. Det jeg oppdager er det bare jeg som kan oppdage for meg, dermed er aktiviteten *å lære* noe som er individuelt. Samtidig mener jeg læring kan være sosialt og noe som fremmes i et fellesskap. Som Dewey tror jeg at å engasjere elevene i meningsfylte aktiviteter der de må jobbe sammen med andre om problemene bidrar til oppdagelser. Formålsfylt aktivitet i sosiale rammer var etter Deweys mening nøkkelen til genuin læring. Jeg mener et læremiljø hvor man blir sett, hørt og tatt på alvor, hvor det er bevissthet rundt egen læreprosess og inkludering gjennom dialog er et læringsmiljø som fremmer læring. Jeg tror videre at en balanse mellom teori og praksis med muligheter for å oppdage sammenhenger og konsekvenser er det ideelle. For å vite hva en god balanse mellom teori og praksis er for den enkelte er det helt nødvendig å snakke sammen og inkludere hverandre. Kunnskap blir konstruert gjennom samhandling sier Tveiten (2008:55) og i denne samhandlingen er dialogen sentral.

Forskningstilnærming

Hartviksen og Kversøy (2008) hevder at i jo større grad vi ivaretar den enkeltes perspektiv og opplevelser, i jo større grad demokratiseres fortolkningsprosessen. Demokratisering kan i en slik prosess være å avklare at alle har en felles enighet om hensikten med prosjektet, gjennom å felles planlegge tiltak og gjennom felles refleksjon. Videre skriver de at en demokratisk måte å gjøre det på er å invitere alle som er tilknyttet prosjektet til å delta og utfordre dem til å si sin mening (Hartviksen og Kversøy 2008:163). Dette gjorde vi allerede på planleggingsdagen når vi svarte på spørreskjemaene og ble enige om hvordan vi ønsket å jobbe i dette prosjektet. Vi ble enige om at aksjonsforskning var en god måte for oss å jobbe på. I motsetning til forskere på et laboratorium forsker ikke aksjonsforskere på noe eller noen, men de forsker sammen med dem saken gjelder. Aksjonsforskernes rolle blir derfor å være tilrettelegger for prosessen og utfordre alle involverte til å komme til ordet og forske fremover. Aksjonsforskere er hovedsakelig kvalitative forskere.

Min rolle

Jeg er en kvalitativ aksjonsforsker og ønsker derfor i motsetning til den kvantitative forskeren på laboratoriet, å komme så nær forskningsobjektene mine som mulig. De fleste kvalitative forskere ønsker det og velger derfor feltarbeid som metode. For å kunne registrere hvordan folk oppfører seg så naturlig som mulig i sin praksis er det et ideal for forskeren å kunne være en del av miljøet som ingen legger merke til. Folk tar seg vanligvis sammen når det kommer besøk, og blir gjerne høfligere, snillere og mer konsentrert om arbeidet, når de vet de blir studert (Aadland 2004:210). Som forsker i egen praksis møter jeg både fordeler og ulemper. Jeg er naturlig en del av miljøet, samtidig som kollegaene mine vet at jeg studerer dem og dermed er høflige og hjelpsomme ved å fortelle meg det de tror jeg vil høre.

Jeg har i dette prosjektet hatt mange roller, bl.a. prosjektleder, forsker, yrkespedagog, frisørlærer, kursleder, kollega, ansatt og masterstudent. Av og til befant meg i situasjoner hvor jeg synes det var vanskelig å skille mellom disse rollene. For eksempel når vi prøvde ut ulike veiledningsmetoder i undervisningen. Da fortalte noen av lærerne meg at de synes det var ubehagelig å skulle prøve ut en metode når jeg var tilstede. De følte at jeg satt med svaret på hvordan det skulle gjøres. Det ble ubehagelig både for

dem som følte at jeg var bedre enn dem og kunne vurdere ferdighetene deres som lærere, men også for meg som faktisk heller ikke hadde prøvd ut disse metodene på denne måten før og følte at vi alle var i samme båt. Kollegaene mine så meg som forsker og leder mens jeg følte meg som lærer og kollega.

Sokrates (Staten bok 4, 236b-c)¹⁶ sa for lenge siden at noe kan ikke være og ikke være på samme tid. Et hus kan ikke for eksempel være rødt og ikke rødt på en gang. Tar jeg dette bokstavelig kan det bety at jeg kan ikke være lærer og ikke være lærer samtidig. Selv om jeg synes dette høres veldig logisk og riktig ut, har jeg oppdaget at det er vanskelig og komplisert, spesielt det med å være lærer og ikke være lærer. Det med fargen på huset tror jeg ingen synes er komplisert, spesielt ikke huset. Er det rødt så er det rødt. Det kan bli oppfattet som forskjellige nyanser av rødt, det kan oppfattes som stygt eller pent, men det kan ikke beskrives som ikke rødt. Jeg kan på lik linje bli oppfattet som god lærer eller dårlig lærer, men ikke som ikke lærer. Nå snakket Sokrates i utgangspunktet om gjenstander, og jeg tenker at når det kommer til mennesker kan det være akkurat det som gjør at jeg oppfatter det som komplisert. Det å være menneske er komplisert. Jeg er et menneske og det er helt umulig for meg å ikke være menneske. Jeg kan ha ulike roller som menneske, jeg kan være kone, venninne, lærer, frisør og forsker om hverandre, men menneske er jeg alltid uansett. Jeg er alltid meg og har mine ontologiske verdier med meg. Whitehead og McNiff (2006) hevder vi er helt motsatt av det Sokrates sier gjenstander er. De hevder at det å være menneske, det er å være og ikke være på en gang. Når jeg var liten hendte det av og til at pappa sa *gjør som jeg sier Anita, ikke som jeg gjør!* Jeg ser på pappa som en klok mann og jeg har lært mye av han, og dette eksemplet er bare med på å understreke for meg det Whitehead og McNiff hevder, at mennesker er levende kontradiksjoner. Vi sier at vi gjør noe, vi tror at vi gjør det, men vi gjør det nødvendigvis ikke. Som prosjektleder, forsker, yrkespedagog, frisørlærer, kursleder, kollega, ansatt og masterstudent oppdaget jeg i dette aksjonsforskningsprosjektet som Whitehead og McNiff (2006) hevder, at jeg er en levende kontradiksjon og at det er komplisert å være menneske.

¹⁶ For å finne dette har jeg vært i kontakt med professor Eyjólfur Kjalar Emilsson som er professor i filosofi ved Universitetet i Oslo. Han henviste til kontradiksjonsprinsippet i Platon Staten, bok 4, 236 b-c. Samtidig forteller han at den klassiske formula er gitt av Aristoteles i Metafysikken, bok 4, 1005b 18-20.

Validitet og reliabilitet

Validitet dreier seg om i hvilken grad resultatene fra en studie er gyldige og det finnes flere måter å validere et prosjekt på. Whitehead og McNiff (2006) hevder at når vi diskuterer funnene fra empirien med andre er det en måte å validere på. De utdyper med å dele begrepet inn i intern validitet og ekstern validitet.

Intern validitet handler om hvem som har blitt spurt og hvordan de har blitt spurt. I dette prosjektet handler det om lærerne, elevene og kursdeltakerne. Hvordan har de blitt spurt? Jeg har bevisst valgt kvalitative metoder med et fenomenologisk fokus for å sikre at opplevelsene til de som har blitt spurt kommer fram. Åpne spørsmål, logger og intervju. Vesentlig er også så hvem som har spurt. Jeg er en person de kjenner og som de ønsker skal lykkes med masterstudiene sine. Jeg er for mange i dette prosjektet også en venninne så jeg må nok regne med at det har påvirket svarene i positiv retning.

Ekstern validitet handler om i hvilken grad resultatene kan overføres til andre utvalg og situasjoner. Er resultatene gyldige for flere? Jeg tror det. Jeg tror mange frisørlærere kjenner seg igjen i dette prosjektet. Det er ikke bare vi som ønsker å bli bedre lærere. Det er som jeg har nevnt tidligere ikke unikt hos oss med ufaglærte yrkesfaglærere og vi må regne med at flere ønsker å forbedre sin praksis. I det private skolemiljøet spiller økonomi en stor rolle og tiltak som skal settes i gang bør ikke koste for mye. Lavbudsjetttiltak som det vi har satt i gang vil jeg derfor tro vil være til inspirasjon for flere i samme situasjon.

Små tiltak kan ha store konsekvenser. Etter et lite kurs på bare 35 timer ytrer mine kursdeltakere at de kunne ønske alle lærerne hadde vært på samme kurset, fordi de savner et felles fagmiljø. De ønsker å ha alle kollegaene med i fagsamtaler på bakrommet. Prosjektet har også inspirert to av lærerne til å begynne på yrkesfaglærerutdannelsen på Hiak.

Interessen for videreutdanning for frisører har økt de siste årene og det har blant annet blitt åpning for at de med svennebrev og yrkeskompetanse kan starte på en yrkesfaglærerutdanning på høyskolen. Dette er positivt, men det er fortsatt mange frisører som kvier seg for å begynne på en treårig studie på høyskolen, når de kan

undervise på private frisørskoler uten formell kompetanse. Dette kan endre seg, og etter å ha lest Åse Bruvik (2009) sin masteroppgave *Videreutdanning for fagfolk*, ser jeg at det er flere som tenker som meg og at dette er både interessant og aktuelt for flere. Bruvik fremmer viktigheten av pedagogisk kompetanse i frisørutdanningen.

Kunnskapsløftet hevder at helhet og sammenheng, relevans og meningsfull opplæring, er en viktig faktor i dagens opplæringsystem. Åse Bruvik (2009) hevder i sin masteroppgave at nettopp av den grunn bør yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk være implementert i frisør opplæringen under hele utdanningsløpet for å gi en helhetlig og meningsfull opplæring. Hun setter søkelyset på videreutdanning for frisører og forteller videre at i opplæringsammenheng i skolen er det krav om yrkesfaglærerutdanning eller annen form for pedagogisk kompetanse, samt tilbud om videreutdanning for å være godt rustet for de nye kravene og reformene. Hun mener som meg at det burde være en forutsetning å inneha den nødvendige pedagogiske fagkompetanse for å drive opplæring i skolen.

Når en ser på samfunnets generelle utvikling innen utdanning blir det stadig større behov for formell utdanning, for å kunne være innovative og konkurransedyktige. Jeg velger å vise til Bruvik fordi hun i fire år har forsket på dette temaet og fått resultater som er meget interessante i mine øyne. I sitt eksamensprosjekt¹⁷ jobbet hun med problemstillingen:

Hvilke behov har frisører for videreutdanning, og hvordan kan en ekspertgruppe bidra i konkretiseringen av dette behovet?

Konklusjonen hennes var:

Skal bedriftene endre sitt opplæringsmønster bør opplæringsansvarlige ha en bedriftspedagogisk videreutdanning, for å holde seg à jour med dagens krav til opplæring, slik at en oppdaterer seg selv i forhold til de stadig endrede kravene samfunn og yrkesliv stiller til fagarbeideres kompetanse. En praktisk pedagogisk utdanning der opplæringsansvarlige opparbeider og utvikler seg i takt med de kvalifikasjoner som behøves, for å drive en fremtidsrettet og helhetlig opplæring, som følge av samfunnets utvikling. Ved å ha en felles arena for opplæringsansvarlige og ledere vil frisøryrket være i stand til å følge myndighetenes krav til utvikling i faget, samt ha en helhetlig og fremtidsrettet yrkesopplæring (Bruvik 2007:36).

¹⁷ Dette er ikke et offentlig dokument, men Bruvik viser til det i sin masteroppgave som er tilgjengelig på biblioteket på Hiak.

Denne konklusjonen fjerner i mine øyne all tvil om dette er noe jeg skal jobbe videre med. Det er et klart behov at frisøryrket bør videreutvikles og jeg ønsker å bidra i denne utviklingen.

Norges Frisørmesterforbund¹⁸ er en bransje- og arbeidsgiverforening hvor alle frisørbedrifter som driver registrert og lovlig virksomhet kan bli medlemmer. NFF ble etablert i 1907 og har i dag over 1500 medlemsbedrifter med om lag 6000 ansatte. NFF skrev i sin årsrapport fra 2007¹⁹ at;

Mangelen på lederkompetanse er en annen stor utfordring for bransjen. Størstedelen av bransjen har nedprioritert systematisk kompetansebygging på områdene ledelse, økonomi og markedsføring. Resultatet er dårligere økonomiske resultater og et langt større antall problemer og konflikter enn nødvendig. NFF arbeider systematisk for å bedre situasjonen, gjennom egenutviklede kurs og gjennom samarbeid med andre ordninger.

NFF og Mesterbrevnemnda samarbeider nå om å utvikle en kortere og mer bransjerettet mesterutdanning enn den vi har i dag. NFF sier at bakgrunnen for dette samarbeidet er

at antallet nye mestere er relativt lavt, og at det på grunn av aldre vil bli stort frafall i løpet av den neste 10-15 årene. Samtidig er det et stort potensial blant nåværende ledere og eiere, særlig dersom forholdene legges til rette.

Det som er av offentlige tilbud innen etter og videreutdanning i tillegg til mesterbrevet i dag er kurset *Frisørlederskolen*. NFF arbeider for at dette kurset skal få status som godkjent mesterutdanning. For øvrig har NFFs medlemmer så langt vist liten interesse for kursopplegget, og videre satsning vil bli løpende vurdert. Alternativene er mesterbrevsutdanningen slik den var.

Sund (2005) nevner i sin Phd – avhandling, *Forskjellighet og mangfold - muligheter eller begrensninger for individ og arbeidsplass?* at lærerutdanningene har et viktig ansvar for å sikre at framtidens lærere bidrar til en positiv endring i grunnkursopplæringen. Hun stiller spørsmålet:

¹⁸ Heretter forkortet NFF

¹⁹ Finnes i sin helhet på nettsiden <http://www.nffs.no>

Dersom det er yrkesrelevant og meningsfull utdanning for den enkelte vi ønsker, kan vi spørre hva lærere i dag kan og hva de bør kunne mer om i framtiden, for å fylle slike oppgaver?

Hun er meget opptatt av samarbeidet mellom skole og arbeidsliv og snakker mye om viktigheten av relevans i opplæringen. Jeg er selv utdannet i det doble praksisfeltet og føler at jeg sammen med mine kollegaer og elever har god innsikt i hva som er relevant i en slik utdanning. Og det er nettopp det spørsmålet Sund stilte i 2005 vi nå har forsøkt å gi et slags svar på. Vi spurte lærerne hva de ønsket å bli bedre på for å kunne tilfredsstille både sine egne behov og elevenes krav om en god utdanning i frisørfagets grunnopplæring. Med yrkesfaglærerbrillene mine på kan jeg lese at svaret var veiledning og pedagogisk innsikt og kompetanse. Jeg er samtidig klar over at det kan være andre, med andre briller som kan se noe annet.

I tillegg til det jeg nå har trukket frem rundt validiteten i prosjektet, ønsker jeg å si noe om reliabiliteten, som sier noe om påliteligheten av prosjektet. Spørsmålet; *I hvilken grad får man samme resultater når en måling eller undersøkelse gjentas under identiske forhold?* er vanlig å stille etter prosjekter som dette for å sjekke påliteligheten og finne ut av om vi kan stole på de resultatene og konklusjonene prosjektet presenterer. Hadde forskningen vært kvantitativ og vi skulle finne ut hvilke veiledningsmetoder elevene likte best, kunne vi brukt spørreskjemaer og talt opp resultatene etter undersøkelsen. For å sjekke om dette var sant, kunne vi gjort det en gang til. Manglende reliabilitet kan oppstå som følge av ulikheter mellom observatører, manglende stabilitet i måleinstrumentet, eller variasjon i det som blir målt. Dette kunne vi funnet ut av ved å prøve en gang til. Vi kan da snakke om hvor etterprøvbar undersøkelsen er;

Forskeren redegjør for alle sine metoder og premisser, og målet er at de samme resultater skal kunne finnes av mange gjensidig uavhengige forskere om de tar utgangspunkt i de samme fakta (Aadland 2004:51-52).

I dette prosjektet blir det annerledes. Det ville ikke blitt det samme dersom vi gjorde det samme en gang til, men jeg vil ikke si at det er snakk om manglende reliabilitet allikevel. Jeg trekker fram fotballkampeksempelen til Bruce McKenzie igjen. Ingen

prosjekter som gjennomføres av mennesker med fri vilje og som fremmer det fenomenologiske og det demokratiske på den måten vi har gjort vil være mulig å gjenta på samme måte. Vi kan selvfølgelig gjøre det samme, prøve ut de samme 12 metodene, holde de samme veiledningskursene, bruke de samme loggene og intervjuguidene, men vi ville uansett ikke fått det samme resultatet og de samme opplevelsene. En fotballkamp kan ikke bli lik selv om den spilles av de samme spillerne, på den samme banen, med de samme reglene og de samme dommerne.

Konklusjoner og drøfting

Jeg har valgt å bruke forskningsspørsmålene som McNiff og Whitehead (2009:125-137) hevder sikrer hensikten med aksjonsforskning til å systematisk presentere konklusjonene og drøfte prosjektet også. Ved å svare på disse spørsmålene danner jeg ikke bare en skisse på hvordan jeg og mine kollegaer kan samarbeide om å forbedre vår praksis før prosjektet, men også vise hva som har kommet til syne underveis og etter prosjektet. Jeg har omformulert spørsmålene noe for å tilpasse de konklusjonene og drøftingene i prosjektet. Spørsmålene er:

1. Hva var min bekymring?
2. Hvorfor var jeg bekymret?
3. Hvordan har jeg vist situasjonen som den var og som den utviklet seg?
4. Hva kunne jeg gjort? Hva gjorde jeg?
5. Hvordan viser jeg at konklusjonene jeg har kommet fram til er noenlunde rimelige og nøyaktige?
6. Hvordan forbedrer jeg mine ideer og handlinger i lys av min evaluering videre?

Jeg vil nå på samme måte som i kapittel 1 bruke spørsmålene som nummererte overskrifter og systematisk svare på alle:

1. Hva var min bekymring?

I forhold til min praksis var jeg bekymret over at elevene uttrykte at de ikke forsto hva de drev med. Jeg ønsket å ta tak i dette og forbedre min praksis som frisørlærer slik at undervisningen ble tydeligere og bedre for elevene. I forhold til aksjonsforskningsprosjektet har jeg bekymret meg over i hvilken grad jeg har klart å gjøre dette til en demokratisk prosess. Lærerteamet har, til tross for et felles mål om å forbedre vår praksis, vært opptatt av litt forskjellige ting underveis i dette prosjektet. Noen har hatt fokus på å tilegne seg kunnskaper om veiledning, noen har vært mest interessert i forskningsprosessen, og hva som har kommet til syne i empirien, mens andre igjen har vært mest opptatt av hvordan elevene har opplevd de ulike veiledningsmetodene og lærernes undervisningsstiler. Denne forskjelligheten har bidratt

til et mangfold og en bredde i prosjektet som jeg nå ser på som svært verdifull. Den viser at jeg har klart å la alle være *det de er fullt og helt og ikke stykkevis og delt* (Ibsen 1898), og latt de *oppdage selv* (Grendstad 1986). Men jeg ser også at jeg som forsker og leder har styrt litt mye noen ganger og at det har gått utover det demokratiske i prosjektet. Som novise (Dreyfus og Dreyfus 1986) innen feltet har jeg til tider vært litt for opptatt av regler og oppskrifter, og av å gjøre ting riktig. I tillegg har stramme rammer som liten tid og få ressurser vært begrensninger som har påvirket det demokratiske i prosjektet.

2. Hvorfor var jeg bekymret?

Dette har bekymret meg fordi jeg ønsket å være en god frisørlærer og å gjennomføre dette aksjonsforskningsprosjektet riktig. Jeg syntes det var en stor utfordring å balansere at jeg ble sett på som ekspert av kollegaene mine mens jeg egentlig var novise (Dreyfus og Dreyfus 1986). Kollegaene mine satt meg i en posisjon som var over min flytsone (Eggen 1999), og jeg ble utrygg. Det gjorde at jeg klamret meg fast i regler og oppskrifter og styrte på egenhånd istedenfor å inkludere de i prosessen. Det at lærerne var opptatt av ulike ting bekymret meg i starten fordi jeg ble usikker på hvordan jeg da skulle klare å dekke alles behov. Jeg ser nå at lærerne hadde ulikt fokus fordi dette handler om hverdagen vår på skolen, og hvordan vi opplever den. Vi er forskjellige personer med forskjellige verdier og nettopp derfor vil fokuset vårt variere litt fra person til person. Jeg syns nå dette mangfoldet er spennende og bidrar til å heve validiteten i prosjektet. Når flere ulike personer med ulike verdier, holdninger og meninger er enige om noe, viser det at temaet er aktuelt og gjeldende for flere. Det vi har til felles er at vi er opptatt av hvordan vi kan bli bedre i det vi gjør så vi får en bedre og enklere hverdag på skolen. Jeg er fortsatt ingen ekspert, men føler jeg har kommet meg inn i flytsonen min.

Utgangspunktet for bekymringen og starten på prosjektet var erfaringene våre fra undervisningen og tilbakemeldingene vi fikk av elevene som for eksempel utsagnet; *Jeg får ros av lærerne fordi jeg gjør det riktig, men skjønner ikke helt selv hva jeg gjør...* Det at vi tok tak i dette og gjorde tiltak for å forbedre oss, sier noe om våre holdninger til elevene og lærerrollen vår. Vi var ikke fornøyde selv om elevene gjorde klippene riktig og kundene var fornøyde. Vi ønsket at elevene skulle forstå det de gjorde

for å bedre kunne videreutvikle seg som frisører senere. Det sier også noe om våre holdninger til oss selv som lærere. Vi så at vi hadde begrensninger som gjorde at vi ikke fikk undervist på en slik måte vi ønsket. Vi ønsket oss derfor mer kompetanse og ønsket å tilegne oss denne sammen i et aksjonsforskningsprosjekt hvor alle kunne bidra med egne tanker, erfaringer og opplevelser.

Begrepet kompetanse kan innebære forskjellige ting for forskjellige personer, jeg velger derfor å si noe om hva det innebærer for meg i denne sammenhengen. I likhet med Linda Lai (2004) mener jeg begrepet kompetanse sier noe om *å være funksjonsdyktig eller å ha tilstrekkelig kunnskap, vurderingsevne, ferdigheter eller styrke til å utføre oppgaver og oppnå ønskede resultater*. Det vil si at en person med kompetanse innenfor for eksempel veiledning er en person som har kunnskaper om veiledning og har ferdigheter til å veilede og vurdere om veiledningen har gitt ønskede resultater eller om man må gjøre noe annerledes neste gang.

Denne måten å tolke begrepet kompetanse på finner jeg igjen i stortingsmelding 11 under punktet; *Hva sier forskning om sammenhengen mellom læreres kompetanse og elevens læring*.²⁰ Her defineres kompetanse også som noe man kan utføre og reflektere over, men de legger til personlige kvaliteter hos læreren;

Kompetanse kan defineres som summen av lærernes praktiske ferdigheter, kunnskaper, evne til refleksjon og personlige kvaliteter.

Personlige kvaliteter hos læreren ser jeg på som meget vesentlig når vi snakker om elevenes læring. Som jeg nevnte tidligere i kapittel 3, snakket professor Skogen i en forelesning på Hiak 4.12.2010 om hva som påvirker elevenes læring. Han sa at det i størst grad styres av faktorer utenfor skolen, men at det på skolen er læreren som er den viktigste faktoren. Kunnskapsdepartementet støtter også dette i stortingsmelding 11 og legger til at;

Forskningsresultater er relativt entydige når det gjelder hvilke kompetanser hos læreren som er viktig for elevenes læring. Både kunnskapsoversikter og

²⁰ Stortingsmelding 11 finnes på nettsiden www.regjeringen.no og definisjonen står på side 47

enkeltstudier peker på at solid fagkompetanse, kombinert med evnen til å formidle faget, lede undervisningsarbeidet og inngå i en god relasjon med elevene fremmer elevenes læring.

Videre skriver de at det i USA er gjennomført studier der en har sett på lærernes fagkunnskap og elevresultater og resultatene viser positiv sammenheng mellom nivået på lærernes faglige og pedagogiske kompetanse og elevenes resultater. Samtidig viser studiene at ukvalifiserte lærere og lærere med manglende eller svak kompetanse var den mest negative faktoren for elevresultatene. Dette er et viktig argument for mitt kurs og henger sammen med det professor Skogen hevder. En av elevene støtter også oppunder dette i en evaluering fra utprøvingen av de 12 veiledningsmetodene når hun skriver at;

Jeg synes det er veldig oppmuntrende når lærerne gir god tilbakemelding på noe man har gjort. Man blir mer positivt innstilt til arbeidet man driver med. Samtidig synes jeg lærerne er flinke til å hjelpe deg når du har gjort noe feil og forklarer det på en måte som man forstår. Det er viktig å lære av sine feil, så tommel opp for lærerne ☺

Darling-Hammond (i stortingsmelding 11) mener at den sterke forklaringskraften til variabelen av kvalifiserte lærere beror på kombinasjonen av faglig kunnskap og innsikt i hvordan denne kunnskapen skal formidles. Dette er en kompetanse som lærere tilegner seg innenfor en kvalifiserende lærerutdanning. I motsetning til de private frisørskolene hvor det ikke foreligger noe minstekrav for å undervise, må man som lærer på offentlig vg2 frisør minst ha svennebrev som frisør og yrkesfaglærerutdanning for å undervise. Jeg stiller meg undrende til dette og stiller spørsmål ved hvor riktig det er at det ikke stilles noen form for minstekrav til pedagogisk kompetanse hos lærerne i det private? I Stortingsmelding 11 (2008–2009), Læreren - Rollen og utdanningen står det i punkt 4.5:

Formelle kompetansekrav til lærere;

Opplæringsloven, § 10–1, fastsetter at den som skal tilsettes i grunnskolen og i den videregående skolen skal ha faglig og pedagogisk kompetanse. Alle som skal tilsettes i undervisningsstillinger må ha pedagogiske kompetanse i samsvar med kravene i rammeplanene for lærerutdanningene med forskrifter eller ha tilsvarende pedagogisk kompetanse.

Det virker derfor rart for meg at det skilles på offentlig og privat videregående. For meg ville det vært naturlig at kunnskapsdepartementets krav om at lærerne skal ha faglig og pedagogisk kompetanse gjaldt begge former for utdanning. Videre undrer jeg meg derfor over; Hva slags kompetanse trenger egentlig lærerne i det private? Det norske frisørlærerforbund arrangerer årlig kurs for de som underviser i frisørfaget, men disse kursene gir ingen formell kompetanse som lærerne kan vise til. Det har vært store diskusjoner de senere årene rundt kvaliteten på yrkesfaglærerne og yrkesfaglærerutdannelsen og flere reformer har vært gjennomført for å forbedre situasjonen, blant annet reform 94 og nå sist kunnskapsløftet reform 2006. Som svar på en høring om utkast til strategi for kvalitet i fag- og Yrkesopplæringen²¹ til utdanningsdirektoratet i 2006 skrev Næringslivets Hovedorganisasjon²² blant annet at:

Det er viktig å ta hensyn til den økende interessen for utdanning utover fagarbeidernivå i samme utdanningsløp i kvalitetsstrategien... for å få en best mulig fag- og yrkesopplæring, må det legges vekt på kompetanseutvikling også for instruktørene. Faglig leder spiller også en rolle her, og NHO savner et forslag til felles opplæring av lærere og faglig ledere/instruktører.

Dette forteller meg at min bekymring og undring er noe flere kjenner seg igjen i og er også med på å styrke min tro på at det er behov for å videreutdanne lærerne i den private frisørutdanningen.

3. Hvordan har jeg vist situasjonen som den var og som den utviklet seg?

Helt i tråd med det NHO skriver, ønsket vi å utvikle et kurs som skulle bidra til kompetanseutvikling innen veiledning i opplæringen i frisørfaget. Det startet med et planleggingsmøte hvor lærerteamet diskuterte hva vi synes var viktig at lærerne ved vår skole hadde av kompetanse. Vi utviklet et veilederkurs med utgangspunkt i det som kom frem. Vi ønsket oss etter hvert mer veiledningskompetanse, og testet derfor ut noen av veiledningsmetodene til Mathisen og Høigaard (2004) i undervisningen som vi senere evaluerte og ble enige om at vi skulle ha med på neste veilederkurs. Denne prosessen kan dokumenteres gjennom empirien jeg samlet inn som er

²¹ Høringen ligger her: <http://www.udir.no/upload/Fagopplaring/Akershus.pdf>

Svaret til NHO ligger her: <http://www.udir.no/upload/Fagopplaring/NHO.pdf>

²² Heretter forkortet med NHO

spørreundersøkelsene, loggene, refleksjonsnotatene, hjemmeoppgavene og evalueringene lærerne, kursdeltakerne og elevene skrev. Disse diskuterer jeg under.

4. Hva kunne jeg gjort? Hva gjorde jeg?

Som nevnt innledningsvis kunne vi meldt oss på et veilederkurs i regi av frisørlærerforbundet. Men det var ikke det vi ønsket. Det vi ønsket var å utvikle noe selv ut fra vår kunnskap og erfaring som passer inn i vår praksis slik at vi kan forbedre den på vår måte. Jeg valgte derfor å sette i gang et aksjonsforskningsprosjekt for å utvikle et veilederkurs for våre lærere.

Empirien jeg har samlet inn i form av spørreundersøkelsene, loggene, refleksjonsnotatene, hjemmeoppgavene og evalueringene som lærerne, kursdeltakerne og elevene skrev dokumenterer prosessene og opplevelsene. Jeg har også intervjuet noen kursdeltakere fra kurs 2. Empirien viser gode eksempler på hva vi har gjort og hvilken effekt det har hatt. Jeg velger derfor å gjenta noen sitater:

Den første dagen på kurs 1 sa en deltaker at hun hadde *lært mye* og at det var *fint å føle seg samstemt med de andre lærerne*. Hun følte seg *mye tryggere*. En annen deltaker sa at hun *føler at jeg kommer til å bli en bedre lærer*. Dette forteller meg at det er viktig å ha det faglige på plass når man skal lære bort noe. En annen ting jeg legger merke til er hvor viktig tryggheten er for deltakerne. Flere trekker frem hvor godt det er å føle seg trygg på det de skal undervise i, og at de føler seg trygge i lærergruppa. Dette forteller meg videre hvor viktig det er med et godt læringsmiljø. Hiim og Hippe (1998:35) bekrefter dette. De skriver; *trygghet og følelsen av å lykkes er altså forhold som i høy grad fremmer læring*. Jeg fikk også en pekepinn på at deltakerne foretrakk å jobbe praktisk i grupper framfor individuelt. Rollespillene falt i smak og fungerte godt som læringsmetoder, en deltaker sier for eksempel etter dag 2 på kurs 1 at *oppgavene kunne vært litt klarere, kunne jobbet lenger med gruppeoppgavene*.

Det at den pedagogiske delen av kurset ble sett på som den viktigste synes jeg var interessant. Med fare for å gjenta meg selv er dette nok en bekræftelse for meg som forsker og yrkespedagog på at min fanesak er verdt å kjempe for og jeg må understreke det nok en gang med disse tre sitatene hentet fra hjemmeoppgave 2 hvor deltakerne etter

å ha gjennomført kursets fire moduler skrev et refleksjonsnotat hvor de reflekterte over egen kompetanse i forhold til kompetanse- og målområdene i kursets fagplan:

Nå etter jeg har vært gjennom kursets 4 deler føler jeg meg sterkere pedagogisk i forhold til å jobbe som lærer ved skolen. Jeg har fått ett bredt innblikk i lærerrollen, og at jeg lettere kan bruke min faglige kompetanse på en pedagogisk riktig måte.

Modul 2 syns jeg er det viktigste punktet, og det som er mest skremmende... man kunne se godt hvem som kunne lære bort og hvem som ikke kunne..

Det å kunne observere på prøveeksamen og være sensor på eksamen var en kjempe erfaring og en utfordring å sette karakterer. Det er lett å glemme hvor ferske disse elevene er... Jeg fikk også en tilbakemelding av læreren jeg gikk sammen med da jeg var sensor, at hun var enig med meg på de karakterene jeg satte, det var veldig greit å høre.

Kurs 2 er en videreutvikling av kurs 1 og et resultat av utvidelsen av vår forståelseshorisont. Vi hadde mer forståelse, mer kunnskap og mer erfaring etter kurs 1 og utprøvingen av de 12 veiledningsmetodene i undervisningen. Erfaringsdeling rundt dette var blant annet noe av grunnen til at vi fikk så gode tilbakemeldinger av deltakerne på kurs 2. Allerede den første dagen ga de tilbakemeldinger som forteller at de oppdaget og lærte nyttige ting. En sier; *det har gått opp en del lys med dette å lære og å forstå, føler jeg har lært masse*, mens en annen sier; *sitter nå med en følelse av at jeg gleder meg til eventuelt å jobbe på skolen. Var deilig å gå gjennom det faglige*. Vår tro på at å lære er å oppdage ble også bekreftet av en kursdeltaker som sier; *bra, har hatt det morsomt. Følte ikke helt at jeg forsto de ulike "læremetodene", men når vi gikk gjennom dem gikk det opp et lite lys*.

Og ytterligere bekræftelser fra deltakerne kom etter at vi hadde vært igjennom alle de 12 veiledningsmetodene med rollespill, diskusjoner og erfaringsdeling:

I fremtiden mener jeg det vil være lurt å fortsette med samme opplegg, var en veldig grei måte å gjøre ting på. Man blir mer obs og får en skikkelig a-haopplevelse.

Jeg opplevde rollespillene som utfordrende, men gøy og lærerikt.

Jeg oppdaget at det å snakke og lære bort ikke bare har med forståelse å gjøre, men også følelser, forklaring og motivasjon.

Også kursdeltakerne på kurs 2 fremhevet hvor viktig de synes det var med pedagogikk i refleksjonsnotatene sine og i intervjuet jeg hadde i ettertid. Jeg har laget et lite sammendrag av det de forteller:

Pedagogikk-modulen følte jeg var veldig viktig for meg som aldri har undervist før å få med meg. Når vi først begynte med alle "rollespillene" skjønte jeg ikke så veldig mye av de... men etter hvert innså jeg hvor stor betydning ulike læringsteknikker har. Når jeg står og hjelper lærlingene i salongen har jeg ikke tenkt over om jeg bruker "modellering" eller "utfordre og støtte". Men i ettertid er det noe jeg har tenkt mer og mer over! Jeg fant vel ikke noen klar favoritt hos noen av de ulike teknikkene, men jeg tror hemmeligheten ligger i å mikse de og finne en fin balanse mellom de ulike måtene å lære bort på.

Jeg er veldig glad for at det er en modul å observere på prøveeksamen.

Eksamen synes jeg var en veldig morsom dag! ... det var ikke mye uenighet om hvilke karakterer som skulle settes. Det igjen gjorde at jeg innså at dette er noe som kan passe meg, dette er noe jeg kan bli flink til...

Alt i alt føler jeg at dette kurset har vært veldig lærerikt. Klarer ikke helt å se for meg hvordan det skulle vært å begynne som lærer uten å ha gjennom gått dette. Hadde nok følt meg litt uforberedt. Så dette er absolutt noe skolen bør fortsette med.. slik at elevene får en bra opplevelse av å gå på skolen ved å ha trygge, dyktige lærere!

5. Hvordan viser jeg at konklusjonene jeg har kommet fram til er noenlunde rimelige og nøyaktige?

Det nærmeste jeg kommer en konklusjon i dette prosjektet er at vi har blitt bedre lærere, til tross for at det bare har vært to korte kurs. Lærerens kompetanse er et tema jeg har vært opptatt av i mange år, lenge før jeg ble lærer selv. Læreren har mye makt og påvirker mange elevers framtid. Det har derfor mye å si hvilke valg læreren tar, og jeg mener lærerens kompetanse har noe å si for disse valgene. Et tema som har kommet fram i lyset i det siste er hvordan elever lærer. Professor Kjell Skogen, som blant annet var med på Blanke Ark – prosjektet²³ med TVNorge, sier som nevnt tidligere at

²³ Blanke Ark er en programserie gikk på TVNorge høsten 2009 hvor elever med svake resultater får alternativ undervisning i en periode.

elevenes læring styres i størst grad av faktorer utenfor skolen. Men på skolen er læreren den viktigste faktoren.

Skogen sammenliknet lærerutdannelsen med å ta førerkortet. Når du er ferdig utdannet lærer, når du har bestått oppkjøringen og har førerkortet i hånden, da begynner en lang læreprosess. Du blir bare bedre og bedre jo mer praksis og erfaring du tilegner deg. Og jeg kommer da nok en gang inn på kompetansekravet til lærerne i de private frisørskolene. Er det greit at folk kjører rundt i trafikken uten førerkort? Dette er en diskusjon jeg ikke har funnet et klart svar på i dette prosjektet men vi har i prosessen blitt mer bevisste på den og gjort oss mange tanker og stilt oss mange spørsmål. Det finnes gode sjåførere uten førerkort og det finnes gode frisørlærere uten formell lærerutdanning. Man lærer mye av praksis og erfaring, men det vi har kommet fram i dette prosjektet er at det å ha noen bevisste holdninger rundt temaet læring og noen pedagogiske prinsipper å støtte seg på gjør en forskjell. For å holde oss til førerkortsammenlikningen så har vi nå tatt grunnkurset og merker forskjell på kjøringen. Men hvordan kan jeg være sikker på at denne konklusjonen er noenlunde rettferdig og nøyaktig? Jeg velger å svare med et sitat fra Arne Næss (1975:90):

Normalt vil vi hevde at troen på holdbarheten av visse argumenter er en del eller hele årsaken til den avgjørelsen vi har tatt... mange refleksjoner som vi selv tror utspringer av vår vilje til åpen og fordomsfri avveining for eller imot en avgjørelse, vil ved nøyere ettertanke lett avsløre seg som ensidige forsøk på å finne argumenter til fordel for en konklusjon vi allerede har bestemt oss for.

6. Hvordan forbedrer jeg mine ideer og handlinger i lys av min evaluering videre?

Selv om jeg har funnet beviser i empirien på at undervisningen i dag er i mye større grad preget av veiledning enn det den var tidligere, skal jeg være forsiktig med å trekke noen konklusjoner for andre enn meg selv. Jeg kan si at jeg fortsatt er opptatt av at å lære er å oppdage selv, kanskje til og med enda mer. Jeg har blitt flinkere til å legge til rette for oppdagelser og a-haopplevelser hos elevene. Målet mitt var å bli bedre på veiledning slik at jeg kunne involvere elevenes ønsker og behov mer i undervisningen. Jeg ønsket å legge til rette for oppdagelser og a-haopplevelser og bidra til mer bevissthet rundt læreprosessen. Jeg ønsket å ha eleven i fokus i undervisningen fremfor innholdet. Har jeg slik som Gjems (1995) hevder gått tilbake til gamle vaner eller har jeg

implementert den nye kunnskapen slik at den har blitt en del av meg slik Bruner (2001) hevder? Har jeg den holdningene jeg ønsker å ha og gjør jeg det jeg sier at jeg gjør? Er jeg en levende kontradiksjon som Whitehead og McNiff (2006) sier at jeg er? Jeg har tidligere lagt til meg både vaner og uvaner som gjør at jeg ikke alltid gjør som jeg sier at jeg gjør, eller tror jeg gjør. Av og til kommer tillærte metoder og holdninger i veien for mine verdier. Men jeg har i løpet av dette prosjektet blitt mer bevisst på dette og setter oftere og oftere døra på gløtt og spørsmålsteget ved det jeg gjør.

Dewey (1985:182) hevder at vi blir født som effektive tenkere og det som kommer i mot oss det møter vi med en gjestfri tankegang. Vi er som barn åpne og nysgjerrige i forhold til nye ting, og holder døra på gløtt for å slippe det inn. Det er naturlig for barn å lære og de har ikke lagt til seg så mange vaner og holdninger enda som kan forstyrre dem i læreprosessen. Jeg husker da jeg var barn og pappa skulle lære meg å stå på ski. Det var kun pappa, meg og skiene i situasjonen, jeg hadde ikke plass til noen andre tanker da. Jeg var bare 3 år og hadde ingen meninger eller erfaringer om hvordan man sto på ski. Jeg hadde sett at pappa kunne det og stolte fullt og helt på at når han hadde lært meg det han kunne, da kunne jeg det også. Jeg var åpen for det han sa og gjorde det han viste meg at jeg skulle gjøre. Jeg oppdaget etter hvert sammenhenger og konsekvenser og det tok ikke veldig lang tid før jeg kunne stå på ski.

Etter hvert som vi vokser opp danner vi oss erfaringer og vaner som gjør at vi ikke lenger handler retningsløst. Disse vanene kan over tid bli ureflekterte vaner, noe vi gjør bare fordi vi er vant til å gjøre det. Da er det ikke lenger gunstig med vaner, for ureflekterte vaner kan hindre oss i å ha en gjestfri tanke hele tiden. Jeg var for eksempel ikke like imøtekommende og gjestfri mot pappa i tenårene når han prøvde å lære meg mer om skikjøring. Jeg hadde lukket døra og var sikker på at jeg kunne alt om skikjøring. Det jeg ikke visste da var at når vi lukker døra og lar vaner blir til rutiner og gjør ting uten å reflektere over det kan det bli vanskelig å lære noe nytt og danne seg nye vaner. Skal jeg lære noe mer om skikjøring nå, må jeg med andre ord sette døra på gløtt igjen og finne tilbake til den holdningen jeg hadde som barn.

Det samme gjelder når jeg skal forbedre min praksis som frisørlærer og lære meg veiledning. Det er en fordel at vi etablerer vaner og får erfaringer etter hvert som vi vokser opp og lærer nye ting. Vi lærer på denne måten konsekvensene av våre

handlinger, ser sammenhenger og trenger dermed ikke gjøre samme feilen flere ganger. Noen lærer dette fortere enn andre, men det er en del av utviklingen vår som også bidrar til at vi kan tilegne oss ny kunnskap. Utfordringen vår som voksne og som lærere er ikke å lære å tenke effektivt igjen, men å unngå å bli hindret av vanene og erfaringene våre. Bli bevisste slik at vi kan sette døra på gløtt og være åpne for endringer. Hvordan vi angriper det nye er individuelt og personlig, men Dewey (1985) fokuserer på fire holdninger som sentrale i effektiv tenkning som metode: Direkterettethet, gjestfri tanke, helhjertethet²⁴ og ansvar.

Dette er relevant når vi skal lære noe nytt eller forstå noe. Da bør vi, slik jeg forstår Dewey (1985), være fokuserte, sette egne meninger til side og være åpne for andres, være oppriktig og personlig engasjert og ta ansvar for å prøve ut og gjennomføre det nye. Da mener han at vi er mest effektive, og med effektiv mener han at vi bruker minst mulig tid og energi på å lære eller forstå. Om vi fortsetter å bruke det nye vi har lært, om vi gjør om litt for å tilpasse det vår personlighet/lærerstil er individuelt og personlig og egentlig uvesentlig. Vi har oppriktig og effektivt forsøkt å lære noe nytt, eller endret en vane. Sånn som vi gjorde når vi var barn.

Læring, og det å gjøre seg erfaringer, står i relasjon til å oppdage sammenhenger. Å gjøre seg slike erfaringer involverer tenkning og refleksjon som igjen fremmer læring. Jeg oppdaget for eksempel sammenhengen mellom høy fart og vondt i rumpa den vinteren jeg var 3 år og lærte å stå på ski. Og det var absolutt refleksjon rundt dette som gjorde at jeg så nødvendigheten av å lære meg å bremse også, til pappas store glede.

Denne erfaringen bruker jeg i stor grad som lærer i dag. Jeg ser verdien av å oppdage selv og viktigheten av å legge til rette for at elevene mine reflekterer over det de skal lære og det de gjør. Jeg har gjennom dette aksjonsforskningsprosjektet blitt tvunget til et oppgjør med mine ontologiske verdier og min praksis som yrkesfaglærer og dermed forbedret mine ideer og handlinger i lys av dette. Jeg har som jeg nevnte tidligere funnet beviser i empirien på at undervisningen i dag er i mye større grad preget av veiledning enn det den var tidligere. Jeg kan med det vise at dette prosjektet også har hatt innflytelse på andres ideer og handlinger. Siden det bare er jeg som kan snakke for meg,

²⁴ Førstelektor Kjartan Kversøys (2004) oversettelse av Deweys uttrykk single-mindedness.

velger jeg å ikke snakke for noen andre, men heller la de snakke selv. Jeg repeterer derfor noen sitater fra intervjuene jeg hadde med kursdeltakerne på kurs 2 for å vise hvordan de har forbedret sin praksis:

Jeg har gitt feedback i form av ros. For at elevene ikke skal miste motet hvis de ikke presterer bra nok, prøver jeg alltid å finne noe som er positivt når jeg gir feedback på for eksempel en klipp/farge. Deretter prøver jeg å skifte fokus til hva som kan bli enda bedre.

Så jeg har nok blitt bedre til å spørre eleven fram, ikke legge svaret i hånda, men spør nok mer sånn at eleven faktisk svarer selv. Jeg føler at når man får tenkt seg fram til svaret så lærer man bedre... I stedet for å si det blir feil hvis du klipper sånn og sånn så spør jeg hva tror du skjer hvis du klipper sånn og sånn..

Jeg kan kombinere de ulike læringsmodellene, og finne ut hva som fungerer best i praksis.

I kapittel 1 forteller jeg hvordan erfaringene våre fra dette aksjonsforskningsprosjektet kan bli til nye vaner og tradisjoner på skolen, og være til nytte for nye lærere og elever. Som yrkespedagog og aksjonsforsker er jeg igjen bekymret. Jeg er bekymret for at det som var utgangspunktet for dette aksjonsforskningsprosjektet, vår bekymring over at elevene ikke forstod hva de drev med, over tid kan bli gjeldende for nye lærerne som etter hvert skal undervise på skolen. Våre nye vaner etter dette prosjektet kan etter hvert gli over i å bli ureflekterte vaner, noe vi gjør bare fordi vi er vant til å gjøre det (Dewey 1985; 1997). Det er fint at nye lærere kan gå på kurs og lære noen veiledningsmetoder som er gode å ha når de skal undervise frisørelever. Det er en fordel at ikke alle nye lærere må prøve ut metodene og handle retningsløst sånn som vi gjorde i dette prosjektet, men heller får noen tips om hva vi erfarte fungerer bra. Fellen er at vi på vår skole befinner oss i et miljø hvor det ikke er vanlig å reflektere over verken pedagogikken eller didaktikken i det vi gjør når vi underviser. Fungerer det bra så gjør vi det, det reflekteres ikke videre rundt det. Nye ufaglærte lærere får beskjed om hva de skal gjøre og gjør det uten å tenke over det. Å adoptere en vane på denne måten, ikke tenke over sammenhenger eller konsekvenser i det hele tatt er ikke noen god form for læring, det har vi sett i dette prosjektet. Vi må derfor sørge for at nye lærere selv oppdager sammenhengene i og konsekvensene av veiledningsmetodene i egen praksis og gjør seg egne erfaringer på den måten.

I salongene er det annerledes. Som frisører reflekterer vi daglig over det vi gjør, for vi vet at dersom vi ikke gjør det fører det til faglig stagnasjon og vi vil over tid bli mindre attraktive for kundene våre, og det ønsker vi ikke. Det er et faglig miljø som stadig utfordrer frisørene til å forbedre sin praksis gjennom trenings- og inspirasjonskvelder, tekniske kurs og motivasjonskurs. Men som lærere er vi ikke vant til å reflektere over handlingene våre og konsekvensene av dem på samme måte. Det har ikke vært vanlig med verken faglig input eller motivasjonskurs for lærerne og mange slutter etter hvert å undervise fordi utfordringen i det og motivasjonen for det blir for liten.

Som aksjonsforsker har jeg et konstant ønske om å forbedre min praksis, og utfordringen framover blir å fokusere på lærerhåndverket i like stor grad som frisørhåndverket og forbedre min praksis som yrkespedagog i et frisormiljø på en måte som kan påvirke flere til å ønske å gjøre det samme. Dette prosjektet har vært et lite steg i denne retning. Det er som jeg nevnte tidligere nå to lærere som var med i dette prosjektet som har startet på yrkesfaglærerutdanningen på Hiak.

Når jeg skal se for meg veien videre tenker jeg på historien til brødrene Wright²⁵. Jeg kjenner meg igjen i deler av den. De drev først og fremst med sykler, men hadde en helt spesiell interesse for flyging og hadde et ønske om å kunne bygge og fly et fly. De kunne i utgangspunktet ingenting om fly, men studerte glidefly og fugler og endte opp med å utvikle noen grunnprinsipper som selv dagens moderne flymaskiner følger. I mitt miljø driver vi først og fremst med frisørfaget. Jeg føler noen ganger når jeg fremmer min interesse for yrkespedagogikk og veiledning at jeg like gjerne kunne snakket om å bygge fly. Jeg møter skepsis og bærer ofte fanen min alene. Men brødrene Wright ga ikke opp selv om folk lo av dem og var skeptiske. De fortsatte å jobbe med det de var interessert i og opptatt av. Da brødrene var små hadde de et lekehelikopter av tre og papir, med en propell festet til en strikk. De forsto ikke som barn hvordan det kunne lette, men de glemte aldri leken sin og da de skulle bygge sitt eget fly 25 år senere studerte de prinsippet med en propell for å skape fremdrift og forsto at propeller er som vinger, som skaper framdrift ved å presse luft bakover. Jeg har i likhet med brødrene

²⁵ Jeg har tatt utgangspunkt i en artikkel som finnes på <http://www.dagbladet.no/magasinet/2003/12/17/386391.html> (27.4.2010)

Wright oppdaget gamle teknikker som jeg kan bruke på nye måter som for eksempel veiledningsmetodene til Mathisen og Høigaard (2004) og dialogen til Sidsel Tveiten.

Brødrene Wright nådde tilslutt målet sitt. 17. desember 1903, bandt Orville seg fast i flyet «Flyer» med tau som han også styrte de forskjellige vingerorene med. Han trakk i tau og spaker, og fløy i lufta i 12 sekunder, og landet kontrollert etter 36,5 meter. De hadde bygget et fly som kunne lette og lande og de hadde flydd verdens første flytur. Mange hadde ledd av dem underveis og sagt at dette var umulig, men de ga seg ikke. 36,5 meter er ikke langt sammenlignet med det vi vet i dag, men ga seg ikke etter å ha nådd det første målet sitt heller. I 1905 gjennomførte de en 40 km lang flytur som varte i 29 minutter. Fly med plass til en passasjer ble konstruert, og etter hvert forsto man at flymaskiner hadde en spennende framtid. I løpet av første verdenskrig tok flyindustrien helt av.

Jeg blir inspirert av disse brødrene og holdningen deres til å tilegne seg den kunnskapen som trengs for å nå det man vil. Vi kan få til ting i frisør opplæringen som kanskje virker vanskelig å oppnå nå, men som ved å fortsette å tro på ideen, jobbe videre med den, tilegne oss mer kunnskap og ikke gi opp, kan forbedre dens praksis. Et lite veilederkurs på 35 timer kan, hvis man fortsetter å jobbe med det bli større og mer betydningsfullt over tid. Bjørg Johnsen (1984:11) sier at i pedagogiske utviklingsarbeider med 1-3 års perspektiver tar ting ofte litt tid og minner oss på at vi må innrette oss etter det.

Oppsummering og veien videre

We had joy, we had fun, we had seasons in the sun.

But the stars we could reach were just starfish's on the beach...

Terry Jacks, *Seasons in the sun*

Med dette ene verset oppsummerer Terry Jacks egentlig hele prosjektet. Vi startet prosjektet med et ønske om å forbedre vår praksis. Vi hadde det gøy under utprøvingene og vi gledet oss til nå målene våre. Vi hadde høye forventninger til prosjektet, men satt oss allikevel realistiske mål ut i fra de forutsetningene vi hadde da prosjektet startet. Vi hadde ikke et utgangspunkt som gjorde at vi kunne treffe stjernene på himmelen med en gang, vi måtte holde oss på stranda å lete etter sjøstjerner, i første omgang.

Prosjektet kan i ettertid beskrives med mange adjektiver; spennende, gøy, slitsomt, vanskelig, lærerikt, nyttig og fruktbart. Vi har hatt mange fine opplevelser men vi har også erfart at læreprosessen kan være tøff. Terry Jacks synger i tillegg til *we had joy, we had fun, we learned of love and ABC's, skinned our hearts and skinned our knees...* Alle som har vært med i dette prosjektet har utviklet seg på en eller annen måte, og det har totalt sett vært en svært positiv opplevelse av forbedring av vår praksis selv om det kanskje har vært frustrasjon og noen skrubbsår innimellom.

Innledningsvis forteller jeg om min bekymring rundt undervisningen som det viste seg at jeg delte med flere av kollegaene mine og ledelsen på skolen. Bakgrunnen for prosjektet var et ønske om å forbedre undervisningen. Vi ønsket å gjøre det gjennom å lære mer om veiledning for å bli flinkere frislørlærere ut i fra at vi tror at å lære er å oppdage.

Istedenfor å melde oss på kurs og lære om veiledning på en deduktiv måte hvor praksisen tilpasses teorien, valgte vi å ta utfordringen med å utvikle et kurs selv ut fra vår praksis og erfaringer. En slik induktiv metode er en god metode å begynne med på områder der man på forhånd ikke har noen teorier å gå ut fra, eller der man ønsker å

begynne på nytt fordi man ikke er fornøyd med de gjeldende teoriene som finnes hevder Aadland (2004:160). Inspirert av denne måten å tenke på gjennom *Living theory* (Whitehead og McNiff 2006), og *Grounded theory* (Aadland 2004), ble problemstillingen for prosjektet: *Hvordan kan jeg forbedre min praksis knyttet til veiledning og samtidig legge til rette for at mine kollegaer forbedrer sin praksis?*

Jeg viser i kapittel 3 hva vi har gjort og hvordan vi har gjort det. Jeg forteller hvordan jeg gjennom en spørreundersøkelse og dialog med lærere og ledelse kartla ønsker og behov og planla et kurs ut fra det med den hensikt å forbedre vår praksis. Deretter gjennomførte og vurderte jeg dette kurset. Et kurs jeg senere ønsket å videreutvikle enda mer i retning av veiledning. Vi prøvde derfor ut 12 av veiledningsmetodene til Mathisen og Høigaard (2004) i undervisningen for å lære om veiledning og finne ut hvilke som egnet seg best i vår undervisning. Vi skrev logg om hvordan vi opplevde det og hva vi oppdaget når vi gjorde det. Vi fikk også nyttige tilbakemeldinger fra elevene under utprøvingen, både positive og negative, på hvordan de opplevde undervisningen med veiledningsmetodene. Vi kom fram til at selv om ikke vi hadde fått prøvd ut alle, var det ikke noen av veiledningsmetodene vi ikke synes passet. De som var på kurs 2 lærte derfor alle 12 veiledningsmetodene gjennom rollespill. De skrev både logg og refleksjonsnotater rundt det og ble intervjuet i ettertid om hvordan de brukte den nye kunnskapen i sin praksis etter kurset. Personlig utvikling hos de som har vært med i prosjektet viser seg i dette datamaterialet. Sitater fra logger, refleksjonsnotater og intervjuer er med på å beskrive hvordan den enkelte har utviklet seg, gjennom å vise hvordan vi bruker den nye kunnskapen i vår egen praksis. Dette presenteres også i kapittel 3.

Prosjektet kan også være med på å bidra til utvikling hos andre utenfor vår praksis. Det er ikke bare i frisørbransjen lærerne ved de private skolene har uformell kompetanse, det samme gjelder blant annet i hudpleie, make-up og interiørbransjen også. Jeg ser derfor overføringsverdi i dette prosjektet til andre yrkesgrupper også. Veiledning er generelt og tar utgangspunkt i den som skal veiledes. Utgangspunkt og bakgrunn har derfor ingenting å si for veilederen, men alt å si for eleven som skal bli veiledet.

Intensjonene med prosjektet var å forbedre vår praksis for at elever og lærere skulle få det bedre i hverdagen. Som prosjektleder var det også viktig for meg at alle skulle ha

det bra under prosjektet. Jeg ønsket at det skulle være et demokratisk prosjekt hvor alle følte at de var en del av et fellesskap og at alle meninger var like viktige og ble tatt på alvor. Demokrati handler ikke nødvendigvis om stemmerett, men om å få innsikt. Som prosjektleder i et demokratisk aksjonsforskningsprosjekt var det derfor viktig at jeg var inkluderende og spilte med åpne kort. Det var viktig for meg å forske *med* kollegaene mine. Mange av lærerne ga tilbakemeldinger underveis i prosjektet på at de synes det hadde vært morsomt med spørreundersøkelsen og planleggingen, og gjennomføringen og vurderingen av det første kurset. Men under utprøvingen av veiledningsmetodene begynte interessen å falle og jeg valgte derfor å avslutte utprøvingen og fortsette utviklingen av veilederkurset med litt mer styring fra meg. Jeg gikk med andre ord over til en forskningstilnærming hvor jeg i større grad forsket *for*. Jeg føler ikke dette gikk utover demokratiet da det var et ønske fra deltakerne som var grunnen til avgjørelsen. Jeg tok fortsatt loggene og muntlige tilbakemeldinger på alvor og hadde fortsatt gode intensjoner.

Det finnes flere som har forbedret sin praksis gjennom aksjonsforskningsprosjekter inspirert av Whitehead og McNiff på samme måte som meg. Blant andre Marie Huxtable i prosjektet *How can I improve my practice through 'walking the talk' and 'dealing with doorsteps'?* fra 2006 og Claire Formby med prosjektet *How can I improve my practice as an educator to offer learners a creative and challenging curriculum which enables everyone to identify and develop their own talents and which also makes space for the nurturing of relationships to enable individual growth in understanding and self esteem?* fra 2009. De har, sammen med flere andre, lagt ut prosjektene sine på nettsiden til Jack Whitehead.²⁶ De har tatt Whiteheads²⁷ aksjonsforskningsteorier om å *go public* og *tell someone* på alvor og er til stor inspirasjon for andre. Jeg har også tatt Whitehead på alvor og brukt hans struktur som han og McNiff (2009) hevder sikrer hensikten med aksjonsforskning som inspirasjon for å sikre en indre logikk i dokumentasjonen. Jeg har først svart på forskningsspørsmålene grundig og systematisk i innledningen for å presentere en oversikt over prosjektet, og senere tar jeg de opp igjen i drøftingen for å samle tråder og systematisk presentere konklusjonene og drøfte prosjektet.

²⁶ <http://www.actionresearch.net>

²⁷ Jack Whitehead holdt en forelesning på Hiak 3.2.2010 hvor han påpekte hvor viktig det var å gjøre aksjonsforskningsprosjektene våre kjent for flere. Det å *go public* og *tell someone* var viktige elementer i aksjonsforskningen hevdet han.

I tillegg til Whitehead og McNiff bruker jeg McKenzie, Dewey, Gadamer, Tveiten, Aadland og Grendstad for å kaste lys over prosjektet. Jeg bruker også annen litteratur som for eksempel stortingsmeldinger, doktoravhandlinger, mastergradsoppgaver, læreplaner og årsrapporter.

Når jeg samlet inn data for å dokumentere prosessene, gjorde jeg det kvalitativt. Jeg stilte åpne spørsmål med fenomenologisk fokus gjennom spørreskjemaer, logger, evalueringsskjemaer, hjemmeoppgaver, refleksjonsnotater og intervjuer. Jeg mener at en akseptabel måte å bruke data på er å bruke den slik at de som har skrevet den både kjenner seg igjen og godkjenner bruken av den. All data er derfor anonymisert og analysert av flere for å få et så fordomsfritt og helhetlig resultat som mulig, blant annet gjennom Giorgis fenomenologiske analysemetode (Malterud 2003) og på ”McKenziemåten”²⁸.

Gadamer (2010) hevder at for å forstå en annen må du blant annet tro at den du skal forstå snakker sant og forutsette fullkommenhet i det som blir sagt. Jeg kan ikke vite noe om hvordan kollegaene mine eller kursdeltakerne har opplevd prosjektet før jeg har spurt dem og fått svar av dem. Når jeg spør slik jeg har gjort i spørreskjemaene, loggene, evalueringsskjemaene, hjemmeoppgavene, refleksjonsnotatene og intervjuene får jeg tilgang til deres opplevelser og må tro på at det de forteller meg er sant. Gadamer (2010) hevder videre at den som snakker sant snakker fullkomment forståelig, at delene henger sammen med helheten. Når vi er flere som leser og tolker datamaterialet og ser den samme sammenhengen i delene, gjør det at vi kommer nærmere en felles helhet.

Grendstad (1986:17) hevder at å oppdage vil egentlig si å legge merke til noe som har vært der hele tiden, jeg har bare ikke sett det før. Andre kan vise og forklare meg men det er bare jeg som kan oppdage noe for meg. Dette prosjektet er et godt eksempel på det. Grendstad skrev boka *Å lære er å oppdage* i 1986, det vil si at den har vært der hele tiden. Den har vært tilgjengelig for meg på biblioteket, i bokhandleren og på nettet, men jeg har ikke oppdaget den før nå. Jeg tror at disse oppdagelsene henger sammen med det Bruner (2001) sier om at vi må finne mening i det vi skal lære å se sammenhengene i

²⁸ Viser til turistprosjektet hans som han fortalte om på forelesningen 17.3.2010, som jeg henviser til i kapittel 3, fotnote 11.

hvordan vi skal bruke det i vår praksis. Vi overser ting rundt oss hele tiden som andre kan si er nyttig for oss å lære, men ikke før vi oppdager nytten av det selv, er vi enige i at det er verdt brydderiet. Jeg fortalte tidligere i oppgaven om hvordan jeg når jeg var liten oppdaget nytten av å kunne bremse når jeg sto på ski. Pappa hadde mast mye om det tidligere, men ikke før jeg så nytteverdien i det for meg syns jeg det var verdt bryet å begynne å lære det. I dette prosjektet har jeg hatt flere slike oppdagelser. For eksempel har jeg oppdaget dialogen. Jeg trodde jeg hadde en god dialog med elever og kollegaer før, men etter å ha hørt Sidsel Tveitens forklaring på parallelle monologer ser jeg at jeg kanskje ikke har hatt så mange gode dialoger som jeg trodde.

Oppdagelsene jeg beskriver ovenfor har bidratt til en utvikling og en forandring i meg som gjør at enkelte ting aldri kan bli som det var før dette prosjektet igjen. Jeg har i løpet av prosjektet oppdaget ting som gjør at jeg nå underviser på en helt annen måte en før og som jeg aldri kan gå tilbake på. Perls (1969:28) hevder at det er snakk om en modningsprosess, og at denne prosessen kan være svært smertefull. Perls var terapeut og oppdaget at noen klienter viste en motstand mot å oppdage det som kunne hjelpe dem å komme over sine vansker. Han syns å se at mange var mer interessert i å få hjelp til å leve med sine personlige vansker enn å komme over dem. Perls mente dette hang sammen med frykten for å ta ansvar for seg selv. Det er lettere å støtte seg til andre enn å være selvstendig. Skal jeg vokse som menneske er det ikke nok å lære, oppdage eller strukturere relasjoner i og mellom ulike stoffkomponenter i forskjellige fag. Sammen med og i tillegg til dette er det nødvendig å lære om og å oppdage meg selv og hvilket forhold jeg står i både til stoffet jeg lærer, til andre mennesker og til verden omkring meg (Grendstad 1986:33). Mine viktigste oppdagelser i dette prosjektet har i stor grad dreid seg om meg og min relasjon til nettopp mine verdier, mine samarbeidspartnere, min praksis og mitt fagfelt. Veiledning er for meg i dag et verktøy i dette møtet mellom meg og det jeg møter. Skagen (i Helle 2006:222) deler veiledningen inn i to dimensjoner; relasjonsdimensjonen og innholdsdimensjonen. I relasjonsdimensjonen er samspillet mellom veileder og veisøker det vesentlige, mens i innholdsdimensjonen er oppmerksomheten rettet mot det saksforholdet som veiledningen tar opp det vesentlige. En av lærerens viktigste oppgaver er å passe på at det er balanse mellom disse dimensjonene, og mellom teori og praksis.

Litteratur

- Bechmann Jensen, T., Christensen, G. (2005). *Psykologiske og pædagogiske metoder: kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlaget
- Bruner, J. S. (2001). *Etter John Dewey, hva så? Om utdanning: klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bruvik, Å. N. N. (2009). *Videreutdanning for fagfolk - Didaktisk yrkesopplæring for framtida* Lillestrøm: Høyskolen i Akershus.
- Dewey, J. (1927). (Trykket som reprint av utgaven fra 1927. Etterordet er fra 1946). *The Public and its problems*. Ohio: Ohio University Press
- Dewey, J. (1985). *Democracy and education*. New York: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press / Simon & Schuster.
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E., (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Eggen, N. A. (1999). *Godfoten: samhandling - veien til suksess*. Oslo: Aschehoug.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Freire, P., (2003). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen.
- Gadamer, H.-G. (2010) *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Universitetsforl.
- Glaser, B.G., Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New Jersey: Rutgers, The State University
- Grendstad, N. M. (1986). *Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta.
- Gulddal, J., Møller, M. (1999). *Hermeneutik: en antologi om forståelse*. København: Gyldendal.

- Hartviksen, M., Kversøy, K. S. (2008). *Samarbeid og konflikt: to sider av samme sak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helle, L. (2006). *Rom for handling: organisasjonslæring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H., Hippe, E. (1998). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ibsen, H. (1898). *Brand: et dramatisk digt*. København: Gyldendalske Boghandel.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, B. (1984). *Yrkespedagogisk utviklingsarbeid: framgangsmåter og forutsetninger*. Oslo: Statens yrkespedagogiske høgskole.
- Kversøy, K. S. (2004). *Om formidling og forståelse i den praktiskmoraliske diskursen*. Oslo.
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lier, A. R., Sannerud, R. (2008). *Linking research-related tools to fieldwork that support workplace learning*. Lillestrøm: Høgskolen.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathisen, P., Høigaard, R. (2004). *Veiledningsmetodikk: en håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- McNiff, J., Whitehead, J. (2009). *Doing and writing action research*. Los Angeles: Sage.
- Nordli, A. (2008). *Hvordan opplever elevene aktiv medvirkning og deltakelse i egen læreprosess ved gjennomføringen av fotokonkurransen?* Lillestrøm: Hiak.
- Næss, A. (1975). *En del elementære logiske emner: bokmålsutgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Perls, F. S. (1969). *Gestalt therapy verbatim*. Des Plaines, Ill.: Bantam.
- Platon (1999-2006) (8 bind). *Samlede verker/Platon*. Oslo: Vidarforlagets kulturbibliotek.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tenker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. New Haven, Conn.: Yale University Press.

- Skau, G. M. (2005). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Stålsett, U. E., Sandal, R., Tveten, W. (1994). *Veiledningsmetodikk: om skoleutvikling i praksis*. Oslo: TANO.
- Sund, G. H. (2005). *Forskjellighet og mangfold - muligheter eller begrensninger for individ og arbeidsplass?: et aksjonsforskningsprosjekt med studier av læring i daglig arbeid, gjennom medvirkning, demokratiske prosesser og interessedifferensiering*. Roskilde Universitetscenter. Forskerskolen Livslang Læring, Roskilde.
- Tveiten, S. (2007). *Den vet best hvor skoen trykker-: om veiledning i empowermentprosessen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning: mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vygotskij, L. S. (1999). *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, L. S. (2004). *Vygotskij om læring som utviklingsvilkår: kapitler af Lev Vygotskijs Pædagogisk psykologi og hans artikel "Forholdet mellem oplæring og udvikling" : kommenteredesom historie og aktualitet*. Århus: Klim.
- Whitehead, J., McNiff, J. (2006). *Action research: living theory*. London: SAGE.
- Aadland, E. (2004). *"Og eg ser på deg-": vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aagaard Nielsen, K. (2006). *Action and interactive research: beyond practice and theory*. Maastricht: Shaker Publishing.

Andre kilder

<http://www.actionresearch.net>

<http://www.dagbladet.no/magasinet/2003/12/17/386391.html>

<http://www.hiak.no>

<http://www.nffs.no>

<http://www.nokut.no>

<http://www.regjeringen.no>

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/L%C3%A6rer/2Rammeplan_2003_PPU.pdf

http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/

<http://www.udir.no/upload/Fagopplaring/NHO.pdf>

<http://www.udir.no/upload/Fagopplaring/Akershus.pdf>

Vedlegg 1:

Hva mener du?

Kryss av for om du er gammel eller ny lærer:

Gammel

Ny

Hva mener du er nødvendig for lærerne å vite før skolestart?

Hva kan andre forvente av deg XXXXXXXXXX?

Hva forventer du av andre?

Hvilke forventninger har du til et undervisningskurs for lærere?

Hvorfor gleder du deg til skolestart?

Ordet fritt:

Tusen takk 😊

Vedlegg 2:

Bli med på

Veilederkurs

Målet med kurset er å gjøre deltakerne i stand til å veilede elever/lærlinger.

Kurset blir lagt opp i samarbeid med kursdeltakerne og består av flere undervisningsmetoder som f. eks. forelesning, rollespill, praksis, refleksjon og egenstudie.

Kurset forbereder deltakerne til undervisningspraksis [REDACTED], instruktørpraksis på treningskvelder og som ansvarlig for lærlinger som faglig leder. Kurset er yrkesrettet, praksisbasert og tilpasset den faglige og/eller yrkesfaglige bakgrunnen hos den enkelte deltaker.

Kurset består av to samlinger med teori/praksis, deretter minimum en dag som observatør på prøveeksamen og minimum en dag som sensor på eksamen. Det skal etter endt kurs skrives en rapport/refleksjonsnotat. Kursdeltakerne må sette av minimum 35 timer (5 dager a 7 timer) til kurset, hvorav en dag er til rapportskrivning.

Opptakskrav: Svennebrev og bestått internopplæring for lærere og faglig ledere og bestått internopplæring for instruktører.

Informasjon og kontakt:

Kursleder: Anita Nordli

Dato:

Sted: [REDACTED]

Avgift: Ingen

Påmelding: til [REDACTED] senest en uke før kursstart

Kontakt: [REDACTED] eller [REDACTED]

Kursets oppbygning:

Modul 1:

Modul 1 legger vekt på skolens filosofi, reglement og undervisningsmetoder. Deltakerne skal forberedes til undervisning og følgene blir grundig gjennomgått:

- Hva er en veileder?
- Hva skal vi lære bort? (fagterminologi, grunnklippene og testene)
- Reglement [redacted], fravær, orden o.l
- Vurdering/karaktersetting
- Hvordan lærer vi bort? Forberedelser til modul 2

Modul 2:

Modul 2 fokuserer på veilederrollen og praktisk trening. Vi prøver ut ulike veiledningsteknikker på hverandre med rollespill og diskuterer de ulike oppdagelsene vi gjør underveis. Det blir også lagt opp til undervisningstrening. Rutinene og reglene ved prøveeksamen og eksamen blir gjennomgått og alle deltakerne må avtale tid til minimum en dag på førstkommende prøveeksamen og eksamen (modul 3 og 4).

Modul 3:

Modul 3 fokuserer på deltakerens egen praksis og refleksjon rundt egen kompetanse. Deltakeren skal være med på prøveeksamen på Oslo Frisørskole. Her vil deltakeren få et innblikk i vurdering av arbeider, tilbakemelding og karaktersetting.

Modul 4:

Modul 4 fokuserer på studentenes egen praksis og refleksjon rundt egen kompetanse. Deltakeren skal være sensor på eksamen.

Når alle modellene er gjennomført skal det skrives en rapport hvor deltakeren reflekterer over egen kompetanse i forhold til veilederrollen.

Vurdering:

Obligatoriske arbeidskrav:

All undervisning, hjemmeoppgaver og praksis er obligatorisk og deltakeren kan ikke ha noe fravær.

Avsluttende vurdering:

Tilfredsstillende deltakelse på kurset, fullført praksis og gjennomførte obligatoriske arbeidskrav er forutsetninger for at studenten skal kunne få tildelt diplom for fullført kurs.

Anbefalt litteratur:

Sidsel Tveiten: veiledning mer enn ord
Høygård og mathisen: veiledningsmetodikk
Grenstad : å lære er å oppdage

HJEMMEOPPGAVE 1

Rammeplanen beskriver fem kompetanseområder som deltakeren skal utvikle gjennom kurset:

- Faglig kompetanse
- Didaktisk kompetanse
- Sosial kompetanse
- Endrings- og utviklingskompetanse
- Yrkesetisk kompetanse

Beskriv deg selv i forhold til disse punktene.

Oppgaven leveres som et word-dokument pr e-post til Anita på mailadr. [REDACTED] senest en uke før kursdag 2.

Lykke til ☺

Rammeplanens fem kompetanseområder som kursdeltakeren skal utvikle gjennom kurset:

Faglig kompetanse

Studenten skal kunne reflektere over fagenes struktur, innhold og betydning i samfunnet.

Didaktisk kompetanse

Studenten skal kunne planlegge, begrunne, gjennomføre og vurdere elevtilpasset opplæring i samsvar med aktuelle læreplaner og lovverk, og utvikle forståelse for og evne til å utvikle elevenes læringsstrategier og skape konstruktive og inkluderende læringsmiljø.

Sosial kompetanse

Studenten skal kunne samarbeide med elever og møte dem ut fra deres individuelle og kulturelle forutsetninger og utvikle deres medansvar i undervisnings- og læringsarbeidet. Sosial kompetanse er også en forutsetning for å kunne samarbeide med kolleger, ledelse, foreldre/foresatte og skolens lokalmiljø.

Endrings- og utviklingskompetanse

Studenten skal kunne ta hensyn til at innholdet, organiseringen og læringsformene i skolen og arbeidslivet er i stadig endring. Kjennskap til og gjennomføring av forsknings- og utviklingsarbeid er nødvendig for å kunne videreutvikle sin lærerrolle også etter fullført studium.

Yrkesetisk kompetanse

Studenten skal utvikle en yrkesetisk holdning som samsvarer med de grunnverdier opplæringen i skole og arbeidsliv bygger på, og en yrkesetisk bevissthet skal ligge til grunn for alle sider av lærerarbeidet: i klassen/verkstedet, i skolen/bedriften, i lokalsamfunnet og på andre samfunnsarenaer.

Vedlegg 4:

Evaluering:

Hvordan har dagen vært?

Beskriv hvordan du har hatt det:

Hva har du fått ut av kursdag 1?

Hvilke forventninger har du til kursdag 2?

Har du forslag til endringer?

Tusen takk!!

Vedlegg 5:

Evaluering:

Hvordan har dagen vært?

Beskriv hvordan du har hatt det:

Hva har du fått ut av kursdag 2?

Har du forslag til endringer?

Tusen takk!!

HJEMMEOPPGAVE 2

Når du har gjennomført kursets 4 moduler skal du skrive et refleksjonsnotat hvor du reflekterer over egen kompetanse i forhold til kompetanse- og målområdene i fagplanen.

Modul 1: [REDACTED] læreplan, regler og rutiner

Modul 2: Pedagogikk

Modul 3: Observere prøveeksamen

Modul 4: Sensor på eksamen

Refleksjonsnotatet skal også inneholde din cv og vil fungere som en søknad på lærerstilling [REDACTED]

Oppgaven leveres som et word-dokument pr e-post til Anita på mailadr. [REDACTED] innen 30. januar 2009

Lykke til ☺

Kurset har følgende målområder:

Læreren og eleven/lærlingen

Målområdet omfatter den daglige opplæringen i klasserommet og verkstedet. Kjerneoppgavene er planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av læringsmiljø og elevens læring. Den didaktiske kompetansen som har sitt tyngdepunkt i dette målområdet, inkluderer evnen til å analysere egne erfaringer og videreutvikle opplæringen i samspill med elever/læringer, kolleger og andre.

Læreren og organisasjonen

Målområdet omfatter organisasjons-, ledelses- og samarbeidsoppgaver som ligger utenom den daglige opplæringen, men som legger viktige rammer for denne. Dette krever forståelse for skolens/virksomhetens mål og egenart som læringsarena og arbeidsplass.

Læreren og samfunnet

Målområdet omhandler samspillet mellom samfunnsutviklingen, opplæringens verdigrunnlag, faget/yrket og pedagogisk praksis. Læreren må kunne begrunne og utvikle sin faglige og fagdidaktiske/yrkesdidaktiske forståelse og pedagogiske praksis ut fra et samfunnsperspektiv.

Vedlegg 7:

Dato:

Metode:

**Hva gjorde du?
Beskriv situasjonen...**

Hvordan opplevde du det?

Hva vil være lurt å gjøre neste gang?

Vedlegg 8:

Evaluering:

Hvordan har dagen vært?

Beskriv hvordan du har hatt det:

Hva har du fått ut av kursdagen?

Har du forslag til neste gang?

Tusen takk!!

HJEMMEOPPGAVE

Når du har gjennomført kursets 4 moduler skal du skrive et refleksjonsnotat hvor du reflekterer over egen kompetanse i forhold til modulene.

Modul 1: [REDAKERT] læreplan, regler og rutiner

Modul 2: Pedagogikk

Modul 3: Observere prøveeksamen

Modul 4: Sensor på eksamen

Refleksjonsnotatet skal også inneholde din cv og vil fungere som en søknad på lærerstilling [REDAKERT]

Oppgaven leveres **innen 26.06 2009** pr e-post til Anita

Lykke til ☺

Vedlegg 10:

Intervjuguide:

Nevn 1-2 ting du husker fra kurset:

Hvordan har du fått brukt det du lærte på kurset i praksis?

Hva kan du gjøre annerledes etter kurset?

Hva ville du hatt mer av på kurset?

Hva ville du hatt mindre av på kurset?

Hva ville du hatt på et oppfølgingskurs?

Hvordan føler du deg ivaretatt og fulgt opp?

Ordet fritt:

Vedlegg 11:

Sitater fra prosjektet, muntlige og fra datamaterialet, brukt i oppgaven:

(Originale håndskrevne data kan vises fram på forespørsel fra sensor.)

1. Jeg får ros av lærerne fordi jeg gjør det riktig, men skjønner ikke helt selv hva jeg gjør..
2. Kan vi ikke undervise mer på elevenes premisser, og legge opp undervisningen etter deres ønsker og behov?
3. Det er lett for deg å si det, du kan det jo...
4. Så da lærer du oss det du kan da?
5. Så fint at du vil forbedre undervisningen Anita, men pass på så ikke du gjør den for pedagogisk, det funker ikke her!
6. Jeg ønsker å lære mer om hvordan man takler ulike personligheter. De som er blyge og stille og de som tar mye plass. Hvordan man sier ifra på en bra måte.
7. Bra, deilig å utveksle erfaringer med de andre, spesielt høre hva de som har vært lærere har erfart.
8. Oppgavene kunne vært litt klarere, kunne jobbet lenger med gruppeoppgavene.
9. Viktig at de lærerne som skal undervise på skolen får kurs, jeg i hvert fall lærte mye av det. Det å se an elever og motivere dem, ulike måter å snakke med dem på. Hadde jeg ikke hatt det kurset hadde jeg ikke hatt like god bakgrunn. Jeg har jo ikke noe pedagogisk utdanning, men gjennom kurset har jeg fått et lite innblikk i hvert fall.
10. Hvis man klarer å ikke blande seg innfor mye, så lærer de bedre.
11. Lært mye, fint å føle seg samstemt med de andre lærerne. Føler meg mye tryggere. Deilig å få litt hjelp til å gå helt tilbake til basic. Det er lett å glemme hvordan det er å ikke kunne holde saksen engang.
12. Jeg føler at jeg kommer til å bli en bedre lærer.
13. Har store forventninger til kursdag 2, lære nye ting og oppfriskning, få litt a-haopplevelser, logikk innen pedagogikk.
14. Jeg forventer å lære hvordan man planlegger en time for å gjøre det mest mulig interessant.
15. Vi må være gode i det vi lærer bort, må kunne svare på alt, elevene ser på oss som fasiter.

16. Fikk noen a-ha opplevelser, vet nå mer konkret hva jeg må bli flinkere til og
Veldig bra med slike kurs, men skulle ønske jeg fikk det før jeg ble lærer.
17. Det å kunne observere på prøveeksamen og være sensor på eksamen var en
kjempe erfaring og en utfordring å sette karakterer. Det er lett å glemme hvor
ferske disse elevene er, selv om man har vært der selv for en stund tilbake.
Derfor er det en god erfaring å være med på disse to rundene med eksamen. Jeg
fikk også en tilbakemelding av læreren jeg gikk sammen med da jeg var sensor,
at hun var enig med meg på de karakterene jeg satte, det var veldig greit å høre.
18. Nå etter jeg har vært gjennom kursets 4 deler føler jeg meg sterkere pedagogisk i
forhold til å jobbe som lærer ved skolen. Jeg har fått ett bredt innblikk i
lærerrollen, og at jeg lettere kan bruke min faglige kompetanse på en pedagogisk
riktig måte. Dette da i forhold til planlegging, tilrettelegning, gjennomføring, og
vurdering av læringsmiljø og elevens læring.
19. Modul 2 syns jeg er det viktigste punktet, og det som er mest skremmende!
Hvordan man skal lære bort, og hvordan forholde seg til elevene. Det husker jeg
veldig godt fra jeg gikk der selv, at man kunne se godt hvem som kunne lære
bort og hvem som ikke kunne.. derfor syns jeg det er så viktig å sette seg i
lærerrollen med en gang!
20. Bra med konstruktiv kritikk, det motiverer til å jobbe bedre.
21. Når vi har test så får alle høye forventninger til karakterene pga dere gir inntrykk
av at det går bedre enn det gikk.
22. Skal vi ikke snakke om dette seinere, hva er poenget med logg da...?
23. Kul ide, se om det går an å bruke og hvilken nytte/respons det gir.
24. Jeg tenkte at både jeg og elevene får hjelp av metodene og jeg følte at jeg fort
fikk god tilbakemelding fra elevene, jeg så straks resultat og så at eleven ble i
bedre humør.
25. Jeg følte at det funker, at jeg som lærer føler meg mer sikker og at det hele blir
mer pedagogisk riktig med en gang og Jeg oppdaget at mye gjør jeg automatisk,
men at det var bevisstgjørende med dette prosjektet.
26. Morsomt og lærerrikt opplegg. Vil gjerne ha mer av dette og lære mer inngående
forskjellige metoder.
27. Det har gått opp en del lys med dette å lære og å forstå, føler jeg har lært masse,
og Sitter nå med en følelse av at jeg gleder meg til eventuelt å jobbe på skolen.
Var deilig å gå gjennom det faglige.

28. Tryggheten i den lille gruppen gjorde at det ikke ble så skummelt å gjøre rollespill allikevel.
29. Det var ikke noe skummelt, bare litt klønete å komme i gang.
30. Jeg oppdaget at det er vanskelig å gjenfortelle det andre har sagt om seg selv og at det er viktig å holde fokus.
31. Jeg oppdaget at det å snakke og lære bort ikke bare har med forståelse å gjøre, men også følelser, forklaring og motivasjon.
32. I fremtiden tror jeg det vil være lurt å få metodene til å bli mer en del av det daglige.
33. I fremtiden mener jeg det vil være lurt å fortsette med samme opplegg, var en veldig grei måte å gjøre ting på. Man blir mer obs og får en skikkelig a-haopplevelse.
34. Pedagogikk-modulen følte jeg var veldig viktig for meg som aldri har undervist før å få med meg. Når vi først begynte med alle ”rollespillene” skjønte jeg ikke så veldig mye av de, men etter hvert som vi gikk gjennom hvordan de ulike rollene oppfattet situasjonene innså jeg hvor stor betydning ulike læringsteknikker har. Når jeg står og hjelper lærlingene i salongen har jeg ikke tenkt over om jeg bruker ”modellering” eller ”utfordre og støtte”. Men i ettertid er det noe jeg har tenkt mer og mer over! Jeg fant vel ikke noen klar favoritt hos noen av de ulike teknikkene, men jeg tror hemmeligheten ligger i å mikse de og finne en fin balanse mellom de ulike måtene å lære bort på.
35. Jeg er veldig glad for at det er en modul å observere på prøveeksamen. Ser for meg at jeg fort kunne syntes det hadde vært veldig skummelt å skulle bli kastet rett i det å være sensor på ”the real thing”! Ved at vi fikk være med å observere fikk vi et innsyn i hvordan en eksamen på skolen går for seg, fikk merke stemningen i rommet og blant elevene, og vi fikk forberedt oss på hva vi skal se etter.
36. Eksamen synes jeg var en veldig morsom dag! Var en smule nervøs på begynnelsen, men fant fort ut at dette var ikke noe å være redd for. Synes i grunn det gikk smertefritt for seg.. Det var ikke mye uenighet om hvilke karakterer som skulle settes. Det igjen gjorde at jeg innså at dette er noe som kan passe meg, dette er noe jeg kan bli flink til..
37. Alt i alt føler jeg at dette kurset har vært veldig lærerikt. Klarer ikke helt å se for meg hvordan det skulle vært å begynne som lærer uten å ha gjennom gått dette.

Hadde nok følt meg litt uforberedt. Så dette er absolutt noe skolen bør fortsette med når de skal ansette nye lærere. Tror det er viktig slik at elevene får en bra opplevelse av å gå på skolen ved å ha trygge, dyktige lærere! Jeg gleder meg masse til å begynne å undervise! Tror dette kan bli utrolig morsomt og lærerikt. Tror også dette er noe jeg kommer til å vokse på, tror jeg kommer til å lære en del om meg selv. Og ikke minst tror jeg dette kommer til å gi meg mer faglig dyktighet!

38. Jeg har gitt feedback i form av ros. For at elevene ikke skal miste motet hvis de ikke presterer bra nok, prøver jeg alltid å finne noe som er positivt når jeg gir feedback på for eksempel en klipp/farge. Deretter prøver jeg å skifte fokus til hva som kan bli enda bedre.
39. Jeg har ikke undervist før men jeg har nok vært sånn at når lærlingene i salongen spør meg så har jeg tatt kammen og saksa og vist dem det. Så jeg har nok blitt bedre til å spørre eleven fram, ikke legge svaret i hånda, men spør nok mer sånn at eleven faktisk svarer selv. Jeg føler at når man får tenkt seg fram til svaret så lærer man bedre. Mange i hvert fall. I stedet for å si det blir feil hvis du klipper sånn og sånn så spør jeg hva tror du skjer hvis du klipper sånn og sånn..
40. Jeg kan kombinere de ulike læringsmodellene, og finne ut hva som fungerer best i praksis.
41. Ville hatt mer pedagogikk. Hvordan lærer mennesker, hvor lagres info, hvorfor lærer vi? Og brukt mer tid på å lære å se seg selv og andre. Mer om kroppsspråk. Og mer om virkemidler for å rydde opp i en eventuell uheldig situasjon.
42. Presentasjonsteknikk med video.
43. Vet ikke, vet ikke hva annet jeg kunne lært.
44. Skrive mindre logg underveis i rollespillene, ble litt mye skriving om det samme. Hatt en logg til slutt etter rollespillene, heller spurt hva husker/lærte du... å oppsummere selv til slutt.
45. Kurs i presentasjonsteknikk og kommunikasjonsferdigheter (Innhold, kroppsspråk, stemmebruk, virkemidler o.l.)
46. Kunne godt tenke meg et oppfølgingskurs og hatt rollespill, men heller finne ut ting selv.. Litt selvstudie på en måte, ha rollespill og finne ut selv hva som passer, ikke lese om det først. Heller snakket litt om hva vi selv tror og føler passer... Erfaringsdeling... Hatt en situasjon og snakket om hva vi ville gjort i den situasjonen, hvilke metoder ville vi brukt, hva passer inn...

47. Hvis du hadde vært der kunne vi snakka mer om det vi lærte på kurset i lunsjen og sånn. Men de jeg jobber med nå har jo ikke vært på kurset så det blir ikke til at vi snakker om sånt.. Kanskje vært bedre om alle lærerne hadde vært på kurset, da hadde det kanskje blitt et samtaleemne, noe vi hadde felles. Vi kunne ha spekulert og snakka om hva vi skal gjøre på samme måte som vi i salongen snakker om hva skjer hvis jeg bruker denne fargen på denne kunden... kan jeg bruke den og den læreteknikken på den eleven...
48. Bra kurs, sitter igjen med mye men ønsker meg mere av alt, og kanskje enda dypere nedbrytning.
49. Jeg synes det er veldig oppmuntrende når lærerne gir god tilbakemelding på noe man har gjort. Man blir mer positivt innstilt til arbeidet man driver med. Samtidig syns jeg lærerne er flinke til å hjelpe deg når du har gjort noe feil og forklarer det på en måte som man forstår. Det er viktig å lære av sine feil, så tommel opp for lærerne ☺
50. Nå etter jeg har vært gjennom kursets 4 deler føler jeg meg sterkere pedagogisk i forhold til å jobbe som lærer ved skolen. Jeg har fått ett bredt innblikk i lærerrollen, og at jeg lettere kan bruke min faglige kompetanse på en pedagogisk riktig måte.
51. Modul 2 syns jeg er det viktigste punktet, og det som er mest skremmende... man kunne se godt hvem som kunne lære bort og hvem som ikke kunne..
52. Det å kunne observere på prøveeksamen og være sensor på eksamen var en kjempe erfaring og en utfordring å sette karakterer. Det er lett å glemme hvor ferske disse elevene er... Jeg fikk også en tilbakemelding av læreren jeg gikk sammen med da jeg var sensor, at hun var enig med meg på de karakterene jeg satte, det var veldig greit å høre.
53. Bra, har hatt det morsomt. Følte ikke helt at jeg forsto de ulike "læremetodene", men når vi gikk gjennom dem gikk det opp et lite lys.
54. I fremtiden mener jeg det vil være lurt å fortsette med samme opplegg, var en veldig grei måte å gjøre ting på. Man blir mer obs og får en skikkelig a-haopplevelse.
55. Jeg opplevde rollespillene som utfordrende, men gøy og lærerikt.
56. Jeg oppdaget at det å snakke og lære bort ikke bare har med forståelse å gjøre, men også følelser, forklaring og motivasjon.